

אלימות צוות כלפי תלמידים

בבתי ספר בישראל

מונא חורי-כסאברי

תקציר

מאמר זה דן באלימות צוות כלפי תלמידים – תופעה שחרף השלכותיה השליליות על התפתחותו התקינה של הילד, לא זכתה עד כה בתשומת לב מחקרית וציבורית רבה. המאמר בוחן את שכיחות הדיווח של תלמידים בישראל על אלימות (פיזית, מילולית ומינית) מצד הצוות הבית-ספרי, ובודק מהי תרומתם של מאפייני התלמיד (מגדר) ומאפייני ההקשר הבית-ספרי (שלב חינוך, מאפייני הורים, לאום, מאפיינים של מדיניות וטיפול, תמיכה של מורים ושיתוף תלמידים) להבנת תופעה זו.

המחקר מבוסס על מדגם ארצי מייצג של תלמידים במערכת החינוך הרשמי בישראל בכיתות ד עד יא, והשתתפו בו 27,316 תלמידים מ-526 בתי ספר. הבסיס למחקר היה שאלונים סגורים ומוכּנים שניתנו לתלמידים במסגרת כיתתית בנוכחות נציג החוקרים.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שהתלמידים בישראל חשופים לרמות גבוהות של אלימות מצד הצוות, במיוחד לאלימות מילולית-רגשית, אשר דוחה על ידי כשליש מהתלמידים. אחד מכל חמישה תלמידים דיווח על פגיעה פיזית. הטרדה מינית, שנבדקה רק בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, הייתה שכיחה פחות. הדיווחים על פגיעה פיזית בלטו בקרב תלמידים בנים, בקרב תלמידים במגזר הלא-יהודי ככלל ובמגזר הבודוו במיוחד, ובקרב תלמידים בבתי ספר המתאפיינים בשיעורים גבוהים של משפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך. לעומת זאת, הדיווחים נמוכים יותר בבתי ספר שבהם התלמידים מעריכים באופן חיובי את המדיניות והטיפול בבעיית האלימות בבית ספרם.

לנוכח ממצאים אלה אנו סבורים כי יש מקום למהלך רחב ומעמיק לטיפול בתופעת האלימות של אנשי צוות כלפי תלמידים, במיוחד בבתי הספר במגזר הלא-יהודי. נראה לנו כי חשוב לפעול בכמה מסלולים במקביל. בין היתר, חשוב לתת בידי המנהלים והמחנכים כלים חינוכיים חלופיים, משאבים נוספים, הדרכה והכשרה בתחום של התמודדות עם בעיות משמעת.

מילות מפתח: אלימות צוות, מצב חברתי-כלכלי, אקלים ומדיניות, השתייכות לאומית-תרבותית.

מבוא

בציבור קיימת דאגה רבה לגבי המידה שבה תלמידים חשופים לאלימות מצד עמיתיהם. אלימות זו הוכחה כפוגעת בשלומם הנפשי והגופני ובתחושת ההשתייכות שלהם לבית הספר (Akiba, LeTendre, Baker & Goesling, 2002). אולם בעוד שאלימות בין תלמידים זכתה בתשומת לב רבה, התייחסות מועטה מאוד ניתנה לאלימות מצד הצוות כלפי תלמידים (Hyman & Perone, 1998).

תופעה זו של אלימות צוות כלפי תלמידים אמורה לעורר דאגה רבה בקרב הורים, אנשי חינוך וקובעי מדיניות. זאת, לנוכח ההשלכות השליליות שלה על התפתחותו התקינה של הילד (Jackson, 1999). הצוות אמור להיות מקור של תמיכה והגנה לילדים, ולפיכך פגיעה של איש צוות מהווה איום על תחושתו של התלמיד שהמבוגרים בבית הספר יגנו עליו. יתרה מזו, הצוות החינוכי מהווה מודל לחיקוי. התנהגות אלימה כלפי תלמידים, גם כאשר היא באה כתגובה על התנהגות לא נאותה של תלמידים, מהווה דוגמה שלילית לדרך של פתרון בעיות. אכן, עבודותיהם של היימן ועמיתיו בתחום זה (Hyman & Perone, 1998; Hyman & Snook, 2000; Hyman & Wise, 1979; Hyman, Zelikoff & Clarke, 1988) מצביעות על הנוזקים הנגרמים לתלמידים שהיו קורבנות של אלימות צוות. הם מצביעים על כך שתלמידים שנחשפו לאלימות מצד מוריהם פיתחו רגשות כגון ניכור, תסכול וכעס, וכן תגובות כגון תלות, תלונות גופניות והפרעה פוסט-טראומטית (PTSD). מלבד משמעותן הקשה לגבי התלמידים עצמם, נמצא כי לפגיעות אלה יש השלכות שליליות גם על יחסי מורה-תלמיד (Dubanoski, Inaba & Gerkewicz, 1983; Khoury-Kassabri, in press).

בדומה לספרות בתחום של התעללות ופגיעה בילדים במסגרת המשפחתית, גם הספרות בתחום הפגיעה בתלמידים מצד אנשי צוות מתייחסת לשלושה סוגי פגיעה מרכזיים: מילולית, פיזית ומינית. פגיעה מילולית בתלמידים כוללת קללות, העלבות, קריאה בשמות גנאי וכדומה. פגיעה פיזית בתלמידים מתייחסת פעמים רבות לענישה גופנית, המוגדרת כהסבת כאב במטרה להעניש תלמיד על התנהגותו (Hyman, 1990). פגיעה פיזית בתלמידים יכולה להיות תגובה על הפרות של כללי משמעת ופרובוקציות של התלמיד, והיא תבטא בדרגות שונות של שימוש בכוח, כגון דחיפות, סטירות, צביטות או בעיטות (Hyman & Snook, 2000). הסוג השלישי הוא הטרדה מינית של תלמידים על ידי אנשי הצוות, אשר מתבטאת בצורות שונות של פגיעה, כגון ניצול מיני, הערות מיניות ונגיעות לא הולמות (Benbenishty, Zeira & Astor, 2002).

בבנישתי ועמיתיו (בבנישתי וחורי-כסאברי, 2005; Benbenishty, Zeira, Astor & Khoury-Kassabri, 2002), בחנו את התופעה של אלימות צוות כלפי תלמידים בבית הספר בסדרת מחקרים ארציים שהתבססו על מדגמים מייצגים של אוכלוסיית התלמידים בישראל. הממצאים העלו כי התלמידים בישראל חשופים לרמה גבוהה של אלימות מצד צוות בית הספר. למשל, במחקר משנת תשס"ב, שהשתתפו בו 21,577 תלמידים מ-410 בתי ספר, כשליש מהתלמידים דיווחו כי נחשפו במהלך החודש האחרון לצורה אחת לפחות של אלימות מילולית מצד צוות בית הספר (קללות, העלבות ועוד), כרבע מהתלמידים דיווחו על אלימות

פיזית, והדיווחים על הטרדה מינית היו שכיחים פחות אך עדיין בשיעורים לא מבוטלים (כ-8%). שיעורים גבוהים של פגיעה בתלמידים על ידי מורים דווחו גם במדינות אחרות בעולם, כגון ארצות הברית (Office of Civil Rights, 1998), קוריאה הדרומית וסין (Kim et al., 2000), זימבבווה (Shumba, 2002; Zindi, 1995) ומצרים (Youssef, Attia & Kamel, 1998).

קבוצות סיכון בהקשר של אלימות מצד הצוות

מחקרים בתחום העלו כי לא כל הילדים חשופים במידה שווה לאלימות מצד צוות בית הספר. נמצא שבנים חשופים יותר מבנות לכל צורות האלימות (Anderson & Payne, 1994; Benbenishty, Zeira, & Astor, 2002; Benbenishty, Zeira, Astor, & Khoury-Kassabri, 2002; Khoury-Kassabri, in press; Youssef et al., 1998). לא נמצא קשר עקבי בין גיל התלמיד לבין הדיווחים על פגיעה מצד צוות בית הספר. עם זאת, נמצאו הבדלים בין התלמידים בשלבי החינוך השונים – תלמידים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים דווחו בשיעורים גבוהים יותר על פגיעה פיזית מצד צוות בית הספר בהשוואה לתלמידי החטיבות העליונות (Khoury-Kassabri, in press). מורים נוטים יותר להעניש פיזית ולהתעלל בתלמידים עניים ובני מיעוטים (Hyman & Snook, 2000; Jackson, 1999). בארץ נמצא שבבתי ספר עם שיעורים גבוהים של משפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, וכן בבתי ספר הממוקמים בשכונות שרמתן החברתית-הכלכלית נמוכה יותר, התלמידים מדווחים יותר על כל צורות הפגיעה מצד צוות בית הספר (Khoury-Kassabri, in press).

נמצא שאלימות צוות כלפי תלמידים בולטת במיוחד באותן תרבויות שבהן ההורים משתמשים בענישה גופנית כלפי ילדיהם. בתרבויות אלה ההורים נוטים להצדיק את הענישה הגופנית על ידי המורים בטיעון כי הללו פועלים כשליחים שלהם – "*in loco-parentis*" (Chianu, 2000; Kim et al., 2000; Shumba, 2001). במחקרים שנערכו בארץ נמצאו הבדלים משמעותיים בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים בדיווחיהם על אלימות מצד צוות בית הספר: תלמידים ערבים דווחו יותר על אלימות מילולית-רגשית ומינית, אך ההבדל הבולט נרשם בדיווחים על אלימות פיזית של הצוות כלפיהם. הבדלים אלה יוחסו בחלקם לפערים החברתיים-הכלכליים בין האוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הערבית בישראל. עם זאת, גם לאחר שליטה במאפיינים החברתיים-הכלכליים של ההורים, נמצאו הבדלים (אם כי קטנים יותר) בין שתי קבוצות האוכלוסייה (Benbenishty, Zeira, Astor, & Khoury-Kassabri, 2002; Khoury-Kassabri, in press).

המחקר הנוכחי ממשיך את סדרת המחקרים על אלימות במערכת החינוך בישראל, והוא מבוסס על מדגם ארצי ומייצג של תלמידים בכיתות ד עד יא מבתי ספר בחינוך הרשמי בישראל. מחקר זה מציג את תופעת האלימות של הצוות כלפי תלמידים דרך התייחסות לכמה צורות של קורבנות (פיזית, מילולית ומינית) והשוואה בין קבוצות על פי מגדר, גיל ולאום. כמו כן נבחן את הקשרים בין הדיווחים על אלימות מצד הצוות לבין מאפיינים ברמת בית הספר, במטרה לזהות בתי ספר הנמצאים בסיכון לרמות גבוהות של פגיעת צוות.

שיטה

הפרטים המלאים על שיטת המחקר ניתנים במאמרם של בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור המופיע בחוברת זו. נדגיש כאן שהבסיס למחקר היה שאלונים סגורים ומוֹבְּנִים שניתנו לתלמידים במסגרת כיתתית בנוכחות נציג החוקרים, תוך הקפדה על סודיות וכללי האתיקה. המדגם בוסס על ייצוג של שלושה שלבי חינוך (יסודי, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות) וחמש קבוצות של פיקוח ולאום – ממלכתי יהודי, ממלכתי-דתי, ערבי, דרוזי ובדווי. בכל בית ספר שעלה במדגם נדגמו באופן מקרי שתי כיתות – כל אחת משכבה אחרת. בכל כיתה שנדגמה מילאו את השאלונים כל התלמידים שנכחו בכיתה.

כלי המחקר היו כאמור שאלונים מובְּנִים. לשאלוני התלמידים היו שתי גרסות – אחת לכיתות ד-ו ואחת לכיתות ז-יא, והם הוצגו בעברית ובערבית, לפי המגזר שבו הועברו. השאלון לכיתות הגבוהות היה ארוך יותר, והכיל פריטים נוספים על אלה שהיו בשאלון לכיתות ד-ו. החלק בשאלונים שאתמקד בו במאמר זה עוסק בדיווחי התלמידים על אלימות שהופנתה כלפיהם מצד הצוות. במחקר הנוכחי אנסה לנבא אותה על ידי סדרת משתנים ברמת בית הספר.

משתנה תלוי – קורבנות של אלימות מצד צוות בית הספר

משתנה זה נמדד על ידי כלי שפותח על ידי בנבנישתי ועמיתיו (בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000), אשר נבנה על סמך סקירת הספרות בתחום וכן ראיונות עם מורים ותלמידים. מחקרים קודמים הראו רמה טובה של מהימנות פנימית (אלימות מילולית – 0.76; אלימות פיזית – 0.71) ותוקף תוכן (על ידי קישורו של כלי זה עם צורות קורבנות אחרות; ראו: Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur, 2002; Benbenishty & Astor, 2005; Benbenishty, Astor, Zeira & Vinokur, 2002).

בכלי זה נבדקה תפיסת התלמידים לגבי התנהגותו של הצוות בבית הספר כלפיהם. צוות זה כולל את המנהל, את המחנכים והמורים השונים, וכן מבוגרים אחרים, כגון מאבטחים, שרתים, אנשי תחזוקה ואנשי מזכירות. לגבי כל פריט התבקשו התלמידים לציין אם האירוע המצוין בו קרה להם בבית הספר במהלך החודש האחרון.

בניתוח גורמים על בסיסי הנתונים מן השנים תשנ"ט ותשס"ב התקבלו גורמים המזוהים באופן ברור עם עולמות התוכן הבאים: אלימות נפשית-מילולית, אלימות גופנית ואלימות מינית (שנבדקה רק בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות). המדדים המסכמים בחלק זה מתייחסים לדיווחים על קורבנות בהקשר של סוג אחד לפחות של אלימות מצד הצוות בכל אחד מהמדדים. ברמת בית הספר אנו מתייחסים לשיעור התלמידים בבית הספר המדווחים על קורבנות בהקשר של כל אחד מהמדדים.

פגיעה מילולית-רגשית כללה ארבעה פריטים: איש צוות לעג לך, העליב אותך או השפיל אותך במילים; קרא לך בשמות לא יפים; העליב את המשפחה שלך; קילל אותך (עקביות פנימית 0.71).

פגיעה פיזית כללה ארבעה פריטים: איש צוות תפס ודחף אותך בכוונה; נתן לך בעיטה או אגרוף; צבט אותך; נתן לך סטירה (עקביות פנימית 0.71).

תלמידים בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות נשאלו גם לגבי **התעללות מינית**, שכללה שלושה פריטים: איש צוות העיר לך הערות עם כוונות מיניות; ניסה "להתחיל אתך" (בצורה מינית); נגע או ניסה לגעת בך ("שלח ידיים") בצורה מינית (עקביות פנימית 0.74).

משתנים בלתי-תלויים

שלב חינוך – במחקר זה השווינו בין תלמידים בבתי הספר היסודיים, תלמידים בחטיבות הביניים ותלמידים בתיכון.

מאפייני בית הספר – במחקר זה התייחסנו לשלושה מאפיינים של בית הספר: **מספר התלמידים** בבית הספר **וגודל הכיתה הממוצע** בו (שני נתונים מבניים שהתקבלו מקובץ נתונים שקיבלנו ממושרד החינוך), **והוותק של המנהל** (שהתקבל משאלוני המנהלים שמולאו על ידיהם כחלק ממחקר זה).

מאפייני הורים – הנתונים לגבי משפחות התלמידים בכל בית ספר התקבלו ממושרד החינוך. במחקר זה השתמשנו בשני מדדים: **מדד למצב כלכלי** ומדד **להשכלת אב**.

לאום – במחקר זה השווינו בין בתי ספר יהודיים לבין בתי ספר לא-יהודיים. כמו כן השווינו בתוך המגזר היהודי בין בתי ספר בחינוך הממלכתי לבין בתי ספר בחינוך הממלכתי-הדת, ובתוך המגזר הלא-יהודי השווינו בין בתי ספר דרוזיים, בתי ספר בדוויים ושאר בתי הספר במגזר זה.

הערכת ההתמודדות של המנהל והמחנך – התלמידים התבקשו להעריך את איכות הטיפול של המנהל והמחנך (כל אחד בנפרד) בנושא האלימות בבית הספר. ההערכה נעשתה על גבי סולם של ארבע דרגות (מ-1 = בצורה טובה מאוד, עד 4 = בצורה מאוד לא טובה). לתלמיד ניתנה גם אפשרות לציין כי הוא אינו יודע כיצד כל אחד מהם מתמודד עם נושא האלימות.

תגובות של מורים ותלמידים על אירועים אלימים – במחקר הנוכחי הוספנו לכלי המחקר סדרה של פריטים המתייחסים לתגובותיהם של התלמידים והמורים על אירוע אלימים בחצר בית ספרם. הפריטים התייחסו לתגובות רצויות ולתגובות לא רצויות של מורים ותלמידים. המקור לפריטים אלה היה הספרות הרלוונטית, אם כי לא מצאנו כלי מובנה המתאים לצורכי המחקר הנוכחי. חלק זה התייחס ל-14 תגובות של מורים ול-8 תגובות של תלמידים, והסולם היה של שלוש דרגות (1 = בדרך כלל נכון; 2 = קצת נכון וקצת לא נכון; ו-3 = בדרך כלל לא נכון). המדדים המסכמים בחלק זה הם שיעור ההסכמה הממוצע עם ההיגדים בכל תחום (הסכמה מוגדרת כתשובה של "בדרך כלל נכון"). להלן ארבעת התחומים:

◀ **תגובות רצויות של מורים** כאשר מתרחש אירוע אלימות בחצר – תחום זה כלל 8 היגדים, כגון: המורים מדברים עם הילדים ומנסים לברר מה קרה ומי אשם; מנסים להשלים בין הילדים שרבים; מדברים עם הילד שמרביץ ומנסים לשכנע אותו להפסיק (עקביות פנימית 0.75).

- ◀ תגובות לארצויות של מורים – תחום זה כלל 6 היגדים, כגון: המורים אינם רואים כשתלמידים מתחילים מכות; רואים אך אינם עושים דבר; עושים את עצמם כאילו הם אינם רואים (עקביות פנימית 0.64).
 - ◀ תגובות רצויות של תלמידים כאשר מתרחש אירוע אלימות בחצר – תחום זה כלל 4 היגדים, כגון: התלמידים מנסים להפריד; התלמידים קוראים למורה או למנהל (עקביות פנימית 0.62).
 - ◀ תגובות לארצויות של תלמידים – תחום זה כלל 4 היגדים, כגון: התלמידים רואים אך אינם עושים דבר; עומדים מסביב ומעודדים את התלמידים שרבים (עקביות פנימית 0.64).
- מאפיינים של אקלים בית הספר** – הפריטים בתחום זה נלקחו מהשאלון של פורלונג ועמיתיו (Furlong et al., 2002; Rosenblatt & Furlong, 1997) על תפיסות של תלמידים ביחס לאקלים בית הספר. משאלון זה שאבנו את הפריטים הרלוונטיים לסוגיות של אלימות בבית הספר, תוך הכנסת שינויים לאור הלקחים שנלמדו במחקרים קודמים. בגרסה לבתי הספר היסודיים היו 20 שאלות, ובזו של חטיבות הביניים והחטיבות העליונות היו 35 פריטים. הסולם היה של ארבע דרגות (מ-1 = מאוד לא מסכים, עד 4 = מסכים מאוד). המדדים המסכמים בחלק זה הם שיעור ההסכמה הממוצע עם ההיגדים בכל תחום (הסכמה מוגדרת כתשובה של "מסכים" או "מסכים מאוד"). במחקר הנוכחי נתייחס להיבטים הבאים:
- ◀ **מדיניות** – חלק זה כלל 13 פריטים בחטיבות ו-8 פריטים ביסודי, שהתייחסו למדיניותו של בית הספר בנושא אלימות, כגון: החוקים והכללים בבית הספר שלי בנוגע לאלימות הם הוגנים; בבית הספר שלי משתלם להתנהג לפי הכללים הנוגעים באלימות; בהפסקה יש מורים בחצר שמשיגחים שלא תהיה אלימות (עקביות פנימית 0.86 ביסודי ו-0.91 בחטיבות).
 - ◀ **תמיכת מורים** – חלק זה כלל 7 פריטים, כגון: אפשר לבטוח ברוב המורים בבית הספר שלי ולסמוך עליהם; למבוגרים בבית הספר שלי אכפת מהתלמידים; יש לי יחסים קרובים וטובים עם המורים שלי (עקביות פנימית 0.84 הן ביסודי והן בחטיבות).
 - ◀ **השתתפות תלמידים** – חלק זה הופיע רק בשאלונים לחטיבות הביניים ולחטיבות העליונות, וכלל 4 פריטים, כגון: התלמידים ממלאים תפקיד חשוב בטיפול בבעיות אלימות; התלמידים מעורבים בקביעת הכללים והחוקים בקשר לאלימות (עקביות פנימית בחטיבות 0.77).

ניתוח הנתונים

תחילה בחנו את התפלגותם של שלושת המדדים של אלימות צוות ברמת התלמיד. בהמשך בחנו את הקשרים הדו-משתניים בין מדדי האלימות לבין מאפיינים ברמת בית הספר היכולים לנבא אלימות זאת (כגון מאפיינים מבניים, מאפייני הורים, מדיניות ועוד).

לאחר בחינת הקשרים הדו-משתניים ערכנו סדרה של ניתוחים רב-משתניים. בחרנו לערוך סדרה של רגרסיות היררכיות שהמשתנה התלוי בכל אחת מהן היה אחד מסוגי האלימות, והמשתנים הבלתי-תלויים הוכנסו בקבוצות לפי סדר קבוע. ניתוח זה נועד לבחון קודם כל את מאפייני הרקע של בית הספר, ובהמשך להגיע לזיהוי משקלם של גורמים שונים הנמצאים בשליטת בית הספר, לאחר שכבר הבאנו בחשבון את מאפייני הרקע. סדר הכנסת המשתנים היה:

- א. שלב החינוך (יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה);
- ב. מאפייני בית הספר (מספר תלמידים כולל, גודל כיתה ממוצע והוותק של המנהל);
- ג. מאפייני ההורים (ממוצע של מדדי המצב הכלכלי והשכלת האב, על פי המידע שהתקבל ממשרד החינוך);
- ד. מגזר (יהודי, לא-יהודי);
- ה. מדיניות וטיפול באלימות בבית הספר (טיפולם של המנהל והמחנך באלימות, תגובות רצויות ולא רצויות על אירועים אלימים של מורים ותלמידים, מדיניות ודרכי טיפול);
- ו. תמיכה של מורים בתלמידים ושיתוף תלמידים.

יש להדגיש שסדר זה של הכנסת המשתנים משקף גישה תיאורטית מסוימת, והבחירה בסדר ההכנסה של המשתנים למשוואה יכולה להשפיע בצורה משמעותית על התרומה להסברת השונות המיוחסת לכל גורם. בהתחשב בעובדה שיש קשרים חזקים למדי בין הגורמים המנבאים לבין עצמם, יש להתייחס בזהירות להבדלים בין התרומות של הגורמים השונים להסברת השונות.

ממצאים

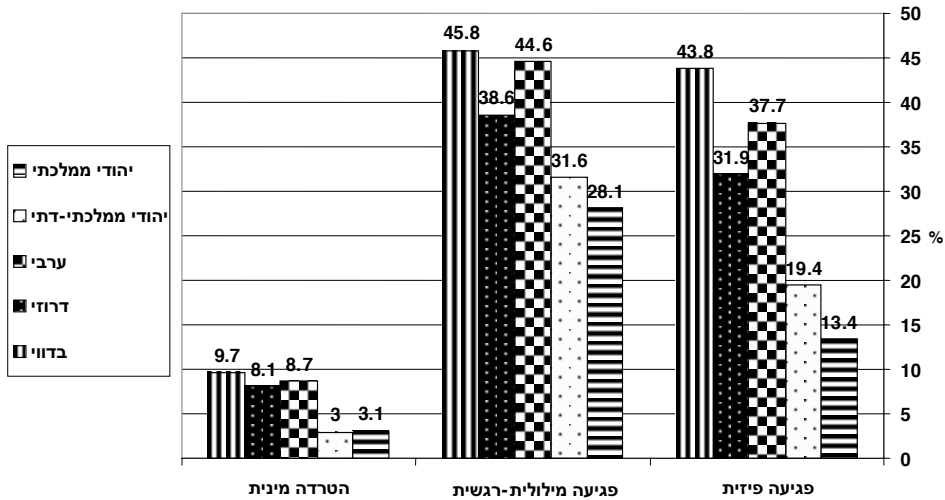
שכיחות התופעה והבדלים בין קבוצות

האלימות השכיחה יותר מצד הצוות היא פגיעה מילולית-רגשית (33.3%), אך גם פגיעה פיזית שכיחה למדי (21.5%). הטרדה מינית, שנבדקה רק בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, נמצאה שכיחה פחות (8.7% בחטיבות הביניים ו-5.9% בחטיבות העליונות). באופן כללי יש דמיון ברמות הדיווח בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים (יסודי – 22.7% פגיעה פיזית ו-33.5% פגיעה מילולית-רגשית; חטיבת ביניים – 23.2% ו-34.7%, בהתאמה) וירידה בחטיבות העליונות, בעיקר בכל הנוגע לפגיעה פיזית (16.6% ו-30.6%, בהתאמה).

הבנים מדווחים על קורבנות רבה יותר בהקשר של כל הסוגים של אלימות צוות, בעיקר בהקשר של פגיעה פיזית מצד הצוות – 28.7% מהבנים דיווחו שאיש צוות פגע בהם פיזית בחודש האחרון, לעומת 13.9% מהבנות. גם בתחום הקורבנות של הטרדה מינית הדיווח שכיח יותר בקרב הבנים (6.4% לעומת 3.0% בקרב הבנות).

התופעה הבולטת ביותר בתחום זה היא שיעורי הפגיעה של הצוות בתלמידים במגזר הלא-יהודי לעומת היהודי (ראו תרשים 1). לעומת 14.7% מהתלמידים במגזר היהודי שדיווחו כי היו קורבנות של סוג כלשהו של פגיעה פיזית מצד הצוות בחודש האחרון, בקרב התלמידים במגזר הלא-יהודי הגיע שיעורם ל-38.2%. בתוך המגזר הלא-יהודי, שיעורי הקורבנות בהקשר של אלימות פיזית מצד הצוות בולטים במיוחד בקרב הבדווים (43.8%), לעומת 31.9% בקרב הדרוזים ו-37.7% בקרב שאר התלמידים במגזר הלא-יהודי).

תרשים 1: התפלגות הפגיעה הפיזית, המילולית-הרגשית והמינית מצד הצוות, לפי קבוצות



הפער בין המגזרים קיים בכל שלבי החינוך, אך הוא בולט במיוחד בבתי הספר היסודיים: לעומת 11.7% מהתלמידים בבתי הספר היסודיים במגזר היהודי המדווחים על פגיעה פיזית כלשהי מצד הצוות, בקרב התלמידים בשלב חינוך זה במגזר הלא-יהודי היה שיעור המדווחים על אלימות זו גבוה במידה ניכרת – 46.5% (53.1% במגזר הבדווי לעומת 38.1% במגזר הדרוזי ו-45.9% ביתר המגזר הלא-יהודי). בתוך המגזר היהודי, שיעור הדיווחים רב יותר במידה מסוימת בפיקוח הממלכתי-הדתי, בעיקר בבתי הספר היסודיים: 18.7% מהתלמידים בפיקוח הממלכתי-הדתי היסודי דיווחו על איש צוות שפגע בהם פיזית, לעומת 9.5% בבתי הספר היסודיים הממלכתיים.

קשרים דו-משתניים

בחלק זה בחנו את התופעה של אלימות צוות ברמת בית הספר, כלומר, חישבנו את שיעור התלמידים בבית הספר שדיווחו על קורבנות בהקשר של כל אחד

מהסוגים של אלימות צוות. מהממצאים בטבלה 1 עולה שקיימים קשרים חזקים בין מאפיינים אחדים ברמת בית הספר לבין אלימות מצד צוות בית הספר. נמצא קשר חיובי חזק בין מאפייני הורים (מצב כלכלי והשכלת אב) לבין כל המדדים של אלימות צוות. ככל שהמצב החברתי-הכלכלי של הורי התלמידים נמוך יותר כך הדיווחים על אלימות מצד הצוות שכיחים יותר. תלמידים לא-יהודים מדווחים יותר מתלמידים יהודים על אלימות מצד הצוות. בבחינת הקשר בין היבטים שונים של מדיניות בית הספר ואופן הטיפול בנושא האלימות לבין קורבנות, בלטו בעוצמתם הקשרים בין תגובות לא רצויות של מורים ותלמידים לבין הדיווחים על כל הסוגים של אלימות צוות. ככל שיש דיווחים רבים יותר על תגובות לא רצויות של מורים ותלמידים על אירועים אלימים בבית הספר, יש גם דיווחים רבים יותר על אלימות מצד צוות בית הספר כלפי תלמידיו. נמצא גם קשר שלילי בין מדיניות בית הספר בנושא האלימות ותמיכת המורים לבין הדיווחים על אלימות מצד הצוות. נמצא קשר חלש יותר בין שיתוף תלמידים לבין הדיווחים על אלימות פיזית ומילולית-רגשית מצד הצוות.

באשר למאפיינים המבניים של בית הספר, נמצא שכלל שמספר התלמידים בבית הספר גדול יותר, וככל שגודל הכיתה הממוצע גדול יותר, יש דיווחים רבים יותר על אלימות מילולית-רגשית והטרדה מינית מצד הצוות. עם זאת, יש לציין שקשרים אלה חלשים מאוד בעוצמתם.

**טבלה 1: מתאמים בין מדדי אלימות של צוות כלפי תלמידים
לבין מאפיינים ברמת בית הספר**

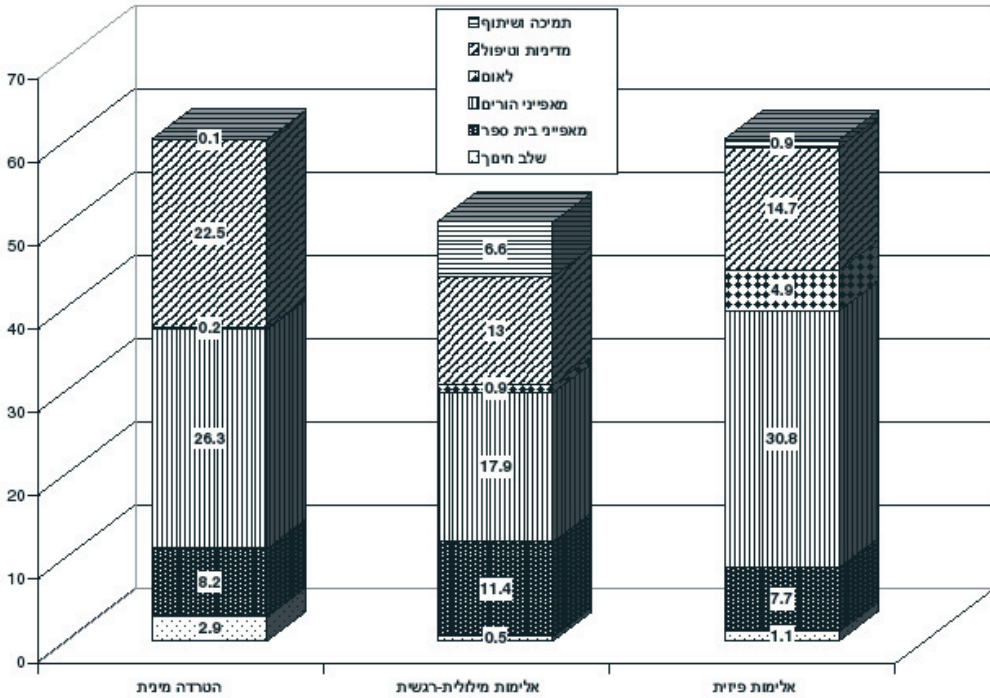
הטרדה מינית N= 261	אלימות מילולית- רגשית N= 526	אלימות פיזית N= 526	
-0.12 *	-0.07	-0.09 *	1. שלב חינוך
			2. מאפייני בית הספר
0.13 *	0.16 ***	0.03	מספר תלמידים בבית הספר
0.16 **	0.13 **	0.03	גודל כיתה ממוצע
0.03	0.00	-0.03	ותק של המנהל
			3. מאפייני הורים
0.41 ***	0.42 ***	0.51 ***	מצב כלכלי
0.56 ***	0.44 ***	0.53 ***	השכלת אב
			4. לאום
			5. מדיניות וטיפול
-0.36 ***	-0.47 ***	-0.44 ***	מדיניות
-0.30 ***	-0.31 ***	-0.25 ***	טיפול המנהל
-0.31 ***	-0.37 ***	-0.31 ***	טיפול המחנכת
-0.03	-0.12 **	-0.04	תגובה רצויה של מורים
0.56 ***	0.54 ***	0.62 ***	תגובה לא רצויה של מורים
0.21 ***	0.00	0.10 *	תגובה רצויה של תלמידים
0.47 ***	0.51 ***	0.58 ***	תגובה לא רצויה של תלמידים
			6. תמיכה ושיתוף
-0.27 ***	-0.44 ***	-0.33 ***	תמיכת מורים
-0.09	-0.25 ***	-0.18 **	שיתוף תלמידים

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

הסברת שונות במדדי האלימות השונים

בחלק הקודם בחנו את הקשרים הדו-משתניים בין מאפיינים של בית הספר לבין הרמות המדווחות של אלימות צוות. ניתוח זה מאפשר לזהות את הקשרים בין משתני הרקע לבין אלימות צוות, אך מכיוון שיש גם קשרים בין המשתנים לבין עצמם, קשה לזהות את מבנה הקשרים בינם לבין המדדים של אלימות צוות. לכן ערכנו שורה של ניתוחי רגרסיה היררכית. בכל אחד מניתוחים אלה, המשתנה התלוי היה אחד הסוגים של אלימות צוות, והמשתנים הבלתי-תלויים היו המאפיינים השונים של בית הספר. על ידי הכנסה הדרגתית של מאפיינים אלה יכולנו לבחון את התרומה היחסית של משתנים מסוימים להסברת השונות בין בתי הספר בכל הקשור לאלימות צוות, לאחר שנטרלנו את ההשפעה של משתנים אחרים. תרשים 2 מראה את שיעור השונות המוסברת על ידי כל קבוצה של מאפיינים של בית הספר.

תרשים 2: גורמים המסבירים שונות ברמות האלימות של הצוות כלפי תלמידים



מתרשים 2 ניתן ללמוד כי יש הבדלים מסוימים בגורמים המנבאים כל אחד מסוגי האלימות. באשר לשלב החינוך, גורם זה לא תרם דבר כמעט להסברת השונות במדדי הקורבנות של אלימות מצד הצוות (פחות מ-3%). למאפייני בית הספר (מספר התלמידים הכולל וגודל הכיתה הממוצע) יש תרומה מסוימת להסברת השונות במדדים השונים. התרומה המשמעותית ביותר של מאפיינים אלה נמצאה בממד של אלימות מילולית-רגשית (11.4%). המצב הכלכלי של משפחות התלמידים והשכלת האב הממוצעת בבית הספר נמצאו תורמים תרומה משמעותית להסברת השונות בדיווחים על אלימות פיזית מצד הצוות (30.8%) ועל הטרדה מינית מצד הצוות (26.3%). תרומה נמוכה יותר של מאפייני הרקע של ההורים להסברת השונות נמצאה בהקשר של אלימות מילולית-רגשית מצד הצוות (17.9%).

לאחר שמנטרלים את השפעת המצב החברתי-הכלכלי של ההורים, אין למגזר כל קשר כמעט לרמות האלימות של הצוות בבית הספר. עם זאת נרשמה תרומה מסוימת של המגזר, בשיעור של 4.9%, להסברת השונות בממד של אלימות פיזית מצד הצוות.

הממצא הבולט הוא שגם לאחר ששולטים במאפייני הרקע של בית הספר ושל הורי התלמידים, למאפייני הטיפול של בית הספר ולמדיניותו בנושא האלימות יש תרומה נכבדת להסברת השונות באלימות הצוות כלפי התלמידים, במיוחד בתחום

של הטרדה מינית (22.5%), אך גם בתחומים של אלימות פיזית (14.7%) ואלימות מילולית-רגשית (13.0%).
 לתמיכת מורים ולשיתוף תלמידים יש תרומה נפרדת מכל שאר הגורמים, אך זו קטנה למדי, וניכרת בעיקר בהקשר של אלימות מילולית-רגשית (6.6%).

דיון

המחקר הנוכחי בוחן את התופעה של אלימות פיזית, אלימות מילולית-רגשית והטרדה מינית מצד צוות בית הספר כלפי תלמידים בקרב מדגם ארצי ומייצג של תלמידי כיתות ד עד יא בישראל. הממצאים שהובאו כאן אינם מעודדים, ומצביעים על כך שהתלמידים בישראל חשופים לרמות גבוהות של אלימות מצד הצוות. הסוג השכיח ביותר של אלימות צוות הוא פגיעה מילולית-רגשית, אשר דווחה על ידי כשליש מהתלמידים. שיעורי הדיווח על אלימות פיזית נמוכים מאלה, אך אינם מבוטלים – אחד מכל חמישה תלמידים דיווח על פגיעה פיזית. הטרדה מינית, שנבדקה רק בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, הייתה שכיחה פחות (8.7% בחטיבות הביניים ו-5.9% בחטיבות העליונות). הדיווחים על פגיעה פיזית היו גבוהים יותר באופן משמעותי במגזר הלא-יהודי, במיוחד בקרב התלמידים הבדווים.

במחקר זה, בדומה למחקרים קודמים, נמצא שבנים חשופים יותר מבנות לאלימות מצד צוות בית הספר, במיוחד לאלימות פיזית (Anderson & Payne, 1994; Gregory, 1995; Khoury-Kassabri, in press Dubanoski). מורים רבים מצדיקים את התנהגותם האלימה כלפי תלמידים בטענה שהיא עוזרת בפתרון בעיות משמעת והתנהגות (et al., 1983; Wilson, 1982). מאחר שבנים מעורבים יותר מבנות בהתנהגויות אלימות בבית הספר (בנבנישתי, 2003; Borg, 1999; CDC, 2000), ניתן לשער שהם גם חשופים יותר לאלימות מצד הצוות בגלל הצורך הרב יותר להתעמת איתם ולהענישם. הבדלים אלה בין בנים לבנות, במיוחד בדיווחים על פגיעה פיזית מצד הצוות, עשויים לנבוע גם מנורמות חברתיות שלפיהן נגיעה בגופה של בת אינה מעשה הולם. טיעון זה נכון במיוחד בחברות מסורתיות (Youssef et al., 1998).

מאפייני הורים – מצאנו שתלמידים הלומדים בבתי ספר המתאפיינים בשיעורים גבוהים של משפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך מדווחים על אלימות רבה יותר מצד הצוות. נמצא גם שלמאפיינים החברתיים-הכלכליים של הורי התלמידים יש תרומה בולטת במיוחד להסברת ההבדלים בין בתי הספר ברמות האלימות של הצוות כלפי התלמידים.

ניתן להסביר ממצאים אלה בכך שלמורים קל יותר להתנהג בצורה אלימה כלפי תלמידים ממשפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, בגלל חוסר המעורבות של הוריהם בכל המתרחש בבית הספר. מאחר שהורים אלה עסוקים לא מעט בהתמודדות עם קשיים רבים של עוני, אבטלה ועוד, אין להם מספיק כוחות להתערב ולהגן על ילדיהם מפני התנהגויות אלימות של הצוות. הסבר אפשרי אחר לממצאים הוא שתלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך מתמודדים עם קשיים רבים שאינם קשורים בהכרח למסגרת החינוכית ולבית הספר. תלמידים אלה מציבים אתגרים רבים למוריהם,

מבחינת יכולתם לנהל את הכיתה ולמנוע בעיות התנהגות ומשמעת. זאת ועוד, במציאות החברתית הקשה הזו יש בדרך כלל פחות מקורות תמיכה ומשאבים, כגון יועצים ופסיכולוגים, שיוכלו לסייע למורים בהתמודדות עם האתגרים שתלמידים אלה ומשפחותיהם מציבים לפניהם (Khoury-Kassabri, in press).

לאום והשתייכות אתנית/תרבותית – הממצאים במחקר זה מצביעים על כך שתלמידים לא-יהודים, במיוחד אלה הלומדים בבתי ספר במגזר הבדווי, חשופים הרבה יותר מתלמידים יהודים לאלימות מצד צוות בית הספר. יש לציין שתלמידים לא-יהודים באים ממשפחות המשתייכות למעמד חברתי-כלכלי נמוך בהרבה מזה של התלמידים היהודים (Hareven, 2002; Kop, 1999). פערים אלה יכולים להסביר את ההבדלים בין שתי הקבוצות ברמות האלימות בקרבם. ממצאי מחקר זה מספקים תמיכה מסוימת לטעון זה, שכן בבחינת תרומתם של הגורמים השונים להסברת השונות ברמות הקורבנות בבית הספר, נמצא כי לאחר שמנטרלים את השפעת המצב החברתי-הכלכלי של ההורים, אין למגזר כל קשר כמעט לרמות האלימות בבית הספר. עם זאת, חלק מהשונות בדיווחים על אלימות פיזית מצד הצוות נותרה בלתי-מוסברת גם לאחר השליטה במאפייני ההורים. ממצאים אלה יכולים לשקף הבדלים בנורמות ובערכים התרבותיים של שתי הקבוצות. במחקרים קודמים שעסקו באלימות בין-אישית תוארה החברה הערבית כחברה מסורתית, פטריארכלית וסמכותית (Haj-Yahia, 2000), אשר תומכת בשימוש בכוח פיזי לצורכי שליטה, ורואה בו נורמה מקובלת במיוחד כאשר היא מופנית מצד גברים כלפי נשים או ילדים. ייתכן שמורים ערבים שגדלו בצל ערכים אלה רואים בשימוש באלימות כלפי תלמידיהם דרך חינוכית, ואינם פוסלים את השימוש בה לשם הטלת משמעת ופתרון בעיות התנהגות בקרב תלמידיהם. עם זאת, יש מקום להיות זהירים בייחוס הבדלים אלה לערכים תרבותיים של קבוצה מסוימת, במיוחד במציאות דוגמת זו השוררת בארץ, שבה הבדלים בין תרבויות מלווים הבדלים חברתיים-כלכליים ופוליטיים לא מעטים. לנוכח זה, במחקרים עתידיים יש מקום לבחון באופן מעמיק את תרומתם של גורמים נוספים להבנת הבדלים אלה בין בתי הספר היהודיים לבתי הספר הלא-יהודיים, ולהתייחס במסגרתם, בין היתר, לעמדותיהם של מורים כלפי שימוש באלימות, להכשרתם ולמסוגלותם העצמית של המורים בהקשר של התמודדות עם בעיות התנהגות ומשמעת בכיתתם, לכלי ההתמודדות העומדים לרשותם בהקשר זה ועוד.

מדיניות, טיפול, תמיכה ושיתוף – הממצא הבולט בתחום זה הוא שגם לאחר ששולטים במאפייני הרקע של בית הספר ושל הורי התלמידים, למאפייני הטיפול והמדיניות של בית הספר יש תרומה נכבדת להסברת השונות באלימות צוות כלפי תלמידים, ולמאפייני התמיכה והשיתוף יש תרומה מסוימת בכל הקשור לפגיעה מילולית-רגשית.

גם הספרות המחקרית מצביעה על מאפייני האקלים הבית-ספרי כמנבאים קורבנות, אלימות ועבריינות בבית הספר (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Zeira & Astor, 2004;

במחקרם של גוטפרדסון ועמיתיה (Gottfredson et al., 2005), שנערך בקרב מדגם מייצג של 254 חטיבות ביניים בארצות הברית, נמצא שמאפייני אקלים בית-ספרי, כגון תפיסת החוקים הבית-ספריים כהוגנים וכבהירים, קשורים לרמות נמוכות של בעיות התנהגות וקורבנות. במחקר זה נמצא גם שלמאפייני האקלים הבית-ספרי יש תרומה משמעותית להסברת השונות בין בתי הספר בכל המדדים שנבחנו (קורבנות של תלמידים ומורים ועבריינות תלמידים).

גם מהמחקר הנוכחי עולה שכאשר המנהל והמחנכים נתפסים כמטפלים בצורה יעילה באלימות, כאשר מדיניות בית הספר נתפסת על ידי התלמידים כמעמידה את ההתמודדות עם האלימות במקום גבוה בסדר העדיפויות, וכאשר התלמידים והמורים אינם מגיבים בדרכים לא רצויות על אירועי אלימות – רמות האלימות של הצוות כלפי תלמידיו נמוכות יותר.

המלצות להתערבות וטיפול

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי לא חל כמעט שינוי ברמות האלימות של הצוות כלפי תלמידיו בהשוואה לממצאים שהתקבלו במחקרים בשנים קודמות (בנבנישתי, 2003; בנבנישתי ועמיתיו, 2000). זאת, להבדיל מהירידות שנראו בדיווחים על אלימות בין תלמידים, במיוחד בתחום של אלימות מתונה, כגון בעיטות או דחיפות.

לדעתנו, הירידות ברמות האלימות בין תלמידים קשורות, בין היתר, לעלייה במודעות הציבורית ולסיקור התקשורת הנרחב של הנושא בעקבות פרסום ממצאי המחקרים בתחום זה בארץ (בנבנישתי, 2003; בנבנישתי ועמיתיו, 2000; הראל, קני ורהב, 1997; הראל, אלנבוגן-פרנקוביץ, מולכו, אבו-עסבה וחביב, 2002). לעומת זאת, לאלימות של הצוות כלפי תלמידיו לא הייתה כמעט כל התייחסות. על כן יש מקום, לדעתנו, להתמודד באופן ממוקד יותר עם תופעת האלימות של אנשי צוות כלפי תלמידיהם. יש לפעול להעלאת המודעות הציבורית לנושא ולהשלכותיו השליליות על בריאות הנפשית והתפתחותו של התלמיד.

נוסף על כך יש אינדיקציות רבות לכך שהמאמצים שהשקיעו בתי הספר בהתמודדות עם תופעת האלימות היו מצומצמים והתמקדו לרוב באלימות בין תלמידים. במחקר משנת 2003 נמצאה עלייה בדיווחיהם של המנהלים והמחנכים על פעולות של מניעה והתערבות בנושא אלימות בהשוואה לשנים 1998–1999, אולם חלק קטן מאוד מפעולות אלה כוונו להתמודדות במישור של יחסי מורה-תלמיד במטרה להפחית את רמת האלימות של הצוות כלפי התלמידים (בנבנישתי, 2003).

משרד החינוך נקט אומנם מהלך מבורך בהקשר של אלימות צוות כלפי תלמידיו, כאשר הכין והפיץ חוזר מנכ"ל בנושא זה, אולם תוצאות המחקר הנוכחי מראות כי לא די בהכנת חוזר מנכ"ל ובחקיקת חוקים כדי להתמודד עם תופעה זו.

אנו סבורים כי יש מקום למהלך רחב ומעמיק יותר, במיוחד בבתי הספר במגזר הלא-יהודי. נראה לנו כי חשוב לפעול בכמה מסלולים במקביל. בין היתר, חשוב לתת

בידי המנהלים והמחנכים כלים חינוכיים חלופיים. התגובה האלימה של אנשי חינוך נובעת פעמים רבות מהעובדה שאין בידם אמצעים חינוכיים חלופיים. משאבים נוספים, הדרכה והכשרה בתחום של התמודדות עם בעיות משמעת עשויים לסייע בתחום זה.

בדיון על ממצאי המחקר שנערך בשנת תשס"ב עלה הצורך לערב את ההורים במאמץ לשנות את הדפוסים הקיימים (בנבנית, 2003). לעיתים נשמעת הטענה כי ההורים עצמם נותנים הכשר למורים לפעול באלימות נגד ילדיהם, כדרך "לחנכם". טענה זו נשמעת בעיקר לגבי ההורים במגזר הלא-יהודי. נראה לנו שזו גישה סטריאוטיפית, שאינה מתארת את המצב לאשורו. להערכתנו, ההורים במגזר הלא-יהודי, כעמיתיהם במגזר היהודי, ערים כיום יותר לזכויותיהם ולגישות חינוכיות מקובלות, הגורסות כי לפגיעה בילדים לא יכול להיות ערך חינוכי. אם כך הם פני הדברים, חשוב להשקיע מאמץ בהגברת קולם של ההורים המתנגדים לפגיעה בילדיהם, וביצירת הד ציבורי לדרישתם להגן על ילדיהם מפני מורים ומנהלים אלימים.

לעניות דעתנו, עד כה לא נעשה די להגן על תלמידים מפני פגיעה בזכויותיהם ובשלומם הפיזי והנפשי, בעיקר במגזר הלא-יהודי. דווקא תלמידים המשתייכים לקבוצת מיעוט, המתמודדת עם קשיים ואתגרים מיוחדים, זקוקים להגנה משמעותית על זכויותיהם. יש לפעול לחיזוק הצוות בבתי ספר שיש בהם שיעורים גבוהים של תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, על ידי מערך מסייע שיתמוך הן בצוות והן בתלמיד ובמשפחתו, ועל ידי שיתוף פעולה של מערכות הרווחה הפועלות מחוץ לבית הספר. תמיכה זו תמנע סבל נוסף של התלמידים, אשר מתמודדים ממילא עם קשיים רבים מאוד מחוץ לכותלי בית הספר, ותאפשר ניהול תקין ופורה של התהליך החינוכי.

במהלך השנים האחרונות לא ראינו סימנים של עבודה הממוקדת במגזר הלא-יהודי. לדעתנו יש מקום שמנהיגים, הורים, אנשי ציבור ואנשי חינוך מתוך הקהילה יפתחו בתהליך שמטרתו תהיה להפחית את האלימות כלפי תלמידים, בדרכים שיהיו רגישות לתרבות אך יתייחסו לזכותם של התלמידים הלא-יהודים ליחס מכבד ולא אלים מצד אנשי החינוך. הנסיונות המבורכים של ארגונים שונים, דוגמת המועצה לשלום הילד, לעורר את המודעות הציבורית ולשנות את דרכי הפעולה בתחום זה חייבים לזכות בתמיכה מסיבית מצד גורמים ממסדיים וחוג-ממסדיים, שישתפו פעולה כדי לשנות את המצב הקיים.

חשוב להדגיש שתופעת האלימות של הצוות כלפי תלמידיו אינה ייחודית למגזר הלא-יהודי. הממצאים שהוצגו כאן מצביעים על כך שהתלמידים במגזר היהודי חשופים אף הם לאלימות בשיעורים לא מבוטלים, במיוחד לאלימות מילולית-רגשית, שיש לה השלכות שליליות לא מעטות על התלמיד ועל תפקודו החברתי והחינוכי. המלצותינו להתערבות ולשינוי מדיניות בתחום זה מתייחסות על כן לכלל התלמידים במערכת החינוך בארץ, אך יש מקום לתת את ההדגשים המתאימים בקבוצות השונות.

אין הכוונה לעורר מסע ציבורי נגד מחנכים ומנהלים. להפך, יש מקום לפעילות המכוונת לחזק את בתי הספר ולתמוך בעבודה החינוכית של המורים. יש לקוות שככל שהמורים יחוו מעורבות הורים חיובית, אשר תכלול גם התנגדות לפגיעה אלימה בילדים, וככל שתהיה נכונות להשקיע משאבים בבתי הספר, יימצאו דרכים חיוביות ובונות שיאפשרו את המעשה החינוכי ללא פגיעה בילדים.

מקורות

בנבנישתי, ר' (2003). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ב: דוח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית.

בנבנישתי, ר', זעירא, ע' ואסטור, ר' (2000). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשנ"ט: דוח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית.

בנבנישתי, ר' וחורי-כסאברי, מ' (2005). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ה: דוח ביניים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית.

בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ', רוזינר, א' ואסטור, ר' (2005). **הקשרים בין אקלים בית ספרי, אלימות והישגים אקדמיים כפי שנמדדו על ידי המיצ"ב**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית.

הראל, י', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', מולכו, מ', אבו-עסבה, ח' וחביב, ג' (2002). **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי – סיכום ממצאי המחקר השני (1998)**. גוינט – מכון ברוקדייל, ואוניברסיטת בר-אילן, המגמה לסוציולוגיה של הבריאות.

הראל, י', קני, ד' ורהב, ג' (1997). **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. גוינט – מכון ברוקדייל, ואוניברסיטת בר-אילן, המגמה לסוציולוגיה של הבריאות.

Akiba, M., LeTendre, G.K., Baker, D.P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829–853.

Anderson, S., & Payne, M.A. (1994). Corporal punishment in elementary education: Views of Barbadian school children. *Child Abuse & Neglect*, 18(4), 377–386.

Astor, R.A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716–736.

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

- Benbenishty, R., Astor, R.A., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). Perceptions of violence and fear of school attendance among junior high school students in Israel. *Social Work Research, 26*(2), 71–87.
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R.A. (2002). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect, 26*(8), 763–782.
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R.A., & Khoury-Kassabri, M. (2002). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect, 26*(12), 1291–1309.
- Borg, M.K. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research, 41*(2), 137–153.
- CDC – Centers for Disease Control and Prevention (2000). *Youth risk behavior surveillance – United States, 1999*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services.
- Chianu, E. (2000). Two deaths, one blind eye, one imprisonment: Child abuse in the guise of corporal punishment in Nigerian schools. *Child Abuse & Neglect, 24*(7), 1005–1009.
- Dubanoski, R.A., Inaba, M.I., & Gerkewicz, K. (1983). Corporal punishment in schools: Myths, problems and alternatives. *Child Abuse & Neglect, 7*(3), 271–278.
- Furlong, M.J., Greif, J.L., Bates, M.P., Whipple, A.D., Jimenez, T.C., & Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey – Short form. *Psychology in the Schools, 42*(2), 137–149.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A., & Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 42*(4), 412–444.
- Gregory, J.F. (1995). The crime of punishment: Racial and gender disparities in the use of corporal punishment in U.S. public schools. *Journal of Negro Education, 64*(4), 454–462.
- Haj-Yahia, M.M. (2000). Wife abuse and battering in the sociocultural context of Arab society. *Family Process, 39*(2), 237–255.
- Hareven, A. (2002). Towards the year 2030: Can a civil society shared by Jews and Arabs evolve in Israel? *International Journal of Intercultural Relations, 26*(2), 153–168.
- Hyman, I.A. (1990). *Reading, writing, and the hickory stick*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Hyman, I.A., & McDowell, E. (1979). An overview. In I.A. Hyman, & J.I. Wise (Eds.), *Corporal punishment in American education* (pp. 3–22). Philadelphia: Temple University.

- Hyman, I.A., & Perone, D.C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology, 36*(1), 7–27.
- Hyman, I.A., & Snook, P.A. (2000). Dangerous schools and what you can do about them. *Phi Delta Kappan, 81*(7), 489–501.
- Hyman, I.A., & Wise, J.I. (1979). *Corporal punishment in American schools*. Philadelphia: Temple University.
- Hyman, I.A., Zelikoff, W., & Clarke, J. (1988). Psychological and physical abuse in schools: A paradigm for understanding posttraumatic stress disorder in children. *Journal of Traumatic Stress, 1*, 243–267.
- Jackson, J.F. (1999). What are the real risk factors for African American children? *Phi Delta Kappan, 81*(4), 308–312.
- Khoury-Kassabri, M. (in press). The relationships between student victimization by educational staff and student, family, school, community, and cultural variables. *Child Abuse & Neglect*.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R., & Zeira, A. (2004). The contribution of community, family and school variables on student victimization. *American Journal of Community Psychology, 34*(3–4), 187–204.
- Kim, D., Kim, K., Park, Y., Zhang, L., Lu, M., & Li, D. (2000). Children's experience of violence in China and Korea: A transcultural study. *Child Abuse & Neglect, 24*(9), 1163–1173.
- Kop, J. (1999). *Israel's social services 1999*. Jerusalem, Israel: The Center for Social Studies in Israel.
- Office of Civil Rights (1998). *Elementary and secondary school civil rights compliance report*. U.S. Department of Education.
- Osher, D., VanAcker, R., Morrison, G.M., Gable, R., Dwyer, K., & Quinn, M. (2004). Warning signs of problems in schools: Ecological perspectives and effective practices for combating school aggression and violence. *Journal of School Violence, 3*(2/3), 13–37.
- Rosenblatt, J.A., & Furlong, M.J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-report of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 187–202.
- Schreck, C.J., Miller, J.M., & Gibson, C.L. (2003). Trouble in the school yard: A study of the risk factors of victimization at school. *Crime & Delinquency, 49*(3), 460–484.
- Shumba, A. (2001). Epidemiology and etiology of reported cases of child physical abuse in Zimbabwean primary schools. *Child Abuse & Neglect, 25*(2), 265–277.

- Shumba, A. (2002). Teacher conceptualization of child abuse in schools in the new millennium. *Journal of Interpersonal Violence, 17*(4), 403–415.
- Stewart, E.A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly, 20*(3), 575–604.
- Wilson, F.C. (1982). A look at corporal punishment and some implications of its use. *Child Abuse & Neglect, 6*(2), 155–164.
- Youssef, R.M., Attia, M.S., & Kamel, M.I. (1998). Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse & Neglect, 22*(10), 975–985.
- Zindi, C. (1995). An analysis of the arguments for and against corporal punishment in Zimbabwe's secondary schools. *Zimbabwe Journal of Educational Research, 7*(1), 69–83.

