

# בית הספר כזירת אלימות

תמר הורוביץ

## תקציר

המאמר מניח את היסודות התיאורטיים לחקר האלימות. אלימות כתופעה חברתית הינה אחד הנושאים הנחקרים ביותר במדעי החברה. לחקר האלימות יש פרספקטיבות שונות. פרספקטיבות התסכול, פרספקטיבות הלמידה, פרספקטיבת האינטראקציה החברתית והסימבולית ופרספקטיבת האפיזודה האלימה. הנטייה כיום בקרב החוקרים היא לחבר את התיאוריות השונות לכלל תיאוריה אחת כוללת, ועל ידי כך להגביר את כוח ההסבר ביחס לתופעה.

האלימות הבית-ספרית היא אחד מטיפוסי האלימות המובחנים, ויש לה דינמיקה משלה. האלימות הבית-ספרית נחקרה על ידי חוקרים שונים, שכל אחד מהם בחן אותה מנקודת ראות אחרת. היו שחקרו את האלימות בהקשר של "בית הספר הבטוח"; אחרים חקרו את הקורבנות; היו שאימצו את הגישה האקולוגית המערכתית; היו שחקרו את הנושא בהקשר של רווחת הילד; והיו אף שהרחיקו לכת והסיקו את המסקנה שבהיות בית הספר מוסד מדכא, אין תמה שיש בו אלימות.

המחקר הישראלי יצא בעיקרו מנקודות המוצא שהובאו לעיל, ובעקבות זאת נבנו גם התוכניות למניעת האלימות בזיקה לתיאוריות אלה.

**מילות מפתח:** תסכול, למידה, סיטואציה אלימה, תסריט אלים, רמז אלים, בית ספר בטוח, אקולוגיה, קורבנות, תפיסה רדיקלית, אפס סובלנות.

## הבהרת מושגים

המושג "אלימות" מתייחס למגוון רחב של פעולות מזיקות אשר נעשות על ידי אדם אחד או יותר ופוגעות בפרט או בחברה. בספרות משתמשים בשני מושגים חלופיים – "תוקפנות" ו"אלימות". תוקפנות מיוחסת באופן כללי ליחיד, ואילו אלימות נחשבת לתופעה חברתית. ההגדרות לאלימות רבות, ואין הגדרה קונסנזואלית. עם זאת פותחו טיפולוגיות שונות, שהחשובה ביניהן, עד היום, היא זו של בוס (Buss, 1961). בוס ערך טיפולוגיה בת שמונה טיפוסים המבוססת על שלושה ממדים: (א) תוקפנות פיזית או מילולית; (ב) תוקפנות פעילה או סבילה; (ג) תוקפנות ישירה או לא-ישירה.

שמונת הטיפוסים הם:

1. תוקפנות פיזית-פעילה-ישירה (מכות, דחיפות);
2. תוקפנות פיזית-פעילה-לא-ישירה (רצח על ידי שכיר, השמת מלכודת);

3. תוקפנות פיזית-סבילה-ישירה (מניעה פיזית של זולת מלהגשים את מטרתו);
4. תוקפנות פיזית-סבילה-לא-ישירה (סירוב לפנות מקום ישיבה מיועד בהצגה);
5. תוקפנות מילולית-פעילה-ישירה (העלבה והשפלה);
6. תוקפנות מילולית-פעילה-לא-ישירה (הפצת שמועות ורכילות);
7. תוקפנות מילולית-סבילה-ישירה (סירוב לדבר עם אדם);
8. תוקפנות מילולית-סבילה-לא-ישירה (סירוב להגן על הזולת כאשר הוא מבוקר באופן לא הגון).

מושגים משיקים למושגים "אלימות" ו"תוקפנות" הם "התנהגות פרו-חברתית" ו"התנהגות אנטי-חברתית". התנהגות פרו-חברתית היא קואופרטיבית, הדדית וחיובית; ואילו התנהגות אנטי-חברתית היא התנהגות עוינת כלפי האחר, אשר שוברת כללים, אינה מציינת לסמכות ומפירה נורמות חברתיות ודפוסי התנהגות.

מושג אחר שיש הכוללים אותו תחת הכותרת של אלימות הוא "ונדליזם", שגם ביחס להגדרתו אין קונסנזוס. ההגדרה המינימליסטית היא "איבה שמטרתה להרוס ולהשחית אובייקטים סביבתיים". בדומה לנושא האלימות והתוקפנות, גם ביחס לוונדליזם פותחו טיפולוגיות שונות, שהחשובה ביניהן היא זו של סטנלי כהן (S. Cohen, 1984). בין טיפוס הוונדליזם שכהן מציין: ונדליזם ריטואלי, דוגמת שרפה של בובות של צוררים מההיסטוריה היהודית; ונדליזם של ארוזיה, כאשר הנזק נעשה ללא מזיד ובתהליך הדרגתי; ונדליזם של קתריזם – פגיעה ברכוש לשם פורקן; ונדליזם אסתטי – ציור אסתטי על קירות מבנים; ונדליזם טקטי – השחתת רכוש לשם משיכת תשומת לב של החברה; וונדליזם אידיאולוגי, כגון שרפת ספרים על ידי הנאצים.

הטיפולוגיות השונות של האלימות, התוקפנות והוונדליזם אינן מסבירות תופעות אלה, אלא מסווגות אותן סיווג מושכל.

בצד הטיפולוגיות פותחו תיאוריות שמטרתן להסביר את מקור האלימות. נקודת המוצא של התיאוריות השונות אינה ויכוח עם התיאוריות הביו-פסיכולוגיות, הטוענות כי האלימות היא אינסטינקטיבית וטבועה במין האנושי או שהיא מעוגנת במאזן ההורמונלי של הפרט או במערכת העצבית שלו, אלא בהנחה שלתיאוריות הפסיכולוגיות, הסוציולוגיות והאנתרופולוגיות יש כוח הסברי מעבר לכך. התיאוריה הראשונה שניסתה להסביר את האלימות בצורה שיטתית הייתה התיאוריה של תסכול-תוקפנות (frustration-aggression). תיאוריה זו גובשה על ידי חוקרים מדיסציפלינות שונות – פסיכולוגיה, אנתרופולוגיה, סוציולוגיה, רפואה וביולוגיה – שקיימו סמינר באוניברסיטת ייל עם פרוץ מלחמת העולם השנייה (1939) במטרה לנסות להסביר את האלימות הנאצית. ניסוח התיאוריה נעשה על ידי דולר ועמיתיו (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939).

טענתם הייתה שתסכול הוא חסימה של התנהגות המכוונת למטרה, וחסימה זו יוצרת דחף אוורסיבי המוביל להתנהגות אלימה. אף שלתפיסה זו היה כוח הסברתי רב, כבר בתחילה העלו המדענים את התהייה הבסיסית: האם כל מי שמתוסכל יגיב באלימות? מילר (Miller, 1958), שהיה ממסחי התיאוריה של תסכול-תוקפנות,

שינה במשך השנים את דעתו וטען כי תוקפנות היא רק אחת מצורות התגובה על תסכול. לדעתו, יש גורמים נוספים המשפיעים על התגובה, כגון מידת ציפייתו של אדם לשיפור בסיכוייו להגשים את המטרה הנכספת, דרגת ההתערבות של התוקף בתגובותיו של הקורבן וכמות התסכולים שהתוקף נחשף אליהם בתקופה האחרונה. מילר טוען גם שהתגובה האלימה מועברת פעמים רבות לאובייקט אחר, כאשר קיים חשש שהאובייקט המקורי יגיב בעוצמה או כאשר הפוגע יודע שהוא צפוי לקבל עונש כבד.

ברקוביץ (Berkowitz, 1989) המשיך בקו המחשבה התיאורטי של תיאוריית התסכול-תוקפנות, והוסיף מימד חשוב – "הרמז האלים" (aggression cue). הוא רואה ברמז האלים גורם מתווך בין תסכול לאלימות. לדעתו, גירוי אורסיבי עלול להוביל להתנהגות אלימה אם בזיכרון מאוחסן כאב מן העבר. התגובה אינה מיידית בדרך כלל, אלא מאוחרת יותר. בהמשך הוא פיתח את תיאוריית ה-Neoassociation (Berkowitz 1990), הגורסת כי תסכול יוצר תגובה שלילית שמעוררת תחילה מחשבות וזכרונות, ולאחר מכן פעולה. היבט אחר של תיאוריית התסכול נוגע בהתנהגות של המון אלים. ביסודה של כל תנועת המונים מונחים תסכולים כלכליים, חברתיים, פוליטיים ואישיים, אך תסכולים אלה אינם באים לידי ביטוי אם אין גורם אשר מצית את הלהבה ומעלה את התסכולים על סדר היום. כאשר משווים בין רמת היחיד לרמת הקבוצה, ניתן לראות שאותם מנגנונים פועלים בשתי הרמות. לתיאוריית התסכול יש פיתוחים רבים, ולמעשה כל הסבר של אלימות מציב את גורם התסכול כגורם משפיע במידה זו או אחרת.

## תיאוריית הלמידה

כתגובה על התיאוריה של תסכול-תוקפנות צמחה תיאוריית הלמידה. מנסחיה הבולטים היו בנדורה וארון (Bandura, 1973, 1977, 2001; Eron, 1987), שטענו כי לסביבה החיצונית יש השפעה חזקה על התנהגותו של הפרט, ולכן יש חשיבות רבה לחקר הסביבה ותהליכי הלמידה של הפרט ממנה.

בני אדם רוכשים התנהגות אלימה באותה דרך שבה הם רוכשים התנהגויות אחרות – באמצעות מנגנונים של ענישה ותגמול. התנהגות אלימה יכולה להירכש על ידי צפייה במודל רב השפעה, כגון הורים, מורים, בני קבוצת הגיל או כלי התקשורת ההמוניים. בנדורה מציין ארבעה תהליכים המתרחשים בתהליך הלמידה של ההתנהגות האלימה: הפניית תשומת הלב (attention), ארגון החומר בזיכרון (encoding), בניית מוטיווציה (motivation) וייצור של ההתנהגות האלימה (production).

תיאוריית הלמידה עברה אף היא פיתוחים רבים, ולמעשה היא תיאוריית-גג רבת מרכיבים, וכל חוקר מוסיף לה היבטים אחרים. גולדסטין (Goldstein, 1996) טוען כי לתיאוריית הלמידה יש שלושה מרכיבים: (א) רכישה – לכל אדם יש יכולת נזירה-פסיכולוגית לרכוש התנהגות אלימה ולהטמיעה ברפרטואר ההתנהגותי שלו. רכישת ההתנהגות האלימה קשורה למשפחה, לקבוצת הגיל, לכלי התקשורת ולסביבה. (ב) גירוי מוליך – כאשר הרפרטואר כבר קיים, גירוי תוקפני – כגון איומים, תנאי

חיים קשים או צפייה בהתנהגויות אלימות – עלול לעורר התנהגות אלימה. (ג) תחזוקת האלימות – האלימות תמשיך להתקיים כל עוד היא תיתמך על ידי גירוי חיצוני, כגון תגמול שיש עימו רווח כספי, כבוד או הכרה בערך המעשה.

### **תיאוריית התסריט**

את תיאוריית "התסריט" פיתחו היוסמן ואחרים (Huesmann, 1994), שניסו לחבר את תיאוריות הלמידה ותיאוריות עיבוד המידע עם תיאוריות התסכול. השערתם היא שהתנהגות חברתית נשלטת במידה רבה על ידי דפוסים של תוכניות התנהגות שנלמדו בהתפתחותו המוקדמת של האדם. תוכניות אלה הן מעין תסריטים קוגניטיביים אשר מאוחסנים בזיכרון ומשמשים מדריך להתנהגות ולפתרון בעיות. תסריטים אלה נלמדים דרך תצפיות, התנסויות וחזיוקים. אם תסריטים מסוימים קודדו בזיכרון, אזי במצבים דומים לתסריטים התגובה תהיה דומה לתגובה שקודדה בעבר. כך, אדם המתנסה במצבי עוני, בסביבה אלימה או בסביבה של סיכוני חיים יעלה את התסריט האלים במצב של קונפליקט.

### **תיאוריות האינטראקציה החברתית**

תיאוריה זו פותחה בעבודותיהם של טדשי (Tedeschi, 1970, 1983) ושל טדשי ופלסון (Tedeschi & Felson, 1994). טענתם היא כי התנהגות אלימה היא התנהגות כופה שמטרתה להשפיע. הפרט הכופה מפעיל את כוחו על מנת לשנות את התנהגותו של האחר. הפרט עשוי להפעיל התנהגות כופה כאשר הוא רוצה להשיג מידע, כסף, סחורות או שירותים, להשליט צדק חברתי, לשכנע מוסרית או לייצב את זהותו שלו דרך האינטראקציה עם האחר. כוח כופה הוא צורת השפעה הכרוכה בשימוש באיומים ובעונשים. טדשי העלה כמה הסברים אפשריים לשימוש של אדם בכוח כופה: חוסר ביטחון עצמי, אי-יכולת לשקול את מחיר ההתנהגות בעתיד, פחד, רצון להרשים, שמירה על סמכות, סכסוך על משאבים מוגבלים, נורמות של הגנה עצמית, הדדיות וקיפוח יחסי, וחלוקת תגמולים לא-צודקת.

### **תיאוריית הסיטואציה (או האפיזודה) האלימה**

תיאוריה זו פותחה על ידי חוקרים כגון קמפבל, גיבס ופורגס (Campbell & Gibbs, 1986; Forgas, 1986), על בסיס התיאוריות של אינטראקציה חברתית ואינטראקציה סימבולית. תיאוריית הסיטואציה ממוקמת בין התיאוריות הפסיכולוגיות שמקורן ביחיד לבין התיאוריות הממוקדות במצבים חברתיים. לדעת חוקרים אלה, יש למקד את תשומת הלב לא ביחיד ולא בחברה, אלא בסיטואציה. לדעתם, לסיטואציות אלימות יש דינמיקות משלהן. ניתוחם של חוקרים אלה ביחס לנעשה במגרשי כדורגל תרם רבות להבנת האלימות הקשה המתרחשת בקרב אוהדי הכדורגל באנגליה.

### **תיאוריית-על – GAM (המודל המשלב)**

בשנים האחרונות נעשו נסיונות לבנות "תיאוריות-על", דוגמת התיאוריה הקרויה GAM (General Aggression Model) של אנדרסון ובושמן (Anderson & Busman).

(2002), המארגנת בתוך מודל אחד לכיד את התיאוריות השונות הקיימות. הנחתם של בושמן ואנדרסון היא שתיאוריה "גדולה" עדיפה על תיאוריות מצומצמות יותר. הם מונים ארבעה יתרונות למודל שלהם: הוא חסכוני יותר; הוא מפרש את הדברים טוב יותר; הוא עוזר ליצור תוכניות התערבות מקיפות יותר; והוא מרחיב את זווית ההסתכלות, במיוחד לגבי היבטים התפתחותיים.

המודל בנוי סביב שלושה מוקדים:

- ◀ **התשומות** – הפרט והסיטואציה. במרכיב הפרט נכללים מבנה הדעת, קווי אופי, עמדות וערכים; ובסיטואציה נכללים רמז אלים, פרובוקציה, תסכול ושימוש בסמים.
- ◀ **ההליך** – במוקד זה נכללים קוגניציה, רגשות ועוררות.
- ◀ **התוצרים** – במוקד זה נכללים תהליך ההערכה ותהליך קבלת ההחלטות (למשל, קבלת החלטה מתוך חשיבה לעומת קבלת החלטה אימפולסיבית).

עד כה, במסגרת הבהרת המושגים, סקרנו את התפיסות השונות בנושא האלימות. חלק גדול מהתיאוריות נטמעו לא רק בחשיבתם של חוקרים, אלא גם בקרב אנשי מעשה. אין איש מעשה שלא יחפש, בעומדו מול אלימות, את גורם התסכול או את גורם הלמידה אשר יפרש את קיומה. יש המדברים על אלימות כתוצר של אינטראקציות חברתיות, יש המתמקדים בתהליכי קבלת ההחלטות, ויש המפנים את הזרקור אל הסיטואציה האלימה והדינמיקה שלה. לכל אחת מהתיאוריות השונות יש כוח הסברתי רב, אשר מתעצם כאשר מרכיבים אותן יחדיו.

## זירת האלימות הבית-ספרית

לאלימות זירות רבות – המשפחה, קבוצת השווים, השכונה, מפגשים בין קבוצות אתניות, מגרשי כדורגל וקניונים – אך הזירה המובחנת ביותר בכל החברות היא זירת בית הספר. בית הספר הוא מערכת מרכזית בחייו של ילד: מעמדו בבית הספר משפיע על דרכו בעתיד, ובכלל זה על האינטראקציות העתידיות שלו במשפחה ועם מעסיקו; התנהגות חריגה בבית הספר משפיעה על ההוראה והלמידה, ומובילה להישגים נמוכים בעתיד; התנסות בחברת השווים עשויה להשפיע על יכולתו לקיים יחסים שוויוניים; והערכה עצמית נמוכה בבית הספר עלולה להשפיע על בטחונו העצמי גם בעתיד. לכן זירת בית הספר היא אחת הזירות המשמעותיות ביותר בחקר האלימות.

מבחינה היסטורית, עד לאחר מלחמת העולם השנייה נחשב בית הספר מקום בטוח יחסית לתלמידים ולמורים. עם תום המלחמה חלו תנודות אוכלוסין בכל העולם המערבי, הן של אוכלוסיות מקומיות והן של אוכלוסיות מהגרים. בתי הספר המקומיים נהפכו לקהילתיים פחות ולאינטימיים פחות, ולא היו ערוכים להתמודדות עם אוכלוסיות חדשות. תהליך זה התרחש במיוחד במרכזים העירוניים במערב. סביב מרכזי הערים, בקרב אוכלוסיות מצוקה, התחילה להתפתח תרבות נוער אלימה ועבריינית בשכונות ובבתי הספר. הופעתה של האלימות בין כותלי בית הספר לא התפרשה תחילה כתופעה ייחודית, אלא כתופעה "מיובאת" של עבריינות

הנוער באזור, שהתעצמה בהקשר הבית ספרי. מאוחר יותר תפסו קרימינולוגים את האלימות בין כותלי בית הספר כתוצר של מפגש בין שתי מערכות תרבות: תרבות בית הספר, שהיא תרבותו של המעמד הבינוני; ותרבות נוער, שהיא תרבות של עוני ומצוקה. על מנת לשרוד, בני הנוער מאמצים ערכים ונורמות עברייניים המנוגדים לאלה הבית-ספריים (Cloward & Ohlin, 1960; A. Cohen, 1955).

ההסברים לגבי ההמשכיות בין תרבות הנוער האלימה של השכונה לבין התרבות הבית-ספרית, מחד גיסא, וההסבר הפסיכולוגי של תלמידים בעייתיים וקשי-חינוך אשר עד כה היו מחוץ למערכת המרכזית, מאידך גיסא, לא הביאו את המחקר לידי התקדמות, אפילו כאשר האלימות החלה להופיע גם בבתי ספר של המעמד הבינוני. דחיפה לחקר האלימות בצורה שיטתית הגיעה בשנות השמונים בארצות הברית, בעקבות העלאת שני נושאים על סדר היום החברתי – מידת האפקטיביות של מערכת החינוך בהקניית השכלה לדור הצעיר, ורמת האלימות הבית-ספרית. ההנחה הרווחת הייתה שקיים קשר בין האפקטיביות של בית הספר לבין רמת האלימות בו (Gottfredson & Gottfredson, 1985).

משנות השבעים עד היום אנו עדים לספרות ענפה ולמחקרים אמפיריים הבנויים על תיאוריות מדרגת ביניים (middle range theories), אשר נהפכות לאבן פינה בגיבוש התערבויות חינוכיות. אפשר לקבץ את תחומי המחקר ואת ההתערבויות שגובשו בעקבות הממצאים לחמש פרספקטיבות מובחנות מבחינה תיאורטית ואמפירית.

### 1. פרספקטיבת בית הספר הבטוח כבית ספר אפקטיבי

בסוף שנות השבעים נערך מחקר מקיף שהוזמן על ידי שר הבריאות, החינוך והרווחה האמריקאי (*Violent schools—safe schools: The safe school study report to the congress, January 1978*). המחקר היה תלת שלבי: בשלב הראשון נשלחו שאלונים ל-4,000 מנהלים, שבהם התבקשו לדווח על אירועי אלימות בבית ספרם; בשלב השני נדגמו מתוכם 642 מנהלים, אשר התבקשו לספק, באמצעות שאלונים, מידע על התנהלות בית ספרם; ובשלב האחרון נערך מחקר עומק ב-10 בתי ספר על דפוסי האלימות בהם. המחקר הוא מחקר רב-ממדי, העוסק בקשר בין מבנים חינוכיים, מדיניות בית-ספרית והתנהגויות תלמידים.

הניתוח הסטטיסטי במחקר הצביע על 22 גורמים הקשורים באופן עקבי לאלימות, הרס והשחתה בבתי הספר שנחקרו. להלן פירוט של חלק מהקשרים שנמצאו.

#### גורמים המשפיעים על אלימות בית-ספרית

נמצא שרמת האלימות גבוהה יותר בבתי ספר שבסביבתם יש עבריינות של כנופיות; בבתי ספר ששיעור הבנים בהם גבוה יותר; בקרב תלמידי חטיבות הביניים (בהשוואה לחטיבות העליונות); ובבתי ספר שאינם עקביים באכיפת הכללים ובהקפדה על משמעת, או שנתפסים כלא-הוגנים באכיפת הכללים. כמו כן נמצא כי רמת האלימות גבוהה יותר בכיתות גדולות, ובכיתות שבהן המחנך מלמד מספר שעות נמוך. כמו כן נמצא קשר בין אלימות לבין מידת הרלוונטיות של השיעורים ותוכניהם לחיי

התלמידים. כן נמצא כי ככל שבית הספר שם דגש רב יותר בהישגים, וככל שהציונים חשובים יותר לתלמידים, כן רמת האלימות בו תהיה פחותה. לבסוף, נמצא קשר בין תחושתם של התלמידים כי יש שליטה ופיקוח על חייהם לבין רמת האלימות בבית הספר – בבתי ספר ששררה בהם תחושה של חוסר פיקוח נמצאה רמת אלימות גבוהה יותר.

### גורמים המשפיעים על ונדליזם

קיים קשר בין ונדליזם לבין שיעורי הפשיעה באזור בית הספר. הימצאותם של בני נוער שאינם לומדים וקיומן של "משפחות הרוסות" שאינן נוהגות לפי סדרי משמעת תקינים נמצאו קשורים לוונדליזם. עמדות סמכותיות ואיבה של מורים כלפי התלמידים נמצאו קשורות לוונדליזם. הערכה רבה יותר של תלמידים כלפי מוריהם נמצאה קשורה להעדר ונדליזם. לבסוף, נמצא כי בבתי ספר שמדגישים הישגים לימודיים ואשר משתמשים בציונים כאמצעי לאכיפת משמעת יש סבירות גבוהה יותר לוונדליזם (אם כי רמה פחותה של אלימות).

מהמחקר בכלל, ומרשימה זו של גורמים בפרט, ניתן להסיק שעם כל החשיבות שיש לגורמים הקשורים לרקע שמחוץ לבית הספר, למה שמתרחש בין כותלי בית הספר יש השפעה רבה יותר על רמת האלימות בו. הגורמים החשובים כאן הם אלה שיוצרים תחושת ניכור מבית הספר, כגון 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, מחד גיסא, ואופיים של הסדרי המשמעת והפיקוח עליהם, ותפיסתם על ידי התלמידים כהוגנים או כשרירותיים, מאידך גיסא. ממצא חשוב נוסף הוא הקשר בין הדגשת ההישגים הלימודיים והשאיפה לציונים טובים לבין עליית הסבירות לוונדליזם והקטנת הסיכון של אלימות.

גורם חשוב שנמצא בסקר הוא אופי ניהולו של בית הספר. בבתי ספר שבהם הניהול היה תקין, יעיל והוגן, שהיה בהם שיתוף פעולה בין צוות המורים לבין ההנהלה, ואשר נשמרו בהם יחסים תקינים בין אנשי הצוות השונים ובינם לבין התלמידים, האלימות והוונדליזם היו פחותים. נמצא גם שתכונותיו של המנהל ויכולתו הארגונית חשובות ביותר. הכוונה לתכונות מנהיגות, חריצות ומסירות לתפקיד ולחינוך התלמידים, בצד יכולתו ללכד סביבו צוות מורים שחשים גאווה מקצועית, סיפוק בעבודה, נכונות להקרבה והסכמה עם מנהל בית הספר לגבי מטרותיו ושיטותיו. בכל בתי הספר, ובעיקר באלה שהייתה בהם רמת אלימות גבוהה, דובר במיעוט תלמידים, כ-10% לכל היותר, שהיו את הגרעין הקשה שיצר את האלימות. נמצא כי לתלמידים אלה יש לרוב רקע אישי ומשפחתי בעייתי. בבתי ספר שבהם הייתה תופעת הוונדליזם שכיחה, המשאבים הכספיים שהוצאו על שמירה באו על חשבון המשאבים שהופנו ללימודים ולחינוך. המסר שהועבר בעקבות זאת לתלמידים היה ששמירה חשובה יותר מלימודים, ותפיסה זו הגבירה לעיתים את הוונדליזם והאלימות.

נתוני המחקר שימשו חוקרים רבים ומומחים לאלימות כחומר גלם לעיבודים נוספים (ראו, למשל: Gottfredson & Gottfredson, 1985). מעורבותם של חוקרים ואנשי מדיניות במחקר משנות השבעים ובמחקרים שבאו בעקבותיו יצרה אווירה של נכונות לטפל בנושא בצורה אינטנסיבית.

שני ספרים חשובים שנכתבו באותה תקופה התייחסו אל מערכת החינוך לא כאל מערכת חינוכית, אלא כאל מערכת לאכיפת חוק וסדר. האחד הוא ספרו של רוברט רובל (Rubel, 1977), הנקרא *The Unruly School* ("בית הספר הבלתי-נשלט"). רובל כינה את האלימות הבית-ספרית "ג'ונגל של לוח" (Blackboard Jungle), וניסה ליצור טיפולוגיה של אלימות בבית הספר. הפרמטרים החשובים בעיניו היו: אופי הבעיה, קרי, אם ההתנהגויות האלימות הן הפרעה, פשע או אי-סדר; אופי מעורבותם של התלמידים – אם ההתנהגויות האלימות נעשות בקבוצה מגובשת (חיצונית או פנימית) או אישית; הגורמים המעורבים בטיפול – משטרה ואנשי ביטחון, מנהלים ומחוז, צוות בית הספר; ותוצר ההתערבות – מעורבות של משטרה או עירייה, מאסר, פנייה להורים, הרחקה מבית הספר, מפגש עם הורים, אספת צוות, פנייה ליועץ. חשיבות עבודתו של רובל נעוצה בהבחנה שהוא עורך בין סוגי ההפרעות האלימות בבית הספר, הבחנה שעד לעבודתו לא נעשתה בשיטתיות.

הספר האחר הוא ספרם של וסטרמרק ובלאוֹלֵט (Vestermark & Blauvelt, 1978), הנקרא *Controlling Crime in School*. מטרת הספר הייתה לאתר את הפרמטרים שיבטיחו חוק וסדר בבית הספר. שני פרמטרים חשובים, לדעת המחברים, הם מניעה ותגובה. עבודתם מניחה כמה הנחות חשובות: בית הספר הוא קהילה, ואלימות פוגעת בקהילת בית ספר; יש להטמיע את נושא החוק בבית הספר; ללא אבחון מקיף של האלימות הבית-ספרית אי-אפשר לטפל בה; יש לצייד את בית הספר באמצעי מיגון פיזיים, ולהתאים את התנאים הפיזיים של בית הספר כך שייתנו תשובה לאלימות ולוונדליזם צפויים. וסטרמרק ובלאוֹלֵט התייחסו אף לשלב הראשון שבו האלימות פורצת, והציעו מתכונת דיווח לרשויות.

שנות השבעים והשמונים בארצות הברית היו שנים של חשיבה מעמיקה בנושא האלימות הבית-ספרית ושל פיתוח כלי התמודדות איתה. כלי ההתמודדות העיקריים שפותחו בעקבות המחקרים מאסכולה זו היו בניית מדיניות בית-ספרית, שיפור אקלים בית הספר, שיפור כללי המשמעת ושיפור אמצעי המיגון, אך גם שיפור בית הספר כמערכת לימודית. באוניברסיטת ג'ון הופקינס הוקמו בשנות השמונים שני מרכזים "תאומים": האחד עסק במחקר בנושא אפקטיביות בית הספר, והאחר עסק בחקר האלימות ובשיפור ההיבטים הלא-לימודיים בבית הספר.

## 2. פרספקטיבת המציקנות (bullying)

קבוצת מחקרים אחרת הייתה זו שעסקה בתופעת ה-bullying. יש המתרגמים מושג זה ל"בריונות", אך אני מעדיפה לכנות תופעה זו "מציקנות". המונח bullying נטבע בתחילת שנות השבעים על ידי דן אולוואוס. תחילה השתמש אולוואוס במושג mobbing, הלקוח מעבודתו של קונרד לורנץ, שגרס כי בטבע קיימת תופעה של



התקפה קולקטיבית של קבוצת חיות על זן שאינו בני מינם. אולם בשנת 1971, בעקבות מחקריו הראשונים בברגן שבנורווגיה, הגיע אולוואוס למסקנה שהמונח המתאים יותר הוא "מציקנות" (bullying). וכך הוא הגדיר מציקנות: "פעילות שלילית ממושכת, נפשית או פיזית, שנעשית על ידי פרטים או קבוצה כלפי אלה שאינם יודעים להגן על עצמם" (Olweus, 1994, p. 1173). בשנת 1997 הרחיב אולוואוס את הגדרתו, וקבע כי מציקנות היא "אמירה של דברים מעליבים; הצגת הקורבן בצורה מגוחכת; קריאת קריאות גנאי לעברו; בידוד הקורבן מחברים; מתן מכות, בעיטות או דחיפות; נעילת הקורבן בחדר סגור; הפצת שמועות ושליחת מכתבים מעליבים; או גרימה שחברים לא יאהבו אותו" (Olweus, 1997, p. 216).

החל בסוף שנות השבעים אולוואוס מדגיש כי אין הוא עוסק בפרט מול פרט או בפרט מול קבוצה, אלא היחידה שלו רחבה יותר. לכל אקט של מציקנות יש סביבה חברתית, או "מעגל מציקנות" כפי שאולוואוס מכנה זאת. לכל אקט של מציקנות יש תומכים סבילים, ויש השפעה של פיזור האחריות. בקבוצה מתרחשים תהליכים של דה-סנסיטיזציה של הצופים ושינוי בתפיסות הקוגניטיביות של הקורבן. נקודה תיאורטית נוספת שאולוואוס מדגיש היא שהקורבן לא תמיד נשאר קורבן, וכי לא פעם הוא נהפך למציקן.

מתחילת שנות השבעים עד סוף שנות התשעים ערך אולוואוס מחקרים רבים בכל אירופה, ומחקרים רבים נעשו בהשראתו גם בארצות הברית ובאוסטרליה. בסג (Besag, 1989) סיכמה את הספרות המחקרית בנושא מציקנות, וקיבצה את תכונותיהם של המציקן והקורבן בכל המחקרים שנעשו עד 1989.

## תכונות אישיות

מציקן	קורבן
א. מבלה זמן מועט מאוד בבית	א. נהנה מהחיים במשפחה
ב. בטוח בעצמו, בעל יכולת תקשורתית, מהיר-מענה, מסוגל לצאת מצרות בעזרת דיבורים	ב. ביישן, חרד, סביל, מגלה עניין מועט באחרים, בעל יכולת תקשורתית מצומצמת בלבד עם הזולת
ג. פועל בהתאם לאידיאלים שלו, בעל תדמית של מאציו	ג. חסר רגישות חברתית, אובססיבי, חסר יכולת להתאים את עצמו למוסכמות, כנוע
ד. אין חרדות	ד. סובל מבעיות חרדה, המתבטאות בהפרעות אכילה, בהפרעות שינה, בהתפרצויות זעם ובהתקפי דיכאון
ה. דימוי עצמי של בעל כוח, מצליחן, מרוצה מעצמו, מדרג את עצמו במקום גבוה יחסית מבחינה אינטלקטואלית, ורואה את עצמו כמוכשר יותר מכפי שבית הספר רואה אותו	ה. מתאפיין ברגשי נחיתות ובדימוי עצמי נמוך, ומדרג את עצמו במקום נמוך יחסית מבחינה אינטלקטואלית

### קורבן

- ו. בעל מראה לא מושך, מבודד, ביקורתי
- ז. חסר יכולת להתמודד עם בעיות אך לא יפנה לקבוצת השווים
- ח. מקבל את העובדה שיתנהגו אליו במציקנות
- ט. רגישותו מאיימת על האחר

### מציקן

- ו. בעל יכולת התמודדות, אי-תלות ואסרטיביות
- ז. מאמין שהקורבן ראוי להתעללות ולעונש

### תחום בית הספר

- |   |   |
|---|---|
| א. מגלה יחס חיובי לבית הספר                   | א. אין יחס חיובי במיוחד לבית הספר   |
| ב. פופולריות מתחת לממוצע, מבודד מבחינה חברתית | ב. פופולריות לא גבוהה אך אינו דחוי כמו הקורבן   |
| ג. אינו יכול לגייס תמיכה מחבריו               | ג. פופולריות יורדת עם הגיל  |
| ד. לקבוצת השווים אין תמונה ברורה לגביו        | ד. יכולת אינטלקטואלית ממוצעת, לפעמים תת-משיג  |
| ה. יכולת אינטלקטואלית ממוצעת                  | ה. יחס חיובי לפעולות אלימות, אינו שולט בדחפיו האלימים, אינו חש תחושת אשמה או אי-נוחות |
| ו. יחס שלילי לאלימות, אינו מתגרה              | ו. מרגיש לא בנוח בנוכחות אדם חזק ממנו   |
|   | ז. מרגיש חזק ומקיים את ציפיותיו מעצמו   |
|   | ח. מתאפיין במקבץ של התנהגויות לא חברתיות  |

### תחום המשפחה

- |  |  |
|--|--|
| א. משפחתו מגוננת עליו יתר על המידה       | א. הפיקוח של המשפחה עליו מועט מאוד                                     |
| ב. מקיים יחסים קרובים עם המשפחה          | ב. רמת האמפתיה במשפחה נמוכה, גילויי האהבה מועטים, וקיימת אלימות שקטה   |
| ג. מרגיש שהוא אינו עומד בציפיות של הוריו | ג. דפוסי המשמעת במשפחה אינם עקביים, לעיתים נוקשים מדי ולעיתים קלים מדי |
|  | ד. המשפחה מעודדת שימוש באלימות   |
|  | ה. יש חיכוכים ועימותים בבית  |

### מאפיינים פיזיים

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| א. חזק פיזית              | א. חלש פיזית   |
| ב. בעל קואורדינציה טובה   | ב. לוקה לעיתים בבעיות קואורדינציה                              |
| ג. רמת האנרגייה שלו גבוהה | ג. רמת האנרגייה שלו נמוכה                                      |
| ד. יכול לשאת כאב          | ד. מתאפיין ברמה נמוכה של סובלנו לכאב                           |
| ה. מבוגר וחזק             | ה. קטן וצעיר מהמציקן   |
| ו. בעל מראה ממוצע         | ו. בעל מראה שונה מהממוצע – מרכיב משקפיים, גבוה מדי או נמוך מדי |

ריגבי (Rigby, 1996) הוסיף מימד חדש למושג מציקן. הוא טען שיש מציקנים מרושעים (malign), קרי מציקנים בעלי כוונות רעות שאינם מנסים לתת הצדקה למעשיהם, אך לעומתם יש מציקנים שאינם מונעים מכוונות רעות (non-malign), ואף מציקנים חינוכיים (educational), הרוצים "לחנך" את הקורבן. תפיסה זו שונה מהתפיסה הרואה את המציקנות כפתולוגיה אישית, ואשר מקשרת אותה בדרך כלל להיסטוריה המשפחתית של הפרט. תפיסה זו היא תפיסה "נורמטיבית" יותר – המציקנות והקורבנות (victimization) נתפסות כחלק ממציאות בית הספר. יש גם רמזים ממחקריו של אולוואוס שמציקן או קורבן הם "תפקידים" שאינם בהכרח לכל החיים.

אולוואוס לא הסתפק במחקר בלבד, אלא חיבר תוכניות התערבות ושיכללן משנה לשנה. תוכניות ההתערבות שלו היו עם מכוונות הן לפרט והן למערכת הבית-ספרית. הן התבססו על מספר קטן של עקרונות שנבעו ממצאי מחקריו בנושא עיצוב התנהגויות בעייתיות. העקרונות תורגמו לפעולות ברמת בית הספר, ברמת הכיתה וברמת הפרט. המטרה המרכזית הייתה הבניית הסביבה החברתית כך שתצמצם את תופעת המציקנות, והדבר נעשה בדרכים שונות, כגון שינוי מבנה ההזדמנויות להתפתחות מציקנות ושינוי מאזן התגמולים למציקנים ולקורבנות. בין מרכיבי התוכנית היו פעולות כגון הקמת מועצה למניעת מציקנות, אבחון מקיף של המציקנים והקורבנות בבית הספר וטיפול בהם, לימוד אינטנסיבי של מפת האלימות בבית הספר, בניית מערכת חוקים, זיהוי נקודות "חמות" בבית הספר, הקמת קבוצת דיון בנושא האלימות בבית הספר ושיתוף הורים בתוכניות.

### 3. פרספקטיבת האקולוגיה החברתית

הרעיון שריבוי סביבות משפיע על הפרט אינו חדש. ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) טען כי הפרט נמצא בקשרים הדדיים עם מערכות שונות: המשפחה, קבוצת השווים, הקהילה והתרבות. לפי תפיסה זו, מציקנות וקורבנות אינן קורות בחלל ריק. תופעות אלה מקבלות עידוד או נמנעות על ידי מערכת מורכבת של יחסי הפרט עם המערכות השונות בחייו.

גולדסטיין (Goldstein, 1996) טוען כי כל פעילות אלימה היא אירוע של אינטראקציה פרט-סביבה, כולל רצח או אקט של ונדליזם. האלימות נובעת בחלקה מהמוטיווציות ומהפרדיספוזיציות של הפרט, ובחלקה מאופיו של ההקשר הפיזי והחברתי שבו האלימות מתרחשת. אלימות בבית הספר יכולה להיות קשורה למשטר אוטוקרטי או לחלופין למשטר של *laissez fair*, לניהול חלש וחסר עקביות, לאיפרסונליות, להעדר תגובה חיובית על תביעות התלמידים, להעדר שותפות, לרגולציית יתר של המערכת הבית-ספרית או לגישה שרירותית ומדכאת של ההנהלה. אף לגורמים הפיזיים יש השפעה: ציוד מיושן, צפיפות, העדר מרחב מחיה פיזי לתלמידים, חצר משחקים שאינה בנויה למשחקים – כל אלה עלולים להגביר אלימות. השפעה דומה יש גם לתחלופה תכופה של מורים, לחוסר כבוד כלפי המורים ולענישת יתר מצד המורים. גם לקהילה הסובבת, על כלל תכונותיה, נמצא כי יש השפעה על התפתחות האלימות.

אספלזי וסוורר (Espelage & Swearer, 2004) קיבצו מחקרים שונים המלמדים על קשרים בין אלימות לבין מוסדות חברתיים שונים, כגון קבוצת השווים, המורים, המשפחה והקהילה כמכלול. תפיסתם היא אקולוגית ביסודה.

בנבנישתי ואסטור (Benbenishty & Astor, 2005) פיתחו 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 (אקסוגניים) – תרבות, שכונה, משפחה, אוכלוסיית התלמידים – לבין משתנים בית-ספריים פנימיים: ארגון בית הספר, אקלים, מדיניות, פעילות מורים, תמיכה חברתית. הם מבחינים בין טיפוסי קורבנות שונים, כגון קורבנות מינית, פיזית, חברתית ורגשית. לאחר שאיתרו את מכלול הגורמים, ניסו בנבנישתי ואסטור לבחון אם קיים מתאם בין טיפוסי קורבנות שונים לבין הקשרים שונים. להערכתם, יש קבוצות שונות של קורבנות (למשל, קורבנות מינית וקורבנות מילולית), שלכל אחת מהן יש אטיולוגיה משלה.

בנבנישתי ואסטור מנסים גם לחדד את ההבחנה בין שני מושגים שמשמשים בהם בספרות לסירוגין: מציקנות ואלימות בית-ספרית. הם טוענים כי במציקנות קיים מימד של דפוס חוזר לאורך זמן, ואילו באלימות בית-ספרית אין בהכרח המשכיות, ופעמים רבות לתוקף לא הייתה שום אינטראקציה עם הקורבן לפני התקיפה או אחריה.

מכיוון שבמוקד תפיסתם האקולוגית נמצא בית הספר, הם מנו סדרת משתנים ברמת בית הספר המשפיעים על האלימות בו: רמת המודעות לאלימות בבית הספר, תגובת המורים על האלימות בבית הספר, האקלים הבית-ספרי, המדיניות הבית-ספרית לגבי האלימות, תמיכת המורים בתלמידים, שיתוף התלמידים בקבלת ההחלטות לגבי האלימות, גודל בית הספר וגודל הכיתה, האתרים בבית הספר שבהם התרחשו אירועי האלימות ותרבותה של קבוצת השווים. ברמת הפרט הם מדגישים שלושה מרכיבים: גיל, מגדר ומראה פיזי. מבין הגורמים החיצוניים לבית ספר הם מדגישים שלושה: עוני, אפליה ואתניות.

התפיסה האקולוגית מכתיבה למעשה התערבויות רב-תחומיות למניעת אלימות. אם נרצה להשוות את פרספקטיבת המציקנות לפרספקטיבה האקולוגית, ניתן לסכם ולומר שהמוקד בפרספקטיבת המציקנות הוא מציקן-קורבן, ואילו בפרספקטיבה האקולוגית המוקד הוא המערכת הבית-ספרית כמערכת בעלת דינמיקה משלה.

#### 4. 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 העשרים, תחילה בארצות הברית ואחר כך גם באירופה. מסתבר כי הנוער חשוף כיום יותר מאי פעם לגורמי סיכון שונים, כגון אלכוהול, סמים, אלימות וסיכויי בריאות. סוכנויות שונות החלו לערוך סקרים אפידמיולוגיים בנושא על מנת להעריך את היקפן של תופעות הסיכון השונות. בשנת 1982 הקים ארגון הבריאות הבין-לאומי את הפרויקט Health Behavior in School-aged Children (HBSC), במטרה להציג לפני ממשלות נתונים שימשו לפיתוח מדיניות כוללת לגבי נוער.

הסקר הראשון הקיף בני נוער מקרב גילאי 11, 13 ו-15, והיעד היה לערוך סקר דומה כל ארבע שנים. כשלושים ארצות השתתפו מאז בסקרים, ביניהן ישראל. השאלות בסקר עסקו בתפיסותיהם של בני הנוער ביחס למשפחה, לבית ספר ולקבוצת השווים, בהתנהגויות סיכון של בני הנוער, בבריאותם הנפשית והגופנית של בני הנוער וכן בפציעות ובאלימות (הראל, אלנבוגן-פרנקוביץ, מולכו, אבו-עסבה וחביב, 2002). פרספקטיבת הרווחה החברתית רואה אפוא את האלימות הבית-ספרית כחלק ממכלול הסיכונים, ולכן הטיפול בה הוא מערכתי ומתייחס הן לרמת המדיניות הכלל-ארצית והן למדיניות המיקרו הנוגעת בפרט המצוי בסיכון.

#### 5. הפרספקטיבה הרדיקלית

קיימות תפיסות רדיקליות בעלות גוונים שונים ביחס לנושא האלימות. בסקירה זו מובאות שתיים מבין התפיסות הכלולות בפרספקטיבה הרדיקלית.

דיוויין (Devine, 1966) ערך מחקר אנתרופולוגי על תרבות אלימה בבתי ספר בניו יורק. הוא בחר לספרו את הכותרת הראשית "ביטחון מרבי" (Maximum Security), שהוא מושג המתייחס לבתי הסוהר בדרגת הביטחון הגבוהה ביותר. בבתי סוהר אלה מצויים בדרך כלל עצירים אלימים שנידונו למאסר לתקופות ארוכות. טענתו העיקרית של דיוויין היא שכל האסטרטגיות המשטריות הנקוטות על ידי בתי הספר של העיר ניו יורק לא רק שאינן אפקטיביות, אלא אף מנטרלות את המחנכים מאחריותם ההיסטורית לחינוך ולטיפול האופי המוסרי של תלמידיהם. כל האמצעים הטכנולוגיים ליצירת סדר ומשמעת בבית הספר הופכים אותו לכעין בית סוהר. באחד מתיאוריו המעניינים הוא מראה כיצד הנוהג של הנהלת בית ספר להקים "שולחן עגול" כל אימת שהיא רוצה לדון באירוע אלימות שהתרחש, ולהזמין אליו תלמידים,

מורים, שוטר, עובד סוציאלי ופסיכולוג, הוא למעשה פארסה. כל אחד מהמשתתפים מייצג את האני המקצועי שלו ואת תפיסתו ביחס לאופן הטיפול הראוי באירוע האלים, מבלי לראות את נושאי התפקידים האחרים, והדמות המרכזית היא תמיד איש המשטרה. ב"שולחן העגול" אין למעשה דיאלוג, אלא כל אחד מציג את עמדתו, ולכל אחד יש מגבלות משפטיות וערכיות לגבי יכולתו להתערב בסיטואציה. מאוחר יותר כל אנשי המקצוע מתפזרים, והמורה והמנהל נשארים ללא סמכות לנהל את האירוע האלים; הם מרוקנים מהתפקידים שהיו להם קודם לכן. למעשה, ניתן לומר שהם נמצאים במצב גרוע יותר משהיו לפני הקמת "השולחן העגול".

גישה רדיקלית נוספת היא זו של ווטס וארוולס (Watts & Erevelles, 2004), הטוענים כי אין לחפש את האלימות ביחיד, אלא בגורמים מבניים. האלימות היא תוצר של היות בית הספר מוסד מדכא, אשר מדכא במיוחד תלמידים שרמת ההשכלה של הוריהם נמוכה, תלמידים שחורים, בנות וכן תלמידים עם מוגבלויות פיזיות. לדעתו, האמריקאים-האפריקאים מרגישים חשופים לסכנות יותר מתלמידים לבנים. התלמיד האלים בן הגזע השחור או בן המעמד הנמוך נתפס כסוטה מהנורמות שעוצבו על ידי המדכאים, ולכן זהותם מתגבשת כאנטיזזה לבית הספר המדכא.

לפי הגישות הרדיקליות, אמצעי מיגון בבית הספר – כגון גלאי מתכות, מצלמות וכדומה – נתפסים ככלי דיכוי. במקום שבת הספר יהיה מקום למידה, הוא נהפך למקום של שליטה. המסר המועבר לתלמידים הוא מסר של שליטה באחר, ומסר זה יוצר מוטיבציה לאלימות. התפיסות הרדיקליות אינן מציעות תוכניות התערבות למניעת אלימות, אלא מבקשות שינוי רדיקלי בדרכי ההתנהלות של בתי הספר, עד כדי ביטולו של מוסד זה כליל.

נושא אחד עובר כחוט השני בכל הפרספקטיבות, והוא הקשר בין גודל בית הספר וגודל הכיתה לבין האלימות. הטיעון השכיח הוא שבבית ספר גדול יש ניכור, אשר מוביל לאלימות, ואילו בית ספר קטן נותן הרגשה של אינטימיות וסביבה בטוחה. אותו טיעון מושמע גם ביחס לגודל הכיתה: בכיתה גדולה לא מתפתחים יחסים אינטימיים בין מורים לתלמידים והתלמידים מרגישים שהם אינם זוכים בתשומת לב, ולכן מתפתחת בה אלימות; ואילו בכיתה קטנה מתקיים דיאלוג אינטימי בין המורה לתלמידיו והאווירה רגועה, ולכן מתרחשים בה תהליכי למידה בצד תהליכים חינוכיים.

רוב המחקרים והסקרים מצביעים על היתרון שיש לבית ספר קטן ולכיתה קטנה בהקשר של אלימות. עם זאת, חוקרים מעטים טוענים בכל זאת שגודל בית הספר או גודל הכיתה אינם משמעותיים בהקשר זה. החשוב מבין חוקרים אלה הוא אולוואוס (Olweus, 1993), אשר בעשרות מחקריו לא מצא סימוכין לטענת הקשר בין הגודל והאלימות. גם סדרת המחקרים שנערכה בארץ לא תמכה בטענה זו, ובמחקר שנערך על ידי בנבנישתי בשנת 2005 נמצא אף קשר שלילי בין אלימות לבין גודל בית הספר – האלימות הייתה גדולה יותר בבתי ספר קטנים יותר (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006).

אכן, הטיעון באשר לקשר בין גודל בית הספר וגודל הכיתה לבין אלימות נעשה במשך השנים מורכב יותר. לפי הטיעון החדש, קשר זה אינו תלוי רק בנתון המספרי, אלא גם בשאלה אם בבתי ספר גדולים ובכיתות גדולות יש מנגנונים שממתנים את אפקט הגודל והאנונימיות, כגון חלוקת בית הספר לבתים, מינוי מורי עזר לתמיכה בתלמידים חלשים ומינוי תלמידים בוגרים כחונכים של תלמידים צעירים. קיימות עדויות מחקריות לכך שקיומם של מנגנונים אלה מביא לידי מיתון האלימות, ולכן אין להתייחס אל שאלת הגודל כפשוטה מבלי להתייחס גם אל המנגנונים המתווכים.

### **פרספקטיבת ה"אפס סובלנות" (zero tolerance)**

פרספקטיבת ה"אפס סובלנות" לא נולדה כפרספקטיבה מדעית תיאורטית, אלא צמחה כפרקטיקה. היא שונה מהתערבויות אחרות בכך שהיא הקיפה באמצע שנות התשעים את רוב בתי הספר בארצות הברית. כמו כן לא היה בפרקטיקה זו שום רצון לשקם את היחיד, אלא רק רצון לבודד את התלמיד עם הבעיות ההתנהגותיות ועל ידי כך ליצור בית ספר בטוח.

תחילתה של פרקטיקה זו הייתה בסן דייגו שבקליפורניה, כאשר התובע הכללי ביקש לנקוט מדיניות תקיפה נגד אוניות המבריחות סמים אל תוך ארצות הברית – כל מי שהיה מעורב בהברחת סמים נכלא ורכושו הוחרם, ללא שיקול דעת.

אסטרטגיה זו, ובמיוחד ניסוחה החרף, רכשה לה תומכים רבים, אשר הפעילו אותה גם בתחומים אחרים. בשנת 1993 הופעלה פרקטיקה זו בבתי ספר בשלוש מדינות בארצות הברית: קנטקי, פלורידה וניו יורק. בשנת 1994 הופעל החוק של "בית ספר נקי מנשק", וכל תלמיד שהביא נשק לבית ספר הורחק לשנה. בשלב מסוים חברו שתי התפיסות יחדיו – רעיון ה"אפס סובלנות" ורעיון ההרחקה מבית הספר – כך שהשימוש בהרחקה מבית הספר לא הצטמצם עוד רק לנושא של החזקת נשק, אלא נעשה גם במקרים כגון קטטות, ונדליזם, גנבות, שתיית אלכוהול ושאר תופעות של התנהגות לא נורמטיבית בבית הספר.

אף שהתערבות זו לא הייתה חלק ממודל תיאורטי, חוקרים רבים התייחסו לפרקטיקה זו. סקיבה ונועם (Skiba & Noam, 2001) מביאים ממצאים והשקפות של חוקרים בנושא, אשר רובם ככולם מדגישים את הצד השלילי בפרקטיקה זו:

- א. אין הבחנה בין התנהגויות חמורות לקלות בהפעלת עקרון ההרחקה.
- ב. תלמידים עם בעיות התנהגות טריוויאליות הורחקו מבית הספר.
- ג. בני מיעוטים ושחורים מורחקים יותר מלבנים.
- ד. עניים מורחקים יותר מתלמידים ממעמד בינוני.
- ה. תלמידים עם לקויות למידה מורחקים יותר מתלמידים שאין להם לקויות.
- ו. במקרים רבים מדיניות של "אפס סובלנות" והרחקה מבית הספר מובילות להתנהגות גרועה יותר.
- ז. פעמים רבות מי שמורחק לתקופה ארוכה מבית הספר פונה לתרבות עבריינית.

מעל לכל, בית הספר אינו נהפך לבטוח יותר בעקבות הרחקתם של התלמידים עם בעיות ההתנהגות.

## מחקרים על אלימות בישראל

המחקר על אלימות בישראל התפתח במקביל למחקרים שנערכו במרכזי המחקר בעולם. במאמר זה נציג רק את המחקרים המתקשרים תיאורטית לארבע הפרספקטיבות הראשונות שתוארו לעיל.

המחקר הראשון בנושא נערך על ידי הורוביץ ואמיר בשנת 1981 (הורוביץ ואמיר, 1981). היוזמה למחקר נולדה כאשר בעיתונות הופיעו סיפורים על אלימות בבתי הספר בלויית הסבר שלפיו אלימות זו היא תוצר של מדיניות האינטגרציה, אשר הפגישה בין קבוצות אוכלוסין שונות מבחינת רקען החברתי-הכלכלי והתרבותי. החשש היה שרשויות מקומיות שטרם אימצו את עקרונות האינטגרציה ייסוגו ממנו.

המחקר הושפע בהנחותיו ובדרך המחקר מפרספקטיבת בית הספר הבטוח. המחקר היה בעיקרו איכותני, אך השתמש גם בחומר כמותי. המחקר נערך ב-16 בתי ספר שמנהליהם הודו כי יש בהם אלימות. רואיינו אנשי מפתח בבתי הספר, והועבר שאלון לתלמידים.

במסגרת מחקר זה אובחנו שבע תופעות: אלימות פיזית בין תלמידים לתלמידים, בין מורים לתלמידים, אלימות של הורים כלפי מורים, גנבות, פריצות, סחיטה והשחתת רכוש.

התנאים המוליכים לאלימות היו קשורים לקהילה, להכרעות מנהליות בבית הספר ולהתייחסות שאינה רגישה למעברים בין מסגרות בבית הספר. בתחום **התנאים בקהילה** נמצאו הגורמים הבאים: אזור מצוקה במצב של אנומיה והתפוררות, בית ספר בתוך תרבות פשע מגובשת, אחוז גבוה של נוער מנותק באזור, קשר של שתיקה וחרדה מדיוווח לרשויות. בתחום **ההכרעות המנהליות** נמצאו הגורמים הבאים: העדר מערך אבחוני של נקודות קריטיות בבית הספר; בית ספר ללא דפוסי הערכה עקביים; בית ספר ללא דפוסי משמעת עקביים; העדר כוח אדם לטיפול בבעיות חריגות; העדר מערך טיפולי; שיבוץ שרירותי של כוח אדם בבית הספר ואי-התייחסות לנושא המורה החלש בבית הספר; אי-שימת דגש בחינוך חברתי וערכי; חוסר התייחסות לבעיות של אי-סדר חברתי ולבעיות אלימות שנראות טריוויאליות; שיבוץ שרירותי של תלמידים בבית הספר; שיבוץ הטרונגי קוטבי של תלמידים; הומוגניזציה מוחלטת של כיתות; העדר גמישות מסגרתית; סובלנות רבה לתלמידים חריגים מבחינה לימודית והתנהגותית; ושיתוף הורים ללא כללים מנחים. **אי-הרגישות למעברים בין מסגרות** ניכרה בעיקר בבית ספר המקיף, וכללה: העדר רגישות למעברים בין חטיבת הביניים לחטיבה העליונה, במיוחד למסלולים הטכנולוגיים; בקיטוב בין המסלולים הטכנולוגיים והעיוניים; מערכת דואלית של משמעת בכיתות העיוניות ובכיתות הטכנולוגיות; טיפול אדמיניסטרטיבי בנושאים.

ממצא חשוב במישור האישי היה שהתלמידים האלימים חלשים בלימודים (אם כי לא בהכרח בעלי כישורים אינטלקטואליים נמוכים), יחסם לבית הספר שלילי,



והם מרגישים מקופחים בבית הספר. באופן כללי נמצא כי אין קשר בין אינטגרציה לאלימות, אלא קיים קשר בין אלימות לבין אוכלוסיות שאינן מקבלות את הכלים הדרושים להתמודדות עם המערכת הלימודית.

מחקרם של רולידר, לפידות ולוי (2000) יצא מנקודת המוצא התיאורטית של אולוואוס. הם בדקו 2,972 תלמידים מ-21 בתי ספר. 65% מהתלמידים דיווחו כי היו קורבנות של הצקה פיזית, 79% היו קורבנות של הצקה מילולית, ול-16% נגעו במקומות אינטימיים. 32% דיווחו על גנבות. כמעט 39% מהתלמידים הרגישו כי בית ספרם אינו מקום בטוח. 55% דיווחו כי המציקים באו מכיתתם, ו-24% טענו כי המציקים מכיתה גבוהה יותר.

הקורבנות פנו בדרך כלל לקבלת עזרה ממבוגר. כמחצית מהתלמידים טענו כי המצב הוטב לאחר הפנייה למבוגר, אולם מחציתם טענו כי המצב לא השתפר. אחוז התלמידים שצפה במציקנות היה גבוה – 92%. עם זאת, ממצא מעניין הוא שחרף רמת המציקנות הגבוהה, רוב התלמידים טוענים כי הם נהנים מבית הספר.

מחקר אחר, שנעשה ברוח התפיסה האקולוגית, הוא מחקרם של בנבנישתי ואסטור (Benbenishty & Astor, 2005). החוקרים דגמו כ-16,000 תלמידים (המדגם הגדול ביותר שנחקר בישראל) מ-603 כיתות ב-232 בתי ספר. לבתי ספר אלה נשלחו גם שאלונים למנהלים ולמורים. התקבלו תגובות מ-197 מנהלים (שהם 85% מהמנהלים בבתי הספר שבמדגם) ומ-1,509 מורים (כשני שלישים מהמורים שאליהם נשלחו השאלונים).

החוקרים קיבלו דיווחים והערכות בסוגיות הבאות:

- א. חומרתן של בעיות האלימות בבית הספר;
- ב. היקף הקורבנות של התלמידים;
- ג. התנהגויות אלימות של מורים;
- ד. היעדרות מבית הספר בגלל פחד מאלימות בבית הספר או בדרך אליו;
- ה. האווירה בבית הספר לגבי היבטים הקשורים לאלימות;
- ו. הבאת כלי נשק להגנה עצמית.

כשליש מהתלמידים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים וכרבע מהתלמידים בחטיבות העליונות סברו שבעיית האלימות בבית ספרם חמורה או חמורה מאוד. שיעור גבוה של תלמידים דיווחו כי היו קורבנות של אלימות מילולית ופיזית בחודש האחרון. כשלושה רבעים מהתלמידים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים וכ-60% מהתלמידים בחטיבות העליונות דיווחו שקיללו אותם. כמחצית מתלמידי בתי הספר היסודיים ו-42% מתלמידי החטיבות העליונות טענו כי לעגו להם או השפילו אותם. כרבע מהתלמידים בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות טענו כי היו מעורבים בסכסוך על רקע עדתי או חמולתי. נמצא כי רמת האלימות הפיזית המתונה, כגון דחיפות, יורדת ככל שרמת בית הספר גבוהה יותר: כ-57% מהתלמידים ביסודי דיווחו על אלימות כזו, כ-48% בחטיבות הביניים וכ-28% בחטיבה העליונה.

גילויים של אלימות פיזית קיצונית, כגון פגיעות בסכין, לא היו שכיחים. 3.6% מתלמידי החטיבה העליונה ו-6.5% מתלמידי חטיבות הביניים ציינו כי מישהו בחודש האחרון חתך אותם בסכין. שליש מתלמידי בתי הספר היסודיים דיווחו כי תלמיד אחר השתמש באבן או בחפץ אחר כדי לפגוע בהם. שיעור זה יורד לכרבע בחטיבת הביניים ול-15% בחטיבה העליונה. שיעור גבוה של תלמידים דיווחו כי גנבו מהם חפצים אישיים, לעומת כמחצית מהתלמידים בחטיבת הביניים וכשליש בחטיבה העליונה. תלמידים רבים דיווחו כי איימו עליהם: כמחצית מהתלמידים ביסודי, כשליש בחטיבות הביניים וכ-20% בחטיבות העליונות. כ-5.5% מהתלמידים בחטיבת הביניים דיווחו כי ראו תלמיד עם אקדח, לעומת 3.5% ביסודי. התלמידים דיווחו גם על אלימות של מוריהם. התופעות השכיחות היו לעג, עלבון והשפלה. כ-22% מהתלמידים ביסודי דיווחו על השפלה מצד מורים, לעומת כ-15% מתלמידי חטיבת הביניים ו-10% מתלמידי החטיבה העליונה. על אלימות פיזית של מורים דיווחו 5% מהתלמידים ביסודי, 10% בחטיבת הביניים ו-13.7% ביסודי. על היעדרות מבית הספר בגלל פחד מאלימות דיווחו 15.6% מהתלמידים ביסודי, 9% בחטיבת הביניים ו-5.3% בחטיבה העליונה.

החוקרים ערכו עיבודים סטטיסטיים רבים בעקבות מודלים שפיתחו. טיעונם המרכזי והחדשני הוא שלקורבנות יש דפוסים רבים, וכי יש לגלות את המבנים השונים היוצרים אותם. להלן תוצאות עיבודים שמעמיקים את ההבנה בדפוסי האלימות: איום להזיק וקורבנות פיזית דומים מבחינת הגורמים המרכזיים המשפיעים עליהם, קרי, גיל, מין וקבוצה אתנית; אלימות מילולית קרובה מבחינת דפוסי ההשפעות עליה לאלימות מתונה; ואלימות מילולית אינה נהפכת בהכרח לאלימות פיזית.

עוד נמצא כי התפיסה הסובייקטיבית של התלמידים בדבר קיומה של בעיית אלימות בבית הספר מושפעת מצפייה בהתנהגות מסוכנת של תלמיד ומתגובת בית הספר על אירועי אלימות. היעדרות מבית הספר בגלל פחד מאלימות מושפעת בעיקר מניסיון אישי באלימות, ותחושת ביטחון בבית הספר מושפעת בעיקר מאקלים חיובי בבית הספר.

המשתנה של התלמיד כיחידת ניתוח מסביר חלק קטן בלבד מהשונויות של הקורבנות – 5% עד 18%. רמת בית הספר (יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה) מסבירה חלק גדול מהשונויות באלימות מילולית – 73% בבית הספר העל-יסודי ו-79% בבית הספר היסודי. באלימות קשה נתח השונויות המוסבר על ידי רמת בית הספר הוא 66% בבית הספר העל-יסודי ו-46% בבית הספר היסודי. קורבנות של אלימות מתונה מוסברת פחות על ידי רמת בית ספר – 50% בעל-יסודי ו-18% ביסודי.

משתנים שונים משפיעים על קורבנות של אלימות קשה ומתונה. אלימות מתונה קשורה בעיקר לאקלים בית הספר, ואילו ההקשר החוץ-בית-ספרי אינו משפיע עליה כמעט. לעומת זאת, קורבנות של אלימות קשה מושפעת מהמצב החברתי-הכלכלי בקהילה ובמשפחה, ומריכוז של תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך בבית הספר. גודל בית הספר אינו משפיע על קורבנות של אלימות קשה ומתונה, אולם לגודל הכיתה יש השפעה על קורבנות של אלימות מתונה.

המחקר בדק גם את הקשר בין ההערכות של המורים, התלמידים והמנהל ביחס לאלימות בבית ספרם. ככלל, התלמידים נוטים להעריך את רמת האלימות בבית ספרם כגבוהה יותר בהשוואה למוריהם ולמנהלם. הם דומים יותר למורים בהערכתם את האלימות מאשר למנהלים, אולם ככל שיש קורבנות רבה יותר בבית הספר כך גדל הפער ביניהם, והמתאם הכולל בין הערכותיהם בינוני. קיים דמיון רב בין הערכת המנהלים להערכת המורים ביחס לאלימות בבית ספרם.

באופן כללי גילה המחקר גילה כי האלימות הבית-ספרית – בעיקר זו המתונה והמילולית – קשורה במיוחד להקשר הבית-ספרי. זו למעשה האלימות השכיחה בבית הספר. לכן תוכניות התערבות בית-ספריות יכולות לשנות את המצב ביתר קלות מאשר תוכניות התערבות המטפלות באלימות שמקורה בקהילה.

מחקר אחר, שבחן את נושא האלימות מהזווית של רווחה חברתית, היה מחקרם של הראל ועמיתיו (2002). מחקרם נעשה בשתי נקודות זמן – 1994 ו-1998 – והתבסס על שאלון שהופץ ב-29 ארצות באירופה ובאמריקה. בארץ הועבר השאלון לתלמידי כיתות ו-י. השאלון כלל 21 שאלות בנושא אלימות: ארבע מהן עסקו בהטרדות, בהצקות ובבריונות ברמת החוויה האישית; שלוש עסקו במעורבות בקטטות פיזיות; ארבע עסקו בנשיאת נשק ובהיחשפות לנשק; שאלה אחת הייתה קשורה לוונדליזם; ושמונה שאלות התייחסו לקורבנות של אלימות בזירות שונות.

המחקר גילה כי כמחצית מהתלמידים היו קורבנות של מעשי אלימות בבית הספר לפחות פעם אחת בשנה, ו-43% מהתלמידים השתתפו במעשה בריונות. נמצא כי שיעורי הבריונות גבוהים יותר בקרב בנים מאשר בקרב בנות. שיעורי התלמידים שהיו מעורבים באלימות, כקורבנות או כמשתתפים, היו גבוהים יותר במגזר הערבי מאשר במגזר היהודי.

שיעור ההשתתפות בקטטות הגיע לכ-50%, וכ-14% ממשתתפי הקטטות נזקקו לטיפול רפואי. כ-16% מהתלמידים דיווחו על נשיאת נשק להגנה עצמית, וכ-10% נשאו נשק בשטח בית הספר. כשליש מהתלמידים דיווחו כי ראו מישהו מבני כיתתם נושא נשק. ל-40% נגנב דבר מה בשנת הלימודים.

מסקר זה, בגלל היבטו הבין-לאומי, ניתן לקבל מידע על ישראל בפרספקטיבה של ארצות אחרות. ישראל נמצאת במקום השמיני בדירוג הבין-לאומי של קורבנות תלמידים – הבנים במקום החמישי ואילו הבנות במקום העשירי. ביחס להשתתפות באלימות ישראל עומדת במקום השנים-עשר – הבנות במקום השישה-עשר והבנים במקום התשיעי. מטרת הסקר הבין-לאומי הייתה ליצור קשר עם מקבלי ההחלטות ולהניע לבנות מדיניות כוללת לגבי כל סוגי הסיכון. אולם למעשה, השפעתו של סקר זה בארץ ניכרה בעיקר במערכת החינוך ובנושא האלימות בלבד, והוא קיבל משנה תוקף בגלל הדמיון בממצאים בין מחקר זה לבין מחקרם של בנבנישתי ואסטור. עם זאת, ההקשר השלם לא זכה בתגובות משמעותיות, ורק ביישוב אחד יישמו את המודל הכולל של ארגון הבריאות הבין-לאומי.