

התמודדות עם אלימות במערכת החינוך – מדיניות, יעדים ופעולות

חנה שדמי, אלה אלגרסי ובלהה נוי

תקציר

מאמר זה סוקר את התמודדותה של מערכת החינוך עם אלימות במוסדות החינוך. המאמר מציג בהרחבה את מקורות הלמידה ותהליך הלמידה בהקשר זה, הכוללים ניתוח מושכל של מחקרים שנערכו בארץ ובחוץ-לארץ, ניתוח דוחות של ועדות ולמידה מהצלחות של בתי ספר. על סמך ידע זה עוצבו עקרונות מנחים, יעדים ותוכנית פעולה. המאמר מציג כמה פעולות מרכזיות של התוכנית המייצגות את הפעילות בתחום המניעה והטיפול, ודן בקשיים ובדילמות המתעוררים במהלך הפעילות ובאתגרים שהמערכת ניצבת מולם.

מילות מפתח: אקלים בית ספר, התערבות מערכתית, ניטור, סטנדרטים לאקלים בית ספר, התערבות שיוניית.

מבוא

בשנת 1998, בעקבות סדרה של כתבות שפורסמו בעיתונים על אלימות בבתי הספר, החליט שר החינוך דאז הרב יצחק לוי לנקוט שני מהלכים מרכזיים: האחד, הקמת ועדה ציבורית בראשותו של מתן וילנאי לבדיקת האלימות במערכת החינוך; והאחר, עריכת סקר מקיף במערכת החינוך על מנת לאמוד את היקפה, אופייה ורמתה של האלימות בבתי הספר. הבחירה להתחיל לספר את הסיפור הארגוני בנקודה זו נובעת מכך שהייתה זו נקודת מפנה בהתמודדות עם האלימות במערכת החינוך. עד לשנה זו נמנעה המערכת למעשה מלהכיר בתופעה ולהתמודד עימה באופן גלוי. עדות לכך היא שכשנתיים לפני כן הוצגו לפני המערכת נתונים קשים על אלימות בבתי הספר, שנמצאו במחקר של ארגון הבריאות הבין-לאומי, ואף על פי כן לא ניתנה להם מלוא תשומת הלב. ההימנעות מעיסוק גלוי בנושא קשורה לחששם של מנהלים מפני חשיפה של אירועי אלימות, פן תיפגע התדמית של בית ספרם, וכן לעובדה שממדי התופעה היו סמויים מעיני הצוות החינוכי בבית הספר.

במקביל התפתחה מגמה מחקרית לפנות אל התלמידים כשאלים המרכזיים. בעקבות זאת נחשף במחקר פער גדול בין דיווחי התלמידים לדיווחיהם של המנהלים והמורים.

השירות הפסיכולוגי-הייעוצי (שפ"י) יזם דיון משותף של אנשי השדה עם מומחה מחוץ-לארץ ומומחים מכל האוניברסיטות בארץ שמחקריהם עוסקים בנושא. בדיון זה הוצגו גישות שונות של חקירה, מניעה וטיפול בתחום האלימות, הנשענות על תיאוריות ומחקרים שונים בארץ ובעולם. החל תהליך מואץ של למידה, שכלל איסוף שיטתי של ידע תיאורטי ומחקרי, ידע יישומי על מדיניות של ארגונים המטפלים בנושא, ידע על מיפוי ואבחון של התופעה, וידע על אסטרטגיות לטיפול בנושא (אוריאלי 1998; דגני, 1998; הורוביץ, 2000; הורוביץ ופרנקל, 1990; חורי-כסאברי, Astor, Meyer & Behre, 1999; Astor, Vargas, Pitner & Meyer, 1999; 2002; Furlong & Morrison, 1994; Furlong, Morrison, Chung, Bates & Morrison, 1997; Morrison, Furlong & Morrison, 1997; Olweus, 1987, 1991, 1993).

הנחת היסוד בעבודה של שפ"י הייתה שאלימות היא תסמין (סימפטום) להעדר רווחה וכן מקור לפגיעה בה, ועל כן במוקד העשייה יש ליצור אקלים חינוכי מיטבי כדרך חיים, ובמקביל לצמצם את אירועי האלימות בין כותלי בית הספר (נוי, 2004; שדמי, 2004). תחושת ביטחון היא בסיס להתפתחות תקינה, לצמיחה אישית וללמידה. בית הספר חייב להבטיח את שלומם ואת בטחונם של הבאים בין כתליו, ובכך לספק את זכותם של כל ילד וכל מבוגר לשמירה על גופם, על בריאותם הנפשית ועל רכושם. מאז הותנע התהליך על ידי השר, קודם הנושא של צמצום האלימות למקום גבוה בסדר העדיפויות של משרד החינוך.

במאמר זה נציג את תהליך הלמידה של נושא האלימות בבית הספר, ואת תרגומו של הידע לתוכנית מערכתית. לשני התהליכים – הלמידה והיישום – אין נקודת סיום, והם ימשיכו מן הסתם להתקיים ולהזין זה את זה תמיד. המאמר יתאר את תהליך הלמידה, את הנחות היסוד והעקרונות המנחים של התוכנית, וכן את הדרכים השונות ליישום תוכנית מערכתית לבניית אקלים מיטבי ולצמצום רמת האלימות בבתי הספר.

מקורות הלמידה של נושא האלימות בבית הספר ששימשו בסיס לתוכנית

לפעמים ניתן למצוא באותו יישוב שני בתי ספר אשר דומים זה לזה מבחינת הסביבה שבה הם ממוקמים ומבחינת המאפיינים של אוכלוסיית התלמידים, אך שונים לחלוטין זה מזה במאפייני האלימות הנמדדים בהם (אסטור, בנבנישתי, וייל ורוזינר, 2005). באחד מוצאים רמה גבוהה של אלימות מתונה ואלימות קשה, שיעור גבוה יחסית של תלמידים המדווחים על תחושת ביטחון נמוכה ועל פחד לבוא לבית הספר, סביבה פיזית מוזנחת, והתמודדות לא יעילה של ההנהלה וצוות המורים עם התופעה; ואילו בית הספר השכן מתאפיין ברמת אלימות נמוכה, בתפיסות חיוביות של תלמידים ביחס לבית הספר, בדיווחים על תחושת ביטחון ומוגנות, בתמיכת מורים רבה, בהתמודדות יעילה של הצוות החינוכי עם התופעה ובסביבה מטופחת. השוני הרב בין שני התיאורים מבסס את הטענה שלמרות קיומם של משתנים חיצוניים המגבירים את האלימות, ניתן ליצור בקהילת בית הספר מסגרת ואווירה המקדמים מוגנות ומצמצמים אלימות.

המציאות המתוארת לעיל, וכן אירועים מערכתיים ופרטניים של אלימות בכל שכבות הגיל, הולידו תהליך למידה שהתרחש תוך כדי מתן מענים בשטח. במהלך הלמידה הצבנו לעצמנו כמה שאלות: אילו תנאים צריכים להתקיים בבית הספר כדי שלא תהיה בו אלימות? מהם המשתנים שיוצרים אקלים בטוח? מה מאפיין בתי ספר שמתקיימת בהם רמה גבוהה של אלימות, ומה מאפיין בתי ספר שרמת האלימות בהם נמוכה? מהם המשתנים המחזקים את האלימות ומהם המשתנים שאינם מאפשרים את קיומה? איזו השפעה יש לאלימות על כלל התלמידים? מה ניתן ללמוד מהקשבה לקולם של התלמידים האלימים? איזה קשר מתקיים בין אלימות לבין אוכלוסיות מודרות? מה ניתן ללמוד מסיפורי הצלחה של בתי ספר המתמודדים בהצלחה, ולו חלקית, עם תופעת האלימות? את מי יש לרתום לטיפול בתופעה? האם ניתן ללמד בתי ספר להתמודד ולהוריד את רמת האלימות בהם?

מקורות מספר שימשו ללמידה: ממצאי המחקרים השונים שנעשו בנושא; שיח עם פורום של מומחים מהאקדמיה ומהשדה; המלצות של ועדות – דוח וילנאי, דוח דברת, ועדות שרים; ולמידה מהצלחות של בתי ספר שונים.

למידה מושכלת מממצאי מחקרים

למידת הנושא של אלימות בבית הספר התבססה כאמור, בין היתר, על ממצאי מחקרים שנערכו בארץ בשנים אלה. בין המחקרים ניתן למנות את מחקריהם של הראל ועמיתיו על רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון בקרב נוער בישראל במבט בין-לאומי (הראל, קני ורהב, 1997; הראל, אלנבוגן-פרנקוביץ, מולכו, אבו-עסבה וחיביב, 2002; הראל, מולכו וטילינגר, 2003); את מחקריהם של בנבנישתי ועמיתיו על אלימות במערכת החינוך בישראל (בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000, 2002; בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006); את מחקריהם של רולידר ועמיתיו על תופעת ההצקה בבתי ספר ובגני ילדים (רולידר, לפידות ולוי, 2000; רולידר ומינצר, 2004); ואת מחקרם של גומפל וזוהר (2002) על אלימות מינית בבתי ספר בישראל.

הנתונים, כפי שהם מוצגים בסקר הארצי האחרון "אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ה" (בנבנישתי ועמיתיו, 2006), מצביעים על שיעור גבוה מאוד של אלימות מילולית-רגשית (80%), שיעור גבוה של אלימות מתונה (58%) ושיעורים נמוכים אך לא מבוטלים של אלימות קשה (19%) ושל הטרדה מינית (20%). בנייתוח השונות בין הקבוצות נמצא שהקבוצות הפגיעות יותר הן בנים, תלמידים צעירים יותר והמגזרים הלא-יהודיים (בעיקר המגזר הבדווי). בין השנים תשנ"ט לתשס"ה חלה ירידה עקבית ברוב סוגי האלימות (בעיקר בתחום ההיחשפות לנשק) וכן בהערכת חומרתה של בעיית האלימות, בעיקר במגזר היהודי. עם זאת חלה עלייה בתחושת חוסר הביטחון של התלמידים.

ניתן להצביע על כמה מגמות העולות מן המחקרים השונים:

א. קיים קשר בין שכיחותה של האלימות בבית הספר לבין משתנים הקשורים לאקלים בית הספר – קיומה של מדיניות בית-ספרית בנוגע לאלימות, מידת היותה ידועה וברורה, מידת ההגינות באכיפתה, וכן תפיסותיהם של התלמידים

ביחס לבית הספר, המתבטאות בתחושת ההשתייכות שלהם, בתפיסות העצמיות שלהם לגבי יכולתם להתמודד עם לחצים בלימודים, בהערכתם לגבי טיב היחסים עם המורים, בתפיסת המבוגרים כדמויות תומכות, ובהערכתם לגבי המידה שבה המורים מתעניינים בתלמידים, מתייחסים אליהם בכבוד ומוכנים לבוא לעזרתם בשעת חירום (בנבנישתי ועמיתיו, 2000, 2002, 2006; הראל ועמיתיו, 1997, 2002, 2003).

ב. **קיים קשר בין מספר התפיסות השליליות של תלמידים ביחס לבית הספר לבין שכיחותה של תופעת האלימות** – ככל שמספר התפיסות השליליות גדול יותר, האלימות בבית הספר שכיחה יותר (הראל ועמיתיו, 1997, 2002).

ג. האלימות הפיזית והמילולית **שכיחה ביותר בבתי הספר היסודיים, שכיחה פחות בחטיבות הביניים, ושכיחה עוד פחות בחטיבות העליונות** (בנבנישתי ועמיתיו, 2000, 2002, 2006). קיימות עדויות לקיומן של תופעות אלימות גם בגני ילדים (רולידר ומינצר, 2004).

ד. עם השנים מסתמנת **ירידה משמעותית בגיל הילדים המעורבים בתחומי הסיכון השונים**, כגון אלימות, עישון סיגריות, שתייה מופרזת של אלכוהול, שימוש בסמים, פעילות מינית מוקדמת ותופעות אחרות (הראל ועמיתיו, 1997, 2002, 2003).

ה. נמצא **קשר בין התנהגויות הסיכון השונות** – יש הסתברות גבוהה יותר שתלמידים המעורבים בהתנהגות סיכונית אחת יהיו מעורבים בהתנהגות סיכונית נוספת (הראל ועמיתיו, 2002).

ו. יש **רמה ניכרת של הטרדה מינית** כבר בבתי הספר היסודיים (בנבנישתי ועמיתיו, 2002, 2003), ועם הגיל חלה עלייה באלימות זו (גומפל וזוהר, 2002).

ז. קיים **הבדל בין תפיסת האלימות על ידי התלמידים לבין תפיסתה על ידי צוות בית הספר** – התלמידים מדווחים על אלימות רבה יותר מהמורים, והמורים מדווחים על אלימות רבה יותר ממנהל בית הספר (בנבנישתי ועמיתיו, 2000, 2002, 2006).

ח. קיימת **שונות בין בתי הספר ברמת האלימות** – יש בתי ספר שבהם רמות האלימות גבוהות במיוחד, ויש בתי ספר שבהם רמות האלימות נמוכות במיוחד (אסטור ועמיתיו, 2005).

ההמלצות בדוח וילנאי

בנובמבר 1998 הקים שר החינוך ועדה ציבורית לבדיקת נושא האלימות במוסדות החינוך – ועדת וילנאי. ועדה זו כללה אנשי חינוך, אנשי אקדמיה, נציגות של ארגוני המורים ושל ארגוני ההורים, נציגות תלמידים, אנשי משטרה ועוד. עבודת הוועדה כללה הפעלת תת-ועדות בנושאים ייחודיים, קבלת הצעות מהציבור, סיורי שטח מרובים בבתי ספר וברשויות מקומיות, ושעות רבות של דיונים. הדוח נכתב כהמלצות לביצוע התערבות מערכתית בתרבות ובאקלים החברתי-החינוכי בבית הספר. להלן כמה עקרונות שנלמדו מתוך הדוח:

- א. יש צורך בהגברת סמכותו ואחריותו של מנהל בית ספר, לצד הגברת הפיקוח על התנהלות בית הספר ועל פעולותיו ליצירת אקלים בטוח בבית הספר ולצמצום האלימות בו.
- ב. כל בית ספר צריך לקבוע לעצמו תוכנית שנתית שתעסוק ביצירת אקלים בטוח ובצמצום האלימות, תוך יצירת שותפויות בין כל באי בית הספר (הצוות החינוכי, התלמידים, ההורים, הקהילה).
- ג. יש לקבוע מדיניות ונהלים ברורים ברמת המטה וברמת בתי הספר בכל הנוגע לטיפול באלימות.
- ד. יש להכשיר את המורים בנושאים של ניהול כיתה, חיזוק הקשר הבין-אישי עם התלמידים והתמודדות עם אלימות.
- ה. יש להטמיע הוראות מפורטות שימנעו הכנסת כלי נשק לבית הספר.
- ו. יש להפעיל ניטור והערכה לגבי רמת האלימות ולקיים מדידה תקופתית של ההתקדמות לקראת השגת מטרות התוכנית.
- ז. יש ליצור שיתופי פעולה עם משרדים אחרים, רשויות וארגונים הפועלים בנושא.

ההמלצות בדוח דברת

בשנת 2004 הגיש כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל דוח המציג שורה של המלצות פדגוגיות, ארגוניות, מבניות ותקציביות. דוח זה מתייחס בהרחבה להתמודדותה של המערכת עם תופעת האלימות, ומציע שינויים מערכתיים לטיפול בנושא. להלן כמה עקרונות שנלמדו מהדוח בנושא זה:

- א. חשוב לחזק את הקשר בין צוות המורים לתלמידים על ידי הרחבת יום הלימודים, חניכה אישית של מורים לתלמידים, והקצאת זמן לשיחות אישיות וקבוצתיות של מורים עם תלמידים.
- ב. יש לתת סמכויות וגיבוי למנהלי בתי הספר ולצוותיהם בפעולתם ליצירת אקלים בטוח.
- ג. יש לקבוע סטנדרטים ומדדים שעל פיהם יימדדו ויוערכו בתי הספר מבחינת מידת הביטחון שהם מעניקים לתלמידיהם.

ועדות שרים

במהלך שנים אלה פעלו שתי ועדות שרים (גימשי, 2001; וועדת השר עזרא, שטרם פרסמה את ממצאיה נכון לשעת כתיבתן של שורות אלה). עיון בהמלצות מצביע על המגמות הבאות:

- א. הצורך בקביעת נהלים ובקיום הכשרות להעצמת המורים;
- ב. הגברת המערך המסייע (יועצים, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים מטפלים באומנות וכדומה);

ג. מיקוד בהתערבות טיפולית בילדים עם הפרעות התנהגות, לצד תוכנית מערכתית ליצירת אקלים בטוח ומניעת אלימות;

ד. הגברת שיתופי הפעולה בין גופים מתערבים;

ה. ראיית היישוב כגורם שמרכז את העבודה ומחבר בין כל הגופים הפועלים בתוכו.

הידע שנלמד מכל המקורות שפורטו לעיל שימש בסיס לבניית תוכנית מערכתית הכוללת את המרכיבים הבאים: מדיניות, קביעת נהלים וסטנדרטים; ניטור, בקרה והערכה; הכשרה והעצמה של בעלי תפקידים שונים בבית הספר ליצירת אקלים מיטבי ולמניעת אלימות; עבודה יישובית; טיפול באירועי אלימות, טיפול בקורבנות ובפוגעים באלימות לסוגיה.

תוכנית מערכתית: תרגום הידע לעקרונות מנחים, יעדים ומדדים

הנחות יסוד ועקרונות מנחים

על בסיס הידע שנלמד נוסחו הנחות יסוד ועקרונות שעליהם מתבססת התוכנית המערכתית להתמודדות של מערכת החינוך עם האלימות.

א. **תוכנית מערכתית מתמשכת ועקבית** – אין פתרון נקודתי להתמודדות עם האלימות. אלימות בקרב בני נוער היא תופעה מורכבת המושפעת ממטריצה של גורמים. על כן נדרשת שותפות ואחריות של כל הגורמים בטיפול בה וביצירת תוכנית מערכתית המתייחסת בו-זמנית לכמה היבטים – להיבט האישי, להיבט המשפחתי, להיבט המערכתי-הארגוני, להיבט הלמידה וההוראה, להיבט הקהילתי ולקשרים בין כל אותם היבטים.

ב. **עבודה על יצירת אקלים מיטבי כבסיס למניעת אלימות** – הבסיס לטיפול באלימות הוא יצירת אקלים בטוח בבית הספר, הכולל מדיניות ברורה והוגנת שמוטמעת ונאכפת; שיתוף של באי בית הספר ביצירת האקלים ובניהולו; הגברת תחושות של מוגנות, השתייכות וערך עצמי; חיזוק הקשרים הבין-אישיים בין באי בית הספר. תוכניות נקודתיות אינן יוצרות לאורך זמן אקלים מיטבי. יש צורך בנקיטת אסטרטגיה המתייחסת למצרף של מרכיבים לאורך זמן, לטווח הגילים בבית הספר ולהקשר התרבותי של סביבת בית הספר.

ג. **מרכזיותו של מנהל בית הספר והצוות החינוכי** – למנהל בית הספר ולצוות החינוכי יש הכוח והיכולת לקדם את האקלים החינוכי בבית הספר, ולהשפיע על המשתנים הסביבתיים בתוך בית הספר ועל פיתוחם האישי של התלמידים בהיבטים הקוגניטיביים, הרגשיים, החברתיים והערכיים. לשם כך יש לרתום את כל הצוות החינוכי, להגביר את המקצועיות והמסוגלות של המורים בכל הנוגע להתמודדות עם התופעה ולקדם את איכות הקשרים בין מבוגרים לתלמידים.

ד. **התערבות מבוססת ניטור** – לניטור בבית הספר יש תפקיד חשוב בתהליך בניית ההתערבות. אין דרך התערבות אחת המתאימה לכל המסגרות החינוכיות. השונות באופייה של האלימות, בשכיחותה, בהיקפה ובמיקומה בכל מערכת, מחד גיסא, והמאפיינים הארגוניים-החברתיים של בית הספר (גודל, מגזר,

תרבות ארגונית ודפוסי עבודה), מאידך גיסא, מחייבים עיצוב תוכניות ייחודיות לכל בית ספר. ניתן להשתמש בתוכניות קיימות רק אם הותאמו בקפידה לצרכי של בית הספר.

לניטור יש שלושה תפקידים מרכזיים: ראשית, לעורר את המודעות של בית הספר לתופעה – להיקפה, לאופייה ולמיקומה; שנית, לשמש בסיס נתונים לבניית ההתערבות; ושלישית, לשמש כלי להערכה ולבקרה של תהליך ההתערבות. התערבות תהיה יעילה רק אם תהלום את המאפיינים הספציפיים של התופעה בבית הספר שבו היא מופעלת.

ה. **הגברת המעקב והפיקוח** – נוכחות של מבוגרים, פיקוח והשגחה הינם גורמים חשובים ויעילים בתהליך המניעה. הגברת הפיקוח, בעיקר בזמנים הלא-פורמליים, מאפשרת אכיפה יעילה יותר של חוקים, צמצום של השטחים הסמויים מן העין וצמצום מוכח של מקרי אלימות בבית הספר.

ו. **אכיפה, הרתעה וטיפול משמעותי לצד חיזוקים חיוביים** – יש להתייחס בשלילה ולהגיב מיידית על כל סוגי האלימות. הפחתה של התנהגויות אלימות בבית הספר מחייבת בז-זמנית נקיטת תגובות של ענישה ומניעת הטבות, מחד גיסא, ומתן חיזוקים חיוביים בעבור התנהגויות חיוביות, מאידך גיסא.

יש להקפיד על הפסקת השגרה באירועי אלימות על מנת ליצור הליך חינוכי הולם.

ז. **שילוב של מניעה ראשונית ומניעה שניונית ושלישונית** – יש להפעיל בבית הספר פעולות מניעה לצד פעולות לטיפול בילדים מקשים.

ח. **רתימת הקהילה תוך איגום משאבים** – בית ספר פועל בקהילה ומנהל איתה יחסים של קבלה ונתינה. "צריך כפר שלם כדי לחנך ילד", צריך כפר שלם כדי לטפל בנושא האלימות.

ט. **הגברת המעורבות החברתית של תלמידים בקהילה** – מעורבות של תלמידים בקהילה היא ערך, ויש הוכחות אמפיריות לתרומתה לערך העצמי ולהפחתת האלימות.

י. **הגברת הקשר, התיאום ושיתופי הפעולה עם גורמים אחרים הפועלים בנושא:**

יש להדק את הקשרים עם גורמים שונים בתוך משרד החינוך על מנת ליצור תוכנית עקבית ומתואמת. יש להדק את הקשרים עם אגפי הגיל על מנת להכליל את נושא האלימות במסגרת שיקוליהם הפדגוגיים, ועם היחידה לקידום נוער על מנת לצמצם את הנשירה מבית הספר.

יש להדק את הקשרים עם המשטרה לצורך קביעת מדיניות בנושא של דיווחים למשטרה וחקירה ומעצר של תלמידים. יש לשתף שוטרים במניעה ובהסברה לתלמידים.

יש להדק את הקשרים עם משרד הרווחה – יש ליצור שיתופי פעולה בקביעת מדיניות; בפיתוח תוכניות מניעה בנושאים של אלימות במשפחה, אלימות בחברות ובזוגיות, ואלימות מינית; בבניית מערך לטיפול בילדים בסיכון;

בטיפול בקורבנות של פגיעה מינית ובפוגעים מינית; ובהיוועצות עם קציני מבחן המטפלים בתלמידים עוברי חוק בכל הנוגע לשילובם מחדש בבית הספר.

יא. **ראיית הרשות המקומית כגורם המרכזי את העבודה לצמצום האלימות** – הולכת ומתחדדת ההבנה שריכוז הפעילות לצמצום האלימות צריך להיות באחריותה של הרשות המקומית. על פי תפיסה זו, משרד החינוך פועל להניע את ראש היישוב להנהיג תוכנית מערכתית יישובית לאורך כל היום לצמצום האלימות והתנהגויות סיכון אחרות, לרתום לעבודה משותפת את כל בעלי התפקידים העוסקים בילדים ובנוער ואת כל בעלי העניין בנושא, לתאם בין הגורמים ולהוביל את המהלכים ליישום התוכנית בכל הרמות – מניעה, אכיפה וטיפול. המשרד מקצה תקציבים ייעודיים, ידע וכוחות הדרכה להפעלת תוכניות יישוביות.

יעדים ומדדים

מתוך העקרונות המנחים נגזרו יעדים לתוכנית המשרד ומדדים לבדיקת ההתקדמות ביישומם. היעדים והמדדים שנבחרו מתייחסים הן לתהליך עצמו של רתימת כל המערכת לפעולה בנושא והן לתוצרים המכוונים לקידום האקלים החינוכי בבתי הספר ולצמצום האלימות בהם.

להלן היעדים שנקבעו ברמת התהליך:

- ◀ בכל מוסדות החינוך תפעל באופן עקבי ושיטתי תוכנית המבוססת על המרכיבים המצוינים בחוזר המנכ"ל ליצירת אקלים בית ספר בטוח ולצמצום האלימות.
- ◀ בכל בית ספר יגיבו מיידית על כל סוגי האלימות – מילולית, פיזית, מינית – ובמקרים חריגים תופסק השגרה ותינקט התערבות חינוכית מותאמת לאירוע.
- ◀ הנושא של צמצום האלימות יימצא בעדיפות בסדר העבודה של הגופים במטה, במחוז ובבתי הספר.
- ◀ רתימה של הנהלות היישובים, תוך שיתוף פעולה של כל הגורמים ביישוב, ליצירת תוכנית יישובית לצמצום האלימות.

להלן היעדים שנקבעו ברמת התוצרים המדידים:

- ◀ הגברת התפיסות החיוביות של תלמידים כלפי בית הספר;
 - ◀ הורדה של רמת האלימות המילולית והפיזית של תלמידים בכל שכבות הגיל ובכל המגזרים.
 - ◀ הורדה של רמת האלימות של תלמידים כלפי מורים ושל מורים כלפי תלמידים.
- לצורך בדיקה שיטתית של ההתקדמות לקראת השגת היעדים נקבעו מדדים משני סוגים: מדדים הבודקים תפיסות של תלמידים לגבי האווירה בבית הספר, ומדדים המצביעים על תפיסתם של התלמידים לגבי רמת האלימות ומאפייניה. המדדים שנבחרו הם תחושת המוגנות של התלמידים, תחושת ההשתייכות שלהם למוסד החינוכי, תפיסתם לגבי מידת ההוגנות של החוקים בבית הספר, תפיסתם

לגבי מידת התמיכה של המורים, רמת האלימות המתונה, ומידת השימוש בסמים ובאלכוהול. לגבי כל אחד מהמדדים שנבחרו יש נתונים קודמים במיצ"ב ובמחקריהם של בנבנישתי והראל, שיאפשרו השוואה לאורך השנים.

פעולות להטמעת התוכנית המערכתית – מניעה וטיפול

פעולות ברמת המניעה

כתיבת מסמך מדיניות (חוזר מנכ"ל) המפרט שגרות ונהלים

מסמך זה מבוסס על ההמלצות המופיעות בדוח וילנאי. החוזר נכתב במהלך שנה שלמה, תוך שיתוף של גורמים רבים בתוך המערכת ומחוץ לה. במלאכה זו נטלו חלק נציגויות של כל בעלי התפקידים בתוך המערכת הבית-ספרית (מנהלים, מורים, תלמידים, הורים, מפקחים) וכן גורמים מחוץ למערכת – בעלי תפקידים במשרד החינוך, ברשות המקומית, במשטרה, במשרד הרווחה, במשרד המשפטים, במועצה לשלום הילד ועוד. בבסיס כתיבת החוזר עמדה האמונה ביכולתם ובסמכותם של מנהלי בתי הספר ושל צוותיהם לדאוג לשלומם של התלמידים, ועל כן חתר החוזר להעצים את מנהלי בתי הספר ולאפשר להם ולצוותם מרחב פעולה בהתמודדות עם יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות. החוזר נוסח ככלי אופרטיבי להורדת פוטנציאל האלימות בבית הספר (בטווח הארוך) ולהתמודדות עם האלימות הקיימת בו (בטווח הקצר). המציאות של בית ספר הפועל ליצירת אקלים בטוח ולצמצום אלימות הוגדרה בחוזר במונחים של תוצרים שניתן למדוד את נוכחותם ואת יישומם.

החוזר כולל הצגת מדיניות ברורה המחייבת את כל מוסדות החינוך לטפל בנושא האלימות; הצגת הפעולות שעל המוסד החינוכי לעשות על מנת ליצור אקלים בטוח בבית הספר; הגדרת הסמכות והאחריות של כל השותפים במערכת החינוך הקשורים לטיפול בנושא; כללי התנהגות למצבים של איתור מקרי אלימות וקווים מנחים להתערבות ולטיפול בהם; דרכי תגובה על אלימות – הרתעה וענישה; נוהלי הטיפול באירועים המחייבים הפניה למשטרה; מניעת נשיאה של כלי נשק; נהלים למניעה וטיפול בפגיעות של עובדי הוראה בתלמידים; ונהלים למניעה וטיפול בפגיעות של תלמידים בעובדי הוראה (משרד החינוך, 2000, 2003). בשנת 2006 מתוכנן לצאת חוזר מעודכן שיכלול גם את המלצותיה של ועדת השרים. סמוך לכתיבת החוזר הוצאה ערכה לחדר המורים לשם הטמעת החוזר, הכוללת נתונים מחקריים, סדנות עבודה, נושאים לעבודה עם תלמידים, סרטים ועוד (שדמי, 2001).

קביעת סטנדרטים לאקלים ולתרבות של בית הספר – כלי לעיצוב, לניהול ולבקרה

מערכת החינוך עוברת מהלך של הוראה מבוססת סטנדרטים (משרד החינוך, 2005א). במקביל הוחלט לפתח סטנדרטים לאקלים ולתרבות של בית הספר. בהליך משותף של כל הגופים במשרד החינוך העוסקים בממשקים השונים של אקלים בית הספר, נכתב מסמך עבודה לבתי ספר המציג תפיסת עולם לגבי יצירת אקלים בית ספר, תרבות בית ספר ושפה משותפת, וכן אסטרטגיה וכלים לצוות בית הספר לשם יצירה, ניהול ומדידה של אקלים בית הספר (משרד החינוך, 2005ב).

החידוש במהלך זה הוא שבתי הספר יוערכו לא רק על פי ההישגים הלימודיים, אלא גם על פי האקלים והתרבות שיצרו.

הסטנדרטים מעמידים בפני בית הספר דרישות בסיסיות ומחייבות ליצירת שיפור מתמיד באקלים החינוכי בבית הספר, וליצירת מעורבות, שותפות ואחריות לתהליך של כל באי בית הספר – הנהלה, מורים, תלמידים, הורים וקהילה.

נקבעו שבעה סטנדרטים: (1) מוגנות, בטיחות ובריאות; (2) תקשורת בין-אישית וקשר בין באי בית הספר; (3) התפתחות אישית חברתית – למידה רגשית ולמידה חברתית; (4) התפתחות ערכית-תרבותית; (5) מתן מענה דיפרנציאלי בבית הספר לתלמידים עם צרכים ייחודיים; (6) יחסי גומלין בין בית הספר להורים ומכוונות לקהילה; (7) איכות סביבה ואסתטיקה של הסביבה הפיזית של בית הספר.

הסטנדרטים מתייחסים לשלושה רכיבים מרכזיים:

א. **ארגון בית הספר** – עיצוב של מדיניות ונהלים, יידועם ואכיפתם, חלוקת תפקידים וקביעת סמכויות ואחריות, קיומם של מנגנוני יישום, עיצוב סביבה וכדומה;

ב. **טיב היחסים בין האנשים בתוך הארגון ומחוץ לו** – טיב הקשרים בין ההנהלה לצוות, בין הצוות החינוכי לתלמידים, בין הצוות החינוכי להורים, בין התלמידים בקבוצות הגיל השונות, בין בית הספר לתלמידים עם צרכים ייחודיים, בין בית הספר לקהילה;

ג. **ההיבט הפדגוגי** – קיומו של שיח חינוכי וקיומה של תוכנית התפתחותית ללמידה רגשית, ללמידה חברתית וללמידה ערכית.

שלושת הרכיבים הללו נמצאים במינון שונה במכלול הסטנדרטים ובכל סטנדרט.

הסטנדרטים נוסחו כמציאות שרוצים לחולל, תוך שימת דגש בנראות של התהליך ושל התוצאות. כך נוסח, לדוגמה, סטנדרט משנה בתחום המוגנות:

"בית ספר מגדיר כללים, נהלים בתקנון בית הספר החל על הפעילות בתוך בית הספר ומחוצה לו (בטיולים, בסיוורים ובימי עיון) בהתאם לחוזרי מנכ"ל, לחוק יסוד כבוד האדם וחירותו ולחוק זכויות התלמיד, ומפתח כלים להבטחת שלומם של התלמידים, להבטחת סדר ומשמעת, ולהגנתם מהתנהגויות אלימות מצד תלמידים ומורים, ועורך פעולות לצורך הטמעתם."

לצד הגדרת הסטנדרט נוסחו אמות המידה הבאות, המגדירות את נראות התהליך:

"קיומו של תקנון הנבנה בשיתוף מורים, תלמידים והורים, המגדיר זכויות, גבולות, חובות, אחריות, נהלים ותגובות ברורות למי שמפר אותם; קיומו של תהליך הטמעה לתקנון בית הספר/תקנון כיתה הכולל פעולות של יידוע, הסברה ויישום בקרב מורים, תלמידים והורים; קיומו של מנגנון לאכיפת כללי הסדר והמשמעת בבית הספר; פיקוח מוגבר בזמנים ובמקומות המועדים לסיכון גבוה לאלימות; הערכה שיטתית וקבועה של רמת האלימות ואקלים בית הספר לאורך השנה, תוך נקיטת הפעולות הבאות: רתימת באי בית הספר לקראת האבחון,

דיון בממצאים והפקת לקחים בצוות, תרגום הממצאים לתכנית התערבות וביצועה; פעילות קבועה וסדירה של ועדה בית ספרית המטפלת בהתנהגויות סיכון שונות על פי חוזרי המנכ"ל הרלוונטיים, הפועלת למניעתן והעוסקת בקידום אקלים בטוח; קיומן של פעולות המבטיחות זיהוי והפסקת התנהגויות של הצקה, חרם, סחיטה והשפלה בקרב התלמידים; תדרוך צוותי המורים בנוגע לנהלי הטיפול באירועים כגון: אלימות, סמים ופגיעות מיניות, המתרחשים בבית הספר; קיומם של מפגשי למידה והדרכה לצוות המורים, לנציגי חברת הילדים ומועצת תלמידים בנושא אקלים בית הספר ומניעת אלימות."

תהליך מבוקר של הטמעת הסטנדרטים נעשה ב-200 בתו ספר יסודיים. בתי ספר רבים בחרו להכשיר את עצמם ולהצטרף למהלך מיוזמתם.

הפעלת התערבות ליצירת אקלים חינוכי מיטבי (אח"מ) מבוסס מדד

השירות הפסיכולוגי-היעוצי פיתח כלי לאבחון אקלים חינוכי מיטבי בלוויית מודל התערבות. האבחון מאפשר לקבל תמונת מצב לגבי סוגי האלימות השונים שהתלמידים בבית הספר חווים (אלימות מילולית, אלימות פיזית, אלימות מינית); לגבי תחושותיהם כלפי בית הספר כמוסד המאפשר מימוש של צורכיהם הבסיסיים – השתייכות, ערך וכבוד, מסוגלות, אוטונומיה, ביטוי אותנטי ומימוש עצמי; לגבי תפיסותיהם של התלמידים ביחס לאופן שבו צוות בית הספר מטפל באקלים; וכן מידע על התנהגויות סיכון של תלמידי בית הספר – שימוש בסמים ובאלכוהול, עישון, פגיעות מיניות (ארהרד, 2000, 2002).

ההחלטה לערוך את האבחון היא תחילתו של שלב ההיערכות, הכולל הצגה של המדד לפני חדר המורים, בירור החששות והדילמות שעלולים להתעורר כתוצאה מהשימוש באבחון, וכן יידוע ושיתוף של ההורים והתלמידים. השאלון מועבר לכל תלמידי בית הספר, ותוצאותיו מגיעות לבית הספר בתוך שבוע ימים. על בסיס הנתונים המתקבלים מגדיר בית הספר את תוכנית העבודה, את הנושאים שהוא מבקש לשנות ואת השותפים הנוספים שהוא מבקש לגייס לפעולה בנושא. צוות בית הספר בונה את תוכנית ההתערבות בהתאם לתוצאות האבחון. בתום זמן מוגדר בית הספר נערך לאבחון חוזר.

במשך השנים האחרונות הופעל תהליך זה של ניטור והתערבות בכ-1,000 בתי ספר. לתהליך זה נלוותה הדרכה לבתי הספר. בתום השנה הראשונה להפעלת תהליך הניטור וההתערבות נערך סקר בקרב מנהלי בתי הספר שבדק את שביעות רצונם מהתהליך כולו. בממצאים בלטה עוצמת מעורבותו של מנהל בית הספר בתהליך על כל שלביו, וכן הודגשה עבודת הצוות שנעשתה בבתי הספר. כל בעלי התפקידים בבית הספר היו מעורבים בתהליך כולו במידה רבה עד רבה מאוד (ארהרד ואל-דור, 2001; רש, 2001). בימים אלה נערך סקר נוסף בקרב המנהלים, שבוחן את תהליך האבחון באמצעות האינטרנט, ועד כמה הנתונים המתקבלים בניטור משמשים לבניית תוכניות רלוונטיות בבתי הספר. כמו כן נבנה שאלון אח"מ למורים, שיאבחן את האקלים בבית הספר מנקודת מבטם של המורים, וירחיב בכך את נקודת המבט

בפיתוח האקלים המיטבי. המשתנים שיימדדו באבחון זה הם תחושת הביטחון של המורים, תחושת ההשתייכות שלהם, תחושת המסוגלות שלהם ותפיסתם ביחס לעבודת הצוות.

הפעלת תוכנית יישובית לצמצום אלימות, סמים ואלכוהול (אס"א)

התוכנית המרכזית שמשרד החינוך מפעיל במסגרת העבודה היישובית היא תוכנית אס"א – תוכנית עירונית להתמודדות עם תופעת האלימות, הסמים והאלכוהול בקרב בני נוער. תוכנית זו היא פרי של שיתוף פעולה בין מערכת החינוך (מנהל חברה ונוער, שפ"י ובתי הספר ביישוב), החינוך הבלתי-פורמלי (מתנ"סים, תנועות נוער), המשטרה, "מצילה" (המועצה לצמצום האלימות בישראל), משרד הרווחה, משרד הבריאות, השלטון המקומי והרשות למלחמה בסמים. נכון להיום, בשנת תשס"ו, התוכנית פועלת בכ-60 יישובים. התוכנית כוללת את הפעולות הבאות:

- א. הקמת ועדת היגוי ברשות המקומית לשם הכנה והפעלה של תוכנית מערכתית להפחתת תופעות של התנהגויות סיכוניות – אלימות ושימוש לרעה בסמים ובאלכוהול בקרב בני נוער;
 - ב. יצירת עבודה משותפת של כל הגורמים הפועלים ביישוב – השלטון המקומי, משרד החינוך, המשטרה, משרד הרווחה, הרשות למלחמה בסמים ועמותות חברתיות שונות;
 - ג. רתימת כל בתי הספר לניטור רמת האלימות בקרבם ולבניית תוכנית התערבות המותאמת לנתונים;
 - ד. העברת שאלון בבתי הספר לבדיקת רמת האלימות ביישוב;
 - ה. יצירת מענים ביישוב לפעילויות פנאי למתבגרים;
 - ו. עידוד בני נוער להתנדבות ולמעורבות בקהילה;
 - ז. שילוב כוחות עזר בקהילה, שילוב גיל הזהב בהקניית ערכים לילדי הגן, שילוב של מגויסי שירות לאומי והכשרתם כמסייעים לצוות החינוכי.
- התוכנית מלווה מחקר הערכה.

עיצוב הסביבה הפיזית של בית הספר במטרה לסייע בצמצום האלימות

ביוזמה משותפת של מנהל הפיתוח, הגף לעיצוב חזות מבני חינוך ואגף שפ"י, הוקמה קבוצת עבודה שכללה אדריכלים, מהנדסי ערים, מפקחים לאומנויות, מנהלי בתי ספר, מנהלי מחלקות חינוך, יועצים ופסיכולוגים. עבודת הוועדה והמלצותיה התמקדו בהגברת המודעות להשפעתם של מרכיבים בסביבה הפיזית-הלימודית של בית הספר על רמת האלימות בו, ובמתן ידע וכלים לעיצוב סביבה פיזית-לימודית אסתטית המחזקת אקלים מיטבי ומפחיתה אלימות. במסגרת המלצות הוועדה נכתבת בימים אלה חוברת המיועדת למנהלי בתי ספר, לאדריכלים ולאנשי אגפי החינוך ברשויות המקומיות, ובה הנחיות כיצד לעצב ולנהל את הסביבה

הפיזית – המבנה והחצר – כך שיתרמו להפחתת האלימות. במסגרת הסטנדרטים שפותחו לאקלים ולתרבות של בית הספר נוסחו גם סטנדרטים לסביבה הפיזית שלו. כמו כן הוגשה המלצה להקמת מרכז סיוע לבתי ספר שירכזו מידע לגבי אפשרויות פעולה לשיפור האקלים באמצעות הסביבה הפיזית (אורטור, 2003).

ניטור

מתוך הכרה בחשיבות הניטור כבסיס לתכנון ולבקרה של התוכנית, נקבעו כלים שונים למדידה ולבקרה המתאימים לכל יחידה: בית הספר, הרשות המקומית והמערכת כולה. הכלים שנבחרו מתחלקים לשתי קבוצות: סקרים, הנותנים מידע על כלל המערכת; וכלים מהימנים לניטור בית-ספרי, המספקים לבית הספר מסד נתונים לגבי האקלים החינוכי בו ולגבי רמת האלימות בו ומאפייניה. הכלים בקבוצה השנייה נחלקים לכלי חובה וכלי רשות.

סקרים – מתוקצבים שני סקרים הנערכים אחת לשלוש שנים: (1) סקר מטעם ארגון הבריאות הבין-לאומי המספק נתונים על תפיסת האקלים, על רמת האלימות ועל התנהגויות סיכון נוספות (הראל ועמיתיו, 1997, 2002, 2003); (2) סקר מקיף על רמת האלימות במערכת החינוך, היקפה ואפיוניה, שאחת ממטרותיו היא איתור קבוצות סיכון ושינויים לאורך זמן (בנבנישתי ועמיתיו, 2000, 2002, 2006). שני הסקרים נותנים תמונה מקיפה למטה ולמקבלי החלטות ביחס לממדי התופעה ולמאפייניה בקבוצות שונות.

כלים לניטור בית-ספרי – שני הכלים הבאים נותנים לבית הספר תמונה לגבי מצב האקלים ורמת האלימות בבית הספר, ומשמשים למנהל בית הספר ולצוותו כלי לניתוח המצב ובסיס לבניית תוכנית התערבות המותאמת לבית הספר.

◀ **מיצ"ב** (מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית) – כלי זה פותח ומופעל על ידי אגף הערכה ומדידה שבלשכת המנהלת הכללית. המיצ"ב נערך בכל בית ספר יסודי או חטיבת ביניים אחת לשנתיים, ובוחן הן את ההישגים של בית הספר והן את רמת האקלים בו. כל בית ספר המשתתף במיצ"ב מקבל דוח מקיף, הכולל תמונת מצב לגבי האקלים בבית הספר ולגבי רמת האלימות בו ומאפייניה. המשתתפים הנבדקים הם: קיומן של בעיות משמעת, קיומם של סדר וגבולות, טיב היחסים בין התלמידים, טיב היחסים בין מורים ותלמידים, שביעות רצון מבית הספר, העלבה ופגיעה של מורים בתלמידים, פחד לבוא לבית הספר, קיומם של מקרי אלימות ומריבות. בדוחות המתקבלים מהמיצ"ב מוצגים נתוני בית הספר בהשוואה לממצאים של בית הספר בהעברה הקודמת של המיצ"ב ובהשוואה לממוצע הארצי, כך שניתן לפרש את הנתונים ולראות אותם בהקשרם.

◀ **אחי"מ** (אקלים חינוכי מיטבי) – שפ"י, בשיתוף עם מנהל התקשוב, מפעיל אתר המאפשר לבתי ספר להעביר את האבחון באמצעות האינטרנט. באתר זה מוצגים שאלוני אחי"מ בעברית ובערבית. התלמידים עונים על השאלון בחדר מחשבים. בית הספר מקבל תוצאות מעובדות ברמת בית הספר, ברמת השכבה וברמת הכיתה.

כלי לניטור רמת האלימות ביישוב – השאלון ממפה את המקומות שבהם רמת האלימות גבוהה, את סגנונות הביטוי השונים בשעות הפנאי בקרב ילדים ומתבגרים, וכן את העמדות כלפי סמים ואלכוהול ואת השימוש בהם בפועל. השאלון פותח במשותף על ידי שפ"י, מנהל חברה ונוער והרשות למלחמה בסמים, ומועבר בבתי הספר ביישובים שבהם מופעלת תוכנית אס"א (אלימות, סמים ואלכוהול).

התערבות שניונית ושלישונית באירועים של אלימות פיזית ומינית – טיפול בקורבנות ובפוגעים

ילדים אלימים ואירועים אלימים חמורים יכולים לקרות גם במקומות שבהם פועלים ליצירת אקלים בטוח. דווקא כאשר רוב התלמידים זוכים לגדול בסביבה נטולת אלימות, בית הספר מחויב לטפל במיעוט שזקוק לעזרה ולטיפול. הטיפול בתלמידים אלימים מחייב תגובה על הפרות המשמעת שלהם, מחד גיסא, אך גם התייחסות אליהם כאל מי שזקוקים לטיפול על מנת שיוכלו לגדול בעתיד כאזרחים שתורמים לחברה, ולא ככאלה שפוגעים בה, מאידך גיסא.

התמודדות עם אירועי אלימות חמורים

כל תוכנית בית-ספרית לבניית אקלים בטוח צריכה לכלול בתוכה גם פרק שעוסק בהתמודדות עם אירועי אלימות חמורים. התערבות באירועים אלה כוללת: התארגנות מערכתית של צוות בית הספר; הפסקת השגרה והפעלת התערבות ממוקדת בעקבות האירוע; הפעלת התמודדות בטווח הקצר, בטווח הבינוני ובטווח הארוך; והתייחסות לאוכלוסיות השונות אשר מעורבות באירועי האלימות באופן ישיר ובאופן עקיף. כל טיפול באירוע אלימות חמור חייב להסתיים בלמידה ובהפקת לקחים (צימרמן, פרנקל ובצרי, 2004).

טיפול בילדים אלימים במסגרת בית הספר

בניית תהליך של התערבות טיפולית-חינוכית לילדים עם בעיות התנהגות מבוסס על ההנחות הבאות:

- א. המטרה היא טיפול בילד, ולא הרחקתו מהמערכת. לשם כך נדרשת התערבות טיפולית מערכתית, אינטנסיבית ומקיפה, הכוללת את צוות בית הספר, התלמידים וההורים.
- ב. טיפול בילדים אלימים הוא טיפול ארוך-טווח, ומחייב התגייסות וסבלנות של המערכת כולה.
- ג. ילדים עם בעיות אלימות משדרים מצוקה וזקוקים לתמיכה, לתחושת השתייכות ולקבלה.
- ד. ילדים עם בעיות אלימות זקוקים לגבולות ברורים ואיתנים שיעניקו להם תמיכה, ביטחון וכוח.
- ה. לעיתים קרובות לילדים עם בעיות אלימות יש גם קשיים בלימודים או לקויות למידה.

1. ילדים עם בעיות התנהגות עשויים לשפר את התנהגותם בעקבות התערבויות מקצועיות, מבלי שיהיה צורך להרחיקם לטווח ארוך מהמסגרת החינוכית הרגילה.

במערכת החינוך מופעלות באופן ניסויי כמה תוכניות טיפול בילדים אלימים במספר מצומצם של בתי ספר – לדוגמה: "תוכנית לטיפול במתבגרים עם הפרעות התנהגות", "עוצמה", "עידוד".

שפ"י, בשיתוף עם האגף לחינוך על-יסודי והגוינט, פיתח מודל הפועל בשלושה מעגלים:

מעגל התלמידים – מוקד זה כולל איתור ואבחון של ילדים עם קשיי התנהגות, ובניית תוכנית התערבות פרטנית וקבוצתית. בכל בית ספר שבו פועלת התוכנית מאותרים בממוצע כ-6–8 תלמידים כאלה. כל אחד מן התלמידים הללו נמצא בקשר אישי לאורך השנה עם מורה מתווכת, הנפגשת עימו פעמיים בשבוע. כמו כן הוא משתתף בתוכנית לעיצוב התנהגות, ונוטל חלק במפגש של עבודה קבוצתית לפיתוח כישורים בין-אישיים ושליטה עצמית, הנערך אחת לשבוע בהנחיית פסיכולוג חינוכי מהשירות הפסיכולוגי-החינוכי ובשיתוף מטפל באומנויות או באומנויות לחימה.

מעגל ההורים – אחת לשבועיים נערך מפגש קבוצתי של הורים בהנחיית פסיכולוג חינוכי מהשפ"ח. מפגשים אלה מתמקדים בפיתוח מודעות של ההורים לקשיי הילדים ובהעצמת יכולתם לפתח תקשורת בונה וחיובית עם ילדיהם.

מעגל הצוות החינוכי – אחת לשבועיים נעשית עבודה קבוצתית של המחנכים והמורים המתווכים, בהנחיית פסיכולוג חינוכי, לקידום הקשר הייחודי בין המורים לתלמידים. העבודה נעשית עם כלל הצוות, ומטרתה להעשיר את כלי ההתמודדות היעילים לעצירת התנהגויות אלימות ולהגברת החוויות החיוביות של התלמידים.

כל התוכניות הטיפוליות המופעלות כיום במערכת מלוות מחקרי הערכה המעידים על הצלחות משמעותיות.

טיפול בילדים אלימים במסגרות מיוחדות

במערכת החינוך קיימות מסגרות מיוחדות שאליהן מופנים תלמידים על ידי ועדת השמה. מסגרות אלה מיועדות לתלמידים עם הפרעות התנהגות. התלמידים המופנים למסגרות אלה עוברים טיפול התנהגותי לימודי-חינוכי, ובהתאם להתקדמותם הם מוחזרים אל בתי הספר באזור מגוריהם.

בחינוך העל-יסודי פועלות כמה מסגרות חלופיות שנותנות מענה לתלמידים עם הפרעות התנהגות.

נבדקת אפשרות נוספת ליצור מסגרת חינוכית-טיפולית מחוזית שתשתמש בידע ובניסיון שנצבר במסגרות המיוחדות, ותציע התערבות חינוכית-טיפולית בהמשך ליום הלימודים.

טיפול בבתי ספר שרמת האלימות בהם גבוהה – בתי ספר "אדומים"

כאמור, קיימת שונות בין בתי הספר מבחינת רמת האלימות בהם. נתוני המיצ"ב מאפשרים לאתר בכל מחוז את בתי הספר שבהם רמת האלימות גבוהה במיוחד. איתורם של בתי ספר אלה הוא השלב הראשוני. ההנחה היא שבעזרת סיוע מקצועי יהיה אפשר להפחית במידה ניכרת את האלימות ולדרבן את הצוות החינוכי לטפל בנושא. בשנה זו הלמידה והעשייה מתמקדות בבניית תוכנית התערבות ייחודית, הכוללת בניית מנגנונים מערכתיים להפעלת התוכנית, התמקצעות של הצוות החינוכי, הקצאת משאבי הדרכה והכנסת מסגרות לטיפול בתלמידים אלימים בתוך בית הספר.

התוכנית שתיבנה תתבסס על למידה מבתי ספר המתמודדים בהצלחה עם תופעת האלימות למרות משתנים סביבתיים מקשים.

טיפול באלימות מינית של תלמידים כלפי תלמידים

בשנת 1999 נכתב חוזר מדיניות להתערבות במקרים של פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים. בכל אירוע של חשיפת פגיעה מינית בקרב תלמידים מופעלות התערבויות בבתי הספר המעורבים הנותנות מענה בטווח הקצר, ומגובשת תוכנית לטווח הארוך.

משנת 2002 פועלת במערכת תוכנית הנותנת מענה טיפולי לילדים ולבני משפחותיהם שנחשפו לפגיעה מינית על ידי תלמידים אחרים בבית הספר. התוכנית היא פרי שיתוף פעולה בין משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי-הייעוצי, משרד הרווחה, השירות לילד ולנוער, פקידי סעד לחוק הנוער, משרד הבריאות, שירות בריאות הנפש לילד ולמתבגר ועמותת "אשלים". תוכנית זו מתמקדת בשלושה תחומים: (א) הכשרת אנשי מקצוע – פסיכולוגים חינוכיים, פקידי סעד ומטפלים מהמחלקה לבריאות הנפש – לעבודה טיפולית עם קטינים נפגעים; (ב) מתן הדרכה למטפלים; (ג) הקמת ועדות מקומיות משותפות למשרדי הבריאות, הרווחה והחינוך, אשר מרכזות את הפניות לטיפול, דנות באופי הפגיעה ובחומרתה, ומפנות למאגר המטפלים המקומי. נכון להיום פועלות 14 ועדות מקומיות. משנת תש"ס הייתה עלייה של יותר מ-100% בפניות להיוועצות בנושא של פגיעות מיניות של תלמידים בתלמידים (מ-150 פניות בשנת תש"ס ל-323 פניות בשנת תשס"ד). במהלך 4 השנים שחלפו מאז הוקמו המרכזים הוכשרו יותר מ-400 פסיכולוגים חינוכיים לטיפול בקורבנות של פגיעה מינית, וטופלו 150 תלמידים. המגמה היא להרחיב את הוועדות ליישובים נוספים, ולהכשיר מערך מטפל ברשויות אלה.

קשיים, אתגרים ודילמות בתהליך הטמעתה של תוכנית המשרד ליצירת אקלים מיטבי בבתי הספר ולצמצום האלימות

מערכת החינוך הציבה לעצמה משימה לצמצם את האלימות וליצור אקלים בטוח. בשנים האחרונות מושקעים מאמצים ממוקדים להשגת מטרה זו. התבוננות רפלקטיבית על העשייה מציגה תמונה מורכבת של פער בין יישום הידע ותרגומו

לעשייה לבין ההתקדמות בצמצום האלימות. פרק זה יעסוק בקשיים, בדילמות ובאתגרים המלווים את העשייה.

קשיים ואתגרים

גורמים המשפיעים על האלימות שאינם בשליטתו של בית הספר

אלימות במערכת החינוך אינה מנותקת מהאלימות הגואה בחברה הישראלית – לא במקורותיה, לא במאפייניה, ולצערנו גם לא בתוצאותיה הקשות. הפתיחות הרבה של בית הספר אל הקהילה היא אתגר, מצד אחד, אך היא חושפת את בית הספר גם להשפעות חיצוניות שליליות.

האלימות מתרחשת בזירות שונות: במשפחה, במערכת החינוך, בכבישים, ברחוב, במקומות הבילוי, במגרשי הספורט, בזירה הפוליטית, במציאות הווירטואלית (מדיה, סרטים, אינטרנט) ועוד. הזירות השונות, המשיקות זו לזו, משפיעות על התעצמותה של האלימות ומושפעות ממנה.

ניתן למנות גורמים מספר המשפיעים על רמת האלימות של הנוער בחברה הישראלית, כגון: ערעור סמכותם של המבוגרים (הורים ומורים), ערעור סמכות החוק, היחשפותם של בני הנוער לאלימות בכל הרמות במציאות החיים שלהם ובמציאות הווירטואלית שהם חשופים אליה באמצעים התקשורתיים השונים, הפערים החברתיים והכלכליים, המתח הבטחוני, והמחלוקות החברתיות, התרבותיות והפוליטיות בין קבוצות שונות אשר באו לידי ביטוי באינטנסיביות רבה בתקופה האחרונה. משתנים אלה משפיעים על רמת האלימות של בני הנוער בארץ באופן כללי, ואין דרך לבודד ולמדוד את השפעתם על האלימות הנמדדת במוסדות החינוך עצמם.

ברם, אף שמשתנים אלה אינם בשליטתה של מערכת החינוך, ניתן ליצור בבית הספר מרחב מוגן ותרבות שאינה מאפשרת לאלימות להתפתח. ההוכחה לכך היא, כפי שתיארנו לעיל, שבתי ספר רבים מצליחים ליצור אקלים מיטבי ולהגיע לרמות נמוכות של אלימות בבית ספרם למרות משתנים אלה. הסקרים האחרונים מצביעים על שיפור יחסית לשנים הקודמות בדיווחם של תלמידים על קורבנות של אלימות. מדיווחי הצוות החינוכי ניתן ללמוד על מודעות גדולה יותר לסוגיית האלימות בבית הספר ועל עלייה בהיקף הפעולות הננקטות. יש להמשיך לפעול בהתמדה ליצירת אקלים מיטבי בבתי הספר, לפעול להפסקה מיידית של התנהגויות אלימות, ולצד זה לתת מענה טיפולי לילדים אלימים.

הדינמיקה של ההימנעות

היות שאלימות היא מצב המתאפיין בסערת רגשות, הדחף הבסיסי הוא הימנעות מלהתמודד עימה. כדי להתמודד עם אלימות נדרשת השקעה רגשית רבה, יכולת אישית להכיל מצבים מורכבים ורגשות סוערים, והנהלה המאפשרת למורים מרחב לדבר על הרגשות.

המשתנים המחזקים את ההימנעות הם פסיכולוגיים וסוציולוגיים כאחד, והם פועלים הן במישור האפקטיבי, הן במישור הקוגניטיבי והן במישור ההתנהגותי.

התמודדות עם אלימות מצריכה השקעה רבה, והיא רצופה תסכולים בדרך. קל יותר לוותר על הילדים האלימים מאשר להתמודד איתם. מורים רבים חוששים להיפגע בעצמם, אם באופן פיזי ואם בצורה של תביעה נגדם על שימוש בכוח. תפיסתם העצמית כמי שאינם מוכשרים מספיק להתמודד – אף היא סוג של פחד המוביל להימנעות.

אנו מוצאים לרוב גם דינמיקה הקשורה למניעים סוציולוגיים. בתי ספר המאחרים אירועי אלימות ומדווחים עליהם עלולים להיחשף לביקורת ציבורית רבה וללחץ של ההורים, תדמיתם עלולה להיפגע, וכתוצאה מכך עלולה לחול ירידה חדה בהרשמה אליהם. על כן פעמים רבות הם מעדיפים להעלים עין ולהסתיר תופעות של אלימות.

על מנת להתמודד עם ההימנעות יש ליצור בעבור הצוות החינוכי מעגלי תמיכה שיאפשרו להם להכיר את עולמם הרגשי ולהיות מודעים לרגשות ולהתנהגויות המילוליות והלא-מילוליות הקודמות למעשה האלימות, להגדיל את המרחב האישי שלהם בהתמודדות עם היבטים שונים של אלימות, להגדיל את יכולתם לשהות במצבים אלה ולחזק את יכולתם המקצועית להתמודד עם התנהגויות אלימות.

הרחבת המערך המסייע של בית הספר (יועצים חינוכיים ופסיכולוגיים), והכשרתו לליווי צוות המורים ולתמיכה בו, עשויות לתרום לצמצום ההימנעות ולהגברת יכולתם להכיל את התלמידים האלימים ולסייע להם.

קושי בהטמעה ובהפעלה עקבית של תוכניות לאורך זמן

בבית הספר פועלות בדרך כלל תוכניות נפרדות רבות. למתבונן מן הצד יש תחושה של איסוף וצבירה של פרויקטים אשר "מתארחים" בבית הספר אך אינם נהפכים לדרך חיים. פעמים רבות התוכניות "מתורגמות" לשיעורים בלבד, ואינן יוצרות בבית הספר מהלכים לשיפור האקלים ולהפחתת האלימות אשר שזורים בתרבות הקבועה של בית הספר ופועלים באמצעות מבנים ומנגנונים ניהוליים המאפשרים יישום של התוכניות השונות בפועל.

ככל שצוות בית הספר ישותף במידה רבה יותר בבניית התוכנית ויראה בה את היצירה שלו, וככל שבית הספר ייצר שגרות ומנגנונים שיוליכו את הרעיונות והערכים שהוא רוצה לקדם, כן תגבר ההניעה (המוטיווציה) והנכונות של הצוות לעסוק בנושא ביומיום.

קושי בהפעלת התוכניות כפי שתוכננו וקושי בהערכת האפקטיביות שלהן

קיים פער בין תכנון התוכניות לבין יישומן בפועל. תוכניות מגיעות אל השטח עם רצינות, מטרתן וקווים מנחים המתורגמים לנושאים ולפעילויות. בפועל אנו מוצאים שוני רב בין התכנון לבין המימוש – הן בהיקף הפעלתה של התוכנית והן בעומק

שבו היא מופעלת. פערים אלה מעמידים בסימן שאלה את ההשפעה האפשרית של התוכנית ואת היכולת לבנות הערכה מהימנה לתוכניות השונות. השונות בהפעלת התוכניות היא תוצר לא רק של פער ביישום, אלא גם של גישה המזמינה את בית הספר לבנות תוכנית ייחודית המותאמת לצרכיו. אין הפעלה אחידה של התוכנית, ובכל בית ספר פועל מצרף שונה של פעולות. השונות הרבה, כמו גם העובדה שאין בתי ספר שאינם מקיימים כל פעילות בתחום זה, מקשים על החוקרים ליצור קבוצות ביקורת.

נראה לנו שיש לשים דגש בצמצום הפער בין תכנון התוכניות ליישומן, באמצעות תגבור אמצעי ההדרכה העומדים לרשות בית הספר, הגברת הפיקוח על יישום התוכניות, קביעת מדדים וקיום ניטור פנימי.

הפעלת התוכנית על ידי גורמי פנים או גורמי חוץ

יש בתי ספר בוחרים להפעיל את תוכניתם באמצעות גורמי חוץ ולא באמצעות הצוות החינוכי של בית הספר. הטענה המרכזית היא שלמורים אין הכלים והמיומנויות הדרושים להפעלת התוכניות. משיקולים כלכליים וארגוניים הם בוחרים להקצות תקציב למנחים חיצוניים במקום להשקיע בהכשרת המורים. חשוב להדגיש שאנו רואים עדיפות ברורה להנחיית תוכניות אלה על ידי המורים הקבועים במערכת. כניסה של מנחים זרים, המנותקים מאורח החיים הקבוע של הכיתה או של בית הספר, עלולה להפוך את ההתערבות לאפיזודה חולפת. הנחיית התוכנית על ידי המורים, לעומת זה, עשויה להרחיב את הזמנים וההקשרים שבהם תניב התוכנית שינוי משמעותי. לשם כך יש ליצור בבתי הספר את הזמן והמרחב להכשרה ולהדרכה של המורים.

פערים בין תפיסות התלמידים לתפיסות המבוגרים ביחס לאלימות

המחקר מצביע על פער בין תפיסות התלמידים לתפיסות המבוגרים לגבי רמת האלימות, אופייה ומיקומה בבית הספר. התלמידים מדווחים על אלימות רבה יותר מהמורים, והמורים מדווחים על אלימות רבה יותר מהמנהלים. הפער מובן על רקע השונות בין התלמידים למורים מבחינת נקודות המבט, התרבות והתפקידים. השאלה המרכזית לפיכך היא לא מדוע קיים פער, אלא מה גודלו. ככל שהפער גדול יותר, משמעות הדבר היא שיש אירועי אלימות רבים יותר אשר סמויים מעיני המבוגרים ואינם מצויים בשליטתם. פער גדול משקף מציאות שבה תלמידים מצפים שהמבוגרים יפעלו, ואילו המבוגרים אינם יודעים כלל על האירועים או אינם יודעים כיצד לפעול. מצב כזה עלול ליצור לאורך זמן תחושת ניכור. האתגר הוא ליצור שיח בין מנהל בית הספר לבין צוות המורים, וכן בין הצוות החינוכי לתלמידים, על הפער ועל הדרכים לצמצומו.

האתגר והקושי ביצירת שותפויות

שיתוף פעולה בין גופים מתערבים חיוני הן ליצירת אקלים מיטבי והן לטיפול בתלמידים עם בעיות התנהגות ולמעקב אחריהם. שיתוף הפעולה הוא ערך וגם

תובנה כלכלית ומערכתית. עם זאת קיימים קשיים רבים במימושו הלכה למעשה. בקוטב המנוגד לשיתוף הפעולה עומדים משתנים כגון מאבקי כוח ושליטה. יצירת שותפויות מחייבת זמן משותף ויוצרת פעמים רבות סרבול וקושי רב בתיאומים. אחד המחירים הבולטים במצב של העדר שיתופי פעולה הוא יצירת תוכניות חופפות על ידי גורמים שונים הפועלים בחוסר תיאום ביניהם.

בשנים האחרונות מתחדדת ההבנה בדבר הצורך באיגום משאבים אנושיים ותקציביים על מנת להתמודד עם תופעת האלימות. קיימות כמה פעולות שהן פרי של שיתוף פעולה בין משרד החינוך למשרדי ממשלה אחרים (רווחה, משטרה) וכן בין משרד החינוך לרשויות המקומיות. גם בתוך המשרד מתקיימים שיתופי פעולה בין יחידות שונות העוסקות בהיבטים שונים של אקלים בית הספר.

ככל שהמערכת תחזק מהלכים של שיתופי פעולה בתוכה ועם גורמים מחוץ לה, ותבנה תרבות אשר מכבדת ומחזקת את הייחודיות של אנשים שונים ושל בעלי תפקידים שונים מתוך אמונה בתרומתם הייחודית במסגרת שיתוף הפעולה, כן ייווצרו שיתופי פעולה משמעותיים רבים יותר. לצורך כך חיוני שיתקיים גוף אחד במשרד החינוך אשר ירכז וינהל את כל הפעולות של היחידות השונות.

האתגר והקושי בעבודתו של בית הספר עם ההורים

מעורבות הורים היא אחד הביטויים של התפיסה הפוסט-מודרניסטית הרואה בחברה האזרחית שותפה פעילה במוסדות הציבוריים. היא גם ביטוי לתובנה בדבר הצורך בשותפות בין בעלי תפקידים שונים בחינוך הילדים. ניתן להגדיר את הקשר בין בית הספר להורים כקשר מורכב ודו-ערכי. מצד אחד, ברורה לכולם החשיבות של מעורבות ההורים בכל הנוגע לילדיהם, אולם מצד אחר, הקשר בין בית הספר להורים מתאפיין בריחוק ובחשדנות. ההורים רואים את בית הספר כמקום משמעותי וחשוב בחיי ילדיהם, ולעיתים אף בחיי משפחתם. עם זאת, הם ביקורתיים מאוד לגבי הדרך שבה בתי ספר פועלים. בקרב ההורים ניתן למצוא קבוצות המגלות מעורבות יתר. קבוצות אלה מעלות דרישות רבות כלפי בית הספר, ונתפסות על ידי הצוות כמבקרים המפריעים לעבודת בית הספר. לעומתן יש קבוצות של הורים שאינם רוצים להיות מעורבים כלל, ואשר מצפים שבית הספר יתמודד לבד עם ילדיהם. קשר דו-ערכי זה מאפיין גם את צוות בית הספר – מצד אחד, יש ציפייה שהורים יהיו מעורבים בחיי ילדיהם, אך מצד אחר, יש רתיעה מכך שמא מעורבותם תהפך להתערבות בניהול בית הספר.

הצבת גבולות ברורים ואכיפתם על ידי המבוגרים המשמעותיים בחיי הילדים חשובה להתפתחותם. יש צורך בתיאום ובשיתוף פעולה בין הורים ומורים כדי להגן על הילדים. לא תמיד מושג שיתוף פעולה, ולעיתים בית הספר מוצא את עצמו מול הורה וילד המאחדים כוחות נגד בית הספר.

שיתוף ההורים באחריות ובעשייה החינוכית לצמצום האלימות הוא אתגר חשוב שמערכת החינוך חייבת ליטול על עצמה. הצורך בחיזוקן של דמויות הסמכות בחיי הילדים מזמין את המורים וההורים ללמידה משותפת המבוססת על אמפתיה והוקרה.

דילמות

במהלך הלמידה, התכנון והיישום של התוכנית לבניית אקלים בטוח נתקלים אנשי המקצוע בדילמות שמלוות את העשייה. קשה להכריע מהי הבחירה הנכונה. לא תמיד ניתן לסמן דרך אחת, וגם הידע הרב שנצבר בעולם אינו נותן תמיד מענה חד-משמעי.

ניטור, תיעוד, דיווח – חובה או רשות

יש להבחין בין הניטור שהמערכת כולה עושה במטרה לקבל החלטות מושכלות לגבי מדיניותה לבין הניטור הבית-ספרי. ההכרה בחשיבותו של הניטור בתהליך ההתערבות מעלה דילמות אחדות. האם יש לחייב את בית הספר בניטור פנימי או שמא יש להשאיר את ההחלטה לשיקול דעתו של מנהל בית הספר? האם יש לחייב את בית הספר להציג נתונים למפקח על בית הספר ולגורמים בעלי עניין, על מנת לאפשר שקיפות וליצור מחויבות של בית הספר לטפל בנושא האלימות ולהציג התקדמות בהשגת היעדים, או שמא יש לראות בניטור הפנימי כלי ניהולי של מנהל בית הספר, לסמוך על שיקול דעתו ועל מחויבותו לתוצאות, ולאפשר לו לבחור כיצד לטפל בנתונים ולמי לדווח? האם יש לחייב את בית הספר לדווח על מקרים של אלימות חריגה? האם מנגנון הדיווח צריך להיות כלפי הממונים על בית הספר או שמא הוא צריך להיות פנימי ולאפשר לבית הספר למידה? עד כמה הדיווחים המועברים לפיקוח הם דיווחי אמת, ולא דיווחים מוטים?

אנו מאמינים כי יש לשלב ניטור ארצי, הנותן תמונת מצב לגבי כלל המערכת, עם בניית כלים ותרבות פנימית של ניטור ושל למידה מנתונים.

פער בין התביעה לתוצאות מיידיות לבין ההבנה שיש צורך בתהליך לשם יצירת שינוי

הטיפול באלימות הינו תהליך הדורש עקביות והתמדה לאורך זמן. למן הקמתה של ועדת וילנאי ועד לכתובת שורות אלה, לפני בחירות 2006, התחלפו שלושה שרים ושלושה מנכ"לים במשרד החינוך. מטבע הדברים, כל אחד מהם הגיע עם סדר יום משלו, שאותו היה נחוש להגשים בפרק זמן קצוב, ולא היה מחויב לסדר היום של קודמיו. על מנת להטביע חותם, ניכרת אצל בעלי תפקידים אלה העדפה להחלטות שתוצאותיהן מיידיות על החלטות שיניבו תוצאות רק בטווח הארוך. התמודדות עם אלימות הינה נושא מתמשך. התוצאות ארוכות-הטווח של ההשקעה, גם אם תהיה אפקטיבית, לא ייראו לעין מייד. עובדה זו מטילה על אנשי המקצוע את החובה לדאוג לרצף החינוכי, ולהתעקש על תוכניות שמחייבות זמן הבשלה ואשר מיועדות לטווח הארוך. חשוב לציין שלמן חשיפתם של הנתונים הקשים והקמת ועדת וילנאי, כל השרים והמנהלים הכלליים במשרד החינוך מגלים מחויבות ונכונות להשקיע בשיפור המצב.

מיקוד בזכויות הכלל לעומת מיקוד בזכויות הפרט

אחת הטענות הרווחות היא שהמיקוד בזכויות הילדים, המאפיין את העידן הנוכחי, פוגע בסמכותם של המבוגרים ומקשה עליהם לתבוע מן התלמידים משמעת והישגים. לעומת טענה זו ניצבת טענתם של אלה הפועלים לקידום זכויות התלמיד, שלפיה העמדת שני המשתנים – שמירת זכויות והצבת גבולות – בקטבים מנוגדים נובעת מאי-הכרת הזכויות ומאי-הבנה מהי תרבות של זכויות. לטענתם, שני משתנים אלה משלימים זה את זה. מניעת אלימות בבית הספר ופיתוח אקלים המבוסס על ביטחון פיזי ורגשי קשורים באופן הדוק לכל אחת משלוש קבוצות הזכויות המופיעות באמנה: זכויות ההגנה (protection), הזכויות לסיפוק הצרכים (provision) וזכויות ההשתתפות (participation). זכותם של ילדים להתפתחות תקינה קשורה – ולא מנוגדת – לסמכותם של מבוגרים משמעותיים בחייהם וליכולתם לבוא אליהם בתביעות (נוי, 2002, 2004).

גבולות נועדו להגן על ילדים ולספק את הצורך שלהם במוגנות. אי-הצבה של גבולות והעדר תביעה מייצגים חוסר אמון במסוגלותם של ילדים, ובכך פוגעים בכבודם. ניסוח הגבולות ואכיפתם ייעשה בשיתוף עם התלמידים ותוך שמירה על זכויותיהם.

אחת הדוגמות לדילמה המתעוררת בסוגיה זו היא אם בדיקה בתיקיהם של תלמידים או הצבת מצלמות פוגעות בזכויותיהם של תלמידים. להערכתנו, אין להפריד את הדיון בסוגיה זו ממכלול העשייה של בית הספר בנושא.

במקום שבית הספר ייהפך למערכת שרק מגיבה על פגיעה בזכויות, עליו לפעול באופן פרואקטיבי וליצור באופן יזום תרבות של זכויות. זאת, באמצעות הקניית ידע על זכויות ועל דרכים לשמירה עליהן, בניית מנגנונים בבית הספר שיבטיחו את כיבוד זכויותיהם של כל באי בית הספר, וקיום שיח שוטף על הקשר בין גבולות לזכויות, על תרבות של כיבוד זכויות, ועל המתח שבין מימוש זכויות הפרט לבין השתייכותנו לחברה רחבה יותר המורכבת מפרטים (ילדים אחרים, מורים והורים) שגם להם יש זכויות. המשפט "לא לוותר לתלמיד ולא לוותר עליו" ממחיש את הקשר בין שני משתנים אלה.

הכלה מול הרחקה של תלמיד עם בעיות התנהגות

על הרצף שבין שני הקטבים – הכלה והרחקה – מתעוררות בבית הספר כמה דילמות: האם להרחיק תלמיד אלים מבית הספר או שמא להכילו וליטול אחריות לטיפול בו בתוך בית הספר? האם בית הספר יכול להכיל בו-זמנית גם את הפוגע וגם את הנפגע? כיצד מבחינים בין מקרים שמחייבים הכלה לבין מקרים שמחייבים ריסון או הרחקה? כיצד ניתן להבחין בין קיומה של תוקפנות כמשתנה אנושי לבין בניית אפיקים למימושה באופן לגיטימי?

על מנת לממש את יכולת ההכלה של בית הספר יש צורך ביצירת מעגלי הכלה של הצוות החינוכי ושל המערך המסייע בבית הספר. במקביל יש להקצות לכל בית ספר תקציב ייעודי ליצירת מסגרות טיפוליות בתוך בית הספר, וכן לספק הדרכה לצוות החינוכי, כך שיוכל להתמודד עם תלמידים מקשים.

סיכום

הנחת היסוד המנחה את המערכת בהתמודדות עם תופעת האלימות במוסדות החינוך היא שאלימות היא תסמין להעדר רווחה וכן מקור לפגיעה בה, ועל כן במוקד העשייה יש ליצור אקלים חינוכי מיטבי כדרך חיים, ובמקביל לצמצם את אירועי האלימות בין כותלי בית הספר.

האלימות במערכת החינוך הינה תופעה מורכבת המושפעת ישירות ובעקיפין ממכלול רחב של גורמים אשר קשורים ומשולבים זה בזה. ממדיה של תופעת האלימות גדולים מאוד, למרות הירידה המתונה שנרשמה בשנים האחרונות.

בשנים האחרונות ניכרת עלייה משמעותית במודעות לקשר שבין יצירת אקלים מיטבי לבין משתנים הקשורים להישגים לימודיים ולרווחה נפשית, וכן בראיית הטיפול בתופעה כאחריותם וכתפקידם של בית הספר ושל כל הגורמים הפועלים בתחום זה.

הידע הרב שנצבר בארץ ובעולם תורגם לתוכנית מערכתית הכוללת פעולות ברמת המטה (קביעת מדיניות, סטנדרטים, ניטור, פיתוח תוכניות), ברמה היישובית (גיוס שותפים ברשות המקומית לניטור, לתכנון ולהפעלה של תוכנית עירונית לצמצום אלימות) וברמת המוסד החינוכי (הכשרת הצוות, הפעלת תוכנית בית-ספרית, ניטור). בכל שלוש הרמות מודגשת החשיבות של יצירת תוכנית עקבית, שיטתית וארוכת-טווח ליצירה וניהול של אקלים בית הספר, אשר תהיה שזורה בשגרת החיים, תשתף את כל בעלי העניין, תתבסס על נתונים, ותכלול היבטים של מניעה, אכיפה וטיפול באירועי אלימות ובתלמידים המעורבים בהם.

מערכת החינוך נמצאת בתהליך מתמשך של צמצום האלימות. התהליך הוא מורכב ורצוף קשיים, אך גם מאתגר ומזמן הצלחות ויוזמות הראויות ללמידה.

מקורות

אורטנר, צ' (עורכת) (2003). **עיצוב ושיפור חזות מבני חינוך, היבטים בהשפעת המרחב הפיזי על הפחתת אלימות**. משרד החינוך, המנהל לפיתוח מערכת החינוך, הגף לעיצוב חזות מבני חינוך.

אוריאלי, ש' (עורכת) (1998). **שפי"טון, מוקדש לנושא האלימות במערכת החינוך**. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי-הייעוצי.

אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. **מגמות, לט(1-2)**, 170–181.

אסטור, ר', בנבנישתי, ר', וייל, ש' ורוזינר, א' (2005). **בתי ספר לא טיפוסיים מבחינת רמות האלימות – מה תורם ליכולת של בתי ספר להתמודד עם אלימות** (דוח מחקר). ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד.

ארהרד, ר' (2000). **ערכה לאבחון מאפיינים של אלימות בית ספרית**. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי-הייעוצי.

- ארהרד, ר' (2002). **ערכה לאבחון אקלים חינוכי מיטבי**. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי-הייעוצי.
- ארהרד, ר' ואל-דור, י' (2001). **הטמעת המדד לאבחון אלימות בבתי הספר: מחקר מנהלים**. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי-הייעוצי.
- בנבנישתי, ר', זעירא, ע' ואסטור, ר' (2000). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשנ"ט: דוח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד.
- בנבנישתי, ר', זעירא, ע' ואסטור, ר' (2002). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ב: דוח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד.
- בנבנישתי, ר', אסטור, ר' ומארז'י, ר' (2003). **התמודדות עם אלימות במערכת החינוך. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 17, 9–44**.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור, ר' (2006). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ה: דוח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד.
- גומפל, ת' וזוהר, ע' (2002). **אלימות מינית בבתי ספר בישראל – דוח ביניים על סמך מחקר**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לחינוך.
- גימשי, ד' (יו"ר) (2001). **המלצות הוועדה הבינמשרדית למאבק באלימות ותכנית לאומית למאבק באלימות, מדינת ישראל**.
- דגני, א' (1998). **ישראל 1998 – נורמות חברתיות ואלימות בקרב מבוגרים ונוער**. תל אביב: מכון גיאוקרטוגרפיה, בעבור "מצילה" – המועצה לצמצום האלימות בישראל.
- הורוביץ, ת' (2000). **אלימות כתופעה אנטי חברתית – תיאוריה ומעשה**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- הורוביץ, ת' ופרנקל, ח' (1990). **דפוסי אלימות של בני נוער**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- 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)**. ירושלים, גוינט – מכון ברוקדייל, ואוניברסיטת בר-אילן, המגמה לסוציולוגיה של הבריאות.
- הראל, י', מולכו, מ' וטילינגר, א' (2003). **נוער בישראל, בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון – סיכום ממצאי המחקר הארצי השלישי (2002) וניתוח מגמות בין השנים 1994–2002**. אוניברסיטת בר-אילן.
- הראל, י', קני, ד' ורהב, ג' (1997). **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי 1994**. גוינט – מכון ברוקדייל, ואוניברסיטת בר-אילן, המגמה לסוציולוגיה של הבריאות.
- וילנאי, מ' (יו"ר) (2001). **דו"ח הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך**. ירושלים: משרד החינוך.
- חורי-כסאברי, מ' (2002). **הקשר בין מאפייני האקולוגיה של בית הספר לבין רמת הקורבנות של תלמידיו**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). **התוכנית הלאומית לחינוך** (דוח דברת).
- משרד החינוך (1999). **חוזר המנהל הכללי תשס"ב/2 (א) – התמודדות מערכת החינוך עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים**.
- משרד החינוך (2000). **חוזר המנהל הכללי סא/4 (ג) – הוראות קבע "יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך"**.
- משרד החינוך (2003). **חוזר המנהל הכללי סג/6 (ב) – הוראות קבע "יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך"**.
- משרד החינוך (2005). **מערכת החינוך מבוססת סטנדרטים**. משרד החינוך התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי.
- משרד החינוך (2005). **סטנדרטים ליצירה, לניהול ולבקרה של תרבות ואקלים בית ספר – מסמך טיוטה**. משרד החינוך התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי.
- נוי, בי (2002). האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד כמצפן וכאתגר לשיפור מערכת החינוך. **ביטחון סוציאלי**, 63, 187–209.
- נוי, בי (2004). אתגרים בהטמעת האמנה בדבר זכויות הילד. בתוך: ר' אהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (ע' 111–133). תל אביב: רמות.
- צימרמן, ש', פרנקל, ר' ובצרי, ר' (2004). **התערבות מערכתית בעקבות אירוע אלימות חמור**. משרד החינוך התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי-הייעוצי.
- רולידר, עי, לפידות, ני ולוי, ר' (2000). **תופעת ההצקה בבתי ספר בישראל**. המכללה האקדמית עמק יזרעאל.
- רולידר, עי ומינצר, לי (2004). **תופעת ההצקה בקרב ילדי גן – מחקר חלוץ**. המכללה האקדמית עמק יזרעאל.
- רש, ני (2001). **בתי ספר מתמודדים עם אלימות: הערכה על הפעלת תהליך ההתערבות בבתי ספר על יסודיים בתל-אביב**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לחינוך, המכון לחקר הטיפול בחינוך.
- שדמי, חי (2001). **יצירת אקלים בטוח וצמצום אלימות – היערכות חדר המורים להטמעת דוח וילנאי וחוזר המנכ"ל**. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי-הייעוצי.
- שדמי, חי (2004). היועץ וקידום מיטביות. בתוך: ר' אהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (ע' 343–366). תל אביב: רמות.
- Astor, R.A., Meyer, H.A., & Behre, W.J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36, 3–42.
- Astor, R.A., Vargas, L.A., Pitner, R.O., & Meyer, H.A. (1999). School violence: Research, theory, and practice. In J.M. Jenson & M.O. Howard (Eds.), *Youth violence: Current research and recent practice innovations* (pp. 139–172). Washington, D.C.: NASW Press.

- Bronfenbrenner, U. (1979). Basic concepts. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *The ecology of human development* (pp. 3–15). Cambridge, MA: Harvard University.
- Furlong, M.J., & Morrison, G.M. (1994). Introduction to miniseries: School violence and safety in perspective. *School Psychology Review*, 23, 139–150.
- Furlong, M.J., Morrison, G.M., Chung, A., Bates, M., & Morrison, R. (1997). School violence. In G. Baer, K. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development problems and alternatives* (pp. 245–256). Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.
- Morrison, G.M., Furlong, M.J., & Morrison, R.L. (1997). The safe school: Moving beyond crime prevention to school empowerment. In A.P. Goldstein & J.C. Conoley (Eds.), *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 236–264). New York: The Guilford Press.
- National Institute of Education & U.S. Department of Health, Education and Welfare (1978). *Violent schools-safe schools: The safe school study report to Congress* (No. 1). Washington, D.C.: National Institute of Education & U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Olweus, D. (1987). Schoolyard bullying intervention. In D. Olweus (Ed.), *School safety: Special issue on bullies* (pp. 4–11). Malibu, CA: Pepperidge University, National School Safety Center.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.