

# התנגדות לא אלימה ואלימות בבתי הספר: תיאור תוכנית וממצאים ראשוניים

חיים עומר, ריטה אירבאוך, הלה ברגר  
ורקפת כ"ץ-טיסונה

## תקציר

במאמר זה תוצג תוכנית למניעת אלימות בבתי הספר המבוססת על העקרונות הבאים:

1. הגברת נוכחותם של המבוגרים באזורים מועדים לפורענות כדי להעביר מסר חד-משמעי נגד אלימות;

2. גיוס תמיכה במורים כדי להפחית את תחושתם שהם ניצבים לבדם מול ילדים אלימים;

3. תרגול המורים באמצעים למניעת הסלמה בעת עימות עם ילדים;

4. נקיטת מדיניות של פתיחות ושקיפות בנוגע לפרסום אירועים אלימים בבית הספר ולטיפול בהם;

5. הפגנת התנגדות נחרצת לכל אירוע אלים מבלי לגרום להסלמה;

6. גיוס עקבי ומתמשך של המורים, ההורים והתלמידים לתמיכה בתוכנית.

עקרונות אלה מבוססים על אסטרטגיות "ההתנגדות הלא-אלימה" של גנדי:

הערכה ראשונית של תוצאות התוכנית בבית ספר אחד נעשתה באמצעות שאלונים שמולאו לפני ההתערבות ולאחריה – שאלון "שחיקת מורים" ושאלון "אלימות בבית הספר" בנוסח למורים ובנוסח לתלמידים.

בכל המדדים נמצא שיפור ניכר כבר בתום השנה הראשונה ליישום התוכנית.

**מילות מפתח:** אלימות ילדים, אלימות בבית הספר, שחיקת מורים, סמכות מורית, התנגדות לא אלימה

## מבוא

הגישות לטיפול בילדים אלימים נחלקות לשני סוגים עיקריים: גישות הממוקדות בילד וגישות הממוקדות בהורים או במורים. תוכניות הממוקדות בילד כוללות בדרך כלל פסיכותרפיה וסדנות לעידוד סובלנות ואי-אלימות. תוכניות להורים ולמורים כוללות הדרכה בעיצוב התנהגות ובניית תוכניות בבית הספר להגברת המשמעת והסמכות. לכל גישה מגרעות משלה: על פי רוב, הגישות המתמקדות בילד בלבד מניבות תוצאות קלושות בהפחתת ההתנהגות האלימה והאנטי-סוציאלית של הילד (למשל: Borduin et al., 1995); לעומתן, תוכניות שמתמקדות במשמעת ובסמכות בלבד עלולות להוביל לניכור ולהסלמה (למשל: Goldstein, 1996), אשר עלולות להגיע לממדים הרסניים. כך, למשל, מנהלת בית ספר בסן פאולו שבברזיל ניסתה לנקוט מדיניות של משמעת נוקשה נגד כנופיית בני נוער שגבו דמי חסות מילדים אחרים. כאשר ניסתה המנהלת לאכוף את התוכנית, היא קיבלה סדרה של איומים הולכים ומחמירים, ובסופו של דבר נרצחה.<sup>1</sup> למרבה המזל, אירועים מסוג זה נדירים, אולם ניכור והסלמה, גם בצורתם השכיחה יותר והקיצונית פחות, עלולים להרוס יחסים בין מבוגרים לילדים.

התנגדות לא אלימה היא דרך מאבק המותאמת במיוחד למניעת הסלמה וקיטוב הרסניים. קיימות סיבות מגוונות לבחירה במאבק לא אלים: עמדה מוסרית המגנה אלימות, מודעות ליתרונו של היריב מבחינת עוצמתו הפיזית, הבנה שהסברה ושכנוע גרידא אינם אפקטיביים, והכרה בכך שדרכים לא אלימות גובות מחיר נמוך יותר מבחינת מספר הנפגעים וכמות הנזקים. שיטה זו הותאמה לעבודה במשפחות על ידי חיים עומר (2002), ויושמה עם מאות רבות של משפחות בארץ ובחוץ-לארץ. הניסיון מלמד שהורים שהודרכו בשיטות ההתנגדות הלא-אלימה מצליחים להפחית את ההתנהגויות האלימות וההרסניות של ילדיהם. נוסף על כך, התפרצויותיהם של ההורים פוחתות, ותחושת העוינות שלהם כלפי ילדיהם נחלשת. התוכנית הנוכחית מרחיבה את השימוש בהתנגדות לא אלימה אל בית הספר.

התנגדות לא אלימה היא הרבה יותר מאשר התנגדות לאלימות גרידא. זו תורה מובנית המשלבת אסטרטגיות פעולה ושיטות מאבק. ג'ין שרפ מגדיר בעבודתו את שיטות המאבק ואת האסטרטגיות של תורת ההתנגדות הלא-אלימה, ומציג מבט היסטורי שלה (Sharp, 1973). שיטות ההתנגדות הלא-אלימה שפיתחנו לטיפול באלימות במשפחה ובבית הספר מבוססות על עבודה זו.

הכלי המרכזי בהתנגדות לא אלימה הוא השימוש השקול בנוכחותם האישית והפיזית של המתנגדים. ההתנגדות אינה נעשית מרחוק, באמצעים לא אישיים ובעילום שם, אלא נסמכת על נכונותם של המתנגדים להיות נוכחים ולהטיל את כל כובד משקלם על מוקד הבעיה. לדוגמה, הורים או מורים מתיישבים עם הילד ואומרים לו שימתינו עד שיציע דרך לשיפור המצב (פעולה זו, המכונה "התיישבות", יכולה להימשך בין 20 ל-60 דקות; תיאור מפורט יותר יינתן בהמשך). המחסום שבנוכחותם הפיזית של

1. הקונגרס השני על אלימות בבתי ספר בסן פאולו התנהל בצילו של האירוע הנורא.

המשתתפים הוא הכלי העיקרי של ההתנגדות. אפשר להפגין התנגדות גם בצעד מחאה אל מקום שבו לנוכחות אנושית מסיבית עשויה להיות השפעה אדירה. כך, למשל, מסעם של גנדי ותומכיו אל מכרה המלח שליד הים, בכוונה להפיק מלח במו ידיהם, היה פעולת מחאה אפקטיבית ביותר במסגרת מאבקם במונופול המלח הבריטי.

בעבודתנו עם משפחות שיש בהן ילדים אלימים אנחנו עושים שימוש נרחב בהפגנת נוכחות של הורים במקומות מועדים לפורענות (במסיבות אלכוהול, בפינות רחוב, במועדונים וכדומה) (עומר, 2002) ככלים למחאה ולהתנגדות. הגברת נוכחותם של הורים באזורים ובאירועים מועדים לפורענות היא היסוד העיקרי של תוכנית זו. באופן דומה, בעבודתנו עם בתי ספר אנו מנסים להגביר את הנוכחות המורית על ידי התנהגויות המעבירות את המסר "אני המורה – לא תוכלו להתעלם ממני, לדחוק אותי, לאיים עליי או לסחוט אותי". מסר זה אינו מועבר במילים, אלא בפעולותיה ובתגובותיה של המורה ובגיבוי שהיא מקבלת. כאשר המורה חשה כי היא אינה יכולה לנהוג לפי המסר הזה – למשל, כאשר חִשְׁשָה מפני תגובותיהם של תלמידים או של הורים ניכר, כאשר היא נמנעת מלפקוד אזורים הנחשבים ל"שטחי ילדים" או כאשר היא מעלימה עין מאירועים שליליים – נוכחותה נחלשת. גם תחושה של העדר תמיכה או אף גרוע מזה – תחושה של חתירה תחתיה (בעיקר מצד ההנהלה וההורים) – פוגעת במידה ניכרת בנוכחותה של המורה, והעדר נוכחות מותר חלל.

יסוד חיוני נוסף של התנגדות לא אלימה הוא הימנעות שיטתית ממהלכים המובילים להסלמה. בתוכנית הנוכחית המורים לא רק מתחייבים להימנע מהתנהגות אלימה, מעליבה ומשפילה, אלא גם מקבלים הכשרה לזהות את תגובותיהם המסלימות ולהימנע מהן. דגש מיוחד מושם בתרגול תגובות על פרובוקציות. המורים מְתַרְגְּלים הימנעות ממצבים אלה מבלי להיכנע או "להכות" בחזרה. מחקרים מראים ששתי תגובות אלה – כניעה ומכת נגד – מובילות להסלמה באותה מידה (Orford, 1986). כאשר ההסלמה נובעת מעוינות שמולידה עוינות, אנו מכנים זאת "עוינות מסלימה". כניעה מובילה להסלמה שונה ובלטת לעין פחות, המכונה "תובענות מסלימה", שבה תביעותיו של הצד העוין, המגובות באלימות, הולכות וגוברות. שתי צורות ההסלמה מזינות זו את זו: כניעה מגבירה תסכול, וזה מוביל בסופו של דבר למכת נגד; מכת הנגד מובילה להגברה מאיימת בעוינות ההדדית, וזו מובילה לבסוף לכניעה (עומר, 2002; Bugental, Blue & Cruzcosa 1989; Omer, 2001).

היסוד השלישי החיוני של ההתנגדות הלא-אלימה הוא הנכונות לשבור את הבידוד ואת קשר השתיקה, ליצור רשת תמיכה נרחבת ולגייס דעת קהל נגד אלימות. אי-אפשר לכבוש את דעת הקהל וליצור רשת תמיכה מבלי לוותר על סודיות. במובן זה, דרכה של ההתנגדות הלא-אלימה מנוגדת לזו של תנועות מחתרת. הסודיות מבטיחה התמדה של שלטון הכוח לא רק בפוליטיקה, אלא גם במשפחה ובבית הספר. ההתעקשות על שמירת סודיותם של האירועים האלימים מנציחה אותם. בעבודתנו עם הורים ועם מורים אנו מפעילים אמצעים רבים להקטנת הבידוד. למשל, הורים בונים רשת תמיכה המורכבת מחברים ומבני משפחה, אשר מסייעים

בעדם להתנגד לאלימות ולמעשים ההרסניים של הילד. בצורה דומה, אנו בונים בבתי ספר מדרג תמיכה, שבאמצעותו המורה אינה פועלת לבד נגד התופעות השליליות, אלא עם רשת תמיכה, הכוללת מורה נוספת אחת לפחות, הורה (במידת האפשר) ולעיתים דמויות נוספות מבית הספר.

התנגדות לא אלימה מתחילה במקום שבו מילים מפסיקות להיות אפקטיביות. לבחור בהתנגדות לא אלימה פירושו לפעול כדי שהתמדת הדיכוי והאלימות תיעשה אפקטיבית פחות וקשה יותר להשגה. המילים קודמות להתנגדות לא אלימה ומלוות אותה, אך אינן מחליפות אותה. הורים של ילדים אלימים מכירים היטב את התופעה הפרדוקסלית שהפצרות, הסברים וויכוחים משיגים את ההפך מן המצופה. ככל שהורה מדבר יותר כן הילד משתכנע שהורה אינו מתכוון לפעול. נוסף על כך, חילופי דברים נוטים לעלות על מסלול של עוינות. משום כך, מטרתה של תוכנית זו לסייע להורים ולמורים להימנע ממלכודת המילים. עצירת המלל הלא-אפקטיבי אינה משימה קלה, אולם הורים ומורים לומדים לעצור כאשר מתברר להם שיש באמתחתם דרכי התנגדות אחרות.

אחת ההנחות של ההתנגדות הלא-אלימה היא שבצד האלים דרים בכפיפה אחת קולות רבים, וכי כמה מהם מתנגדים לאלימות, גם אם הם אינם נשמעים. גנדי ומרטין לותר קינג הצטיינו ביכולתם לעורר את הקולות המתנגדים לאלימות במחנה היריב. כדי לחזק קולות אלה שבו וציינו כי האויב הוא הדיכוי והאלימות, ולא הבריטים או הלבנים. לפי השקפה זו, כל צעד שיוצר דמוניזציה של האחר – כל ייחוס של הפעולות השליליות לתכונה פנימית מהותית שלו – מגביר את כוחם ולכידותם של הקולות האלימים. שיקולים אלה תקפים גם בטיפול בילד האלים: ההנחה שקולות מגוונים חיים בקרבו יחדיו מאפשרת לנו לחזק את הקולות הלא-אלימים במקום להחלישם ולפטור אותם כחסרי משמעות. הדבר נכון כמובן באותה מידה גם במערך ארגוני כמו בית ספר. רוב התלמידים מתנגדים לאלימות ולוונדליזם. לעיתים קרובות המפתח להצלחתה של התנגדות לא אלימה הוא מציאת הדרך לעורר את הקולות השקטים או הרדומים הללו. התוכנית הזאת שואפת להרחיב בהדרגה את ה"אנחנו" המתנגדים לאלימות, כדי שבסופו של דבר רוב הילדים יראו בעצמם שותפים.

## התוכנית

### נוכחות ותמיכה

הנחתנו הבסיסית היא שהאחריות ליצירת סביבה בטוחה בבית הספר ולשמירתה מוטלת על המורים. הנחה זו תתבהר כאשר ניווכח שאם המורה מתקשה להשליט כללי התנהגות בכיתה ובבית הספר, סביר להניח שישליטו אותם תלמידים (מיעוט בדרך כלל) שיש להם יכולת ועניין להשליט את מרותם באמצעים כוחניים. החלל שנוצר בהעדר נוכחות של מורה עלול להתמלא בנוכחותם של בריונים. האחריות שאנו מטילים כאן אינה "עוד דרישה" המופנית כלפי מורים, אשר ממילא כבר עמוסים בדרישות ובציפיות אין ספור. אנו מניחים שחיזוק המורה ומתן תמיכה הם היסוד

שבלעדיו אי-אפשר להתמודד עם תופעות האלימות. יתר על כן, אנו מניחים שללא חיזוק המורים, יישאר המורה חשוף למתקפות ויהיה קורבן לשחיקה מתמשכת. העמדת חיזוק המורים במרכז התוכנית הופכת אותה ל"פרו-מורית" באורח מובהק. אנו מעמידים הנחה זו לבדיקה בשיח עם המורים, בכך שאנו מזמינים אותם לבדוק את כל פרטי התוכנית על פי אמת המידה של "תמיכה ממשית במורים". פעולות שאינן עומדות באמת מידה זו אינן מתאימות לביצוע באותו בית ספר. יתר על כן, אנו בודקים אם הכנסת התוכנית מורידה את השחיקה של המורים. בדיקה המורה זאת באה להראות שבתוכנית הנוכחית המורים הם לא רק המבצעים, אלא גם בין המרוויחים החשובים.

לתמיכה הניתנת למורים בתוכנית זו יש צידוק מוסרי מיוחד בשל נכונותם של המורים להתמסר לתוכנית קפדנית של התנגדות לא אלימה. מחויבות זו הייתה הבסיס לגיבוש שקיבלו המורים מן ההורים, ובסופו של דבר גם מרוב תלמידי בית הספר.

גיוסם של המורים לתוכנית התאפשר לא רק בזכות הפנייה אל החוש המוסרי שלהם. היה ברור לכל שהתוכנית פועלת לטובתם, שכן אם תשתפר יכולתם להגן על עצמם, על בית הספר ועל התלמידים מפני גילויי אלימות, תשתפר גם יכולתם ללמד ולתפקד. אכן, הנתונים שלנו הראו בבירור כי התוכנית הובילה לא רק להפחתה ברמת האלימות בבית הספר אלא גם לירידה ברמת השחיקה של המורים.

אין לצפות שמורים יגבירו את נוכחותם בלא תמיכה, רק באמצעות הכריזמה האישית שלהם. יכולתם של רוב המורים להפגין נוכחות היא פועל יוצא מן התמיכה שהם מקבלים, במיוחד ממנהל בית הספר ומההורים. במקרה שיתואר כאן היה המנהל מחויב בלא תנאי לגבות את מוריו. לעומת זה, בבית ספר אחר, הניסיון לכונן תוכנית דומה לא התאפשר משום שמנהל בית הספר לא הפגין מחויבות מלאה לתמיכה במורים. חיונית לא פחות היא תמיכת ההורים, כיחידים וכקבוצה: מורה שחש כי הורי תלמידיו אינם מגבים אותו – או חמור מזה, שהם מבקרים ומאשימים אותו – יגיב בצמצום ניכר של נוכחותו.

יצירת ברית הורים – מורים היא משימה קשה במיוחד בישראל, שכן בחברה הישראלית רווחת אווירה של עוינות כלפי מורים (עומר, 2002). לפיכך אחת ממטרותינו הראשונות הייתה לשכנע את ההורים שכל עוד המורים אינם מקבלים תמיכה, קל וחומר נתונים באיום ובביקורת, הסיכוי להפוך את בית הספר לסביבה בטוחה קלוש ביותר. המסר היה שעימותים בין מורה להורה מחלישים את שני הצדדים ומחזקים את נטיותיו השליליות של הילד. המורה מוחלש משום שהילד, בידועו כי יש נתק בין בית הספר לבית, חש ביטחון שהתנהגות לא הולמת שלו בבית הספר לא תדווח להוריו. בידועו שהוריו כועסים על המורה, הוא אף מלבה את כעסם ב"סיפורי זוועה" על המורה, וכך גובר האנטגוניזם ומחריף הניכור בין הצדדים. ההורים מוחלשים במצב זה משום שהמורה מפסיק לדווח להם על התנהגותו של הילד, וכך נפגעת יכולתם לפקח על ילדם. ידוע שהעדר פיקוח הוא אחד הגורמים העיקריים להחלשת הנוכחות והסמכות של ההורים (עומר, 2002; Dornbusch et al., 1985). החלשה ההדדית הזאת היא כר פורה לפריחת נטיותיו השליליות של הילד.

מסר זה הועבר בהרצאות, בפגישות משותפות ובאמצעות דפי מידע ועלונים להורים. הוא התקבל על דעתם של מורים והורים כאחד, בהזגישו את הצורך הדוחק בברית הורים-מורים.

כדי למסד ברית זו הוקמו כמה ועדות, חלקן של מורים בלבד וחלקן של מורים והורים גם יחד. אחת הוועדות קיבלה על עצמה לפרסם את כל מעשי האלימות והוונדליזם שהתרחשו בבית הספר ואת הטיפול המשמעותי בהם. ועדה אחרת הופקדה על יצירת מנגנוני תמיכה בבית הספר ובמורה היחיד למקרים שבהם הורים פוגעים בהם או מאיימים עליהם (הוועדה גם ייעצה להורים בדבר הדרכים המקובלות להתלונן על מורים). המורים חשו בתמיכה הולכת וגוברת של ההורים. מגמה זו העמיקה ככל שההורים יצאו נשכרים מפירותיה של התוכנית ומתרומתה החיובית לאווירה בבית הספר.

גם המורים התארגנו כקבוצה לספק תמיכה לעמיתיהם. ועדת המורים התכנסה מתוך כוונה לתמוך במורים אשר הותקפו או אוימו על ידי תלמידים או הורים, או במורים שסבלו בקביעות מהפרעות של קבוצת תלמידים בכיתה. הוועדה פעלה לפי הסיסמה "כל פגיעה במורה נוגעת לכולנו". היא קיבלה הנחיה מפורשת לא להעביר למורה המתלונן את המסר "לי זה לא היה קורה" – מסר שמחריף את תחושת הבידוד של המורה. לעיתים גישרה הוועדה בין מורים להורים כדי לסייע להם לוותר על הטינה ולשקם את הברית ביניהם. רוב רובם של המורים שפנו לעזרה חשו מגובים, וכך התגברה תחושת נוכחותם האישית.

נוכחותם של המורים בבית הספר ובכיתה התחזקה בדרכים שונות. הוחלט על סבב של ארבעה מבוגרים (שני הורים ושני מורים) שינכחו בקביעות בחצר בית הספר בהפסקות ובכניסה לבית הספר בתחילת יום הלימודים ובסיומו. ידוע שנוכחות של מבוגרים באזורים מועדים לפורענות מפחיתה את האלימות בבית הספר (Olweus, 1993). כמו כן תורגלו המורים בטכניקות להגברת נוכחותם וסמכותם בתוך הכיתה (Jones, 2000). למשל, הם הונחו לרווח את השולחנות כדי שיוכלו לנוע בין התלמידים במהלך השיעור (טכניקה המעבירה מסר של קרבה פיזית ושל נוכחות אישית). כמו כן הם הונחו ליצור קשר עין עם תלמידים מפריעים, ואם הם ממשיכים להפריע – להתקרב אליהם מאוד ולהתמיד בקשר זה עד שהם חדלים. המחנכות הונחו להתקשר לכל הורי הילדים במהלך השבועיים הראשונים של שנת הלימודים כדי לבסס קשר אישי מוקדם ככל האפשר. טכניקות אלה דומות מאוד לטכניקות שפיתחנו בעבודתנו עם הורים בפרויקט "אלימות ילדים במשפחה". הן הגבירו את תחושתם של המורים והתלמידים כאחד שהמורים הם "בעלי הבית", ומסוגלים לעמוד מאחורי דרישותיהם בעצם נוכחותם האישית והמוחשית.

## התמודדות עם הסלמה

המורים הוכשרו לזהות את דפוסי ההסלמה שלהם ולהימנע מהם. מודל ההסלמה (עומר, 2002; Omer, 2001) הוצג למורים בלויית דוגמות מחיי הכיתה. המודל מציג את שני סוגי ההסלמה (תובענות מסלימה ועוינות מסלימה). הגורמים הדוחפים לעוינות מסלימה הם: רמה גבוהה של עוררות רגשית, גישה כוחנית ("אני הבוס!"),

דיבור מסלים (הטפות מוסר, איומים, צעקות והשפלות), קיטוב בין הצדדים (יצירת הרגשה של שני מחנות – "אני" ו"אתם") ונתק הדדי. הגורם המרכזי לתובענות מסלימה הוא הניסיון לקנות שקט באמצעות כניעה להתנהגויות תוקפניות או העלמת עין מהן.

המורים אומנו לעקוף מלכודות כאלה. כך, כדי להימנע מעוררות רגשית, הם השוה את תגובתם כל אימת שחשו כי התגרו בהם (על פי העיקרון "להכות בברזל כשהוא קר"). תגובה מושהית לא רק מסלימה פחות מתגובה מיידית נזעמת, אלא גם אפקטיבית יותר, שכן העיכוב מאפשר למורה לגייס תמיכה לתגובתו. הגישה הכוחנית ("אני הבוס!") הוחלפה בגישה לא מסלימה של התמדה ("אני לא חייב לנצח, אלא רק להתמיד"). גישה זו ממתנת את הדחף של המורה לנצח בכל עימות. התלמידים מבינים את אט אט שאף שהמורה "לא ניצח" בעימות המיידית, אין פירוש הדבר שהוא נכנע, אלא שהוא מכין תגובה שקולה ומתוכננת היטב. לפיכך הוצע למורים להגיב על כל התנהגות מתגרה של תלמיד במשפט: "אני לא מקבל את ההתנהגות הזאת. אני אחשוב מה עלי לעשות בעניין."

כדי להימנע מההשלכות השליליות של דיבור מסלים, אומנו המורים לזהות את גילויי ואת הדפוסים האופייניים להם עצמם. כדי להימנע מהתנהגות מקצינה, הונחו המורים להימנע מתוכחה, מאיומים ומהתקפות מילוליות כלפי פרטים או קבוצה. כמו כן, כדי לגייס את התלמידים לצאת נגד נורמה תוקפנית, הונחה המורה לדבר אליהם בגוף ראשון רבים ("אנחנו") – אשר מאחד את התלמידים והמורים שחשים מאוימים לנוכח נורמה זו – ולא בגוף שני ("אתם"). כל התלמידים, אפילו אלה שבעבר נגרו אחרי הנורמה התוקפנית, שייכים ל"אנחנו" המורחב הזה. צורת פנייה זו מגלמת את הנחת היסוד שגם בין התלמידים המתנהגים באלימות, קולות פנימיים נוגדי אלימות מתקיימים לצד הקולות האלימים.

כדי להימנע מההשפעה המסלימה של הנתק ההדדי, הוכשרו המורים לשמור על קשר עם תלמידים בעייתיים גם בנסיבות מורכבות (למשל, במהלך השעיה). כלי נוסף נגד הקיטוב והנתק בין מורה לתלמיד או בין מורה להורים הוא השימוש במגשרים (מורים או הורים אחרים). גישור הוא כלי רב עוצמה נגד הסלמה, ויש לו ערך רב ביותר בכל תוכנית להתנגדות לא אלימה.

### **שקיפות, פומביות ומחויבות ציבורית, ושבירת "קשר השתיקה"**

שקיפות ומחויבות לשבירת "קשר השתיקה" הן יסודות חיוניים בהתנגדות לא אלימה. בלי שקיפות ובלי שבירת השתיקה, הסיכוי לגייס דעת קהל ותמיכה נמוך מאוד. נוסף על כך, השקיפות הופכת את המחויבות לאי-אלימות למחויבות ציבורית, וכך היא נעשית מחייבת יותר: המחויבות הפומבית של המורים תורמת לקבלתה של התוכנית אצל רוב ההורים. כדי לשבור את נורמת השתיקה, פורסמו בתוכנית הנוכחית לא רק המטרות ודרכי הפעולה, אלא גם הפרטים של כל אירוע אלים (מבלי לציין את שמות התלמידים המעורבים)<sup>2</sup> והטיפול המשמעותי בו.

2 השמטת השמות אינה הפרה של עקרון השקיפות: רוב תלמידי הכיתה שבה התרחש האירוע ידעו מיהם התלמידים המעורבים. עם זה, בכיתות אחרות הצטמצם שיעור הידעים.

התוכנית הושקה בסיסמה "בבית ספרנו אין סובלנות לאלימות, אנחנו לא שותקים". הסיסמה נכתבה בכל מקום גלוי לעין בבית הספר, והודפסה על גבי מסמכים רשמיים שלו. מכתב מטעם הוועדה המשותפת להורים ולמורים נשלח לכל משפחות התלמידים בתחילת השנה. במכתב צוין שכל אירוע של אלימות או ונדליזם בבית הספר וכן הטיפול המשמעותי בו יפורסמו במכתב חודשי לכל התלמידים, ההורים והמורים. הצהרה זו הושמעה שוב לתלמידים ולהורים בפתיחת שנת הלימודים.

נציגים של קבוצות מחוץ לבית הספר (בוגרים שאך סיימו את בית הספר וראשי תנועות נוער באזור) הוזמנו לתת גיבוי לתוכנית, בעיקר בכל הנוגע לשבירת "קשר השתיקה", שלפיו כל דיווח על אירוע אליים הוא הפרה של הסולידריות בין התלמידים ומתן דריסת רגל למבוגרים בעולם הילדים. הבוגרים ונציגי תנועות הנוער השתתפו בפגישות הכנה שבהן פותחה העמדה ששמירה על קשר השתיקה משולה לכניעה לבריונים. לאחר הפגישה נכנסו הנציגים לכיתות וניהלו דיונים עם התלמידים. בזכות קרבת הגיל של הצעירים הללו אל התלמידים, הם היו קבוצה מגשרת אידיאלית, וכך יכלו לצמצם את הקיטוב בין מבוגרים לצעירים, העומד כאבן נגף בדרך לשבירת קשר השתיקה. בעקבות שיחות אלה העלו התלמידים הצעות לערוצי דיווח אישיים או אנונימיים על אירועים אלימים ועל ונדליזם. שלושת הערוצים המרכזיים שהוצעו ואומצו היו תיבת תלונות, קו טלפון פתוח ודיווח לנציגים של מועצת התלמידים. באמצעות ערוצים אלה הוזמנו התלמידים להשתתף בתוכנית ההתנגדות, ותהליך זה צבר תאוצה במהלך השנה.

## אמצעי תגובה

אחד מעקרונות התוכנית היה שעל בית הספר להגיב על כל התרחשות אלימה. התגובה יכולה להיבחר (זו בעצם האפשרות המועדפת), אך היא חייבת לבוא. הנטייה הטבעית להגיב מייד על התגרות היא אחד הגורמים להסלמה, ואילו השהיית התגובה מפחיתה את ההסלמה. יתר על כן, השהיית התגובה מאפשרת תכנון וגיוס תמיכה.

נבנה "מדרג תמיכה" כדי לתת סיוע ראוי למורה, ובתוך כך למנוע עומס יתר בדרגים הגבוהים יותר (בראשית הפעלת התוכנית הוצפו המנהל ומוביל התוכנית בפניות של מורים שביקשו עזרה). ברמה הנמוכה ביותר של המדרג היה פתרון הבעיות נתון בידי המורה והורי התלמיד; ברמה הבאה נוספו שני מורים; ברמה שאחריה נוספו רכזת השכבה ופסיכולוגית בית הספר; וברמה הגבוהה ביותר נוספו מנהל החטיבה או מנהל בית הספר. הרמות חוזקו במידת הצורך על ידי גורמים נוספים (חברי הוועדה המשותפת להורים ולמורים, שירותי הרווחה והמשטרה). השימוש במדרג התמיכה היה קפדני, והוביל לחיזוק הרמות הנמוכות (אשר הוסמכו לטפל במקרים שקודם לכן הופנו לרמות גבוהות יותר) ולהפחתת עומס היתר ברמות הגבוהות.

המסר שהועבר באמצעות מדרג התמיכה הוא שתוקפנות מכל סוג אינה הבעיה הפרטית של המורה, אלא של בעלי ברית רבים, ובראשם הורי התלמיד. כמו כן, הטיפול ברמה הנמוכה ביותר נעשה מתוך ביטחון שגיבויין של הדרגות הגבוהות



יותר במדרג יהיה זמין בשעת הצורך. ביטחון זה הקנה למטפלים ברמות הנמוכות תחושה חזקה יותר של נוכחות וסמכות. מדרג התמיכה תרם רבות לחיזוק נוכחותו של המורה, והעביר לתלמידים, להורים ולצוות המורים את הרוח הקיבוצית של ההתנגדות הלא-אלימה.

אחד האמצעים הפשוטים להגברת נוכחות המורה בכיתה היה "טופס התנהגות יומי". תלמידים שהיו נתונים בפיקוח בשל התנהגות תוקפנית<sup>3</sup> היו צריכים לחתום בסוף כל שיעור על הטופס, וגם המורה הוסיף את חתימתו. כל המורים קיבלו דיווח בנוגע לתלמיד שנתון בפיקוח כדי שיזמינו אותו בסוף השיעור לחתום על הטופס. טפסים אלה היוו בסיס לשיחה שהתנהלה פעמיים בשבוע עם התלמיד במועדים קבועים מראש. ההורים קיבלו דיווח קבוע על השיחות וכן סיכום שבועי של הטופס. אם התלמיד שיפר את דרכיו, נעשה ניסיון להפסיק את המעקב בתום החודש. אכן, על פי רוב לא נדרש מעקב נוסף לאחר חודש. טופס ההתנהגות, השיחות במהלך השבוע והדיווח להורים העבירו מסר של נוכחות משותפת ושל שיתוף פעולה בין המורים, ההורים והנהלת בית הספר. נדרש זמן כדי להטמיע את הנוהל בקרב המורים, אך בהדרגה הם למדו להעריכו. ההקפדה על חזית מאוחדת של מורים ועל השתתפותם של ההורים במשימה הביאה גם את התלמידים הסרבנים ביותר לידי הכרה שבית הספר נחוש ומסוגל להציב חזית של התנגדות להתנהגויות תוקפניות.

הקורא הספקן יתהה בצדק: "למה זו התנגדות? הרי המורים אינם עושים דבר מלבד כתיבה ודיבור." אכן, כתיבה ודיבור אינם מביעים התנגדות, אולם הם מביעים נכונות של מורים, הורים והנהלה לעמוד איתן מול תלמיד תוקפני. התלמיד, אשר נדרש שוב ושוב לתת דין וחשבון לחזית אחידה של הורים, מורים והנהלה, מגלה שלמרות נסיונותיו לחמוק ממנה ולפרקה, היא נבנית מחדש לנגד עיניו בגמישות, בהתמדה ובלי אלימות. גנדי השווה את השפעתה של חוויה זו לחוויה של אדם המכה במים בכל כוחו: זרועו דינה להתעייף לפני המים (Sharp, 1973).

אזורים מועדים לפורענות בין כותלי בית הספר ובקרבתו היו מוקד של נוכחות ופיקוח. לדוגמה, קבוצה של תלמידים נהגו להתאסף בצריף ליד אחד מבתי הספר. צריף זה כונה "הבקתה". בדלי הסיגריות ופחיות הבירה שהיו פזורים במקום העידו על מעשיהם. אחרי כן החלו תלמידים צעירים יותר לפקוד את "הבקתה". לנוכח תופעה זו החליטה הוועדה המשותפת להורים ולמורים להנהיג במקום ביקורים יומיים. ביקורים אלה גרמו להיעלמותו ההדרגתית של מוסד "הבקתה".

הדוגמה המעניינת ביותר להגברת הנוכחות באזורים מועדים לפורענות קשורה לניסיון לערב את מועצת התלמידים בתוכנית. בתחילת השנה נעשה ניסיון להניע את מועצת התלמידים להשתתף בתוכנית. המועצה חששה לאבד את עצמאותה, ולא הפגינה התלהבות. באותה שנה קיבל בית הספר תרומה כדי לארגן ולרהט חדר תלמידים. החדר צויד במקרר, במחס, בשולחן משחקים, בשני מחשבים, בעיתונים ובמערכת ישיבה.

3 התנהגות תוקפנית היא כל סוג של תוקפנות, ובכלל זה אלימות מילולית. את המונח "התנהגות אלימה" אנו מייחדים לגילויים חמורים יותר של אלימות, כגון איומים פיזיים ותקיפה פיזית.

הוא נחנך חודשים אחדים לאחר תחילת הלימודים, ומועצת התלמידים קיבלה על עצמה להכין מערכת תורנויות כיתתיות לשימוש בחדר ולשמירה על נקינותו. שבועיים לאחר מכן הושחת חדר התלמידים על ידי תלמידים מחטיבת הביניים. המעשה גרם לשינוי בגישתה של מועצת התלמידים כלפי התוכנית למניעת אלימות.

בפגישה של חברי מועצת התלמידים עם מנהל החטיבה ועם הפסיכולוגית של בית הספר, הציעו חברי המועצה להשתתף בפעילויות למניעת אלימות שרוב התלמידים תומכים בהן. כך, למשל, הסכימה מועצת התלמידים לבקר בכל כיתה, בתגבור של מתנדבים מהכיתות הגבוהות, כדי לנהל שיחה עם התלמידים בנושא "ונדליזם ואלימות הם גם העסק שלנו. בריונים לא ישליטו עלינו טרור!" בשיחות אלה דנו התלמידים בעיקר בהרס הרהיטים בחדר התלמידים ובחרם שהטילה קבוצת בריונים על כמה תלמידים. המועצה הסכימה להשתתף גם בסיוורים שארגנה הוועדה המשותפת להורים ולמורים באזור של חדר התלמידים ומרכז הספורט. שני האזורים האלה נבחרו משום שהם שיקפו היטב את האינטרסים שרוב התלמידים יכולים להזדהות עימם. התלמידים המתנדבים למדו את עקרונות התוכנית, וקיבלו על עצמם את ההתחייבות כי בשום תנאי לא "ייטלו את החוק לידיים".

מועצת התלמידים הייתה שותפה גם להחלטה בדבר סכום כסף שיינתן לכל כיתה כדי לתקן ציוד שנהרס או הושחת. הכיתות אשר בסוף השנה הצליחו לחסוך 80% מהסכום יכלו להחזיקו ברשותם, בתוספת בונוס בסכום שווה. הכסף עמד לרשות התלמידים, והם היו רשאים להשתמש בו, למשל, במסיבות סוף השנה. החלטה זו סייעה לשנות את גישתה החשדנית של מועצת התלמידים, והחלישה במידה ניכרת את התחושה שהתוכנית למניעת אלימות "שייכת למבוגרים".

טכניקת ה"התיישבות", ששימשה אותנו רבות בעבודתנו עם הורים, היא דרך רבת עוצמה (אך דורשת זמן רב) להעביר מסר של נוכחות של הורים ומורים בבית הספר (עומר, 2002; Omer, 2001). בבית הספר פותח מגוון של צורות "התיישבות". הצוות המקיים את ה"התיישבות" (מהרמה השנייה של מדרג התמיכה ומעלה, לפי אופי המקרה) מזמן את התלמיד לפגישה משותפת או בא בלי הזמנה אל המקום שבו התלמיד עשוי להימצא (למשל, המקום החביב עליו בבית הספר או אף בביתו). דובר הצוות (שנבחר מראש) אומר לילד שהצוות הגיע אליו משום שבית הספר וההורים אינם מוכנים עוד לסבול התנהגות תוקפנית מהסוג שהתלמיד מפגין (ניתן תיאור קצר). הדובר מוסיף שהצוות ימתין כעת להצעתו של הילד לפתרון שימנע אירועים דומים בעתיד. אז הצוות שותק ומחכה לתגובת התלמיד. אין להטיף מוסר, לאיים או להתווכח. אם התלמיד מנסה להכחיש את אשמתו, מנסה להטיל אחריות על אחרים או מציע הצעה שאינה מתקבלת על הדעת, על הצוות לומר לו שהפתרון אינו קביל. כאשר מוצע פתרון, הדובר מסיים את הפגישה ואומר שצריך לתת לתלמיד הזדמנות לממש את ההצעה. אין משמיעים אזהרות, אף לא אזהרה מפני פגישה נוספת אם התלמיד יוסיף לנהוג בתוקפנות.

אם התלמיד אינו מציע דבר, הצוות יושב בשקט פרק זמן שנקבע מראש (כ-20 דקות). בסופו של פרק זמן זה הדובר מכריז שטרם נמצא פתרון, ושהתלמיד יוסיף להיות בפיקוח. "התיישבות" נוספת נערכת אם ההתנהגות חוזרת.

בתוכנית הנוכחית היו לעיתים אף חמש "התיישבויות" חוזרות עם תלמידים או עם קבוצות של תלמידים. מעניין שלא היה קשר ישיר בין העלאת פתרונות של התלמיד לבין שיפור בהתנהגות: תלמידים שלא הציעו שום פתרון השתפרו כמו מי שהציעו. הדבר מלמד שהגורם השינוי היה עצם הפגנת הנוכחות שב"התיישבות", ולא הנאמר בה.

תגובה אחרת על התנהגות אלימה הייתה "נוהל השעיה משופר". הוועדה המשותפת להורים ולמורים קבעה נוהל שלפיו כל אירוע אלים יביא לידי השעיה של שלושה ימים. ההשעיה אורגנה ברוח ההתנגדות הלא-אלימה, כלומר, שמירה על הברית הורים-מורים ושמירה על הזיקה של התלמיד לבית הספר במהלך ההשעיה ואחריה. לשם כך הוחלט שההשעיה לא תחל לפני שהתנהלה שיחת טלפון עם ההורים. אם לא נוצר עימם קשר, נדחתה ההשעיה עד ליצירתו. השיחה עם ההורים שירתה את המטרה של השגת שיתוף הפעולה שלהם בתהליך ההשעיה (נוהל ההשעיה פורסם להורים ברגע שיושם בבית הספר). לאחר השיחה עם ההורים נכנסה ההשעיה לתוקף.

כמה תנאים להשעיה: (א) ההורים מתבקשים לתמוך בניסיון להניע את התלמיד להכין את שיעורי הבית ולשמור על קשר עם בית הספר; (ב) תלמיד אחד או שניים מביאים לתלמיד המושעה את שיעורי הבית; (ג) איש צוות (מורה או יועצת) מבקר בבית התלמיד במהלך ההשעיה כדי ללבן עניינים ולתכנן חזרה נטולת מכשולים לבית הספר. נוסף על כך, המחנכת מתקשרת לבית התלמיד פעם אחת לפחות במהלך ההשעיה. צעדים אלה נועדו לשמור את הנוכחות של בית הספר בחיי התלמיד ואת הקשר עם התלמיד במהלך ההשעיה. בדרך זו בית הספר מעביר את המסר שהוא שולל את התנהגותו של התלמיד, ולא את התלמיד עצמו. תיאור מקרה המתאר את דרך עבודתנו מופיע בנספח למאמר זה.

## המחקר

### שיטה

התוכנית יושמה בבית ספר קהילתי של ההתיישבות העובדת, הכולל חטיבת ביניים (12 כיתות) וחטיבה עליונה (15 כיתות). בכל חטיבה כ-400 תלמידים וכ-50 אנשי צוות (סגל הוראה וסגל מנהלי), יועצת אחת ומנהל. לבית הספר כולו יש פסיכולוגית אחת (אשר הנחתה את התוכנית) ומנהל כללי.

### כלים

במסגרת התוכנית השתמשנו בשאלון "אלימות בבית הספר" בנוסח למורים ובנוסח לתלמידים (בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000). רמת השחיקה של המורים בבית הספר נמדדה באמצעות שאלון "שחיקת מורים" של פרידמן (1999). שאלונים אלה הם הממצים, המתוקפים והמקובלים ביותר בישראל להערכת רמת האלימות בבית הספר ולמדידת שחיקתם של המורים.

שאלון האלימות בבית הספר בנוסח לתלמידים בוחן את דיווחיהם של התלמידים על מידת היותם קורבנות של אלימות מצד תלמידים ואנשי צוות ועל מידת השתתפותם בהתנהגות אלימה כלפי תלמידים אחרים וכלפי מורים. השאלון בודק את ההיבטים הבאים: קורבנות ואלימות בין תלמידים; הטרדה, הצקה ובריונות; אלימות מצד צוות המבוגרים בבית הספר; הטרדה מינית; הבאת כלי נשק לבית הספר לשם הגנה עצמית או לשם תקיפה; היעדרות מבית הספר בגלל פחד מאלימות של תלמידים אחרים; תפיסת חומרתה של בעיית האלימות בבית הספר; אלימות שהתלמיד הפנה כלפי אחרים; תפיסת השינוי בממדי האלימות לעומת השנה הקודמת; תחושת חוסר ביטחון בבית הספר; תפיסת יעילות הטיפול של הצוות באלימות; מידת התמיכה מצד המורים (בנבנישתי, 2002).

שאלון האלימות בנוסח למורים בודק את ההיבטים הבאים: אלימות בין תלמידים; חומרת הבעיה; מדיניותו של בית הספר ותפקודו ביחס לאלימות; יישום דרכים למניעת אלימות של תלמידים ולהתמודדות עימה; הערכת נחישותם של גורמי בית הספר (הנהלה, מורים, הורים ותלמידים) להתמודד באופן פעיל עם אלימות בבית הספר; אלימות כלפי מורים (בנבנישתי, 2002).

שאלון השחיקה של פרידמן כולל 14 פריטים בסולם 1–6, ובו חן נושאים כגון עייפות יומיומית וחוסר סיפוק מההוראה ומהתלמידים.

כל השאלונים הועברו בסיומן של שתי שנות לימוד רצופות, לפני תחילת התוכנית ולאחריה (ביוני 2002 וביוני 2003).

## ממצאים ודיון

במחקר הנוכחי השווינו בין הדיווחים שניתנו לפני התוכנית לבין אלה שניתנו אחריה. בדרך כלל מקובל לערוך במקרה כזה "מבחן t למדגמים מזווגים", אשר משווה את דיווחו של כל נבדק לפני התוכנית לדיווחו אחריה. ברם, עקב השמירה הקפדנית על האנונימיות של הנבדקים, לא הייתה לנו אפשרות "לזווג" את הדיווחים ברמת הפרט. לכן החלטנו לא לערוך בדיקות של מובהקות סטטיסטית. התוצאות מוצגות בטבלה 1 (תלמידים) ובטבלה 2 (מורים).

**טבלה 1: ממוצעים של דיווחי התלמידים על אלימות בסוף  
2002 (לפני התוכנית) ובסוף 2003 (אחרי התוכנית)**

2003	2002	המשתנים
1.29	1.51	אלימות של תלמידים אחרים כלפיך בחודש האחרון <sup>1</sup>
1.20	1.25	אלימות שלך כלפי תלמידים אחרים בחודש האחרון <sup>1</sup>
1.5%	4.1%	הטרדה מינית בחודש האחרון
1.20	1.35	אלימות של תלמידים כלפיך בשנה האחרונה <sup>2</sup>
1.15	1.42	אלימות שלך כלפי תלמידים אחרים בשנה האחרונה <sup>2</sup>
1.3%	2.5%	אלימות של צוות בית הספר כלפיך בחודש האחרון <sup>3</sup>
3.0%	5.1%	הבאת נשק לבית הספר <sup>3</sup>
1.0%	4.2%	היעדרות בחודש האחרון בגלל פחד מאלימות <sup>3</sup>
2.21	2.66	הערכה של רמת האלימות בבית הספר <sup>2</sup>
2.34	3.18	הערכה של מידת הוונדליזם בבית הספר <sup>2</sup>
2.60	2.13	הערכה של טיפול המנהל באלימות <sup>4</sup>
2.74	1.79	הערכה של טיפול המחנכת באלימות <sup>4</sup>
2.81	2.70	הערכה של בית הספר כמקום בטוח <sup>4</sup>

1. 1 = אף פעם; 2 = פעם או פעמיים; 3 = שלוש פעמים או יותר.
2. 1 = בכלל לא; 2 = פעם אחת או פעמיים; 3 = מדי פעם; 4 = בערך פעם אחת בשבוע; 5 = כמה פעמים בשבוע.
3. נבדק רק בחטיבת הביניים עקב דיווח נמוך ביותר בחטיבה העליונה – כן/לא.
4. 1 = מסכים במידה מועטה; 2 = מסכים; 3 = מסכים במידה רבה; 4 = מסכים בהחלט.

**טבלה 2: ממוצעים של דיווחי המורים על אלימות ושחיקה  
בסוף 2002 (לפני התוכנית) ובסוף 2003 (אחרי התוכנית)**

2003	2002	משתנים
1.59	2.39	התנהגויות אלימות בקרב תלמידיך בחודש האחרון <sup>1</sup>
1.65	2.67	הערכה של רמת האלימות בבית הספר <sup>2</sup>
1.60	2.91	הערכה של מידת המודעות למעורבותם של תלמידיך במעשי אלימות <sup>3</sup>
2.34	1.25	יישום דרכים למניעת אלימות של תלמידים ולהתמודדות עימה <sup>4</sup>
22%	46%	התנהגות אלימה כלפי המורה מצד תלמידים בחודש האחרון <sup>5</sup>
2.68	1.95	הערכת נחישותם של גורמי בית הספר (הנהלה, מורים, הורים ותלמידים) להתמודד באופן פעיל עם אלימות בבית הספר <sup>6</sup>
1.88	2.84	שחיקת מורים <sup>7</sup>

1. 1 = כלל לא; 2 = פחות מפעם בשבוע; 3 = פעם או פעמיים בשבוע; 4 = יותר מפעמיים בשבוע.
2. 1 = כלל לא בעיה; 2 = בעיה קטנה; 3 = בעיה בינונית; 4 = בעיה גדולה; 5 = בעיה גדולה מאוד.
3. 1 = יודע רק על חלק קטן מהם; 2 = יודע על רובם; 3 = יודע על כל מעשי האלימות או כמעט על כולם.
4. 1 = כלל לא; 2 = פעם או פעמיים; 3 = שלוש ויותר.
5. כן/לא.
6. 1 = מאוד לא מסכים; 2 = לא מסכים; 3 = מסכים; 4 = מסכים מאוד.
7. 1 = אף פעם; 2 = לעיתים רחוקות מאוד; 3 = לעיתים רחוקות; 4 = לעיתים קרובות; 5 = לעיתים קרובות מאוד; 6 = תמיד.

שאלון התלמידים הראה ירידה עקבית ברמת האלימות בכל המשתנים. משתנים אחדים מלמדים על שיפור ניכר – למשל, ירידה מ-4% ל-1% בשיעור התלמידים שדיווחו על היעדרות מבית הספר בגין פחד מאלימות, וירידה מ-3.5% ל-1.6% בשיעור התלמידים שהביאו כלי נשק לצורך הגנה עצמית. שיפור ניכר חל גם בהערכת התלמידים לגבי טיפולם של המנהל ובעיקר של המחנכת באירועי אלימות. משמעותי לא פחות בעינינו הוא הדיווח על ירידה באלימות המורים כלפי תלמידים: הדבר מלמד שהתוכנית הייתה נאמנה לעקרונות ההתנגדות הלא-אלימה.

מידת השינוי שבאה לידי ביטוי בשאלוני המורים גבוהה במידה ניכרת. בכל המשתנים ניכרת ירידה באלימות. מעניין שהמורים למדו להעריך את הידע שלהם בדבר שכיחותן של תופעות האלימות בין התלמידים. כך, הם למדו שמודעותם לאלימות של תלמידים בכיתתם שלהם נמוכה משחשבו. כאשר החל הפרויקט נדהמו המורים מרמת האלימות שהתלמידים דיווחו עליה. קודם לכן הם חשבו כי מקצת התופעות שהתלמידים דיווחו עליהן אינן קיימות בבית הספר כלל. לפיכך התגברות ספקנותם

של המורים באשר לידע שלהם לגבי האלימות של תלמידיהם יכולה להיחשב תוצאה חיובית של התוכנית. ממצאים דומים בהקשר זה עלו במחקרו של בנבנישתי בשנת 2003, שבו דיווחו המורים על אלימות רבה יותר מאשר במחקר הקודם, אף שבקרב התלמידים הייתה דווקא ירידה בדיווחים בהשוואה למחקר הקודם. לדעתנו, דפוס זה מלמד על האפשרות שהמורים החלו לגלות נכונות לפקוח עין ולשים לב לאירועים שקודם לכן לא הדליקו אצלם נורה אדומה.

כפי שהנחנו בראשית המחקר, רמת השחיקה של המורים ירדה במידה ניכרת משנת 2002 לשנת 2003, והצדיקה את ציפייתנו שהתוכנית תתרום לא רק לתלמידים, אלא גם למורים. ממצא זה יכול להיות גורם ממריץ למורים בבתי ספר אחרים להשתתף בתוכנית.

אנו רואים בנתונים מספריים אלה נתונים ראשוניים בלבד, שכן במחקר זה לא נעשתה השוואה לקבוצת ביקורת, קרי, לבית ספר שבו לא הופעלה התוכנית. ברם, למרות אופיים הראשוני של הממצאים, אנו מאמינים שיש בידנו אינדיקציות ברורות נוספות לצורך בתוכנית וליעילותה. אחת האינדיקציות היא השינוי בגישת ההורים. בתחילת השנה השנייה ליישום התוכנית הייתה מידת מעורבותם של ההורים גבוהה יותר מאשר בתחילת השנה הראשונה. הורים התנדבו להשתתף, והביעו שביעות רצון מהשינוי באווירה בבית הספר. הורים של תלמידים שסיימו את בית הספר שלחו מכתב הערכה למנהל ולפסיכולוגית הראשית, ושיבחו את התוכנית ואת הישגיה. היו ששלחו מכתבי הערכה לבית הספר על הטיפול באירועים שילדיהם היו בהם קורבנות.

נוסף על כך, נכונותה של מועצת התלמידים להשתתף בתוכנית גברה בשנה השנייה. למעשה, הצלחת השנה הראשונה התבטאה לא רק בצמצום החשדנות בין ההורים למורים, אלא גם בצמצום החשדנות בין התלמידים לבין רשויות בית הספר. אנו מקווים שבעתיד נוכל לכמת גם ממצאים אלה.

לסיכום, ניתן לומר שמדובר כאן בהרבה יותר מאשר תוכנית הממוקדת בנושא האלימות. הבנת העקרונות שהצגנו מאפשרת שינוי תפיסתי הבא לידי ביטוי בהתמקדות לא רק בהתמודדות עם אלימות, אלא גם בביסוס מערכת היחסים בין המבוגרים לבין עצמם וכן בין המבוגרים לילדים. שינוי משמעותי בתחום זה נובע מפיתוח תחושת המסוגלות של המבוגרים לגייס תמיכה, להפגין נוכחות ולהפעיל את סמכותם בכל תחומי החיים של הילדים.

נביא לסיום דוגמה המשקפת את ההצלחה הזו ברמת המועצה האזורית: מסיבות סיום יב "After Party" ו"רונדו מכוניות" הן תופעות ידועות לשמצה. בדרך כלל אחרי טקס סיום יב והמסיבה עם ההורים, בני הנוער יוצאים למסיבת ריקודים, משתכרים עד אובדן חושים ואז יוצאים לסיבוב מכוניות. במועצה האזורית התקיים דיון בנוכחות מנהלי בתי הספר התיכונים, נציגים של מחלקת הנוער, מחלקת הרווחה והשירות הפסיכולוגי, נציגים של ועד ההורים וראש המועצה. הוחלט להפגין נוכחות מבוגרים משמעותית ב-After Party: נציגי מחלקת הנוער נוכחו בתוך האולם והפעילו את סמכותם בבקרת שתייה חריפה, כולל הפסקת המוזיקה וחיוב הנוער לשתות מים;

מחוך לאולם שמרו הורים ב"כוננות" – הם לא נכנסו לאולם אך נשאו בתורנות עד סוף המסיבה; לבסוף, המועצה ארגנה הסעות, וההורים נמנעו מלתת את מכוניותיהם הפרטיות לילדים, כך שכולם הוסעו אל המסיבה וממנה באוטובוסים של המועצה.

## נספח: תיאור מקרה

גבי, תלמיד כיתה ז', נהג להפריע בכיתה, לקלל, לצעוק ולאיים. האלימות המילולית הופנתה בעיקר כלפי תלמידים אחרים, אך לעיתים גם כלפי מורים. גבי הוזהר שוב ושוב, ננזף והושעה, אך בלא הועיל. היחסים בין בית הספר לבין הוריו היו מתוחים, שכן ההורים ידעו כי כל טלפון מבית הספר פירושו תלונות ובצידן דרישות שהם חשו כי הם אינם יכולים למלא.

הצעד הראשון בטיפול בגבי היה ניסיון להרפות את המתח בין המחנכת להורים. מטרה זו הושגה באמצעות תיווך של מורה אחרת, שהיו לה קשרים טובים עם האם. מאחר שהניסיון הראשון של ההורים, המחנכת והמורה הנוספת לבנות תוכנית משותפת עם גבי לא נשא פרי, הוחלט לעשות "התיישבות" בשיתוף שני מורים נוספים. גבי היה מופתע מאוד מהדרך שבה נעשתה ה"התיישבות", משום שהיה רגיל להיקרא פנימה, להינזף ולהישלח החוצה (עם השעיה או בלעדיה). עוד באותו ערב התקשרו ההורים אל המורה וסיפרו לה שגבי תקף אותם פיזית כעונש על השתתפותם ב"התיישבות". הפסיכולוגית של בית הספר ומחנכת הכיתה החליטו לבוא לביתו ולעשות "התיישבות" עם הוריו בחדרו. הפעם נמשכה ה"התיישבות" כארבעים וחמש דקות. לאחר כחצי שעה פרץ גבי בבכי ושאל את הנוכחים מה הם רוצים ממנו, אולם לא הציע שום פתרון. למחרת סירב גבי לעלות על ההסעה לבית הספר. הוריו התקשרו לבית הספר וקיבלו עידוד להביאו אל בית הספר בעצמם. מחנכת הכיתה קיבלה את פניו וליוותה אותו לכיתה מבלי להזכיר את אירועי הבוקר. כעבור יומיים רגועים יותר בבית הספר, שב גבי להתנהג בתוקפנות בכיתה. הפעם נעשתה "התיישבות" בחדרה של מנהלת החטיבה (בנוכחות שמונה מבוגרים). גבי לא הציע פתרון, אבל הסכים לנסות את הפתרון שהציעה היועצת.

הפתרון היה פיקוח צמוד על נטילת התרופות שלו (גבי נטל ריטלין לא בקביעות, והוא הסכים שהמחנכת תתקשר אליו ולהוריו פעמיים בשבוע כדי לנהל מעקב אחר נטילת התרופה) ומילוי "טופס התנהגות יומי". חודש לאחר מכן ניכר שיפור רב בהתנהגותו של גבי, והוחלט לנסות להפסיק למלא את הטופס. שיחות הטלפון עם גבי ועם הוריו נמשכו, ולבד מפיקוח על נטילת התרופות, היתוסף אליהן דיון בקשייו בבית הספר; כך נעשו השיחות תומכות במקום מפקחות. לא היו עוד אירועי תוקפנות או הפרעות מצד גבי עד לסוף שנת הלימודים.



## מקורות

- אירבאוך, ר' (2003). **יישום עקרונות שיקום סמכות המורה ומודל ההתמודדות הלא אלימה לשינוי אורחות החיים בבית-הספר ולמאבק באלימות**. חיבור לשם קבלת תואר שני, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.
- בנבנישתי, ר' (2002). **אלימות במערכת החינוך – תשס"ב: דוח ביניים על ממצאי סקר בקרב תלמידים**. <http://www.education.gov.il/scientist/alimut.htm>.
- בנבנישתי, ר', זעירא, א' ואסטור, א' (2000). **אלימות במערכת החינוך: דו"ח מסכם לשנים 1998–1999**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- עומר, ח' (2002). **המאבק באלימות ילדים: התנגדות לא אלימה**. מודן הוצאה לאור.
- פרידמן, י' (1999). שחיקת המורה: **המושג ומדידתו**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- Borduin, C.M., Cone, L.T., Barton, J.M., Henggeler, S.W., Rucci, B.R., Blaske, D.M., & Williams, R.A. (1995). Multi-systemic treatment of serious juvenile offenders: Long-term prevention of criminality and violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 569–578.
- Bugental, D.B., Blue, J.B., & Cruzcosa, M. (1989). Perceived control over caregiving outcomes: Implications for child abuse. *Developmental Psychology, 25*, 532–539.
- Dornbusch, S., Carlsmith, J., Bushwall, S., Ritter, P., Leiderman, H., Hastorf, A., & Gross, R. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development, 56*, 326–341.
- Goldstein, A.P. (1996). *The psychology of vandalism*. New York: Plenum Press.
- Jones, F. (2000). *Tools for teaching: Discipline, instruction, motivation*. Santa Cruz, CA: Frederic H. Jones and Associates.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, and Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Omer, H. (2001). Helping parents deal with children's acute disciplinary problems without escalation: The principle of non-violent resistance. *Family Process, 40*, 53–56.
- Orford, J. (1986). The rules of interpersonal complementarity: Does hostility beget hostility and dominance, submission? *Psychological Review, 93*, 365–377.
- Sharp, G. (1973). *The politics of nonviolent action*. Boston, MA: Extending Horizons Books.

