

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה

**לחידה חברתית בזיקה לאלימות
בקרבת נוער בדווי**

איתי הס, תמר הורוביץ ושונית רייטר

למידה חברתית בזיקה לאלימות בקרב נוער בדווי

איתי הס, תמר הורוביץ ושונית רייטר

תקציר

המאמר מבוסס על מחקר שנערך בקרב 595 תלמידים, הלומדים בארבעה בתי ספר במגזר הבדווי בנגב. למחקר היו שלוש מטרות עיקריות: לזהות דפוסי אלימות קיימים בקרב התלמידים, לבחון זיקה בין דפוסי האלימות לבין גורמים הקשורים ללמידה חברתית, כמו חשיפה לאלימות, וכן לבחון זיקה בין דפוסי אלימות לבין תחושות חוסר ביטחון ודאגות של התלמידים. ממצאי המחקר חושפים כי השתתפות הנוער הבדווי באירועי אלימות מילוליים ופיזיים קשורה בעיקר לחשיפה לאירועי אלימות במשפחה ובבית הספר. לא נמצאה זיקה בין דפוסי האלימות של הנוער הבדווי לתחושות חוסר הביטחון והדאגות השונות.

מילות מפתח: אלימות, בדווי, מפגש בין-תרבותי, למידה חברתית

חבוא

דוחות המתארים את שכחותם של אירועי אלימות שונים בקרב הנוער בישראל חושפים, כי תופעת האלימות בקרב הנוער הבדווי היא קשה בהשוואה למגזרים אחרים בחברה הישראלית (דגני, 1998; Benbenishty & Astor, 2005). בנבנישתי (2007) קובע כי במגזר היהודי חלה בין השנים תשנ"ט לתשס"ה ירידה באלימות מילולית ובאלימות מתונה וכן ירידה בדיווחים על שימוש בנשק קר וחם. לעומת זאת, במגזר הבדווי לא הראו הנתונים על שיפור בהתנהגות אלימה בקרב הנוער. משום כך עולה הצורך במחקרים נוספים בקרב הנוער הבדווי, במטרה לברר פרמטרים הקשורים להתנהגות האלימה בקרבם. הבנה שכזו עשויה לסייע לאנשי מקצוע בפועלם לצמצום התופעה.

התאוריות המשמשות את מדעני החברה לשם הבנת האלימות בחברה מסוימת והגורמים הקשורים בה, מתבססות על הנחות שונות בנוגע לפרט ולחברה שהוא שייך אליה. כך "תאוריית הדחף" מניחה שההסבר הראשוני לתוקפנות יסודו בתסכול של הפרט. ניתן לצפות לאירוע אליים בסביבה שבה נוצרים תנאים שמעוררים אצל הפרט חוסר ביטחון, תחושת חסך או דאגה (Berkowitz, 1981; Feshbach, 1964). תאוריות אחרות מסבירות את האלימות כאחת מדרכי ההתנהגות הנלמדת על ידי הפרט. על פי "מודל החיקוי" (Bandura, 1973; Buss, 1961), הפרט לומד להגיב באלימות כביטוי נורמטיבי בסביבה שבה הוא חי.

מאפייניה של החברה הבדווית בישראל נחקרו במהלך העשורים האחרונים מאז קום המדינה. ממחקרים אלה עולה כי המאפיין הבולט של חברה זו הוא היותה חברת מיעוט בשלב מעבר מחברה מסורתית לחברה הרוכשת דפוסים מודרניים (אלקרינאוי, 2001; מאיר, 1983; מרעי, 1994; מרקס, 1974). הבנת השינויים בחברה הבדווית והשלכתם על תחומי החיים השונים של הפרט והקהילה עשויים לכוון לתאוריות אשר ייטיבו להסביר את תופעת האלימות בקרב הנוער בחברה זו.

השינויים בחברה הבדווית כתוצאה מהמפגש הבין-תרבותי

לפני קום מדינת ישראל, החברה הבדווית בנגב הייתה מסורתית. בדברנו על "חיים מסורתיים" של חברי הקהילה הבדווית, הכוונה היא לאורח חיים המאופיין על ידי שני גורמים מרכזיים (ביילי, 1978; בר צבי, 1991):

א. חיים על פי חוקי דת האסלאם כפי שמלמד הקוראן.

ב. חיים על פי מערכת אמונות וערכים שגובשה ואומצה על ידי מרבית הבדווים והשבטים הערביים הנוודים. מקורה של מערכת זו בניסיון מכוון לפתרון בעיות המתעוררות כתוצאה מאורח החיים הקשה והייחודי במדבריות, אשר דת האסלאם, שנוצרה בערים הערביות הגדולות מכה ומדינה, אינה מספקת להן תשובות (לוי, 1980).

יסודותיה של מערכת אמונות אלו קשורים לאמונה בגורל, אמונה בצורך התמידי בפיוס האל, אמונה בסוכני הרע ואמונה בכוחות המאגיה (ביילי, 1978; בר צבי, 1991).

מרעי (1994) היטיב לתאר את המבנה החברתי של הבדווים וציין כי המבנה השבטי היה מעין מבנה "פאודלי". בראש הקהילה עמד השיח', והוא אשר הסדיר את חייו של הפרט. כל פרט נולד למעמדו בשבט, ואת אשר היה עליו לדעת למד ממשפחתו ומראשי הקהילה. מכאן שמערכת החינוך, ובכללה בתי ספר וגני ילדים, כמעט לא הייתה קיימת, כי המשפחה היא אשר שימשה גם כמוסד החינוכי המקובל (אבו סעד, 1999; אבו עגיאגי ובן דוד, 1989).

השינוי בחברה הבדווית החל לאחר קום מדינת ישראל. הגורם הבולט לשינוי היה החיכוך התרבותי הבלתי נמנע והחיכוך הגאוגרפי של הקהילה הבדווית עם החברה היהודית הרחבה, בעלת הצביון המודרני (אלקרינאוי, 2001; מאיר, 1983; מרקס, 1974; שטנדל 1992). חלק מהשינויים המכריעים הם:

א. המשפחות והחמולות עברו לערים שנבנו על ידי הממסד הישראלי (גל, 2002).

ב. החקלאות החלה לאבד את מעמדה כמקור עיקרי לפרנסה, ובשל כך תפסה את מקומה עבודת החוץ, כגון עבודת הפועלים בתעשייה הישראלית בערים יהודיות (אל קרינאוי, 2001; קרסל, 1988).

ג. החל תהליך "שבירת" המשפחה המורחבת. בשל היציאה מהכפרים והמעבר לעיר וכן העבודה בשכר, המשפחה המורחבת לא הייתה עוד יחידה כלכלית חברתית

מגובשת והפרט נעשה אוטונומי יותר, ולפיכך – תלוי פחות במסגרות חברתיות (בן דוד, 1998; Jakubowska, 1984).

ד. מבחינה כלכלית חל שיפור עקב עבודת החוץ, בעיקר במשפחות הפועלים (בן דוד, 1998; מרעי, 1994; שטנדל, 1992).

ה. הוחל חוק חינוך חובה חנם (1949) ולאחריו חוק חינוך ממלכתי (1953). בהתאם לחוק החינוך (1949), על כל ילד וילדה מגיל שש, החובה לפקוד את ספסל הלימודים. חוק החינוך הממלכתי (1953) קבע תכנים ומטרות בחינוך, והמטרות והיעדים החינוכיים, כפי שפורטו בחוק, שיקפו את גישתם של קובעי המדיניות דאז. אלה היו מכוונים לציבור היהודי בחברה המודרנית ללא התייחסות לאופייה המסורתית השונה של הקהילה הבדווית, אף שבתיה הספר הבדווים כפופים להוראות חוק זה (מליץ, 1995).

השינויים הללו הואצו עם הסרת הממשל הצבאי מערביי ישראל בשנת 1967 (קטן, 1996). סיבה נוספת להאצת השינוי הייתה החלת תכנית הממשל לרכז את מרבית האוכלוסייה הבדווית בחמש ערים מבוססות, שבהן הוגבר תהליך המודרניזציה של החברה הבדווית (גרדוס, מאיר – גליצנשטיין, 2008; Abu Saad, 1996).

כיום, החברה הבדווית בנגב היא עדיין חברה מסורתית, אך מצויה בעיצומו של תהליך שינוי לעבר חברה בעלת מאפיינים מודרניים (אלקרינאוי, 2001). אלקרינאוי רואה את הגלובליזציה המואצת כגורם השינוי הבולט בחברה הבדווית, זאת כתוצאה מהמפגש עם התרבות היהודית המודרנית. תהליכי השינוי הנובעים מהגלובליזציה נוגעים לכל תחומי החיים, ובתוך כך – לתחומי החינוך בכלל ולבית הספר בפרט. קביעה זו של אלקרינאוי מקובלת הן בקרב החוקרים מתוך הקהילה הבדווית והן בקרב חוקרים מחוץ לה (אל חאגי, 1994; מאיר, 1983, 1986; מליץ, 1995; שטנדל, 1992; Abu-Saad, 1996; Jakubowska, 1984).

תהליכי השינוי שחלים בקרב קבוצת מיעוט מסורתית כתוצאה ממפגש עם תרבות רוב מודרנית, אינם התוצר היחיד האפשרי בהתנגשות בין תרבויות. בניסיון להבהיר משתנים חברתיים הקשורים למפגש של תרבות קבוצת מיעוט עם תרבות קבוצת הרוב, מציין ברי (Berry, 2001) את תהליכי ה"תרבות" (acculturation) ואת ה"יחסים הבין-תרבותיים" (intergroup relations). לדידו של ברי, כתוצאה ממפגש התרבויות מתחוללים שינויים הדדיים בשתי החברות. כך למשל, בשתי החברות עשויים להתרחש שינויים בשפה, בחלק מהמנהגים ואפילו בדת. ברי נשען בעיקר על ניתוח מצבים שבין חברה לקהילת מהגרים בתוכה, כמו היחסים שבין החברה הקנדית לבין מהגרים צרפתים וספרדים. הקהילה הבדווית בישראל אינה בגדר חברת מהגרים, לפחות לא במשמעות הקלאסית של המושג, ולו מהסיבה כי הקהילה הייתה קיימת באזור הנגב עוד טרם נוצרה החברה הישראלית (שטנדל, 1992). עם זאת, אלקרינאוי (2001) מצביע על דמיון בין הדילמות שאתן מתמודדים חברי הקהילה הבדווית בישראל לבין הסוגיות הקשות שאתן מתמודדות חברות מהגרים בעולם, ובראשן – ערעור הזהות העצמית. ניתן למצוא הקבלה בהתנגשות התרבותית של

החברה הבדווית עם החברה הישראלית הרחבה בתיאורי המפגש התרבותי בין חברות ילידים (first nations) לחברות מודרניות שהתפתחו באזור גאוגרפי קרוב אליהם. לדוגמה, ניתן לגלות דמיון בין מצבם של הבדווים בנגב ובין מצבם של האבוריגיניים באוסטרליה. בורוק ועמיתים (Bourke, Bourke & Edwards, 1994) מצביעים על מפגש האבוריגיניים בצפון אוסטרליה עם האוכלוסייה הלבנה כעל דוגמה מייצגת למפגש בין תרבות שבטית לתרבות מודרנית, מפגש אשר יצר, ועדיין מייצר, סוגיות קשות, כגון אבדן משאבים (אדמות ונכסים). יחד עם הקשיים הללו המפגש יוצר קשיים במישורים החברתי, הערכי והפסיכולוגי, ואחד הבולטים שבהם הוא ערעור הזהות העצמית בקרב הנוער האבוריגיני. קשיים אלה מתבטאים גם, ואולי בעיקר, בחינוך. גם בקרב הנוער הבדווי המציאות רוויית הדילמות והקשיים באה לידי ביטוי כתוצאה מהמפגש עם התרבות המודרנית בבתי הספר (אבו סעד, 1999; אל חאגי, 1994; חילדי, 2003).

השפעת המפגש הבין-תרבותי על הנוער הבדווי הלומד

כאמור לעיל, בית הספר הוא "חזית" מרכזית למפגש הבין-תרבותי. כתוצאה מכך הנוער הלומד בבית הספר עלול לסבול מרגשות לא נעימים, כמו התמרמרות ותסכול (אבו סעד, 1999). ההתמרמרות של התלמידים היא תוצאה אפשרית לפער שבין ציפיותם לשינוי בחברה, שינוי המגיע למודעותם בבתי הספר הכפופים למדיניות החינוך של החברה היהודית הרחבה, לבין המצוי בפועל בסביבתם המשפחתית. בתי הספר מייצגים בדומיננטיות את הערכים המודרניים הקוראים לשינוי, ולמולם חש הנוער הבדווי את התנגדות ראשי הקהילה המסורתיים לערכים המודרניים (בן דוד, 1994; Al-Krenawi, Slonim-Nevo, Maymon & Al-Krenawi, 2001). ראשי המשפחות של התלמידים חשים חוסר נוחות משחיקת מעמדם כמסדירים את אורח החיים של המשפחה, כמחנכים את הדור הצעיר וכאחראים על הכוונת תהליכי הלמידה בקרב הצעירים. עובדה זו יוצרת קונפליקטים במשפחה (חילדי, 2003), ומערכת היחסים המשפחתיים בכללותה נפגמת. הנוער הבדווי, המצוי בתווך בין ערכי משפחתו לערכי בית הספר, חש תסכול (רינאוי, 2003; Al-Krenawi & Graham, 1999).

גם רינאוי (2003) מייחס את תחושות הדאגה בקהילה הבדווית להיותה חברה המצויה בשינוי. לדעת רינאוי, החברה הבדווית נמצאת בתווך בין השפעות של מרכיבים שבטיים מחד גיסא לבין השפעות של ערכי חברה מודרנית מאידך גיסא. לפיכך, אדם שחי בחברה זו יהיה מצוי במידה מסוימת של דו-ערכיות על רקע שתי מערכות היחסים הללו. רינאוי מוסיף וטוען כי מצב ה"תווך" הזה הוא פועל יוצא מהכורח היום יומי של בני החברה הבדווית למצוא נוסחה ייחודית על מנת לשרוד במציאות מודרנית, שהיא לא רק עתירת טכנולוגיה וניגודים, אלא מבוססת גם על מרכיבים תרבותיים השונים מהמסורת ומן המבנה החברתי הבדווי. אלכסנדר וגריביע (2004) טוענים כי אותה דו-ערכיות שעליה מצביע רינאוי, עשויה להשפיע על היבטים שונים

בחיי הנוער הבדווי: על השקפת עולמם, על דפוסי התנהגותם ועל מחשבתם ודפוסי הצריכה והבילוי שלהם. הצורך להכריע בין הזהויות השונות משפיע על זהותם של בני הנוער הבדווי במישורים החברתי, התרבותי והפוליטי כאחד. אמנם חלק מהחוקרים מתארים את דרכי החיים הללו כעשויים להשלים זה את זה, אך גם אם כך הדבר, בזמן נקודת המפגש בין אורחות החיים השונות עלולה להיווצר מידה רבה של בלבול אצל הנוער (אלכסנדר וגריביע, 2004).

על פי ברקוביץ' (Berkovitz, 1981), תסכול נוצר כאשר הפרט כושל מלהשיג דבר שיש לו ידיעה ברורה עליו ורצון להשיגו. בשל כך, כאשר חברי קהילה מסורתית אינם מקבלים את ערכי החברה הרחבה שבה הם מצויים, לא יחוו התמרמרות בשל הפערים התרבותי, הכלכלי והטכנולוגי בינם לבין החברה בכלל. אולם אם תחדור לתודעתם של חברי הקהילה העובדה שקיימים משאבים אשר עשויים להיות גם נחלתם, אך מסיבות שונות הם אינם בנמצא – תורגש התמרמרות. לדוגמה, עובדת המחסור בציוד בית הספר במגזר הבדווי (שעליה הצביעו, למשל: אל-חאג', 1994; אבו סעד, 1999; מרעי, 1994) הייתה סיבה להתמרמרות בקרב עובדי בית הספר ותלמידי הבדווים רק כאשר חברי הקהילה למדו את אופיו של בית הספר במגזר היהודי, בעוד שבתקופה שהחברה הבדווית הייתה מסורתית וסגורה, גם אי-קיומו של בית ספר במתכונת המודרנית לא הטריד את פרטיה.

"חודלים של חיקוי" לנוער בקהילה הבדווית

המציינות של החברה הבדווית, המצויה במשבר כתוצאה מההתנגשות הבין-תרבותית, מאפשרת לנער הבדווי לזהות "מודלים לחיקוי" המגיבים למציאות זו, משני טיפוסים – כאלה המצויים בסביבת המשפחה המסורתית וכאלה המצויים בסביבת בית הספר המודרני.

בנדורה (Bandura, 1973), אשר פיתח את מושג הלמידה החברתית, מדגיש את מנגנון החיקוי כמנגנון שלפיו האדם רוכש התנהגות תוקפנית. לדידו של בנדורה מנגנון החיקוי אינו מולד אלא נרכש; היכולת לחקות מקורה באפשרותו של האדם לייצג ולזכור באמצעות השפה את החוויות וההתנהגויות שבהן הוא התנסה, ועל ידי כך לחקות את הזולת, או מה שהוא מכנה "מודל החיקוי". החיקוי עשוי לאפשר לפרט ללמוד התנהגות שלא הייתה ידועה לו קודם לכן, ולנצל מידע זה במצבים אחרים שבהם הוא נתקל (אדד ועמיתים, 1994).

בנדורה מצא כי קיימת בררנות בבחירת הדגם שאותו אנו מחקים:

א. הפרט יעדיף לחקות מודל מפורסם או בעל יוקרה על פני מודל פחות מעמד.

ב. הפרט יעדיף לחקות התנהגות הנחשבת לדידו כמרגשת יותר.

ג. הפרט יעדיף לחקות מודל הדומה לו במין, גיל וכדומה. כך הבן יעדיף לחקות את אביו, והבת – את אמה. חיקוי מודל מתוך המשפחה תואם את אופיים של הפרטים בחברה הבדווית המסורתית (מרעי, 1994).

המסורת הבדווית אינה אוסרת לחלוטין על התנהגות אלימה (בר צבי, 1991; לייש, 1981). יתר על כן, חלק מהעונשים מבוססים על אלימות כנגד הנענש, החל מדרישתו של האב מבנו שיכה את אחותו, אם לא פעלה כנדרש (אבו עגיאגי וכן דוד, 1989), ועד להריגה ממש בשל פשעים חמורים; המפורסם בעונשים אלו הוא נקמת הדם (ביילי, 1978; בר צבי, 1991; Ginat, 1994; Al-Krenawi et al., 2001).

כאמור, מלבד המשפחה, מודלים לחיקוי עבור הנער מצויים גם בבית הספר ובסביבתו. הורוביץ (1989) מציינת שלוש גישות בספרות להסברת ההתנהגות האלימה של הנוער הלומד: הגישה הראשונה מסבירה את האלימות כתשומה של הקהילה לתוך בית הספר, כלומר תלמיד עלול לגלות התנהגות אלימה כתוצאה מתהליך חברות שרחש בחברתו האלימה שמחוץ לבית הספר; הגישה השנייה מסבירה את האלימות בבית הספר כתוצר של הניסיון שרוחש התלמיד בתוך בית הספר. התאוריות המצדדות בגישה זו נשענות על הנחה שתסכול הוא גורם עיקרי לאלימות, שכן התלמידים הנוטים לאלימות הם אלו שצברו מטען רב של תסכול בבית הספר; הגישה השלישית מסבירה את האלימות כתוצאה מגורמי מצב. גישה זו מניחה, כי קיימת תופעת "הדבקה" של אירועים או מצבים אלימים בחברה לתוך המערכת הבית ספרית (הורוביץ ופרנקל, 1990).

בחברה הבדווית, המצויה בתהליכי שינוי, עשויה אפוא תאוריית הלמידה החברתית להיות קשורה עם דפוסי האלימות בקרב הנוער הבדווי שבבתי הספר.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הזיקה בין דפוסי אלימות לבין הלמידה החברתית וכמו כן לבחון את הקשר שבין משתנים המבטאים דאגה מבעיות אישיות או חברתיות, כמו גם משתנים המבטאים חוסר ביטחון, למול דפוסי האלימות הקיימים בקרב הנוער.

השערות המחקר

א. גורמי הלמידה החברתית – חשיפה לאלימות במשפחה הגרעינית, חשיפה לאלימות במשפחה הרחבה, חשיפה לאלימות מילולית בשכונת המגורים, חשיפה לאלימות פיזית בשכונת המגורים, חשיפה לאלימות מילולית בבית הספר וחשיפה לאלימות פיזית בבית הספר – יהיו קשורים להשתתפות הנוער הבדווי הלומד באירועי אלימות מילוליים ופיזיים.

ב. המשתנים המבטאים דאגה וחוסר ביטחון – דאגה הנובעת מבעיות אישיות, דאגה עקב בעיות של הקהילה, תחושת חוסר ביטחון בבית הספר ותחושת חוסר ביטחון במדינה – יימצאו במתאם עם השתתפות הנוער הבדווי הלומד באירועי אלימות מילוליים ופיזיים.

שיטה

אנלוסיית המחקר

הנוער הבדווי הלומד בבתי ספר תיכוניים בערים הבדוויות בנגב.

המדגם

575 תלמידים ותלמידות בני 15–17 (כיתות ט, י, יא), שנדגמו מארבעה בתי ספר תיכוניים ביישובים שונים של החברה הבדווית בנגב: שגב שלום, חורה, לקייה וכסייפה. מדגם זה מהווה ייצוג תקף לתלמידים מהמגזר הבדווי, אף על פי שלא נכללו בדגימה כלל יישובי הבדווים. הסיבה לכך היא לא רק גודלו של המדגם אלא גם העובדה שהנוער הבדווי המצוי ב"פזורה" (יישובים בדווים מחוץ לערים הגדולות, אשר לרוב אינם מוכרים על ידי הממסד), מפוזר בין בתי הספר בערים הגדולות, וממילא נמצאו גם תלמידים מעיר אחת הלומדים בבית הספר המצוי בעיר אחרת.

כלי המחקר

המחקר התבסס על שאלון דיווח עצמי, שעובד על ידי הורוביץ ופרנקל (1990) ותורגם לשפה הערבית. השאלון בנוי מ-221 פריטים בצורת שאלות סגורות. הפריטים ייצגו סולמות משתנים אשר להם נמצאו מקדמי מהימנויות (אלפא של קרונבך) גבוהים, כלומר מהימנויות סולמות הפריטים היו למעלה מ-0.8. השאלון המקורי נמצא מתאים גם עבור נבדקים השונים בשפתם ובתרבותם מאלו של החוקר, לכך שתי סיבות:

א. הפריטים המייצגים משתנים העוסקים בחשיפה של התלמיד להתנהגות אלימה, מנוסחים ברובם באופן מוחשי. לדוגמה: "האם קיבלת סטירה, בעיטה או אגרוף?" סולם התשובות כולל ארבע רמות, מ-"1" (כלל לא) ועד "4" (הרבה).

ב. ניסוח הפריטים המייצגים הפעלת אלימות מצד הנבדק הוא דיכוטומי – כלומר על הנבדק להחליט אם השתתף או לא השתתף באירוע אלימות.

השימוש באמצעים אלו הפחית את האפשרות של מתן פרשנות אישית הסוטה באופן משמעותי מכוונת החוקר.

השאלון תורגם על ידי שני חוקרים בכירים מהקהילה עצמה.

הליך

בשלב הראשון נשלחו באקראי חמש בקשות להשתתפות במחקר למנהלי חמישה בתי ספר תיכוניים במגזר. ארבעה מנהלים אישרו את עריכת המחקר. בכל בית ספר נבדקו שלוש כיתות מכל אחת מארבע השכבות – ט עד יב. כאשר היו יותר משלוש כיתות בשכבה, בחירת הכיתות נעשתה במקום על ידי הנסיינית. ההנחה הייתה כי אין הטיה משמעותית בבחירת הנבדקים בדרך זו, כיוון שהנסייניות לא היו שייכות למערכת ובחירתן הייתה שרירותית. בשלב הבא הועברו שאלוני הדיווח העצמי במשך שתי שעות לימוד, ובכל כיתה עמדו לרשות התלמידים מורה ולפחות אחת מהנסייניות.

ממצאים

שיעור המשיבים לשאלונים היה 94%. ניתוח ממצאי השאלון נערך על ידי תכנת ה-SPSS.

ניתוח גורמים של הפריטים העלה את הפקטורים הבאים: מידת השתתפות באירועי אלימות מילולית (אלפא של קרונבך=0.82) ומידת ההשתתפות במעשי אלימות פיזית (אלפא של קרונבך=0.78); משתני למידה: חשיפה לאלימות בסביבת הבית (אלפא של קרונבך=0.7) ובסביבת בית הספר (אלפא של קרונבך=0.78).

כמו כן נבדקו הגורמים הבאים: מידת הדאגה מבעיות ברמה האישית (אלפא של קרונבך=0.8), מידת הדאגה מבעיות ברמת הקהילה (אלפא של קרונבך=0.82) ותחושות חוסר ביטחון (אלפא של קרונבך=0.85).

לשם בחינת השערות המחקר, נבדקו בשלב הראשון התפלגויות התשובות לגורמים לעיל, כפי שהם מוצגים בלוח 1.

לוח 1. התפלגויות משתני המחקר באחוזים מכלל המשיבים (N=575)

התפלגות המשתנים התלויים (השתתפות באירועי אלימות של הנבדק עצמו)		
השתתפות באלימות מילולית	השתתפו – 30%	לא השתתפו – 60%
השתתפות באלימות פיזית	השתתפו – 28%	לא השתתפו – 63%
לא ענו/אחר – 10%	לא ענו/אחר – 10%	לא ענו/אחר – 10%
התפלגות משתני החשיפה לאלימות בסביבות השונות (משתני "הלמידה")		
חשיפה לאלימות בבית	מילולית – 25%	פיזית – 20%
חשיפה לאלימות בבית הספר	מילולית – 40%	פיזית – 16%
התפלגות משתני הדאגה		
דאגה מבעיות במשפחה – 72%	דאגה מבעיות בלימודים – 86%	דאגה ממצב הקהילה הבדווית – 93%
התפלגות משתני תחושת חוסר ביטחון		
חוסר ביטחון בבית – 25%	חוסר ביטחון בבית הספר – 25%	חוסר ביטחון במדינה – 65%
התפלגות חשיבות ערכים שונים בעיני הנבדק		
חשיבות ערכי דת – 95%	בן צריך להישמע לאביו – 77%	בת צריכה להישמע לבעלה – 72%

מניתוח התפלגויות המשתנים במחקר נראה כי קרוב לשליש מהתלמידים השתתפו באירועי אלימות מילוליים או פיזיים. רבע מהתלמידים נחשפו לאלימות במשפחה ו-40% נחשפו לאלימות בבית הספר. כמו כן, חלק גדול של התלמידים, מעל 80%, מדווח על דאגות, הן מבעיות במשפחה, הן מבעיות בבית הספר והן מבעיות בשל מצב הקהילה הבדווית. נוסף על כך, רבע מהתלמידים חשים חוסר ביטחון במשפחה, רבע מהם חשים חוסר ביטחון בבית הספר ומעל מחצית חשים חוסר ביטחון במדינה. באשר לתפיסת הערכים של התלמידים, נמצא כי רוב התלמידים מקבלים את ערכי

המשפחה כערכים המתווים את ההתנהלות בחיים וכמעט כל התלמידים מעניקים חשיבות לערכי הדת.

בשלב הבא של ניתוח הממצאים נבחנו השערות המחקר על ידי כינוס המשתנים לפרוצדורת ה"רגרסיה הלוגיסטית". המשתנה המנובא היה מעורבות הנער באירועי אלימות מילוליים, והמשתנים הבלתי תלויים היו המשתנים הקשורים ללמידה חברתית והמשתנים המבטאים דאגה וחוסר ביטחון, כמפורט בלוח 2.

לוח 2. אומדני רגרסיה לוגיסטית לניבוי הסיכוי למעורבות באלימות מילולית (N=575)

מקדם רגרסיה B	טעות תקן של המקדם S.E.	משתני למידה
*0.38	0.2	חשיפה לאלימות במשפחה הגרעינית
**1.12	0.24	חשיפה לאלימות במשפחה המורחבת
0.04	0.23	חשיפה לאלימות מילולית בשכונת המגורים
0.02	0.04	חשיפה לאלימות פיזית בשכונת המגורים
**0.76	0.22	חשיפה לאלימות מילולית בבית הספר
0.37	0.37	חשיפה לאלימות פיזית בבית הספר
משתני דאגה ותחושות חוסר ביטחון		
0.1	0.24	דאגה מבעיות אישיות
0.34	0.27	דאגה מבעיות של הקהילה
0.37	0.37	תחושת ביטחון בבית הספר
0.22	0.45	תחושת ביטחון במדינה

$p < 0.05^*$, $p < 0.1^{**}$

מהנתונים בלוח 2 נראה כי תרומה משמעותית לניבוי המעורבות באירועי אלימות מילוליים קיימת למשתנים הבאים: חשיפה לאירועי אלימות במשפחה הגרעינית ($b=0.38$), חשיפה לאירועי אלימות במשפחה הרחבה ($b=1.12$) וחשיפה לאלימות מילולית בבית הספר ($b=0.76$). כיוון ההשפעה עבור משתנים אלה הוא חיובי, דהיינו ככל שהתלמיד נחשף יותר לאירועי האלימות בסביבות אלה, הוא מדווח על מעורבות גבוהה יותר באלימות מילולית. יש לשים לב כי המודל כולו מסביר קרוב ל 20% ($R^2=0.19$, $\chi^2=8.38$, $p < 0.05$) מאירועי האלימות המילוליים שבהם השתתף התלמיד הבדווי.

פרוצדורה של רגרסיה לוגריתמית נוספת נערכה עבור המשתנה המנובא "מעורבות באירועי אלימות פיזיים". גם כאן המשתנים המנובאים היו המשתנים הקשורים ללמידה החברתית ולתחושות דאגה וחוסר ביטחון, כמפורט בלוח 3.

לוח 3. אומדני רגרסיה לוגיסטית לניבוי הסיכוי למעורבות באלימות פיזית (N=575)

מקדם רגרסיה	טעות תקן של המקדם	
B	S.E.	
משתני למידה		
0.3	0.18	חשיפה לאלימות במשפחה הגרעינית
0.3	0.25	חשיפה לאלימות במשפחה המורחבת
*0.52	0.23	חשיפה לאלימות מילולית בשכונת המגורים
0.05	0.06	חשיפה לאלימות פיזית בשכונת המגורים
0.28	0.22	חשיפה לאלימות מילולית בבית הספר
0.3	0.3	חשיפה לאלימות פיזית בבית הספר
משתני דאגה ותחושות חוסר ביטחון		
0.1	0.24	דאגה מבעיות אישיות
0.14	0.27	דאגה מבעיות של הקהילה
0.32	0.37	תחושת ביטחון בבית הספר
0.33	0.45	תחושת ביטחון במדינה

*p<0.05, **p<0.1

מהנתונים בלוח 3 נראה כי רק למשתנה "חשיפה לאירועי אלימות בסביבת שכונת המגורים" תרומה משמעותית על המעורבות באירועי אלימות פיזיים ($b=0.52$). כמו כן הכיוון הוא חיובי, דהיינו ככל שהתלמיד נחשף יותר לאירועי האלימות בסביבות אלה, הוא מדווח על מעורבות גבוהה יותר באלימות פיזיים. המודל כולו מסביר 10% ($R^2=0.1$, $\chi^2=4.42$, $p<0.05$) מאירועי האלימות הפיזיים שבהם השתתף התלמיד הבדוי, והוא אינו מובהק.

מנתוני לוחות 2 ו-3 עולה כי התרומה המשמעותית העיקרית לשונות המוסברת של משתני המעורבות באלימות המילולית והפיזית (המשתנים התלויים), מקורה בגורמים הקשורים ללמידה החברתית: חשיפה לאלימות במשפחה הקרובה והרחוקה וחשיפה לאירועי אלימות בסביבת הבית (המגורים). נוסף על כך, החשיפה לאלימות מילולית בבית הספר נמצאה אף היא תורמת משמעותית למעורבות באלימות המילולית של התלמיד הבדוי.

דיון

ההנחה המשמשת את חוקרי החברה הבדווית היא כי המאפיין המרכזי לחברה זו הוא היותה בשלבי מעבר (אבו סעד, 1999; חילודי, 2003; Jakubowska, 1984; 2003). מאפיין זה מתבטא בין היתר בתחושות לא נעימות בקרב חברי הקהילה, בעיקר במצבים שבהם נוצרות התנגשויות בין ערכי המודרניזציה לערכי המסורת הבדווית (אלכסנדר וגרביע, 2004; חילודי, 2003; מרעי, 1994; שטנדל, 1992). אולם מממצאי המחקר הנוכחי עולה כי על אף תהליכי השינוי בתחומי השונים של חיי הקהילה הבדווית,

ובכלל זה בחינוך – הנוער הבדווי עדיין מקבל את ערכי המסורת והדת באופן גורף. כאמור, מקורה של מערכת הערכים במשפחה הבדווית הם המסורת ודת האסלאם. המסורת הבדווית מאפשרת לעתים את השימוש באלימות כחלק מתהליך החינוך, וגם בספרות יש אזכורים שונים להצדקת אלימות כחלק מתהליך החינוך במשפחה (אבו עגי'אגי' ובן דוד, 1989). האלימות משמשת לעתים הן כעונש על חטאים קלים והן כעונש על פשעים קשים, כמו רצח (ביילי, 1978; בר צבי, 1991; Ginat, 1994).

המחקר בנושא המפגש הבין-תרבותי של תרבות ילידים עם תרבות מודרנית בעת האחרונה עשוי לספק הסבר מעניין לעובדה שהנוער הבדווי, למרות היותו לומד בבתי ספר המשמשים סוכני חברות מודרניים, מבטא באופן עז אכפתיות מערכי המסורת ומכיבודם. בוודן ובונברי (Bowden & Bunbury, 1990) מצאו כי הקהילה האבוריגינית באוסטרליה מתעוררת לגל של "תחייה תרבותית" של המסורת האבוריגינית. כך למעשה מביעים הילידים מעין מחאה אזרחית כנגד האפליה והקיפוח שהם חשים זה למעלה מ-200 שנה. השינוי בקהילה האבוריגינית הוא בעיקרו ברמת החיים ובשימוש בטכנולוגיה המוטמעת בחיי היום יום. אולם דווקא מערכת האמונות והערכים המסורתיים מובלטת יותר. בדומה, אל קרינאווי ועמיתים (Al-Krenawi et al., 2001) מצאו כי למרות סממני סגנון חיים מודרני בקרב הבדווים, הרי במישור הערכים האישיים מדווחים גברים בדווים על הצדקת נקמת דם כמנגנון טיפול בקונפליקטים מסוימים.

ממצאי המחקר הנוכחי הראו שההשתתפות באירועים אלימים הייתה קשורה לנלמד בסביבות המשפחה ופחות במקצת מכך לחשיפה לאירועי אלימות בבתי הספר. אולם אירועים אלו לא נקשרו כלל לתחושות הלא נעימות כתוצאה מהשינויים בחברה הבדווית, כפי שמנבאות התאוריות המדברות על תסכול המוביל לאלימות. בהקשר זה מעניינת העובדה שבעוד שתאוריית ה"תסכול ואלימות" מחייבת קיומו של קשר בין התסכול למעורבות באלימות, הרי הלמידה החברתית (Bandura, 1973) מאפשרת חלופות לתחושות לא נעימות, אשר אינן בהכרח התנהגויות אלימות. כלומר במצבי תסכול הפרט עשוי לבחור בהתנהגויות השונות מאלימות, כמו למשל להתמודד עם המצב על ידי בריחה לסמים ואלכוהול (Bruce & Emshoff, 1992). מכאן מתחזקת יעילותה של תאוריית הלמידה החברתית להסברת תופעת האלימות בקהילה הבדווית.

כאמור, החוקרים העוסקים בקהילה הבדווית בישראל מציינים תהליכי מודרניזציה החלים על חברה זו (אבו סעד, 1999; חיולדי, 2003). חוקרים נוספים אף מחלקים את תהליכי המודרניזציה לתחומים שונים בחיי הפרט והקהילה (ברק וצוויקל, 2001; גרדוס ומאיר-גליצנשטיין, 2008; מאיר, 1983; קרסל, 1988; שמואל, 1980). אולם לאור הממצאים המגלים כי ערכי המשפחה המסורתית הם הדומיננטיים ביותר אצל הנוער ועל פיהם תיקבע התנהגותו, יש מקום לבירור רציני באשר למידת קבלתה של המודרניזציה בקרב החברה הבדווית. ייתכן כי הקהילה ומערכת החינוך שבתוכה פסעו כברת דרך משמעותית בהטמעת כלים וחומרים מודרניים, במעבר למבני קבע,

במגע עם אמצעי תקשורת מודרניים וכדומה, אולם ספק הוא אם קיימת הטמעה אמיתית של ערכים מודרניים, אלה השונים מערכי המסורת. לפיכך עולה ספק גם בהצלחתו של בית הספר במגזר זה לשמש כסוכן חברתי המוביל את השינוי. יתר על כן, הממצאים שעלו ביחס לתחומי השפעתו של בית הספר מצביעים על תמונת מצב בעייתית עוד יותר. על פי הספרות מסכימות האסכולות הסוציולוגיות השונות על כך שלבית הספר ישנה השפעה על תחומי חשיבה והתנהגות רבים, כפי שהדגימו למשל הורוביץ ופרנקל (1990). הללו ציינו את היקפה הרחב של תרבות בית הספר (הכוללת ערכים, אמונות, עמדות, מנהגים, מסורות, חוקים כתובים ולא כתובים ועוד) וחיזקו את ההנחה בדבר היקפה הרחב של השפעת בית הספר על הנער. אולם בקרב הנוער הבדוי נמצא שמודל החיקוי שבית הספר "מצליח" לשמש, הוא בעיקרו מודל חיקוי של התנהגות אלימה, וכאמור, במידה פחותה – מודל חיקוי של ערכים ונורמות מודרניים. מכאן שיש מקום לבחון את מבנהו ואופיו של בית הספר בקהילה הבדוית כפי שהוא היום ולנסות לייעל את תפקודו. יש לחתור לשינוי המצב שבו בית הספר משמש כפי הנראה מודל לחיקוי התנהגות אלימה למצב שבו הוא ישמש סוכן חברות המסייע בהפגשת הנער עם התרבות המודרנית וסייע לריכוך מפגש זה. באופן זה ייתכן שתהיה הזדהות אמיתית יותר של הנוער הבדוי עם ערכי המודרניזציה. הזדהות שכזו תוכל לצמצם את האלימות בקרב בני הנוער הבדוים, ובשלב הבא – לסייע להפחתת השימוש באלימות בסביבת המשפחה.

מקורות

- אבו-סעד, א' (1999). מערכת החינוך הבדוית במציאות חברתית משתנה. בתוך א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל** (עמ' 1101–1111). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- אבו עג'אג', ס' ובן דוד, י' (1989). החינוך המסורתי אצל בדואי הנגב. **רשימות בנושאי הבדוים, 19**, 22–33.
- אדד, מ', אדי, א', אשכנזי, ג', צ'ארד, פ', רהב, ג' ושוהם, ג"ש (1994). **אלימות**. תל אביב: אור-עם.
- אל-חאג', מ' (1994). **מערכת החינוך הערבי בישראל: סוגיות ומגמות**. ירושלים: מכון פלורסהיימר.
- אלכסנדר, ג' וגריביע, ע' (29 במרס 2004). **מאפייני השימוש בצ'אטים בקרב בני-נוער בדואים**. הרצאה בכנס "שדה, אקדמיה ומה שביניהם". המכללה לחינוך ע"ש קיי, באר שבע.
- אלקרינאוי, ע' (2001). עבודה סוציאלית בחברה הבדואית בנגב: היבטים בין-תרבותיים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 21**, 37–59.
- ביילי, י' (1978). הנקמה והשלום אצל הבדואים. **רשימות ומאמרים בנושאי הבדוים, 9**, 22–33.
- בנבנישתי, ר' (2007). **תוכנית מערכתית לקידום אקלים חינוכי מיטבי, לצמצום אלימות והתנהגויות סיכון**. ירושלים: שפ"י.

- בן דוד, י' (1994). **מערכת החינוך הבדווית המציאות והצורך בקידומה**. ירושלים: מכון פלורסהיימר.
- בן דוד, י' (1998). פתרון מצוקות הבדואים בנגב כתנאי להשתלבותם בחברה הישראלית. **רשימות בנושאי הבדואים**, 30, 18–28.
- בר צבי, ש' (1991). **מסורת השיפוט של בדווי הנגב**. תל אביב: משרד הביטחון.
- ברק, נ' וצוויקל, ג" (2001). **בריאות ורווחה של נשים בדואיות בנגב**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- גל, א' (2002). יישובי הבדואים. **אל הנגב: פרקים בגיאוגרפיה של דרום הארץ**. חולון: מט"ח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- גרדוס, י' ומאיר-גליצנשטיין, א' (2008). **באר שבע – מטרופולין בהתהוות**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- דגני, א' (1998). ישראל 1998 נורמות חברתיות ואלימות בקרב מבוגרים ונוער. **מצילה** (מרץ).
- הורוביץ, ת' (1989). אלימות בבית הספר – היבטים סוציולוגיים. בתוך א' רוקח (עורך), **מניעת אלימות – הצעות לתכנית בית ספרית** (עמ' 9–17). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- הורוביץ, ת' ופרנקל, ח' (1990). **דפוס אלימות של בני נוער: דו"ח מחקר מס' 239**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- חילדקי, ס' (2003). בין שימור המסורת לעידוד המודרניזציה בבתי-הספר הבדואים. **רשימות בנושאי הבדואים**, 35, 30–39.
- לוי, ש' (1980). **חיי ומנהגי דת בקרב הבדווים בדרום סיני**. ירושלים: משרד החינוך.
- לייש, א' (1981). מעמד האסלאם בקרב הבדווים של מדבר יהודה. **קתדרה לתולדות ארץ ישראל ויישובה**, 20, 81–96.
- מאיר, א' (1983). **דיפוזיה מרחבית של חידושי מודרניזציה בקרב הבדווים בנגב**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- מליץ, ע' (1995). **תמורות בחינוך הבדואי בנגב**. באר שבע: משרד החינוך מחוז דרום.
- מרעי, ס' (1994). **בית הספר והחברה בכפר הערבי בישראל**. ירושלים: מכון פלורסהיימר.
- מרקס, ע' (1974). **החברה הבדווית בנגב**. תל אביב: רשפים.
- קטן, י' (1996). **שירותי רווחה אישיים**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- קרסל, ג"מ (1988). שינויים בתעסוקה ובדפוס הצריכה אצל בדווים מתעיירים. **הבדווים: רשימות ומאמרים** (עמ' 358–369). שדה בוקר: מדרשת שדה בוקר, אוניברסיטת בן-גוריון והחברה להגנת הטבע.
- רינאוי, ח' (2003). **החברה הערבית בישראל – סדר יום אמביוולנטי**. תל אביב: המסלול האקדמי של המכללה למנהל.
- סטנדל, א' (1992). **ערביי ישראל בין פטיש לסדן**. ירושלים: אקדמון.
- שמואל, א' (1980). **קץ הנוודות – חברות בדווים בתהליכי התיישבות**. תל אביב: רשפים.

- Abu—Saad, I. (1996). Provision of public educational services and access to higher education among the Negev Bedouin Arabs in Israel. *Education Policy*, 2(5), 527—541.
- Al-Krenawi, A., & Graham, R. J. (1999). Social work intervention with Bedouin-Arab children in the context of blood vengeance. *Child Welfare*, 78(2), 283—296.
- Al-Krenawi, A., Slonim-Nevo, V., Maymon, Y., & Al-Krenawi, S. (2001). Psychological responses to blood vengeance among Arab adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 25, 457—472.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: Social learning analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context*. Oxford: Oxford university Press.
- Berkowitz, L. (1981). The concept of aggression. In P. F. Brain & D. Benton (Eds.), *Multidisciplinary approaches to aggression research* (pp. 3—13). Elsevier: North Holland Biomedical Press.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615—631.
- Bourke, C., Bourke, E., & Edwards, B. (Eds.). (1994). *Aboriginal Australia*. Queensland: University of Queensland.
- Bowden, R., & Bunbury, B. (Eds.) (1990). *Being Aboriginal: Comments, observations and stories from Aboriginal Australians*. Melbourne: ABC Books.
- Bruce, C., & Emshoff, J. (1992). The super II program: An early intervention program. *Journal of Community Psychology*, 10, 10—21.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggression drive. *Psychological Review*, 29, 257—272.
- Ginat, J. (1994). Blood revenge in Bedouin society. In E. Marx & A. Shmueli (Eds.), *The changing Bedouin* (pp. 42—57). New Brunswick: Transaction.
- Jakubowska, L. A. (1984). The Bedouin family in Rahat: Perspectives on social changes. In Y. Einy & E. Orion (Eds.). *The Bedouin: Lists and articles* (pp. 139—156). Beer Sheva: Beer Sheva University Press.