

ממצאים מסקר אלימות ארצי – תשס"ה

רמי בנבנישתי, מונא חורי-כסאברי ורון אבי אסטור

תקציר

מטרת המאמר היא להציג ממצאים ממחקר מקיף על תופעת האלימות במערכת החינוך בישראל ועל קבוצות סיכון בהקשר של מעורבות באלימות מסוגים שונים בבית הספר (אלימות מתונה, אלימות קשה, אלימות מילולית, אלימות חברתית עקיפה והטרדה מינית).

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

התמונה המתקבלת מהמצאים היא קשה. כמעט כל התלמידים נחשפו לאלימות מילולית בחודש האחרון, כמחצית היו קורבנות של אלימות מתונה, ואחד מכל חמישה מדווח כי היה קורבן לאירוע אלימות קשה. באופן כללי ניתן לראות יציבות בין שנת תשס"ב לתשס"ה בדיווחי התלמידים לגבי רוב סוגי האלימות (אלימות מילולית, אלימות מתונה והטרדה מינית).

התמונה באשר לקבוצות הסיכון בהקשר של מעורבות באלימות מראה כי בנים הם קורבנות שכיחים יותר של רוב צורות האלימות, מלבד אלימות חברתית עקיפה, שנמצאה שכיחה יותר בקרב בנות. כמו כן, תלמידי בתי הספר היסודיים מדווחים על קורבנות רבה יותר לגבי כל סוגי האלימות שנבחנו מאשר תלמידי חטיבות הביניים, ואלה האחרונים מדווחים על אלימות רבה יותר מאשר תלמידי החטיבות העליונות. תלמידים במגזר הלא-יהודי נחשפים לרמות גבוהות יותר של קורבנות על כל סוגיה, פרט לאלימות מילולית, שעליה דיווחו יותר תלמידים מן המגזר היהודי. בתוך המגזר הלא-יהודי התלמידים הבדוים מדווחים על רמות גבוהות מאוד של קורבנות ואלימות, בעיקר אלימות קשה ואלימות המערבת נשק חם וקר.

לדעת המחברים, התפיסה האקולוגית צריכה לעמוד בבסיס ההתערבות הבית-ספרית בבעיית האלימות. יש לפעול בדרך מערכתית כדי להשפיע על בית הספר.

מילות מפתח: אלימות בבית ספר, מגדר, גיל, לאום/השתייכות אתנית.

מבוא ורקע

בתקופה האחרונה החברה הישראלית עומדת משתאה וחרדה מול מה שנראה כסדרה של מעשי אלימות חסרי סיבה. התחושה בציבור היא שהאלימות גואה ומגיעה לממדים שלא ידענו. דאגה מיוחדת מתעוררת לנוכח מעשי אלימות של בני נוער, ובעיקר אלימות בין כותלי בית הספר. התגובה הציבורית הקשה מעוררת את המחקרים ואת קובעי המדיניות להציע דרכי פעולה חדשות ושוונות שמטרתן להתמודד עם אלימות זו. לעיתים קרובות תגובות אלה מבוססות על היחשפות לדיווחים סנסציוניים ומגמתיים בתקשורת או על היכרות אישית עם נפגע אלימות, ולא על מידע מבוסס המשקף את כלל מערכת החינוך.

המחקר הנוכחי מבוסס על הרציונל שכדי להתמודד בצורה יעילה עם סוגיית האלימות בבתי הספר, יש צורך בתשתית מוצקה של מידע. עלינו לדעת את היקף התופעה, את המאפיינים המיוחדים לה, ואם ניתן לזהות במסגרתה קבוצות ותת-קבוצות שיש להן מאפיינים מיוחדים. מידע זה חיוני כדי לאפשר היערכות מושכלת לפיתוח תוכניות מניעה והתערבות ברמה הארצית. תשתית המידע מאפשרת גם לקבוע את "קו הבסיס", שישמש מקור להשוואה עם ממצאיהן של מדידות נוספות בעתיד. אכן, במחקר הנוכחי אנו יכולים להשוות בין ממצאים משלושה סקרים עוקבים. מטרת המאמר היא לדווח על הממצאים המרכזיים מהסקר הארצי שנערך בשנת הלימודים תשס"ה. המחקר נערך בקרב תלמידים, מחנכים ומנהלים, ובמסגרת המאמר נדווח על הממצאים מהסקר שנערך בקרב התלמידים, ונשווה את הממצאים לאלה שהתקבלו בסקרים דומים שערכנו בשנת תשנ"ט ותשס"ב.

כל ניסיון להתמודד בצורה יעילה עם סוגיית האלימות בבית הספר מחייב יצירת תשתית של מידע המבוססת על מחקר מקיף. תשתית מידע זו תוכל להנחות את המאמצים המיועדים למנוע או להפחית את האלימות בבית הספר. אבל אין די במחקר חד-פעמי – מקיף ומעמיק ככל שיהיה. ייזום מערכתי של פעולות מניעה והתערבות בתחום חיוני זה, ויישומן לאורך זמן, יוצרים צורך בכלי תכנון ומשוב מקיפים ורב-תקופתיים. מן הראוי, על כן, לראות את המחקר הנוכחי כחלק מפעולת הניטור השוטף של סוגיית האלימות בבתי הספר. הדגש בניטור שוטף מבוסס במידה רבה על המסגרת המושגית והמתודולוגית שמציעים בנבנישתי ועמיתיו להתמודדות עם צורכי מידע בשירותים חברתיים ובבתי ספר (בנבנישתי, 1993, 1999; Benbenishty, Astor & Zeira, 2003; Benbenishty, 1996, 1997). גישה זו מייחסת חשיבות ליצירתה של מערכת שיטתית שתספק מידע עדכני ושוטף על מאפייני הלקוחות, על שיטות ההתערבות ועל התוצאות. מידע זה צריך לתמוך בקבלת ההחלטות השוטפות. נוסף על כך, המידע הרב-תקופתי שמצטבר במערכת לאורך זמן מהווה את מסד הנתונים שממנו ניתן ללמוד על השירות ופעולתו. השילוב של ניטור שיטתי ומתמשך וניתוח שוטף של המידע המתקבל לאורך זמן מאפשר ליצור ארגון הלומד על עצמו ועל סביבתו.

אכן, המחקר הנוכחי מהווה מודל לניטור ברמה הארצית. ממצאי המחקר נותנים תמונת מצב מעודכנת על היבטים שונים של אלימות בבתי ספר – גם בפרישה ארצית

וגם בהתאם לחתכים שרלוונטיים לתכנון מדיניות וליישום התערבות (למשל, לפי מגזרים ולפי מסגרות פיקוח). ממצאים אלה ניתנים להשוואה עם ממצאים שנאספו במחקרים קודמים, ויכולים לשמש קו בסיס למחקרים ארציים דומים שיערכו בעתיד. זאת, כדי לבחון שינויים המתרחשים לאורך זמן וכדי לזהות את ההשפעות של שינויים במדיניות.

הגדרות של אלימות וקורבנות בקרב תלמידים בבית הספר

אלימות נוער בכלל ואלימות בבתי ספר בפרט הן סוגיות שזכו בתשומת לב רבה מאוד בספרות העיונית והמחקרית. במאמר זה איננו יכולים לסקור בצורה מקיפה את הקשיים המושגיים והמעשיים שמתעוררים בעת זיהוי ומדידה של צורות התנהגות אלימות בבית הספר, ונתמקד רק בכמה סוגיות מרכזיות (לקורא המעוניין בהרחבה בעניין המתודולוגיה בתחום זה מוצע לעיין ב-Furlong, Morrison, Skiba & Cornell, 2004). בספרות שבחנה את צורות ההתנהגות האלה ניתן למצוא מספר רב של הגדרות, ומסתבר כי הן משתנות עם הזמן. למשל, במשך שנים רבות לא הייתה התייחסות לצורות התנהגות שניתן לראותן כרמות נמוכות של התנהגות אלימה: איום, הטרדה, קללות ופגיעה ברכוש של התלמיד (לדיון בנושאים אלה ראו: Goldstein, 1994; Goldstein & Conoley, 1997; Kingery, Coggeshall, & Alford, 1998). לאחרונה חל שינוי, וההגדרה והתיאור נוטים להתייחס למלוא הטווח של צורות ההתנהגות שניתן לראותן כביטויים של אלימות בבית הספר.

אחד המושגים המרכזיים במחקר ובהתערבות בתחום האלימות בבית הספר הוא bullying, אשר מספר רב של חוקרים השתמשו בו כדי לאפיין אלימות בבית הספר. התרגום המקובל הוא "בריונות", אך מילה זו אינה מבטאת במדויק את רוחו ותוכנו של הביטוי הלועזי. אולוואוס – החוקר הנורווגי המפורסם שאחראי במידה רבה לעניין הציבורי והמחקרי במושג זה – מגדירו כך: "תלמיד הוא קורבן של בריונות כאשר הוא חשוף, באורח חוזר ונשנה ולאורך זמן, לפעולות שליליות של תלמיד אחר או של תלמידים אחרים" (Olweus, 1991, 1993). לפי הגדרותיו של אולוואוס, פעולות הזולת ייחשבו שליליות אם הן פרי של כוונה תחילה, ואם הן גורמות לאדם אחר – או מנסות לגרום לו – פגיעה או אי-נוחות. באופן כללי יותר, כל התנהגות תוקפנית מכל סוג שהוא תיחשב שלילית: גם התנהגויות מילוליות, כגון איום, הצקה או הטחת עלבונות; וגם התנהגויות פיזיות, כגון דחיפות, מהלומות, מכות אגרופ וכיוצא בהן. אולוואוס גם מצביע על כך שניתן לפגוע בדרך עקיפה (indirect bullying) – למשל, בדרך של הטלת חרם או התעלמות (Olweus, 1993).

בעבודות על בריונות בבית הספר הנעשות על פי גישתו של אולוואוס, הדגש מושם בשני מאפיינים חשובים: הבדלי עוצמה בין הבריון לבין הקורבן; והאופי החוזר ונשנה של היחסים ביניהם. בלשונם של סמית ושרפ (Smith & Sharp, 1994), בריונות ניתנת לתיאור כ"ניצול לרעה שיטתי של יחסי כוחות לא מאוזנים" ("systematic abuse of power"). הראל, קני ורהב (1997), שהסבירו לנבדקים את נושא המחקר שלהם, הגדירו אותה בזו הלשון:

"הצקה, הטרדה, או בריונות זה כאשר תלמיד אחד, או קבוצת תלמידים, אומרים או עושים דברים לא נעימים או פוגעים בתלמיד. הצקה, הטרדה או בריונות זה כאשר מרגיזים תלמיד בכוונה שוב ושוב בצורה שפוגעת בו כולל דחיפות ומכות. אבל כאשר שני תלמידים בעלי כוחות שווים מתווכחים או רבים – זו אינה נחשבת הטרדה או הצקה." (הראל ועמיתיו, 1997, ע' 273)

למושג bullying יש השפעה מרכזית על העבודות בתחום האלימות בבית הספר. אולוואוס ואחרים הצביעו על ההשפעות הפסיכולוגיות – הן המיידיות והן ארוכות-הטווח – על הקורבנות הנחשפים אליה, ובמידה מסוימת אף על הבריונים (Boulton & Smith, 1994; Olweus, 1993, 1994). גם עבודותיו המדעיות ופעולותיו הציבוריות של היימן הצביעו על הפגיעות הקשות שחוו תלמידים שהיו קורבן של אלימות ובריונות מצד חבריהם ללימודים ומצד הצוות החינוכי (ראו, למשל: Hyman & Snook, 1999, 2000). מחקרים שונים הצביעו על קשת של תוצאות שליליות של בריונות על קורבנותיה (ראו, למשל: Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001), כאשר להשפעות של בריונות על בריאותם של קורבנות. במקומות רבים בעולם עוצבו תוכניות התערבות מתוך מטרה להתמודד עם תופעה זו ולצמצם את ממדיה, ועל ידי כך להפחית גם את תוצאותיה השליליות (ראו סקירות בין-לאומיות אצל: Smith et al., 1999; Sullivan, 2000; וכן סקירה היסטורית מקפת אצל: Smith & Brain, 2000).

בנבנישתי ועמיתיו (בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000; Astor, Benbenishty, Pitner, & Zeira, 2004) טוענים כי מושג זה – bullying – אינו מכיל את כל ההיבטים החשובים והרלוונטיים למערכת החינוך. ראשית, ההגדרה מצומצמת יתר על המידה. לאלימות בבית הספר יש השפעות מפליגות גם כאשר היא אינה מתבטאת ב"ניצול לרעה שיטתי של יחסי כוחות לא מאוזנים". אם מתרחשות קטטות תכופות בבית הספר, גם כאשר משתתפים בהן תלמידים בעלי כוחות שווים, הדבר עלול לגרום אווירה קשה ומאיימת ולהפחיד גם תלמידים שאינם מעורבים ישירות בעימות. הבאת כלי נשק לבית הספר עלולה לפגוע בצורה קשה בתלמידים ובמסגרת החינוכית גם כאשר כלי הנשק אינם משמשים לאיום ישיר או לפגיעה. יתר על כן, תלמידים חלשים מבחינה פיזית עלולים להביא כלי נשק כדי לפגוע בחזקים מהם. שימת דגש בהגדרות המקובלות של בריונות והסתפקות בהן עלולות לגרום להתעלמות מתופעות חשובות וקשות אחרות.

בנבנישתי ועמיתיו מצביעים גם על כך שאלימות בבית הספר כוללת גם מרכיבים שאינם באים לידי ביטוי דווקא ביחסים מתמשכים בין הבריון לקורבנו. בית ספר עלול להתאפיין בשורה ארוכה של צורות התנהגות תוקפניות ומשולחות רסן אשר אינן מהוות בהכרח חלק ממערכות יחסים יציבות. צורות התנהגות כאלה – "השתוללות" ודחיפות במסדרון הומה ילדים, משחק פראי ואלים הפוגע בילדים אחרים, מעשי גנבה, השחתת רכוש של בית הספר ושל ילדים אחרים – אינן מקבלות ביטוי הולם במושג "בריונות".

למושג הכללי של בריונות יש בעיה נוספת: הוא נוטל תופעות ששונות זו מזו במידה רבה ומכניס אותן ל"סל אחד". למשל, בהגדרה של הראל ועמיתיו (1997) נכללות

שלוש צורות התנהגות שונות: בריונות, הטרדה והצקה. דומה כי שתיים מהן לפחות (בריונות והצקה) כורכות משמעויות שונות, המצביעות על דינמיקה שונה של יחסים ולכן גם על אפשרויות שונות של מניעה ותגובה. קיבוץ יחדיו מטשטש את ההבדלים ביניהן (ראו דיון בנושא דומה אצל: Smith, Cowie, Olafsson, & Liefhoghe, 2002). כך, בעבודותיו של רולידר (למשל, רולידר, לפידות ולוי, 2000) ניתן לראות ניסיון ברור להגיע לפירוט רב של היבטיה השונים של תופעת ההצקה בדרך שמקנה כלים יעילים יותר להתמודדות.

לאור ניתוח זה הגדירו בנבנישתי ועמיתיו אלימות בבית הספר באורח נרחב בהרבה מן ההגדרה המקובלת במחקר על בריונות: "כל התנהגות מכוונת שמטרתה לפגוע – רגשית או פיזית – באנשי בית הספר, ברכושם או בצידוד בית הספר". התנהגות זו כוללת את המרכיבים הבאים (וברור כי אירוע יחיד של התנהגות אלימה עשוי להכיל אחדים מהם):

- ◀ אלימות מילולית המיועדת לפגוע רגשית, כגון גידופים ("קללות"), עלבונות והשפלות;
- ◀ אלימות רגשית-חברתית עקיפה, כגון הסתה של תלמידים שלא ידברו עם תלמיד אחר;
- ◀ איומים ישירים ועקיפים, הכוללים הפחדה וסחיטה;
- ◀ פגיעה פיזית ברמות שונות – דחיפות, בעיטות, מכות, "מכות רצח";
- ◀ שימוש בכלי נשק מסוגים שונים (נשק חם, סכינים ואולרים ושאר מכשירים חדים, מקלות/אלות, אבנים) לשם איום ופגיעה;
- ◀ פגיעה ברכוש על ידי גנבות והשחתה;
- ◀ פגיעה מינית – הטרדה מילולית, הצצה, מגע פיזי לא רצוי ופגיעה מינית פיזית.

המרכיבים של הגדרת האלימות מתייחסים לכל החברים בקהילת בית הספר – תלמידים, מורים, מנהל/ת, אנשי צוות אחרים – בין שהם הגורמים לאלימות ובין שהם הנפגעים ממנה. אולם ברור כי יש הבחנה ברורה בין מקרים של אלימות בין תלמידים, אלימות של צוות (חינוכי או מנהלי) כלפי תלמידים, ואלימות של תלמידים כלפי הצוות או חלק ממנו. ככלל, בהגדרה המוצעת מדובר רק באלימות המתרחשת בבית הספר עצמו, אך כללנו בכך גם אירועים המתרחשים בדרך אל בית הספר או ממנו.

העיבודים שנעשו על הממצאים, אשר התבססו על ההגדרה שהוצעה על ידי בנבנישתי ועמיתיו (2000), מצביעים על כך שניתן לזהות כמה מקבצים של התנהגויות: אלימות מילולית, אלימות מתונה, אלימות קשה והטרדה מינית. מקבצים אלה מופיעים בצורה דומה למדי בכל שלבי החינוך, בקרב בנים ובנות וכן אצל יהודים ולא-יהודים (Benbenishty & Astor, 2005).

מחקרים על אלימות במערכת החינוך בישראל

בארץ נערכו כמה וכמה מחקרים מקיפים בנושא של אלימות בבתי ספר, ויש לציין במיוחד את תרומתה החלוצית של תמר הורוביץ ואת עבודותיו של יוסי הראל ועמיתיו במסגרת המחקר הבין-לאומי של ארגון הבריאות הבין-לאומי.

הורוביץ ואמיר (1981): מחקר זה, שהוא אתנוגרפי באופיו, התייחס לחמש תופעות אלימות: פריצות, גנבות, אלימות בין בני אדם, השחתת רכוש ואי-קיום חוק וסדר. המחקר בחן באורח מעמיק 12 בתי ספר במגזר היהודי, אשר נבחרו מתוך רשימה של בתי ספר בשני מחוזות (תל אביב והמרכז, ירושלים והדרום) שדיווחו למנהלי המחוזות על אלימות שהתרחשה בהם. הבחירה מתוך הרשימה התבססה על הערכה בדבר המידה שבה המנהל צפוי לשתף פעולה עם עורכי המחקר. המחקר כלל ראיונות עומק עם מסרנים (אינפורמנטים) וכן סקר בקרב 3,452 תלמידים מ-144 כיתות. המחקר הקיף רשימה ארוכה של משתנים הקשורים לבית הספר ולקהילה, וכן משתנים הקשורים לתלמיד: תפיסת חוק וסדר, יחס לבית הספר, יחס לתרבות הגיל ומוקד שליטה.

מחקר זה ניכר ביתרונותיו הרבים, הנובעים משיטת המחקר שנקטו המחקרים, אשר יצרה קישור בין המאפיינים של הקהילה, בית הספר, הכיתה והתלמיד. אולם עקב שיטת המחקר האיכותנית שנקטה, ובגלל המדגם הקטן והלא-מייצג, אין אפשרות להכליל את הממצאים, וקשה מאוד לחזור על המחקר ולאשש את תוצאותיו.

הורוביץ ופרנקל, בהשתתפות ינון (1990): מחקר זה כלל שלושה חלקים: (א) ניתוח נתונים בדבר אלימות של בני נוער מתוך מאגרי נתונים של משטרת ישראל ושל שירות המבחן לנוער; (ב) מחקר עומק על "זירות של אלימות" (כגון דיסקוטקים, ברכות שחיה, תנועות נוער, מסגרות חינוכיות); (ג) מחקר בקרב תלמידים מכיתות י ו-יא בדבר היבטים שונים של תפיסותיהם ביחס לרמת האלימות שהם נחשפים אליה, ובדבר מאפיינים שונים של התלמידים (כגון "תפיסת עולם מצויאסטית", נורמות לגבי אלימות, רמת תסכול). המחקרים ערכו מחקר מקביל, של שיפוט סיטואציות אלימות, במטרה לזהות את הקשרים בין אופי הסיטואציה לבין שיעור התלמידים שהצדיקו את השימוש באלימות באותה סיטואציה. המחקר נערך בשלושה אזורים שהמשטרה ושירות המבחן לנוער דיווחו כי יש בהם שכיחות רבה במיוחד של מעשי אלימות בקרב בני נוער: תל אביב, נתניה ובאר שבע. הדגימה התבססה על בחירה של בתי ספר שנראו לחוקרים כמייצגים שכבות שונות באוכלוסיית התלמידים. נדגמו רק בתי ספר מן המגזר היהודי, בלי מוסדות מן החינוך הדתי. המדגם כלל 2,300 תלמידים מ-290 כיתות י ו-יא מ-15 בתי ספר.

היתרונות הבולטים של מחקר זה נובעים מכך שהנושא נבדק וטופל מזוויות רבות. חיסרון משמעותי של המחקר נובע מהשימוש בכלים ובשיטות שונות, אשר מקשה עריכת השוואה ישירה בין הפרספקטיבות השונות. חיסרון נוסף של המחקר הוא הדגימה הלא-מייצגת, המונעת כל אפשרות להכליל את הממצאים.

הראל, קני ורהב (1997); הראל, אלנבוגן-פרנקוביץ, מולכו, אבו-עסבה וחביב (2002): מדובר בסקרים ארציים על "התנהגויות סיכון והיפגעות בקרב בני נוער בישראל" שנערכו בשנים 1994 ו-1998, כחלק ממחקר רב-לאומי על "התנהגויות בריאות" בקרב תלמידים. בסקרים אלה נבדקו היבטים רבים של חיי הנוער בישראל: תפיסותיהם ביחס למשפחה, לבית הספר ולקבוצת השווים; "התנהגויות סיכון" בהיבט של בריאות נפשית וגופנית; פציעות, אלימות ואובדנות.

יש להדגיש כי המחקרים של הראל ועמיתיו הם היסודיים והמקיפים ביותר שנערכו בארץ בתחום "התנהגויות סיכון" של בני נוער. המדגמים הגדולים והמייצגים, והעובדה שהם נערכו כחלק ממחקר בין-לאומי שהתמשך לאורך זמן, מוסיפים בצורה משמעותית ביותר לידע שניתן להפיק מהם. אולם התחום של תיאור האלימות בבית הספר אינו מרכזי במחקרים אלה, ולכן יש בהם רק תרומה מוגבלת לידע שנצבר בישראל בדבר מאפייניהן של צורות ההתנהגות האלימות בבית הספר.

בסקר של שנת 1998 (הראל ועמיתיו, 2002) נמצא כי 50.6% מהתלמידים לא היו קורבנות של בריונות, הצקה או הטרדות בשטח בית הספר; 28.7% היו קורבנות של מעשים אלה פעם או פעמיים; 12.6% – לפעמים; 3.7% – בערך פעם בשבוע; ו-4.4% מהתלמידים דיווחו כי היו קורבנות של בריונות פעמים מספר בשבוע. במקביל, 56.7% מהתלמידים אמרו כי לא השתתפו במעשה הצקה בבית הספר; 25.8% דיווחו כי הציקו פעם או פעמיים; 11.3% – לפעמים; 3.0% – פעם בשבוע; ו-3.2% דיווחו כי הציקו, הטרידו או התנהגו בבריונות כלפי אחרים פעמים מספר בשבוע. המחקרים מציינים כי שיעור הדיווח על בריונות בשטח בית הספר גבוה משיעור הדיווח על בריונות בדרך לבית הספר או ממנו. עם זאת, יש לציין את שיעורם הגבוה של בנים במגזר הלא-יהודי שהיו מעורבים בהתנהגות זו בדרך לבית הספר או ממנו. באופן כללי, הבנים מדווחים על מעורבות רבה יותר באירועים אלימים, ויש נטייה לדיווחים רבים יותר על מעורבות באלימות במגזר הלא-יהודי, בעיקר בקרב הבנים.

בהשוואה למחקר שנערך בשנת 1994, הממצאים בשנת 1998 מצביעים על יציבות בתופעת הקורבנות של אלימות ובמידת השתתפותם של תלמידים בהצקה, בהטרדה ובבריונות. עם זאת, יש ירידה מסוימת בהשתתפות בקטטות – מ-51.4% בשנת 1994 ל-43.7% בשנת 1998.

רולידר, לפידות ולוי (2000): מטרת מחקר זה הייתה להעריך את שכחותה של תופעת ההצקה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים בישראל. הרקע המדעי למחקר היה הגדרת ה-bullying כפי שהוצעה, בין היתר, על ידי סמית ושרפ (Smith & Sharp, 1994). רולידר ועמיתיו ערכו סקר בקרב מדגם מזדמן של 2,972 תלמידים מ-21 בתי ספר שונים, והציגו שאלות שונות בנושא הצקה. המחקר בחן את שכחותה ואת מאפייניה של תופעת ההצקה בצורה מעמיקה ונרחבת. תופעת ההצקה נבחנה משלוש נקודות מבט: של קורבן ההצקה, של המציק ושל התלמידים העומדים מהצד. לפי המחקרים, הממצאים מלמדים על תמונה קשה. בין היתר הם מדווחים כי ההיחשפות להצקות מילוליות (קללות, צחוק, לעג ואיומים) היא בשיעור הגבוה ביותר בהשוואה לסוגי ההצקה האחרים. 79% מתלמידי בתי הספר דיווחו כי הם קורבנות של הצקה זו לפחות פעם בחודש; 65% מהתלמידים דיווחו כי הם קורבנות של הצקה גופנית (מכות, בעיטות, דחיפות, צביטות ונגיעות) לפחות פעם בחודש; ו-16% מהתלמידים שהשתתפו במחקר דיווחו כי תלמידים אחרים נוגעים בהם במקומות אינטימיים לפחות פעם בחודש. המחקרים מדווחים כי שיעור ניכר של תלמידים אינם מרגישים בטוחים בחצר בית הספר (41%), בדרך לבית הספר או בחזרה הביתה (39%), בשירותים (37%) או אף בכיתתם (35%).

מן העבר האחר, 63% מהתלמידים דיווחו כי הם משתתפים בהצקה מילולית לפחות פעם בחודש, ו-59% מהתלמידים דיווחו כי הם מציקים הצקה פיזית לפחות פעם בחודש. הבנים דיווחו יותר על היותם קורבנות של הצקה בהשוואה לבנות. מבין התלמידים שדיווחו כי הם קורבנות של הצקה, 72% דיווחו כי הם גם מציקים לאחרים. המחברים מסכמים את הממצאים ואומרים כי רמת ההצקה שעליה דיווחו התלמידים במחקר זה גבוהה פי שלושה לפחות מהממצאים המדווחים בעולם המערבי.

מחקר זה מרחיב את ההבנה של מאפייני ההצקה מזוויות הראייה השונות, ומוסיף היבטים חשובים הקשורים להתייחסותם של התלמידים ושל גורמי בית הספר לתופעה קשה זו ולהתמודדותם עימה. יש לציין, עם זאת, כי המחקר מתבסס על מדגם מזדמן, שמידת הייצוגיות שלו אינה ידועה.

גומפל וזוהר (2002): המחברים ערכו סדרה של מחקרים שהתמקדו באלימות מינית בבית הספר. בין היתר הם בחנו את דיווחיהם של תלמידים על אלימות מינית שהופנתה כלפיהם, את הטיפול בהטרדה מינית במסגרת בית הספר, ואת תפיסותיהם של המורים ושל היועצים החינוכיים בהקשר זה. המחקר נערך בקרב 4,882 תלמידים בכיתות ז'-יב מ-9 בתי ספר, וכן בקרב 64 מורים ו-6 יועצות חינוכיות. הממצאים בקרב התלמידים מצביעים על כך שכ-35% מהבנות וכ-28% מהבנים עברו לפחות מקרה אחד של הטרדה מינית בשנת הלימודים תשס"א. בקרב הבנות הדיווח השכיח ביותר (21.3%) היה שניסו "להתחיל" איתן בצורה מינית או העירו הערות מיניות שהן לא רצו בהן, ובקרב הבנים הדיווח השכיח ביותר (13.8%) היה שניסו להוריד את בגדיהם ללא הסכמה.

הממצאים מצביעים על כך שלעיתים תכופות התלמידים אינם מדווחים על אלימות מינית ואינם פונים בבקשת עזרה. במקביל, נראה שהנושא אינו נידון בכיתה, ושהמורים אינם מודעים לתופעות של הטרדה מינית המתרחשות בבית הספר. המחקר מתבסס על מדגם קטן יחסית של בתי ספר, אך הוא מצביע על תופעה שכיחה במידה מדאיגה, ומפנה את תשומת הלב לאפשרות שהמורים אינם מודעים מספיק לתופעה. יש מקום להמשיך לבחון סוגיה זו בצורה מקיפה ורחבה.

בנבנישתי, חורי-כסאברי, רוזינר ואסטור (2005): מטרת המחקר הייתה לבחון את יחסי הגומלין בין מאפייני האקלים של בית הספר, כולל אלימות בין תלמידים, לבין ההישגים הלימודיים של תלמידיו. המחקר בחן אם בית הספר יכול ליצור אקלים בית-ספרי שמצליח למתן את הקשר החזק בין הרקע של התלמיד לבין הישגיו, או לפצות על התרומה השלילית שיש לרקע חברתי-כלכלי קשה להישגים הלימודיים. המחקר מבוסס על ניתוח משני של נתונים משני בסיסי נתונים גדולים: (א) סקרי המיצ"ב שנערכו בשנים תשס"ב, תשס"ג ותשס"ד על ידי אגף ההערכה במשרד החינוך; (ב) ממצאים מסקר האלימות הארצי שנערך בשנת תשס"ב (בנבנישתי, 2003). המחקר העלה כי לאלימות שהתלמיד חווה בבית הספר יש השפעה ישירה על רמת הישגיו, מעל ומעבר לגורמים אחרים. עם זאת, השפעה זו אינה חזקה. האלימות גם מתווכת חלק מהשפעת המיצב החברתי-הכלכלי של התלמיד על הישגיו.

מזווית הראייה של התלמיד היחיד, התרחיש שקיבל חיזוק הוא זה שבו לתפיסת התלמיד ביחס לאקלים בית הספר אין השפעה ישירה על הישגיו. אולם תלמידים התופסים באורח שלילי את אקלים בית הספר הם תלמידים שמעורבים באלימות ואשר תופסים את בית הספר כאלים. תלמידים אלה גם מגיעים להישגים נמוכים יותר. באופן סימטרי, ניתן לומר שתלמידים התופסים את אקלים בית הספר כחיובי הם אלה שמעורבים פחות באלימות, והם גם אלה שמצליחים יותר בלימודים.

מזווית הראייה של בית הספר כיחידה, המודל שקיבל חיזוק הוא זה שבו בתי ספר אלימים (בעיקר אלה שיש בהם אלימות קשה) הם אלה שבהם נוצר אקלים שלילי. אקלים זה פוגע ברמת ההישגים בבית הספר. בבתי ספר הנמצאים בסביבות חברתיות-כלכליות קשות יותר ההישגים נמוכים יותר ורמות האלימות גבוהות יותר. הדבר פוגע באקלים בית הספר, ואקלים שלילי זה מוסיף לפגיעה בהישגים.

אסטור ובננישתי (2005): בחלק הראשון של המחקר זיהו החוקרים, בשיטות כמותיות, בתי ספר שרמות האלימות בהם היו גבוהות או נמוכות במידה ניכרת מהצפוי על פי סביבתם. בשלב השני הם למדו לעומק תשעה בתי ספר (יהודיים ולא-יהודיים; חילוניים ודתיים; יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים). לשם כך הם השתמשו בשילוב של שיטות כמותיות ואיכותניות, שכללו סקרים, ראיונות עומק, קבוצות מיקוד ותצפיות רבות במהלך שנת לימודים. למחקר היו שתי מטרות מרכזיות השלובות זו בזו. האחת הייתה לנסות "לתרגם" את המספרים שהתקבלו מהמחקרים הכמותיים על אלימות במערכת החינוך להתנהגויות נצפות בתחומים העיקריים של מאפייני האלימות, האקלים הבית-הספרי וההתמודדות עם אלימות בבית הספר. המטרה המקבילה הייתה לנסות לזהות מה מבחין בין בתי ספר אשר שונים זה מזה ברמות האלימות שלהם, מתוך רצון לגבש תובנות באשר לדרכים שבהן ניתן להפחית אלימות בבתי הספר.

החוקרים מתארים את המאפיינים של התנהגויות אלימות בבית הספר, ביניהן אלימות מילולית קשה ו"משחקי אלימות", המקובלים בעיקר בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות. המחקר מזהה את תפקידם המרכזי של המנהלים בהתארגנות של בית הספר להתמודדות עם האלימות ובקביעת חזון בית-ספרי הכולל התמודדות עקבית עם אלימות. המחקר עומד גם על תפקידו של הצוות בקביעת האקלים הבית-ספרי, ועל ההשפעה שיש ליחסיו עם התלמידים על אקלים זה.

בננישתי, זעירא ואסטור, 2000; בננישתי, 2003; בננישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006: בננישתי ועמיתיו ערכו סדרה של מחקרים על אלימות במערכת החינוך בישראל. מחקרים אלה התבססו על גישה שלפיה האלימות בבית הספר מהווה תופעה ייחודית העומדת בפני עצמה. המחברים התבססו על מודל אקולוגי של אלימות בבית הספר (Benbenishty & Astor, 2005), המציב את בית הספר בתוך ההקשר שלו מבחינת מאפייניהם של התלמידים, הצוות החינוכי, המשפחות, הסביבה שבית הספר ממוקם בה והתרבות שהוא משתייך אליה. המודל רואה את האלימות כמושפעת מגורמים מחוץ לבית הספר (כגון מצב חברתי-כלכלי של התלמידים ומשפחותיהם) ובתוכו (כגון אקלים בית-ספרי), ובוחן כיצד קורבנות

משפיעה על הערכות ותפיסות שונות (כגון חוסר ביטחון ותחושה של אי-השתייכות לבית הספר). המחקרים שהתבססו על מודל זה בחנו, בין היתר, קורבנות של אלימות מצד תלמידים אחרים ומצד הצוות, הפעלת אלימות כלפי אחרים בבית הספר, הבאת נשק והיחשפות לאיומים בנשק, תחושות של חוסר ביטחון ופחד, ותפיסות של אקלים בית הספר. כל אחת מן הסוגיות נבחנה מזוויות הראייה של התלמידים, המחנכים והמנהלים, תוך השוואה ביניהן. המחקרים בחנו באופן אמפירי גם מודלים והשערות הנגזרים מהמודל האקולוגי. המחקרים דיווחו על המודל המושגי ועל הממצאים שהתקבלו בסדרת מחקרים זו במספר רב של דוחות, מאמרים ופרקים (ראו, למשל: Benbenishty & Astor, 2005; Benbenishty, Astor, Zeira, & Vinokur, 2002; Khoury-Kassabri, Benbenishty, & Astor, 2005).

עקב מגבלות מקום, יתמקד המאמר הנוכחי רק בהיבט אחד של הממצאים שהתקבלו בסקר האלימות בשנת תשס"ה: דיווחי תלמידים על קורבנות של אלימות מצד תלמידים אחרים (דוח מלא ניתן למצוא אצל בנבנישתי ועמיתיו, 2006, וכן באתר האינטרנט: <http://www.sw.huji.ac.il/research.asp?cat=283&in=233>). במסגרת המאמר נבחן:

1. את התפלגות הקורבנות של אלימות מצד תלמידים אחרים;
2. את ההבדלים בין תמונות המצב שהתקבלו בשנת תשנ"ט ובשנת תשס"ב לבין זו שהתקבלה בשנת תשס"ה;
3. את ההבדלים בין קבוצות שונות בהתפלגות הקורבנות לפי –
 - ◀ מגדר (בנים לעומת בנות),
 - ◀ שלב חינוך (יסודי, חטיבת ביניים, חטיבה עליונה),
 - ◀ פיקוח במגזר היהודי (ממלכתי לעומת ממלכתי-דתי),
 - ◀ קבוצות במגזר הלא-יהודי (ערבי, בדווי, דרוזי).

שיטה

המחקר נערך באביב של שנת הלימודים תשס"ה. הבסיס למחקר היה שאלונים סגורים ומוֹבְּנִים שניתנו במסגרת כיתתית לתלמידים בנוכחות נציג החוקרים. המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה באוניברסיטה העברית בירושלים. במחקר זה הוקפד על שמירה מלאה על פרטיותם של הנבדקים ועל סודיות הנתונים. בשאלונים לנבדקים לא הופיעו שמות או פרטים מזהים אחרים כלשהם. בתי הספר והכיתות קיבלו קודים מזהים לצורכי מעקב בלבד. לבתי הספר שעלו במדגם נשלחו טופסי הסכמה להורים, שבהם התבקשו לאפשר לבנם/בתם להשתתף במחקר. תלמידים שהוריהם סירבו לאשר את השתתפותם לא נכללו במחקר. לתלמידים הובהר כי ההשתתפות במחקר אינה חובה. שיעור הסירובים בקרב ההורים והתלמידים היה אפסי. לתלמידים ניתן דף מידע באשר למקומות המעניקים ייעוץ אישי (ללא תשלום) לצורך דיון בנושאים רגישים שהמחקר עשוי להעלות.

מדגם

אוכלוסיית המחקר הייתה כל התלמידים במדינת ישראל הלומדים בכיתות ד–יא בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, בפיקוח הממלכתי ובפיקוח הממלכתי-הדתי, במגזר היהודי ובמגזר הלא-יהודי. לא נכללו באוכלוסייה מוסדות של הפיקוח העצמאי ורשת "אל המעיין", וכן מוסדות של חינוך מיוחד, חוות חקלאיות, מפת"ן ותלמודי תורה. מסגרת הדגימה הייתה מבוססת על קובצי משרד החינוך לשנת תשס"ד.

המחקר בוסס על מדגם אשכולות דו-שלבי בשכבות (stratified two-stage cluster sampling). בכל שכבת דגימה נדגמו בתי ספר, ובכל בית ספר שנכלל במדגם נדגמו שתי כיתות. בכיתות שנכללו במדגם נחקרו כל התלמידים הלומדים בכיתה. הוגדרו 15 שכבות דגימה גליויות, שהן צירוף המשתנים **שלב חינוך** (1. יסודי; 2. חטיבת ביניים; 3. חטיבה עליונה) ו**פיקוח-מגזר** (1. ממלכתי יהודי; 2. ממלכתי-דתי; 3. דרוזי; 4. בדווי; 5. שאר האוכלוסייה של תלמידים ערבים). מכיוון שמספר בתי הספר הדרוזיים והבדוויים בחטיבות הביניים והעליונות קטן, נדגמו כל בתי הספר בשכבות אלה בוודאות (בהסתברות השווה ל-1).

בכל בית ספר שעלה במדגם נדגמו באופן מקרי שתי כיתות – כל אחת משכבה אחרת. בבתי הספר היסודיים נדגמו שתי כיתות מהשכבות ד, ה ו-ו, בחטיבות הביניים נדגמו שתי כיתות מהשכבות ז, ח ו-ט, ובחטיבות העליונות נדגמו שתי כיתות מהשכבות י ו-יא. בכל כיתה שנדגמה מילאו את השאלונים כל התלמידים שהיו נוכחים בכיתה.

בפועל השתתפו במחקר 1,039 כיתות מ-526 בתי ספר (אחוז מימוש 95.3%). החציון של מספר התלמידים הנסקרים בכיתה היה 27, והממוצע – 26.29 (סטטית תקן – 6.90). בסך הכל השתתפו במחקר 27,316 תלמידים – 10,712 מבתי ספר יסודיים, 10,108 מחטיבות הביניים ו-6,496 מהחטיבות העליונות. הבחנו בין תלמידים מחמש קבוצות – שתי קבוצות של יהודים ושלוש קבוצות של לא-יהודים: (א) יהודי ממלכתי – 5,903; (ב) יהודי ממלכתי-דתי – 4,778; (ג) תלמידים שאינם דרוזים או בדוויים (ואשר נקראו במחקר "ערבים", אף שאנו ערים לקשיים שהבחנות אלה מעוררות) – 6,775; (ד) דרוזים – 4,142; (ה) בדוויים – 5,718.

כל העיבודים נעשו תוך שימוש במשקלות דגימה שהבטיחו את הייצוגיות של המחקר. משקלות אלה מבוססים על הסתברויות ההכללה במדגם ועל תיקונים שונים הנובעים מנפל של בתי ספר, מנפל של תלמידים ומהתאמה לנתונים חיצוניים. ערכנו תיקון לנפל של בתי ספר, התאמה להתפלגות הכיתות בתוך בית ספר כפי שהתקבלה מעבודת השדה, ותיקון לנפל של תלמידים המבוסס על נתוני המסגרת, בתוך פיקוח-מגזר, דרגת כיתה ומגדר.

איסוף הנתונים

המחקר נערך ביוזמת משרד החינוך ובמימונו. איסוף הנתונים בשטח נעשה באמצעות חברה חיצונית, וההדרכה לסוקרים, הפיקוח והמעקב על איסוף הנתונים נעשו על ידי

החוקרים. כל מנהל שבית הספר שלו נכלל במדגם קיבל מראש הודעה בכתב על כך ממנכ"לית משרד החינוך ומלשכת המדען הראשי. לאחר מכן התקשרו הסוקרים לבתי הספר ותיאמו עם המנהלים מועד שבו הם יגיעו לכיתות שעלו במדגם. במקרים של קושי בהשגת שיתוף פעולה מצד מנהלי בתי הספר, עזרו מנהלי המחוזות והמפקחים הישירים של בתי הספר להשיג שיתוף פעולה. שיעור ההיענות היה גבוה מאוד (יותר מ-95% מבתי הספר שנכללו בתוכנית המדגם).

לפני הגעת הסוקרים לבית הספר נשלחו למנהל טפסים המיועדים להורי התלמידים שבכיתתם היה הסקר אמור להיערך. בטפסים אלה הוסברו להורים מטרות המחקר, הובטחו פרטיות ואנונימיות, וההורים התבקשו להסכים להשתתפות ילדם במחקר. הורים שהתנגדו להשתתפות ילדם במחקר התבקשו למלא ספח ולהעבירו למורה. בכל מקרה שבו התנגד הורה להשתתפות ילדו במחקר – כובדה בקשתו. הורים מעטים מאוד התנגדו להשתתפות ילדיהם במחקר.

את השאלונים מילאו התלמידים בכיתתם בנוכחות סוקר מטעם החוקרים. לפני הגיעם לבתי הספר, קיבלו הסוקרים הדרכה והנחיה בנוגע לכללי התנהגות וקוד לבוש, וכן בנוגע לתגובתם במקרה שתלמידים אינם מבינים פריט מסוים בשאלון. יש לציין כי הקפדנו לבחור סוקרים דוברי ערבית לצורך סקירת בתי ספר במגזר הלא-יהודי. ברוב בתי הספר זכינו בשיתוף פעולה מלא מצד ההנהלה והתלמידים. משך ההעברה הממוצע של שאלון תלמידים היה 15 עד 30 דקות; במקרים חריגים נדרשו 45 עד 50 דקות.

בסך הכל מילאו את השאלונים כל התלמידים שהיו נוכחים בכיתה, מלבד מספר קטן של תלמידים, עולים חדשים ברובם, שלא היו מסוגלים לעמוד במשימה זו. רוב הסוקרים התרשמו שרוב התלמידים ענו ברצינות ובקפדנות על השאלון. במקרים מעטים ביותר, שבהם חש הסוקר כי חוסר הסדר וחוסר הרצינות בכיתה לא אפשרו מילוי ראוי של השאלון, הוסרו הכיתות מן המדגם.

שאלונים

כלי המחקר היו שאלונים מוכּנים. לשאלוני התלמידים היו שתי גרסות – אחת לכיתות ד-ו ואחת לכיתות ז-יא, והם הוצגו בעברית ובערבית, לפי המגזר שבו הועברו (ניתן לקבל את נוסחי השאלונים מהמחברים). השאלון לכיתות הגבוהות היה ארוך יותר, והכיל פריטים נוספים על אלה שהיו בשאלון לכיתות ד-ו, כגון פריטים העוסקים בהבאת נשק לבית הספר. כלי המחקר מבוססים על שאלונים שפותחו בארצות הברית על ידי פורלונג ועמיתיו (ראו סיכום אצל: Furlong et al., 2005), ואשר מצויים שם בשימוש שוטף. השאלונים תורגמו לעברית ולערבית, ונבדקו במחקר מוקדם (pre-test) על כ-7,000 תלמידים יהודים וערבים באזור הצפון. השאלונים הועברו לעיון ולדיון בוועדת ההיגוי של משרד החינוך שליוותה את המחקר, וכן למפקחים השונים במשרד. השאלונים תוקנו ועובדו בהתאם להערות שהתקבלו מהגורמים השונים.

בשאלונים אלה נעשה שימוש במחקר הארצי בשנים תשנ"ט ותשס"ב, וכן בסדרת מחקרים שנערכה בעיר הרצליה. הניסיון המצטבר עם שאלונים אלה והבדיקות

שערכנו מצביעים על תקפותם (Benbenishty & Astor, 2005). בין היתר, מחקר שבחן את הממצאים של סקר האלימות מול ממצאי המיצ"ב הרלוונטיים הצביע על מתאם גבוה בין המדדים הרלוונטיים כפי שחושבו ברמת בתי הספר שהשתתפו בסקר (בנבנישתי ועמיתיו, 2005). לא נערכו בדיקות של מהימנות תוך-אישית של משיבים (מבחן חוזר).

שאלוני התלמידים בדקו היבטים שונים של קורבנות אישית של התלמיד (אלימות בין תלמידים, הטרדה מינית בין תלמידים ואלימות שהפעיל צוות בית הספר כלפי תלמידים); הפעלת אלימות כלפי אחרים; תוצאות התנהגותיות, רגשיות וקוגניטיביות של היחשפות לאלימות (הבאת כלי נשק לבית הספר, היעדרות מבית הספר בשל פחד, הערכת חומרתה של בעיית האלימות); וכן תגובות של מורים ותלמידים על אירועים אלימים והיבטים שונים של האקלים הבית-ספרי.

השאלות בתחום זה (23 שאלות ביסודי ו-25 שאלות בחטיבות) נלקחו מכמה מקורות – מתוך השאלות שעובדו על ידי פורלונג וקבוצת המחקר שלו, מתוך השאלות שבהן השתמשנו במחקר הקודם וכן מעבודתם של לנדאו ועמיתיו בסקנדינביה ובישראל על אלימות חברתית עקיפה (Landau, Bjorkqvist, Lagerspetz, Osterman, & Gideon, 2002). השאלות עברו התאמות אחדות בעקבות ראיונות שערכנו עם אנשי חינוך בישראל. התלמיד נשאל אם במהלך החודש האחרון הוא חווה באופן אישי כל אחד מסדרה של אירועים אלימים – למשל, "מישהו תפס ודחף אותך בכוונה" או "גנבו לך דברים אישיים או ציוד". התשובות לשאלות אלה ניתנו על גבי סולם בן שלוש דרגות (0 = אף פעם; 1 = פעם או פעמיים; 2 = שלוש פעמים או יותר).

מדדים מסכמים לגבי קורבנות של אלימות מצד תלמידים

בסדרה ארוכה של ניתוחי גורמים שערכנו על הנתונים מהשנים תשנ"ט, תשס"ב ותשס"ה התברר כי החלוקה היציבה ביותר היא בין אירועי אלימות שכיחים לבין אירועי אלימות ששכיחותם נמוכה יותר. חלוקה זו מקבילה למדי לחלוקה לפי חומרתו של מעשה האלימות: אירועי האלימות השכיחים פחות הם החמורים יותר מבחינת הפוטנציאל שלהם לפגיעה פיזית משמעותית, ואילו האירועים השכיחים יותר הם בדרך כלל אלה שרמת חומרתם מתונה. עם זאת, יש לתת את הדעת לכך שבין אירועי האלימות היותר-שכיחים יש גם כאלה שקשה לראותם כמתונים, כגון שימוש באבן או בחפץ אחר כדי לפגוע בתלמיד. נציין שבקבוצת הפריטים של האלימות המתונה (והשכיחה) נכללים גם הפריטים הקשורים לאלימות מילולית-רגשית (קללות ועלבונות). למרות זאת, חשבנו שמן הראוי להתייחס אליהם בנפרד ברמת התלמיד היחיד, משום שחששנו שהם יטשטשו את הייחוד של שאר ההתנהגויות בתחום זה עקב שכיחותם הרבה כל כך.

בחרנו להגדיר את המדדים המסכמים בשתי צורות: (א) שיעור התלמידים שדיווחו על אירוע אחד לפחות מבין אלה השייכים לעולם התוכן; (ב) מספר אירועי האלימות שאליהם נחשף התלמיד מבין האירועים השייכים לעולם תוכן זה.

- ◀ **אלימות מתונה** – למשל, תלמיד תפס ודחף אותך בכוונה, קיבלת בעיטה או אגרוף מתלמיד שרצה לפגוע בך, תלמיד איים שיפגע בך בבית הספר או אחרי הלימודים;
- ◀ **אלימות קשה** – למשל, היית מעורב במכות, בקטטה או בתגרה, נפצעת ונזקקת לטיפול של אחות או רופא, תלמיד נתן לך מכות חזקות – "מכות רצח";
- ◀ **אלימות מילולית** – למשל, תלמיד קילל אותך, תלמיד לעג לך או העליב אותך או השפיל אותך במילים;
- ◀ **אלימות חברתית עקיפה** – למשל, תלמיד ריכל עליך או אמר עליך דברים רעים מאחורי הגב, תלמיד הפיץ עליך שמועות לא נכונות כדי לפגוע בך;
- ◀ **הטרדה מינית** – למשל, תלמיד או תלמידה ניסו לנשק אותך גם כאשר לא רצית בכך, תלמיד או תלמידה נגעו או ניסו לגעת בך ("לשלוח ידיים") בצורה מינית מבלי שהסכמת.

ממצאים

שאלנו תלמידים באשר לאלימות מצד תלמידים אחרים שהופנתה אליהם במהלך החודש האחרון.

טבלה 1: שיעור התלמידים שהיו קורבן של סוגים שונים של אלימות מצד תלמידים, לפי קבוצות (באחוזים)

הטרדה מינית	חברתית עקיפה	מילולית	פיזית חמורה	פיזית מתונה	
26.6	64.7	79.7	19.4	58.5	כלל התלמידים שלב חינוך
28.3	68.9	83.6	26.4	69.2	יסודי
25.9	65.9	81.7	17.3	58.2	חטיבת ביניים
25.0	55.8	70.2	11.4	41.9	חטיבה עליונה
					מגדר
30.7	61.4	83.7	25.8	70.9	בנים
22.4	68.1	75.8	12.5	45.9	בנות
					מגזר
25.1	63.1	82.8	15.7	56.9	יהודי
30.4	68.5	71.9	28.4	62.5	לא-יהודי
					קבוצות
25.5	62.9	83.7	15.2	57.0	יהודי ממלכתי
23.7	63.9	79.8	17.6	56.5	יהודי ממלכתי-דתי
30.4	69.5	73.1	27.0	63.0	ערבי
24.4	62.3	66.8	22.7	53.9	דרוזי
33.8	67.6	69.9	37.3	65.2	בדווי

הערה: הערכים בטבלה משקפים את שיעור התלמידים שצינו כי היו קורבנות של סוג פגיעה אחד לפחות מבין סוגי הפגיעה הנכללים במדד.

האלימות השכיחה ביותר שהתלמידים נחשפים אליה היא אלימות מילולית – כ-80% מדווחים שקיללו או העליבו אותם לפחות פעם אחת בחודש האחרון. גם אלימות חברתית עקיפה שכיחה מאוד – כ-65% מדווחים כי היו קורבן של סוג אחד לפחות של אלימות זו. לאלימות מתונה נחשפים כ-58.5% מהתלמידים, להטרדה מינית – 26.6% מהתלמידים, ו-19.4% מדווחים על אלימות פיזית חמורה. כמו כן, 6.5% מהתלמידים מדווחים על היחשפות לאיום בנשק בבית הספר.

שלבי חינוך: תלמידי בתי הספר היסודיים מדווחים על קורבנות גבוהה יותר באופן מובהק סטטיסטית מתלמידי חטיבות הביניים בכל הקשור לאלימות מתונה וקשה. שיעור הקורבנות בקרב תלמידי החטיבות העליונות הוא הנמוך ביותר בכל הנוגע לאלימות מתונה, קשה, מילולית וחברתית עקיפה. הפערים בין חטיבת הביניים לחטיבה העליונה בכל הנוגע לאלימות קשה אינם מובהקים סטטיסטית. הפערים הגבוהים יותר בין שלבי החינוך הם בתחומים של אלימות פיזית מתונה (69.2% ביסודי, 58.2% בחטיבות הביניים ו-41.9% בחטיבה העליונה) ואלימות פיזית חמורה (26.4%, 17.3% ו-11.4% בהתאמה).

מגדר: הבנים הם הקורבנות השכיחים יותר ברוב התחומים. למשל, שיעור הנחשפים לאלימות פיזית חמורה בקרב הבנים כפול מאשר בקרב הבנות (25.8% לעומת 12.5%). הפער נמוך יותר בכל הנוגע לאלימות מילולית (83.7% בקרב הבנים לעומת 75.8% בקרב הבנות), ושיעור הבנות המדווחות כי היו קורבנות של אלימות חברתית עקיפה גבוה משיעור הבנים – 68.1% לעומת 61.4% אצל הבנים. שיעור האלימות הפיזית החמורה בקרב הבנים בבתי הספר היסודיים הוא 31.6%, והוא יורד במידה מתונה בחטיבות הביניים (25.3%) ובצורה בולטת יותר בחטיבות העליונות (17.0%). לעומת זאת, אצל הבנות השיעור יורד בצורה בולטת כבר בין בית הספר היסודי (20.5%) לחטיבות הביניים (8.8%), וממשיך לרדת בחטיבות העליונות (5.9%).

מגזר ופיקוח: תלמידים במגזר הלא-יהודי מדווחים על קורבנות פיזית רבה יותר באופן מובהק סטטיסטית בהשוואה לתלמידים במגזר היהודי. הפער בולט במיוחד בכל הנוגע להיחשפות לאלימות חמורה – 28.4% במגזר הלא-יהודי לעומת 15.7% במגזר היהודי. לעומת זאת, התלמידים במגזר היהודי מדווחים על אלימות מילולית רבה יותר באופן מובהק סטטיסטית – 82.8% לעומת 71.9% במגזר הלא-יהודי. במגזר היהודי עצמו לא נמצאו הבדלים ניכרים בין התלמידים בפיקוח הממלכתי לבין אלה בממלכתי-הדתי בכל הנוגע להיחשפות לאלימות מצד עמיתיהם. במגזר הלא-יהודי ניתן לראות שהתלמידים הדרוזים נוטים לדווח על קורבנות מועטה בהשוואה לתלמידים האחרים בכל תחומי הקורבנות שנבחנו, ואילו התלמידים הבדווים מדווחים על קורבנות רבה יותר בתחום האלימות הפיזית החמורה – 37.3% בקרב הבדווים לעומת 22.7% בקרב הדרוזים ו-27.0% בשאר המגזר הלא-יהודי. גם בתחום האיום בנשק, 16.7% מהתלמידים הבדווים מדווחים כי נחשפו לאיום בנשק, לעומת 8.7% במגזר הדרוזי ו-10.3% ביתר המגזר הלא-יהודי (פערים אלה אינם מובהקים סטטיסטית).

לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות השונות בתחום ההטרדה המינית. עם זאת, בולטת העובדה שבקרב התלמידים היהודים בפיקוח הממלכתי יש עלייה מסוימת בשיעורי הדיווח על הטרדה מינית עם העלייה בשלבי החינוך (22.7% ביסודי, 25.9% בחטיבת ביניים, ו-28.9% בחטיבה העליונה), ואילו בשאר הקבוצות יש ירידה עם הגיל. למשל, בפיקוח הממלכתי-הדתי שיעור הדיווח על הטרדה מינית בבית הספר היסודי גבוה יותר מאשר בפיקוח הממלכתי (30.9%), אך יורד ל-22.2% בחטיבות הביניים ול-13.4% בחטיבות העליונות. תמונה דומה של ירידה בשיעורי ההטרדה המינית עם העלייה בשלבי החינוך נראית גם בקרב הקבוצות השונות במגזר הלא-יהודי.

השוואה בין השנים

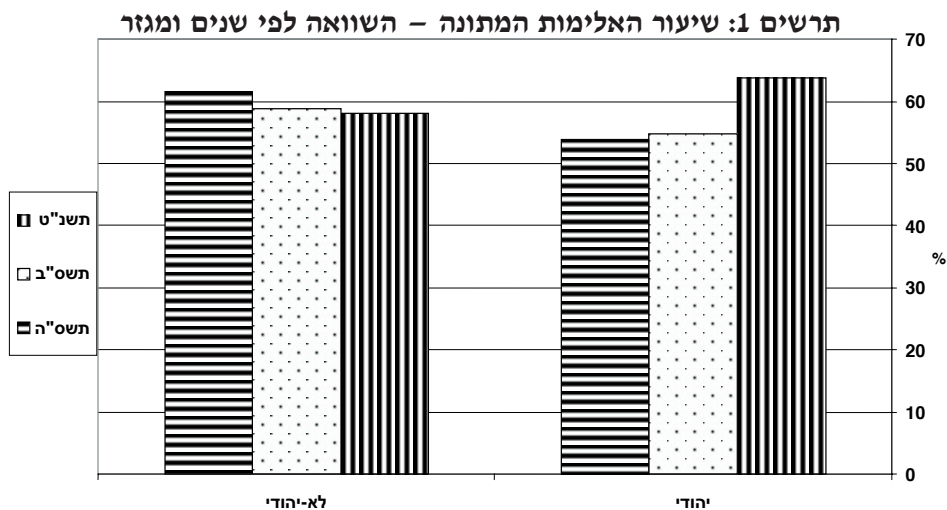
בהשוואה בין השנים ניתן לזהות כי בין תשנ"ט לתשס"ה חלה ירידה מובהקת סטטיסטית, אם כי לא גדולה, בתחומים של אלימות מתונה (מ-62.6% בתשנ"ט ל-56.1% בתשס"ה – ירידה יחסית של 10.4%) ואלימות מילולית (מ-82.3% ל-77.4% בתשס"ה – ירידה יחסית של 6.0%). כמו כן ניתן לראות שהירידה התרחשה למעשה בין תשנ"ט לתשס"ב, וכי בין תשס"ב לתשס"ה יש יציבות ואולי אף עלייה קטנה מאוד. בקורבנות בתחום של היחשפות לנשק (הכוללת גם ראיית סכין בבית הספר, נוסף על איום בנשק מצד תלמידים אחרים) חלה ירידה עקבית במרוצת השנים, שבלטה במיוחד בין תשס"ב לתשס"ה – בשנת תשנ"ט דיווחו 41.3% מהתלמידים כי נחשפו לנשק, לעומת 36.8% בתשס"ב ו-27.8% בתשס"ה (ירידה יחסית של 32.7% משנת תשנ"ט לשנת תשס"ה). ירידה זו מקורה בירידה בשיעור התלמידים שראו תלמיד עם סכין בבית הספר (מ-40.1% בתשנ"ט ל-26.4% בתשס"ה – ירידה יחסית של 34.2%). לא חלה ירידה מובהקת סטטיסטית בכל הנוגע לאלימות קשה ולהטרדה מינית.

בהשוואה בין השנים לפי שלבי החינוך השונים ניתן לראות כי בכל הנוגע להיחשפות לנשק, הירידה היחסית עם השנים דומה למדי בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות. לעומת זאת, בהשוואה בין תחומי הקורבנות השונים בין השנים בקרב תלמידים מהמגזר היהודי ומהמגזר הלא-יהודי, נראה שהירידות בשיעורי הקורבנות פסחו על המגזר הלא-יהודי. למשל, ניתן לראות כי בכל הנוגע להיחשפות לנשק חלה עם השנים ירידה עקבית ומובהקת סטטיסטית במגזר היהודי (41.2% בתשנ"ט, 32.3% בתשס"ב ו-21.8% בתשס"ה – ירידה יחסית של 47.1% בין תשנ"ט לתשס"ה). המגזר הלא-יהודי, לעומת זאת, מראה מגמה לא עקבית בין השנים, ולמעשה יש אף עלייה קטנה, אם כי לא מובהקת סטטיסטית, בשיעור הנחשפים לנשק במגזר הלא-יהודי בין השנים תשנ"ט ותשס"ב (מ-41.7% בתשנ"ט ל-46.2% בתשס"ב ול-42.5% בתשס"ה – עלייה יחסית של 2.2% בין תשנ"ט לתשס"ה).

כמו כן בולט הממצא כי בכל הנוגע לאלימות מתונה, הירידה בשכיחותה במגזר היהודי מקורה בירידה ניכרת בין תשנ"ט לתשס"ב (63.8% בתשנ"ט לעומת 54.8%

בתשס"ב) וירידה מתונה מאוד (ל-53.9%) עד לשנת תשס"ה (ירידה יחסית של 15.5% בין תשנ"ט לתשס"ה). לעומת זאת, במגזר הלא-יהודי הייתה יציבות עם עלייה מתונה מאוד (ולא מובהקת סטטיסטית) בין השנים (בתשנ"ט, 58.1% בתשס"ב, 58.8% בתשס"ב ו-61.5% בתשס"ה – עלייה יחסית של 5.9% מתשנ"ט לתשס"ה; ראו תרשים 1).

בבחינת ההבדלים בין סוגי החינוך השונים במגזר היהודי נראה כי אין הבדלים ניכרים בין החינוך הממלכתי לחינוך הממלכתי-הדתי באופי השינויים שחלו בהם במהלך השנים.



ניתוח ברמת בית הספר

מטרת חלק זה היא לבחון את התפלגותם של מאפייני האלימות כאשר יחידת הניתוח היא בית הספר. כלומר, ננסה לאפיין כל בית ספר ולבחון סוגיות שונות בעזרת קיבוץ (aggregation) של כל המידע הנתון על כל תלמידי בית הספר. כזכור, כל אחד מהתלמידים נשאל סדרה ארוכה של שאלות בנוגע לקורבנות האישית. בחלקים הקודמים בחנו מה ההתפלגות של כל תופעה בקרב התלמידים. אולם העיבודים שערכנו אינם נותנים לנו תמונה על התפלגות התופעה בבתי הספר השונים. למשל, אם מצאנו שכ-20% מהתלמידים מדווחים כי היו קורבן של פגיעה אלימה, אין אנו יודעים אם שיעור התלמידים המדווחים כך דומה בכל בתי הספר ועומד על כ-20%, או שמא יש בתי ספר רבים שבהם אף לא תלמיד אחד נפגע, ולעומתם מספר קטן של בתי ספר שבהם השיעור גבוה בהרבה. לשאלה זו יש כמובן משמעויות חשובות להבנת התופעה ולהתמודדות איתה. ניתן להניח שיהיה הבדל בין התייחסות לתופעה הנמצאת בשכיחות נמוכה בכל בתי הספר לבין התייחסות לתופעה נדירה מאוד אשר מתרכזת במספר קטן מאוד של בתי ספר ולמעשה אינה קיימת ברובם. הממצאים שלהלן מבוססים על נתונים מ-526 בתי ספר. הניתוחים לגבי כל בתי הספר נעשו

לאחר מתן משקל מתאים לכל אחד מהם כך שהממצאים יציגו את כלל בתי הספר במערכת החינוך.

טבלה 2: התפלגות מדדים ברמת בית הספר

קורבנות של אלימות מצד תלמידים	מינימום %	רבעון תחתון %	רבעון עליון %	חציון %	רבעון עליון %	אחוזון 99 %	ממוצע	סטיית תקן	מדד פיזור	מקדם נטייה (skewness)
פיזית מתונה	2.3	49.6	63.1	77.0	93.9	61.0	19.60	3.11	-0.58	
פיזית חמורה	0.0	11.0	17.2	28.6	59.6	21.0	14.28	1.47	1.38	
מילולית	12.0	74.1	83.8	91.5	100.0	80.8	14.39	5.61	-1.47	
חברתית עקיפה	1.8	55.3	65.7	75.0	89.7	65.0	12.88	5.05	-0.36	
הטרדה מינית	0.0	17.6	24.7	34.1	58.9	25.9	13.30	1.95	1.00	

טבלה 2 מציגה את התפלגות המדדים לגבי כלל בתי הספר. המדד הרלוונטי ביותר לדיון הנוכחי הוא מקדם הנטייה – skewness. ככל שהערך שמדד זה מקבל גדול יותר, הוא מצביע על סטייה גדולה יותר מהתפלגות נורמלית ועל קיום קבוצה קטנה של בתי ספר עם שיעורי אלימות גבוהים במיוחד או נמוכים במיוחד; ככל שהערך קרוב ל-0, ההתפלגות קרובה יותר לנורמלית.

ההתפלגות של מדדי הקורבנות הפיזית החמורה מצביעים על כך שבמספר קטן של בתי ספר יש שיעורי קורבנות גבוהים במיוחד. כאשר בחנו את ההתפלגות בצורה מפורטת יותר, מצאנו שבכרבע מבתי הספר שיעור המדווחים כי היו קורבנות של אלימות חמורה הוא 12% או פחות, ואילו ב-10% מבתי הספר השיעור מגיע לכ-45% או יותר, וב-5% מבתי הספר יותר ממחצית התלמידים (51.6%) מדווחים כי היו קורבנות של אלימות חמורה. בהקשר של אלימות חמורה, תשעה מבין עשרת בתי הספר שבהם נמצאו הרמות הגבוהות ביותר של דיווח היו במגזר הבודוי.

בכל הנוגע לדיווחים על אלימות מילולית-רגשית התמונה הפוכה – ברוב בתי הספר היה דיווח רב על אלימות מילולית-רגשית. רק ב-1% מבתי הספר דיווחו רק רבע מהתלמידים על אלימות מילולית-רגשית; רק ב-10% מבתי הספר כמחצית התלמידים או פחות דיווחו על אלימות מילולית-רגשית, ובכל שאר בתי הספר – כתשעה מבין כל עשרה בתי ספר – יותר ממחצית התלמידים דיווחו על אלימות מילולית-רגשית שהופנתה אליהם בחודש האחרון. במחצית בתי הספר במערכת החינוך בישראל, לפחות שלושה מבין כל ארבעה תלמידים דיווחו על אלימות מילולית, וב-10% מבתי הספר יותר מ-90% מהתלמידים דיווחו כי היו קורבן של אלימות כזו בחודש האחרון. מבין 30 בתי הספר שבהם שיעורי האלימות המילולית היו מעל ל-95%, 28 היו מהמגזר היהודי.

בדיקת ההתפלגות של מדד הקורבנות בתחום של אלימות חברתית עקיפה (כגון הפצת שמועות) מראה כי היא קרובה לנורמלית – מספר בתי הספר הבולטים לחיוב ולשלילה דומים למדי. אולם מדד הפיזור מצביע על שונות רבה יחסית בין בתי הספר בכל הנוגע לקורבנות זו.

סיכום, דיון ומסקנות

התמונה המתקבלת מהממצאים היא קשה. כמעט כל התלמידים נחשפו לאלימות מילולית בחודש האחרון, כמחצית היו קורבנות של אלימות מתונה, ואחד מכל חמישה מדווח שהיה קורבן של אירוע אלימות קשה. הממצאים מצביעים על כך שמזווית הראייה של התלמידים יש במערכת החינוך בישראל שכוחות רבה של מעשי אלימות, הגם שרובם אינם חמורים. בחלק מקבוצות התלמידים ובכמה בתי ספר האלימות שכיחה אף יותר וחמורה במיוחד. הירידה המסוימת ברמות האלימות המתונה שראינו בין תשנ"ט לתשס"ב לא נמשכה, והתמונה הכללית יציבה.

לפני שנדון בסוגיות שונות העולות מן הממצאים, נתייחס לתקפותם של ממצאי המחקר הנוכחי. להערכתנו, ממצאי המחקר משקפים באופן מהימן ומקיף את מצב האלימות באותם חלקים של מערכת החינוך שבדקנו. המדגם של המחקר היה גדול מאוד, הוא נבחר בצורה קפדנית כדי לייצג את כל הקבוצות שבהן עסקנו, ושיעור המשיבים היה גבוה ביותר.

אחת הסוגיות שעולות בכל מחקר המתבסס על דיווחים של תלמידים על אלימות היא השאלה עד כמה התלמידים מדווחים באופן אמין. חשש מסוג אחד הוא שהתלמידים מתייחסים בקלות ראש או בזלזול לסקר, ואינם מדווחים ברצינות. במהלך הסקר עשינו מאמצים רבים ושונים כדי להבטיח השתתפות רצינית, ובמקרים הקיצוניים, שבהם חששנו כי ההשתתפות לא הייתה רצינית, לא כללנו כיתה שלמה בניתוח הנתונים. סביר להניח שלמרות מאמצינו יש שיעור מסוים של תלמידים שלא השיבו ברצינות. אולם כאשר בוחנים את הממצאים שקיבלנו מהסקרים הרבים שערכנו במהלך השנים האחרונות (סקרים ארציים, אזוריים ובית-ספריים), ואשר השתתפו בהם להערכתנו לפחות מאה אלף משיבים, מתקבלת תמונה עקבית שיטתית והגיונית כל כך, שברור שרוב רובם של התלמידים מתייחסים ברצינות רבה לשאלון. בין היתר ניתן להצביע על הממצאים הדומים כל כך במבנה שלהם מעבר לשנים ולמקומות שבהם ערכנו את הסקרים, כגון ההבדלים העקביים בין סוגי האלימות השונים, בין בנים לבנות ובין שלבי חינוך שונים.

יתרה מזו, לאחרונה ערכנו מחקר שבו חיברנו את הממצאים שהתקבלו בסקר האלימות של תשס"ב עם הממצאים שהתקבלו במבחני המיצ"ב (בבנישתי, חורי-כסאברי, רוזינר ואסטור, 2005). בבדיקה זו התקבלו מתאמים גבוהים בין הממצאים שהתקבלו במיצ"ב הנוגעים באלימות ברמת בית הספר לבין הממצאים של סקר האלימות. כלומר, בשתי מדידות נפרדות, תוך שימוש בשאלונים לא זהים, נמצאו ממצאים דומים ברמת בית הספר (מכיוון שהנתונים שבידינו אינם מזוהים, לא היה אפשר להשוות ממצאים ברמת התלמיד).

חשש מסוג אחר בהקשר של אמינות הדיווח הוא שדיווחם של התלמידים מבטא הטיות שיטתיות. מצד אחד מועלה החשש שתלמידים מעדיפים לא לדווח על קורבנות שלהם, שמה ייפגע דימוים העצמי, ומן הצד האחר מועלה החשש שתלמידים "מגזימים, כדרכם של ילדים". אין לנו דרך ישירה להפריך חששות אלה. עם זאת, גם

כאשר ערכנו מחקר שבו השתמשנו בשיטות מדידה נוספות, כגון תצפיות וקבוצות מיקוד בקרב תלמידים, לא היה אפשר לשייך את ההבדלים המעטים שמצאנו דווקא להטיות בדיווח העצמי של תלמידים (אסטור ובנבנישתי, 2005). יתרה מזו, בחינה של כלל הממצאים (כפי שניתן למצוא אצל בנבנישתי ועמיתיו, 2006) נותנת סיבות טובות להאמין שרמות הדיווח אינן מוטות באופן משמעותי. למשל, שיעור התלמידים שדיווחו על מעשי אלימות שלהם כלפי אחרים, כולל כלפי מורים, אינו נמוך במידה רבה משיעור התלמידים שדיווחו על קורבנות שהם עצמם חוו. כמו כן נמצאו מתאמים גבוהים למדי בין שיעור התלמידים בבית הספר שדיווחו כי היו קורבנות של אירוע אלימות מסוים לבין שיעור התלמידים שדיווחו כי נקטו אלימות מסוג זה. לכן מסקנתנו, הנשענת הן על ממצאי מחקרנו והן על הידוע בעולם (ראו ניתוח של חשיבותם ואמינותם של דיווחים עצמיים של תלמידים אצל: Satcher, 2002), היא שיש להתייחס ברצינות לדיווחי התלמידים על הקורבנות שאותה חוו ועל גילויי האלימות שלהם עצמם.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שתלמידים רבים מדווחים על היותם קורבנות של התנהגויות אלימות מצד תלמידים אחרים. השיעורים הגבוהים ביותר של דיווחים על התנהגויות אלימות התייחסו לאלימות מילולית, לאלימות חברתית עקיפה ולאלימות פיזית שאינה בוטה. עם זאת יש גם דיווחים – שכחים פחות אך בהחלט לא זניחים – על הטרדה מינית וכן על אלימות פיזית קשה יותר, כולל כזו המחייבת טיפול של אחות או של רופא.

תמונת המצב המתקבלת מהממצאים היא קשה וחמורה. היקפי האלימות כמעט בכל אחד מהתחומים נראים גבוהים מהמצופה ממערכת החינוך. הציבור מגלה דאגה רבה בעיקר לנוכח תופעות של שימוש בנשק, ונדליות פרוץ, פגיעה מינית משמעותית ופגיעות פיזיות קשות, אולם אנו סבורים שיש להפנות את תשומת הלב הציבורית גם להתנהגויות הנחשבות חמורות פחות – אלימות מילולית, איומים, דחיפות ומכות. הסיבה לכך היא שגם לאלימות הפחות-חמורה יש השפעות שליליות רבות, והיא גם "מכינה את הקרקע" לאלימות קשה יותר, המגיעה בעקבות התערערות המסגרת החינוכית. העובדה שתלמידים מציבים אתגר למסגרת החינוכית, וזו אינה מגיבה בצורה שיטתית ומיידית, "מזמינה" המשך בחינה של המערכת ובדיקת גבולותיה באמצעות התנהגויות הרסניות יותר (ראו, למשל: Goldstein & Conoley, 1997).

בממצאי המחקר בולטת שכיחותה של האלימות המתונה יחסית (דוגמת זו המתבטאת בדחיפות, באיומים ובקטטות אגרופים), בעיקר בגילאים של בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים. להערכתנו, להתנהגויות אלה יש השפעה שלילית על האווירה הלימודית בבית הספר, על המסרים החינוכיים שהוא משדר, על תחושות הביטחון של התלמידים ועל זכותם הבסיסית להגנה ולטיפול. שכיחותן הרבה של תופעות אלה עלולה לגרום לשחיקה של כללי היסוד בכל הנוגע להתנהגות בבית הספר, וכן ליצור תשתית של הסכמה שבשתיקה להתנהגויות חריפות יותר. נדגיש שגם תלמידים שאינם קורבנות ישירים של אלימות נפגעים מאלימות המתרחשת בבית הספר. הפחדים וחוסר הביטחון שלהם בבית הספר מתגברים, ותחושתם כי בבית הספר שלהם יש בעיית אלימות חמורה עלולה לפגוע בתחושת ההשתייכות שלהם לבית הספר וביכולתם להתמקד בלימודיהם.

במחקר הנוכחי הקדשנו תשומת לב מיוחדת לאלימות מילולית ולאלימות חברתית עקיפה, משום שהספרות מצביעה על השלכותיהן השליליות. ההתייחסות הנפרדת לאלימות חברתית עקיפה החלה בעבודות שנערכו בפינלנד על ידי ברוקוויסט ועמיתיו (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kuakiainen, 1992; Lagerspetz, Bjorkqvist, & Peltonen, 1988; Landau et al., 2002), אשר טענו כי רבים מן המחקרים בתחום התוקפנות והאלימות התמקדו באלימות שקשורה יותר לבנים, בחנו רק בנים ונערכו לרוב על ידי חוקרים גברים. מחקרים מעטים מאוד התמקדו בבנות, ואלה שחקרו בנות הניחו לרוב כי אלימות של בנות זהה באופייה לזו של בנים ורק מתרחשת בשיעורים נמוכים יותר. בעקבות חשיבה זו פיתחו ברוקוויסט ועמיתיו את המושג "תוקפנות עקיפה" (indirect aggression), שנמצא כמתאים יותר לתיאור צורות של אלימות בקרב בנות, ואשר כלל התנהגויות כגון הפצת שמועות לא נכונות, רכילות וכו'. במחקרים אלה אכן נמצא כי בנות מדווחות על אלימות חברתית עקיפה יותר מבנים.

ההבחנה שערכנו במחקר הנוכחי בין אלימות מילולית לבין אלימות חברתית עקיפה חשובה מכמה סיבות: עד כה הצביעו עבודותינו הקודמות על כך שבנים חשופים יותר מבנות לכל צורות האלימות, ושהפערים ביניהם בולטים פחות בדיווחים על אלימות מילולית. הכללת התייחסות נפרדת לאלימות חברתית עקיפה מראה כי אלימות של בנות אינה זהה לאלימות של בנים, ומדגישה את חשיבותה של התייחסות מחקרית ספציפית לצורות של אלימות שאופייניות יותר לבנות – נושא שהוזנח במידה רבה בחקר האלימות והעבריינות.

היקפי האלימות המילולית המדווחים על ידי התלמידים מצביעים על כך שקללות, לעג, עלבונות והשפלה הם התנהגויות שכיחות ביותר במערכת החינוך. גם האלימות החברתית העקיפה, כגון הפצת שמועות לא נכונות ורכילות, נמצאה שכיחה מאוד בקרב התלמידים. ייתכן אומנם שצורות אלה של אלימות עדיפות על אלימות פיזית כדרך לפתרון קונפליקטים ולהשגת מטרות, אך זהו מסר חינוכי לקוי. תחושות של השפלה, עלבון ונידוי חברתי פוגעות ברווחתם ובשלומם של הילדים, ואינן תורמות ליכולתו של בית הספר להקנות דעת ודרך ארץ. כמו כן, הספרות מלמדת אותנו שאלימות חברתית עקיפה, המתבטאת בהתנהגויות כגון הפצת שמועות שליליות ונידוי חברתי, עלולה לגרום להסלמה ולעודד התנהגויות אלימות אף יותר, בעיקר בשעות שלאחר הלימודים.

לדעתנו יש להקדיש תשומת לב מיוחדת להתמודדות עם האלימות החברתית העקיפה. אמצעים הננקטים נגד אלימות פיזית, ואפילו אמצעים למניעת אלימות מילולית בוטה, כגון קללות והשפלות, עלולים לא להתאים להפחתת האלימות העקיפה, שהינה נסתרת מטבעה וידועה פחות לחברי הצוות. קהל היעד לפעולות מניעה אלה צריך להיות בראש ובראשונה התלמידות, אשר אינן מצויות בדרך כלל במוקד העניין והדאגה בהקשר של גילויי אלימות. בהקשר זה חשוב להפנות את תשומת הלב לדיווחים של תלמידים רבים כי הם אינם מרגישים שהם יכולים לדבר עם המורה על בעיות וקשיים שיש להם ביחסים עם חברים (ראו, למשל:

בנבנישתי, 2003; בנבנישתי ועמיתיו, 2006). נראה שקושי נתפס זה עלול לחסום זיהוי תופעות של אלימות חברתית עקיפה, ולמנוע יצירה של מקורות תמיכה בעבור התלמידים שסייעו בידם להתמודד עם אלימות עקיפה המופנית כלפיהם. יתרה מזו, בנייתו של כמה אירועי אלימות קשים שהתרחשו בבתי ספר, כולל מקרים של פגיעה מינית מתמשכת בתלמידות, נמצא כי התופעות של הדרה והרחקה מקבוצת השווים התרחשו לאורך זמן והיו נסתרות מעיני המורים, אשר לא היו מודעים לסבל ולמצוקה של תלמידיהם. נראה כי מי שרוצה לדאוג לרווחתם הנפשית של התלמידים, ולמנוע את הנוזקים שעלולים לנבוע מפגיעות רגשיות הקשורות להדרה ולהרחקה מחברת השווים, חייב להתמודד עם הצורך להבטיח שהתלמידים ירגישו כי המורים בבית הספר אכן מוכנים ויכולים להקשיב להם בעת מצוקה.

במחקר הנוכחי ערכנו השוואות בין קבוצות שונות (לפי שלבי חינוך, לפי מגזר ולפי פיקוח). בעקבות המחקרים הקודמים החלטנו להשוות גם בין תלמידים מהמגזר הדרוזי לבין תלמידים בדוויים ושאר התלמידים במגזר הלא-יהודי. יש להבהיר ולהדגיש כי ההשוואה שאנו עורכים בין הקבוצות ובין השנים אינה מאפשרת לנו לקבוע מה **המקור** של ההבדלים. לפיכך ייתכן, למשל, שהבדלים שמצאנו בין תלמידים במגזר הערבי לבין תלמידים במגזר היהודי משקפים הבדלים במעמד חברתי-כלכלי בין המגזרים, ולא דווקא הבדלים תרבותיים. לכן יש לנקוט משנה זהירות בכל ניסיון לתת פירוש סיבתי להבדלים שנמצאו במחקר זה בין קבוצות.

קבוצות סיכון

התמונה באשר לקבוצות סיכון בהקשר של סוגי האלימות השונים דומה מאוד לזו שהתקבלה במחקרים הקודמים. כפי שנמצא גם במקומות אחרים בעולם, בנים הם קורבנות שכיחים יותר של אלימות פיזית, מילולית ומינית, אך בנות נחשפות יותר לאלימות חברתית עקיפה. בנים נמצאו גם תוקפניים יותר כלפי תלמידים אחרים מאשר בנות.

כאמור, כמו במחקרים אחרים בארץ ובעולם, מצאנו שתלמידים בבתי הספר היסודיים מדווחים בשיעורים גבוהים יותר על קורבנות, בהקשר של כל סוגי האלימות, בהשוואה לתלמידים בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות. אולם ממצאים ממחקרים מקבילים שערכנו בקרב המחנכים (בנבנישתי ועמיתיו, 2006) מראים כי המחנכים רואים את בעיית האלימות כחמורה יותר דווקא בחטיבות הביניים. המחנכים בחטיבות הביניים דיווחו גם על רמות של דאגה לבטחונם האישי יותר מעמיתיהם בשלבי החינוך האחרים. גם בקרב התלמידים עצמם היו דיווחים רבים יותר על חוסר ביטחון בחטיבות הביניים מאשר בבתי הספר היסודיים. נראה, אם כן, שבבתי הספר היסודיים תלמידים רבים יותר הם קורבנות של אלימות, אך בחטיבות הביניים הפגיעות מאיימות יותר.

במגזר היהודי יש הבדלים בין הפיקוח הממלכתי-הדתי לפיקוח הממלכתי בהתאם לשלבי החינוך. תלמידים בבתי ספר יסודיים בפיקוח הממלכתי-הדתי מדווחים באופן עקבי על קורבנות גבוהה יותר מעמיתיהם בבתי הספר היסודיים בפיקוח הממלכתי.

לעומת זאת, כקבוצה, תלמידים בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות בפיקוח הממלכתי-הדתי מדווחים על קורבנות נמוכה יותר מעמיתיהם בפיקוח הממלכתי. ייתכן שיש בכך שיקוף של הרקע החברתי-הכלכלי הקשה יותר, בכל המדדים כמעט, של התלמידים הלומדים בבתי הספר היסודיים הממלכתיים-הדתיים לעומת אלה המשתייכים לשלבי החינוך הגבוהים יותר בפיקוח הממלכתי. אולם יש לשים לב לעובדה שרמות הקורבנות והאלימות בקרב הבנים בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות בפיקוח הממלכתי-הדתי דומות לאלה של עמיתיהם בפיקוח הממלכתי, ולעיתים אף גבוהות יותר. ייתכן שהעובדה שאלה בתי ספר של בנים בלבד מגבירה את נטייתם למעורבות באלימות, אך ייתכנו גם הסברים נוספים. את התופעה הזו מצאנו גם במחקריו הקודמים (Benbenishty & Astor, 2005), והיא ראויה למחקר נפרד, שינסה לזהות את המשקל היחסי שיש לגורמים של תרבות, רקע חברתי-כלכלי ומגדר.

בהשוואה בין תלמידים מן המגזר הלא-יהודי לתלמידים מן המגזר היהודי מצאנו שהראשונים נחשפים לרמות גבוהות יותר של קורבנות בהקשר של כל סוגי האלימות, פרט לאלימות מילולית, שלגביה התלמידים מן המגזר היהודי דיווחו על שכיחות גבוהה יותר.

בהשוואות שערכנו בין בתי ספר במגזרים הדרוזי, הבדווי וה"ערבי" (שאר התלמידים במגזר הלא-יהודי) התקבלה תמונה עקבית למדי – התלמידים בבתי הספר הדרוזיים דומים בדרך כלל בדיווחיהם לתלמידים בפיקוח הממלכתי היהודי יותר מאשר לעמיתיהם במגזר הלא-יהודי, מלבד בתחום האלימות המילולית, שבו התלמידים הדרוזיים, כמו עמיתיהם בשאר המגזר הלא-יהודי, מדווחים על רמת אלימות נמוכה יחסית לתלמידים היהודים. בקרב הקבוצות השונות במגזר הלא-יהודי, התלמידים הבדווים מדווחים על רמות גבוהות מאוד של קורבנות ואלימות, בעיקר בתחומים של אלימות קשה ואלימות המערבת נשק חם וקר.

קשה להפריד בין השתייכותם של תלמידים לאחת מקבוצות המיעוט שנחקרו כאן לבין מצבם החברתי, הפוליטי והכלכלי בחברה הישראלית. אכן, הניתוחים המורכבים שערכנו (בבנישתי ועמיתיו, 2006) מצביעים באופן ברור למדי על כך שהמצב החברתי-הכלכלי של התלמידים בבית הספר הוא גורם חשוב שבעזרתו ניתן לנבא את רמות האלימות הקשה בו. לאחר שמביאים בחשבון את המצב החברתי-הכלכלי של בית הספר, להשתייכות למגזר היהודי או למגזר הלא-יהודי אין משמעות רבה בניבוי האלימות הקשה. לעומת זאת, ההשתייכות למגזר הלא-יהודי מנבאת רמות גבוהות של אלימות מתונה, גם לאחר שמביאים בחשבון את המצב החברתי-הכלכלי של ההורים בבית הספר.

למצאים אלה יש כמה משמעויות בעינינו. הם מרמזים כי הניסיון לקשור קשר ישיר ופשטני בין "תרבות" לבין רמות של אלימות אינו במקומו. הקשרים בין השתייכות לקבוצת מיעוט, מנהגים תרבותיים, מצב חברתי-כלכלי ומצב פוליטי הם מורכבים מכדי להציגם בצורה פשטנית כנובעים ממקור אחד בלבד. לדעתנו, ממצאים אלה גם מצביעים על כך שכל ניסיון של החברה הישראלית להפחית את רמות האלימות

בבית הספר חייב לכלול התייחסות ומאמץ פעיל להפחית את רמות העוני בקהילות העוטפות את בתי הספר. אי-אפשר לצפות שבית הספר יתמודד לבדו עם ההשלכות של המצב החברתי-הכלכלי של הקהילה שבה הוא ממוקם מבלי לסייע בהפחתת המצוקה מסביבו. עם זאת, אנו חושבים שאין בכך כדי להפחית מאחריותם של בתי הספר (בכל קהילה, היא מצבה החברתי-הכלכלי אשר היא) להתמודדות עקבית ויעילה עם האלימות.

נדגיש שהמצב בבתי הספר במגזר הבדווי קשה ואינו משתפר מעצמו. יתרה מזו, בעוד שבמערכת החינוך בכללותה המצב טוב יותר בדרך כלל בחטיבות העליונות, יש אינדיקציות לכך שבמגזר הבדווי דווקא בחטיבות העליונות בעיית האלימות גדולה יותר. לנוכח הפוטנציאל הגדול יותר לנזק בקבוצת גיל זו, ובהתחשב בנוכחות הרבה של נשק שזוהתה במגזר זה, הסכנה נראית גדולה במיוחד. לדעתנו, יש להשקיע משאבים בצורה דיפרנציאלית כדי לסייע לבתי הספר במגזר הבדווי להתמודד עם המציאות הקשה שמסביבם, מלבד, כמובן, מאמצים חברתיים נרחבים יותר לשנות את המצב בקהילות הבדוויות.

יש להפנות את תשומת הלב לאותם בתי ספר ולאותם תלמידים שלגביהם הבעיה קשה וחמורה במיוחד. במחקר הנוכחי זוהו בתי ספר שרמות האלימות בהם גבוהות במיוחד. בתוכניות למניעת אלימות שהוצגו לציבור בעת האחרונה נאמר כי בתי ספר אלה – "בתי ספר אדומים" – יהיו מוקד להתערבויות מיוחדות ולהשקעת משאבים נוספים. לדעתנו, יש לקדם בברכה הפעלה של תוכניות המיועדות להתמודד עם בתי ספר השרויים במצוקה גדולה ועם תלמידים שצורכיהם גדולים במיוחד ומחייבים התייחסות מיוחדת. חיוני להבטיח שיוקצו לבתי ספר ולתלמידים אלה משאבים נוספים ויינתנו להם השירותים המתאימים לצורכיהם המיוחדים, בדרכים שיקדמו אותם לכיוון של השתלבות במערכת, ולא בדרך של הרחקה והענשה.

שינוי לאורך זמן

במחקר בשנת תשס"ב דיווחנו על ירידה מסוימת באלימות המתונה בבתי הספר, ועל יציבות בתחום האלימות הקשה. למן הסקר בתשס"ב לא חלו שינויים רבים. ככלל, ניכרת יציבות בין שנת תשס"ב לתשס"ה בדיווחי התלמידים לגבי רוב סוגי האלימות (אלימות מילולית, אלימות מתונה והטרדה מינית).

נציין שנראה כי בציבור, בתקשורת ובקרב מקבלי ההחלטות שררה תחושה שהמצב דווקא החמיר והידרדר בשנים האחרונות. לנוכח תחושה זו הממצאים אולי שליליים פחות מהצפוי. אולם ברור, לדעתנו, כי היציבות בתחום זה אינה רצויה ואינה מחויבת המציאות. ממצאים מארצות הברית מראים כי האלימות במערכת החינוך נמצאת בירידה עקבית בעשור האחרון, במקביל לירידה דומה בעבריינות נוער מחוץ לבתי הספר (DeVoe, Peter, Noonan, Snyder, & Baum, 2005). ההסברים לירידה זו אינם חד-משמעיים, אך הם מצביעים על כך שרמות האלימות הקיימות במערכת החינוך בישראל אינן גזרת גורל, וכי ניתן לשנותן. לכן, להערכתנו, הממצאים מצביעים על כך שיש עוד דרך ארוכה לפני שמערכת החינוך תוכל לעסוק בשימור המצב, ובינתיים אין מקום להפסקת המאמצים להתמודד עם אלימות.

מבדיקת השינוי שחל ברמות האלימות עולה בבירור שהשינויים החיוביים שזוהו היו רק במגזר היהודי. במגזר הלא-יהודי לא חלו שינויים חיוביים משמעותיים רבים בין השנים תשנ"ט לתשס"ה. המחקר הנוכחי אינו יכול לעמוד על הסיבות למצב זה. ייתכן שמדובר בחלוקת משאבים שלא נתנה את המשאבים הנדרשים דווקא לבתי הספר הנזקקים לכך יותר במגזר הלא-יהודי; ייתכן שהמודעות לנושא והנכונות להודות באלימות זו אינן זהות במגזרים השונים; וייתכן שטרם פותחו דרכי התמודדות רגישות דיין לתרבות במגזר הלא-יהודי. בכל מקרה, אנו סבורים כי יש לעשות מאמץ ממוקד כדי לקדם את ההתמודדות עם אלימות במגזר הלא-יהודי.

סיכום

בסיכום מחקרנו האחרון בשנת תשס"ב העלינו את האפשרות שהירידה המשמעותית ברמות הטרור החיצוני שאליו נחשפו התלמידים (המבורכת כשלעצמה) עלולה להביא לידי עלייה ברמות האלימות בין תלמידים, לאחר תקופה של התקרבות בין תלמידים לבין מורים ובין תלמידים לבין תלמידים אחרים עקב הלחץ החיצוני (בנבנישתי, 2003). אולם המחקר הנוכחי, שנערך כעבור שלוש שנים, מצביע על כך שלמרות הירידה ברמות הטרור ולמרות העלייה הניכרת בלחצים החברתיים-הכלכליים, שמתלווה אליהם בדרך כלל עלייה ברמות האלימות, שוררת יציבות ניכרת ברוב היבטי האלימות. עם זאת, יציבות זו אינה צריכה להרגיע ולמתן את המאמצים להתמודד עם אלימות. ממצאי המחקר מצביעים באופן חד-משמעי על כך שיש להשקיע משאבים נוספים כדי להקטין את רמות האלימות בבתי הספר. אם המגמה הנוכחית תימשך, לא נעמוד במשימה של הפחתת האלימות. יש אומנם מקום לשבח את כל מי שעשה ועושה את המירב כדי להפחית את האלימות בבתי הספר, אך אין מקום לרגיעה ולתחושה כי המשימה הושלמה. המגמה הנוכחית לא תוביל לירידה ברמת האלימות לאורך זמן, ולכן חיוני להאיץ ולהעמיק את המאמצים להתמודד עם אלימות, בעיקר בקרב קבוצות סיכון.

מקורות

אסטור ר' ובנבנישתי, ר' (2005). **בתי ספר לא טיפוסיים מבחינת רמות האלימות: מה תורם ליכולת של בתי הספר להתמודד עם אלימות**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית.

בנבנישתי, ר' (1993). **מערכות מידע בשירותי אנוש**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, מועצת בתי הספר לעבודה סוציאלית בישראל.

בנבנישתי, ר' (1999). **מערכות מידע בשירותי אנוש – ללמוד כדי לעזור**. בתוך: א' בן-אריה וי' ציונית (עורכים), **ילדים בישראל על סף האלף הבא** (ע' 203–220). ירושלים: אשלים והמועצה הלאומית לשלום הילד.

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

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

בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור, ר' (2006). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ה: דוח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית.

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

גומפל, ת' וזוהר, ע' (2002). **אלימות מינית בבתי ספר בישראל – דוח ביניים על סמך מחקר**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לחינוך.

הורוביץ, ת' ואמיר, מ' (1981). **דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיית האלימות**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

הורוביץ, ת' ופרנקל, ת' (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)**. גוינט – מכון ברוקדייל, ואוניברסיטת בר-אילן, המגמה לסוציולוגיה של הבריאות.

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

חורי-כסאברי, מ' (2002). **הקשר בין מאפייני האקולוגיה של בית הספר לבין רמת הקורבנות של תלמידיו**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים.

רולידר, ע', לפידות, נ' ולוי, ר' (2000). **תופעת ההצקה בבתי ספר בישראל**. עמק יזרעאל: מכללת עמק יזרעאל.

Astor, R.A., Benbenishty, R., Pitner, R., & Zeira, A. (2004). Bullying and peer victimization in schools. In P.A. Meares & M.W. Fraser (Eds.), *Intervention with children & adolescents: An interdisciplinary perspective* (pp. 471–448). Boston: Pearson.

Astor, R.A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). High school students' assessments of fear and violence as a problem: A structural equation model. *Health Education and Behavior*, 29(6), 716–736.

Benbenishty, R. (1996). Integrating research and practice: Time for a new agenda. *Research on Social Work Practice*, 6(1), 77–88.

Benbenishty, R. (1997). Outcomes in the context of empirical practice. In E.J. Mullen & J.L. Magnabosco (Eds.), *Outcomes measurement in human services: Cross-cutting issues and methods* (pp. 198–208). Washington, D.C.: NASW.

- Benbenishty, R., & Astor, R.A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York: Oxford Press.
- Benbenishty, R., Astor, R.A., & Zeira, A. (2003). Monitoring school violence on the site level: Linking national-, district-, and school-level data over time. *Journal of School Violence*, 2(2), 29–50.
- Benbenishty, R., Astor, R.A., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). Perceptions of violence and fear of school attendance among junior high school youth. *Social Work Research*, 26(2), 11–29.
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R.A. (2002). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 763–782.
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R.A., & Khoury-Kassabri, M. (2002). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse and Neglect*, 26(12), 1291–1309.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.A., & Kuakianen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127.
- Boulton, M.J., & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental psychology*, 12(3), 315–329.
- Bryk, A.S., & Driscoll, M.E. (1998). *The school as community: Theoretical foundation, contextual influences, and consequences for students and teachers*. Madison: University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.
- DeVoe, J.F., Peter, K., Noonan, M., Snyder, T.D., & Baum, K. (2005). *Indicators of School Crime and Safety: 2005* (NCES 2006–001/NCJ 210697). U.S. Departments of Education.
- Furlong, M., Babinski, L., Poland, S., Munoz, J., & Boles, S. (1996). Factors associated with school psychologists' perceptions of campus violence. *Psychology in the Schools*, 33, 28–37.
- Furlong, M.J., Greif, J.L., Bates, M.P., Whipple, A.D., Jimenez, T.C., & Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey – Short form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137–149.
- 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., Skiba, R., & Cornell, D. (eds.) (2004). *Issues in school violence research*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Goldstein, A. (1994). *The ecology of aggression*. New York: Plenum Press.

- Goldstein, A., & Conoley, J. (1997). Student Aggression: Current status. In A. Goldstein & J. Conoley (Eds.), *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 3–22). New York: The Guilford Press.
- Hyman, I., & Snook, P. (1999). *Dangerous schools: What we can do about the physical and emotional abuse of our children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hyman, I., & Snook, P. (2000). Student alienation syndrome: Theory, assessment and application. Paper presented at the 108th National Convention of the American Psychological Association, August 6, 2000, Washington, D.C.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). The effects of school climate, socioeconomic, and cultural factors on school victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165–180.
- Kingery, P. M., Coggeshall, M. B., & Alford, A.A. (1998). Violence at school: Recent evidence from three national surveys. *Psychology in the Schools*, 35(3), 247–258.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in 11- to 12- years old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403–414.
- Landau, S.F., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Osterman, K., & Gideon, L. (2002). The effect of religiosity and ethnic origin on direct and indirect aggression among males and females: Some Israeli findings. *Aggressive behavior*, 28, 281–298.
- 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.
- Natvig, G.K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561–575.
- 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*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97–130). New York: Plenum Press.

- Satcher, D. (2002). *Youth violence: A report of the Surgeon General*. Washington, D.C.: Department of Health and Human Services.
- Smith, P.K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1–9.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F., & Liefoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119–1133.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R.F., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School violence: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. New York: Oxford University Press.

