
היבטים סביבתיים של אלימות במוסדות חינוך והשפעתם על תחושת הביטחון של התלמיד

דני גימשי, ורד נאמן-חביב

תקציר

מחקר זה בוחן את תופעת האלימות בבתי הספר מנקודת מבט של תיאוריות סביבתיות בקרימינולוגיה. מטרתו לזהות את הנסיבות ואת המאפיינים המצביים והחברתיים שבהם מתרחש האירוע האלים, תוך התייחסות למאפיינים פיזיים, ארגוניים ותפקודיים של המוסד החינוכי, ולבחון את השפעתם על תחושת הביטחון של התלמיד. המחקר נערך בחמישה בתי ספר על-יסודיים במרכז הארץ, והשתתפו בו 629 תלמידים. נעשה שימוש במגוון שיטות מחקר: ראיונות אישיים עם צוותי בית הספר, תצפיות, סיעורי מוחות בחדרי מורים ושאלונים למורים ולתלמידים. ממצאי המחקר מובילים למסקנה שהאלימות במוסדות חינוך הינה בעיקרה תופעה מקומית, הנוצרת, מעוצבת ומתרחשת בשטח טריטוריאלי הנתון לפיקוח משמעותי של הנהלת בית הספר.

מלות מפתח: אלימות, בתי ספר על-יסודיים, קרימינולוגיה סביבתית, חזות בית הספר, תחושת ביטחון

מבוא

בתי ספר אמורים להיות מקומות בטוחים ומוגנים, שבהם יכולים התלמידים לרכוש חינוך והשכלה והמורים יכולים להקנותם, בתנאים מיטביים. אולם, בשנים האחרות אנו עדים להתרחשות מגוון רחב של אירועים, ובהם סוגי אלימות בדרגות חומרה שונות בבתי הספר. בשטח בית הספר ובקרביתו מתרחשת לעתים גם פעילות עבריינית, כמו שימוש בסמים ובאלכוהול, גרימת נזק לרכוש, גניבות, תקיפות מיניות ועוד. בתי ספר אלה נמצאים בקצה הנמוך של רצף הביטחון האישי. קיימים מחקרים רבים בתחום האלימות במוסדות חינוך בישראל. חלקם ממוקדים בהיבטים כמותיים של התופעה, כגון היקף האלימות, סוגי האלימות ותדירותה. אחרים מתמקדים במאפיינים אישיותיים וסוציו-אקונומיים של התלמידים בהקשר של התנהגות אלימה (בנבנישתי, 2005; הורוביץ, 2000; הראל, 2005; רולידר ואוחיון, 2005). לעומתם, הקונספט התיאורטי העיקרי של המחקר הנוכחי מבוסס בעיקר על תיאוריות סביבתיות בקרימינולוגיה, המגובות באופן אינטגרטיבי על ידי תיאוריות נוספות, כגון תיאוריות למידה ותיאוריות של השפעה חברתית. המאפיינים הסביבתיים לא נחקרו עד כה באופן מעמיק במחקרים קודמים בישראל, למרות שלהנהלת בית הספר ישנן אפשרויות ויכולות טובות להשפיע עליהם.

"קרימינולוגיה סביבתית" מניחה שמתקיימת זיקה בין מאפיינים סביבתיים לבין התנהגות עבריינית, וכי למאפיינים ספציפיים של המקום ושל המרחב ישנן השפעות משמעותיות על התרחשות המעשה האלים ועל מעשה הפשע (שוהם, אדד ורהב, 2004; 2006; Schmallegger,

(Eck & Weisburd, 1995). האסכולה הסביבתית (אקולוגית) בקרימינולוגיה מתמקדת בלימוד ובהבנה של ההשפעות הסביבתיות, הפיזיות והחברתיות על התפתחות פשיעה ואלימות. מוקד הדיון חוזר להיות מעשה הפשע (לעומת אסכולות אחרות, השמות דגש על התוקפן או על העבריין), תוך הקניית חשיבות למאפיינים סביבתיים ול"מוקדי האלימות" (hot spots). קרימינולוגיה סביבתית היא למעשה תצורה מודרנית ופיתוח נוסף של "אסכולת שיקגו" הידועה (Shaw & McKay, 1969), הממקדת את תשומת הלב למקום התרחשות האירועים, כאשר אופי המקום מסביר או מצמצם את האפשרות להתרחשות מעשה האלימות (גימשי, 1998; גימשי, 2012; Weisburd & Braga, 2006). תיאוריית "החלונות השבורים" היא דוגמה לטיעון המניח כי סביבה פיזית וחברתית מוזנחת מעודדת התנהגויות עברייניות (Wilson & Kelling, 1982). אחת המשמעויות המרכזיות של הגישות הסביבתיות היא שניתן לצמצם אלימות באמצעות השפעה על הסביבה ועל ידי עיצובה, באופן שימנע אלימות.

מכאן נובע כי לסביבה הפיזית ישנה השפעה משמעותית על האקלים הבית ספרי, המהווה למעשה את בית היוצר העיקרי של התנהגויות נורמטיביות, מחד, ושל התנהגויות אלימות ועברייניות, מאידך. אקלים בית ספרי מוגדר כאיכותה של הסביבה הפנימית בארגון, כפי שחווים אותה חברי הארגון, כזו שמשפיעה על התנהגותם (פרידמן, הורוביץ ושליב, 1988). זהו התוצר הסופי של פעילויות הקבוצות הפועלות בבית הספר – תלמידים, מורים, מנהלים – המכוונות את מעשיהן להשגת איזון בין ההיבטים הארגוניים, האישיים והמערכתיים בבית הספר. איזון כזה כולל ערכים משותפים, אמונות חברתיות וסטנדרטים חברתיים. ברוח זו קבע סארג'נט (Sergeant, 1967, p. 3) אצל פרידמן, (1995) כי ניתן לדמות את אקלים בית הספר ל"קווי המתאר של אישיות בית הספר: כפי שהאישי מתארת את היחיד, כך מגדיר האקלים את מהות המוסד".

לאקלים הבית-ספרי השפעה רבה על תחושת הביטחון האישי של התלמידים ושל המורים. להיעדר תחושת ביטחון סבירה ישנה השפעה הרסנית על תפיסת האלימות בכלל, ועל היכולות הפדגוגיות של בית הספר בפרט.

טבעה של האלימות במוסדות החינוך

אליוט, המבורג וויליאמס (Elliot, Hamburg & Williams, 1998) הגדירו אלימות באופן הבא: "אלימות מתייחסת לאיום או לשימוש בכוח פיזי בכוונה לגרום פגיעה גופנית, נזק או הפחדה של אדם אחר". פגיעות מילוליות ופסיכולוגיות אינן כלולות בהגדרה זו. כיום מקובל להשתמש בהגדרה רחבה יותר, ולפיה אלימות היא "התנהגות שתוצאותיה הן פגיעה בזולת. הפגיעה יכולה להיות פיזית או פסיכולוגית, דהיינו, שמעורבת בה פגיעה על ידי השפלה ושימוש לרעה בכוח הכפייה" (הורוביץ, 2000).

עם התגברות הדאגה הציבורית בנוגע לבטיחות בבתי ספר הרחיבו חוקרים את ההגדרה לאלימות בבתי ספר ל"כל המצבים או הפעולות היוצרים אקלים שבמסגרתו תלמידים ומורים חשים פחד או איום, כמו גם היותם קורבנות לתקיפה, גניבה או וונדליזם" (Batsch & Knoff, 1994). אלימות בבתי ספר פוגעת במעורבים בתקרית האלימה, בחברת התלמידים והמורים, ומשפיעה על התפתחותה ועל יציבותה של כלל החברה.

על פי רוקח (1995) ניתן לחלק את האלימות בבית הספר לשני סוגים: אלימות אינדיווידואלית ואלימות בית ספרית כוללת. אלימות אינדיווידואלית נובעת מקשייו של הפרט להסתגל. לעתים אין

לה כל השפעה על המערכת כולה, או שהשפעתה מזערית, ולעתים היא עלולה לשתק כיתה שלמה, שכבה ואף בית ספר שלם. למרות שמדובר באלימות שמקורה בפרט, למערכת יש השפעה רבה עליה, משום שבבית ספר רגוע ואפקטיבי קל יותר להשתלט על תופעות של אלימות אינדיווידואלית. אלימות בית ספרית כוללת מתרחשת כאשר המערכת כולה אינה רגועה, התפקוד שלה לקוי, ובית הספר כולו נתון תחת רושם שהוא "מוכה אלימות". העניין יוצא מכלל שליטה: העיתונות המקומית, ולפעמים אף הארצית, תלונות הורים, הפיקוח ואחרים – מכבידים על בית הספר ויוצרים תחושה של חוסר אונים (רוקח, 1995).

הספרות המקצועית מתמקדת בשנים האחרונות בתופעת הבריונות (Bullying). לתופעת הבריונות שני מאפיינים מרכזיים: פגיעה באדם לאורך זמן ממושך ובצורה חוזרת ונשנית והפעלת כוח בצורה בלתי מאוזנת (Sampson, 2009). בריונות מוצאת את ביטויה במעשים, כגון הכאות, תקיפות מיניות, הטרדות, העלבות, הצקות איזמים כלפי תלמידים ומורים, הטחת עלבונות, הצמדת כינויי גנאי, הטלות חרם, סחיטה, ונדלזים והתנהגויות הגורמות לקורבן להרגיש מאוים, מפוחד ומבוזה. לכאורה, בריונות מצויה בקטגוריה של אלימות אינדיווידואלית, אך בפועל היא מעצבת את האקלים הבית ספרי, המאופיין באווירה מאיימת, פחד, אדישות, נסגנות וחוסר אמון של התלמידים במוריהם ובהנהלת בית הספר.

בריונות היא אחד הגורמים המרכזיים לתחושת חוסר הביטחון במוסדות החינוך. מחקרים בבתי ספר בעולם מראים כי תופעת הבריונות נפוצה מאוד בבתי הספר, אולם מרבית אירועי הבריונות אינם מדווחים למשטרה או להנהלת בית הספר (Sampson, 2009).

תחושת חוסר ביטחון בבית הספר

תחושת ביטחון אישי או חוסר ביטחון אישי מבוססים בעיקר על תפיסתו הסובייקטיבית של האדם, אך מושפעים מגורמים אובייקטיביים בסביבתו. תחושת הביטחון נפגעת כאשר היחיד חש שאין לו שליטה על חייו ועל התנהגותם של אחרים כלפיו (גימשי, 2012). מוריסון ועמיתיו (Morrison et al., 1994) מצאו קשר חזק ומובהק בין תחושת הביטחון בבית הספר ובין תפיסת האלימות הכללית, כמו גם עם חווית האלימות האישית בבית הספר. נמצא כי גם תלמידים אשר אינם מעורבים כלל במעשי אלימות סבלו מחוסר ביטחון בבית הספר. ניתן להבין זאת לאור הגדרת "ביטחון" כחופש מסכנה, נזק או אובדן. למרות שמונח זה קשור לרוב לפגיעה פיזית כתוצאה מאלימות, הוא רלוונטי גם לבריונות ולאלימות שאינה פיזית. פחד מבריונים גורם לנזק פסיכולוגי, לא רק לקורבנותיהם, אלא גם לצופים בהם מהצד ולעוברים ושבים.

במחקרה של ברקוביץ' (2006) נמצא, כי הן לקורבנות הבריונים והן לבריונים עצמם, הייתה תחושת חוסר ביטחון גבוהה יותר מאשר לצופים מהצד, שכן הם חוו דרגות גבוהות יותר של אלימות. עם זאת היא מציינת כי במחקרים אחרים תחושת הביטחון נמצאה בקשר מובהק עם גורמים נוספים, כגון נשיאת נשק בבית הספר ורשתות התמיכה החברתית של התלמידים (ברקוביץ', 2006).

הסברים לתופעת האלימות בבתי הספר

בספרות המחקרית ישנם ארבעה טיפוסים הסברים עיקריים לתופעת האלימות בבית הספר:

1. האלימות כתשומה של הקהילה לבית הספר

העיקרון המנחה בגישה זו הוא כי בית הספר הוא ראי החברה, וכשהחברה אלימה, בית הספר אלים גם הוא. ישנם נימוקים רבים ומורכבים לתופעה זו, ולפיהם התלמידים עלולים ל"יבא" לבית הספר התנהגות אנטגוניסטית ואלימה, פרי תהליכי סוציאליזציה שבהם התנסו בחברה ובתרבויות משנה אלימות או בתרבות עבריינית. חוקרים רבים (כגון Hirschi, 1969, 1977) סבורים שבאזורי עוני ומצוקה מתפתחת תרבות משנה, אשר במצבי דילמה מכריעה לכיוון של אי ציות לחוק, התנהגות ערמומית ואלימה. דהיינו, התנהגויות אנטי-חברתיות אינן תוצר של המפגש עם בית הספר, אלא תוצר של חיברות בתרבות המשנה. אלברט כהן (Cohen, 1955) היה הראשון שטען כי תרבות משנה עבריינית בכלל, ואלימות בית-ספרית בפרט, הן תוצאה של תסכול של תלמידים בני מעמדות נמוכים בבתי ספר המייצגים את ערכי המעמד הבינוני.

2. אלימות כתוצר של ההתנסות בבית הספר

מחקרים שנערכו בשנים האחרונות מצביעים על ההשפעה הרבה שיש לבית הספר על ההתפתחות החברתית-רגשית של התלמידים, במיוחד הצעירים שביניהם. מאידך, ליכולת החברתית-רגשית של הילד, במיוחד בשנות חייו המוקדמות, ישנה השלכה חשובה על אופן תפקודו של הילד בבית הספר (רוזנטל, גת וצור, 2008).

במהלך השנים הוסיפו החוקרים הסברים רבים לאלימות שמקורה בהתנסות בבית הספר. גומפל (1999) מדבר על אקלים בית-ספרי כגורם מרכזי בהבנת האלימות בבתי הספר. לדידו, פיתוח אקלים בית ספרי חיובי, היוצר תחושה של תמיכה בילדים וציפיות חיוביות מהם, מצריך מאמץ עקבי מצד המבוגרים הפועלים במסגרת המערכת הבית-ספרית וקשרים הדוקים בינם לבין ההורים. עקביות בציפיות מזכירה לילדים כי הם נמצאים בטיפול של הקהילה המורחבת, והמבוגרים הם האחראים על התפתחותם. לדידו, הגורם העיקרי המשפיע על שכיחות ההתנהגות התוקפנית של ילדים הוא תפיסותיהם לגבי ההתנהגויות המקובלות והבלתי מקובלות בעיני המבוגר המפקח. משום כך, תגובותיו העקביות של המבוגר ישפיעו, הן באופן מידי והן לטווח ארוך יותר, על צמצום היקף ההתנהגות התוקפנית של הילדים (גומפל, 1999).

3. יחסי תוקף-קרבן בבית הספר

זווית חדשה בתיאוריות המדברות על הגורמים המשפיעים על אלימות בבית הספר אינה בוחנת את החברה או את הכיתה, אלא את היחסים המתפתחים בין התוקפנים לקרבנותיהם. הכוונה היא לאינטראקציה אלימה שמכוונת על ידי פרט או על ידי פרטים דומיננטיים כלפי פרט או פרטים שאינם דומיננטיים. גישה זו רואה את המציקנות כצורה מסוימת של אלימות, שהיא חברתית מטבעה וממושכת (הורוביץ, 2000).

4. אלימות כתוצר של גורמים מצביים

בית הספר הנו ארגון בעל מאפיינים מיוחדים, השונים מאלו הקיימים בחברה הרחבה. ניתן לתאר מאפיינים אלה כ"מצב" במקום נתון, המושפע גם מסביבתו החיצונית. הגורמים המצביים העיקריים המשפיעים על התנהגות התלמידים כוללים: מאפיינים פיזיים, מאפיינים חברתיים, מעמד המורה בכיתה, קיומם של כללים ונהלים מחייבים ודרכי אכיפתם ותגובת בית הספר לתלמידים חריגים בהתנהגותם. בתי ספר שבהם קיימים נהלי התנהגות מחייבים, עקביים ושיטתיים ויחסים חיוביים

ופתוחים בין מורים לתלמידים נמצאו פחות אלימים מאשר בית ספר שבהם פיקוח המורים על התלמידים היה שרירותי, בלתי עקבי ומבוסס יותר על תגובות אישיות של המורים מאשר על הסדרים, נהלים ואוירה חיובית המעוגנת באקלים הארגוני של בית הספר (Gajda, 2000; Lawrence, 2003).

מחקרים שונים מראים כי גורמים מצביים, כגון שינויים החלים בחברה מסוימת או בבית הספר עצמו, יכולים להביא לשינוי במידת האלימות בבית הספר. גורמים כאלה יכולים להיות מצב של מלחמה או עליית מנהיגים רדיקליים בחברה שבסביבת בית הספר, או אפילו מינוי של מנהל חדש לבית הספר, העסקתם של מורים חדשים ושינוי בהרכב התלמידים בבית הספר, כמו במקרים של קליטה מסיבית של עולים (הורוביץ, 2000; סואן, 2002; Fisher, 1970; Levy, 1970).

מחקרים נוספים בדקו את השפעת המאפיינים הפיזיים של בית הספר על האלימות המתרחשת בו. צ'רצ'מן (2004) טענה כי לסביבה הפיזית של בית הספר מסרים תפקודיים, חברתיים וערכיים, בנוסף למסרים האסתטיים. על פי יריב (1999), לסביבה הפיזית של הכיתה ושל בית הספר כולו ישנה השפעה לא מבוטלת על אקלים בית הספר ועל תופעות של אלימות ושל ונדליזם. בספרו הוא מתייחס למשתנים סביבתיים שונים, כגון אקוסטיקה ורעש, עיצוב חדר הכיתה, סידור הישיבה בכיתה, צפיפות וטמפרטורה, כמשתנים משמעותיים למניעת אלימות ולשיפור האקלים בבית-הספר (יריב, 1999). סלנט (2004), מצביע במאמרו על קשר חיובי בין גודל בית הספר לאלימות, וכתריאל (2003) מתייחס לתנאים הסביבתיים בבית הספר וסבור כי הם עלולים להשפיע על התנהגות אלימה. לפיו, תלמידים במערכת החינוך בשנת הלימודים תשס"א נפגעו באזורים ספציפיים בשטח בית הספר: 28.3% מהפגיעות המדווחות מתרחשות בחצר בית הספר, 17.2% בכיתה, 14.6% במסדרון ו/או במדרגות, 13.9% באולם ההתעמלות ושאר הפגיעות התרחשו במגרשי החנייה, בשירותים, במעבדות ובהסעות (כתריאל, 2003).

האלימות בבתי ספר בישראל

חקר נושא האלימות בבתי ספר בישראל החל בראשית שנות ה-80 של המאה ה-20. ממצאים העולים מנתונים סטטיסטיים וממחקרי שטח שנעשו בארץ מלמדים כי האלימות בבתי ספר בישראל היא בעיה חמורה, הן במונחים מוחלטים והן במונחים יחסיים. חומרת הבעיה בישראל גדולה מאשר ברבות מארצות המערב. סקר שנערך על ידי ארגון הבריאות העולמי ב-28 מדינות מעיד כי מקדם האלימות הבית ספרית בישראל גבוה מזה שברוסיה ובארצות הברית, ארצות שהדמוי הסטריאוטיפי שלהן בעיני הציבור אלים בהרבה מזה שבישראל (סואן, 2002). ממצא מדאיג נוסף הוא כי בית הספר הוא בדרך כלל זירת האלימות העיקרית בקרב ילדים ובני נוער: הוא אלים יותר מן המועדונים, מהמרכזים הקהילתיים, מהקולנוע, ממגרשי הספורט ומהפאבים והדיסקוטקים (סואן, 2002).

הראל, קני ורהב (1997) פרסמו בספרם על נוער בישראל ממצאים מתוך מחקר בינלאומי שנערך ב-1994. המדגם בישראל כלל 7,637 תלמידים מכיתות ו'-י"א, והעלה כי יותר ממחצית מהתלמידים היו קרבנות לבריונות, להצקות או להטרדות, לפחות פעם אחת בשנת הלימודים, ואילו אחד מכל חמישה תלמידים חווה תוקפנות כזו שלוש פעמים או יותר.

מהממצאים עולה כי תופעת החשיפה לאלימות בקרב בני נוער היא תופעה כללית, ואינה נחלתן של שכבות אוכלוסייה מסוימות. יתרה מכך, הממצאים סותרים את האמונה הציבורית כי קיימת

רמת אלימות גבוהה יותר בקרב עולים חדשים (הראל, קני ורהב, 1997). מחקרם של בנבנישתי, זעירא ואסטור (2000), שבדק את היקף תופעת האלימות במערכת החינוך בישראל ואת מאפייניה בקרב תלמידי כיתות ד'-י"א, מצביע על ירידה בדיווחים של תלמידים על קרבנות לאלימות בבתי ספר, על עלייה בתחושת הביטחון שלהם ועל תחושה שרמת האלימות בבית ספרם ירדה, בהשוואה לשנה הקודמת. מדיווחי הצוות החינוכי ניתן ללמוד על מודעות גדולה יותר לסוגיית האלימות בבית הספר ועל עלייה גדולה בהיקף הפעולות הננקטות להתמודדות עמה. עם זאת, המחקר מצביע על כך שהאלימות במערכת החינוך, בעיקר הרגשית-מילולית והאלימות הפיזית הנחשבת לפחות חמורה, היא תופעה נפוצה ומדאיגה, הדורשת התמודדות וטיפול. רוב התלמידים שהשתתפו במחקר דיווחו על היותם קורבנות לאלימות מילולית ופיזית בחודש שקדם למחקר. כמחצית התלמידים שהשתתפו במחקר בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים דיווחו על כך שתפסו ודחפו אותם בכוונה לפחות פעם אחת בחודש שקדם למחקר. אחד מכל שלושה תלמידים בחטיבות הביניים, וכמעט אחד מכל שני תלמידים בבתי הספר היסודיים, דיווחו שקיבלו בעיטה או אגרוף לפחות פעם אחת בחודש זה.

ההתנהגויות הקיצוניות יותר שכוחות הרבה פחות, אך אינן זניחות בשעורן. כך לדוגמה, 5% מתלמידי החטיבות העליונות ציינו שבחודש האחרון שקדם למחקר מישהו חתך אותם בסכין או במכשיר חד אחר בכוונה, כמחצית מהתלמידים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים דיווחו על כך שתלמידים אחרים גנבו להם במהלך החודש האחרון חפצים אישיים או ציוד (בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000; ראמ"ה, 2011). ממצאי המחקר באשר להטרדה מינית בבתי הספר מראים כי גם תופעה זו אינה תופעה שולית.

ממצא נוסף הוא ששיעור גבוה של תלמידים המתלונן על אלימות מצד הצוות החינוכי. אחד מכל ארבעה תלמידים מדווח כי איש צוות לעג לו, העליב או השפיל אותו. אחד מכל עשרה תלמידים אומר שאיש צוות קילל אותו. שיעור גבוה יחסית של תלמידים טוענים כי איש צוות צבט אותם או סטר להם. שיעור התלמידים המדווחים על הטרדה מינית מצד הצוות הוא כ-5%. לעומת מחקרם של הראל, קני ורהב (1997), במחקר זה נמצא כי בבית ספר שנמצא בסביבות סוציו-אקונומיות חלשות יותר יש יותר ויותר אלימות חמורה. כן נמצא קשר בין עוני והשכלה נמוכה בסביבת בית הספר ובקרב הורי התלמידים לבין היקף האלימות החמורה המדווחת על ידי התלמידים.

מטרת המחקר

ההתייחסות במחקר זה אל בית הספר היא כאל "מתקן" שבתוכו נמצאת קהילת בית הספר, כאשר ההנחה העומדת בבסיס המחקר היא כי בכל בית ספר ישנה "אקולוגיה בית ספרית" מיוחדת, המעודדת או מונעת קיומן של התנהגויות אלימות. ל"מתקן", לרבות בית ספר, ישנם מאפיינים מיוחדים, כגון שטח טריטוריאלי מוגדר, אחריות מוגדרת למתרחש בבית הספר (למנהלים ולצוות החינוכי), קיומם של כללים ונהלים שלהם התלמיד וסגל בית הספר מחויבים לציית, אפשרות להטיל סנקציות על אלו המפרים את הכללים והנהלים וניתוק מסוים בינו לבין הסביבה החיצונית שבה הוא פועל. תפיסת בית הספר כמתקן מאפשרת להבין את גורמי האלימות ולבסס מודלים של מניעה, בעיקר בהסתמך על מניעת פשיעה סביבתית.

מטרת המחקר היא לזהות את הנסיבות ואת המאפיינים המצביים והחברתיים שבהם מתרחשים

אירועים אלימים במוסדות חינוכיים, כאלה המשפיעים על תחושת הביטחון של התלמיד. לשם כך, נבחנו מאפיינים מצביים של האירוע האלים ומאפיינים פיזיים, ארגוניים ותפקודיים של המוסד החינוכי. כל זאת על ידי מיפוי של האזוריים העיקריים בשטח בית הספר שבהם מתרחשים מעשי אלימות ובחינת השפעתם של חזות בית הספר, קיומם של כללים ונהלים בבית הספר והקפדה על ביצועם, קרבת התלמידים וקיומן של אוכלוסיות אלימות הממוקדות בשטח בית הספר והשפעתן על תחושת הביטחון של התלמיד.

שיטת המחקר

נבדקים

במחקר השתתפו תלמידים משתי חטיבות ביניים ומשלושה תיכונים מעיר במרכז הארץ. בסך הכול השתתפו במחקר 629 תלמידים, מתוכם 358 (57.2%) תלמידי חטיבות ביניים ו-271 (42.8%) תלמידי תיכונים. טווח הגילים נע בין 12 ל-19, והממוצע 14.86, (SD=0.57). מתוך כלל הנבדקים 54.1% היו בנות ו-45.9% בנים. 90.1% ממשתתפי המחקר היו ילידי ישראל. כמו כן השתתפו במחקר אנשי הצוות של חטיבות הביניים והתיכונים (מנהלים, מורים ויועצים), כמפורט בפרק "הליך המחקר".

כלים

בכל בתי הספר נעשה שימוש במגוון כלי מחקר: שאלוני עמדות שהופצו בקרב תלמידים, מורים ומנהלים, תצפיות בשטח בתי הספר, ראיונות עומק עם מנהלי בתי ספר וסיעור מוחות בחדר המורים בהשתתפות סגל ההוראה.

שאלון המחקר לתלמידים היה כלי המחקר העיקרי, ואילו הכלים הנוספים נועדו לשם בניית השאלון, הגדרת הבעיות והבנתן, הוספת מידע ומתן זוויות ראייה שונות.

השאלון הוא תוצר של מחקר מקדים, שנעשה על ידי החוקרים, ובו נערכו ראיונות עם תלמידים ומורים, והוא מתבסס על סקירה ספרותית נרחבת בתחום. השאלון הועבר תחילה לקבוצה נסיונית של תלמידים, לשם בדיקת מהימנותו ותוקפו, ותוקן בהתאם. השאלון המלא הכיל 185 פריטים המחולקים לתשעה חלקים על פי נושאים, כפי שיוצג להלן. מרבית השאלות נענו על גבי סולם ליקרט בן 5 דרגות (1=כלל לא, 5= במידה רבה מאוד), אלא אם כן צויין אחרת.

שאלון דמוגרפי – שבע שאלות דמוגרפיות, לשם קבלת מידע על אוכלוסיית המחקר. השאלות כללו את מינו של הנבדק, גילו, כיתה, ארץ לידה, שנת עליה, מספר אחים ומיקומו בין האחים.

סביבה פיזית – חלק זה כלל 91 שאלות הנוגעות למרחב הפיזי של בית הספר וסביבתו החיצונית. בפני התלמידים הוצגו שבעה אירועי אלימות ועבריינות שונים, והם התבקשו לסמן על גבי הסולם באיזו מידה מתרחש כל אחד מאירועים אלו באזורים שונים בבית הספר (הוצגה בפניהם רשימת האזורים). כמו כן ניתנה לתלמידים אפשרות להוסיף אזורים בבית הספר, שלא הוצעו על ידי החוקרים. חזות בית הספר – ארבע שאלות הבוחנות את מידת ההקפדה של הנהלת בית הספר על חזותו. על בסיסן נבנה מדד "חזות בית הספר", מהימנות אלפא קרונברך של המדד היא 0.605.

כללים ונהלים – 18 שאלות הנוגעות לכללים ולנהלים הקיימים בבית הספר בתחומים שונים, כגון: תלבושת אחידה, כללי התנהגות בבית הספר, נהלי הגעה ועזיבה של בית הספר, שימוש בטלפונים ניידים ועוד. בכל תחום התלמיד נשאל על קיומם של כללים ונהלים אלו (על גבי סקאלה

של "קיימים/לא קיימים") ומהי מידת ההקפדה של בית הספר על קיומם (על גבי סולם ליקרט). על בסיס השאלות הנוגעות ללמידה ולהקפדה על הנהלים, נבנה מדד בשם זה, שמהימנותו היא 0.822. אוכלוסיות ממוקדות – שבע שאלות הנוגעות למידת ההשפעה שיש לתלמידים ברמות סיכון גבוהות ולאופן הטיפול של בית הספר בהם, על תחושת הביטחון של התלמיד, כגון: "באיזו מידה אתה חש בנוכחותם של תלמידים אלימים במיוחד בבית הספר?". מהימנות אלפא קרונברג של המדד היא 0.747. תחושת ביטחון של התלמיד – פרק זה של השאלון מורכב משלושה תחומים: שאלה ישירה – דיווח עצמי אודות תחושת הביטחון של התלמיד בבית הספר, שבע שאלות על היותו של התלמיד קרבן לאלימות בשטח בית הספר ושתי שאלות על היותו של התלמיד תוקף בשטח בית הספר. על בסיס שבע השאלות הרלוונטיות נבנה "מדד קרבנות", מהימנות המדד על פי אלפא קרונברג היא 0.865. שאלה פתוחה – שבה ניתנה לתלמיד האפשרות להתייחס לנושאים נוספים הקשורים לתחום, שלא נשאלו בשאלון.

הליך

לאחר קבלת אישור המדען הראשי במשרד החינוך לביצוע המחקר, נערכה פגישה עם מפקחת האזור מטעם משרד החינוך ומנהלי בית הספר, ובה נבחרו בתי הספר שהשתתפו במחקר, בהתאם לקריטריונים דמוגרפים. בכל בית ספר שבו נערך המחקר התקיים ראיון עם מנהל/ת בית הספר, ובו התבקש המנהל למפות את הבעיות העיקריות, בתחום האלימות, שעמן הוא מתמודד, ולהציג את הכלים העומדים לרשותו לצורך פתרון. כמו כן התבקשו המנהלים לתאר מקרים ספציפיים שעמם הם התמודדו (בעילום שם) ולהציע כלים נוספים לאלו הנמצאים ברשותם כעת, כאלה אשר לדעתם, יוכלו בעתיד לעזור להם לפתור בעיות אלו.

בנוסף, נערכו מספר מפגשים של סיעור מוחות בפורומים שונים: פורום מפקחי אזורים של משרד החינוך, פורום מנהלי בתי הספר ופורומים בית-ספריים הכוללים את המנהל, רכזי שכבות, מחנכים והצוות הייעוצי. בפורומים מונחים אלו נידונו הגדרות שונות לאלימות, שהוגדרו על ידי צוות בית הספר, וכן הסיבות לאלימות ולעבריינות, הבעיות הקיימות בבתי הספר ודרכים לפתרון. בכל אחד מבתי הספר שהשתתפו במחקר נערכו תצפיות, במטרה לתאר את התנהלות התלמידים וסגל בית הספר ולזהות מצבים של אלימות ושל תהליכים לקראת אלימות. דגש מיוחד ניתן לאיסוף מידע המתייחס לחלוקה ולפיזור של התנהגויות אלימות באזורים שונים בשטח בית הספר. לאחר קבלת האישור מהנהלת בתי הספר ומההורים הועברו השאלונים בקרב התלמידים. מנהלי בית הספר התבקשו לכוון את החוקרים לכיתות מסויגים שונים (כיתות מצטיינים, כיתות חלשות במיוחד וכיתות ממוצעות), על מנת לקבל תמונה מלאה ככל האפשר על המתרחש בבית הספר. בכל כיתה שבה בוצע המחקר הועברו השאלונים לכל התלמידים. למשתתפים הוסבר כי השאלון הוא אנונימי ומשמש לצורכי מחקר בלבד. הנבדקים התבקשו לענות על השאלון במלואו ובכנות. כמו כן לא הוצעה להם כל תמורה בעד השתתפותם במחקר.

ממצאים

השלב הראשון בניתוח הנתונים התמקד בתיאור המתרחש בתוך כותלי בית הספר, במטרה ללמוד את הגורמים הרלוונטיים להתרחשותו של מעשה אלימים.

הסביבה הפיזית של בית הספר

במטרה למפות את האזורים העיקריים שבהם מתרחשים מעשי אלימות ועבריינות, התבקשו הנבדקים לדווח באיזו מידה מתרחשות פעילויות שונות באזורים שונים בבית הספר. לוח 1 מציג את האזורים העיקריים בבתי הספר שבהם מתרחשים מרבית אירועי האלימות והעבריינות, תוך שקלול הנתונים שעלו מחטיבות הביניים והתיכונים גם יחד. מלוח זה, עולים מספר ממצאים: ראשית, נמצא כי המקומות המועדים ביותר לפעילות אלימה ועבריינית הם מקומות נסתרים בבית הספר, פינות העישון ופינות מחוץ לגדר בית הספר. שנית, מדווח כי מעשי אלימות וונדליזם מתרחשים כמעט בכל שטח בית הספר (למעט השירותים, אולם הספורט ובקרבת הקיוסק), כולל בכיתה. שלישית, נראה כי המקומות הבטוחים ביותר בבתי הספר הם אולם הספורט, חניית בית הספר ובקרבת הקיוסק. בהם לא דווח על פעילות אלימה או על פעילות עבריינית משמעותית.

לוח 1: מעשי אלימות ועבריינות בחטיבות ביניים ובתיכונים, לפי אזורים בבית הספר

מקום	פעילות	ממוצע	סטיית תקן
חצר מרכזית	אלימות	2.79	1.125
	ונדליזם	2.21	1.261
כיתה	אלימות	2.54	1.147
	ונדליזם	3.37	1.289
מסדרון	אלימות	2.59	1.110
	ונדליזם	2.67	1.296
שירותים	תקיפה מינית	2.18	1.402
מקומות נסתרים	אלימות	2.59	1.332
	שימוש בסמים אסורים	2.45	1.437
	סחיטה ואיומים	2.41	1.390
	שוד	2.02	1.273
	תקיפה מינית	2.21	1.434
	ונדליזם	2.25	1.362
	פינת עישון	אלימות	2.52
מחוץ לגדר ביה"ס	שימוש בסמים אסורים	2.72	1.508
	סחיטה ואיומים	2.22	1.347
	ונדליזם	2.15	1.363
מחוץ לגדר ביה"ס	אלימות	3.01	1.308
	שימוש בסמים אסורים	2.36	1.466
	סחיטה ואיומים	2.39	1.379
	שוד	2.12	1.352
	דקירות/נסיונות לדקור	2.18	1.430
	תקיפה מינית	2.14	1.415
	ונדליזם	2.20	1.415

חזות בית הספר

בחלק זה נשאלו המשתתפים ארבע שאלות הבוחנות את מידת ההקפדה של הנהלת בית הספר על חזותו. מהדיווחים עולה כי 38.4% מהתלמידים טוענים כי צוות בית הספר מקפיד במידה רבה על ניקיון בית הספר. 27.9% מהתלמידים מדווחים כי צוות בית הספר מקפיד במידה רבה על טיפוח חזות בית הספר (למשל גינון וקישוט). ממצאים אלה מקבלים תימוכין גם מדיווחי המורים. 64.4% מהמורים מדווחים כי הם מקפידים על ניקיון בית הספר במידה בינונית ומטה, ו-73.1% מהמורים מדווחים כי הם דואגים לחזות בית הספר במידה בינונית ומטה.

18.3% מהתלמידים בחרו להשיב "במידה רבה" לגבי שאלות הבודקות האם קיימים בבית הספר חפצים העלולים לפגוע בתלמידים (למשל זכוכיות שבורות, ברזלים בולטים, בורות וחפצים אחרים). לבסוף נשאלו התלמידים באיזו מידה יש בחלונות הכיתות סורגים, על מנת למנוע נפילת תלמידים. 60.8% מהתלמידים דיווחו כי ישנם סורגים במידה רבה. עם זאת, ישנם הבדלים קיצוניים בין תשובות התלמידים מבתי הספר השונים, כאשר הטווח נע מ-29.4% בבית ספר אחד, ועד ל-77.1% במשנהו.

לשם בדיקת הקשר שבין חזות בית הספר ובין אוירת האלימות המדווחת של התלמידים נערך מבחן קורלציה מסוג פירסון. במבחן זה נמצא קשר שלילי ומובהק ($r = -0.252, p < 0.001$). דהיינו, ככל שחזות בית הספר מוקפדת יותר, כך אוירת האלימות פוחתת.

כללים ונהלים הנהוגים בבית הספר

בחלק זה נשאלו התלמידים 18 שאלות הנוגעות לקיומם של כללים ונהלים בתחומים שונים, ושאלות באשר למידת ההקפדה של צוות בית הספר לגבי קיום נהלים אלה. תשובות התלמידים, המוצגות בלוח 2, מעלות תמונה מעניינת, ולפיה מרבית התלמידים מודעים לנהלים ולכללים הנהוגים בבית הספר, אך מנגד, הם מדווחים על שיעור נמוך של הקפדה על ביצועם מצד הצוות החינוכי. כך, לדוגמה, ההקפדה על כללי התנהגות בחצר ובמסדרונות עומדת על 32% בלבד, וההקפדה על שימוש בטלפונים ניידים עומדת על 38%.

לוח 2: מודעות התלמידים לנהלי בית הספר, ותפיסת הקפדת הצוות החינוכי על נהלים אלה, בקרב התלמידים המודעים להם

נהלים	שעור מודעות התלמידים לנהלים	שעור ההקפדה על הנהלים (מתוך אלה המודעים להם)
תלבושת אחידה	99.8%	84%
איסור על לבוש חשוף	93%	65%
כניסה לבית הספר	70%	45%
יציאה מבית הספר	82%	46%
הגעה בזמן לכיתה	100%	95%
הגעה בזמן לכיתה של מורים	100%	29%
כללי התנהגות בחצר	70%	32%
כללי התנהגות במסדרונות	80%	32%
שימוש בטלפונים ניידים	82%	38%

חריג במיוחד הוא ההבדל, כפי שהוא נתפס בעיני הנערים, בין ההקפדה על זמני הגעתם לכיתה להקפדה על זמני הגעת המורים לכיתה. בעוד ההקפדה על הגעת התלמידים בזמן לכיתה עומדת על 95%, ההקפדה על הגעת המורים לכיתה בזמן, עומדת על 29% בלבד.

אוכלוסיות ממוקדות

בחלק זה נשאלו הנבדקים שבע שאלות הנוגעות למידת ההשפעה שיש לתלמידים המהווים סיכון רב לחבריהם ולאופן הטיפול של בית הספר בהם, על תחושת הביטחון של התלמיד. ניתוח הנתונים מעלה כי בתוך שטח בית הספר חשים 47.7% מהתלמידים בנוכחותם של תלמידים אלימים; 40.9% מהתלמידים חשים בנוכחותם של תלמידים השייכים לחבורות אלימות; 21.6% מהתלמידים חשים בנוכחותם של תלמידים המשתמשים בסמים, ו-37.4% מהתלמידים טוענים כי נוכחותם של התלמידים האלימים בבית הספר מטילה פחד על שאר התלמידים. יתרה מכך, 57.1% מהתלמידים דיווחו כי קיימים בבית הספר תלמידים, שמתנכלים להם יותר מאשר לאחרים. באשר לטיפול באוכלוסיות אלה, 57% מהתלמידים חשים כי בית הספר עושה מאמצים למנוע התנהגות אלימה של תלמידים אלה במידה בינונית ומעלה, אך כ-60% מהתלמידים טוענים כי תחושת הביטחון האישית שלהם תשתפר במידה בינונית ומעלה אם תלמידים אלה יורחקו מבית הספר.

תחושת ביטחון – דיווח עצמי

חלק זה כלל עשר שאלות אודות היותו של התלמיד קרבן או תוקף בשטח בית הספר ואודות תחושת הביטחון האישית שלו. מניתוח הנתונים עולה כי 41.7% מהתלמידים אינם חשים בטוחים בשטח בית הספר. ל-9.4% מהם קרה שלא הגיעו לבית הספר כיוון שפחדו מאלימות. 13.1% מהתלמידים קיבלו מכות בשטח בית הספר, מ-8% מהתלמידים נסחטו חפצים בשטח בית הספר (כגון כסף, אוכל, פלאפון) ו-8.7% הוטרדו מינית בבית הספר (למשל נגיעה באיברים מוצנעים, חשיפה של אברי מין, ניסיון לנשק בכוח, הצעות לשירותים).

12.9% מהתלמידים דיווחו כי הרביצו לתלמיד אחר בשטח בית הספר, ו-6.2% דיווחו כי השתמשו בסמים בשטח בית הספר.

באשר לתלמידים שהם קרבנות של מורים, 25.4% מהתלמידים דיווחו כי קרה שאחד מאנשי צוות בית הספר העליב או השפיל אותם, 5.1% מהתלמידים דיווחו כי קרה שאחד מאנשי צוות בית הספר הכה אותם ו-6.5% דיווחו כי קרה שאחד מאנשי צוות בית הספר נגע או ניסה לגעת בהם בצורה מינית.

הבדלים בין הדיווחים של תלמידי חטיבת הביניים לבין הדיווחים של תלמידי התיכונים בשלב השני של ניתוח הממצאים, נבחן האם קיימים הבדלים בין הדיווחים של תלמידי חטיבות הביניים לבין הדיווחים של תלמידי התיכונים. הצורך בבחינת הבדלים אלה נולד מראיונות הרקע שבוצעו עם מנהלי בתי הספר ועם הצוות החינוכי, אשר ציינו כי הם נתקלים בבעיות אלימות רבות יותר בחטיבות הביניים, בהשוואה לתיכונים. מקור תמיכה נוסף להבדלים, הוא הערות תלמידי התיכונים, כפי שנכתבו על-ידם בסוף טופס שאלון המחקר. בין היתר, נכתב: "בבית הספר שלנו כמעט ואין אלימות, עדיף שתלכו לחטיבות. בחטיבה נחשפתי הרבה יותר לאלימות מאשר בתיכון".

”בבית הספר שלנו אין ממש אלימות בבית הספר, המעבר בין החטיבה לתיכון משנה את הגישה לאלימות ומפחית אותה”.

מבחני t למדגמים בלתי תלויים, שנערכו לבדיקת ההבדלים בין הקבוצות, איששו אמפירית את העולה מדיווחי התלמידים והצוות החינוכי בראיונות. תחושת הביטחון של תלמידי התיכונים (M=3.90, SD=1.24) גבוהה (t=-5.59, df=614, p<0.001) מזו של תלמידי חטיבות הביניים (M=3.32, SD=1.30). בהתאם, גם במדד הקרבנות עולה תמונה דומה: תלמידי חטיבות הביניים (M=1.257, SD=0.43), הציגו רמת קרבנות להתנהגויות אלימות גבוהה יותר (t=4.823, df=596, p<0.001) מזו של תלמידי התיכונים (M=1.15, SD=0.78).

מגמה דומה נמצאה במבחני t למדגמים בלתי תלויים בבחינת ההבדלים בין הדיווחים של תלמידי חטיבות הביניים ובין הדיווחים של תלמידי התיכונים באשר למידה שבה מתרחשות פעילויות שונות באזורים גלויים ונסתרים בבית הספר: אלימות, סחיטה ואיומים, שוד, דקירה ותקיפה מינית (t=5.610, 2.168, 3.824, 2.618, 2.214, 4.577, 2.696, df= 560, p<0.05). ממצאים אלה מצביעים על מגמה חד-משמעית: הנתונים בקרב תלמידי החטיבות גבוהים מאלה של תלמידי התיכונים בכל התחומים. דהיינו, על פי הדיווחים, רמת האלימות והעבריינות בשטח בית הספר ובסביבתו גבוהה יותר בחטיבות הביניים לעומת התיכונים.

לשם הבנת הנתונים נערך מבחן נוסף לבחינת ההבדלים בין הקבוצות לגבי מידת ההקפדה על הנהלים הקיימים בבית הספר. מהניתוח עולה כי בחטיבות הביניים (M=3.35, SD=0.70) ההקפדה על הנהלים פחותה (t=-3.997, df=556.01, p<0.01) מזו שמדווחת בתיכונים (M=3.58, SD=0.71).

התרומה המשותפת של משתני המחקר לניבוי תחושת הביטחון של התלמיד כדי לבחון את תרומתם המשולבת של משתני המחקר הבלתי תלויים לניבוי תחושת הביטחון של התלמיד נעשה ניתוח תסוגה קווית בצעדים (stepwise regression). לוח 3 מציג את השלב הסופי בניתוח זה.

לוח 3: מדרג המשתנים המסבירים את השונות בתחושת הביטחון של התלמידים בבית הספר

מנבאים	Beta	R ²	F
חזות בית הספר	***494.	**229.	***58,247
אוכלוסיות ממוקדות	***413.-		
קורבנות לאלימות	*307.-		
הקפדה על נהלים	*252.		

P<.05, ** p<.01, ***p<0.001*

למשוואת רגרסיה זו הוכנס כמשתנה תלוי "תחושת הביטחון של התלמיד", בעוד המשתנים הבלתי תלויים היו הקפדה על מין הנבדק, גיל הנבדק, חזות בית הספר, הקפדה על כללים ונהלים הנהוגים בבית הספר, השפעת אוכלוסיות ממוקדות ומדד קורבנות אישי. כפי שניתן לראות מהלוח, תרומת המשתנים הדמוגרפים, מין וגיל, לתחושת הביטחון של התלמיד נמצאה כבלתי מובהקת, והמשתנים נפלטו ממשוואת הרגרסיה.

מעבר לכך, ניתן ללמוד מלוח 3 כי המשתנים שבמשוואת הרגרסיה מצליחים להסביר 22.9% מהשונות בתחושת הביטחון של התלמידים. דהיינו, ככל שיש יותר הקפדה על חזות בית הספר, ככל שהתלמיד חש פחות בנוכחותן של אוכלוסיות ממוקדות (תלמידים אלימים) בבית הספר, ככל שהתלמיד היה פחות קרובן לאירועי אלימות וככל שישנה יותר הקפדה על הנהלים בשטח בית הספר, כך תחושת הביטחון של התלמיד גבוהה יותר.

דיון

בחברה הישראלית קיימת אלימות המתרחשת כמעט בכל רובדי החיים, וישנה לעתים תחושה כי "האלימות קיימת בכל מקום ובכל זמן". אולם מחקרים מצביעים על כך שהאלימות אינה מבוזרת בצורה אקראית, אלא ממוקדת במקומות ספציפיים (גימשי, 1998; גימשי, 2012; Weisburd & Braga, 2006).

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שהאלימות בבתי הספר היא תופעה הניתנת להסבר במונחים אקולוגיים. בעיקרה היא תופעה מקומית, הנוצרת, מעוצבת ומתרחשת בשטח טריטוריאלי הנתון לפיקוח משמעותי של הנהלת בית הספר. היא מהווה סכנה פיזית ופגיעה נפשית בתלמידים ובמורים, ועלולה לפגוע באופן מהותי ביכולתו של בית הספר לשמש מוסד לימודי וחינוכי. לפיכך, ניתן להתייחס לבית הספר כאל בית גידול פוטנציאלי להתנהגות אלימה, כפי שמציעה אסכולת הקרימינולוגיה הסביבתית.

ממצאי המחקר מראים כי המקומות המועדים ביותר לפעילות אלימה ועבריינית הם מקומות נסתרים בבית הספר, פינות העישון ופינות מחוץ לגדר בית הספר, בעוד המקומות הבטוחים ביותר בבתי הספר הם אולם הספורט, חניית בית הספר ובקרבת הקיוסק, שבהם לא דווח על פעילות אלימה או עבריינית משמעותית.

זאת ועוד, ההתייחסות האקולוגית-סביבתית לבית הספר, הגורסת כי בית הספר הנו "מתקן" בעל מאפיינים הייחודיים לו, מקבלת חיזוק מממצאי המחקר, לפיהם ככל שיש יותר הקפדה על חזות בית הספר, ככל שהתלמיד חש פחות בנוכחותם של אוכלוסיות ממוקדות (תלמידים אלימים) בבית הספר וככל שישנה יותר הקפדה על הנהלים בשטח בית הספר, כך תחושת הביטחון של התלמיד גבוהה יותר. יתרה מזאת, סטיית התקן הגבוהה יחסית, המוצגת בממצאים, נובעת ברובה מההבדלים שבין בתי הספר השונים שהשתתפו במחקר, ומעידה על כך שלכל בית ספר מאפיינים שונים וייחודיים.

ממצא מעניין נוסף העולה מהמחקר מתייחס להבדלים בין תלמידי חטיבות הביניים ותלמידי התיכון. הנתונים מראים כי תחושת הביטחון של תלמידי חטיבות הביניים נמוכה משמעותית מזו של תלמידי התיכונים, והדיווחים על קרבתות של אלימות רבים יותר. על פי הדיווחים, רמת האלימות והעבריינות בשטח בית הספר ובסביבתו גבוהה יותר בחטיבות הביניים, ובהתאם, ההקפדה על הנהלים פחותה מזו שמדווחת בתיכונים.

ממצא זה תואם ממצאי מחקרים רבים נוספים (בנבנישתי ושות', 2000, 2005; רולדר, 2007; רש, 2008). רבות נכתב על הקשיים שהתלמידים חווים במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים ועל הסיכון המוגבר להתנהגויות שאינן נורמטיביות, כתוצאה מקשיים אלה. המעבר נתפס פעמים רבות כטראומטי, בשל גילם הצעיר של הילדים, הנדרשים להסתגל למסגרת גדולה יותר הדורשת הסתגלות לנורמות חדשות. זאת ועוד, התלמידים בחטיבת הביניים נמצאים בשיאו של גיל

ההתבגרות. קודם לגיבוש הזהות האישית והחברתית, חווים מרבית בני הנוער מצבים של בלבול, תהיות וחילופי זהות. זוהי תקופה סוערת של חשיבה מחדש, מיון, התנסות והתלבטות בין מגוון תפקידים חברתיים. מהספרות המחקרית עולה כי עם העלייה בגיל, ישנה ירידה ברמת הבלבול ובתחושת אי-הודאות, ומנגד ישנה עלייה ברמת הזהות ובתחושת הביטחון העצמי (רש, 2008; Marcia, 1993).

לממצאי המחקר משמעות יישומית. מכל האמור לעיל עולה כי על מנת להבטיח את ביטחון התלמיד בבית הספר קיים צורך ביישומה של תכנית כוללת ומערכתית מקיפה שתתבסס על עקרונות המניעה המצבית של אלימות ועבריינות. התכנית יכולה להוות מנוף אפקטיבי, בהתבססות על "משולש מניעת הפשיעה". משולש זה מניח שישנם שלושה תנאים הכרחיים להתרחשות מעשה העבירה או המעשה האלים:

א. הזדמנות לבצע את המעשה האלים ב. קיומו של אדם עם מוטיבציה ויכולת להתנהגות אלימה, ג. הימצאותו של קרבן למעשה (גימשי, 2012; Felson, 1995, 2002).

ניתן למנוע את התרחשות המעשה האלים באמצעות נטרול של לפחות אחד ממרכיבי המשולש מניעת הפשיעה, ההכרחיים להתרחשות המעשה האלים. לדוגמה, נטרול "הזדמנות התלמיד האלים לבצע את המעשה האלים", באמצעות פיקוח על המתרחש בחצר בית הספר במהלך ההפסקה; נטרול "המוטיבציה להתנהגות אלימה", באמצעות חיזוקים חיוביים ושליליים; נטרול "יכולת התלמיד להשתמש באמצעים אלימים", באמצעות פיקוח על הכנסת כלים המשמשים לאלימות, כגון סכינים ומכשירים חדים אחרים.

בבניית התכנית ראוי להתייחס, בין היתר, למשתנים הבאים:

הסביבה הפיזית של בית ספר – על מנת למנוע אלימות יש להתייחס להיבטים השונים של הסביבה הפיזית של בית הספר וסביבתו הקרובה. יש לפעול לזיהוי מוקדי האלימות בבית הספר ובסביבתו הקרובה, ובמיוחד לפקח על המתרחש במקומות נסתרים בשטח בית הספר.

חזות בית הספר – חזות רשלנית ומפגעים בטיחותיים מגבירים אווירת אלימות בבית הספר. ככל שחזות בית הספר מטופחת יותר, כך מצטמצמת תחושת האלימות ועולה רמת הביטחון האישי בקרב התלמידים. ממצאים אלה נמצאים בהלימה ל"תיאוריית החלונות השבורים" (Wilson & Kelling 1982), הטוענת שסביבה פיזית מוזנחת (כמו גם סביבה חברתית מוזנחת) מהווה כר פורה להתפתחותן של התנהגויות עברייניות ולהתרחשותם של מעשי פשע.

יישום כללים ונהלים בבית הספר – ממצאי המחקר מצביעים על כך שבבתי הספר ישנם נהלים וכללי התנהגות המחייבים תלמידים ומורים, ומרבית התלמידים אכן מודעים לקיומם. אולם מקור הבעייתיות הוא ברמה נמוכה יחסית של הקפדה על ציות לכללי בית הספר ולנהליו. בעיה זו חריפה במיוחד בהתייחס לתלמידי חטיבת הביניים בהשוואה לתלמידי התיכון. גם בקרב המורים נמצאה רמה נמוכה של מילוי כללי בית הספר. כך לדוגמה, מרבית תלמידי החטיבה והתיכון טענו כי המורים אינם מקפידים להגיע בזמן לשיעורים. להרתעה המושגת באמצעות אכיפת הנהלים וכללי ההתנהגות ישנה השפעה על צמצום האלימות בבית הספר ועל יצירת תחושת ביטחון בקרב התלמידים.

השפעת אוכלוסיות ממוקדות – בקרב אוכלוסיית תלמידי בית הספר ניתן לזהות קבוצה קטנה של תלמידים המתנהגים בצורה אלימה יותר מאשר כלל התלמידים. לתלמידים אלה יש בדרך כלל גם הישגים לימודיים נמוכים, הפרעות התנהגותיות וקשיי הסתגלות לסמכות בכלל, ולציות לכללי

בית הספר בפרט. לתלמידים אלה השפעה קריטית על תחושת הביטחון האישי של כל תלמידי בית הספר ועל האקלים הבית ספרי. מכאן שישנה חשיבות רבה לכך שתלמידים אלה יקבלו תשומת לב מיוחדת בהיבטים שונים, לרבות אבחון וזיהוי התלמידים, תמיכה לימודית, פיתוח יכולות עבודה עם המשפחות וכדומה.

סיכום

יתרונה של נקודת המבט הסביבתית על תופעת האלימות הוא באפשרויות היישומיות להפחתת אלימות הנובעות ממנה. יחד עם זאת, אין תיאוריות אלו מבטלות את מקומם החשוב של הסברים אישיותיים, חינוכיים וחברתיים לתופעה. מצב זה מטיל את האחריות הכוללת לשמירת ביטחונו של התלמיד על הנהלת המוסד החינוכי. העובדה שכל המתרחש בשטח בית הספר מפוקח באופן משמעותי על ידי הנהלת בית הספר, מאפשרת הפעלת תכנית כוללנית ויעילה להבטחת שלום התלמיד בשטח המוסד ובסביבתו החיצונית.

במחקר נעשה ניסיון להתחקות אחר מאפייניהם של כלל אירועי האלימות המתרחשים במסגרת בית הספר, אך אין הוא עוסק בביטויי אלימות נוספים הנפוצים בשנים האחרונות - אלימות במישור הווירטואלי, המתקיימת באמצעות האינטרנט ובאמצעות טלפונים סלולאריים. יש לתת את הדעת על תופעות אלו במחקרים נוספים.

ביבליוגרפיה

- בנבנישתי, ר' (2005). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ב: דו"ח ממצאים מסכם**. בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- בנבנישתי, ר', זעירא, ע' ואסטור, ר' (2000). **אלימות במערכת החינוך בישראל: דו"ח ממצאים מסכם**. בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור, ר' (2005). **אלימות במערכת החינוך – תשס"ה**. בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- ברקוביץ, ר' (2006). הקשר בין הפעלת אלימות לקורבנות בקרב תלמידים. עבודה לתואר מוסמך. בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- גומפל, ת' (1999). הרהורים על אלימות בית ספרית. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 16, 13-24.
- גימשי, ד' (1998). היערכות שכונתית למאבק בפשיעה. **משטרה וחברה**, 2, 68-84.
- גימשי, ד' (2012). **ביטחון עירוני – מניעת פשיעה ועבריינות**. ראשון לציון: פלס הוצאה לאור.
- הורוביץ, ת' (2000). **אלימות כתופעה אנטי חברתית**. ירושלים: מכון הנרייטה סולד.
- הראל, י' (2005). אלימות זה לא מה שחושבים. **אתרוג**, 26.
- <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=16767> (נדלה לאחרונה: יולי, 2015).
- הראל, י', קני ורהב (1997). **נוער בישראל רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. משרד הבריאות – המרכז הלאומי לבקרת מחלות.
- חטריאל, א' (2003). אלימות ותכנון מבני חינוך. בתוך: צ' אורטנר (עורכת). **עיצוב ושיפור מבני חינוך – היבטים בהשפעת המרחב הפיזי על הפחתת אלימות**, (ע"מ 22-25). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- סלנט, ע' (2004). שאלת גודל ומבנה בית הספר האופטימאלי – סקירת מחקרים. בתוך: ע' סלנט (עורך), מופת טובב עולם, פורטל התוכן החינוכי בהכשרת מורים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות. <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=608>. (נדלה לאחרונה: יולי, 2015).
- סואן, ד' (2002). "בוא ניתן להם מכות" – על אלימות ומניעת אלימות בבתי ספר בישראל. **החינוך וסביבו**, 24, 107-127.
- עומר, ח' (2008). **הסמכות החדשה**. תל אביב: הוצאת מודן.
- פרידמן, י', הורוביץ ת' ושליב ר' (1988). **אפקטיביות, תרבות ואקלים של בית ספר**, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' (1995). **אקלים בית הספר ואקלים כיתה: סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- ראמ"ה (2011). **ניטור רמת האלימות בבתי הספר על פי דיווחי התלמידים**. תל אביב: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך.
- רוזנטל, מ', גת, ל' וצור ח' (2008). **לא נולדים אלימים, החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- רולידר, ע' ואוחיון, מ' (2005). **האקלים החברתי במוסדות חינוך בקריסה (איטית אך מתמדת)**.

מדוע המצב מחמיר והיכן טמון הסיכוי? מודל הרא"ל. המחלקה למדעי ההתנהגות, המכללה האקדמית עמק יזרעאל.
רולידר, ע', אוחיון, מ', סנדלר, ל' וגרין, ק' (2007). בית ספר אליים. **פנים – תרבות, חברה וחינוך**, 38. 74-83.
רוקה, א' (1995). **התמודדות בית הספר מול האלימות.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט, שפ"י.
רש, נ' (2008). **הטיבות בנינים בישראל.** ירושלים: מכון ון ליר.
שבתאי-פוקס, א' ובלנק, ש' (2004). **הורים טובים מדי, לדעת לחבק, לדעת לדרוש.** אור יהודה: כנרת הוצאה לאור.
שוהם, ש', רהב, ג' ואדד, מ' (2004). **קרימינולוגיה: תיאוריות מחקר ויישום.** ירושלים: הוצאת שוקן.

- Batsche, G. & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims. Understanding a pervasive problem in schools. *School Psychology Review*, 23, 165 – 174.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent Boys*. New York: Free Press.
- Eck, J. & Weisburd, D. (1995). Crime Places in Crime Theory." In: J. Eck & D. Weisburd (eds.), *Crime prevention studies*, Vol. 4, (pp. 1-34). New York: Criminal Justice Press.
- Elliot, D., Hamburg, B. & Williams, K. (Eds.) (1998). *Violence in American schools, a new perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Felson, M. (1995). Those who discourage crime. In: J. Eck & D. Weisbord (Eds.). *Crime and place. Crime prevention studies*, vol. 4 (pp. 53-66). Monsey, N.Y: Criminal Justice Press.
- Felson, M. (2002). *Crime and everyday life* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGA Publications.
- Gajda, R. (2000). *Becoming a teacher in a wake of school violence*. Colorado: Colorado State University.
- Hirschi, T. (1969). *The causes of delinquency*. Berkeley: The University of California Press.
- Hirschi, T. (1977). Causes and prevention of Juvenile Delinquency. *Sociological Inquiry*, 47, 322-341.
- Lawrence, R. (1998). *School crime and juvenile justice*. New York: Oxford University Press.
- Lawrence, R. (2003). *School crime and juvenile justice*. Second Edition. New York: Oxford University Press.
- Marcia, J. E. (1993). The Ego identity status approach to ego identity. In: J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S.L. Archer, & J.L. Orlofsky (Eds.). *Ego Identity*. NY: Spring Verlag.
- Morrison, O. M., Furlong, M. J. & Morison, R.L. (1994). School violence to school safety: re-framing the issue for school psychologist. *School Psychologists Review*, 23(2), 236-256.

-
- Schmallegger, F. (2006). *Criminal Law Today: An Introduction Capstone Cases*. 3rd edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Sampson, R. (2009). Bullying in school. *Problem-Oriented Guides for Police Problem-Specific Guides Series*, 12, 1-43.
- Shaw, C. & McKay, H. (1969). *Juvenile delinquency and the urban areas*. (Originally Published in, 1942). Chicago: University of Chicago.
- Wilson, J. Q. & Keeling, G. L. (1982). Broken Windows. *The Atlantic Monthly* 249 (3), 29-38.
- Weisburd, D. & Braga, A. (2006). Hot Spots Policing as a model for police innovation. In: D. Weisburd & Braga A. (Eds.). *Police Innovation, contrasting perspective* (pp.1-23). Cambridge: Cambridge University Press.