

# מ"אין בעיה" ל"חליפה מיוחדת": התמודדות מערכת החינוך עם אלימות תלמידים

רתל ארהרד, זיוה ברוש

## תקציר

במאמר מוצגת מדיניות מערכת החינוך בישראל בזיקה לתופעת האלימות בבתי הספר. באמצעות מודל "הקריירה של בעיה חברתית" מתואר תהליך שינוי, תוך התייחסות לאופני ההתמודדות הייחודיים של מערכת החינוך בכל אחד משלושת שלבי מודל זה. השלב ראשון - שלב ה"אין בעיה" - מאפיין את שנות השבעים-שמונים, אז החלו אמצעי התקשורת לדווח על מקרי אלימות קשים שהתרחשו בין כותלי בתי הספר, והמחקר אישש זאת (הורוביץ ואמיר, 1981). עם זאת התופעה לא הצליחה לחדור מבעד למחסום הפוליטי, החברתי והחינוכי. בשלב שני - שנות התשעים - חדרה התופעה לזירה החינוכית, ומשרד החינוך הכיר בקיומה של התופעה ועודד הפעלה של עשרות פרויקטים נקודתיים ותכניות מדף, שנועדו להביא לשיפור מהיר ולהעיד על עשייה. בשלב השלישי - העשור האחרון - הגישה המערכתית מתבססת, ומשרד החינוך דואג לעיצוב וליישום של מדיניות המושתתת על המלצות ועדת וילנאי, על ממצאים מסקרי ניטור רחבי היקף ועל ידע מצטבר מהארץ ומהעולם. בתי הספר אמורים "לתפור חליפה" ייחודית בהלימה למאפייניהם על מנת לקדם אקלים חינוכי מיטבי בכלל וטיפול בתלמידים בסיכון גבוה בפרט. גם אם סקרים עדכניים מצביעים על ירידה מתונה ברמת האלימות בקרב בני הנוער בישראל, קיימת בשלב זה ההכרה כי מדובר בבעיה חברתית חמורה ומורכבת, ולשם הפחתתה נדרש שיתוף פעולה מערכתי רב-תחומי, עקבי ויעיל.

**תאריכים:** אלימות תלמידים; שפ"י (השירות הפסיכולוגי-ייעוצי); תכניות למניעת אלימות.

## מבוא

השימוש בביטויים כמו: "מעשי משובה של תלמידים", "פחזות של מתבגרים", "שטויות של ילדים", "משחקים של בנים" ודומיהם התחלף במהלך השנים האחרונות בניסוחים כמו: "אלימות בבית הספר", "פגיעה מינית", "אלימות מילולית", "אלימות נגד רכוש", "בריונות" ועוד. השינוי המושגי בשיח החינוכי-ציבורי משקף מהפך בתפיסות ובעמדות של החברה בישראל ובתוך כך של מערכת החינוך בנושא. ההתייחסות לתופעת האלימות בקרב ילדים ובני נוער השתנתה תכלית השינוי ועברה את התהליך המאפיין התפתחות של



"בעיה חברתית" (social problem). חוקרים כבלומר (Blumer, 1971), ספקטור וקיטסוס (Spector & Kitsuse, 1977) מציעים תאוריות ומודלים לתהליך זה, ומתארים את השלבים המרכזיים של "הקריירה של בעיה חברתית" (The career of social problem):

**השלב הראשון** הוא השלב של ה"אין בעיה" (non issue) - בשלב זה החברה אינה מכירה בבעיה, נוטה להתעלם מקיומה, אינה דנה בה או מנסה להבינה. במילים אחרות, תופעה הקיימת בחברה - גם אם בשכיחות גבוהה ונראית לעין - אינה מוגדרת כבעיה חברתית כל עוד החברה אינה מזהה אותה ככזו. כל אותה עת התופעה נחשמת כמעבר שלה אל סדר היום הציבורי, תוך ניסיונות הכחשה ומזעור או לחלופין הפניית אצבע מאשימה כלפי גורם כלשהו.

**השלב השני** הוא "**שלב החדירה**" של התופעה מבעד למחסום הבולטות לזירת קבלת ההחלטות באמצעות העמדה של הנושא על סדר היום הציבורי. החברה שעד כה טשטשה את הבעיה והתעלמה ממנה מכירה בה ומאפשרת את "לירתה". התופעה זוכה בתמיכה ובאישור של הציבור כבעיה חברתית המקבלת את הכרתה בזירות השונות שבהן מתקיימים הדיון הציבורי והשיח התקשורתי. בשלב זה מתווסף ומצטבר מידע על התופעה, מתקיימים דיונים ומועלות הצעות לשיפור המצב הנתפס כלא רצוי וכמחייב שינוי. לנוכח הדרישה והלחץ המופעלים והגורמים "לקום ולעשות מעשה" בשל התחושה של התפשטות התופעה, מועלות הצעות לפעולות. תגובות מענה ראשוניות אלה עלולות להיות בכחינת "עזרה ראשונה", כשהן מעידות בעיקר על עצם ההכרה בבעיה ועל מכוונות לעשייה, ונושאות לעתים קרובות אופי של "ניסוי וטעייה".

**בשלב השלישי**, שבו כבר מושגת הסכמה רחבה כי קיימת בעיה חברתית שיש לתת לה מענה לאורך זמן, המוקד הוא **בעיצוב מדיניות ויישומה**. בתהליך שבו מתעצבת מדיניות כוללת, הבעיה מנוסחת מחדש, נבדקות תכניות פעולה שונות, ונעשים ניסיונות לערב את כל הנוגעים בנושא. שלב זה עשוי לכלול איסוף מידע שיטתי המיועד, בנוסף לתיאור ממדיה של התופעה, לתרום להבנת הגורמים הקשורים למאפייניה של הבעיה ומשפיעים עליה. לעתים גיוס המעורבים בבעיה ותכנון קווי מדיניות ברורים לפתרונה עלולים להפחית ממידת הבולטות שזכתה לה עד כה.

מודל שלבי הקריירה של "בעיה חברתית" הנו סכמתי, וקיימת שונות גבוהה בין "קריירות" של בעיות חברתיות. משך כל שלב, המעבר משלב אחד למשנהו, עיתוי המעבר והמובחנות של כל שלב, כל אלו אינם קבועים אלא הם תוצאה של מצרף כוחות, אירועים ואנשים, המשמשים כבלמים או כזורים בתהליך טרנספורמציה זה.

המאמר הנוכחי מבקש לתאר בקצרה את אופני ההתמודדות הייחודיים של מערכת החינוך בישראל אל מול נושא האלימות בקרב בני נוער ובחברה בכלל במהלך שלושת העשורים האחרונים, באמצעות "מודל התפתחות של בעיה חברתית" על שלושת שלביו.

לשם הכנת המאמר סקרנו את המחקרים שנערכו בישראל מאז שנות השמונים ועד לאחרונה, את חוזרי המנכ"ל (שסיפקה לנו המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך מהשנים: 1987, 1992, 2000, 2003; ראו רשימת מקורות) המוקדשים כולם או בחלקם לנושא האלימות, סקרנו פרוטוקולים של ועדות החינוך והתרכות של הכנסת, את דוחות הוועדות הציבוריות וועדות החקירה הפרלמנטריות בנושא האלימות ואת פרסומי שפ"י ומינהל חברה ונוער במשרד החינוך והתרכות.

## **מודל התפתחות של בעיה חברתית שלב ראשון - "אין בעיה"**

בסוף שנות השבעים ובתחילת שנות השמונים החלו אמצעי התקשורת לדווח על מקרי אלימות קשיים שהתרחשו בין כותלי בתי הספר, בחטיבות הצעירות ובבתי הספר התיכונים, שהופנו כלפי תלמידים וצוותים חינוכיים. מקרים של סחיטה, השחתת רכוש ואלימות תלמידים והורים כנגד מורים בבית הספר דווחו בכלי התקשורת כאירועים המלווים בהשלטת פחד וביצירת אווירת טרור בבתי הספר. ריבוי הכתבות באמצעי התקשורת והטענה שחזרה ונשנתה כי האירועים המדווחים הם רק קצה קצהו של קרחון וכי התופעה נפוצה וחמורה, הביאו בעקבותיהם לדיונים בתופעה בוועדות הכנסת, במליאת הכנסת ובמשרד החינוך. לצד ניסיונות של הכחשת התופעה עלו הסברים שונים ובעיקר הופנתה אצבע מאשימה כלפי מדיניות האינטגרציה במערכת החינוך אשר הפגישה תלמידים מרקע שונה, כלפי "חוק יצחקי" אשר העלה את גיל האחריות הפלילית מגיל 9 לגיל 12, ואסר על חקירתם או על עצירתם של ילדים שטרם מלאו להם 12 שנים, וכלפי הגבלת יכולת המורים והמנהלים להטיל עונשים ולהרחיק תלמידים מבית הספר.

משרד החינוך הואשם ב"טאטוא הבעיה מתחת לשטיח". בתוך כך הטענה כי האלימות היא תוצר של מדיניות האינטגרציה, אשר הפגישה בין קבוצות תלמידים מרקע שונה, עוררה חשש שמא רשויות מקומיות, אשר טרם אימצו את הרפורמה במבנה מערכת החינוך ובהפעלת עקרון האינטגרציה בתוך בתי הספר, ייסוגו ממנה. חשש זה הניע את הנהלת המשרד להתחיל באיסוף מידע על התופעה (הורוביץ, 2006). פרופ' תמר הורוביץ מבית הספר לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון ופרופ' מנחם אמיר מהמכון לקרימינולוגיה באוניברסיטה העברית בירושלים נתבקשו לחקור את הסוגיה ולברר "הכצעקתה". מדוח המחקר שפרסמו: "דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיית האלימות" (הורוביץ ואמיר, 1981) עלה, כי תופעת האלימות בבתי הספר חוצה גבולות דמוגרפיים וחברתיים, ומתופעה שהייתה שכיחה באזורים מסוימים התפשטה גם לאזורים אחרים של מעמד הביניים ושל המעמד העליון. בשישה-עשר בתי הספר שנדגמו במחקר דווח על מקרי גניבה, פריצות לתוך שטח בית הספר, השחתת רכוש, מעשי אלימות בין תלמידים, אלימות הורים כלפי ההנהלה וכלפי מורים, סחיטה



וביטויי אי סדר חברתי, כגון: טריקת דלתות ושפיכת מים על מורים ועל תלמידים. באופן כללי נמצא כי אין קשר בין תופעת האלימות לבין אינטגרציה בין תלמידים מקבוצות שונות, אלא קיים קשר בין אלימות לבין אי רגישות המערכת לתלמידים נכשלים ונושרים, שלא עולה בידם להתמודד בהצלחה עם הדרישות הלימודיות ועם הכרעות מנהליות נוקשות. המלצות הדוח התמקדו בתחום הקהילה ובתחום ארגון בית הספר, וכיניהן מיפוי מחודש של אזורי רישום, במיוחד באזורי מצוקה, כדי למנוע היווצרות בתי ספר הומוגניים נמוכים (בתי ספר של "גטו"), טיפול באוכלוסייה נושרת על ידי מציאת מסגרות חינוך חלופיות, בחינה מחדש של מעורבות הורים בבית הספר, הוספה של מנגנוני אבחון בבית הספר, יצירת מערכת כללים ברורה ומחייבת, שיבוץ שקול של מורים ושל תלמידים לכיתות, שבירת קשר השתיקה ודיווח תלמידים במקרי אלימות, התייחסות תקיפה לנושא הגניבות, קלות כחמורות, הגברת מעורבות התלמידים בשמירה על רכוש בית הספר (הורוביץ ואמיר, 1981).

מחקרם של הורוביץ ואמיר הוא בבחינת נקודת ציון, שכן למיטב ידיעתנו זהו המחקר הראשון אשר העמיד בפני קברניטי החינוך מראָה מבוססת מחקר על תופעת האלימות בבתי הספר. יתר על כן, ההמלצות אשר הוציעו החוקרים לא נס לחץ גם כעבור שנות חצי דור, גם אם נדרשו למערכת החינוך עוד שנים רבות עד אשר הבשילה ההכרה כי מדובר בתופעה חמורה ורחבת היקף, וכי נדרש, כהמלצתם, טיפול מערכתי מקיף על מנת להפחית את ממדיה.

ממצאי מחקר נוסף שהתבצע לאחר שנים מספר במוסדות החינוך בעיר תל אביב-יפו (דגני ודגני, 1990) ציירו תמונה דומה. מן הממצאים עלה, כי כ-19% מכלל תלמידי בתי הספר מדווחים על קיומה של אלימות רבה או רבה מאוד בין כותלי בית ספרם, כש-40% נוספים סבורים שקיימת אלימות במידה בינונית. כמו כן נמצא, כי לפחות שניים או שלושה תלמידים בכל כיתה (6%) מכירים לפחות חמישה תלמידים בכיתתם החיים בין כותלי בית הספר בדרך כלל בחד מפני מכות ואיומים. בדומה מדווחים הורוביץ ופרנקל (1990), על בסיס נתונים שסיפקה מערכת אכיפת החוק, על החמרה ברמת האלימות המדווחת, ובין היתר על עלייה בעברות של חבלה גופנית ושל חבלה חמורה, משיעור של 3.5% בשנות השבעים ל-10% בשנות השמונים, ועל כך שכ-60% מהמופנים לשירות המבחן לנוער בשנים 1985-1987 הם תלמידי בתי ספר הלומדים במסגרות רגילות (ולא "נוער שוליים"). משאלונים שהועברו לכ-4,500 בני נוער עלה, כי האלימות מצויה לא רק בפריפריה אלא גם במרכז, לא רק באזורי מצוקה אלא גם באזורי הרווחה של בני המעמד הבינוני, וכי זירת האלימות העיקרית היא בית הספר.

כד בכד עם הממצאים הראשוניים שהחלו להצטבר, המשיכה מערכת החינוך עוד כעשור במדיניות אשר ניתן לכנותה התעלמות, הרחקה והכחשה של התופעה. המדיניות הבלתי פורמלית של "אין בעיה" שאימצה מערכת החינוך חלחלה אל תוך בתי הספר, ובאה לידי ביטוי בכל רמות הדיווח והפעולה. על אף פרסום חוזרי מנכ"ל במהלך שנות השמונים, שבהם

מופיעות התייחסות והנחיות לנוהלי דיווח במקרי אלימות חמורים - "עקרון התגובה המהירה" (משרד החינוך, 1987), הקפדה על כללים לשמירת רכוש בית הספר מפני ונדליזם - מורים ומנהלי בתי ספר, שחששו מביקורת ומהכפשת שמם כאנשי חינוך, נמנעו מלפנות ולדווח במקרים של גילויי אלימות בבית ספרם, התכנסו בתוך עצמם ונקטו הליכי משמעת תוך-בית ספריים (לב-ארי וולינג, 1992). כך נמצא, כי רק כ-27% ממעשי האלימות הגיעו לידיעת המורים והנהלת בית הספר, רק 32% מהמקרים שהובאו לידיעת המורים והנהלה זכו לתגובה ולהענשה חמורה, כ-42% מהמקרים ניתנה אזהרה בלבד, ו-10% מהמקרים לא זכו לטיפול כלל (דגני ודגני, 1990).

בעשור זה התקיים בשיח החינוכי-ציבורי דיאלוג בין הכחשת התופעה - מדיניות "בת היענה" - לבין מודלים של האשמה והעלאת הסברים שונים לקיומה. כללית ניתן לומר כי מערכת החינוך בחרה בשלב זה להתעלם מביטוייה הראשוניים של התופעה, נקטה מדיניות של הרחקה והטיחה האשמות כלפי אמצעי התקשורת וועדי ההורים, שהדגישו לטענתה באופן מגמתי ביטויי אלימות נקודתיים ושוליים. מקבלי ההחלטות במשרד החינוך טענו לא אחת, כי התקשורת "מחפשת סנסציות", מדגישה את הדרמטי החד-פעמי, ומציגה את המציאות באופן בלתי מאוזן ובלתי משקף. מנהלי בתי הספר בתורם טענו מצד אחד, כי הורי התלמידים תורמים לחיזוק התופעה בדרשנות היתר מבית הספר, ביחסם התוקפני ובזלזול המופגן כלפי בית הספר והמורים. מצד אחר, הם נטו לסמן תלמידים מסוימים כ"עושי צרות", שהרחקתם מבית הספר "תפתור את הבעיה". בתוך כך הפנו המנהלים אצבע מאשימה כלפי מדיניות האינטגרציה והשילוב של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בבתי הספר. הם חזרו וטענו כי שילוב תלמידים אלה נכפה עליהם מבלי שהוקצו להם האמצעים והמשאבים הנדרשים לשם כך, ועל כן בית הספר אינו מסוגל להכיל תלמידים אלה ולהתמודד עמם לימודית, התנהגותית וחברתית. גילויי האלימות המלווים לרוב בהצפה של רגשות שליליים ותחושות קשות של ערעור ומתח הובילו להרחקה של תלמידים אלימים ולהימנעות מהתמודדות הצרופה קשיים ותסכולים רבים. כמו כן מורים חששו שמא דיווח או נקיטת פעולה יזומה כנגד התלמיד האלים תביא לפגיעה בהם או להגשת תביעה נגדם.

לסיכום, במהלך שנות השמונים למרות הנתונים שהחלו להיאסף על ממדי האלימות ומאפייניה בבתי הספר, והובאו לידיעת מעצבי מדיניות החינוך, לא הצליחה התופעה לחדור אל מבעד למחסום הפוליטי, החברתי והחינוכי. מערכת החינוך בשלב זה טרם קיבלה אחריות לתופעה, ונימקה אותה בגורמים שמחוץ לבית הספר: התקשורת, ההורים, מדיניות החינוך, "רכות" האמצעים העומדים לרשותם, שינויים חוקתיים שהגבילו את היכולת להתמודד עם בעיות עבריינות הנוער (כמו "חוק יצחקי"), המצב החברתי-פוליטי, התערעורת ערכית של החברה ועוד. ימי עיון חד-פעמיים למפקחים ולמנהלי בתי ספר ופרויקטים קצרי מועד אפיינו את ההתערבויות שנעשו ככלות הכול עד אז במטרה לעצור את התופעה.



## שלב שני - תכניות מדף: ניסוי וטעייה

רצה נהג המונית דרק רוט בינואר 1994 בידי שני תלמידי חטיבת ביניים העלה לכולטות שיא את תופעת האלימות של ילדים ובני נוער. אירוע חמור זה שזעזע את הציבור והלחץ התקשורתי בעקבותיו קידמו את סוגיית האלימות בבתי הספר לחזית הבמה של סדר היום החינוכי והציבורי, והאיצו את המעבר מהשלב הראשון לשלב השני בהתייחסות לתופעה כאל בעיה חברתית. באמצעות לחץ תקשורתי מוגבר והצגת סוגיית האלימות בקרב בני הנוער כתופעה שמאיימת על החברה הישראלית, הועלתה דרישתו הנחרצת של הציבור הישראלי לנקיטת פעולה ולהפניית האחריות כלפי מערכת החינוך שאינה עושה די.

בתגובה להלכי הרוח בציבור, במערכת החינוך ובקרב מקבלי ההחלטות בזירה הפוליטית התקבלה החלטה להקים ועדת חקירה פרלמנטרית שתאבחן את מאפייניה של תופעת האלימות, תמליץ על דרכי התמודדות עמה ותקבע אמצעים ליישמן. ואמנם, ביוני 1995 הוקמה ועדה בראשותו של חבר הכנסת ד"ר בני טמקין. הוועדה כללה עשרה חברי כנסת מסיעות שונות, ולצדה מונתה ועדה מייעצת, שמנתה 18 מומחים בראשותו של פרופ' יוחנן וזנר (יו"ר הפורום לנושאי ילדים ונוער בבית הספר לעבודה סוציאלית של אוניברסיטת תל אביב). בהמלצות הוועדה המייעצת שנועדו לסייע בגיבוש אסטרטגיית התערבות כוללת נכתב:

יש לפעול במסגרת תפישה הוליסטית המבוססת על הבנת התופעות, עיצוב קווי מדיניות ותכנון הפעולות כמקשה אחת... יש לפעול להחלת תכנית מערכתית, ארוכת טווח ורב-מגזרית להתמודדות עם התופעה... טיפול בתופעה מחייב אסטרטגיה כוללת רב-מערכתית, רב-תחומית ורב-שנתית, המשלב אלמנטים של מודעות ציבורית, חינוך ומניעה, טיפול וענישה.

(הוועדה המייעצת לוועדת החקירה הפרלמנטרית לנושא אלימות ילדים ונוער, 1997: 9-10)

הוועדה גיבשה שורה של המלצות רב-תחומיות, וביניהן המלצות לעיצוב מדיניות הממשלה ומשרדי הממשלה, המלצות לדרכי טיפול באלימות במסגרות בילוי ופנאי, כגון פאבים ומועדונים, המלצות למערכת הפנימייתית, המלצות בתחום הטיפול באלימות בקרב בני נוער עולים, המלצות בתחום החקיקה, איסוף נתונים ועריכת מחקרים והצעות למעקב אחר ביצוע המלצות ועדת החקירה.

בין מכלול ההמלצות המדגישות את הצורך במדיניות מערכתית מקיפה מופיעה התייחסות הממוקדת במערכת החינוך:

יש לחייב את כל מערכות החינוך להפעיל במסגרת בית הספר תכניות חינוכיות למניעה והתערבות כנגד תופעות של אלימות. על תכניות אלו להיות מושתתות על דגשים של חינוך לערכים, כבוד האדם, סבלנות ותרבות הדיבור, כחלק מובנה ממערכי השיעור הקיימים וכתכניות ייחודיות רב-שנתיות.

(שם, סעיף 3.11: 10)

המלצות הוועדה חיצוקו תגובה שניצנייה כבר הנצו במערכת החינוך: הפעלת תכניות חינוכיות מגוונות שיש להן זיקה ישירה או עקיפה לתופעת האלימות. הנהלת משרד החינוך, המינהל הפדגוגי ובתוך כך שפ"י עודדו הפעלה של פרויקטים ושל תכניות מניעה, בתקווה שאלו יביאו במהרה לשיפור ובה בעת יעידו בפני ההורים, מקבלי ההחלטות במערכת החינוך והציבור הרחב על התייחסות לתופעה השלילית שהחלה מקבלת הכרה כבעיה שיש לטפל בה. בשלב זה הפעלת תכניות חינוכיות בתחום זה נתפסה כ"שייכת" בעיקרה לשפ"י, ופחות למנהל בית הספר ולבעלי תפקידים מרכזיים, בשל כמה סיבות: (א) מעצם מהות תפקידם, ייעודם של היועצים ושל הפסיכולוגים הוא לסייע בקידום הרווחה הנפשית של באי בית הספר בכלל והתלמידים בפרט. בית ספר "לא בטוח" אשר שוררת בו אווירה אלימה ובריונית מזיק ומונע התפתחות בריאה, תקינה ומרביית של ילדים ובני נוער, ומונע רווחה נפשית; (ב) מיקומם של אנשי שפ"י במערך הבית ספרי - בצוותים המובילים ובהנהלות בתי הספר - מקנה להם אפשרות לשותפות בקבלת החלטות ובעיצוב מדיניות חינוכית המותאמת לצרכים של ילדים ובני נוער בחברה המשתנה; (ג) לאנשי המקצוע - הפסיכולוגים החינוכיים והיועצים החינוכיים - מסורת ארוכה של הפעלת תכניות חינוכיות-ייעוציות הן באמצעות הכשרת הצוותים החינוכיים של בית הספר והן ישירות בעבודה מול כיתות תלמידים; ואמנם, אנשי שפ"י "התגייסו" ליישום תכניות שהופעלו בכתי ספר במגמה להפחית את האלימות.

היועצים החינוכיים והפסיכולוגים בבתי הספר הביעו מצד אחד מחויבות, מוכנות ורצון לקחת חלק בהתמודדות ולהיות שותפים לתהליכי השינוי, אך בה בעת הם החלו להעמיד סימני שאלה בנוגע למידת מסוגלותם להשפיע וליצור את השינוי המיוחל, לנוכח הטלת כובד המשימה עליהם כמעט באופן בלעדי ולנוכח ממדי התופעה. הדבר עולה בדבריה של אחת היועצות החינוכיות, במחקר אשר התבצע כחלק מהיערכות האגף לטיפול באלימות: "אוזלת יד, זו תחושה מאוד גדולה של אוזלת יד, מה כבר ניתן לעשות, כיוון שהתופעה כל כך גדולה ורחבה... מה אני כבר יכולה לעשות מול תופעה כל כך גדולה" (מכון אדמתי, 1998: 16). אנשי שפ"י התריעו על שני קשיים מהותיים: מצד אחד, היווצרות מצב בפועל שכחלק מתפקידם בטיפול באלימות הוטלה עליהם האחריות לעסוק בנושא משמעת, שאינו הולם ואף מנוגד למיצובם המקצועי הייחודי: "אני תפסתי יותר מקום של סגנית ואני לא כל כך מרוצה מזה... כאילו לקחתי על עצמי בלי לרצות גם תפקיד של פוסק ושל בורר" (שם: 28). בנוסף לכך הציפייה לתוצאות מהירות הקשתה עליהם לפעול על פי התפיסות המקצועיות שלהם: "... אני רוצה לעשות עבודה יותר מניעתית, יותר מערכתית, ואני מוצאת את עצמי כל הזמן יותר בכיוון של לכבות שריפות וזה קושי" (שם: 29).

וכך באמצע שנות התשעים הופעלו במערכת החינוך מספר רב של תכניות מניעה שנבדלו בהיקפן, באוכלוסיות היעד שלהן (תלמידים, מורים, הורים), בנושאים שהתמקדו בהם, במספר האחראים להפעלתן, באופי ההכשרה הנדרשת, בהדרכה לקראת הפעלתן ובהערכת

היישום והיעילות של התכניות (ראו סקירה אצל הורוביץ, 2000; שדמי ורוקח, 1999). עשרות התכניות החינוכיות-ייעוציות שהופעלו בשלב זה בבתי הספר היו מיועדות בעיקרן להקנות לתלמידים כישורים לפתרון קונפליקטים בדרכי שלום, לעצב עמדות נגד אלימות, לחזק שליטה עצמית, לבסס ערכים חברתיים של סבלנות, סובלנות וקבלת הזולת ועוד. חלק מן התכניות חוברו על ידי אגף שפ"י, חלקן גובשו בבתי הספר, וחלקן פותחו על ידי גופים פרטיים וציבוריים.

את התכניות המגוונות ניתן למיין באופן כללי לארבע קבוצות על פי הרציונל שהנחה אותן (אם כי במרביתן הייתה התייחסות ליותר מהיבט אחד):

**קבוצה א' - תכניות המדגישות התערבות כוללנית לפיתוח היבטים של רווחה, כישורי חיים ואקלים בית ספרי חיובי, וזאת על ידי הדגשת ערכים והגברת מעורבות התלמידים.** לדוגמה: **תכנית "דרך ארץ - לחיות בעולם של כבוד הדדי"** אשר פיתח משרד החינוך. התכנית עוסקת בחיזוק היבטים של התנהגות חברתית חיובית בקרב כל השותפים לתהליך החינוכי בבית הספר, וממוקדת בנורמות ובהתנהגויות המבטאות את זכויות הפרט בחברה פלורליסטית דמוקרטית תוך הדגשת נושאים כגון: יצירת גבולות ברורים ומוסכמים, שיח תרבותי במצבי מחלוקת, שמירה על צנעת הפרט, קבלת השונה ועוד. **תכנית "אדם לאדם - אדם"** פותחה על ידי יונה בר-אדון, מאוניברסיטת תל אביב, בית הספר לעבודה סוציאלית, בשיתוף עם<sup>1</sup>. התכנית עוסקת בחינוך לאורח חיים דמוקרטי, בהליכים ליישוב סכסוכים ובהקניית דפוסי התנהגות לשיפור יחסים חברתיים הכוללים הקשבה, הידברות, עידוד, הסכמה ושיתוף בקבלת החלטות, העשויים לקדם כבוד הדדי, אדיבות, אכפתיות וסובלנות. תכנית **"חברת הילדים הדמוקרטית"** פותחה על ידי היחידה לאקטואליה ולהפעלות במטח<sup>2</sup>, ומיועדת לחזק את אחריות התלמידים לניהול חיים חברתיים נאותים, ולטפח בקרבם תחושת אחריות אישית למסגרות החברתיות שהם משתייכים אליהן תוך קביעת תקנון חברת הילדים והדגשה של דרכי אכיפה ותחומי סמכות ואחריות של התלמידים.

**קבוצה ב' - בקבוצה זו מצויות תכניות המדגישות התערבות ממוקדת באלימות, כדוגמת התכנית "אני נגד אלימות"** שפיתח מינהל חברה ונוער במשרד החינוך<sup>3</sup>. התכנית מיועדת לבני נוער בגילאי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה במערכות החינוך - הפורמלי והבלתי פורמלי. התכנית עוסקת בפיתוח יכולת הפרט לשלוט בסביבתו הפיזית והחברתית, תוך הדגשה של חוקים וערכים הקשורים לתופעת האלימות, הכרת סיכונים, השלכות של התנהגויות אלימות ועוד. תכנית **לטיפוח היחס לבעלי חיים כאמצעי למניעת אלימות** פותחה על ידי היחידה למניעת אלימות בשפ"י ועל ידי אגודת S.O.S. חיות. התכנית יועדה

1. עלם - עמותה לנוער במצבי סיכון; הוקמה בשנת 1983 ומציעה מגוון פתרונות למצוקות נוער.
2. מטח - מרכז לטכנולוגיה חינוכית; נוסד בשנת 1971 למען קידום מערכת החינוך בישראל.
3. מינהל חברה ונוער במשרד החינוך - אחראי להפעלת מערכת החינוך הבלתי פורמלית.



לתלמידים בבית הספר היסודי ובחטיבות הצעירות, ומתמקדת בקשר שבין ילדים לבעלי חיים. הנחת היסוד היא כי הפגנת אדישות וחוסר רגישות כלפי סבלם של בעלי חיים מנבאה התייחסות אדישה לסבלם של בני אדם ולהפך.

**קבוצה ג' –** תכניות אלו מתמקדות ספציפית באלימות מינית על ביטוייה השונים, לדוגמה: תכנית **"התבגרות מכבדת ומכובדת"** פותחה על ידי שפ"י, משרד החינוך והמרכז לטיפול ומניעת אלימות במשפחה<sup>4</sup>. התכנית עוסקת במאפייני הזוגיות הבריאה ובמאפייני הזוגיות האלימה וההרסנית, תוך הדגשת נושאים כגון: חברות, תקשורת בין-אישית מקדמת ומעכבת, שליטה בביטויי כעס ועוד. גם את התכנית למניעת פגיעה מינית בחינוך המיוחד פיתח שפ"י, והיא עוסקת בדרכים לחיזוק תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ולהעצמתם תוך שימת דגש בקשיים התפתחותיים המעכבים קליטה של מסרי מניעה באוכלוסיית תלמידים בעלי פיגור קל, זיהוי רגשות, מסר של חוסר אשמה ועוד.

**קבוצה ד' –** תכניות שפותחו על ידי שפ"י, המדגישות התערבות ממוקדת במניעת השימוש לרעה באלכוהול, בטבק ובסמים אחרים, לדוגמה: תכנית **"סמים בינינו?!" – התלמיד המעורב בשימוש בסמים"**, המתייחסת לסוגיות התלמיד שנמצא מעורב בשימוש בסמים תוך הצגת התערבות ברמת הפרט, הקבוצה והמערכת. תכנית **"נוהגים בראש אחר – על נהיגה ללא אלכוהול: היבטים עיוניים, אישיים וחברתיים"** עוסקת בקשר שבין נהיגה לאלכוהול ובמקומם בסיפוק צרכים ייחודיים המאפיינים את המתבגר. תכנית **"הנחיית עמיתים"** מציגה מודל שמטרתו שיתוף התלמידים ועידוד מעורבותם ואחריותם בלימוד, בבנייה ובהנחיה של תכניות מניעה בנושא סמים, אלכוהול ועישון.

ההיצע הרב של למעלה מארבעים תכניות שהופצו בכתי הספר כפטריות לאחר הגשם מלמד במידה רבה על השינוי שהחל להתרחש בתפיסת מערכת החינוך את תופעת האלימות בבתי הספר: מתופעה ארעית, בת חלוף, המיוחסת לקבוצות ולהתכנס מסוימים באוכלוסייה, לסוגיה חינוכית-חברתית שיש לתת לה מענה. כך בד בבד עם הרצון לספק פתרונות הולמים לאירועים אלימים, הלך וגבר רצונם של בתי הספר, שהיו במוקד הסערה, להפגין עשייה תכליתית ומכוונת להפחתת רמת האלימות. הם הפעילו תכניות לפרקי זמן קצרים ופרויקטים נקודתיים, קרי ברמת כיתה או ברמת שכבה. תכניות אלה הופעלו על פי רוב בשיטת ניסוי וטעייה, ללא תהליכי אבחון, מעקב או הערכה. מציאות תגובתית זו עוררה בקרב אנשי חינוך רבים תחושה, כי הדברים נעשים בחטף וללא שיקולי דעת מעמיקים, כדבריו של אחד ממנהלי בתי הספר: "אנחנו מופגזים בתכניות... המערכת עוברת כמו כלב שרץ אחרי

---

4. המרכז לטיפול ומניעת אלימות במשפחה של ויצ"ו – עוסק בטיפול במשפחה, מעניק סיוע בשעת משבר, מפעיל סדנאות טיפול לגברים מכים, מפעיל קבוצות עזרה עצמית ומפתח את מודעות הקהילה לבעיית האלימות.

זנבו. עוד לא התמקצעו בתכנית אחת, כבר רצים לתכנית אחרת" (ארהרר ורונו, 1998: 31). מראיונות עומק עם כ-50 בעלי תפקידים בלמעלה מ-20 בתי ספר במסגרת מחקר הערכה זה, שמטרתו הייתה ללמוד על תפיסות אנשי הצוות החינוכי את ההיערכות הבית ספרית לשם הפחתת האלימות, עלו דיווחים על קשיים רבים בהפעלת תכניות המניעה בכיתות. חלק מהקשיים נבעו מהתנגדות התלמידים לנושא - חוסר רצונם לעסוק בנושא ואי דיווחם במקרי אלימות; חלקם קשורים בצוות החינוכי - שיתוף פעולה לקוי ותמיכה מועטה מצד ההנהלה, התנגדויות של מחנכים להעברת תכניות ותחושת המחנכים שאין להם מספיק מיומנויות הנחיה בתכניות מסוג זה; וחלקם כרוכים בגורמים חיצוניים - העדר משאבים, עומס רב של תכניות שיש להעביר בכיתות והעדר תמיכה של גורמים מחוץ לבית הספר. מהממצאים הסתבר כי "רוב אנשי הצוות התייחסו לטיפול באלימות כעוד פרויקט שיש להעביר לתלמידים, וכתופעה הדורשת טיפול בעיקר ברמת המניעה השניונית..." (שם: 3). הטיפול הנקודתי של משרד החינוך השתקף אף בחוזרי המנכ"ל שפורסמו באותה תקופה, בהדגשת הנחיות ונהלים מפורטים של "עשה ואל תעשה" במקרים שבהם נחשפת אלימות בבית הספר, כגון: "קטינים המעורבים באלימות יטופלו על ידי מנהל בית הספר, שיטיל את הטיפול על מחנך הכיתה, על מורה יועץ או על פסיכולוג, על שניים מהם או על שלושתם. לפי שיקול דעתו של מנהל בית הספר ולפי חומרת האירוע ישותפו בטיפול קציני ביקור סדיר או גורמים אחרים, בהתאם לחוק" (משרד החינוך, 1992, סעיף 8.1). מסעיף זה ודומים לו אפשר להסיק כי תפיסת תפקידו של המנהל בסוגיה זו היא: "הטלת" הטיפול על בעלי תפקידים בבית הספר או מחוץ לו. כלומר פעילות המאופיינת בראקטיביות נקודתית קצרת טווח, שכן בשלב זה עדיין לא התגבשה מדיניות סדורה המשמשת כתשתית שממנה נגזרים מטרות, יעדים ועקרונות פעולה. נראה כי אף על פי שבבתי ספר רבים הופעלו תכניות ופרויקטים אלה או אחרים, רוב בעלי התפקידים במערכת החינוך המשיכו להתייחס אל אירועי אלימות בבית ספרם כאל מעידה חד-פעמית וכאל "מקרה חריג", ובהתאם לכך נמנעו מדיווח. מנהלי בתי הספר בחרו לא רק שלא לערב את משטרת ישראל, אלא אף שלא לשתף בעלי תפקידים מתוך משרד החינוך והרשות המקומית באירועי אלימות קשים שהתרחשו בבית ספרם. כך, סקר מחוזי שנערך בשנת הלימודים תשנ"ו לבדיקת הקשר בין המפקחים למנהלים לשם טיפול בתופעת האלימות בבתי הספר העלה, כי מנהלים אינם מדווחים באופן שיטתי למפקחים על אירועי אלימות שהתרחשו בבית ספרם. המנהלים, הסתבר, בחרו לטפל ברוב אירועי האלימות באמצעות הצוות הבין-מקצועי של בית הספר מבלי לערב גורמי חוץ במשרד החינוך או בקהילה. לדוגמה, רק 18.2% מכלל המפקחים ידעו במדויק את מספר התלמידים שהופנו לטיפול המשטרה או בית החולים עקב אירוע אלימות שהתרחש בבית הספר שבפיקוחם (מאיר-הדרי, 1996).

במחצית השנייה של שנות התשעים החלו להתעורר שאלות בנוגע למידת היעילות של התכניות קצרות המועד אשר הופעלו בזיקה לכיתה או לשכבת כיתות מסוימת בתוך בית

הספר. חזרה והושמעה הטענה כי מידת יעילותה של "מדיניות התכניות" במיגור האלימות נמוכה מאוד ואינה מספקת את המענה הנדרש לצרכים הקיימים. נטען כי "תכניות המדף" אינן מכוונות מטרה, אינן מביאות בחשבון את כל המשתנים הקשורים לאלימות בבית הספר אלא מתמקדות בהיבט אחד או שניים בלבד, שלרוב קשורים במשתנים פסיכולוגיים-אינדיבידואליים, ובעיקר שתועלתן מעטה, שכן אינן משולבות כחלק אינטגרלי בתכנית הלימודים של בית הספר אלא כנספחות שוליות בזמן קצר ובהיקף צר, נקודתי (הורוביץ, 2000; Larson, 1998). אנשי חינוך רבים ציינו, כי המערך הארגוני של בית הספר והאופן שבו משרד החינוך ומנהלי בית הספר מגדירים את הבעיה הם אלו שמונעים יישום אפקטיבי של הכלים המקצועיים העומדים לרשותם. גברו קולותיהם של אנשי חינוך ושל אנשי מחקר, אשר קראו לשינוי המדיניות בנושא האלימות תוך התקת מוקד ההתערבות מרמת הפרט והכיתה לרמה המערכתית, ולבחינת התנהגות הפרט בהקשר של הסביבה הבית ספרית המסוימת. הטענה המרכזית הייתה כי אין בכוחן של "תכניות מדף" ליצור שינוי משמעותי, וכי נדרשת ראייה רחבה וטיפול מערכתי וסיסטמתי (אייזן, 1998; מכון אדמתי, 1998; קמינקא, שדמי ורוקה, 1998; שטיין ואנטיין, 1998; Stephens, 1994; Baker, 1998).

אי הנחת של אנשי החינוך קיבלה תמיכה מפרסומי נתונים על ממדי תופעת האלימות של בני נוער. משטרת ישראל דיווחה, לדוגמה, כי מספר התיקים שנפתחו לבני נוער בגין אלימות נמצא בעלייה תלולה. בשעה שבשנת 1990 מספר התיקים עמד על 3,508, בשנת 1994 מספרם הוכפל ועמד על 7,091, ובשנת 1997 מספרם טיפס ל-10,932 תיקים במשטרה לבני נוער על עברות אלימות (משטרת ישראל, 1999). ב-1998 זכו ממצאי המחקר הבין-לאומי, שישאל משתתפת בו בקביעות אחת לארבע שנים לצד מדינות רבות (Health Behavior in School-age Children, HBSC), לתהודה ציבורית-חינוכית רבה. התברר כי למעלה מ-50% מכלל התלמידים בכיתות ו'-י"א היו קורבנות לבריונות, להצקות ולהטרדות לפחות פעם אחת במהלך שנת הלימודים. אחד מכל חמישה חווה תוקפנות כזו כלפיו שלוש פעמים או יותר במהלך השנה. כמו כן נמצא, כי כ-45% מכלל התלמידים בכיתות ו'-י"א השתתפו פעם אחת או יותר בהטרדה או בהצקה כלפי תלמידים אחרים בבית הספר, ומעל חמישית מהבנים (22.6%) ו-6.6% מהבנות דיווחו כי במהלך החודש האחרון נשאו עמם נשק, כגון סכין, אלה או אקדח, לשם הגנה עצמית (הראל, קני ורהב, 1997). ההכרה כי תופעת האלימות הפכה לחלק בלתי נפרד מהמציאות היום-יומית בישראל חצתה את כל שכבות הציבור, ואף בקרב אנשי החינוך שנטו להפחית מחומרת התופעה חלחלה המודעות כי בית הספר אינו בבחינת "מקום בטוח".

במחצית השנייה של שנות התשעים התחדדה ההכרה בקרב הנהלת משרד החינוך ובתוך כך הנהלת שפ"י, בהתבסס על המלצות ועדת טמקין מצד אחד ועל המציאות בבתי הספר מצד אחר, כי חיוני לבנות מערכת ניטור קבועה למדידת היקף התופעה ולמיפוי המשתנים



הקשורים אליה לשם תכנון, הערכה ומעקב. באמצעות שיתוף פעולה של לשכת המדען הראשי ושפ"י הונחה תשתית למנגנון ניטור, אשר נועד לספק מידע מקיף על תופעת האלימות בבתי הספר בישראל. קבוצת חוקרים, בראשות פרופ' רמי בנבנישתי מבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית בירושלים בסיועו של אגף שפ"י, גיבשה מערכת רחבת היקף של שאלונים, שכללה שאלון לתלמידים, שאלון למנהל בית הספר ושאלון למחנכים, לצורך איסוף מידע. באמצעות השאלונים מופו תפישות של התנהגויות אלימות ותחושות איום, כפי שהן נחוות בקרב תלמידים בטווח גילים רחב, בקרב מחנכים ומנהלים ממגזרים שונים באוכלוסייה תוך התייחסות למגוון ביטויי אלימות כפי שהם מתקיימים בבתי הספר.

בשנת 1998 התבצע חלקו הראשון של הסקר, והשתתפו בו כ-16,000 תלמידים מ-232 בתי ספר ברחבי הארץ. בשנת 1999 נערך חלקו השני של המחקר, והשתתפו בו כ-1,500 מחנכים בכיתות ד'-י"א וכ-200 מנהלי בתי ספר. המחקר על שני שלביו הציג תמונה מפורטת על רמת האלימות בבתי הספר בישראל, על טיפול המורים והמנהלים בנושא, על הבאת כלי נשק לבית הספר ועוד, תוך כדי השוואה בין קבוצות (מין, מגזר, סוג בית הספר, דרגות כיתה) (בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000).

לסיכום, שנות התשעים מתאפיינות בתהליכים, בתגובות ובפעולות ההולמים את השלב השני בהתפתחות "בעיה חברתית" - שלב "לידת" הבעיה. בעיית האלימות שהודחקה בשלב הראשון על ידי מעצבי המדיניות ברמה הפוליטית בכלל ובמערכת החינוך בפרט, בטענה כי מדובר בתופעה שולית בלבד, החלה להיתפס כבעיה חברתית המקיפה את כל שכבות האוכלוסייה בכל סוגי בתי הספר. המנהיגות ומגזרים רחבים בחברה הכריזו כי הם נרתמים להתמודד עם התופעה: נשיא המדינה, ראש הממשלה, שרים, חברי כנסת, ראשי רשויות וערים ואנשי ציבור רבים החלו ליצור אווירה חברתית שאפשרה להכיר בקיומה של האלימות בחברה בכלל ובמערכת החינוך בפרט. החלה לחלחל ההכרה כי האלימות היא בעיה קשה ומורכבת - "חולי חברתי חמור" - ומערכת החינוך הנה מרכיב במכלול, אשר יש לסייע לו להירתם ולתרום את חלקו בטיפול בתופעה. בשעה שהשלב הראשון רווי היה בהערכות ובניחושים הנוגעים להיקפה של הבעיה ולאופייה, מציאות שאפשרה בריחה מהבעיה והדחקתה, ההכרה שהתפתחה בשלב השני הביאה לתפנית - ממצב של "ישיבה על הגדר" לפרץ העשייה - שהתבטאה בכתיבתן ובהפעלתן של שפע תכניות מניעה והתערבות ממינים ומסוגים שונים. סיומו של שלב זה בהבנה כי לא ניתן לפעול לצמצום האלימות ללא תכנית מערכתית וללא שימוש בכלי הערכה מדעיים ובבסיס נתונים רחב, המספקים תמונת מצב תקפה ומהימנה. כך, בשלב זה החלו להיאסף נתונים שיטתיים והתחילו להתפתח מנגנונים וכלים על מנת לסייע למנהלי בתי הספר בהתמודדות עם הבעיה. אף שבבתי הספר המשיכו להפעיל תכניות קצרות טווח והיקף, התחזקה המודעות כי התמודדות יעילה עם התופעה מותנית בהתייחסות מלאה של מנהל בית הספר והצוות החינוכי לאורך זמן.

## שלב שלישי - עיצוב מדיניות: "חליפה ייחודית"

שנות האלפיים מהוות את השלב השלישי בתהליך שבו האלימות בקרב בני הנוער בכלל ובכתי הספר בפרט הופכת מ"אין בעיה" ל"בעיה חברתית" המצויה בעין הסערה, שטיפול בה אינו כרוך בתגובה בלבד אלא בעיצוב מדיניות סדורה ומקיפה. בעוד השלב הראשון של התהליך אופייני בהתעלמות כמעט מוחלטת מקיומה של הבעיה, ובשלב השני ננקטות פעולות ראשוניות מבוזרות להתמודדות עמה, הרי בשלב השלישי, שבעיצומו אנו מצויים עתה, שוררת הסכמה ציבורית-מקצועית כי קיימת "בעיה חברתית" שיש להתמודד עמה באופן יזום. בשלב זה על בסיס הידע, המידע וההתנסויות שנצברו בעולם ובארץ, מתעצבת מדיניות ואף נבנים מנגנוני הערכה לבחינת יעילות המדיניות, ביצועה ותוצאותיה. נעשה מאמץ לגייס את מרב הגופים שיש להם נגיעה לבעיית האלימות, בין אם ישירות ובין אם בעקיפין, להתמודדות רב-מערכתית עם הבעיה. המכוונות היא ליצירת פתרון שאינו מזדמן או קצר מועד אלא כזה המחויב למדיניות ברורה, מחייב לתהליך ארוך טווח ולמבחן המציאות.

למדיניות הנבנית בשלב זה - ברמה הלאומית ובמערכת החינוך כמרכיב המרכזי בה - זיקה חזקה לתאוריית האקולוגיה החברתית (Bronfenbrenner, 1979) ולתאוריית המערכות (Bertalanffy, 1968), שהנן הקלאסיקה והתשתית לכל אשר התווסף בשלושים-ארבעים השנים האחרונות. על פי ברונפנברנר, הסביבה מומשגת באמצעות ארבע תת-מערכות הנמצאות בקשרי גומלין, ומצִרפן יוצר את המערכת האקולוגית הכוללת המשפיעה על ההתנהגות האנושית. ביישום תאוריה זו לבעיית האלימות של בני הנוער, תת-המערכות הן: המיקרו-סיסטם (microsystem) כולל את האינטראקציות הבסיסיות והיום-יומיות שהתלמיד מקיים עם סביבתו המיידית - משפחתו, בית הספר והחברים מקבוצת השווים; המזו-סיסטם (mesosystem) מתייחס לאינטראקציות המתקיימות בין מערכות המיקרו-סיסטם - בית הספר כארגון עם משפחות הורי התלמידים והקהילה שבה מצוי בית הספר; האקסו-סיסטם (exosystem) כולל את ההשפעות של המערכות החברתיות החיצוניות, כמו: מערכת אכיפת החוק, מערכת המשפט, הרווחה החברתית ועוד; המקרו-סיסטם (macrosystem) היא מערכת העל, הכוללת את המבנה החברתי, התרבותי, הכלכלי והפוליטי של החברה בזמן נתון. אם כן, בתוך המערכות וביניהן מתקיימים יחסי גומלין אינטראקטיביים הדוקים, ועל כן ההגדרה של כל אחת מתת-המערכות בהקשר של תופעת האלימות מאפשרת לעצב וליישם מדיניות דיפרנציאלית רלוונטית בכל אחת מהן. מעצבי המדיניות ומקבלי ההחלטות במישור הפוליטי ובמישור החינוכי הפנימו את התפיסה כי קיומה של הבעיה וההתערבות לשם פתרונה קשורים ושלוכים באופן מעגלי בין כל ארבע תת-המערכות. כלומר, התנהגות אלימה של תלמידים בתוך בית הספר ומחוץ לו היא סימפטום בלבד ותוצר של ההקשר האקולוגי-חברתי הרחב שבו היא מתרחשת. ביטויי אלימות מהווים מעין אינדיקטור לסוג ולאיות של יחסי הגומלין בתוך ובין תת-המערכות, ומכאן שטיפול בהתנהגות עצמה - "טיפול בסימפטום ולא בבעיה" - מבלי להתייחס לגורמי ההקשר הישירים

והעקיפים, עשוי לספק פתרון רק לטווח הקצר. על כן המדיניות והפעולות הננקטות החל בשלב זה נגזרות מראייה רב-מערכתית, שביטויה הוא בניסיון לשתף גורמים רבים, ניסיון שיוצר לעתים סרבול, קושי בתיאום ומאבקי כוח ושליטה בהתמודדות עם התופעה. אבן דרך נראית לעין המסמלת במידה רבה את המעבר לשלב השלישי בהתפתחות הבעיה החברתית היא היוזמה של שר החינוך דאז, יצחק לוי, להקים בנובמבר 1998 ועדה ציבורית לבחינת הדרכים לצמצום האלימות בקרב ילדים ובני נוער בבית הספר ומחוץ לו. בוועדה בראשותו של האלוף (במיל') מתן וילנאי השתתפו עשרים אנשי מקצוע, נציגי משרד החינוך, נציגי ארגונים מרכזיים, נציגי ציבור ונציגי נוער. הוועדה כללה הפעלת תת-ועדות שעסקו בהיבטים שונים של התופעה, קבלת הצעות מהציבור ועריכת סיורים בבתי ספר ובמועצות מקומיות. ברוח הוועדה (וילנאי, 1999) שהוגש צוינו שתי מסקנות עיקריות: האחת, ניתן לצמצם את האלימות בקרב הנוער בישראל במידה ניכרת; האחרת, על מנת להצליח במשימה זו יש ליישם אסטרטגיה מערכתית, רב-מגזרית וארוכת טווח. ואכן, ברוח מוצעת מדיניות לתכנית לאומית מקיפה שבצדה המלצות לביצוע ברמה המערכתית. המלצות הרוח הדגישו את הצורך בהגברת סמכותו ואחריותו של מנהל בית הספר, בגיבוש תכנית שנתית שתעסוק ביצירת אקלים בטוח ובמניעת אלימות בשיתוף כל גורמי בית הספר, בקביעת מדיניות ונהלים ברורים ביחס לטיפול באלימות, בהכשרת מורים בנושאים הקשורים בהתמודדות עם אלימות, בהפעלת מערכת לניטור ולהערכה תקופתיים למדידת רמת האלימות והשגת המטרות החינוכיות וכן בקיומם של שיתופי פעולה עם גורמים חוץ בית ספריים המעורבים בנושא. רוח זה אומץ על ידי כל שרי החינוך שכיהנו מאז פרסומו.

לנוכח התפיסה המבוטאת במשפט הפותח את פרק ההמלצות: "המוסד החינוכי, בית הספר או גן הילדים, מנהלו, הצוות החינוכי ותלמידיו הם מוקדה של ההתרחשות החינוכית", יותר ממחציתן עוסקות בהתרחשויות החינוכיות בתוך בית הספר. ההמלצה הראשונה משקפת את המסר המרכזי של הרוח ואת המדיניות הנגזרת ממנה: "יש לתת בידי המנהל סמכויות ואמצעים אשר יאפשרו לו לממש את אחריותו לשלומם וביטחונם של תלמידיו... המנהל הוא אשר יכול לפתח, ביחד עם כל צוות בית הספר, אווירה אשר תמנע אלימות. יש לתת בידי המנהל את הכלים לשם מיצוי אחריותו ויכולותיו" (וילנאי, 1999: 7). המלצה זו מבוססת על ההנחה כי מנהל בית הספר הוא "דמות מפתח" בכל התרחשות בבית הספר. הוא אחראי לארגונו של בית הספר, להחלטות הקשורות בהקצאת משאבים, לניתוב הפרדגוגי של בית הספר, להפעלתו של צוות בית הספר, לפיתוחה של מנהיגות פנימית ולאווירה השלטת בבית הספר. בתוך כך, מנהל המתמקד בפיתוח תרבות ארגונית ייחודית לכית הספר מקדם את האמון ואת ההזדהות של חברי הארגון, ומאפשר את היווצרותן של נורמות התואמות את רוח הארגון. המחקר החינוכי מצביע שוב ושוב על הקשר האמיץ בין מנהיגות המנהל, סגנון הניהול שלו והתרבות הארגונית של בית הספר לבין ההצלחה בהטמעת יוזמות

ובהובלת שינויים ושיפורים. באמצעות הצוות החינוכי יכול המנהל להטמיע ערכים, נורמות והתנהגויות ולעצב את האקלים הרצוי בבית הספר כארגון חינוכי מקדם ומצמיח הן לגבי תלמידיו והן לגבי הצוות החינוכי (גבתון, 1998; דרום, 1989; Glatter, 1994; Coleman, 1994; Owens, 1991). מנהיגות חינוכית שכזו דורשת הקדשת זמן, אנרגיה, מחשבה ותכנון, אך היא המאפשרת את היווצרותו של בית ספר בטוח ללא אלימות, שתרכותו הארגונית מדגישה בו-זמנית השגת מטרות לימודיות ויצירת סביבה רגשית-חברתית בטוחה וללא אלימות, המזמנת לתלמידים התפתחות מרבית המותאמת לגילם.

משרד החינוך, ברוח המלצות דוח וילנאי, תיעל את העשייה לשם העצמת המנהל באמצעות מתן כלים ואמצעים מצד אחד והבהרת סמכויות מצד אחר. אחד הכלים המרכזיים אשר פותחו ככלי ניהולי היה "השאלון לאבחון האלימות בבית הספר" (ארהרד, 2000). כלי זה פותח עבור המנהלים על בסיס הגישה האקולוגית שהוצגה לעיל, שמשמעה כי כל בית ספר וכל גן ילדים מצוי בהקשר ייחודי לו, ולכן אין דרך התערבות אחת או תכנית מדף אחת המתאימה לכל המסגרות החינוכיות. התערבות מתוכננת תהיה יעילה רק כאשר היא תתאים למאפיינים הספציפיים של התופעה, כפי שבאים לידי ביטוי בבתי הספר השונים. השונות באופייה של האלימות, שכיחותה, היקפה ומיקומה בכל מערכת מצד אחד, והמאפיינים הארגוניים-חברתיים של בית הספר (גודל, מגזר, תרבות ארגונית ודפוסי עבודה) מצד אחר, מחייבים עיצוב תכניות ייחודיות לכל בית ספר, כלומר "תפירת חליפה" ייחודית הולמת. לשם כך יש לאסוף מידע שיטתי על היקף הבעיה ואפיוניה, והפקת הנתונים תהווה תשתית לבניית תכנית התערבות המותאמת לצרכי הייחודיים של כל בית ספר. השאלון נועד לספק למנהל כלי עבודה, ועל כן ההחלטה בדבר השימוש בו נתונה בידו (ובידי הצוות החינוכי) בלבד, ולא בידי בעלי תפקידים במשרד החינוך וברשות המקומית. יתר על כן, ממצאי האבחון נמסרים ישירות לידי המנהל, והוא המחליט אם, בפני מי, כיצד, מתי ולמה מהם לתת פומביות (ארהרד, 2000).

בשנת הלימודים תש"ס למעלה מ-160 מנהלי בתי ספר אימצו את הכלי הניהולי שהוצע להם והעבירו את "השאלון לאבחון האלימות בבית הספר" בקרב כל תלמידי בית ספרם. בתום שנת הניסוי סיפקה ההערכה המעצבת עדויות ראשונות לכך, שלמרות חששותיהם של המנהלים שמא יוזמת האבחון המקיף של בית ספר תתפרש על ידי ההורים והקהילה כעדות לכך ש"בית הספר אלים", היוזמה הובילה את מנהל בית הספר כמצופה לקראת תהליך התמודדות חדש, שאינו חיפוש אחר "תכניות מדף". על בסיס האבחון נבנו תכניות התערבות המותאמות לצרכים ולהקשר הייחודי של בית הספר. עוד נמצא, כי השאלון שימש זרז לעבודה מערכתית כוללת ומנוף לתהליך ניהולי-פדגוגי ייחודי (ארהרד ואל-דור, 2001; רש, 2001).

לאורך של עשרים ושש המלצות ועדת וילנאי הכין משרד החינוך, בשיתופם של גורמים רבים בתוך המשרד ומחוץ לו וביניהם המזכירות הפדגוגית, מנהלי מחוזות, מנהלי בתי ספר, ארגוני המורים, המועצה לשלום הילד, מרכז השלטון המקומי, ארגון ההורים הארצי,





המשרד לביטחון פנים, המשטרה, משרד המשפטים, משרד העבודה והרווחה ושירות המבחן לנוער, חוזר מנכ"ל המספק נהלים ברורים ומפורטים לכל בתי הספר בישראל בנושא תופעת האלימות. חוזר המנכ"ל סא/4(ג) שפורסם בדצמבר 2000 תחת השם: "יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות חינוך" דן בתחומים המצויים באחריותו של מנהל בית הספר. היבטים הקשורים בתהליכים חינוכיים (כגון פעולת ועדת השרים לנושא האלימות או היערכות מחודשת של המכללות ובתי הספר לחינוך המכשירים מורים, גננות ומנהלים) אינם כלולים בו. בחוזר המנכ"ל נעשית ההבחנה המהותית בין התערבות מערכתית חינוכית לטווח ארוך לבין התערבות מערכתית לטווח קצר. חוזר מנכ"ל זה, בשונה מקודמיו, מדגיש קידום מטרות אופרטיביות לטווח הארוך, שמטרתן הובלת שינוי מהותי בבית הספר, המתחולל באופן הדרגתי, תהליכי ועקבי. מטרות אלו כוללות קביעת מדיניות ברורה, אכיפה רצופה של נהלים, קידום תהליכי הוראה-למידה, הרחבת מגוון דרכי ההוראה, התאמת התוכן הלימודי לקהילת הלומדים, טיפוח אורח חיים דמוקרטי, טיפוח הסביבה הפיזית, פיתוח כישורי חיים, מתן הערכות חיוביות להתנהגויות פרו-חברתיות המושתתות על עזרה לזולת, כבוד הדדי ומעורבות חברתית ועוד. לצדן של אסטרטגיות ארוכות טווח מפורטות ההתערבויות שעל בית הספר לנקוט בטווח הקצר לשם התמודדות עם האלימות הקיימת בהווה. פעולות אלו מתייחסות לצעדים המיידיים שיש לבצע בכל אירוע אלימות, ליצירת התערבות חירום נקודתית, לזיהוי ולאבחון של ילדים בסיכון וליצירת מסגרות לטיפול בילדים אלימים ובקרבנות של אלימות. פירוט הנחיות אלו לטווח הארוך ולטווח הקצר מקובץ בשלושה חלקים בחוזר המנכ"ל:

1. **היערכות חינוכית מערכתית כוללת המשפיעה על תרבות בית הספר** - חלקו הראשון של חוזר המנכ"ל מפרט את התשתית המקיפה שעל בית הספר לבסס על מנת ליצור סביבה לימודית חינוכית מיטבית שאינה מזמנת אלימות. בחלק זה מופרטים הקווים המנחים ליצירת אקלים של מוגנות, רשימת פעולות ליישום תכנית מערכתית ארוכת טווח, הצגת התפקידים, הסמכות והאחריות של כל השותפים מרמת המטה ועד רמת בית הספר תוך שימת דגש בטיפוח ערכים, בפיתוח הסביבה הפיזית, בשיתוף הורים ובקידום עבודת צוות.
2. **קובץ כללי התנהגות להתמודדות עם תופעות נקודתיות של אלימות** - בחלק זה מפורטת מערכת הכללים והתקנות שעל פיהם יש לפעול במקרים שבהם זוהו התנהגויות המנבאות אירועי אלימות או במקרים שבהם התרחש אירוע אלימות בבית הספר. כמו כן מוצגים גבולות הסמכות של בעלי התפקידים, מתוך הנחה כי שמירה ואכיפה של מערכת הכללים והתקנות הכוללים את הזכויות ואת החובות של כל באי בית הספר יאפשרו תפקוד מיטבי של המוסד החינוכי וביאו למימוש ייעודו.
3. **בניית תכנית התערבות** - בחלק זה מוצגים עקרונות מנחים לבניית התערבות בית ספרית המתייחסים להיבטים המערכתיים, לעמדות ולהתנהגויות של התלמידים,



לתפקודו של הצוות החינוכי ולסביבה הפיזית, תוך שימת דגש בנקיטת גישה פרו-אקטיבית, הכוללת תהליך של אבחון, הגדרת מוקדי ההתערבות, תכנון מוקדם של ההתערבות וקריטריונים להערכתה.

לשם ביצוע חוזר המנכ"ל הוקצו 5,800 שעות ייעוץ לבתי הספר היסודיים ו-500 שעות לגני הילדים, הוקמו ועדות מחוזיות שבאחריותן הטמעת חוזר המנכ"ל, תוגברו השתלמויות מורים בנושא מניעת אלימות, פותחו מנגנונים לדיווח ולהתערבות באירועים של אלימות קשה ברמת מחוז, והוקצתה שעת חינוך לתכניות כישורי חיים תוך הקפדה על יצירת אקלים בטוח ומניעת אלימות (השירות הפסיכולוגי-הייעוצי, 2003). האסטרטגיה המתעצבת במהלך העשור הנוכחי על ידי מערכת החינוך בהתמודדות עם בעיית האלימות - כמשתקפת בחוזרי מנכ"ל אלה ובפעולות המתבצעות בפועל במערכת - מבוססת, כאמור, בעיקרה על הפרדיגמה האקולוגית-מערכתית תוך כדי שילוב בין מניעה ראשונית, מניעה שניונית ומניעה שלישונית בכל התחומים ורמות הפעולה.

אקלים בית הספר הוצב כמושא ההתערבות העיקרי במאמץ להפחתת האלימות, ומרב מאמצי המערכת תועלו ליצירת כלים, מנגנונים ומתודולוגיות להתערבות ברמה בית ספרית. המסר המרכזי הנו כי ההתמודדות עם האלימות היא מתפקידו של כל אחד ואחד מחברי הצוות של בית הספר, ועל כן יש להכשיר, להעצים ולהדריך אותם על מנת שירכשו את המסוגלות ואת המומחיות הנדרשת. אחד מהכלים שפותחו לשם יישום מדיניות זו הוא השאלון האבחוני המורחב **האקלים החינוכי המיטבי (אח"מ)** של בית הספר, המושתת ביסודו על גישת המיטביות, המדגישה את פיתוח משאבי הפרט ומימושם לקראת בריאות נפשית אופטימלית, אופטימיות, סיפוק אישי ויצירה. בעוד המדרד לאבחון האלימות שפותח בשנות התשעים שיקף ראייה תחומה של האלימות כתופעה העומדת בפני עצמה, האח"מ הולם את הרציונל ואת המדיניות המערכתית המהותית, ובעיקר את הראייה כי האלימות היא רק אחד מהביטויים של האקלים הבית ספרי, ואי סיפוק צורכי תלמידים, בעיקר צרכים בסיסיים, עלול לגרום לחסכים, לתסכולים, לכישלונות, לתחושת ניכור ועוד, שיבואו לידי ביטוי בהתנהגות אלימה בבית הספר ובחברה. השימוש בשאלון האח"מ מאפשר למנהל בית הספר ולצוות החינוכי לקבל מידע שיטתי על תפיסות התלמידים את המידה שבה בית הספר מספק את צורכיהם הבסיסיים - השתייכות, מסוגלות, ערך וכבוד, מימוש עצמי, אוטונומיה ועוד; על תפיסותיהם בנוגע לטיפול הצוות החינוכי באקלים הבית ספרי וכן הפקת מידע על התנהגויות סיכון בקרב תלמידי בית הספר. לקראת שנת הלימודים תשס"ב פורסם "אקלים חינוכי מיטבי - ערכה לאבחון ולהתערבות" (ארהרד, 2000). בערכה הוצגו עקרונות ליצירת תכנית מערכתית - "חליפה ייחודית" - המבוססת על אבחון תשתית מקיף של בית הספר. בשש השנים שחלפו מאז, השתמשו בשאלון האבחון ובמתודולוגיית התערבות זו כ-1,000

בתי ספר. מסקר שהשתתפו בו כ-200 מנהלי בתי ספר, אשר נועד להעריך את השימוש באח"מ באמצעות האינטרנט, עלה כי למעלה מ-82% מהמנהלים מרוצים במידה רבה מההחלטה לבצע את האבחון הבית ספרי, וכ-80% מהם השיבו כי התבססו על נתוני האח"מ בעת הכנת תכנית התערבות, שכן באמצעותם אבחנו את הנושא הבעייתי ביותר בבית הספר. מעניין לציין כי הנושא השכיח ביותר שנדרשה בו התערבות היה "יחסי מורים-תלמידים" (מידע שיווקי, 2006). מהתהליך שתואר לעיל נראה כי מנהלי בתי הספר והצוותים החינוכיים, אשר בשנות התשעים הסתייגו מטיפול באלומות עקב חשש מהפעלת לחץ מצד ההורים, מפגיעה בדימויים המקצועי ומהוצאת שם רע לבית הספר שיביא לאחוז נרשמים נמוך, והסתפקו בהפעלת תכניות מדרך קצרות טווח וצרות היקף, תופסים כיום את הטיפול בבעיה כנקודת זכות המעידה על מנהיגות חינוכית פרו-אקטיבית ועדכנית, וכן נראה כי הם משתמשים בשיטות ובכלים שפותחו לשם כך ומפיקים מהם תועלת.

**המסמך "סטנדרטים ליצירה, לניהול ולבקרה של תרבות ואקלים בית הספר - מסמך טיוטה"** (משרד החינוך, 2005) שהוכן בתהליך אינטנסיבי, משקף את הבולטות ואת החשיבות המיוחסות על ידי הנהלת המשרד לקידום אקלים חינוכי מיטבי בבית הספר ואת המנגנונים שהמערכת מבנה כדי להניע את בתי הספר לפעול לשם יצירת סביבה לימודית לא אלימה, בטוחה ומיטבית להתפתחותם של התלמידים. מסמך זה שנכתב בזיקה למדיניות מערכת החינוך של הוראה מבוססת סטנדרטים (שם) נבנה תוך שיתוף פעולה בין כל יחידות משרד החינוך שיש להן זיקה לנושא, ואופיינו והוגדרו בו סטנדרטים לאקלים ולתרבות של בית הספר. מוצגים בו בפירוט שבעה סטנדרטים המהווים הן יעדים שבתי הספר אמורים לפעול למען מימושם ובה בעת אמות מידה שיאפשרו את בחינת האופן שבו בית הספר אמנם נוקט מהלכים למימושם. פיתוח מערכת הסטנדרטים מתבססת על התפיסה, כי יש להציב דרישות בסיסיות, אחידות ומחייבות לכל בתי הספר בתחומי האקלים והתרבות של בית הספר, שכן תרבות בית הספר פירושה מקבץ של נהלים, של נורמות, של סמלים ודפוסי חשיבה והתנהגות שבית הספר מסגל לעצמו. מבחינה זו הסטנדרטים משקפים בעיקרם משתני תשומה שהם הם מוגדרים כתרבות בית הספר. בה בעת בית הספר כמערכת ייחודית בעל ישות עצמאית מסוגל לעצב ולהגדיר את המדדים (הקריטריונים) ההולמים את צרכיו ואת תרבותו הארגונית, הרלוונטיים לסטנדרטים אלה. המטרה בהבניית מגוון פעילויות בית הספר, על פי סטנדרטים נתונים ובהתאם למדדים שהוא עצמו קבע, היא יצירת מחויבות לשיפור מתמיד באקלים חינוכי ועידוד בית הספר לקיים בדיקה שיטתית, למפות את הקיים, את הלא קיים ואת הטעון שיפור, על מנת להתקדם אל עבר מימוש הסטנדרטים וכן ליצור מעורבות, שותפות ואחריות בקרב כל באי בית הספר. שילוב שבעת הסטנדרטים המתוארים לעיל מיועד ליצור מערכת אקולוגית-חברתית-חינוכית אופטימלית ולא אלימה להתפתחות מיטבית של תלמידים:

סטנדרט 1: **מוגנות, בטיחות ובריאות** - עניינו בקיומם של נהלים, נורמות, פעולות ותהליכים להגנתם, לבטיחותם ולבריאותם של כל באי בית הספר. כמו כן הוא מתייחס לזכותם לשמור על גופם, על בריאותם הנפשית ועל רכושם.

סטנדרט 2: **תקשורת בין-אישית וקשר בין באי בית הספר** - עוסק במערכות יחסי האנוש בין באי בית הספר תוך הדגשת יחס של אכפתיות (caring), המבוסס על דאגה ועל הקשבה לצורכי הזולת ועל רחישת כבוד הרדי, על עידוד תחושת שייכות, תחושת ערך עצמי ומסוגלות ומעורבות פעילה של כל השותפים בבית הספר.

סטנדרט 3: **התפתחות אישית וחברתית** - עניינו בקיום תהליך מובנה ושיטתי של למידה רגשית ולמידה חברתית כחלק בלתי נפרד מהתכנית הפורמלית בבית הספר. לשם כך תופעל תכנית לימודים במסגרת שעת כישורי חיים ושעת חברה, אשר תשולב בתכנית הבית ספרית ותוטמע ברמת הכיתה, השכבה ובית הספר.

סטנדרט 4: **התפתחות ערכית תרבותית** - תחום זה מתייחס למקומו של בית הספר בקידום ההתפתחות הערכית של התלמיד, הבאה לידי ביטוי בשני היבטים: התפתחות ההיבט המוסרי-תרבותי והתפתחות ההיבט האזרחי.

סטנדרט 5: **מתן מענה דיפרנציאלי בבית הספר לתלמידים עם צרכים ייחודיים** - מדגיש את ערך השונות, את ערך שוויון ההזדמנויות ואת ערך השילוב (inclusion) כאתגר וכמחויבות של המערכת החינוכית. תחום זה דן במחויבותו של בית הספר להיענות במסגרתו, בצורה מובחנת, לצרכים ייחודיים של תלמידים, לדוגמה: תלמידים לקווי למידה, תלמידים מחוננים, מענה לילדים עם קשיים רגשיים וחברתיים, מענה לילדים עם בעיות רפואיות, נוער בסיכון לנשירה, מענה לילדים מקבוצות אוכלוסייה שונות תוך מתן התייחסות גם לשונות מגדרית.

סטנדרט 6: **יחסי גומלין בין בית הספר להורים ומכוונות לקהילה** - עוסק ברתימת כל באי בית הספר ליצירת התרבות והאקלים במוסד החינוכי: יצירת שותפויות בהתאם לזכויות של כל השותפים בתהליכי החינוך לגבולות האחריות ליצירת מחויבות ישירה להשגת היעדים בהתאם לתוצאות הנצפות; מכוונות בית הספר להיות מרכז תרבותי, חברתי וערכי בקהילה, מעורבות בית הספר בפעילויות שונות הנעשות בקהילה ולמען הקהילה וחיוזוק הקשר בינו לבין ההורים.

סטנדרט 7: **איכות סביבה ואסתטיקה של הסביבה הפיזית של בית הספר** - עוסק בתנאים הפיזיים ובקשר שלהם להגברת האווירה הנעימה והמוגנת בבית הספר. הכוונה לטיפול אסתטי של סביבת בית הספר, לדאגה לתקינותם ולניקונם של המתקנים העומדים לרשות התלמידים, כגון: חדרי שירותים, ברזיות, מתקני ספורט ואחרים. נוסף על כך תחום זה עוסק ביצירת סביבות עשירות בגירויים, לצד סביבות מעוטות גירויים, על מנת לארגן סביבה דינמית המשקפת את הלמידה ואת המסרים של המוסד החינוכי.

פירוט שבעת הסטנדרטים מלווה בחלוקתם לתחומי משנה, בפירוט אמות המידה להערכת מידת יישומם בבית הספר ובפירוט העזרים והמשאבים שמערכת החינוך והרשות המקומית צריכות לספק לבית הספר, ושבת הספר צריך לספק לתלמידיו כאמצעי להשגת הסטנדרט. תהליך עיצוב מדיניות בית הספר, הטמעתה ויישומה על פי ה"חליפה" המיוחדת שכל בית ספר "תופר" על פי מאפייניו בהלימה לסטנדרטים שהוצגו לעיל, נמצא בעיצומו. בינואר 2007 הכריז מנכ"ל משרד החינוך דאז, מר שמואל אבוהב, על אימוץ התכנית המערכתית לקידום אקלים חינוכי מיטבי במערכת החינוך מבוססת הסטנדרטים, והמינהל הפדגוגי משקיע מאמצים לשם יישומה והטמעתה במערכת. מערך ההדרכה של שפ"י הוכפל, וכל עשרה בתי ספר זוכים לליווי תומך של מדריך מוסמך בתחום יצירת אקלים חינוכי מיטבי. בעקבות ההכרזה על אימוץ התכנית המערכתית נוצר מבנה שיטתי של ליווי ובקרה של בתי ספר, שאחראי עליו כל מנהל מחוז, והוא מתבצע באמצעות מעורבות גבוהה של המפקחים הכוללים של בתי הספר ומערך ההדרכה של שפ"י.

לצד ההתייחסות לבית הספר כאל ישות ארגונית-חינוכית עצמאית החלו בעשור זה התערבויות ברמת הקהילה וברמת היישוב, הנגזרות מהגישה האקולוגית-מערכתית, כפי שבאה לידי ביטוי ברור בהקדמה לרוח וילנאי (1999: 4): "... יישום ההמלצות ידרוש שיתוף פעולה של כל קהילת אנשי המקצוע בהתמחויות הרלוונטיות, הן במגזר הציבורי והן במגזר הפרטי. שום גוף אינו יכול להתמודד לבדו עם התופעה ולטפל בה באופן כוללני ויעיל". נעשים ניסיונות ליישם ולהטמיע את התפיסה, כי רק באמצעות שיתופי פעולה בין גורמים ממשלתיים, עירוניים וציבוריים יהיה אפשר להפחית במידה ניכרת ולאורך זמן את האלימות בקרב בני הנוער. ברוח גישה והמלצות אלה התפתחו יוזמות מערכתיות כדוגמת תכנית **אס"א** (אלימות, סמים, אלוהול). תכנית עירונית זו פותחה במשותף על ידי מינהל חברה ונוער במשרד החינוך, משרתת ישראל, רשת המתנ"סים, "מצילה"<sup>5</sup>, משרד הרווחה, משרד הבריאות והרשות למלחמה בסמים. מטרת התכנית היא ליצור שיתופי פעולה מערכתיים בין כל גורמי הנוער הפועלים ברשות המקומית על מנת להביא להפחתת האלימות ולצמצום השימוש בסמים ובאלכוהול בקרב ילדים ובני נוער בבית הספר ובקהילה, במערכת הפורמלית והבלתי פורמלית. בתוך כך מדגישה התכנית את חיזוק העמדות השליליות כנגד שימוש בסמים ואלכוהול ואת חיזוק גורמי החוסן ומעגלי התמיכה של ילדים ובני נוער ביישוב. התכנית המושתתת על ראייה ארוכת טווח כתנאי הכרחי כוללת מגוון פעולות הכרוכות בתהליכי מיפוי של הכוחות המסייעים והבולמים בצמצום האלימות, במיפוי תכניות קיימות בית ספריות וחוף בית ספריות, בהקמת ועדות משנה על פי נושאים, בתכנון תכניות על פי הצרכים הייחודיים ובבניית תכנית מערכתית המוגשת לאישורה של ועדת אס"א ארצית. כל

5. מצילה - אגף קהילה ומניעת פשיעה במשרד הפנים, הפועל לצמצום האלימות על ידי תיאום בין הארגונים ביישוב ותוך מעורבות פעילה של התושבים.

זאת נעשה על ידי הגברת המעורבות הקהילתית הן בעידוד בני נוער להתנדב בקהילה והן בהפניית מתנדבים, בני גיל הזהב וחילולי שירות לאומי, לעזור בבתי הספר, על ידי הכשרה של בעלי מקצוע ומתנדבים, על ידי הפעלה של ילדים ובני נוער בשעות הפנאי ובאמצעות גיוס משאבים (מינהל חברה ונוער, 2007; שדמי, אלגריסי ונוי, 2006).

דרגה גבוהה יותר של מערכתיות מצויה ביוזמה של "עיר ללא אלימות", שהיא תכנית עירונית מערכתית ורב-תחומית להתמודדות עם תופעות שונות של אלימות. לתכנית ועדת היגוי ארצית, שמשותפים בה כ-30 מנהלים כלליים של משרדי הממשלה ומנהלי ארגונים חברתיים-ציבוריים ארציים, ויושב הראש של הוועדה הוא מנכ"ל הביטוח הלאומי. אסטרטגיה זו מבוססת על התייחסות בו-זמנית לכל סוגי האלימות - אלימות במשפחה, אלימות בכבישים, אלימות עבריינית, אלימות בבתי ספר, אלימות במוסדות החינוך ואלימות בקרב מתבגרים - תוך גיוס כל השירותים ברשות המקומית בשאיפה לשיתופי פעולה פוריים. מוביל התכנית הוא ראש הרשות המקומית, ולצדו מוקם מערך יישובי שמתפקידיו לבצע הערכת צרכים מקומית, לפתח, לממש ולהטמיע מדיניות יישובית, כלומר "לתפור חליפה" ייחודית ליישוב על פי מאפייניו ומשאביו תוך הסכמה ושיתוף פעולה בין הגורמים השונים. באמצעות נתוני המשטרה, סקרי תחושת ביטחון של הציבור, סקרי קורבנות והערכות של אנשי מקצוע, מצב האלימות ביישוב ממופה בשלב ההיערכות. על בסיס מידע זה נבנים מנגנונים, נערכים פרויקטים, ומתבצעת פעולה יוזמה בקרב אוכלוסיות מיקוד. התכנית "עיר ללא אלימות" מבוססת על דגם עבודה שפותח בעיר אילת בשנת 2004. הודות לדיווחים על ירידה בשיעורי הפשיעה והאלימות בעיר משנת 2004 לשנת 2005 - ירידה של 17% בעבירות האלימות במשפחה, 19% בשיעור פתיחת תיקים במשטרה לבני נוער, 40% בשיעור עבירות ופגיעה בקטינים, 29% בשיעור התקיפות של עובדי ציבור ו-22% ירידה בשיעורן של תקיפות אחרות (אינס-קינג ובן שלום, 2006), התקבלה באוקטובר 2005 בוועדת השרים למאבק באלימות ההחלטה לאמץ מודל זה כמודל ארצי למאבק באלימות בתחומי הרשויות המקומיות, ואף הוקצו לשם כך משאבים כספיים (ועדת השרים למאבק באלימות, 2006).

במהלך עשור זה גם מיושמת ומוטמעת ההמלצה החוזרת ונשנית של אנשי מקצוע המופיעה מפורשות בדוח וילנאי: "... על מנת לעצב וליישם אסטרטגיה מערכתית, רב-מגזרית וארוכת טווח יש לבנות מערכת ניטור, הערכה ומחקר, אשר תאפשר השוואה ובקרה של רמת האלימות וזיהויים של הגורמים לה" (המלצה כ"א). ואכן, בהמשך למחקר הראשון של בנבנישתי, זעירא ואסטור בשנים 1998/9 (בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000) הופעל מערך ניטור זה שוב בשנת 2003 (בנבנישתי, 2003) ובשנת 2005 (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006). הצורך במערך ניטור קבוע קיבל מענה נוסף באמצעות ההשתתפות הסדירה של מדינת ישראל במחקר ה-HBSC בשנים 1994, 1998, 2002 ו-2006. מדובר במחקר רב-לאומי, שמשותפות בו כ-40 מדינות של ארגון הבריאות העולמי, הבוחן התנהגויות בריאות



בקרב תלמידים. מטרת המחקר לעמוד על הגורמים המשפיעים על בריאותו ועל רווחתו של הנוער ועל התנהגויות הסיכון המרכזיות ושיעורי ההיפגעות מפציעות בקרב אוכלוסייה זו. המחקר בודק את חיי הנוער בישראל תוך התייחסות לארבעה מישורים של חייהם: המערכים החברתיים – המשפחה, בית הספר וקבוצת השווים; התנהגויות המסכנות בריאות; בריאות נפשית וגופנית; פציעות ואלימות – דפוסי היפגעות, התנהגויות המגבירות סיכון לפציעות, אלימות אישית בקרב בני נוער בבית הספר ומחוץ לו ונשיאת נשק. המחקר מספק נתונים בסיסיים ונתוני מעקב תקופתיים המאפשרים לבחון כל ארבע שנים מגמות עלייה וירידה של תופעות שונות, כמו אלימות, השתתפות במעשי בריונות וקורבנות (הראל, אלנבוגן-פרנקוביץ, מולכו, אבו-עסבה וחביב, 2002).

לאחרונה גם כלי הניטור המרכזי של מערכת החינוך עצמה – **המיצ"ב** (מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית) מספק נתונים על ממדי האלימות בבתי הספר. המיצ"ב פותח בראשיתו על ידי האגף למדידה והערכה של משרד החינוך במטרה לספק תמונת מצב מקיפה של ההישגים הלימודיים בכל תחומי הדעת לשם הערכה ותכנון עתידיים. בשעה ששאלוני המיצ"ב הראשוניים בשנת 2002 כללו מספר מועט של שאלות בעניין אלימות ואווירה בבית הספר, השאלונים שהועברו במהלך פברואר-אפריל 2007 על ידי ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) כוללים אשכולות של שאלות המיועדות "לסייע להנהלת בית הספר ולצוות המורים בכל הנוגע להצבת יעדים, תכנון ומעקב בתחומי האווירה הבינאישית, האינטראקציה הלימודית ותחושות המוטיבציה והמסוגלות הלימודית בקרב תלמידים" (ראמ"ה, 2007). בתוך כך מצוי תת-פרק המוקדש ל**אקלים בית הספר** הכולל כארבעים שאלות, שמטרתו לבחון אם באופן כללי השהייה בבית הספר היא חוויה חיובית ומספקת. הפרק מברר מידע המבוסס על דיווחי תלמידים, הנוגע לנושאים אלה: שביעות הרצון של התלמידים מבית הספר; יחסים בין מורים לתלמידים; תחושת המוגנות של התלמידים; מעורבות באירועי אלימות; משמעת וגבולות; שביעות רצון של המורים מבית הספר, על פי דיווחי המורים. תת-פרק נוסף – **הסביבה הפדגוגית** – מכיל כארבעים שאלות ומתמקד באינטראקציות הלימודיות שבין מורים לתלמידים ובהשפעותיהן על התלמידים. אפיון הסביבה הפדגוגית על פי דיווחי התלמידים כולל את הנושאים: ציפיות המורים מהתלמידים להתקדמות לימודית; מתן הערכה ומשוב לתלמידים; מוטיבציה ללמידה בקרב התלמידים; תחושת מסוגלות לימודית בקרב התלמידים. הסביבה הפדגוגית, על פי דיווחי המורים, כוללת את הפרקים האלה: סיבות שמורים מייחסים להישגים נמוכים של תלמידים; מתן הערכה ומשוב לתלמידים; דרכי הוראה בכיתות; הוראה דיפרנציאלית; עבודת צוות בבית הספר. הנתונים המופקים מהמיצ"ב בכל הרמות – מרמת התלמיד, דרך רמות הכיתה, השכבה, בית הספר ועד לרמת המחוז ומערכת החינוך ככלל – משמשים לאבחון לצורך התערבות מצד אחד, ובאמצעות קבוצות ההשוואה (כלל התלמידים בבתי

הספר שהשיבו על המיצ"ב) להשוואה בין השנים מצד אחר, לשם עיצוב מדיניות לטווח קצר ולטווח ארוך בכל הרמות.

מדיניות מערכת החינוך המתעצבת בתהליך מתמשך בעשור הנוכחי מדגישה את הדאגה ליצירת אקלים בית ספרי מיטבי (מניעה ראשונית) ובה בעת מספקת הנחיות ומענים לטיפול בתלמידים אלימים ובאירועים של אלימות (מניעה שניונית ושלישונית). המדיניות בתחום זה מבוססת על ההנחה כי גם באותם בתי ספר ששורר בהם אקלים חינוכי-לימודי מיטבי, עלולים להימצא, אף אם במידה מועטה, תלמידים בעלי בעיות התנהגות ובעיות רגשיות קיצוניות בחומרתן. שני סוגי המניעה שונים זה מזה ומשלימים זה את זה מבחינת היעדים ודרכי ההתערבות. בית ספר המגיב באופן נקודתי לאירועים אך אינו דואג ליצירת תנאים מונעי אלימות, ימצא את עצמו בתהליך מתמיד של "כיבוי שריפות". עם זאת, השקעת מרב תשומת הלב ב"אקלים בטוח" תוך התעלמות מאירועים הדרושים תגובה מיידית, תחטיא את המטרה. על כן נדרש שילוב אופטימלי בין פעילות פרו-אקטיבית, קרי פעילות יזומה החיונית למניעה ראשונית, לבין פעילות ריאקטיבית המגיבה לאירועים ולהתרחשויות בשלבי המניעה השניונית והשלישונית.

בה בעת מופנמת ההכרה כי האלימות איננה תופעה השייכת ל"תרבות הנוער" בלבד, וכי מורים ואנשי צוות גם הם מתנהגים לא אחת באלימות כלפי התלמידים. ממצאי הסקרים של בנבנישתי (בנבנישתי, 2003; בבנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000) מראים כי שני סוגי האלימות - המילולית והפיזית - קיימים בכל סוגי בתי הספר, גם אם קיימת שונות ביניהם. האלימות המילולית-רגשית רבה יותר (כשליש מהתלמידים מדווחים על כי מישוהו מאנשי הצוות לעג להם והעליב או השפיל אותם בחודש האחרון), אך אין להתעלם גם מהאלימות הפיזית - כ-20% מהתלמידים מדווחים כי איש צוות פגע בהם פיזית (צבט, דחף, נתן סטירה, בעיטה או אגרוף). לנוכח ממצאים אלה פורסם חוזר מנכ"ל נוסף - **"יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך"** (משרד החינוך, 2003, שהוא המשכו של חוזר הוראת קבע, 2000), אשר עיקרו במניעה שניונית ובמניעה שלישונית בבית הספר: פגיעות עובדי הוראה בתלמידים ופגיעות תלמידים בעובדי הוראה. בחוזר מוצגת מדיניות המערכת בנוגע לפגיעות עובדי הוראה בתלמידים (מילוליות, נפשיות, פיזיות, מיניות, ענישה גופנית), מרוכזים נוהלי התגובה לתופעות חריגות (אך קיימות, ככתוב בחוזר) כאלה ונהלים לטיפול (הן מההיבט של התלמידים הנפגעים, הן מההיבט של עובדי ההוראה הפוגעים והן מההיבט המערכתי). שנה לאחר מכן פורסם המסמך **"התערבות מערכתית בעקבות אירוע אלימות חמור"** (צימרמן, פרנקל ובצרי, 2004), שנועד לספק למנהל בית הספר כלי שיסייע לו בהתמודדות עם אירוע אלימות חמור, תוך אימוץ תגובה שיטתית המבוססת על היערכות מראש. במסמך מוצגים עקרונות-על המנחים התערבות באירועי אלימות, ורשימת פעולות מפורטת המשמשת כעין מאגר מידע להתנהלות המערכת.

כחלק ממדיניות המשרד ניתנה תשומת לב מיוחדת לטיפול בתחום של אלימות מינית (ראו מחקרם של גומפל וזוהר, 2002). בתחילת העשור פיתחו משרד החינוך, שפ"י, משרד הרווחה (השירות לילד ולנוער ופקידי סעד לחוק הנוער), משרד הבריאות (שירות בריאות הנפש לילד ולמתבגר) ועמותת "אשלים" אסטרטגיה להתמודדות עם התופעה. נקבעה תכנית מערכתית רחבה הפועלת בשלושה נתיבים: (א) הכשרת אנשי מקצוע - פסיכולוגים חינוכיים, פסיכולוגים קליניים ופקידי סעד לטיפול בקטינים שנפגעו מאלימות מינית; (ב) הקמה והפעלה של מערך הדרכה והיועצות למטפלים; (ג) הקמת ועדות מקומיות משותפות למשרדי הבריאות, הרווחה והחינוך, אשר מרכזות את הפניות של נפגעים מינית. נראה כי השילוב בין מניעה ראשונית, המתבטאת בהגברת ידע ומודעות התלמידים באמצעות תכניות המופעלות מגיל הגן ועד התיכון (K-12), לבין מניעה שניונית/שלישונית, כפי שתואר לעיל, אמנם מסייע לטיפול בבעיה חמורה זו. מספר הפניות להיועצות בנושא של פגיעות מיניות של תלמידים בתלמידים עלה במאות אחוזים: מ-150 פניות בשנת תש"ס ל-500 פניות בשנת תשס"ו.<sup>6</sup>

בה בעת מתפתחות יוזמות חדשות להתערבות מערכתית, כמו איתור "בתי ספר אדומים". מדובר בבתי ספר שעל פי נתוני המיצ"ב רמת האלימות שבהם גבוהה במיוחד. התכנית היא לעצב מדיניות התערבות ייחודית לבתי ספר אלה, הכוללת עיצוב מנגנונים מערכתיים להפעלתה, התמקצעות של הצוות החינוכי, הקצאת משאבי הדרכה, הבניית מסגרות לטיפול בתלמידים אלימים בתוך בית הספר ועוד. בנוסף לכך מופעלות באופן ניסויי תכניות לטיפול בתלמידים אלימים בתוך בית הספר או במסגרות מיוחדות הנותנות מענה לתלמידים עם הפרעות התנהגות קשות.

לסיכום, לקראת סוף העשור הנוכחי נראה כי אלימות של ילדים ובני נוער, שאך לפני שלושה עשורים לא נחשבה "בעיה", הפכה לאחת הבעיות העומדות במרכז סדר היום החברתי-חינוכי-ציבורי; עשרות ישיבות של ועדת החינוך של הכנסת ושל הוועדה לזכויות ילדים, ועדות שרים, ועדות ציבוריות, ועדות פרלמנטריות, ימי עיון, כנסים, תכניות התערבות מגוונות, התחלות רבות של שיתופי פעולה בין גורמים שונים החוברים להתמודדות משותפת - כל אלה מעידים על כך. רוב מוחלט של הציבור בישראל (83%) מודאג, וחלקו אף מודאג מאוד, מתופעת האלימות בחברה הישראלית, ולמעלה ממחצית מהציבור חושב כי האלימות בבתי הספר היא ההיבט הבולט ביותר של האלימות כיום בחברה הישראלית, שיש לטפל בו. בצד דרישה זו לטיפול באלימות בבתי הספר, 86% תופסים את החינוך לאי האלימות כפעולה שתרום במידה רבה ורבה מאוד למניעה ולהפחתה של תופעת האלימות. מהסקר המדווח כאן עולה, כי מערכת החינוך מדורגת כגורם בעל החשיבות הממוצעת הגבוהה ביותר בטיפול, במניעה ובצמצום

6. המידע נמסר מפי הגב' שוש צימרמן, ראש אגף תכניות סיוע ומניעה בשפ"י, משרד החינוך.



של תופעת האלימות. מכלול ממצאים אלו מעיד על הציפייה של הציבור הישראלי ממערכת החינוך כי תצמצם במידה ניכרת את ממדי הבעיה החמורה (מאגר מוחות, 2005).  
ואמנם, מערכת החינוך משקיעה מאמצים ניכרים על מנת שבתי הספר בישראל יפחיתו התנהגויות אנטי סוציאליות ויהפכו לסביבות חברתיות מיטביות, שבהן הילדים מקבלים מענה הולם לצורכיהם. מתעצבת מדיניות ברורה המשמשת עוגן, ועל בסיסה מתגבשים חוזרי מנכ"ל, נקבעים סטנדרטים, מוקצים משאבי הדרכה ומופקים חומרי עזר המשמשים את אנשי החינוך בכל הדרגים. רוב רובם של מנהלי בתי הספר מודים כיום בקיום הבעיה, ומשתמשים יותר ויותר במשאבי האבחון וההדרכה שהנהלת המשרד דואגת להעמיד לרשותם, ואנשי המערך המסייע בתוך בית הספר - היועצים החינוכיים והפסיכולוגים - מדרגים את נושא שיפור האקלים של בית הספר ומניעת אלימות כתחום בולט ביותר בעבודתם: הם משתלמים בנושא ומעורבים בעיצוב, ביישום ובהטמעה של תכניות בית ספריות לקידום אקלים מיטבי בכלל ולטיפול בתלמידים בסיכון גבוה בפרט (ארהרד, 2008, 2008). בתי הספר מנסים "לתפור" בהתאם למאפייניהם, באמצעות מערך ניטור והדרכה של שפ"י, "חליפה" ייחודית למידותיהם. נראה כי בשלב זה הבולטות הציבורית הגבוהה בכלל והחינוכית בפרט לבעיית האלימות בבתי הספר מניעה את המערכת לפעילות יזומה, שיטתית ורחבת היקף.

## סיכום

בדיון בוועדת החינוך והתרבות של הכנסת בשנת 2002 (פרוטוקול מספר 391) שאל חבר הכנסת זבולון אורלב: "האם ההעצמה או הגידול או ההרחבה הניכרת בפעולות משרד החינוך יש בהם כדי להביא לשינוי המגמה בבעיית האלימות? האם הפעילות מדביקה את הצרכים? האם התרופה אמנם מטפלת כראוי במחלה? האם המחלה מתגברת או מתעצמת או שיש באמת איזה שינוי מגמה?" שאלה זו, גם אם עברו כשש שנים מאז נשאלה, ממשיכה להיות רלוונטית, והיא חוזרת ונשנית בניסוח זה או אחר: האם יש שיפור או החמרה באלימות בקרב הנוער בישראל?

ממצאי הסקר האחרון שערכו בנבנישתי ועמיתיו ב-2005, הסקר שערכו הראל ועמיתיו ב-2006 והשוואות לנתוני הסקרים הקודמים שערכו מראים באופן כללי ירידה קלה בשיעורי האלימות בקרב הנוער הישראלי עם השנים, למשל: ירידה מובהקת באלימות מתונה (מ-62.6% בתשנ"ט ל-56.1% בתשס"ה, ירידה יחסית של 10.4%) ובאלימות מילולית (מ-82.3% ל-77.4% בתשס"ה) וירידה מובהקת בדיווחים על הבאת נשק קר וחם לבית הספר וכן בהערכת חומרתה של בעיית האלימות, בעיקר במגזר היהודי (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006). בדומה מציג הדיווח מגמה קלה של ירידה בהשתתפות בהטרדות או בהצקות מ-31.9% בשנת 2002 ל-30.4% בשנת 2004 ול-28.5% בשנת 2006. כן ניכרת מגמה קלה של ירידה בשכיחות הדיווח על קורבנות (בשנת 2002 - 35.2%, בשנת 2004 - 34.4%, בשנת 2006 - 33.1%). ירידה

משמעותית יותר עם השנים ניכרת בדיווח על השתתפות בקטטות (מ-44.6% בשנת 1998 ל-32.2% בשנת 2006) ובדיווח על נשיאת נשק (מ-15.1% בשנת 1994 ל-7.1% בשנת 2006). בה בעת לא חלה ירידה מובהקת סטטיסטית בכל הנוגע לאלימות קשה ולהטרדה מינית. לכאורה ממצאים אלו, המלמדים כי לא חלה ירידה בגילויי האלימות הקשה, מדאיגים יותר מהשיפור בתופעות אלימות הנחשבות מתונות, כגון: אלימות מילולית, דחיפות, איומים וקטטות. בה בעת יש לזכור כי למעשה, התרחשותן של תופעות אלימות מתונות מערערת את גבולות המסגרת החינוכית, יוצרת אקלים לא בטוח ובכך סוללת את הדרך ומאפשרת את ביטוי של תופעות אלימות קשות. בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור (2006), הראל-פיש, קורן ופוגל-גרינולד (ברפוס) מדגישים, כי גם תלמידים שאינם נפגעים ישירות מאלימות ניזוקים מהחשיפה היום-יומית לתרבות האלימה שבה הם מצויים. הפחדים וחוסר הביטחון שלהם בבית הספר עלולים לפגוע בתחושת השייכות ובביצוע המשימות הלימודיות ולהגביר את התפתחותן של בעיות רגשיות, פיזיות, פסיכולוגיות ואקדמיות.

ממצאי הסקרים שהוצגו לעיל - ירידה מובהקת ברמת האלימות המתונה - מאשרים את אשר מדגישים המחקרים הרבים המצטברים בעולם ובישראל, כי בעיית האלימות אינה "גזרה משמים", וניתן להפחית את ממדיה באופן ניכר (Jimerson & Furlong, 2006; Smith, Pepler, & Rigby, 2004). ירידה זו היא ראשיתו של תהליך ממושך הדרגתי וארוך טווח המחייב אורח רוח וסובלנות בהטמעת השינויים ובהבשלת התנאים, כמו גם התמדה רבה, מחויבות ודבקות במטרה על מנת שמגמת השיפור תימשך גם אם התוצאות אינן עונות על הצפוי. כשם שהבעיה מורכבת ומושפעת ממצרף של גורמים רבים, כך פתרונה תלוי בשיתופי פעולה יעילים, ביישום מגוון פעולות ובהתגברות על מכשולים. תרגום הידע התאורטי והמקצועי שהצטבר במהלך השנים האחרונות לתכניות פעולה מערכתיות רב-תחומיות לצד האמונה בתהליך והעשייה המקצועית עשויים להפוך קשיים לאתגרים ובתוך כך להגדיל את הסיכוי להניב הצלחות ולממש יעדים.

גם אם תופעת האלימות בקרב תלמידים זוכה כיום, לאחר כשלושה עשורים, להכרה כבעיה חברתית חמורה, ומושקעים מאמצים בניסיון לצמצם את ממדיה, מערכת החינוך בישראל מצויה בהקשר חברתי מורכב ובעייתי. החברה בישראל נתונה במצב של מלחמה אלימה מתמשכת, בתהליך גידול דרמטי באי השוויון הכלכלי-חברתי, במשבר זהות חברתית רווי מאבקים ושסעים המקשה את המעבר לחברה רב-תרבותית, בשיעורי פשיעה עולים בהתמדה וברדוקציה של גורמי ההרתעה, כמו ערעור סמכות החוק. בתוך כך קיימת הפחתה בסמכות ההורית, הפוגעת ביכולתם של הורים לגנות התנהגות אנטי חברתית של ילדם, הערכה נמוכה שההורים והציבור הרחב מפגינים כלפי המורים והתרחבות תופעות שליליות בתרבות בני הנוער (התנהגויות סיכוניות, אובדנות, משחקי הימורים, צריכה לא מבוקרת של אלכוהול ועוד).

סקרנו במאמר זה בקצרה את שלושת שלבי ה"קריירה" של תופעת האלימות בקרב ילדים ובני נוער. מה צופן העתיד לבעיה חברתית חמורה זו? מה יהיה אופיו של השלב הרביעי בקריירה זו? עתה כאשר קיימת הכרה בחומרת הבעיה ובה בעת ההבנה כי תהליך השיפור הוא מורכב וקשה, יש לייחל כי לא תחול התקוות בעוצמת ההתמודדות של מערכת החינוך, וכי זרעי העשייה המערכתית ירבו, ומערכת החינוך תמשיך, תתמיד ותשקיע משאבים ומאמצים נוספים לשם הפחתת רמת האלימות בבתי הספר, גם אם תהליך השיפור אטי ומייגע.

## רשימת מקורות

- אייזן, ד' (1998). מניעת אלימות: סיכום מפגש אנשי אקדמיה ואנשי משרד החינוך. שפ"טון, ספטמבר, 54-56. תל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- אינס-קינג, א' ובן שלום, י' (2006). אילת עיר ללא אלימות. הוצג בכנס אילת, מאי 2006.
- ארהרד, ר' (2000). ערכה לאבחון מאפיינים של אלימות בית ספרית. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.
- ארהרד, ר' (2008, בדפוס). מחקר היועצים החינוכיים בישראל. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, היחידה למחקר ופיתוח.
- ארהרד, ר' (2008, בדפוס). מחקר הפסיכולוגים החינוכיים בישראל. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, היחידה למחקר ופיתוח.
- ארהרד, ר' ואל-דור, י' (2001). הטמעת המדד לאבחון אלימות בבתי הספר: מחקר מנהלים. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.
- ארהרד, ר' ורון, י' (1998). הערכות בית-ספרית למניעת אלימות - דוח מחקר. תל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.
- 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.
- גבתון, ד' (1998). המנהל בבית הספר האוטונומי בישראל - דור המעבר: מנהיגותו הקוריקולרית מול רשויות הורים ומורים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל אביב.



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

דגני, א' ודגני, ד' (1990). אלימות בין כותלי בית ספר: התופעה ומימדיה במערכת החינוך ובמרחב חברתי-עירוני של תל-אביב יפו. גיאוקרטוגרפיה: המכון למחקר מרחבי.

דרום, א' (1989). אקלים של צמיחה. תל אביב: ספריית פועלים.

הוועדה המייעצת לוועדת החקירה הפרלמנטרית לנושא אלימות ילדים ובני נוער (1997). הפורום לנושא ילדים ונוער. אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לעבודה סוציאלית.

הורוביץ, ת' (2000). אלימות כתופעה אנטי-חברתית: תיאוריה ומעשה. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

הורוביץ, ת' (2006). בית ספר כזירת אלימות. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 23, 66-45.

הורוביץ, ת' ואמיר, מ' (1981). דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיית האלימות (דוח מחקר מספר 219). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

הורוביץ, ת' ופרנקל, ח' (1990). דפוסי אלימות של בני נוער. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

הראל, י', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', מולכו, מ', אבו-עסבה, ח' וחביב, ג' (2002). נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון כמבט בינלאומי - סיכום ממצאי המחקר השני. ג'וינט מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר-אילן: המגמה לסוציולוגיה של הבריאות.

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

הראל-פיש, י', קורן, ל' ופוגל-גרינולד, ח' (ברפוס). נוער בישראל: מבט על עשור בהשוואה בינלאומית. אוניברסיטת בר-אילן.

השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (2003). דוח הוועדה הציבורית לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער - מעקב ביצוע תשס"ג. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

וילנאי, מ' (יור). (1999). תוכנית לאומית לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך בישראל - דו"ח המלצות ראשוני ליישום. ירושלים: אמרכלות מחוזות ת"א והמרכז.

ועדת החינוך והתרבות של הכנסת (2002). פרוטוקול מספר 391. ירושלים: כנסת ישראל.

ועדת השרים למאבק באלימות (2006). החלטה מספר 575 (אלמ/2) - "פרויקט עיר ללא אלימות". ירושלים: כנסת ישראל.

לב-ארי, ר' וולניץ ב' (1992). דגם למניעת אלימות במערכת החינוך. תל אביב: נעמ"ת והסתדרות המורים.

מאגר מוחות (2005). סקר דעת קהל מס' 2 בנושא: אלימות בישראל. אוניברסיטת תל אביב.

מאיר-הדרי, ע' (1996). סקר מחוזי לבדיקת מניעה של אלימות בבתי הספר. תל אביב: משרד החינוך והתרבות.

מידע שיווקי (2006). סקר עמדות מנהלים כלפי השימוש באח"מ באמצעות האינטרנט. הסקר בוצע על פי הזמנת משרד החינוך והתרבות.

מינהל חברה ונוער (2007). אס"א - מהלך אחד קדימה. אוחזר בתאריך ה-12 באוגוסט, 2007, מתוך [www.noar.education.gov.il](http://www.noar.education.gov.il).

מכון אדמתי (1998). תפיסות ועמדות של יועצים ופסיכולוגים חינוכיים כלפי האלימות בבית הספר. רמת גן: מכון אדמתי.

משטרת ישראל (1999). סטטיסטיקה ומיפוי: ניתוח מגמות בפשיעה - עבריינות נוער. אוחזר בתאריך ה-12 באוגוסט, 2007, מתוך [www.police.gov.il](http://www.police.gov.il).

משרד החינוך (1987). חוזר המנהל הכללי מיוחד ד' תשמ"ז - הוראת קבע "אלימות". ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד החינוך (1992). חוזר המנהל הכללי מיוחד ד' תשמ"ב - הוראות קבע. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד החינוך (2000). חוזר המנהל הכללי סא/4(ג) - הוראת קבע "יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך". ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד החינוך (2003). חוזר המנהל הכללי סג/6(ב) - הוראת קבע "יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך". ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד החינוך (2005). מערכת החינוך מבוססת סטנדרטים. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי.

צימרמן, ש', פרנקל, ר' ובצרי, ר' (2004). התערבות מערכתית בעקבות אירוע אלימות חמור. משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.

קמינקה, נ', שדמי, ח' ורוקח, א' (1998). תכנית לצמצום ממדי האלימות בבתי הספר: הצעה. שפ"יטון, ספטמבר, 7. תל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט.

ראמ"ה - רשות ארצית למרידה והערכה בחינוך (2007). אוחזר בתאריך ה-2 בדצמבר, 2007, מתוך <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/odotrampa/odot.htm>



- רש, נ' (2001). בתי ספר מתמודדים עם אלימות: הערכה של הפעלת תהליך התערבות בבת-ספר על-יסודיים בתל-אביב. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- שדמי, ח', אלגרסי, א' ונוי, ב' (2006). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך - מדיניות, יעדים ופעולות. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 23, 146-121.
- שדמי, ח' ורוקח, א' (1998). מתכנית - לאורח חיים. שפ"טון, ספטמבר, 6. תל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- שדמי, ח' ורוקח, א' (1999). סקירה של תוכניות התערבות במניעת אלימות. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.
- שטיין, ב' ואנטין, נ' (1998). האקולוגיה של האלימות הבית ספרית: הקדמה. שפ"טון, ספטמבר, 5. תל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees. Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, 29-44.
- Bertalanffy, L. V. (1968). *General system theory*. New York: George Braziller.
- Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social Problem*, 18, 298-306.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, M. (1994). Leadership in educational management. In: T. Bush & J. West-Burnham (Eds.), *Leadership in educational management - The principles of educational management (55-78)*. British Library Cataloguing in Publication Data.
- Glatter, R. (1987). Tasks and capabilities. In: N. E. Stego, K. Gielen, R. Glatter & S. Hord (Eds.), *The role of school leaders in school improvement (21-113)*. Leuven: Acco.
- Jimerson, S. R., & Furlong, M. J. (Eds.). (2006). *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Larson, J. (1998). Managing student aggression in high schools: Implication for practice. *Psychology in the School*, 35, 283-295.
- Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education*. MA: Allyn and Bacon, USA.

- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spector, M., & Kitsuse, J. I. (1977). *Constructing social problems*. Menlo Park, California: Cummings.
- Stephens, R. D. (1994). Planning for safer and better schools: School violence prevention and intervention strategies. *School Psychology Review*, 23, 204-215.

