



מאלימות להלימות

אלימות בבתי-הספר:
מאפיינים, סיבות ורעיונות

ריכז וכתב: דן שרון

ערכה והביאה לדפוס:
דלית נחשון-שרון

כתובת המרכז: רחוב רב אשי 4, ירושלים, 93593
טלפון: 6790471-02
פקס: 6792676-02

Email: info@taubcenter.org.il
אתר באינטרנט: www.taubcenter.org.il

נדפס בדפוס מאור-ולך, ירושלים

מאלימות להלימות

אלימות בבית-הספר : מאפיינים, סיבות ורעיונות

1. מבוא

אלימות בבתי-הספר משפיעה על עצם יכולת תפקודם ולעיתים, במקרים חריגים, אף מגיעה לממדים מסוכנים. מעבר למקרים קיצוניים, המוגדרים כ"אלימות קשה" ומקבלים כיסוי תקשורתי, מתבטאת האלימות בבתי-הספר גם בכך שיש מקרים לא מעטים בהם ילדים חיים בפחד, כשהם נתונים בלחץ, תוך חשיפה לאיומים ולתופעות של התעמרות לשונית, עלבונות ואף סחיטה. כתוצאה ממופעי האלימות הללו יש מקרים בהם תלמידים מתקשים "לחזור הביתה בשלום". קיים חשש, שמיעוט קטן של תלמידים האחראי לאלימות הסמויה ולעיתים גם לביטויה הגלויים משתלט על חיי בית-הספר וסביבתו. הקבוצות הקטנות הללו מכתיבות תרבות לא שקטה ולא בטוחה עבור כלל התלמידים, המקבלים מכך, לעיתים, לגיטימציה לאורחות התנהגות לא רצויות.

לגבי המחנכים, ישנה תחושה של סתירה מהותית בין עבודת החינוך לבין התרבות הזאת והמלחמה בה, על כליה ושיטותיה. התחושה היא, שיש "פספוס" של מטרות החינוך של בית-הספר. כאן טמון, כך נראה לנו, מרכז של הדילמה של בית-הספר היום בנושא האלימות, בהיותו נע בין קוטב של משטר המשליט חוק וסדר לבין הקוטב של מוסד חינוכי חם.

המאמר שלפנינו מתבסס על דיוני צוות החינוך של מרכז טאוב, שהתקיימו במהלך השנה האחרונה בהשתתפות מנהלים של בתי-ספר, רובם מהחינוך העל-יסודי. הדיונים התמקדו בהתייחסות לאלימות בבתי-הספר מנקודת ראותם של המנהלים. המאמר איננו מספק תמונה שלמה וכוללנית של בעיית האלימות בבתי-הספר, אף לא מסכת מושלמת של פתרונות. תרומתנו היא בזוויות הראייה הייחודית המוצגות בו, של מנהלי בתי-הספר ושל חוקרי חינוך, וכן בהארות, במחשבות וברעיונות לפתרון. איננו מציגים להלן מסמך כמותי או מסמך הערכה, הקובע

עובדות או עמדות באשר לכמות מקרי האלימות, עוצמתם, תכיפותם, אופיים או מקומות התרחשותם. מחקרים חשובים שהתקיימו במערכת החינוך כבר הביאו בפנינו את העובדות הללו. המאמר שואף להביא בפני אנשי החינוך כמה גישות ואופציות להתייחסות, להעמיק את הבנת נושא האלימות בבתי-הספר ולפתח כמה מאפיינים של פתרונות.

התזה המרכזית של המאמר מוצגת בסעיף 2. לאחר מכן אנו עוסקים בפירוט בממדים ובמאפיינים של האלימות ומופעה בבתי-הספר (סעיף 3); סעיף 4 מתמקד באתגר המוצב לפיתוח של בתי-הספר והמחנכים ואף מרחיב לגבי יכולת השיתוף אל מעבר לגדר – עם המשפחה, הקהילה וסביבת בית-הספר; בסעיף 5 הבאנו מתוך הדיון מספר דוגמאות להצלחות "מן השטח", ובסעיף 6 מבחר מן הדברים בשם אומרם. להלן רשימת המשתתפים:

השתתפו בדיונים:

מנהלי בתי-הספר: גב' זהבה אטרקצי, כפר הנער מנוף; גב' עליזה בלוך, ברנקו וייס בית-שמש; מר יוסי בן-גל, צייטלין תל-אביב; מר דני בר-גיורא, אומנויות ירושלים; ד"ר טל גור, כפר הנער מנוף (פסיכולוג); גב' רעות גורדון, רמת אפעל; מר דוד גל, הגימנסיה העברית, ירושלים; מר דניאל זכריה, אוולינה דה-רוטשילד, ירושלים; מר צבי ינאי, הרטמן, ירושלים; מר אריאל לוי, מקיף גילה, ירושלים; מר מוחמד קראקה, בית-הספר עראבה ג'; מר מנדי רבינוביץ, הדסה נעורים; מר אהרלה רוטשטיין, שער הנגב; מר נדב רם, תפן; מר נחמיה רפל, קבוצת יבנה; גב' מיכל שביט, מבשרת ציון.

חברי צוות החינוך וחוקרים אחרים במרכז טאוב: ד"ר ח'אלד אבו אסבא, פרופ' חיים אדלר, מר בני אמיר, מר יואל בלנקט, מר נחום בלס, פרופ' רמי בנבנישתי, פרופ' שלמה בק, פרופ' חזי דר, פרופ' תמר הורוביץ, מר צבי ינאי, גב' דלית נחשון-שרון, גב' שלומית עמיחי, ד"ר אלעד פלד, גב' יוליה קוגן, פרופ' יעקב קופ, פרופ' יוסף שוורצוואלד, ד"ר דן שרון.

תודתנו לכל המשתתפים על תרומתם לדיון ולמסקנותיו.

2. התזה הבסיסית – "גישה ישירה" וגישה "סימפטומטית"

בהגדרת אלימות בבתי-הספר קיבלנו את ההגדרה הרחבה והממצה, שהוצעה במחקר המקיף של בנבנישתי ואחרים¹. ההגדרה שלהם מאפשרת חשיבה על התופעה במלוא היקפה ובכך היא מפרה את הדיון ואת פירותיו. בעקבותיה ניתן לראות כמה ממדים חשובים של האלימות הבית-ספרית, כמו האלימות הסמויה.

המאפיין המרכזי שנבע מהדיונים שקיימנו במרכז טאוב הוא הקיטוב בין שתי נקודות מוצא: האחת הרואה באלימות "מחלה מיובאת", המוכנסת מן החוץ אל בין כתלי בית-הספר ואיננה נובעת ממנו. לפי גישה זו בית-הספר "נדבק" במחלה, שיש להיפטר ממנה, להרחיק אותה החוצה, ואף לפעול נגדה בכלים מתאימים. גישה זאת מאופיינת בדרך-כלל בתגובה מיידית על המעשה. בחרנו לכנות את הגישה הזאת בשם: "הגישה הישירה".

הגישה השנייה גורסת שהאלימות נובעת מתוך בית-הספר עצמו. האלימות מהוה, במידה מסוימת, סימפטום לחולי של בית-הספר והיא משקפת גורמים אינהרנטיים למבנה שלו ולדרכי פעולתו. ייתכן אף, לפי הגישה הזו, שהאלימות חושפת את המצב, שבו בית-הספר אינו רלבנטי, במידה מספקת, לחלקים גדולים של אוכלוסייתו, ושהוא אינו ממלא במידה הראויה את תפקידו כלפי הנוער הבא בשעריו, חינוכו, התפתחותו והכנתו לחברה. המחשבה העומדת בבסיס הגישה השנייה מוליכה לכיווני פעולה שונים. השוני העיקרי הוא בכך, שגישה זו אינה מותירה את בית-הספר כמות שהוא, בתוספת "אמצעים למלחמה נגד האלימות", אלא תובעת ממנו להשתנות. היא מביאה את בית-הספר לכלל הסכמה לפעולה רחבה יותר בעלת אופי מבני-פנימי. על פי גישה זאת, ייתכן שמדובר בשינוי של כמה מממדי של בית-הספר והאתוס שלו בדרך להפיכתו למשמעותי בחיי תלמידיו. רעיונות מן הסוג הזה עלו בדיונים שקיימנו והם מוצגים במאמר הזה. בחרנו לכנות את הגישה הזאת בשם: "הגישה הסימפטומטית".

התגובה על פי הגישה הישירה מתאפיינת במיידיות מסוימת, שיש לה צמידות לביטויי האלימות שהופיעו – מגיבים לביטויי האלימות שנחשפו

¹ בנבנישתי ר., אסטור ר. א., כסאברי מ.ח., 2005. פרופ' רמי בנבנישתי הציג בפני הצוות את ממצאי המחקרים האחרונים של קבוצת המחקר בתחום האלימות.

בבית-הספר ומחפשים דרכים להפסקתם. הפעולה היא קצרת טווח ומיידית ובדרך-כלל, מדובר בתגובה כלפי הבעיה הקונקרטית אשר הופיעה, כדי לסמן ולאותת אזהרה לגבי העתיד, ייתכן אף שלנקוט בצעדים מניעתיים. למרות שלהצבת גבולות ברורים ולהפעלתם הלכה למעשה יש ממד חינוכי, הרי שיש בכך חשיפה גם של אין-אונות מסוימת, נוכח ההשפעה החיצונית החזקה ונוכח רפרטואר התגובות הקטן. בגישה זאת, במיוחד אם היא מופעלת לבדה, יש משום הודאה של המחנכים בקוצר ידם להביא את תלמידיהם לכלל הכרה עצמית ושליטה עצמית, פנימית ויותר מכך – לכלל בנייה של קוד ערכי ראוי.

אנו סבורים, שאין הדבר בהכרח כך. גם על פי גישה זו יש צורך ויש אפשרות להעמיק במחשבה על אופיין וטיבן של ההתרחשויות הבית-ספריות. גם בקונטקסט הזה יש מקום להרבה השקעה, שתניב תוצאות איכות, כדי שלא ייזק האתוס החינוכי של בית-הספר. לפי המטפורה דומה הגישה הזאת לטיפול בגידול סרטני על-ידי כימותרפיה – יש לה יכולת לחסל תאים סרטניים אך היא משפיעה גם על רקמות טובות. גם לפי גישה זו חשוב לשמור שמא תזיק יתר על המידה ותהרוס גם את הטוב. לכן, גם כאשר בית-הספר מפעיל כלים של הגישה הישירה עליו להיות ער ולפעול גם במישורים אחרים.

הדבר שונה כאשר נוקטים בגישה השנייה, ה"סימפטומטית" – זו הגורסת שהאלימות היא תסמין של תהליכים בית-ספריים עמוקים, ושיש ללמוד מן הדברים לגבי עצם מבנהו ואורחות חייו של בית-הספר. על פי הגישה השנייה תסמיני האלימות מאותתים על צורכי העמקה ושינוי של ההתרחשויות הבית-ספריות, ושיש צורך להגיע רחוק יותר ועמוק יותר בדיאלוג עם התלמידים. לפי המטפורה דומה הדבר לניהול של אורח חיים בריא ואיכותי, בו מקפידים על תזונה נכונה ועל יתר מרכיבי הבריאות, כך שאין מגיעים לכלל צורך טיפולי בגידול ממאיר. נקיטת הדרך השנייה אינה מונעת לחלוטין את הצורך בראשונה – אך היא מעלה את הסיכויים לחיים מתוך בריאות.

חלק מן המשתתפים בדיונים התלבטו באשר לגישה הדומיננטית שיש לאמץ. יש כאלה שסיפרו כי נקודת המוצא שלהם הניעה אותם לפעולה מתוך גישה אחת, אך התפתחויות שונות בחיי בית-הספר גרמו לשינוי גישתם כעבור זמן מה. אין ספק, שיש דואליות סביב שני הקטבים האלה בניתוח תופעת האלימות בבתי-הספר והיא בלטה בדיונים, הן לנוכח

פעולת בית-הספר עצמו והן לנוכח פעולתו מול המסגרות האופפות אותו בחברה. במהלך הדיונים התברר לנו, כי מעשה החינוך בבית-הספר תובע מן המחנכים, ככל הנראה, יכולת של עירוב: לעיתים צעדים שמקורם בגישה הישירה ולעיתים כאלה שמקורם בגישה הסימפטומטית. עד שבית-הספר יגיע אל המטרה הנכספת – אפס מעשי אלימות בתוכו, יש צורך הן בנקיטת מהלכים מתוך הרפרטואר ה"סימפטומטי" לטווח הארוך, והן במהלכים שמקורם ברפרטואר ה"ישיר". מיומנות הצוות היא ביכולת האבחון הטובה וביכולת בחירת הצעדים הנכונים לכל מצב.

מן הגישה הראשונה, הישירה, נובעת המדיניות ה"תקנונית", שעל כלל מוסדות החינוך לאמץ, אם כי יש הנוטים ללכת בה רחוק יותר, אולי אף רחוק מדי. מדיניות זו מתמקדת בהצבת מסגרת התנהגותית ומשמעתית ברורה, שבתוכה מוצגים חוקים ותקנות, ולצידה מוצבות גם מסגרות ענישה מוגדרות. גישה זו משויכת מקצועית לקטגוריה של "הצבת גבולות ברורים". מולה, על קצה הרצף האחר, המדיניות השנייה, שאפשר לכנותה בשם: "המדיניות החינוכית", זו הגורסת כניסה עמוקה הן לחקר ולמידה כלליים והן לפרשם וריקעם של מקרים ספציפיים. בעיקרה מובילה המדיניות השנייה לבנייה של מסכת חיים בית-ספרית, בה האלימות מוצאת מן הקונטקסט של כל המשתתפים בתהליך הבית-ספרי – מורים, הורים ותלמידים. הכלים העיקריים הם השפעה, חינוך, דיאלוג והכוונה. במרכז מטרותיה – נפש התלמיד וערכיו בטווח ארוך.

הניגודיות שבין שתי הגישות הללו מתקשרת אל שתי תפיסות הבסיס לדיון באלימות והן נמצאות בשורשם של התהליכים המתקיימים היום בבתי-הספר. הכוונה לכך, שבמידה מסוימת, אפשר לראות במאבק באלימות בבתי-הספר מאבק על השבתו של בית-הספר למקורותיו כמוסד מחנך ומשפיע. שכן, חושבים חינוכיים לא מעטים מכירים בכך, שמעבר להשפעה הסיבבתית, בתי-הספר עצמם, שהרחיבו את היקף פעולתם בחברה לאורך השנים, איבדו מהשפעתם החינוכית לטובת האתוס הלימודי. את זאת יש לתקן היום – להפחית מן אתוס הלימודי, המופנה לבחינה שנתן לבית הספר צביון של מערכת הכשרתית (לעיתים, אף המונית), שעיקרה למידה ובחינות, ולהגביר את ממדיו כ"בית חינוך".

לרובנו נראה, שאמנם יש לאמץ צעדים ומחשבות שמקורם בגישה הראשונה, הישירה, במיוחד כאשר מדובר בתגובות שעל בית-הספר לנקוט באופן מיידי לאחר שארע בתוכו מעשה אלימות. גם עניין הצבת

הגבולות הוא חיוני, ללא ספק – אליבא דכל הגישות. אלא שבמקביל, חשוב לא פחות, במיוחד לטווח הארוך, לנקוט חשיבה השייכת לגישה השנייה, הסימפטומטית. הכוונה לחשיבה שתהיה חלק מתהליך עמוק וארוך טווח, שבית-הספר פועל על פיו, כדי לשנות את פרופיל יחסיו עם התלמידים ולמנוע ביטויי אלימות בהמשך הדרך. מכאן נובע, שראוי, שבית-הספר יכיר וישקול את שתי נקודות המוצא שהצגנו לעומקן, על יתרונותיהן וחסרונותיהן. על בית-הספר לרכוש לעצמו יכולת לפעול מתוך מודעות על פי שתי הגישות: פעילויות קצרות טווח, המתאפיינות בהתמודדות עם אירועים שונים ומצבים שכבר התרחשו, ומן הצד האחר, להיות מוכן לחשיבה והיבנות חדשים, כדי שהאלימות תהפוך לבלתי רלבנטית בעיני התלמידים בבית-הספר. על פי גישה זו מתחייב, כפי שנראה להלן, שילוב של צעדים ארגוניים – לאפשר לבית-הספר להפעיל את ביטויי החינוכיים, מחד, וצעדים פדגוגיים, בניית היכולת להיכנס בעומקם של התהליכים החינוכיים, מאידך. אמנות מעשה החינוך, אם להשתמש במטפורה מוסיקלית, בהקשר זה, היא היכולת לנגן, לסרוגון, בשני הסולמות: ה"מז'ורי" – על פי הגישה הישירה, כאשר הצורך מתעורר ואין דרך אחרת, וה"מינורי", השקט והעמוק יותר, הסימפטומטי, כאשר בית הספר בונה עצמו למעשה החינוך המשמעותי בטווח הארוך.

זוהי תמצית המסקנות שעלתה מתוך דיונינו בנושא האלימות. במהלך ההתייחסות לטיפול הבית-ספרי באלימות עלתה גם סוגיית התלמידים הבעייתיים – עד כעשירית מכלל התלמידים – התובעים התמסרות רבה יותר מיוחדת ומקצועית, לעומת השאר בנושאים ההתנהגותיים. חשוב שלבתי-הספר תינתן היכולת לעשות כראוי למענם. מדובר בהקצאת משאבים ובבניית המסגרות הראויות.

3. ממדים ומאפיינים של אלימות ומופעה בבתי-הספר

מתוך שני המופעים הבסיסיים של אלימות בבתי-הספר נטו מרבית הכותבים עד היום להתייחס בעיקר למופעה הגלויים: מעשי אלימות שהתרחשו למיניהם ולדרגותיהם, התבטאויות בוטות של תלמידים ואורחות התנהגות שהניבו ביטוי גלוי ובוטה של אלימות. הסתכלות זו נשענת ברובה על הגדרות האלימות הנוהגות בקרב החוקרים. אולם אחד

הדברים החשובים, שהועלו בדיון המנהלים במרכז טאוב, הוא קיומה של האלימות הלטנטית – האלימות הסמויה. לעתים האלימות הסמויה מהווה ביטוי של תרבות "החבורות", תופעה אליה התייחסנו בהמשך הסעיף. עמדנו גם על התרומה השלילית של חלק מדרכי הטיפול במופעי האלימות כגורמות לחיזוקה של האלימות. בית-הספר משלם על כך מחיר כפול הן בהתמודדות עם האלימות והן באיבוד זהותו כמוסד מונח.

א. אלימות סמויה

האלימות הסמויה אינה מתבטאת, על פי רוב, בהתנהגויות חריגות, אך השפעתה רבה והיא קיימת ופועלת מתחת לפני השטח. הכוונה לאיומים שאינם נאמרים בריש גלי, או אפילו אינם נאמרים כלל, אך הילדים חשים בהם ופועלים כתוצאה מכך כפרטים מאוימים. אלו הם ממדים של אלימות, לעיתים קשה ומציקה, הנתונה במסגרת שהיא לכאורה לגיטימית. תחת אילוציה של אלימות זאת נוצרים מצבי פחד וכניעה של ילדים לקבוצות כוח ואף היעדרות ללחץ למתן משאבים, שירותים שונים ועדיפויות בכל מיני מסגרות של בית-הספר עצמו – ואף מחוצה לו. הילדים נכנעים ומוותרים על זכויותיהם ואף מקבלים אילוצים אחרים בשל איום נסתר, במקרים רבים, כאמור, אף בלתי מפורש, משהו שצריך להבינו ללא אומר ודברים.

היום מדובר גם באלימות אינטרנטית, המובאת לכלל ביטוי במערכות התקשורת השונות, לא אחת בצורה מרומזת אך יעילה בהשפעתה על הילדים. האלימות הזאת איננה נחשפת ברוב המקרים והשפעתה על החיים בבית-הספר רבה. זהו פורמט התנהגותי, הקשור גם אל המופע האחר שעלה בדיון – תרבות חיים של חבורות הפשע. חשוב לציין, כי האלימות הסמויה יכולה להתרחש, רובה ככולה, ללא מופעים של אלימות גלויה, המקובלים בהגדרות הרגילות של הנושא. המאיימים והמאוימים יודעים על קיומו של האיום, פועלים לאורו – אך כל אלה ללא אמירות מפורשות או פעולות אלימות אחרות. בכך בעייתה. אלימות זו מהווה ביטוי למסגרת שבתוכה חיות קבוצות, הפועלות לעיתים אף על בסיס סטנדרטים של חבורות פשע². ההתייחסות לאלימות מן הסוג הזה

² בקולומביין לא התקבלו שני התלמידים היורים לאף אחת מן הקבוצות שחיו ופעלו בבית-הספר והפשע שלהם יצא אל הפועל על רקע של דחייתם (ההשתמעות הייתה גם דחייה חברתית) ורצונם לתפוש לעצמם, מעמד "חברתי". הם פענחו את קודי ההתנהגות בצורה טרגית והביאו למותם של 13 תלמידים.

מחייבת פעולות עומק חינוכיות, החייבות להישען, בין השאר, על פיתוח היכולות ותנאי הפעולה של הצוות הבית-ספרי.

ב. תרבות של "חבורות" והשתייכות חברתית

ככלל, מופעי האלימות של היום קשים יותר להתמודדות מאשר בעבר. אפשר לומר, כי בעבר היו מופעי האלימות תמימים יותר, אף אולי ניתן להגדירם ראשוניים במהותם, מן הסוג המתפרץ, הרגעי והבוטה. מופעי האלימות היום מתוחכמים יותר ואף קשים יותר, הן לגילוי, הן להוכחה ולכן גם לטיפול. קשה לזהות את המבצעים, ובמקרים רבים מתקיימת שתיקה רבתי באשר לדיווח לרשויות בית-הספר. שתיקה זאת היא מרכיב ב"קוד האתי" של חבורות פשע בעולם החיצון, שחודר, לא אחת, בסממניו אלה אל החיים בין כתלי בית-הספר.

בחברת בית-הספר יש ומתקיים, במידה זו או אחרת, לרוב בנסתר ולעיתים בגלוי, קיטוב בין שתי חזיתות, המתבטא במאבק על המרכיבים של השליטה ועל מקדמים של השפעה. החבורות אינן פועלות רק בממדים של אלימות, אך יש שהן אינן בוחלות מלהפעילה. מתקיימת חשיבה לפיה: "אמנם אתם המורים חשובים, אתם קובעים את ההתרחשויות הרשמיות, את הציונים ועוד – אבל אנחנו קובעים דברים אחרים – חשובים לא פחות. יש בידינו כוח והשפעה ואתם, כולכם, תלויים בנו וברצוננו הטוב." מדובר בקבוצות של תלמידים, המנסות לרכוש לעצמן עמדות כוח בתוך המסגרת הבית-ספרית בשכבת ה"downstairs" של חיי בית-הספר. המורים וה"חוננים" מחד ואנחנו מן הצד האחר – כך, פחות או יותר, יכול להיווצר קיטוב בתוך בית-הספר.

בעיית המיצוב החברתי של תלמידים עשויה להיות אחת הסיבות לדחיפת חלק מהם להצטרף לחבורות האלימות בתוך בית-הספר. מדובר בתלמידים שלא הצליחו לרכוש לעצמם עמדות חברתיות והשתייכויות מתאימות, ואז הם בוחרים בדרך של הצטרפות לחבורות הקונות את מעמדן בדרכים החלופיות.

השפה ואורחות ההתנהגות האלימות ניתנות ללימוד מתוך אמצעי התקשורת ומתוך התבוננות בחברה אשר סביבנו ("תסריטי אלימות" מושג של פרופ' תמר הורוביץ), כך שלא נותר לתלמידים אלא לאתר את רגעי היישום. זוהי אחת מנקודות המפגש בין האלימות המיובאת מן החוץ לבין יישומה בחיי בית-הספר. כאשר החברה הבית-ספרית היא

חברה אוניברסיטאית, הנוהגת על פי סטנדרטים של מסגרות גדולות³, עם מעט מחויבות אישית של התלמיד כלפי מבוגרים בבית-הספר – מעט מאד יהיה מונח על "כף המאזניים השנייה", כדי לאזן את הדחף הזה. האוניברסיטאיות הבית-ספרית מצד אחד, יחד עם הרצון להיות שייך, להיות מוכר, להיות מוערך, מצד שני – אלה הם דחפים המניעים הצטרפות לקבוצות שונות בכלל, ולקבוצות אלימות בפרט. תהליך ההצטרפות מלווה בדרך-כלל בקבלת מרות, בכפיפות למנהיגות ובצורך של הפרט להוכיח עצמו בעיני האחרים.

עצם הנטייה ל"חברתיות" ולהשתייכות לקבוצה, להיות חלק מקבוצת עמיתים – היא נטייה בסיסית-התפתחותית של נוער בגיל העשרה ואבן יסוד במבנה האישיות המתבגרת⁴. נטייה זו היא מרכיב מרכזי בתהליך חיפוש הזהות של הנוער, זהות המושגת בהשתייכות לקבוצה. וכפי שאמרנו, כאשר הרצון הזה אינו בא על סיפוקו במסגרת קבוצת "חיוביות", בהעדר מסגרות מתאימות, ועל רקע כשלים שונים בתהליכי הלמידה בבית-הספר, לא מושגת תחושת השייכות אל החברה הלומדת, והחיפוש יוביל להצטרפות לחבורות אחרות. מכאן גם הקשר של אלימות אל נחשלות בלמידה והישגים נמוכים בבית-הספר. במקרים רבים החבורות הללו הן הביטוי לאכזבה של חלק מן התלמידים מאי-הצלחתם בלימודים, ובהקשר זה האלימות מתחברת למהותו של המבנה הבית-ספרי. הכוונה לכך, שבית-הספר התיכון מיועד היום, מסגרתית, לכל בני השנתון, אלא שלא תמיד מצויות בתוכו המסגרות הנכונות לטיפול במגוון הצרכים של כלל התלמידים.

כתוצאה מהמצב המתואר קיימות היום בתוך בתי-הספר לא רק ההתארגנויות הלגיטימיות אלא במקביל להן ובהסתר גם התארגנויות אחרות. להתארגנויות אלה יש מסגרות נפרדות, והן מנהיגות כללי פעולה ומשמעת, לעיתים אף נוקשה, אורחות התנהגות, אתיקה, מטרות ודרכי פעולה – כל אלה אינן מכוונות, בהכרח, לכיוונים אליהם מוביל בית-הספר. ההשתייכות לקבוצות אלה מכתובה גם את מיצובו החברתי של

³ כאן אפשר להזכיר את עבודותיו של צ'רלס הנדי, משנות השמונים למאה שעברה, שעסקו בממדים הארגוניים-סוציולוגיים של בתי הספר הגדולים.

⁴ ראה למשל: יהודית הריס, "מיתוס גידול הילדים", עם עובד 2005.

הפרט בבית-הספר ואי-התחברות עלולה להביא במקרים קיצוניים, אף לנידוי ולחרם חברתי.⁵

ביטוין של פעולות בית-הספר על פי הגישה הישירה הן ברוב המקרים בתחום הקוריקולום הגלוי – תקנונים, הנחיות וחוקי פעולה. לעומת זאת, פעילות החינוך על פי הגישה הסימפוטומטית היא פעילות שרוב רובה הוא בתחום הקוריקולום הסמוי של בית-הספר – יחסים, דרכי תקשורת, סוגי שיח ותחושות. פעילות זו, לכן, דורשת מצוות בית-הספר מיומנות חינוכית עמוקה.

אחד המושגים הבולטים, שהובאו אל תוך בית-הספר, כחלק מן התרבות האלימה הוא הכבוד, מושג השייך לתרבות החבורות. הרגישות המופלגת לכבוד עולה לרמה, בה אין עוד יכולת לפתח סיבולת והבנה לאחר, למצב ולנתוניו. הכבוד על סממניו החיצוניים בעיקר, הוא אחד הטריגרים המשמשים עילה וסימן למעבר אל שפת האלימות. המכלול כולל כמה ממדים: ממדים של "ביצועים" – טכניקות פעולה שונות, ממדים וקודים של התנהגות (ודירוגים שונים של מעמד בתוך העניין הזה), שפה ופירושה ה"נכון"⁶ ועוד. יש גם סולם ערכי של "דרגות של עלבון". כל אלה יחדיו מהווים את מסכת ההתנהגות של כנופיות האלימות. המלחמה היום היא על נפשות הילדים בבית-הספר. מלחמה בין המשטר האלים הכנופייטי המיובא לבין המערך החינוכי של בית-הספר.

ג. חיזוק דפוסי האלימות ואיבוד זהותו של המוסד החינוכי

במצבים מסוימים בתי-הספר נקלעים לסיטואציות של חקירות פליליות, בדומה למציאות של עולם הפשע מחוץ לבתי-הספר. סיטואציות כגון אלה מחזקות את האווירה ואת דפוסי ההתנהגות העבריינית. בעבר המשטרה מיעטה להיכנס לבתי-הספר, ונהגה לפעול כך בעיקר על רקע המלחמה בסמים, אך עתה היא נכנסת לבתי-הספר ומפעילה את כליה ושיטותיה גם

⁵ תלמידת י"ב בצפון הארץ הסבירה לכותב לאחרונה עד כמה על הפרט להיות חזק בהתמודדותו עם הלחץ החברתי המופעל עליו בעניין הסמים.

⁶ ביפו לפני שנים אחדות החנה צעיר מכונית באחת הסמטאות. הוא ראה שם מספר צעירים וחשב לומר להם שלא יפגעו במכונית. למרבה הצער, הוא השתמש בביטוי "דיר באלאק" בערבית שפרושו: "הזהר לך". הוא לא היה ער לכך, כך נראה, שבמשטר הכנופיות יש לביטוי זה משמעות, המהווה עילה לאלימות מיידית. משמעות של איתגור. הצעירים התנפלו עליו ללא סיבה נוספת כל שהיא ודקרו אותו למוות.

בנסיבות אחרות⁷. מדובר במצבים בהם המשטרה חוקרת תלמיד אחד, והוא חושף בפניה רשימה של אחרים, וכך מסתעפת בתוך בתי-הספר חקירה המקיפה רשימה ארוכה של נחקרים. המשטרה, המתקשה בפענוח ובמציאת אשמים מפעילה את דרכי פעולתה, כמו שימוש ב"שתולים", בפיתיונות שונים, בהאזנות סתר ובצילומי וידאו. במהלך עבודתה מועלות גם הבטחות שונות לגבי מתן חסינויות ועוד. אלא שכל אלה הם מרכיבים של תרבות עולם הפשיעה.

לעיתים בתי-ספר מפעילים מיוזמתם כלים מן הסוג הזה, כולל הפעלת מצלמות מעקב בחצר ובמסדרונות בית-הספר. ישנם מוסדות המפעילים ערכות ניידות שהמורים נושאים על גופם ולכך מתלוות התארגנויות האבטחה וגלאי המתכות בכניסה. לכאורה מתבצעים מהלכים נדרשים, אך מהלכים אלה נושאים בחובם מסגרות פעולה וסטנדרטים המקובלים במקומות אחרים, ובתוך בתי-הספר עלולה להתפתח חסינות בפני האמצעים הללו תוך השראת ממדים של עימותיות.

כתוצאה מכך, הסטנדרטים מעולם הפשע, המיוצגים על-ידי שומרי החוק דווקא, עוברים גם אל התלמידים, ה"נשאבים" אל העולם הזה – ולא רק מכוח הנעשה בבית-הספר. העולם הזה שריר וקיים בתודעתם, הן מן התקשורת והן ממקורות אחרים, כאמור. בתהליך זה חלה עלייה במידת החדירה של דפוסי ההתנהגות והחשיבה של העולם התחתון אל תוך בית-הספר – כולל חבורות, קונספירציות, מעשי הלשנה, מעשי רמייה ועקיפה של המהלך החוקי – שלא לדבר על אי-אמירת אמת, הפללה, לעיתים כעלילה, ועוד. בבתי-הספר של היום יש מופעים של חבורות וקבוצות הנוהגות על פי סטנדרטים של עולם זה, שהוא חיצוני לו. במלים אחרות, הטענה היא, שעל רקע התפתחות מעשי אלימות ועבירות אחרות שנעשו במסגרת בית-הספר (עבירות סמים, כדוגמה), משמכניס בית-הספר, באין לו ברירה אחרת, את המשטרה לפעולה בין כתליו, היא נתקלת בתלמידים אשר "מדברים" את השפה המתאימה.

התשלום העיקרי של בית-הספר הוא באיבוד מרכיבים חינוכיים – איבוד הזהות של מוסד מתנך. מכאן שיש צורך לדון בסטנדרטים הללו כחלק מתרבות בתי-הספר. לשם דוגמה, רבים טוענים כי אין זה נכון

⁷ לאחרונה התקבלה לכך עדות ברורה (יולי 2006), כאשר פורסם דו"ח מחלקת הנוער במשטרה, החושף עלייה במספר התיקים המשטרתיים שנפתחו בגין עבירות בשטח בית-הספר.

להפעיל לחץ למסירת שמות – עניין המתרחש לעיתים קרובות לאחר מעשי ונדליזם או מעשים אחרים. הטענה היא, שהמעשה מכניס סטנדרטים לא רצויים. מאידך, אחרים טוענים כנגד התקנת מערכות ניטור. נושאים אלה מצויים בוויכוח מתמיד בקרב מחנכים והם משקפים צורך בסיסי בדיון עומק ערכי במהות בית-הספר ובאופני פעולתו. זהו ביטוי עמוק של הניגודים בין בית-הספר כמחנך לבין בית-הספר כמפעיל דיסציפלינות משמעתיות. בעיות אלה הן במוקד ההתלבטות של מנהלי בתי-הספר וצוותי המחנכים.

4. האתגר המוצב לפיתחם של בתי-הספר וקהילתם

התוצאה של שני מופעי האלימות שהוזכרו, הגלויה והסמויה, שקיים חשש מפני השתלטות על חיי בית-הספר וסביבתו של מיעוט קטן של תלמידים, האחראי לאלימות הסמויה ולעיתים גם לביטויה הגלויים. הקבוצות הקטנות הללו מכתיבות תרבות לא שקטה ולא בטוחה עבור כלל התלמידים, המקבלים מכך, לעיתים, לגיטימציה לאורחות התנהגות לא רצויות⁸.

לגבי המחנכים, ישנה תחושה של סתירה מהותית בין עבודת החינוך לבין התרבות הזאת והמלחמה בה, על כליה ושיטותיה. התחושה היא, שיש "פספוס" של מטרות החינוך של בית-הספר. זוהי ההתמודדות המרכזית של בתי-הספר היום בנושא האלימות, בהיותו נע בין קוטב של משטר המשליט חוק וסדר לבין הקוטב של מוסד חינוכי חס.

אסור לנו להתעלם מכך שבעקבות עליית המעורבות של אמצעי התקשורת בחיינו, הנוער נחשף כבר בגיל צעיר לממדים שונים של אלימות קשה ביותר דרך סרטים ותכניות למיניהן. הנוער הבא בשערי בית-הספר היום הוא תמים פחות לעומת הנוער בעבר. חוסר תמימות זה מתבטא במילון וברפרטואר של התנהגויות שהילדים מביאים מן החוץ, מן התקשורת. אין ספק כי בית-הספר מחויב להתמודד בתחום זה עם בעיות בהיקף ובקושי, שכמותן לא ידע הוא בעבר.

נוצרה נקודת המפגש בין שתי הגישות: הישירה והסימפטומטית. אנו עדים לתחרות בין שני הסולמות הערכיים והתרבותיות הנלוות אליהם:

⁸ כמו למשל במקרה שמוצאים סכין בכלי התלמיד, שנועדה, כביכול, "למטרות הגנה".

"הסולם החינוכי" ו"הסולם התקנוני". המחנכים נקלעים לבעיה קשה בבואם לנקוט בפעולות השייכות לסולם התקנוני, כדי להשליט את משמעת בית-הספר. הדבר נובע לרוב מחוסר ברירה. אלא שבמקרים לא מעטים חוסר הברירה הוא תולדה של חסרים בהכשרת המורים ורקעם שהוא בעיקרו מכוון מקצועות לימודים. קיימים סימנים על מפת ההתרחשויות שהם לא למדו לפענח, ומכאן – רפרטואר תגובות ומעשים שהם אינם אמונים בשימוש בו. כדי להימנע מכך שהעניינים יישמטו מידיהם, ולא אחת, כפי שהתברר בעת הדיונים שלנו, על רקע חסרים בהכשרה ובניסיון של מורים צעירים, ועל רקע המחסור במסגרות תמיכה בית סיפוריות, הם עלולים לנקוט צעדים פזיזים ואף שגויים. זוהי בעיקר תולדה של המחסור בבניית היכולות הבית ספריות בתחום הזה. המורים הצעירים המצטרפים, וגם הוותיקים, חסרים מסגרת חשיבה ולמידה בית-סיפרית בנושאים ההתנהגותיים.

לעיתים, ועל כך דיברו כמה מן הדוברים, מתפתחת החמרה של פרשה זו או אחרת בבית-הספר בעקבות תגובת הצוות. בהעדר אופציות ריאליות מן הסולם החינוכי, ננקטות לא אחת, בצורה נמהרת, אופציות תגובה מן הסולם התקנוני, ואלו מגבירות את תופעת האלימות ואת התחושות הכבדות בקרב התלמידים. יש מקרים, בהם אמנם היה אקט של אלימות במונחים אובייקטיביים, אך הנסיבות והעוצמה לא חייבו תגובה עימותית "בכל הכלים" וב"מלוא העוצמה" אלא תגובה הסברתית, מידתית ומאופקת באופייה. במקרים כאלה ייתכן שהאירוע של האלימות נבע ממצב רוח מסוים, מהצפיפות של בית-הספר (שאינן להוציא אותה משיקול הדעת הכולל), מנסיבות ספציפיות, לא כולן ולא תמיד שליליות. אלה המקרים בהם יתגלו ניסיונם ואיכותם של המורים, כמחנכים המטפלים בסיטואציות החריגות, יחד עם מידת היותם מעודכנים ו"מושכלים" לצד העבודה השוטפת.

במצבים אלה, המאבק הנדרש מהמורים איננו על "השלטת משמעת" אלא על נפש התלמיד: באיזו מידה מצליח חבר המורים להפוך לדמויות משמעותיות בעבור התלמידים – דמויות מנהיגות. מסתבר, שזאת בעיה. לבעיה הזאת יש פן מקצועי-הכשרתי מצד אחד, אך גם פן ארגוני בית-ספרי שעיקרו: ההזדמנות להיות משמעותיים. מסתבר, שמורים רבים לא הוכשרו והם חסרי ניסיון ויכולת להיות "מבוגר משמעותי", שהוא גם מבוגר מבין ואמפטי. השפעה אמיתית אינה מושגת מכוח סמכות מוקנית

אלא נובעת ממעמדו האמיתי של המורה בנפש תלמידיו. ומאידך, חסרות בבית-הספר היום הזדמנויות של קירבה חינוכית.⁹ ארגון הלמידה והחיים בבית הספר אינו מעמיד לרשות המורים הזדמנויות קירבה משמעותיות ותדירות – כאלה שמאפשרות בניית מסכות יחסים של השפעה ועיצוב.¹⁰

חלק מן האחריות להשתלשלותה של שרשרת פעולה – ענישה – תגובה – וחוזר חלילה, מונח בחלקתו של בית-הספר כארגון מחנך. כאמור, מדובר במיוחד במורים החסרים מסגרת מנחה ומייעצת בפעולתם היום יומית, והנוקטים, לכן, לעיתים צעדים מרחיקי לכת, שמתעורר, לאחר מכן, הספק אם היו מוצדקים. ההפיכה של מקרה לא חמור במיוחד לכלל "עניין גדול", במקום סיומו "קצר ולעניין" בין המורה לתלמיד, היא כשלעצמה פוגעת ביכולתו של המורה להיות בעל סמכות משמעותי, וגם יכולה לאתחל שרשרת של תגובות אמוציונליות, המתמשכות לאורך זמן, שמחירן בקלוקל יחסים. ייתכן שמורה שינקוט צעד של הבנה וקירבה ישיג הרבה יותר. גם המורים הוותיקים, שגישתם היא ש"אינם רגילים בכגון אלה", שמבטאים "ניתוק" מן הנוער, מצרכיו, מדרכי ביטויו ומרגשותיו אינם תורמים לקידום הקשר. האבחנה מתי ואיך היא בבחינת אמנות, שלא כל המורים הוכנו כראוי לקראתה. יתרה מכך – גם המנוסים מבין המורים אינם מסוגלים לראות תמיד את כל ההיבטים של ההתרחשות הבית-ספרית, ובאין מסגרות פעולה מקצועיות, מתמידות ועמוקות, המלוות את עבודת החינוך – הם מוצאים עצמם טועים.

ישנם גם מקרים נדירים של אלימות מורים בנסיבות שונות. במקרים חריגים אלה מדובר באיבוד עשתונות, כאשר מורים חשים חסרי אונים ומאבדים את ביטחונם ואת סבלנותם, ואז תגובה אלימה היא חלק מתגובת השרשת לאירוע של אלימות. לרוב מדובר באלימות מילולית. מרכיב לא קטן בהשתלשלויות כאלה היא תופעת "בדידות המורה" – העובדה שלמורה אין מסגרת קרובה בה הוא חי, מתייעץ ולומד.

חשוב לומר, כי ההנחה הבסיסית היא, שהילדים שואפים להימצא במשטר הוגן אך בעל תוקף וביטחון, היודע את דרכו, המבחיין בין מקרה

⁹ קימת דעה שבית הספר, יתר על הרצוי, מדבר "אל" התלמידים ולא "עם" התלמידים. בהקשר זה ראוי לציין את עבודותיו של רובין אלכסנדר בנושא טיב השיח והדיאלוג הבית-סיפרי.

¹⁰ מאידך, ראוי לציין כי בלא מעט מקרים, מורים צעירים, למרות שלא הוכשרו, ולמרות העדר התנאים לכך, בכוח חושיהם ואישיותם מצליחים לבנות מסכות יחסים משמעותיות עם תלמידיהם.

למקרה, המסוגל להעניק להם אמפטיה והבנה ואפילו להצדיקם – כאשר אכן הדבר "מגיע" להם.

א. הצורך ב"מבוגרים משמעותיים" ועבודה בקבוצות קטנות

המסקנה היא, שיש צורך בשינוי בשלושה ממדים עיקריים: הכשרת המורים, מסגרות מקצועיות-חינוכיות בעבודתם השוטפת ומסגרות מייצרות קירבה והשפעה בחיי בית הספר. יש צורך בעבודה משמעותית עם המורים ושל המורים בנושא האלימות בבית-הספר. על בית-הספר להפוך להיות למרכז, העוסק בנושא עם מוריו (ולא רק אתם), כחלק ממערך הפעולות המשותף. יש צורך במעגלי תמיכה, בהכשרה, באימון ובחניכה. יש צורך בבניית תחושת השייכות של המורים לצוות, תוך התווית אורחות התנהלות. יש צורך אקוטי לכלול את הנושאים האלה, בצורה משמעותית, בהכשרת המורים. כל אלה נדרשים להחליף את תחושת הבדידות שהיא נחלתם של המורים היום¹¹. אין לבית-הספר דרך אחרת אלא להפוך מקצוען בנושא בכמה כיוונים נדרשים.

יש לכך שני צדדים: האחד הוא פעולה בתחום מסגרות הפעולה הבית-ספריות, בתחום מערכת השעות. האם חלוקת השעות היום מאפשרת למורה בכתה מסוימת להפוך למשמעותי בחיי התלמידים? כיצד ניתן ליצור את ההזדמנות, בקבוצות מתאימות, כך שהתהליך יוכל להתרחש. אמנם, במקרים רבים תהליכים מעין אלה מתרחשים על אף התנאים הללו מתוך יוזמה של מורים ומתוך הרצון שלהם לחנך. אך אלה אינם הכלל. מדובר בצורך בשינוי תפיסת המסגרת המאפשרת את המערך החינוכי. הצד השני קשור בפיתוח יכולות של המורים ובתיפקודם כקבוצה מקצועית. מסתבר כי עבודה מן הסוג הזה חייבת להישען על פיתוח ממדי קבוצתיות לומדת בקרב המורים. עליהם לחוש בקיומו של צוות, בתהליכים קבוצתיים של הצוות הזה, בהתפתחות חשיבתו וערכיו, ובאחריות משותפת. שתי הנקודות הללו מחייבות שינוי ארגוני-חינוכי של מבנה בית-הספר מחד, ושל דרך הפעולה של המורים מאידך. כל אלה הם תהליכים בית-סיפריים השייכים לסולם הסימפטומטי.

ככל הנראה אנו מגיעים לכלל מצב בו קיומה של מסכת סטנדרטים ארגוניים של "מוסד גדול" במוסדות החינוך, כמסגרת יחידה – מוטל

¹¹ ראוי לאזכר כאן מסגרות פעולה ולמידה של מורים – עד כדי יום עבודה שבועי מחוץ לכתות – שהיו מקובלות במערכת החינוך בעבר הלא רחוק במסגרת "מרכזי המורים".

בספק. מולה אנו מציבים היום את הרעיון של קיום מסגרות פרטניות בתוך המוסדות: מסגרות משמעותיות, המאפשרות יחסים קרובים וטיפול של עמדות השפעה ומנהיגות של מבוגרים משמעותיים.

מבוגר משמעותי הוא מי אשר הצליח לטעת בלב חניכיו לא רק את קבלתו מכוח מעמדו כמורה אלא מכוח מנהיגות אישית ותכונות אחרות, המוערכות בקרב תלמידיו. ההשפעה של אותו מבוגר תימדד ותובא בחשבון בקרב התלמידים, כאשר תעמוד על הפרק בחירה באפשרות לביצוע של מעשה חריג. על מאזני ההתנהגות יונחו בצידם החיובי מרכיבים של בושה, "לא נעים", והרצון שלא לאכזב. אלה הם פרמטרים של יחסים בעלי משמעות. הם מחייבים את שני הצדדים, את המבוגר ואת הצעיר. במסכת יחסים מעין זאת אין אפשרות להציב סטנדרטים של "מוסדות גדולים", המנסים ל"אכוף" משמעת בדרכים של שיטור, של מצלמות טלוויזיה, של אמצעי האזנה או התקנים אחרים. הם מרחיקים את החברה הבית-ספרית מסטנדרטים של עולם הפשע לכיוון של חינוך והשפעה. גם ניסיונות חקירה כאלה ואחרים אינם מתקבלים בחברה שמושלת על כללים אלה.

קיומו של מערך של "מבוגרים משמעותיים" איננו רק עניין התלוי באיכויות המחנך עצמו אלא גם ביצירת המצבים הבית-ספריים, בהם הוא יוכל לבוא לכלל ביטוי. ומאידך, כדי שיווצרו מצבים של שיקול דעת בקרב התלמידים חובה להיכנס עימם אל תחומים אישיים ופרטיים, אשר יאפשרו את עצם שיקול הדעת הזה. השפעות מעין אלה מחייבות קיומן של מסגרות קטנות. חשוב להבין, כי המשמעותיות איננה נמדדת על פי אמות מידה של עולם המבוגרים או על פי אמות מידה מקובלות של בתי-הספר היום. המשמעותיות נבחנת כפי שהיא נראית בעיני התלמידים. בחינתה – השפעת אמת על מעשי התלמידים. היכולת של מורה להפוך ולהיות מופנם אצל תלמיד, פירושו שהערכים שהמורה מכוון חיים בלב התלמיד בכל עת – גם כאשר המורה נעדר מן הזירה. זוהי איננה משימה קלה להשגה, היא נשענת על השקעת אמת, על יכולת מפותחת ועל הזדמנויות לממשה בחיי בית-הספר.

ב. משפחה וקהילה

בעיית ההורים, שאינם יודעים את מקצוע ההורות, ובתי אב, שאינם מחנכים, איננה חדשה אך היא בעיה קשה במקרים רבים, שקשה לפתור אותה במסגרות הנוכחיות. כאן אנו מתמודדים עם גורם שעוצמתו בחינוך

היא ראשונה בחשיבותה אליבא דמחקרים רבים. יש גרסאות מרחיקות לכת עוד יותר לגבי השפה עליה גדלו ילדים בבתיים בהם מתרחשת אלימות, מילולית במקרים נפוצים יותר, ופיזית במקרים אחרים. במקרים אלה ההצלחה מותנית ביכולתו של הילד להבין ולפתח לעצמו שפה אחרת בבית-הספר, ובהשפעה רחבת טווח של בית-הספר. זהו מרכיב בתהליך ההיחלצות של מערכת החינוך מממדי המצוקה. אולם, בעת לחץ, או בעת שהסביבה מפעילה ממדים של אלימות, הדומים לאלה אליהם הוא חשוף בבית, ייתכן שהילד יאבד את חסמיו וישוב אל שפת האלימות. כאמור, כתוצאה מהחשיפה לתקשורת, לחברה ולמתרחש בתוכה, ילדים רבים מאוד נושאים בתוכם את שפת האלימות, את תחבירה ואת אוצר מילותיה¹² (דוגמה טובה לכך היא ההתייחסות לעניין הכבוד, אותו נזכיר בהמשך). לכן, בנסיבות מסוימות, אם וכאשר ילדים מאבדים את השליטה ואת האיפוק, כאשר גם משתתפים אחרים בתהליך מביאים אותם לכך – פורץ ויוצא החוצה ה"שד האלים" החבוי בהם – "תסריטי האלימות" פורצים החוצה. בעיית ההורים היא קשה עוד יותר, כאשר הם אינם משתפים פעולה עם בית-הספר, מפעילים את "שבלונת הטענות" כנגד הממסדים למיניהם, ומפנים כלפיו את האשמה במקום לראות בו שותף חינוכי. הורים כאלה, לא מעט מהם אלימים בהתנהגותם, מקשים מאד על בתי-הספר, בכך שהם מקימים "קואליציה" שלהם ושל ילדיהם, המכוונת להילחם בבית-הספר ולנצח את "הרשות" שהוא מייצג. במקרה כזה בית-הספר מאבד את השפעתו החינוכית על הילד, והופך ליריב להתמודדות ולניצחון. בית-הספר הופך אזי למרכיב במשחק החברתי האלים, משחק שעניינו איננו קואליציה מחנכת כי אם מאבק כוחות. המסגרת המשלימה את ההורים והמורים היא הקהילה, העוטפת גם היא את התלמידים. מדובר על הצורך בעבודה מתמדת ומקיפה, בתמיכה של המבוגרים בנוער ובתמיכה מקצועית למבוגרים. הנקודות העיקריות הן בניית השפה המשותפת, מסכת הערכים המשותפת, התובנות, ההאחדה והסולם הערכי – כל אלה נדרשות לבניית עולם בו הכל מדברים שפה אחת ופועלים בהבנה טובה של המצבים. הדברים הללו עדינים, אך בנייה של הערכים המשותפים ושל התובנות המאוחדות – רוח החינוך – היא הכרחית לבניית צוות מורים בעל מסוגלות גבוהה. המורים צריכים

¹² כאן אין מדובר רק בשאלה האם אכן יש במציאות מקרים דוגמת אלו המוצגים בתקשורת אלא במינוחים שהתקשורת מציגה נושאים אלה ואחרים.

לפורומים להתייעצות, ללמידה ולבנייה של החברותא שלהם. העבודה בתחום הזה, שעל בית-הספר להיות במוקד שלה, אינה מסתיימת בתלמידיו, במוריו או אפילו בהוריו – היא חייבת להיות חלק מחיי הקהילה. על בית-הספר להשכיל ולאחד את הקהילה מצד אחד, ומן הצד האחר לבנות בתוכה קואליציה רחבה, אשר תראה בו ציר מרכזי בהשראת ממדי ההתנהגות הנכונים. בית-הספר שוקד על עיצוב ערכיו של דור ההמשך של הקהילה, ומכאן חשיבותו הרבה. בעניין הזה יש כמובן חשיבות למיקומו של בית-הספר. תפקידו של מוסד חינוכי הממוקם כמרכז של מספר יישובים איננו זהה לתפקידו של מרכז חינוכי עירוני. המשמעות הקהילתית של מוסדות חינוכיים היא תולדה של סביבתם ועל בתי-הספר להיות מסוגלים לנתח את מצבם ביחס לקהילה ולפעול בהתאמה לתנאים ולצרכים.

ג. גדר בית-הספר וסביבתו

כרגיל, נמצא בית-הספר מאחורי גדר ותחת שמירה, הן מטעמים ביטחוניים אך גם מטעמים אחרים. זהו מרכיב מסורתי של בית-הספר שהוא מבודד מן הרחוב ומן הקהילה. בידוד זה מחויב המציאות היום, אלא שקיימת אוכלוסיית ילדים, שעבורם הבידוד הזה מרגיז, מצד אחד, ומאתגר מן הצד האחר. מדובר בעיקר באוכלוסיית הילדים הנושרים, האוכלוסייה שמחוץ לבתי-הספר, שלעיתים ניצבת בפני האתגר לחדור פנימה. לעיתים הכניסה הזאת אינה למטרות שליליות דווקא, כי אם למטרות חברתיות, כדי להיות חלק מן החברה הלגיטימית. אלא שהיא איננה מתקבלת כך בעיני צוותי בתי-הספר, המוצאים עצמם חשופים מול ילדים, שלגביהם אין להם כל סמכות. בפני אוכלוסייה זו גדר בית-הספר אינה מכשול רציני והם מוצאים ברוב המקרים את הפרצות המתאימות. יותר מכך – הם גם באים אל בית-הספר לאחר שעות הלימודים למטרות שונות – לעיתים כאלה המסתיימות בוונדליזם¹³. לחלק מתלמידי בית-הספר יש קשרים חברתיים עם הנוער הזה בשעות אחר-הצהריים, כחלק מן המרקם החברתי השכונתי. לעיתים אלו הם קשרים בעלי עוצמה לא מעטה. אירועים מסוג זה מצביעים על העדרה של פונקציה קהילתית חשובה, כתשובה לכך שלילדים אלה אין מקום לשעות שלאחר הלימודים,

¹³ בלא מעט מקרים של אלימות קשה התברר שמקורה היה בנערים שחדרו אל בית-הספר מן החוץ – אך הם היו קשורים אל בית-הספר בדרך כל שהיא, אם כתלמידים בעבר ואם כחברייהם של תלמידים בהווה.

או אין מקום כלל, כאשר מדובר בילדים שנשרו, המוצאים עצמם "זרוקים" ברחובות היישוב. בית-הספר מתקשה בתנאים של היום להתמודד מול השאלות הללו, העלולות להוות מקור לא-אכזב להתחלות של פרצי אלימות בתוכו וכלפיו. מה על בית-הספר לעשות בשאלות האלה? זה עניין לדיון עומק של צוות בית-הספר בשיתוף עם קהילתו ומוסדות החינוך באזור.

כאמור, סממנים רבים של האלימות נובעים מתרבות נרכשת, שתלמידים מביאים עמם הישר מסביבת גידולם – צעקות, דיבור קולני, מגעים גופניים לא עדינים ועוד – סממנים ראשוניים של חברה אלימה, שתלמידים אפילו אינם מבחינים בהם ככאלה. בית-הספר מוצא עצמו מתמודד מול חברה, בה נוהגת תרבות זאת, ללא שהילדים שאימצו את ההרגלים הללו מודעים לכך. לתרבות הזאת יש שכבות רבות, החל במאפיינים של הרמת קול ועד למעשי תקיפה אלימה. יחד איתם חודרים גם סממני ההגנה של התרבות הזאת, כמו תרבות ההשתקה, הסתרת האמת, החשיבה שההלשנות אסורות ואף מביאות לענישה בחברת "הכנופיה".

אפשר להזכיר את הסיפור של אחד המנהלים שהשתתפו בדיון אודות ילד שהובא אליו עם שתי שיניים קדמיות שבורות. הסיפור שנמסר היה שהילד מעד ונפל. בית-הספר נטה לקבל את הסיפור הזה ולא הטיל, תחילה, ספק בסיפור של התלמידים. רק לאחר שבועיים ימים נוצרו נסיבות שהאירו את המקרה: הסתבר כי הילד היה חלק מ"משחק החניקות" – משחק בו חונקים הילדים זה את האחר עד גבול העילפון. במקרה זה האריך החונק את חניקותו יתר על המידה והילד התעלף, נפל, חבט את פניו ברצפה ונחבל. זו דוגמה להתנהגות אלימה, שהובאה אל תוך בתי-הספר פנימה מן החוץ, ועל רקע של יניקה ממקורות "תיקשורתיים". המעשה נעשה ללא הבנה מלאה של מידת חומרתו, מבלי שהיה מישהו בין הנוכחים, שהעז לעצור את המשחק המסוכן הזה. ובעקבותיו הייתה השתקה.

עוד סופר על נער אחר, במקום אחר, אשר הושעה מבית-הספר על רקע מעשי אלימות שונים (אך בלתי מסוכנים) – לגביו הסתבר כי התחבר אל שתי נערות מנותקות עמן בנה הוא "קומונה": הנערות עסקו בזנות, והוא שימש להן כסרסור. הנער הזה מצא לעצמו מסגרת חיים, ללא שהיה מודע

למכלול ההיבטים החמורים של מעשהו. מקרה זה, לדוגמא, הועבר לטיפול משטרת.

לכל אלה, נלווית, לעיתים, תרבות ההשתקה, שהיא מרכיב במשטר הכנופיות, יחד עם מניעת האמת ואיסור ההלשנה. הפרמטרים הללו משקפים מעברים שהילדים עושים, במקרים רבים ללא יכולת לתת לעצמם דין וחשבון מלא על התוצאות. אפשר ללמוד ממקרים אלה עד כמה גדר בית-הספר אינה מספיק משמעותית, ומדוע סילוק החוצה אינו פותר בעיות.

אחד הממדים החשובים, המעוררים את האלימות מחד, או עשויים להקטינה, מאידך, הוא האווירה הכללית. אווירה חיובית ומאירת פנים יש בה כדי להפחית נטייה לאלימות, כחלק ממערך של "הוצאת האלימות מן הקונטקסט". לממד של העיצוב והצורה החיצונית של בית-הספר יש תרומה משמעותית להפחתת הנטייה של התלמידים להיות אלימים.

בהקשר זה, אחד החוליים שמנהלים הצביעו עליו הייתה הצפיפות הרבה בבתי-הספר והעדר תקציבים מספקים לצורך בניית סביבה איכותית ותחזוקתה. אחד הסודות הנוספים בעניין זה הוא הישגים בתחום ניקיונה המלא של סביבת בית-הספר לאורך כל שעות היום, וביצוע מהיר של תיקונים כל אימת שהדבר נדרש. לא לאפשר להזנחה לתפוס מקום. הזנחה ולכלוך הם מרכיב בתוך סט הקודים "מאפשרי האלימות".

5. כמה המלצות על פי מעשים שצלחו: מספר דוגמאות

א. הצבת גבולות ברורים

כל המשתתפים תמכו בגישה, שעל בית-הספר לאמץ לעצמו כללים ברורים, חוקי מותר ואסור, נורמות מוסר והתנהגות, עליהם הוא חייב להקפיד. הטענה היא, שבמידה שבית-הספר ידאג למסכת כללים כזו, ובמידה שהוא יצליח לשתף את תלמידיו בכל הקשור אליה – הם יכבדו את כללי המשחק ויקיימו אותם.

ב. מבוגרים משמעותיים

מדובר במחנכים, מורים היודעים להתמודד עם סיטואציות לא שגרתיות בכתה ומחוצה לה, המבינים את התלמידים, ובמיוחד – מוערכים על-ידי

התלמידים כבעלי השפעה וכבעלי יחס חם ותומך בהם. מבוגרים כאלה אינם "נופלים מן השמיים", הם צומחים בתוך בית-הספר על יסוד פעולה חינוכית מתמדת בתוכו. הם הופכים להיות כאלה תחת שני תנאים המתקיימים בתוך בית-הספר: האחד, בית-הספר משפיע על מחנכיו דרך מעגלי התמיכה וההתייעצות ומאפשר להם להיחשף בצורה הנכונה לתלמידים.

בעניין הזה חשוב לזכור, כי כדי שיצמחו מבוגרים משמעותיים וכדי שאכן יהיו משמעותיים הם חייבים בקירבה יום-יומית אינטנסיבית עם תלמידיהם, ואת זאת על בית-הספר לארגן. מדובר בארגון מערכת השעות באופן המאפשר מגע ממושך ופרטני. מדובר במסגרות פעולה בית-סיפריות בעלות משמעות, המחייבות את השיתוף הזה. חשוב לזכור, שיש כמאה מבוגרים על כל אלף תלמידים בבית-הספר, ולכן יש אפשרות להפוך אותם למשמעותיים. הדבר מותנה בהיבט הארגוני, בכך שבית-הספר מתארגן לכך בצורה נכונה, ובהיבט התכני – יציקת התכנים לשיתוף הזה.

ובמקביל, העניין השני, כאמור, אשר עלה בבירור רב בדיון – הבנייה של יכולת המחנכים דרך בניית קבוצות דיון של המורים – לחיזוקם הנפשי ולחיזוקם המקצועי – ממש כשם שחשוב לקיים קבוצות כאלה עם התלמידים. כאן מדברים על פרקטיקות, הלקוחות ממקצועות שונים בתחום הפרט והחברה. ללא מערך כזה אין סיכוי לגבש ולשמר מדיניות טובה, לפתח את יכולת המורים המצטרפים ולייצר בבית-הספר מצב של מעגלים, הפועלים נגד האלימות. ללא קבוצות תמיכה לכלל העושים במלאכה בבית-הספר לא ייפון תהליך בית-ספרי מאוחד בו כל הגורמים משתפים פעולה ב"אותו סולם". קבוצות התמיכה הללו חייבות להיות גם נחלתם של חלקי קהילה אחרים – כולל הורים – שכן רק בכך ניתן להביא את כלל הגורמים המשפיעים לכלל שפה משותפת ולכלל שיתוף פעולה מלא.

ג. דוגמה מעניינת: שיתוף

דוגמה מעניינת הוצגה בדיון להנהגת מעגלי פעולה בבית-הספר, המהווים מסגרות החלטה וענישה, המשותפות לתלמידים ולמורים בבית-הספר. מעגלים אלה פועלים על בסיס תקנון כתוב ומוגדר היטב והם בעלי סמכויות מוקנות – אך לא פחות מכך סמכויות מוסריות. מסתבר,

שתלמידים מוכנים לקחת חלק פעיל באכיפת משטר מתאים בבית-הספר, כאשר הם חשים שיש להם גיבוי ואף הגנות. זוהי נקודת מפתח. אין אפשרות לייצר את מלוא התחושות של קירבה ושיתוף ללא קרבת הילדים וללא שיתופם המלא. מדובר בבית-ספר בו פועלות קהילות משותפות של מורים, תלמידים והורים, המעצבים יחדיו את הנעשה בתוך בית-הספר.

ד. רמה על בית-ספרית

יש צורך, כך התברר, לפעול ברמות חברתיות שהן מעל בית-הספר עצמו. הכוונה היא לפעולה מקיפה בקהילות האופפות את בתי-הספר – להביא לכלל שיתוף מכליל של כלל המסגרות, הקהילה וההורים, בחתירה ליצירת האווירה והמנגנונים, אשר יוכלו להתמודד עם האלימות.

ה. אינטימיות במקומות גדולים – כיצד?

השאלה היא, כיצד להצליח לייצר אינטימיות ביחסים בתוך בית-הספר למרות גודלו. זאת בעיית מפתח בהצלחת בית-הספר להתמודד עם האלימות – מתן הזדמנויות למימוש של המבוגרים המשמעותיים. זה קשור בכך שהכל מטפלים בנושא יום-יום, כולל מנהל בית-הספר. יש צורך להעלות את הנוכחות של המורים בכל המסגרות בהן חיים התלמידים, ליצור מגע קרוב והידברות מתמדת. לגבי הילדים המועדים לאלימות יותר מן האחרים – יש צורך לבנות קבוצות, עד כדי קבוצות טיפוליות ממש. על הדברים הללו להיעשות בהסכמת כל הגורמים ובשיתוף פעולה מלא.

בדיון הועלתה דוגמה להעסקת גורמים מקצועיים טיפוליים במסגרת טיפולית בתוך בית-הספר בשעות אחר-הצהריים (הושם דגש על קיום שיתוף פעולה הדוק עם הקהילה ועם הבית בנושא הזה. בדוגמה שהזכרנו שותפו גם ההורים).

ו. טיפול קרוב בילדים

מדובר בבניית מסגרות פעולה קטנות בתוך בתי-הספר – קבוצות. בקבוצות אלה יש לתת את הדעת על יציאה מתוך נקודות החוזק של הילדים ולא דווקא מן החסרים. יש לגוון את אפשרויות הביטוי של הילדים וכן לתת להם אופציה רצינית להתקדמות ואף לבולטות לימודית וחברתית. כל זה במגמה לשבור את המסגרות הגדולות ולבנות מחויבות קרובה של ילדים למסגרות קטנות – ובהכרח גם למבוגרים משמעותיים.

התחברות לילדים במקום בו הם נמצאים, כולל בתחומים שאינם בהכרח תחומים "רגילים" של העיסוק הבית-ספרי הרגיל.

ז. מראה בית-הספר

לית מאן דפליג – על בית-הספר "להיראות טוב" ולהוות סביבה אסתטית המחבבת עצמה על הילדים. למאמץ הזה יש לרתום כמה וכמה שותפים, חלקם יהיו מן החוץ, חלקם כרוכים במשאבים, אך יש חשיבות גם לאלה הבאים מתוך בית-הספר עצמו. שיתוף תלמידים במאמץ הזה הוא הכרחי.

ח. חונכות

מעבר להוראה הפרונטלית בבית-הספר מוצע לקיים בו חונכות. החונכות מטפחת מגע קרוב, שבו הילד איננו צריך להתאים את עצמו למצב אלא התנאים גמישים ומותאמים לצורכי הלמידה שלו. ככל שהילדים יחוו עזמים רצויים, חלק מן האנסמבל הלומד, הם יהיו רלבנטיים לקבוצות שלהם – כך יתפתחו יחסים מסוג אחר, כאלה המוציאים את האלימות מן הקונטקסט. הוצאת האלימות מן ההקשר היא, ככל הנראה, מילת המפתח לעניין הזה. מדובר, אם כן, בצעד שאינו מתמקד באלימות עצמה אלא במודוס אופרנדי של בית-הספר כולו. הפיכתו למשמעותי לכלל תלמידיו. אז, בהכרח ייווצרו המצבים הרצויים של מבוגרים משמעותיים. חונכות היא שפה פדגוגית חדשה בבית-הספר שלנו היום. הכנסתה מחייבת למידה וטיפול של יכולות קומוניקטיביות אחרות מאלה הנורמטיביות היום. עניין זה הוא בוודאי חלק ממערך הפעולה עם המורים.

6. דברים בשם אומרם – מבחר¹⁴

אריאל לוי, מקיף גילה, ירושלים

אריאל העלה את האבחנה בין אלימות גלויה לאלימות לטנטית. בדבריו חיזק את העובדה, שהאלימות הלטנטית יכולה להיות ארוכת טווח ומרחיקת לכת בהשפעתה על ילדים. אריאל דיבר על מרכזיות המנהל בפעולת בית-הספר בנושא האלימות ועל הכנסת מסגרות פרטניות מקצועיות לפעולה בין כתלי בית-הספר. הוא הביא דוגמה לפעולה של

¹⁴ להלן מבחר מדברי חברי צוות החינוך ומדברי המנהלים. לגבי האחרונים ציינו ליד שמו של כל מנהל את שם בית-הספר שהוא מנהלו.

מסגרות כאלה בתוך בית-הספר בשעות אחר-הצהריים בשיתוף ההורים. מדובר בקבוצות פעילות מונחות מומחים הבונות ידע, יכולות ופעילות משמעותית בקרב מורים והורים.

דני בר-גיורא, אומנויות, ירושלים

דני העלה את ההשפעה של החברה האלימה ואת ההידרדרות במצב בבית-הספר כתוצאה מכך. הוא העלה את נושא המנהיגות הבית-ספרית ואת העובדה שהאלימות אינה נעצרת בשערי בית-הספר. כמו כן הוא דיבר על כניסת הסטנדרטים של עולם הפשע אל תוך בית-הספר, בין היתר דרך כניסת המשטרה ושיטותיה. דני העלה את נקודת המבוגרים המשמעותיים לילדים בתוך בית-הספר כנקודה מרכזית בהתמודדות עם האלימות בבית-הספר.

עליזה בלוך, ברנקו וייס, בית-שמש

עליזה העלתה את העובדה שילדים, ברובם המכריע, מצפים ל"טוב" בבית-הספר ואנו איננו מספקים להם את ה"טוב" הזה. היא הבחינה בכך ש-10 אחוזים מן התלמידים תובעים את מרבית זמנם של המחנכים. יש להכיר בכך שיש קבוצות של ילדים בעייתיים בבתי-הספר, הדורשים טיפול מיוחד. עליזה טענה שבבית-הספר יש מספיק "מבוגרים משמעותיים", אולם, השאלה היא, האם הארגון מאפשר להם את התנאים המתאימים להיות כאלה הלכה למעשה. מבוגר משמעותי אינו מושג עיוני – פירושו נוכחות ומגע הדוק עם קבוצת ילדים יום ויום ולאורך פרקי זמן משמעותיים. היא העלתה את הספקות של המנהלים באשר למקומם ולדרכי שיתוף הפעולה שלהם עם גורמי קהילה שונים ועם המשטרה. היא קשרה את האלימות בבית-הספר לאלימות בחברה בכלל והציעה לנסות ולחשוב לא רק לאורך קווי "מניעה", כי אם לאורך מסלולי עשייה חינוכית עמוקה, אשר ישנו עמדות בסיסיות ואורחות התנהגות שיהפכו את האלימות לבלתי אפשרית, לבלתי רלבנטית.

יוסי בן-גל, צייטלין, תל-אביב

יוסי העלה את העובדה, שבית-הספר קולט את כולם ללא מיון. הוא הצביע על נושא ה"הישטנקרות", המתרחש בעקבות התערבות המשטרה בבית-הספר, וכן את העובדה שההתערבות הזאת מפחיתה את האמון ביכולת צוותי החינוך להתמודד עם הבעיות החינוכיות בבית-הספר. יוסי

הציב את האתגר של עצם היכולת של המחנכים בפועל להתמודד עם הבעיה, כולל היבטיה המשפחתיים והקהילתיים. הוא הדגיש את הצורך בבניית אמנה חברתית בית-ספרית מחייבת בשיתוף התלמידים.

נחמיה רפל, קבוצת יבנה

נחמיה הביא דוגמאות להתרחשויות אלימות בבית-הספר, בהם נחשפת, לעיתים, חוסר היכולת המקצועית וחוסר תבונת המעשה של המורים – בעיקר על רקע של חוסר ניסיון, אשר יכול להוביל להחמרת מצבים ולהקצנתם בצורה מיותרת. נחמיה הדגים את בעיית ההשתקה הקיימת לא אחת בעת הטיפול בבעיות אלימות בבית-הספר ותמך בפעולה עמוקה ומתמדת להכשרת הצוות בטיפול בבעיות האלימות.

דוד גל, הגמנסיה העברית, ירושלים

דוד הצביע על מושג ה"כבוד" וחשיבותו היום בסולם ההתייחסות של התלמידים. זהו אחד מן הממדים המאפיינים את תרבות העולם התחתון ותרבות קבוצות פשע. דוד העלה גם את בעיית השקרים של הילדים והעלמת האמת כבעיה מרכזית וחשובה והוא עמד על ערך האמת בחינוך בבית-הספר. לטענתו קיים חוסר אמון של הילדים ביכולתם של צוותי בתי-הספר להתמודד כראוי עם בעיות האלימות, ומכאן התייחסותם לבעיה בכללותה, וכן התייחס לתופעות של ה"הישטנקרות".

דוד הצביע על כמה תופעות מדאיגות נוספות: יש שהמבוגרים מייצרים אלימות, לא אחת מיותרת לחלוטין; קיומה של חוסר הנחישות והתמדה בקו שנוקטים בתי-הספר; חוסר היכולת של מחנכים לנקוט צעדים ועמדות החלטיים בשל פחד; היכולת של המנהל והצוות שלו לעמוד ולהתמודד מול הורים, הבאים לטעון לטובת ילדיהם גם כאשר הם יודעים כי אין הצדק עמם; והנטייה של הורים להטיל את כל האשמה והאחריות על בתי-הספר.

דוד טען כי אין ללחוץ על ילדים למסור מידע על חבריהם, מפני שהדבר משפיל ומעמיד אותם במקום לא נכון בחברתם. קיים צורך בעמוד שדרה בית-ספרי יציב וחזק, העומד על כללים ברורים וידועים. מדובר על נורמות של המורים בנושא האלימות, יחסם לבעיית ההלשנה, למשל. יש לצמצם את הפער בין נורמות המורים לנורמות התלמידים. מה עם אחריות ההורים? הם מוסרים את הבעיה לחזקת בית-הספר ללא נטילת אחריות ותפקיד – יש לפעול נגד הגישה הזאת. חשוב לא לאפשר

שעות חופשיות בבית-הספר וכן לקיים מסדרונות מפוקחים על-ידי אנשי ביטחון. אין סתירה בין אהבה לילדים וחברות עמם לבין תקיפות ברורה והצבה של יעדים וגבולות ברורים. הילדים מעריכים מצב ברור, בו יש לבית-הספר עמדה ברורה ותקיפה על עקרונותיו. לדעתו יש מורים שיש להם בעיה ב"אהבת הילדים" – אך גם כאן יש מה לעשות – יש דוגמאות לשינוי של עמדות מורים בנושא הזה.

טל גור, כפר הנוער מנוף

טל תיאר את הטיפול באוכלוסיות קשות במיוחד בפנימייה. הצלחת בית-הספר נובעת מהצבת גבולות ברורים מראשית הדרך. במקביל יש הרבה מאד קשר עם הילדים ופיתוח קשרים קרובים עם מחנכי המוסד. כמו כן יש השקעה רבה מאד בצוות המורים, בבניית יכולותיהם, בהפעלה של קבוצות תמיכה מתמדת לשיפור יכולותיהם לעמידה במצבים השונים. טל מתנגד להצבת ציוד מעקב בבית-הספר וכן לא לייצר משטר של הלשנות. כמו כן – יש צורך שבית-הספר ייצר לעצמו תחזית של מקומות תורפה ושל זמנים מועדים, כדי להתמודד עם מצבים אלה מבעוד זמן ולא לאחר מעשה. טל הדגיש את החשיבות העליונה של קיום סביבת חינוך אסתטית וחמה.

נדב רם, תפן

נדב דבר על האלימות כשפה ליצירת תקשורת. המפתח לטיפול באלימות הוא בבניית שפה חדשה, אשר תחליף את שפת האלימות, תשנה את הכללים ותציע שפה אחרת תחתיה. הדרך: בניית המסגרות הנכונות והשיתופיות בתוך בית-הספר.

נדב תיאר את בעיות האלימות בבית-סיפרו כמתרחשות דווקא בגילאים הצעירים, לטענתו האלימות נעלמת בגילאים הבוגרים יותר. הטיפול באלימות בבית-הספר הוא חלק מן השגרה ואינו נעשה בהכרח בדרגי הניהול הבכירים של בית-הספר, כי אם במגוון מסגרות ודרגים. מרכיב חשוב של הבנייה של התהליכים הבית-ספריים הוא בקיום שיתוף מלא של תלמידים בכל מסגרות בית-הספר. מדובר גם במתן סמכויות, כך שהמשמעת הבית-ספרית, ההחלטות על טיבה וההקפדה על קיומה, כל אלה מתבצעים מתוך שיתוף מלא של כל חלקי החברה הבית-ספרית. אלימות כשפה היא עניין נרכש שילדים לומדים מן המבוגרים, כלומר שאלימות יכולה לבוא גם ממניעים חיוביים: ילד אוהב ילדה והוא מציק

לה מתוך אהבה, כביטוי שמבחינתו הוא חיובי. חלק מייצור האלימות מתרחש בתוך בית-הספר בעזרת המבוגרים, מתוך לחץ, מתוך מניעים אחרים. גם מבוגרים חוטאים, בעיקר בכך שהם עושים דברים שהם מצפים מן הילדים שלא יעשו – לדוגמה: מאחרים.

כאשר מתחיל טיפול בילד בנושא משמעותי, להורים יש נטייה לגונן עליו. הם מייצרים תפיסה על פיה בית-הספר הוא נגד הילד – כל אלה הם עניינים שבאחריות בית-הספר לטפל בהם ולשנותם. חשוב לבנות תפיסה נכונה של אחריות הילדים. איפה מכניסים אותם? על פי המודל של תפן – כמעט בכל מקרי האלימות מטפלים הילדים. ועדות מיוחדות עם זמן במערכת השעות. כל נפגע מאלימות פונה – מזמנים דיון שבו מבררים את הדברים. לוועדה יש סמכויות והיא יכולה להפעיל כלים שברשותה. הוועדה מורכבת על פי רוב מ 7-8 חברים, מתוכם 2-3 הם מורים. ברוב המקרים ההחלטות הן בהסכמה כללית. ברור שיש גם הפחדות ולחצים – הדברים מחייבים הרבה עבודה מאומצת ומתמשכת – לעיתים אף מסובכת. בסך הכל יש שינוי באווירה. בבית-הספר יש גם פרלמנט המקבל החלטות והן מתממשות.

דניאל זכריה, אוולינה דה-רוטשילד, ירושלים

דניאל טען כי יש הרבה אלימות בחברה בארץ וזו מוצאת את דרכה אל בין כתלי בית-הספר. הוא מדבר הרבה על האווירה הכוללת של בית-הספר כמכתיבה ממדים של התנהגות התלמידים, מדגיש את הצורך להיות בעל יכולות מתאימות על מנת לטפל באלימות ותומך בפעולה ובמעורבות אישית של מנהל בית-הספר. הוא מצביע על כך, שלעיתים יתר נוקשות של מורים מביאה בכנפיה אלימות, וכן את העובדה שהפעלת מסגרות תמיכה בקהילה יש בהן כדי יצירת קוהרנטיות והפחתת האלימות.

מוחמד קראקרה, בית-הספר עראבה ג'

מוחמד הדגיש את הצורך בהכשרה יסודית ובליווי של המורים בנושאי האלימות, כמו בנושאים אחרים. הוא טען כי יש פער ניכר בין המורים הוותיקים השמרנים לבין הדור הצעיר הליברלי יותר, הדובר את שפת התלמידים. הוא הדגיש במיוחד את חומרת המצב בהתייחס לתשתיות פיזיות של בתי-הספר ואמר כי יש שהתשתיות הללו הן ברמה כה נמוכה, במיוחד במגזר הערבי, עד כי קשה לקיים בתוכן מסגרת חיים מתקבלת

על הדעת. להערכתו בחברה הערבית מתקיים היום "סיר לחץ" חינוכי, שמקורו בעיקר במחסור במשאבים לתשתיות ולמסגרות הכרחיות אחרות בחינוך. בית-הספר מייצר "סביבה עוינת" לתלמיד. תלמידים רבים מגיעים אל בית-הספר מבתים שהם "כמעט ארמונות" אל סביבה מוזנחת ולא נקייה. וכן, יש עומס יתר של צוות המורים שאינו מסוגל להתפנות לבעיות של תלמידיהם.

פרופ' חזי דר

חזי העלה את מושג הרווחה בבתי-הספר על שני מרכיביו העיקריים: האחד, משאבים המאפשרים לקיים מסגרת רוטה ונעימה, השני – עניין יצירת מורים משמעותיים, הכרוך ביצירת המסגרות המאפשרות זאת. אין אפשרות לקיים את מצב המשמעותיות הזה בכתות גדולות. השאלה היא, כיצד לייצר מצב שבו תהיה השהות בבית-הספר נעימה. הדברים קשורים במתודולוגיה של בית-הספר ובתקציביו. גם הוא תמך ביצירת גבולות ברורים, הן לתלמידים והן למורים. ציין את העלייה בסף הרגישות של הכבוד – זוהי תופעה חברתית המאפיינת את גיל ההתבגרות ויש לחפש דרכים לטפל בה במטרה להפחיתה.

פרופ' דר מתרשם עמוקות מן הידע והניסיון של הדוברים בכל היבטי האלימות. הוא מציין כי יש גופי ידע גדולים בנושא, הממשיכים לחקור, אולם חסרים לנו מודלים מגובשים לטיפול, ולו גם כאלה שהם בתחילה הניסוי. חשוב לבדוק מה פועל והיכן ובאילו תנאים. כדי לגבש מודלים כאלה חשובה לנו מאד ההגדרה: מה אנו מכנים בשם אלימות? יש לנו גניוס, המכונה אלימות, מה גבולותיו? אומרים: 80 אחוז מן התלמידים חוו אלימות – מה זה בדיוק? תומך בהגדרה שניתן לכנותה בשם: "אלימות מובהקת", שלגביה יש לדרוש "אפס אלימות" מוחלט. חשוב להגדיר במדויק את מה שרוצים לשרש באופן מובהק. צריך לסלק את הדימוי שבית-הספר הוא אלים – זה מזיק וכן: בית-הספר באמת אינו אלים. פרופ' דר הציע להתבונן בשני מודלים מונציפליים של התמודדות עם אלימות: אילת ורעננה.

פרופ' תמר הורוביץ

תמר הביאה את תיאוריית ה"תסריטים האלימים": ילדים מביאים מן הבית, מן החברה ומהתקשורת תסריטים אלימים, הבאים לכלל ביטוי מעשי מצידם כאשר הם נתונים ללחצים. למרות שבעבר חשבה

שהאלימות נובעת מתוך בית-הספר עצמו – היום היא חושבת שמדובר בסביבה כולה המייצרת את התסריטים האלימים. פרופ' תמר הורוביץ מסכימה שאכן מדובר ב-10 אחוזים אלימים מבין הילדים, התובעים את מלוא תשומת הלב ודורשים טיפול שונה לחלוטין מזה הקיים כרגיל בבית-הספר.

היא מתארת את מדיניות ה"אפס סיבולת", הנהוגה בארצות-הברית, שם מסלקים את הבעייתיים מבית-הספר. כאן אין לנהוג כך. אינה מאמינה בהכנסת המשטרה אף לא בהנהגת אמצעי מנע שונים. גלאי מתכות לא יועילו – לילדים יש שיטות לעקוף אותם. מאמינה בפיתוח של תכניות להפעלה בבתי-הספר, דוגמת הפיתוח של שפי – "כישורי חיים".

האלימות היא תוצאה של הניסיון בבית-הספר. בית-הספר עבר מהפך ביחס לילד (אולי לא לטובה) – אלימות היום היא תוצר של התשובה של החברה לבית-הספר. יש לעבוד על בית-הספר עצמו. להחזיר את בית-הספר המחנך. האלימות מצויה במקומות רבים בחברה ועל בית-הספר להתמודד עם הבעיה הזאת כמחנך: שפה, חינוך, יחס לחוק – יש לשאול מהם הצמתים שבית-הספר יכול להתערב בהם ולהשפיע.

תמר מוסיפה ממד נוסף: הצורך הבולט של ילדים בתשומת לב ובאהבה. ההבנה של הילדים צריכה לבוא מתוך ההתחברות אליהם, מתוך מנהיגות, קירבה והשפעה.

ד"ר חאלד אבו עסבא

חאלד ציין את התרבות האלימה השוררת בחברה שלנו בכלל ואת השפעתה על בית-הספר. הוא מסכים עם דברי ד"ר דן שרון, שהאלימות איננה הבעיה אלא הסימפטום. אי-אפשר לנתק את בית-הספר מן הסביבה לחלוטין – האלימות הסביבתית תחדור. יש לנו בעיה עם חברה במשבר זהות. חאלד עומד על כך, שיש לעבור להעצמה של בית-הספר, לתיגבור יכולתו להתמודד ולחיזוק מוריו. מעבר לצורך בשיפור בתנאים השוררים בתוך בית-הספר יש צורך במערכות תומכות חוץ בית-ספריות. בית-הספר עצמו אינו מסוגל להתמודד עם כל בעיות החברה.

מר בני אמיר

בני הדגיש את חשיבות "המבוגר המשמעותי" כעניין מרכזי. יש לחשוב עליו בצורה יסודית ופרקטית. ייתכן שיהיה צורך בהכנסת דמויות נוספות למסגרת בית הספר, אם כי זאת איננה הדרך הרצויה.

יש לנו כאן בעיה בין שני קטבים בטיפול בנוער: נורמות וכללים מחד ורגישות וגישה "חברית" מאידך. לעיתים יש סתירה בין השניים. לכן הצורך הוא לפצח את הקוד הזה של המתח בין שני הקטבים. וגם אז נשארים עם השאלה, ומה הלאה? לכן צריך להציע מנגנונים חדשים להתמודדות עם הבעיה.

פרופ' שלמה בק

שלמה מדבר על החברה הנתונה במצבי פערים עמוקים וחותכים. הוא דיבר על מנגנונים חברתיים יוצרי אלימות. המורים נתונים בלחצים כבדים של אלימות, הן בתוך בית-הספר והן מחוצה לו ויש צורך בחשיבה שתהיה מכוונת להעצמת המורים. כדי לייצר חממה בתוך בית-הספר יש צורך בהשאת האלימות בחוץ, בבידודה.

פרופ' חיים אדלר

חיים טען שילדים אינם אלימים מטיבם אלא מושפעים מן האלימות בחברה. יש צורך לגונן על המורים ולהעצימם. וכן: אין חינוך ללא גבולות – חינוך הוא גבולות ועל כך יש לשקוד. מביא כדוגמה את ההבדל בין החינוך הדתי לחינוך הכללי – את הגבולות יש לעגן במסכת ערכית עמוקה. וכן: אין הכרח להיצמד לגבולות תקציב החינוך הנוכחי. יש צורך בהגדלתו בצורה משמעותית, כך שהדברים שנשמעו יוכלו אכן להתממש. פרופ' אדלר טען שאכן אין אפשרות לעשות ולו גם חלק ממה שנאמר בדיון הזה ללא תשומות כספיות – במיוחד כאשר מדובר בשיפורים משמעותיים בתחום הסביבה הבית-ספרית או בקיומן של המסגרות החינוכיות הנדרשות. באשר לעניין המבוגר המשמעותי – אין הכרח לדבר רק על מורים. ייתכנו גם פתרונות אחרים.

בהמשך לדבריו של עליזה בלוך ורעות גורדון בעניין ה"עשירון הבעייתי" בכתות, מעלה גם פרופ' אדלר את בעיית אותה קבוצה קטנה של תלמידים בעלי אורחות התנהגות קיצוניות. לא אחת מדובר בתלמידים הבאים בעקבות השילוב מן החינוך המיוחד, אשר יש ביכולתם להזיק בצורה משמעותית למהלכם הטוב של התהליכים הכתתיים. כאן יש תפקיד מפתח לסייעת המלווה את התלמידים אל תוך הכתה. אך, פרופ' אדלר מציע, במקרים קיצוניים מעין אלה, לשקול פתרונות אחרים על מנת לאפשר למידה כתתית סדירה. זוהי נקודה חשובה שהועלתה על-ידי כמה מן הדוברים בעת הדיונים.

ד"ר דן שרון

דן תיאר את התפתחות האלימות כתוצר של "תמונות אלימות", הקיימות בקרב התלמידים מחייהם בכלל, ואת הצורך לייצר אצלם את המאזן ואת תהליכי שיקול הדעת – לשים על המאזניים את המכלול האחר. יש לבנות את עצם קיומו של מצב של שיקול הדעת שאינו קיים אצלם בהרבה מן המקרים. לשם כך דרושה פעולה בית-ספרית בעומקים שאינם קיימים היום במידה הראויה, בשל העדר המסגרות לכך. לדוגמה: שעות יומיות בקבוצות קטנות, שעניינן חינוך.

אנו נכנסים כאן לפעולה בתחום העדין שבין דחפים ופעולות בלתי מבוקרות ובלתי שקולות לבין תהליך מודע של בקרה עצמית ושליטה. בעצם מדובר בתהליכים חינוכיים עמוקים ומשמעותיים, החסרים לנו במסגרות היום. מכאן שיש צורך בסיסי בשינוי האתוס הבית-ספרי – הדגשת הממד החינוכי הפרטני העמוק. מכאן נובעים שינויים ארגוניים, תכניים ופדגוגיים. בית-הספר אינו יכול עוד לראות את מרכז פעולתו בתמסורת ידע ולכן עליו להיערך למשימותיו האחרות בכל ההיבטים.

העיסוק באלימות, כחלק מן העשייה הבית-ספרית, מחייב את בית-הספר להפוך ולהיות מקצוען בתחום הזה – כבתחומים אחרים. הדבר הזה מחייב להחזיר אל בית-הספר את מסגרות הלמידה וההתייעצות של צוותו, ולהקצות להן זמנים מתאימים ומסגרות מקצועיות מתאימות. חשוב מאוד להבין, שעל בית-הספר לספק מענים לכל תלמידו וכי האופציה של הרחקה אל מחוץ לגדר אינה קיימת. בהקשר זה מביא דן את דוגמת בתי-הספר לנושרים של "מכון ברנקו וייס" בהם הודגש מאוד האלמנט הקבוצתי והפרטני.

זהבה אטרקצי, כפר הנוער מנוף

זהבה דיברה על מקור המילה אלימות: אלם, אילמות, חוסר היכולת לבטא תסכול. המרכיב החשוב בטיפול בנושא הזה היא הלמידה כיצד להתמודד. היא מדגישה את הצורך לבנות תקשורת לא-אלימה בבית-הספר ולהנהיג בו שפה אחרת. היא מציעה לעזוב את המודל שאלימות היא תוצאה של בית-הספר, היא מיובאת אליו ולכן דורשת התערבות אחרת. על בית-הספר לפעול בנסיבות הנוכחיות בצורה אחרת.

יש לנו בעיה עם "שפת הילדים", אותה המבוגרים אימצו. יוצרים בלבול בקרב הנוער – מי הוא מה. יש בעיה עם נחמדות יתר ונחמדות

מעושה. חשוב לערב את ההורים בפעולות החינוך ולא לאפשר להם להימלט מן התהליך. חשוב לזכור, שילדים מפחדים מאלימות.

מיכל שביט, חטיבת הביניים, מבשרת ציון

מיכל מספרת על חטיבה גדולה (1000 תלמידים) מוכת אלימות אליה נכנסה. היא סבורה שהאלימות אינה נעצרת בשער בית-הספר אלא קימת בחברה ועל בית-הספר להתייחס למה שקורה בקהילה. מיכל הקימה צוות בין-תחומי: סעד, ביקור סדיר, פסיכולוג, מחנכים – הצוות עובר על כל תיק, מטפל בכל ההיבטים, מרכזי את מכלול המידע, מספק מענים, מחלק את העבודה – ואם יש צורך מערב גורמים נוספים, כמו משטרה. הרעיון הוא לטפל במכלול – גם מחוץ לכותלי בית-הספר וגם מחוץ לזמני פעולתו, כולל בית, הורים ושכונה – לא רק התמודדות קצרת מועד וטווח בהפסקות. הצוות הוא מרכז פעולה כולל של הבעיה.

מיכל מתארת תפיסה "פסיכו-חינוכית" (אשלים) להכשרת צוותים לפעולות הללו. הדגש הוא על עבודה מתמידה ומסודרת ועל הכשרה של צוותים לעבודה טיפולית ממש (נוער בסיכון), במטרה לבנות מבוגרים משמעותיים. הטיפול הוא מקיף, מתמיד, מסודר, מקצועי, והוא מתנהל תוך קיום ישיבות סדירות (ההתערבות כוללת גם את רמת המשפחה – לפי הצורך – ולכן מעורבת בנושא גם פקידת סעד).

מיכל מאמינה שעל בית-הספר להוביל שינוי בחברה. עליו לחזור ולתפוש את מקומו המרכזי ויש להכשיר לכך את הצוות – יש לקיים למידה במערכת. יש למסד עניין זה ככלי מרכזי. חשוב לדון בבניית המסגרת הכלכלית לקיום מסגרות רפלקטיביות למורים.

רעות גורדון, רמת אפעל

רעות מדברת על המחסור במודלים התנהגותיים של בנים בבית-הספר ועל הניתוק של ההורים מן התהליך החינוכי – ההורים אינם בבית. דבר נוסף: תלמידים באים לבית-הספר עם מעט שעות שינה, לרוב גם ללא ארוחת בוקר. מדובר, לכן, בתלמידים עם פתיל קצר מאד. ממד נוסף הקשור לעיתים לתופעה ולמופעי האלימות הוא העדר בושה במיניות.

רעות מדגישה עוד ארבעה עניינים חשובים: הצורך בשייכות לחברת הילדים; אכיפה ברורה ומובנית; סביבה אסטטית; וטיפול אישי. היא מדברת על כ-10 אחוזים מהילדים, הזקוקים לטיפול עומק אישי (בדומה לעליזה בלוד). מדברת על האלימות הסמויה שעלתה כבר בדיון,

על הקסטות ועל בדידות הילדים. היא מעלה את הבעיה שלמורים אין זמן לטפל בילדים – הצורך הוא ברור, על המורים להיות בשטח, להיות נוכחים.

לגבי פעולת המנהלים בבתי-הספר – עניין האכיפה דורש גיבוי של כל הגורמים, כולל משרד החינוך. לאכיפה יש מחיר שמנהלים לא יוכלו לשאת ללא גיבוי מלא. יש גם צורך, מעבר לגיבוי, בתמיכה מעשית בפתרון בעיות של מקרים קשים במיוחד, כאלה שלבית-הספר אין כלים לפתור בעצמו. ללא אלה אין למנהלים יכולת תיפקוד סבירה (מעלה את נושא ה"מרכז הטיפולי" בבית-הספר). משרד החינוך גורס: לא על חשבון שעות הלמידה בבית-הספר וזו בעיה.

רעות מדגישה שיש לבנות מערך ציפיות ברור. להבדיל את בית-הספר מן הרחוב. היא מדברת על החסרים הכבדים בתקציב בית-הספר היום – אין "שפיל" כדי לממש את הנאמר היום.

שלומית עמיחי

שלומית מדברת על הממדים של החברה האזרחית והארגונים. הצורך בארגוני הורים, שיהיו מחוברים ויקיימו משמרות אחר-הצהריים. הצורך במסגרות התנדבותיות, כולל התנדבות נוער. יש לעודד את הנוער לבחור משימות ותפקידים, שיסייעו בבניית תפיסה אחרת של מערך החינוך.

אהרלה רוטשטיין, שער הנגב

אהרלה מציג נקודת מוצא, שכאשר נרצח נהג המונית דרך רוט המצלמות הלכו לבית-הספר. זה מרגיז שמשליכים על בית-הספר את מה שאיננו חלקו. אהרלה סבור שהסביבה אלימה ואין להטיל את כל האחריות על בית-הספר. לדעתו מנהלים עסוקים באלימות יתר על המידה ורוב אוכלוסיית בית-הספר איננה אלימה.

אפשר למצוא לא מעט מוסדות חינוך, המקיימים אווירה שלווה וחינוכית הרחוקה מלהיות אלימה – מזכיר לדוגמא את יוחנן פלוסר מבית-הספר לחינוך מיוחד בירושלים, שבו אווירה חינוכית עם הרבה רוך, אהבה וחינוך. מתוך ניסוח ועבודה על הערכים המכוננים של בית-הספר – כבוד האדם, יושר – בנו תפישה חיובית לתהליך החינוך הבית-ספרי ויצרו משאב של "ילדים מלמדים ילדים" ועירוב של תלמידים בעבודה החינוכית של בית-הספר: לדוגמא ילדי כתות י"א וי"ב מסייעים בהוראה בכתות ז', ח'. חברת התלמידים מעורבת במשימות החינוכיות הכוללות

של בית-הספר. לגבי בית-ספרו, מציין שאין לשכוח שבית-הספר מתקיים באזור בו קיימת אלימות רבה, מכיוונים שונים, כולל בעיית טילי הקסאם – על בית-הספר להיות מקום מרכזי. מדבר על הצורך לעבוד יותר עם הבלתי-אלימים ולא להתרכז בעיקר באלימים.

מציע נקודת מוצא אחרת לחשיבה על האלימות: להתעסק פחות באלימות, שמא תהפוך לנבואה המגשימה את עצמה. מציע לצאת מערכי היסוד המכוננים של בית-הספר ולעסוק במימושם.

מנדי רבינוביץ, הדסה נעורים

מנדי מדבר על החברה האלימה בישראל. בבית-הספר הפנימייתי יש קהילה, כאשר למרבית הילדים אין הורים – הם באים ממשפחות חד-הוריות ויש חולשה של השפעת ההורים על חינוך הילדים. אין השפעות חיוביות חינוכיות של הבית בחינוך היום.

בעיסוק באלימות יש להבחין בין אחרי ולפני האירוע האלים. בטיפול אחרי האירוע – יש לצאת מנקודת ראות "שמרנית" (ג'וליאני), להגיב באופן ברור, בהנחתה קשה בשילוב – לפי הצורך – בהעמקה פסיכולוגית מקצועית. ומכאן יש לצאת ל"לפני" – בבית-הספר מתקיימות שתי תרבויות: מורים ותלמידים. אין שפה משותפת ובנושא האלימות – האחריות מוטלת על המבוגרים.

אפשר לנצל את הקהילה לחיסול האלימות. מספר על דוגמא של ילד מ"זיו נעורים" שנהג אלימות (בעיטה) וכתוצאה מכך הביא לתגובה קשה. כשמבררים את הרקע לאלימות, מתברר כי יש לה שורשים גם בצוות הנוהג אלימות מילולית או משתמש באלימות "סימבולית" עם דימויים אלימים. לדעתו יש מקרים רבים בהם הצוות מביא את האלימות לכלל ביטוי, כדי שיוכל להגיב נגד התלמידים בעוצמה. מעצבנים את התלמידים, אין עונים להם, אין נוהגים על פי אמות מידה שהם מבינים ומקבלים כצודקות. יש מניפולטיביות מצד המורים. מכאן שיש צורך בהרבה עבודה עם הצוות – חשיבות של הנחיית צוותים. יש גם עניין של קודים תרבותיים שונים, שעל המורים להעמיק בהם ולהכירם (קווקזים – כבוד, לדוגמה).

לגבי נוכחות מבוגרים, מספר לדוגמא על מורים שאינם "עובדים" כאשר אינם בכתה – זה משגה חמור. דבר נוסף מורים אינם חותרים למגע קרוב עם התלמידים, כדי להכירם, להבינם ולטפחם. מורים אינם תופשים עמדות מנהיגות.

יש צורך בהתייחסות לכל שלושת הגורמים במשוואה: מורים, מנהלים ותלמידים. יש צורך בהכשרה מחייבת למנהלים. יש לתת הזדמנות לחשיבת עומק בנושא – למנהלים כרגע אין די זמן לחשיבה. מציע לקיים דיונים מן הסוג הזה למנהלים ולהפיץ את הרעיונות במערכת. יש בעיה עם המורים שאינם מוכשרים כרגע לטפל בבעיה. יש צורך בהכשרת המורים וכן – להכשיר הורים ולחברם לתהליך.

מר בני אמיר

בני מודה לתמר על הדגשת הסביבה החוץ-בית-ספרית והשפעתה הרבה על בני הנוער. אין להתעלם מכך גם, ואולי במיוחד, כשאנחנו מתייחסים לנעשה בבתי-הספר. יחד עם זאת, הדגשה בלעדית של התפיסה הזאת עלולה להתפרש, גם אם לא בצדק, כהתנערות של גורמי החינוך הישירים ממחויבותם. לכן צריכים בתי-הספר להעלות אצלם את השאלה: מה אנו יכולים לעשות? ובמקביל, מצידנו, אין להסתפק בכתיבת מאמר או דו"ח בנושא, כי לא זאת צריכה להיות מטרת הדיון שלנו. אולי צריך לנסח מעין "מפת דרכים" לטיפול באלימות בבתי-הספר. אולי אפשר יהיה להציע בתוכה את הצירים העיקריים של התגובות והגישות לבעיה. התרומה שלנו תהיה בכך, שנעודד את בתי-הספר לדון בשאלה, וככל שנוכל – לעזור להם, למשל בפרסום הדיון הזה, ובבחירת התשובה המתאימה לבית-ספר זה או אחר. עוד ייתכן, שיש טעם ללוות מספר בתי-ספר מקרוב, וכך להגיע להבנה ולמסקנות מפורטות יותר.

פרופ חיים אדלר

חיים מדגיש, שיש לנו לא מעט מסקנות ברמת בית-הספר וברמת מדיניות. ברמת בית-הספר הכשרת המורים היא בעיקרה הכשרה של חומר לימודים. זו בעיה, שכן קשה עליהם ההתמודדות עם בעיות מורכבות אחרות בתוך בית-הספר. חסרה תלת-ממדיות בהכשרת המורים. יכולת של דיבור ב"גובה העיניים" עם התלמיד (לאו דווקא להידמות אליהם).

לגבי הילדים, חיים מתייחס להרכב האוכלוסייה: מפנה תשומת לב, לדוגמא, לבעיה של ילדים הגדלים במשפחות חד-הוריות, תופעה שלא הייתה כה נפוצה בעבר. עוד דבר, מחצית מן התלמידים הם ברמה של פחות מן הממוצע. הם במצב קשה מבעבר ומופעל עליהם לחץ חברתי

קשה. איננו חושבים די על הסדרים התואמים את צורכיהם – לחזקם וגם לתת פיצוי הולם.

לגבי תפקידים שממלאים תלמידים – זוהי גישה חיובית.

העליהם על בית-הספר אינו מוצדק – בית-הספר הוא סיפור של הצלחה – לא כישלון. הפעלת מסגרות טיפוליות כרוכה בתשלומים. מהיכן אלו באים? היום יקר להחזיק ילד בבית-הספר – זה לא היה כך בעבר. יותר מ-20 אחוז של ההוצאה הלאומית לחינוך היום מקורם במשקי הבית. זה גבוה מאד.

ד"ר דן שרון

דן מזכיר לנוכחים שבעצם העלנו בישיבות הקודמות שתי גישות: הראשונה – רואה באלימות חלק ממחלות בית-הספר – סימפטום אחד מתוכן, המצביע על הצורך בשינוי נרחב ועמוק. ואילו השנייה מנתחת את האלימות כתופעה נפרדת, המיובאת מן החוץ, בעיקרה. בישיבה שעברה העלינו את עניין האלימות החבויה, את עניין תרבות חברות הפשע והשפה הנלווית אליהן, את עצם עניין החברות, את המבוגרים המשמעותיים, ואת עניין ההזדמנות לפעולה שלהם בקרב התלמידים – בניית המעמדים המתאימים ומתן ההזדמנות לפעול.

בעצם אנו מדברים על שינוי מבני עמוק של בית-הספר בכיוון החינוכי – הן לגבי תלמידיו, הן לגבי מוריו, והן לגבי הוריו וקהילתו. עלה עניין המשולש: קהילה – הורים – מורים והצורך בהקמתן של מסגרות פעולה בית-ספריות-קהילתיות לפעולה: הכשרה, טיפול והעמקה מקצועית של הנושאים השונים. עלה גם עניין הסביבה: מבנים, אסטטיקה וניקיון. עלו נושאי ההוגנות, הצבת הגבולות והמודל של קהילה חינוכית בבית-הספר.

פרופ' יוסף שורצולד

הביא בפני הצוות את גישות המחקרים של פרופ' אליוט אהרונסון מארה"ב, שכתב את ספרו "No Body Left Behind" בעקבות המקרה של קולומביין. על פי אהרונסון, שורש הבעיה הוא ילדים המוצאים עצמם "דחויים" בסביבתם. אהרונסון גרס את הצורך בהעמקת החשיבה בנושאי האלימות בבתי-הספר וטען שפתרונות "שגרתיים", הנראים במבט ראשון כיעילים, אינם בהכרח האופטימאליים. רעיונותיו מתחברים היטב לדיוני הצוות שלנו, כולל הממד של מסגרות של מורים ותלמידים, המשתלבים בטיפול בבעיות.

6. מקורות: סקרים ומחקרים

- בבנישתי ר., אסטור ר. א., כסאברי מ. ח., (2005), מניעת אלימות והתמודדות איתה במערכת החינוך – הצעה למדיניות.
- , (2005), אלימות במערכת החינוך תשס"ה – מחקר משרד החינוך והאוניברסיטה העברית.
- בבנישתי, ר. (2003), אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ב: דוח ממצאים מסכם, ירושלים: בית-הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בבנישתי, ר., זעירא, ע. ואסטור, ר. (2000), אלימות במערכת החינוך בישראל – תשנ"ט: דוח ממצאים מסכם. ירושלים: בית-הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גומפל, ת. וזוהר, ע. (2002), אלימות מינית בבתי-ספר בישראל. דוח ביניים על סמך מחקר. ירושלים: בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.
- דגני, א. ודגני, ר. (1990), אלימות בין כתלי בית-הספר: התופעה וממדיה במערכת החינוך ובמרחב העירוני של תל-אביב-יפו, תל-אביב: גאוקרטוגרפיה – המכון למחר מרחבי בע"מ.
- הורוביץ, ת. ואמיר, מ. (1981), דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיית האלימות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- הורוביץ, ת. ופרנקל, ת. (1990), דפוסי אלימות של בני-נוער, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- הראל, י., קני, ד. ורהב, ג. (1997), נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי, גוינט מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר אילן: המגמה לסוציולוגיה של הבריאות.
- הראל, י., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., מולכו, מ., אבו-עסבה, ח. וחביב, ג. (2002), נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי, סיכום ממצאי המחקר השני (1998). גוינט מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה.
- הראל, י., מולכו, מ. וטילינגר, א. (2003), נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון, סיכום ממצאי המחקר הארצי השלישי (2002) וניתוח מגמות בין השנים 1994-2002. רמת גן: המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.
- חורי-כסאברי, מ. (2002), הקשר בין מאפייני האקולוגיה של בית-הספר לבין רמת הקורבנות של תלמידיו. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- רולידר, ע., לפידות, נ., ולוי, ר. (2000), תופעת ההצקה בבתי-הספר בישראל. עמק יזרעאל: מכללת עמק יזרעאל.