

מודל "הקווים האדומים" בניית מוגנות והתמודדות עם אלימות כחלק מתהליך פסיכו חינוכי והשפעה על תפיסות ואווירה בבית ספר על יסודי

■ ד"ר דרור אורן

במאמר זה מוצג תהליך רב-שנתי שנועד ליצור מוגנות ותחושת מוגנות בבית-ספר על יסודי גדול ולהתמודד עם אלימות ברמה מניעתית ותגובתית. מודל זה מדגיש את תפקידם ופעולתם של אנשי הצוות המבוגרים והארגון למען יצירת נוהל התמודדות ברור ועקבי עם אלימות בכל טווחי הזמן. המודל מנסה לתת מענה לזכות הטבעית של ילדים לגדול בסביבה בטוחה. מתוך תפיסה בסיסית, שהורים המפקידים ילדם/ ילדתם להתחנך וללמוד בבית הספר, זכאים לכך שהצוות החינוכי יעשה ככל שביכולתו בכדי לדאוג לשלומם ולביטחונם האישי של הילד/ה. המודל שתהליך בנייתו מוצג כאן, נבנה, פותח ופועל מזה כעשר שנים. התהליך מביא לביטוי שלושה צירים משמעותיים של השפעה ומפגש בין הפסיכולוגיה החינוכית לבית הספר: 1) יצירת תהליך משמעותי ממושך שעוסק בהשפעה על האקלים הרגשי בבית הספר, במקרה זה באמצעות נושא המוגנות. 2) כניסה והטמעה של עקרונות מעולם הפסיכולוגיה לתוך חיי בית הספר והמסורת הארגונית בתוכו. 3) יצירת מצע ארגוני ותהליכי, שעל בסיסו יכולים לצמוח תהליכי שינוי וצמיחה נוספים. הפעלת המודל והתבססותו מראה כיווני השפעה אפשרית ייחודית של פסיכולוגים חינוכיים, הפועלים בתוך המערכת לאורך זמן ויכולים להאיץ ולבסס תחושת מוגנות ואווירה בבית הספר, דרך עבודה שמיקודה המבוגרים-המורות והמורים, תפיסותיהם והתנהלותם ברמה הארגונית.

בכדי לתאר את המודל ופעולתו, מחולק המאמר לשלושה פרקים: הראשון עוסק בתיאוריה סביב אלימות והתמודדות עם אלימות בבתי הספר. הפרק שני – המרכזי, מציג את התהליך שהתרחש ותועד בבית הספר ספציפי זה. הפרק השלישי יובא יסכם תוך התייחסות לעקרונות מנחים – חסמים ומנופים, שניתן להפיק ממודל זה, עבור מסגרות של בתי-ספר ומסגרות חינוכיות נוספות, להם יוכלו הפסיכולוגים להתאים מודל ברוח דומה. ישנם לא מעט תנאים שבית-ספר כארגון יזדקק להם בכדי לאפשר יצירת תהליך מהותי שייטמע ויפעל בהצלחה ולאורך זמן. הבסיס שיכול לאפשר הצלחת תהליך כזה הוא הדיאלוג בין פסיכולוג/ית בית הספר לבין מנהל/ת בית הספר והנהלתו.

אלימות והתמודדות עם אלימות בבתי ספר תיכוניים.

אלימות ואירועי אלימות קיימים בחברה בכלל, ובפרט בקרב בני-נוער בבתי הספר. ניסיונות להבין ולחקור את הנושא נעשו לאורך השנים (Astor, 1998). מחקרים על אלימות בקרב ילדים ובני-נוער בארץ, נערכים באופן רציף במיוחד בעשור האחרון (בבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006 ; הורביץ, 1992) וישנה התייחסות לכך גם במישור המקצועי וגם בעיתונות המקומית (וקסלר, 2007). קיימת תחושה בקרב הציבור ואפילו בקרב אנשי מקצוע, כי האלימות מתגברת מחד, ואילו 'הסמכות ההורית' ו'הסמכות המורית' נחלשות מהצד האחר (עומר, 2008). לא ברור האם ועד כמה אכן האלימות מתגברת, אולם ברור שהאלימות כתופעה אישית וחברתית וההתמודדות איתה בבתי הספר, היא נושא חשוב העומד על הפרק ברובד המעשי ביותר של חיי היום-יום של ציבור התלמידים, ההורים, אנשי החינוך והפסיכולוגים במערכת החינוך.

התמודדות עם אלימות

נושא ההתמודדות עם אלימות עולה על סדר היום הציבורי שוב ושוב לדיון (מסמך רקע לדיון בועדת החינוך בכנסת – נתן, 2008) וכן מתוך הצעות אופרטיביות מפורטות (הועדה לשלום הילד, 2005). מחקרים בינלאומיים תומכים בטענה כי גם בחברה אלימה, ישנה אפשרות לבודד את בית הספר מן הקהילה וליצור איים של שלוה בהם יוכלו הילדים להתפתח וללמוד (גומפל, 2001). נראה כי הגורמים הישירים הקשורים לאלימות בבתי הספר, קשורים מעבר להשפעת החברה ככלל ולגורמים של תפקוד בית הספר עצמו. בארצות הברית ההתייחסות לגורמים

הכותב הינו פסיכולוג חינוכי מומחה העובד בשרות פסיכולוגי ומדריך פסיכולוגים.

פסיכולוג קליני מדריך ומנהל, המכון לייעוץ ולטיפול רגשי במרכז הקליני הבין תחומי- באוניברסיטת חיפה

תודות לד"ר צביקה תורן מנהל השרות הפסיכולוגי, על שנים של הדרכה, תמיכה וליווי התהליך המוצג במאמר על כל רבדיו.

לאלימות מורכבת ביותר. המחקר בתחום מצביע על יחסי הגומלין מורכבים בין: עוני, גזענות, סמים ואלכוהול, אבטלה, תקנות לקוייה לרישוי נשק אישי, היעדר הזדמנויות אישיות ואחריות אישית, ירידה בהשקעה בבתי הספר ואלימות במשפחה, כל אלו יחד, נתפסים כגורמים הממלאים תפקיד מכריע בתרבות האלימה ובאלימות בבתי הספר ברחבי ארצות הברית. בשאלון אמריקאי שחולק למנהלי בתי ספר, יותר ממחצית המשיבים ביטאו את התחושה כי היעדר מעורבות של ההורים הוא הגורם המשמעותי ביותר התורם לאלימות בבתי הספר. שינויים כלל-חברתיים, התערעורת היחסים המשפחתיים ומופתי חיקוי אלימים בכלי התקשורת, הוצעו אף הם כגורמים התורמים לאלימות בית-ספרית (Speaker & Petersen, 2000). מחקרים אמריקאים בהם קובצו נתונים רחבי היקף של אנשי חינוך שרואיינו בנושא, העלו כי לתפיסתם של אנשי החינוך חמישה גורמים נחשבים כתורמים במידה המשמעותית ביותר לאלימות בית-ספרית: (1) היחלשות התא המשפחתי; (2) מחסור במשאבים או בכשרים בית-ספריים להתמודדות עם אלימות; (3) קריסת החינוך המוסרי/אתי של בני הנוער; (4) אלימות במשפחה בשילוב עם גורמים הקשורים לסמים; ו-(5) אלימות בכלי התקשורת. נתונים אלה מאששים מחקרים קודמים שהצביעו על היחלשות דמויות חיקוי חיוביות, האלימות בכלי התקשורת והיחלשות התא המשפחתי, כגורמי יסוד בהסלמה באלימות בבתי הספר. לפי מודל זה הציעו האמריקאים כי התייחסות תהיה בכל אחד מהמרכיבים שצוינו, במגבלות אפשרויות הביצוע של כל תוכנית (Peterson & Speaker, 1998). יחד עם זאת ההסתייגות שעולה בפועל ממודלים שונים ההסתייגות היא, שרבות מתוכניות ההתערבות, גם אם נחשבות יעילות לפי מבצעהן, לא נבדקו או לא קבלו תמיכה כיעילות (Astor, Behre, Wallace & Fravil, 1998).

ממצאים בישראל

מחקרים בישראל מלמדים כי ישנה יציבות בשכיחותן של תופעות אלימות בתוך מערכת החינוך (בבנישתי, חורי-כסאברי, אסטור, 2006). לפי מחקרים אלו, חומרת האלימות אליה נחשפים תלמידים היא בין השאר תולדה של התרבות הסביבתית, האקולוגיה בה הם נמצאים, יחד עם הפעולות המשותפות שעושות, או לא עושות המערכות סביבם. הורביץ, מהראשונות לחקור נושא זה בארץ, הציגה גישה לפיה בית הספר נתפס כזירה מקדימה אפשרית, להתרחשות של אלימות בקרב בני-נוער. בכתיבתה היא מתייחסת לאלימות כתופעה רחבה בעלת מקורות רבים, בתחום הפרט, הבית והחברה. כיוון שאלימות מגיעה גם לבתי הספר בראש ובראשונה על המוסד החינוכי לנסות ולהתמודד עם התופעה לעומקה (הורביץ, 1981 ; 1992 ; 2000). האלימות, מעבר לגורמים אישיים וחברתיים כלליים, נחשבת כקשורה חברתית גם לאלימות בתקשורת, לדפוסים של קבלת האחר, למדיניות בתי הספר ועוד (גומפל, 1999). חוקרים רבים מציעים כי ההתמודדות חייבת להיות רב מערכתית ולשלב עבודה של רשויות שונות ולא דווקא בית הספר (בבנישתי, חורי-כסאברי, אסטור, 2006). אולם, מובן שלבית הספר, יתרון וגם הכרח להתמודד עם התופעה במרב האמצעים, כדי לתרום ליצירת סביבה בטוחה המאפשרת גדילה ולמידה. גורם הנחשב מתווך משמעותי בהקשר של אלימות, הוא אותו גורם מעורפל ומורכב המוגדר כאקלים הבית-ספרי. במונח זה של אקלים מתכוונים בדרך כלל למכלול פעילויות גומלין דינאמיות בין ממדים פסיכולוגיים, לימודיים ופיזיים באווירה הבית-ספרית. ככל שהאווירה טובה יותר, ישנה פחות תחושת ניכור, עולה הרגשת שייכות של אנשי צוות ותלמידים למקום ולאנשים, כך משתפר האקלים וקטנה האלימות. ככל שהמבוגרים מציגים מודל חיובי, מגלים אכפתיות, ונוכחות דואגת תלך ותפחת האלימות. ככל שאנשי הצוות מגלים חוסר אכפתיות, אוזלת יד, או התנהגות לא עקבית כלפי אלימות, תגבר תופעה זו. גומפל טוען שגורמים שיפחיתו אלימות הם הכשרת מורים, יצירת פיקוח בבית הספר ועבודה עם הילדים על קבלת האחר (גומפל, 1999). לתפיסתו, כמו אחרים, הוא מוסיף שישנם גורמים חוץ בית-ספריים משפיעים כמו התקשורת לה חשופים הילדים, המודל הביתי ועוד.

תוכניות התערבות

להתמודדות עם אלימות בבתי-ספר בארץ דרכים רבות: עבודה עם ילדים בנושאי אלימות, כישורי חיים, דרך גישור ומעורבות תלמידים בפתרון קונפליקטים ועוד. למעשה קיים מגוון עצום של תוכניות להתמודדות עם אלימות ששמות דגשים שונים. תוכניות כלליות העוסקות בנושאים



פסיכו-חברתיים והתפתחותיים, כמו תוכנית כישורי חיים, תוכניות שמלמדות כישורי גישור ברמה הבין-אישית, (תוכנית 'בית-ספר לא אלים' שפותחה ע"י רוקח בשפ"י). תוכניות שעוסקות בכלל השותפים למסגרת החינוכית (דרך ארץ-לחיות בעולם של כבוד הדדי של אגף לחינוך יסודי-חינוך חברתי). תוכניות ספציפיות למגזרים שונים (שפ"י – 2007). תוכניות המשלבות הן בטיפול בהכשרת המורים, בתלמידים וביצירת הובלה של התמודדות ופרוטוקול תגובה (גומפל, 2001).

קיימות תוכניות ייחודיות כמו אלו שמשמשות בבעלי-חיים (טיפול היחס לבעלי-חיים כאמצעי למניעת אלימות שפותחה על ידי בצרי משפ"י), או בובות ('תקשורת לא אלימה' נבנה ע"י ד"ר רוזנברג כתוכנית בין-לאומית, ומשתמשת בבובות כפפה לשוב סכסוכים בדרכים סובלניות). או בעזרת ספרות (טיפול בתוקפנות באמצעות ספרותפיה של שכטמן ונחשון). בין התוכניות האלו המתמקדות בהגברת אווירה של אחווה ומנהיגות בתלמידים (שיפור איכות כוללת T.Q.S של ציילר). בפיתוחי כישורי משא-ומתן לצעירים (שמיר ומוסד נאמן בטכניון) ופיתוח יכולות רגשיות וחברתיות (בינת הלב של ד"ר לוי ומטה משולב של שפ"י ת"א וירושלים). ישנן תוכניות שמתמקדות בהבנת האלימות ברמת הפרט כמו – תוכנית **Safety & Accountability** – 'מוגנות ואחריות' שפותחה ע"י פליסהואר ולוי מעמותת ש"י ליצירת פיתוח שפה משותפת בבית הספר. תוכנית זו שמה דגש על הבנת הרקע והסיבה לאלימות ובנית תוכנית על בסיס הבנה זו. דומה במידת מה, היא התוכנית העוסקת בהגברת יכולת הפרט לשלוט בעצמו (אני נגד אלימות – א"נא של מנהל החינוך והחברה). לאלה נוספות תוכניות המנסות למשל להפחית את האלימות דרך נושא הזוגיות (התבגרות מכבדת ומכובדת-למניעה אלימות בזוגיות ובחברות של גיניחובסקי ברנע ורוקח). כאשר כלל התוכניות והיישומים לכל אלו מתלווים מדריכים שהוצעו ש"י וגופים אחרים במשרד החינוך ושלל אמצעי עזר למורה, ליועץ ולפסיכולוג (נוי ורוקח, 2001).

ההבנה שהאלימות בבתי הספר היא בעיה משמעותית ויש לנסות ולטפל בה ברמה מערכתית ותוך התייחסות עומק, מקבלת ביטוי גם ברמה של משרד החינוך וגם בניסיונות החוזרים להתאים פתרונות לבתי-ספר ברחבי הארץ. כך למשל הוצעו בעשור האחרון פעולות רבות ומגוונות שנועדו לתת כלים לאנשי החינוך והטיפול בבתי הספר להתמודד טוב יותר. ביניהן: חוברת שפ"י טון 1998, שהוקדשה כולה להתמודדות בית הספר מול אלימות, ועדות ממשלתיות לעניין הטיפול באלימות (ראה דוח ביצוע לועדת וילנאי – צמצום האלימות בקרב ילדים ובני-נוער), כמו גם חוזרי מנכ"ל רבים בנושא, כמו: **(1)** יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות חינוך, חוזר תשס"א/4 (ג). **(2)** יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך חוזר תשס"ג/6 (ב), 2003. **(3)** נוהל פגיעת תלמיד בעובד הוראה (תשס"ד) ונוהל הרחקת תלמיד (תשס"ג). לכל אלו מצטרפות בשנים האחרונות תוכניות כוללות ומערכתיות כמו האח"מ מפיתוחה של רחל ארהרד (אתר שפ"י – 2007) תוכניות 'כישורים וקשרים' (שדמי ואלגרסי, 2006) ועוד.

כפי שניתן לראות בסקירה קצרה ולא ממצה זו, ישנן תוכניות רבות ומגוונות להפחתת האלימות (לסקירה נוספת ראה פרסומי שפ"י – 2007). חלקן ספציפיות ומתמקדות באמצעי ייחודי או אוכלוסייה מסוימת, ואילו אחרות רואות בהתמודדות עם אלימות בבית-ספר תהליך מערכתי מורכב, כוללני ורב-ממדי. תהליך העוסק בהכשרת הצוות ובעבודה שהופכת לחלק מהמעשה בארגון ברמת התפיסה והחזון. מודל 'הקווים האדומים' הוא סוג תהליך כזה שפועל לשינוי מערכתי תוך התייחסות מקיפה לממדים שונים.

הניסיון שמוצג בעבודה זו, מדגיש כיצד פסיכולוג חינוכי, יכול לסייע סיוע משמעותי ליצירת שינוי מהותי באווירה בבית הספר, בתוך המערכת בה הוא פועל ואותה הוא מכיר. זאת תוך שימוש בגורמים הקיימים ורתימתם לשינוי תפיסתי ולצורת עבודה אחרת. כאשר, תפקיד הפסיכולוג במערכת הוא לעודד ולפעול למען רווחתם הנפשית של התלמידים. כאשר הנהלה מגויסת לעבודה תהליכית (ותפקיד הפסיכולוג/ית החינוכי/ת לתפיסתי הוא להפוך שותף מייעץ, לעתים פעיל, ממריץ ומגייס להנהלות), שיש בה חלק פרקטי המוביל לתוצר. כאשר אנשי החינוך מוכנים לצעוד במסלול של בדיקת ערכים וקביעת סדרי עדיפויות. כאשר יש התגייסות לעסוק בחשוב ולצאת מדפוס 'כיבוי השרפות' הנהוג בבתי ספר רבים, יכול להתרחש תהליך מאד משמעותי. תהליך בו ארגון משנה דפוסי עבודה, מגבש צוות פעולה, דן בנושאים בעלי חשיבות, לוקח אחריות על יצירת סביבה מוגנת (ושלל נושאים אחרים) לתלמידים





ונוחל הצלחה במימוש חזונו. הגישה שאומצה בתהליך שיתואר בעמודים הבאים, מייצגת תפיסה מערכתית רב-ממדית. מעקרונותיה:

- א.** אחריות המבוגר – מודל שעיקר משקלו על עבודת אנשי הצוות החינוכי. מתוך התפיסה שאנשי הצוות החינוכי אחראים בפועל על שלומם ורווחתם הנפשית של התלמידים וכאשר הם בטוחים בדרך התנהלותם ויוצרים סביבה מוגנת התלמידים יחושו בכך.
- ב.** סדרי עדיפויות – צוות חינוכי היוצר תהליך של הגדרה של סדרי עדיפויות ('קו אדום' מול 'קו ורוד' או 'קו אפור' כדימוי) וכאשר הוא נוקט בדרך של עיצוב הבנה של ערכים (ערכי הגנה על הפרט) ברמה התפיסית והתנהגותית.
- ג.** התמודדות עקבית – התמודדות ללא בהלה, מתוך יצירת נוהל עבודה מסודר וטיפול טוב, עקבי ורב מערכתי בבעיות אלימות עם התרחשותם ולאחר מכן.
- ד.** תפיסה פסיכולוגית מנחה – הסתמכות על ליווי של הפסיכולוג כאיש מקצוע המייצג את רווחתו האישית של הפרט עם ראיית המערכת. פסיכולוג המוכן ויכול ללוות תהליך ארוך טווח וממשי בשטח, תוך חיבור והכרות לדמויות הפועלות.

התהליך:

רקע

התהליך המוצג מתרחש במרחב של בית-ספר תיכון גדול, על אזורי בפרפריה. עם תחילת התהליך (תשנ"ט) למדו בבית הספר מעל 1300 תלמידות ותלמידים וכיום מעל 1600 כאשר מספר הכיתות בכל שכבה נע בין שש לאחד עשר. התלמידים מגיעים מאוכלוסיות שונות ומגוונות מבחינה סוציו-אקונומית. בית הספר כולל תלמידים אינטרניים (כ-90%) ותלמידים אקסטרניים (תלמידי פנימייה כ-10%). לא אתייחס לממדים רבים של ייחודיות שזכו להתייחסות בפועל (אורן, 2008), אלא אתמקד בשדרה המרכזית של התהליך, בכדי שיוכל לשמש כמשל להתנהלות אפשרית בבית-ספר תיכון בכלל. עבודתי עם פסיכולוגים בשירותים חינוכיים כפריים ועירוניים, מפגש עם מנהלי פנימיית וכפרי נוער, ומפגש עם צוותי שירותים פסיכולוגיים, העלו וחיזקו את המחשבה כי רבים מהעקרונות שיודגמו כאן, מתאימים למערכות חינוך רבות.

ההתחלה – בדיקת מצב הבסיס והגדרת צרכים:

במהלך שנת הלימודים תש"ס העביר צוות השרות הפסיכולוגי החינוכי, יחד עם הנהלות בתי הספר ומחנכי הכיתות, שאלון לכל תלמידי בתי הספר. השאלון הועבר באותה תקופת זמן, בכל בתי הספר במועצה האזורית, כבסיס לבדיקה מה מידת החשיפה לאלימות המדווחת על ידי התלמידים. השאלון מולא באופן אנונימי על ידי התלמידים, עבר התאמה כדי להיות רלוונטי לבעיות המטרידות תלמידי חטיבת-ביניים ותיכון, הוספו לו פרטים ייחודיים למאפייני בית הספר. העברתו עזרה לצוות הטיפול והחינוכי לקבל נקודת בסיס/ תשקיף למצב האמיתי, מבחינת חשיפה לאלימות בבית הספר, כמו גם לאיתור ולזיהוי ילדים ספציפיים שבאמצעות השאלון אותנו על מצוקה.

כאשר הועבר השאלון בכל הכיתות בבית הספר, התלמידים התבקשו לציין את מינם ושכבת גיל בלבד. השאלון נותח על פי כיתות, שכבות גיל ומגדר. השאלון בן 19 משפטי החיווי חולק ל-5 קטגוריות: 3 רמות של אלימות: רמה 1 – קיללו, איימו, דחפו. רמה 2 – זרקו אבן, בעטו, נתנו סטירה, הכו באגרוף. רמה 3 – הכו מכות רצח, איימו בסכין, הביאו מישהו שיגמור חשבונות, הפחידו מאד, בקטגוריה הרביעית אלימות הקשורה לרכוש – השחיתו רכוש, גנבו, סחטו טובות, לקחו כסף והקטגוריה החמישית עוסקת באלימות הקשורה בביטחון למיניות – נגעו באבר מין, הורידו בגד בניגוד לרצונך, הכריחו לגעת או לראות אבר מין של תלמיד/ה אחר. כאשר כל תלמיד ציין באיזו מידה נתקל באלימות זו, במקומות שונים, במהלך החודש האחרון. ניתוח התוצאות הראה שילדים בשכבה ז' מדווחים על אחוזים גבוהים של חשיפה לאלימות ברמה אחת (70%-80%), פחות ברמה 2 (40%-50%) ופחות ברמה 3 (סביב 20%). על חשיפה לאלימות רכוש דיווחו בפחות מעשרה אחוז וכנ"ל על אלימות הקשורה למיניות. היו הבדלים משמעותיים ומהותיים בין שכבות הגיל. הנתונים שצוינו משקפים את תמונת המצב המדווחת בשכבות ז'-ח' ופוחתים עד מחצית



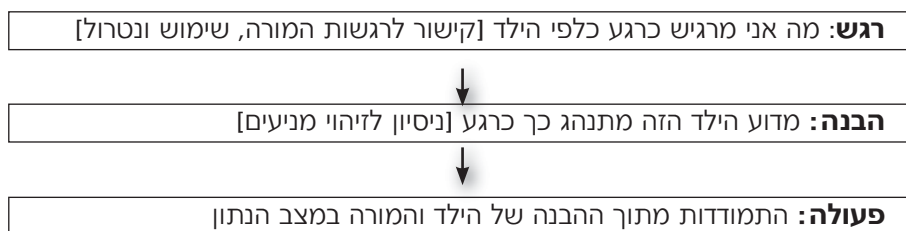
בשכבות הבוגרות, כך בכל צירי וסוגי האלימות (בשכבה י"ב לדוגמה) דווח על 30% של התקלות באלימות ברמה 1, ו-5% ומטה בכל שאר סוגי ורמות האלימות).
 השאלונים נצפו על ידי יועצות ופסיכולוג בית הספר, נותחו על ידי והוצגו בפני מנהלת בית הספר והנהלה. בעקבות תוצאות סקר זה נערכו צעדים אופרטיביים ברמה הארגונית שיפורטו בהמשך. הוחלט כי התחלת בניית תהליך ההתמודדות תעשה עם צוות חטיבת ביניים. כיוון שנמצא בשכבות ז' וח' (גילאי שלוש-עשרה עד חמש-עשרה), כמו במחקרים שונים בארץ ובעולם (הראל, חני ורהב, 1998) אחוז גבוה יותר של דיווח על חשיפה לאלימות על סוגיה השונים, ביחס לשכבות גיל אחרות.

פעולות ראשונות – גיוס מורים ובניית סדרי עדיפויות

ניתוח השאלון הראה בברור צורך בנוכחות מוגברת של מבוגר בשטח הציבורי בו מסתובבים ילדים בהפסקות. הציפייה של התלמידים למבוגר מסתובב ונגיש, כדמות מרגיעה, הן ברמת המניעה והן ברמת ההתערבות והטיפול באירועי אלימות, התגודדות או התחלת מצבים שעלולים להתפתח לאלימות. התלמידים דיווחו כי תחושת הביטחון נובעת ראשית לכל מנוכחות מבוגר מתערב, דבר אשר מוצא סימוכין במחקרים שונים ברחבי העולם (Smith & Sharp, 1994). לשם כך הוחלט באופן מידי **א**. למנות איש חינוך שתפקידו להסתובב באופן קבוע במתחם החצרות, להתערב ולהפסיק כל פעילות אלימה. **ב**. נעשתה רביזיה בתורנות המורים בהפסקות, עם הנחיות חדשות לנוכחות פעילה יותר.

מעבר לכך הוחלט על התחלת תהליך מערכתי רב-ממדי לשם גיבוש פתרונות התמודדות עם האלימות. כאשר בעקבות המחקר נערכו ישיבות הנהלה והוחלט על תחילת הפרויקט עם תלמידי חטיבת הביניים.

עבודה עם חדר מורים – נערכה פעילות עם המורים שכללה **א**. התמודדות עם אלימות – מודל עבודה. הגדרת המצב, העלאת תחושות ומחשבות לגבי דרכי התמודדות. תהליך של בניית מודל עבודה למורה. למודל שלושה שלבים ומטרתו לעזור למורה לבחון באופן מושכל ומעמיק את המצב איתו הוא צריך להתמודד. בכדי לספק תגובה משמעותית לילד ולכתה:



לאחר למידה וניסיון ליישם עקרונות מודל זה, נערכה סדנה שכללה עבודה בקבוצות קטנות. בסדנה תורגל המודל וכן נערכה סימולציה של התמודדות עם בעיות משמעת ולמידה הדדית של המורים זה מניסיונו של זה (תוצר עקיף, אך משפיע ברמה מערכתית ואישית, של התהליך הזה הוא שמורים התנסו, בתקווה למדו, להסתייע זה בזה, לראות בעמיתיהם למקצוע משאב של תמיכה ויעוץ).
ב. בדיקת התקנון הקיים בצוות המוביל ובמליאת המורים. בעקבות בדיקה זו הגיע הצוות למסקנה שהתקנון עמום ולא מיושם עד תומו בשטח.

בניית צוות מוביל התמודדות עם אלימות – בתחילת השנה נבחר צוות להובלת התהליך [מנהלת, רכזות שכבה ורכזת חברתית, יועצות ופסיכולוג]. הצוות נפגש מידי מספר שבועות במטרה לבנות ולהוביל את התהליך שמטרתו שיפור ההתמודדות עם האלימות בבית הספר. הצוות העלה את השאלות, האם ברור כיצד מתמודדים עם אלימות? (מתרגול קצר של ניתוחי אירוע התברר שמהלכים שהוצעו היו מגוונים/ מובלבלים) ומהם סדרי העדיפויות הערכיים לפיהם הצוות החינוכי מתנהל ומוביל את בית הספר?

נערך תהליך של **הגדרת סדרי עדיפויות**. תהליך שהיה מורכב וקשה. נלקחו ערכים המוצגים בתקנון, וערכים שהועלו מסיעור מוחות והתנהל דיאלוג לגבי חשיבותם וסדרי העדיפות. נקבע כי

ערכים הקשורים להתנהגות, ללמידה, למסגרת, הם בסדר עדיפות משני יחסית לשמירת הביטחון האישי של התלמיד, קרי למוגנות. נעשתה אבחנה בין התחצפות, אלימות מילולית ואלימות פיזית, כאשר אנשי הצוות החינוכי, בהנחיית פסיכולוג בית הספר, מגיעים להסכמה כי חשוב ביותר להפחית ככל האפשר את הפגיעה הפיזית הממשית. לשם כך נוסח בסיום תהליך 'מסמך 3 לאווים' שקשורים לאלימות, סכנה לילד או לזולת. בהם הוגדרו: מה נחשב כמעשה אלים, כיצד יש להתייחס בזמן אמת, מי הם הגורמים המטפלים בטווח הזמן המייד, הבינוני והארוך ומהו התהליך ומטרותיו. לאחר מכן נערכה סדנא עם צוות המורים כולו, בכדי להביאו לתהליך משלים לזה שעבר הצוות המוביל. לאחר התהליך, הועבר 'מסמך 3 הלוואים' שבפועל החל לקבל את הכינוי 'הקווים האדומים' לכלל הצוות החינוכי, לשם עיון התייחסות והערות.

שיתוף תלמידים והורים – עם סיום התהליך הראשוני הוחלט לשתף נציגי הורים ותלמידים. ועד ההורים שמח לרעיונות שהוצגו. ניסיון עירוב התלמידים צלח פחות. במקומות בהם היה ניסיון לערב תלמידים הם לא גילו עניין.

נוסחו 3 הלוואים והם הועברו לתלמידים על ידי המורים, נתלו בכיתות והועברו לצוות המורים. שלושת הלוואים, להם הוצע על ידי השם "הקווים האדומים" – מכנה משותף סכנה לזולת או לעצמי:

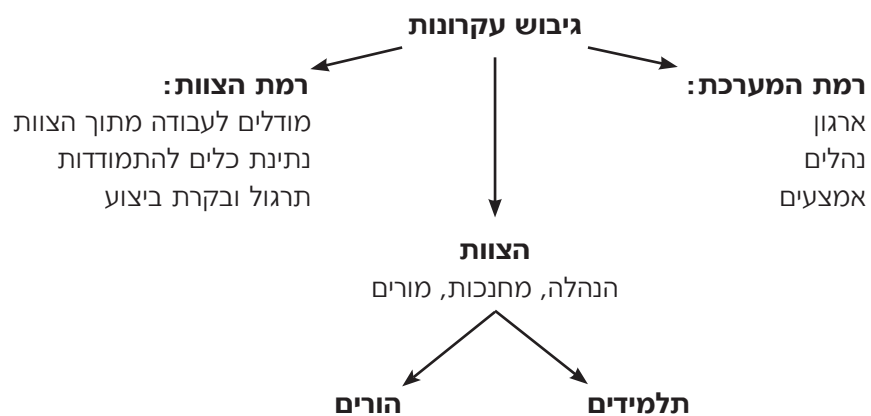
א. לא לשימוש בנשק (סכין לסוגיה, נפצים, חזזים, קרן לייזר, אגרופן וחפצים אחרים היכולים לשמש כנשק).

ב. לא לאלימות פיזית ופגיעה, אלימות מינית, סחטנות.

ג. לא לאובדנות, שימוש/ הפצה של סמים, אנוורקסיה.

אל הקווים האדומים צורפה הקדמה של עקרונות מנחים ונוהל פעולה לצוות: המטרה להקנות מוגנות ובטחון לכל התלמידים. ליצור יתר מעורבות ואכפתיות של כל הצוות החינוכי, תוך זרימת מידע לאחראים לטיפול והעברת מסר לתלמידים של מעורבות ואכפתיות של כלל הצוות, כפי שהוגדר בהתאם לכל אחד מהמקרים. המשותף לנוהל הוא שבעת מקרה אלימות, תפקיד כל מבוגר להפסיק אלימות ולדווח עליה, תוך החרמת כלי נשק. הטיפול עובר לרכז/ת, בעקבות הבירור, השהייה ודיון של מספר גורמים חינוכיים. כאשר הוסכם שבמקרה והאירוע חוזר על עצמו, ההתייחסות תהיה מחמירה יותר.

ניתן לסכם את השלבים הראשונים של התהליך בסכמה כללית הבאה:



תרגול ראשוני של המודל בשטח

ניסיון נוהלי טיפול ותרגול – בשנה השנייה נערכו בכיתות שיחות (לאחר בניית נקודות לשיחת מחנך בצוות) לגבי אלימות והתמודדות איתה ובעקבותיהם הופץ לתלמידים הנוהל ונתלה בכל כיתה ובכל חדר רכזת ויועצת בחטיבת הביניים. הנוהל שנקבע רוענן עם הצוות בשיבות הראשונות. הדגש בשנה זו היה יישום בשטח של המודל. לשם כך נקבעו פגישות של צוות שכלל את: המנהלת, יועצות ורכזות השכבה והונחה על ידי פסיכולוג בית הספר. צוות זה הוגדר בשם 'פורום התמודדות עם אלימות'. הוסכם כי במהלך השנה יובאו מקרי האלימות לדיון, ותתקיים חשיבה ולמידה מתוך ניתוח המקרים המוצגים. לקראת סיום השנה העברנו טופס משוב בין בעלי התפקידים להפקת לקחים.

התהליך שפותח, לווה כל הזמן בהדרכה. בסיום המהלך הראשון הוצג בפני צוות השרות הפסיכולוגי וקבל משובי הפסיכולוגים האחרים ניסיונם וחוות דעתם.

בדיקה והתרחבות הערכה ומדידה של המודל

בתחילת השנה השלישית העביר הפורום שאלון קצר לתלמידים על מנת לבדוק האם יש הרעה/ אין שינוי/ שיפור באווירת המוגנות. השאלון הועבר בכיתות חטיבת הביניים ותוצאותיו היו :
לגבי תחושת הביטחון האישי:

	לא בטוח	די בטוח	בטוח	בטוח מאוד
שכבה ז'	1%	23%	47%	23%
שכבה ח'	3%	25%	37%	30%
שכבה ט'	1%	10%	58%	24%
סך הכול	2%	19%	49%	26%

כלומר 75% מכלל תלמידי חטיבת הביניים דיווחו כי חשים בטוח עד בטוח מאוד.

	שינוי לרעה	אין שינוי	שינוי לטובה
שכבה ז'	5%	51%	44%
שכבה ח'	2%	60%	38%
שכבה ט'	3%	67%	30%
סך הכול	4%	60%	36%

60 אחוזים מכלל התלמידים לא חשו שינוי במהלך השנה הראשונה ליצירת נוהל הקווים האדומים. אולם 36 אחוזים חשו שיפור לטובה, 4% חשו הרעה. סך הכול נתונים חיוביים מאוד לתחילת תהליך רב שנתי.

הצעות של התלמידים לשיפור תחושת המוגנות היו:

להעניש בחומרה, להגביר נוכחות מורים בשטח, להציב שומר, ליצור תורנויות תלמידים, להתייחס ברצינות לתלונות תלמידים ולהרחיק תלמידים אלימים, לקבוע כללים וליזום הרצאות בנושא. היו שהציעו הגברת ערנות של המבוגרים, ולהגביר מודעות התלמידים, לעודד פניות ליועצת. היו תלמידים רבים שכתבו: אין אלימות בבית הספר ולכן אין הצעות לשיפור. הצירים שאפיינו את הצעות התלמידים היו הענשה ביתר חומרה ונוכחות רבה יותר של מבוגרים ותגובה עקבית. בעקבות העברת השאלון היו מספר תלמידים שצינו שמם על הטפסים ולאור הערותיהם היו פניות לברור אם הם אכן במצוקה או חמדו לצון. כמו כן, כמו בשנה הראשונה, היו תלמידים שהעברת השאלון עודדה אותם לפנות ליועצות השכבות ולספר על מצוקות, פחדים והטרדות מצד אחרים. זהו תוצר לוואי, שלאורך השנים ליווה אותנו כל פעם שפנינו ישירות אל התלמידים.

הרחבה לכיוון כלל בית-ספרי

המודל החל, בעקבות השאלון ומסקנותיו בחטיבת הביניים. עם הצלחתו והוכחת יעילותו עלה צורך של ההנהלה לבדוק אפשרות להרחיבו. נערך מפגש בין מנהלת בית הספר הכללית לבין פסיכולוג בית הספר (שנה שלישית לתהליך), בו נבחנה שוב פעילות חטיבת הביניים לפי המודל. בתהליך משותף החליטה המנהלת להוביל לקראת מהלך שבו יורחב ויוכל המודל כמודל בית-ספרי כולל. צעד זה לווה בחששות. חטיבת הביניים פעלה במידת מה כמרחב מופרד, עם

מנהלת חטיבה וצוות שעסק פחות במיקוד בבגרות ובמגמות, ויותר בצרכיה הייחודיים של תלמידים בתחילת ההתבגרות. בית הספר כארגון לא היה מורגל עדין בחשיבה כוללת והועלו שאלות בדרך היכולת להוביל מהלך בסדר גודל כולל.

לשם כך נבנה 'פורום התמודדות עם אלימות בית-ספרי' שכלל רכזות, יועצות, מנהלים, רכזת חברתית ונציגי מגזרים חשובים [ייחודיים למסגרת זו] 22 אנשי צוות סך הכול. הוחלט שאת הפורום ינחה הפסיכולוג יחד עם המנהלת. נקבע שהפסיכולוג והמנהלת יפגשו באופן קבוע, על מנת להוביל את התהליך באופן מונחה ומכוון לפי התקדמותו ונקבעו פגישות.

הפורום קבל תהליך מקוצר מחודש של רציונאל המודל, והחל לעבוד, לעבד ולהתאים את מודל 'שלושת הלוואים' ובסוף התהליך עוצב 'מודל הקווים האדומים' הנהוג מאז בבית הספר ומתעדכן על-פי ההתפתחויות הממשיות וצרכי בית הספר עם הזמן.

הוחלט על מפגשים קבועים של הפורום, עדכון ועד הורים ומועצת תלמידים וניסיון שילובם. הנוהל שנוסח נשלח לכל ההורים, עם בקשות להערות והסבר התהליך. מספר הורים הגיבו, בעיקר במשוב מאד חיובי ולעתים עם הערות הצעות או התנגדות עקרונית למיסוד נוהל קבוע להתמודדות עם מקרי אלימות.

העקרונות שעוצבו היו:

אלימות – כתופעה קיימת, השאלה איך מתמודדים איתה. כיצד מעניקים תחושת מוגנות מרבית מצד אחד, ומטפלים נכון ובאופן מושכל במקרי האלימות שמתרחשים, מהצד השני.

הוסכם – כי כל מבוגר אמור לקחת חלק בעצירה מיידית של אלימות ומקרים של חציית 'קו אדום' הטיפול הוא בדרג הנהלה.

הוסכם כי אלימות מחייבת תגובה של השהייה, ברור ומעקב, כאשר כל מקרה נשקל לגופו מבחינת כוונה ותוצאה, רקע והשלכות, ומחשבות על סיבות וכיווני שינוי.

הוסכם כי לטיפול בבעיות אלימות שלושה חלקים: משמעותי, חינוכי וטיפולי. כך לדוגמא, תלמיד שמכה עד זוב דם תלמיד אחר, הוא תלמיד שיורחק ותהיה הגבלה אפשרית על פעילויות חברתיות שלו, מצד שני ידברו איתו וינסו לכוון אותו להבין מה שגוי בהתנהגותו, ומצד שלישי התלמיד ומשפחתו יקבלו הכוונה לסיוע רגשי כדי ללמוד מה גרם לאלימות שתתפרץ בדרך זו ולעבוד על הגורמים המניעים.

התפיסה הארגונית – נוהל מחייב של טיפול מבחינה ארגונית – אחד הכשלים הנפוצים בהתמודדות עם אלימות היא אי הגדרה ו/או התמודדות לא אחידה ולא יעילה של אנשי הצוות. לא ברור מי מטפל, אין אחידות התגובה ואין תיעוד ומעקב. ברגע שהוחל ביישום המודל, הנהנה ארגון וסדר פנימי שיצר חוויה מכילה וישימה לטיפול בהתמודדות עם אלימות.

סכמה של תהליך התמודדות עם אירוע אלימות (אירוע 'קו אדום' או ספק 'קו אדום'):

פעולה:	גורם מבצע:
עוצרים את האלימות	כל מבוגר
בירור ראשוני	גורם הנהלה
השעייה	גורם הנהלה
דין אנשי צוות	יכלול מפר אנשי צוות, בשאיפה עם המחנכת והיועצת לשם חיבור הקשר ועבר
שיחה עם ההורים והתלמיד	הנהלה/ יועצת / שילוב על-פי הצורך
טיפול לטווח בינוני וארוך	מחנכת/ יועצת על-פי הצורך
תיעוד ומעקב	הנהלה/ יועצת על-פי מקרה
טיפול רגשי בעת הצורך	יועצת מפנה הורים

שכלול מודל העבודה

במהלך השנים, הוצגו לפורום מספר דיונים סביב מקרי אלימות ספציפיים, מורכבים ומיוחדים (כך לדוגמא בנוהל הראשוני לא הייתה התייחסות להבערת אש, הבאת סכין יפני לצורך התגוננות/ איום וכדומה). מורכבות אירועי החיים מציבה בפני הצוות אירועים שלא חשבנו עליהם מראש.



תלמיד מאיים דרך הטלפון הנייד, האם זה קו אדום? כאשר הדיון והדילמות מובילות לחידוד ולתהליך מתמשך של הבהרה. הקו המנחה לשמור על מוגנות ולהתמודד אם כל אפשרות ממשית לפגיעה בזולת או בעצמי. המקרים השונים נבחים בראיה זו. מורה טענה כלפי ילד "קללת אותי זו חציית קו אדום". צוות ההנהלה מסייע למורה להבחין בין פגיעה קשה רגשית בו והתגובה החינוכית והמשמעתית הנגזרת מכך, לבין 'קו אדום'.

הרחבה למסגרות נוספות הקושרות ישירות לבית הספר. נושא שנכון למערכת חינוכית מורכבת ופתוח רלוונטי למערכות מופרדות יותר.

מדידה והערכה – בשנת 2005 (אחרי הבדיקה הראשונה ב- 1999 והערכה ב- 2001) נערך שוב שאלון כלל בית-ספרי. השאלון הורחב והוא שונה מזה הראשון, מתוך מטרה להתאים את הנושאים בהם היינו רוצים להבין יותר וללמוד לקיים כעת.

ממצאי תהליך הבדיקה שני שבוצע ב- 2005 (מתוך סיכום שנשלח מהפסיכולוג לצוות החינוכי):

"קרוב ל- 1200 שאלונים הוחזרו מלאים (89%). השאלונים מולאו בכיתות באופן אנונימי (כיוון שהשאלונים מולאו במועד שנבחר בנובמבר, בשעה יעודה ובשאיפה באותו זמן ברחבי בית הספר, לא יכולנו להגיע לנעדרים ולתלמידים שהיו בשעורים מיוחדים ולכן אין דיווח של התלמידים כולם). סך הממצאים מעודדים מאד וניכר שיפור משמעותי לעומת הממצאים לפני שש שנים. במיוחד הדבר מעודד על רקע המגמה ההפוכה של עליה ברמת האלימות ברחבי הארץ. תמצות הנתונים והמסקנות מובאים כאן (פרוט נוסף בשרות הפסיכולוגי).

ציון תחושת בטחון ממוצע כללי היה 8.43 על גבי סקלה של 1-10 (1 – חוסר בטחון תמידי, 10 – בטחון מלא). כלומר, רוב התלמידים חשים בטוחים ברחבי בית הספר והכפר. המפגש שלהם עם אלימות הוא בעיקר מרמה ראשונה (קללות ודחיפות) ומעט באלימות בדרגות חומרה גבוהות יותר (בעיטות וסטירות, מכות ואיומים). בשאלון שאלנו לגבי סוגי האלימות להם נחשפים תלמידים, היכן החשיפה לאלימות מתקיימת, למי /אם התלמידים פונים, מה מגביר את הביטחון האישי, מה התלמידים צריכים ומציעים ומהי מידת תחושת הביטחון הכללית שלהם בבית הספר.

לגבי סוגי האלימות להם עלולים להיחשף שאלנו עשרים שאלות (שאלה מספר 1) אלו קובצו לשש קטגוריות:

אלימות דרגה 1 – קללות ודחיפות, **אלימות דרגה 2** – בעיטות וסטירות, **אלימות דרגה 3** – מכות רצח, איום בסכין הפחדה. **אלימות רכוש** – גנבה, סחיטה והשחתת רכוש, אלימות ברשת (קטגוריה שהוספנו בעקבות חידושים טכנולוגית של תקופתנו) – הפצת תמונות ברשת, בטלפונים ניידים, הטרדה ב SMS, מסנג'ר ICQ. **אלימות מינית** – נגיעה/הורדת בגד בניגוד לרצון באזורים מוצנעים ומעבר לכך.

ניתוח הנתונים העלה כמה נושאים משמעותיים ביותר:

1. לתלמידים חשובה ביותר **נוכחות מבוגרים**, טיפול רציני בבעיות של אלימות ועבודה לפי עקרונות עקביים ('הקווים האדומים'). כל אלו, על פי מה שצינו התלמידים, עוזרים להם לחוש מוגנים.
2. התלמידים פונים ונעזרים **בדמויות משמעותיות** בבית הספר: במחנכת, ברכזת, באנשי הנהלה ובמורים זמינים (צינו את המורה התורן בהפסקה).
3. במקביל, אחוז גבוה מאד מכלל התלמידים (כארבעים אחוז) מציין **שיספר לחבריו ולא לאף מבוגר** על מקרי אלימות שחווה או נכח בהם! נקודה זו משמעותית לנו כמבוגרים. למרות שניתן להבין זאת על רקע גיל ההתבגרות, מאד לא רצוי לקבל מצב זה כנתון. רצוי לעמת את התלמידים בשיעורי חינוך עם הקונפליקט הפנימי שהם מציגים: מצד אחד רצון שמבוגר יתערב ויגן יחד עם זאת, אי יידועו במתרחש.
4. מעבר לכך, מציינים התלמידים נקודות ספציפיות מהן ניתן ללמוד:
 - * התלמידים מצפים למעורבות ולהגנה גם אם אינם מדווחים.
 - * התלמידים רוצים יותר נוכחות והתערבות שלכם ברחבת היסעים, בשטחים הפתוחים, ליד המזנון ובמסדרונות.



התלמידים מציינים כי תגובה חריפה ועקבית דרושה מול אלימות. (עלינו לזכור כמבוגרים/ מחנכים שהילדים מתקשים להבין כמובן כי הרקע של כל ילד צריך להילקח בחשבון וכי ילד אלים לא רק שיוצר בעיה עבור אחרים, אלא שהוא עצמו סובל מבעיה שמצריכה טיפול). לסיכום, המצב בבית הספר מעודד ביותר ומחזק הן את הפעילות המערכתית בנושא "הקווים האדומים" והן את ההתנהלות השוטפת שאנו נוקטים בשנים האחרונות. כצפוי, המשוב של התלמידים ממקד אותנו במספר נקודות: החשיבות של נוכחות מבוגרים בשטח, הקווים האדומים, והצורך בפעולה חינוכית עם התלמידים בדבר שיתוף פעולה בדיווח על אלימות לשם טיפול. מטרת כולנו היא ליצור ולחזק עבור הילדים מסגרת בטוחה ככל האפשר. מסגרת שבמידה שיש בה אלימות קיימת תגובה: משמעתית, טיפולית וחינוכית לאור רציונאל (הקווים האדומים) ובנוסף, תוך כדי התייחסות לילד עצמו ולהקשר. אנחנו בכיוון נכון שיש להמשיכו ולחזקו.

יצירת פורום לתהליכים פסיכו-חינוכיים נוספים – הנהלת בית הספר, למדה מתוך ההתמודדות עם נושא האלימות, כי הדיון והדיאלוג המונחה בפורום רב צוותי רחב, הנפגש אחת למספר שבועות יכול להועיל מאד לשיפור העבודה בבית הספר. הדיאלוג סביב ההתמודדות הוביל לרצון לסוג דיון ותהליך דומה סביב נושאים אחרים, הקושרים לחיים בית הספר. הובלת נושאים על ידי מנהלת ופסיכולוג, כאשר יש דיון לא רק נושאים בוערים ('כיבוי שריפות') כמקובל ברבות מהמערכות, יצר בסיס לעבודה עבור התפתחות בבית הספר. משום כך 'הפורום להתמודדות עם אלימות', שינה שמו בשנה הרביעית ל'פורום התמודדות' ובשנה החמישית ל'**פורום מוביל**'. בשם זה הוא מתקיים גם היום. בפורום עלו משך השנים, ביוזמת המנהלת ולפי בקשות של אנשי צוות מובלים, נושאים שונים. ביניהם:

התמודדות עם פרידה, מעברים ושינויים של סוף שנה מורה/מגמה.
ליקוי למידה והמענים בבית הספר, יצירת מודל תלמידות [אח"זה = איחורים חיסורים והפרעות].

בית הספר כחברה רב תרבותית – בית הספר הצטרף לגף הניסוי סביב היותו חברה מגוונת ביותר בחינת דתות ועדות. התהליך הניסוי התנהל במקביל ובהצטרפות לפורום הקבוע של בית הספר. כאשר מנגנון אחד חובר ומזין את האחר. תהליכים אלו עסוק בהיותו של המרחב החינוכי **חברה רב-תרבותית**, על משמעותיה הנרחבות. אגב כך, המודל ניסויי שנבנה בבית הספר והוביל גם להפיכתו למרכז הפצה ולהענקת פרס החינוך לצוותו ועוד. הפורום המוביל עסק גם בנושא כמו **אתיקה בתקשורת בעזרת דואר אלקטרוני** – בין חברי הצוות החינוכי התפתחה תקשורת ענפה במייל. נוצר צורך לנסח יחד כללים, כיצד ולמי משיבים, איזו אינפורמציה מועברת במייל ולחידד מודעות יתרונות ומגבלות תקשורת זו. נושא נוסף היה **שיפור תקשורת עם הורים** – בין השאר דרך תוכנת המשו"ב שפתחה מנהל בית הספר וכדי לסבר את האוזן אציין כי במהלך השנים עלו לדיון, או לדיון חוזר נושאים כמו: **טיפוח וניקיון הסביבה, מעורבות תלמידים בחיים בית הספר, קשיים של מורים בשטח מול בעיות משמעת, התמודדות עם נשירה סמויה וגלויה ושיפור מצוינות** ועוד. במקביל לרענון והצגות מקרה הקשורות כמובן לנושא הפורום המקורי – **התמודדות עם אלימות בבית הספר**.

קווים אדומים – מטבע לשון ב'רוח בית הספר'

בכדי שתהליך רב-ממדי משמעותי שכזה יצליח הוא חייב להפוך חלק מרוח בית הספר. לשם כך, בכל שנה, מעבר לחידוד נהלים בעקבות אירועים חריגים יש עיסוק יזום בנושא. עיסוק זה כולל: **(1)** הבאת תיאורי מקרה ל'פורום המוביל' לשם ניתוחי אירוע והסקת מסקנות. **(2)** חלק מתהליך החברות של תלמידים ז' לבית הספר כולל הכרה והבנה של משמעות המוגנות עבור הצוות והתהליכים שנעשים לחזקו בפועל. **(3)** חלק מתהליך כניסתם של אנשי צוות חדשים כולל עבודה על נושא הקווים האדומים. **(4)** בעבודה השוטפת עם חדר המורים מתבצע מדי פעם חידוד, בעיקר מול בעלי תפקידים כאשר נראה כי המשפט "זה ממש קו אדום" מצביע על הכללת יתר (למשל מורה שמתייחסת להתחצפות של ילד אליה כקו אדום, או ריבוי חיסורים וכן הלאה). השאיפה היא שהמושג 'קו אדום' על השלכותיו לא יטשטש אלא יהווה סימון להתנהגות קיצונית שיש בה סיכון ממשי לעצמי/ לזולת ומצריכה התערבות רב מערכתית להתמודדות עימה.

הרחבת המודל – בית הספר בו ועבורו נבנה מודל זה, הינו חלק ממתחם גדול יותר של כפר נוער הכולל בתוכו פנימייה. השאיפה ליצור נוהל דומה גם בפנימייה ולהכילו אחר כך על הכפר (למשל למקרים בהם האלימות היא במרחבי הכפר, אחרי הצהרים, או בין ילדי חוץ לפנינים) תורגמה לצעדים מעשיים לאורך שנות התהוות והתבססות המודל בבית הספר. יחד עם צוות שנבחר להוביל בפנימייה, נוסחו, גובשו, תורגלו ויושמו 'קווים אדומים' לפנימייה ולאחר מכן גובש נוהל כללי לאירועים הקשורים לגזרת הכפר כולה.

כיום, כעשור לאחר מכן, הצוות בבית הספר מרגיש ונוכח שנושא האלימות הוא נושא שמתמודדים איתו, נושא נשלט ומטופל. במהלך השנים היו דיונים ואי הסכמות סביב התנהלות במקרים מיוחדים. דילמות הועלו שוב ושוב אל שולחן הדיונים. כך למשל, דיון וויכוח התפתחו סביב **שאלת פרסום האירועים וההתמודדות איתם**, שאלה שלא הייתה לגביה הסכמה. מצד אחד, ניכר רצון עז ליידיע את התלמידים בטיפול, כדי שידעו רשמית מהמבוגרים שהאירועים מטופלים. מאידך היה חשש שהדבר יגרור עיסוק בטפל ופגיעה בפרט ובסופו של דבר הוחלט שהעברת המידע תהיה בעל פה, על ידי רכזת, לפי הצורך. בכל מקרה המודל המוצלח שימש תשתית לבניית תהליכים נוספים בארגון. כאשר הועלה למשל נושא הצמחת רעיונות בבית הספר, השתמשו בצוות ההנהלה בדימוי של ערוגה ופרח בתוכו. הקווים האדומים נחשבו לדפנות הערוגה שיצרו את הבסיס, בתוכם התפתח מודל האח"זה – לשיפור התלמידיות שפותח לאחר מכן, ואחרי שאלו בוססו, החל תהליך של בניית תהליכי למידה רב שנתיים סביב נושא החיים בחברה רב תרבותית (אורן, 2008).

סכמה כללית של התהליך:

בניית תהליך הגברת מוגנות – "הקווים האדומים"



יצירת תפיסה עקבית של כלל הכפר לגבי שמירה על מוגנות התלמיד כחלק מרווחתו האישית

סיכום ומסקנות

סיכום – הרציונאל שהוביל את פיתוח 'מודל הקווים האדומים' הוא התפיסה, שבית הספר כמוסד חינוכי הוא ראשית ומעל לכל מסגרת מגדלת. לכן, ילד הנשלח בתפקיד של תלמיד לבית הספר צריך להגיע ולצאת ממנו בשלום, ללא פחד או התקלות באיום משמעותי. ילדים רבים, בנים יותר מבנות, חשים איום בתקופת התבגרותם. ידחפו, יקללו, יאיימו, ירביצו, יחרימו, אלה רק חלק מהחוויות שהם עלולים בהחלט לחוות. למבוגרים האמונים על המערכת, תפקיד ליצור סביבה אחרת וגם אם נתקל התלמיד באלימות לנסות לגונן עליו, להתמודד ולהעביר מסר שהאלימות אינה מקובלת. לפסיכולוגים החינוכיים הממונים על הפן הרגשי-התפתחותי של הילדים, תפקיד מרכזי ביצירת המסגרת המגדלת הזו, כאשר מוגנות היא תנאי הכרחי, גם אם לא מספיק, לקיום הסביבה מגדלת. אגב, כמובן שבכדי ללמוד באופן מיטבי ולהתחנך, זקוקים אנשים לתחושת מוגנות. לכן, גם הערכים הללו, שאנשי חינוך מתקשרים אליהם היטב, ימומשו, כאשר תחושת התלמיד בבית הספר תהיה בטוחה. גם במערכת בה המנהלים נמצאים בלחץ תחת דרישות משרד החינוך, לחצים חיצוניים ופנימיים להצליח ולהשיג הישגים לימודיים, "מכירת" הרציונאל על ידי הפסיכולוג ללקוח, כלומר לראשי המערכת, יכולה להיות בכיוון של תלמיד מוגן לומד טוב יותר... אם כי למרבים המנהלים ברור, שזוהי הדרישה הציפייה האולטימטיבית של ההורים, שילדיהם יחוו מוגנות במסגרת.

במקרה שהוצג הודגם תהליך יצירת שינוי שעבר דרך הגדרה, חידוד, חלוקת תפקידים והפיכת המבוגרים לבעלי תחושה של פוטנטיות ויעילות בהתמודדותם. לכך נוסף רובד של שינוי בארגון, שנע מעבודת הצוות אל ההורים, לתלמידים, 'לשטח' וחוזר חלילה. העבודה נעשתה במעגלים של השפעה עם הרחבה והעמקה, חזרה לאותם נושאים, עיבוד, למידה מהשטח והיזון חוזר. תוכנית זאת, בהלימה למטווה המדיניות של משרד החינוך בשנים האחרונות. כפי שמגדיר זאת שפ"י בתוכניתו אח"מ (אקלים חינוכי מיטבי) בה הוא מגדיר את המטרה כ"ישום **אסטרטגיה מערכתית**, מתוכננת, עקבית **וארוכת טווח** המתייחסת בו-זמנית לבניית **אקלים בטוח**, קידום רווחה נפשית וטיפול **בהפחתת אלימות והתנהגויות סיכון**, ברמה מערכתית וברמה פרטנית במקביל" (2007). תוכנית זו רואה בפסיכולוגים ובצוות הייעוץ דמויות מובילות בשדה ליישום מגמות אלו. אנחנו רואים כיום בשדה כי ישנה עליה במודעות לנושא (בבנישתי, חורי-כסאברי, אסטור, 2006), אולם הפיכת המוגנות והחשיבה לטווח ארוך, היא מתפקידיו ויעדיו של הפסיכולוג/ית החינוכיים בשטח.

כפסיכולוגים המייצגים את החלק הרגשי, מעבר לאקלים, תהליך שכזה מאפשר להכניס את נושא הטיפול הרגשי באופן מוסדר לחלק מהטיפול. הרציונאל הוא, שתלמיד שמכה תלמיד אחר ומפשיט אותו ממכנסיו, הוא תלמיד הזקוק לייעוץ או לטיפול רגשי. הפגנת האלימות, נושא השליטה בדחפים, אולי הכעס, אולי דברים אחרים, הם נושא לביור בין אותו תלמיד/משפחתו לבין איש מקצוע. ברגע שהמערכת החינוכית מבינה זאת ומתגייסת לנושא, היא לא מטפלת מקומית, חינוכית או משמעתית, אלה מכניסה לתוך נוהל העבודה, התייחסות רגשית משמעותית לתלמיד ה'פוגע' וה'נפגע', או 'הקרוב' ו'המקרוב' בלשון ימינו. מטרת וערכי התוכנית היא הגברת מוגנות. האמצעי הוא לדבר גם על דברים קשים כמו אלימות. התוכנית מתמקדת בנושא מרכזי. היא נותנת למבוגרים את האחריות ביצירת הסביבה ואת הכלים לנהל את המצב, תוך הסתמכות על נהלים יעילים שנבנים בארגון. התפיסה היא שהאלימות לעתים מתרחשת עקב גורמים סביבתיים, אישיים או חברתיים וכוחנו כמבוגרים מגדלים היא לנהל את ההתמודדות איתה ברמות החינוכית המשמעתית והטיפולית גם יחד. למדנו שבכדי שתוכנית כזו תצליח דרושה הנהלה מגויסת, עם תפיסה תהליכית ומוכנות ללמוד ובעלת סבלנות לתהליך ארוך ומוכנות להשקיע בכך משאבים.

כוחות שיעכבו אפשרות לתהליך כזה הם: היעדר הנהגה בבית הספר, חשש לגעת בנושאים קונפליקטואליים, היעדר חשיבה לטווח ארוך, קושי לנהל מערכת מורכבת לאורך זמן, וקונפליקטים תוך ארגוניים על בסיס פוליטי או אישי.

במודל הנוכחי, חסרה מעורבות תלמידים משמעותית. בשאלון שהועבר, כתבו לצערנו 40% מהמתבגרים שבעת צרה אינם פונים לאיש מהמבוגרים, לא לאיש חינוך ולא להורה. נתון מצער זה מוסבר על ידי תהליכים התבגרותיים ואולי במידת מה מחזק את הצורך של לקיחת אחריות



מצד המבוגרים. למדנו שבפועל המתבגרים מופתעים שלמבוגרים אכפת, וחשוב להם ליצור סביבה מוגנת. עבור מתבגר, לעתים תכופות המבוגר הוא בצד השני, לא פונים אליו לגבי בעיות של האחר כי זוהי הלשנה. במצב כזה, חלק מהמתבגרים נמצאים במלכוד של חוסר-אונים. הם חווים סביבה אלימה אך אינם יכולים לשתף ואינם מאמינים ביכולתם וזכותם להיעזר במבוגרים סביבם. הבנה של תהליכים אלו, יכולה להוביל לפעולות חינוכיות ארוכות טווח מתוך שאיפה לשנות תפיסות ונורמות. יחד עם זאת, ההבנה הזו יכולה להוביל אותנו כמבוגרים, ליצור סביבה מוגנת על ידי הגדרה ברורה של גבולות, טיפול יעיל, עקבי ומשמעותי, נוכחות בפועל ומדיניות של התמודדות ולא של עצימת עין. במודל שהוצג אלו הקווים המנחים ועל ידי לקיחת אחריות זו, לאורך טווח ותוך תהליכי הסקת מסקנות, מצליחים המבוגרים ליצור סביבה בטוחה. יתרונו של המודל המוצג, שמעבר לרציונאל ולתהליך הוא מגיע לתוצר, כלומר לתוצאות. הרגשת המסוגלות של המורים המטפלים, תחושת המוגנות של התלמידים, האווירה בבית הספר (שקבלה תמיכה גם במבחינים אחרים- כמו במיצ"ב), והפחתה במספר אירועי האלימות החמורים בהם מטפלים, כל אלה מעידים אמפירית שמדובר במודל שעובד ומצליח. זאת מול המצב בו חסר נתונים בפועל המצביעים על יעילותן של תוכניות ההתמודדות עם אלימות (בבנישתי, אסטור ומארצ'י, 2003).

ניתן לנסח את מקדמי התהליך בנקודות הבאות :

1. **פסיכולוג חינוכי** הינו יועץ, חיצוני-פנימי, המביא למערכת החינוכית תפיסת עולם והתבוננות שיכולה לעזור להנהלה להוביל תהליכים שעניינם עיסוק בחשוב, שאינו דחוף. בתי-ספר לעתים תכופות נוטים לעבוד במתכונת של 'כיבוי שריפות'. תפקידו של הפסיכולוג לאפשר לאנשי החינוך להתבונן בתהליכים נוספים מעבר לאקדמיים ולחינוכיים. ערכים כמו: ביטחון אישי, נוכחות, רציפות, דיאלוג, תגובה שקולה ותוך כדי דיון. כל אלו הם ערכים שפסיכולוג יכול לעזור לממש בתוך המערכת.
2. חינוך המערכת לעבוד **בתהליכים ארוכי טווח**. התערבות מתוך הארגון, תוך עבודה במעגלים שונים ורתימת אנשים רבים לתהליך, יוצרת חינוך לתהליכים. כאשר ניגשים לשנות אווירה ולהטמיע אותה במערכת הבית-ספרית, ההצלחה נבנית על ידי יצירת שייכות, זהות וגיוס אנשים למטרה, תוך שהם מבינים ומזדהים איתה. מדובר בתהליך בן כמה שנים, שלשם הצלחתו הוא זקוק לברית טובה עם בעלי תפקידים ולעודד סבלנות והתכוננות ארוכת טווח.
3. **עבודה ברמה הארגונית**. תהליך מניעה והתמודדות הוא יעיל, כאשר הוא יוצר הבנה, מודל עבודה, והגדרת תפקידים. בתי-ספר כמערכות, נוטים לפעמים לבלבל בין ערכים לאופרציות, בין חשוב לדחוף. תהליך ההגדרה של ערכים מובילים, אופרציות ונהלים נגזרים, יצירה ברורה של תפקידים, תיעוד מעקב ושכלול לאורך זמן, יוצרים יחד מודל פעולה שעובד בשטח.

בכדי שתפיסה מהסוג המוצג במודל תהפוך לחלק מ'רוח בית הספר', כלומר חלק מהמסורת הארגונית, (פוקס, 1995 ; כפיר, 1997) יש צורך בעבודה של רבים. אכן, רבות ורבים לקחו חלק: מנהלת, חברות/ חברי הנהלה, היועצות והצוות הייעוצי, תלמידים, מורים מקצועיים, מחנכים, מחנכות, הורים ובעלי תפקידים אחרים. תודה לעמיתי ולעמיתותיי בצוות השרות הפסיכולוגי, שהתעניינו תמכו ותרמו. לכל אלה נתונה תודתי, הצלחתם והצלחת מודל זה שלובים זה בזה.

לסיום, דוגמא ממחישה להטמעת התהליך. בתום אחד הדיונים שהתקיים לאחרונה נגשה אלי ולמנהלת אחת הרכזות ואמרה לנו : "יש מקרים של התחצפות מאד לא נעימה של תלמידים, דיבור מאד לא יפה, אחד כלפי השני וגם כלפי מורים, דיבור שיכול להתפס מאיים. חייבים לחשוב איך מתמודדים. זה לא קו אדום אבל אולי כדאי להתייחס לזה כמו אל 'קו כתום' או משהו בכיוון הזה".

שצוות בארגון מפתח שפה, דרך חשיבה והתנהלות תהליכית המייצגת ערכים של ביטחון, צרכי התפתחות וגדילה – אנחנו בכיוון הנכון.



ביבליוגרפיה:

- אורן, ד. (2008). שינוי משמעותי בארגון ושמו בית הספר, מתוך **רב תרבותיות – דרך חיים: ספר הניסוי לכפר הנוער החקלאי השש שנתי ע"ש כדורי 2001-2006**. הוצאת המזכירות הפדגוגית, גף הניסוי והיזמות, משרד החינוך, ע"מ 122-126.
- בנבנישתי, ר., אסטור, א.ר. מארצ'י, ר. (2003). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך. מתוך **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 17.
- בנבנישתי, ר., חורי-כסאברי, מ., אסטור, א.ר. (2006). אלימות במערכת החינוך: ממצאים מסקר אלימות ארצי – תשס"ה. מתוך **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 23, ע"מ 15-43.
- גומפל, ת. **גורמים לאלימות בבית הספר**. מתוך דוח הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ובני-נוער במערכת החינוך, ירושלים, התשס"א, 2001, ע"מ 9-24.
- גומפל, ת. (1999). **הרהורים על אלימות בית-ספרית**, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- הורביץ, ת., אמיר, מ. (1981). **דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיות אלימות**, דוח מחקר 219, מכון סולד, ירושלים.
- הורביץ, ת. (1992). אלימות בבית הספר ומחוצה לו – היבטים סוציולוגיים. מתוך **אלימות בקרב הנוער בישראל**.
- הורביץ, ת. (1992). אלימות בבית הספר – היבטים סוציולוגיים, בתוך א. רוקח (עורך) **מניעת אלימות**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- הורוביץ, ת. (2000). **אלימות כתופעה אנטי-חברתית – תיאוריה ומעשה**. מכון הנרייטה סאלד. ירושלים.
- הראל, י., לאופר, א. (2003). הקשר בין תפיסות בית-ספריות לבין מעורבות תלמידים. בבריונות, קטטות ונשיאת נשק, **מגמות**, מב' 3, ע"מ 437-459.
- התמודדות בית הספר מול אלימות** משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, שרות פסיכולוגי-ייעוצי, ירושלים, התשנ"ה.
- הראל, י., חני, ד., רהב, ג. (1998). **אלימות בקרב הנוער הישראלי – אבחון ומיפוי**, בתוך שפ"יטון אלימות במערכת החינוך ספטמבר 1998 – עלון לפסיכולוג וליועץ החינוכי, ע"מ 8-12.
- וקסלר, מ. (2007). **תלמידים אלימים – או בית-ספר אלים**. מתוך העיתונות המקומית.
- כפיר, א. (1997). ארגון וניהול – עיצוב ושינוי תל אביב, צ'ריקובר.
- משרד החינוך – שפ"י – **חוברת פעולות בנושא יצירת אקלים בטוח וצמצום התנהגויות אלימות**, שפ"י, 2005.
- נוי, ב., רוקח, א. תוכניות מניעה בישראל. מתוך **דוח הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ובני-נוער במערכת החינוך**, ירושלים, התשס"א, 2001 ע"מ 25-45.
- נתן, ג. (2008). מסמך רקע בנושא: אלימות במערכת החינוך. מוגש לוועדת החינוך, התרבות