

אלימות ומוגנות בבתי ספר יהודיים וערביים בעיני הורים בישראל:

השלכות להתערבויות לצמצום האלימות¹

ענת כורם, יצחק גילת, וליד דלאשה

תקציר

אלימות בבתי הספר היא אחת הסוגיות המרכזיות שמערכת החינוך מתמודדת עימן כיום. לנוכח השפעותיה ההרסניות נדרשת הבנה של התופעה וכן מציאת דרכים לצמצומה. מחקר זה נערך בשל חשיבות נקודת המבט של הורים על הסוגיה ובשל הידע המועט עליה. המחקר כלל 724 הורים לתלמידים בכיתות א-י"ב, יהודים וערבים, שמילאו שאלון כמותי בנוגע לאלימות ולמוגנות בבית הספר. לאור חשיבות הרכיב התרבותי בעיצוב התנהגות אלימה, בוצעה השוואה בין שתי הקבוצות. ניתוח תפיסות ההורים העלה כי 70% מן ההורים מדווחים על כך שילדם היה מעורב באלימות. חומרה בינונית עד גבוהה של אלימות בבתי הספר דווחה על ידי כלל ההורים. המנבאים החזקים ביותר של תחושת המוגנות של הילדים בשתי הקבוצות הם האמון של ההורים בבית הספר והמקובלות החברתית של התלמידים. בסיום המאמר מוצגות הצעות להתערבויות בית ספריות המשלבות הורים לצורך צמצום אלימות. הצעות אלו נשענות על המלצות מקובלות בספרות המקצועית בתחום, והן חודדו בזיקה לממצאי המחקר הנוכחי ולמסקנותיו.

מילות מפתח: אלימות בבתי ספר, מוגנות בבתי ספר, עמדות הורים, יחסי מורים-הורים, רב-

תרבותיות

¹ מחקר זה בוצע במרכז מחקר ארצי ליחסי צוותי חינוך-הורים (מהות) הפועל תחת רשות המחקר של המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט ובשיתוף עם אגף בכיר שפ"י.

מבוא

האלימות בחברה הישראלית איננה יורדת מסדר היום הציבורי והנושא מעסיק בשנים האחרונות את התקשורת, את החוקרים ואת קובעי המדיניות. אחד ממוקדיה העיקריים של סוגיה זו הוא האלימות במערכת החינוך, כפי שניתן ללמוד מדיון שנערך בוועדת החינוך של הכנסת (הכנסת, 2022). תופעת האלימות בבתי הספר פוגעת במוגנות התלמידים וברווחתם הנפשית והטיפול בה הוא אחד היעדים החשובים של מערכת החינוך (טרבלסקי-חדד, 2023; UNESCO, 2019).

נושא האלימות הבית ספרית נבחן בכמה וכמה מחקרים (למשל, בנבנישתי ואחרים, 2006; מכון סאלד, 2021; עלי ואחרים, 2020; Ali & Levin-Chen, 2020). עם זאת, יש מעט מדי מידע שיטתי על אודות תפיסות והשקפות של הורים על בית הספר בכלל (Berkowitz et al., 2021; Chen et al., 2020) ובפרט לא נחקרה דייה נקודת מבטם של ההורים בנושא אלימות בית ספרית. אולם, לנקודת המבט של ההורים חשיבות מרובה לנוכח מעורבותם הגוברת במערכת החינוך, ולנוכח מקומם בגיבוש האסטרטגיה למניעת התנהגות אלימה הן בבית הספר הן בבית (גימשי ונאמן-חביב, 2015; Furlong & Morrison, 2000; Addi-Raccach, 2018; Ruiz-Hernández et al., 2019). מחקר זה עומד על נקודת המבט של ההורים תוך התמקדות בשתי קבוצות תרבותיות בישראל, הורים יהודים והורים ערבים. המטרה היא למפות תפיסות של ההורים ולאתר דגשים להתערבויות לצמצום האלימות, תוך מתן דגש לתפיסות הייחודיות של ההורים בכל אוכלוסייה.

אלימות בבתי הספר ודרכי ההתמודדות עימה

תופעת האלימות בבתי הספר מורכבת ביותר ושותפים לה גורמים רבים. סקירה זו לא תוכל להקיף את כלל הגורמים המאזכרים בספרות. לפיכך, יסקרו העיקריים ביניהם, ובפרט הגורם הנדון בהרחבה במחקר זה – אופי המשפחה וסגנון ההורות. בניסיון לאתר את הגורמים הכרוכים בתופעת האלימות בבית הספר, יש להביא בחשבון את גיל התלמידים, את המגדר ואת העמדות כלפי אלימות (Furlong & Morrison, 2000). גם

ליכולת לנהל את עולם הרגשות, כלומר לווסת את הרגשות, יש תפקיד מכריע בהופעתה של התנהגות אלימה, וזו תלויה גם בגיל. כך למשל, בקרב בני נוער ערבים נמצא שעם העלייה ברמת האימפולסיביות בהתנהגותם עולה גם מידת מעורבותם באלימות על כל סוגיה (מיעארי וחדאד חאג' יחיא, 2017; מסארווה וחורי-כסאברי, 2021; עלי ואחרים, 2020; Haddad Haj Yahya & Rudnitzky, 2018).

גורמים אחרים העלולים לעודד את תופעת האלימות נעוצים באקלים בית הספר. אקלים בית ספרי נקבע על פי הרגשות שיש לתלמידים ולצוות ההוראה כלפי אווירת בית הספר בתקופה מסוימת, וקיים קשר הדוק בינו לבין אלימות בין כתליו (Benbenishty et al., 2016; Montero-Montero et al., 2021; Olweus, 1993; Peterson & Skiba, 2000; Reaves et al., 2018). מתבגרים שיש להם תחושת "חיבור" לבית הספר, לאורך זמן מדווחים על ירידה בהתנהגות אלימה (Brookmeyer et al., 2006). גם לרמת הפיקוח על התלמידים בבית הספר יש תפקיד במניעת האלימות או בהתגברותה (גומפל, 2002; הורוביץ, 2006). גורם משמעותי הנוגע לתופעת האלימות בקרב בני נוער, שזיקתו הדוקה למחקר זה, הוא אופי המשפחה בכלל וסגנון ההורות המאפיין אותה. התא המשפחתי יוצק את תבנית הציפיות של הילד כלפי מערכות יחסים וכן את המיומנויות החברתיות הבסיסיות המסייעות להשתלבות בקבוצת השווים (Booth-LaForce & Groh, 2018; Maunder & Crafter, 2018; Ruiz-Hernández et al., 2019). נמצא שמורים סבורים שאלימות בבית התלמיד משליכה ישירות על התנהגות הילדים, וכי ילד הנופל קורבן לאלימות ביתית נוטה לפעול באלימות מחוץ לביתו (Fisher & Kettl, 2003; Reaves et al., 2018). מנגד, למשפחה מיוחס גם תפקיד מגן. קשר טוב בין מתבגרים להוריהם פועל כחיץ בפני ההשפעות השליליות של החשיפה לאלימות בסביבה (Brookmeyer et al., 2006). במחקר שנערך בקרב בני נוער ערבים בישראל נמצא, בין השאר, מתאם שלילי בין אלימות לבין תמיכה חברתית. נראה שכאשר המתבגר זוכה לתמיכה חברתית של בני המשפחה ושל קבוצת השווים, הוא חש מוערך ושייך ולפיכך מתנהג באופן מקובל חברתית (מסרי ואחרים, 2021; עלי, 2014; Agbaria & Daher, 2015; Haddad Haj Yahya & Rudnitzky, 2018). גם הדרכת הורים נמצאה יעילה בהיבט זה,

כאשר באמצעות קבוצות לטיפול רגשי בילדים תוקפניים ניתן לסייע לאימהות לשנות שיטות טיפול קפדניות של אכיפת משמעת וכך להפחית התנהגות תוקפנית בקרב ילדיהן (שכטמן, 2010).

בבחינת תופעת האלימות יש להביא בחשבון גם גורמים אישיים תרבותיים, המשפיעים על חוויתם הבית ספרית של תלמידים (Maunder & Crafter, 2000; Furlong & Morrison, 2018). למשל, במגזר היהודי קיימת טענה שהמסגרת החינוכית אינה מגיבה במידה מספקת, שיטתית ומיידית להתנהגות לא ראויה, ולכן התלמידים בוחנים את גבולותיה באמצעות התנהגות אלימה (בבנישתי ואחרים, 2006). במגזר הערבי, המהווה 21% מאוכלוסיית התושבים במדינה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2023), תחושה של אפליה ושל קיפוח נחשבת לגורם המגביר את מעורבותם של בני נוער בפגיעות בזולת (מסארווה וחורי-כסאברי, 2021), ומבטאת את הזיקה שבין תסכול לבין תוקפנות (הורוביץ, 2006). החברה הערבית בישראל היא חברת מיעוט לאומית ואתנית (כהן עזריה, 2021). בני נוער ערבים נחשפים לאלימות רבה בסביבתם ולכן קיימת השערה שמתעצבת בקרבם תפיסה שאלימות היא אמצעי לפתרון בעיות (לב-ויזל ואיזיקוביץ, 2016; מסארווה וחורי-כסאברי, 2021; Ali & Levin-Chen, 2020). הסבר אחר הוא צעירים חסרי מעש, תופעה השכיחה בעיקר בקרב גברים, שהיא גורם עומק משמעותי לאלימות ולפשיעה בחברה הערבית, זאת מכיוון שללא תעסוקה וללא עתיד בטוח ועזרה מהרשויות, צעירים אלו מהווים טרף קל לארגוני הפשיעה. זאת ועוד, חוסר המעש הוא כר פורה לביטויים של מצוקה פסיכולוגית ובסופו של דבר גם לאלימות (מיעארי וחדאד חאג' יחיא, 2017; עלי, 2014; Ali & Levin-Chen, 2020).

הדיון באסטרטגיות להתמודדות עם אלימות בבתי הספר מתבסס על התפיסה שלפיה בית הספר הוא מקום פיזי שמתרחשת בו אלימות. אולם, בית הספר הוא גם מערכת שבכוחה לשמש חיץ מפני השפעותיה השליליות של הקהילה (Furlong & Morrison, 2000). המחקר בתחום מצביע בעקביות על כך שבמניעת אלימות בבית ספר מעורבים גורמים שונים ובלתי-פורמליים, וכי אחד מהם הוא מערכת היחסים שבין מורה לתלמיד. בהתאמה, מוצעות למורים מיומנויות תקשורת התורמות לצמצום אלימות, למשל, להיות קשובים לתלמידים, לשקף ולתקף

את רגשותיהם ולערוך למחשבותיהם מסגור מחדש (reframing) (ראזר ופרידמן, 2020; Volungis & Goodman, 2017). כמו כן, מוכרת שיטת התערבות המושתתת על יצירות ועל כלים אומנותיים המאפשרים לתלמיד לבטא תוקפנות באופן סמלי, ללא פגיעה בזולת (ניסימוב-נחום, 2013; Fogelgarn et al., 2019). יתר על כן, הוספת מקורות תמיכה ומשאבים, כגון יעצים חינוכיים, פסיכולוגים וקציני ביקור סדיר (קב"סים), שיוכלו לסייע למורים בהתמודדות עם האתגרים של ניהול כיתה ושל בעיות משמעת ואלימות שתלמידים ומשפחותיהם מציבים בפניהם, עשויה לתרום להפחתת רמת האלימות הבית ספרית (חורי-כסברי, 2006; לבקוביץ וריקון, 2019; Khoury-Kassabri et al., 2015).

זאת ועוד, נמצא שמתן מידע להורים כחלק מגישה הוליסטית בית ספרית מסייע במניעת בריונות (Gaffney et al., 2021). לפיכך, מומלץ לחזק את הקשר בין צוות בית הספר לבין ההורים ולערוך פעילויות משותפות כדי לטפח רשת של תמיכה בתלמידים ולהעביר להם מסרים עקביים שמטרתם לחזק את תחושת הביטחון שלהם (נאסר, 2021; שדמי ואחרים, 2006; Peterson & Skiba, 2000; Ruiz-Hernández et al., 2019). לפי הצורך, יש לספק להורים יעוץ ותמיכה מצוות מקצועי, למשל, לגבי ניהול קונפליקטים בבית ושיפור התקשורת בין הורים לילדים (Ragozzino & Utne O'Brien, 2009; Zambeta et al., 2016). לסיכום, אלימות בבית הספר משתקפת בספרות כתסמין של ההקשר שהיא מתקיימת בו. כיוון שכך, ראוי לאמץ גישה רחבה המתבוננת מעבר להתנהגותם האלימה של התלמידים. גישה רלוונטית היא זו הרואה באלימות בבתי הספר ביטוי של מערכות יחסים ומנסה לחולל שינוי מיטיב בהקשר זה (גומפל, 2002).

מעורבות ההורים ותפיסותיהם לגבי תופעת האלימות ולגבי מוגנותם של תלמידים

לנוכח הגישה הרואה באלימות ביטוי של מערכות יחסים, ראוי שאסטרטגיות המניעה יתבססו על פיתוח מיומנויות בין-אישיות. מיומנויות אלו כוללות את היכולת לקשור קשרים בריאים, משתפי פעולה ואכפתיים, להתנגד ללחץ חברתי מזיק ולפתור קונפליקטים ביעילות. הן נחשבות לאחת ממיומנויות המקבץ של למידה חברתית-רגשית (SEL). בהתאם לעקרונותיה

של הלמידה החברתית-הרגשית, נדרש טיפוח שיטתי של המיומנויות הכלולות בה הן בבית הן בבית הספר (שדמי ואחרים, 2006; Garbacz et al., 2010; Albright & Weissberg, 2015). על כל הסביבות להתערבות – הבית, בית הספר והקהילה – לעבוד יחד כדי ליצור אווירה תומכת המדגישה את חשיבותן של המיומנויות הללו בחיי התלמידים (January et al., 2011).

זאת ועוד, אחד הרכיבים המאפיינים תהליכים חינוכיים יעילים הוא המעורבות המשמעותית של ההורים (Epstein & Sheldon, 2002; Furlong & Morrison, 2000). נמצא שהיא מקדמת אקלים בית ספרי חיובי ויכולה לשפר היבטים חשובים בחיי הילדים, ביניהם מניעת התנהגות אלימה, הרחבת הכישורים החברתיים והרגשיים, הגברת תחושת השייכות, שיפור הדימוי העצמי, שיפור השלומות (wellbeing), חיזוק של התנהגות חיובית והפחתת בעיות התנהגות בבית הספר (עפרים, 2014; רקח וגרינשטיין, 2016; Benbenishty et al., 2016; Zhang et al., 2016). ממצאי מחקרם של הונג ואחרים (Hong et al., 2018) מדגישים את השפעת תפיסת ההורים את האקלים הבית ספרי על ציפיותיהם לגבי ההישגים של ילדיהם. התפיסות של ההורים עשויות להשפיע על נכונותם להיות מעורבים בתמיכה בבתי ספר בטוחים יותר וביצירת שותפויות ושיתופי פעולה טובים יותר עם המורים (Dake et al., 2003).

שדמי ועמיתותיה (2006) גורסות, כי שיתוף הורים במערכת החינוך בהקשר של אלימות בבית הספר הוא אחד האתגרים שמערכת החינוך צריכה לאמץ ולטפח. ואכן, במחקר שבחן את מעורבותם של בני נוער בחברה הערבית-הפלסטינית בישראל באירועי אלימות, עלה שיש לבחון את התופעה מנקודת מבט מערכתית המביאה בחשבון את מאפייני המשפחה. החוקרות טוענות, שכדי לצמצם את בעיית האלימות על תוכניות ההתערבות לכלול גם את ההורים (מסארווה וחורי-כסאברי, 2021). מעורבות הורים נחשבת לאחד המרכיבים החיוניים במוגנות ובמניעת פשע ואלימות בית ספרית. חשוב שהורים ישולבו בתוכניות התערבות לצמצום אלימות ויש לתת את הדעת לקשר הורה-ילד ולמעורבות ההורה בחיי ילדו (Khoury-Kassabri et al., 2015). בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים נמצא שמעורבות הורית קשורה להפחתת אלימות, משום שהיא מאפשרת להורה להשתתף בתהליך ההתפתחות של ילדו ומגבירה את

הסבירות שהוא יפנה לעזרה אם ייתקל בקושי בטיפול בילד (Song et al., 2019). מומלץ לערב את ההורים בנעשה בבתי הספר גם בהקשר של תכנון התערבויות עם מתבגרים ובכך ליצור חיבורים בין שני עולמות התוכן לטובת התלמידים (טטר ואחרים, 2007).

עם זאת, מתקיימת פעילות מעטה מדי בתחום שיתופי הפעולה בין אנשי חינוך ליצירת אקלים שימנע אלימות ויתמודד עימה ביעילות. בנבנישתי ואחרים (2006א) מצאו שמרבית בתי הספר אינם מייעדים להורים מקום מרכזי בפעילות זו, אלא נוטים בעיקר להאשים בוותור על סמכותם ההורית ובאי-מתן גיבוי לסמכותם של המורים בטיפול באלימות. לדבריהם, כדי לצמצם את האלימות יש לחתור לפעולה מתוך דיאלוג משותף ומתוך הסכמות בין מורים והורים, וכך לקדם אווירה לא אלימה בבית הספר (בנבנישתי ואחרים, 2006א). כדי לשלב הורים בתוכניות התערבות לצמצום האלימות באופן מיטבי יש להבין טוב יותר את תפיסותיהם באשר לאלימות בבתי הספר. ואולם, על אף הדגש שניתן בספרות על התבוננות מערכתית והקשרית, מעט מחקרים התמקדו בהבדלים התפיסתיים שבין התלמידים, הצוות החינוכי וההורים (Waasdorp et al., 2011).

מכאן ניתן לראות, שנקודת המבט של הורים על אלימות בבתי הספר היא ייחודית בשל זיקתה האפשרית של האלימות להיבטים הקשורים בבית ולתפיסות של ההורים בנושא זה, וכן בשל תרומתה של מעורבות ההורים לצמצום האלימות בבית ספר. מידע על תפיסות ההורים בנושא זה חשוב להתוויית מדיניות ולתכנון פעולות על בסיס תפיסותיהם (Berkowitz et al., 2021). עם זאת, חסר בספרות מידע מקיף על נקודת המבט של הורים ביחס לבתי הספר (Sharabi et al., 2021).

במעט המחקרים שנעשו בתחום נמצאו פערים בין תפיסותיהם של הורים לגבי מוגנות ושייכות בבית הספר לבין אלו של צוות בית הספר ושל התלמידים (Waasdorp et al., 2011). נמצא, למשל, שהורים מתקשים להבין במדויק את התחושות של הילד בבית הספר ולהבחין בין התחושה של "להיות מוגן" לבין התחושה של "להיות שייך". בהיבט הקהילה, הורים ומתבגרים שדיווחו על שביעות רצון מהשכונה תופסים את בתי הספר שלהם כמוגנים ובטוחים יותר (Hong et al., 2018; Voisin et al., 2016).

לתפיסות ההורים את האלימות ואת המוגנות של ילדיהם בבית הספר נלווה היבט תרבותי. למשל, בארצות הברית נמצאו הבדלים בתפיסת האלימות והמוגנות הבית ספרית בין תלמידים והורים אירופאים ואמריקנים לבין תלמידים והורים אפרו-אמריקנים (Robers et al., 2015). בעוד הורים ככלל, ללא הבדל אתני, מדגישים את חשיבותו של האקלים בבתי הספר של ילדיהם (Berkowitz et al., 2021), להורים אפרו-אמריקנים עשויות להיות תפיסות אקלים בית ספרי שונות, המושפעות מחוויות אישיות על רקע החששות שלהם שבתי ספר עשויים להתייחס אל ילדיהם בצורה לא הוגנת (Stewart, 2020; Williams et al., 2017). הורים לילדים אפרו-אמריקנים הצביעו על יחס שונה ומפלה שילדיהם מקבלים ביחס לבני גילם הלבנים: ענישה והשעיה לא מידתיות, שיעורים נמוכים יותר של הרשמה לקורסים מתקדמים ועוד. יחס זה מגביר את הדאגות הייחודיות שיש להם הנוגעות לבטיחות, למוגנות ולבריאות ילדיהם בבית הספר (Pinquart & Ebeling, 2020; Skiba et al., 2019) והוא משפיע על תפיסותיהם ביחס לבית הספר (Austin & Berends, 2018; Threlfall, 2018).

המחקר הנוכחי

מטרת מחקר זה לבחון את התפיסות של הורים לגבי אלימות בבית הספר. חשיבותו היא בהעמקת ההבנה באשר לנקודת המבט ההורית. המחקר מתמקד בשתי קבוצות תרבותיות, הורים יהודים והורים ערבים, מתוך הכרה בתפקידה של המורשת האתנית והתרבותית של התלמידים בהקשר של תופעת האלימות (Furlong & Morrison, 2000), שהרי תופעת האלימות והטיפול בה מבוססות על תפיסות ערכיות, על נורמות התנהגות ועל מסורות ומנהגים שיש להם הקשר תרבותי.

יש עדות אמפירית להבדלים בין הורים יהודים לערבים באשר למעורבות הורים בבית הספר (Sharabi et al., 2021), שלפיה הורים ערבים נוטים לחוש יותר כבוד כלפי צוותי החינוך בהשוואה להורים יהודים, אך נוטים להיות מעורבים פחות מהם בחיי בית הספר. החוקרים (שם) מפרשים ממצאים אלו בכך שהם נעוצים בהבדלים בין מאפיינים אינדיבידואליסטים בחברה היהודית למאפיינים קולקטיביסטיים בחברה הערבית המשליכים על היחס כלפי

המערכת החינוכית. ייתכן שהמעורבות הנמוכה יחסית של ההורים הערבים נובעת מהיעדר זמן או תחושת מסוגלות לסייע לילדיהם, מחוסר התאמה של אופן מעורבות ההורים וממחסומים אישיים (מסארוה וחורי-כסאברי, 2021; נאסר-אבו-אלהיג'א וישראלשוילי, 2021). ככלל, קיים מחקר מועט על הורים ערבים ותפיסותיהם את בית הספר (Sharabi et al., 2021). מחקר קודם (אלפי-שבתאי ואחרים, 2024) הצביע על הבדלים מסוימים בתפיסות של הורים יהודים וערבים באשר לדמות המורה האידאלי ולהקניית מיומנויות בבתי הספר: להורים ערבים חשוב יותר שהמורה ישלוט בתחום הדעת שהוא מלמד ואילו הורים יהודים שמים דגש רב יותר על רגישות והכלה. באשר למיומנויות שיש להקנות לתלמידים, הורים ערבים שמים דגש על הקניית מיומנויות של עמידה בפני קהל וניהול שעות פנאי, ואילו הורים יהודים שמים דגש על מיומנויות רגשיות-חברתיות של הילדים. באשר לתפיסות לגבי אלימות בבתי הספר, ההורים הערבים הדגישו את הצורך במיגור האלימות, ואילו הורים יהודים הדגישו את פיתוח הסובלנות.

המחקר הנוכחי יאפשר מיפוי של קווי דמיון וקווי שוני בתפיסות ההורים משתי הקבוצות התרבותיות השונות. הממצאים יאפשרו להציג קווי יסוד לתוכנית המסתמכת על ידע מבוסס-ראיות בפיתוח תוכניות התערבות מותאמות-תרבות לצמצום האלימות בבתי הספר ולהגברת תחושת המוגנות של התלמידים (ישראלשוילי ונאסר-אבו אלהיג'א, 2021). מכיוון שקיים מיעוט בידע אמפירי על הנושא, יבוצע מחקר ראשוני בתחום, ללא הנחת השערות מחקר. מטרות המחקר הן אלה: (1) ללמוד על נקודות המבט של ההורים משתי הקבוצות התרבותיות באשר לתופעת האלימות בבתי הספר מבחינת חומרת התופעה, היקפה, סוגי האלימות וההתמודדות עימה; (2) ללמוד על רמת המוגנות של התלמידים בעיני ההורים משתי הקבוצות.

מתודולוגיה

אוכלוסייה

משתתפי המחקר הם 724 הורים לילדים בבית ספר, מהם 502 הורים לילדים הלומדים בכיתות א-י"ב בזרם הממלכתי, הממלכתי-דתי והחרדי (להלן "יהודים"), וכן 222 הורים לילדים הלומדים בזרם החינוך הערבי (להלן "ערבים"). כל אחת משתי הקבוצות נדגמה מתוך מאגר משיבים של חברת סקרים. המאגר כולל אנשים העונים לשאלונים מקוונים שנשלחים אליהם על ידי חברת הסקרים, ומקבלים תגמול צנוע על השתתפותם במחקר. באוכלוסייה היהודית, השאלון נשלח לקבוצה גדולה של משתתפים במאגר, ועם קבלת 502 תגובות הושלם שלב זה. ההורים הערבים שענו על השאלון הם סך כל המשתתפים הכלולים במאגר הערבים. הורים עם יותר מילד אחד הלומד בכיתות א-י"ב התבקשו לבחור את אחד הילדים ולהתייחס לבית הספר שבו הוא לומד. הגיל הממוצע של ההורים הערבים הוא 36.0 עם סטיית תקן 7.60, והגיל הממוצע של ההורים היהודים הוא 40.1 עם סטיית תקן 7.5. לוח 1 מציג את מאפייני ההורים ואת מאפייני הילדים שלגביהם הם התייחסו בשאלון.

לוח 1: מאפייני ההורים המשיבים ומאפייני הילדים שאליהם הם התייחסו בשאלון

שכיחות באחוזים		קטגוריות	מאפיין
יהודים (N=502)	ערבים (N=222)		
הורים			
50	62	נשים	מין
16	48	תיכונית	השכלה
25	10	על-תיכונית	
59	42	אקדמית	
23	14	דתי	דתיות
24	71	מסורתית	
53	15	חילוני	
ילדים			
45	42	בנות	מין
60	68	יסודי	כיתה
20	15	חטיבת ביניים	
20	17	חטיבה עליונה	
30	51	מצוינים	
34	26	טובים מאוד	הערכת הורים את ההישגים
23	15	טובים	הלימודיים של ילדיהם
13	7	בינוניים-חלשים	
23	55	מקובל מאוד	הערכת הורים את המצב החברתי של הילד
63	43	מקובל	
14	2	לא מקובל	

כלי המחקר

לצורך המחקר חובר על ידי החוקרים שאלון כמותי לבחינת תפיסות ההורים לגבי אלימות בבית הספר. השאלון התבסס על שאלון להערכת אלימות בבית ספר על ידי תלמידים ומורים (ראובני, 2011) וכן על שאלון אקלים בית ספרי שפיתחה הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה, 2017). השאלון כלל 31 שאלות שמיפו את ההתייחסות לתחומים האלו: (א) מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של ההורים ומאפיינים סוציו-דמוגרפיים ולימודיים של הילדים; (ב) מאפייני האלימות בבתי הספר – חומרה, היקף וסוגי אלימות (למשל, "אם ילדך היה מעורב באלימות כקורבן מילד אחר, מה סוג האלימות שחווה? אלימות מילולית/אלימות פיזית/אלימות רגשית חברתית/חרם חברתי/אלימות מקוונת ברשת/אלימות כלפי רכוש/אלימות מינית); (ג) דרכי ההתמודדות עם אלימות – בהקשר המשפחתי ובהקשר הבית ספרי. בהקשר המשפחתי התבקשו ההורים לבחור את הדרך שבה היו ממליצים לילדם לנהוג בתגובה לאלימות נגדו (לדוגמה, "לפנות למורה"; "להחזיר בצורה דומה"). ההתמודדות בהקשר הבית ספרי נבחנה בהיבטים האלו:

- (1) סמכותו של המורה להרחיק ילד (שאלה שבדקה את מידת ההסכמה למתן סמכות למורה בהרחקת ילד הנוהג באלימות); (2) תפיסת האמון ביעילות הטיפול באלימות של גורמים שונים (לדוגמה, מנהל, מחנך, יועצת); (3) תרומת הורים למניעת אלימות: ההורים התבקשו להביע את מידת הנכונות שלהם להתנדב לפעילויות שונות במניעת אלימות (לדוגמה, תורנות בהסעות); (ד) תחושת המוגנות של הילדים (למשל, "האם ילדך מרגיש מוגן במקומות הבאים? בהסעות לבית הספר/במהלך ההפסקות/במעברים בין ההפסקות לשיעורים/בזמן השיעור/בשירותים בבית הספר").

תוקף ומהימנות

תקפות השאלון הובטחה באופן הבא: הגרסה הראשונית נמסרה לארבעה שופטים מומחים לנושא האלימות, כאשר אחד מהם מכיר היטב את האוכלוסייה הערבית והוא עצמו חלק ממנה. השופטים קיבלו הסבר על מטרת השאלון על כל חלקיו והתבקשו להתייחס לשני היבטים: (א) המידה שבה ההיגדים משקפים את הנושאים הנמדדים בשאלון; (ב) בהירות ההיגדים

וסדר הנושאים המופיעים בשאלון. זאת ועוד, לצורך תיקוף השאלון בערבית הוא הוצג בפני שני שופטים המכירים את מערכת החינוך הערבית בישראל, והם התבקשו לחוות דעתם באשר להתאמת השאלון לבתי ספר ערביים. הערותיהם של השופטים נידונו ונכללו בשאלון. השאלון תורגם לערבית על ידי מתרגם מקצועי הדובר ערבית כשפת-אם, כדי שההורים הערבים יוכלו לקרוא אותו בשפת אימם. באשר למהימנות, חושבו מקדמי מהימנות אלפא של קרונברך בשני נושאים: תחושת המוגנות של הילד והאמון בבית הספר. מקדמי המהימנות בנושאים אלו הם 0.82 ו-0.86, בהתאמה. לאור ערכים אלו, חושבו מדדים כלליים של מוגנות ושל אמון. בנושאים האחרים הכלולים בשאלון לא הייתה הנחה בדבר עקיבות פנימית של ההיגדים השונים, ולכן לא חושבו מקדמי המהימנות.

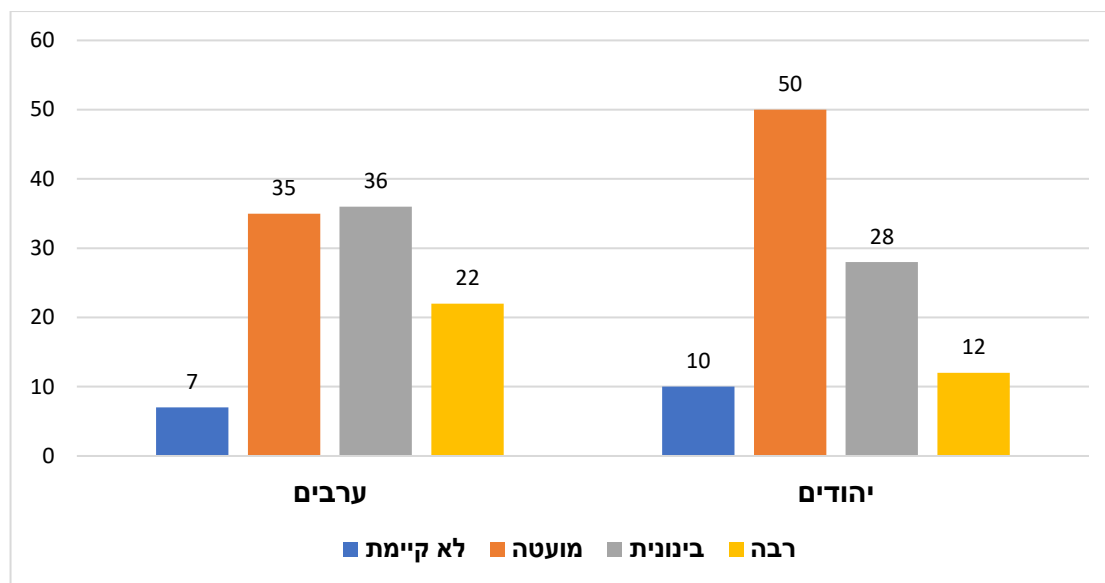
הליך איסוף הנתונים

השאלון הוכן בגרסה מקוונת והופץ להורים באינטרנט בחודש יולי 2021. הם התבקשו להתייחס לתופעת האלימות כפי שהיא משתקפת בעיניהם בשנת הלימודים שקדמה למילוי (תשפ"א). בכך ביקשנו להגדיר מסגרת זמן רחבה דייה לייצוג מצב האלימות בבית הספר מחד גיסא, ולשמור על מסגרת התייחסות רלוונטית לתקופה הנוכחית מאידך גיסא.

ממצאים

ממצאי המחקר יוצגו בהתאם לתחומי השאלון.

חומרת האלימות: ההורים התבקשו להעריך את חומרת האלימות בבית הספר בסולם של חמש דרגות החל בדרגה "לא קיימת" וכלה בדרגה "רבה מאוד". לצורך הצגת הממצאים קובצו שתי הדרגות הגבוהות מבין החמש.



תרשים 1: הערכה של חומרת האלימות בבית הספר בעיני ההורים

כפי שניתן לראות בתרשים 1 התוצאות מראות שכמעט 60% מההורים הערבים מעריכים את חומרת האלימות בבתי הספר כבינונית או גבוהה. הערכה זו גבוהה במידה ניכרת מההערכה של רמת האלימות בבתי ספר יהודיים – 40% מההורים העריכו את האלימות בבתי הספר כחמורה במידה בינונית או יותר. ההבדל בין שתי האוכלוסיות בהערכה של חומרת האלימות הבית ספרית הוא מובהק סטטיסטית, כפי שמראה מבחן t למדגמים בלתי-תלויים $(t(608) = 4.18, p < .01)$.

בבדיקת הקשרים של מאפייני האלימות למאפייני ההורים והילדים, בוצעו מבחני T למדגמים בלתי-תלויים וכן ניתוחי שונות חד-כיווניים. נמצא שההערכה של חומרת האלימות אינה קשורה למאפייני הילד, קרי, מין וכיתה, ולא למאפייני הסביבה – אזור מגורים ומסגרת בית הספר (פרטי-ממלכתי). המאפיין היחיד הקשור להערכה של חומרת האלימות הוא מין ההורה: אימהות העריכו את החומרה כגבוהה יותר (ממוצע = 2.95 ס"ט = 1.09) מאשר אבות (ממוצע = 2.63 ס"ט = 0.99). ההבדל מובהק סטטיסטית $(t(718) = 2.06, p < .05)$.

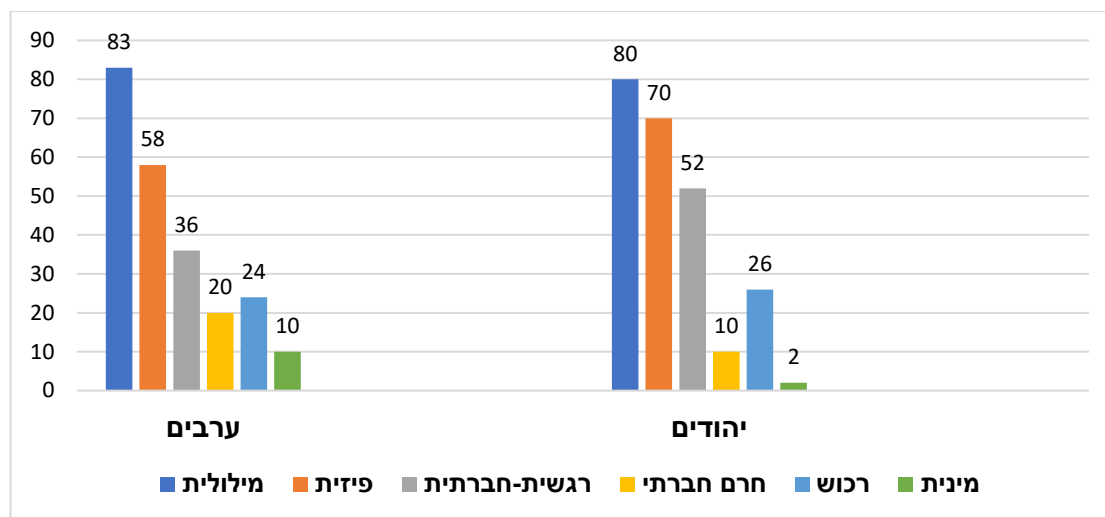
היקף האלימות: המפגש הישיר של הילד עם אלימות בבית הספר יכול להתרחש בשלושה מצבים: כקורבן, כתוקפן וכצופה מהצד (גומפל, 2002) וכך הוא הוצג בשאלון. ההורים התבקשו לציין אם הילד שלהם דיווח על אלימות באחד ממצבים אלה. לוח 2 מציג את הממצאים שהתקבלו.

לוח 2: אחוז הילדים שהיו מעורבים באלימות בשנה האחרונה בזיקה לסוג בית הספר

סך הכול	חטיבה עליונה	חטיבת ביניים	יסודי		
19	0	12	25	ערכים	כקורבן
7	3	3	9	כתוקפן	
31	24	33	33	כצופה מהצד	
25	5	14	34	יהודים	כקורבן
11	3	4	16	כתוקפן	
35	16	28	44	כצופה מהצד	

הלוח מראה שעל פי דיווח ההורים, חמישית מהילדים הערכים ושליש מהילדים היהודים היו קורבנות לאלימות בבית הספר (לפי דיווחי הוריהם) במהלך השנה האחרונה. עוד עולה ששכיחות אירועי האלימות שבהם הילד היה מעורב כקורבן או כתוקפן הייתה גבוהה יותר בבתי ספר יסודיים מאשר בבתי ספר על-יסודיים. דפוסי הממצאים לגבי שכיחות אירועי האלימות דומים בקרב ערכים ויהודים.

סוגי האלימות: לאלימות חמישה ביטויים עיקריים: פיזית, מילולית, רגשית-חברתית, אלימות כלפי רכוש ואלימות מינית (Buss, 1961). אומנם חרם חברתי כלול בקטגוריה של אלימות רגשית-חברתית, אולם בשל החומרה המיוחדת הכרוכה בו, בדקנו את שכיחותו כקטגוריה נפרדת. תרשים 2 מציג את התפלגות השכיחויות של כל סוגי האלימות שבהם היה הילד מעורב כקורבן.



תרשים 2: שכיחות באחוזים של סוגי אלימות אשר הופנו אל הילד הקורבן

התרשים מראה שדפוס האלימות השכיח ביותר בשתי הקבוצות הוא אלימות מילולית ולאחריו אלימות פיזית. אלימות מינית היא הדפוס השכיח פחות בשתי הקבוצות. כדי להשוות בין הערבים ליהודים בשכיחות של כל סוג אלימות נערכו מבחני חי בריבוע. התוצאות מוצגות בלוח 3.

לוח 3: השוואה בין ערבים ליהודים לגבי השכיחות של סוגי האלימות

חי בריבוע	שכיחות באחוזים		
	יהודים	ערבים	
0.15	80	83	מילולית
3.12	70	58	פיזית
7.92*	52	36	רגשית-חברתית
3.92*	10	20	חרם
0.84	26	24	כלפי רכוש
4.34*	2	10	מינית

הלוח מראה כי השכיחות של אלימות רגשית-חברתית גבוהה יותר בבתי ספר יהודיים. לעומת זאת, ביטויי אלימות מינית וחרם שכיחים יותר בבתי ספר ערביים.

תפיסת ההתמודדות עם אלימות, מידת האמון בטיפול הבית ספרי ומידת הנכונות לסייע בצמצומה: התמודדות עם אלימות נבחנה בהקשר המשפחתי ובהקשר הבית ספרי. בהקשר המשפחתי התבקשו ההורים לבחור את הדרך שבה היו ממליצים לילדם לנהוג בתגובה לאלימות נגדו. חושבה התפלגות שכיחויות של הבחירה בארבע דרכים, ונערך מבחן חי בריבוע לבדיקת מובהקות ההבדלים בין שתי הקבוצות (ראו לוח 4).

לוח 4: ההתפלגות של דרכי התגובה שהמליצו ההורים לסוגי האלימות השונים (באחוזים)

לפנות למורה או למבוגר אחר בבית הספר	להחזיר בצורה דומה	לדבר עם התלמיד התוקף	לא לעשות דבר	חי בריבוע		
77	10	10	3	6.87	ערבים	אלימות פיזית
87	11	2	0		יהודים	
72	10	15	3	4.89	ערבים	אלימות מילולית
83	9	6	2		יהודים	
77	8	8	7	8.63*	ערבים	אלימות מקוונת
91	2	3	3		יהודים	

* $p < .05$

התפלגות השכיחויות של דפוסי התגובה דומה מאוד בשתי הקבוצות, כאשר הפנייה למבוגר בבית הספר שכיחה הרבה יותר משלוש הדרכים האחרות. השוואה בין שתי הקבוצות מראה שהפנייה למבוגר בבית הספר שכיחה יותר אצל היהודים, ושיחה עם התוקף שכיחה יותר אצל הערבים. ההבדל מובהק באלימות המקוונת ונטה למובהקות ($p < .07$) באלימות הפיזית.

בהקשר הבית ספרי נבחנה ההתמודדות בכמה היבטים:

סמכות של מורה להרחקת ילד: המשיבים נשאלו לדעתם בנוגע למתן סמכות למורה להרחיק פיזית ילד המהווה סכנה לסביבתו. התוצאות מראות על הסכמה בקרב רוב ההורים: 60% מההורים הערבים ו-84% מההורים היהודים הביעו הסכמה גבוהה או גבוהה מאוד לעמדה זאת.

אמון של הורים ביעילות הטיפול באלימות: המשיבים התבקשו להעריך את מידת האמון שיש להם כלפי גורמים שונים בנוגע ליעילות הטיפול באלימות בסולם של חמש דרגות. התוצאות מוצגות בלוח 5. הלוח מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן וכן את אחוז המשיבים שהביעו אמון רב (ענו 4 או 5 בסולם התשובות).

לוח 5: מידת האמון ביעילות הטיפול באלימות בבית הספר

	ממוצע		במידה רבה / במידה רבה מאוד		
	יהודים	ערבים	יהודים (N=502)	ערבים (N=222)	
מחנך	3.64	3.49	63	54	
	(0.91)	(1.01)			
יועץ	3.37	3.50	48	53	
	(1.00)	(1.03)			
מנהל	3.79	3.61	60	55	
	(1.13)	(1.05)			
מערכת החינוך	2.89	3.11	26	24	
	(1.04)	(1.12)			

עיון בממוצעים ובשכיחויות מגלה מידה בינונית של אמון בשלושת בעלי התפקידים בבית הספר ומידה נמוכה של אמון במערכת החינוך. ניתוח שונות עם מדידות חוזרות אשר השווה באמון בין בעלי התפקידים בקרב הערבים, העלה אפקט מובהק ($F(3,663)=26.65, p < .001$).

מבחן פוסטריורי מסוג בונפרוני לבדיקת מקורות ההבדלים בין ארבעת הגורמים הראה שמידת האמון במחנך, ביועץ ובמנהל גבוהה מהאמון במערכת החינוך. אצל היהודים נמצא אפקט מובהק של הגורם ($F(3,1503)=172.9, p<.001$) ומבחן בונפרוני הראה דפוס דומה לזה שהתקבל אצל הערבים.

מידת האמון של ההורים בטיפול באלימות היא בינונית: כ-60% מההורים היהודים ו-50% מההורים הערבים הביעו אמון גבוה במחנך ובמנהל. האמון במערכת החינוך נמוך ומאפיין כרבע מההורים בכל אחת מהקבוצות.

נכונות הורים לתרום למניעת האלימות: ההורים התבקשו להביע את מידת הנכונות שלהם להתנדב לפעילויות שונות במניעת אלימות. לוח 6 מציג את אחוז ההורים שהביעו הסכמה גבוהה (ענו 4 או 5) ואת הממוצעים וסטיות התקן בקרב ההורים הערבים והיהודים.

לוח 6: נכונות ההורים לתרום למניעת אלימות בבית הספר

ממוצע		במידה רבה/ במידה רבה מאוד		הפעילות
יהודים	ערבים	יהודים (N=502)	ערבים (N=222)	
2.93	3.37	41	48	מתן הרצאות לתלמידים
(1.36)	(1.19)			
2.81	3.01	36	36	תורנות בהפסקה
(1.35)	(1.18)			
2.64	2.94	32	32	תורנות בהסעה
(1.37)	(1.29)			
3.09	3.29	43	47	להיות חבר בצוות הורים למניעת אלימות
(1.23)	(1.24)			
2.96	3.18	38	40	הובלת יוזמה בתחום
(1.27)	(1.16)			

לסיכום, נמצא שאסטרטגיית ההתמודדות המומלצת השכיחה ביותר בקרב שתי קבוצות ההורים היא פנייה לעזרה של מבוגר. מידת האמון של ההורים בטיפול יעיל של גורמי בית הספר בבעיית האלימות היא בינונית והאמון במערכת החינוך כולה הוא נמוך, בשתי הקבוצות. הנכונות של הורים להתנדב לפעולות מונעות אלימות בבית הספר אינה גבוהה, ופחות ממחצית ההורים מוכנים להתנדב.

תחושת המוגנות בעיני ההורים: ההורים התבקשו להעריך את תחושת המוגנות במצבים שונים על סולם של חמש דרגות, כאשר ציון גבוה מעיד על מוגנות גבוהה. לוח 7 מציג את התוצאות שמוצגות הן באמצעות ממוצעים וסטיות תקן הן באמצעות אחוז המשיבים לגבי היגדים שבהם המוגנות היא גבוהה או גבוהה מאוד (4 או 5 בסולם).

לוח 7: תחושת המוגנות של תלמידים במצבים שונים בבית הספר להערכת ההורים

<i>t</i>	ממוצע (1 5)		במידה רבה/ במידה רבה מאוד		
	יהודים	ערבים	יהודים (N=502)	ערבים (N=222)	
11.28**	4.39 (0.76)	3.68 (1.23)	92	68	בזמן השיעור
3.34**	4.00 (0.86)	3.53 (1.24)	79	60	במעברים בין ההפסקות לשיעורים
5.47**	3.96 (0.76)	3.48 (1.16)	76	56	במהלך ההפסקות
5.63**	3.97 (0.85)	3.49 (1.21)	78	55	בפעילויות מחוץ לבית הספר (טיולים וכדומה)
**3.98	3.77 (0.99)	3.40 (1.17)	63	55	בהסעות
4.18**	3.90 (0.77)	3.53 (1.38)	73	51	בשירותים בבית הספר

** $p < .01$

הממצאים מעידים על תחושת מוגנות בינונית בקרב התלמידים הערבים, לדעת הוריהם. שליש עד מחצית מהתלמידים אינם מרגישים מוגנים במידה רבה במצבים שונים. ראוי לציין שאפילו במהלך השיעורים, כשליש מן ההורים סבורים שהילדים אינם מרגישים מוגנים. ההשוואה בין ההורים הערבים ליהודים מראה שהערכת ההורים הערבים את רמת המוגנות של ילדיהם היא נמוכה יותר באופן מובהק ביחס ליהודים בכל המצבים שנבחנו בשאלון.

ניבוי תחושת המוגנות: לתחושת המוגנות של התלמידים יש השלכות על רווחתם הרגשית. נבחנו המנבאים של תחושת המוגנות ולשם כך נערכו ניתוחי רגרסיה מרובה בקרב הורים ערבים והורים יהודים בנפרד. המשתנים המנבאים היו: מין הילד, הכיתה שבה הילד לומד, הערכת ההישגים של הילד, הערכת המצב החברתי של הילד, רמת הדתיות של ההורה, השכלת ההורה ומידת האמון של ההורה בטיפול בית הספר בנושא האלימות (לוח 8).

לוח 8: מקדמי הקשר (ערכי בטא) ורמת המובהקות של מנבאי תחושת המוגנות

המנבא	ערבים		יהודים	
	מקדם בטא	T	מקדם בטא	T
כיתה	.05	.65	.12	2.35*
מין הילד (בנים)	.08	1.10	.05	1.32
הערכת ההישגים בלימודים	.18	2.30*	.07	1.62
הערכת המצב החברתי	.13	1.71*	.21	4.96**
השכלת ההורה	-.02	-.33	.07	1.64
רמת הדתיות של ההורה	.08	1.16	.09	1.91*
אמון ההורה בבית הספר	.19	2.82**	.26	6.16**
מתאם מרובה R	.37*		.44*	

* $p < .05$

הלוח מראה שבשתי קבוצות ההורים המנבא החזק ביותר של תחושת המוגנות הוא האמון שיש להורים בבית הספר. נמצא שהמקובלות החברתית של הילד היא מנבא מובהק בשתי

הקבוצות, וכך גם הערכת ההישגים של הילד, שנמצא שהיא מנבא מובהק אצל ההורים הערבים וכמעט מובהק אצל ההורים היהודים. נמצאו שני משתנים סוציו-דמוגרפיים כמנבאים של תחושת המוגנות בקרב היהודים בלבד: גיל ומידת דתיות. נמצא, שתחושת המוגנות עולה עם הגיל, והיא חזקה יותר בקרב ילדים להורים דתיים וחרדים.

דיון

מחקר זה העריך את תפיסות ההורים היהודים והערבים שהשתתפו במחקר לגבי אלימות ומוגנות בקרב ילדיהם הלומדים בבתי ספר בארץ. ייחודו נובע מכך, שמבין ההיבטים השונים של חקר האלימות בבית הספר, התמקד המחקר הנוכחי בזווית ראייה שלגביה אין מידע אמפירי רב והיא זו של ההורים. לנקודת המבט ההורית חשיבות מיוחדת בהקשר של אלימות בבית הספר, מניעתה והטיפול בה ולפיכך, הבנתה חשובה ותתרום לתכנון תוכניות מניעה והתערבות יעילות המשלבות הורים (מסארווה וחורי-כסאברי, 2021; שדמי ואחרים, 2006). ההיבטים בתפיסות ההורים שנבחנו הם: חומרת האלימות, היקפה, סוגיה ודרכי ההתמודדות עימה. עוד נבחנה תחושת המוגנות של הילדים בבית הספר והגורמים המנבאים אותה בעיני ההורים. להלן נדון בממצאי המחקר ובהשלכותיהם על יחסי צוותי חינוך-הורים. מן הראוי לציין, כי הזיקה המוצגת בין הממצאים להמלצות היישומיות אינה נובעת בהכרח ישירות מן הממצאים עצמם, אלא מן הפרשנות הניתנת להם. כמו כן, חלק מההמלצות שמחקר זה מציע כבר קיימות בספרות המחקרית, ואולם הן חודדו ועוצבו על בסיס ממצאיו.

חומרת האלימות המדווחת בקרב הורים במגזר הערבי ותחושתם שילדיהם אינם מוגנים במידה מספקת נמצאו גבוהות יותר בהשוואה להורים היהודים. ממצא זה נמצא בהלימה לדוח המחקר של הראל-פיש ואחרים (2019), שלפיו בכל מדדי האלימות, השיעור גבוה יותר במגזר הערבי בהשוואה למגזר היהודי. ניתן להסביר ממצא זה בדרכים שונות. לצד ההסברים הללו חשוב לסייג ולציין, כי חלקים מהחברה הערבית נתונים בתהליך מואץ של שינויים (אלמו-קפיטל, 2020; חג'אזי ואחרים, 2021; כהן עזריה, 2021; מסרי ואחרים, 2021) ובשלב מעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית, ועדיין מתקיימים בה במקביל מאפיינים של שתיהן.

אף על פי שהסמכות ההורית שהנחילה ערכים ונורמות על יסוד המסורת נחלשה, עדיין לא תפסו את מקומה דפוסי התנהגות וגורמי אכיפה אפקטיביים חלופיים. הדור הצעיר מצוי במוקד המעבר הזה ונתון במתח בין קטבים תרבותיים וחברתיים, בין שאיפות אינדיבידואליסטיות להתפתחות אישית ולא־מוֹץ מאפייני החברה היהודית-המערבית לבין תחושות קשר ומחויבות למשפחה ולערכים המסורתיים. הימצאות הצעירים הערבים במתח בין-קוטבי זה יוצרת מצב שבו מצד אחד ערכי המשפחה המסורתיים מסייעים בהפחתתה של האלימות, ומצד שני, הדפוסים המערביים לצד הדחקת הרגשות המסורתית עלולים להגבירה. להלן נתייחס באופן מפורט יותר למאפיינים השונים בחברה הערבית בהקשר של אלימות בבתי הספר ומניעתה. בחברה הערבית נהוגה שיטה של שיח עקיף, שלפיה המסרים אינם מנוסחים במישרין אלא באופן כללי ועדין, וזאת כדי להימנע מפגיעה ברגשות הזולת (בן דויד, 1999; זועבי ועבאד-סעיד, 2021). לפנייה העקיפה תכלית נוספת – היא מאפשרת לתלמיד לחזור בו ממעשיו בלי לבייש אותו (זועבי ועבאד-סעיד, 2021). מנגד, הדיבור הבלתי־ישיר בשילוב עם אסטרטגיות של הצנעה והסתרה המוכרות בקרב יועצים חינוכיים (שם) עלולים לערפל את בעיית האלימות ולאפשר לה לגדול ולהתפתח לאורך זמן ללא מתן מענה הולם. אפיונים אלו של החברה הערבית עשויים להסביר את הרמות הגבוהות יותר של חרם ואלימות מינית שדווחו בה. לצד זאת, קיימים בחברה הערבית מאפיינים שלהם פוטנציאל לצמצום האלימות בבית הספר, למשל, היותה מושתתת על סמכות פטריארכלית, דהיינו, על תפקידו המסורתי של האב במשפחה ועל מקומו הדומיננטי כמטיל משמעת (זועבי ועבאד-סעיד, 2021). נמצא כי ככל שרמת המעורבות של האב והאם עולה, פוחתת רמת המעורבות באירועי בריונות בקרב התלמידים (מסרי ואחרים, 2021א). מאפיין אחר הוא שהורים ויועצים במגזר הערבי נוטים להשתמש בהטפות מוסר הפונות אל הנפש ואל הלב כדי לייצר אצל התלמידים תחושת הזדהות ולכוון אותם להתנהגות הראויה. נמצא שגם השימוש במסרים ובמונחים דתיים (כגון "חראם", האיסור ההלכתי המוטל על מעשים מסוימים), שמטרתם להזהיר את הילדים מביצוע מעשים שאינם מותרים מבחינה דתית, הוא שיטה נפוצה המבקשת למנוע התנהגות פסולה (זועבי ועבאד-סעיד, 2021). ככלל, נמצא שככל שבני נוער ערבים הם דתיים יותר, מעורבותם

בפגיעות אלימות בזולת מועטה יותר (מסארווה וחורי-כסאברי, 2021). ייתכן שהדת מארגנת את יחסי המשפחה והקהילה ומקנה רשת של תמיכה (Gunnore et al., 1999). ואכן, בקרב מתבגרים מוסלמים ממזרח ירושלים נמצא שככל שהשליטה ההורית גבוהה יותר והמתבגרים הם דתיים יותר, כך פוחת הסיכוי להתנהגות אלימה (Khoury-Kassabri et al., 2015). בעקבות ממצאי המחקר הנוכחי על רמת האלימות הגבוהה המדווחת בקרב הורים במגזר הערבי ולנוכח תחושתם שילדיהם אינם מוגנים במידה מספקת, יש לבחון אם המבנה המשפחתי המושתת על סמכות פטריארכלית והשימוש המוסדר בהטפות מקנים לתלמידים לגיטימציה מספקת להבעת רגשותיהם, לרבות הרגשות השליליים, שכן ההתייחסות לרגשות ידועה כרכיב הכרחי להשגת שליטה בהם ולהפחתת התנהגות אימפולסיבית (קניאל, 2013; Korem, 2023). שילוב בין תמיכה רגשית ובין הצבת יעדים עשוי לגרום לילדים להצליח יותר בעתיד ולהיות מעורבים פחות באלימות (חאג' יחיא חדד ורודניצקי, 2018; מסרי ואחרים, 2021; Inam et al., 2016; Miaari & Haj Yahya, 2017).

כהמשך להצעה לבחון את המידה שבה התלמידים במגזר הערבי מקבלים לגיטימציה לביטוי רגשותיהם, חשוב להקנות לכלל ההורים, הן הערבים הן היהודים, מיומנויות של תקשורת שיאפשרו להם להקשיב לילדיהם באופן לא שיפוטי וכך לסייע לילדים לבטא רגשות הקשורים למצבי תסכול (ראו פירוט של מיומנויות תקשורת הקשורות לצמצום אלימות אצל Volungis & Goodman, 2017). התייחסות לא שיפוטית של הורים לרגשות ילדיהם עשויה גם להקל על ילדיהם לשתף אותם כאשר הם נחשפים להתנהגויות אלימות בבית הספר. הצעה זו רלוונטית להורים ולמורים יהודים וערבים, אך יש לה חשיבות מיוחדת בחברה הערבית על סמך מאפייני התרבות שנסקרו קודם לכן. התייחסות כזו תסייע בבניית תוכניות התערבות ייחודיות המותאמות לצורכי החברה הערבית (ישראל אשויילי ונאסר-אבו אלהיג'א, 2021).

בחינת היקף האלימות הראתה דיווח ברמות בינוניות עד גבוהות של אלימות בבתי הספר על ידי ההורים, ובמגזר הערבי הרבה יותר. ממצא זה עשוי אף לשקף הערכת חסר, משום שישנם תלמידים, כפי שעלה במחקר שעסק בתופעת החרם במגזר היהודי (כורם וגילת, 2020), שאינם משתפים את הוריהם בתופעות של בריונות בבית הספר. זאת ועוד, במגזר הערבי, כפי

שצוין קודם לכן, מוכרת בקרב יועצים חינוכיים אסטרטגיה של הצנעה והסתרה, שמטרתה למצוא לבעיות פתרון מתאים במסגרת מצומצמת בלי להפוך את העניין לגדול ממדים (זועבי ועבאד-סעיד, 2021). על כל פנים, ניתן להסיק מממצא זה שהורים מודעים לרמות המשמעותיות של האלימות בבתי הספר. היבט זה עשוי להוות אינדיקטור חיובי ולשמש מצע לתכנון התערבויות בית ספריות המשלבות הורים.

בחינת סוג האלימות העלתה ששכיחותה של אלימות רגשית-חברתית גבוהה יותר במגזר היהודי מאשר במגזר הערבי. לפי עמית (2006) ועומר (2000) הורים רבים חווים תחושות של חוסר אונים ושל אובדן דרך עם ילדיהם, והילדים, לעומתם, חווים תחושות של כוח מול הוריהם. מן הספרות ידוע שלרמת הפיקוח על הילדים יש תפקיד במניעת אלימות ובצמצומה (גומפל, 2002; הורוביץ, 2006). לפיכך, ולנוכח הממצאים, ראוי לחזק את הסמכות ההורית והפיקוח החברתי על התנהגויות של אלימות רגשית-חברתית, בעיקר בקרב ההורים היהודים.

בהלימה לכך, יש להקנות להורים יהודים וערבים מיומנויות של תקשורת אסרטיבית (Rakos, 2018) אשר ישמשו כחלופה לתקשורת אגרסיבית ופסיבית (האחרונה עלולה להוביל לאלימות בעקבות כעס אגור). הקניית מיומנויות של תקשורת אסרטיבית להורים תתרום לחיזוק סמכותם בפני ילדיהם, שכן סגנון תקשורת זה יחזק את הנכחתם בחיי ילדיהם וימנע את הצבת המודל הפסיבי. הדבר רלוונטי במיוחד במגזר היהודי בשל הצורך בהגברת הפיקוח ובהצבת גבולות לאלימות רגשית-חברתית מצד הילדים. חיזוק הסמכות ההורית, שילוב ההורים בחיי בית הספר ונקיטת תגובה עקבית כלפי התנהגויות אלימות של תלמידים צפויים לחזק, בפרט במגזר היהודי, את גבולות המסגרת החינוכית, החינויים ביותר לניטור התנהגות אלימה (בנבנישתי ואחרים, 2006ב).

באשר לדרכי ההתמודדות עם תופעות האלימות, נמצא שהאסטרטגיה המועדפת והשכיחה ביותר בקרב הורי שתי הקבוצות היא פנייה לעזרה של מבוגר, אבל בה בעת נמצא בשתייהן, שמידת האמון של ההורים בטיפול אפקטיבי של גורמי בית הספר בבעיית האלימות בין כתליו היא בינונית, ושהאמון במערכת החינוך הוא נמוך. עניין האמון במערכת החינוך הוא מרכזי, שכן נמצא שהמנבא החזק ביותר של תחושת המוגנות של התלמידים הוא מידת האמון של

ההורים בבית הספר. ואכן, אמון ההורים בצוות בית הספר ועדכון ההורים בנעשה בו נחשבים לממדים חשובים בקשר שבין אנשי חינוך להורים (אלפי-שבתאי ואחרים, 2024; Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008). טיפוח יחסי אמון עם הורים וחזקת הדיאלוג בין הבית לבין צוותי החינוך סביב מניעת אלימות (Ragozzino & Utne O'Brien, 2009) צפוי לשפר את עמדותיהם של ההורים כלפי בית הספר.

בניית האמון של ההורים מאפשרת את טיפוחן של מיומנויות SEL בקרב הילדים באופן עקבי בבית ובבית הספר ובפרט את היכולת לנהל קונפליקטים בדרך בלתי-אלימה (Garbacz et al., 2015). אחד מהצעדים בוני האמון להגברת האמון של הורים בבית הספר ולמוכנות שלהם לתרום לצמצום האלימות בו עשוי להיות יצירת אמנה משותפת של הורים וצוותי חינוך בנושא מניעת אלימות. דהיינו, גיבוש מסמך עקרונות משותף שיבטא מסר של כבוד, של הערכה ושל ציפייה לשיתוף פעולה בין הצדדים. במגזר הערבי, יש להביא בחשבון שהאקלים המרכזי המאפיין את בתי הספר במגזר זה נוטה להגביל את מעורבות ההורים, ולכן יש לבחון אפשרות שהתלמידים הם שיערבו את הוריהם בחוויה הבית ספרית, ויבקשו מהם להשתתף בפעילויות בית הספר (שד"ל, 2021). לפיכך, התלמידים יכולים להוות סוכני שינוי למעורבות ההורים בחיי בית הספר בחברה הערבית גם בהקשר של מניעת האלימות בבית הספר וצמצומה. יש להקדיש מחשבה לדרכים שבהן ניתן להגביר את הסבירות שהם יפנו בעניינים אלו למחנך וליועץ בית הספר. בספרות מופיעות הצעות שונות לעידוד פניה לעזרה, כגון עריכת סקרים בקרב תלמידים כדי לאתר נושאים המשותפים לקבוצות גיל, לאסוף מהם משובים על סיוע שניתן להם ולמפות מחסומים אפשריים שלהם בפנייה לסיוע (גילת ועמירם, 2014). כמו כן, יש מקום לשלב ייעוץ בסביבה מקוונת שתהיה נגישה לתלמידים ולהורים (גילת ועמירם, 2014).

משימות המשלבות צוותי חינוך, הורים ותלמידים עשויות גם הן לחזק את מידת האמון של ההורים בבית הספר, שנמצא במחקר שהיא המנבא החזק ביותר של תחושת המוגנות של התלמידים. שילוב תוכניות התערבות מותאמות תרבותית, שבמרכזן למידה משותפת של תלמידים, של מורים ושל הורים, יכול לקדם שותפות אמיתית. לפיכך, במגזר הערבי נציע כיוון

נוסף והוא מתן משימות לימודיות בשילוב הורים, המאפשרות להעמיק בחקר הזהות. נאסר (2021), למשל, מציע תוכנית התערבות להתמודדות עם האלימות במערכת החינוך הערבית הממוקדת בטיפול "העצמי הטוב" של התלמידים, כלומר, חקר נקודות חוזק ועיבודן. במקום לנסות לשפר את התנהגותם של ילדים ובני נוער זה כלפי זה, תפנה התוכנית את הזרקור אל התלמיד עצמו. היא תפעל לבנייה של זהות אישית המושתתת על "העצמי הטוב", כלומר, תסייע לכל תלמיד לזהות את נקודות החוזק שלו ולפעול מתוכן באחריות אישית ולא מתוך לחץ חברתי או אימוץ התנהגויות של אחרים. התוכנית תפעל למיקוד ולמסגור שונים של תפיסות והתנהגויות של התלמידים. הנחת הבסיס היא שכאשר התלמידים יפעלו מתוך ה"עצמי הטוב" הם יקבלו אחריות להתנהגותם, וכך תפחת האלימות בבתי הספר. למורים ולהורים תפקיד חשוב על פי תוכנית זו והוא לסייע, לאתר ולטפח נקודות חוזק והתנהגויות חיוביות של הילדים. תוכנית התערבות שבמרכזה התייחסות לזיקה שבין מאפייני הפרט למאפייני התרבות הסובבת, כזו המאפשרת ומהדקת את הדיאלוג הפנימי של התלמידים עם המאפיינים הללו, הולמת את הגישה הרב-תרבותית (מסאלחה, 2004). גישה כזו תסייע לתלמידים לעבד תחושות של שונות, של אפליה ושל קיפוח ולגבש עמדות באשר לתהליכי שינוי וכך לתכנן את פעולותיהם ממקור מודע ושכלתני יותר. שילוב הורים בתוכניות יחזק את מקומם המשמעותי בחיי בית הספר כאמצעי להגברת תחושת האמון שלהם בצוות החינוכי.

מנבאי המוגנות של התלמידים, שעלו במחקר לפי תפיסות הוריהם, הם המקובלות החברתית וההישגים הלימודיים. ממצא זה הולם את ממצאיהם של חכים ושביט (2017). ניתן לקבל את הממצא כפשוטו ולהסיק, שילדים בקבוצת סיכון הם אלו שאינם מקובלים או שהישגיהם הלימודיים נמוכים. עם זאת, ניתן לפרש את הממצא כמשקף את נקודת המבט הרגשית של ההורים, המזדהה עם מצוקות ילדם ואינה מבחינה בין מוגנות פיזית לבין מוגנות פסיכולוגית, בבחינת "אם הילד שלי איננו מרוצה, הוא אינו מוגן בבית הספר". גם במחקר אחר נמצא שהשאלה המעסיקה את ההורים בהקשר של ציפיותיהם מהמורים היא אם צורכי ילדיהם המתבגרים נענים בבית הספר (Tatar & Horenczyk, 2000). עמדה זו, המזדהה עם צורכי הילד (על המורכבות הרגשית הכרוכה בנקודת המבט של ההורים שמערבת גם היבטים בלתי

מודעים ראו כורם, 2021; נוי, 1984; פלוטניק, 2007; Korem, 2024), עשויה להוות הסבר להתערבות הלוחמנית לעיתים של הורים בחיי בית הספר (גימשי ונאמן-חביב, 2015; Addi-Raccah, 2018). לכן, יש להעלות בתוכניות להכשרת אנשי חינוך ובתכנון אופן שילובם בחיי בית הספר את מודעות הצוות להיבטים רגשיים, אי-רציונליים ובלתי-מודעים המאפיינים את נקודת המבט ההורית ולהביאם בחשבון בתכנון דרכי התקשורת בין צוותי חינוך להורים.

להלן כמה הצעות מרכזיות ליחסים שבין צוותי חינוך להורים: המחקר משקף מודעות של הורים משתי הקבוצות התרבותיות להיקף האלימות הגבוה בבתי הספר. היבט זה עשוי לשמש מצע לעבודה משותפת של צוותי חינוך והורים למניעת אלימות. יש לטפח עם ההורים הבנות משותפות בנושא ולחזק את הדיאלוג ואת יחסי האמון שבין צוותי החינוך להורים, למשל, באמצעות יצירת אמנה משותפת למניעת אלימות, וכך לייצר סביב הילדים קהילה תומכת המביאה בחשבון היבטים משפחתיים-תרבותיים. יש לפתח בבית ובבית הספר מיומנויות תקשורת שיאפשרו למבוגרים להקשיב לתלמידים באופן בלתי-שיפוטי ובדרך זו לעודד אותם לבטא את רגשותיהם ואת מחשבותיהם, בפרט כאשר הם נתונים במצבים של עוררות רגשית גבוהה, דוגמת מצבי לחץ, כעס ותסכול. נוסף על כך, יש לטפח בקרב המבוגרים, הורים ומורים, מיומנויות של תקשורת אסרטיבית, אשר ישמשו חלופה לדרכי תקשורת תוקפניות או פסיביות ויחזקו את סמכותם בפני הילדים.

למחקר זה כמה מגבלות. ראשית, הוא התמקד בנקודת המבט של הורים ומן הראוי לבחון את האלימות בבתי הספר מנקודות מבט נוספות ומשלימות, של התלמידים ושל הצוות החינוכי, ולהצליב את המידע על עמדות הורים עם נתונים ממקורות אלו. שנית, המחקר התבסס על נתונים כמותיים וכדי להרחיב את ההבנות יש להוסיף ולחקור את עמדות ההורים על אלימות בבתי הספר גם בכלים איכותניים-פרשניים. נוסף על כך, במחקר עיתי יש להביא בחשבון קבוצות משנה בחברה היהודית ובחברה הערבית השונות בדת ובמסורת, סוגי קהילות (עירוני/כפרי) ונתונים דמוגרפיים נוספים (כגון רמות סוציו-אקונומיות של המשפחות ורמות אלימות בקהילות). כמו כן, יש לבחון סגנונות הורות שונים (ראו את מחקרם של מסרי ואחרים, 2021ב) ולהמשיך לחקור הבדלים בין אבות לאימהות. כמו כן, יש לקדם את המחקר בקשרי הורים-בית

ספר בכלל ובהקשרים חברתיים-תרבותיים מגוונים בפרט. המחקר יאפשר לתכנן ולעצב מדיניות מבוססת ראיות שנועדה לקדם מעורבות הורים תוך התייחסות לשונות התרבותית-החברתית בישראל.

רשימת מקורות

- אלמו-קפיטל, ג' (2020). מסמך רקע לדיון בנושא פשיעה ואלימות בקרב בני נוער בחברה הערבית. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- אלפי-שבתאי, א', כורם, ע' ושגיא, ר' (2024). דמות המורה האידאלי בעידן הדיגיטלי בעיני הורים יהודים וערבים: השלכות להכשרת מורים חדשה. בתוך ס' בר-טל וי' גילת (עורכים), מהפכה בהכשרת מורים: ניווט בנוף הפדגוגי הדיגיטלי (עמ' 101-124).
- רסלינג.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, ר' ואסטור, ר"א (2006א). אלימות במערכת החינוך – דברי פתיחה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 23, 9-14.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, ר' ואסטור, ר"א (2006ב). ממצאים מסקר אלימות ארצי תשס"ה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 23, 15-43.
- בן-דוד, ע' (1999). טיפול רגיש תרבות. בתוך ק' רבין (עורכת), להיות שונה בישראל: מוצא עדתי ומין בטיפול בישראל (עמ' 273-280). רמות.
- גומפל, ת' (2002). הרהורים על אלימות בבתי ספר: גורמים ועקרונות התמודדות. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 16, 13-24.
- גילת, י' ועמירם, ר' (2014). "פער השירות" בבית הספר: מחסומים בפנייה לייעוץ ולטיפול אצל ילדים ובני נוער ודרכים להנמכתם. בתוך ע' רביב ור' בולס (עורכים), הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה. אסופת מאמרים לזכרו של פרופ' אבנר זיו ז"ל (עמ' 52-66). ספרית פועלים.
- גימשי, ד' ונאמן-חביב, ו' (2015). היבטים סביבתיים של אלימות במוסדות חינוך והשפעתם על תחושת הבטחון של התלמיד. זמן חינוך, 1, 71-88.

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

הכנסת. (2022). [תוכנית משרד החינוך למניעת אלימות](#).

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2023). [אוכלוסיית ישראל בפתחה של שנת 2023](#).

הראל-פיש, י', שטיינמן, נ', טסלר, ר', מאור, ר', בוניאל-נסים, מ' וולש, ס' (2019). [נוער](#).

[בישראל: דפוסי שימוש בחומרים ממכרים, מעורבות באלימות ובאלימות ברשת](#).

אוניברסיטת בר-אילן, לשכת המדען הראשי והמשרד לביטחון פנים.

זועבי, ח' ועבאד-סעיד, ס' (2021). שיטות התערבות מוטות תרבות בתחום הייעוץ החינוכי.

בתוך פ' נאסר אבו-אלהיג'א ומ' ישראלשוילי (עורכים), [חינוך בחברה הערבית](#)

בישראל (עמ' 286-320). מכון מופ"ת.

חאג' יחיא חדד, נ' ורודניצקי, א' (2018). [החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: חזון ומעשה](#). דוח

מחקר. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

חג'אזי, ח', נסיר-שלופה, א' והראל-פיש, י' (2021). תפיסות של תלמידים במגזר הערבי

והיהודי את האקלים הבית ספרי – פערים בדיווחי תלמידים בסקרים בהשוואה

למציאות בבתי הספר. רב-גוונים: מחקר ושיח, 21, עמ' 227-203.

חורי-כסברי, מ' (2006). אלימות צוות כלפי תלמידים בבתי ספר בישראל. מפגש לעבודה

חינוכית סוציאלית, 23, 101-83.

חכים, ע' ושביט, י' (2017). [חרם בין תלמידים](#). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית

בישראל.

טטר, מ', ברק, מ' ויאסין, ר' (2007). דמויות משמעותיות בגיל ההתבגרות: מקומם של ההורים.

בתוך א' כהן (עורכת), [חוות ההורות: יחסים, התמודדות והתפתחות](#) (עמ' 119-139).

אח.

טרבלסקי-חדד, ת' (28.5.2023). [תוכנית חדשה למניעת אלימות בבתי ספר: מכת מדינה](#).

[עוברים מהכלה לענישה](#). Ynet.

ישראל אשכולי, מ' ונאסר-אבו אלהיג'א, פ' (2021). סיכום - פסק זמן השכלתי-חינוכי: על חינוך בחברה הערבית בישראל. בתוך פ' נאסר אבו-אלהיג'א ומ' ישראל אשכולי (עורכים), *חינוך בחברה הערבית בישראל* (עמ' 321-332). מכון מופ"ת.

כהן עזריה, י' (2021). "זה לא רק קשה, זה מאתגר": התמודדותם של סטודנטים/ות מהמגזר הערבי עם הקשיים שהם חווים/ות בהקשר ללימודיהם/ן באקדמיה. בתוך ד' אייזנקוט, ר' חיראק וש' דורון (עורכים), *אתגרים ומגמות בחברה הישראלית במבט רב תרבותי* (עמ' 211-243). פרדס.

כורם, ע' וגילת, י' (2023). חרם בקרב תלמידים: מאפייני התופעה והשלכותיה האופרטיביות על עבודת היועץ החינוכי. [הייעוץ החינוכי, כד](#), 281-263.

כורם, ע' (2021). שותפות עם הורים בסיוע לתלמיד במישור החברתי: נקודות מבט ואסטרטגיות של אנשי חינוך. בתוך ע' טבק וי' גילת (עורכים), *"ללכת בין הטיפות"*: *אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים* (עמ' 111-131). מכון מופ"ת.

לב-ויזל, ר' ואיזיקוביץ, צ' (2016). אלימות כלפי ילדים ובני נוער בישראל: בין שכיחות לדיווח. *גורמים מעודדים מול גורמים מעכבים דיווח*. אוניברסיטת חיפה.

לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2019). תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצות חינוכיים. *הייעוץ החינוכי, כא*, 194-175.

מיעארי, ס' וחדאד חאג' יחיא, נ' (2017). *חוסר מעש בקרב צעירים ערבים בישראל*. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

מכון סאלד. (2021). [מניעת אלימות בבית הספר](#). ניוזלטר של מרכז המידע למדעי החברה ולחינוך, גיליון 20.

מסאלחה, ש' (2004). יעוץ פרטני בחברה רבת-תרבותית. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), *יעוץ בבית ספר בחברה משתנה* (עמ' 229-246). רמות.

מסארווה, א' וחורי-כסאברי, מ' (2021). התנהגות אלימה בקרב בני נוער בחברה הערבית-הפלסטינית: גורמי סיכון וגורמי חוסן. בתוך פ' נאסר אבו-אלהיג'א ומ' ישראל אשכולי (עורכים), *חינוך בחברה הערבית בישראל* (עמ' 191-214). מכון מופ"ת.

מסרי, ס', זבידאת, א' ודלאשה, ו' (2021א, ספטמבר). הבדלים דמוגרפיים בהשכלת הורים, רקע דמוגרפי ובמעורבות הורים, והשפעתם על רמת הבריונות בקרב תלמידים בבתי הספר הערביים בצפון ישראל. היצג בכינוס הארצי הרביעי של מרכז המחקר והידע מהות, "יחסי צוותי חינוך-הורים בעתות משבר". מכללת לוינסקי לחינוך.

מסרי, ס', זבידאת, א' ודלאשה, ו' (2021ב, ספטמבר). סגנונות הורות, חרדה חברתית ותוקפנות בקרב מתבגרים בחברה הערבית. פוסטר שהוצג בכינוס הארצי הרביעי של מרכז המחקר והידע מהות, "יחסי צוותי חינוך-הורים בעתות משבר". מכללת לוינסקי לחינוך.

נאסר, ח' (2021). הצעה לתוכנית התערבות ייחודית להתמודדות עם האלימות במערכת החינוך הערבית: התמקדות בנקודות החוזק של כל תלמיד. [ביטאון מכון מופ"ת, 66](#).

נוי, ב' (1984). הורים ומורים כשותפים במעשה החינוכי. משרד החינוך, התרבות והספורט, בית הספר לעובדי הוראה בכירים.

ניסימוב-נחום, ע' (2013). כל צבעי הקשת – טיפול באומנות בילדים המתנהגים בתוקפנות. מכון מופ"ת.

עומר, ח' (2000). שיקום הסמכות ההורית. מודן.

עלי, נ' (2014). אלימות ופשעה בחברה הערבית בישראל: קונספירציה ממסדית או פשיעה תרבותית? המרכז היהודי, אוניברסיטת חיפה; מרכז אמאן: המרכז הערבי לחברה בטוחה.

עלי, נ', לוין-חן, ר' ונג'מי-יוסף, ע' (2020). אלימות, פשיעה ושיטור בחברה הערבית: מדד הביטחון האישי והקהילתי. יוזמות אברהם ומוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית.

עמית, ח' (2006). הורים כמנהיגים - להיות הורה משפיע. מודן.

עפרים, י' (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לביה"ס והשפעתן על התלמיד המתבגר. סקירת ספרות עבור היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

פלוטניק, ר' (2007). "הקול ההורי": הורות כהליך נפשי-התפתחותי. בתוך א' כהן (עורכת), *חוויות ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות* (עמ' 333–362). אח.

קניאל, ש' (2013). *אמפתיה בחינוך - חינוך באהבה*. מכון מופ"ת.

ראובני, ת' (2011). אלימות בקרב תלמידים בבית הספר היסודי – שכיחות, השפעה ודרכי ההתמודדות של קורבנות האלימות. בתוך ח' עזר, י' גילת, י' ור' שגיא (עורכים), *אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה: התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה – קובץ מחקרים בחינוך ובחברה* (עמ' 135–168). מכון מופ"ת.

ראזר, מ' ופרידמן, ו' (2020). *סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל*. מכון מופ"ת.

ראמ"ה. (2017). [עמדות הורים כלפי מערכת החינוך: שנה"ל תשע"ו](#).

רקח, א' וגרינשטיין, י' (2016). *יחסי מורים הורים בבית הספר: סוגי הון כמסגרת לבחינת מעורבות הורים בבית הספר*. דוח מחקר המוגש למדען הראשי, משרד החינוך.

שד"ל, ב' (2021, ספטמבר). *משתנים המעודדים מעורבות הורים בבתי ספר יסודיים ערביים*. היצג בכינוס הארצי הרביעי של מרכז המחקר והידע מהות, "יחסי צוותי חינוך-הורים בעתות משבר". מכללת לוינסקי לחינוך.

שדמי, ח', אלגרסי, א' ונוי, ב' (2006). *התמודדות עם אלימות במערכת החינוך - מדיניות, יעדים ופעולות*. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 23, 121–146.

שכטמן, צ' (2010). *יעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים – תיאוריה מחקר וטיפול*. הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.

Addi-Racah, A. (2018). Parental involvement as a 'red flag' for school: Parents watching over school in Israel. *La Familia Journal*, 52(262), 347-367.

Addi-Racah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415.

- Agbaria, Q., & Daher, W. (2015). School violence among Arab adolescents in Israel and its relation to self-control skills and social support. *Psychological Reports: Disability & Trauma*, 117(1), 1-7.
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). Routledge.
- Ali, N., & Levin-Chen, R. (2020). *Violence, crime, and policing in Arab society: Personal and community security index 2018*. Abraham Initiatives and the Samuel Neaman Institute for National Policy Research.
- Austin, M., & Berends, M. (2018). School choice and learning opportunities. In B. Schneider (Ed.), *Handbook of the sociology of education in the 21st century* (pp. 221-250). Springer.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., & Wrabel, S. L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206.
- Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., Depedro, K. T., & Weiss, E. L. (2021). Parental involvement and perceptions of school climate in California. *Urban Education*, 56(3), 393-423.
- Booth-LaForce, C., & Groh, A. M. (2018). Parent-child attachment and peer relations. In W. M. Bukowski, B. P. Laursen & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 349-369). Guilford Press.

- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 504-514.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Wiley.
- Chen, J. K., Wu, C. Y., Chang, C. W., & Wei, H. S. (2020). Indirect effect of parental depression on school victimization through adolescent depression. *Journal of Affective Disorders*, 263, 396–404.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73, 173–180.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Fisher, K., & Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17(2), 79-83.
- Fogelgarn, R., Burns, E., & Billett, P. (2019). Teacher-targeted bullying and harassment in Australian schools: A challenge to teacher professionalism. In A. Gutierrez, J. Fox & C. Alexander (Eds.), *Professionalism and teacher education: Voices from policy and practice* (pp. 175-198). Springer.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-82.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56.

- Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 244-259). Guilford Publications.
- Gunnoe, M. L., Hetherington, E. M., & Reiss, D. (1999). Parental religiosity, parenting style, and adolescent social responsibility. *The Journal of Early Adolescence*, 19(2), 199-225.
- Haddad Haj Yahya, N., & Rudnitzky, E. (2018). *Informal education in Arab society: Vision and action*. The Israel Democracy Institute.
- Hong, J. S., Voisin, D. R., & Lee, J. (2018). Urban African American youth and their caregivers' perceptions of school safety in Chicago: A social-ecological perspective. *Youth Violence And Juvenile Justice*, 16(2), 174-189. <https://doi.org/10.1177/1541204016680406>
- Inam, A., Nomaan, S., & Abiodullah, M. (2016). Parents' parenting styles and academic achievement of underachievers and high achievers at middle school level. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 57-74.
- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review*, 40(2), 242-256.
- Khoury-Kassabri, M., Khoury, N., & Ali, R. (2015). Arab youth involvement in delinquency and political violence and parental control: The mediating role of religiosity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), 576- 585.
- Korem, A. (2023). A three-stage model for developing social competence in teased students. *European Journal of Psychology of Education*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-023-00695-4#citeas>

- Korem, A. (2024). Parental involvement in assisting the student in the social domain: The educators' perspective. *Social Education Research*, 5(2), 176-189. <https://ojs.wiserpub.com/index.php/SER/article/view/4129>
- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13-20.
- Miaari, S., & Haj Yahya, H. N. (2017). *Inactivity among Arab youth in Israel*. The Israel Democracy Institute.
- Montero-Montero, D., López-Martínez, P., Martínez-Ferrer, B., & Moreno-Ruiz, D. (2021). The mediating role of classroom climate on school violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2790, 1–8. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062790>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Peterson, R. L., & Skiba, R. (2000). Creating school climates that prevent school violence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44(3), 122-129.
- Pinquart, M., & Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents – A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(2), 463–480. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>
- Ragozzino, K., & Utne O'Brien, M. (2009). *Social and emotional learning and bullying prevention*. Prepared for the National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) and the Social and

- Emotional Learning Research Group at the University of Illinois at Chicago. <https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/alberti/docs/Bullying-brief.pdf>
- Rakos, R. F. (2018). Asserting and confronting. In O. Hargie (Ed.), *The Handbook of communication skills* (4th ed., pp. 339-379). Routledge.
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108.
- Robers, S., Zhang, A., Morgan, R. E., & Musu-Gillette, L. (2015). *Indicators of school crime and safety: 2014* (NCES 2015-072/NCJ 248036). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: A systematic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9–21. <https://doi.org/10.5093/eipalc2018a11>
- Sharabi, M., Cohen-Ynon, G., & Soskis, M. (2021). Parental Involvement in the Arab and Jewish Educational Systems. *International Education Studies*, 14(2), 69-75.
- Skiba, R. J., Horner, R. H., Chung, C.-G., Rausch, M. K., May, S. L., & Tobin, T. (2019). Race is not neutral: A national investigation of African American and Latino disproportionality in school discipline. *School Psychology Review*, 40(1), 85–107. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087730>

- Song, W., Qian, X., & Goodnight, B. (2019). Examining the roles of parents and community involvement and prevention programs in reducing school violence. *Journal of School Violence*, 18(3), 403-420.
- Stewart, M. D. (2020). Pushed or pulled out? The racialization of school choice in Black and White mothers' (home) schooling decisions for their children. *Sociology of Race and Ethnicity*, 6(2), 254–268.
<https://doi.org/10.1177/2332649219901130>
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2000). Parental expectations of their adolescents' teachers. *Journal of Adolescence*, 23(4), 487-495.
- Threlfall, J. M. (2018). Parenting in the shadow of Ferguson: Racial socialization practices in context. *Youth & Society*, 50(2), 255–273.
<https://doi.org/10.1177/0044118X16670280>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483/PDF/366483eng.pdf.multi%20-%202019>
- Voisin, D., Berringer, K., Takahashi, L., Kuhnen, J., & Burr, S. (2016). No safe havens: Protective parenting strategies for African American youth living in violent communities. *Violence and Victims*, 31, 523–536.
- Volungis, A. M., & Goodman, K. (2017). School violence prevention: Teachers establishing relationships with students using counseling strategies. *Sage Open*, 7(1), 1-11.
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, 10(2), 115-132.

- Williams, A. D., Banerjee, M., Lozada-Smith, F., Lambouths, D., & Rowley, S. J. (2017). Black mothers' perceptions of the role of race in children's education. *Journal of Marriage and Family*, 79(4), 932–946.
<https://doi.org/10.1111/jomf.12410>
- Zambeta, E., Leontsini, M., Askouni, N., Papadakou, Y., Psochios, N., Chalari, M. & Toura, K. (2016). *Addressing violence in schools through education for democratic citizenship and human rights education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16807004db>
- Zhang, A., Musa-Gillette, L., & Oudekerk, B. A. (2016). *Indicators of school crime and safety*. National Center for Education Statistics.
<https://nces.ed.gov/pubs2017/2017064.pdf>