# גישות שונות בטיפול בבעיית הבריונות בבתי ספר

התקציר נעשה מתוך:

Ken Rigby, *Bullying Interventions in Schools: Six Basic Approaches*, Wiley-Blackwell, UK, 2012

## גישת המשמעת – גישה מסורתית (Disciplinary Approach).

הגישה המסורתית בהתייחסות למקרי הבריונות מבוססת על הטלת משמעת ודורשת הענשה של התוקף. מחקרים מצביעים כי מרבית המורים תומכים בגישה זאת ומאמינים כי לא ניתן להימנע מעונש גם במקרים קלים יחסית של בריונות. תפישה זאת חותרת להשגת אפקט כפול של הרתעה ועשיית צדק, מה שאמור להביא גם לבניית סביבה בטוחה יותר עבור קורבנות פוטנציאליים של מעשי בריונות. היישום הפרקטי של תפישה זאת כולל בדרך כלל את הצעדים הבאים:

* קביעה מהי התנהגות בריונית והגדרת הכללים לה
* קביעת קווים מנחים לגבי הענישה במקרה של הפרת הכללים.
* הפצת המידע בקרב כל חברי הקהילה הבית ספרית.
* בדיקת כל מקרי הבריונות במטרה לקבוע מי התוקף. ההבדיקה יכולה לכלול שמיעת עדויות וחקירה של החשודים.
* יישום של הסנקציה או העונש.

לעתים מעורבים בתהליך גם תלמידים אותם משתפים בקביעת הכללים הקובעים מהי התנהגות בריונית. לעתים מקימים "בית משפט לבריונות" שחבר המשובעים בו מורכב מתלמידים. בית משפט זה דן במקרי הבריונות ובהפעלת כללי הענישה על התוקפים, כאשר הנהלת בית הספר שומרת לעצמה זכות וטו.

גישת המשמעת נתפשת בדרך כלל כברורה והגיונית. היא מונהגת, בצורה זו או אחרת, במרבית בתי הספר ובדרך כלל היא נתמכת גם על ידי ההורים – במיוחד כשמדובר בהורי קורבנות הבריונות.

**ביקורת על הגישה** מבקרי גישת המשמעת מצביעים על כך שעשיית הצדק והיעדר משוא הפנים הם אך ורק אשליה. בניית כללים צודקים בבית הספר ויישומם הינה פעילות מורכבת, בדיוק כמו בניית ויישום חוקים צודקים במסגרות חברתיות אחרות.

נטען כי בפועל הגישה אינה מביאה לעשיית צדק וגם לא תמיד מגיעה לתוצאה הפרקטית של הרתעה. הרתעה דורשת קיום של תנאים כמו:

* + סמיכות זמנים בין הענישה ועבירה.
  + תפישת עהונש כתוצאה בלתי נמנעת של העבירה.
  + ענישה חמורה דיה כדי להוות משקל נגד מול התוצאות החיוביות של פעילות הבריונות עבור התוקף (כמו ביסוס כוח, חיזוק מעמד בקרב תלמידים אחרים וכו' – מניעים אלה הם בעלי עוצמה).
  + היעדר תחושת אי צדק מצד הנענש שעלולה להוות מניע נוסף להמשך פעילויות הבריונות.

**המלצות**

למרות שבזמן האחרון בתי ספר רבים שוקלים אימוץ של גישות אחרות לבעיית הבריונות, סביר להניח כי גישת המשמעת תמשיך להתקיים בבתי ספר רבים, במיוחד כשמדובר בבריונות חמורה. ניתן להמליץ על מספר צעדים שעשויים לייעל את השימוש בה, במידת האפשר:

* שיתוף מרבי של התלמידים בכל השלבים של עיצוב המדיניות כנגד בריונות
* על מנת להיות יעילה, התערבות חייבת להיות מהירה.
* יש להימנע מהטלת פעילויות חסרות משמעות כענישה, ולכלול בענישה מטלות בעלות משמעות והקשורות למעשה – כגון פעולה מפצה כלפי הקורבן.
* לשלב חיזוקים חיוביים על פעילות נורמטיבית.
* הסתמכות על ענישה בתור מרכיב מרכזי דורשת פיקוח צמוד על התנהגות הילדים.
* יעילות הענישה תלויה בסמכות שיש לצוות הפדגוגי בעיני התלמידים.

## גישת חיזוק הקורבן (Strengthening the Victim).

גישה זאת נחשבת לשנויה במחלוקת לאור הבדלי הכוח המאפיינים את היחסים בין התוקף לקורבן. מחקרים מראים כי גם מורים מהססים לאמץ את התפישה הזאת. החלטה להשתמש בגישה תלויה בהערכה של הסיטואציה ובפערים בין הקורבן לתוקף. כמו כן, יש להתייחס מלכתחילה לחיזוק הקורבן כאל התערבות לטווח ארוך, לפחות כשמדובר בקורבנות "כרוניים". שינוי מעמדם דורש זמן רב. על מנת לבנות התערבות מוצלחת יש צורך להתייחס לפגיעות הקורבן במספר תחומים:

* הפגיעות הפיזית.
* הפגיעות הפסיכולוגית. רבים מקורבנות הבריונות ובמיוחד "קורבנות כרוניים" מתאפיינים במיומנויות חברתיות נמוכות ובהערכה עצמית נמוכה. הגישה עלולה לגרום גם לפגיעה בחוסנו הנמוך ממילא.
* הפגיעות החברתית/מעמדית. דהיינו, השתייכות הקורבן למגזרים מודרים, כגון מיעוטים אתניים.

על מנת לחזק את הקורבן יש צורך בצעדים הבאים הקשורים אחד בשני:

* בניית ביטחון עצמי והערכה עצמית חיובית. הדבר נעשה באמצעות תרגילים קבוצתיים שמקנים לילדים מיומנויות חברתיות וכישורי הסתגלות ומאפשרים להם להגיע לרמת ציפיות ריאליסטית מעצמם.
* בניית חוסן. כאן יש להקדיש תשומת לב מיוחדת לשני גורמים:
  + קיום תמיכה חברתית – כגון באמצעות חונכות תומכת מצד תלמידים אחרים ומתנדבים מבוגרים.
  + פיתוח יכולות חברתיות והשתתפות באירועים חברתיים.
* פיתוח כושר פיזי. שגם מביאה להעלאת הביטחון העצמי.
* פיתוח יכולות ורבאליות.
* אסטרטגיות אסרטיביות של היענות לאתגר מצד התוקף, כגון: לעשות את ההיפך ממה שהתוקף מצפה.

**ביקורת** **על הגישה**.

הביקורת כנגד הגישה טוענת כי:

* במרבית המקרים הגישה מאפשרת לבתי הספר דרך מילוט מאחריותם למניעת הבריונות תוך כדי הטלת האחריות על הקורבן.
* היא מעלה ציפיות לא ריאליות במקרים רבים שמתאפיינים בפערי כוח עמוקים, במיוחד. כשמדובר בילדים השייכים לשכבות חלשות או קבוצות מיעוט.
* אי יכולת להגיע לפתרון בטווח קצר.

לסיכום, ניתן לומר כי עדיף להשתמש בגישה זאת כגישה נוספת על גישות אחרות, ולא כגישה יחידה, בהיעדר פערי כוח משמעותיים.

## גישת התיווך (Mediation)

פיתוח תיווך כדרך לפתרון העימותים בין תלמידים החל כתגובה כנגד התפישה המסורתית של התערבות המבוססת על משמעת. גישה זאת הופיעה בארצות הברית בשנות ה-60 ולאחר מכן אומצה על-ידי מדינות מערביות רבות. משתמשים בה בדרך כלל בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים; השימוש בה בחטיבות העליונות נפוץ פחות. "תיווך" מוגדר כניסיון להגיע לפתרון הקונפליקט או לפשרה באמצעות התערבות של צד ניטראלי. המתווך יכול להיות מבוגר או תלמיד, אך הוא צריך לעבור הכשרה מקצועית בתיווך. ניתן להצביע על המאפיינים העיקריים של תהליך התיווך:

* הצדדים יכולים להשפיע על התהליך ועל תוצאותיו.
* הצדדים מגדירים את העימות ולאחר מכן המתווך מנסה לגרום להם להתקדם לבדם רחוק. ככל האפשר בפתרון העימות.
* ניטראליות המתווך.
* היעדר פעילות הענשה מצד המתווך.
* וולונטאריות של השתתפות בתהליך.
* חופש לסיים את התהליך ללא תוצאה.
* אוריינטציה לעתיד: הגעה להסדר ששני הצדיים יוכלו לחיות איתו.

תהליך התיווך כולל בדרך כלל את השלבים הבאים:

* זיהוי התלמידים המשתתפים בעימות ואת מוכנותם להשתתף במשא ומתן באמצעות המתווך.
* קביעת הפגישה.
* קביעת הכללים לתהליך התיווך והסכמת הצדדים אליהם.
* המתווך מבקש מכל צד לתאר את מה שקרה ולאחר מכן מסכם את הנאמר.
* כל צד מקבל אפשרות להביע את תחושותיו כלפי פעילויות הצד השני; סיכום המתווך.
* הצדדים מציגים את המלצותיהם באשר למה שניתן לעשות על מנת לשפר את המצב; הצגת רשימת הפתרונות האפשריים.
* קביעת הסכמה לפתרון.

**ביקורת על הגישה**

* מבקרי השיטה מצביעים על קושי או אי ישימות התיווך במקרה של הבדלי כוח גדולים בין הקורבן לתוקף. נטען כי במצבים אלה אסור לבצע את תהליך התיווך, עקב התלות של הקורבן בתוקף ואי יכולתו לעמוד על הדברים החשובים לו. יש לקחת בחשבון גם את המצב שבו רק צד אחד באמת מעוניין בפתרון הבעיות. פירוש הדבר הוא כי יש לצמצם את השימוש בגישה למקרים פחות חמורים של בריונות ולמצבים בהם הבדלי הכוח אינם גדולים מדי.
* מועלות טענות מצד ההורים שמעדיפים לראות את הבריונים נענשים ומתנגדים לתהליך התיווך איתם.
* הצורך בהכשרה מקצועית ברמה גבוהה של המתווכים שמהווה תנאי קריטי להצלחתהתהליך כולו.

המלצות.

כפי שניתן לראות יש להמליץ על השימוש בשיטת התיווך, כאשר מתקיימים התנאים הבאים:

* אין פערי כוח משמעותיים בין הצד התוקף לצד הנתקף.
* קיום מתווכים שעברו הכשרה מקצועית.
* סביבה שתומכת בתהליך ודוחפת את הצדדים להגיע לפתרון.

## גישת הצדק המשקם (Restorative Justice)

תפישת הצדק המשקם מדגישה את חשיבות היחסים בין התוקף לקורבן (ובין התוקף לכל הקהילה) ומציעה להתמקד בצרכיהם של הקורבן והתוקף גם יחד. מבחינה זאת קיים לכאורה דמיון בינה לבין גישת התיווך. אך דמיון זה מטעה. תפישת הצדק המשקם מהווה גלגול של הגישה המסורתית משום שבמוקד שתיהן עומדת עשיית הצדק. בדומה לה, גם היא מציגה דרישה חד משעמית כלפי התוקף לשנות את התנהגותו בהתאם לכללים שנקבעו על ידי בית הספר; בשונה מגישת התווך, המערכת כאן אינה תופשת עמדה ניטראלית אלא מכתיבה את הכיוון לשינוי. לעתים כוללת גישה זו גם מרכיב של ענישה – סבל תמורת סבל. יחד עם זאת, בשונה מהגישה המסורתית, תפישת הצדק המשקם שמה דגש לא על פיקוח על ה"עבריינים" אלא על איחוי הקרע ושיקום היחסים בין הילדים.

ניתן ליישם גישה זו בצורות שונות, כגון: פגישה לא רשמית עם התוקף (לעתים בנוכחות הקורבן), אסיפה כיתתית, לעתים בהשתתפות חברי הצדדים והוריהם. פגישה כזאת דרושה על מנת לאפשר לצדדים להבין אחד את השני ולכלול את הסביבה בפתרון הבעיות. על מנת לנהל פגישות כאלה יש צורך במנחה מיומן. המנחה פונה לתוקף ולקורבן על מנת שכל אחד מהם יתאר את הצד שלו בתקרית ואת הרגשותיו; למרות הטכניקה הדומה לכאורה לתהליך התיווך, המהות היא שונה. הפרוצדורה של ביצוע צדק משקם תלויה ביכולת לתת לקורבן את האפשרות להביע את מצוקתו ולקבל תמיכה מצד חברי הקהילה/תלמידי כיתה אחרים. התוקף מקשיב להם. מצופה כי בתנאים אלה הוא יביע חרטה או לפחות נכונות לשפר את הדברים.

מקורת תפישת הצדק המשקם מצויים בפילוסופיה הנוצרית, החותרת להפרדה ברורה בין חוטא לבין החטא. גישה זאת אומצה לאחרונה במספר גדול של בתי הספר באוסטרליה, ארצות הברית, קנדה, בריטניה וניו זילנד; ופותחו כלים דידקטיים שאמורים לסייע בביצוע הצדק המשקם. יחד עם זאת, התיאוריה והפרקטיקה של התפישה עדיין מעוררים ביקורת:

**ביקורת על הגישה**

* קיים ויכוח סביב מקומה של תחושת הבושה בתהליך הצדק המשקם. נטען כי תהליך זה עלול לגרום לתחושת השפלה ובושה בצד התוקף, מה שלא יסייע להשלטת הצדק ורק עלול להחריף את העימות. הטענה הנגדית מציעה להבחין בין גרימת הבושה השלילית המתייחסת **לאישיותו** של התוקף לבין גרימת בושה בהקשר החיובי השיקומי שכוללת שלילת **המעשים** ולא האישיות. אך בפרקטיקה קשה להבטיח את קיום ההפרדה בין השתיים ולהימנע מגרימת בושה שלילית, לא לפגוע באישיותו של התוקף.
* תהליך ביצוע הצדק המשקם עלול להיות יעיל כשהתוקף מוכן אליו מראש, כגון כשהוא חש ייסורי מצפון או אינו בטוח בצדקתו. בהיעדר נכונות זאת, התהליך עלול להיקלע לקשיים, ואחת האפשרויות לפתור אותם תהיה הפעלת לחץ על התוקף להביא חרטה בכל מקרה, ולאחר מכן הפעלת לחץ על הקורבן לקבל את החרטה שספק אם היא כנה.
* תפישת הצדק המשקם יוצאת מתוך ההנחה שהסביבה בדרך כלל מוקיעה את התוקף, שהוא מרגיש מנוכר ושהוא מבקש להתקבל חזרה לתוך הקולקטיב. צריך לומר כי הנחה זאת אינה תואמת לחברה בה אנחנו חיים. בבתי ספר התוקפים בדרך כלל נהנים מקבוצות תמיכה גדולות ומשמעותיות, כאשר עמדת המורים וההנהלה נתפשת על ידי התלמידים כלא רלוונטית לצרכיהם החברתיים והרגשיים. לכן, תוקף אינו חש צורך לשנות את התנהגותו~ ההיפך הוא הנכון: התוקפנות מביאה לעתים קרובות לפופולאריות, לחברים רבים ולמעמד חברתי גבוה.

**המלצות**

על סמך הנאמר לעיל יש להשתמש בשיטה זאת כאשר מתקיימים התנאים הבאים:

* ישנה סבירות גבוהה להניח כי התוקף אינו מרוצה ממעשיו או שהוא יהיה רגיש לנזק שנגרם.
* רמת הבריונות הינה יחסית לא חמורה.
* קיים אי נחת של סביבתו של התוקף ממעשי הבריונות שלו.
* ישנה נכונות של סביבה החברתית לסלוח ולקבל.

## גישת קבוצת התמיכה (גישת "בלי הטלת אשמה") (Support Group/No Blame Approach)

גישת קבוצת התמיכה שוללת מכל וכל את הגישה המסורתית של המשמעת, המבוססת על הענשה. בדומה לתפישת הצדק המשקם, גם כאן נעשה ניסיון לבנות תהליך שיאפשר לתוקף לחוש את הסבל שהוא גרם לקורבן. אך, בשונה ממנה, גישת קבוצת התמיכה אינה מניחה כי תחושות בושה או חרטה מצד התוקף מהווים תנאי חיוני לשינוי התנהגותו לטובה. כתוצאה מכך, תומכי גישה זו אינם רואים סיבה לבנות תהליך שאמור לגרום להופעת תחושות אלה. בגישת קבוצת התמיכה, את מקומה של "הבושה המשקמת והמאחה" ככוח המניע שינוי תופש פיתוח אמפתיה כלפי הקורבן.

גישת קבוצת התמיכה שמה דגש על אי הטלת אשמה על התוקף ומנסה, לעומת זאת, לגרום באופן ישיר לטרנספורמציה שלו בעקבות תחושת אמפתיה ורצון לסייע לזולת הסובל. יישום תפישה זו כולל בדרך כלל את הצעדים הבאים:

* שיחה בין המנחה לקורבן על מנת לברר את אופי התקרית ואת הנזק שנגרם.
* הזמנת ילדים לפגישה. הקבוצה כוללת ילדים שהיו מעורבים בתוקפנות וילדים שנבחרים על ידי המנחה, כאלה שעשויים לסייע בהגעה לפתרון החיובי; נוכחות הקורבן אינה נדרשת. (בדרך כלל הקבוצה כוללת לא יותר מ-8 ילדים).
* הצגת הבעיה מצד המנחה.
* קידום תפישה של אחריות משותפת: הבהרה כי במוקד הפגישה עומדת לא ענישה אלא בעיה שבאחריות כולם למצוא לה פתרון.
* המנחה מבקש מהנוכחים להציג רעיונות – כיצד ניתן לשפר את המצב עבור הקורבן.
* האחריות על קבלת ההחלטה הסופית מוטלת על הקבוצה
* פגישות המשך בין המנחה לבין חברי הקבוצה על מנת לוודא את ההתקדמות.

**ביקורת על הגישה**

גישת קבוצת התמיכה הפכה לפופולארית בקרב המורים, אך היא זוכה גם לביקורת. בבריטניה, בתקופת כהונתה של ממשלת טוני בלייר, ראש הממשלה עצמו ושר החינוך ביקרו בחריפות את השיטה והדגישו כי על המורים להעניש את הנאשמים. גם ארגונים רבים שפועלים כנגד מעשי הבריונות מוחים כנגד השימוש בשיטה. יש לציין כי הביקורת בדרך כלל חוטאת לתפישה האמתית העומדת בבסיס שיטה זו. כך, המבקרים טוענים שכתוצאה, התוקף משוחרר מכל צורך ליטול אחריות ולהרגיש אשמה. אך מנגד, תומכי גישת קבוצה התמיכה טוענים כי האשמה ישירה של התוקף מפעילה מנגנוני הגנה ואינה מאפשרת פיתוח של תחושת אחריות שלו על הנעשה. ובכן, בניגוד לנאמר על-ידי המבקרים, גישת קבוצת התמיכה דווקא חותרת לנטילת אחריות על ידי התוקף, כאשר היעדר האשמה ישירה אמור לסייע לו בתהליך זה ובהכרה בתוצאות החמורות של מעשיו.

ביקורת נמתחת גם כלפי עצם ההנחה כי ניתן לעורר אמפתיה בקרב התוקפים. נטען כי תוקפים הם חסרי יכולת לחוש אמפתיה. אך טענה זאת אינה מקבלת אישור של מחקרים אמפיריים – הם מראים כי היכולת לחוש אמפתיה קיימת גם בקרב התוקפים, אם כי קשה יותר לעורר אותה.

באופן כללי, ניתן לומר כי מרבית הטענות הביקורתיות נטענות באופן מובהק בהקשרים הפוליטיים, מה שמקשה על ההערכה האובייקטיבית של הגישה. למרות הביקורת, מחנכים רבים ממשיכים לדבוק בה. יש להמליץ על השימוש בשיטה זאת בתנאים הבאים:

* כשיש עדות לנכונות התוקפים לגלות אמפתיה כלפי הקורבן.
* הנוכחות בפגישות התלמידים היא של ילדים אחרים בעלי אמפתיה כלפי הקורבן.
* אין השתמש בשיטה זו במקרים של אלימות קיצונית.

## גישת הדאגה המשותפת (Method of Shared Concern)

גישה זאת מורכבת ונרחבת יותר מאשר הגישות הקודמות. היא נוצרה על סמך עבודותיו של הפסיכולוג השוודי Anatol Pikas. כמו הגישה הקודמת, גם הגישה הנוכחית מאמצת את עיקרון אי הטלת האשמה; בדומה לגישת התיווך, היא מכירה ביעילות הפשרה שניתן להשיג במקרים מסוימים בין שני הצדדים. המאפיין העיקרי של הגישה הוא שילוב בין עבודה פרטנית לעבודה קבוצתית - דרישה שעל המנחה לעבוד תחילה עם התוקפים ברמה האישית ורק לאחר מכן לעבוד בקבוצה; זאת בניגוד לגישה לקבוצת תמיכה בה העבודה עם התוקפים נעשית בקבוצה בלבד. גישת הדאגה המשותפת מכירה בקשר ההדדי שבדרך כלל קיים בין התלמידים המוכרים כתוקפים. לכן, מודגש הצורך להבטיח קודם בניה של יחסי אמון ובכך להבטיח את קיום הדינאמיקה החיובית בתוך הקבוצה.

העבודה בגישה הזאת מתרחשת בשלבים הבאים:

* זיהוי תוקפים כולל תוקפים חשודים או תוקפים פוטנציאליים (כאמור זיהוי אינו קשור להטלת אשמה).
* מספר פגישות אישיות שבהן המנחה מסביר כי תפקידו לסייע לכל התלמידים להרגיש בטוחים ומפנה את השיחה להרגשה האישית של התלמיד ולאווירה סביבו; המנחה חותר להגיע לנכונות לשתף פעולה בדבר שיפור האווירה, ולבנות יחסי אמון.
* פגישות עם קורבן הבריונות. הוא נשאל כיצד הוא רואה את המצב ומתבקש לדווח על הסימנים של שינוי בהתנהגות התוקפים בעקבות פגישותיו עימם או על המשך התוקפנות;
* פגישות קבוצתיות בנוכחות התוקפים, בהיעדר הקורבן. הכנת הצעות לשינוי האווירה. הכנת השטח להופעת הקורבן בתוך הקבוצה.
* פגישה קבוצתית שכוללת גם את הקורבן.

הצד החזק של גישת הדאגה המשותפת הוא ניסיון לשלב את הבנת הפסיכולוגיה האישית של התלמידים המעורבים בתקריות הבריונות עם ההבנה של תהליכים קבוצתיים. גישה זאת מכירה בקיום מגוון רחב של מקרי הבריונות, והיא מועילה במיוחד במצביםבהם גם הקורבן התנהג בתוקפנות. השימוש בשיטה זו נעשה בדרך כלל בעבודה עם בני נוער ולא עם ילדים בכיתות נמוכות.

**ביקורת על הגישה**

ניתן להצביע על מספר טענות ביקורתיות ספציפיות, מעבר לאלה שקשורות לעצם אימוץ עיקרון אי הטלת האשמה):

* הסכנה הטמונה בהשתתפות הקורבן בפגישות רק לאחר הפגישות עם התוקפים – הדבר עלול להעביר לקורבן מסר שלילי.
* הצורך בזמן ממושך ובהכשרה מקצועית מיוחדת – הדבר מקשה על השימוש בשיטה זו בבתי הספר נעדרי תקציבים.

יש לציין כי בדיקת תוצאות השימוש במתודה זו, שנעשתה במסגרת כמה מחקרים, מצביעה הן על הצלחה משמעותית (של כ-85% מהמקרים) והן על ההערכה הגבוהה מצד המעורבים בתהליך.

\* \* \*

לסיכום, יש לציין כי בתי ספר רבים מפתחים גישות אקלקטיות שכוללות שילוב של המתודות המתוארות כאן. ואכן, ישנן גישות שעשויות להשלים אחת את השנייה, בהתאם לאופי המקרה או לקיום המשאבים הדרושים. יחד עם זאת, יש לזכור כי ישנן גישות שלא ניתן לשלבן – כך, הגישות הדוגלות באי הטלת אשמה אינן יכולות להתקיים לצד מערכת ההענשה.