

תשתית ידע מחקרי: אסטרטגיות והתערבויות למניעה ולהפחתה של אלימות וקורבנות בכיתה



לשכת המדענית הראשית
משרד החינוך

ד"ר מיכל לוי

אוגוסט 2024

מסמך זה הוא חלק מסדרת מסמכים שמטרתם לספק ידע עדכני, מתוקף, אמין ובהיר לגבי סוגיות שעל הפרק עבור מערכת החינוך הישראלית. הידע פרוש במסמך זה באופן תמציתי כדי להקל על הקוראים וניתן להרחבה באמצעות קישורים המופיעים לאורך המסמך אשר מפנים לספרות נוספת.

מסמך זה נועד להציג תובנות, עדויות וממצאי מחקר הנוגעים להתערבויות ולאסטרטגיות למניעה ולהפחתה של אלימות וקורבנות בכיתה. הוא מבקש להציג אסטרטגיות מומלצות לפיתוח ולשיפור האקלים החינוכי המיטבי בכיתה, הכוללות הגברה של התנהגויות פרו־חברתיות, תמיכה חברתית והתנהגות המגינה על הקורבן. למסמך זה אף מדגיש את חשיבותו של תפקיד המורה במניעה ובהפחתה של אלימות וקורבנות וביצירת אקלים חינוכי מיטבי בכיתה.

שאלות מרכזיות

מהו התפקיד של אסטרטגיות להפחתה אלימות וקורבנות בכיתה בבניית אקלים כיתתי מיטבי? כיצד ניתן לשפר את האקלים הכיתתי כדי למנוע או לצמצם אירועי אלימות וקורבנות? מהו תפקיד המורה ותפקידם של תלמידי הכיתה במניעה ובהפחתה של אלימות וקורבנות וביצירת אקלים כיתתי מיטבי?

התייחסות לנושא	אסטרטגיות מומלצות	אסטרטגיות שאינן מומלצות
מסגור: אסטרטגיות ליישום בכיתה המתוארות במסמך זה מיועדות להפחית אירועי אלימות וקורבנות בכיתה ולשפר את האקלים החברתי.	אסטרטגיות מומלצות ליישום על ידי המורים: למידה חברתית רגשית המקנה לתלמידים יכולות חברתיות-רגשיות, כדוגמת מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות בין־אישית וחברתית, מיומנויות חברתיות וקבלת אחריות; ניהול כיתה ובניית אקלים כיתתי מיטבי: ■ בניית תקנון בית ספרי וכיתתי בשיתוף התלמידים וחשיפתו להורים בתהליכי חתימה משותפת והבעת מחויבות קהילתית לשמירה על כללי התקנון. ■ תמיכה של המורה באינטראקציות חברתיות של תלמידים ובהימנעות מקונפליקטים. ■ חיזוק עמדות התומכות בהתערבות עמיתים בעד תלמידים שחוו אלימות. ■ חיזוק התנהגויות רצויות ופרו־חברתיות של תלמידים בכיתה. עידוד לדיווח: חינוך ועידוד תלמידים לדווח למורים על אירועי אלימות וקורבנות.	א. שימוש באסטרטגיות המבוססות על גישות סמכותניות הכוללות ענישה קיצונית; ב. התעלמות מורים וחוסר מעורבותם באירועי אלימות וקורבנות בכיתה; ג. חיזוק היררכיה חברתית, מעמדות ותפקידים חברתיים בכיתה.
אקלים כיתה חברתי מתייחס לסך התנאים והגורמים בסביבה החברתית של היחיד בכיתה, והוא כולל קשרים בין־אישיים, תפקידים חברתיים, פעילויות חברתיות, מבנה חברתי ודפוסי התנהגות חברתיים.	דיווח לגורמים בבית הספר ויידוע ההורים: תפקיד המורה לדווח על אירועי אלימות וקורבנות לממונים בבית הספר (מנהל, יועצת, פסיכולוגית) וליידע את ההורים על מעורבות ילדיהם באירועים אלו. חיזוק התנהגויות רצויות פרו־חברתיות בכיתה, לדוגמה באמצעות דיווח של עמיתים;	
תנאי סף לאפקטיביות של אסטרטגיות להפחתה אלימות וקורבנות בכיתה: ביסוס אמפירי רחב, כדוגמת סקירות שיטתיות המבוססות על מדגמים מגוונים ומציגות את יעילותן של התערבויות ושל אסטרטגיות להפחתת אלימות וקורבנות בכיתה. ביסוס תיאורטי, כדוגמת המודל האקולוגי חברתי המדגיש את הצורך לערב גורמים שונים בטיפול באירועי אלימות וקורבנות בכיתה	התערבות וטיפול המורים באירועי אלימות וקורבנות באמצעות אסטרטגיות תגובה יעילות: ■ נקיטת צעדים משמעותיים נגד התלמיד התוקפן; ■ הפרדה פיזית בין תלמידים; ■ עבודה עם התוקפן ועם הקורבן; ■ פנייה לעזרת מורים עמיתים ולאנשי מקצוע. אסטרטגיות ליישום על ידי התלמיד: מעורבות בלתי־פורמלית של עמיתים: מינוי והכשרה של תלמידים עמיתים האחראים לפעילויות שיתופיות בכיתה בנושאי אלימות וקורבנות ולתמיכה מקוונת בתלמידים שחוו קורבנות; הכשרת תלמידי הכיתה (הצופים מהצד) להתערב בעד הקורבן בעזרת תרגול תגובות פרו־חברתיות באמצעות סימולציות פנים אל פנים (משחק תפקידים) ומקוונות; פיתוח אמפתיה רגשית בקרב קבוצת החברים (צופים מהצד) באמצעות התערבויות אוניברסליות למניעת אלימות וקורבנות, כדוגמת התערבות KiVa; תמיכה חברתית בתלמיד שהוא קורבן לאלימות באמצעות פעילויות שיתופיות המועברות במרחב הפיזי ו/או ברשתות החברתיות על ידי תלמידים בכיתה.	



התערבויות לצמצום אלימות וקורבנות בכיתה - לשם מה?

הסביבה הכיתתית תורמת להתפתחות חברתית-רגשית ואקדמית של תלמידים. צמצום התנהגויות אלימות בכיתה תורם לשיפור האקלים הכיתתי. כמו כן, לאקלים החברתי בכיתה יש תפקיד חשוב בהעצמה של תחושת המוגנות בקרב התלמידים, בשיפור האקלים ובצמצום התנהגויות לא־רצויות בכיתה.

התייחסות לנושא

- **אקלים כיתתי** הוא מכלול התהליכים הקבוצתיים המתרחשים במהלך אינטראקציות מורה-תלמידים, תלמיד-תלמיד, קבוצת השווים והאווירה שנוצרת מתוכם, ובכלל זה גם קשרים בין־אישיים ותהליכי ניהול כיתה של המורה. בעוד האקלים הבית ספרי הוא האקלים הכללי של בית הספר, האקלים הכיתתי הוא חלק מהאקלים הבית ספרי המשתנה בין הכיתות.² ממצאי **מחקר** מצביעים על קשר ישיר בין האקלים הכיתתי, כפי שנתפס על ידי המורים, לבין רמת האלימות המדווחת על ידי התלמידים. כיתות המאופיינות ברמות אלימות גבוהות, כפי שדווחו על ידי המורים, נוטות להציג גם רמות אלימות גבוהות יותר בקרב התלמידים, עם זאת, יש לציין כי גורמים הקשורים לאקלים הכיתתי מסבירים רק חלק קטן (11-14%) מאלימות בית ספרית, מה שמעיד על מורכבות התופעה והשפעתם של גורמים נוספים.³
- קיימים שני גורמים מרכזיים לתורמים לעיצוב אקלים כיתתי מיטבי ולמניעת אלימות וקורבנות בכיתה, והם: המורה וקבוצת החברים.

למורה יש שני תפקידים חיוניים בעיצוב אקלים כיתתי חיובי:

- א. בניית אקלים כיתתי חיובי הן באמצעות טיפוח קשרים חיוביים בין המורים לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם והן באמצעות ניהול כיתה יעיל ומיטבי;** התערבויות חינוכיות אלו מתאפיינות בין השאר ברמה גבוהה של קשרים משמעותיים, תקשורת פתוחה, אכפתיות, תמיכה רגשית ובניית אמון, והן תורמות להתפתחות בריאה של תלמידים, לתחושת השייכות שלהם ולהסתגלותם לסביבת בית הספר.⁴
- ב. מניעת אלימות וקורבנות בכיתה והפחתתה.** **המורה** הוא סוכן חברות מרכזי בשינוי האקלים הכיתתי.⁵ **מחקרים** מראים שתגובות של מורים לאלימות ולקורבנות משפיעות על רמת האלימות והקורבנות של תלמידים.⁶

על פי המחקר, האופן שבו מורים מטפלים באירועי אלימות וקורבנות מושפע ממגוון גורמים:

- עמדות המורים כלפי אלימות וקורבנות משפיעות על תגובתם למעורבים באירועים אלו. לדוגמה, **מחקר** בגרמניה אשר בחן את הקשר בין עמדות של מורים כלפי אלימות לבין דרכי הטיפול המעשיות שלהם באירועי אלימות וקורבנות, מצא כי מורים המחזיקים בעמדות שליליות כלפי אלימות נטו להגיב בצורה פעילה יותר לאירועי אלימות וקורבנות. נוסף על כך, מורים אשר האמינו כי התנהגויות תוקפניות הן יציבות לאורך זמן ובין סיטואציות שונות, היו בסבירות גבוהה יותר לייחס אירועי אלימות וקורבנות לתוקפן או לקורבן. עם זאת, מורים המאמינים שניתן לשנות התנהגויות אלימות, פחות נטו לייחס אירועי אלימות וקורבנות לתוקפן או לקורבן.
- תפיסת אלימות כעניין נורמלי משפיעה על אופן התגובה של מורים באירועי אלימות וקורבנות. לדוגמה, **מורים** אשר האמינו כי אלימות וקורבנות הן נורמטיביות נטו פחות להתערב ולפעול להפסקתן. יתרה מזאת, ככל שהמורים האמינו כי הקורבנות צריכים לעמוד על שלהם ולהיות אסרטיביים, התלמידים בכיתה חשו פחות אמפתיה כלפי הקורבן ופחות התערבו למענו.
- גורמים מקצועיים שונים המשפיעים על התערבות מורים באירועי אלימות וקורבנות. לדוגמה, **מחקר** אשר בחן את

2 שם, עמוד 665.

3 שם, עמוד 282.

4 **מחקרים** מצביעים על קשרים בין יחסים חיוביים בין תלמיד למורה לבין תחושת שייכות רבה יותר לבית הספר, מוטיבציה אקדמית, מעורבות והישגים אקדמיים ופחות בעיות התנהגות מוצגות בקרב תלמידים (שם, עמ' 31).

5 שם, עמוד 309.

6 להרחבה ראו שם, עמ' 787-789.



הקשר בין כשירות לטפל באירועי אלימות וקורבנות, שביעות הרצון בעבודה ומסוגלות עצמית של המורים לבין רמת האלימות והקורבנות בבתי הספר, הראה כי מורים אשר האמינו כי הם כשירים לטפל באירועי אלימות וקורבנות, התערבו באירועים אלו בתדירות גבוהה יותר והפגינו אסטרטגיות התערבות יעילות, וכתוצאה מכך חלה ירידה באלימות ובקורבנות בכיתה. זאת ועוד, שביעות רצון גבוהה יותר של מורים מעבודתם הייתה קשורה ישירות לרמות נמוכות יותר של אלימות וקורבנות בכיתה.

גם [לקבוצת החברים⁷](#) יש תפקיד חיוני במניעה ובהפחתה של אירועי אלימות וקורבנות ומנגד בשימור אירועים אלו בכיתה ובסביבת בית הספר. מצד אחד, ביכולתה של קבוצת השווים להפחית אירועי אלימות וקורבנות בכיתה על ידי התנגדות להתנהגות התוקפן ומתן סיוע לקורבן. מנגד, קבוצת השווים יכולה לשמר ו/או לעודד את התנהגות התוקפן על ידי מילות עידוד, החזקה פיזית של הקורבן ו/או על ידי צפייה פסיבית באירוע.⁸

תנאי סף לאפקטיביות של אסטרטגיות להפחתת אלימות וקורבנות בכיתה:

ביסוס אמפירי: יש ליישם בכיתה אסטרטגיות להפחתת אלימות וקורבנות שהוכחו מחקרית כיעילות. לדוגמה, [בסקירה שיטתית](#) של 100 מחקרים נמצא שתקנון כיתתי אשר מקדם אקלים מיטיב, התנהגויות פרו-חברתיות, מעורבות בלתי-פורמלית של עמיתים, עבודה קבוצתית שיתופית, מיומנויות חברתיות-רגשיות וצעדים משמעותיים נגד התוקפן - הפחיתו באופן מובהק אלימות של תלמידים; כמו כן, מעורבות בלתי-פורמלית של עמיתים, עידוד הצופים מהצד להגן על הקורבן ולמידה חברתית-רגשית הפחיתו באופן מובהק קורבנות של תלמידים.

ביסוס תיאורטי: אסטרטגיות להפחתת אלימות וקורבנות בכיתה יעילות כאשר הן מבוססות על מסגרת תיאורטית, כדוגמת [התיאוריה החברתית-אקולוגית](#). תיאוריה זו מסבירה את האלימות ואת הקורבנות כתופעה חברתית שמתבססת ומונצחת לאורך זמן, ומושפעת הן מגורמים אינדיווידואליים והן מהקשרים סביבתיים הבאים לידי ביטוי במגוון מערכות חברתיות-אקולוגיות. התלמידים בקבוצת החברים בכיתה והמורים שהם פוגשים ואשר איתם הם מקיימים אינטראקציה בחיי היומיום בבית הספר, מייצגים את מערכת המיקרו הקרובה ביותר לתלמידים בבית הספר. התיאוריה החברתית-אקולוגית מציעה כי אלימות וקורבנות מתרחשות בתוך סביבה חברתית מורכבת ומגוונת, וכי ישנם גורמים רבים שיש להביא בחשבון בעת פיתוח של תוכניות התערבות ומניעה, המשפיעות על התנהגותם של המעורבים באירועי אלימות וקורבנות (כדוגמת התוקפן, הקורבן, צופים מהצד והמבוגרים - מורה, מנהל, אנשי צוות ועוד).

תפקידי האסטרטגיות להפחתת אלימות ולמניעת קורבנות בכיתה:

- **קידום אקלים כיתתי-חברתי מיטבי.** אסטרטגיות כיתתיות מסייעות למורה לפתח אקלים חברתי בטוח המגן על הקורבן, ואף מביא להפחתה באירועי אלימות וקורבנות.⁹ מחקרים מדגימים את החשיבות של תגובת הצופים מהצד בהפחתה של אירועי אלימות וקורבנות בכיתה.¹⁰
- **פיתוח תחושת מוגנות בקרב התלמידים.** [מצבם של קורבנות](#) האלימות אשר להם חברים תומכים ומגינים בכיתה טוב יותר מאשר קורבנות של אלימות ללא חברים תומכים בכיתה. זאת ועוד, קורבנות לאלימות אשר להם חברים המגינים עליהם בכיתה, מדוכאים וחרדים פחות, נדחים פחות על ידי בני גילם, ויש להם הערכה עצמית גבוהה יותר מאשר קורבנות לא-מוגנים.¹¹ לפיכך, מורים צריכים להכיר וליישם אסטרטגיות אשר מעודדות את קבוצת השווים לתגובות פרו-חברתיות בעד התלמיד שנפל קורבן לאלימות.

7 קבוצת החברים צופה לעיתים קרובות באירועי האלימות והקורבנות ואף נוטלת תפקידים שונים במהלך אירועי האלימות והקורבנות (משתתפים המכונים גם צופים מהצד). תפקידים של הצופים מהצד כוללים את המגן על הקורבן, המסייע לקורבן באמצעים ישירים כדוגמת התעמתות עם התוקפן או באמצעים עקיפים כדוגמת קריאה לעזרה; התומך בתוקפן, מעודד את התוקפן בשעת מעשה ו/או מסייע לו לפגוע בקורבן, כמו למשל על ידי החזקת הקורבן; והצופה הפסיבי, הצופה באירוע, אך איננו מגיב אליו או מתעלם מהאירוע ועוזב את המקום (שם, עמ' 114).

8 [צופים פסיביים](#) לעיתים קרובות נתפסים בעיני קורבנות וצופים אחרים כפועלים בשיתוף פעולה עם התוקפנים, על אף שאינם מעורבים ישירות בפגיעה בקורבן (שם, עמ' 316).

9 ראו למטה אסטרטגיות מומלצות.

10 [מחקר](#) אשר נערך על אירועי אלימות בין תלמידים בכיתות א'-ו' דרך תצפיות בסביבה הטבעית (במגרש המשחקים), מצא כי התלמידים אשר צפו מהצד נכחו במהלך 88% ממקרי האלימות והתערבו ב-19% מהם. רוב ההתערבויות (57%) היו יעילות בהפסקת האלימות, וההצקה נפסקה תוך 10 שניות; 26% לא היו יעילות (כלומר האלימות לא פסקה); וב-17% מאירועי האלימות לא ניתן היה לקבוע את היעילות.

11 שם, עמוד 288.



■ **חיזוק אקלים רגשי מיטיב בכיתה.**¹² **מחקרים שונים** מצביעים על קשרים מובהקים בין אקלים רגשי מיטיב ואינטראקציות מורה-תלמיד איכותיות, לבין הישגים אקדמיים טובים של תלמידים והשפעות חברתיות והתנהגותיות חיוביות. לדוגמה, תמיכה רגשית גבוהה יותר של מורים קשורה לפחות דיווחים על בעיות התנהגות מופנמות ומוחצנות ולדירוג גבוה יותר של יכולות חברתיות בקרב ילדים.¹³

■ **חיזוק תחושת מסוגלות עצמית של מורים להתמודד באופן יעיל עם אירועי אלימות וקורבנות.** תחושת מסוגלות עצמית¹⁴ של מורים תורמת להבנת השונות בתגובותיהם לאירועי אלימות וקורבנות בכיתתם. **מחקרים רבים** מצאו כי מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה באשר ליכולתם להתערב באירועי אלימות ישירה ועקיפה,¹⁵ מתערבים בפועל באירועי אלימות וקורבנות יותר מאשר מורים עם תחושת מסוגלות עצמית נמוכה יותר לגבי יכולתם זו. זאת ועוד, מורים עם **תחושת מסוגלות עצמית חברתית**¹⁶ גבוהה בכל הקשור לשיתופי פעולה שלהם עם עמיתיהם, השתמשו לעיתים קרובות יותר בהתערבויות מבוססות על סמכות וגייסו מבוגרים אחרים לעזרתם, לעומת מורים עם תחושת מסוגלות עצמית חברתית נמוכה. אחת הדרכים לפתח את תחושת המסוגלות העצמית של מורים להתמודד באופן יעיל עם אירועי אלימות וקורבנות היא על ידי הכשרתם לנקוט אסטרטגיות יעילות להפחתה ולמניעה של אלימות וקורבנות.¹⁷

אסטרטגיות מומלצות (ליישום על ידי המורה וליישום על ידי התלמיד) לקידום אקלים חינוכי מיטבי לטיפול תחושת שייכות וקשר, למניעת אירועי אלימות וקורבנות ולטיפול בהם:

א. אסטרטגיות מומלצות ברמת המורה

1. **פיתוח כישורים חברתיים-רגשיים בקרב תלמידי הכיתה באמצעות למידה חברתית-רגשית (Social Emotional Learning; SEL):**¹⁸ מחקרים רבים משתמשים בחמישה תחומים של למידה חברתית-רגשית על פי המסגרת המושגית של ארגון CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional) הכוללים מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות בין-אישית וחברתית, מיומנויות חברתיות וקבלת אחריות.^{19, 20} **כמה מטה-אנליזות** הצביעו על השפעה חיובית משמעותית ולאורך זמן שיש ללמידה החברתית-רגשית על הפחתה של אלימות וקורבנות.²¹ לפיכך, מומלץ לשלב בתוכנית

12 אקלים רגשי כולל בין היתר תמיכה רגשית שילדים חווים בכיתה. תמיכה רגשית באיכות גבוהה מאופיינת בדרך כלל ברמות גבוהות של חום, כבוד, רגישות ותגובתיות של המורה כלפי התלמיד וברמות נמוכות של כעס, ציניות ועצבנות (שם, עמ' 6-7).

13 אינטראקציות שליליות בין מורים לתלמידים המתאפיינות בקונפליקטים, מפחיתות ביצועים אקדמיים של תלמידים בגלל מצוקה רגשית מוגברת, זמינות נמוכה יותר של משאבים קוגניטיביים ללמידה, ירידה במעורבות ועלייה בעמדות שליליות של התלמיד כלפי בית הספר. לעומת זאת, אינטראקציות ותקשורת חיוביות בין מורה לתלמיד תורמות להגברת ביצועים אקדמיים של תלמידים על ידי הגברת ביטחון רגשי, משאבי קשב המוקדשים ללמידה ועמדות חיוביות של התלמיד כלפי בית הספר (שם, עמ' 7, 22).

14 **מסוגלות עצמית** מוגדרת כאמונה אישית שיש לאדם לגבי יכולתו לבצע בהצלחה משימה נתונה. אנשים עם תחושת מסוגלות עצמית גבוהה בדרך כלל מצליחים יותר במילוי מטלות וחווים תחושת רווחה אישית גבוהה. לעומת זאת, אנשים עם מסוגלות עצמית נמוכה נרתעים לעיתים קרובות ממשמיות מאתגרות, כי הם רואים בהן איומים ולא אתגרים שביכולתם להתמודד איתם.

15 אלימות ישירה מופעלת באמצעים גלויים וישירים, כדוגמת איומים, כינויי גנאי ודחיפות. מנגד, אלימות עקיפה מופעלת באמצעים עקיפים כדי לפגוע במעמד החברתי וביחסים הבין-אישיים של הקורבן, כדוגמת חרם (שם, עמוד 753).

16 מסוגלות עצמית חברתית של מורים היא תחושת הביטחון שלהם ביכולתם לנהל אינטראקציות בין-אישיות ושיתופי פעולה עם עמיתיהם ועם צוות ההנהלה. **במחקר** אשר נערך על 147 מורים בישראל, נמצא שמורים אשר הוכשרו במניעת אלימות וקורבנות בבית הספר דיווחו על מסוגלות עצמית גבוהה יותר בהתמודדותם המעשית עם אירועי אלימות וקורבנות בכיתה (Teachers' outcome efficacy; TOE).

18 **למידה רגשית-חברתית** מוגדרת כ"התליך שבו תלמידים לומדים ומיישמים מערך של כישורים חברתיים, רגשיים, התנהגותיים ותכונות אופי הנדרשים להצלחה בבית הספר, בעבודה, במערכות יחסים ובחיים האזרחיים", והיא כוללת כישורים רגשיים כדוגמת ויסות רגשות וגילוי אמפתיה, כישורים בין-אישיים כדוגמת יכולת חברתית והבנת נקודת מבט של אחרים וכישורים קוגניטיביים כדוגמת ויסות קוגניטיבי וגמישות קוגניטיבית (שם, עמ' 33).

19 **ג'ונס** ועמיתים, במסגרת פרויקט טקסוניה, מיפו את המסגרות העיוניות אשר עסקו בלמידה חברתית-רגשית על פני חמישה מדדים מרכזיים הכוללים: ויסות קוגניטיבי, מיומנויות רגשיות, מיומנויות חברתיות, ערכים, פרספקטיבות ותפיסות וזהות ודימוי עצמי.

20 לקריאה נוספת ראו את סיכום עבודתה של ועדת המומחים בישראל בעריכתם של פרופסור רמי בינבנשתי וד"ר טלי פרידמן בנושא **טיפול למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך**.

21 לדוגמה, **מטה-אנליזה** של 82 מחקרים הראתה השפעות חיוביות שיש ללמידה חברתית-רגשית על מיומנויות חברתיות ורגשיות ועל הפרעות התנהגות, ובכלל זה גם על התנהגות אלימה. השפעות אלו נותרו משמעותיות גם לאחר מעקב ממוצע של שנתיים.



הלימודים הכיתתית²² תכנים העוסקים בלמידה ובטיפוח מיומנויות חברתיות-רגשיות בהתאם לשלב ההתפתחותי של התלמידים.²³

2. ניהול כיתה:²⁴ סקירה שיטתית של מחקרים הראתה כי ניהול כיתה, שיטות משמעת וכללי כיתה היו מבין האסטרטגיות היעילות ביותר של תוכניות התערבות להפחתת אלימות וקורבנות. מחקר אשר בחן ארבעה ממדים מרכזיים של ניהול כיתה: אכפתיות, הוראה, ניטור והתערבות,²⁵ הראה כי התערבויות כיתתיות המבוססות על אסטרטגיות יעילות לניהול כיתה מצביעות על שיפור אקלים חברתי-לימודי בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים.²⁶ מחקרים שונים אף מדגימים את התרומה שיש לניהול כיתה סמכותי²⁷ על התנהגויות של הצופים מהצד²⁸ בקורבנות ובאלימות.

מחקרים מצביעים על ארבע אסטרטגיות מרכזיות לניהול כיתה אשר תורמות להפחתה של אלימות וקורבנות בכיתה ולבניית אקלים כיתה מיטיב:

- **בניית תקנון בית ספרי וכיתתי בשיתוף התלמידים וחשיפתו להורים בתהליכי חתימה משותפת והבעת מחויבות קהילתית לשמירה על כללי התקנון.**²⁹ יצירת תקנון היא אחד המרכיבים היעילים בתוכניות התערבות מערכתיות לקידום מוגנות ולמניעת אלימות בבית הספר.³⁰
- **תמיכה של המורה באינטראקציות חברתיות של תלמידים ובהימנעות מקונפליקטים.** מורים הם מודל לחיקוי עבור תלמידיהם באופן שבו הם מגיבים לסיטואציות שונות בכיתה, ועל כן הגורם משפיע בעיצוב אקלים החברתי

- 22 תוכנית PATHS (Promoting alternative thinking strategies) היא דוגמה להתערבות אשר מטרתה לפתח מיומנויות חברתיות-רגשיות של תלמידים בגילי גן ובית ספר יסודי. התוכנית נמצאה יעילה בהפחתת הפרעות התנהגות ואלימות בכיתה.
- 23 מחקרים שונים הסיקו כי יכולות SEL של תלמידים מגיעות לידי בשלות במהלך גיל ההתבגרות המוקדם (כלומר חטיבת הביניים). מחקר אשר נערך על מדגם של 23,532 תלמידים מכיתות ד' עד י"ב בתי ספר בארה"ב, הראה כי על אף שהקשר בין קורבנות ואלימות ליכולת הכללית של SEL לא השתנה בין בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים, הקשר בין קורבנות ואלימות לבין מודעות חברתית ומיומנויות בין-אישיות (אך לא ניהול עצמי וקבלת החלטות אחריות) היה חזק יותר בקרב תלמידי חטיבת ביניים בהשוואה לתלמידי תיכון (שם, עמ' 64).
- 24 כהן עזריה (2021) תיארה שישה סגנונות ניהול כיתה המבוססים על סקירת הספרות של וובלס (2011):
- א. שליטה חיצונית: יצירת סדר ומשמעת בכיתה באמצעות מעקב ופיקוח על התנהגויות התלמיד, יצירת תקנון, הצבת גבולות ברורים ושימוש בחיזוקים חיוביים ושלייליים כדי לעודד התנהגות רצויה ולמנוע התנהגות לא-רצויה;
 - ב. שליטה פנימית: הפנמה של נורמות וערכים חברתיים באמצעות פיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות ובניית קשרים בין-אישיים אכפתיים בכיתה;
 - ג. הגישה האקולוגית: יצירת סביבה לימודית תומכת ומעודדת למידה באמצעות פיתוח שגרה, נהלים, נורמות לימודיות וכן קביעה של כללי התנהגות בתחילת השנה ואכיפתם באופן שיטתי לאורך השנה;
 - ד. הגישה הממוקדת בשיח: פיתוח דפוסי שיח בין המורה לתלמיד באמצעות הקשבה פעילה של המורה ומניעת הסלמה של קונפליקטים;
 - ה. הגישה הממוקדת בפיתוח תוכנית הלימודים על ידי בחירת תכנים, שיטות הוראה ודרכי הערכה;
 - ו. הגישה הבין-אישית: יצירת תחושת שייכות וחיבור של התלמידים לכיתה על ידי יצירת אתוס כיתתי וכן מעורבות גבוהה של המורה הכוללת מצד אחד דומיננטיות, פיקוח ומעקב ומצד שני קרבה, יחס חם, אמפתיה, הקשבה לתלמידים ופתרון בעיות.
- 25 אכפתיות פירושה דאגה והיענות לצרכים של התלמידים ("אני מרגיש שלמורים אכפת ממני"); הוראה עוסקת ביכולת המורים להסביר נושא ("המורים יודעים כיצד ללמד את הכיתה"); ניטור עוסק בהשגחה ובמעקב של המורים אחר התנהגות התלמידים במהלך השיעורים ובהפסקות ("המורים שלנו מוודאים שאנו מבצעים כראוי שיעורי בית"); התערבות פירושה דרכי התגובה של מורים להתנהגות לא-הולמת של תלמידים ("המורים מתמודדים היטב עם הפרעות של תלמידים") (שם, עמ' 300).
- 26 מנגד, אלימות קשורה לשיטות לא-יעילות בניהול כיתה, כדוגמת משמעת מענישה, כיתה לא-מאורגנת והנחיות לא-ברורות.
- 27 בדומה לאקלים בית ספר סמכותי, אקלים כיתתי סמכותי מורכב מרמות גבוהות של תמיכה (היענות) ושל מבניות (תובענות). בתמיכה הכוונה לאיך התלמידים תופסים את תמיכת המורים בהם והיא כוללת יחסים חמים, דאגה ותקשורת פתוחה. במבניות הכוונה לאכיפה קפדנית אך הוגנת של כללי בית הספר וכן לדרישות אקדמיות גבוהות מהתלמידים (שם, עמ' 485).
- 28 לדוגמה, מחקר אשר בחן את הקשר בין אקלים כיתתי סמכותי לקורבנות ולהתנהגויות של צופים מהצד (מגינים, צופים פסיביים ותומכים בתוקפן) בקרב 1,540 תלמידי כיתות ה' (824 בנות) מ-104 כיתות בשוודיה, גילה כי בנות בכיתות עם אקלים כיתתי סמכותי נטו יותר להגן על הקורבנות. לעומת זאת, בנים צופים מהצד נטו ללמוד בכיתה המתאפיינת במבניות נמוכה ובתמיכה נמוכה של מורים ותלמידים, נטו יותר לחזק את התוקפן או להישאר פסיביים. תלמידים בכיתות עם אקלים פחות סמכותי אף הם נפגעו מאלימות. ממצאי המחקר הצביעו על כך שאקלים כיתתי סמכותי מפחית סיכון לקורבנות של אלימות ומגביר את הסבירות שצופים מהצד יתערבו בעד הקורבן.
- 29 קביעת הכללים נגד האלימות נעשית על ידי המורים ולעיתים בשיתוף התלמידים עצמם.
- 30 קביעה ויישום של כללי התנהגות נמצאו קשורים באופן מובהק להפחתה של אירועי אלימות, אך לא להפחתה של אירועי קורבנות (שם, עמ' 44).



בכיתה³¹. לדוגמה, ככל שמורים תומכים בתלמידיהם, תלמידי הכיתה מחבבים יותר זה את זה ומבצעים התנהגויות פרו־חברתיות, וככל שהמורים מספקים יותר תמיכה לתלמידים, כך האקלים החברתי הכיתתי פחות היררכי. לפיכך, מומלץ למורים להשתמש בהתנהגויות פרו־חברתיות, כדוגמת שימוש בשפה תומכת ומחזקת את התלמידים ואת האינטראקציות החברתיות ביניהם, ואלו ישמשו מודל לחיקוי עבור התלמידים.

■ **חיזוק עמדות התומכות בהתערבות עמיתים בעד תלמידים שחוו אלימות.** מחקרים מצביעים על החשיבות של ההקשר החברתי, ובפרט של קבוצת החברים,³² כגורם אשר יכול למתן ולהפחית אירועי אלימות וקורבנות. עמדות חברתיות הן גורם המסביר את השונות בין תפקידים שונים של הצופים מהצד, בפרט בין התנהגות המגן על הקורבן לבין הצופה הפסיבי.³³ לפיכך, מומלץ לטפח וליישם נורמות כיתתיות שמקדמות תמיכה בתלמיד שהוא קורבן לאלימות.

■ **חיזוק התנהגויות רצויות ופרו־חברתיות של תלמידים בכיתה:** כיום מחקרים מצביעים על חשיבות התמיכה בהתנהגות חיובית של תלמידים כאחת האסטרטגיות היעילות להפחתת אלימות וקורבנות ולחיזוק התנהגויות רצויות בבית הספר בכלל ובכיתה בפרט.³⁴ אחת הדוגמאות המבוססת על ראיות לחיזוק התנהגויות חיוביות של תלמידים בכיתה היא "דיווח עמיתים חיובי" (Positive Peer Reporting; PPR).³⁵ אסטרטגיה זו מעודדת תלמידים לדווח למורים על התנהגותם הפרו־חברתית ועל התנהגויות פרו־חברתיות של חברים לכיתה.³⁶

אסטרטגיה זו בנויה מחמישה שלבים מרכזיים:

1. בחירה והגדרה של התנהגויות פרו־חברתיות בכיתה: המורים בוחרים בהתנהגות יעד פרו־חברתית (מחמאה/ עידוד) ההפוכה להתנהגות האנטי־חברתית שרוצים להפחית (כינויי גנאי).
2. אימון בהתנהגות פרו־חברתית באמצעות הדגמת ההתנהגות על ידי המורה, משחק תפקידים של התלמידים והענקת משוב של המורה ודיון על הרגשות המתעוררים אצל התלמיד המבצע את ההתנהגות ואצל הזולת;
3. מתן חיזוקים חיוביים לקבוצה³⁷ על ידי מעורבות התלמידים בבחירת המחזקים³⁸ ועל סמך סקר מחזקים³⁹;
4. קביעת קריטריונים להצלחה ולקבלת מחזק קבוצתי;⁴⁰
5. קביעת אופן יישום האסטרטגיה: מתי וכיצד ייאספו הדיווחים מהתלמידים? כיצד הם יקבלו כרטיסי דיווח חדשים? אילו דיווחים ייספרו ואילו לא ייספרו (למשל, דיווח על התנהגות תלמיד המסייעת למורה)? באיזה אופן התלמידים יכולים לעמוד בקריטריון ההצלחה?

31 באקלים חברתי הכולל תחושות, לתפיסות ולתפקוד של אדם בתוך מסגרות חברתיות כמו משפחות או כיתות. קבוצה של אינדיווידואלים הנמצאים באינטראקציה חברתית היא מערכת מיקרו־חברתית ומתקיימים בה דפוסים של יחסים בין־אישיים, תפקידים חברתיים ופעילויות חברתיות. מרכיבי האקלים החברתי הם: (א) האיכות והעושר של הקשרים הבין־אישיים - נמדדים ביחס שבין מספר הקשרים הבין־אישיים החיוביים למספר הקשרים הבין־אישיים השליליים; (ב) המבנה החברתי - שוויוני או היררכי - מבנה מעמדות חברתיים שוויוני לעומת מבנה היררכי (למספר קטן של תלמידים יש מעמד חברתי גבוה); ו(ג) דפוס התנהגות - התנהגויות פרו־חברתיות (כדוגמת שיתוף פעולה ועזרה הדדית) לעומת התנהגויות אנטי־חברתיות (כדוגמת אלימות) (שם, עמ' 31).

32 קרי הצופים מהצד.

33 **מחקר** אשר נערך על מדגם של 1,825 תלמידים בבית ספר יסודי ובחטיבת ביניים באיטליה, הראה כי תלמידים שהגנו על הקורבנות היו בעלי עמדות בעד הקרבן והאמינו כי התערבות בעד הקרבן מקובלת מבחינה חברתית. לעומת זאת, עמדות ותפיסות אלו אפיינו פחות את התלמידים אשר צפו באופן פסיבי באירועי אלימות וקורבנות.

34 דוגמה לכך היא **התערבות מניעה רבת־רמות** להפחתת אלימות באמצעות תמיכה בהתנהגויות חיוביות (Bully Prevention - Positive Behavior Supports; BP-PBS). התערבות זו נועדה: (א) להגדיר וללמד את המושג "לכבד את הזולת" לכלל התלמידים בבית ספר באמצעות קביעת ציפיות בית ספריות; (ב) ללמד את כלל התלמידים תגובה בת שלושה שלבים (לעצור, ללכת, לדבר) כאשר הם נתקלים בהתנהגות חסרת כבוד; ו(ג) לאמן את צוות המורים להגיב באופן יעיל לתלמידים המדווחים על מקרים של התנהגות בעייתית. **מחקר** על מדגם תלמידים מכיתות ג'-ה' בבתי ספר משלושה מחוזות, שבדק את הקשר בין יישום של התערבות BP-PBS למניעת אלימות לבין עמדות התלמידים בנוגע לאלימות, להטרדה ולבטיחות בבית הספר, הצביע על שיפור משמעותי באסרטיביות של המעורבים באירועי אלימות וקורבנות, בתמיכת הצופים מהצד בקורבנות ושימוש בסימן "עצירה" למניעת אלימות.

35 מחקרים מצביעים על הפחתה בבעיות משמעת ובהתנהגויות אנטי־חברתיות אצל ילדים בבתי ספר **יסודיים ועל־יסודיים** הודות לשימוש באסטרטגיה זו.

36 **סקירה שיטתית** של 21 מחקרים שבדקו את ההשפעה של התערבות דיווח עמיתים על התנהגות התלמידים, מצאה כי ההתערבות הייתה קשורה לעלייה של 32% בהתנהגויות רצויות של תלמידים ולהפחתה של 62% בהתנהגויות לא־הולמות של תלמידים בהשוואה למצב לפני ביצוע ההתערבות.

37 חיזוק חיובי הוא אסטרטגיה מבוססת מחקרית על סמך ניתוח יישומי של התנהגות (Applied Behavior Analysis; ABA), שנמצאה חיונית לתמיכה בהתנהגויות רצויות של ילדים ושל נוער. חיזוק חיובי הוא הוספה של גירוי מיידי לאתר התנהגות של תלמיד או של קבוצת תלמידים, באופן שמביא אצלם לעלייה בתדירות ההתנהגות (שם, עמ' 79).

38 מחזקים חיוביים הם גירויים מסוגים שונים, כדוגמת מחזקים ראשונים (אוכל ושתייה), מחזקים חברתיים (משחק כדורסל), מחזקים מותנים (כסף) ומחזקים מוכללים (לכלכלת האסימונים), אשר בדרך כלל נעמים לתלמידים ומביאים לעלייה בתדירות התנהגותם (שם, עמ' 81-87).

39 סקר מחזקים מעריך את העדפותיהם של ילדים ושל מתבגרים למחזקים פונטציאליים המותאמים לקבוצת גיל ואשר ניתן לשלוט ולנהל אותם בצורה יעילה ואתית (שם, עמ' 214-215).

40 ניתן לתת את המחזק הקבוצתי על פי קריטריון ספציפי, לדוגמה אחרי כל 20 דיווחים, תלמידי הכיתה מקבלים מחזק קבוצתי. עם זאת, **חוקרים** המליצו לתת את המחזק הקבוצתי באופן אקראי כדי לא להפחית במוטיבציה של התלמידים לבצע התנהגויות פרו־חברתיות לאורך זמן.



3. עידוד תלמידים לדווח למורים על אירועי אלימות וקורבנות: מחקרים מראים כי בין 20%-33% מהתלמידים אינם פונים לעזרה ואינם מספרים לאחרים על שהיו קורבן לאלימות ונפגעו ממנה. מבין אלו שכן פונים לעזרה עולה כי הם מעדיפים לספר על כך לחברים ולהורים, ורק 3%-20% מהתלמידים מספרים למורים.⁴¹ על אף שמיעוט מהתלמידים פונה למורים לעזרה, מורים מצליחים יותר מהורים ומחברים לעצור את הפגיעה בתלמידים שנפולים קורבן לאלימות. לפיכך, חשוב לעודד את התלמידים לדווח למורים על אירועי אלימות וקורבנות בכיתה. אחת הדרכים לעודד תלמידים לעשות זאת היא שתלמידים יראו מורים מבצעים אסטרטגיות תגובה פעילות בכיתה. לדוגמה, מחקר אשר התבצע בקרב 278 תלמידים בני 8-10 הראה כי תלמידים אשר האמינו שמורים יגיבו באופן פעיל לאלימות, כגון על ידי הפרדת תלמידים המעורבים במעשה האלימות או על ידי שיתוף הורים ומנהלים, גילו נכונות רבה יותר לפנות לעזרה ולדווח למורים על הפגיעה בהם.⁴²

4. דיווח המורה לגורמים בבית הספר ויידוע ההורים. תפקידו של המורה לדווח על אירוע האלימות לממונים עליו (מנהל, יועצת/פסיכולוגית של בית הספר) וליידע את ההורים של המעורבים באירוע (תוקפן/קורבן/צופים מהצד). **יידוע ההורים** הוא אחת האסטרטגיות היעילות להפחתת אלימות וקורבנות בבית הספר.⁴³

5. התערבות/טיפול המורים באירועי אלימות וקורבנות: מורים משתמשים במגוון רחב של אסטרטגיות תגובה לאירועי אלימות וקורבנות. אסטרטגיות תגובה אלו כוללות בין השאר: הפרדה פיזית בין תלמידים, התעלמות המורה מאירועי אלימות וקורבנות, נקיטת צעדים משמעתיים נגד התוקפן,⁴⁴ פנייה להורים ואסטרטגיות המעודדות את התלמידים לאסרטיביות, להתמודדות עצמאית (כלומר, לומר לילדים לפתור את זה בעצמם) ולהתעלמות מאירוע האלימות והקורבנות.⁴⁵ מבין אסטרטגיות התגובה של המורים נמצא שהאסטרטגיות שלהלן יעילות בהפחתת אירועי אלימות וקורבנות:⁴⁶

א. נקיטת צעדים משמעתיים נגד התלמיד התוקפן: התערבויות משמעתיות בחומרה נמוכה-בינונית (למשל, נזיפות מילוליות ומעקב התנהגותי) המועברות באווירה חמה ולא-עוינת (כלומר, בניהול כיתה סמכותי) נמצאו קשורות לרמות נמוכות של אלימות וקורבנות. מורים יכולים להשתמש בהתערבויות מבוססות על סמכות כדי לשלוח מסר ברור של התנגדות להתנהגות התוקפן, ובכך להיות מודל לחיקוי עבור תלמידים הצופים מהצד. צעדים משמעתיים הם מרכיב משמעותי של התערבויות אוניברסליות למניעת אלימות וקורבנות ויעילותן מבוססת על ראיות אמפיריות.⁴⁷ אחת הדרכים לטיפול משמעותי בתלמיד התוקפן היא בשיחת משמעת המאפשרת למורה ולתלמיד לברר את השתלשלות האירוע, להבין את התלמיד התוקפן ואת מניעיו; לסייע לתלמיד התוקפן להבין את הצד השני המעורב באירוע (הקורבן) ולהביע אמפתיה, לקבל אחריות להתנהגותו, להגדיר את הבעיה, לחשוב על פתרונות לאירוע ולמנוע התנהגות אלימה בעתיד באמצעות מעקב.⁴⁸

ב. הפרדה פיזית בין תלמידים: במסגרת מדגם של 170 מורים בכיתות ו'-ז', ובקרב 2,938 תלמידים, נבחן הקשר בין אסטרטגיות תגובה של מורים לבין רמות של אלימות וקורבנות בקרב תלמידיהם. נמצא שהפרדה פיזית בין התלמיד התוקפן לבין התלמיד הקורבן מקושרת באופן עקבי להפחתת אלימות וקורבנות.

ג. בניית תוכנית אישית עם התלמיד התוקפן: אסטרטגיה זו היא חלופה לנקיטת צעדים משמעתיים נגד תלמיד שנוקט תוקפנות בכיתה,⁴⁹ ומטרתה לתת מענה למניעים של תלמידים תוקפניים, להגביר את האמפתיה אצלם

41 קורבנות חוששים שמצבם יחמיר אם וכאשר ידווחו למורה על אירוע האלימות. כמו כן, תלמידים משוכנעים שהמורים לא ייקחו ברצינות את חומרת הפגיעה בהם או יאשימו אותם בהתגרות בתלמיד התוקפן ו/או בחוסר אסרטיביות (שם עמ' 832).

42 לעומת זאת, התערבות פסיבית של מורים (למשל, עידוד התלמידים להתעלם מפגיעת התוקפן) נתפסת על ידי התלמידים כחוסר אכפתיות או כחוסר נכונות של המורה להגן עליהם (שם, עמ' 833).

43 להרחבה ראו נייר תשתית ידע מחקרי על אסטרטגיות להפחתת אלימות ברמת בית הספר.

44 יש להבחין בין נקיטת צעדים משמעתיים בחומרה קלה-בינונית נגד התוקפן (כדוגמת נזיפות מילוליות), המבוססת על סגנון משמעת סמכותי, לבין ענישה שיטתית שאינה משתמשת באסטרטגיות תמיכה בתלמידים ומבוססת על סגנון משמעת סמכותי (ראו אסטרטגיות לא-מומצאות).

45 אמונות של מורים ואופן תגובתם לאלימות ולקורבנות בכיתה קשורים לרמת האלימות של תלמידים ולמידת הנכונות של תלמידים הצופים מהצד להתערב בעד או נגד הקורבן. לדוגמה, מחקר אשר נערך על 340 תלמידי כיתות ו'-ח' ובקרב 66 מורים, מצא שמורים אשר האמינו כי תופעת האלימות נורמטיבית נטו פחות להתערב להפסקת האלימות, וחוסר התערבותם היה קשור לרמות גבוהות יותר של קורבנות בקרב תלמידיהם. יתרה מזאת, אמונות של מורים כי תלמידים אשר חוו קורבנות צריכים להיות אסרטיביים נקשרו לרמות נמוכות יותר של אמפתיה מצד עמיתים וכפועל יוצא מכך לפחות התערבות של חברים עמיתים בעד הקורבן.

46 במחקר אשר נערך על 136 מורים מחטיבות ביניים בפינלנד, נמצא שהם העדיפו לנקוט אסטרטגיות תגובה בסדר עדיפות יורד זה: להטיל משמעת על התוקפן, לגייס מבוגרים אחרים, לעבוד עם התוקפן ולבסוף לעבוד עם הקורבן. לעומת זאת, התעלמות מהאירוע הייתה האסטרטגיה הכי פחות מועדפת עליהם.

47 ראו הרחבה במטה אנליזה.

48 ראו סרטון הדרכה בעניין זה מבית היוצר של אוניברסיטת בריאלין ומשרד החינוך.

49 אסטרטגיה זו דורגה על ידי מורים במקום השני כבעלת סבירות גבוהה לביצוע. כ-44% מהמורים ציינו שהם משתמשים בה (שם, עמ' 197-198).



ואת אחריותם כלפי הזולת (ובפרט כלפי התלמיד המסוים שאותו הם תקפו), להסביר להם על ההשלכות המזיקות של שימוש באלימות ולסייע להם למצוא אסטרטגיות חלופיות לא אלימות [להשגת מעמד חברתי גבוה ומטרות אינסטרומנטליות](#).⁵⁰

ד. עבודה עם הקורבן: [המתקר](#) מצא שעבודה טיפולית עם התלמידים שנפלו קורבן לאלימות באמצעות [אסטרטגיות קוגניטיביות-התנהגותיות](#) (Cognitive Behavioral Therapy; CBT) קשורה באופן משמעותי יותר לירידה במקרי אלימות בבית הספר ולהפחתת ההשלכות של קורבנות כדוגמת חרדה, דיכאון ופוסט-טראומה.

ה. פנייה לעזרת מורים עמיתים ואנשי מקצוע: אסטרטגיה נוספת המועדפת על מורים היא פנייה לעזרת עמיתים ואנשי מקצוע אחרים. בקשת תמיכה ממורים עמיתים או התייעצות עם יועצים או עם מנהלי בתי ספר יכולה לעזור למורים לבחון את אירועי האלימות והקורבנות מנקודות מבט חדשות ולהגיע לתובנות חשובות.⁵¹ כ-40% מהמורים בוחרים לדון באירוע עם אנשי צוות אחרים בבית הספר, ליידיע את ההורים או להפנות את העניין למנהל.⁵²

גורמים המשפיעים על יעילותן של אסטרטגיות תגובה של מורים

יעילותן של אסטרטגיות תגובה של מורים תלויה בין השאר במגדר התלמידים, בחומרת האלימות והקורבנות,⁵³ בהכשרת מורים⁵⁴ ובוותק שלהם.⁵⁵ גורמים אלו מעידים על החשיבות של הכשרת המורים, בפרט מורים צעירים, ועל הצורך להתחשב במגדר התלמידים ובחומרת האלימות והקורבנות בכיתה בעת יישום אסטרטגיות התגובה.

ב. אסטרטגיות מומלצות ברמת התלמידים:

1. מעורבות בלתי-פורמלית של עמיתים מתייחסת לדיונים כיתתיים או קבוצתיים ולפעילויות אחרות שבהן אינטראקציות בין-אישיות מתרחשות באופן טבעי. בדרך זו, פעילויות ההתערבות אינן מכוונות באופן ישיר לתלמידים תוקפנים, לתלמידים שהם קורבנות לאלימות או לצופים מהצד, אלא חוויות, עמדות והתנהגויות של אלימות נידונות בתוך קבוצת השווים. מטרתם של דיונים אלו לקדם "אני מאמין" כיתתי ובית ספרי המקדם ערבות הדדית, אחריות אישית, אכפתיות ואקלים חברתי המעודד את התלמידים לתקשר זה עם זה באופן מיטבי.⁵⁶

2. הכשרת תלמידי הכיתה (הצופים מהצד) להתערב ולעזור לתלמידים שהם קורבן לאלימות:

א. סימולציות: מומלץ לתרגל עם תלמידי הכיתה מגוון רחב של תגובות פרו-חברתיות אשר יעזרו להם להגן על תלמיד שמתמודד עם גילויי אלימות כלפיו ויסייעו בהפסקת הפגיעה בו. תרגול זה נעשה בסימולציות⁵⁷ המדמות אירועי

50 אלימות אינסטרומנטלית ננקטת לשם השגת מטרה מסוימת, כדוגמת אוכל וכסף.

51 עם זאת, הסתמכות על פנייה למנהל עשויה לרמוז שהמורה אינו מוכן להתמודד עם המצב ברמת הפרט או הכיתה (שם, עמוד 210).

52 שם, עמוד 198.

53 [לדוגמה](#), עידוד הקורבן להביע אסרטיביות מקושר לאלימות מוגברת בקרב בנות, לאלימות מופחתת בקרב בנים ולקורבנות מופחתת בקרב תלמידים אשר חוו קורבנות כרונית. עידוד התלמידים להתמודד עצמאית עם הפגיעה מקושר לרמות נמוכות יותר של אלימות בקרב בנות תוקפניות מאוד, אך אינו קשור לשינויים באלימות אצל בנים או בנות הנוקטים אלימות לעיתים רחוקות. יתר על כן, מורים נמצאו בסבירות גבוהה יותר לבצע אסטרטגיות התערבות פעילות (כלומר יצירת קשר עם ההורים, הפרדת תלמידים) בתגובה לקורבנות של בנים מאשר לקורבנות של בנות. לעומת זאת, מורים נוטים יותר להציע לבנות להימנע מאירועי אלימות בכיתה.

54 מורים שעברו [הכשרה](#) היו בסבירות גבוהה יותר לעבוד עם הקורבן או עם התוקפן, לגייס עזרה של מבוגרים אחרים בבית הספר ולנקוט צעדים משמעותיים נגד התלמיד התוקפן, מאשר מורים לא-מאומנים. זאת ועוד, מורים שעברו הכשרה נטו להתעלם פחות מאירועי אלימות וקורבנות מאשר מורים שלא עברו הכשרה.

55 מורים עם ניסיון של למעלה מ-20 שנה בהוראה נמצאו בסבירות גבוהה יותר לעבוד עם התלמיד הפוגע מאשר מורים עם פחות מעשר שנות ותק (שם, עמ' 338).

56 ממצאי הסקירה השיטתית הראו כי במחקרים שכללו מעורבות בלתי-פורמלית של עמיתים פחתו האלימות (בכ-12.5%) ורמת הקורבנות (בכ-9%) באופן משמעותי יותר מאשר במחקרים שלא בדקו זאת (שם, עמ' 49).

57 סימולציות אלו יכולות להתבצע פנים אל פנים [במשחקי תפקידים](#) או [במשחקים מקוונים](#) המיועדים לתלמידים בני 6-16 לתרגול זיהוי של אירועי אלימות וקורבנות והתמודדות עימם ברשתות החברתיות.



אלימות וקורבנות מסוגים שונים, ובהן התלמידים בוחרים ומתרגלים את התגובה הפרו-חברתית המתאימה ביותר לאותו אירוע.⁵⁸

3. פיתוח אמפתיה רגשית: מחקרים מצביעים על כך שביטויי **אמפתיה**⁵⁹ **רגשית** שתלמידים מפגינים כלפי תלמיד המתמודד עם גילויי אלימות, הם אסטרטגיה מרכזית לתמיכה בתלמיד. היכולת לחלוק רגשות של אחרים (כלומר אמפתיה רגשית) ממלאת תפקיד מפתח במניעה ובהפחתה של אלימות ושל קורבנות. לפיכך, מומלץ למורים ללמד את כלל התלמידים בכיתה כישורים המפתחים אמפתיה רגשית. פיתוח אמפתיה רגשית יכול להיעשות על ידי התערבויות אוניברסליות למניעת אלימות וקורבנות, כדוגמת התערבות KiVa הממוקדת בדינמיקה החברתית בכיתה ובתפקידים השונים שהצופים מהצד ממלאים באירועי אלימות וקורבנות.⁶⁰ תוכנית ההתערבות של שפ"י (שירות פסיכולוגי ייעוצי) – **"תלמידים למען תלמידים – כולנו גיבורי אל"**, מעודדת את התלמידים לגלות אמפתיה, מעורבות חברתית ולנקוט פעולות לתמיכה בתלמידים שמתמודדים עם אלימות ועם קורבנות.⁶¹

4. תמיכה חברתית בתלמיד שהוא קורבן לאלימות. **מחקרים** שונים מצביעים על החשיבות של תמיכה חברתית כאסטרטגיה משמעותית להפחתת פגיעת תלמידים בתלמידים אחרים.⁶² **התערבות No Trap** היא דוגמה להתערבות מבוססת מחקרית שיעילה בהפחתת קורבנות על ידי תמיכה של עמיתים בתלמיד, והיא נעשית בשני שלבים עיקריים: 1. בשלב הראשון פסיכולוגיים מנחים דיונים עם כל תלמידי הכיתה על אלימות פנים אל פנים ועל אלימות ברשת. בתום המפגש, ארבעה או חמישה תלמידים בכל כיתה נבחרים להיות "מורי עמיתים" והם משתתפים בקורס הכשרה. 2. השלב השני מונחה על ידי תלמידים עמיתים המעבירים שתי פעילויות שיתופיות בכיתתם: האחת על אמפתיה רגשית והשנייה על אסטרטגיות לפתרון בעיות. שתי הסדנאות מתמקדות בנקודת המבט של התלמיד שמתמודד עם אלימות ושל הצופה מהצד. נוסף על כך, תלמידים עמיתים תומכים באופן מקוון בכל מתבגר המבקש עזרה. ניתוח מטה-אנליטי מצא כי התערבות No Trap יעילה בהפחתה של 37% ממקרי קורבנות. לפיכך, מומלץ לערב באופן פעיל את תלמידי הכיתה בהעברת תכנים לימודיים בנושא אלימות וקורבנות ובתמיכה בתלמידים אשר חוו אלימות וקורבנות.⁶³

אסטרטגיות שאינן מומלצות

בניגוד לניהול סמכותי אשר הוזכר למעלה, **ניהול סמכותי** מתייחס לקידום שינוי התנהגותי בקרב תלמידים תוקפנים על ידי הפעלת סמכות ושליטה של המורה (למשל באמצעות ענישה והשעיה).⁶⁴ **ברגר ועמיתים**⁶⁵ מונים כמה סיבות לכך שאסטרטגיות מבוססות על סמכותנות אינן יעילות ואף מזיקות:⁶⁶ (1) אסטרטגיות אלו משיגות רק **שינוי התנהגותי קצר מועד**; (2) הן מובילות

58 אחת ההתערבויות המרכזיות המכשירות את קבוצת החברים בכיתה להגן על הקורבן ולסייע בהפסקת אירועי אלימות וקורבנות, היא התערבות KiVa, המבוססת על **גישת תפקידי המשתתפים באלימות** וקורבנות. התערבות זו משפיעה על עמדות ועל מעורבותה של קבוצת השווים כך שתלמידים מביעים את אי-הסכמתם לאירועי אלימות וקורבנות ומגינים על הקורבנות, ועל ידי כך מבטלים את החיזוקים החברתיים המניעים והמחזקים את ההתנהגות האלימה של התלמיד התוקפן. לפיכך, מטרתה של ההתערבות היא להשפיע על עמדות התלמידים כלפי אלימות וקורבנות, להעלות את תחושת האמפתיה כלפי הקורבנות ולפתח את יכולתם של הצופים מהצד למנוע ולהפחית אלימות בדרכים בטוחות.

59 אמפתיה מוגדרת כיכולת להבין ולהרגיש את מצבו הרגשי-נפשי של הזולת, והיא כוללת היבטים קוגניטיביים ורגשיים. המרכיב הקוגניטיבי הוא היכולת לזהות רגשות של אחרים ולהבין את נקודת המבט שלהם, ואילו המרכיב הרגשי הוא היכולת לחוות ולשתף רגשות של אחרים (שם, עמ' 141).

60 **מחקר** אשר בחן את הקשר בין התערבות KiVa לרמת האמפתיה הקוגניטיבית והרגשית של 15,403 תלמידי בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, מצביע על כך שהתערבות KiVa מעלה אמפתיה רגשית של תלמידים ללא קשר למגדר, למעמד חברתי, לאמפתיה הראשונית או לרמות האלימות של התלמידים וללא קשר לסוג בית הספר או לנורמות הכיתתיות בהתייחס לאלימות ולקורבנות.

61 ראו גם את הסרטון **"מבט אמפתי"** - גם הוא מבית היוצר של שפ"י ומכון הלי"ב בבר-אילן.

62 מתבגרים נמצאים בסבירות גבוהה יותר לשנות את התנהגותם ואת עמדותיהם אם הם יקבלו מסרים חיוביים מעמיתיהם (שם, עמ' 374).

63 עם זאת, יש **ראיות** המצביעות על כך שתמיכה בקורבנות קשורה לעלייה בהתנהגויות תוקפניות. ממצא זה יכול לנבוע מכך שמורים התומכים בקורבן אינם מציבים גבולות ברורים לתלמיד התוקפן, מה שמעודד אצלו חוסר לקיחת אחריות והמשך ביצוע התנהגות אלימה ללא הפרעה וללא עונש (שם, עמ' 11). לפיכך, חשוב לשלב אסטרטגיות תגובה המשלבות תמיכה בקורבן לצד הצבת גבולות ונקיטת צעדים משמעותיים נגד התלמיד התוקפן.

64 מורים משתמשים בסמכותם האישית כדי לקבוע כללים ומגבלות ברורים לצד נזיפות מילוליות, ובמקרים קיצוניים הם משתמשים באמצעים משמעותיים אחרים הכוללים בין השאר סנקציות וענישה.

65 שם, עמ' 192.

66 ענישה היא דוגמה לאסטרטגיות סמכותניות (הכוללות בין השאר איומים, משמעת והשעיה מבית הספר) שהן הרווחות ביותר בין המורים. למרות שכיחותה של אסטרטגיה זו אצל מורים, יש לה השפעה מינימלית בלבד על התערבויות מוצלחות עם תלמידים מכיוון שהיא אינה מודל חיובי לשינוי התנהגות חברתית (שם, עמ' 197).



לאלימות עקיפה,⁶⁷ שקשה הרבה יותר לזהות ולשלוט בה; (3) בטווח הארוך הן מעלות את רמת האלימות הכוללת בבית הספר, ו-(4) במקרים חמורים מאוד של אלימות וקורבנות בבית הספר, הוכח כי סנקציות כגון הרחקה זמנית של התלמיד התוקפן מהכיתה או מבית הספר אינן יעילות לעצירת אירועי אלימות וקורבנות. עם זאת, יש להסתייג בהקשר לנזיפות מילוליות ברורות אשר נמצאו כמפחיתות אירועי אלימות וקורבנות כאשר הן משולבות עם התערבויות אחרות שאינן מענישות.

התעלמות מורים מאירועי אלימות וקורבנות בכיתה וחוסר מעורבותם בהם: על אף שהתעלמות מאירועי אלימות וקורבנות איננה האסטרטגיה המועדפת על מורים, מחקרים מראים כי יש מורים אשר נוטים להתעלם⁶⁸ מאירועי אלימות וקורבנות, וכי התעלמות משפיעה על אופן התגובה של תלמידים לאירועי אלימות וקורבנות.⁶⁹ לדוגמה, חוסר מעורבות של מורים באירועי אלימות וקורבנות בכיתה נמצא קשור לסבירות גבוהה שתלמידים יהיו קורבנות לאלימות, ולסבירות נמוכה שתלמידים יגנו על תלמידים המתמודדים עם אלימות. משמע, כאשר מורים אינם מגיבים לאלימות ולקורבנות, תלמידים חווים יותר קורבנות ותלמידים אחרים פחות נוטים להגן עליהם. חוסר מעורבות של מורים עלול לחזק את ההתנהגות של תלמידים תוקפנים על ידי העברת מסר שלפגיעה בזולת אין השלכות שליליות, וכתוצאה מכך תלמידים תוקפנים עלולים לתפוס את התנהגותם כמקובלת.⁷⁰

חיזוק היררכיה חברתית, מעמדות ותפקידים חברתיים קבועים בכיתה. האקולוגיה החברתית⁷¹ בכיתה עשויה להשפיע על רמת האלימות והקורבנות. למשל, בכיתות שבהן ישנה היררכיה ברורה של מעמדות חברתיים, יש יותר התנהגויות של אלימות וקורבנות מאשר בכיתות שבהן המעמד החברתי מחולק באופן שוויוני יותר. האקולוגיה החברתית בכיתה עשויה להיות מושפעת מהאינטראקציות היומיומיות בין מורים לתלמידים, ובתוך כך מהתמיכה ומהקונפליקטים ביחסים ובתקשורת בין מורים לתלמידים. למשל, קונפליקטים של מורים עם תלמידיהם⁷² קשורים לחוסר חיבה בין תלמידים ולהתנהגויות תוקפניות של תלמידים בכיתה. יתר על כן, ככל שמורים מתייחסים באופן לא־שוויוני לתלמידי הכיתה, כך האקלים החברתי היררכי יותר ויש פחות תמיכה חברתית וחיבה בין התלמידים.⁷³

- 67 באלימות עקיפה הכוונה להתנהגויות שנועדו לפגוע בבריאות הרגשית או הפסיכולוגית של הקורבן על ידי איומים או פגיעה במערכות היחסים, במעמדו החברתי או במוניטין שלו, והיא כוללת גם אלימות חברתית ואלימות בין־אישית (שם, עמ' 136).
- 68 מורים מדגימים לתלמידים חוסר רגישות וחוסר אכפתיות כאשר הם מתעלמים שוב ושוב מאירועי אלימות וקורבנות. התעלמות המורים מאירועי אלימות וקורבנות מעבירה מסר לתלמידים שהם אינם יכולים לצפות מהמורים לסייע להם בשעת משבר (שם, עמ' 210).
- 69 לדוגמה, מחקר אשר נערך על 170 מורים ו־2,938 בכיתות ו'–ז' הראה כי מורים הנוטים למזער את חומרת הקורבנות על ידי תפיסת אירוע האלימות והקורבנות כנורמטיבי או על ידי התעלמות מהנזק שנגרם לקורבן, נוטים יותר להשתמש באסטרטגיות התערבות פסיביות. מורים אלו מעודדים תלמידים להתמודד בכוחות עצמם עם הפגיעה או להימנע מתלמידים הפוגעים בהם, והם בוחרים שלא להעניש את התלמידים הפוגעים.
- 70 מחקר אשר בחן תפיסות והתנסויות של מורים ושל תלמידים עם אלימות וקורבנות ב־75 בתי ספר יסודיים, 20 חטיבות ביניים ו־14 בתי ספר תיכוניים, מצא שצוות בית הספר העריך הערכת חסר את מספר התלמידים המעורבים בהצקות נשנות, וכי 61.5% מתלמידי חטיבת הביניים ו־57% מתלמידי התיכון האמינו שמעורבות המורים באירועי אלימות וקורבנות מחמירה את המצב, ואילו 51.7% מכלל התלמידים דיווחו שצפוי במבוגרים בבית הספר מתעלמים מתקריות האלימות והקורבנות.
- 71 אקולוגיה חברתית מתארת את האופן בו הפרט מתפתח כתוצר של יחסי הגומלין בינו לבין סביבתו החברתית. האקולוגיה החברתית בכיתה נמדדת ב: א. איכות הקשרים הבין־אישיים; ב. המבנה החברתי או היררכיית המעמדות; ו־ג. דפוסי התנהגות חברתית שהתלמידים מפגינים בכיתה.
- 72 קונפליקטים של מורים עם תלמידיהם נמדדו בעזרת היגדים כדוגמת "המורה צועק עלינו", "המורה חסר סבלנות כלפינו", "המורה מתלונן עלינו", "המורה מתרגז עלינו בקלות".
- 73 במצבים כאלו תלמידים עשויים ללמוד מהקונפליקטים של המורים ויוצרים קונפליקטים עם חבריהם לכיתה הכוללים בין השאר פגיעה בזולת (שם, עמ' 38-37).



רשימת מקורות

- בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים). (2020). טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- יריב, א' (2008). שיחת משמעת ככלי לטיפול באירועי אלימות. דפי יוזמה כתב עת ליוזמות חינוכיות, 5, 47-61.
- כהן-עזריה, י' (2021). בעיות משמעת בכיתה: תפיסות, התמודדויות וחוויות של מנכחות כיתה בבתי ספר יסודיים. שנתון "שאנן" - תשפ"א - כרך כ"ו 157-178.
- Abbott, N., Cameron, L., & Thompson, J. (2020). Evaluating the impact of a defender role-play intervention on adolescent's defender intentions and responses towards name-calling. *School Psychology International*, 41(2), 154-169. <https://doi.org/10.1177/0143034319893410>
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/classroom-management-bullying-teacher-practices/docview/375306722/se-2>
- Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining school-based bullying interventions using multilevel discrete time hazard modeling. *Prevention Science*, 13(5), 539-550. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0280-7>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), 485-503. <https://doi.org/10.1177/01430343135110>
- Blomqvist, K., Saarento-Zaprudin, S., & Salmivalli, C. (2020). Telling adults about one's plight as a victim of bullying: Student-and context-related factors predicting disclosure. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 151-159. <https://doi.org/10.1111/sjop.12521>
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087929>
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: Effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. *Journal of Youth and Adolescence* (Online first), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>



- Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education*, 157, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103958>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140–163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Collins, T. A., Drevon, D. D., Brown, A. M., Villarreal, J. N., Newman, C. L., & Endres, B. (2020). Say something nice: A meta-analytic review of peer reporting interventions. *Journal of School Psychology*, 83, 89–103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.10.002>
- Colpin, H., Bauman, S., & Menesini, E. (2021). Teachers' responses to bullying: Unravelling their consequences and antecedents. Introduction to the special issue. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 781–797. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1954903>
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336–348. <https://doi.org/10.1037/spq0000078>
- Crean, H. F., & Johnson, D. B. (2013). Promoting alternative thinking strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, 52(1), 56–72. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9576-4>
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., Schmitt, A. J., Wells, D. S., Meidl, C., Berbarly, C., ... & Lipinski, J. (2019). Cognitive predictors of relational and social bullying, overt aggression, and interpersonal maturity in a late adolescent female sample. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(2), 136–146. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0001-2>
- De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 1830, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
- Divecha, D., & Brackett, M. (2020). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: a bioecological perspective. *Int Journal of Bullying Prevention* 2, 93–113. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00019-5>
- Ferraz De Camargo, L., Rice, K., & Thorsteinsson, E. B. (2023). Bullying victimization CBT: a proposed psychological intervention for adolescent bullying victims. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1122843>
- Fischer, S. M., & Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools*, 56(5), 751–764. <https://doi.org/10.1002/pits.22229>
- Fluck, J. (2017). Why do students bully? An analysis of motives behind violence in schools. *Youth & Society*, 49(5), 567–587. <https://doi.org/10.1177/0044118X14547876>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: a meta-analysis. *Int Journal of Bullying Prevention* 1, 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>



- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2022). Effects of the Kiva anti-bullying program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 51*(4), 515-529. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541/>
- Gee, K. A., Haghghat, M. D., Vang, T. M., & Cooc, N. (2022) (2022). In the aftermath of school victimization: links between authoritative school climate and adolescents' perceptions of the negative effects of bullying victimization. *Journal of Youth and Adolescence 51*, 1273-1286. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01516-x>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483-496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Grumm, M., & Hein, S. (2013). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International, 34*(3), 299-312. <https://doi.org/10.1177/0143034312461467>
- Guimond, F. A., Brendgen, M., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2015). Peer victimization and anxiety in genetically vulnerable youth: The protective roles of teachers' self-efficacy and anti-bullying classroom rules. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(6), 1095-1106. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0001-3>
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence, 32*(4), 516-536. <https://doi.org/10.1177/0272431611402502>
- Hendrickx, M. M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education, 53*, 30-40. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.004>
- Hutson, E., Thompson, B., Bainbridge, E., Melnyk, B. M., & Warren, B. J. (2021). Cognitive-behavioral skills building to alleviate the mental health effects of bullying victimization in youth. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 59*(5), 15-20. <https://doi.org/10.3928/02793695-20210415-05>
- Jones, S., Bailey, R., Brush, K., & Nelson, B. (2019). Introduction to the taxonomy project: Tools for selecting & aligning SEL frameworks. *Collab. Acad. Soc. Emot. Learn, 3*, 1-13. Retrieved from: <https://measuringSEL.casell.org/wp-content/uploads/2019/02/Frameworks-C.1.pdf>
- Jones, S. M., Bailey, R., Brush, K., and Nelson, B. (2019). Introduction to the Taxonomy Project: Tools for Selecting and Aligning SEL Frameworks. Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessments Work Group: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from: <https://measuringSEL.casell.org/wp-content/uploads/2019/02/Frameworks-C.1.pdf>



- Kirkpatrick, B. A., Wright, S., Daniels, S., Taylor, K. L., McCurdy, M., & Skinner, C. H. (2019). Tootling in an after-school setting: Decreasing antisocial interactions in at-risk students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(4), 228-237. <https://doi.org/10.1177/1098300719851226>
- Kollerová, L., Soukup, P., Strohmeier, D., & Caravita, S. C. (2021). Teachers' active responses to bullying: Does the school collegial climate make a difference? *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 912-927. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865145>
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of US students in grades 3–11. *Journal of School Psychology*, 69, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.004>
- Lum, J. D., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., Radley, K. C., & Lynne, S. (2017). Effects of tootling on classwide disruptive and academically engaged behavior of general-education high school students. *Psychology in the Schools*, 54(4), 370-384. <https://doi.org/10.1002/pits.22002>
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(2), 313-320. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2922>
- Mercer, S. H., McMillen, J. S., & DeRosier, M. E. (2009). Predicting change in children's aggression and victimization using classroom-level descriptive norms of aggression and pro-social behavior. *Journal of School Psychology*, 47(4), 267-289. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.001>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315–340. <https://doi.org/10.1177/0272431612440172>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, 83(6), 1917-1931. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x>
- Richardson, R. D., Crewdson, M. A., Skinner, C. H., Wheat, L. S., & Martinez, J. A. (2022). Interdependent group-oriented contingencies: Randomly selected components to the rescue. *Teaching Exceptional Children*, 54(4), 246–256. <https://doi.org/10.1177/00400599211006129>
- Rigby K., & Bauman, S. (2010). How school personnel tackle cases of bullying: A critical examination. In Jimerson S. R., Swearer S. M., & Espelage D. L. (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 455-467). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2014). Bully prevention in positive behavior support: Preliminary evaluation of third-, fourth-, and fifth-grade attitudes toward bullying. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(4), 225–236. <https://doi.org/10.1177/1063426613491429>



- Ross, S. W., Horner, R. H., & Higbee, T. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747-759. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-747>
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
- Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32(3), 330-344. <https://doi.org/10.1177/0143034311401795>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1061-1066. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.010>
- Swearer S. M., & Espelage, D. L. (2010). Expanding the social-ecological framework of bullying among youth: Lessons learned from the past and directions for the future. In Espelage D. L., Swearer S. M. (Eds.), *Bullying in North American schools* (pp. 23-30). Routledge.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- ten Bokkel, I. M., Stoltz, S. E., van den Berg, Y. H., de Castro, B. O., & Colpin, H. (2021). Speak up or stay silent: Can teacher responses towards bullying predict victimized students' disclosure of victimization? *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 831-847. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1863211>
- Thornberg, R., Wänström, L., & Jungert, T. (2018). Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 39(6), 663-680. <https://doi.org/10.1177/0143034318809762>
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology* 43, 45-60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>



- Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programs. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-24. <https://doi.org/10.1108/17596599200900003>
- Yang, C., Chan, M. K., & Ma, T. L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49-69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice*, 53(4), 308-314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>
- Zambuto, V., Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). Why do some students want to be actively involved as peer educators, while others do not? Findings from No Trap! anti-bullying and anti-cyberbullying program. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 373-386. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1419954>
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environ Res* 13, 75-88. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9068-5>