



חשופים בצריח: אלימות כלפי מורים בבית הספר

רות ברקוביץ¹, שי צפריר² וגיא אנוש¹

תקציר

בדומה לעובדים ונותני שירות בארגונים במגזר הציבורי והעסקי, מורים רבים בבתי הספר חשופים למגוון צורות של אלימות במקום עבודתם, כגון אלימות מילולית, אלימות גופנית, הטרדה ופגיעה מינית, גניבה ופגיעה ברכוש. אלימות כלפי מורים נקשרה למגוון בעיות רגשיות, חברתיות וגופניות עם השלכות שליליות על בריאותם של מורים ועל יכולתם לתפקד בעבודה, וכן לחינוך ולרווחתם של תלמידים. בניגוד למחקרים רבים העוסקים באלימות כלפי עובדים בארגונים אחרים, מעטים המחקרים שעסקו באלימות המופנית כלפי עובדים בבתי הספר בכלל, וכלפי מורים בפרט. המודעות הציבורית לאלימות כלפי מורים נמוכה, וטרם התבססו מודל או פרספקטיבה תיאורטיים שיסייעו לחקור את התופעה בצורה שיטתית.

במאמר זה אנו סוקרים את הידע הקיים ביחס לאלימות כלפי מורים בבתי ספר – היקף הבעיה ומאפייניה, גורמי סיכון ותוצאותיה השליליות, כמו גם גישות תיאורטיות מתחום הניהול והחינוך לחקר התופעה של אלימות כלפי עובדים בארגון. מן הסקירה עולה, כי פרספקטיבה תיאורטית לחקר הבעיה תוכל להיתרם משילוב של גישות מדיסציפלינת הניהול, המתייחסת למאפיינים ארגוניים וניהוליים של בית הספר שיש להם השפעה על אלימות בארגון בכלל, וכלפי עובדים בפרט, ומדיסציפלינת החינוך אשר שופכת אור על המאפיינים הייחודיים של בתי ספר, המושפעים ממאפייני השכונה והקהילה, התרבות והמדיניות החינוכית, שמשפיעים על אלימות בבית הספר. לבסוף, אנו סוקרים קווים מרכזיים לתוכניות התערבות ומניעה אפקטיביות, מדיניות וכיוונים חשובים למחקר נוסף.

מבוא

החשיבות של שמירת ביטחונם ומוגנותם של עובדים ונותני שירות מפני אלימות במקום העבודה, מקבלת הכרה הולכת וגוברת בקרב קובעי מדיניות, יועצים ארגוניים, חוקרים בתחום הניהול והציבור הרחב (Barling, Rogers, Kelloway, 2011; O'Leary-Kelly, Griffin, & Glew, 1996; Tzafir, Enosh, & Gur, 2015). אלימות במקום העבודה מוגדרת כשימוש מכוון בכוח גופני, מילולי, או פסיכולוגי כנגד עובד, הגורמים

¹ בית הספר לעבודה סוציאלית, הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה
enosh@research.haifa.ac.il; rruthberko@gmail.com

² ראש החוג למנהל עסקים, הפקולטה לניהול, אוניברסיטת חיפה stzafrir@univ.haifa.ac.il
תרומות המחברים לכתיבת המאמר שווה

לו לפגיעה גופנית או נפשית ולתופעות שליליות נוספות. אלימות כלפי עובדים עשויה להתרחש בתוך מקום העבודה, מחוצה לו (למשל בפעילות מטעם העבודה, כגון טיול, או בשעות הפנאי של העובד ובסביבתו הפרטית), וכוללת כל פגיעה בעובד על רקע תפקידו או מעמדו המקצועי (Gerberich et al., 2011). עובדים עשויים לספוג אלימות מילולית (כגון קללות, צעקות, עלבונות), איומים (מחוות, מילים או פעולות לשם הפחדת העובד); אלימות גופנית (כגון השלכת חפצים לעבר העובד, מכות, צביטות); סביבה עוינת והתנכלות; הערות בעלות אופי מיני, מגע באזורים אינטימיים בניגוד לרצונו של העובד, וצורות נוספות של הטרדה מינית (Gerberich et al., 2004; Enosh, Tzafir, & Stolovi, 2015).

הספרות המדעית עוסקת באלימות במקום העבודה, גורמי סיכון והשלכות השליליות של התופעה במסגרות עבודה וארגונים שונים, כגון בתי חולים (למשל Campbell, Burg & Gammonley, 2015; Rodwell & Demir, 2012; Wright & Khatri, 2015; Yeun & Han, 2016) (למשל Barling, et al., 2015; Enosh, Tzafir, & Gur, 2013; Enosh, et al., 2015), ובמגזר הפרטי והציבורי (למשל al., 2001; Chang & Lyons, 2012; van den Bossche, et al., 2013). חוקרים אלו הביעו דאגה לאור ההיקף הרחב של התופעה ומגוון התוצאות השליליות של התופעה לעובד, לקבוצה, לארגון ולחברה כולה. עם זאת, מפתיע כי מעטים המחקרים, שעסקו באלימות המופנית כלפי עובדים בבתי הספר בכלל, וכלפי מורים בפרט, וטרם בוססו מודל או פרספקטיבה תיאורטיים, שיסייעו לחקור את התופעה בצורה שיטתית בבתי ספר. היעדר המחקר ביחס לאלימות כלפי מורים מפתיע במיוחד לאור מספרם הרב של בתי הספר, בהשוואה למקומות תעסוקה אחרים אשר נחקרו לעומק בהקשר זה (כגון בתי חולים או שירותים ממשלתיים ציבוריים אחרים). בהתאם, התופעה של מורים אשר סובלים מאלימות במקום עבודתם זוכה לחשיפה תקשורתית מצומצמת בלבד ולהיעדר מודעות ציבורית מספקת.

במאמר זה נסקור את גוף הידע שקשור לאלימות המופנית כלפי מורים בבתי ספר – היקף הבעיה ומאפייניה וגורמי סיכון להיווצרותה. בהמשך נציג גישות תיאורטיות מתחום הניהול והחינוך, ששילוב שלהן יכול לספק מסגרת רעיונית מתאימה לחקר התופעה. כמו כן, נסקור את מגוון התוצאות השליליות הקשורות באלימות כלפי מורים, וכן קווים עיקריים לתוכניות התערבות ומניעה אפקטיביות. לבסוף, נציין כיוונים חשובים למחקר נוסף ביחס לאלימות כלפי מורים, וקווי התערבות ומדיניות בתחום. חשוב להרחיב את גוף הידע אודות התופעה הנזנחת של אלימות כלפי מורים, כדי להגביר את מודעות הציבור לבעיה, ועל מנת שניתן יהיה לפתח תוכניות מניעה והתערבות ומערכות תמיכה אפקטיביות למורים ולבתי הספר. הרחבת גוף הידע ביחס לבעיה אף תסייע לשפר את תנאי ההעסקה של מורים, להגביר את האטרקטיביות של המקצוע, לטפל בנשירה, ולאפשר לתלמידים סביבה בית ספרית בטוחה ואופטימלית להתפתחותם הרגשית, החברתית והאקדמית.

אלימות בבתי ספר

אלימות בבית הספר היא בעיה חברתית המעוררת דאגה רבה בישראל ובכל העולם, ויש לה השלכות משמעותיות לארגון ולחברה הכללית (למשל, Chester et al., 2015; Cozma, Kukaswadia, Janssen, Craig, & Pickett, 2015; Harel-Fisch et al., 2016; Zhang, Musu-Gillette, & Oudekerk, 2016). האגודה האמריקאית למחקר בחינוך מגדירה אלימות בבית הספר ככל התנהגות המכוונת לפגוע – גופנית או רגשית – באנשי קהילת בית הספר או ברכושם (American Educational Research Association, 2013). אלימות זו עשויה להיות פנים אל פנים או בצורה מקוונת (באמצעי המדיה); אלימות מילולית וחברתית (למשל השפלות, קללות, הדרה חברתית וחרמות, איומים וסחיטה); אלימות גופנית (למשל דחיפות, בעיטות, צביטות או מכות); גניבה ופגיעה ברכוש; שימוש בנשק (נשיאה, איום או שימוש בנשק); הטרדה ופגיעה מינית; ופשיעה בתוך בית הספר (Benbenishty & Astor, in press). מרבית המחקר העוסק באלימות בבית הספר, מתמקד באלימות המופנית כלפי תלמידים מצד חבריהם לספסל הלימודים והצוות (למשל Berkowitz & Benbenishty, 2012; Espelage & De La Rue, 2012; Maïano, Aimé, Salvas, Morin, & Normand, 2016). ואולם, לאחרונה התבססה ההכרה, כי אלימות מופנית גם כלפי בעלי עניין נוספים בבית הספר, כגון מורים, ואיתה החלה להתרחב גם יריעת המחקר.

אלימות כלפי מורים

חוקרים רבים סבורים, כי אלימות בבית הספר מתרחשת בתוך הקשרים חברתיים מרובים, שבהם נוטלים חלק כל בעלי העניין בבית הספר, כולל מורים ואנשי צוות נוספים, תלמידים והורים (Benbenishty, 2008; Olweus, 1993; Shariff, 2008; Espelage & Horne, 2008; Astor, 2005). כך למשל, נמצאו אינדיקציות לכך, שמורים ותלמידים מודעים להתרחשותם של אירועי בריונות בבית הספר, ולעתים קרובות אף לזהותם של המעורבים בתקרית, גם אם לא נכחו בעצמם בזירת האירוע (Berkowitz, 2014). משמעות הדברים היא, שאלימות בבתי ספר איננה מתרחשת במנותק ממעגלים חברתיים רחבים יותר שמעבר לאינטראקציה בין הבריון לקורבן. אף על פי כן, מרבית המחקרים התעלמו ממורים ככאלה שלוקחים חלק באינטראקציות אלימות בבית הספר, לא כל שכן מכך שמורים עשויים להיפגע מאלימות.

היקף התופעה ומאפייניה - אלימות כלפי מורים, בדומה לאלימות כלפי עובדים בהקשרים ארגוניים אחרים, עלולה לנוע בין יחס מזלזל וגסות רוח, דרך בריונות והפחדות, איומים מילוליים, גניבה והרס רכוש הפרטי, ועד הטרדה מינית, פגיעה פיזית ורצח (American Psychological Association, Center for Psychology, in Schools and Education, n.d.). ממעט המחקרים שהתמקדו באלימות כלפי מורים, עולה כי מדובר בבעיה רצינית המתרחשת בהיקף רחב (Gregory, 2013; Espelage et al., 2013; Dzuka & Dalbert, 2007; Moon & McCluskey, 2016; Wilson, Douglas, & Fan, 2012; Kauppi & Porhola, 2012; Cornell, & Lyon, 2011). כך למשל, מן הדו"ח השנתי האחרון של אינדיקטורים לפשיעה ובטיחות בבתי הספר

(Indicators of school crime and safety), עולה כי 9% מהמורים בארה"ב דיווחו שחוו איומים בפגיעה פיזית, ו- 5% נוספים דיווחו שנפגעו מאלימות פיזית על ידי תלמיד מבית הספר שלהם בשנה האחרונה (Zhang, Musu-Gillette, & Oudekerk, 2016). על רקע התגברות המודעות לבעיה בארה"ב, הוקם כוח משימה מיוחד לחקר הנושא מטעם איגוד הפסיכולוגים האמריקאי. המחקר, שערך כוח המשימה בקרב 2,998 מורים ב-48 מדינות בארה"ב, חשף כי 80% מהמורים חוו לפחות אחד מתוך 11 סוגים שונים של אלימות בשנת הלימודים 2011-2012. 34% מהמורים דיווחו על הטרדות (כגון הערות או מחוות נבזיות, איומים מילוליים, הפחדה, אלימות באינטרנט), למעלה ממחצית דיווחו על פגיעה ברכוש (למשל גניבה או השחתה של רכוש אישי), ו- 44% נוספים דיווחו על פגיעה פיזית (למשל שזרקו עליהם חפץ, ספגו פגיעה פיזית שהצריכה התערבות רפואית, כיוונו כלפיהם נשק). ברוב המקרים, הפגיעה התבצעה על ידי תלמיד (49%) ובשכיחות נמוכה מזו על ידי הורה (37%), עמית לעבודה (21%), או אדם זר (8%). עוד דיווחו כמחצית מהמורים אשר חוו אלימות, כי לפחות שני בעלי עניין שונים (כגון תלמיד, הורה, או אדם זר) פגעו בהם (McMahon et al., 2014). כלומר, במקרים רבים מורים נפגעים ממגוון בעלי עניין בבית הספר, וביותר מאירוע אחד של אלימות. ייתכן שממצא זה מצביע על כך שמאפייני בית הספר, כגון האקלים הארגוני או החברתי בארגון, עשויים לעודד חברי קהילה שונים בבית הספר להפעיל אלימות כלפי מורים.

ממצאים דומים בנוגע לאלימות כלפי מורים עלו בארצות נוספות. למשל, מחקר שנערך בקנדה בקרב 731 מורים, העלה כי 80% דיווחו שחוו סוגים שונים של אלימות במהלך הקריירה שלהם (Wilson et al., 2011). שיעורי הדיווח על מעשי אלימות קלים יחסית (כגון קללות ועלבונות אישיים) היו הגבוהים ביותר ועמדו על 60%, ואילו דיווחים על קורבנות למעשי אלימות חמורים (איומים, ניסיון או פגיעה פיזית ממשית) התקבלו בשיעורים נמוכים, אך עדין משמעותיים ומדאיגים ביותר (27.6%) (Wilson et al., 2011).

במחקר, שנערך בישראל על ידי הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) בקרב מדגם ארצי מייצג של 2,148 מורים מ-429 בתי ספר, נמצא כי אלימות מילולית של תלמידים כלפי מורים הינה תופעה נפוצה באופן יחסי, הנעה בין 13% בבתי הספר היסודיים ל- 20% בחטיבות העליונות. שיעורים נמוכים מאלו התקבלו ביחס לאלימות פיזית, אלימות כלפי רכוש, או פגיעה באמצעים מקוונים (בין 0% ל- 2%). בנוסף, מורים מדווחים כי היו קורבן לאלימות מילולית מצד הורים (8% ביסודי, 6% בחט"ב ו- 4% בחט"ע) (ראמ"ה, 2011). במסגרת סקרי ניטור האלימות שעורכת הראמ"ה, מתבקשים גם התלמידים לדווח על אלימות שהפעילו כלפי מוריהם. מתוך הסקר האחרון שנערך בשנת 2015, עולה כי אלימות מילולית כלפי מורים נפוצה יותר מאלימות גופנית או גניבות ופגיעה ברכושם. שיעור התלמידים המדווחים על ביצוע אלימות כלפי הצוות, גבוה יותר בחטיבות העליונות, ועשוי לנוע בין 5% בקרב תלמידי יסודי ל- 11% בקרב תלמידי התיכון. בהשוואה בין מגזרי השפה, שיעור הדיווח של תלמידים על הפעלת אלימות כלפי מוריהם גבוה פי שניים בבתי ספר דוברי ערבית (12%) לעומת דוברי העברית (6%), פער אשר נשמר בכל שלבי הגיל. ממצאים אלו עולים

בקנה אחד עם רמת אלימות כללית גבוהה יותר במגזר דוברי הערבית, בהשוואה למגזר דוברי העברית (ראמ"ה, 2016).

הנתונים שסקרנו לעיל, מגלים שמורים רבים חווים אלימות במקום עבודתם, בעיקר סוגים קלים באופן יחסי של אלימות. עם זאת, גוף הידע אודות אלימות כלפי מורים, נשען רובו ככולו על דיווחים עצמיים של מורים, ומזניח את זווית הראייה של בעלי עניין נוספים בקהילת בית הספר, כגון תלמידים והוריהם. זאת חרף סברת חוקרים מתחום הניהול (למשל Clarkson, 1995) והחינוך (למשל Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013) בדבר חשיבות חקר האלימות בהתבסס על נקודות המבט של כלל בעלי העניין בארגון. חשוב לכן לערוך מחקרים נוספים, כדי לבחון את מאפייני התופעה ולהעריך את היקפה בהתבסס על דיווחי כלל חברי הקהילה הבית ספרית, כבסיס לפיתוח התערבויות אפקטיביות אשר יסייעו לבתי הספר ולמורים להתמודד עם התופעה ועם השלכותיה השליליות, ויתרמו לשיפור האווירה ולתחושת הביטחון בבתי הספר.

מסגרת תיאורטית למחקר על אלימות כלפי מורים בבית הספר

טרם התגבש מודל תיאורטי שינחה את המחקר על אלימות כלפי מורים בבתי ספר. אמנם, הספרות המדעית בתחום הניהול מספקת מסגרת רעיונית לחקר אלימות במקומות עבודה במגזר הציבורי והפרטי. למשל, בהסתמך על תיאורית הלמידה החברתית (Bandura, 1973), אוילירי-קלי ועמיתיו פיתחו מודל מוטיבציוני לתוקפנות בארגונים (Organization Motivated Aggression; O'Leary-Kelly et al., 1996). לשיטתם, אלימות במקום העבודה נובעת מנטיות אישיות לתוקפנות בשילוב עם השפעות של ההקשר הארגוני. למשל, נוכחות של מודלים תוקפניים בארגון, או תנאים לא נוחים בסביבת העבודה הפיזית. למאפיינים האישיים והארגוניים יש השפעה הדדית זה על זה, כך שאנשים יכולים להשפיע על התרבות הארגונית מחד (למשל, מנהל שנוהג בתוקפנות כלפי עובדים ומשרה אווירה אלימה בארגון), ומאידך גם הארגון יכול להשפיע על נטיות אישיות של אנשים (למשל, עובדים שמסגלים לעצמם נטיות תוקפניות לאחר שנקלטו בארגון (O'Leary- Kelly et al., 1996). חוקרים נוספים בחנו את התופעה, תוך התייחסות למאפיינים של ההקשר הארגוני התורמים לאלימות במקום העבודה, כגון תהליכים, דינאמיקה בין-אישית בארגון, סגנון ניהול, גודל הארגון, אמון, מוכנות לשינוי, אידיאולוגיה, מטרה ותכלית (Armenakis, & Mossholder, 1993; Astrauskaite, Notelaers, Medisauskaite, & Kern, 2015; Forsyth, Adama, & Hoy, 2011; Holt, Armenakis, Field, & Harris, 2007; Kopaneva & Sias, 2015; Tsuno et al., 2015; Vakola, 2013). כך למשל, צפריר ועמיתיו (Tzafir, Enosh, Parry, & Stone, 2013) ציינו את החשיבות שבהבנה של אלימות כלפי עובדים, כמו תופעות ארגוניות נוספות, בהתייחס להקשר (Johns, 2006) ולבעלי העניין (Clarkson, 1995). הם זיהו לפחות שש נקודות מרכזיות: מבנה ודפוסי התקשורת, דרך ההתבוננות

של שחקנים ארגוניים בתפיסות ובמערך השליטה החברתי-ארגוני, פעפוע של נורמות פעילויות והתנהגות בין הגבולות הארגוניים והמחלקתיים, דפוס יחסי הגומלין,

התפיסות והעמדות של מגוון בעלי עניין שונים בארגון, נקודות חיכוך ואי הבנה בין השחקנים ולבסוף, הכמיהה לנורמות מוסריות אוניברסאליות של הוגנות ואחריות חברתית. עם זאת, מחקרים רבים מתחום הניהול והארגונים אינם לוקחים בחשבון דפוסים ארגוניים, כמו גם את הדינאמיקה האנושית הייחודית של בית הספר, לעומת ארגונים עסקיים או ציבוריים אחרים (Johns, 2006).

וויק (Weick, 1976) מתאר את בית הספר כמבנה בעל חיבורים רופפים בין חלקיו (Loosely coupled structure), כלומר כבעל מבנה ארגוני שבו יש השפעה מעטה של בעלי העניין האחד על השני. כך למשל, דרכי ההוראה של מורה אינן קשורות בהכרח לבעלי הסמכות בבית הספר (המנהל או המפקח). בפעילותם היום-יומית, מורים עובדים לרוב באופן עצמאי ובנפרד מעמיתיהם המורים, ויש חשש שכל אחד מהם פועל בריק של מידע וללא חיבור למטרות ולחזון הארגוני. קשרים רופפים בין סביבת המדיניות, הדרג הניהולי והמורים, יוצרים פעמים רבות סביבה ארגונית שבה אין הסכמה משותפת לגבי המטרות, המשימה ודרכי הפעולה הבית-ספריים (Diamond, 2012; Rowan, 2006). גם הציפיות של מורים מתלמידיהם והמטרות שציבו להם, עשויות שלא לעלות בקנה אחד עם החזון הארגוני של בית הספר (Fuller & Izu, 1986). למצב זה עשויה להיות השפעה על רמת האלימות בבית הספר, למשל במקרה בו מורים יבכרו הישגיות אקדמית ויעודדו תחרותיות בין תלמידים, וזאת במנותק ממטרות הארגון המדגישות דווקא את חשיבות תחושת המוגנות, הקשר והשייכות של הקהילה הבית ספרית. זאת ועוד, בעוד שבארגונים עסקיים וציבוריים גבולות הקשר בין העובד או נותן השירות ללקוח ברורים ומוגדרים, מערכת היחסים בין המורה וה"לקוח" העיקרי שלו – התלמיד – מורכבת למדי. מורים מנהלים קשר מתמשך בעל גבולות מעורפלים עם התלמידים, המאופייין מחד באכפתיות, ידידות, קרבה, ולעתים קרובות גם אהבה, ומאידך בסמכותיות, דרשנות והצבת גבולות. מורים גם מקיימים מערכת יחסים עם הורי התלמידים, אשר עשויים להיות מעורבים ברמות שונות בבית הספר ובחינוך הילד. אמנם למעורבות הורים בבית הספר נודעת חשיבות רבה לשגשוגו האקדמי והחברתי של הילד (Berkowitz et al., 2017), אך היא מגלמת בתוכה גם פוטנציאל למעורבות יתר של הורים, סכסוך ותוקפנות. מאפיינים ארגוניים אלו הופכים את בית הספר למסגרת בעלת דפוסים ארגוניים ייחודיים, שיש להם השפעה על הסיכוי של מורים לחוות אלימות במקום עבודתם, אשר לא ניתנה עליהם הדעת בספרות הניהולית.

בפריזמה החינוכית, בתי ספר נתפסים בראש ובראשונה כמסגרות חינוכיות בהן תלמידים מתפתחים ולומדים, בעוד שהעובדה שבית ספר הוא גם מסגרת תעסוקתית מקבלת משמעות משנית, אם בכלל. תפיסה זו עומדת בבסיס מחקרים לאלימות בבתי ספר, אשר מתמקדים רובם ככולם בתלמיד, תוך הזנחת חוויתם

של המורים העובדים בארגון. בהתאם, אלימות שמופנית כלפי מורים, נתפסת כבעיה משמעתית המשבשת תהליכי למידה ומסכנת את התפתחותם התקינה של התלמידים, בעוד שהפגיעה בשלומם ורווחתם של המורים נעדרת התייחסות מספקת. כתוצאה מכך, התפתחו מגוון הסברים תיאורטיים וגישות לאלימות בבתי ספר הממוקדות בתלמיד, כגון גישות של סדר ושליטה חברתית (Gottfredson, 1986), משחק פרוץ בקרב תלמידים (Pellegrini, 2003), דינאמיקה חברתית בבית הספר (Blatchford, Baines, & Pellegrini, 2003), קונפליקט בקרב תלמידים (Johnson & Johnson, 2009), עבריינות נוער ופרספקטיבה סוציולוגית (Lauritsen, Sampson, & Laub, 1991; Moffitt, 1993), הסברים המתמקדים בהיבטים פסיכולוגיים של תלמידים המעורבים באלימות (Langman, 2009), ודחייה על ידי קבוצת השווים (Dodge et al., 2003). יחד עם זאת, טרם התבסס מודל תיאורטי, שיסייע לחקור אלימות שמופנית כלפי צוות בית הספר בכלל, וכלפי מורים בפרט.

כיום, גוברת ההסכמה בקרב חוקרים חינוכיים, שאלימות בבית הספר היא תוצר של ההקשר האקולוגי - חברתי הרחב שבו היא מתרחשת, ומושפעת ממגוון גורמים ברמות השונות באקולוגיה של בית הספר, כגון מערכת התלמיד, המורה, ההקשר הכיתתי, ההקשר הבית ספרי, הקהילה והשכונה, התרבות והמדיניות (Bronfenbrenner, 2005; Bryk, Sebring, Allensworth, Easton, & Luppescu, 2010; Comer & Haynes, 1991; Espelage, 2014). כך למשל, בנבנישתי ואסטור המשיגו מודל תיאורטי לאלימות בבתי ספר, על פיו להקשר החיצוני של בית הספר (כגון השכונה והקהילה) יש השפעה תרבותית, דתית או פוליטית על בית הספר. עם זאת, ההקשר התוך-בית ספרי, כגון אקלים ארגוני (למשל משאבים, אידיאולוגיה, מטרה, חזון, מוכנות לשינוי וסגנון מנהיגות) ואקלים חברתי (למשל חוקים ונוהלי משמעת, מערכות יחסים ותמיכה חברתית), יכולים לתווך ולמתן את ההשפעות החיצוניות הפועלות על בית הספר ולהגביר או להפחית את הסיכוי לאלימות בתוך בית הספר (Benbenishty & Astor, in press). אף על פי כן, מודלים אקולוגיים אלו מתמקדים אך ורק בתלמיד, ומתעלמים ממעורבותם של חברים אחרים בקהילת בית הספר באלימות, כגון המנהל, אנשי הצוות והמורים.

מן הסקירה המובאת נראה, כי מודל תיאורטי לאלימות כלפי מורים בבתי ספר יכול להיתרם משילוב של גישות מדיסציפלינת הניהול והחינוך. הספרות הניהולית מסייעת להבין היבטים ארגונים וניהוליים, אשר עשויים להגביר אלימות כלפי עובדים ונותני שירות, והספרות החינוכית שופכת אור על המאפיינים, הייחודיים של בתי ספר, המקווננים בתוך הקשרים חברתיים רחבים יותר, כגון שכונה, תרבות, פוליטיקה ומדיניות חינוכית. המשגת מסגרת תיאורטית כזו, תוכל להנחות את המחקר על אלימות כלפי מורים בבתי הספר.

מחקר על אלימות כלפי מורים

לתיאוריות חברתיות-אקולוגיות תרומה חשובה להבנת מגוון הגורמים וההשפעות שקשורים לאלימות בבית הספר בכלל, וכלפי מורים בפרט. חוקרים שניסו לזהות משתנים רלוונטיים לאלימות כלפי מורים בבתי ספר, הצביעו על משתנים החיצוניים לבית הספר (כגון מאפייני המורה, או שכונת המורים), וכן מאפיינים רלוונטיים של המסגרת הבית ספרית (כגון אקלים בית ספרי).

גורמים חיצוניים למערכת בית הספר

מאפייני המורה. מחקרים בתחום ניסו לזהות משתנים שקשורים במורה שנחשף לאלימות במקום העבודה, כגון גיל, מין, או ותק בעבודה ובבית הספר. מספר מחקרים העלו, כי הסיכוי של מורים מבוגרים לספוג אלימות נמוך מזה של מורים צעירים (Gerberich et al., 2011; Wei et al., 2013). הממצאים ביחס למין העלו תמונה לא אחידה; בעוד שמספר מחקרים הצביעו על אלימות רבה יותר כלפי מורות ביחס למורים (Gerberich et al., 2013; Kondrasuk, Greene, Waggoner, Edwards, & Nayak-Rhodes, 2005; Wei et al., 2013), אחרים העלו כי דווקא הסבירות של מורים לספוג אלימות בבית הספר גבוהה מזו של מורות (Liss, & McCaskell, 1994; Martinez et al., 2016; Peek-Asa, Howard, Vargas, & Kraus, 1997). בנוסף, נמצאו הבדלים בין מורים ומורות ביחס למעורבותם בסוגים שונים של אלימות. כך למשל, שיעור גבוה יותר של מורות דיווחו על תקיפה פיזית בהשוואה למורים, אולם לא נמצאו הבדלים בין המינים ביחס לדיווחים על איומים בפגיעה מצד תלמידים (Zhang et al., 2016). ממחקר אחר עולה, שמורים דיווחו יותר ממורות על הערות גסות ומחוות מגונות, איומים מילוליים ועל נשק שכיוונו כלפיהם, בעוד שמורות דיווחו יותר ממורים על הפחדות. לבסוף, לא נמצאו הבדלים ביחס לעבירות רכוש בין מורים ומורות (McMahon et al., 2014). ממצאים לא אחידים נמצאו גם ביחס לוותק של המורה בתפקיד, ותק בבית הספר, או רמת השכלתו (Casteel, Peek-Asa, and Limbos, 2007; Gerberich et al., 2011; Wei et al., 2013).

מאפייני השכונה. גם מאפייני השכונה שבה ממוקם בית הספר נבדקו ביחס לאלימות כלפי מורים. נמצא כי רמות גבוהות של לחץ כתוצאה מעוני, פשיעה, אפליה, הזדמנויות מוגבלות לתעסוקה והשכלה, וריכוז גבוה של קהילות מהגרים בשכונת המורים, קשורים בסיכוי גבוה יותר לאלימות כלפי מורים (Arum & Velez, 2012; Chen & Astor, 2012; Foster & Brooks-Gunn, 2013; Rivara & Le Menestrel, 2016; Langton & Truman 2014). בארה"ב נמצאו רמות גבוהות יותר של אלימות כלפי מורים בבתי ספר "עירוניים" (Urban schools), כלומר כאלו המשרתים אוכלוסיות של בני מיעוטים אתניים וממוקמים לרוב באזורים עירוניים וצפופים (McMahon et al., 2014; Zhang et al., 2016). בישראל עוני, אפליה והיעדר הזדמנויות להשכלה ותעסוקה בסביבת בית הספר, נקשרו לרמות גבוהות יותר של אלימות בקרב תלמידים (Khoury- & Zeira, 2004). אמנם במחקר ישראלי שנערך בלשכות לשירותים

חברתיים, נמצא שרמת האלימות כלפי עובדים הייתה גבוהה יותר באזורים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש (צפריר, אנוש וגור, 2011), אולם טרם נבדקה התרומה של מאפייני השכונה והקהילה לרמת האלימות כלפי מורים בבתי ספר בישראל.

מוצא אתני ותרבות. באשר למוצא אתני או תרבות ואלימות המופנית כלפי מורים, הממצאים שנאספו בארה"ב מציינים תמונה שיש בה סתירות (Wei et al., 2015; Martinez et al., 2015; Kondrasuk et al., 2005; Zhang et al., 2013). למשל, שיעור גבוה יותר של דיווחים על איומים מצד תלמידים ואלימות פיזית התקבלו ממורים ממוצא אפרו-אמריקאי, בהשוואה למורים לבנים, היספאנים או מקבוצות אתניות אחרות (Zhang et al., 2016), בעוד שמחקר אחר העלה שדווקא מורים אפרו-אמריקאים ספגו פחות אלימות בסך הכל, בהשוואה למורים מכל מוצא אתני אחר (McMahon et al., 2014). ייתכן, שהממצאים הלא אחידים ביחס למוצא אתני וקורבנות של מורים לאלימות בבתי הספר מצביעים על כך שהקשר בין השתייכות תרבותית, זהות אתנית, ואלימות בבית הספר, מתווך על ידי משתנים נוספים שיש להם השפעה על רמת האלימות, כגון עוני. בכל העולם, מוצא אתני ותרבות קשורים בקיפוח וסטטוס חברתי-כלכלי. כך, הבדלים ברמת האלימות עשויים להיות משויכים בטעות להבדלים בין-תרבותיים, בעוד שלמעשה הם נובעים כתוצאה מעוני או אפליה על רקע אתני (Benbenishty & Astor, in press).

גם בישראל נמצאו דפוסים שונים של אלימות כלפי מורים בבתי ספר דוברי עברית, לעומת בתי ספר דוברי ערבית: בעוד שאלימות מילולית כלפי מורים הייתה נפוצה יותר בבתי ספר דוברי עברית, איומים, גניבות ופגיעה ברכוש המורים היו נפוצים יותר בבתי ספר דוברי ערבית (ראמ"ה, 2011). במגזרים מסוימים בישראל, בנים ובנות לומדים בבתי ספר נפרדים – מאפיין שגם לו עשויה להיות תרומה לסוג וחומרת האלימות המופנית כלפי מורים. המבנה המיוחד של מערכת החינוך בישראל שבו קיימת הפרדה תרבותית ולשונית מכוונת בין דוברי עברית וערבית, מאפשר הבנה מעמיקה יותר של דפוסים של קורבנות של מורים לאלימות בבית הספר, תוך ניסיון להתחשב במגוון משתנים, שקשורים לתרבות ואתניות, כולל קיפוח, עוני, דיכוי פוליטי, הפרדה מגדרית ועוד.

גורמים פנימיים למערכת בית הספר

בנוסף להשפעות חיצוניות, גם למתרחש בתוך כותלי בית הספר ולמאפייניו עשויה להיות תרומה לסוג ולחומרת האלימות המופנית כלפי מורים. באופן כללי, מבנה בית ספרי לא מאורגן, היעדר תמיכה מצד המנהל ובקרב עמיתים לעבודה, חוקי משמעת לא ברורים הנאכפים בחוסר עקביות ויחסים שליליים בין חברי קהילת בית הספר, נקשרו לאלימות רבה יותר כלפי מורים (Dworkin, Haney, & Telschow, 1988; Gregory et al., 2012; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005). שני מושגים מרכזיים המוזכרים בספרות ביחס למאפיינים הפנימיים של בית הספר, הם אקלים חברתי ואקלים ארגוני.

אקלים חברתי. אקלים חברתי בבית הספר מתייחס לדפוסים ותפיסות של חווית החיים בבית הספר, ומשקף נורמות, מטרות, ערכים, יחסים בין אישיים, הוראה, למידה, פרקטיקות הנהגה ומבנה ארגוני (National Center for Learning and Citizenship, 2007). מסקירת ספרות שיטתית עולה ששלושת המרכיבים המרכזיים ביותר לאקלים חברתי הם יחסים חיוביים בבית-הספר, תחושת ביטחון ותחושת חיבור וקשר של התלמיד לבית-הספר (Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2016). אקלים חברתי חיובי נקשר למידה פחותה של עבריינות, הפרעות ובעיות משמעת של תלמידים (Burrow & Apel, 2008; Gottfredson, et al., 2005; Fan, Williams, & Corkin, 2011; Bear, et al., 2001; Yang, & Pasipandova, 2015; Nansel et al., 2001). לא זו בלבד שאקלים חברתי חיובי ניבא רמות נמוכות של אלימות בבית הספר באופן כללי, מחקרים אף הצביעו על תרומתו של אקלים חיובי לאלימות פחותה של תלמידים כלפי מורים (Gregory et al., 2012; Steffgen & Ewen, 2007).

אקלים ארגוני. המושג אקלים ארגוני מתייחס למגוון מאפיינים ארגוניים המבחינים בין ארגון אחד לאחר ומשפיעים על ההתנהגות של חברי הארגון (Forehand & Gilmer, 1964), כגון ערכים, אידיאולוגיה, חזון, מדיניות, המבנה הארגוני, אמון בין חברי הארגון, תרבות מקצועית, פרקטיקות עבודה, תהליכי קבלת החלטות ומידת המוכנות לשינוי בארגון (Glick, 1985). מחקרים שנערכו במגזרים הפרטי, העסקי והציבורי, מצאו קשר בין האקלים הארגוני לרמת האלימות במקום העבודה. כך למשל, נמצא שתמיכה ארגונית רבה מצד ההנהלה והעמיתים לעבודה תרמה לרמות נמוכות של אלימות כלפי עובדים (למשל, CoCole, Grubb, Sauter, Swanson, & Lawless, 1997). אמון במקום העבודה נקשר גם לרמות נמוכות של התנהגות אנטי-חברתית (Thau, Crossley, Bennett, & Sczesny, 2007) ולפחות בעיות משמעת (Gregory, & Ripski, 2008). עוד נמצא כי הנהגה שמעודדת תהליכי שינוי ועיצוב מחדש, מפחיתה את הסיכוי לאלימות במקום העבודה (Astrauskaite et al., 2015). להבדיל ממחקרים שנערכו בארגונים, מעטים המחקרים אשר בחנו את התרומה של האקלים הארגוני הבית ספרי לרמת האלימות הכללית, ולזו שמופנית כלפי מורים בפרט. אף על פי כן, מתחדדת ההבנה שלמאפיינים הארגוניים של בית הספר יש תרומה משמעותית לרמת האלימות בארגון (Astor, Meyer, & Behre, 1999).

היבטים שונים של האקלים הארגוני הבית ספרי עשויים להשפיע על חשיפה של מורים לאלימות. כך למשל, החזון, האידיאולוגיה והמשימה של בית הספר משפיעים על סדרי העדיפויות של הארגון לגבי חשיבות ההיבטים האקדמיים-הישגיים מחד, והחברתיים-קהילתיים מאידך (Astor, Capp, Moore, & Benbenishty, 2016). לכן, האופן שבו תוכניות התערבות למניעת אלימות ומדיניות חינוכית בנושא ייושמו בבית הספר, ויצליחו להגביר את הביטחון ולהפחית את רמת האלימות, תלוי במידה רבה בחזון הבית ספרי. החזון והאידיאולוגיה מתורגמים למידת תשומת הלב שתינתן לבעיית האלימות ועד כמה בית הספר יתגייס וירכז משאבים ומאמצים להגביר את תחושת המוגנות בתוכו. כך למשל, בעוד שבתי ספר מסוימים מבכרים

הישגים אקדמיים ומדגישים במיוחד את חשיבותם, בתי ספר אחרים מדגישים היבטים חברתיים ומשקיעים מאמצים בשיפור מערכות יחסים ואקלים חברתי, התפתחות חברתית-רגשית של תלמידים וחינוכם לסובלנות ודמוקרטיה (Benbenishty & Astor, in press). להבדלים שכאלה בחזון ובאידיאולוגיה עשויה להיות השפעה מכרעת על רמת האלימות הכללית בבית הספר, ועל אלימות המופנית כלפי מורים בפרט.

מאפיין נוסף של האקלים הארגוני הוא מידת המוכנות הארגונית לשינוי. מוכנות ארגונית לשינוי מבוססת על האמונה בנחיצותו של השינוי, בכך שלארגון יש את היכולת להשתנות בצורה אפקטיבית, שהקבוצה תרוויח משינוי, וכי יש לה את היכולת להתמודד עם הדרישות הכרוכות בתהליך השינוי (Holt et al., 2007; Weiner, 2009; Weiner, Amick, & Lee, 2008). במחקר רב היקף שנערך בשיקאגו, נמצא שמוכנות לשינוי ארגוני מושפעת מאוד ממידת האמון ההדדי שרוכשים בעלי העניין בבית הספר האחד לשני. באופן ספציפי, חברי הצוות הרגישו בטוחים יותר להטמיע שינויים ולנסות פרקטיקות עבודה חדשות, כאשר הם נהנו מאמון הדדי ומתמיכת הורי התלמידים (Bryk & Schneider, 2002). עוד נמצא, כי אמון קידם שיתוף פעולה, תקשורת טובה ותהליכי למידה הדדיים בצוות, ותמך בהתגייסות משותפת – מאפיינים קריטיים להטמעת תהליכי שינוי וליצירה סביבה ארגונית בטוחה עבור כל קהילת הארגון (Bryk & Schneider, 2002). בתי ספר רבים מביעים עניין הולך וגובר בפיתוח מתודות פעולה, שיאפשרו להם להתמודד עם אתגרים ולהטמיע שינויים ארגוניים כדי לטפל בבעיות, כגון אלימות. לצורך כך, פותחו כלים שיסייעו לבתי ספר בתהליך, למשל להעריך את מידת המוכנות הארגונית להטמיע תהליכי שינוי ושיפור (Berkowitz, Bowen, Benbenishty, & Powers, 2013). הגמישות של בית הספר ומידת המוכנות להטמיע שינויים נחוצים לשם חיפוש אחר פתרונות בני-קיימא לבעיית האלימות ולהטמעתם המוצלחת (Bryk et al., 2010; Thapa et al., 2013).

מאפיין מרכזי נוסף של האקלים הארגוני הוא סגנון המנהיגות של המנהל (Grojean, Resick, & Dickson, 2003; Hofmann, Morgeson, & Gerras, 2004). ממחקר שבחן את מאפייניהם של בתי ספר "לא טיפוסיים מבחינה תיאורטית", כלומר בתי ספר שבהם רמת האלימות הייתה בכיוון ההפוך מהמצופה על בסיס הרקע החברתי-כלכלי ורמת הפשיעה והאלימות בשכונה (Astor, Benbenishty, & Estrada, 2009), נמצא שהמשתנה המרכזי ביותר שמבדיל בין בתי ספר מאוד בטוחים לבתי ספר אלימים במיוחד, הוא המנהל. בבתי ספר בטוחים, המנהל היה דמות דומיננטית וחיובית, בעלת חזון, אשר ידע לסחוף אחריו את כל קהילת בית הספר ולגייסם סביב האידיאולוגיה הבית ספרית ומטרות חברתיות ראויות, כגון סובלנות לאחר, ידידות ותמיכה, וביטחון בבית הספר. סגנון מנהיגות שטוח, המעביר מסר לחברי קהילת בית הספר, שהם מוזמנים לפנות בכל בעיה שמציקה להם ומעודד תקשורת פתוחה, מצליח להגביר את מידת שיתוף הפעולה של הצוות ואת מחויבותם למיגור בעיית האלימות והגברת הביטחון, גם בבתי ספר שממוקמים בשכונות רוויות אלימות, פשיעה, עוני ומצוקות חברתיות-כלכליות נוספות (Astor et al., 2009).

במחקר שנעשה בקרב עובדי בריאות, נמצא כי תמיכה בקרב עמיתים לעבודה משמשת כגורם מרסן של תגובות לאלימות פיזית, נפשית וצפייה באירועים אלימים (Schat & Kelloway, 2003). גם בבתי ספר נבדקה התרומה של תמיכת עמיתים לאלימות המופנית כלפי מורים: בעוד שבאחד המחקרים לא אושש הקשר בין תמיכה בקרב חברי הצוות והסיכוי לאלימות כלפי מורים (Steffgen & Ewen, 2007), מחקרים אחרים מצאו קשר בין קורבנות של מורים למגוון סוגי אלימות מצד תלמידים ועמיתים ליחסים שליליים בקרב עמיתים, לתמיכה אדמיניסטרטיבית מעטה (Martinez et al., 2015) ולתמיכה מעטה מצד המנהל (Galand, Lecocq, & Philippot, 2007).

למאפיינים הארגוניים של בית הספר יש השפעה על אלימות כלפי מורים, הן בשל התרומה של האקלים הארגוני לאופן שבו התערבויות למיגור אלימות ומדיניות חינוכית ייושמו בבית הספר, והן מבחינת היכולת של קהילת בית הספר לטפל באפקטיביות בבעיה (Ertesvåg & Benbenishty & Astor, in press; Roland, 2015). ראוי לכן, להרחיב את יריעת המחקר ביחס לתרומה של אקלים ארגוני לאלימות כלפי מורים ולחשוף מאפיינים ארגוניים נוספים רלוונטיים.

תוצאות של אלימות כלפי מורים

בנוסף למיעוט מחקרים המתמקדים באלימות המופנית כלפי מורים בהתבסס על נקודות המבט של כלל חברי קהילת בית הספר, בולטים בהיעדרם מחקרים המבוססים על מדגמים ארציים מייצגים אשר מדדו גם את תוצאותיה של הבעיה. עם זאת, מספר מחקרים מצאו קשר בין אלימות כלפי מורים למגוון תוצאות שליליות המסכנות את בריאותם ורווחתם של מורים, מחלישות את תפקודם המקצועי, ומסכנות את חינוך הילדים. כך למשל, נמצא שאלימות במקום העבודה קשורה לקשיים בהירדמות ועייפות מוגברת, בריאות גופנית ירודה, הפרעת דחק פוסט טראומטית (PTSD), תשישות רגשית, ניתוק עצמי (דה-פרסונליזציה), פחד, חרדה, עצב, לחץ רב, עצבנות, רצון לפרוש מהעבודה והיעדרויות מרובות, ירידה בתפקוד המקצועי ומערכות יחסים שליליות בין מורים לתלמידים (Daniels, Bradley, & Hays, 2007; Dzuka & Dalbert, 2007; Shernoff, Mehta, Atkins, Torf, & Ervasti et al., 2012; Galand et al., 2007; Gerberich et al., 2013; Spencer, 2011; Skåland, 2016; Wilson et al., 2011). כיום, טרם נערך בישראל מחקר מקיף שהעריך את התוצאות של אלימות שחווים מורים בבתי ספר.

מניעה והתערבות

כתוצאה ממיעוט מחקרים שמתמקדים באלימות כלפי מורים ובהיעדר מודל תיאורטי שינחה את המחקר בתחום, ובשל חשיפה מוגבלת של התופעה באמצעי התקשורת ומודעות ציבורית מצומצמת לבעיה, טרם התפתחו פרקטיקות התערבות מבוססות ראיות וקווים מנחים למדיניות למניעת התופעה (Espelage

et al., 2013; McMahon et al., 2014; Reddy et al., 2013). כשם שהמחקר בתחום של מניעת אלימות בבית הספר מבוסס על גישה רב-מערכתית אשר לוקחת בחשבון השפעות בכל הרמות על האקולוגיה של בית הספר, כך גם פרקטיקות מוצלחות למניעת אלימות כלפי מורים וטיפול בבעיה מעודדות שימוש בגישה כוללת ורחבה שמתערבת ברמת הכיתה, בית הספר, קהילה ושכונה וברמת המדיניות החינוכית. למרות שהממצאים המדעיים ביחס לגורמים שקשורים לאלימות כלפי מורים מצומצמים, קיימות שיטות התערבות יעילות ומבוססות ראיות להפחתת רמת האלימות הכללית בבית הספר ולמניעת הבעיה.

מאפיינים של תוכניות התערבות ומניעה אפקטיביות בבתי ספר. תוכניות התערבות ומניעה מוצלחות הן אלו אשר מצליחות לעורר את המודעות ותחושת האחריות האישית של הורים, תלמידים, אנשי צוות ומורים ביחס לסוגים השונים של אלימות שאופייניים לבית הספר שלהם (למשל הטרדה מינית, מכות או שימוש בנשק) (Pitner, Astor, & Benbenishty, 2015). חוקרים מובילים בתחום של אקלים בית ספרי מצביעים גם על החשיבות של מעורבות אנשים בשכונה ובקהילה של בית הספר כדי לשפר היבטים של אקלים חברתי, כגון אלימות (Ice, Thapa, & Cohen, 2015), כך שניתן יהיה לגייס את כל קהילת בית הספר למעורבות משמעותית בכל שלבי ההתערבות, החל מתכנון, דרך הטמעה, וכלה בתמיכה מתמשכת בתוכנית. תוכניות אפקטיביות מעודדות כינון חוקים וכללי התנהגות הברורים לתלמידים, לצוות ולהורים. הן מכוונות להתערב במגוון רמות במערכת האקולוגית של בית הספר, כך שכל קהילת הארגון יודעת בבירור כיצד יש לפעול לפני, במהלך ואחרי אירועים של אלימות. מניעה והתערבות אפקטיביות מגבירות שמירה, פיקוח ולקיחת אחריות על כל האזורים בבית הספר, כולל כיתות, מסדרון, שירותים, חצר, בהסעות ובסמיכות לשער הכניסה. ולבסוף, חשוב שהתוכנית תתאים באופן טבעי לחזון, למשימה ולאידאולוגיה של בית הספר, כמו גם לתרבות של הקהילה והתלמידים (Pitner et al., 2015).

ממצא בולט בספרות החינוכית הוא, שהתערבויות אשר פותחו ברמה המקומית, הותאמו לצורכי הארגון באופן ספציפי והוצאו לפועל על ידי קהילת בית-הספר, הניבו תוצאות חיוביות יותר בהשוואה למודלים חיצוניים, אשר הוכחו כאפקטיביים במקום אחר (Marachi, Astor, & Benbenishty, 2013). התערבות אפקטיבית תתמקד בשיפור האקלים החברתי הבית ספרי, כולל חיזוק תחושת החיבור והקשר של התלמידים לארגון, הגברת תחושת הביטחון והמוגנות בארגון, שיפור מערכות היחסים והגברת שיתוף הפעולה בקרב תלמידים, מורים, הנהלה, והורים (Thapa et al., 2013). לכן, חשוב שכצעד מקדים בתי הספר ינטרו את תפיסות האקלים החברתי של תלמידים, מורים, אנשי צוות והורי התלמידים, ויעריכו את מאפייני תופעת האלימות כלפי המורים. תשתית של מידע תספק לקהילת בית הספר תמונה מדויקת ואמינה אודות הצרכים והבעיות בבית הספר, כמו גם על תופעת האלימות, תכיפות האירועים ורמת חומרתם, והאזורים המסוכנים בבית הספר שבהם מתרחשת אלימות. התלמידים, אנשי הצוות וההורים מכירים את הצרכים והמאפיינים הספציפיים של הקהילה והארגון ואת מאפייני בעית האלימות בבית הספר שלהם, והם אלו

אשר יוכלו לתפור את תוכנית ההתערבות היעילה והמוצלחת ביותר לשיפור האקלים בבית הספר שלהם ולצמצום האלימות (Berkowitz et al., 2016).

במקביל למאמצי ההתערבות, חשוב שבתי הספר ינקטו בגישת מניעה פרו-אקטיבית, שתסייע להפוך את סביבת העבודה של המורים לבטוחה ומוגנת. כך למשל, ניתן לשפר את התנהגותם של התלמידים על ידי הצבת כללי התנהגות ברורים ואכיפתם בעקביות, תוך שימוש בעונשים מותאמים לחומרת העבירה, ומתן גמול עבור התנהגות נאותה (Espelage et al., 2013). חשוב גם לקבוע סטנדרטים להתנהגות נאותה עבור המורים ושאר חברי הצוות בבית הספר, כדי לצמצם אפשרות שינהגו בתוקפנות אחד כלפי השני.

המלצה נוספת נוגעת להכרח לקבוע תוכנית פעולה סדורה, אשר תגדיר מראש את התגובה הבית ספרית לאירועי אלימות כלפי מורים, החל מבעיות התנהגות וניצני תוקפנות ראשוניים, ועד לפגיעה של ממש במורים על ידי תלמידים, הורים או עמיתים. תכנון מוקדם וקביעת נהלים, יבטיחו תגובה מותאמת לחומרת אירועי אלימות כלפי מורים, דבר שמבטיח אפקטיביות רבה (Espelage et al., 2013). ראוי שנוהלי התגובה ביחס לאירועים חמורים, יכללו גם את מעורבותו של המפקח כדי שניתן יהיה לטפל בבעיה במלוא הרצינות והיעילות. מעורבותם של דרגים בכירים במשרד החינוך גם תעביר מסר בלתי מתפשר בדבר חשיבות שמירת שלומם של מורים במקום עבודתם ותמיכה מלאה של המערכת בהם.

מורים אשר נפגעו מאלימות, דיווחו על תחושות עלבון, בושה, ופגיעה קשה בערך העצמי והמקצועי שלהם (Skåland, 2016). לכן, חשוב לספק למורים אשר ספגו אלימות, מערכת תמיכה עוטפת, ליווי רגשי וחיעוץ מקצועי, כדי לסייע להם להתמודד עם התוצאות השליליות של הפגיעה, ולהקל על המשך עבודתם ותפקודם במקצוע. חשוב גם לסייע למורים שנפגעו, לחשוף את הפגיעה ולהתמודד עם הבושה והפחד מתיוג שלילי. הגברת המודעות לבעיה ועידוד של שיח מקצועי פתוח בנושא, יכולים להפחית מתחושת הבושה של מורים ולסייע להם להתגבר על הפגיעה.

סיכום והמלצות

מאמר זה סוקר את גוף הידע המדעי בנוגע לאלימות שמופנית כלפי מורים במקום עבודתם – בתי הספר. מן הסקירה עולה, כי מדובר בתופעה מדאיגה, אשר לא קיבלה תשומת לב מחקרית וציבורית מספקת. ממעט הנתונים שקיימים, עולה שמורים בישראל ובכל העולם חשופים למגוון צורות של אלימות במקום עבודתם. אלימות כלפי מורים נקשרה למגוון בעיות רגשיות, חברתיות וגופניות עם השלכות שליליות על בריאותם של המורים, יכולתם לתפקד בעבודה, ועל חינוך ורווחתם של התלמידים. חוקרים בתחום בדקו את תרומתם לתופעה של מגוון גורמים שממוקמים ברמות השונות באקולוגיה של בית הספר, כולל מערכת התלמיד, המורה, הכיתה ובית הספר, משפחה, קהילה, שכונה ותרבות. בכל אחת מן הרמות הללו נמצאו

גורמי סיכון וגורמים מגנים שמשפיעים על הסיכוי שמורים יסבלו מאלימות במקום עבודתם. אף על פי כן, המחקר בתחום עדיין בחיתוליו, ויש צורך בעריכת מחקרים נוספים שיבחנו את מאפייני הבעיה, הגורמים שעשויים להחמירה או לצמצמה, ואת תוצאותיה. חשוב שמחקר ותוכניות התערבות ומניעה, ייקחו בחשבון את כלל הרבדים באקולוגיה של בית הספר, ואת מגוון בעלי העניין.

הרחבת יריעת המחקר. מרבית המחקרים אודות אלימות כלפי מורים מבוססים על סקרים מקומיים ובלתי מייצגים של מורים. מחקרים אלו התבססו, בדרך כלל, על דיווחי המורים בלבד, תוך הזנחת זווית הראייה של תלמידים, הורים ושאר חברי קהילת בית הספר. ראוי לערוך מחקרים נוספים, שיתבססו על מדגמים מייצגים של מורים, תלמידים והוריהם, כדי שניתן יהיה לקבל תמונה אמينة ומלאה אודות הבעיה. ראוי גם שמחקרים ישלבו שימוש במתודות איכותניות, אשר יוכלו לשפוך אור על היבטים נוספים של הבעיה אשר טרם נחשפו ונחקרו. כך למשל, יש צורך ביצירת בנק ידע המבוסס על חקרי מקרה של בתי ספר בעלי מאפיינים ארגוניים וחברתיים שונים. כלים איכותניים, כגון ריאיונות עומק ותצפיות, הם דרך אידיאלית לחקור נושא חדש יחסית, ולחשוף את המכניזמים הבסיסיים שמבדילים בין בתי ספר בהם יש רמות גבוהות של אלימות כלפי מורים, לעומת אלו שבהם רמות נמוכות במיוחד.

תופעה רלוונטית נוספת אשר זכתה להתייחסות מצומצמת במחקר, נוגעת לאלימות בקרב מורים-עמיתים בבתי ספר, ובתוך צוותים חינוכיים (Mooij, 2011). מאחר וכל גילוי של אלימות בבית הספר מושפע מהחוקים, הנורמות, הערכים, המטרה והחזון הבית-ספריים, חשוב לתעד ולחשוף גם את התופעה של אלימות בקרב מורים וצוותים חינוכיים, כחלק מהמאמץ הרחב למגר את הבעיה בכל הרמות ובכל המעגלים החברתיים בבית הספר.

ביסוס מודל תיאורטי. הרחבת המחקר ובסיס הידע המדעי בנושא, תאפשר פיתוח של מודל תיאורטי להמשגת התופעה של אלימות בבתי ספר, המתמקד באופן ספציפי במורים. מהסקירה הנוכחית עולה, כי מודל זה יכול להיתרם משילוב של גישות מתחום הניהול המתייחסות לאקלים הארגוני, וגישות חינוכיות המתייחסות למאפיינים הייחודיים של בית הספר, הממוקם במרכזם של הקשרים אקולוגיים.

איגוד הפסיכולוגים האמריקאי הקים בשנת 2007 צוות משימה מיוחד לחקר התופעה של אלימות כלפי מורים בבתי ספר, שמטרתו לתרום להגברת מודעות הציבור ולפתח כלים וגישות שיסייעו לבתי ספר, ולמורים בפרט, לטפל בבעיה בצורה אפקטיבית (<http://www.apa.org/education/k12/violence-teachers.aspx>). על רקע פערי הידע העולים מן הסקירה הנוכחית, נראה כי גם בישראל שדות המחקר והפרקטיקה ייתרמו מריכוז מכוון של מאמצים לחקר התופעה, להעלותה על סדר היום הציבורי ולפתח כלים מעשיים למניעת התופעה ולמיגורה, אשר יתמקדו בתלמיד, במורה, ברמת הכיתה, בארגון (בית הספר), בהורים ובקהילה.

מקורות

- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2011). ניטור רמת האלימות בבתי הספר על-פי דיווחי מורים תשע"א ותשס"ט. נדלה מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Nitur_Alimut.htm
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2016). ניטור רמת האלימות בבתי הספר על-פי דיווחי תלמידים: נתונים מתוך סקרי ניטור אלימות תשע"ה, תשע"ג, תשע"א ותשס"ט. נדלה מתוך http://edu.gov.il/owlHeb/Yesodi/RegulationsAndAdministrations/Safety/Documents/Nitur_Alimut_Report_2015.pdf
- צפריר, ש., אנוש, ג., וגור, א. (2011). חשופים בצריח: התנהגות תוקפנית של לקוחות השלכות לעובדים סוציאליים לארגון ודרכי התמודדות. דו"ח ראשוני מוגש למשרד התעשייה והמסחר והעבודה ולמשרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- Alonso, J. D., López-Castedo, A., & Juste, M. P. (2009). School violence: Evaluation and proposal of teaching staff. *Perceptual and motor skills*, 109(2), 401-406.
- American Educational Research Association. (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Washington, DC: Author.
- American Institutes for Research. (2016). *School climate*. Retrieved from <https://safesupportivelearning.ed.gov/school-climate>
- American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. (n.d.). *Violence against teachers: A silent national crisis* [Online brochure]. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/activities/violence-against-teachers.pdf>
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46, 681-703.
- Arum, R., & Velez, M. (Eds.). (2012). *Improving learning environments: School discipline and student achievement in comparative perspective*. Stanford University Press.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46, 423-461. doi: 10.3102/0002831208329598
- Astor, R. A., Capp, G., Moore, H., & Benbenishty, R. (2016). Monitoring school climate and social emotional learning: Lessons from Israel and California. In R. H. Shute & P. T. Slee (Eds.), *Mental health and wellbeing through schools: The way forward* (pp. 173-184). New York, NY: Routledge.

- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American educational research journal*, 36(1), 3-42.
- Astrauskaite, M., Notelaers, G., Medisauskaite, A., & Kern, R. M. (2015). Workplace harassment: Detering role of transformational leadership and core job characteristics. *Scandinavian Journal of Management*, 31, 121-135.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barling, J., Rogers, A. G., & Kelloway, E. K. (2001). Behind closed doors: In-home workers' experience of sexual harassment and workplace violence. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 255-269.
- Bear, G. G., Yang, C., & Pasipanodya, E. (2015). Assessing School Climate Validation of a Brief Measure of the Perceptions of Parents. *Journal of psychoeducational assessment*, 33, 115-129.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (in press). Conceptual foundations and ecological influences of school violence, bullying, and safety. In M. J. Meyer & S. Jimerson (Eds), *School safety and violence prevention: Science, practice, and policy driving change*. Washington, DC: APA.
- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35, 485-503.
- Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of safety, teachers' support and absence from school due to fear among victims, bullies and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 64-67.
- Berkowitz, R., Astor, R.A., Pineda, D., De Pedro, K., Weiss, E., & Benbenishty, R. (2017). Parents' perceptions of school climate and school support in California. *Urban Education*, 0042085916685764. doi: 10.1177/0042085916685764
- Berkowitz, R., Bowen, L. G., Benbenishty, R., & Powers, J. D. (2013). A cross-cultural validity study of the School Success Profile Learning Organization measure in Israel. *Children & Schools*, 35, 137-146.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*. Advance online publication. doi: 10.3102/0034654316669821
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481-505.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. NY: Russell.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burrow, J. D., & Apel, R. (2008). Youth behavior, school structure, and student risk of victimization. *Justice Quarterly, 25*(2), 349-380.
- Campbell, C. L., Burg, M. A., & Gammonley, D. (2015). Measures for incident reporting of patient violence and aggression towards healthcare providers: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 25*, 314-322.
- Casteel, C., Peek-Asa, C., & Limbos, M. A. (2007). Predictors of nonfatal assault injury to public school teachers in Los Angeles City. *American Journal of Industrial Medicine, 50*, 932-939.
- Chang, C. H. D., & Lyons, B. J. (2012). Not all aggressions are created equal: a multifoci approach to workplace aggression. *Journal of Occupational Health Psychology, 17*, 79-92.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2012). School variables as mediators of personal and family factors on school violence in Taiwanese junior high schools. *Youth & Society, 44*(2), 175-200.
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health, 25*(suppl 2), 61-64.
- Clarkson, M. E. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of management review, 20*(1), 92-117.
- Cole, L. L., Grubb, P. L., Sauter, S. L., Swanson, N. G., & Lawless, P. (1997). Psychosocial correlates of harassment, threats and fear of violence in the workplace. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 23*, 450-457.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal, 91*, 271-277. Retrieved from <http://www.jstor.org.libproxy1.usc.edu/stable/1001713>
- Cozma, I., Kukaswadia, A., Janssen, I., Craig, W., & Pickett, W. (2015). Active transportation and bullying in Canadian schoolchildren: a cross-sectional study. *BMC public health, 15*(1), 99.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice, 38*(6), 652.

- Diamond, J. B. (2012). Accountability policy, school organization, and classroom practice: Partial recoupling and educational opportunity. *Education and Urban Society, 44*, 151–182. doi: 10.1177/0013124511431569
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development, 74* (2), 374-393.
- Dworkin, A. G., Haney, C. A., & Telschow, R. L. (1988). Fear, victimization, and stress among urban public school teachers. *Journal of Organizational Behavior, 9*, 159-171.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist, 12*, 253–260. doi: 10.1027/1016-9040.12.4.253
- Enosh, G., Tzafrir, S. S., & Stolovy, T. (2015). The development of client violence questionnaire (CVQ). *Journal of Mixed Methods Research, 9*, 273-290.
- Enosh, G., Tzafrir, S.S., & Gur, A. (2013). Client aggression towards social workers and social services in Israel – a qualitative analysis. *Journal of Interpersonal Violence, 28*, 1123-1142.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement, 26*, 195–214. doi: 10.1080/09243453.2014.944547
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2012). Work-Related Violence, Lifestyle, and Health Among Special Education Teachers Working in Finnish Basic Education. *Journal of School Health, 82*(7), 336-343. doi: 10.1111/j.1746-1561.2012.00707.x
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice, 53*, 257-264.
- Espelage, D.L., Anderman, E.M., Brown, V.E., Jones, A., Lane, K.L., McMahon, S.D., L. Reddy, L.A., & Reynolds, C.R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist, Feb-March*, 75-87.
- Espelage, D. L., & De La Rue, L. (2012). School bullying: its nature and ecology. *International journal of adolescent medicine and health, 24*(1), 3-10.
- Espelage, D., & Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions. *Handbook of counseling psychology, 588-606*.
- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools, 48*, 632–647.

- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Forehand, G. A., & Gilmer, B. V. H. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, *62*, 361-382.
- Foster, H., & Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, family and individual influences on school physical victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*, 1596-1610.
- Fuller, B., & Izu, J. A. (1986). Explaining school cohesion: What shapes the organizational beliefs of teachers? *American Journal of Education*, *94*(4), 501-535.
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 465-477.
- Gerberich, S. G., Church, T. R., McGovern, P. M., Hansen, H. E., Nachreiner, N. M., Geisser, M. S., ... & Watt, G. D. (2004). An epidemiological study of the magnitude and consequences of work related violence: the Minnesota Nurses' Study. *Occupational and environmental medicine*, *61*(6), 495-503.
- Gerberich, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., ... & Pinder, E. D. (2011). Violence against educators: a population-based study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *53*, 294-302.
- Gerberich, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., ... & Pinder, E. D. (2011). Violence against educators: a population-based study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *53*, 294-302.
- Glick, W. H. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research. *Academy of management review*, *10*(3), 601-616.
- Gottfredson, D. C. (1986). An empirical test of school-based environmental and individual interventions to reduce the risk of delinquent behavior. *Criminology*, *24*(4), 705-731.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *42*, 412-444
- Gregory, A., & Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, *37*, 337-353.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, *118*, 1-25.
- Grojean, M. W., Resick, C. J., Dickson, M. W., & Smith, D. B. (2004). Leaders, values, and organizational climate: Examining leadership strategies for establishing an organizational climate regarding ethics. *Journal of Business Ethics*, *55*(3), 223-241.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S.D., Shteinmatz, N., Lobel, S., Rise, Y., Tesler, R., & Habib, J., (2016). Youth in Israel: Health Behaviors in School-Aged Children (HBSC) among

- adolescents in Israel- Findings from the 7th study (in Hebrew). School of Education, Bar Ilan University, Ramat-Gan, Israel.
- Hofmann, D. A., Morgeson, F. P., & Gerrass, S. J. (2003). Climate as a moderator of the relationship between leader-member exchange and content specific citizenship: safety climate as an exemplar. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 170-178.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *Journal of Applied Behavioral Science, 43*(2), 232-255.
- Ice, M., Thapa, A. & Cohen, J. (2015). Recognizing community “voice” and a youth-led school-community partnerships in the school climate improvement process. *School Community Journal, 25*, 9-28.
and/or <http://www.schoolclimate.org/climate/community-scale.php>
- Johns, G. (2006). The essential impact of context on organizational behavior. *Academy of Management Review, 31*, 386-408.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher, 38*, 37-51.
- Kauppi, T., & Porhola, M. (2012). Teachers bullied by students: Forms of bullying and perpetrator characteristics. *Violence and Victims, 27*, 396-413.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R.A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American journal Of Community Psychology, 34*, 187-204. doi: 10.1007/s10464-004-7414-4
- Kondrasuk, J. N., Greene, T., Waggoner, J., Edwards, K., & Nayak-Rhodes, A. (2005). Violence affecting school employees. *Education, 125*, 638.
- Kopaneva, I., & Sias, P. M. (2015). Lost in translation employee and organizational constructions of mission and vision. *Management Communication Quarterly, 29*, 358-384.
- Langman, P. F. (2009). Why kids kill: Inside the minds of school shooters. New York, NY: Palgrave, MacMillan.
- Langton, L., & Truman, J. (2014). *Socio-emotional impact of violent crime*. US Department of Justice, Office of Justice Programs Bureau of Justice Statistics. Retrived from <https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/sivc.pdf>
- Lauritsen, J. L., Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1991). The link between offending and victimization among adolescents. *Criminology, 29*(2), 265-292
- Liss, G. M., & McCaskell, L. (1994). Violence in the workplace. *Canadian Medical Association Journal, 151*, 1243-1246.
- Maïano, C., Aimé, A., Salvas, M. C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with

- intellectual disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities, 49*, 181-195.
- Marachi, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2013). Effective approaches for violence, bullying and conflict resolution, sexual assault, and gangs. In C. Franklin, M. B. Harris, & P. Allen-Meares (Eds.), *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals* (pp. 453–472). New York, NY: Oxford University Press.
- Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D., Anderman, E. M., Reddy, L. A., & Sanchez, B. (2016). Teachers' experiences with multiple victimization: identifying demographic, cognitive, and contextual correlates. *Journal of School Violence, 15*, 387-405.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., ... & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools, 51*, 753-766.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review, 100* (4), 674.
- Mooij, T. (2011). Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17*, 227–253. doi: 10.1080/13540602.2011.539803
- Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea focusing on individual and school characteristics. *Journal of Interpersonal Violence, 31*, 1340-1361.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285* (16), 2094-2100.
- National Center for Learning and Citizenship. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>
- O'Leary-Kelly, A. M., Griffin, R. W., & Glew, D. J. (1996). Organization-motivated aggression: A research framework. *Academy of Management Review, 21*, 225-253.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood, 315*, 341-361.
- Patton, M.Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peek-Asa, C., Howard, J., Vargas, L., & Kraus, J. F. (1997). Incidence of non-fatal workplace assault injuries determined from employer's reports in California. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 39*, 44-50.

- Pellegrini, A. D. (2003). Perceptions and functions of play and real fighting in early adolescence. *Child Development, 74* (5), 1522-1533.
- Pitner, R., Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2015). Violence in schools. In P. Allen-Meares (Ed.) *Social work services in school* (7th ed, pp. 265-296). Boston, Massachusetts: Pearson.
- Reddy, L. A., Espelage, D., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Lane, K. L., Brown, V. E., ... Kanrich, J. (2013). Violence against Teachers: Case Studies from the APA Task Force. *International Journal of School & Educational Psychology, 1*, 231–245.
- Rivara, F., & Le Menestrel, S. (Eds.). (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. Washington, DC: National Academies Press.
- Rodwell, J., & Demir, D. (2012). Psychological consequences of bullying for hospital and aged care nurses. *International Nursing Review, 59*, 539-546.
- Rowan B. (2006). The new institutionalism and the study of educational organizations: Changing ideas for changing times. In Meyer H. D., Rowan B., *The new institutionalism in education* (pp. 15-32). Albany, NY: State University of New York Press.
- Schat, A. C., & Kelloway, E. K. (2003). Reducing the adverse consequences of workplace aggression and violence: the buffering effects of organizational support. *Journal of Occupational Health Psychology, 8* (2), 110-122.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. Routledge.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health, 3*, 59-69.
- Skåland, B. (2016). Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. *Teaching and Teacher Education, 59*, 309-317.
- Steffgen, G., & Ewen, N. (2007). Teachers as Victims of School Violence—The Influence of Strain and School Culture. *International Journal on Violence and Schools, 3*, 81-93.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*, 357-385.
- Thau, S., Crossley, C., Bennett, R. J., & Sczesny, S. (2007). The relationship between trust, attachment, and antisocial work behaviors. *Human Relations, 60*, 1155-1179.
- Tsuno, K., Kawakami, N., Tsutsumi, A., Shimazu, A., Inoue, A., Odagiri, Y., ... & Kawachi, I. (2015). Socioeconomic determinants of bullying in the workplace: a national representative sample in Japan. *PloS one, 10*, e0119435.
- Tzafrir, S. S., Enosh, G., & Gur, A. (2015). Social workers' disenchantment in the face of client aggression: Realizing the gap. *Qualitative Social Work, 14*, 65-85.

- Tzafrir, S. S., Enosh, G., Parry, E., & Stone, D. L. (2013). CODIFYING Social issues in organizations – Scope and perspectives. *Global Business Perspective, 1*, 39-47.
- Vakola, M. (2013). Multilevel readiness to organizational change: A conceptual approach. *Journal of Change Management, 13*, 96-109.
- Wei, C., Gerberich, S. G., Alexander, B. H., Ryan, A. D., Nachreiner, N. M., & Mongin, S. J. (2013). Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of Safety Research, 44*, 73-85.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly, 1*-19.
- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science, 4*, 1-9.
- Weiner, B., Amick, H., & Lee, S. Y. (2008). Conceptualization and measurement of organizational readiness for change: a review of the literature in health services research and other fields. *Medical Care Research and Review, 65*, 379-436.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence, 26*, 2353-2371.
- Wright, W., & Khatri, N. (2015). Bullying among nursing staff: Relationship with psychological/behavioral responses of nurses and medical errors. *Health Care Management Review, 40*(2), 139-147.
- Yeun, Y. R., & Han, J. W. (2016). Effect of nurses' organizational culture, workplace bullying and work burnout on turnover intention. *International Journal of Bio-Science and Bio-Technology, 8*, 372-380.
- Zhang, A., Musu-Gillette, L., & Oudekerk B.A. (2016). Indicators of school crime and safety: 2015. NCES 2015-072/NCJ 248036. *National Center for Education Statistics*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2016/2016079.pdf>