



مؤسسة 'شاليم'  
The Shalem Fund  
For Development of Services for People with  
Intellectual Disabilities in the Local Councils  
تطوير خدمات للأشخاص ذو  
التخلف العقلي في السلطات المحلية  
פיתוח שירותים לאדם עם חוגבלות שכלית  
התפתחותית ברשויות המקומיות



Bar-Ilan University  
אוניברסיטת בר-אילן

**פניה לעזרה של תלמידים, עם מוגבלות שכלית התפתחותית, הלומדים  
בבתי ספר לחינוך מיוחד, בעקבות אלימות בבית הספר**

**ד"ר יעקב ב' יבלון**

**המגמה לייעוץ חינוכי**

**בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן**



**מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם  
הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות  
המקומיות**

**2013**

קרן שלם/ 85/2013

## תוכן עניינים

3.....	תקציר
4.....	תמצית המחקר
5.....	רשימת תרשימים וטבלאות
6.....	מבוא
6.....	סקירת ספרות
6.....	אלימות בבתי ספר
7.....	פנייה לעזרה
10.....	מטרות המחקר
11.....	שיטה
11.....	משתתפים ואופן הדגימה
11.....	כלים
11.....	שאלונים
13.....	הליך
13.....	ממצאים
13.....	שיעורי אלימות בבתי הספר
14.....	נכונות לפנות לעזרה
15.....	זהות העוזר
16.....	תרומת הקשר עם גורמי העזרה וזמינותם
17.....	מודל לניבוי הנכונות לפנות לעזרה
18.....	דיון
21.....	סיכום ומסקנות
21.....	השלכות יישומיות של המחקר
22.....	המלצות למחקרי המשך
23.....	רשימת אנשי מקצוע והשטח להם ניתן להציג את תוצאות המחקר
24.....	ביבליוגרפיה
31.....	נספחים
31.....	שאלון המחקר
38.....	סולם חומרה
39.....	סולם כמות
40.....	סולם קשר
42.....	ABSTRACT

## תקציר

אלימות בבית הספר נחקרה מעט מאוד בקרב תלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית, ועוד פחות מכך נבחן דפוס ההתמודדות שלהם עם אלימות המופנית כלפיהם. אין ספק כי אחת הדרכים החשובות להתמודדות של תלמידים עם אלימות בבתי ספר היא פניה לעזרה. אולם, מחקרים קודמים מצביעים על מורכבותו של תהליך הפניה לעזרה וחשיבות הגורמים הסביבתיים בעידוד פניה לעזרה ומתן עזרה בפועל. מטרת המחקר היתה לבחון את שיעורי האלימות ומידת נכונותם של תלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית, בחינוך המיוחד, לפנות לעזרת גורמים בבית הספר בעקבות אלימות.

במחקר השתתפו 95 תלמידים בני 10-21 שנים (ממוצע 14.96) בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית קלה-בינונית הלומדים בחינוך המיוחד. מבין כלל המשתתפים 38 בנים (40%) ו- 57 בנות (60%). לאחר קבלת האישורים המתאימים ממוסד החינוך, בתי הספר, ההורים והתלמידים, רואיין כל אחד מהמשתתפים באופן אישי על בסיס שאלונים ושאלות פתוחות.

ממצאי המחקר עולה כי שיעור התלמידים שנפלו קורבן לאלימות בבית הספר הוא גבוה מאוד, וכי כמעט כל תלמיד, וכל תלמידה שניה, נפלו קורבן לאלימות בבית הספר. 17%-41% מהתלמידים אף מדווחים כי נפלו קורבן לאלימות מספר רב של פעמים. עוד עולה כי 51%-57% מכלל מי שנפלו קורבן לאלימות בבית הספר לא פנו או דיווחו על הבעיה לאף גורם. מבין הגורמים שאליהם פונים התלמידים, עולה כי המחנכות הן גורם העזרה המועדף ביותר, וכי לגורמים טיפוליים שונים בבית הספר ישנה חשיבות רבה כגורמי עזרה. תרומתם של היועצים נמצאה נמוכה. עוד נמצא כי קשר עם גורמי העזרה וזמינותם מהווה גורם העשוי להסביר את נכונות התלמידים לפנות לעזרה.

ממצאי המחקר מעלים את הצורך הדחוף בהתמודדות וטיפול באלימות, ומתן סיוע לקורבנות. יתכן כי בדומה לנעשה בחינוך "הרגיל" יש מקום לנטר את שיעורי האלימות באופן קבוע, ולפעול באופן מערכתי ופרטני להפחתת שיעורי האלימות, קידום מתן עזרה, וטיפול בקורבנות ובילדים האלימים כאחד.

## תמצית המחקר

קידום רווחתם הרגשית והפיזית של תלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית היא בעלת חשיבות רבה. הן לתלמידים עצמם והן למערכת החינוך ולמערכות התומכות הסובבות אותם. במחקר הנוכחי נבחנו שיעורי האלימות בבית הספר, ונכונות תלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית קלה-בינונית הלומדים בבתי הספר של החינוך המיוחד לפנות לעזרה. מממצאי המחקר עולה כי שיעור התלמידים שנפלו קורבן לאלימות הוא גבוה מאוד וכי למעלה ממחצית מכלל מי שנפלו קורבן לאלימות בבית הספר לא פנו או דיווחו על הבעיה לאף גורם בבית הספר. מבין גורמי העזרה, מחנכות הכיתות הן המועדפות ביותר. עוד נמצא כי הקשר עם גורמי העזרה ומידת זמינותם מהווה גורם חשוב בהסבר הנכונות לפנות לעזרה.

**מילות מפתח:** אלימות, עזרה, מוגבלות שכלית התפתחותית קלה-בינונית, חינוך מיוחד.

## רשימת תרשימים וטבלאות

עמוד	איור/טבלה
14	<b>איור מספר 1</b> : שיעורי החשיפה לאלימות פיזית, מילולית וחברתית
14	<b>איור מספר 2</b> : שיעור הפונים לעזרה בכל אחד מדפוסי האלימות
15	<b>איור מספר 3</b> : שיעור הפונים לעזרה בכל אחת מקבוצות הגיל
16	<b>איור מספר 4</b> : שיעור הפונים לכל אחד מגורמי העזרה בבית הספר בכל אחד מסוגי האלימות
17	<b>טבלה מספר 1</b> : הקשר שבין מידת הנכונות לפנות לעוזרים השונים, במקרי אלימות שונים לבין מידת הקשר הבינאישי איתם וזמינותם
18	<b>טבלה מספר 2</b> : מקדמי רגרסיה לוגיסטית לניבוי מידת הנכונות לפנות לעזרה

## מבוא

קידום רווחתם הרגשית והפיזית של תלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית היא בעלת חשיבות רבה. הן לתלמידים עצמם והן למערכת החינוך ולמערכות התומכות הסובבות אותם. בעוד אלימות בבית הספר "הכלליים" נבחנה רבות, אין כמעט מחקרים בנושא בקרב תלמידי החינוך המיוחד, ובקרב תלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית בפרט. זאת ועוד, בעוד נכונותם של תלמידים לפנות לעזרה מהווה גורם חשוב בטיפול בתופעה (יבלון, 2011) רק מעט מהתלמידים פונים לעזרה בפועל. המחקר הנוכחי נועד לבחון לראשונה נושאים אלו בקרב תלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית הלומדים בחינוך המיוחד.

## סקירת ספרות

### אלימות בבתי ספר

אלימות מצד תלמידים בכלל ובבתי ספר בפרט הינה סוגיה אשר זכתה לתשומת לב ציבורית רבה. סקירת מחקרים המתמקדים באלימות תלמידים ובני נוער מעלה כי תופעת האלימות היא כלל עולמית, ופוגעת בפעילות החינוכית בבתי ספר רבים, עד כי ניתן לומר שישנם בתי ספר אשר אינם מהווים מקום בטוח לתלמידיהם (Yablon & Addington, 2010). בישראל החל מחקר עיקבי של האלימות בבתי הספר בשנת 1999 על-ידי בנבנישתי ועמיתיו (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור) ומאז שנת 2009 נערך ניטור על ידי הרשות הארצית להערכה ולמדידה (ראמ"ה) במשרד החינוך. על-פי תוצאות הניטור האחרון בשנת 2011 ניתן ללמוד כי קורבנות לאלימות מילולית היא השכיחה ביותר, ונעה בקרב דוברי עברית בין 42% בחטי"ב ל-50% בכיתות ד-ו. אלימות חברתית נעה בין 20% בחטי"ב לבין 25% בכיתות ד-ו, אלימות מתונה (אלימות פיזית שכיחה ואיומים) נעה בין 17% בחטי"ב ל-28% בכיתות ד-ו, ואלימות קשה (אלימות פיזית חמורה וסחיטה באיומים) נעה בין 6% בחטי"ב לבין 10% בכיתות ד-ו. מחקר נוסף אשר מתאר את בעיית האלימות בבתי הספר הינו הסקר הרב לאומי של התנהגויות סיכון והיפגעות בני נוער (הראל, 1999), בו השתתפו תלמידים מ-30 מדינות ובכללן ישראל, ואשר נערך בחסות ארגון הבריאות העולמי. על פי תוצאות המחקר עולה כי תופעת האלימות הינה נרחבת במרבית ממדינות אירופה, ובקרב בתי הספר בישראל התופעה היא מהחמורות ביותר. כך, בהשוואה להיקף התופעה ב-28 המדינות שהשתתפו במחקר, ישראל מדורגת במקום השמיני בקורבנות לאלימות ובמקום ה-11 בהשתתפויות בבריונות כלפי אחרים.

לצד ניטור האלימות בבית הספר הכלליים בישראל, לא קיים מידע רישמי באשר להיקפי האלימות בבתי הספר של החינוך המיוחד בכלל, ובקרב ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בפרט. עם זאת מחקרים שונים מצביעים על כך שאנשים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית פגיעים יותר ונמצאים בסיכון רב יותר לפגיעה כתוצאה מגורמים סביבתיים, תרבותיים, וארגוניים כמו גם בשל גורמים ומאפיינים אישיים (Marini, Fairbairn, & Zuber, 2001; Netelbeck & Wilson, 2002; Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2010). לאחרונה ישנן אף עדויות מחקריות לקורבנות של תלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית לאלימות ברשת האינטרנט ולהשלכות השליליות שיש לכך (Didden et al., 2009). כמו כן, קיימות עדויות לכך שבקרב תלמידים בעלי לקויות התפתחותיות משמעותיות, ובהן מוגבלות שכלית התפתחותית, שהם קורבנות לאלימות או אלימים בעצמם התנהגות זו מתמשכת לאורך זמן (Sheard, Clegg, Standen, & Cromby, 2001).

נציין כי לחשיפה לאלימות, ולקורבנות לאלימות, בבית הספר, השלכות שליליות רבות על התלמידים לטווח קצר וארוך כאחד. למשל, מדובר על עליה ברמת הדיכאון והחרדה (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999; Kumpulianen & Rasanen, 2000), פגיעה בדימוי העצמי (Karatzias, Power, & Swanson, 2002; Salmivall, Kaukiainen, Kaistaniekmi, & Lagerspetz, 1999), בסימפטומים גופניים שונים, בתפקוד חברתי ירוד (Rigby, 2000), ובהיעדרות מביה"ס ונשירה (בנבנישתי ואחרים, 2005). אין ספק כי תפקידה של מערכת החינוך לספק אווירה בית סיפרית בטוחה המאפשרת למידה, התנסות, והתפתחות אישית וחברתית חיובית. התמודדות וטיפול באלימות בבית הספר צריכים איפוא להיות מרכיב חשוב ביצירת אקלים בטוח מעין זה.

### **פנייה לעזרה**

פנייה לעזרה מהווה גורם בעל חשיבות רבה בהתמודדות יעילה עם אלימות בכלל, ועם אלימות בבית הספר בפרט. מחקרים מצביעים על כך שמצבם של אלו הפונים לעזרה, בכל תחום שהוא, טוב מזה של אלו אשר אינם פונים לעזרה (Dubio, Felner, Sherman, & Bull., 1994; Schonert-Reichl & Muller, 1996), ובכל זאת נראה כי שיעורי הפניה לעזרה של תלמידים

בעקבות אלימות שהופנתה כלפיהם נמוכים למדי. אף נמצא כי תופעות של אלימות והטרדה יכולות להימשך, בבית הספר, מספר שנים מבלי שאף מבוגר יגלה או ידע על התרחשותן (Borg, 1998; Newman, Murray, & Lussier, 2001; Unnever & Cornell, 2004; Whitney & Smith, 1993).

מסקירת הספרות המחקרית עולה כי תופעה זו של אי פנייה לעזרה הינה רחבת היקף ובאה לידי ביטוי בתחומים רבים ונוספים ובהם בריאותיים, רגשיים, חברתיים, התנהגותיים ולימודיים (למשל: Israelshvili, 1999; Kushner & Sher, 1991; Newman, 2000; Oliver, 2001; Reed, Katz, & Haugh, 1999; Tishby et al., 2001). באופן כללי נמצא דפוס לפיו בראש ובראשונה קיים ניסיון לעזרה עצמית (Gross & McMullen, 1983), לאחר מכן יש נטייה לפנות לעזרה בלתי פורמאלית ורק אחר כך למקור עזרה פורמאלי (Tishby et al., 2001; Yablon, 2008). בנוסף, תלמידים מגלים נכונות רבה יותר לפנות לעזרתם של חברים על פני פנייה להורים, ולפנות להורים יותר מאשר למורים. כמו כן נמצא כי מידת הנכונות לפנות לעזרתם של ההורים והמורים יורדת עם העליה בגיל בעוד שמידת הנכונות לפנות לעזרת החברים דווקא עולה עם העליה בגיל (יבלון, 2003).

Nadler (1986, 1991, 1997), הציע שהאדם הזקוק לעזרה לכוד בתוך "דילמת חיפוש עזרה". שכן, מחד, לפנייה לעזרה יש רווחים מעשיים הבאים לידי ביטוי החל מהפחתת הסבל ועד לפתרון הבעיה, אולם מאידך היא כרוכה בעלויות שונות המהוות מכשול לחיפוש העזרה. עלויות אלו הן בדרך כלל בעלות אופי פסיכולוגי וכוללות בעיקר איום על תפיסות של עצמאות ופגיעה בערך העצמי, אשר נובעים בין היתר מההודאה בכישלון, מהתחושה הכרוכה בחוסר היכולת להתמודד לבד עם הבעיה, וכן מההודאה בנחיתות ביחס לעוזר ובתלות בו. זאת ועוד, המחיר הכרוך בבקשת העזרה נובע לעיתים מהתפיסה כי פניה לעזרה עומדת בסתירה לנומרות חברתיות המדגישות עצמאות ויעילות עצמית (Fisher, Nadler, & Whitcher-Alagna, 1982; Nadler, 1991). תפיסה אשר השפעותיה אף מתחזקות נוכח ערכי חברות המדגישות הישגיות ותחרותיות. בהקשר זה, Raviv, Sills, Raviv & Wilansky (2000), מצאו כי תלמידים מגלים נכונות רבה יותר להפנות אחרים לעזרה הן במקרים של בעיות קלות והן במקרים של בעיות חמורות, לעומת מידת הנכונות שהם מגלים לפנות בעצמם לעזרה בשל אותן הבעיות. כך אפוא, נראה כי הנכונות



לפנות לעזרה נקבעת בהתאם להכרעת המאזן של העלויות הפסיכולוגיות לעומת הרווחים האינסטרומנטליים או הפסיכולוגיים בקרב כל אחד מהזקוקים לעזרה. נציין כי משתנים רבים נמצאו קשורים לנכונות הפרט לבקש עזרה בכלל, ובעקבות אלימות בבית הספר בפרט. בין המשתנים שנמצאו כקשורים לפניה לעזרה בקרב קורבנות לאלימות בבית הספר ניתן למנות את המגדר והגיל. באופן עיקבי נמצא כי מרבית הפניות לעזרה הן של תלמידים צעירים ובנות (יבלון, 2003; גרינשטיין-וייס, 2003; Hunter, Boyle, & ; 2004; Warden, 2004; Hunter & Boyle, 2004; ; הבדלים בין תלמידים צעירים ובווגרים מוסברים בדרך כלל בעובדה שעם העלייה בגיל ישנה יכולת רבה יותר לפתור בעיות לבד כמו גם רצון גובר לעצמאות (Yablon, 2010). הבדלים בין בנים ובנות מוסברים על רקע חברתי והציפייה החברתית המעודדת הסתמכות של בנות על עזרה חיצונית בשונה מבנים אשר נדרשת מהם עצמאות רבה יותר (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002; Newman, Murray, & Lussier, ; 2001).

מלבד מאפיינים הקשורים במבקש העזרה, גם משתנים הקשורים בגורמי העזרה נמצאו כמסייעים לתהליך הפניה לעזרה. ביניהם, הקשר עם נותן העזרה ורמת זמינותו. תפיסת הקשר עם נותן העזרה נמצאה במחקרים רבים כמעודדת את הפניה לעזרה (גילת ושגיא, 2007; גלרנטר, 2007; Newman, 2000; Ryan, Gheen, & Midgley, 1998; Yablon, 2010; ; שההיכרות המוקדמת מפחיתה את החששות המתלוות לבקשת העזרה (ווגו-גפן, 2003; סילס, 1997; Garland & Zigler, 1994; ; ומשפיעה על תפיסת נותן העזרה כבעל יכולת לעזור (Bannett, ; Darcie, Holland, & Kobasigawa, 1982; Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984; ; Newman & Goldin, 1990). נציין כי בשנים האחרונות עלתה המודעות לחשיבות הקשר של התלמידים לא רק עם הוריהם ועם חבריהם, כי אם גם עם מוריהם (להרחבה בנושא זה: שגיא-שורץ וגייני, 2008). אף נעשית הקבלה בין יחסי מורה-תלמיד ליחסי הורה-ילד כפי שאלו מוצעים בהסתמך על תיאוריית ההתקשרות (Bowly, 1969/1982). בהתאם לתפיסה זאת, מוצע שהתנסות של תלמידים במערכת יחסים עם מורה זמין, המזהה את צורכיהם ונענה להם, עשויה לעודד אותם לפנות אליו ולהיעזר בו בעת הצורך. על פי המודל המוכלל של Pianta (1999), מורה זמין רגשית מקבל את התלמידים בפתיחות, מגלה בהם עניין, מביע הנאה מיחסי הגומלין ביניהם, מתאים את התנהגותו לצרכיהם ויוצר תנאים מתאימים לפנייה לעזרה.

למידת הזמינות המיוחסת למקור העזרה נמצאה גם כן השפעה על מידת נכונותו של הפרט לפנות לעזרה (גילת ווינטר, 1998; ווגו-גפן, 2003; טטר ומליגרם, 2001; Nadler, 1987; Raviv et al, 2000; Rickwood & Braithwaite, 1994; Tishby et al, 2001). באופן כללי, תלמידים פונים לעזרת גורמים זמינים להם. העדפה אשר באה לעיתים לידי ביטוי בפניה למקורות סיוע במוקד תמיכה טלפוני ובאינטרנט (Yablon, 2008).

לבסוף, נמצא כי למאפייני הסיטואציה בה נדרשת העזרה השלכות רבות על נכונות הפרט לפנות לעזרה. בהתייחס לפניה לעזרה בעקבות אלימות בבית הספר נמצא כי לסוג האלימות (פיזית, מילולית וחברתית) ולמשך הזמן בו היא מתרחשת השפעה על נכונות הקורבן לפנות לעזרה (יבלון, 2003; Yablon, 2008; Unnever & Cornell, 2004; Hunter et al., 2004). כך, ככל שהאלימות מתרחשת זמן רב יותר הנכונות לפנות לעזרה עולה. בין היתר משום שהאלימות נתפסת גם כחמורה יותר. בדומה לכך, אלימות פיזית שהיא בדרך כלל גלויה גוררת פניה לעזרה רבה יותר מאשר אלימות חברתית שמוגדרת גם כאלימות סמויה (יבלון, 2003).

**לסיכום, אלימות בבית הספר היא תופעה נרחבת, ופניה לעזרה מהווה גורם משמעותי ורצוי לטיפול יעיל בבעיה. בעוד שאלימות ופניה לעזרה נחקרו שתיהן בקרב תלמידים בחינוך הרגיל אין כמעט כל ידע על נושאים אלו בחינוך המיוחד ובקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בפרט.**

#### **מטרות המחקר**

המחקר הנוכחי נועד לבחון לראשונה את דפוסי ההתמודדות של תלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית הלומדים במוסדות החינוך המיוחד עם אלימות בבית הספר. ההתמקדות במחקר היא בבחינת מאפייני הפניה לעזרה ותפיסת גורמי הטיפול כמקורות סיוע. שאלות המחקר המרכזיות הן:

1. מהי המידה בה תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הלומדים בבתי ספר של החינוך המיוחד פונים לעזרה בעקבות אלימות בבית הספר?
2. האם ישנם הבדלים מגדריים וגילאיים במידת הנכונות לפנות לעזרה בעקבות אלימות?
3. מיהם הגורמים הנתפסים כפוטנציאלים למתן עזרה בבית הספר?
4. מהו סוג העזרה המצופה מגורמי העזרה השונים?

5. מהי תרומת הקשר של התלמידים עם כל אחד מהעוזרים הפוטנציאליים למידת הנכונות לפנות לעזרתו?

6. מהי תרומת הזמינות של כל אחד מהעוזרים הפוטנציאליים למידת הנכונות לפנות לעזרתו?

## שיטה

### משתתפים ואופן הדגימה

משתתפי המחקר נדגמו באופן אקראי מכל בתי הספר של החינוך המיוחד באחת מארבע הערים הגדולות בארץ. תנאי מקדים להשתתפות במחקר היתה רמת התפקוד של המשתתף (מוגבלות שכלית התפתחותית קלה-בינונית) ויכולת מענה לשאלות המחקר. הדגימה התמקדה בילדים שלומדים בכיתות ו', ח' ו – י' בהקבלה לבתי הספר שבחינוך הרגיל, וקבוצת תלמידים בוגרים (בני 20). בפועל, ובשל מיעוט משתתפים פוטנציאליים נדגמו תלמידים מכל שכבות הגיל בבתי הספר. בסה"כ השתתפו במחקר 95 תלמידים בני 21-10 שנים. הגיל הממוצע של המשתתפים היה 14.96 (סטטיית תקן: 2.97). התפלגות המשתתפים לפי שכבות גיל היתה 20% עד גיל 12 (בהקבלה לבית ספר יסודי), 35.8% עד גיל 14 (בהקבלה לחטיבת הביניים) 28.4% עד גיל 18 (בהקבלה לבית ספר תיכון) ו – 15.8% בוגרים עד לגיל 21 שנים. מבין כלל המשתתפים 38 בני (40%) ו – 57 בנות (60%).

### כלים

המחקר כלל ראיון עומק המבוסס על שאלון ששימש במחקרים קודמים לבחינת אלימות ופניה לעזרה בבתי הספר הכלליים. השאלון הותאם לאוכלוסיית המחקר והועבר באופן של ראיון כך שניתן להעמיק בכל אחד מהנושאים. נשאלו שאלות כגון "האם הית בעבר קורבן לאלימות בבית הספר?" "לאיזה סוג של אלימות?" "מה את/ה עושה בעקבות אלימות?", "באילו נסיבות פנית בעבר לעזרה?", "מיהם האנשים אליהם ניתן לפנות לעזרה במקרה הצורך?".

### שאלונים

נוסף על השאלות הפתוחות נעשה שימוש, בראיון, במספר שאלונים ששימשו במחקרים קודמים לבחינת נכונות תלמידים לפנות לעזרה לאחר שהותאמו במיוחד למחקר הנוכחי. יש לציין כי לצד הסולמות המספריים הוצגו למשתתפים, בכל אחד מהשאלונים, ציורים (מצ"ב בנספח) המאפשרים מתן מענה מספרי באופן מומחש.

**1. שאלון פנייה לעזרה בעבר.** שאלון אשר היה בשימוש בסדרת מחקרים קודמים בנושא הפנייה לעזרה (גלרנטר, 2007), ובו מופיעים שלושה אירועי אלימות שונים: אלימות מילולית, אלימות פיזית ואלימות חברתית. לגבי כל אחד מהאירועים נשאלים המשתתפים באיזו מידה האירוע קרה להם בבית הספר. מידת הקורבנות נבחנה באמצעות סולם ליקרט בן שלוש דרגות הנע מ- 1 (אף פעם לא) ועד - 3 (הרבה). ככל שהציון גבוה יותר מידת הקורבנות רבה יותר. מיד לאחר מכן נשאל התלמיד האם ולמי פנה לעזרה בעקבות האירוע.

**2. שאלון נכונות פנייה לעזרה בעתיד.** שאלון המהווה המשך לשאלון הראשון אשר בחן את הפנייה לעזרה בעבר. שאלון זה היה בשימוש בסדרת מחקרים קודמים בנושא הפנייה לעזרה (גלרנטר, 2007), ובו מופיעים אותם תיאורי אלימות המופיעים בשאלון הראשון, אך מנוסחים בזמן עתיד, ומיועדים לבחון למי מבין הגורמים יבחר התלמיד לפנות בבקשת עזרה באם יתרחש אחד ממקרי האלימות. לגבי כל אחד מגורמי העזרה מתבקש התלמיד לציין באיזו מידה יפנה אליו בעתיד אם יהיה קורבן לאלימות באמצעות סקאלה הנעה מ- 1 (בטוח שלא אפנה) ועד 3 (בטוח שאפנה).

**3. שאלון רשתות יחסים.** שאלון רשתות יחסים פותח על ידי Furman & Buhrmester (1985). מטרת השאלון היא לעמוד על איכות קשריו של כל תלמיד עם גורמים בסביבתו. במחקר הנוכחי נבחן הקשר של התלמיד עם מחנך הכיתה, היועץ ומורים אחרים. התלמידים התבקשו לדרג את מערכת היחסים שלהם עם כל אחד מהגורמים באמצעות סולם ליקרט הנע מ- 1 (אף פעם) ועד - 3 (הרבה) על פני ארבעה מאפיינים של תמיכה וקשר. ממוצע התפיסות כלפי כל דמות משקפת את איכות יחסיו של התלמיד איתה, וככל שהציון גבוה יותר כך מידת התמיכה והקשר מצד הדמות המוערכת רבה יותר. העקיבות הפנימית של השאלון נבחנה במחקר הנוכחי באמצעות Alpha של Cronbach והניבה מהמנות הנעה בין  $\text{Alpha} = .71$  ל-  $\text{Alpha} = .73$ .

**4. זמינות.** בשאלון זה מתבקשים המשתתפים להעריך את המידה בה כל אחד מהעוזרים הפוטנציאליים זמין עבורם. הזמינות הנתפסת של כל עוזר נבחנה באמצעות סולם ליקרט בן שלוש דרגות הנע מ- 1 (הרבה) ועד - 3 (אף פעם). ככל שהציון גבוה יותר זמינותו של העוזר מוערכת כגבוהה יותר. העקיבות הפנימית של השאלון נבחנה במחקר הנוכחי באמצעות Alpha של Cronbach והניבה מהמנות הנעה בין  $\text{Alpha} = .83$  ל-  $\text{Alpha} = .75$ .

**5. שאלון סוציו-דמוגרפי.** שאלון לבחינת ממספר משתני רקע כגון: מגדר, גיל וכיתה.

## הליך

קודם לעריכת המחקר אושרו המחקר ושאלון המחקר על ידי המדען הראשי של משרד החינוך. בשלב השני, נוצר קשר עם מנהלי בתי הספר שעלו במדגם, לשם קבלת אישורם לעריכת המחקר בבית הספר, ושיתוף הפעולה מצידם. הורי כל התלמידים בבית הספר שהתאימו לקריטריון הדגימה קיבלו מכתב ובו הסבר על המחקר ומטרותיו. הובטחה אנונימיות למשתתפים כמו גם שהתלמידים יוכלו שלא להשתתף אם ירצו בכך, או שיוכלו לסיים את השתתפותם בכל שלב מבלי שיגרם כל נזק. רק תלמידים שהוריהם החזירו אישור השתתפות חתום נכללו במחקר. אחוז ההורים שהשיבו אישור חתום עמד על כ- 40% בלבד. מתוך כלל הילדים שהוריהם השיבו אישור חתום השתתפו כ- 80% במחקר. כל אחד מהם רואיין בנפרד בבית הספר. הוסבר לכל אחד מהם מהי מטרת המחקר, כי התשובות ישארו אנונימיות, כי ההשתתפות היא וולונטרית וכי אין תשובה נכונה או שגויה. עוד הוסבר כי אפשר לבחור לא לענות על השאלות ולהפסיק בכל שלב.

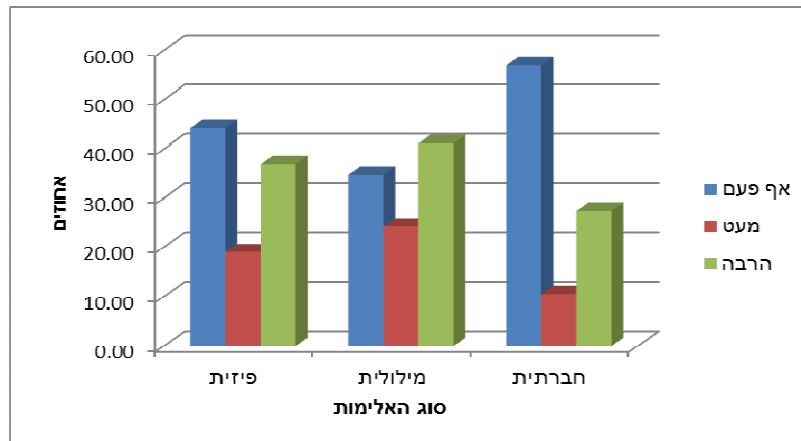
## ממצאים

### שיעורי אלימות בבתי הספר

באזור מספר 1 מופיעים שיעורי החשיפה לאלימות של כלל התלמידים שהשתתפו במחקר. מעיון באזור 1 עולה כי 55.79% מהתלמידים נחשפו לאלימות פיזית, 65.26% מהם נחשפו לאלימות מילולית, ו- 37.89% נחשפו לאלימות חברתית (relational). בחלוקה לפי מגדר עולה כי בנים נחשפו לאלימות רבה יותר מבנות וכי 68.4% מהם נחשפו לאלימות פיזית, 81.6% נחשפו לאלימות מילולית ו- 51.5% לאלימות חברתית. מבין הבנות, 47.4% נחשפו לאלימות פיזית, 54.4% נחשפו לאלימות מילולית, ו- 33.4% נחשפו לאלימות חברתית. נציין כי רק ההבדל באשר לשיעור החשיפה לאלימות מילולית נמצא מובהק סטטיסטית ( $X^2(2)=9.23; p<.01$ ). בהתייחס לגיל, נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידים בקבוצות הגיל השונות באשר לאלימות פיזית,  $F(3,94)=2.83; p<.05$ , ואלימות חברתית,  $F(3,89)=3.23; p<.05$ , וכי באופן כללי שיעורי האלימות בגיל בית הספר היסודי ובגיד התיכון הם הגבוהים ביותר ביחס לגיל חטיבת הביניים ולגילאים המבוגרים יותר (מעל גיל 18).

## איור מספר 1

### שיעורי החשיפה לאלימות פיזית, מילולית וחברתית

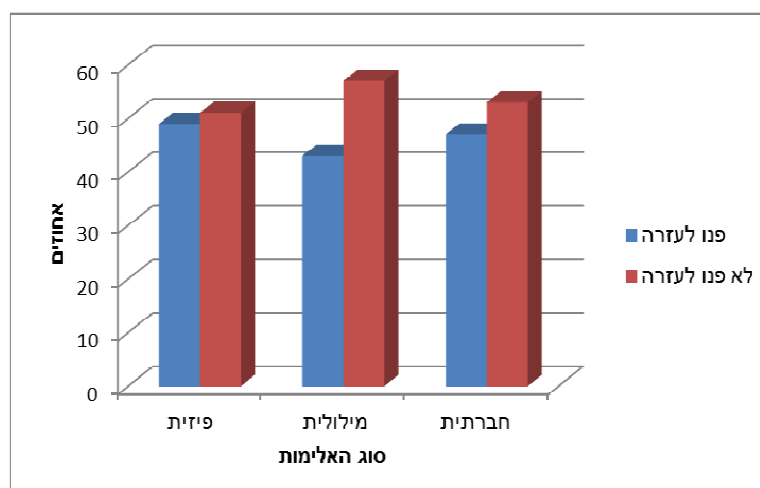


## נכונות לפנות לעזרה

אחת משאלות המחקר העיקריות היתה בדבר נכונותם של תלמידים לפנות לעזרה בעקבות האלימות שחוו. הניתוחים הסטטיסטיים שנערכו בהתייחס לשאלה זו התבססו על תשובותיהם של תלמידים שנחשפו לאלימות. באיור מספר 2 מוצגים שיעורי הפונים לעזרה מכלל הקורבנות בכל אחד מסוגי האלימות. מעיון באיור מספר 2 עולה כי 51%-57% מכלל מי שנפלו קורבן לאלימות בבית הספר לא פנו או דיווחו על הבעיה.

## איור מספר 2

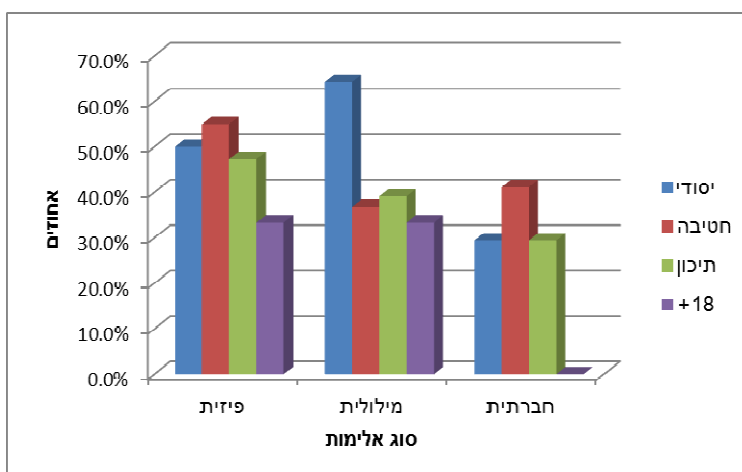
### שיעור הפונים לעזרה בכל אחד מדפוסי האלימות



בהבחנה בין בניים לבנות וכן בין תלמידים בקבוצות הגיל השונות עולה כי בנות מגלות נכונות רבה יותר לפנות לעזרה לעומת בניים באלימות פיזית (בנות: 66.7%, בניים: 30.8%) וכי הבדל זה מובהק ( $X^2(1)=6.83; p<.01$ ). לעומת זאת, באלימות מילולית (בנות: 41.9%, בניים: 45.2%), ובאלימות חברתית (בנות: 47.1%, בניים: 47.4%) אין הבדלים משמעותיים במידת הנכונות לפנות לעזרה בקרב בניים ובנות. באשר לגיל, באיור מספר 3 מופיעה התפלגות הפונים לעזרה בכל אחת מקבוצות הגיל ובכל אחד מדפוסי האלימות. ניתן לראות כי אין דפוס אחיד במידת הנכונות לפנות לעזרה בגילאים שונים ובעקבות סוגים שונים של אלימות. באופן כללי, התלמידים הגדולים יותר (בני 18 ומעלה) מגלים את הנכונות הנמוכה ביותר לפנות לעזרה. עם זאת, הבדלים בין קבוצות הגיל לא נמצאו מובהקים סטטיסטית.

### איור מספר 3

שיעור הפונים לעזרה בכל אחת מקבוצות הגיל



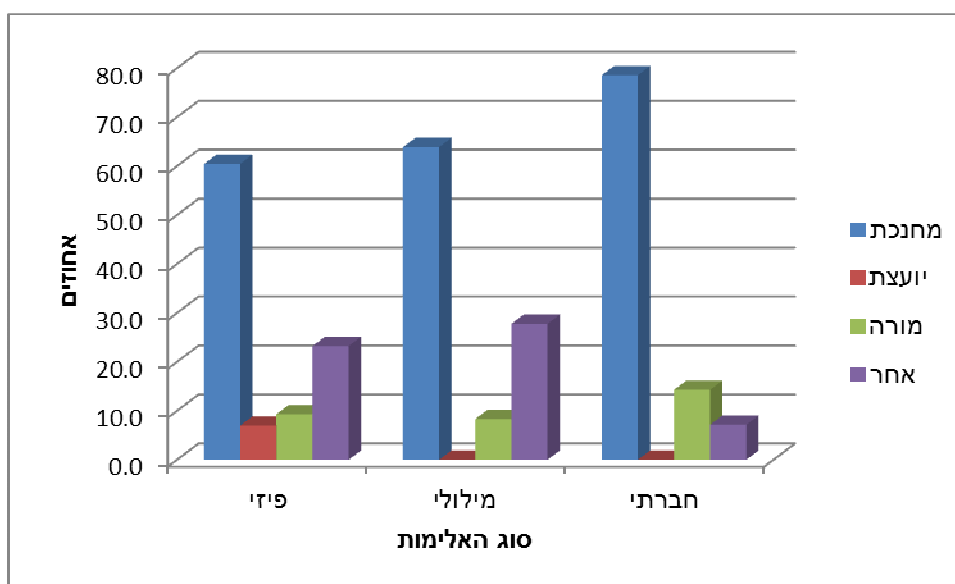
### זהות העוזר

זהות העוזר הינה משתנה חשוב נוסף בהסבר הנכונות של תלמידים לפנות לעזרה. באיור מספר 4 מוצגים שיעורי הפונים לעזרה מבין התלמידים שנפלו קורבן לאלימות ובחרו לפנות לעזרה. חשוב לציין כי הנתונים המופיעים באיור לא כוללים את התלמידים שכלל לא פנו לעזרה וששיעורם עומד על 51%-57% (ראו איור מספר 2). מבין הפונים, ההעדפה הברורה ביותר היא לפנות למחנכת הכיתה. למעלה מ-60% מהפונים באלימות פיזית, מילולית וחברתית פנו למחנכת הכיתה שלהם לשם קבלת עזרה. גורם העזרה השני בשכיחותו באלימות פיזית ומילולית, אך נמוך באופן ניכר ממחנכת הכיתה, אלו הם גורמי עזרה "אחרים". מניתוח הראיונות שנערכו

עולה כי מדובר בסייעות, בנות שירות, מדריכים מקצועיים (למשל מרפאות בעיסוק) וגורמים מקצועיים אחרים בבית הספר. כ-28%-23% מהפונים מעדיפים לפנות אליהם בעקבות אלימות מילולית ופיזית, ו-כ-7% מהפונים בעקבות אלימות חברתית. מורים הם גורם עזרה נוסף אשר 14%-8% מהפונים מבכרים פניה אליהם, ויועצים נמצאו מועדפים על כ-7% מהפונים אך בעקבות אלימות פיזית בלבד. הבדלים אלו במידת הנכונות לפנות גורמי העזרה השונים נמצאו מובהקים הן באשר לעזרה בעקבות אלימות פיזית,  $X^2(3)=31.51$ ;  $p<.001$ , הן באשר לעזרה בעקבות אלימות מילולית,  $X^2(2)=17.16$ ;  $p<.001$ , והן באשר לאלימות חברתית,  $X^2(2)=26.00$ ;  $p<.001$ .

#### איור מספר 4

שיעור הפונים לכל אחד מגורמי העזרה בבית הספר בכל אחד מסוגי האלימות



#### תרומת הקשר עם גורמי העזרה וזמינותם

שני משתנים מרכזיים בהסבר הנכונות של תלמידים לפנות לעזרה הנם הקשר של התלמידים עם גורמי העזרה וזמינותם. בטבלה מספר 1 מוצג הקשר (פירסון) שבין נכונות לפנות לעזרת מחנכים, מורים ויועצים לבין הקשר איתם ותפיסת הזמינות שלהם, במקרה של אלימות פיזית מילולית וחברתית. מעיון בטבלה ניתן לראות כי ישנו קשר משמעותי ועקבי בין זמינות המחנכים והקשר איתם לבין הנכונות לפנות אליהם לעזרה. עוד ניתן לראות כי באופן כללי מתקיים קשר חיובי בין מידת הנכונות לפנות לעוזרים השונים ובין הקשר איתם וזמינותם.



## טבלה מספר 1

הקשר שבין מידת הנכונות לפנות לעוזרים השונים, במקרי אלימות שונים

לבין מידת הקשר הבינאישי איתם וזמינותם

	חברתית		מילולית		פיזית	
	זמינות	קשר	זמינות	קשר	זמינות	קשר
מורה	.25*	.24*	.18	.05	.17	.44**
יועצת	.06	.28**	.44**	.18	.20	.28**
מחנכת	.49**	.48**	.22**	.31**	.51**	.28**

\* $P < .01$ ; \*\* $p < .001$

לבסוף, אחת השאלות בהן עסק המחקר הנוכחי היתה מהי מטרת הפניה לעזרה של

התלמידים. מניתוח הראיונות שהתקיימו עם התלמידים עולה תמונה חד משמעית לפיה התלמידים מעוניינים שגורם העזרה יעניש את התלמיד האלים. למשל, בתשובה לשאלה "למה פנית לעזרה, ענה תלמיד כיתה ו': "רציתי שהמורה תעזור לי, ותיתן לו עונש". תלמיד אחר, בכיתה ח' ענה: "...שתטפל בתלמידים ותעניש אותם". לשאלה ישירה יותר "האם עונש זו הדרך היחידה לטפל" ענתה תלמידה בת 14: "זה הדבר הכי חשוב". תלמיד נוסף, בן 14, ענה על אותה שאלה: "צריך להעניש אותם כדי שלא יחזרו על זה". למעשה, סקירת תשובות התלמידים מעלה כי 67% מבין העונים על השאלה מדוע פנו לעזרה ציינו בדרכים שונות כי המטרה היתה שיענישו את התלמיד האלים. לשאלה האם תגובות אחרות הן גם אפשריות (למשל, לגשר, למנוע התנהגויות אלימות בבית הספר, לפתור את הבעיה) נענו ברוב מוחלט של הפעמים בשלילה.

### מודל לניבוי הנכונות לפנות לעזרה

בהסתמך על ממצאי המחקר עד כה נערך ניתוח רגרסיה לוגיסטית על מנת לבחון את תרומתם של כל הגורמים שנבחנו במחקר להסבר מידת הנכונות של תלמידים לפנות לעזרה. לשם כך סווגו משתתפי המחקר לשתי קבוצות: תלמידים שפנו לעזרה ותלמידים שלא פנו לעזרה. המשתתפים המנבאים היו מגדר, גיל, סוג האלימות, זהות העוזר, הקשר עם העוזר וזמינות העוזר. התקבל מודל מובהק,  $R^2 = .40$ ,  $p < .001$ ,  $X^2(5) = 11.94$ ; שהסביר נכונה 87% מהמיקרים.

## טבלה מספר 2

### מקדמי רגרסיה לוגיסטית לניבוי מידת הנכונות לפנות לעזרה

OR	SEB	B	משתנה
1.03	.21	.03	מגדר
1.13	.15	.12	גיל
1.20	.16	.18	סוג האלימות
2.25*	.15	.72	זהות העוזר (מחנכת)
1.40*	.14	.34	קשר עם העוזר
1.64*	.11	.52	זמינות העוזר

\*P<.01

מעיון בטבלה מספר 2, בה מופיעים מקדמי הרגרסיה, ניתן לראות כי הסיכויים לפנות לעזרה עולים כאשר העוזר הפוטנציאלי הוא מחנך הכיתה, כאשר הקשר עם גורם העזרה עולה וכאשר זמינות גורם העזרה רבה יותר. לעומת זאת, מגדר גיל וסוג האלימות לא תורמים להסבר הנכונות לפנות לעזרה.

## דיון

מספר ממצאים בולטים עלו במחקר הנוכחי ובהם כי שיעורי האלימות אותם חווים ילדים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית קלה-בינונית הלומדים בבתי ספר של החינוך מיוחד הם גבוהים ביותר, וכי מרבית התלמידים לא מדווחים או פונים לעזרה בשל התרחשויות אלו. בבחינת הקורבנות לאלימות בקרב בנים ובנות בנפרד עולה תמונה קשה לפיה מרבית הבנים נפלו קורבן לאלימות ולמעלה ממחצית הבנות נפלו קורבן לאלימות גם כן. חשוב לציין כי ממצאי המחקר הנוכחי הינם ממצאים ראשוניים שאינם יכולים להעיד על כלל התלמידים וכלל בתי הספר של החינוך המיוחד. עם זאת, ממצאי המחקר יכולים לשפוך אור על הנעשה בבתי הספר ולהצביע על הצורך באבחון, ניטור וטיפול בבעיית האלימות בקרב אוכלוסיית המחקר.

נציין כי ממצאי המחקר בדבר שיעורי האלימות הגבוהים עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים מעטים ואשר מצביעים על קבוצת הילדים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית כקבוצת סיכון לאלימות (Marini, Fairbairn, & Zuber, 2001; Nettelbeck & Wilson, 2002; Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2010). עוד נציין כי גם בחינוך "הרגיל" שיעורי האלימות

שנרשמו במחקרים הכלל ארציים הראשונים שנערכו היו גבוהים מאוד וירדו לאורך השנים במקביל לטיפול ולניטור קבוע של התופעה (בבנישתי ועמיתיו, 2005; ראמ"ה, 2013). יתכן שהעובדה שאלימות מנוטרת על בסיס קבוע בבתי הספר "הרגילים" וכי יש התייחסות קבועה לנושא מצד הנהלת משרד החינוך, הפיקוח, המנהלים, היועצים והמורים, מהווה נדבך חשוב בהורדת שיעורי האלימות. אפשר שניטור דומה בבתי הספר של החינוך המיוחד והתייחסות מערכתית לתופעה תוביל גם כן לשינוי ניכר.

באשר לשיעורים הנמוכים בפניה לעזרה, אלו עולים בקנה אחד עם הממצאים בספרות המחקרית המצביעים על שיעורים גבוהים של הימנעות מדיווח ופניה לעזרה (יבלון, 2011). מבלי להרחיב על המשמעות השלילית של התופעה, די לציין כי ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי -51% 57% מכלל מי שנפלו קורבן לאלימות בבית הספר לא פנו או דיווחו על הבעיה. כאמור, פניה לעזרה ככרוכה בקשיים אובייקטיביים וסובייקטיביים רבים (Nadler, 1986, 1991, 1997) אך שיעורים גבוהים כל כך של הימנעות מפניה לעזרה מעוררים דאגה. נציין כי למרות שרבים בוחרים שלא לפנות לעזרה הרי שמהספרות המחקרית עולה כי מצבם של תלמידים הפונים לעזרה טוב, בדרך כלל, יותר מאשר מי שלא פונה לעזרה (Dubio, Felner, Sherman, & Bull., 1994; Schonert-Reichl & Muller, 1996). בנוסף, לאלימות בבית הספר יש השלכות שליליות לטווח קצר וארוך שללא טיפול בהן עשויות להיות מסוכנות. דיווח ופניה לעזרה מהווים בדרך כלל שלב ראשון בהתערבות וחשוב איפא לקדם את נכונותם של התלמידים לפנות לעזרה. לחלופין, חשוב לכוון את הצוות המקצועי בבתי הספר, ולקדם טיפול פרטני בנושא האלימות גם מבלי שהתלמיד פנה לעזרה מיוזמתו. כאמור, ממצאי המחקר עולה שכמעט כל אחד מהבנים וכמחצית הבנות נפלו קורבן לאלימות מסוג כלשהוא. פעילות יזומה על ידי הצוות החינוכי תפגוש בוודאי את צרכיהם של התלמידים גם מבלי שאלו ינקטו פעולה אקטיבית מצידם.

מעניין לציין כי בשונה מהממצאים בספרות המחקרית באשר לתלמידים בבתי הספר "הרגילים", לא נמצאו הבדלים מגדריים בפניה לעזרה כמו גם בקרב תלמידים בקבוצות הגיל השונות. באופן כללי מוסברים ההבדלים המגדריים בתהליכי חיברות שונים של בנים ובנות אשר מעודדים פניה לעזרה של בנות לעומת התמודדות עצמאית יותר של בנים (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002; Newman, Murray, & Lussier, 2001). יתכן שבקרב אוכלוסיית הילדים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית תהליכים אלו שונים ויש צורך במחקרי המשך על מנת להבין טוב יותר את שורשי התופעה.

משתנה נוסף שנמצא משמעותי במחקר הנוכחי הוא זהות גורם העזרה. מבין כלל העוזרים, מחנכי הכיתות נמצאו כגורם המשמעותי ביותר בפניה לעזרה. הקשר עם העוזרים וזמינותם נמצאו בעלי קשר חיובי למידת הנכונות לפנות לעזרה והם עשויים בהחלט להסביר את ההעדפה בפניה למחנכים. כאמור, בשנים האחרונות חלה מודעות גוברת לחשיבות הקשר שבין תלמידים למוריהם והצוות החינוכי בבית הספר (שגיא-שורץ וגייני, 2008). התנסות של תלמידים במערכת יחסים עם מורים זמינים המזהים את צורכיהם ונענים להם עשויה לתמוך בתלמידים המוכנים להיעזר בהם ולפנות אליהם בעת הצורך. על פי המודל המוכלל של Pianta (1999) מורה זמין רגשית מקבל את התלמיד בפתירות, מגלה עניין ומביע הנאה ביחסי הגומלין ביניהם, מתאים את התנהגותו לצרכיו ויוצר תנאים מתאימים לפנייה לעזרה. בהקשר זה נציין כי מספר לא מבוטל מהתלמידים (28%-7%) מעדיפים לפנות לעזרת גורמי סיוע שונים בבית הספר, שהם לא מקרב המורים וכוללים למשל סייעות, בנות שירות לאומי, מדריכים וצוות מקצועי אחר בבית הספר. שיעור הפונים לגורמים אלו אף גבוה, בדרך כלל, מהפונים למורים וליועצים. נראה כי לגורמי הסיוע הלא-פורמאליים בבית הספר יש משקל חשוב במתן תמיכה וסיוע לתלמידים ויש מקום להתייחס לפוטנציאל הטמון באוכלוסייה זו, כגורמי סיוע לתלמידים, הן במחקרי המשך והן בכל הקשור להתערבויות בבתי הספר.

לבסוף, סוגיה חשובה העולה מהמחקר הנוכחי קשורה לשיתוף הפעולה של בתי הספר וההורים בכל הקשור להתמודדות עם האלימות בבית הספר. הניסיון שנצבר בעריכת המחקר הנוכחי מלמד כי קיימת חשדנות רבה מצד בתי הספר, אך בעיקר מצד ההורים, בכל הקשור לטיפול בנושא האלימות. שיעור ההסכמה למחקר מצד ההורים היה נמוך למדי ונדרשו הסברים מסוגים שונים על מנת להפיג את חששות ההורים. נראה כי נושא האלימות מהווה מקור לחשדנות, וכי יש מקום להתייחס גם לנושא זה במסגרת הטיפול באלימות בבתי הספר. בהקשר זה ראוי לציין את העובדה כי רוב מוחלט של התלמידים שפונים לעזרה עושים זאת מתוך מטרה שיענישו את הקורבן. טיפול באלימות בבית הספר טומן בחובו קשת רחבה יותר של התערבויות החל מתמיכה בקורבן, מתן כלים לפתרון לא אליים של קונפליקטים, טכניקות לוויות התנהגות ועוד. יתכן שהתמקדות התלמידים בענישה עשויה ללמד על ההתייחסות הכללית לתופעת האלימות בבית הספר ולמיגורה. נדרשים מחקרים נוספים על מנת להבין טוב יותר מדוע הקורבנות לא מחפשים סיוע ממשי מלבד הענשת הילד האלים.

## סיכום ומסקנות

קידום רווחתם הרגשית והפיזית של תלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית היא בעלת חשיבות רבה. הן לתלמידים עצמם והן למערכת החינוך ולמערכות התומכות הסובבות אותם. ממצאי המחקר בדבר השיעור הגבוה מאוד של תלמידים שנופלים קורבן לאלימות בבית הספר, וכי למעלה ממחציתם לא מדווחים או פונים לעזרה, דורשים התייחסות מיוחדת והערכות מתאימה לטיפול בבעיה. נראה כי למחנכי הכיתות ישנו מקום משמעותי אותו ניתן למנף, וכי לצוות הטיפולי בבית הספר פוטנציאל משמעותי במתן עזרה גם כן.

ממצאי המחקר מעלים גם את החשיבות בביסוס קשר בינאישי עם התלמידים, ואת חשיבות הזמינות של גורמי העזרה. בנוסף, טיפול יעיל ומתן עזרה צריכים להיעשות מפרספקטיבה רחבה יותר שלא תעסוק רק בענישה.

## השלכות יישומיות של המחקר

ממצאי המחקר עולה הצורך הדחוף להתייחסות מערכתית ופרטנית לאלימות בקרב תלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית קלה-בינונית, הלומדים בבתי הספר של החינוך המיוחד. שיעורי האלימות גבוהים ביותר ונדרשת פעילות חינוכית להפחתתה. שיעורי האלימות בבתי הספר "הרגילים" ירדו החל משנת 1998 עם תחילת המחקר הארצי בנושא האלימות וניטור שנתי של שיעורי האלימות בבתי הספר. נראה כי יש צורך בהתערבויות ישירות ועקיפות כמו גם בבירור מקיף ויסודי של התופעה בבתי הספר של החינוך המיוחד ובהתייחס לתלמידים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית.

בנוסף, ההנחה כי תלמידים הזקוקים לעזרה יפנו על מנת לקבלה מתבדה. ממצאי המחקר עולה כי יש להוביל מתן סיוע אקטיבי לילדים על מנת להתמודד עם האלימות. נראה כי למחנכי הכיתות עשויה להיות תפקיד מרכזי בכך וכי יש צורך לחזק את מקומם של היועצים החינוכיים במתן סיוע פרטני לתלמידים.

עוד עולה כי מרבית התלמידים תופסים את ההתערבות באלימות ככזו שנועדה להעניש את התלמיד האלים. מודלים שונים של טיפול בבעיות אלימות מקדמים פתרונות נוספים על אלו של הענשה, וזאת על מנת לקדם אקלים בטוח בבית הספר, מיומנויות לפתרון קונפליקטים ותהליכי וויסות עצמי. ממצאי המחקר עולה כי התערבות מערכתית בנושא האלימות צריכה לכלול גם התייחסות להתערבות ומניעה ראשונית ודרכים לפתרון קונפליקטים בקרב התלמידים.

לבסוף, מהמחקר הנוכחי עלה כי קיימת חשדנות רבה מצד ההורים בכל הקשור לאלימות בבתי הספר, ועולה כי יש מקום לשלב את ההורים הן בתכניות ההתערבות והן בשיח פדגוגי וטיפולי בנושא.

## **המלצות למחקרי המשך**

חשוב לציין כי המחקר הנוכחי נערך בקרב מדגם ממוקד של תלמידים ובתי ספר. המחקר וממצאיו הם ראשוניים מסוגם, ויש חשיבות רבה בהמשך המחקר בתחום ובכלל זה הגדלת המדגם, ובחינת משתנים נוספים אשר עשויים להסביר את שיעורי האלימות והגורמים לפניה לעזרה.

חשוב לציין כי המחקר הינו בעל אופי קורלטיבי, ולצד העמקה בחקר האלימות והפניה לעזרה יש צורך במחקרי אורך כמו גם במחקרים ניסויים שיאפשרו הסקת מסקנות סיבתית ומתן המלצות ספציפיות להתערבות.

עוד נציין כי המחקר הנוכחי התמקד בתלמידים ולא כלל מורים או אנשי הצוות בבית הספר, כמו גם משתנים הקשורים בבית ובהורים. במחקרי המשך יש חשיבות לעריכת מחקר מפרספקטיבה אקולוגית אשר תקדם הבנת תופעת האלימות ומתן הסיוע לתלמידים בבית הספר. לבסוף, ישנה חשיבות לבחון במחקרי המשך את רמת המוגבלות והקשר שלה לאלימות ולפניה לעזרה. המחקר הנוכחי התמקד בילדים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית קלה-בינונית ולא נערכה אבחנה בין רמות שונות של מוגבלות. בהקשר זה חשוב להרחיב את המחקר גם לילדים ששולבו בבתי הספר "הרגילים" ואשר עשויים להתמודד עם מצבים ייחודיים ומורכבים אף יותר.

## רשימת אנשי מקצוע והשטח להם ניתן להציג את תוצאות המחקר

ממצאי המחקר רלוונטיים ברמת הפרט והמערכת כאחד. התערבות למניעת אלימות, ומתן עזרה במקרה של אלימות היא מעניינם של הצוות החינוכי והטיפולי בסביבת הילד, כמו גם של בתי הספר כמערכת. לכן, רשימת אנשי המקצוע שעשויים להפיק תועלת ממצאי המחקר כוללת אנשי מקצוע בסביבת הילד כמו גם קובעי מדיניות בית ספרית ומעצביה ובכללם:

- א. מנהלים/ות ומדריכי/ות מתי"א.
- ב. מנהלי/ות בתי ספר.
- ג. מורים/ות ובעיקר מורים/ות מחנכים/ות.
- ד. יועצים/יועצות בתי הספר.

## ביבליוגרפיה

- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי מ', ואסטור ר'א'. (2005). אלימות במערכת החינוך תשס"ה: מוגש ללשכת המדען הראשי, משרד החינוך. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית.
- גילת, י', ווינטר, נ'. (1998). עמדות של תלמידים כלפי פנייה לעזרה של מחנכים ויועצים. עיונים בחינוך. 23(2), 203-218.
- גילת, י', שגיא, ר'. (2007). פניות לעזרה של תלמידים בנושאים של קשיים לימודיים ומצוקות אישיות. דו"ח מחקר, רשות המחקר, ההערכה והפיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך.
- גלרנטר, י. (2007). תרומתם של יועצים חינוכיים למידת הנכונות של תלמידים לפנות לעזרה בעקבות אלימות בבית הספר. עבודת מחקר לתואר שני. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- גריןשטיין-וייס, מ'. (2003). גורמים הקשורים לנכונותם של בני נוער לבקש עזרה. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה.
- הראל, יי (1999). אלימות בני נוער בישראל 1994-1998. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן המחלקה לסוציולוגיה: המרכז לילדים ונוער, ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- ווגו-גפן, ע'. (2003). פער השרות האישי כמדד לנכונות מתבגרים לפנות לעזרה. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.
- טטר, מ' ומילגרם א'. (2001). פנייה לעזרה בקרב מתבגרים. הייעוץ החינוכי. יי, 91-115.
- יבלון, יי. ב'. (2003). הגורמים המעכבים והמסייעים בחיפוש עזרה בעקבות אלימות בבית הספר. עבודת מחקר לתואר שלישי. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- יבלון, יי. ב'. (2011). נכונותם של תלמידים מתבגרים לפנות לעזרת מורים, הורים וחברים בעקבות אלימות בבית הספר. בתוך: ח'. עזר, י. גילת ושי רחל (עורכים), אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה (עמ' 169-195). תל אביב: מכון מופת.
- סילס, ר'. (1997). פנייה לעזרה בקרב מתבגרים. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.
- רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) (2013).

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Rama>



שגיא שוורץ, א.י., וגייני, מ.י. (2007). מעגלי ביטחון רגשיים חברתיים בין ילדים למורים במסגרות חינוך. בתוך: פ. ש. קליין וי. יבלון (עורכים), *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך* (עמ' 65-88), ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

Bannett, K., Darcie, G., Holland, C. J., & Kobasigawa, A. (1982). Children's cognitions about effective helping. *Developmental Psychology, 18*, 267-277.

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 323*, 480-484.

Borg, M. G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology, 18*, 433-444.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.

Cornell, D., & Sheras, P. (2003). *School climate bullying survey*. Charlottesville: University of Virginia, Virginia Youth Violence Project.

Didden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., de Moor, J. M. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R., & Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings, *Developmental Neurorehabilitation, 12*(3), 146-151.

Dubios, D. L., Felner, R. D., Sherman, M. D., & Bull, C. A. (1994). Socio – environmental experiences, self-esteem and emotional /behavioral problems in early adolescence. *American Journal of Community Psychology, 22*, 375 – 394.

Fisher, J. D., Nadler, A., & Whitcher-Alagna, S. (1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin, 91*(1), 27-54.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perception of the personal relationship in their social network. *Development Psychology, 21*(6), 24-1016.

- Garland, A. F., & Zigler, E. F. (1994). Psychological correlates of help seeking attitudes among children and adolescents, *American Journal of Orthopsychiatry*, *64*, 586-593.
- Gross, A.E., & McMullen, P. A. (1983). Models of the help seeking process. In B.M. DePaulo, A. Nadler & J.D. Fisher (Eds.), *New directions in helping, Vol. 2. Help-seeking* (pp. 47-70). New York: Academic Press.
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, *74*, 83-107.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, *74*, 375–390.
- Israelshvili, M. (1999). Adolescent' help-seeking behavior in times of community crisis. *International Journal for the Advancement of Counseling*, *21*, 87-96.
- Kaltiala–Henio, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying depression, and suicidal ideation in finish adolescents: School survey, adolescents: School survey. *British Medical Journal*, *319*, 348-351.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior*, *28*, 45 – 61.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children’s coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, *38*, 267-278.

- Kumpulianen, K., & Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and defiance in adolescence. An epidemiological study. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1567-1577.
- Kushner, M. G., & Sher, K. J. (1991). The relation of treatment fearfulness and psychological service utilization: An overview. *Professional Psychology Research and Practice*, 22, 196-203.
- Marini, Z., Fairbairn, L., & Zuber, R. (2001). Peer harassment in individuals with developmental disabilities: towards the development of a multi-dimensional bullying identification model, *Developmental Disabilities Bulletin*, 29(2), 170-195.
- Nadler, A. (1987). Determinants of help-seeking behavior: The effects of helper's similarity, task centrality and recipient's self-esteem. *European Journal of Social Psychology*, 17(1), 57-67.
- Nadler, A. (1991). Help-seeking behavior: Psychological costs and instrumental benefits. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol. 12. Prosocial behavior* (pp. 250-311). Thousand Oask, CA: Sage Publication.
- Nadler, A. (1997). Personality and help seeking: Autonomous versus dependent seeking of help. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. Sarason & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of social support and personality* (pp. 379-407). New York: Pleum Press.
- Nadler, A., & Fisher, J. D. (1986). The role of threat to self-esteem and perceived control in recipient reaction to help: Theory development and empirical validation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 81-122.

- Nelson-Le Gall, S. A., & Gumerman, R. A. (1984). Children's perception of helpers and helper motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 5*(1), 1-12.
- Nettelbeck, T., & Wilson, C. (2002). Personal vulnerability to victimization of people with mental retardation. *Trauma Violence Abuse, 3*, 289-306.
- Newman, R. S., & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 92-100.
- Newman, R. S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 398-410.
- Newman, R. S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 398-410.
- Newman, S. R. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers and peers. *Developmental Review, 20*, 350-404.
- Oliver, J. M., Reed, C. K. S., Katz, B. M., & Haugh, J. A. (1999). Students' self report of help seeking: the impact of psychological problems, stress, and demographic variables on utilization of formal and informal support. *Social Behavior and Personality, 27*(2), 109-128.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Raviv, A., Sills, R., Raviv, A., & Wilansky, P. (2000). Adolescents' help-seeking behaviour: the difference between self-and other-referral. *Journal of Adolescence, 23*, 721-740.

- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2010). Bullying perpetration and victimization in special education: a review of the literature. *Remedial and Special Education*. First published on February 18, 2010 doi: 10.1177/0741932510361247.
- Ryan, A. M., Gheen M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among studentsw academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.
- Salmivall, C., Kaukiainen, A., Kaistaniekmi, L., & Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self – evaluated, self – esteem, peer – evaluated, self – esteem and defensive egotism as predictors of adolescents` participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268 – 1278.
- Schonert-Reichl, K. A. & Muller, J. R. (1996). Correlates of help-seeking in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 705-731.
- Sheard, C., Clegg, J., Standen, P. & Cromby, J. (2001), Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 407-415.
- Tishby, O., Turel, M., Gumpel, O., Pinus, U., Ben-Lavy, S., Winokour, M., & Sznajderman, S. (2001). Help seeking attitudes among Israeli adolescents. *Adolescence*, 36(142), 249-264.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.

- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3-25.
- Yablon, Y. B. (2008). Internet as a source of help in dealing with school violence. *Journal of Educational Computing Research, 39*(3), 205-220.
- Yablon, Y. B. (2010). Student-teacher relationships and students' willingness to seek help for school violence, *Journal of Social and Personal Relationships*. First published on October 27, 2010 doi: 10.1177/0265407510381255
- Yablon, Y. B., & Addington, L. A. (2010). Putting students' views of school safety into context: A comparison of adolescent personal safety across locations in Israel, *Journal of School Violence, 9*, 1-16.

## נספחים

### שאלון המחקר

1. השאלות הבאות עוסקות בסוגים שונים של אלימות. השאלות מתייחסות למקרים אלימים שקרו לך באופן אישי. אלו מהדברים קרו לך בבית הספר בשבוע האחרון:

3 הרבה	2 מעט	1 אף פעם	1. אלימות פיזית: מישהו למשל, הכה אותך, בעט בך או דחף אותך?
3 הרבה	2 מעט	1 אף פעם	2. אלימות מילולית: מישהו למשל, צעק עליך, קלל אותך או אמר לך מילים לא יפות?
3 הרבה	2 מעט	1 אף פעם	3. אלימות חברתית: מישהו למשל, לא שתף אותך במשחק או לא רצה לדבר איתך?

2. בחלק זה של השאלון מוצגים מספר מקרים של אלימות שמתרחשים בין תלמידים בבית הספר בו הם לומדים. הנך מתבקש/ת לענות על מספר שאלות המתייחסות לכל אחד מהמקרים.

### מקרה מספר 1

א. במהלך השבוע האחרון כמה פעמים (לעגו לך, העליבו אותך או השפילו אותך במילים) צחקו עליך תלמידים בבית הספר?

1	2	3
אף פעם, אפס	מעט	הרבה

ב. בעקבות אירוע זה למי מבין מקורות הסיוע הבאים פנית לעזרה בדרך כלל בכדי שיעזור לך להתמודד עם האירוע?

- 1 למחנך/ת הכיתה
- 2 ליועץ/ת בית הספר
- 3 למורה אחר (למשל: מורה לאומנות)
- 4 לגורם אחר
5. אף פעם לא פניתי לעזרה

ג. עד כמה לדעתך המקרה (מספר 1) הוא חמור?

1	2	3
כלל לא חמור	חמור	חמור מאוד

ד. אם המקרה (מספר 1) או מקרה הדומה לו יקרה לך בעתיד, באיזו מידה לדעתך, כל אחד מהגורמים הבאים יוכל לעזור לך אם תפנה אליו?

1	2	3	1. מחנך/ת הכיתה
כלל לא	במידה מועטה	במידה רבה	
1	2	3	2. יועץ/ת בית הספר
כלל לא	במידה מועטה	במידה רבה	
1	2	3	3. מורה אחר (למשל: מורה לאומנות)
כלל לא	במידה מועטה	במידה רבה	
1	2	3	4. לגורם אחר בבית הספר
כלל לא	במידה מועטה	במידה רבה	



## מקרה מספר 2

א. במהלך השבוע האחרון כמה פעמים קיבלת סטירה, בעיטה או יריקה מתלמיד?

1 אף פעם, אפס	2 מעט	3 הרבה
------------------	----------	-----------

ב. בעקבות אירוע זה למי מבין מקורות הסיוע הבאים פנית לעזרה בדרך כלל בכדי שיעזור לך

להתמודד עם האירוע?

1. למחנך/ת הכיתה
2. ליועץ/ת בית הספר
3. למורה אחר (למשל: מורה לאומנות)
4. לגורם אחר
5. אף פעם לא פניתי לעזרה

ג. עד כמה לדעתך המקרה (מספר 1) הוא חמור?

1 כלל לא חמור	2 חמור	3 חמור מאוד
------------------	-----------	----------------

ד. אם המקרה (מספר 1) או מקרה הדומה לו יקרה לך בעתיד, באיזו מידה לדעתך, כל אחד

מהגורמים הבאים יוכל לעזור לך אם תפנה אליו?

1 כלל לא	2 במידה מועטה	3 במידה רבה	1. מחנך/ת הכיתה
1 כלל לא	2 במידה מועטה	3 במידה רבה	2. יועץ/ת בית הספר
1 כלל לא	2 במידה מועטה	3 במידה רבה	3. מורה אחר (למשל: מורה לאומנות)
1 כלל לא	2 במידה מועטה	3 במידה רבה	4. לגורם אחר בבית הספר

### מקרה מספר 3

א. במהלך השבוע האחרון כמה פעמים תלמידים (החרימו אותך או הפיצו עליך שמועות) אמרו לך דברים רעים כמו "אתה מגעיל" או לא רצו להשיב לך כאשר רצית לדבר איתם?

1 אף פעם, אפס	2 מעט	3 הרבה
------------------	----------	-----------

ב. בעקבות אירוע זה למי מבין מקורות הסיוע הבאים פנית לעזרה בדרך כלל בכדי שיעזור לך להתמודד עם האירוע?

- 1 למחנך/ת הכיתה
- 2 ליועץ/ת בית הספר
- 3 למורה אחר (למשל: מורה לאומנות)
- 4 לגורם אחר
5. אף פעם לא פניתי לעזרה

ג. עד כמה לדעתך המקרה (מספר 1) הוא חמור?

1 כלל לא חמור	2 חמור	3 חמור מאוד
------------------	-----------	----------------

ד. אם המקרה (מספר 1) או מקרה הדומה לו יקרה לך בעתיד, באיזו מידה לדעתך, כל אחד מהגורמים הבאים יוכל לעזור לך אם תפנה אליו?

1 כלל לא	2 במידה מועטה	3 במידה רבה	1. מחנך/ת הכיתה
1 כלל לא	2 במידה מועטה	3 במידה רבה	2. יועץ/ת בית הספר
1 כלל לא	2 במידה מועטה	3 במידה רבה	3. מורה אחר (למשל: מורה לאומנות)
1 כלל לא	2 במידה מועטה	3 במידה רבה	4. לגורם אחר בבית הספר

4. בחלק זה של השאלון מופיעים תיאורים המתייחסים למערכות היחסים שלך, אנא דרג/י באיזו מידה התיאור מתאים למערכת היחסים שלך עם:

מורה בבית הספר	יועץ/ת בית הספר	מחנך/ת הכיתה	
1 2 3 נמוך גבוה	1 2 3 נמוך גבוה	1 2 3 נמוך גבוה	נותן/ת לך הרגשה שאתה שווה
1 2 3 נמוך גבוה	1 2 3 נמוך גבוה	1 2 3 נמוך גבוה	עוזר/ת
1 2 3 נמוך גבוה	1 2 3 נמוך גבוה	1 2 3 נמוך גבוה	מראה לך חיבה
1 2 3 נמוך גבוה	1 2 3 נמוך גבוה	1 2 3 נמוך גבוה	ניתן לשתף אותו/אותה בסודות

5. בחלק זה של השאלון מופיעים תיאורים המתייחסים לזמינות בעלי התפקידים השונים בבית הספר, אנא דרג/י באיזו מידה התיאור מתאים לבעלי התפקידים בבית ספרך:

מורה בבית הספר	יועץ/ת בית הספר	מחנך/ת הכיתה	
1 2 3 אף פעם הרבה	1 2 3 אף פעם הרבה	1 2 3 אף פעם הרבה	1. נמצא בחדרו
1 2 3 אף פעם הרבה	1 2 3 אף פעם הרבה	1 2 3 אף פעם הרבה	2. כאשר אני רוצה אותו אני יכול להגיע אליו (ניתן להשיג אותו)
1 2 3 אף פעם הרבה	1 2 3 אף פעם הרבה	1 2 3 אף פעם הרבה	3. שאני קורא לו הוא בא
1 2 3 אף פעם הרבה	1 2 3 אף פעם הרבה	1 2 3 אף פעם הרבה	4. אני רואה אותו במהלך היום בבית הספר (זמין בסביבה הקרובה : חצר/מסדרון/חדר מורים)

**6. משתנים סוציו דמוגרפיים:**

1. מגדר: 1. זכר 2. נקבה
2. גיל: \_\_\_\_\_
3. כיתה: \_\_\_\_\_
4. מספר תלמידים בכיתה: \_\_\_\_\_
5. מספר השנים בבית הספר: \_\_\_\_\_
6. שותף/ה בתוכניות שילוב בית ספריות: 1. לא 2. כן. פרטי: \_\_\_\_\_
7. ארץ לידה: 1. ישראל 2. חבר העמים 3. אתיופיה 4. אחר (פרטי) \_\_\_\_\_
8. מקום מגורים: 1. בית ההורים 2. מוסד/פנימייה

7. נודה לך אם תענה על כל אחת מהשאלות הבאות:

א. מי הם האנשים בבית הספר אליהם ניתן לפנות לעזרה בבעיה אישית כלשהיא, ובאילו מיקרים?

---

---

---

---

ב. לו היית פונה לעזרת אחד מהגורמים, מה היית מצפה שיעשה עבורך? (למה פנית?) פרטי ככל שניתן:

---

---

---

---

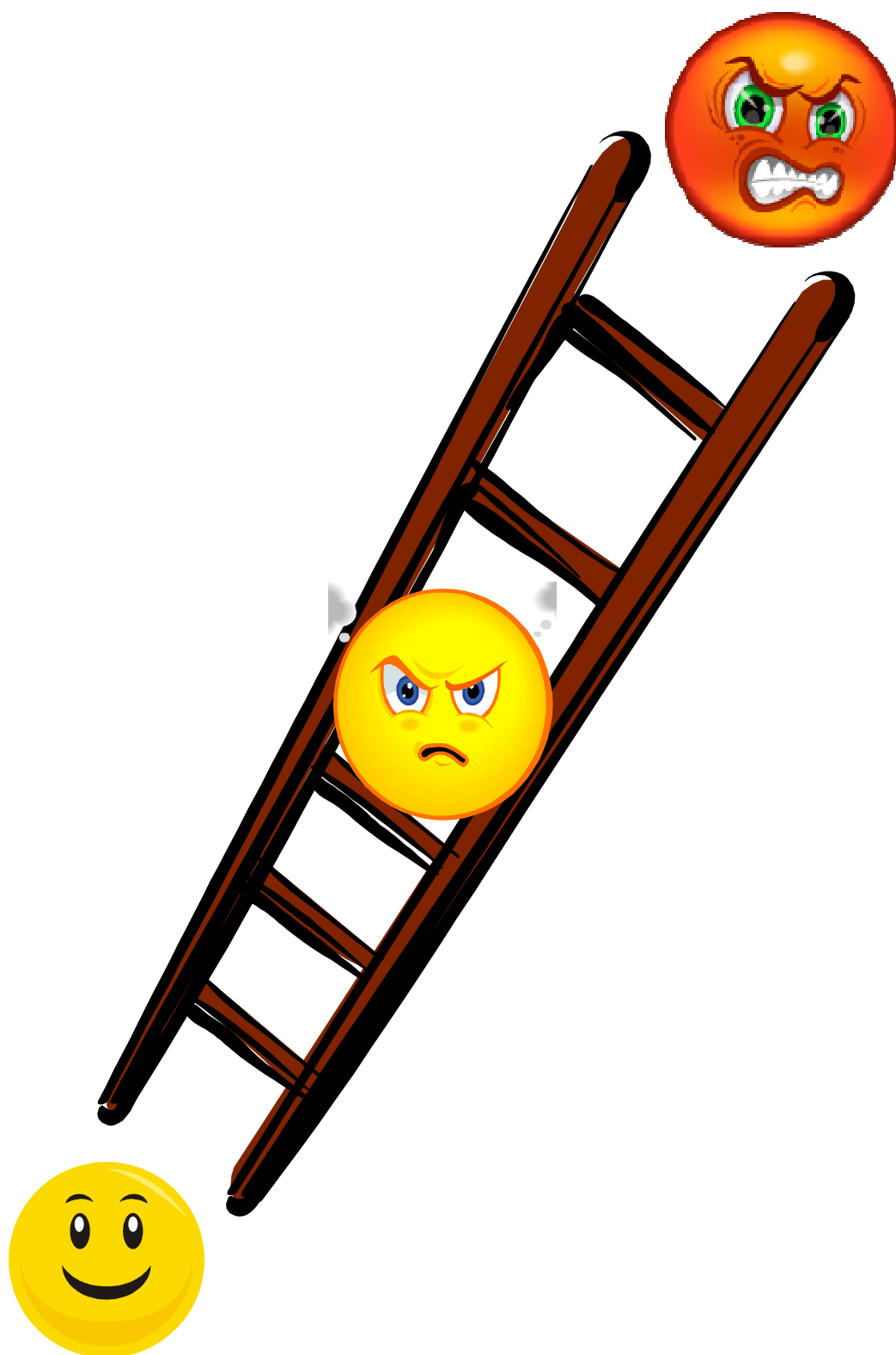
ג. האם פנית בעבר לעזרה בבית הספר בעקבות אירוע שקרה בבית/ בבית הספר? אם כן, למי פנית ובאילו נסיבות- מי היה מעורב באירוע? למי פנית? באיזה אופן פנית? מה קרה לאחר שפנית לעזרה? אם יקרה לך עוד פעם מקרה כזה מה תעשה?

---

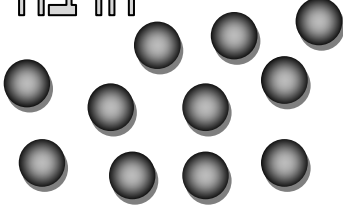
---

---

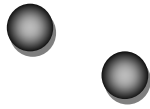
---



הרבה



מעט



אף פעם

## סולם קשר

יש להדביק את הפרצופים על סרגל או רצועת בריסטול. את הלב לניילן ולשם על סקוץ. על התלמיד להדביק את הלב מתחת לפרצוף הממחיש את הרגשתו לגבי אותו אדם, כל שאלה מיקום הלב מחדש.





The findings of this study raise the urgent need to cope with the issue of violence in special education schools, and to find the best strategies to provide the victims with assistance. It may be helpful to constantly monitor violence rates, as performed routinely in "regular" schools in Israel, and to act in a systematic and individual manner in order to reduce the rates of violence, and promote assistance and care to both victims and violence perpetrators.

## **ABSTRACT**

Limited research has been carried out regarding violence in school among students with mental retardation, and even less is known about strategies used by these students to cope with violence. For effectively dealing with violence, it is extremely important for students to be able to seek help. However, previous studies indicate the complexity of the help-seeking process. The goal of the present study was to examine the rates of violence, and the willingness of students with mental retardation, in special education schools, to seek help from different help providers at the school.

The participants included 95 students aged 10-21 years (mean 14.96) with mild-moderate mental retardation, attending special education schools. Of these participants, 38 were boys (40%), and 57 were girls (60%). After obtaining the necessary authorizations from the Ministry of Education, the schools, the parents and the students, each of the participants was interviewed individually, based on questionnaires and open-ended questions.

The findings indicate that the rate of students who were victims of violence at the school is very high, and that almost every other student was a victim of violence at school. 17%-41% of the students even reported having been a victim of violence several times. Furthermore, 51%-57% of those who were victims of violence did not seek help or report the problem to anyone at school. Of potential help-providers, homeroom teachers are preferred, and also various school therapists. The contribution of the counselors was found to be low. The availability of the help providers, and relationships with them, were also found to comprise important factors that may explain the willingness of students to seek help.

## **Willingness to Seek Help for Dealing with School Violence by Students with Mental Retardation in Special Education Schools**

Yaacov B. Yablon, Ph.D.

Educational Counseling Program  
School of Education  
Bar-Ilan University



This work was supported by a grant from Shalem Fund for  
Development of Services for People with Intellectual Disabilities in the  
Local Councils in Israel

2013

קרן שלם/85/2013