

הצעת תכנית התערבות עם מורי

בתי הספר למניעת אלימות

ח'אלד אבו עסבה

אמירה קראקרה – אברהים

ועביר אבו קטש

תקציר

המאמר סוקר את תופעת האלימות הבית ספרית, ומתאר את הגישות והדרכים בהם נוקטים בדרכך כלל להתמודדות עם התופעה, וזאת לצד הדרישה מהצורך מהמורים לבנות את המודל. אחת מהעקרונות הבסיסיים עליהם נשען המודל הינו נטילת בית הספר אחריות בכל הקשור ליחסה למורים מעליבים ומשתמשים באמצעים אלימים כלפי התלמידים. מערכת החינוך ברמה הכלל ארצית מתמודד עם תופעת האלימות, אלא שאין זה פוטר את בתי הספר והצוותים שלה מלהתמודד עם התופעה, וזאת בהתאם למבנה הארגוני והתרבותי של המוסד החינוכי בעצמו. אחת הסוגיות אשר מעקבות יוזמות מצד המורים בהתמודדות עם התופעה הוא יותר מחשש שחברי הצוות לא יתגייסו לכך, וגם הפער בצפיות בין הצוות לבין ההורים.

רקע:

נושא האלימות בקרב ילדים ובני נוער נמצא בלב הדיון הציבורי מזה זמן רב. הספרות המדעית מצביעה על כך ששיעורי האלימות הנם גבוהים במיוחד בתקופת ההתבגרות, בהשוואה לתקופות גיל אחרות וכי במדינות שונות דווח על החרפה בשיעורי האלימות בד בבד עם גידול בשיעורי צריכה בעייתית של אלכוהול ונשיאת נשק (Porthrow-Smith, 1998; Valois & McKewon, 1996; Posner, 1996; Kolbe, 1990; 1987). צעירים רבים החווים אלימות או עדים למעשי אלימות מפתחים בעיות רגשיות, התנהגותיות וקוגניטיביות, לפעמים עד כדי תסמונת פוסט טראומתית. לכן, אנו עדים לנטייה גוברת והולכת לתת עדיפות לטיפול באוכלוסיית הנוער, תוך פיתוח תכניות מחקר ומניעה רב-לאומיות המתמקדות במכלול של גורמי סיכון הניתנים להתערבות מונעת (הראל ואחרים, 2002). תופעת האלימות נמצאת ביתר שאת בבתי הספר הערביים. בעוד שנתוני המיצ"ב משנת 2014 שפרסם משרד החינוך מעידים על ירידה של כ-30% באלימות בבתי הספר היהודים. רוב התלמידים מדווחים על תחושה חיובית כלפי בית הספר, שיעור האלימות

בבתי ספר ערביים כמעט הוכפל תוך ארבע שנים.¹ אלימות של תלמידים בבית-הספר הנה תופעה חברתית. האלימות במערכת החינוך הישראלית אינה תופעה שולית, אלא שהיא צוברת תאוצה הולכת וגוברת עם השנים (אידלוביץ ופלישמון, 2000). התופעה מהווה מקור תמידי לדאגה למופקדים על המערכת החינוכית וכן להורים, זאת היות שסביבה אלימה מסכנת את ביטחונם של הנמצאים בה ובנוסף לכך, מעכבת את התהליך ההוראה והלמידה התקינה במסגרת בית הספר ופוגעת באיכותו (בנבנישתי ועמיתיו, 2005).

בית-הספר מהווה (בדומה לארגונים חברתיים אחרים) סוכן סוציאליזציה בעבור הילדים ובני-הנוער הבאים בשעריו. מכאן גם, שתופעת האלימות במסגרת חברתית זו קיימת כפי שהיא קיימת במסגרות חברתיות אחרות, ואין להתייחס אליה כאל תופעה ייחודית המאפיינת את בית-הספר לבדו (אבו עסבה, 2003).

מה מתכוונים באלימות בבית הספר?

בנבנישתי ועמיתיו (2005) מגדירים אלימות בבית הספר הגדרה רחבה:

- אלימות מילולית המיועדת לפגוע רגשית על-ידי גידופים ("קללות"), עלבונות והשפלות (כולל חרם חברתי); איומים ישירים ועקיפים, הכוללים הפחדה וסחיטה; פגיעה פיזית – דחיפות, בעיטות, מכות, 'מכות רצח'; שימוש בכלי נשק מכל מיני סוגים (נשק חם, סכינים ואולרים ושאר מכשירים חדים, מקלות/ אלות, אבנים) לשם איום ופגיעה; פגיעה ברכוש על-ידי גנבות והשחתה; פגיעה מינית: הטרדה מילולית, הפצת שמועות מעליבות, הצצה, מגע פיזי לא רצוי, פגיעה פיזית.

הרכיבים האלה חלים על כל החברים בקהילת בית-הספר – תלמידים, מורים, מנהל, אנשי צוות אחרים – בין אם הם גורמים לאלימות ובין אם הם נפגעים ממנה. ואולם, ברור שיש הבחנה ברורה בין המעשים: אלימות בין תלמידים, אלימות של צוות (חינוכי או מינהלי) כלפי תלמידים, אלימות של תלמידים כלפי הצוות או חלק ממנו. ככלל, מדובר רק באלימות המתרחשת בבית הספר עצמו, וכולל גם אירועים המתרחשים בדרך אל בית הספר או ממנו. במסמך זה בחרנו להתמקד ביחסים בין הצוות החינוכי לבין התלמידים כגורם לאלימות בית ספרית. שיעור לא קטן של תלמידים מדווחים על התנהגות אלימה מצד הצוות החינוכי כלפיהם. כך למשל עלה במחקרם של בנבנישתי ועמיתיו (2005), אחד מכל ארבעה תלמידים

¹ עיתון הארץ מיום 28.10.2014 1.2469990 <http://www.haaretz.co.il/news/education/>

(25.1%) מדווח שמישהו מאנשי צוות בית הספר לעג לו, העליב או השפיל אותו בחודש האחרון. שיעור גבוה טענו, שאיש צוות "קרא לו בשמות לא יפים" ועוד.

פגיעה בתלמידים על-ידי הצוות החינוכי, הנעשית פעמים רבות תחת העילה של אכיפת "משמעת", אינה נתפסת כגורם התורם לאגרסיביות של התלמידים (Espelage & Swearer, 2004). למרות שנתונים מראים כי מרבית התלמידים חוו בעצמם או היו עדים להתלייחסות מילולית או פיזית לא הולמת שהובילה לתחושות תסכול, כעס ומחשבות נקם כנגד אחד או יותר מחברי הצוות החינוכי הבית-ספרי (Hyman & Perone, 1998; Benbenishty & Astor 2005).

צעדים כמו עונשים גופניים, השעיות וכדומה יכולים לגרום נזק נפשי בקרב התלמידים ולהעלות את העוינות והאגרסיה כנגד בית-הספר. באופן אירוני, כל גל של אלימות בבתי-הספר מתקבל בקריאות מצד הציבור להשליט חוק וסדר במערכת בצורה נוקשה עוד יותר.

משרד החינוך פרסם בתאריך 1.4.2015 עדכון לחוזר המנכ"ל "אקלים חינוכי מיטיבי והתמודדות מוסדות החינוך עם אירועי אלימות וסיכון". בחוזר המנכ"ל חידדו את ההנחיה כי בכל מקרה אין למנוע כניסה של תלמיד לשטח בית הספר בשל הגעתו ללא תלבושת בית הספר. כמו כן, השעיית תלמידים מבית הספר מותרת רק במקרים חריגים, ולאחר שמוצה טווח התגובות החינוכיות. "יש להקפיד כי לצד ההשעיה ייעשה תהליך חינוכי טיפולי". באשר לאירועי אלימות בבית הספר, טוענים במשרד החינוך כי אלימות בין תלמידים מהווה פעמים רבות ביטוי לקושי, למורכבות ולמצוקה. "לפיכך, הצבת גבולות תיעשה לצד התערבות חינוכית, רגשית ומתן חיזוקים חיוביים להתנהגויות הרצויות", (חוזר מנכ"ל, אפריל 2015, עמ' 15-16).

בישראל, ובמיוחד בשנים האחרונות, הנושא עלה לסדר היום הציבורי וזכה לחשיפה תקשורתית רחבה במיוחד לאחר פרסום דוח הוועדה שהוקמה למטרה זו (דוח הוועדה דו"ח הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך (בתי-הספר וגני-הילדים) (2001). שעסקה בנושא והגישה את המלצותיה. תכניות רבות ומרובות נבנו לטיפול בבעיית האלימות בבתי הספר ונמצאות באחריות גורמים רבים כגון שפ"י (שירות פסיכולוגי ייעוצי בבתי הספר), כאשר פסיכולוגים חינוכיים יכולים לסייע רבות לצוות הבית-ספרי בזיהוי צרכים ומוקדי עניין ודאגה של התלמידים (Stephens, 1994; Caplan, 1964).

כאשר אנו נדנים באלימות או הרחקת או השעיית תלמידים מצדם של מורים כלפי תלמידים, אנו למעשה דנים בשאלה כיצד יוצרים משמעת בית ספרית בצורה שאין המורים

נזקקים לכלים אלה מצד אחד, ואילו מצד שני, השיעורים יכולים להתנהל בצורה נאותה ופרודוקטיביים.

לדעת שביט הביטוי "משמעת בבית-הספר" מתאר מערכת דינמית של עקרונות, כללים, חוקים ונורמות היוצרים אקלים כיתה וחיי בית-ספר תקינים. מערכות אלה מאפשרות למידה משמעותית והן תוצר של יחסי הכנסת מרכז המחקר והמידע הגומלין הקיימים בבית-הספר כמסגרת ארגונית בין המורה, הכיתה כקבוצה, התלמידים כפריטים ומשפחותיהם (Shavit & Blank, 2012).

הכנת תוכנית להתמודדות עם התנהגות אלימה ומשפילה של מורים כלפי תלמידים הינה צעד חשוב וחיוני מאוד על מנת לצמצם את תופעת האלימות בבית הספר. מערכת החינוך לא יכולה להתמודד בצורה רצינית ואמיתית עם בעיית האלימות, מבלי שהיא תיטול אחריות ותטפל גם באותם מורים משפילים ואלימים, גם אם הם מהווים מיעוט קטן מכלל המורים. המצב הנוכחי מעיד על אוזלת יד של מערכת החינוך בעניין זה, ויש צורך מיידי בהכנת תוכנית לטיפול בנושא. מורים אלימים, משפילים ופוגעים ממשיכים לפעול במערכת ללא תגובה הולמת, ומשמשים מודל שלילי להתנהגות אלימה. הבעיה מחריפה כאשר אין למורים כלים מקצועיים מתאימים לצורכי התמודדות אפקטיבית עם גילויי אלימות בבית-הספר². יריב (1999) מציין, שהמורים לא עברו במסגרת לימודיהם הכשרה מתאימה שתסייע להם להתמודד עם בעיות של אלימות בבתי-הספר.

יש לציין לדברי בנבנישתי ואחרים (2003) " בעקבות ועדת וילנאי, ולנוכח ממצאי המחקר שהצביע על רמות גבוהות של אלימות, ננקטו פעולות רבות במשרד החינוך כדי להתמודד עם האלימות. בין היתר הוכנסו יועצות לבתי ספר יסודיים, הוצאו הוראות מנכ"ל בנושא התמודדות עם אלימות בבתי הספר, והוכנס לשימוש "מדד שפ"י", שנועד לסייע לבתי הספר לאבחן אלימות ולהתמודד עמה" (עמ' 1-2).

המורים מאשרים במחקרים כי בבתי-הספר בישראל קיימת מציאות אלימה (בן ישראל, 1998; דגני ודגני, 1990; Fishman, 1998) ושקיים צורך בבניית תכניות לטיפול בתופעה. הבעיה העיקרית מבחינת המורים המונעת התמודדות תקינה עם האלימות היא יותר בכיוון חוסר שיתוף פעולה של הצוות החינוכי מצד אחד, ופערים ברמת הצפיות בין הצוות החינוכי לבין ההורים.

² מחלקת הדרכת נוער 2007 עמ' 12 <http://www.mtz.org.il/imgs/site/ntext/alimot2007.pdf>

הצעה לתוכנית עבודה עם הצוות החינוכי בבית הספר:

• שיפור אקלים בית הספר:

- בניית מכלול פעילויות גומלין דינאמיות בין הממדים הפסיכולוגיים, האקדמיים, והפיזיים בסביבה הבית-ספרית כטיפול כוללני בבעיית האלימות.
- תחושות ניכור של ילדים מחברייהם לכיתה, מוריהם, הנושאים הנלמדים והמוסד החינוכי נמצאו קשורים להתנהגות אלימה. לכן חשוב שהתלמידים ירגישו שייכות לבית הספר וירגישו כבוד לצוות בית הספר. בכדי להשיג שייכות יש לשתפם בהכנת תוכניות, ויחס של כבוד כלפי המורים מחייב כבוד הדדי מצד המורים כלפיהם.
- הגדרת תקנון התנהגות. יש צורך בשיתופם של התלמידים בבנייתו, ובכך שיהיה ברור וידוע לכולם.

• התנהגות מבוגרים כדוגמא אישית:

ילדים לומדים את המצופה מהם במצבים רבים על-ידי צפייה באחרים (צדקיהו, 1988). אנו סבורים כי לא קל לצפות להיווצרות אינטראקציה חיובית בין תלמידים כאשר האינטראקציה בין המבוגרים בבית-הספר איננה כזו. לכן חשוב, כי המבוגרים יהיו ערים לדרך בה הם נוהגים זה בזה ובילדים. אירועים של אינטראקציה שלילית מערערים את תחושות הכבוד והתמיכה של הילדים ויש בהם בכדי לגורם לאקלים שלילי. סדנאות מיוחדות לחדר מורים לניהול תקשורת תקינה ביניהם לבין עצמם וביניהם לבין התלמידים משפרות את התקשורת הבינאישית בבית הספר.

• הכשרה מקצועית:

לעיתים, מתפתחת החמרה באלימות בעקבות תגובתם של המורים. מפאת חוסר הניסיון, חוסר הכשרה או העדר תקשורת טובה וקבוצות תמיכה מתאימות בבית הספר, המורים נוקטים צעדים נמהרים, שגויים אפילו, ובעיקר צעדים "מחמירי אלימות" שלא לצורך. יש מקרים, בהם אמנם היה אקט של אלימות במונחים אובייקטיביים, אך הנסיבות והעוצמה לא חייבו תגובה עימותית "בכל הכלים" וב"מלוא העוצמה" אלא תגובה הסברתית, מדתית ומאופקת באופייה. במקרים כאלה ייתכן שהאירוע של האלימות נבע ממצב רוח מסוים, מהצפיפות של בתי-הספר (שאין להוציא אותה משיקול הדעת הכולל), מנסיבות ספציפיות, לא כולן שליליות. אלה המקרים בהם יתגלו ניסיונם ואיכותם של המורים, כמחנכים המטפלים בסיטואציות החריגות, יחד עם מידת היותם מעודכנים ו"מושכלים" לצד העבודה השוטפת. לכן

הכשרה מקצועית מתאימה לצוות החינוכי להתמודדות עם תלמידים אלימים בבית הספר אמורה לעזור בהורדת שיעור האלימות. כלומר, יש צורך בעבודה משמעותית עם המורים בנושא זה. על בית-הספר להפוך להיות למרכז, העוסק בנושא עם מוריו (ולא רק אתם), כחלק ממערך הפעולות המשותף. יש צורך במעגלי תמיכה, בהכשרה, באימון ובחניכה. יש צורך בבניית תחושת השייכות של המורים לצוות, תוך התווית אורחות התנהלות. יש צורך אקוטי לכלול את הנושאים האלה, בצורה משמעותית, בהכשרת המורים.

• **מבוגר "משמעותי":**

מבוגר משמעותי הוא מי שהצליח לטעת בלב חניכיו לא רק את קבלתו מכוח מעמדו כמורה אלא מכוח מנהיגות אישית ותכונות אחרות, המוערכות בקרב תלמידיו. במצבים אלה, המאבק הנדרש מהמורים איננו על "השלטת משמעת" אלא על נפש התלמיד: באיזו מידה מצליחים המורים להפוך לדמויות משמעותיות בעבור התלמידים – דמויות מנהיגות. מסתבר, שזאת בעיה. לבעיה הזאת יש פן מקצועי-הכשרתי מצד אחד, אך גם פן ארגוני בית-ספרי שעיקרו: ההזדמנות להיות משמעותיים. מורים רבים, בעיקר מורים חדשים, הנם חסרי ניסיון ויכולת להיות "מבוגר משמעותי", שהוא גם מבוגר מבין ואמפטי. השפעה אמיתית אינה מושגת מכוח סמכות מוקנית אלא נובעת ממעמדו האמיתי של המורה בנפש תלמידיו.

כדי שיצמחו מבוגרים משמעותיים וכדי שאכן יהיו משמעותיים הם חייבים בקרבה יום-יומית ואינטנסיבית עם תלמידיהם, ואת זאת על בית-הספר לארגן. מדובר בארגון מערכת השעות באופן המאפשר מגע ממושך ופרטני. מדובר במסגרות פעולה בית-ספריות, בעלות משמעות, המחייבות את השיתוף הזה. חשוב לזכור, שיש כמאה מבוגרים על כל אלף תלמידים בבית-הספר, ולכן יש אפשרות להפוך אותם למשמעותיים. הדבר מותנה בהיבט הארגוני, בכך שבית-הספר מתארגן לכך בצורה נכונה, ובהיבט התוכני – יציקת התכנים לשיתוף הזה.

• **פיקוח:**

- נוכחות או היעדר פיקוח מתאים על ילדים ועל הצוות החינוכי כאחד, נמצא כבעל השפעה משמעותית על רמת האלימות הבית-ספרית. כשם שרמת פיקוח נמוכה בבית קשורות להתפתחות בעיות התנהגות אצל ילדים אינדיבידואליים, כך גם נמצא כי רמת פיקוח נמוכה בבית-הספר, בעיקר בחצר המשחקים ובמסדרונות, תורמת לעלייה בכמות ובחומרת אירועי האלימות במוסד.

- נוכחות אקטיבית, הכוללת התערבות הוגנת של מבוגרים כאשר הם עדים להתנהגות תוקפנית או מתבקשים על-ידי הילדים להתייחס אליה .

• **הוגנות וקבלת האחר:**

התנהגות אלימה ותוקפנית של ילדים בעקבות אי קבלת ה"אחר" גורמת לנטייה של חשיבה דיכוטומית, היוצרת ניגוד בין "אנחנו" ל"הם" ומגבירה לעיתים אף את הדה-הומניזציה כלפי "האחר", הדבר אה לידי ביטוי בהפחתה בערכו, הגורם לעידוד אלימות בין-אישית, שכן היא מחזקת את התחושה שלא מדובר באינטראקציה בין שווים. אבל גם יחסי עליונות מצד המורה כלפי התלמידים מגבירה את האלימות ותחושת הניכור. לכן, תוכניות בית ספריות שמטרתן חינוך לקבלת האחר, לסובלנות ולכבוד הדדי משפרות לדעתנו את האקלים בבית הספר. הוגנות הוא פרמטר אחר שמוסדות חייבים לפעול על פיו.

יש הרבה נוסחאות כיצד ליישם מארג מעין זה. חשוב שיהיה ברור לכל המשתתפים בחיי בית-הספר שללא שמירה על קוד התנהגות ברור, על חוקי יסוד ועל נוהגי חיים יש סכנה של גלישה לכאוס. ומאידך חשוב שיהיה ברור לתלמידים שבית-הספר אוהב אותם, תומך בהם ומוכן "ללכת רחוק" למענם – לא בוותורים אלא בסיוע, כדי שישתגלו. שלושה עניינים חשובים צריך להתייחס אליהם: האחד – שיתוף תלמידים בניהול החיים בבית-הספר ובשמירה על חוקיו. השני – הפעלת מסגרות קטנות למיניהן ולסוגיהן, הן לטיפול בבעיות ספציפיות והן לחיי בית-הספר בכלל, והשלישי – קיום מעגלי תמיכה וקואופרציה של המורים כצוות.

• **ליצור מיון קפדני של הצוות החינוכי:**

לדעתנו לא כל בוגר מכללה למורים יכול לעסוק בתור מורה בבית ספר, לכן כמו במקצועות טיפוליים אחרים כגון עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה, רפואה וכו', יש מקום וחשוב לבחור באנשים המתאימים לעבוד עם תלמידים.

• **שיפור היחסים בין מורים והורים:**

היכרות אישית בין המורים להורים אמורה לשפר את תחושת הניכור של הורים לצוות החינוכי בבית הספר, ומשפרת את היחסים ותפיסת ההורים לבית הספר. העברת סדנאות מיוחדות משותפות בין המורים להורים לעבודה משותפת ביניהם ובמרכזן של סדנאות אלו יהיה לטובת התלמידים. אנו סבורות כי תפיסת ההורה לבית הספר משפיעה על יחס התלמיד לבית הספר. לכן, ככל שההורה תפס את בית הספר של בנו בצורה חיובית יותר, כך גם התלמיד.

ביבליוגרפיה:

- אבו עסבה, ח' (2003). **תפיסות משפחתיות ובית ספריות כמנבאים מעורבות באלימות בקרב נוער בבתי- הספר הערביים בישראל**. עבודת דוקטוראט. המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה: אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- אידלוביץ, י', ופלישמון, ע'. (2000). **תהליך התמודדות של מורים עם בעיית האלימות**. המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח). קישור לתקציר המאמר באתר האינטרנט: <http://itu.cet.ac.il/DisplayBinaryFile.aspx?sContext=WordVersion&sContentType=doc&nItemID=798>
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ'. ואסטור, ר'. (2005). **אלימות במערכת החינוך- קרבנות בקרב ילדים ובני נוער**. בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- בנבנישתי, ר', אסטור, א'. ומארצ'י, ר'. (2003). **התמודדות עם אלימות במערכת, מפגש לעבודה חינוכית- סוציאלית מס' 17**, עמ' 9-44
- דו"ח הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך (בתי-הספר וגני- הילדים) (2001). ירושלים: משרד החינוך.
- הראל, י' ואחרים. (2002). **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי, סיכום המחקר השני (1998)**. גויינט מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר אילן: המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה.
- חוזר מנכ"ל משרד החינוך, (אפריל, 2015). **אקלים חיובי מיטבי והתמודדות מוסדות החינוך עם אירועי אלימות וסיכון, ע"ה 8 (ב)**, משרד החינוך, ירושלים.
- יריב, א'. (1999). **שקט בכיתה, בבקשה!**, רכס, תל אביב.
- צדקיהו, ש. (1988). **אקלים כיתה מהות ומעשה**. משרד החינוך והתרבות. ירושלים.
- Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). *School violence in context*. Oxford University Press.
- Caplan, G, (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.

- Espelage, D., & Swearer, S. (2004). *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Hyman, I.A. & Perone, D.C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology, 6(1)*, 7-27.
- Kolbe, L.J. (1990). An epidemiological surveillance system to monitor the prevalence of youth behaviors that most affect health. *Health Education, 21*: 44-48.
- Porthrow-Smith, D. (1987). *Violence Prevention: Curriculum for Adolescents*. Massachusetts: Education Development Center, INC
- Posner, M. (1996). *Youth Violence: "Location and using the data"*. Children's Safety Network Education, Development Center, INC. Newton, M.A.
- Shavit, Y. and C. Blank. 2012. "School Discipline and Achievement in Israel." In: Arum, R. and M. Velez (Eds.), *Improving Learning Environments: School Discipline and Student Achievement in Comparative Perspective*. Stanford University Press, pp. 104-136.
- Stephens, R.D. (1994). *Planning for safer and better schools: School violence prevention and intervention strategies*. *School Psychology Review, 23(2)*, 204-215.
- Valois, R. E., & Mckewon, R.E. (1998). Frequency and correlates of fighting and carrying weapons among public school adolescents. *American Journal of Health Behavior, 22*, 8-17.

Abstract

Intervention plan for schoolteachers for violence prevention

Khalid Abu Asbi

Amira Karakra-Ibrahim

And Abir Abu Katsh

The article reviews the school violence issue and explores the common used methods to encounter this phenomenon, emphasizing the teachers' need to intervene to reduce it as much as possible. Schools bear the responsibility to intervene in order to deal with teachers insulting and chiding students. In general, the education system deals with violence, but this does not deprive the school and its staff from dealing with it in a way that suits the organizational and cultural privacy of the educational institution itself. One of the obstacles that teachers find in tackling the phenomenon is the concern that not all staff members of the school participate in the intervention and the expectation gap between the staff and the parents.