



The Convention on the Rights of the Child as a Guideline and Challenge for the Improvement of the Educational System / האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד כמצפן וכאתגר לשיפור מערכת החינוך

Author(s): בלהה נוי and Bilha Noy

Source: *Social Security (Hebrew edition)* / ביטחון סוציאלי, טבת תשס"ג, דצמבר 2002, חוברת 63, CHILDREN, CHILDHOOD AND CHILDREN'S RIGHTS / ילדים, ילדות, (טבת תשס"ג, דצמבר 2002), pp. 187-209

Published by: המוסד לביטוח לאומי / National Insurance Institute

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23275934>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



JSTOR

National Insurance Institute / המוסד לביטוח לאומי is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Social Security (Hebrew edition)* / ביטחון סוציאלי

האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד כמצפן וכאתגר לשיפור מערכת החינוך

מאת בלהה נוי*

המאמר בא להדגים את חשיבותה של האמנה הבינלאומית לזכויות הילד, מלבד ערכה החינוכי והמוסרי, גם כמכשיר לעבודתה היומיומית של מערכת החינוך, ואת הרלוונטיות שלה לחיי בית-הספר, שבו צריכים לבוא לידי מימוש זכויות הפרט על רקע השתייכותו לחברה רחבה יותר - תלמידים נוספים, אנשי צוות והורים, שגם להם יש זכויות משלהם. בית-הספר הוא הערוץ המתאים ביותר לחנך לזכויות באופן מתמשך, שכן ילדים מבליים בו חלק גדול מתקופת ילדותם ובו החברה מחנכת את דור העתיד שלה. דוגמה לתפקיד בית-הספר כמחנך לזכויות הוא הטיפול באלומות. מניעת האלימות בו, ופיתוח אקלים המבוסס על ביטחון פיזי ורגשי, קשורים באופן הדוק בכל אחת משלוש קבוצות הזכויות המופיעות באמנה: הגנה, סיפוק הצרכים והשתתפות. מקום חשוב במניעת אלימות במערכת החינוך תופס שיתוף-הפעולה הפעיל של התלמידים הן באיתור התופעה והן בהתמודדות עמה, שפירושה גם טיפול בכל המעורבים. אימץ עקרונות האמנה כמסמך אידיאולוגי וככלי יישומי אמור לסייע הן לקובעי המדיניות והן לציבור המנהלים והמחנכים בשיפור העבודה החינוכית.

מבוא

חלפו למעלה מעשר שנים מאז אשררה מדינת ישראל את האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד. קשה לומר שהאמנה הביאה לשינוי דרמטי בתרבות בית-הספר ושזכויותיהם של הילדים נשמרות בהקפדה. לאחר למעלה מעשור לאשרור האמנה נראה, שיש לנקוט מדיניות פעילה יותר באשר להקפדה על זכויות התלמידים ובאשר להטמעתה של האמנה במערכת החינוך. הדבר דורש להכיר את האמנה, ואת הפונציאל הטמון בה, כמו גם עבודה

* מנהלת אגף שפ"י (שירות פסיכולוגי ייעוצי), משרד החינוך, ירושלים.
תודת המחברת נתונה לעו"ד יעל איילון, על הערותיה ועל עזרתה בגיבושו של המאמר, וליעל חי, על תרומתה החשובה להוצאתו של המאמר מן הכוח אל הפועל.

ממוקדת ומכוונת, שתיגע במישורים רבים: שינוי מדיניות ונהלים, יידוע מורים ותלמידים, שינוי ערכים, הטמעת דרכי פעולה, שינוי דרכי הבקרה ועוד.

החלק הראשון של המאמר עוסק בתיאור האמנה ובחשיבותה הערכית והחברתית. החלק השני עוסק במשמעותה של האמנה וברלוונטיות שלה לחיי בית-הספר, ואילו החלק השלישי מדגים את הרלוונטיות של האמנה כסמן ערכי וכמכשיר יישומי בכל הנוגע לטיפול באלימות במערכת החינוך.

האמנה הבינלאומית בדבר זכויות ילדים

האמנה לזכויות הילד (1989) היא מסמך כוללני ואינטגרטיבי היוצר את מערכת הסטנדרטים המקיפה ביותר והמקובלת ביותר בעולם, שהושגה עד כה. האמנה מציגה את הילדים כיצורי אנוש בעלי כבוד וזכויות, ולא כרכוש או כאובייקטים (Hart and Pavlovic, 1991). האמנה מורכבת מ-54 סעיפים. ארבעים ואחד הסעיפים הראשונים עוסקים בזכויות בסיסיות של ילדים ובחובת המדינה ליישם. ארבעת הסעיפים שאחריהם עוסקים בתהליכי יישום האמנה, ואילו תשעת הסעיפים האחרונים הם בעלי אופי פרוצדורלי ועוסקים בדרכי הוצאתה של האמנה לפועל (Verhellen, 1994, 1996).

הזכויות המוזכרות באמנה משתייכות לשלוש קבוצות: (1) זכויות הגנה (Protection); (2) זכויות של סיפוק צרכים (Provision); (3) זכויות השתתפות (Participation). לשלוש קבוצות הזכויות האלה נוהגים לקרוא בשם "שלושת ה-P".

לקבוצת "זכויות ההגנה" שייכות הזכויות העוסקות בהגנה מפני ניצול, התעללות, ענישה קשה והזנחה, וגם הזכות שלא להינתק מן ההורים, והזכות לאימוץ. זכויות ההגנה עוסקות גם בילדים בעלי צרכים מיוחדים, כמו מיעוטים, נפגעי מלחמה, פליטים ונכים.

ה"זכויות של סיפוק צרכים" הן הזכויות הקשורות בנגישות לשירותים שונים, כמו: בריאות, חינוך ורווחה. האמנה מתייחסת גם לזכות לזמן פנוי ולפעילויות תרבות ובידור. בקטגוריה זו נמצאות גם הזכות לקבלת מידע והזכות להגדרה עצמית.

ב"זכויות ההשתתפות" נכללות הזכות לחופש ביטוי, הזכות להיחשף למידע, הזכות להגדרה עדתית, הזכות להתארגנות, וזכות הילד להשתתף בהחלטות הקשורות לחייו. הסעיף מרחיק הלכת ביותר, המעמיד את הילד כשותף פעיל בחברה, הוא סעיף 12, המקנה לילד את הזכות להישמע בכל הליך שיפוטי או מנהלי, הנוגע לו במישרין או בעקיפין, ואת הזכות להביע דעה בכל עניין הנוגע לו תוך מתן משקל ראוי לדעותיו (Verhellen, 1996).

"זכויות ההשתתפות" הן החידוש הדרמטי של האמנה, והן גם הזכויות הזוכות להתנגדות החזקה ביותר. אמנם האמנה אינה מצהירה במפורש שזכויות האדם והאזרח חלות גם על ילדים, אך חלק מן הזכויות שהאמנה מתייחסת אליהן שייכות לקטגוריה של

זכויות אדם. משום כך יש לראות באמנה מסמך המקדם את התפיסה שילדים זכאים לזכויות אדם.

לכאורה, האמנה כוללת אוסף של זכויות ללא סדר וללא הייררכיה, אולם למעשה יש רציונל מאחורי מבנה זה והוא הרצון לתת לכל הזכויות משקל שווה וחשיבות שווה ובכך להדגיש את התלות ההדדית בין הזכויות ואת העובדה שהן אינן ניתנות להפרדה או לחלוקה (Verhellen, 1994).

האמנה היא פרי מאבק ממושך, שתחילתו בהצהרת ז'נבה מ-1924 ובהצהרת האו"ם בדבר זכויות הילד מ-1959. נדרשו יותר מ-30 שנה כדי להפוך את הצהרת האו"ם בדבר זכויות הילד, שהיא, ככל הצהרה, מסמך בעל תוקף מוסרי בלבד, לאמנה שהיא בעלת תוקף חוקי.

האמנה היא המסמך הבינלאומי הראשון המוקדש כולו לילדים. היא שמה דגש על זכויותיו של הילד היחיד. האמנה יוצרת מחויבות של המדינה ושל המשפחה כלפי מימוש זכויות הילדים.

הארט ופאולוביץ' (Hart and Pavlovic, 1991) מונים ארבעה מאפיינים של האמנה, שהם בבחינת חידוש בכל הנוגע ליחס החברה לילדים:

(1) האמנה מכירה בילדים בתור יצורי אנוש הראויים לכבוד ולהגנה באמצעות זכויות שיש למלאן על-פי החוק.

(2) האמנה מבטיחה מבנים פוליטיים למימושה.

(3) האמנה ברורה וחד-משמעית מבחינת תפיסת כבוד הילד כמרכיב בסיסי בכל התייחסות אליו.

(4) האמנה היא בתיישום בכל השירותים המכוונים לילדים.

ארבעה עקרונות בסיסיים מונחים בתשתית האמנה ומשפיעים על אופן יישומה. העיקרון הראשון הוא טובת הילד (The best interest of the child). העיקרון השני הוא היכולת המתפתחת של הילד (The evolving capacity of the child). העיקרון השלישי הוא עקרון השוויון. העקרון הרביעי הוא עקרון החיים, ההישרדות וההתפתחות. העיקרון של טובת הילד מצביע על מרכזיותו של הילד בכל שיקול הקשור בו. עיקרון זה מכיר בעובדה, שלילד יש אינטרסים משלו, שעשויים לעמוד בסתירה לאינטרסים של המבוגר.

העיקרון של היכולת המתפתחת של הילד מדגיש את פוטנציאל ההתפתחות של ילדים ומצביע על הצורך להתייחס בצורה שונה לילדים בגילים שונים וברמות התפתחות שונות. עקרון השוויון מבטיח הגנה מפני אפליה ומפני ענישה על רקע גזע, צבע, מגדר, שפה ודת, השקפה, מוצא, רכוש, נכות, הן של הילד והן של הוריו.

עקרון החיים, ההישרדות וההתפתחות עוסק בזכות האנוברסלית היסודית של הילד לחיים.

ארבעת העקרונות האלה תלויים זה בזה ומזינים זה את זה. האמנה מדגישה את השינוי הגדול שהתרחש ביחסה של החברה לילדים. ילדים אינם רק בני הגנה, התלויים במבוגרים, אלא גם שותפים ביצירת הקהילה ובעיצובה (Franklin, 1992, 1995).

כל מדינות העולם אישרו את האמנה, פרט לארצות-הברית. עקב כך האמנה הפכה להיות המסמך המקיף ביותר והמקובל ביותר בעולם באשר למערכת סטנדרטים לראיית הילדים בתור יצורים אנושיים בעלי כבוד, ולא רכוש של הוריהם. אשרור האמנה מחייב את המדינות להכין אחת ל-5 שנים דין-וחשבון על ההתקדמות שלהן ביישום עקרונות האמנה. הדו"ח צריך להתפרסם ברמה הלאומית וברמה הבינלאומית. פרסום הדו"ח מאפשר לגופים לא-ממשלתיים וליחידים לבקר את פעולות המדינה, לדרוש הבהרות ולהמליץ על דרכי פעולה לקידום הזכויות. הדו"חות הללו הן הכלי המבטיח שהאמנה אינה רק מסמך כוונות, אלא מסמך בעל אופי יישומי, מסמך חי ונושם (Verhellen, 1996).

מדינת ישראל חתמה על האמנה בשנת 1991. חתימתה מחייבת אותה ליישם את האמנה באמצעות קביעת מדיניות וחקיקה. האמנה משמשת גם מצפן מוסרי וערכי, וכלי פרשני לבתי-המשפט.

הרלוונטיות של האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד לחיי בית-הספר ולמערכת החינוך

הנושא של זכויות הילדים זוכה בשנים האחרונות להבלטה רבה במערכת החינוך. הזכויות עוגנו לאחרונה בחוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000. משמעות הדבר היא, שזכויות התלמידים חייבות להיות מכובדות על-פי חוק ואינן נתונות עוד לרצונו הטוב או לשכנוע הפנימי של צוות בית-הספר.

ואמנם, בשנים האחרונות מדיניות משרד החינוך מתייחסת לזכויות הילדים, וחוזרי מנכ"ל נכתבים בהתאם לעקרונות האמנה בדבר זכויות הילד. מסמך מפתח בקידום זכויות ילדים במערכת החינוך הוא המסמך "מעורבות, שותפות ואחריות" (נוי ואחרים, 1995), הכלול גם בחוזר מנכ"ל "סדר, נוהל ואורחות חיים בבית-הספר" (1997). מסמך זה זכה בפי כותבי הדו"ח הראשון שהוגש לוועדת האו"ם לזכויות הילד מטעם מדינת ישראל בתואר "המסמך המתקדם ביותר בישראל בניסוח זכויות התלמידים בבית-הספר" (דולב, בן-רבי ואחרים, 2001).

המסמך של נוי ואחרים מנסה ליצור הקבלה בין זכויות אדם בחברה ובין זכויות התלמידים בבית-הספר. המסמך מגדיר את תחומי המעורבות, השותפות והאחריות של

תלמידים בחיי בית-הספר בתהליכי קבלת החלטות במוסד החינוכי. התלמידים נתפסים במסמך זה כשותפים בתכנון, בארגון ובביצוע הפעילויות הקשורות באורח החיים בבית-הספר. כמ-ר-כן, מוכרת זכותם של התלמידים להביע עמדות, לבקר ולהציע הצעות לשיפורים הקשורים לחיי בית-הספר. חובתו של בית-הספר לספק הזדמנויות למימוש זכויותיהם של התלמידים (דולב, בן-רבי ואחרים, 2001). תהליך כתיבתו של המסמך משקף את האמור בו, שכן הוא פרי של עבודה משותפת של אנשי מטה ושרה במשרד החינוך ונציגים של מועצת התלמידים הארצית.

למרות ההכרה הגוברת בזכויות התלמידים, עדיין קיימים קשיים רבים בהטמעתו של הרעיון. רוב המבוגרים של היום התחנכו בתרבות שבה הוענקו לצוות החינוכי כוח וסמכות בלתי מוגבלים בכל הקשור בחיי בית-הספר (נוי, 1996). רבים טוענים, שהתערעורת מעמד המורה וסמכותו נובעת מקידום וטיפוח זכויות הילדים בכלל, והתלמידים בפרט. למרות הקשיים הנלווים להטמעת ההכרה בכך שילדים הם בני אדם בעלי זכויות, היום ברור לכל, שסמכותם של אנשי חינוך בבית-הספר היא מוגבלת והיא חייבת לעמוד בסטנדרטים של צדק והגינות. ביטוי למגמה זו ניתן לראות, בין השאר, בתופעה ההולכת ומתרחבת של דיונים בבתי-משפט בנושאים שנחשבו עד לא מכבר נושאים הנמצאים בסמכותו הבלעדית של בית-הספר, כגון תהליכי קבלה לבית-הספר והרחקה ממנו, מבחנים, ציונים, ענישה ועוד (Verhellen, 1993).

קיימות שלוש נקודות ראות להתבוננות על זכויות בתחום החינוך (Lansdown, 1998). אמנם נקודות ראות אלה מופיעות זו לצד זו, אך הן גם קשורות זו בזו בקשרי גומלין:

- (1) הכרה בזכות לחינוך כזכות אדם המגיעה לכל הילדים (Right to education)
- (2) כיבוד זכויות אדם של ילדים במערכת החינוך (Rights in education)
- (3) מתן חינוך לזכויות אדם לכל באי בית-הספר (Rights through education)

להלן נדון בכל אחד מן התפקידים הללו בנפרד.

1. הכרה בחינוך כזכות אדם המגיעה לכל הילדים

הזכות לחינוך אינה מעוגנת בחוקי היסוד הישראליים העוסקים בזכויות אדם. החוק הישראלי לא דיבר עד לאתרוגה על זכות לחינוך, אלא על חובת ההורים והמדינה לספק חינוך. בחוק זכויות התלמיד, התשס"א-2001, מדובר לראשונה על הזכות לחינוך. אך מנגד יש בישראל שורה ארוכה של חוקים ותקנות המבטיחים זכויות רחבות לחינוך. החוקים החשובים בעניין זה הם: חוק לימוד חובה, התש"ט-1949, חוק חינוך ממלכתי, התש"ג-1953, חוק החינוך המיוחד, התשמ"ח-1988, חוק יום לימודים ארוך, התש"ן-1990, וחוק זכויות התלמיד, התשס"א-2001. ניתן לומר אפוא, שהזכות לחינוך מעוגנת היטב בחוקים

ובתקנות בארץ. זכות זו מעוגנת גם בהצהרה האוניברסלית לזכויות אדם מ-1948 ובמסמכים בינלאומיים נוספים (Verhellen, 1993).

החינוך איננו רק זכות עבור היחיד, אלא גם פעולה הכרחית עבור החברה. באמצעותו של החינוך החברה מפתחת את ההון האנושי, את הלכידות החברתית ואת הכלכלה והביטחון. לפיכך, אין פלא שתקציב החינוך בישראל הוא התקציב השני בגודלו בתקציב הממשלה, ורק הביטחון זוכה לתקציב גדול ממנו.

שני סעיפים באמנה עוסקים ישירות בזכות לחינוך: סעיף 28 עוסק בהיבט הארגוני של הזכות, ואילו סעיף 29 עוסק במטרות החינוך. שרר והארט (Scherer and Hart, 1998) עיבדו את שני סעיפי החינוך המופיעים באמנה לעקרונות הניתנים למדידה וליישום. להלן העקרונות הכלולים בזכות לחינוך.

סעיף 28 לאמנה עוסק בזכות לחינוך בהתאם לעקרונות האלה:

- הימצאותו של חינוך יסודי חובה וחינם.
 - הימצאות ונגישות של צורות שונות של חינוך על-יסודי.
 - קיומה של נגישות לחינוך גבוה.
 - קיומם של מידע ושל מערכת ייעוץ למידע חינוכי ומקצועי.
 - קיומו של שוויון הזדמנויות במערכת החינוך עבור כל הילדים.
 - הלימה בין המשמעת בבתי-הספר לכבוד האדם.
 - קיומה של תמיכה לשיתוף בינלאומי.
 - נוכחות קבועה של תלמידים וירידה באחוזי הנשירה.
- סעיף 29 לאמנה עוסק בזכות לחינוך ובחינוך לזכויות בהתאם לעקרונות האלה:
- קיום פיתוח של מלוא הפוטנציאל של ילדים.
 - קיום חינוך לכיבוד זכויות אדם.
 - קיום כבוד להורי התלמיד ולזהותם התרבותית.
 - קיומה של הכנה לחיים אחראיים בחברה חופשית, לשלום ולסובלנות.
 - קיום פיתוח של כבוד לסביבה הטבעית.

שרר והארט ניתחו את ארבעים ותשעת הדו"חות הראשונים שהגישו המדינות לוועדת האו"ם לזכויות הילד על-פי העקרונות הללו. עיבוד הנתונים בהתאם לעקרונות מאפשר לעמוד על מצבן של המדינות באשר למימוש הזכות לחינוך על היבטיה השונים, למדוד את הכוחות והחולשות, כדי שיהיה אפשר להעריך בעתיד את מידת ההתקדמות ביישום העקרונות. הניתוח מאפשר גם להשוות בין מדינות ובין עקרונות. אחוז התשובות החיוביות לסעיף 28 עולה בהרבה על אחוז התשובות החיוביות לסעיף 29. ייתכן שהסיבה לכך היא משום שהסעיף הראשון עוסק בעקרונות קונקרטיים בעוד שהסעיף השני עוסק בנושאים מורכבים ומופשטים יותר של מטרות, השפעות ותוצרים. מדינות מעטות בלבד העידו על

בעיות שהתעוררו במהלך מימוש הזכויות. הרושם של החוקרים הוא, שבדו"חות נעשה ניסיון לייפות את המציאות במקום להציג את המצב כמות שהוא. רוב המדינות דיווחו על קיומו של חינוך יסודי חובה וחינם. על רקע זה בולטת העובדה, ששני העקרונות המוזנחים ביותר הם ההלימה בין הקפדה על משמעת בבית-הספר ובין שמירת כבוד הילד (לפי סעיף 28) וחינוך לכבוד, לסובלנות, לשלום ולזכויות אדם (לפי סעיף 29).

זכויות האדם מוקנות לילדים בכל עת ובכל מקום, כפי שניסח זאת השופט בפסק-הדין טינקר (1969), שעסק בזכותם של הילדים לענוד סרטים שחורים על זרועותיהם במחאה על מלחמת וייטנאם: "ילדים אינם משילים מעצמם את זכויותיהם עם כניסתם לבית-הספר". זכויותיהם של הילדים אינן מוענקות בבית-הספר, ולפיכך הוא גם אינו יכול להגביל אותן, אלא במצבים מיוחדים (מורג, 1990).

כבר ארבע שנים יושבת ועדה, בראשות השופטת סביונה רוטלוי, שתפקידה לבחון את הדין הישראלי בשאלות הנוגעות לזכויות הילד, מעמדו המשפטי, ורווחתו של הילד, לאור האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד. הוועדה פועלת באמצעות ועדות משנה, שאחת מהן עוסקת באופן בלעדי בנושא של זכויות במערכת החינוך. הוועדה בוחנת את מכלול הוראות החוק הקיימות בדין הישראלי, הנוגעות לילדים, לאור האמנה שמדובר בה, והיא תגבש המלצות לגבי עקרונות היסוד, שיש לשלב בחקיקה הנוגעת לילדים, ולעניין ההתאמות הנדרשות בחקיקה, על-מנת שתקיים את עקרונות האמנה והוראותיה. יש להניח, שעבודת הוועדה תגרום לשינוי בחקיקה ובמדיניות משרד החינוך.

2. כיבוד זכויות אדם של ילדים במערכת החינוך

בשנים האחרונות החברה הישראלית נהפכת יותר ויותר מחברה ערכית לחברה צרכנית, וחבריה חשופים יומיום למגוון היצעים המיועדים לרווחתו של הפרט ולהנאתו. במקביל, מעמדו של הפרט, כאזרח עתיר זכויות, הולך ומתחזק בחברה, הרואה בטובתו ובזכויותיו ערך עליון. אולם קיימת גם סכנה שהמודעות לערך "מגיע לי" לא תתאזן עם הערך "מגיע לזולת" (קרמניצר, 1996).

התייחסות להיבט האוניברסלי של זכויות האדם, וההרגשה שלבני אדם בכל מקום בעולם יש צורך בזכויות אדם בסיסיות, עשויים להבהיר, שאתוס של זכויות אדם אינו רק אתוס של "מגיע לי", אלא גם של "מגיע לכל האחרים". על רקע של חברה נהנתנית וחברה העסוקה במימוש זכויות הפרט, האמנה לזכויות הילד, המנוסחת בלשון יחיד ולא בלשון רבים, עלולה להתפרש כחוליה נוספת, המטפחת את זכויות היחיד ואינה מביאה בחשבון את מקומו של היחיד כחבר במשפחה, בחברת ילדים, בקהילה ובמדינה (Abramson, 1995).

בדיון על הזכות לחופש הביטוי, מבחינה בילסקי (2001) בין הגישה האינדיבידואלית

(הליברטריאנית) לזכויות ובין הגישה הדמוקרטית. בעוד הגישה האינדיווידואלית רואה ביחסים בין הפרט למדינה יחסים המאופיינים במתח בין מגמת המדינה להגביל, עד כמה שאפשר, את זכויות הפרט ובין רצונו של הפרט לממש את זכויותיו, הגישה הדמוקרטית רואה במדינה לא רק ישות המגבילה את זכויותיו של הפרט, אלא גם גוף המגן עליהן. נראה שהפירוש המתאים יותר לאמנה מכון לאימוץ הגישה הדמוקרטית, המדגישה את זכויות היחיד ביחס לזכויות היחידים האחרים המהווים יחד את החברה.

תפקידו של בית־הספר, על־פי הגישה הדמוקרטית, לאפשר את מימוש זכויות הפרט על רקע השתייכותו לחברה רחבה יותר, שבה נמצאים ילדים נוספים, מורים והורים, שגם להם יש זכויות משלהם. המתח בין זכויות האחד לזכויות האחר, בין זכויות הפרט לזכויות הכלל, בין זכויות שונות, בין זכויות לאינטרסים ולערכים, יוצר דילמות רבות. ניתן להשתמש בדילמות אלה כהזדמנויות למידה על חברה דמוקרטית ועל זכויות אדם. בית־הספר צריך לשמש "מגרש אימונים" אשר מכשיר את הילדים בהדרגה לתפקד בחברה דמוקרטית. לפיכך, אקלים בית־הספר חייב להימצא בהלימה לתכנים ולערכים שבית־הספר מנחיל.

המציאות מראה, שקיימות סתירות רבות בין הערכים שבית־הספר מטיף להם ובין הצורה שהוא מתנהל לפיה, שהזדמנויות הלמידה אינן מנוצלות, וזכויות התלמידים בבית־הספר מופרות חדות לבקרים. הפער בין תוכנית הלימודים הגלויה לתוכנית הלימודים הסמויה, המתבטאת בדרך שבית־הספר מתנהל לפיה ומערכות היחסים השוררות בו, מביא לתחושות של ניכור וציניות. לפיכך, אין להתפלל שילדים בישראל, יותר מאשר בארצות אחרות, אינם אוהבים את בית־הספר ורואים ביחסם של מורים כלפי תלמידים יחס לא הוגן (הראל, קיני ורהב, 1997).

(1) אקלים בית־הספר. האמנה עוסקת במגוון רחב של זכויות ילדים, שיש להן רלוונטיות לחיי בית־הספר. להלן אחדות מן הזכויות שיש להן רלוונטיות לחיי בית־הספר:

- הזכות לפרטיות.
 - הזכות לחופש המחשבה, המצפון והדת.
 - הזכות לחופש הביטוי.
 - הזכות לשוויון הזדמנויות.
 - הזכות לשם.
 - הזכות להשתתף בהחלטות הקשורות בחיי ילדים.
 - הזכות לחופש ההתארגנות וההתאגדות.
 - הזכות להימנעות מניצול, הזנחה וענישה קשה.
 - הזכות לזמן פנוי, למשחק וליצירה.
 - הזכות להליך הוגן.
- פירוש של משמעות הזכויות הללו למערכת החינוך ניתן למצוא במאמרים רבים (נוי,

Dimmitt, 1991; Prasse, 1991; ; אלמוג, 1997 ; אלמוג ובן-זאב, 1996 ; 2001 ; 1997 ; 1998 ; Ministry of Education, Copenhagen, 1991; Hart and Pavlovic).

יצירת אקלים של כבוד לזכויות יכולה להיעשות גם כאשר ברור לכל שבית-הספר הוא מטבעו מוסד סמכותי, שלא בכל תחום בבית-הספר תלמידים יכולים להשתתף באופן שוויוני. כאשר גבולות הסמכות ותחומי ההשתתפות ועומקה ידועים וברורים לכל נוצרת אווירה של הוגנות והשתתפות. מכיוון שלא ניתן לחנך לכיבוד זכויות אדם אלא באמצעות כיבוד זכויות האדם של התלמידים, חינוך לחופש הביטוי נעשה רק תוך מתן חופש ביטוי לתלמידים בבית-הספר ותוך התמודדות עם מגבלותיו. חינוך לסובלנות נעשה תוך גילוי סובלנות לשונה ולחריג, וחינוך נגד אלימות נעשה באמצעות הימנעות מביטויי אלימות מצד המורים עצמם, ובעזרת תגובה תקיפה, מידית וחד-משמעית על כל גילוי של אלימות בבית-הספר.

(2) זכויות ההשתתפות. זכויות ההשתתפות של התלמידים צריכות להיות מותאמות ליכולותיהם המתפתחות. לפיכך, ככל שהילדים גדלים ומתבגרים כך מתרחבת והולכת יכולתם להשתתף בתהליכי הלימודים, החינוך והחברה המתרחשים בבית-הספר. רוב בתי-הספר עדיין אינם נותנים לתלמידים הזדמנות למעורבות ולהשתתפות אמיתית. מורים מרגישים נוח יותר בהוראת תכנים מאשר בשיחות עם התלמידים על המתרחש סביבם ועל בעיות העולות בחיי היומיום בבית-הספר.

תפקידו של בית-הספר להקנות ידע וכלים לחיים בחברה דמוקרטית, תוך התנסות מתמדת בהשתתפות בחיי בית-הספר. בית-הספר חייב לעסוק בתהליכי קבלת החלטות, במיומנויות תקשורת ובעבודת צוות, במיומנויות של פתרון קונפליקטים ובגישור. מיומנויות אלה צריכות להיות מוקנות לתלמידים כחלק מהשתתפותם בחברת התלמידים, הדנה בבעיות אמיתיות הנוצרות בבית-הספר חדשות לבקרים.

(3) בית-הספר כמקום בעל משמעות. רוב בתי-הספר מדגישים מאוד את הלמידה האינטלקטואלית ואת ההישגים בלימודים. דגש זה מפריד בין אלה המצליחים לאלה שאינם מצליחים. כאשר רק 40% מן התלמידים מצליחים בבחינות הבגרות, ל-60% מן הילדים יש הרגשה של כישלון. הרגשה של כישלון מלווה לא אחת בגילויי אלימות, בחרדות, באיבוד עניין בלימודים, בדיכאון, בנטילת סמים, בנשירה ועוד. הדגש הרב על הישגים בלימודים לא הוכיח את עצמו, ולאחרונה אנו עדים לדיווחים על כישלונות קשים בהישגי התלמידים.

זכותם של ילדים שבית-הספר יהווה עבורם מקום בעל משמעות שבו הם קונים ידע שהוא ולוונטי לחייהם בהווה ובעתיד, שבו רואים בהם בני אדם בעלי זכויות, שבו מתייחסים אליהם באופן הוגן ושבו הם משתתפים בחיי בית-הספר בהתאם ליכולותיהם המתפתחות.

בשנים האחרונות מערכת היחסים בין בית-הספר להורים מלווה בחשדנות ובאי-אמון

(נוי, 1996). העלייה במספר המקרים המגיעים לבתי-המשפט ולידיעת מבקר המדינה עלולה לשקף חוסר שביעות רצון של הורים ממערכת החינוך. פירוש צר של האמנה עלול להחליש את בית-הספר ולהפוך את צוות המורים לגוף הנתון בהתגוננות מתמדת. חינוך תוך התגוננות מחבל בסמכות החינוכית של בית-הספר ואינו מאפשר לבית-הספר למלא את תפקידו.

לפיכך, אימוץ פורמלי של האמנה, ללא הכנה אינטלקטואלית, ערכית ורגשית, עלול להביא את בתי-הספר ואת ההורים לכך שינהלו הליכים מעין-משפטיים ועסקו בענייני חוק ומשפט, במקום בפדגוגיה. אווירה של התמקדות בזכויות, ללא התייחסות למערכות היחסים ולאקלים בית-הספר, תבריך כוחות הוראה טובים מבית-הספר, והוא לא יוכל לבצע את משימותיו החינוכיות (Grant, 1982).

3. מתן חינוך לזכויות אדם לכל באי בית-הספר

האמנה לזכויות הילד מציבה את הדרישה לחינוך מתמשך לכיבוד הזכויות. משימה זו מטילה על בית-הספר אחריות כבדה, שכן הוא מהווה את הערוץ המתאים ביותר לחנך לזכויות באופן מתמשך. ילדים מבלים בבית-הספר חלק גדול מתקופת ילדותם ובאמצעות בית-הספר החברה מחנכת את דור העתיד.

היכרות עם זכויות אדם בכלל ועם זכויות הילד בפרט מהווה את ההגנה הטובה ביותר מפני הפרתן. ואכן, מחברי האמנה דאגו להבטיח שעקרונותיה יובאו לידיעת הציבור הרחב, מבוגרים וילדים כאחד, כאמצעי להטמעתה. המחברים גם דאגו לכך, שהדין-וחשבון שעל כל מדינה להגיש לוועדת האו"ם לזכויות הילד יופץ ויובא לידיעת תושבי אותה מדינה. החינוך הבסיסי לזכויות הילד צריך להיעשות באמצעות הקניית ידע. ספרי הלימוד לאזרחות הם ערוץ מרכזי לכך. בסקר שנערך בארץ על עשרים-וחמישה ספרי לימוד לאזרחות מן השנים 1990-1948 (פירר, 1995) נמצא, שברוב הספרים הפרק על זכויות האדם והאזרח הוקדש לזכויותיהם של מבוגרים בלבד. רק בשישה ספרים היתה התייחסות כלשהי לזכויות ילדים. גם במקומות המעטים שהוזכרו בהם זכויות ילדים הדבר נעשה בדרך פטרונית ומתוך אוריינטציה לאומית חזקה, הרואה בילדים "דור המשך" להגשמת הציונות במדינת ישראל. לדעתה של עורכת הסקר, העדר מידע על זכויות ילדים נובע מחרדות מודעות ולא-מודעות, הקיימות בקרב מבוגרים באשר לזכויות ילדים.

מאז שנכנסה לתוקפה אמנת האו"ם לזכויות הילד בישראל, אי-התייחסות לזכויות הילד היא עבירה על מסמך משפטי. למרות זאת, ספרי הלימוד לאזרחות המקובלים היום, אשר יצאו לאור מטעם משרד החינוך (מיזורסקי ואחרים, תשנ"ד; רוזיק-רוזן, תשנ"ג), אינם מתייחסים לאמנה.

בספר חדש, שיצא לאחרונה מטעם משרד החינוך, "להיות אזרחים בישראל" (אדן, 1990), מוקדשת לאמנה לזכויות הילד פסקה של שבע שורות. מיד אחריה מופיעה בספר

"הצהרת זכויות הילד", שנכתבה בישראל בידי המועצה לשלום הילד. תמוה אפוא, שמחברי הספר ממעטים להתייחס לאמנה האוניברסלית, שהיא בעלת תוקף מחייב, ומביאים במקומה את ההצהרה המקומית, שהיא בעלת תוקף מוסרי בלבד. מעשה זה עלול להתפרש כהטעיה לא מודעת של ילדים באשר לזכויותיהם החוקיות. כאשר נושא זכויות הילד אינו משתקף בספר האזרחות, שהוא הערך הלגיטימי להקניית נושא הזכויות, קשה להניח שהוא ישתקף במקצועות לימוד אחרים.

מתוך ההכרה בכך שחוזרי מנכ"ל אינם מגיעים בהכרח לידיעת התלמידים והוריהם, החליטה הנהלת "הקו הפתוח לפניות התלמידים" לפרסם ברבים את חוזרי המנכ"ל הקשורים לחיי תלמידים. עד כה יצאו לאור שני כרכים במהדורה ראשונה ושלושה כרכים במהדורה שנייה (רוחם ונוי, 2000), והם הופצו לכל ספריות בתי-הספר, המתנ"סים, הספריות הציבוריות, וכל תלמיד והורה יכולים לקרוא בהם. לאחרונה החל משרד החינוך לפרסם את חוזרי המנכ"ל באתר המשרד באינטרנט.

כשם שלא ניתן ללמוד נהיגה רק על סמך שיעורי תיאוריה, כך אי אפשר לחנך לזכויות אדם רק מספרים. חינוך לזכויות הוא תהליך ממושך ומורכב, והוא מושגת על כך שבית-הספר עצמו צריך להיות מקום שבו מקיימות הזכויות בידי כל הבאים בשערי. בית-הספר חייב להיות מקום המקפיד על כבוד האדם של התלמיד והמורה, מקום המאפשר חופש דעה וחופש ביטוי בין כתליו, מקום הדואג לשוויון בין התלמידים ומממש את עקרונות הצדק וההגינות ביחסו אל התלמידים.

מסתבר, שהזכות לחינוך, הזכויות המוקנות באמצעות מערכת החינוך, והחינוך לזכויות, הם שלושה תהליכים הקשורים זה בזה ומזינים זה את זה. אי אפשר לקדם את האחד בלי לדאוג לקידום האחרים.

מדיניות משרד החינוך בטיפול באלימות לאור האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד

האלימות מוגדרת בספרות כהתנהגות שבה מעורבת פגיעה פיזית או נפשית בזולת או ברכושו, פגיעה אשר החברה מגדירה אותה כלא נורמטיבית, לא מקובלת ולא רצויה. נראה, שהתנהגות אלימה היא תוצר של יחסי-גומלין בין מאפייני אישיות לתנאי סביבה. יחד עם זאת, אין ספק שבעיות של אלימות בבית-הספר יכולות להצטמצם בכמותן ובאיכותן באקלים בית-הספר המכבד את כל באיו והמאפשר את התפתחותם התקינה. חשיפה לאלימות בתקופת הילדות והנעורים פוגעת בזכותם של ילדים להתפתחות פיזית ונפשית תקינה בעת הפגיעה, ועלולה לפגוע גם בהתפתחותם בעתיד. יתרה מזו, אי התמודדות של מערכת החינוך עם תופעת האלימות מערערת את סמכותה ונוטלת את ההצדקה המוסרית לקיומה. את מערכת החינוך מנהלים אנשי מקצוע, ובאופן טבעי מצפים

מאנשי החינוך שיספקו לתלמידים מסגרת מוגנת ומגוננת, שתממש את זכותם לצמיחה, ללמידה ולהתפתחות. השלמת מערכת החינוך עם אלימות, או גילוי יחס סלחני כלפיה, לא רק שאינם מבטיחים את שלומם של הילדים ואת זכויותיהם להגנה, אלא הם פוגעים בחינוך לכיבוד חוקים ושמירתם. החיים בצל אלימות כנורמה בגיל צעיר מביאים להקניית הרגלים של אלימות גם בחיים הבוגרים (וילנאי, 2001).

1. התמודדות עם אלימות ומימוש האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד

מניעת אלימות בבית-הספר, ופיתוח אקלים המבוסס על ביטחון פיזי ורגשי, קשורים קשר הדוק לכל אחת משלוש קבוצות הזכויות המופיעות באמנה: זכויות ההגנה, זכויות לסיפוק הצרכים וזכויות ההשתתפות.

זכויות ההגנה עוסקות ב"נקיטת כל האמצעים החקיקתיים, המנהלתיים, החברתיים והחינוכיים המתאימים, על-מנת להגן על הילד מפני כל סוגי האלימות הגופנית או הנפשית, החבלה או ההתעללות, ההזנחה או הטיפול הרשלני, האכזריות או הניצול, לרבות התעללות מינית" בשעה שהילד נתון להשגחתם של מחנכיו או מוריו. זכויות ההגנה כוללות גם תנאי סביבה ספציפיים, כמו "מקום שמתאים, נהלים יעילים, ליצירת תוכניות חברתיות להספקת התמיכה הדרושה לילד ולמופקדים על הדאגה לו, וכן דרכים אחרות למניעה, זיהוי, דיווח, הפניה, חקירה, טיפול ומעקב על מקרי התעללות בילד כמתואר לעיל." (סעיף 19 באמנה). על-פי האמנה מוטל אפוא על מערכת החינוך לא רק תפקיד סביל של שמירה על התלמידים מפני פגיעה, אלא גם תפקיד פעיל, הכולל מניעה, טיפול, ובקרה על שלומם הפיזי והרגשי של התלמידים.

מבחינת הזכויות לסיפוק הצרכים, ההתמודדות עם האלימות קשורה ביצירת תנאים להתפתחות ולצמיחה, כפי שהם מתבטאים בזכות לחינוך ובזכות להתפתחות ובזכות לכבוד. מדובר אפוא במרכיבים השונים של בית-הספר: במטרות החינוך, במדיניות בית-הספר, במערך היחסים בבית-הספר, ובין צוות בית-הספר לקהילה, בדרכי ההוראה, בארגון בית-הספר, ובמבנה הפיזי שלו.

מניעת האלימות במערכת החינוך, כפי שאנו תופסים אותה, אינה יכולה להתבצע בלי שיתופם הפעיל של התלמידים הן באיתור התופעה על מאפייניה, ממדיה וגילוייה השונים, כמו גם בהתמודדות עמה. יש לזכור, שמדובר בתופעה הדורשת טיפול מורכב בקורבן, בתוקף, ובכלל התלמידים. משום כך חשוב שפעולות של מניעת אלימות תכלולנה צעדים המגנים על כלל התלמידים, וגם צעדים חינוכיים המכוונים לעיצוב אדם הפותר מחלוקת בדרכים שאינן אלימות. מלבד הטיפול המונע בכלל התלמידים, דורש הטיפול באלימות התייחסות מיוחדת לתלמידים שהם קורבנות של אלימות, לתלמידים המגלים אלימות חוזרת ונשנית, וגם התייחסות למורים עצמם, שיש ביניהם כאלה הפוגעים בתלמידיהם, בצורה מילולית בעיקר. שיתוף התלמידים באיתור התופעה ובטיפול בה היא המהות של הטיפול

הנכון באליםמות, והיא קשורה ישירות לקבוצת זכויות ההשתתפות, הרואה בילדים שותפים פעילים, ולא אובייקטים סבילים.

ההתמודדות עם תופעת האלימות נוגעת אפוא במגוון רחב של זכויות הקשורות זו בזו, ואינן ניתנות להפרדה, שכן ההתמודדות עם האלימות איננה פעולה נקודתית, אלא פעולה מערכתית מתמשכת ומורכבת, הכוללת תגובות מידיות, תקיפות וברורות לכל גילויי אלימות, בצד יצירת אקלים של צמיחה וכבוד המאפשר לכל פרט ופרט למצות את זכותו לביטחון פיזי ורגשי.

2. הקשיים בהתמודדות עם האלימות

מדיניות משרד החינוך לטיפול באלימות התעצבה והתגבשה כתוצאה מתהליכים חינוכיים, חברתיים ופוליטיים. נקודת המוצא של מעצבי המדיניות, הנמצאת בהלימה עם האמנה, היא שזכותם של ילדים לחיות בביטחון פיזי ורגשי ושחובתה של החברה לספק להם תנאים להתפתחות אופטימלית.

אלימות אינה גזרה משמים. המומחים סבורים, שניתן להתמודד עם תופעת האלימות באמצעות תוכנית לאומית המשלבת מרכיבים של מניעה, הסברה, חינוך, טיפול, שיקום, אכיפה וענישה (גימשי, 2001). מדינות אשר הפעילו תוכנית לאומית על-פי העקרונות הללו הצליחו להוריד את רמת האלימות במידה רבה.

בהתמודדות עם בעיית האלימות מערכת החינוך עומדת בפני בעיות קשות: מערכת החינוך משקפת את הערכים ואת הנורמות של החברה שהיא פועלת בה. היא חלק מן החברה ואינה יכולה לפעול כאקסטרטוריה. חברה שבה כל ילד רביעי חי מתחת לקו העוני, שבה קיימים הפערים הכלכליים הגדולים ביותר בעולם, היא חברה אשר מתעלמת מזכויותיהם הבסיסיות של ילדים. חברה הנמצאת במאבק מתמשך על קיומה אינה יכולה להבטיח שהאלימות תגותב אך ורק כלפי האויב. האלימות מופנית גם פנימה והיא הופכת להיות חלק טבעי ובלתי נפרד מן המציאות החברתית (יונה, 2001). מערכת החינוך מתפקדת אפוא בחברה, שהאלימות היא אחד ממאפייניה המרכזיים. לפיכך המערכת מתקשה לתפקד בתור בועה סטרילית, נקייה מאלימות.

מערכת החינוך היא במהותה מערכת מגיבה, ולא מערכת מנהיגה. אולם, כדי להתמודד עם האלימות היא צריכה לזוז ולהוביל תהליך התמודדות לאומי וחברתי הדורש משאבים, ידע ותיאום עם גורמים רבים נוספים מחוצה לה. מערכת החינוך נמצאת אפוא במלכוד: ייעודה ותפקידה מחייבים אותה להתמודד עם תופעה שאם לא תתמודד עמה, תישלל ההצדקה לקיומה. מאידך גיסא, היא נתקלת בקושי להתמודד עם תופעה חברתית כללית, כאשר היא עצמה חלק מן החברה. מלכוד זה עלול להביא לתחושות של בדידות ואין-אונים, אך נטוע בו גם פוטנציאל למנהיגות, לפעילות, ליוזמה ולצמיחה.

קושי מסוג אחר שמערכת החינוך ניצבת בפניו הוא, שהטיפול באלימות הוא תהליך

הדורש עקביות והתמדה לאורך זמן. מאז הקמת ועדת מתן וילנאי התחלפו במשרד המופקד עליה שלושה שרים ושלושה מנכ"לים. מטבע הדברים שכל שר מגיע עם סדר-יום משלו והוא נחוש בדעתו להגשים אותו בפרק-זמן קצוב. השר החדש אינו חש שהוא מחויב לסדר-היום של קודמו. להפך, הוא רוצה להטביע חותם משלו, ומשום כך הוא יחפש נושא חדש להשקיע בו. התמודדות עם אלימות היא נושא מתמשך. התוצאות ארוכות הטווח של ההשקעה, גם אם תהיה אפקטיבית, לא תיראנה מיד לעין. עובדה זו מטילה על אנשי המקצוע את החובה לדאוג לרצף החינוכי ולהתעקש על המשך הטיפול בנושא, דבר הדורש מקצועיות, מחויבות ובעיקר יושרה ואומץ לב. חשוב לציין, שמאז חשיפת הנתונים הקשים על האלימות בבית-הספר, והקמת ועדת מתן וילנאי, כל השרים והמנהלים הכלליים מגלים מחויבות ונכונות להשקיע בשיפור המצב.

קושי נוסף הוא, שטיפול בתופעת האלימות דורש את חשיפתה. מאידך גיסא, בתי-ספר שחושפים את התופעה על-מנת לטפל בה חוששים מכך שמעמדם בקהילה ייחלש. לכאורה, יוקרת בית-הספר יורדת, מספר התלמידים הנרשמים פוחת ובית-הספר נחשף לביקורת של הורים ושל הממונים עליו. בגלל חשש זה מנהלים מסתירים את התופעה או לחלופין מתעלמים ממנה. עידוד בתי-הספר החושפים באומץ את האלימות ומטפלים בה וגינוי בתי-הספר המכחישים את התופעה הוא שינוי שצריך להתרחש בקרב מנהיגות המערכת וגם אצל ההורים ובציבור.

הקשיים הללו מתווספים לקשיים פנימיים של מערכת החינוך, כמו חוסר הכשרה מקצועית מספקת לטיפול בבעיה, העדר משאבים לטיפול, והעדר זמן מורה-תלמיד. כל אלה גורמים לכך, שהטיפול באלימות במערכת החינוך היה עד כה ספורדי ומקומי.

3. כלים ומשאבים לטיפול באלימות

היום יש בידי המערכת לראשונה משאבי הבנה וידע שלא היו בעבר. להלן המשאבים החשובים ביותר הקיימים היום:

(1) מיפוי דקדקני של התופעה באמצעות סקרים המבוססים על דיווחי תלמידים. המיפוי נותן תמונה מדויקת של היקף האלימות, ממדיה, פיזור ופרייה, ומאפשר להתערב בתופעה באופן מובחן. המיפוי משמש גם כלי לבדיקת מידת היעילות של הטיפול באמצעות סקר חוזר.

מדובר במשאב חדש הקיים בידי המערכת מאמצע שנות ה-90 של המאה העשרים. עד אז לא נערכו בישראל מחקרים על אלימות בבתי-הספר הן משום ההיקף הנמוך של התופעה והן משום הידע המוגבל עליה (הורוביץ, 2000). חקר האלימות בבתי-הספר התמקד בראשיתו בהקשר של עבריינות בני נוער, משום שאלימות בבתי-הספר זוהתה בעיקר באזורי מצוקה ועבריינות (הורוביץ, 2000). רוב המידע על תופעת האלימות היה מבוסס על מאגרי נתונים של משטרת ישראל. מידע זה הוא חלקי ומוגבל ואינו כולל נתונים

על האלימות שהנוער חשוף לה בחיי היומיום והפוגעת באיכות חייו (הראל, קיני ורהב, 1997).

מאז אשררה מדינת ישראל את האמנה בדבר זכויות הילד בשנת 1991, התפרסמו סקרים אחדים אשר ממפים את תופעת האלימות בבתי-הספר על-פי ממדים רבים כגון: סוג האלימות, תדירותה, מקום התרחשותה, עיתויה, וגם על-פי משתנים של מגדר, גיל, מגזר, סוג בית-הספר ועוד. המאפיין הבולט ביותר בסקרים של שנות ה-90, בהשוואה לסקרים קודמים, הוא ההישענות על הילד בתור מקור המידע. עד אז התבססו רוב המחקרים על ילדים על דיווחי הורים ומורים, או על תצפיות למיניהן (לבנדה, 2000).

בשנות ה-90 נערכו סקרים רבים שהמרכזיים שבהם הם אלה: "נוער בישראל, רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי" (הראל, קיני ורהב, 1997), "אלימות במערכת החינוך בישראל" (בבנישתי, זעירא ואסטור, 2000), "ישראל 1998: נורמות חברתיות ואלימות מבוגרים ונוער" (דגני, 1998), "אלימות בין כותלי בית-הספר: תופעה וממדיה במערכת החינוך ובמרחב החברתי-עירוני של תל-אביב-יפו" (דגני ודגני, 1990), "תופעת ההצקה בבתי-הספר בישראל" (רולידר, לפידות ולוי, 2000), ו"המשוב הארצי למערכת החינוך באזרחות ואקלים אזרחי" (שש, באשי ורגב, 2001).

הסקרים מאפשרים למובילי מערכת החינוך, למנהלי בתי-הספר, לראשי הרשויות המקומיות, למורים, להורים ולתלמידים, לעמוד על היקף תופעת האלימות ומאפייניה והודות לכך להתמודד עם התופעה על בסיס של מידע מדויק. לכל סקר ייחוד משלו, כך שאיסוף הנתונים מן הסקרים השונים מאפשר את הבנת התופעה על כל מורכבותה.

ממצאי הסקרים מעידים על כך, שתופעת האלימות היא תופעה מורכבת ורב-תפנית המתרחשת בכל המגזרים ובקרב כל הגילאים, בין ילדים לבין עצמם וגם בין מורים לתלמידים. רוב התלמידים מדווחים על היותם קורבנות לאלימות פיזית ומילולית. היקפי האלימות המילולית שהתלמידים מדווחים עליהם מצביעים על כך, שקללות, לעג, עלבונות והשפלה, הן התנהגויות כמעט נורמטיביות במערכת החינוך.

רמת האלימות הפיזית גבוהה ביותר בבתי-הספר היסודי, והיא יורדת בחטיבת הביניים ופוחתת עוד יותר בחטיבה העליונה. האלימות אינה מתרחשת רק בין התלמידים לבין עצמם. בערך רבע מן התלמידים מדווחים על אלימות מילולית, לעג, העלבה והשפלה מצד סגל ההוראה, ולמעלה מ-10 אחוזים מן התלמידים דיווחו על אלימות פיזית מצד הסגל. קיימים הבדלים גדולים בין בתי-הספר כאשר לרמת האלימות, תופעה המעידה כנראה על כך שאלימות אינה גזרה משמים, ושיטפול הולם יכול לצמצם אותה.

הממצא החשוב ביותר, החוזר באופן עקבי בכל הסקרים הוא, שקיים פער גדול בין דיווחי תלמידים לדיווחי מורים, הן כאשר לרמת האלימות והן כאשר להיקפה. תלמידים מדווחים על אירועי אלימות רבים יותר וחמורים יותר מאשר המורים. יתרה מזו, המורים סבורים שהם מקדישים זמן רב והם בעלי מחויבות גבוהה לטיפול בבעיה, בעוד שהתלמידים אינם חשים שהמורים עושים מספיק למניעת האלימות. מסתבר, שחלק גדול

מאירועי האלימות אינו מגיע כלל לידיעת המבוגרים. נראה שהפער בין תפיסת הבעיה בעיני התלמידים ובין תפיסתה בעיני המורים והמנהלים הוא אחד ההיבטים החשובים של הבעיה. שכן, מן הממצאים ברור, שמנהלים, מחנכים ותלמידים חיים בעולמות שונים מבחינת תפיסתם את חומרתה של בעיית האלימות. ממצא זה ממחיש ששיתוף תלמידים באיתור הבעיה אינו צעד טקסי, אלא פעולה הכרחית לטיפול נכון באלימות. ילדים הם מקור ייחודי ללימוד התופעה. הם מספקים מידע מהימן ואמין יותר מן המידע שהמבוגרים נותנים. הסתבר, שהמבוגרים נוטים להמעיט בהערכת היקף התופעה ועוצמתה.

(2) המלצות הוועדה הציבורית להתמודדות עם תופעת האלימות. הבעיה של האלימות בחברה אינה מתבטאת רק בתופעות של אלימות קיצונית ועבריינות, אלא אולי בעיקר באלימות יומיומית הכוללת הצקה, בריונות, דחיפות ומכות. הבנאליזציה של האלימות, והיכולת שלנו לחיות עמה בשלום ולהשלים עמה, היא אחת הסכנות שיש לה השלכות על איכות החיים במדינה (וילנאי, 2001).

בדוח הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער מובאת מערכת שלמה של 26 המלצות על הדרכים העיקריות להתמודדות עם התופעה. בוועדה השתתפו מומחים ממשד החינוך, מן האקדמיה, מן הרשויות, כמו גם נציגי ארגוני מורים והורים, ונציגי מועצת התלמידים. ההמלצות מבטאות הסכמה רחבה, של אנשי מקצוע ואלפי תלמידים בנוגע לדרכי הפעולה המתבקשות לצמצום האלימות (וילנאי, 2000). למעשה, הוועדה מציעה תוכנית לאומית מקיפה לצמצום האלימות בקרב ילדים ובני נוער במערכת החינוך בישראל בשנים הקרובות. היישום יעשה באמצעות אסטרטגיה מערכתית, רב-מגזרית וארוכת-טווח, הנשענת על שיתוף פעולה בין המגזר הציבורי למגזר הפרטי. משרד החינוך קיבל את ההמלצות והחל במימושן, אחת לאחת, כולל ההמלצות הכרוכות במשאבים גדולים, כמו תגבור מערך הייעוץ החינוכי בבתי-הספר היסודיים.

(3) מדיניות ברורה באשר לטיפול בבעיית האלימות. משרד החינוך גיבש לאחרונה מדיניות ברורה המגדירה לכל בעלי התפקידים את סמכויותיהם ותחומי אחריותם, ואת הפעולות השונות הצריכות להתבצע ברמת המטה, המחוז והמוסד החינוכי לשם צמצום האלימות ויצירת אקלים בטוח (שדמי ורוקח, 2001).

באין בארץ חקיקה מקיפה העוסקת במכלול הזכויות והחובות במערכת החינוך והמגדירה את תחומי סמכותו ואחריותו של בית-הספר, מערכת הנהלים של המשרד משמשת תחליף לחוקים, ומכאן החשיבות המיוחדת לחוזרי המנהל הכללי. חוזרי המנהל הכללי מבטאים את מדיניות משרד החינוך בתחומים השונים.

חוזר המנהל הכללי נכתב על-פי רוב בסיועם של אנשי המקצוע הנוגעים לתחום שהחוזר עוסק בו. הוא יוצא אחת לחודש והוא בעל אופי פורמלי בצורתו ובניסוחו. חוזר המנהל הכללי "יצירת אקלים בטוח וצימצום האלימות" (משרד החינוך, 2000) הוא יוצא-דופן הן בדרך כתיבתו והן באופיו.

כתיבת החוזר, שנעשתה בהנהגתו המקצועית של אגף שפ"י (השירות הפסיכולוגי ייעוצי), נשענה על מפגשים עם בני נוער, מנהלים, מחנכים, וגם עם אנשי ציבור, אמנים ובעלי תפקידים שונים שאין להם קשר ישיר למערכת החינוך. אנשים אלה התבקשו להתייחס לשאלה: מה צריכה להיות לדעתם מדיניות המשרד בנושא האלימות ומה ראוי לעשות כדי שמדיניות זו תוטמע במערכת. לאור הידע שרכשו אנשי מקצוע ("אדמתי", 1998), על-פי המלצות ועדת מתן וילנאי, ובעקבות הנאמר במפגשים, נכתבה טיוטה ראשונית של החוזר. טיוטה זו הובאה לגיבוש סופי באמצעות צוות פעולה שכלל את אנשי שפ"י, מנהלי אגפים במשרד החינוך, נציגים ממשרד המשפטים, המשרד לביטחון פנים ומשרד העבודה והרווחה, אנשי המועצה לשלום הילד, נציגי תלמידים, הורים, מורים ונציגי השלטון המקומי. החוזר שנכתב הובא בפני ראשי מערכת החינוך להערות, ובסופו של דבר אישרה אותו המנהלת הכללית של המשרד. החוזר נשען אפוא על ידע של אנשי מקצוע ועל הסכמה רחבה של ציבור התלמידים, ההורים והאזרחים, והוא מבטא למעשה את ההסכמה שטיפול נכון באלימות מצריך חבירה רחבה של גורמים.

החוזר מבוסס על התפיסה, שטיפול באלימות איננו מתמקד רק בתלמידים אלימים, אלא יש צורך בקידום אקלים מיטבי בבית-הספר ושניתן לכבד את זכויות הפרט רק על רקע של אקלים אזרחי המאפשר את כיבוד זכויותיהם של כל הפרטים האחרים בבית-הספר ובקהילה (אוריאל, 1998).

החוזר נשען על עקרונות האמנה בדבר זכויות הילד. הוא רואה בילד שותף, ולא רק אובייקט. הוא דואג לשיתופם של תלמידים בכל פעולות האיתור של התופעה, מניעתה והטיפול בה. הוא רואה בהורים ובקהילה שותפים טבעיים.

החוזר מגדיר את תפקידיהם, אחריותם וסמכויותיהם של בעלי התפקידים ברמת המטה, המחוז ובית-הספר. כמרכן החוזר כולל קובץ של כללי התנהגות המוקדש לנהלים לאיתור אירועי אלימות וטיפול בהם בבית-הספר ומחוצה לו, תוך התמקדות בקורבן, בתוקף ובכלל התלמידים. העיסוק באירועי אלימות כרוך בדרך-כלל בפעולה אקטיבית המלווה בענישה, ובמקרים קיצוניים גם בהשעיה. בשני התחומים הרגישים הללו קיימת סכנה להפרת זכויות התלמיד התוקף. המורים עלולים להגיב תגובה רגשית אישית, שמקורה בכעס על התלמיד האלים, ולא בצורך לסייע לו להבין את חומרת המעשה. תגובה כזאת לא תשיג את מטרתה ותפגע בזכויות הילד להליך הוגן. הנהלים מיועדים הן לממש את זכויות התלמיד היחיד ואת זכויות כלל התלמידים, והן לאפשר למורה פעולה מבוקרת ואובייקטיבית. לפיכך, נוסחה מדיניות המשרד בנושאי הענישה וההשעיה תוך הקפדה על הבטחת ביטחונם של כל באי בית-הספר ושמירת זכויות הקורבן והתוקף.

תחום רגיש נוסף מבחינת שמירת הזכויות של התלמידים הוא התחום של מניעת נשיאת כלי נשק. במהלך כתיבת החוזר אירעו מספר מקרי תקיפה שבהם השתמש התוקף בנשק קר. ממצאי הסקרים, שהתקבלו באותה עת, גם הם העידו שילדים לא מעטים נושאים עמם נשק קר, לדבריהם, לצורכי הגנה. הדבר הביא לשינוי בחוק העונשין, האוסר על נשיאת סכין,

ואגרוֹפֿן. גם החזקת אולר במוסדות חינוך אסורה, אלא אם הוכח שהחזקתו היתה למטרה כשרה. השינוי בחוק הביא ליצירת נהלים באשר לאיסור נשיאה של כל כלי הנשק, כולל חזיזים, דוקרנים, מקלעות גומי, ועוד.¹ האכיפה של הוראות אלה מחייבת, לעתים, חיפוש בכליהם של תלמידים והחרמה של כלי הנשק. ההוראות הקשורות באכיפה מאזנות בין זכות הכלל לביטחון ובין זכות היחיד לפרטיות, להליך הוגן, ולהיות אדון לרכושו.

חזר המנכ"ל מתייחס לאלימות מורים ובעלי תפקידים אחרים במוסד החינוכי. למותר לציין, שמצפים ממורה לשמש דוגמה אישית להתנהגות המגלה יחס של כבוד והוגנות כלפי תלמידיו. לפיכך, אלימות מורים כלפי תלמידים יכולה לגרום נזק רב לתלמיד הנפגע בפרט, ולציבור התלמידים הצופה מן הצד, בכלל. החזר מסתמך על סעיף מס' 368 בחוק הפלילי, המורה לדווח על מנהל או איש צוות חינוכי אחר שגרם חבלה חמורה או עבר עבירת התעללות. על כל מקרה של אלימות מצד מורים כלפי תלמידים חייבים לדווח למפקח על בית-הספר ולהודיע על כך להורי התלמיד הנפגע.

חזר מנכ"ל "יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות חינוך" הוא פרי של שילוב בין שלושה תחומים: (א) יצירת אקלים רגשי וחברתי בריא וטיפוח המיטביות בבית-הספר (אור, אנסון ושיגא, 1998; אוריאל, 1998; Antonovsky, 1993; (ב) מניעת אלימות; (ג) מימוש זכויות התלמידים על-פי האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד. יתר על כן, שני התחומים הראשונים הם גם היבטים של מימוש זכויות הילדים. לא ניתן לראות את מימוש זכויות הילדים אלא בהקשר של יצירת אקלים רגשי וחברתי בריא, טיפוח המיטביות ומניעת אלימות. שילוב זה מאפשר את יצירתה של מדיניות מאוזנת של המערכת, המותאמת למורכבותה ולחומרתה של בעיית האלימות.

(4) סיוע מקצועי בהטמעת המדיניות. לרשות המערכת עומדים אנשי מקצוע ותוכניות מגוונות המכוונות לשיפור האקלים ולהתמודדות עם האלימות. הדרך האופטימלית להתאמתן ולהטמעתן של התוכניות היא באמצעות אבחון בית-ספר הנשען על דיווחי תלמידים (ארהרד, 2000, 2002). הנהלת משרד החינוך אימצה את עמדתו המקצועית של השירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ"י) במשרד, והתרחש שינוי מובהק באופן הטיפול בבעיית האלימות. לא עוד הנחתת תוכניות ופרויקטים מן המטה אל השטח, אלא תהליך ממושך המבוסס על אבחון מקומי של מאפייני השטח והתאמת הטיפול לסוג הבעיה, לאוכלוסיית התלמידים, ולמשאבים הפנימיים והחיצוניים שבית-הספר מצליח לגייס. התוכניות הרבות הקיימות במטה תאומצנה בידי בתי-הספר במלואן או בחלקן רק אם הן הולמות את צורכי השטח (קלדרון, 2001; רש, 2001).

הפסיכולוגים החינוכיים והיועצים החינוכיים בבתי-הספר הם שותפים מרכזיים בהפיכת

1. עם סוגי הנשק נמנים נשק חם, חקייים לנשק חם, אגרופנים, חומרי נפץ, סכינים מכל סוג שהוא, אולרים, סכינים יפניים, שוקרים חשמליים, חצים וקשתות, מקלעות גומי, אלות, חזיזים, דוקרנים וכל כלי מסוכן המיועד לפגוע.

בתי־הספר למוסדות בטוחים. בתי־ספר בטוחים אינם רק בתי־ספר נקיים מאלימות, אלא גם בתי־ספר המאפשרים את התפתחותם המיטבית של התלמידים.

מתוך ראיית השוני בין בתי־הספר שפ"י רואה באבחון של בית־הספר שלב קריטי בטיפול בבעיית האלימות. לפיכך בנתה שפ"י שאלון לאבחון האלימות בבית־הספר, שהתלמידים הם קהל הידע שלו. ראיית התלמיד כמקור אמין וחשוב בדיווח על הבעיה, ואחר־כך ראייתו כשותף בטיפול בו, נמצאת בהלימה לראיית האמנה בכלל, ולזכויות ההשתתפות של התלמיד, בפרט.

כדי לאפשר לבתי־הספר לא רק להתמודד עם האלימות, אלא גם לפתח אקלים מיטבי, ולעודד את תחושת הערך והמסוגלות של התלמידים, פיתחה שפ"י את ערכת האח"מ (אקלים חינוכי מיטבי), הבנויה גם היא על אבחון מקצועי של תחומים שבהם יש צורך ורצון להעמיק ולהרחיב את האקלים החינוכי המיטבי (ארהרד, 2002).

התהליכים ששפ"י מציעה לבתי־הספר אינם מתאימים רק לבעיית האלימות והאקלים. למעשה שפ"י מציעה לבתי־הספר דרך של דיאלוג מתמיד בין תלמידים למורים, על־מנת להיות קשובים לצורכי התלמידים ובקשותיהם, ולשתפם באופן פעיל בהפיכת בית־הספר למקום מעודד צמיחה.

(5) משאבים ייעודיים לטיפול בבעיית האלימות. משאבים המוקצים לטיפול בנושא כלשהו יכולים להעיד על חשיבותו בעיני קובעי המדיניות. לפיכך, העובדה שלראשונה הקצה משרד החינוך משאבים ייעודיים לצורך טיפול בבעיית האלימות ומניעתה מעידה על כוונתם של קובעי המדיניות להתמודד עם הבעיה.

רוב המלצותיה של "הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ובני נוער במערכת החינוך" אינן כרוכות בתקציבים גדולים נוספים. המלצות אחדות, בעיקר אלה המכוונות לטווח ארוך, כמו הקטנת מספר התלמידים בכיתה, או שיפור חצרות בתי־הספר, אכן דורשות משאבים כספיים גדולים. אולם חשוב לזכור, שהמלצות אלה אינן תנאי להפעלת התוכנית בכללותה.

המלצה ארוכת־טווח, הכרוכה בהקצאה גדולה של משאבים, שהמשרד החל ביישומה, היא תיקנון הייעוץ החינוכי בבתי־ספר יסודיים ובגני ילדים. הוחל אפוא בתהליך של תגבור מערכת החינוך בכוחות מקצועיים, האמורים לסייע במניעת אלימות ובטיפול אקלים מיטבי במוסדות החינוך.

רוב המשאבים שהוקצו נועדו לקדם את מגוון המלצותיה של ועדת וילנאי. הושם דגש בנושא של הכשרה והשתלמות עובדי הוראה בניהול כיתה בכלל, ובמניעת אלימות, בפרט. כמורכב, הוקצה תקציב מיוחד להפעלת תוכניות למניעת אלימות, המבוססות על אבחון בית־הספר.

להקצאת משאבים ייעודיים בתקופה של קיצוצים יש משמעות מעשית וסמלית בקביעת סדרי העדיפויות של מערכת החינוך, ובמידת מחויבותה לנושא.

למרות הקשיים הרבים הניצבים בפני תהליך הטיפול בבעיית האלימות נוצרו עתה לראשונה גם תנאים להתמודדות יעילה. ימים יגידו אם מערכת החינוך אכן הצליחה להוביל תהליך חברתי שבו היא משמשת גורם מקצועי ומנהיגה.

סיכום

מאמר זה הוקדש לתיאור האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד וחשיבותה מבחינה משפטית, ערכית וחברתית. האמנה מביאה עמה שינוי של ממש ביחסה של החברה לילדים. ילדים אינם רק בני הגנה, התלויים במבוגרים, אלא גם שותפים ביצירת הקהילה ובעיצובה. האמנה היא מסמך בעל רלוונטיות למערכת החינוך, הן כמצפן ערכי, והן כמכשיר לעבודה יומיומית בבתי-הספר.

תפקידו של בית-הספר הוא לחנך לתרבות של כיבוד זכויות באמצעות הקניית ידע על זכויות, ובאמצעות כיבוד זכויותיהם של כל באיו, תוך התייחסות למתח שבין מימוש זכויות הפרט ובין השתייכותו לחברה רחבה יותר, שבה נמצאים ילדים נוספים, מורים והורים, שגם הם בעלי זכויות.

חשיבות האמנה כמסמך בעל ערך, ההופך את בתי-הספר למקומות המקדמים צמיחה, שייכות וביטחון לכל הבאים בשעריהם, הודגמה בקביעת המדיניות ודרך הטיפול של מערכת החינוך באלימות אשר ילדים ובני נוער חשופים לה, תוך הסתמכות על מגוון זכויות ההגנה, הזכויות לסיפוק צרכים, וזכויות ההשתתפות, המבטיחות את מעורבותם הפעילה של התלמידים באבחון התופעה ובטיפול בה.

ביבליוגרפיה

- "אדמתי", מכון מחקר (1998), תפיסות ועמדות של יועצים ופסיכולוגים חינוכיים כלפי האלימות בבתי-ספר, דו"ח חסי מוגש להנהלת השירות הפסיכולוגי-יעוצי, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אדן, ח' (מרכזת) (1990), להיות אזרחים בישראל במדינה יהודית ודמוקרטית, ירושלים: משרד החינוך.
- אור, א', אנסון, ע', שגיא, ש' (1998), "המישנה הסלוטוגנית כנקודת מוצא לעשייה מדעית חיונית ופורייה", מגמות, כתב עת למדעי ההתנהגות, ל"ט (1-2): 9-18.
- אוריאל, ש' (עורכת) (1998), שפייטון, מוקדש לנושא האלימות במערכת החינוך, ירושלים: משרד החינוך, שירות פסיכולוגי ייעוצי.
- אלמוג, ש' (1997), זכויות של ילדים, תל-אביב: שוקן.
- אלמוג, ש', בן-זאב, א' (1996), "זכויות אדם בבית-הספר", נייר עמדה שהוגש ל"קו הפתוח לפניות תלמידים", ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- ארהרד, ר' (2000), ערכה לאבחון מאפיינים של אלימות בית-ספרית, ירושלים: משרד החינוך, שירות פסיכולוגי ייעוצי.
- ארהרד, ר' (2002), ערכה לאבחון אקלים חינוכי מיטבי, ירושלים: משרד החינוך, שירות פסיכולוגי ייעוצי.

- ארהרד, ר', אלדור, י' (2001), הטמעת המודל לאבחון אלימות בבתי-הספר: מחקר מנהלים, ירושלים: משרד החינוך, שירות פסיכולוגי ייעוצי.
- בילסקי, ל' (2001), "חופש הביטוי", נייר עמדה שהוגש לוועדה לבחינת הדין הישראלי בשאלות הנוגעות לזכויות הילד, מעמדו המשפטי ורווחתו של הילד, לאור האמנה הבינלאומית לזכויות הילד, בראשות השופטת סביונה רוטלוי.
- בנבנשתי, ר', זעירא, ע', אסטור, ר' (2000), אלימות במערכת החינוך בישראל, ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גימשי, ד' (יור"ר) (2001), המלצות הוועדה הבינמשרדית למאבק באלימות, ותכנית לאומית למאבק באלימות, מוגש לוועדת שרים למאבק באלימות, מדינת ישראל.
- דגני, א' (1998), ישראל 1998. נורמות חברתיות ואלימות בקרב מבוגרים ונוער, תל-אביב: מכון גיאוקרטוגרפיה עבור "מצילה" המועצה לצמצום האלימות בישראל.
- דגני, א', דגני, ר' (1990), אלימות בין כותלי בית-הספר: תופעה ומדיה במערכת החינוך ובמרחב החברתי-עירוני של תל-אביב-יפו, תל-אביב: עיריית תל-אביב-יפו, מינהל החינוך.
- דולב, ט', בן-רבי, ד', בשיתוף עם אלמוג, ש' ובנדור, א' (2001), יישום האמנה בדבר זכויות הילד, הוגש לוועדת האו"ם לזכויות הילד, מדינת ישראל: משרד המשפטים ומשרד החוץ.
- הורוביץ, ת' (2000), אלימות כתופעה אנטי חברתית. תיאוריה ומעשה, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- הורוביץ, ת', אמיר, מ' (1981), דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיית האלימות, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- הראל, י' (1999), אלימות בני נוער בישראל, 1998-1994. ממצאי סקר לאומי על התנהגויות סיכון והיפגעות בקרב בני נוער, רמת-גן וירושלים: אוניברסיטת בר-אילן והג'וינט.
- הראל, י', קני, ד', רהב, ג' (1997), נוער בישראל: רוחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי, רמת-גן וירושלים: הוצאת הג'וינט ואוניברסיטת בר-אילן.
- וילנא, מ' (יור"ר) (2001), דו"ח הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך, ירושלים: משרד החינוך.
- יונה, י' (2001), "זהם לומדים מהמבוגרים", ידיעות אחרונות, 28 בדצמבר.
- לבנדה, א' (2000), "הערכת תוכניות למניעת אלימות בבתי-ספר יסודיים בארץ", עבודת גמר לתואר מוסמך במחלקה לפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- מורג, ת' (1990), זכויות תלמידים: סקירה המוגשת לאנשי החינוך בעיריית ירושלים, ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- מיוזקצי, י' (מרכז) (התשנ"ד), מסע אל הדמוקרטיה הישראלית, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך (1997), "נוהל ואורחות חיים בבית-הספר", חוזר המנהל הכללי, ט', ירושלים.
- משרד החינוך (2000), "יציאת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך", חוזר המנהל הכללי, הוראות קבע סא/4 (ג), ירושלים, דצמבר.
- נוי, ב' (1996), ילדי ביכורים: זיכרונות מבית-הספר בשנותיה הראשונות של המדינה, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- נוי, ב' (1997), "זכויות ילדים בבית-הספר", היעוץ החינוכי, כתב-העת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל, כרך ו' (מרט): 144-124.
- נוי, ב' (1999), "בית-הספר, בית ההורים, והיחסים ביניהם", בתוך: פלד, א' (עורך), יובל למערכת החינוך, כרך ב, ירושלים ותל-אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט ומשרד הביטחון, ההוצאה לאור, עמ' 834-815.
- נוי, ב' (2001), "על מה מתלוננים תלמידים: זכויות הילד במערכת החינוך", מגמות, כתב-עת למדעי ההתנהגות (הילד בישראל, היבטים היסטוריים וסוגיות בנות זמננו), מ"א(2-1): 295-260.
- נוי, ב', גורן, ד', ברנהולץ, י' (1995), מעורבות שותפות ואחריות של ההנהלה, המורים והתלמידים בחיי בית-הספר העל יסודי, ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- פירר, ר' (1995), "זכויות תלמידים כתכניות לימודים בישראל", בתוך: צדקיהו, ש' (עורך), זכויות ילדים, היבטים חברתיים, חינוכיים ומשפטיים, רמת-גן וירושלים: אוניברסיטת בר-אילן וג'וינט ישראל.

- קלדרון, ג' (2001), "יחזמות חינוכיות בנושא: "מדד מגיעת אלימות בבתי-ספר על-יסודיים במחוז תל-אביב", תל-אביב: עיריית תל-אביב ומשרד החינוך.
- קרמניצר, מ' (יו"ר) (1996), להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל, דו"ח ביניים, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- רוזיקרוזן, ע' (מרכזת) (תשנ"ג), המדינה שלי. פרקים באזרחות, מהדורת ניסוי, ירושלים: משרד החינוך והתרבות והאוניברסיטה העברית בירושלים.
- רולידר, ע', לפידות, נ', לוי, ר' (2000), תופעת ההצקה בבתי-ספר בישראל, החוג למדעי ההתנהגות, המכללה האקדמית עמק יזרעאל.
- רוחם, ד', נוי, ב' (2000), נהלים בבית-הספר, זכויות וחובות: מורים, תלמידים והורים, ירושלים: משרד החינוך, הקו הפתוח לפניית תלמידים.
- רש, נ' (2001), בתי-ספר מתמודדים עם אלימות: הערכה על הפעלת תהליך ההתערבות בבתי-ספר על יסודיים בתל-אביב, ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית-הספר לחינוך, המכון לחקר הטיפול בחינוך.
- שדמי, ח', רוקח, א' (2001), הערכות חדר המורים להטמעת דו"ח וילנאי וחוזר המנכ"ל "יעצרת אקלים בטוח וצימצום אלימות במוסדות החינוך", ירושלים: משרד החינוך, שירות פסיכולוגי ייעוצי.
- שש, ד', באשי, י', רגב, ע' (2001), המשוב הארצי למערכת החינוך תשנ"ט, אזרחות ואקלים אזרחי, כיתה ח', ירושלים: משרד החינוך.
- Abramson, B. (1995), "The invisibility of children and adolescents", European Conference on Monitoring Children's Rights, December 11-14, 1994, Ghent, Belgium (Revised January 1995).
- Antonovsky, A. (1993), "Complexity, conflict, chaos, coherence, coercion and civility", *Social Science and Medicine*, 37: 969-981.
- Dimmitt, C. (1991), "What can children expect? Protecting and nurturing children in a school and community context", *School Psychology Review*, 20 (3): 369-381.
- Franklin, B. (1992), "Children and decision making: Developing empowering institutions", in: Fortuyn, M. and de Langen, M. (eds.), *Towards the Realization of Human Rights of Children*, The Netherlands: D.C.I.
- Franklin, B. (1995), "The case of children's rights: A progress report", in: Franklin, B. (ed.), *The Handbook of Children's Rights*, London and New York: Routledge.
- Grant, G. (1982), "Children rights and adult confusions. The public interest", *Fall Education Report*, 69: 83-99.
- Hart, S. and Pavlovic, Z. (1991), "Children rights in education: An historical perspective", *School Psychology Review*, 20(3): 345-358.
- Lansdown, G. (1998), "Progress in implementing the rights in the convention: Factors helping and hindering that process", *Children Rights Office*.
- Ministry of Education, Copenhagen, Denmark (1998), *Report of the International Conference on Children's Rights in Education*, April 26-30, 1998, Copenhagen, Denmark: Ministry of Education.
- Prasse, D.P. (1991), "Children's rights and the educational enterprise: Form versus function", *School Psychology Review*, 20(3): 359-368.
- Scherer, L. and Hart, S. (1998), "State party reports on the education articles of the U.N convention on the rights of the child", in: Bennett, X. (ed.), *Education and the Convention on the Rights of the Child*, Paris: UNESCO.
- Verhellen, E. (1993), "Children's rights and education: A three-track legally binding imperative", *School Psychology International*, 14(3): 199-208.
- Verhellen, E. (1994), *Convention on the Rights of the Child. Background, Motivation, Strategies, Main Themes*, New York: Gorant Publishers.

- Verhellen, E. (1996), "The convention on the rights of the child", in: Verhellen, E., *Collected Papers Presented at the First International Interdisciplinary Course on Children's Rights*, Belgium: University of Ghent, pp 27-43.
- Verhellen, E. (1996), *Children's Rights in Europe*, Belgium: University of Ghent.

דברי חקיקה ופסיקה שהוזכרו במאמר

האמנה לזכויות הילד, 1989, כתבי אמנה 1038, כרך 31, עמ' 221.

- חוק לימוד חובה, התש"ט-1949, ספר חוקים תשי"ג 287.
- חוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953, ספר חוקים התשי"ג 137. נוסח מאוחד נקבע בוועדת חוקה, חוק ומשפט של הכנסת ביום כ"א בניסן תשל"ז (7.6.1977), לפי סעיף 16 ו' לפקודת סדרי השלטון והמשפט, התש"ח-1948.
- חוק העונשין, התשל"ז-1977, ספר חוקים 137, סעיף 186 (תיקונים בשנים תשנ"א, תש"ס, תשס"א (2)).
- חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988, ספר חוקים 114.
- חוק יום חינוך ארוך ולימודי העשרה, התשנ"ז-1997, ספר חוקים התשנ"ז 204.
- חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2001, ספר חוקים התשס"א, 42. תיקון טעות בס"ח 1792, 401.

Tinker v. Des Moines Independent Community School District 393 U.S. 503 (1969).