

הנטיה להתנהגות אלימה בקרב מתבגרים ערבים בישראל: תרומתם של רגשות חיוביים ושליליים, שליטה עצמית וצורך להשת익 חברתי

קוטייבה אגבריאית, תמי רונן וליאת חסמה

המחקר הנוכחי מתמקד בהתנהגות אלימה בקרב מתבגרים ערבים בישראל. באמצעות שאלונים לדיווח עצמי נבחן במחקר הקשר בין התנהגות אלימה לבין רוחה נשית, שליטה עצמית וצורך להשת익. השתתפו במחקר 397 מתבגרים ערבים, תלמידי כיתות ז-י' מאנרכיה בתיכון ספר "המשולש הצפוני". הממצא המרכז של המחקר נוגע לצורך להשת익: בשל הרzon העז של המתבגר להשתיק, הוא נוטה להיות אלים יותר. שלושה גורמים ממתנים את הנטיה לאלימות בקרב בעלי חזק להשתיקיהם והם: שליטה עצמית, רגשות חיוביים (ממך של הרוחה הנפשית) ומין המתבגר. בנוסף, נמצא קשרים בין רוחה נשית סובייקטיבית לבין אלימות, ובין מינומנות שליטה עצמית לבין רידעה במספר ההתנהגויות האלימות. למחkr זה השלוות יישומיות המתיחסות לחשיבות של פיתוח מיומנויות שליטה עצמית בקרב מתבגרים, במטרה להגבריר את רוחותם הנפשית, להפחית התנהגויות אלימות ולסייע בהסתגלותם החברתי.

מילות מפתח: אלימות, רגשות בעם, מתבגרים, ערבי ישראל, רוחה רגשית, שליטה עצמית, צורך להשתיק

בעשורים האחרונים אנו עדים למגמה של התגברות האלימות על כל גווניה, ובעיקר האלימות הפיזית, עד שהפכה לטופעה שכיחה בישראל, כמעט בכל סביבה אנושית: במשפחה ובחברה, במערכות עבודה ולימודים, בכבישים, במקומות בילוי ובמגרשי הספורט. אחת המסוגיות שבה ניכרות תופעות ובוטה של אלימות פיזית היא מערכת בית הספר, והנפגעים בה הם ילדים ומתבגרים (בן-ברוך, 2005; בנבנישטי, 2002). בין השנים 1990

* ד"ר קוטייבה אגבריאית, רשות מחקר החינוך והפיתוח ומכללת אלקנסטי, באקה אלג'bיה.

דואר אלקטרוני: qutaiba100psych@yahoo.com

פרופ' תמי רונן, בית הספר לעובודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל, אוניברסיטת תל-אביב.

דואר אלקטרוני: tamie@post.tau.ac.il

ד"ר ליאת חסמה, בית הספר לעובודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל, אוניברסיטת תל-אביב.

דואר אלקטרוני: hamama@post.tau.ac.il

ל-2000 נראית מגמת ירידה בשכיחות האלים בבתי הספר (בנבניית, חורי-קסברי ואסטור, 2002), ועם זאת, בשנים אלה ובשנות האלפיים, קרוב ל-40% מכלל התלמידים הישראלים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים דיווחו שהם נתקלים במקרים רבים של ה策, הטראומות או בריאותם בבית ספרם (בנבניית, 2002; בנבניית, זעירא ואסטור, 2000; הורוביין, 1995; רולדיר, 2007). יותר מ-16% מהילדים דיווחו שנעדרו מבית הספר עקב חשש שיפגעו בהם, ורבים דיווחו על פגיעה פיזית קשה (Astor, Benbenishty, & Estrada, 2008).

נושא האלים זכה למחקר נרחב בעולם. מקצת החוקרים התמקדו בשכיחות האלים בחברה, בתיאורה ובהיקפה (בנבניית, 2002; בנבניית ואחרים, 2000; הורוביין, 1995; רולדיר, 2007). מחקרים אחרים התייחסו לתופעת האלים בהקשר המגדרי (& Pulkkinen, 2007). מחקרים (Pitkanen, 1993; Ronen, Rahav, & Moldawsky, 2007; Warman, & Cohen, 2000) אלה הציבו במובhawk על נתיחה של בניים להיות אלימים יותר מבנות ופחות פרו-חברתיים מהן. אוסטרמן ואחרים הסבירו שנייה זה בנטיה של בניים לבטא תוקפנות באלים פיזית ובנטיה של בניות לבטא תוקפנות בדריכים עקיפים, כגון אלימות מילולית בגוניה השוניות, רכילות וחרם (Osterman et al., 1999).

מחקרים שנערכו בישראל (בנבניית ועמיתו, 2006; 2005; Benbenishty & Astor, 2005) עולה כי אלימות פיזית ועבריינות בבית הספר הקשורות לסביבה ענייה, לאוכלוסייה המאפיינת בהשכלה נמוכה ומיעוט כלכלי נמוך. מנתוני דוח העוני לשנת 2009 (המוסד לביטוח לאומי, 2010, לוח 6 עמ' 24) עולה כי כ-54% מהמשפחות הערביות נמצאות מתחת לקו העוני. עובדה זו מלודת על הסיכון להגביה בהתנהגות אלימה בקרב אוכלוסייה זו. מחקרים שהתמקדו במחקרים פיזית באלים עربים בעקבות בית ספר. במחקר של בנבניית ועמיתו (2006) נמצא כי שיעור המדוחים על אוירה אלימה בבית הספר בקרבת תלמידים ערבים (49.8%) היה גבוה מזו שדווחו תלמידים יהודים (40.6%). כמו כן נמצא כי שיעור התלמידים היהודיים שהעריכו כי בית ספרם מתמודד עם ההתנהגות האלים בaczora טובה (81.6%) היה גבוה מהשיעור המתאים של התלמידים הערבים (67.4%). ועוד נמצא כי שיעור התלמידים היהודיים שהרגישו שייכות לבית ספר (75.4%) היה גבוה מהשיעור המתאים של תלמידים ערבים (67.7%).

פרט לדבר לעללה, חשוב להציג את משמעות תהליכי ההתגברות של ערבים בחברה הישראלית. המתגברים חיים בחברה מפתחת שעוררת תהליכי מודרניזציה, המתקשר עם תהליכי ישראלייזציה, מצד אחד (אלחאג', 1996), ועם תהליכי גנדים של אסלאמייזציה, המתבצעים בתהליכי פלטיניזציה, מצד אחר (סמויה, 2004). כל אחד מהתהליכי הללו טמון בחובו מערכת שונה של ערכים ונורמות. החיים בצל סטרוות וניגודים אלה מקשים על המתגברים לגבות את זהותם. ניכר אצלם בלבול בין אימוץ האוריינטציה המודרנית, המושפעת מהחברה היהודית, לבין דבקות בנורמות וערכיהם של המסורת הערבית-אסלאמית. לפיכך, יש מקום לבחון אם ובאיזה מידת ניתן להחיל על אוכלוסיות המתגברים ערבים מודלים ערביים המתייחסים לתופעת האלים הפיזית.

במחקר זה ניסינו להבין את סוג הקשרים שבין מצבים אישיים (רוחה סובייקטיבית, נטיה לבעם וצורך להשתיין) ומשאים אישיים (מיומנויות שליטה עצמית) לבין הנטיה לאלימות פיזית.

אלימות

אלימות זכתה למגוון רחב של הגדרות. התפיסה המסורתית של תופעת האלימות הדגישה את תוצאות ההתנהגות והגדירה אלימות כהתנהגות שתוצאותיה הם פגיעה באדם או ברכווש, פגיעה שעשויה להיות פסיכולוגית (הפחחת ערך והשפלה) או פיזית (Bandura, 1973). לעומת זאת תפיסה זו, הנטיה בעשור האחרון היא להציג את ההתנהגות האלימה במונחים של כוונת האדם התקוף. ככלומר, להתיחס לאלימות כאלו התנהגות של הפרט המכוננת אל פרט אחר, בכוונה לגרום לו נזק (Joireman, Anderson, & Strathman, 2003).

כמוגן ההגדרות, כך גם מגוון ההסבירים להתנהגות האלימה. ההסבירים המסורתיים הצבעו על האלימות כאינסינקט מולוד בכל אדם (Freud, 1924/2001; Lorenz, 1966), או בהתנהגות שמקורה בתסכול של הפרט במימוש מטרותיו (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939). הגישה ההתנהגותית-קוגניטיבית רואה באלימות פיזית התנהגות קשורה למחשבות עוניות מוטעות של האדם ולרגשותיו השליליים (Bandura, Caprara, Barbaranelli, & Pastorelli, 2001). בגישה זו מופיעים הדגשים שונים להתרחשויות ההתנהגות האלימה. הסבירים אחרים המדגימים את ההיבט הקוגניטיבי של ההתנהגות (Bandura et al., 2001) מסבירים את ההתנהגות האלימה בהיעדר מסוגלות עצמית של הפרט בתחום האיש, האקדמי והחברתי.

במודל הלמידה החברתית מוסברת האלימות בהתנהגות חברתית שנרכשה בתהליך של למידה באמצעות התניה או חיקוי (Bandura, 1973), והוא קשורה לתוצאות הרצוות שיש להתנהגות הלא-ארצית (אלימות), תוצאות המחווקות את המשכה (Ridder, 2007).

קריק ודודג' (Crick & Dodge, 1996) מתבססים אף הם על מודל של למידה חברתית, ומסבירים התנהגות אלימה בעקבות הנובעות מתחילה לקוי של עיבוד המידע אצל הפרט בעקבות קליטת רמזים חברתיים. ניתן להבחין בעיה בכל אחד מששת הצעדים של התהליך: כבר בשלב הראשון של קידום הרמזים הפנימיים ניתן להבחין בסלקטיביות הגורמת לכך שהילד האלים קולט דווקא את הרמזים השליליים; בשלב פירוש הרמזים, ניתן להבחין כיצד הפירוש נעשה בדרך שלילית ועונית; בשלב חיפוש התגובה, יש בקרב ילדים אלימים צמצום יכולת לחפש תגובה הולמת והם בוחרים בתגובה קבועה ונוקשה; ניתן לראות ש אצל הילד האלים שלב הערכת התגובה אינו קיים, ולפיכך אין לו יכולת ליצור קשר בין התגובה לבין תוצאותיה; קיבלת החלטות בשלב החמיישי היא שגوية ואנייה מבוססת על תכיפות אובייקטיבית ועל הערכה נכונה והוא מובילה בסוף התהליך לידי התנהגות אלימה. לפי מודל זה, ההתנהגות אלימה תהיה קשורה לעוותים בכל אחד משלבי תהליך עיבוד המידע (Dodge & Coie, 1987).

בין אם ההסביר מדגיש את תוכנת ההתנהגות הלא רצiosa, האמוןנות, המחשבות ועיבוד

המידע של האדם, לפי מודל הלמידה החברתית, ובין אם את רגשותיו, לפי הגישה ההתנהגותית-קוגניטיבית, התנהגות אלימה קשורה לרכיבי חשיבה, רגשות והתנהגות גם יחד.

בניסיון לבחון רכיבים הקשורים להתנהגות אלימה, פיתחו בס ופרי (Buss & Perry, 1992) מודל המסביר את הנטייה לפתח התנהגות אלימה לפי הגישה ההתנהגותית-קוגניטיבית בהקשר לתהליכי מחשבה, רגש וה行动ות. הרכיב הקוגניטיבי הוא התהליך המחשבתי, וכן כללות המחשבות העוינות של הפרט התופס את העולם סביבתו כעוזן. רכיב זה קשור לרגשות כעס, שהם הרכיב הרגי של התנהגות אלימה, לצד רכיב האלים הפסיכיות. לפי בס ופרי, המחשבות העוינות בשילוב עם הרגשות השליליים גורמים להתנהגות אלימה משני סוגים: התנהגות אלימה מילולית והתנהגות אלימה פיזית.

אשר לרכיב הקוגניטיבי, מחשבות עוינות, הוא נזוץ בחשיבה שלילית וקבועה של האדם על סביבתו (Anderson & Bushman, 2002). חשיבה שלילית כזו מתאפיינת בתפיסה שהעולם מאיים ובלתי הוגן, שאנשים פועלים מנוניים אנווכיים ושאי-אפשר לחת בהם אמין (Buss, 1961). רכיב זה נכלל גם במודל עיבוד המידע החברתי של דודג' ועמיתיו (Dodge, Laird, 1961; Dodge, & Zelli, 2002), בפיירוש עוין של הרמוני שהפרט קולט מהסביבה. אנשים עם מחשבות עוינות יתנו למצבים פירוש שלילי, יטו לייחס כוונות עוינות לאחר, ויגיבו בהתאם (Crick & Dodge, 1994; Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie, & Schwartz, 2001). מחקרים אף הצבעו על קשר בין מחשבות עוינות לבין התנהגות אלימה בקרב תלמידים (Bandura et al., 2001; Crick & Dodge, 1994; Hubbard et al., 2001).

רכיב הרגי של האלים, רגשות הensus, הוא תגובה רגשית המלווה בעוררות פיזיולוגית. הкус מtauור בתקובה לתסכול, להתרגות ולעתים לחדרה (Buss, 1961). בנוסף, הкус מגביר את הרגשות למצבים מתחסלים או למכתשים, הוא מעורר מחשבות אסרטטיביות ויכול לעודד לפוליה נגד המקור המאים (Cicchetti, Ackerman, & Izard, 1995). הкус נחשב למנגנון של הנטייה להתנהגות אלימה לסוגיה (Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000). רכיב ההתנהגות מחבר בין אלימות מילולית לאלים פיזית. אלימות פיזית היא פגעה גופנית באחר במטרה לגרום לו כאב (Buss, 1961). אלימות מילולי הנאמר לאחר בניסיון לגרום לו כאב נפשי, לפגוע במעמדו ובערך העצמי (Infante, 1995). בס ופרי (Buss & Perry, 1992) פיתחו כדי המאפשר לבחון את האלים מוקשה אחת, בציון כללי, או כרכיבים נבדלים (מחשבות עוינות, רגשות כאס, אלימות מילולית ואלים פיזית), בציון נפרד לכל רכיב.

על סמך האמור לעלה בחרנו לבסס את המחקר על הגדרותם של בס ופרי לאלים פיזית (Buss & Perry, 1992). בחרנו לבדוק רק את רכיב האלים הפיזית והדריך שבה היא קשורה למחשבות העוינות ורגשות הкус, הן מסווג שווה היה עיקר עניינינו והן בשל המהימנות הנמוכה של הכלים שבחנו אלימות מילולית (ראו אצל וייסברוד, רוזנbaum ורונן, 2009; רונן ודוווק, 2009; Ronen & Rosenbaum, 2010). הקשר בין רכיבי האלים שהציגו בס ופרי נמצא גם במחקר שערך בישראל זומר (2002). לטענתו, התוקפנות מתחילה בתגובה

קוגניטיבית של עיינות, זו גורמת להתרחשות תגובה רגשית של כעס, והכעס הוא הגורם להתרחשות תגובה התנגדותית של תוקפנות. על סמך עבודותיהם של בס ופרי בדקנו אם רכיב רגשות הensus מתווך בין מחשבות עיינות להתנגדות תוקפנית גלויה. כאמור, האלימות היא התנגדות חברתיות המכוננת כלפי الآלים בחברה והיא פוגעת בסביבתו של הפרט. נשאלת השאלה מדוע בהחרה האדם לפגוע בחברה שבה הוא חי? האם לאדם יש כוונה לפגוע בחברה כפי שנטען בהגדרות שהובאו לעיל? במחקר הנוכחי הנחנו שגורם מרכזי לפיתוח נטייה להתנגדות אלימה הוא הצורך הבסיסי להיות שיר, צורך שיש לכל פרט בחברה. כאשר הפרט מחשש קשר של שייכות אך אינו יכול להישג, הוא עלול להזותת תסכול.

צורך לשתייך

השתייכות חברתיות היא מושג המתאר את מיקום האדם ביחס לקהילה או לקבוצה מסוימת. הדגש במושג זה הוא בתחום המחויבות של האדם וראיתו את עצמו כחלק אינטגרלי מקבוצת אנשים שהוא מריגש מקובבל (Levin, 2000). תחושת השicityות היא צורך אנושי בסיסי וחוני והאדם שואף לספקו (Baumeister, 1999; Baumeister & Leary, 1995; MacDonald & Leary, 2005). הצורך להשתיכך יכול לבבוע ממניעים של תשוכה לגרייה חיובית מהזרים ולתמייה רגשית והודמנות להשוואה חברתיות (Hill, 1987). אנשים נבדלים זה מזו לצורך שלהם בהשתייכות חברתיות. יש המסתפקים בקשרים חברתיים ייחדים ואינטראקטיביים להיוות מוערכם ומקובלים מוחוץ למעגל זה. לעומתם, יש אנשים הוקים במספר רב של קשרים, הם עוסקים באופן שבו הם נראים ומוערכם בעיני האחרים ומשמעותם מאמצים קוגניטיביים, התנגדותיים ורגשיים כדי לשמר קשרים אלה (Kelly, 2001).

תחושת השicityות לקבוצה משמעותית במיוחד בתקופת ההתבגרות (Kiesner, Cardin, Poulin, & Bucci, 2002), והיא מושמה התרחשותית של המתבגר (Erikson, 1964). צורך זה גורם לעיתים אף לשינוי בתנהגותו של המתבגר כדי שיוכל להתקבל לקבוצת השווים. במצב של דחייה חברתיות, אנשים עם צורך חזק בהשתייכות נוטים לפרש את התנגדות الآלים כמוAIMת ודוחה, והם עלולים להזותת רגשות שליליים כגון חרדה, פגיעות, עיינות וכעס (Leary, Koch, & Hechenbleikner, 2001; Leary & Springer, 2001). מחקרים מלמדים שהרחקה ודחייה חברתיות עלולות להפעיל מושבות עיינות שיובילו את הפרט להתנגדות אלימה (Twenge, Baumeister, DeWall, Ciarocco, & Bartels, 2007). ההצלה להיות חלק מהחברה, לזכות לקבל תמיכה ועוזה ולהציג משמעות לחברה, היא אפוא משאב חיוני. לעומת זאת, אם הפרט אינו מצליח למש את הצורך שלו להיות שיר, תחושת התסכול עלולה להתגבר, וכך אף מהשבות עיינות ורגשות כעס יחד עם פגיעה בתחום הרווחה הנפשית, החשובה לכל אדם, בפרט בגיל ההתבגרות (Anderson & Bushman, 2002; Joireman, et al., 2003).

תחושת העוינות של המתבגר ובעקבות כך לפגוע ברוחותו הסובייקטיבית ולהוביל לנטייה גבוהה יותר להתנהגות אלימה.

רואה סובייקטיבית

מידת שביעות הרצון של האדם, ההנאה והאושר בחיו הוגדרו בדרכים מגוונות, ובהן המושג רואה סובייקטיבית. הערכתו של הפרט את איכות חייו, אישרו וסיפקו וא Tatliciova ואticotiovo היפותזות בתחום חיים מוגוונים היא רואה סובייקטיבית (Diener, 1984). ברוחה הסובייקטיבית שני רכיבים — רכיב רגשי ורכיב קוגניטיבי.

רכיב הרגשי באיכות חייו של הפרט הוא הרגשות החביבים והשליליים שהאדם חווה בחיו היום-יום שלו, כגון התרגשות, אושר ודכדוך. הערכת איכות החיים היא ספונטנית וחוויתית. היא תוצר של השוואة בין התוצאות הטובות לבין התוצאות הרעות (Myers & Diener, 1995). רמה גבוהה של רואה נפשית סובייקטיבית מתבטאת ברגש חיובי חזק וברgesch שלילי חלש (Bender, 1997).

רכיב הקוגניטיבי הוא היבטים רצינליים ואינטלקטואליים של מידת שביעות הרצון של הפרט מתנאי חייו בכללותם. רכיב זה של רואה סובייקטיבית נובע מההשוויה שהפרט עושה בין שאיפותיו לבין הישגיו, כפי שהוא אותו (Myers & Diener, 1995).

מחקרים של ליבומירסקי, קינג ודין (Lyubomirsky, King, & Deine, 2005) עללה כי לעומת מי שרמת רוחתו הסובייקטיבית נמוכה, אלה שרמת רוחחת הסובייקטיבית גבוהה הם בעלי מערכות יחסים מספקות יותר, בעלי יכולת גבואה יותר להיקשרות לאחרים, לסייע להם ולהבינם, וכן בעלי יכולת לשתף פעולה ולפעול בדרך פרו-חברתית ואלטרואיסטיית, הם בעלי יכולת לפתור קונפליקטים באופן יעיל, הם חשימים שליטה רבה יותר בחיהם, הם מתודדים היטב עם מצבם לחץ ומציבים לעצם מטרות בחיים.

מחקרים משני העשורים האחרונים הדגישו אתחשיבות הרגשות החביבים בתהליכי קוגניטיביים ובהתנהגות, כגון זיכרון, הגמת חסיבה, יצירתיות, פתרון בעיות, שיפור ביצוע של משימות מורכבות (Aspinwall, 1998; Isen, 2000), שליטה עצמית וזהירות במצב סיון (Aspinwall, 1998; Isen & Reeve, 2005). כן נמצא שריגות חיובים הם גורם המגן על ילדים מאינטראקציות אלימות (Arsenio et al., 2000).

נשאלת אפוא השאלה, באיזו מידת אלימות ורואה נפשית קשורות זו זו. האם בהיעדר רואה נפשית גבוהה ייטה המתבגר להתנהגות אלימה יותר? בנוסוף, האם משאבים אישיים יתרמו להגברת הרואה הנפשית ולהפחית הנטייה לאלימות?

מחקרים מלבדים על חשיבותם של משאבים אישיים בהתמודדות הפרט עם מצבים מצוקה (לדוגמה, Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004; Gyurak & Ayduk, 2008; Ronen et al., 2007; Weisbrod, 2007 אישי של המתבגר ובחנו את הקשר בין משאב זה לבין רכיבי התוקפנות.

שליטה עצמית

שליטה עצמית היא מכלול התנהוגיות המכוננות לקרה השגת מטרה. זהו מושג שמתאר התנהוגיות שאדם בוחר בבחירה חופשית, על-ידי ויתור על התנהוגות אחת לטובת התנהוגות אחרת, רצואה יותר (Thoresen & Mahoney, 1974). הגדרה זו מדגישה שני היבטים: האחד — בחירה חופשית — האדם בוחר לבצע התנהוגות מתוקה הכרה שזו התנהוגות חשובה, ולא בשל לחץ סביבתי או מחסור ביראה; השני — בחירה בין שתי התנהוגיות הנוגדות זו את זו — האדם ניצב בפניו כמה אפשרויות, וועליו להחליט ולבחור בין התנהוגות החשובה או הייעילה יותר עבורו לבין זו הרצiosa לו יותר באותו רגע (Ronan, 1994).

רוזנbaum (Rosenbaum, 1998) הגיד שליטה עצמית כמערכת של מיומנויות קוגניטיביות המכוננות למטרה. מיומנויות אלה מאפשרות לאדם לפעול להשגת מטרתו, להתגבר על קשיים הקשורים למחשבות, רגשות והתנהוגיות, לדחות סיפוקים ולהתמודד עם לחץ. עם מיומנויות אלה נמנעות הבניה קוגנטיבית, דיבור פנימי והוראות עצמאיות, אסטרטגיות של פתרון בעיות, אמונה של האדם ביכולתו לשנות באירועים פנימיים (Rosenbaum, 1998).

דווג' (Dodge, 1989) טען שלילדים בעלי שליטה עצמית יש יכולת לוסת את רגשותיהם ולשלוט ברגשות שליליים, נוסף על יכולתם לתכנן את צעדיהם ולהשוב בצורה מאוזנת יותר. האמור מתבטא בקידוד הקודדים החברתיים ובפירוש האירועים בדרך מציאותית יותר ובבחירה. (Dodge et al., 2002).

במחקריהם על מיומנויות שליטה עצמית בקרב ילדים ומתבגרים נמצא קשר חזק בין פיתוח מיומנויות כגון דחיתת סיפוקים, פתרון בעיות והבניה קוגנטיבית, לבין צמצום התנהוגות האלימה (Blair et al., 2004; Gyurak & Ayduk, 2008; Weisbrod, 2007). כמו מחקרים בחנו את יעילותה של התערבות התנהוגות קוגנטיבית להגברת מיומנויות השליטה העצמית כדי להפחית בתנהוגות אלימה (Ronan & Rosenbaum, 2010; Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003).

במחקרים הללו נמצא כי בקרב ילדים ומתבגרים שחיזקו את מיומנויות השליטה העצמית שלהם, פחתה התנהוגות האלימה בהשוואה לקבוצות ביקורת.

בנוסף, על סמך המודל של קריק ודודג' (Crick & Dodge, 1996), מיומנויות שליטה עצמית עשוות להשפיע הן על קידוד המידע (ילדים תוקפנים נוטים לקידוד מלכתחילה את המידע באופן מוטה כי הם נזוכים במצבים שליליים), הן על הפרשנות של האירוע (הם נוטים לפשרות שליליות של המצב) והן על קבלת ההחלה לביצוע התנהוגות נבחרת. לפיכך, מתבגרים אשר יפעלו מיומנויות שליטה עצמית יהיו אלה שלאחר קידוד ופירוש האירוע יבחרו בתנהוגות המותאמת למצב החברתי. התנהוגות זו תהווה חיזוק למתבגר ותספק לו הן הרגשה חיובית והן תחושת שיכוכזה, ואף תגביר את הסבירות שתתנהג כך גם בעתיד.

במחקר הנוכחי בחנו את הקשר בין מיומנויות שליטה עצמית לבין שלושת רכיבי התוקפנות: מחשבות עונינות, רגשות כאס והתנהוגות תוקפנית.

מטרות המחקר וההשערות

מטרתנו במחקר הנוכחי הייתה לחתוך בנטיה לאלים פיזית בקרב בני נוער ערבים ולבוחן את רכיבי ההתנהגות הוו, את הגורמים המגבירים אותה ואת הגורמים העשויים להפחיתה. תחילת בחנו את הקשר בין גורמים קוגניטיביים, רגשיים והתנהוגתיים של האלים פיזיות בקרב מתבגרים ערבים. בהמשך בחנו אם יש קשר בין רוחה נשית וצורך בלתי מסופק בהשתיקות חברתיות לבין הנטיה להתנהוגות אלימה. לבסוף, נבחנה תרומתה של שליטה עצמית להפחחת האלים פיזיות. מטרות המחקר ועל סמך ספרות המחקר שנסקירה, נגزو המש העזרות, ואלה הן:

1. יימצא קשר בין רכיבי האלים — מחשבות עוינות, רגשות כעס ואלים פיזיות; עוצמת הקשר שבין מחשבות עוינות לבין אלימים פיזיות תפחית בפיקוח על רגשות הensus.
2. יימצא קשר שלילי בין אלימים פיזיות, רגשות כעס ומחשבות עוינות לבין רגשות חיוביים, ויימצא קשר חיובי בין אלימים פיזיות, רגשות כעס ומחשבות עוינות לבין רגשות שליליים: ככל שהרגשות החיוביים יהיו חזקים יותר, האלים פיזיות, רגשות הensus והעוינות יהיו חלשים יותר; ככל שהרגשות השליליים יהיו חזקים יותר, האלים פיזיות, רגשות הensus והעוינות יהיו אף הם חזקים יותר.
3. יימצא קשר חיובי בין הצורך להשתיק בין אלימים פיזיות: ככל שה צורך להשתיק יהיה חזק יותר, רמת האלים פיזיות תהיה גבוהה יותר.
4. יימצא קשר שלילי בין מינומיות שליטה עצמית לבין אלימים פיזיות: ככל שרמת השליטה העצמית תהיה גבוהה יותר, רמת האלים פיזיות תהיה נמוכה יותר.
5. מינומיות שליטה עצמית ורגשות חיוביים ימתו את הקשר בין הצורך להשתיק לבין אלימים פיזיות.

שיטת המחקר

המדגם

במחקר השתתפו 397 מתבגרים ערבים מכיתות ז-י, שנדרגו בדגם נוחות בבתי ספר ממלכתיים באור "המשולש הצפוני", הכולל את הערים שכט, ג'נין וטול כרם. בתי ספר אלה מצויים בעירם ובכפרים גדולים שאוכלוסייתם מוסלמית, מסורתית ברובה, ומשתייכים לאשכבות החברתיים-כלכליים 5-3 (ראו הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013, לוח ב1). ממחצית המשתתפים הם בניים (50%) ומהחצים בנות (50%); מעט יותר ממחצית (55%) גרים בעיר והאחרים (45%) גרים בכפר; כ-58% מכלל המתבגרים הם ילדים בקרים במשפחות או במקום שני בסדר הילדה.

כלי המחק

שאלון פרטיטים אישיים

בשאלון זה פריטים המתיחסים לרקע אישי ומשפחתי של המתבגר: מין (בן — 0; בת — 1), גיל (לפי שנת לידה), מקום מגורי (כפר — 0; עיר — 1), סדר לידה (הערכים היו 1–8). כמו כן נכללו שאלות על ארץ לידה ומצבי משפחתי של ההורם, אך בפרטים אלה לא נעשה שימוש במאמר זה.

שאלון אלימות (Aggression Questionnaire – AGQ)

את שאלון האלימות לדיווח עצמי של מתבגרים פיתחו בס ופרי (Buss & Perry, 1992). מטרתו היא לקבל הערכה של מתבגרים על נטייתם להתנהגות אלימה. בשאלון 29 פריטים הבודנים יחד ארבעה רכיבים של אלימות: אלימות פיזית (9 פריטים), למשל: "אם יתגרו بي מספיק אני עלול להכות ילד אחר"; אלימות מילולית (5 פריטים), למשל: "כאשר ילדים מציקים לי אני אומר מה שאני חשב עליהם"; רגשות כאס (7 פריטים), למשל: "לעתים אני מרגיש שאני עומד להתפוצץ"; מחשבות עוינות (8 פריטים), למשל: "אני יודעילדים מדברים עלי אחורי הגב". כל מתבגר התבקש להעריך עד כמה כל אחד מהפריטים מאפיין אותו, באמצעות סולםליקרט בן חמישה דרגות, מ-1 (מתנגד מאוד) עד 5 (מסכים מאוד). לכל משתף הושב ציון עבור כל אחד מרכיבי האלימות (אלימות פיזית, אלימות מילולית, רגשות כאס ומחשבות עוינות), באמצעות ממוצע של כל הפריטים המציגים את הריכיב. עבור שלושה פריטים בשאלון בוצע ייפוק של הסולם, כך שציוון גבוה יותר מעיד על רמת אלימות גבוהה יותר.

השאלון פותח במקור באנגלית ותרגמו לעברית. התרגום לעברית נעשה במקביל הן באמצעות תרגום "הлок וחוור" מעברית והן באמצעות תרגום "הлок וחוור" מאנגלית. במחקר הנוכחי היו ערכי המהימנות עבור אלימות כללית = .84, עבור אלימות פיזית = α, עבור אלימות מילולית = .50, עבור רגשות כאס = .67 ועבור מחשבות עוינות = α. בשל המהימנות הנמוכה של רכיב האלימות המילולית נתקדם במחקר זה רק ברכיב האלימות הפיזית.

שאלון שליטה עצמית (Adolescence Self Control Scale)

השאלון פותח במקור על ידי רוזנbaum (Rosenbaum, 1980) כדי להעריך את ההבדלים האישיים במינומניות שליטה עצמית. השאלון בודק דיווח עצמי על שימוש בקובוגניציות (למשל: הוראות עצמאיות) ויישום אסטרטגיות של פתרון בעיות, כדי להתמודד עם תగובות רגשות ופיזיולוגיות. רוזנבאום ורונן (Rosenbaum & Ronen, 1991) התאימו את השאלון לילדים ולמתבגרים וככלו בו 32 פריטים המבטים היבטים שונים של מינומניות שליטה עצמית, כגון דחיתת סיפוקים, התגברות על כאב, יכולת תכנון ושימוש בהוראות עצמאיות.

המשיב התבקש להעירך כל אחד מן הפריטים על סולם ליקרט בן שש דרגות, מ"1 (מאוד לא אופייני לי) עד 6 (מאוד אופייני לי). ציוני השאלה עברו המרה לערכיהם של 3–3 עד 3 נקודות, המצביעים באיזו מידת מעריך המשיב את הפריט כמאפיין אותו. תשעה מפריטי השאלה נוסחו במקור במונחים הפוכים לשילטה עצמית, ובעורום בוצע היפוך של סולם האזונים, ולפיכך, ערך גבוה מצין רמה גבוהה של שליטה עצמית. ציון השליטה העצמית חשוב על-ידי חיבור התשובות של כלל הפריטים.

מהימנות השאלה נבדקה בשיטת קרוונברג אצל מבוגרים ומתבגרים (Rosenbaum, 1998), ונמצאו ציונים גבוהים ($\alpha = .87$), ואילו אצל ילדים (חමמה, 1996) נמצאה מהימנות ביןונית ($\alpha = .69$). למעשה, ככל שגיל הילדים היה גבוה יותר, מהימנות השאלה גבוהה יותר. השאלה תורגם מעברית לשפה העברית. במחקר הנוכחי התקבלה מהימנות בשיטת קרוונברג $\alpha = .77$. עבור כלל המשתתפים.

שאalon צורך להשתתייך (Need to belong)

השאalon בודק את הצורך של פרטם להשתתייך לקבוצות חברתיות. את השאלה פיתחו שריינדורפר ולריי (Schreindorfer & Leary, 1996). בשלב ראשון נכללו בו 23 פריטים שעסקו בחשיבות שננים מייחסים להיוותם מקובלים על אחרים, בחשיבות ההשתתייכות לקבוצות חברתיות ובנטיה להגיב בשלילה בעת דחיה. בעקבות ניתוח גורמים שערכהKelly (1999), צומצם השאלה לכדי 10 פריטים. כל משיב התבקש להעירך את הפריטים על סולם ליקרט בן חמיש דרגות, מ"1 (מעט מאוד) עד 5 (רבה מאוד). בשאalon שני פריטים המצביעים הייעדר צורך להשתתייך, וערכיהם עברו היפוך. השאלה תורגם מעברית עברית מהמחקר הנוכחי בשיטת "הלוך וחזור" על-ידי ארבעה שופטים (שתי מורות ושתי פסיכולוגיות) דוברי עברית וערבית. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות $\alpha = .62$.

שאalon רגשות חיוביים ושליליים לילדים (Positive and Negative Affect Schedule for Children) (← PANAS-C)

שאalon זה מודד את הרווחה הנפשית הסובייקטיבית של ילדים. את השאלה פיתחו ווטסון, קלרק וטלגין (Watson, Clark, & Tellegen, 1988) והוא הותאם לילדים ומתבגרים על-ידי לאורנט ועמיתים (Laurent et al., 1999). בשאalon 10 פריטים לדיווח עצמי שמתראים רגשות חיוביים, כגון "מאושר", "רגע", "חסר פחד", ו-10 פריטים שמתראים רגשות שליליים, כגון "עצבן", "עצבני", "אשם". כל משיב התבקש להעירך באיזו מידת הוא חווה רגשות אלה בשבועיים האחרונים, על סולם ליקרט בן חמיש דרגות, מ"1 (מעט מאוד) עד 5 (רבה מאוד). שיטת הציון מבוססת על חיבור ערכי התשובה של כל הרגשות השליליים, ובנפרד — חיבור ערכי התשובה של כל הרגשות החיוביים. המהימנות בשיטת קרוונברג עבר רגשות חיוביים הייתה גבוהה מאוד ($\alpha = .90$). וגובהה מאוד גם עבור רגשות שליליים (Ronan & Seeman, 2007) ($\alpha = .92$).

במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות $\alpha = .80$. עבור רגשות חיוביים, ו- $\alpha = .79$. עבור רגשות שליליים.

הליך המחקר

שאלוני המחקר הועברו כחלק מחקר רחב יותר שבחן גורמים להפחחת הנטיה לאלים בקרוב מתבגרים. שאלוני המחקר אושרו על ידי המدעת הראשי במשרד החינוך. לאחר קבלת האישור אותו ארבעה בתים ספר באוזור "המשולש הצפוני" ונערכה פגישה עם הנהלת כל אחד מהם. לאחר הפגישה הופנה מכתב אל ההורים שבו הוסבירה להם מטרת המחקר, והם הוזמנו להביע הסכמה או התנגדות להשתתפות ילדיהם במילוי השאלונים. בשלב השני, החוקר הראשון הגיע לכל אחד מבתי הספר ליום לימודים, נכנס לכיתותיהם, הסביר למתבגרים את מטרת המחקר והציג כי מילוי השאלונים יעשה באופן אונניימי וכי השימוש במצבאים יהיה רק לצורכי המחקר. רמת שיתוף הפעולה הייתה גבוהה מאוד: כל הילדים שנכחו בבית הספר ביום העברת השאלונים הביעו הסכמה למלואם. כל השאלונים הועברו למשתתפים בשפה העברית.

ממצאים

תחילה חושבו ממוצעים וסטיות תקן עבור רמת האלים הכללית ועבור רכיביה. מדיווחיהם של המתבגרים הערבים עליה כי רמתם הממוצע של שניים משלוש רכיבי האלים שנדרו במחקר היא ביןנית או פחות מכך, $M = 2.78$, $SD = 0.65$ עבור רמת רגשות הensus ו- $M = 2.77$, $SD = 0.68$ עבור רמת העוניות, ואילו רמת האלים הפיזית המדוחת היא ביןנית או אף יותר, $M = 3.18$, $SD = 0.70$. עם זאת, רמת האלים הכללית הנגativa שלושת רכיביה אלה היא ביןנית או פחות מבינונית, $M = 2.80$, $SD = 0.50$.

במשך חושבו המתאים בין משתני המחקר, כמפורט בלוח 1.

לוח 1: מתאמים פירסון בין משתני המחקר ($N = 387$)

צורך בהתxicות (8)	אלימות (כללית) (7)	מחשבות עוונות (6)	אלימות פיזיות (5)	רגשות כעס (4)	שליטה עציצית (3)	רגשות שליליים (2)	רגשות חיוביים (1)
						-	(1)
					-	-.32**	(2)
					-	-.30**	.45**
					-	-.22*	.31**
				-	.46**	-.34**	.17*
			-	.37**	.39**	-.13*	.42**
		-	.72**	.76**	.77**	-.28**	.44**
-	.06	.15**	.01	.02	.15**	.02	.12*
							$p < .01$ ** $p < .05$ *

לוח 1 מציג מתחם שלילי מובהק סטטיסטי בין שלושת רכיבי האלים, מחשבות עויניות, רגשות כאס ואלימות פיזיות, וכן מתחם שלילי מובהק סטטיסטי בין שלושת רכיבי האלים, מחשבות עויניות, רגשות כאס ואלימות פיזיות. לפי מתחמים אלה, רמה נמוכה של שליטה עצמית לבין רגשות חביבים. לעומת זאת, רמה גבוהה של שליטה עצמית מלואה ברמות גבהת של מחשבות עויניות, רגשות כאס ואלימות פיזיות. כמו כן, רגשות שליליים חזקים מלואים ברמה נמוכה יחסית של שליטה עצמית, ואילו רגשות חביבים חזקים מלואים ברמה גבוהה יחסית של שליטה עצמית.

לבחינת השערות המהקר נעשו ניתוחי תסוגה הייררכית. ההשערה הראשונה התמקדה בקשר שבין שלושת רכיבי האלים — מחשבות עויניות, רגשות כאס ואלימות פיזיות, ובתפקיד המתווך של רגשות הкус בין מחשבות עויניות לבין אלימות פיזיות. לפי בארון וקני (Baron & Kenny, 1986), משתנה הוא משתנה מותוו אם מתקיים ארבעה תנאים בסיסיים: (1) על המשתנה הבלתי תלוי (X) להיות קשור למשתנה התלויה (Y); (2) על המשתנה הבלתי תלוי (X) להיות קשור למשתנה המתווך (M); (3) על המשתנה המתווך (M) להיות קשור למשתנה התלויה (Y); (4) כאשר מתקיים על השפעת המשתנה המתווך (M), עוצמת הקשר של המשתנה הבלתי תלוי (X) על המשתנה התלויה (Y) פוחתת.

מלוח 1 עולה כי יש קשר מובהק סטטיסטי בין מחשבות עויניות לבין אלימות פיזיות, $r = .33$, $p < .01$ (תנאי 1), וכן קשר מובהק סטטיסטי בין מחשבות עויניות לבין רגשות כאס, $r = .39$, $p < .01$ (תנאי 2), ובין רגשות כאס לבין אלימות פיזיות, $r = .46$, $p < .01$ (תנאי 3), המדוחות על ידי המתבגרים. כל הקשרים הללו נבחנו גם באמצעות ניתוחי תסוגה הייררכית, הן לניבויו אלימות פיזיות והן לניבויו רגשות כאס (ראו פירוט בהמשך), ונמצאו קשרים דומים. ככלומר, קיימים קשרים מובהקים סטטיסטיים בין שלושת המשתנים המדוחים: מחשבות עויניות, רגשות כאס ואלימות פיזיות.

לבחינת התנאי הרביעי לפי בארון וקני (Baron & Kenny, 1986) בוצעה תסוגה על האלים הфизיות כמשתנה תלוי, עם משתנה רגשות הкус המוחזק קבוע בצד הראשון ומחשבות עויניות כמשתנה מנבא בצד השני. נמצא שכאשר משתנה רגשות הкус החזק קבוע, תרומת המחשבות העויניות הייתה נמוכה יותר, $B = 1.55$, $SE = .34$, $\beta = .21$, $p < .001$. עוצמת התיווך של רגשות הкус בין מחשבות עויניות לבין אלימות פיזיות נבדקה ב מבחן Sobel (test) והתקבל תוצאה חלה, $z_{\text{sob}} = 1.51$, $p > .05$. ההשערה הראשונה אושה אפוא רק חילקית: נמצא קשר בין שלושת רכיבי האלים הфизיות, ואילו רגשות הкус תיוכנו תיווך חלש בלבד בין מחשבות עויניות לבין אלימות פיזיות, כמדועה בקרב המתבגרים העربים. בנוסף, נערכו שני ניתוחי תסוגה הייררכית: לניבויו האלים הфизיות ולניבויו רגשות הкус.

לוח 2 מפרט את תוצאות ניתוח התסוגה הייררכית לניבויו אלימות פיזיות.

בניתוח התסוגה עבור האלים הфизיות כמשתנה תלוי הוכנסו בצד הראשון, לצד המשתנה רגשות כאס, המשתנים הדמוגרפיים מג'ן, גיל ומיקום מגוריים. בצד שני הוכנסו משתנה המחשבות העויניות. בניתוח זה נמצא כי מג'ן ומחשבות עויניות תורמים להסביר השונות

לוח 2: תסוגה בצעדים לניבוי אלימות פיזית ($N = 397$)

ΔR^2	SE	B	β	
.368				צעד 1: משתני בקרה
				רגשות כעס
	0.29	2.15***	.32	
	-0.45	-3.76***	-.33	מין
	0.18	-0.27	-.06	גיל
	0.44	-0.64	-.05	אזור מגורים
.078				צעד 2: אפקטים עיקריים
				מחשבות עוינות
	0.34	1.29***	.17	
	0.36	-1.24***	-.16	שליטה עצמית
	0.29	0.69**	.10	צורך להשתיק
	0.35	0.68*	.12	רגשות חיוביים
	0.32	0.34	.07	רגשות שליליים
.012				צעד 3: אינטראקציות
				רגשות חיוביים ומין
	0.44	-1.21**	-.17	
.011				צעד 4: אינטראקציות
				צורך להשתיק ורגשות
				חיוביים
.013				צעד 5: אינטראקציות
				צורך להשתיק ושליטה
				עצמיה
	0.37	-1.08**	-.13	
				$p < .001$ *** $p < .01$ ** $p < .05$ *

הערה: הקטגוריות להשוואה: במשתנה מין – בן; במשתנה אזור מגורים – כפר.

באלימות הפיזית. התרומה של משתנה המין הייתה מובהקת סטטיסטית, $B = 3.76$, $SE = .45$, $\beta = .33$, $p < .001$. נמצאה כי בקרב בניים, רמות האלימות הפיזית גבוהה מזו בקרב בנות. אשר למחשבות עוינות, נמצא כי הן תרומה מובהקת סטטיסטית להסביר השונות באלימות הפיזית, $B = 1.29$, $SE = .34$, $\beta = .17$, $p < .001$. בניתוח התסוגה לניבוי רגשות הכאב, נמצא שהתרומה היחסית של המחשבות העוינות הייתה נמוכה יותר מתרומתן היחסית להסביר השונות באלימות הפיזית, $B = 1.55$, $SE = .34$, $\beta = .21$, $p < .001$. ההשערה הראשונה אוששה אפוא חלקלית. רגשות הכאב תיוכנו תיווך חלש ולא מובהק בין מחשבות עוינות לבין האלימות הפיזית, כפי שדיווחו המתבגרים העربים.

ההשערה השנייה הtmpקדה בקשר שבין רגשות שליליים ורגשות חיוביים לבין אלימות פיזית. מלוח 1 עולה כי יש מתאם חיובי ומובהק סטטיסטי בין רגשות שליליים לבין אלימות פיזית, ומатаם שלילי מובהק סטטיסטי בין רגשות חיוביים לבין אלימות פיזית. בניתוח תסוגה הייררכית עבור אלימות פיזית כמשתנה תלוי (ראו לוח 2) נמצא קשר מובהק סטטיסטי בין הרגשות החוביים לבין אלימות פיזית, $B = 0.68$, $SE = .35$, $\beta = .12$, $p < .05$, אך לא נמצא קשר מובהק סטטיסטי בין הרגשות השליליים לבין אלימות פיזית.

ההשערה השנייה אושה אףוא רק חלקית.

ההשערה השלישיית עוסקת בקשר שבין הצורך להשתיק לבין האלים הפיזית. מלוח 1 עולה כי אין מתאם בין הצורך להשתיק לבין אלימות הפיזית. עם זאת, נמצא קשר חיובי בין הצורך להשתיק לבין רכיב אחד של אלימות — המחשבות העוינות. בניתוח התסוגה נמצא כי הצורך להשתיק תורם באופן מובהק סטטיסטי להסביר השונות באלים הפיזית,

$B = .29$, $SE = .10$, $\beta = .10$, $p < .05$. מכאן עולה שההשערה אושה חלקית.

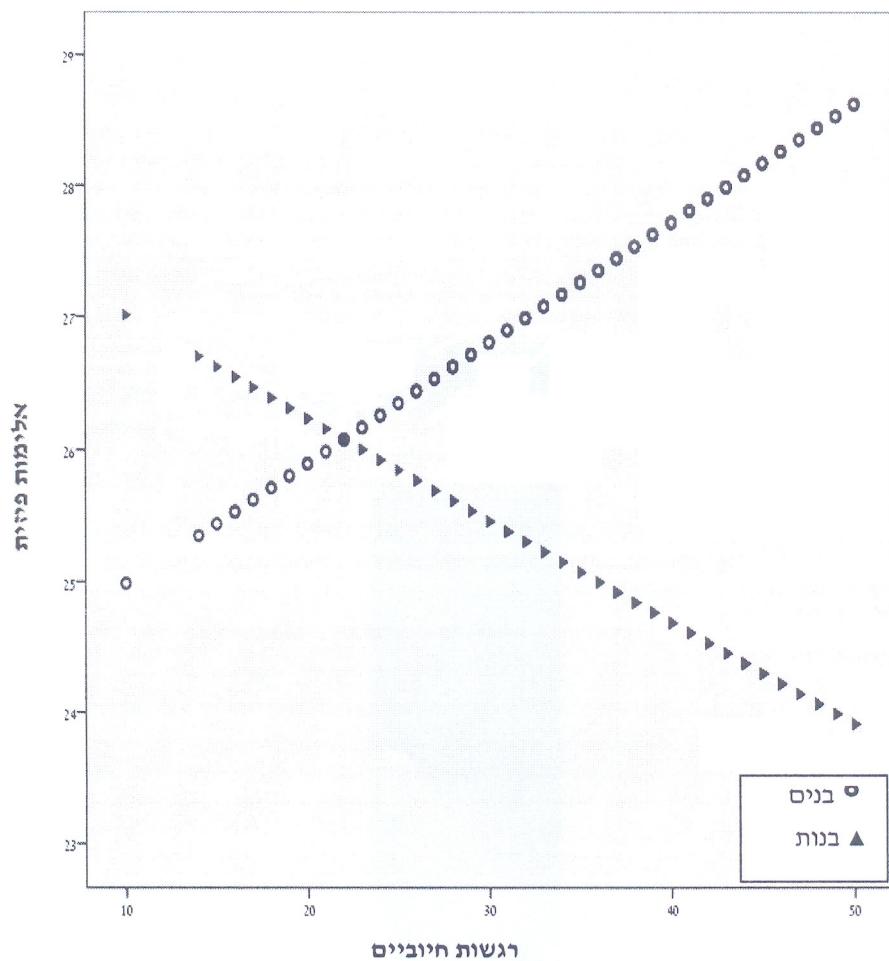
ההשערה הרביעית עוסקת בקשר שבין מיומנויות שליטה עצמית לבין אלימות פיזית. מלוח 1 עולה כי יש קשר חזק בין שני המשתנים, ככלומר — ככל שהמתבגר מודעת על מיומנויות שליטה עצמית גבוהות יותר, כך רמת האלים הפיזית המדוחשת שלו נמוכה יותר. קשר זה נמצא גם בניתוח התסוגה עבור אלימות פיזית. נמצא שלמיומנויות שליטה עצמית יש תרומה מובהקת סטטיסטיyah להסביר השונות באלים הפיזית, $B = -1.24$, $SE = .36$, $\beta = -.36$, $p < .001$.

ההשערה החמישית בוחנת את התרומה של מיומנויות שליטה עצמית ורגשות חיוביים למיתון הקשר שבין הצורך להשתיק לבין אלימות פיזית. לבדיקת השערה זו הוכנו אינטראקציות זוגיות לניטוח התסוגה הייררכית בצדד الآخرון. בלוח 2 מוצגות האינטראקציות שנמצאו מובהקות סטטיסטיyah להסביר השונות באלים הפיזית: מין × רגשות חיוביים; צורך להשתיק × רגשות חיוביים; וצורך להשתיק × שליטה עצמית.

תרומות האינטראקציה הראשונה, מין × רגשות חיוביים, $B = -1.21$, $SE = .44$, $\beta = -.17$, $p < .01$, להסביר השונות באלים הפיזית, מובהקת סטטיסטיyah רק עבור הבנות, $t(2) = 2.88$, $p < .05$, ואילו עבור הבנים היא אינה מובהקת סטטיסטיyah, $t(2) = 1.93$, $p > .05$. תרשימים 1

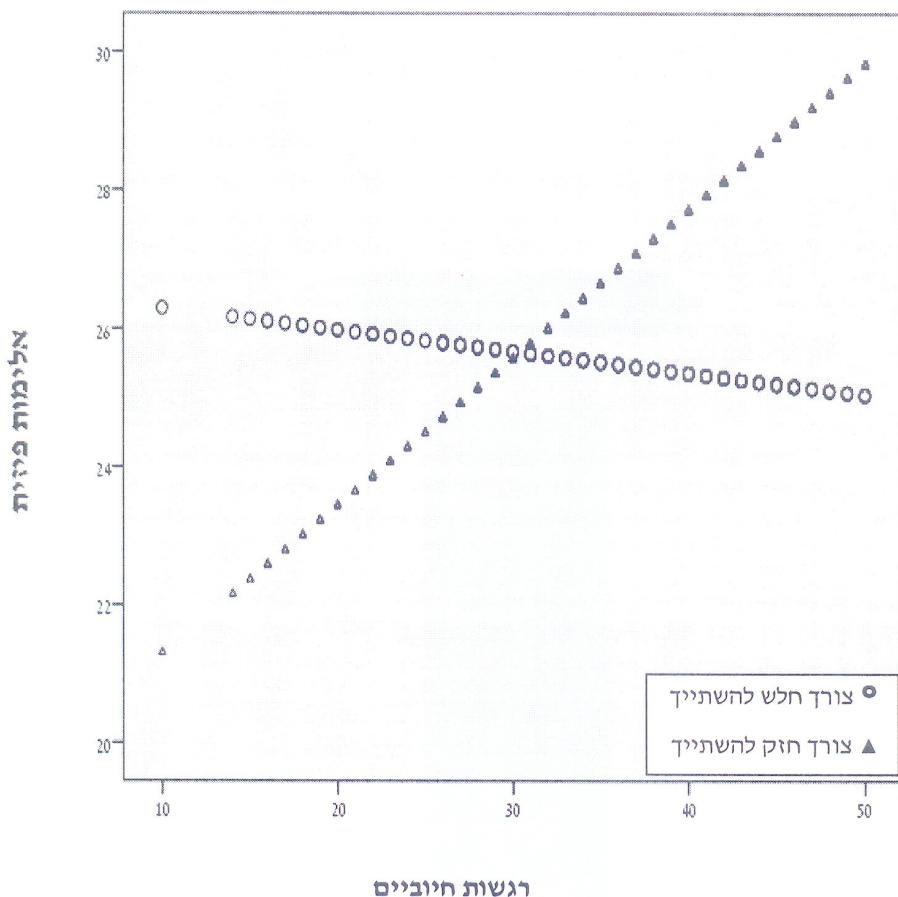
מציג את ההבדלים בין לבנים בקשר שבין רגשות חיוביים לבין אלימות פיזית. מהtabוננות בתרשימים 1 אפשר לראות כי בקרב הבנות, ככל שהרגשות החוביים חזקים יותר, האלים הפיזית גבוהה יותר, ואילו בקרב הבנים, ככל שהרגשות החוביים חזקים יותר, רמת האלים הפיזית גבוהה יותר.

בבדיקה האינטראקציה השנייה, צורך להשתיקות חברותית × רגשות חיוביים, $B = 0.91$, $SE = .25$, $\beta = .16$, $p < .001$, נמצא שהאינטראקציה מובהקת סטטיסטיyah בקרב מתבגרים שהצורך שלהם להשתיק הוא יחסית חזק, $t(2) = 3.65$, $p < .01$, והוא מובהקת בקרב מתבגרים בעלי צורך מתון יותר להשתיק, $t(2) = 0.54$, $p > .05$. תרשימים 2 מציג את ההבדלים בין בעלי צורך חזק לבין בעלי צורך חלש בקשר שבין רגשות חיוביים לבין אלימות פיזית.



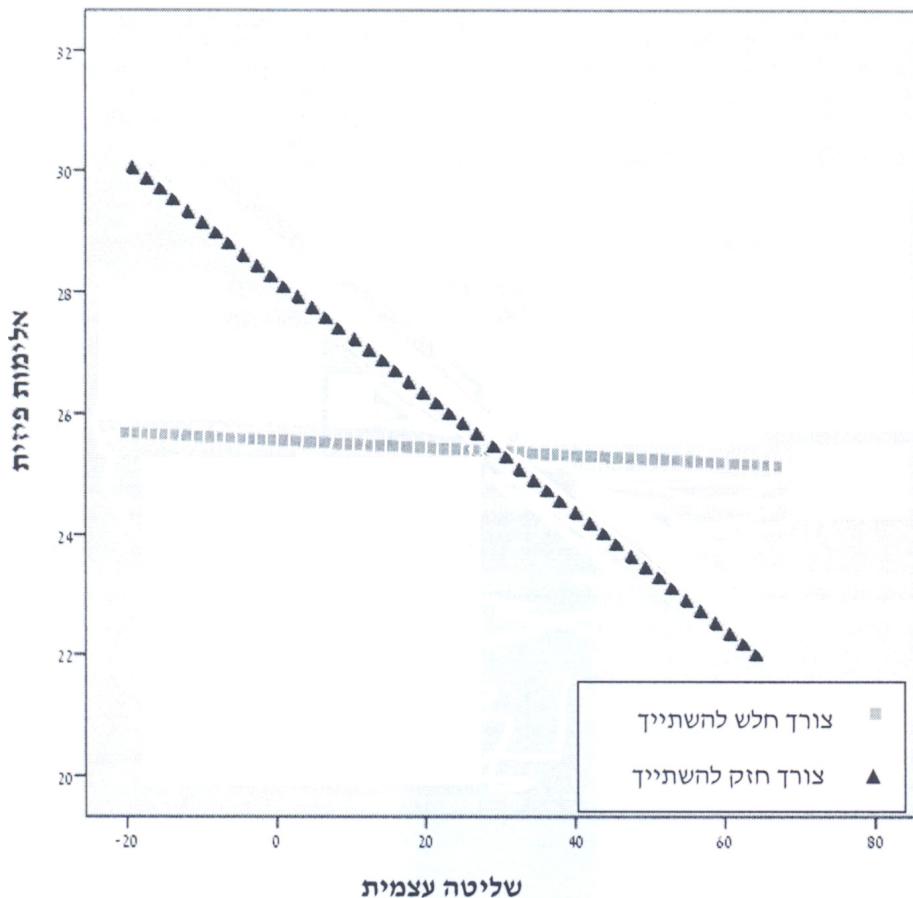
תרשים 1: אינטראקציה בין מין לבין רגשות חיוביים בהסבר השונות באלימות פיזית

מהתובנות בתרשים 2 אפשר לבדוק כי בקרב מתבגרים בעלי צורך חזק להשתיין, ככל שהרגשות החיוביים חזקים יותר, האלימות הפיזית מתונה יותר, ואילו בקרב מתבגרים בעלי צורך חלש להשתיין, רגשות חיוביים תורמים תרומה חסרת משמעות לתוצאות האלימות הפיזית.



תרשים 2: אינטראקציה בין הצורך להשת익 לבין רשות חיוביים בהסבר השונות באליםות פיזית

בבידיקת האינטראקציה השלישית, הצורך להשת익 \times שליטה עצמית, $B = -1.08$, $SE = .01$ $\beta = -.37$, $p < .01$, נמצא כי בקרוב בעלי צורך חזק להשת익, תרומת האינטראקציה עם שליטה עצמית להסביר השונות באליםות הפיזית היא מובהקת סטטיסטית, $t(2) = 5.17$, $p < .01$, ובקרוב בעלי צורך חלש בהשתיכיות, האינטראקציה הזו אינה מובהקת, $t(2) = 0.35$, $p > .05$. תרשימים 3 מציג את ההבדלים בין בעלי צורך חזק בהשתיכיות לבין בעלי צורך מותן, בקשר שבין השליטה עצמית לבין אלומים הפיזית.



תרשים 3: אינטראקציה בין הצורך להשתתק לבין שליטה עצמית בהסבר השונות באלים פיזיים

מהתבוננות בתרשים 3 אפשר לראות כי רק בקרב מתבגרים בעלי צורך חזק להשתתק, ככל שרמת השליטה העצמית גבוהה יותר, רמת האלים נמוכה יותר. ההשערה החמשית אוששה, אפוא, באופן חלקי.

דיון

המחקר הנוכחי נערך בקרב בני נוער ערבים בישראל, ולראשונה בוחן את הנטייה לאלים בכלל ולאלים הפיזיים שלהם בפרט בהקשר לרכיבים של רוחה נשית (רגשות חיוביים

ושליליים), לצורך בהשתיכיות חברתיות ולשליטה עצמית. שתי מסגרות תאורטיות הנחו את המחקר: המודל של בס ופררי (Buss & Perry, 1992), המסביר את הנטייה להתנהגות אלימה בתהליכי מחשבה, רגש והתנהגות, ומודל עיבוד המידע החברתי של קריק ודודג' (Crick & Dodge, 1996), המציג קשר בין קליטת רמזים עוינניים, חשש לדחיה והתנהגות אלימה. בכלל, ממצאי המחקר הנוכחי תאמו וחיזקו ממצאים קודמים שהתקבלו בקרב מתבגרים יהודים (Ronen, 2003, 2005; Ronen, Rahav, & Moldawsky, 2007) ובקרב מתבגרים בעולם יהודים (Baron, 2003; Ozden & Koksoy, 2009; Stuart & Holtzworth-Munroe, 2005) ונדרן במצאים.

רכיבי האלים

קשר חיובי מובהק סטטיסטית נמצא במחקר בין מחשבות עוינות לבין אלימות פיזית, עם תיווך חלש של רגשות כאם בקשר הזה. אשר לקשר בין מחשבות עוינות לבין אלימות פיזית, הממצא توאמ את ההנחה הבסיסית של בס ופררי (Buss & Perry, 1992), ולפיה התנהגות האלימה מהברת בין מחשבות עוינות לבין רגשות של כאם. ממצא זה אף توאמ ממצאים קודמים של קשר מובהק סטטיסטית בין מחשבות עוינות אצל תלמידים לבין נטייה להתנהגות אלימה (Bandura et al., 2001; Crick & Dodge, 1994; Hubbard et al., 2001) להסביר באמצעות מודל עיבוד המידע החברתי של דודג' ועמיתיו (Crick & Dodge, 1996; Dodge et al., 2002). לפי מודל זה, אנשים עם מחשבות עוינות מפרשים מצבים פירוש שלילי ונותרים ליחס כוונות עוינות לאחר ו>tag>ותגביב אלימות (Crick & Dodge, 1994; Hubbard et al., 2001). אשר לבא כגורם מתחוץ, במחקרים קודמים נמצא שמשתנה זה מלא תפקיד משמעותי בהתנהגות אלימה, אף נמצאו קשרים בין מידת היכולת לנחל בעיטים לבין התנהגות אלימה של הילד והמתבגר (Arsenio et al., 2000).

שליטה עצמית

הממצא המרכזי והחשוב במחקר עניינו הקשר בין מיומנויות שליטה עצמית לבין נטייה לאלימות פיזית. כאמור, נמצא שבקרב מתבגרים שדיוחו על מיומנויות שליטה עצמית, רמת האלים הפיזית הייתה נמוכה יחסית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים אחרים שבהם נמצא קשר בין אלימות לבין רמה נמוכה של שליטה עצמית (Ozden & Koksoy, 2009; Stuart & Holtzworth-Munroe, 2005). אפשר להסביר ממצא זה באופן הפעלת המיומנויות של שליטה עצמית: היכולת של המתבגר להזות מחשבות אוטומטיות, להשתמש בהסתחת דעת ובחשיבה חלופית ולמצוא פתרונות חלופיים — כל אלה הם מיומנויות של שליטה עצמית שיובילו אותו לבחירת התנהגות מבוקרת, מתוכננת וمستגלת. הסבר נוסף נשען על מודל עיבוד המידע החברתי של דודג' ועמיתיו (Crick & Dodge, 1996; Dodge & Coie, 1987). לפי מודל זה, היכולת לעריך את המידע בצורה מעוותת פחות,(Clomor מאוונת יחסית, תלואה

במתן פירוש מותאם לרמזים חברתיים ופנימיים שהפרט מקודד. פירוש זה יוביל לבחירת התנהגות מבוקרת וمستגלת. הבחירה בהתנהגות זו במקומם באליומות פיזית היא הביטוי להפעלת מיוםנוות שליטה עצמית.

רוחה נפשית

מתאמי פירסון וניתוחי הتسוגה מלמדים על קשר הפוך בין רגשות חוביים לבין אליומות פיזית, אף שבנתוחוי הتسוגה לא נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטיות של הרגשות החוביים להסבר השונות בנטייה לאליומות הפיזית. נמצא זה בנוסף על הידע שנמצא במחקריהם קודמים, שהצביעו על קשר הפוך בין רוחה נפשית לבין נטייה לאליומות בקרוב בני נוער (Anthony, 1997; Farrell & Bruce, 1997; Arsenio et al., 2000; Aspinwall, 1998; Isen & Reeve, 2005) לריגשות החוביים בזירות חשיבה גמישה שmobilita ליעילות בפתרון בעיות, בשליטה עצמית, בחשיבה קדימה ולהירות במצב סיון. בנוסף, במילימ אחרות, הרגשות החוביים תורמים להתנהגות מבוקרת יותר ומתוכננת יותר. בנוסף, נמצא במחקריהם קודמים (Isen & Reeve, 2005) לריגשות החוביים תורמים להפחחת התסכול והנטיה לאליומות. כאמור, ילדים מאושרים וב的日子里 חוביים יכולים להתמודד טוב יותר עם תסכול ואף יכולים לפתח מיוםנוות חברתיות ובין-אישיות המהוות הגנה אל מול אירועים מתריסרים.

ממצא נוסף באשר לדוחה הנפשית נוגע למינם של משתתפי המחקר. קשר שלילי מובהק סטטיסטי בין רגשות חוביים לבין נטייה לאליומות פיזית נמצא בקרוב המתבגרות בלבד. נמצא זה יכול לשפוך אוור על מרכיבותיו של רכיב הרגשות החוביים ברוחה הנפשית ועל השפעתו הדיפרנציאלית על שני המינים. נמצא זה טרם וכיה להתייחסות תארטיט או מחקרית נאותה והוא מחייב בדיקה מעמיקה יותר. במחקריהם בעtid היה צורך לבחון מדוע, שלא כמתבגרות, נוטים בנימ מותבגרים להיות אלימים יותר במצב של רגשות חוביים. אפשר שההסבר לכך נזען בתהליכי החברות הנבדלים שעוברים מתבגרים ומתבגרות בחברה הערבית, שבה התנהגות אלימה של בנימ מותבגרים כביתי לשמה או להתרגשות מתකבלת בהתחשבות, בסל htonlות ובגלות, ואילו המותבגרות אמורים להפגין התנהגותיות מאופקות ולשמור על ערכיהם ומוסורת (אבו עסבה, 2004; מהאגנה, אגבאריה ואבו עסבה, 2009). ככל הנראה, ככל שמתרבבים ביטויי האליומות המתקבלים בהבנה, הם מתחילהם להיראות כדרך תקשורת לגיטימית גם מבלה לשירה למצוקה או לתסכול. נמצא זה מדגים היטב את השלבים האחרונים במודל עיבוד המידע החברתי: מותבגרים אלה רואים בהתנהגות אלימה חיבור לקבוצות הגיל ומשהו לגיטימי ומקובל בתרבויותם.

הצורך להשתתיק חברתיות

בין הצורך להשתתק חברתיות לבין אחד מרכיבי האליומות — מחשבות עוינות — נמצא מתאם חובי. בנוסף, בניתוחי הتسוגה נמצא תרומה מובהקת סטטיסטיות של הצורך

להשתיק להסביר השונות בנטיה לאלימות פיזית. ממצאים אלה מאשרים את השערת הממחקר שניבאה קשר חובי בין הצורך להשתיק לבני נטיה לאלימות פיזית. גם במחקרים קודמים דוח על קשר חובי בין הצורך להשתיק לבין מחשבות עינוי ורגשות שליליים כגון תשכול, חרדה ונטיה לכעס, רגשות שנקשרים במישרין ובעקיפין עם הנטיה לאלימות על רקבייה (Baumeister & Tice, 1990 ; Leary et al., 2001; Leary & Springer, 2001). הסבר אפשרי לממצא מתבסס על הטענה כי מתבגרים שיש להם צורך להשתיק וחווים דחיה על-ידי החברה או הקבוצה, ייטו לפתח מחשבות עינוי שיויכלו בהמשך לתנתנות של אלימות פיזית. כאמור, לפי מודל עיבוד המידע החברתי, כאשר מתבגר זוקק לתמיכה חברתית אך מפרש סיטואציה חברתית כלא תומכת, יש סבירות גבוהה שהוא יפעיל מחשבות עינוי נוכח האיום. בכך ניתן לגיטימציה לבחירתה של תגובה אלימה (ראו גם Twenge et al., 2007).

ממצא נוסף הנוגע לצורך להשתיק עליה בהקשר להשערת הממחקר החמשית, שבחנה את התромה של הצורך להשתיק ושל מיומנויות השליטה העצמית להסביר השונות באלימות פיזית. כאמור בניתוח התסогה, נמצא כי רק בקרב מתבגרים בעלי צורך להשתיק יש קשר שלילי בין שליטה עצמית לאלימות פיזית. לעומת, גם במצב של דחיה חברתית, מיומנויות שליטה עצמית תורמות לריסון התנתנות אלימה. הסבר אפשרי לממצא זה נשלע על הבנת חשיבותה של השתיקות לקבוצת השווים, בעיקר בגיל ההתבגרות. כאמור, מתבגרים החשים צורך חזק בהשתיקות חברתית, לרוב חשוב להם מאוד להיות חלק מהחברה והם מוכנים להקריב הרבה למען מטרה זו. מתבגרים אלה אינם רוצחים להרגיש דחוים, ומתווך צורך חזק והם מנסים, בעורת מיומנויות שליטה עצמית, לשמור קשרים שיש להם עם קבוצת השווים, ולכנן מנעימים מהנתנוויות אלימות ומנסים לרצות את האחרים ולזכות באחדות.

סיכום

ממצאי הממחקר מספקים עדות תאורטית לאוניברסליות של מודל עיבוד המידע החברתי בחקר וב叙述 של הנטיה לתנתנות אלימה ובהתאמתם לתרבותות שונות. לממצאי הממחקר תרומה תאורטית לידע שנוצר באשר לאלימות בכלל ולאלימות בקרב מתבגרים בכתב ספר בפרט. זאת, לצד תרומה יישומית שתתבטא בפיתוח תכניות לאימון בהפעלת מיומנויות שליטה עצמית, במטרה לשפר את התנתנות החברתית ולהפחית את הנטיה לתנתנות האלים.

כמו גורמים מגבלים את יכולת ההכללה של מחקר זה. אחד מהם קשור במדגם. הממחקר מבוסס על דגימת נוחות של מתבגרים ערבים מהמושולץ הצפוני בלבד, דגימה שאינה הסתברותית. אוכלוסיות המשולץ הצפוני מהוות כ-10% מכלל האוכלוסייה הערבית המוסלמית בישראל. נוצרים, דרוזים ובדואים, שישורם אינוண זנית, כ-20% מהאוכלוסייה הערבית בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012ב, לוחות 2.3, 2.14), אינם מזוהים במדגם. לפיכך, מומלץ לבצע את המחקר פעם נוספת עם דגימה מייצגת.

בנוסף, במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלונים לדיווח עצמי. שאלונים אלה מספקים זווית

ראיה של המתבגר, אך אפשר שగורמים אחרים, כגון קבוצת השווים או מורים, יוסיפו מידע. במחקר הנוכחי כל משטני המחקר הם רכיבים פנימיים אישיותיים של המתבגר, מאחר שלא ניתן להעריך מחשבות ורגשות באמצעות סביבה חיצונית. ואולם, יש לציין שהסתמכות על דיווח עצמי היא מוגבלת ומלמדת על נטייה בלבד. בעקבות מחקר זה יש מקום לבחון את ההתנהגות בפועל ולראות אם בקרוב בני נוער שיש להם רגשות חיוביים ומימוניות שליטה עצמית תימצא רמה נמוכה יותר של התנהגות אלימה. מומלץ להשתמש בעתיד בכלים מחקר נוספים שיופנו למורים ולקבוצות השווים.

magbala נספתה של המחקר קשורה להיבט כללי של שאלונים לדיווח עצמי, והיא נוגעת לצורך להתאים את התשובות לד齊יה החברתית.

מחקרים המשך עשויים לחדר ממצאים שהתקבלו במחקר זה ולשפוך אור נוסף על סוגיות רלוונטיות, כגון ההשפעה הדיפרנציאלית של רגשות חיוביים בקרוב לבנים ובנות והקשר בין רגשות שליליים וחיוביים לבין הצורך להשתיק בהקשר של הנטייה להתנהגות אלימה.

מקורות

- אבו עסבה, ח' (2004). *תפיסות משפחתיות ובית ספריות כמנגבים מעורבים באלימות תלמידים בתיכון הספר הערביים בישראל* (עבודה דוקטורט). אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לפסיכולוגיה ואנתרופולוגיה.
- אלחאג', מ' (1996). *חינוך בקרוב הערביים בישראל: שליטה ושינוי חברתי*. ירושלים: מאגנס.
- בן ברוך, ס' (2005). *עוריינות נוער: מציאות ודרכי התמודדות במשטרת ישראל*. אוחז ב-22 בדצמבר 2010 מתוך http://www.police.gov.il/mehozot/agafAHM/hativatHakirot/Documents/mziot_noar_ole.pdf
- בנבנישיתי, ר' (2002). *אלימות במערכת החינוך — תשס"ב* (דו"ח ביןיהם על ממצאי סקר בקרוב התלמידים). האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- בנבנישיתי, ר', זעירא, ע' ואסטור, ר' (2000). *אלימות במערכת החינוך* (דו"ח ממצאים מסכם). האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- בנבנישיתי, ר', חורי-קסברי, מ' ואסטור, ר' (2006). *ממצאים מסקר אלימות ארצי — תשס"ה*. כתבת על עבודה חינוכית-סוציאלית, 23, 15–43.
- הורוביץ, ת' (1995). *אלימות בבית-הספר ומהוצה לו — היבטים סוציאולוגיים*. בתוך א' רוקח (עורך), *התמודדות בבית-הספר מול האלימות* (עמ' 36–47). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- ווייסבורוד, נ', רוזנបאום, מ' ורונן, ת' (2009). *ריגישות לדחיה ותופקות בקרוב מתבגרות ומתבגרים צעירים*. חברה ורוחה, כ"ט, 107–131.
- זומר, א' (2002). *מה מוביל להתנהגות אגרסיבית? פיתוח מודל ניבוי* (עבודה מוסמך במדעי החברה). אוניברסיטת תל אביב.
- חמאמה, ר' (1996). *அகை சூல்தான் படிக்கு (அகை முறை முறை மதுரை)*. אוניברסיטת תל אביב.
- הלבשה המרכזית לسطטיסטיקה (2013א). *אפקין ייחדות גיאוגרפיות וסיווגן לפי חרמה החברתית-כלכליות של האוכלוסייה בשנת 2008* (פרסום 1530). ירושלים: המחבר.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013ב). *שנתון סטטיסטי לישראל מס' 64*. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי (2010). ממדיו העוני והפערם החברתיים (דו"ח שנתי לשנת 2009). ירושלים: המחבר.

מחאגנה, א', אגバラיה, א' ואבו עסבה, ח' (2009). רוחה נפשית בקרב בני נוער ערבים: המצב הנוכחי והשלכות של העדר מערכ מסיע הולם. *ג'מעה*, 13, 40–1.

סמנוחה, ס' (2004). *מדדי יהסי ערבים-יהודים בישראל 2004*. חיפה: המרכז היהודי העברי.

ROLLEDER, U' (2007). בית ספר אלים. פנים: כתבת עת לתרבות, חברה וחינוך, 38, 83–74.

רונן, ת' (1994). יותר מכל אהבה: האומנות והמיומנות בטיפול בילדים. תל אביב: רמות.

רונן, ת' וDOIKA, ע' (2009). הקשר בין רוחה נפשית סובייקטיבית, שליטה עצמית ותקופנות בקרב מתבגרים. *אלימות*, 2, 70–41.

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). The effects of media violence on society. *Science*, 295, 2377–2378.
- Anthony, C. L. (1997). Emotions, conflicts, and aggressive behavior. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 57(9-B), 5947.
- Arsenio, W., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36, 438–448.
- Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22, 1–32.
- Astor, R. S., Benbenishti, R., & Estrada, J. (2008). School violence. In T. Mizrahi & L. E. Davies (Eds.), *The encyclopedia of social work* (pp. 241–247). Washington, DC: NASW Press & New York, NY: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Pastorelli, C. (2001). Sociocognitive selfregulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Behavior*, 80, 125–135.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Baron, S. W. (2003). Self-control, social consequences, and criminal behavior: Street youth and the general theory of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 40(4), 403–425.
- Baumeister, R. F. (1999). *The self in social psychology*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Baumeister, R. E., & Tice, D. M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 165–195.
- Benbenishty, R., & Astor, A. R. (2005). *School violence embedded in context*. New York, NY: Oxford University Press.

- Bender, T. (1997). Assessment of subjective well-being during childhood and adolescence. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment* (pp 199–225). San Diego, CA: Academic Press.
- Blair, K. E., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, 419–443.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York, NY: Wiley.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychology. *Development and Psychopathology*, 7, 1–10.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information processing mechanism in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 66, 993–1002.
- Dodge, K. A. (1989). Problems in social relationships. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Behavioral treatment of childhood disorders* (pp. 222–244). New York, NY: Guilford Press.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.
- Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., & Zelli, A. (2002). Multidimensional latent-constructs analysis of children's social information processing patterns correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, 14, 60–73.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. New York, NY: Norton.
- Farrell, A. D., & Bruce, S. E. (1997). Impact of exposure to community violence on violent behavior and emotional distress among urban adolescents. *Clinical Child Psychology*, 26, 2–14.
- Freud, S. (2001). The dissolution of the Oedipus complex. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 173–182). London, England: Random House, Vintage Books. (Original work published 1924)
- Gyurak, A., & Ayduk, O. (2008). Resting respiratory sinus arrhythmia buffers against rejection sensitivity via emotion control. *Emotion*, 8, 458–467.
- Hill, C. A. (1987). Affiliation motivation: People who need people but in different ways. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1008–1018.
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., & Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 268–280.

- Infante, D. A. (1995). Teaching students to understand and control verbal aggression. *Communication Education, 44*, 51–63.
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 417–435). New York, NY: Guilford.
- Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control. *Motivation and Emotion, 29*(4), 297–326.
- Joireman, J., Anderson, J., & Strathman, A. (2003). The aggression paradox: Understanding links among aggression, sensation seeking and the consideration of future consequences. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 1287–1302.
- Kelly, K. M. (1999). *Measurement and manifestation of the need to belong* (Un published doctoral dissertation). University of Tennessee, Knoxville, TN.
- Kelly, K. M. (2001). Individual differences in reactions to rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 291–315). New York, NY: Oxford University Press.
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F., & Bucci, M. (2002). Group identification in early adolescence: Its relation with peer adjustment and its moderator effect on peer influence. *Child Development, 73*, 196–208.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Rudolph, K. D., Joiner, T. E., Potter, K. I., Lambert, S.,..., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11*, 326–338.
- Leary, M. R., Koch, E. J., & Hechenbleikner, N. R. (2001). Emotional responses to interpersonal rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 145–166). New York, NY: Oxford University Press.
- Leary, M. R., & Springer, C. (2001). Hurt feelings: The neglected emotion. In R. M. Kowalski (Ed.), *Behaving badly: Aversive behaviors and relational transgressions* (pp. 151–176). Washington, DC: American Psychological Association.
- Levine, S. (2000). The Tao and Talmud of adolescence and young adulthood: Being, belonging, believing, benevolence. *Adolescent Psychiatry, 25*, 45–59.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855.
- MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin, 131*, 202–223.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is Happy? *Psychological Science, 6*, 10–19.
- Osterman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Charpentier, S., Carpara, G. V., & Pastorelli, C. (1999). Locus of control and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25*, 61–65.
- Ozden, O., & Koksoy, O. (2009). Is low self-control associated with violence among youths in Turkey? *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 53*(2), 145–167.
- Pulkkinen, L., & Pitkanen, T. (1993). Continuities in aggressive behavior from childhood to adulthood. *Aggressive Behavior, 19*, 249–263.

- Ronen, T. (2003). *Cognitive constructivist psychotherapy with children and adolescents*. New York, NY: Kluwer Plenum.
- Ronen, T. (2005). Students' evidence-based practice intervention for children with oppositional defiant disorder. *Research in Social Work Practice*, 15, 165–179.
- Ronen, T., Rahav, G., & Moldawsky, A. (2007). Aggressive behavior among Israeli elementary school students and associated emotional/behavioral problems and self-control. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 407–431.
- Ronen, T., & Rosenbaum, M. (2010). Developing learned resourcefulness in adolescents to help them reduce their aggressive behavior: Preliminary findings. *Research in Social Work Practice*, 20, 410–426.
- Ronen, T., & Seeman, A. (2007). Subjective well being of adolescents in boarding schools under threat of war. *Journal of Traumatic Stress*, 20, 1053–1062.
- Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavior Therapy*, 11, 109–121.
- Rosenbaum, M. (1998). Learned resourcefulness, stress, and self-regulation. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 483–496). Chichester, England: Wiley.
- Rosenbaum, M., & Ronen, T. (1991). *Development of a rating scale for assessment of children's self-control skills* (CSC). Paper presented at the annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, New York, NY.
- Schreindorfer, L., & Leary, M. (1996). *Seeking acceptance versus avoiding rejection: Differential effects on emotion and behavior*. Paper presented at the meeting of the Southeastern Psychological Association, Norfolk, VA.
- Stuart, G. L., & Holtzworth-Munroe, A. (2005). Testing a theoretical model of the relationship between impulsivity, mediating variables, and husband violence. *Journal of Family Violence*, 20, 291–303.
- Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 56–66.
- Warman, D. M., & Cohen, R. (2000). Stability of aggressive behaviors and children's peer relationships. *Aggressive Behavior*, 26, 277–290.
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.
- Weisbrod, N. (2007). *The relationship between rejection sensitivity and aggressive behavior: The moderating role of self-control skills and motivational systems* (Unpublished doctoral dissertation). Tel-Aviv University, School of Social Work.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136–149.