وزارة التربية والتعليم
الإدارة التربوية
الخدمات النفسية الاستشارية
قسم برامج المساعدة والوقاية
وحدة تطوير المناخ الآمن ومنع العنف

تنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية

ومواجهة ظاهرة التنمر

طلاب مِن أجل طلاب- جميعنا أبطال "لا"



وزارة التربية والتعليم
الإدارة التربوية
الخدمات النفسية الاستشارية
قسم برامج المساعدة والوقاية
وحدة تطوير المناخ الآمن ومنع العنف

طاقم الكتابة: عيناب لوك، ميخال زخريَه، أوريت برغ

قرأت وأبدت ملاحظاتها: شوش تسيمِرْمَن، مديرة قسم برامج المساعدة والوقاية، الخدمات النفسية الاستشارية.

التّرجمة والملاءَمة للمجتمع العربي: علا غنايم-بشير1

القدس- 2017

2

 $^{^1}$ للملاحظات: mostashara-ola@hotmail.co.il

المحتويات

4	توطئة
6	الفصل الأول- الإطار النظري
6	القسم الأول: ظاهرة المضايقة والتنمّر (Bullying)
19	القسم الثاني: التنمّر بواسطة الشبكة (Cyberbullying)
26	القسم الثالث: ظاهرة التنمّر في المجتمع العربي
38	مراجع الإطار النظري (للقسمين الأول والثاني)
43	مراجع القسم الثالث (ظاهرة التنمّر في المجتمع العربي)
50	الفصل الثاني: برنامج تدخّل شمولي في المدرسة
50	القسم الأول: أسس بناء برنامج التدخّل الشمولي
59	القسم الثاني: ورشات للمعلمين
المضايقة والتنمّر في الصف 69	الفصل الثالث: تحسين المناخ الاجتماعي ومعالجة ظاهرة ا
72	القسم الأول- دروس "مهارات حياتية" للمدارس الابتدائية
112	القسم الثاني- دروس "مهارات حياتية" للمدارس فوق الابتدائية
142	مراجع دروس "أبطال لا"
147	القصل الرابع- مواد إرشادية
147	
159	القسم الثاني: استبيان في موضوع التنمّر



يدأب جهازُ التربية والتعليم على تطوير المناخ التربوي الذي يعزّز إحساس الطلاب والعاملين في التربية والتعليم بالأمان والرفاهية النفسيّة. في إطار البرنامج الشمولي للوزارة، نضع بين أيديكم كتابًا يحوي مجموعة مِن الأدوات التي تهدف إلى تنمية الإحساس بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية ومواجهة ظاهرة التنمّر. لقد أُعِدَّ هذا الكتاب في أعقاب أحداث تحصل حولنا، فيها أو لاد يُؤذُون، أو يُؤذَوْن أو يقفون مكتوفي اليدين ولا يفعلون شيئًا للحيلولة دون حدوث الإيذاء.

ليس القرار بالخوض في ظاهرة التنمّر قرارًا هيّنًا، فهو يستوجب مواجهة ظاهرة مُعقّدة تَخْفى في أغلب الأحيان عن الأنظار، كما نميل إلى الاعتقاد أن هذه الظاهرة الخطيرة ليست موجودة في مدارسنا. بخلاف هذا الاعتقاد، فإن الظاهرة موجودة في كل المراحل التربويّة والتعليميّة وفي كل الأوساط، ويكفي وجود نيّة بإلحاق الأذى وتكرار عملية الإيذاء ووجود تفاوت في القوة بين المعتدي والمعتدى عليه لنعتبر ما يحصل مضايقة أو تنمّرًا. نحن نشهد التنمّر في جميع نواحي الحياة أيضًا: في المدرسة، بعد الظهر، أثناء السفر مِن المدرسة وإليها، وفي الحيّر الافتراضي.

لقد ولّد نطاق الظاهرة الواسع حاجةً بالنطرّق للطلاب جميعهم وعدم الاكتفاء بالنّمَحْوُر في المعتدي والمعتدى عليه. لقد أكّدت معطيات رصد المناخ (ראמ"ה, 2011) ضرورة معالجة الظاهرة والعمل على منعها وتنمية إحساس الأولاد والشباب بالمسؤوليّة الشخصيّة، حيث أشار %14 من الطلاب إلى وجود طلاب يهدّدون ويتنمّرون في مدرستهم، وأشار %11 من الطلاب إلى وجود مجموعات مِن الطلاب العنيفين الذين يضايقون ويُؤذُون طلابًا آخرين.

لا يمكن أن تَقْتَصِر المواجهة الناجعة على علاج أحداث التنمّر التي تحصل أو على العلاج المباشر فقط، فالمواجهة الناجعة تتطلّب سيرورة مُطَّرِدة لتنمية العلاقات بين الأفراد في المجموعة، وتعزيز قدرات الفرد، وتطوير إدارة المشاعر والصورة الذاتية الإيجابية وتنمية المسؤولية المشتركة والتكافل. لذلك؛ لا بدّ أن تتطرّق المؤسسة التربوية إلى ظاهرة التنمّر في مختلف الأصعدة والمجالات: خلال سيرورة معالجتها للمعطيات والأحداث الشاذة، وخلال تطوير المناخ التربوي فيها، وفي الحيّز الافتراضي، وعند تطوير برامج "المهارات الحياتية" والتربية الاجتماعيّة فيها.

يكُمُن تفرّد هذا الكتاب في اقتراحه رَبْط ظاهرة التنمّر والتعرّض للإيذاء مع المهارات الاجتماعيّة والشعوريّة، وذلك من خلال تنمية إحساس الطلاب بالمسؤولية على الصعيدين الشخصي والجماعي. ترْتَكِز هذه السيرورة على تنمية الصورة الذاتية الإيجابية، وإدارة المشاعر، والقدرة الذاتية، والإحساس بالانتماء، والعلاقات في الواقع وفي الحيز الافتراضي. يواكب الكتابُ الطواقمَ التربوية في سيرورةِ تعزيز الطلابِ كأفراد، وتعزيز

الصف كتنظيم اجتماعي يرتكز على التكافل والمسؤولية الشخصية، كما ويُطَبِّق على أرض الواقع رؤية "الآخر هو أنا".

يزود الكتابُ الطواقمَ التربوية بمعلومات نظريّة شاملة ومُحنَّلنة ، كما يدعوهم للبحث والتعمّق في السيرورات الجماعية التي تحصل في الصف وفي شبكة الإنترنت، هذا بالإضافة إلى أنه يوضِح أسس بناء برنامج التدخّل على صعيد المدرسة وفي نواحي الحياة المختلفة. يحوي الكتاب أيضًا ورشاتٍ للمعلمين والطلاب تُطرَح فيها قضايا ومعضلات تحصل أثناء الدوام وبعده وفي الحيّز الافتراضي، وتُعرَض خلالها أفلامٌ أنتجها طلاب جامعيون من قسم الإعلام في HIT- المركز التكنولوجي في حولون، بالتعاون مع التلفزيون التربوي.

سيكون المديرون والمربون قادة برنامج "تنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية ومواجهة ظاهرة التنمر"، وسيدعمهم في السيرورة المستشارون التربويون، والاختصاصيون النفسيون والمرشدون، وسيتم ذلك بالتعاون مع مجالس الطلاب كمؤثّرين على آراء زملائهم الطلاب.

أنتم مدعوون للخَوْض في الموضوع انطلاقًا من رغبة في فَهْم الواقع وتعقيداته، وانطلاقًا مِن تفاؤل وإيمان بأننا نستطيع أن نُحدِث التغيير.

مع تحيات

عيناب لوك

مديرة قسم برامج المساعدة والوقاية

الخدمات النفسية الاستشارية

وزارة التربية والتعليم

عودة إلى الفهرس

"في نهاية المطاف، لن نتذكّر كلمات أعدائنا، بل سننذكّر صمت أصدقائنا"

(مارتن لوثر کینج، بتصرّف)



القسم الأول: ظاهرة المضايقة والتنمر (Bullying) ميخال زخريه

أحد المصطلحات المركزيّة في مجال العنف المدرسي هو "التنمّر" (Bullying). في الماضي، اعتُبِر أي تصرّف عنيف يحصل في المدرسة تنمّرًا، غير أن أستور وبنبنشتي (בינבנשתי ושות', 2006) عرّفا التنمّر في مرحلة لاحقة كصنف مِن أصناف العنف المدرسي.

لقد استقطبت أبحاث الباحث النرويجي أولويس (Olweus, 1991, 1993) حول التنمّر الكثير من الاهتمام، وقد أشار إلى ثلاث سِمات مركزية في تعريفه:

- هجوم أو تهديد جسدي أو كلامي أو نفسي، يهدف إلى إخافة الضحية، أو إثارة الشعور بالضائقة لديه الله أو إلحاق الضرر به الله المناهدة المناه
 - 2. تفاوت في القوة (النفسيّة أو الجسديّة)، حيث يقوم الطالب/الطلاب القوي/الأقوياء بالهجوم على من هو/هم أضعف منه/م دائمًا.
 - 3. أحداث متكررة بين نفس الطلاب تستمر فترة من الزمن.

اتبع باحثون آخرون هذا التعريف أيضًا، حيث عرّفوا التنمّر كتصرّف عنيف مُتَعمّد، يُنفّذ من قبل مجموعة أو فرد، بشكل متكرر وطيلة فترة مِن الزمن، تجاه ضحية لا تستطيع الدفاع عن نفسها بسهولة (, Smith et. al.) مرّفا التنمّر بأنه "نَهْج يتمّ فيه استغلال التفاوت في القوة على نحو سلبي" ("systematic abuse of power").

كما ذكر سابقًا، يُعتبَر التنمّر صنفًا مِن أصناف العنف، حيث يمكن أن تحدث مشاجرات بين الطلاب في نفس العمر، أو تصرفات طائشة أثناء الفرص أو أحداث خطيرة أخرى لها تأثير على الأجواء في المدرسة وعلى شعور الطلاب، لكنها ليست نتيجة علاقات مستمرة. لذلك، يجب على البرنامج الشمولي في المدرسة التطرّق لجميع أصناف العنف. لاحقًا، سنلاحظ أن للتنمّر مميّزات خاصة تستوجب دراية واستعدادًا وذلك ليتمّ التدخّل والعلاج بالطريقة الملائمة.

أساليب المضايقة والتنمر

- التنمّر الجسدي (التنمّر المباشر): ابتداءً مِن استخدام العنف "المعتدل" (الضرب، الدفع) وانتهاءً بالعنف الجسدي الخطير (التسبّب بإصابة جسديّة تستوجب علاجًا طبيًا، استخدام أدوات خطيرة أو أسلحة).
 - التنمر الاجتماعي (التنمر غير المباشر): العنف الكلامي، النميمة والاغتياب، إلحاق الضرر بصداقات، نشر الإشاعات والقذف وتشويه السمعة، المقاطعة والإقصاء والنّبد والتحريض.

النتائج المترتبة على ظاهرة التنمر

(شكرًا لِد. عنات كلومِك على توضيح الأفكار في هذا البند)

أظهرت نتائج الأبحاث أن الوقوع ضحية للتنمّر مرتبط بما يلي: مشاكل في التأقلم، مشاكل صحيّة، تحصيل متدنٍ وامتناع عن القدوم إلى المدرسة، تصوّر ذاتي منخفض، قلق، رفض اجتماعي، قلّة الأصدقاء أو جودة منخفضة للعلاقات الاجتماعية، هرب مِن البيت، اضطرابات في الأكل، شرب الكحول، وتعاطي المخدرات (Centers for Disease Control and Prevention-CDC, 2012).

جميع الظواهر المُشار إليها أعلاه يمكن أن تكون أسبابًا للتعرّض للتنمّر أو نتائج له. مثلًا، يمكن أن يكون التعرّض التصوّر الذاتي المنخفض سِمَة سلوكية تزيد امكانية التعرّض للتنمّر، ولكن يمكن أن يكون إحدى نتائج التعرّض للتنمّر أيضًا. رغم ما ذُكِر آنفًا، يبدو أن هناك صفات تسبق التعرّض للتنمّر، وأخرى تظهر نتيجة له. مثلًا، يميل الاكتئاب إلى الظهور كإحدى النتائج المترتّبة على التعرّض للتنمّر، بينما يميل عدم الثقة بالنفس للظهور قبل التعرّض للتنمّر. لقد أكّدت نتائج الأبحاث هذا، حيث أظهرت أن مَن تعرّضوا للتنمّر في الأجيال 14-15 أصيبوا بالاكتئاب أكثر في الأجيال 20-23 (Card and Hodges, 2008; Hawker & Boulton, 2000).

في كثير من الأحيان، يُشار إلى أن الوقوع ضحية للتنمّر يؤدّي إلى الانتحار، ولكن لا بدّ من الإيضاح هنا أن العلاقة بين التنمّر وانتحار المراهقين هي علاقة مُركّبة (Hertz, 2013). في الواقع، يكون انتحار المراهقين غالبًا حصيلة مجموعة مِن الأسباب والعوامل (منها عوامل شخصية، عائلية، بيولوجية، اجتماعية وغيرها) وليس نتيجة سبب واحد فقط (Gould, Greenberg, Velting & Shaffer, 2003).

إن الادّعاء بوجود علاقة سببيّة مباشرة بين النداخل بالتنمّر والانتحار ليس دقيقًا. هناك عدّة أبحاث تشير إلى علاقة ارتباطية (correlation) بينهما ولكنها ليست علاقة سببيّة بالضرورة (لاستعراض شامل للأبحاث انظر Kim & Leventhal, 2008). لقد أظهرت الأبحاث طويلة الأمد القليلة التي فحصت وجود علاقة سببية فرقًا بين الفتيان والفتيات، وفي أحيان كثيرة أظهرت النتائج أن الدمج بين التنمّر والأمراض النفسيّة يزيد من خطر الانتحار. بعبارة أخرى، يمكن أن تتواجد في العلاقة بين التداخل بالتنمّر والانتحار عوامل وسيطة، كالاكتئاب أو

الاضطراب السلوكي، التي تزيد مِن خطر الانتحار (, Epselage & Holt, 2013; Klomek et. al., 2009). أما الأبحاث حول العلاقة بين التنمّر بواسطة الشبكة والانتحار فما زالت في مراحلها الأولى، وهي ارتباطية في الغالب، ولذلك مِن الصعب الإشارة إلى علاقة سببيّة بينهما.

يعاني المتنمّرون أيضًا مِن مشاكل في التأقلم، خصوصًا عند الحديث عن متنمّرين هم ضحايا أيضًا (-bully) (Card and Hodges, 2008; Hawker & Boulton, 2000) (victims قُصوى للإصابة بالاكتئاب (لاستعراض شامل للأبحاث أنظر Clomek et.al., 2010).

التنمّر والتنمّر في الشبكة ليسا جزءًا طبيعيًا مِن جيل المراهقة، لذلك، لا بدّ مِن إخضاع المراهق المتداخل بالتنمّر أو التنمّر في الشبكة (كمعتدٍ/ضحية/متنمّر-ضحية) للتقييم المهني للقرار بشأن تعرّضه للإصابة بالاكتئاب (Klomek et. al., 2011). مِن المهم أن لا ننسى أنه يمكن منع التنمّر والانتحار عند المراهقين.

كبالغين، علينا أن نسأل المراهقين بشكل مباشر ومتعاطف حول تداخلهم بالتنمّر وأفكار هم حول الانتحار، وتوجيههم لتلقّي المساعدة المهنية. بالإضافة إلى ذلك، مِن المهم أن نوصل رسالة للطلاب نؤكّد فيها تفهّمنا للصعوبة التي يواجهونها في تحمّل ألمِهم النفسي، ولكن الانتحار ليس الحلّ لمواجهة التنمّر/التنمّر في الشبكة. الانتحار هو حلّ لا رجعة منه لمشكلة مؤقّتة. يجب أن نؤكّد لهم أن الأمل موجود دائمًا، وأن لتداخلهم في التنمّر حلولًا ناجعة أخرى، وأن نَعِد بأننا، كبالغين ذوي أهمية، سنساعدهم.

كما ذُكِر سابقًا، يجب أن نحرص على أن يحصل الأولاد والشباب المتداخلين في التنمّر على المساعدة المهنيّة. بالإضافة إلى ذلك، يجب تفعيل برامج الوقاية المدرسيّة بشكل شمولي بعيد الأمد، على نحو يدمج بين المجالات المختلفة (لاستعراض شامل للأبحاث أنظر Ttofi, & Farrington, 2009; Vreeman & Carroll, 2007). يوصنى بالعمل على عوامل الحصانة والخطورة (الشخصية، الاجتماعية، العائلية، المدرسية، الجماعية) المشتركة لمنع التنمّر والانتحار (Bradshow, 2012).

التنمر كاستراتيجية اجتماعية

يختار الأولادُ ذوو التصرّف المتنمّر إيذاءَ الضحايا كي يُظْهِروا قوتهم وليحافظوا على مكانتهم الاجتماعية في المجموعة. لذلك، يحصل التنمّر أثناء تواجد شهود بشكل عام (80% مِن حالات التنمّر تحصل بوجود شهود). أما الضحايا، فغالبًا ما يكونون أولادًا خاضعين، لا يثقون بأنفسهم، ضعفاء جسديًا ومكانتهم الاجتماعية متدنّية (O'Connell, Pepler & Craig, 1999).

في الآونة الأخيرة، طرأ تغيير على مفهوم ظاهرة التنمّر حيث اعتبرها الباحثون، خصوصًا أولبياوس وسلميبالي وسميث، مجموعةً مِن الظواهر التي يتيحها ويُبْقِي عليها زملاء في الصف/الشريحة العمرية، حيث يشاركون فيها مِن خلال أداء أدوار مختلفة (مثلا هناك من يعاونون المعتدي (bully)، أو يدعمونه، أو يتجاهلون ما يحصل). بعبارة أخرى، تتمحور التوجّهات الحديثة في الأبحاث في "مجموعة الأتراب"،

وستجدون هذه الأبحاث تحت عنوان "أدوار المشاركين في سيرورة التنمّر" (Participant roles in the) وستجدون هذه الأبحاث تحت عنوان "أدوار المتفرّج المشارك".

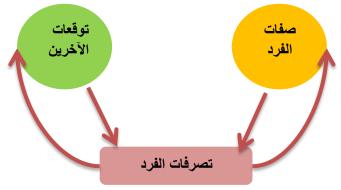
"أدوار المتفرّج المشارك"- الإطار النظري

يتمحور هذا الإطار النظري بالطريقة التي يتداخل بها الطلاب في التنمّر. يفترض هذا الإطار النظري أنه بالإضافة للمضايقة بالإضافة للمضايقة المنكرّرة والمستمرة للضحايا، هناك طلاب آخرون متداخلون بالتنمر. بكلمات أخرى، بالإضافة للمضايقة المتكرّرة والمستمرة للضحايا، ومبادرة المعتدي (bully) لتنفيذ المخالفة بشكل فعّال، هناك أولاد آخرون يتواجدون ويشاهدون دائمًا عملية التنمّر. إن تصرّف الأولاد المتواجدين أثناء الحدَث يعكس موقفهم حول ما يجري، حيث أصبح معلومًا الآن أن معظم الطلاب في الصف الذي يحصل فيه التنمّر يَعُون تمامًا ما يحصل حولهم، وأن كثيرين منهم يتواجدون اثناء حصول التنمّر (Salmivalli,1992). يؤثّر هذا على نتيجة حدَث التنمّر بشكل كبير، حيث ينضم بعض الأولاد والمراهقين للتنمّر عندما يشْرَع به آخر ويُؤدّون دور مُعاوِني المعتدي (bully)، وهناك آخرون الذين لا يعتدون بشكل فعليّ على الضحيّة ولكنهم يمنحون المعتدي ردّ فعل إيجابيّ على ما يفعل، فيحضرون ليتفرّجوا أو يزوّدونه بجمهور، أو يحرّضونه على الضحية بواسطة الضحك أو تشجيعه على الاستمرار في ما يفعل. هناك طلاب ذوو تصرّف مُعارِض للتنمّر أيضًا، حيث يُواسون "الضحية" ويقدّمون الدعم، ويحاولون رَدْع الآخرين عن التنمّر، هؤلاء الطلاب هم "المدافعون".

الأدوار الاجتماعية (Sutton, Smith, 1999)

لقد تمَحْوَر باحثو "أدوار المتفرّج المشارك" في ردود فعل الأولاد المتواجدين أثناء عملية التنمّر واختياراتهم، وانعكاسها في تصرّفهم. اعتبر الباحثون النمطَ السلوكي الذي يَعْتَمِدُه الأولادُ أثناء التنمّر "أدوارًا".

"الأدوار الاجتماعية" هي مجموعة مِن التوقعات التي يُتَوَقِّع مِن الأفراد تحقيقها في وضع معين. يتأثّر "الذور" الاجتماعي الذي يؤدّيه الفرد (الولد في هذه الحالة) بصفاته وبتوقعات الآخرين منه. يعمل النظام باتجاهين: من ناحية، تصرّف الفرد يوجّه الآخرين لتَوَقّع تصرّف معيّن منه، ومِن ناحية أخرى، تقرر توقعات أفراد المجموعة إلى حدّ كبير الدور الاجتماعي للفرد. نتيجة ذلك، تتكوّن حلقة مُفْرغة سلبيّة يَعْلَق بها أولادٌ في أدوار اجتماعية لفترة طويلة.

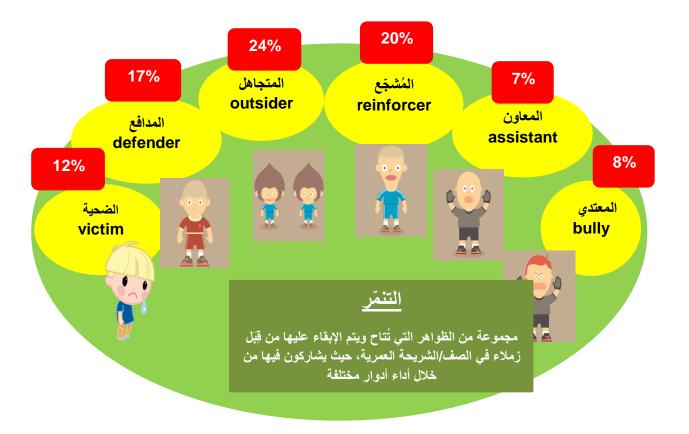


لقد أظهرت نتائج الأبحاث التي فحصت تصرّف أو لاد في الصفين السادس والثامن صورة واضحة، حيث يختار معظمهم تصرفًا يؤدّي إلى استمرار التنمّر ودعمه (معتدون- 8%، معاونون- 7%، مشجّعون للتنمر 20%، متجاهلون 24%) وقِلّة يختارون طرائق تؤدّي إلى وضع حدّ للتنمّر (مدافعون- 17%). هذه النتيجة تتناقض مع المواقف التي يصرّح بها الطلاب والتي يشيرون فيها أنهم يعارضون التنمّر. للأسف، هذا يعني أن المواقف التي يصرّح بها الطلاب كأفراد لا تُوجّه تصرّفهم على أرض الواقع، خصوصًا في نطاق مجموعة الأتراب، حيث تؤدّي معايير وآليات جماعية (كالمُجاراة مثلا) إلى ضغطٍ للقيام بتصرّف معيّن دون آخر (,Lagerspetz, Bjorkvist, ostarman& Kaukiainen, 1996).

الأدوار أثناء التنمر

تم مسح %88 من التلاميذ في العَيِّنَة

(Salmivalli et. al., 1996)



مميزات "الأدوار الاجتماعية"

- المعتدي (Bully): المُبادِر للمضايقة، يجعل الآخرين ينضمون إليه، يجد طرائق جديدة لمضايقة الضحية، قائد لمجموعة طلاب.
 - المُعاون (assistant): يساعد المعتدي (bully) بواسطة الإمساك بالضحية، ينضمّ للمعتدي (bully).
- مُشَجِّع التنمر (reinforcer): موجود دائمًا هناك، لا يؤذي جسديًّا لكنه يسخر من الضحية، يشجّع المعتدي (bully) بواسطة الهتاف، أو يقول له مثلا: "أرِه"، "لم نرَ دمًا بعد". يشجّع الآخرين على المشاهدة.
- المتجاهل (outsider): لا يكون هناك عادة أو يبتعد، يتظاهر بأنه لا يلاحظ ما يحصل، لا يفعل شيئًا. لا يتّخذ موققًا حول الموضوع، وكأنه لا يعرف شيئًا عن التنمّر.
 - المدافع (defender): يُخبر بالغًا عمّا يحصل أو يَسْتَنْفِرُه للمكان الذي يحصل فيه التنمّر، يحاول القناع المعتدين بأن يتوقّفوا عمّا يفعلون، يشجّع الضحية، يجنّد الأخرين لتقديم المساعدة، يبقى إلى جانب الضحية.
 - الضحية (victim): ضحية المضايقة. غالبًا ما يكون طالبًا ذا شعور بقيمة ذاتية منخفضة، يتميّز بالنّكوص (οικπ) والانطواء ويكون عنيفًا في بعض الأحيان. يُشار إليه على أنه "ضحية" من قِبَل ثُلث صفّه على الأقل.

يمكن أن تتحوّل "الأدوار الاجتماعية" إلى نبوءة تحقّق نفسها؛ حيث يتَوافق تصرّف الإنسان مع التوقعات منه بشكل تدريجي. عندما يؤدي شخص دورًا أو يُوكَل إليه دور معيّن، سيستصعب "التحرّر" منه. تمنح المجموعة "مكافأة" على التصرّف الذي يتوافق مع الدور الاجتماعي الذي أُوكِل للشخص، والعكس صحيح، لا تكافئ التصرّف الذي يتعارَض مع الدور الاجتماعي. لذلك، يمكن أن يعتقد الطلاب الذين يعرّفون أنفسهم كمعتدين (bullies) أنهم لا يستطيعون التصرّف بشكل مُغاير، وأنهم لا يملكون خيارًا سلوكيًا آخر سوى التنمّر، كذلك الأمر بالنسبة "للطالب المزعج" في الصف حيث يستمرّ إلى حدّ كبير في تصرّفه بسبب معاملة بيئته المحيطة وتوقعاتها منه.

مِن هنا، فإن دورنا كمجتمع بشكل عام، وكعاملين في التربية بشكل خاص، هو أن نبذل كلّ ما في وُسْعِنا كي نكسر الحلقة المُفْرَغة السلبية المذكورة أعلاه والامتناع عن إصدار الأحكام بشكل مطلق. هذا هو السبب الذي جعلنا نمتنع عن استخدام المصطلح "متنمّر" طيلة استعراضنا للأبحاث في هذا الكتاب واستخدمنا بدلا من ذلك المصطلح "مُعتدي" وكُتِب المصطلح bully بين قوسين.

يواجه الطلاب الذين تعرّضوا للتنمّر صعوبة في التحرّر مِن هذا الدور الاجتماعي أيضًا، حيث يكون أداء دور مغاير بين أصدقائهم مهمة صعبة بشكل خاص. بالإضافة إلى ذلك، هناك احتمال أن يتكرّر تعرّضهم للتنمّر حتى وإن تواجدوا في صف جديد (Salmivalli, 1999). ليس من السهل الدخول إلى مجموعة جديدة، خصوصًا عند الحديث عن ولد أو مراهق عاش تجربة مأزومة. يتم "بثّ" عدم ثقته بنفسه وتخوفاته إلى الزملاء الجدد، الذين

يعتبرون الطالب الجديد لقمة سائغة و "هدفًا مناسبًا" للتنمّر، هذا بالإضافة إلى أن توقعات "الضحايا" تؤثّر، بشكل لا واع، على تعامل زملائهم معهم.

نتيجة هذا، يدّعي الباحثون أن نقل الضحية إلى صف جديد لا يمكن أن يكون حلًا ناجعًا لمشكلة التنمّر، ويقترحون معالجة المشاكل في نطاق المجموعة التي ظهرت فيها. وفق هذه الطريقة، سيكون هناك احتمال لحصول تغيير في الأدوار الاجتماعية، حيث يَحْظى كل أفراد الصف بتجربة مُصَحِّحة (חוויה מתקנת) حول كيفية مواجهة المشاكل وتحسُّن شعور الجميع عندما يتمّ حلّ المشكلة بشكل سليم.

علينا، كعاملين في التربية والتعليم وكطاقم علاجي مهني، أن لا ندع صعوبة التغيير في "الأدوار الاجتماعية" تُضْعِف عزائمنا. إن الاستقرار والثبات النسبي "للأدوار الاجتماعية" على مدار السنين في المدرسة لا يلغي وجود احتمال لتغيير الأدوار وتقليص ظاهرة التنمّر، بل العكس هو الصحيح، فالتدخّل المدروس في البيئة الاجتماعية التي يحصل فيها التنمّر يمكن أن يمنع "تبنّي" الأدوار وتَرسُّخَها. إن التدخّل المُطّرد وذا الصلة مع واقع الطالب، والذي يتمّ في بيئته الاجتماعية الطبيعية، يزيد احتمال تحقيق ما نريد: الانتقال إلى أدوار إيجابية اكثر وتقليص ظاهرة التنمّر.

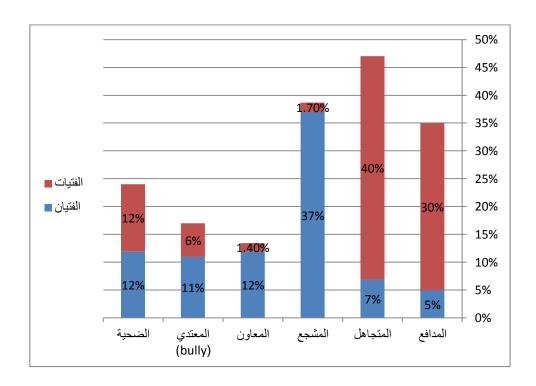
لقد أشارت الأبحاث أن العوامل التالية يمكن أن تقلّل مِن احتمال حصول نتائج صحيّة واجتماعيّة سلبيّة لدى الطلاب في المستقبل (Protective factors)؛ الشعور بالانتماء للمدرسة (Resnick et. Al., 1997)، والقدرة على التعاطف (Snyder et.al., 1991) والإحساس والأمل (Snyder et.al., 1991)، والقدرة على التعاطف (Snyder et.al., 1991) والإحساس بالقدرة الذاتية (Bandura, 1997). لقد أظهرت النتائج أن الشعور بالانتماء للمدرسة هو الأكثر تدنيًا لدى "المعتدين" (bullies) و"الضحايا"، والأعلى لدى "المدافعين"، بينما كان الأدنى لدى "الضحايا"، "المتفرجين"، "المعتدين" (bullies) و "المعتدين" (bullies) و المعتدين الضحايا" و المدافعين أعلى قدرة على التعاطف (2012) والمدافعين" في الجانب الذهني جوانب مختلفة "للتعاطف"، حصل "المعتدون" على نفس نتائج "الضحايا" و "المدافعين" في الجانب الذهني المتعاطف (أي الاكتراث والرأفة) للتعاطف (ما يسمى بالقدرة الأخلاقية)، ولكن نتائجهم في الجانب الشعوري للتعاطف (أي الاكتراث والرأفة) كانت أكثر انخفاضًا. أظهرت النتائج أيضًا أن الإنسان بحاجة إلى الجانب الشعوري للتعاطف أكثر من حاجته إلى الجانب الذهني كي يدافع عمّن يتم إيذاؤه (Gini, Pozzoli & Hauser, 2011).

تَبايُن بين الفتيان والفتيات

تُظْهِر أبحاث واستطلاعات واسعة النطاق في الولايات المتحدة والعالم أن للفتيان احتمالًا أكبر للانخراط في حَمْل الأسلحة، أو التعرّض للتهديد بواسطتها أو الإصابة منها، كما أنهم معرّضون أكثر للسرقة أو إلحاق الضرر بممتلكاتهم في المدرسة أو الإصابة جرّاء شجار، أما الفتيات فهناك احتمال أكبر أن يتعرّضن للعنف الاجتماعي والجنسي والمضايقات، سواء في المدرسة أو بواسطة الوسائل الالكترونية (Deakin, 2006; Aye). تستخدم الفتيات المضايقة الجسدية، لكنها أقل شيوعًا لديهن. هن يَمِلن لاستخدام أساليب

مضايقة كالنبذ والإقصاء من المجموعة ونشر الإشاعات وما شابه. الجدول والرسم البياني التاليان يُظهران الاختلاف بين الفتيان والفتيات في "الأدوار الاجتماعية":

الفتيات	الفتيان	الأدوار
30%	5%	المدافع
40%	7%	المتجاهل
1.7%	37%	المشجع
1.4%	12%	المعاون
6%	11%	المعتدي (bully)
12%	12%	الضحية



لقد أجريت في الآونة الأخيرة أبحاث تمحورت في مدى استعداد الفتيان للتدخّل بغية وضع حدّ للتّنمر. لقد أظهرت النتائج أن مدى التنمّر الموجود في مجموعة أصدقائهم المقرّبين يتنبأ باستعدادهم للتدخّل أكثر من تعاطفهم مع الضحية (Espelage, green & Polanin, 2012). من هنا، يمكن أن نستنتج أن برامج التدخّل التي تقتصر على تغيير مواقف الطلاب حيال التنمّر وزيادة تعاطفهم مع الضحية دون تغيير السلوك الموجود

في بيئتهم المحيطة- أي مدى التنمّر الموجود في مجموعة أصدقائهم المقرّبين- لن تكون ناجعة لدى الفتيان. لذلك؛ يوصى بالحديث مع الطلاب عن مواقف أصدقائهم تجاه التدخّل في حالات التنمّر، والتطرّق للمعايير المُتّبعة في مجموعة الأصدقاء طيلة برنامج التدخّل، خصوصًا في مجموعة الفتيان.

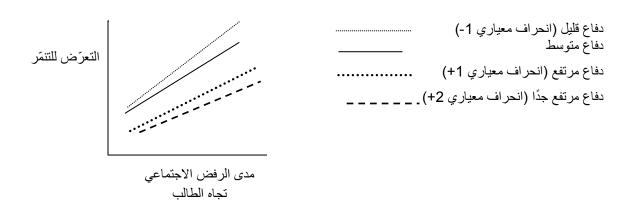
التنمر والرفض الاجتماعي

فحصت سلميبالي العلاقة بين مبنى المجموعات الاجتماعية في الصف ومشكلة التنمّر (Salmivalli, 2009). لقد أظهرت النتائج أن الأولاد الذين يميلون إلى التصرّف بطريقة مشابهة أو مُكمِّلة وفق "أدوار المشاركين" في حالات التنمّر (أنظر الصفحات 10-11) كوّنوا شبكات اجتماعية مع بعضهم البعض. كانت هناك علاقة وثيقة بين تصرّف الفرد أثناء عملية التنمّر وبين طريقة تصرّف أعضاء مجموعته في نفس الأوضاع. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن المعتدين (bullies) و"المعاونين" و"المشجعين" انتموا لشبكات اجتماعية أوسع من تلك التي ينتمي إليها "المدافعون" و"المتجاهلون" و"الضحايا"، وأن الأولاد الذين لا ينتمون للشبكات الاجتماعية هم "ضحايا" في كثير من الأحيان.

أظهرت النتائج أيضًا أن مَن يتعرّضون للتنمّر يعانون أيضًا مِن القلق الاجتماعي والرفض الاجتماعي (علاقة الاتباطية). هناك ميل لاعتبار الرفض الاجتماعي سببًا للتعرّض للتنمّر أكثر مِن أن يكون نتيجة له (& Ladd لا Ladd لا Saacs, 2005)، ولكن من المهم الإشارة هنا إلى أن كُون الإنسان مرفوضًا اجتماعيًا لا يؤدي إلى التعرّض للتنمّر بالضرورة. لقد أظهر بحث أُجري في الآونة الأخيرة أن صفات لا تتعلّق بالسلوك، كالمظهر الخارجي والقدرة التعلّمية والقدرة الرياضية، يمكن أن تقلّل من تعرّض الأولاد المرفوضين اجتماعيًا للمضايقة والتنمّر لدرجة أن تمنع حصول ذلك (, Knack, Tsar, Vaillancourt). هذا يعني أن ضحية التنمّر يكون مرفوضًا اجتماعيًا في الغالب، ولكن لا يتحوّل كل ولد مرفوض اجتماعيًا إلى ضحية.

التنمر والمجموعات الاجتماعية

يمكن أن يحصل التنمّر كجزء من استراتيجية يعتمدها المعتدي بغية تحسين مكانته الاجتماعية واكتساب قوة في مجموعة الأتراب. للأسف، هذه الاستراتيجية تثبت نجاعتها، حيث يكتسب "المعتدون" (bullies) شعبية (Caravita, Diablasio & Salmivalli, 2008)، ولكنهم ليسوا المحبوبين بالدرجة الأولى (Salmivalli, 2008)، تُعتبر الشعبية نوعًا من الدعم أو المكافأة الاجتماعية للأسلوب المتنمّر. لقد أظهرت عدة أبحاث أن تصرّف "المتفرجين" (المتواجدين) أثناء هذه الحالات هو عامل حاسم: في الصفوف التي يُشجَّع فيها "المعتدي" (bully) كثيرًا ويَنْدُر الدفاع عن "الضحية"، كان التنمّر أكثر شيوعًا (Salmivalli, Voeten & وعندما حصل في الصف تصرّف داعم للتنمّر من قِبَل "المتفرجين" (مثل التهجّم أو عدم الدفاع عن الضحية) شوهد تنمّر لفترة أطول. والعكس صحيح، عندما أظهر الطلاب تصرفًا مُدافِعًا، تقلّصت ظاهرة المتنمّر. يمكن رؤية ذلك من خلال الرسم البياني التالي:



نستنتج من النتائج أعلاه أن العمل التربوي على تغيير تصرّف المتفرّجين المتواجدين أثناء حالات التنمّر يمكن أن يفيد في الدفاع عن الأولاد الذين يتعرّضون للتنمّر (Karna, Voeten, Poskiparta & Salmivalli,) 2010).

كما ذُكِر سابقًا، توجد للضحايا مميزات مشتركة، كالتقدير الذاتي المنخفض، النكوص والانطوائية. تَسْتَثير هذه المميزات المعتدين فتَسْتَجْلِب المضايقة من ناحية، كما تمنع هذه المميزات "الضحايا" مِن الدفاع عن أنفسهم من ناحية أخرى. تشير الأبحاث إلى وجود "انحياز سلبي" (הטיה שלילית) (Hymel, 1986) تجاه الأولاد المرفوضين اجتماعيًا، المرفوضين اجتماعيًا، المرفوضين اجتماعيًا، المرفوضين اجتماعيًا، حيث يُحَمَّل الأولاد المرفوضون مسؤولية ما يحصل لهم مِن تنمّر أكثر من الأولاد المقبولين. هذا الانحياز يدعم الأولاد العنيفين، حيث لا يحصلون على ردّ فعل سلبي مِن أترابهم عندما يضايقون أولادًا مرفوضين اجتماعيًا. مِن ناحية أخرى، يخاف المعتدي مِن فقدان مكانته الاجتماعية في مجموعة الأتراب ويمكن أن يخفّف مِن مضايقته للضحايا إذا كان هناك مَن يدافع عنهم. للأسف، أظهرت النتائج أيضًا أن للتصرّف الذي يدعم التنمّر مضايقته للضحايا إذا كان هناك مَن يدافع عنهم. للأسف، أظهرت النتائج أيضًا أن للتصرّف الذي يدعم التنمّر كري التصرّف المدافع عن الضحية (Karna, Voeten, Poskiparta & Salmivalli, 2010).

على ضوء ما ذُكِر أعلاه، يمكن الموازاة بين الطريقة التي تنتظم فيها العلاقات الاجتماعية في المدرسة والطريقة التي تتصرّف فيها البيئة الاجتماعية أثناء حالات التنمّر. وفقًا لهذا، لا يجب أن تتمحور استراتيجيات التدخّل لمكافحة التنمّر والوقاية منه في الأفراد فحسب، وإنما في السياق الاجتماعي الأوسع أيضًا (الصف أو المجموعة).

الأطر النظرية وبرامج التدخّل

تَتَمَحُور برامج التدخّل المستقاة مِن "النظرية السالتوجِينية" (Antonovsky, 1979, 1987) ومِن "علم النفس الإيجابي" (Seligman,2005) في إعادة بناء القدرات والطاقات بالاعتماد على مصادر الحصانة والرفاهية النفسية، بدلًا مِن البحث عن "أسباب المرض" وإصلاح ما هو قابل للإصلاح. على سبيل المثال، في سياق الإطار النظري حول "أدوار المشاركين"، يتمحور تعزيز الأتراب كمُحفّزين للتغيير في مصادر الحصانة النفسيّة وبالطلاب ذوي التأثير الإيجابي في المدرسة. طريقة التدخّل هذه تتطرّق لكل الموجودين، ولا تفصل بين "ضحية"، و"معتد" و"متفرج". سيعمل برنامج التدخّل السالتوجيني الذي يتمحور في المعتدي مثلا على تعزيز قيم الفرد، وتطوير مناخ إيجابي يعزّز المعايير الاجتماعية والقيم الإيجابية، وذلك بغية تقوية المهارات الاجتماعية ومشاعر التعاطف وتبنّي أدوار مُعارضة للتنمّر.

لقد فَحَصَ بحثٌ تحليلي عالمي أُجري في الآونة الأخيرة نجاعة برامج تهدف إلى دفع "المتفرجين" ليتدخّلوا أكثر مِن أجل وضع حدّ للتنمّر (Polanin, Espelage & Pigott, 2012)، وقارن نتائج 12 بحثًا من الولايات المتحدة ودول في أوروبا، حيث تمّ قياس التغيّر الذي طرأ على نيّة "المتفرجين" في التدخّل، ونيّتهم في وضع حدّ للتنمّر، وقيامهم بالتدخّل بشكل فعلي، والصعوبة التي يواجهونها في الردّ بشكل حازم أثناء حالات التنمّر، كما تمّ فحص التغيّر الذي طرأ في تعاطفهم مع الضحية. لقد أظهرت النتائج ازديادًا في تدخّل "المتفرجين" الذين شاركوا في برامج التدخّل مقارنة مع مَن لم يشاركوا فيها (%95, 20, 95)، كما أثبت البحث أن برامج التدخّل أكثر نجاعة في المدارس الثانوية. ربما تشير النتيجة الأخيرة إلى أن قدرة تدخّل "المتفرجين" تتأثّر أيضًا بالنواحي النطوّرية.

استر اتبحيات مواجهة التنمر

:Harper, Parries, Henrich, Verjas & Meyers (2012)

توجد لاستراتيجيات مواجهة التنمّر المختلفة درجات نجاعة متغيّرة. مِن هذه الاستراتيجيات: كبت المشاعر وإخفاؤها (internalizing)، التمنّي (wishfull thinking)، التمحور في النواحي الإيجابية للحياة، الردّ والمقاومة (fighting back)، الحصول على الدعم والمقاومة (fighting back)، الحصول على الدعم الاجتماعي وغيرها. تُصنّف الأبحاث طرائق المواجهة إلى نوعين: مواجهة تتمحور في المشكلة (problem) ومواجهة تتمحور في العاطفة (emotion focued). تتمحور "المواجهة المُتَمَحْورة في المشكلة" في قدرة الفرد أو رغبته في معرفة العامل المُسبِّب للخطر وإيجاد حلّ يضع حدًا لما يحصل، كإخبار بالغ، أو التشاور، أو إجراء حديث مع المعتدي وغيرها (Tenenbaum et.al., 2011)، أما "المواجهة المتمحورة في العاطفة" فتتمحور في المشاعر التي يثيرها التعرّض للتنمّر كالغضب، العصبية، الخوف، القلق، أو الإحساس بالإهانة، وتشمل استراتيجيات التنفيس عن المشاعر كالبكاء أو الصراخ، أو صياغة الوضع من جديد

(reframing)، أو محاولة التخفيف مِن المشاعر السلبية (مثلًا أن يَعدّ حتى الرقم 10 كوسيلة للتهدئة الذاتية) أو كبت المشاعر وإخفائها (الاتهام الذاتي، إخفاء الشعور بالإهانة).

يمكن التمبيز بين طرائق المواجهة أيضًا وفق مدى الامتناع (avoidant) أو مدى المبادرة (approach) لدى الضحية. من خلال استراتيجية المبادرة، تتمّ مواجهة العامل المُسبّب للخطر بشكل مباشر، أو حلّ المشكلة بواسطة الحصول على مساعدة من الآخرين (مثلا من المعلمين..) أو تخطيط طريقة لِرَدْع المعتدي (bully). خلافًا لذلك، في استراتيجيات الامتناع، يتمّ تجاوز العامل المُسبّب للخطر، أو تجاهله أو الابتعاد عن مناطق يحصل فيها للتنمّر. تتقاطع طرائق المواجهة الموصوفة أعلاه وفق التخطيط التالي:

التَمَحْوُرٌ في المشكلة	التَمَحْوُرِ في العاطفة	
الهجوم على المعتدي، الصراخ،	طلب الدعم من المعلمين	مبادرة
البحث عن طريقة للانتقام، إجراء	والأصدقاء، الحديث مع المعتدي،	
فعّال من خلال تجنيد حلفاء، رد	تفسير المشاعر	
حازم		
الامتناع عن التواجد في مناطق تتم	التنفيس عن المشاعر دون محاولة	امتثاع
فيها عملية التنمّر	تغيير الوضع، الاتهام الذاتي،	
	تجاهل الموقف ورفض الحديث	
	عنه	

استراتيجيات المواجهة- تباين بين الفتيان والفتيات:

تُثبِت الأبحاث أن الفتيات في مواجهتهن للتنمّر يَمِلْن إلى استخدام استراتيجيات تتمحور في العاطفة واستراتيجيات الممتناع ككبت المشاعر وإخفائها، أو التمني والتمحور في الجانب الإيجابي، أما الفتيان فيميلون إلى استخدام استراتيجيات التعبير عن المشاعر بواسطة السلوك، أو المبادرة والتمحور في المشكلة مثل- الضرب، الصراخ والبحث عن طريقة للانتقام.

استراتيجيات ناجعة

تُعتَبَر طرائقُ المواجهة ناجعةً إذا انتهت بنتائج إيجابية كالنقليل مِن التعرّض للتنمّر، أو تخفيف التأثير الذهني المترتّب عليه. يمكن لإشراك الأصدقاء بالمشاعر أن يخفّف مِن المشاعر السلبية، كما أن تجنّب التواجد في المناطق التي يحصل فيها التنمّر يمكن أن يقلّل مِن إمكانية التعرّض له. بخلاف ذلك، تزيد الاستراتيجيات غير الناجعة من إمكانية التعرّض للتنمّر. على سبيل المثال، يتيح استخدام العنف تجاه المعتدي (bully) التنفيس عن المشاعر السلبية، لكنه يزيد إمكانية التعرّض للتنمّر ويمكن أن ينتهي بنتائج وخيمة. أظهرت الأبحاث أن

التمحور في العاطفة والتمحور في حلّ المشاكل يمكن أن يكونا أسلوبين للتأقلم طالما يسعيان إلى إيجاد حلّ للتنمّر، ويشجعان الحصول على المساعدة بهدف حلّ المشكلة، ويشجعان تطوير استراتيجيات حلّ النزاعات.

كيف يختار الطلاب استراتيجيات المواجهة؟

تُعتبر نجاعة استراتيجية المواجهة (coping effectiveness) عاملا مركزيًا في اختيار الطالب لهذه الاستراتيجية. يقوم الطالب بتقييم نجاعة الاستراتيجية بواسطة تقييم قدرتها على تحقيق النتيجة التي يريدها. يتم اختيار الاستراتيجية وفق تجارب الطالب السابقة وموارد الدعم المتاحة له، ومدى إيمانه بقدرته على تنفيذها. أظهرت الأبحاث أن الطلاب يعتقدون أن الاستراتيجيات الفعّالة، كالحزم مثلًا، تكون ناجعة عند الحديث عن مواجهة التنمّر، بخلاف الاستراتيجيات غير الفعّالة، كتجاهل الموقف، والتي يعتبرونها غير ناجعة في مواجهة التنمّر. كانت نجاعة الاستراتيجية متعلقة بقدرة الطالب على التحكّم في مشاعره أثناء وجود المعتدي، حيث ازدادت إمكانية تعرّض الطالب للتنمّر عندما أظهر عاطفة بشكل مفرط (بكاء، غضب وغيرها)، أمّا تنظيم مشاعره وضبطها فزاد مِن احتمال أن تكون الاستراتيجية ناجعة (, Ren Zur, 2005; Tenenbaum et. al.,).

عودة إلى الفهرس

القسم الثاني: التنمّر بواسطة الشبكة (Cyberbullying) عيناب لوك وميخال زخريه

توثّر شبكة الإنترنت والتكنولوجيا الشخصية على أنماط الاتصال، والعادات الحياتية، واستهلاك المعلومات وطرائق التعلّم. إن تأثير الحيز الافتراضي في جميع مجالات الحياة يثير التفكير من جديد حول حدود التعبير الخُرّ، وحقوق الفرد، والمعايير الأخلاقية والاجتماعية. لقد تحوّلت شبكة الإنترنت في القرن العشرين إلى جزء مركزي مِن الحياة، حيث يُبحر فيها البالغون والشباب والأولاد، ويقضون فيها جزءًا كبيرًا من حياتهم، ويديرون قسمًا كبيرًا من علاقاتهم الاجتماعية هناك. لقد كانت "العلاقة الالكترونية بين الأصدقاء" من المواضيع التي فحصها بحث أُجري برعاية منظمة الصحة العالمية (HBSC) في السنوات 1994-2011 في المدارس في 41 دولة في شمال أمريكا وأوروبا. لقد أظهرت النتائج أن من يَبلُغون الخامسة عشرة مِن عمر هم في إسرائيل يحتلّون الموقع الخامس في العالم في الاستخدام اليومي للوسائل الالكترونية ليتواصلوا مع الأصدقاء كالهاتف، والرسائل الفورية (SMS)، والرسائل المحوسبة الفورية. لقد أشار %54 من الفتيان و %64 من الفتيات إلى تواصل الكتروني يومي مع أصدقائهم. أظهرت النتائج أيضًا أن %28.5 من أولاد إسرائيل في هذا العمر يبحرون في شبكة الإنترنت 4 ساعات على الأقل يوميًا. للمقارنة فقط، %3.8 فقط من أولاد سويسرا من نفس يبحرون في شبكة الإنترنت 4 ساعات على الأقل يوميًا. للمقارنة فقط، %3.8 فقط من أولاد سويسرا من نفس الشريحة العمرية يبحرون في الإنترنت عدد ساعات عمائل (הראל-وس العالم).

مميزات التواصل الاجتماعي عَبْر الحيز الافتراضي

على غِرار العلاقات الاجتماعية التي تتم وجهًا لوجه، يحوي التواصل الاجتماعي عَبْر الحيز الافتراضي مضامين مختلفة ومتنوعة: حديث من القلب إلى القلب، حديث عادي، حتلنة، إعلام، مشاركة عاطفية، حديث داعم، جِدال، حكايات شخصية، ضحك وبكاء. تُعتبر شبكات التواصل الاجتماعي في الإنترنت حيزًا هائلًا وذا تأثير عظيم للخَوْض في الأمور الاجتماعية والشخصية.

توجد للتواصل الشخصي والاجتماعي في الشبكة مميزات خاصة، فهو في متناول اليد لكنه متعلّق بجهاز، مُوثّق، فيه تَعَدُّد للمشاركين، تتلاشى فيه الحدود الفاصلة بين الشخصي والعمومي، لا توجد فيه آليات للرقابة، يمكن إخفاء الهوية الشخصية، لا نرى مَن نتحدث معهم وهم لا يروننا (אי נראות)، لا يوجد اتصال بصري، يتقلّص المدى الحسي، يستند إلى الكلمة المكتوبة أو المسجّلة أو الصور والأفلام، يتمّ بشكل فَوْري وغيرها.. كثيرون يجعلون الشبكة منصة يعبّرون من خلالها عن أمور شخصية: تمنيات وتهانٍ، خواطر وتصريحات وحكايات خاصة. هناك مَن يلتقطون صورًا لأنفسهم في وضعيات مختلفة وهم وحدهم أو بصحبة أصدقائهم، ويقومون بنشرها.

في كثير من الأحيان يتم التطرّق إلى ظاهرة "تلاشي الضوابط" التي تحصل في الشبكة (The Online ميثر من الأحيان يتم التطرّق إلى ظاهرة "تلاشى الضوابط والكوابح التي تردع الإنسان عن القيام بأمور معينة. هناك مَن يعتبرون عدمَ رؤية مَن نتحدث معهم عبر الشبكة وعدم رؤيتهم لنا (κι دרκιπ) عاملًا يؤثّر على إزالة هذه الضوابط والكوابح. مِن ناحية، يتيح هذا العامل التعبير الأصيل والشخصي، ولكنه يزيد من الكشف الذاتي الشخصي ويؤثّر على الميل للردّ بشكل لاذع ومُهين مِن ناحية أخرى.

شبكة الإنترنت في حدّ ذاتها لا تؤذي، فالتطبيقات المتاحة فيها والعمليات المنفّذة فيها يمكن أن تكون مؤذية أو مفيدة. لذلك، يجب على الفرد الذي يستخدم الحيّز الافتراضي التحلّي بالمسؤولية في اختيار التصرفات والتطبيقات المحبّذة.

لقد كان نطاق استخدام الطلاب للشبكة والأدوات التكنولوجية وجَوْدة تَمَكُّنِهم منها قياسًا مع البالغين قاعدة لتَطوّر ثقافة تشمل لغة وأعرافًا اجتماعية خاصّة بها، فأدّى ذلك إلى تكوّن فجوة بين الأولاد والشباب وذوي السلطة في عالمهم (أولياء أمور هم والمعلمين). يُستخدَم المصطلح "مواطن أصلي للعالم الرقمي" (١٩٨٨، 2010) للإشارة إلى الجيل المولود بعد سنة 1986 حيث يَعتبِر الإنترنت جزءًا مركزيًّا مِن بيئته المحيطة، أما مصطلح "مهاجرون في العالم الرقمي" (١٩٨٨، 2010) فيُستخدم للإشارة للبالغين الذين تعلموا استخدام التكنولوجيا في مرحلة متأخّرة مِن حياتهم. تؤثّر هذه الفجوة الرقميّة الموجودة بين الطلاب مِن ناحية وأولياء أمور هم والطاقم التربوي في المدرسة من ناحية اخرى على تصوّر الطلاب للبالغين، حيث يعتبرونهم ذوي سلطة محدودة في المواضيع المتعلّقة بالإنترنت، وفي كثير من الأحيان تؤدّي أيضًا إلى إحساس البالغين بالعجز بالنسبة لطريقة أدائهم المحبّذة كشخصيات ذات أهمية في هذا الحيّز.

استقلالية الطلاب في تدبير أمورهم في الشبكة، والفجوة التي تميل لصالحهم مقارنة مع البالغين، والإتاحة الكبيرة الموجودة بالشبكة، وغياب بالغ ذي أهمية فيها ومميزاتها الخاصة الأخرى؛ تجعل الطلاب الذين يستخدمون الشبكة يواجهون أوضاعًا معقدة، منها ما هو خطير ومؤذ ويحوي مضامين مضرة وغير مناسبة: مواد إباحية، فظائع، كراهية، سموم وانتحار، استغلال جنسي وشذوذ جنسي، علاقات مع غرباء، انتحال واحتيال.

التنمّر بواسطة الشبكة –Cyberbullying:

يُعرَّف التنمّر بواسطة الشبكة على أنه سلوك عنيف مُتعمّد ينفّد من قِبَل مجموعة أو فرد بواسطة استخدام الوسائل الالكترونية المختصّة بالعلاقات بشكل متكرر ولفترة مِن الزمن تجاه ضحية تستصعب الدفاع عن نفسها (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006). يدّعي قسم مِن الباحثين أن التنمّر بواسطة الشبكة يشبه التنمّر غير المباشر (نشر الاشاعات، المقاطعة، الإقصاء الاجتماعي وغيرها) لكنه يُنقّذ عبر الحلبة الالكترونية (Law, Shapka, Hymel, Olson & Waterhouse, 2012).

بشكل عام، هناك تشابه كبير بين التعرّض للتنمّر خارج الشبكة والتعرّض للتنمّر بواسطة الشبكة، ولكن المميزات الخاصة بالشبكة (أنظر لاحقًا) تؤدّي إلى وجود اختلاف فيما بينهما. في الشبكة، تتلاشى الحدود الفاصلة بين الواقع والحيز الافتراضي بشكل تدريجي، ويتداخل ما يحصل في الشبكة في ما يحصل في الحياة خارج الشبكة، والعكس صحيح. بالإضافة إلى ذلك، يتم بواسطة الشبكة نقل واقع العلاقات الاجتماعية والتنمّر الموجود في المدرسة إلى البيت، ومن البيت إلى المدرسة (عدحلان, היימן, المالمنزام سامير 2011). هذه المميزات تزيد من حجم الأذى الناجم عن التنمّر.

الاختلاف بين التنمّر التقليدي (الذي يحصل وجهًا لوجه) والتنمّر بواسطة الشبكة

استمرارية زمكانية: الإيذاء بواسطة الشبكة متاح على مدار الساعة (7\24) وفي عدة أماكن ومن ضمنها البيت. في الحيز الافتراضي تكون الضحية في متناول اليد في أي وقت وفي كل مكان.

غياب الرقابة في الحيز الافتراضي: يُعتَبَر أولياءُ الأمور والعاملون في التربية والتعليم والمرشدون أصحابَ السلطة في المدرسة والبيت والحلقات الدراسية وحركات الشبيبة وغيرها. إن وجود البالغين ذوي السلطة يردع المعتدين وبذلك يُوضَع حدّ للتنمّر، أما في شبكة الإنترنت فليس هناك "شخصيات" ذات سلطة.

غمر المتداخلين في التنمر: يظهر التنمر بواسطة الشبكة بيانيًا كمُنحنى الجرس (لام ولاه ولاهام) تكون ذروته في الصفين السابع والثامن، أي في المرحلة الإعدادية، بينما تكون ذروة التعرّض للتنمر التقليدي في أجيال أصغر سنًا (الرابع- الخامس-السادس) وينخفض تدريجيًّا مع التقدّم في السن.

العلاقة بين المتداخلين: يتم إيذاء غالبية ضحايا التنمّر بواسطة الشبكة من قِبَل زميل أو زملاء في الصف، من نفس الجيل.

الفرق بين الفتيان والفتيات: لا يوجد اطراد في نتائج الأبحاث حول الفرق بين الفتيان والفتيات في التداخل في التنامّر بواسطة الشبكة. تشير بعض الأبحاث أنه لا يوجد فرق كبير بين الفتيان والفتيات، ولكن تشير أبحاث أخرى أن البنات يتعرّضن أكثر للإيذاء بواسطة الشبكة. أحد التفسيرات لهذه النتيجة يتمحور في أن التنمّر بواسطة الشبكة يشبه عمليًا التنمّر الاجتماعي (غير المباشر) الذي تنخرط الفتيات فيه أكثر في الواقع (Tokunaga, 2010).

الأدوار الاجتماعية- التنمر بواسطة الشبكة مقارنة مع التنمر التقليدي

تظهر "الأدوار الاجتماعية" التي ذُكِرت أعلاه (ص: 10-11) في الشبكة أيضًا، ولا تختلف مميزات "المعتدي" و"الضحية" في الحيز الافتراضي عن مميزاتهما في التنمر التقليدي. غالبية "الضحايا" في الشبكة هم "ضحايا" للعنف خارج الشبكة أيضًا، كذلك الأمر بالنسبة "للمعتدين" و"الشهود". بعبارة أخرى، لا يطرأ تغيير في الأدوار الاجتماعية "للمعتدين" و"الضحايا" بشكل عام، رغم أن الانتقال بين الأدوار في الشبكة أسهل.

المعتدي (bully): في الشبكة، هناك احتمال أكبر أن يتعرّض المعتدون للإيذاء وأن يتحوّلوا هم أنفسهم إلى ضحايا. يمكن تفسير هذه الظاهرة بواسطة "دَوْرة التنمّر-الوقوع ضحية" التي تحصل في الشبكة (Cyberbullying-Victim Cycle). تشير هذه الدورة إلى مجموعات في الشبكة يكون المتّبع فيها الإيذاء المتكرّر والمستمر كلِّ تجاه الآخر (Li, 2007). أحد الدوافع للتنمّر بواسطة الشبكة هو الطموح إلى الشعبية والشهرة؛ فنشر الأفلام والصور وغيرها يمكن أن يرفع مِن المكانة الاجتماعية. كلما كانت الفحوى متطرّفة أكثر، تمّت مشاهدتها أكثر. كمية المشاهدين للفحوى التي نُشِرت والمُنْضَمّين للمجموعات في الشبكة هي مصدر للشعور بالشهرة والمجد. دافع إضافي للتنمّر بواسطة الشبكة هو عدم الوعي لمشاعر المُعتدَى عليه والتجربة التي يعيشها. في كثير من الأحيان، يتمّ دعم

- الفحوى المؤذية أو المشاركة فيها بشكل مندفع ومتهوّر دون التفكير بالآثار المترتّبة على ذلك، ويُنفّذ على أنه "دُعابة" وفي حماسة اللحظة.
- الضحية: مقارنة مع التنمّر التقليدي، يكون الانتقال في الشبكة مِن دور الضحية إلى إنسان قادر على الردّ (لدرجة أن تقوم الضحية باستخدام ردّ متنمّر) أسهل، وذلك نتيجة لعدم وجود الجانب الجسدي ونتيجة للمميّزات الخاصة بالشبكة (عدم رؤية مَن نتحدث معهم وعدم رؤيتهم لنا، سريّة الهوية وعدم معرفة الهوية الشخصية، ازالة الضوابط والكوابح، "أداة الإيذاء" متاحة للجميع وغيرها..).
- الضحايا-المعتدون (bully-victim): في التنمّر بواسطة الشبكة، يزداد عدد المعتدين-الضحايا، بينما يكون عددهم قليلًا في التنمّر التقليدي. تُظهِر النتائج أن الحدّ الفاصل بين دور المعتدي (bully) ودور الضحية يتلاشى بسهولة أكبر عند الحديث عن التنمّر بواسطة الشبكة.
- المتفرجون: عدد المتفرجين في الشبكة مجهول وفي كثير من الأحيان يمكن أن يتغيّر من بعض الأفراد إلى مئات وآلاف، وذلك نظرًا إلى أن مشاهدة عملية التنمّر يمكن أن تتمّ بشكل غير متزامن مع الحَدَث (أي لا تتمّ أثناء حصوله بالضرورة). يتمّ الانتقال مِن دور "متفرّج غير متداخل" إلى دور "شريك في الإيذاء" (مشجّع، معاون..) بسهولة أكبر في الشبكة، حيث يتحوّل أولاد وشباب إلى شركاء في الإيذاء عندما "يُعْجَبون" (like)، يشاركون (share) أو يكتبون منشورًا (post) عن أمر بادر إليه آخرون.
 - المدافع: يمكن الدفاع عن الضحية في الشبكة بواسطة: الإبلاغ عن الإيذاء لبالغ أو للشرطة، كتابة منشور (post) أو رسالة هدفها وضع حدّ للإيذاء، دعوة المُعتدَى عليه للمشاركة في فعالية بديلة إذا قاطعوه أو أُقْصِيَ اجتماعيًا وغيرها.

أنواع الإيذاء بالشبكة

يظهر الإيذاء بالشبكة في عدة أشكال، وبدرجات خطورة متفاوتة تختلف وفق التطوّر التكنولوجي والاستعمالات الرائجة لدى الأولاد. أنواع الإيذاء في الشبكة هي:

- السخرية، التجريح والإهانة: بواسطة إرسال رسائل شخصية موجّهة بشكل مباشر إلى شخص أو او آخرين.
- <u>المضايقة:</u> إرسال الكثير من الرسائل للشخص. يمكن أن تحوي هذه الرسائل فحوى أو أن تكون دون فحوى، لهدف المضايقة.
- <u>نشر إشاعات:</u> اختلاق الأكاذيب ونشرها بواسطة نص مكتوب أو فيلم أو صورة تمّت معالجتها، يمكن أن يتم هذا على خلفيّة جنسيّة أيضًا (وضع وجه شخص على جسد شخص آخر يظهر في صور وأفلام إباحية ونشرها في الشبكة).
 - التدريج الاجتماعي: نشر قوائم تشمل أسماء وفق معايير معينة. مثلا، جميل- قبيح، أو فتيات يُقِمْن
 "علاقات" مع شبان- لا يُقِمْن "علاقات" وغير ها.

- <u>المقاطعة:</u> الإقصاء والإبعاد مِن مجموعة أصدقاء في الشبكة، إجراء استطلاعات حول الشخصية المكروهة، إنشاء صفحة في الفيسبوك تدعو الزملاء إلى السخرية مِن ولد معين أو مقاطعته، أو إنشاء موقع انترنت مخصّص للإهانة وتشويه السمعة وغيرها.
 - التخويف، التهديد والابتزاز: رسائل يمكنها أن تهدّد، تثير الخوف وتهدف للابتزاز.
 - الانتحال: استخدام اسم أو صورة لشخص آخر. مثلا، نشر "بروفيل" مزيف في الفيسبوك (profile) لزميلة في الصف وَوَضْع صُور تسبّب الإحراج لها، وكأنها قامت بنشر ها بنفسها.
 - نشر أفلام أو صور: نشر أفلام وصور اشخص آخر دون موافقته وغالبًا دون علمه.

يعتقد الطلاب أنه يوجد تفاوت في درجة خطورة أنواع التنمّر المذكورة أعلاه. لقد أظهرت الأبحاث أن الطلاب يعتقدون أن غُرَف المحادثة (צ'אט) والرسائل الفورية ورسائل البريد الإلكتروني أقل إيذاءً، بينما يعتقدون أن الصور والأفلام خطيرة وذات تأثير كبير على الضحية لدرجة أنهم يعتبرونها أكثر خطورة مِن التنمّر التقليدي (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006).

الآثار المترتبة على التنمر بواسطة الشبكة

تثبتُ الأبحاث وجود علاقة بين التنمّر بواسطة الشبكة وظواهر شعورية كالضغط، الإحباط والمشاكل النفسية. وتعلق الأثار المتربّبة على التعرّض للإيذاء بواسطة الشبكة بمدة الإيذاء، تكراره وخطورته. يوجد احتمال ضئيل أن يكون التعرّض للمضايقة مرة واحدة مرتبطًا بضرر طويل الأمد مقارنة مع المضايقة المستمرة لفترة طويلة. لقد فحصّتُ أبحاث معينة موضوع تدني مستوى التعلّم وطبيعة العلاقات بين أفراد العائلة في أعقاب التعرّض للإيذاء بواسطة الشبكة، وتمحورت أبحاث أخرى في تطوّر الاضطرابات النفسية والشعورية. لقد أظهرت النتائج أن ضحايا التتمّر بواسطة الشبكة يبلغون باستمرار عن مشاكل في المجال التعليمي مقارنة مع الفترة التي سبقت التعرّض للتنمّر. لقد أشار الطلاب إلى تدنٍ مفاجئ في التحصيل، وازدياد في التغيّب عن المدرسة وإحساس بعدم الأمان في المدرسة، كما ازداد ميلهم لإحضار أسلحة إلى المدرسة بغية الدفاع عن أنفسهم. بالإضافة إلى ذلك، بلغ ما يقارب الربع من الضحايا عن تحوّل سلبي في العلاقات في العائلة في أعقاب كونهم ضحايا في الشبكة. أظهرت النتائج أيضًا أن الأشكال الخطيرة للتنمّر بواسطة الشبكة مرتبطة مع احتمالات كبيرة لأمراض نفسية ومشاكل اجتماعي، انخفاض القيمة الذاتية، الإحساس بالضائقة النفسية، الغضب على المعتدي، والجنوح. هذه الظواهر تظهر أيضًا عند الحديث عن التنمّر التقليدي. من المهم التأكيد هنا على أن الأبحاث التي تتمحور في العلاقة بين التنمّر بواسطة الشبكة والانتحار ما زالت في مراحلها الأولى. عندما أظهرت النتائج علاقةً كانت هذه العلاقة ارتباطية في الغالب، ولذلك، لا يمكن الإشارة إلى رابط سببي.

الوقاية مِن التنمّر بواسطة الشبكة ومعالجة حالات التنمّر

إن مواجهة الأحداث المحوسبة الشاذة هي جزء من تصوّر تربوي شامل وسياسة مدرسيّة بغية تطوير مناخ محترِم وآمن في المدرسة. البنية التحتية لذلك هي العمل مع أولياء الأمور والمعلمين والطلاب بغية تعزيز حضور البالغين في الحيز الافتراضي وزيادة اليقظة وتحمل المسؤولية لدى الأتراب في الشبكة. من خلال

برنامج "المهارات الحياتية" المقترح في هذا الكتاب، يمكن إجراء حوار تربوي-شعوري مع الطلاب وإكسابهم أدوات ومهارات لسلوك أفضل في الشبكة ومواجهة حالات الإيذاء بشكل ناجع.

ما هي طرائق المواجهة التي يعتمدها الطلاب حيال الإيذاء بواسطة الشبكة؟

في بحث قارن بين العنف بواسطة الشبكة والعنف الذي يحصل وجهًا لوجه (טרבלוס, היימן الماלניק-שמש, 2011) سُئِل الطلاب عن الطريقة الفُضلى برأيهم لوضع حدّ للعنف بواسطة الشبكة. كان توزيع إجاباتهم كما يلي (N=458):

%	المتغيرات
57	صد الرسائل وعدم استقبالها (חסימה)
31.9	إخبار ولي أمر أو معلم
29	التجاهل
25.1	إبلاغ الشرطة
16.6	تغيير عنوان البريد الإلكتروني أو رقم الهاتف
12.2	توثيق الرسالة الإلكترونية المؤذية
8.7	التصدي بواسطة شنّ "حرب" عبر الشبكة
5.9	أن يطلب مِن المتنمّرين التوقّف عما يفعلون
2.8	آخر

عندما سُئِل الطلاب حول وضع تحديدات لاستخدام الوسائل الرقمية في نطاق المدرسة، أشاروا أن وضع تحديدات لاستخدام تحديدات لاستخدام الفواتف الخلوية سيؤدي بهم إلى استخدامها خِفْيَة، كما أشاروا أن وَضْع تحديدات للاستخدام الشخصي للإنترنت في نطاق المدرسة لن يمنع حصول حالات عنف خارجها (, Smith, Mahdavi,). (Carvalho & Tippett, 2006).

خطوات لمعالجة الإيذاء الذي يحصل بواسطة الشبكة:

(مقتبس من مستند يحوي توجيهات للطواقم التربوية لمعالجة إيذاء يحصل بواسطة الشبكة، أعد من قبل الخدمات النفسية الاستشارية وإدارة العلوم والتكنولوجيا، وزارة التربية والتعليم)

على مدير المدرسة أن يبذل كل ما في وسعه لوضع حدّ للإيذاء وإزالة الفحوى المؤذية:

- إذا حصل ذلك في الموقع الإلكتروني الخاص بالمدرسة، فعلى مُركّز الحوسبة في المدرسة/مدير الموقع أن يعالج الموضوع (يجب أن يُذكّر في الموقع الجهة التي يمكن التوجّه إليها عند حصول حَدَث شاذ).
- اذا حصل ذلك في مواقع إلكترونية أخرى (خارج المدرسة)، مثل شبكات التواصل الاجتماعي أو أي خدمات أخرى، يمكن الاستعانة بالجهات التالية:
- الخط المفتوح لمنظمة الإنترنت الإسرائيلي، على الرقم 911-9700-03 أو إرسال استمارة إبلاغ (موجودة في الموقع الخاص بالمنظمة).
- البحث عن توجيهات حول "الإبلاغ عن فحوى غير ملائمة". يمكن العثور على هذه
 التوجيهات في "شروط الخدمة" و/أو "حول الموقع" و/أو "مساعدة"، في أسفل الصفحة في
 كل موقع إلكتروني بشكل عام.
 - التوجّه للشرطة بواسطة الفيسبوك.
 - اذا حصل الإيذاء في موقع من مواقع وزارة التربية والتعليم يجب التوجّه إلى المسؤول في إدارة الحوسبة والنظم المعلوماتية على الرقم 902-5602590 أو بواسطة البريد الإلكتروني التالي: shaulbe@education.gov.il
- في الحالات التي لم يتم فيها العثور على حلّ، يمكن التوجّه إلى قسم توجّهات وشكاوي الجمهور في وزارة التربية والتعليم بواسطة فاكس 5602390 وبواسطة البريد الإلكتروني التالي: tluna@education.gov.il

عودة إلى الفهرس

القسم الثالث: ظاهرة التنمّر في المجتمع العربي

علا غنايم-بشير وكوثر عبد

يَعْتَبِر النموذجُ البيئيُّ "Ecological model" العنف، ومن ضمنه التنمّر، ظاهرة عالمية تستوجب التطرّق للسياق الذي تظهر فيه (المدرسة، الحي، الحضارة، الحالة الاقتصادية وغيرها) (Benbenishty & Astor, 2008 في Benbenishty & Astor, 2008). لقد بيّنت الأبحاث التشابه بين الحضارات والمجتمعات المختلفة في ظاهرة التنمّر، غير أنها لم تُعْفِل مواضِع الاختلاف أيضًا (Benbenishty & Astor, 2008). إن التعرّف على المشترك والمختلف بين الحضارات والمجتمعات المختلفة سيمكّننا مِن رصد مميزات ظاهرة التنمّر في نطاق المجتمع العربي، وسيئبرز الفُرَص والإمكانيات والتحديات في سيرورة المواجهة.

سنحاول في هذا القسم إمعان النظر في ظاهرة التنمّر في نطاق المجتمع العربي، وسنتطرّق من خلاله إلى الصعيد الفردي والأصعدة الجماعية (العائلة، الصف، المدرسة، والمجتمع بأسره). تجدر الإشارة إلى أن هذه الأصعدة مترابطة فيما بينها، والتطرّق لكل صعيد على حِدة في هذا القسم هو صُوري مَحْض، وتمّ اعتماده بغية التيسير للقارئ لا غير.

المجتمع العربي في إسرائيل

العرب في إسرائيل هم أقلية في دولة أغلبيتها من اليهود (למ"ס, 2015). توجد لعلاقة السكان العرب مع الدولة ومع الأغلبية اليهودية مميزات خاصة (لاستعراض هذه المميزات انظر אבו עסבה, ג'יוסי וצבר בןיהושוע, 2011). لقد أشار بعض الباحثين أن انتماء الطالب إلى أقلية يزيد من احتمال تداخله في العنف الخطير (לאופר והראל, 2003). عطار-شوارتس وخوري-كسابري (-Kassabri, 2008) تعتقدان أن هذا التداخل نابع من "تهميش الأقلية العربية، والإحباط الذي تواجهه باعتبار ها حضارة ثانوية، والتوبّر المتراكم جرّاء الأحداث الحاصلة أثناء الحياة اليومية "(ص:161). لقد ذَكَرَ قراز (ج١٨٦ في دادل 2010) عدة عوامل تسهم في ازدياد العنف في المجتمع العربي:

- 1- <u>تغيّر في مبنى العائلة</u>: يشهد المجتمع العربي تفكّاً في "العائلة الموسعة" (الحمولة) وانتقالًا إلى "العائلة النواة". لقد قلّص هذا التفكّك موارد الدعم المتاحة للفرد، كما أنعكس إضعاف سلطة رؤساء الحمائل على سلطة المعلمين والمديرين فأضعفها.
 - 2- شعور بالغربة: يخالج الأقلية العربية شعور مستمر بالغربة تجاه المجتمع الإسرائيلي ذي الأغلبية اليهودية، والذي ينبع من الصعوبة في الاندماج فيه والقبول إليه.
- 3- سيرورة بلورة الهوية التي يشهدها المجتمع العربي: لقد أكّدت اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية في "التصوّر المستقبلي للعرب الفلسطينيين في إسرائيل" اننا، العرب الفلسطينيين، بحاجة إلى "تعريف ذاتي يشمل جميع المجالات الوجودية" (اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، 2006، ص:3). رغم هذا، تشهد الأقلية العربية سيرورة يتمّ فيها استبدال العادات والتقاليد والقيم

المتبعة في المجتمع العربي بعادات وقيم "مستَوْردة" مِن مجتمع الأغلبية (اليهودية) نتيجة للمخالطة (هجا برمحة, 2007). هناك اختلاف في الآراء حول ماهية هذه السيرورة وحول اعتبارها مرحلة انتقالية أم أزمة قيم يشهدها المجتمع العربي. في كلتا الحالتين، يوجد لهذه السيرورة تأثير على الهوية المجتمعية والفردية (٥٥٥, 2007). إن فقدان العادات الحضارية يمكن أن يؤدي إلى شعور بالغربة لدى أبناء الشبيبة، وصراعات بين الأجيال، وشعور هم بأنهم لا ينتمون لأي مِن الحضاريتين: الأصلية والبديلة (Ji et. al., 2001 في حالات المعاللة (2009).

4- عوامل اجتماعية-اقتصادية: معطيات السكان العرب مِن الناحية الاقتصادية -الاجتماعية أقل من غير هم من سكان البلاد (مثلا نسبة الفقر العالية، معدل الدخل الشهري المنخفض..). تُعْتَبَر الفجوات الاجتماعية-الاقتصادية عاملا "محفزًا" للعنف والإجرام في كثير من الأحيان.

في سنة 2012، أجري بحث لفحص نسبة التصرفات الخطرة ،ومن ضمنها التنمّر، في عيّنة شملت طلابًا عربًا ويهودًا من سكان اسرائيل، وطلابًا فلسطينيين من الضفة 2 (Radwan & Fogel-Grinvald, 2012). لقد أظهر هذا البحث نتائج مهمة جدًا، حيث أشارت إحدى النتائج أن نسبة الطلاب المعتدين (bully) في كل واحدة من مجموعات العيّنة هي أعلى من نسبتهم في دول النتائج أن نسبة الطلاب المعتدين (bully) في كل واحدة من مجموعات العيّنة هي أعلى من نسبتهم في دول أخرى في العالم. فسر الباحثون هذه النتيجة بأنها تعكس الواقع المركّب والمُشبّع بالصراعات في منطقة الشرق الأوسط (Abdeen, Radwan, Walsh, Laufer, Amitai, Fogel-Grinvald & الأوسط (Abdeen, 2010). هذا التفسير يتوافق مع النظرية الاجتماعية-الحضارية (Razarian & Ammar, 2013) (perspective في المجتمع، وحلّ المدراعات السياسية والعنف، والتمييز بين مجموعات في المجتمع، وحلّ الصراعات بواسطة وسائل عنيفة والتمييز ضد الأقليات يمكن أن يدفع الطلاب إلى تقليد العنف وتحويله جزءًا من حياتهم اليومية" (ص:40). لقد أشار الباحثون عدة مرات أن العنف يمكن أن "ينسكب\ يتم استيراده" إلى المدرسة من البيئة المحيطة (Benbenishty & Astor, 2008, p:64; Addington &).

لقد تطرّقت نظرية هِرشي (Herschi, 1969 في Pratt, Gau & Franklin, 2011) إلى الجنوح والانحراف الاجتماعي ويمكن أن تلقي الضوء على جوانب إضافية في ظاهرة التنمّر. ترتكز النظرية على فرضية أساسية هي: كلما كانت الرقابة الاجتماعية ناجعة أكثر، كان ميل الانسان للقيام بسلوكيات غير اجتماعية أقل. لكي تكون الرقابة الاجتماعية ناجعة يجب أن يتحقّق ما يلي:

- 1- التعلّق (Attachment): يمنح الانسان أهمية كبيرة لعلاقته مع الآخرين. تعلّق الإنسان مع مَن حوله واكتراثه لهم سيردعه عن القيام بسلوكيات غير اجتماعية.
 - 2- التداخل (Involvement): تداخل الانسان ومشاركته وانشغاله في فعاليات عائلية اجتماعية اجتماعية جماهيرية لن تُبقى له مجالا ليقوم بفعاليات جانحة.

_

² يستند تصنيف الطلاب المذكور هنا إلى تصنيفهم في البحث نفسه.

- 3- الالتزام (Commitment): استثمار الانسان للوقت والطاقات والجهود في فعاليات مقبولة اجتماعيًا سير دُعه عن القيام بأمور يمكن أن تعرض ما أنجزه للخطر.
- 4- الإيمان (Belief): إيمان الإنسان بوجود شرعية أخلاقية للأعراف والقوانين يدفعه إلى الانصياع لها.

يمكن الاستنتاج مما ذكر أعلاه أن الإنسان يمتنع عن القيام بأمور معينة لآنه يخشى أن يُلْحِق الأذى بالعلاقات التي يملكها مع من حوله (الأصدقاء، العائلة، المجتمع). يوجد لهذا الاستنتاج أهمية خاصة في الأقليات ذات الطابع الجماعي والتقليدي كالمجتمع العربي (Khoury-Kassabri, Haj-Yahia & Ben-Arieh) وذلك لأن آليات الرقابة الاجتماعية غير الرسمية، التي تكتسب أهمية خاصة في هذه المجتمعات، يمكن أن تُلْجُم السلوكيات غير الاجتماعية (١٥٠٠ العلاح, 2014). على ضوء المذكور آنفًا، يمكن أن تُتّخذ عدة خطوات عملية لمكافحة السلوكيات غير الاجتماعية:

- 1- وسائل مباشرة: حيث تمنح الشخصيات المهمة (الوالدان، العائلة وغيرهم) الفرد "مكافأة" على سلوك اجتماعي، وتعاقبه على سلوك غير اجتماعي.
- 2- وسائل "داخلية": العمل على أن يذوّت الفرد الاعتبارات الموجود في المجتمع، حيث سيمتنع عن تنفيذ السلوكيات غير الاجتماعية لأن "ضميره" يمنعه من ذلك.
 - 3- وسائل غير مباشرة: أن يتماهى الإنسان مع من يؤثّرون على تصرّفه (الوالدين، الشخصيات المهمة بالنسبة له) حينها، سيمتنع عن سلوكيات يمكن أن تسبب لهم الألم أو الخيبة
 - 4- تعكس السلوكيات غير الاجتماعية حاجات لم تُلبَّى. عندما تُلبَّى هذه الحاجات، لن تكون هناك دوافع تؤدي إلى السلوك غير الاجتماعي.

يمكن أن تكون الوسائل المذكورة أعلاه ركائز لسيرورة التدخّل من أجل الحد من العنف بشكل عام، والتنمّر بشكل خاص، على الأصعدة الجماعية والفردية.

المدرسة في المجتمع العربي

لقد بين تقرير "النجاعة والنماء المدرسي" وتقرير "رصد العنف في المدارس" فرقًا ملحوظًا على مدار السنين بين الطلاب العرب الذين أشاروا إلى وجود السنين بين الطلاب العرب الذين أشاروا إلى وجود مجموعات (عصابات) من الطلاب العنيفين الذين يُؤذُون ويضايقون طلابًا آخرين أعلى من نسبة الطلاب اليهود في جميع المراحل التعليمية (مثلا، %15 من الطلاب العرب مقابل %6 فقط من الطلاب اليهود من المرحلة الثانوية وفق تقرير رصد العنف في المدارس، 2016). كذلك الأمر بالنسبة للتنمر الفردي، حيث كانت نسبة الطلاب العرب الذين أشاروا إلى وجود طلاب يهددون ويتنمرون أعلى من نسبة الطلاب اليهود في جميع المراحل التعليمية (مثلا %15 من العرب في المدارس الثانوية مقابل %8 فقط من الطلاب اليهود وفق تقرير

מיצב (ראמ"ה, תשע"ז) ³

ניטור האלימות בבתי הספר לפי דיווח תלמידים (ראמ"ה, תשע"ו) 4

رصد العنف في المدارس، 2016). ظهر أيضًا فرق واضح بين الطلاب العرب واليهود بالشعور بعدم الأمان في المدرسة في جميع المراحل (%11 من الطلاب العرب مقابل %5 من الطلاب اليهود في المرحلة الإعدادية وفق تقرير النجاعة والنماء المدرسي، 2017). لقد تقلّص الفرق بين الطلاب العرب واليهود في بعض المراحل التعليمية، ولكن استمرار وجوده على مدار السنين يؤكّد ضرورة التدخّل المكتّف والشمولي على الصعيدين الفردي والجماعي.

أ. العلاقة بين المعلم والطالب

توجد للعلاقة بين المعلم والطالب أهمية كبيرة في ظاهرة التنمّر، وذلك لأن المعلم هو البالغ ذو الأهمية في الإطار التربوي. عندما يَنْتَهِج المعلمُ نهجًا تربويًا بغية تنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية سيحصل تحرّك في اتجاه "أدوار المشاركين" الإيجابية (لشرح عن الأدوار ومميزاتها أنظر الصفحات 9-11)، حيث يكون المعلم العنوان للإبلاغ عن حالات التنمّر، والمنبّه والرّادع والحامي والمدافع والمساعد والداعم، لجميع المشاركين (المعتديان، المُعتدَى عليه م والمتفرج اين). كي يتمكّن المعلم من تحقيق ذلك، لا بدّ من الوقوف على الأسئلة التالية أولا: كيف يتعامل المجتمع العربي مع "الإبلاغ" و"طلب المساعدة"؛ ما هي طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في المجتمع العربي؛ لأي مدى يَعْتَبر الطالبُ العربي المعلم عنوانًا يلجأ إليه؟

نُبيّن الأبحاث جوانب مختلفة ومتنوعة للعلاقة بين المعلم والطالب في جهاز التربية والتعليم في المجتمع العربي. اعتبرت بعض الأبحاث المعلم ملاذًا يلجأ إليه الطالب للحصول على المساعدة، وأكّدت على أهمية وعي المعلمين والطواقم العلاجية للعوامل التي يمكن أن تحفّز الطالب وتشجعه على الإبلاغ وأو طلب المساعدة.

لقد أظهرت نتائج بحث قارن بين الطلاب العرب واليهود في استعدادهم لأن يُشرِكوا الآخرين أو يبلغوهم عن إيذاء تعرّضوا له (إهمال، اعتداء، عنف) أن الطلاب العرب مَوْضَعُوا طاقم المدرسة (المعلم أو المستشار) بعد الوالدين والصديق، أي في المرتبة الرابعة، بينما مَوْضَعَ الطلابُ اليهود طاقم المدرسة في المرتبة السادسة (איזיקוביץ' الלב-انזל, 2013). لقد تم دعم هذه النتيجة بنتائج أخرى في تقرير النجاعة والنماء المدرسي (2017) حيث تراوحت نسبة الطلاب العرب الذين يشيرون إلى وجود علاقة جيدة ومتقاربة مع معلميهم في مختلف المراحل التعليمية بين % 89-81 كما تراوحت نسبة الذين يشيرون بالضيق أو كما تراوحت نسبة الذين يشيرون أنه يمكنهم التوجه للمعلمين للحديث معهم عندما يشعرون بالضيق أو الحزن في مختلف المراحل التعليمية بين %77-39. لقد كانت هذه النتائج أعلى مِن نتائج الطلاب اليهود في جميع المراحل التعليمية تقريبًا.

نتائج الأبحاث حول "طلب المساعدة" و "الإبلاغ" على صعيد المجتمع العربي مختلفة تمامًا عن نتائج الطلاب المذكورة أعلاه. لقد كانت نسبة المتوجّهين للجهات المهنية (الرفاه الاجتماعي) في المجتمع العربي، نتيجة للعنف داخل العائلة مثلا، أقل من نسبتهم في المجتمع اليهودي (النمح (2010))

29

من المهم التمييز بين مصطلح "الإبلاغ" ومصطلح "الوشاية" (أو "الفساد" بالعامية). وفق المعاجم اللغوية معنى "أبلغ" هو <u>أوْصَلَ أو أَعْلَمَ أو أَخْبَرَ</u> أما معنى "وشى في الكلام" فهو <u>كذب في الكلام أو غيّر فيه</u>.

كذلك الأمر بالنسبة للمتوجّهين للخدمات النفسية في المجتمع العربي مقارنة مع المجتمع اليهودي (Fienson, Popper & Handelsman, 1992; Savaya, 1998). ذَكَر الباحثون عدة عوامل يمكن أن تؤدّي إلى انخفاض نسبة المتوجّهين للجهات المهنية في المجتمع العربي: الخوف من وضع "وصمة" على الإنسان، الخجل، المحافظة على سرية وخصوصيات العائلة وعدم كشف الأمور الشخصية، الميل للإخفاء وعدم الإبلاغ (لدى المهنيين أيضًا)، إحساس بالارتياب حيال المساعدة التي تمنحها الأغلبية (اليهودية)، مدى إتاحة الموارد والخدمات (مثلا يجب دفع مبالغ للحصول على الخدمات، البعد الجغرافي، صعوبات في اللغة) وغيرها (Savaya, 1998; Nickerson, البعد الجغرافي، صعوبات في اللغة) وغيرها (Helms, & Teller, 1994).

قد تشير الصورة أعلاه إلى احتمال وجود فرق بين النشء والبالغين في المجتمع العربي حول "طلب المساعدة" و"الإبلاغ". تدعم نتائج أبحاث أجريت في الآونة الأخيرة هذا الاحتمال، حيث تشير أن المراهقين العرب يتوجّهون إلى والديهم لطلب المساعدة قبل التوجّه إلى الجهات المهنية، ولكن عندما تمت المقارنة بين المراهقين العرب واليهود في مدى استعدادهم لطلب المساعدة من مصادر خارج العائلة (الأصدقاء، المعلمين، المستشارين، الاختصاصيين النفسيين) أظهرت النتائج أن المراهقين العرب يمكن أن يطلبوا المساعدة من الجهات المهنية (اختصاصي نفسي، مستشار، معلم) أكثر من المراهقين اليهود (Slone, Meir & Tarrasch, 2013; Sherer & Kanieli-Miller, المراهقين اليهود.)

اقترح الباحثون عدة تفسيرات للنتائج أعلاه، وكان تأكيد الحضارة الغربية على أهمية تلقّي المساعدة من الجهات المهنية أحدها. لقد أشار الباحثون أن اللقاءات ،المخططة مسبقًا والعفوية، بين الطلاب العرب والطلاب اليهود المجتمع اليهودي، يمكن أن تؤثّر بشكل غير مباشر على مواقفهم نحو "طلب المساعدة". وفق هذا التفسير، يعكس "طلب المساعدة" مِن الجهات المهنية لدى الطلاب العرب رغبتهم في العمل "وفق" المعايير الغربية، والاعتراف بأن مصادر المساعدة (التقليدية) الأخرى لا تمنح Al-Krenawi, Greham, Dean & Eltaibe, 2004;) المساعدة الكافية في بعض الأحيان Ben -Ari, 2004; Abu-Saad, 1999). تطرّق تفسير آخر إلى كون المجتمع العربي الأبوى (patriarchal) والمتسلط (authoritarian) والجماعي (collectivistic) لا يشجّع التعبير عن المشاعر، والكشف الذاتي والحميمية ليسا من مَعالِمِه المركزية. لذلك، الاعتراف بالضعف والحاجة بالمساعدة أمام الأصدقاء يمكن أن يشكّل تهديدًا على الذات. لهذا، يمكن أن يعتبر المراهقون العرب المهنيين موردًا إضافيًا يحصلون من خلاله على المساعدة والدعم العاطفي، خصوصًا وأنهم يُكِنُّون الاحترام والتقدير للمثقفين والمتعلمين ذوى السلطة المهنية (الاختصاصيين النفسيين والمستشارين) (Slone, Meir & Tarrasch, 2013). تجدر الإشارة هنا إلى نتيجة إضافية توضح الصورة أكثر، حيث أظهرت أن الفتيات (دون علاقة بالقومية، العربيات واليهوديات على حد سواء) يطلبن المساعدة من الجهات الرسمية (معلم، اختصاصي نفسي، مستشار، عامل اجتماعي) أكثر من الفتيان Slone, Meir & Tarrasch, 2013; Sherer & Karnieli-Miller, ;2015 יבלוו, 2007). فسر الباحثون هذه النتيجة بكون الفتيات يُعبَرْن أكثر من الفتيان عن مشاعر هن وعن المصاعب التي يواجهنها، أما الفتيان فيعتبرون طلب المساعدة علامة للضعف والدونية. بالإضافة إلى الأبحاث أعلاه التي تمحورت في العلاقة بين المعلم والطالب كمصدر للحصول على المساعدة، كانت هناك أبحاث أخرى سلّطت الضوء على جوانب إضافية فيها. لقد أشار الطلاب العرب في بحث خوري-كسابري (Khoury-Kassabri, 2009) إلى وجود معاملة مسيئة بين المعلمين والطلاب، حيث اختلفت درجة الإساءة التي تعرّض لها الطالب باختلاف الدور الذي يؤديه أثناء التنمر ألى كانت درجة الإساءة التي تعرّض لها الطلاب من قبل معلميهم كما يلي (بترتيب تنازلي): معتدي-ضحية (bully-victim)، معتدين، ضحايا، غير متداخلين. اقترحت الباحثة عدة تفسيرات لهذه النتائج، حيث أشارت إلى العوامل الاجتماعية-الاقتصادية-السياسية-الحضارية الخاصة بالمجتمع العربي، ولكنها أكدت أيضًا على أهمية فحص السؤال: "هل المعلمون العرب يعتبرون العنف وسيلة شرعية لحل المشاكل؟" (ص:920). لقد تطريقت الباحثة أيضًا إلى النتيجة التي أظهرت أن المعلمين يسيئون معاملة "الضحايا" أيضًا، وذكرت في تفسير ها بحثًا سابقًا (, .Benbenishty et. al.) شار فيه %70 مِن الطلاب أن المعلمين يعاقبون الطرفين عندما يواجهون حالة عنف بدلا من الاستفسار والاستيضاح حول ما حصل.

يظهر من النتائج أعلاه أن من يُصنَّفون من الطلاب كـ"معتدين-ضحايا" (bully-victim) يواجهون أعلى درجات الإساءة من قِبَل المعلمين. يجب منح هؤلاء الطلاب اهتمامًا خاصًا لأنهم يُشكَلون تحديًا فريدًا من نوعه، خصوصًا وأنهم يحصلون على أدنى دعم من المعلمين، ويشعرون بالخوف وعدم فريدًا من نوعه، خصوصًا وأنهم يحصلون على أدنى دعم من المعلمين، ويشعرون بالخوف وعدم الأمان في المدرسة، ويتغيّبون ايتسرّبون من المدرسة أكثر من غير هم من الطلاب (Berkowitz & 2012; Benbenishty, Vinokur & Zeira, 2006; Addington & 2011; Khoury-Kassabri,2011 قد برز "تَمَيُّز" مجموعة "المعتدين-الضحايا" أكثر عندما أظهرت نتيجة إضافية أن الفتيان المصنَّفين في هذه المجموعة يتعرّضون المعاملة المسيئة من قِبَل المعلمين أكثر من الفتيات المصنفات فيها (Khoury-Kassabri, 2009). لقد عَزَت الباحثة هذه النتيجة إلى كَوْن الفتيان متداخلين في التنمّر أكثر من الفتيات بشكل عام، لذلك، هناك حاجة أكبر لدى المعلمين لردعهم ومواجهتهم. اقترحت الباحثة تفسيرًا إضافيًا لهذه النتيجة، ارتكزت فيه على المعايير الاجتماعية التقليدية الموجودة في المجتمع العربي التي تحُظُرُ "لمُس" جسد الأنثى، لذلك، المعايير الفتيان إلى العقاب الجسدى أكثر من الفتيات.

لقد ظهرت النتائج المذكورة أعلاه في تقرير "رصد العنف في المدارس" (2016) وتقرير النجاعة والنماء المدرسي أيضًا (2017)، ولكن كانت هناك نتائج إضافية إيجابية ظهرت باستمرار على مدار السنين:

ارتفاع مستمر في الإحساس الإيجابي تجاه المدرسة لدى الطلاب العرب (في المرحلتين الابتدائية والإعدادية).

⁶ صنفت الباحثة خوري-كسابري الطلاب في هذا البحث بطريقة مختلفة عن تصنيف الباحثة سلميبالي، حيث شملت المجموعات التالية: معتد-ضحية، معتد، ضحية، وغير متداخلين في التنمر (أنظر الأدوار ومميزاتها وفق سلميبالي في الصفحات 9-11).

- ارتفاع مستمر في نسبة الطلاب العرب الذين يَصِفُون علاقتهم مع معلميهم بأنها علاقة تَقارُب
 واكتراث، واستقرارها في السنوات الأربع الأخيرة (في جميع المراحل التعليمية).
- نسبة الطلاب العرب الذين يشيرون إلى وجود علاقة تقارُب واكتراث مع معلميهم كانت دائمًا أعلى من نسبة الطلاب اليهود (في جميع المراحل التعليمية: الابتدائية، والإعدادية والثانوية).

تؤكد الأبحاث أن تطوير علاقة صحية بين المعلمين والطلاب هي خطوة مهمة في سيرورة مكافحة العنف في المدرسة (Marachi, Astor & Benbenishty, 2007). لقد بيّنت النتائج أن الطلاب (العرب واليهود على حد سواء) الذين يتعرّضون للعنف أقل من غير هم من الطلاب يملكون "علاقة داعمة" مع معلميهم. لقد فصل الطلاب مميزات هذه "العلاقة الداعمة": المعلمون عادلون في تعاملهم، يحترم المعلمون الطلاب، يثق الطلاب بالمعلمين ويمكنهم الاعتماد عليهم، يكترث المعلمون للطلاب، ينجح يساعد المعلمون الطلاب عندما يتعرّضون للإيذاء، هناك علاقة تقارب بين المعلمين والطلاب، ينجح المعلمون في متابعة الطلاب الذين يثيرون المشاكل.

ب. الثقافة التنظيمية

تؤكد الأبحاث أنه لا يمكن التعمّق في ظاهرة التنمّر دون النطرّق للنفاعل الاجتماعي-التنظيمي الداخلي الموجودة في المدرسة (Astor, Benbeneshty, Vinokur & Zeira, 2006). وفق هذا المفهوم، تُعتَبر المدرسة التي تشجّع آليات وقوانين ودّية تجاه الطلاب وتعزّز العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب نقيض المدرسة التي يظهر فيها التنمّر. من هنا، تُعتبر ظاهرة التنمّر عارضًا من أعراض تفاعل اجتماعي داخلي عنيف أو صراع خَفِي بين الطلاب وأولياء الأمور وطاقم المدرسة، دون وجود خطط لحل هذه الصراعات. بطبيعة الحال، توجد لهذه الأوصاف علاقة بديهية مع المدارس التي تتّخذ العقابَ رؤيةً تربويةً (Kazarian & Ammar, 2013).

يؤكد هايمن وسنوك (Hyman & Snook, 2000; 2001) على أهمية "الفلسفة" التي يتبعها المسؤولون في المدرسة. لقد أشار الباحثان أن الفلسفات المتسلطة (authoritarian) المتصلّبة تصعّد العدوانية والشعور بالغربة لدى الطلاب، أما السيرورات الديمقراطية التي تشجّع الطلاب على المشاركة الفعّالة في اتخاذ القرارات⁷ فلها عدة فضائل، حيث تمنح الطلاب شعورًا بأن هناك من يحترم آراءهم ويقدّرها، كما وتمنحهم شعورًا بالانتماء والتداخل، الأمر الذي سيدفعهم إلى تحمّل مسؤولية أعمالهم.

رغم ما ذُكِر آنفًا من مزايا الأسلوب الديمقراطي، أكد باحثون آخرون على أهمية فحص ملاءمة الأسلوب الديمقراطي للسياق الحضاري، خصوصًا في الحضارات التي تكون فيها علاقة المعلم مع الطالب علاقة هَرَمِيّة (Marachi, Astor & Benbenishty, 2007). لقد ادّعى هؤلاء أن إشراك الطلاب في اتخاذ القرارات لا يُعتبر دائمًا سمة إيجابية في بعض الحضارات، وأن الطلاب يمكن أن يفسروا إشراكهم بعملية اتخاذ القرارات على أنه "فوضى"، خصوصًا في الحالات التي يُملِي فيها المعيار الاجتماعي هرمًا للسلطة في المدرسة. توجد لهذا الادعاء أهمية في المجتمع العربي وذلك

32

⁷ رغم الأهمية الكبيرة للجوانب الداعمة في المناخ المدرسي التي شملها هذا البحث، إلا أنه تم ذكر "المشاركة في اتخاذ القرارات" هنا على وجه الخصوص لأنها كانت المتغير الذي أظهر فيه الطلاب العرب اختلافًا عن الطلاب اليهود.

لأن المدارس فيه محافظة و هرمية وأبوية (Marachi, Astor & Benbenishty, 2007). لقد دعمت نتائج الأبحاث هذا الادعاء (Marachi, Astor & Benbenishty, 2007) حيث بيّنت أن الحضارة وجنس الطالب يؤديان دورًا في العلاقة بين المشاركة في اتخاذ القرارات في المدرسة وبين الوقوع ضحية للعنف. لقد أظهرت النتائج وجود رابط طردي (קשר חובי) بين إشراك الطلاب العرب في اتخاذ القرارات في المدرسة وتعرّضهم للعنف من قبل زملائهم ومعلميهم، أما لدى الطلاب اليهود فكان هناك رابط طردي بين إشراك الطلاب في اتخاذ القرارات ووقوعهم ضحية للعنف من قبل زملائهم فقط. لقد أظهرت النتائج أيضًا أن لا علاقة بين إشراك الفتيات في اتخاذ القرارات وتعرّضهن للعنف من قبل زملائهن ومعلميهن. لقد أشار الباحثون في تفسير هم لهذه النتيجة أن الفتيان وتعرّضهن للعنف من قبل زملائهن ومعلميهن. لقد أشار الباحثون في تفسير هم لهذه النتيجة أن الفتيان مع زملائهم ومعلميهم. اقترح الباحثون تفسيرًا إضافيًا، وفقه، يتأثر الطلاب الذين ينتمون لبيئات أبوية مع زملائهم ومعلميهم. اقترح الباحثون تفسيرًا إضافيًا، وفقه، يتأثر الطلاب الذين ينتمون لبيئات أبوية غير هم . لذلك؛ إشراك هؤلاء الطلاب باتخاذ القرارات في بيئة يَنْدُر فيها إشراكهم، يمكن أن يعرّضهم للعنف.

كانت هناك أبحاث أخرى تمحورت في التقنيّات التي يتبعها المعلمون لكي يُكسِبوا الطلاب قِيمًا Roth, Kanat-Maymon & Bibi, المسؤولين في المدرسة (2011; Roth, 2008). أشارت هذه الأبحاث إلى تقنيّتين:

- تقنيّة "السيطرة" (controlling socialization): تعتمد الضغط على الفرد كي يفكر ايشعر ايتصرّف بطريقة معينة بواسطة استخدام سُلطة خارجية، كالحصول على المكافأة، أو الخوف من العقاب، أو الانصياع للقوانين. حسب رأي الباحثين، تؤدّي هذه التقنية إلى تذويت سطحي للقيم لدى الطلاب، ولا تؤدّي إلى تطبيق هذه القيم خلال الحياة اليومية بشكل كاف.
- تقنيّة "دعم الاستقلالية" (autonomy-supportive socialization): تعتمد على معرفة مشاعر الولد وتبنّي وجهة نظره، ومنحه التفسيرات وحرية الاختيار، والضغط عليه أقل ما يمكن، حيث يفكر ايشعر ايتصرّف انطلاقًا من قِيَمِه وأهدافه الخاصة. تكون هذه التقنية وثيقة الصلة بواقع الطالب فتتيح تذويتًا أعمق للقيم والمواقف والتصرفات، كما تمنح السلوك مرونة أكبر، وتعزّز الرفاهية النفسية، هذا بالإضافة إلى ارتباطها بتحصيل الطالب العلمي.

لقد أظهرت النتائج أن اتباع المعلمين تقنية "دعم الاستقلالية" بغية إكساب الطلاب قيمة "الاكتراث للآخرين" (يتم الإيضاح من خلالها أن الاكتراث للآخرين ومساعدتهم يسهم في تحقيق الأهداف والقيم والمصالح الشخصية) يرتبط برابط عكسي مع تنمّر الطلاب (קשר שלילי)، أما اتباعهم تقنية "السيطرة" فكان مرتبطًا مع تنمّر الطلاب برابط طردي (קשר חיובי). لقد أكد الباحثون في هذا البحث على أهمية استخدام كلتا التقنيتين. تكتسب تقنية "السيطرة" أهمية خاصة في الأطر التربوية التي تتسم بالفوضى والعنف ولا توجد فيها أنظمة وتوجيهات واضحة ومُطّردة حول الطريقة المحبذة لتصرّف الطلاب. في مرحلة لاحقة، ولكي يتم إكساب الطلاب قيمًا اجتماعية بشكل أعمق، على المدرسة اتباع تقنية "دعم الاستقلالية" والتمحور فيها.

البيئة المحيطة القريبة من الطالب

حاولت الأبحاث تحديد مميزات عائلة الطالب المتداخل بالتنمّر وعلاقتها مع الظاهرة. اهتمّ الباحثون بشكل خاص في العلاقة بين أساليب التربية الوالدية (parenting styles) والديناميكا العائلية أو منظومة العلاقات بين الأفراد في العائلة (كالأخوة مثلا) وظاهرة التنمّر (Kazariane & Ammar, 2013; Wolke &). تفترض هذه الابحاث أن التجارب التي ذوَّتَها الفرد في الإطار العائلي، يتم إزاحتها اتعميمها (displacement\generalized) إلى أطر اجتماعية أخرى (كالصف أو المدرسة). لقد أشارت الأبحاث إلى وجود السمات التالية في عائلة المتداخلين في التنمّر (הורוביץ, 2008; Kazarian & ,2008):

- عائلة "الضحية": تتّسم بالحماية المفرطة (overprotective)، أو التدخّل المفرط (enmeshed) بين أفرادها. هذه السمات تُسهم في إحساس الضحية بالدّونية والعجز.
- عائلة "المعتدي": لا توجد رقابة كافية فيها، درجة التعاطف منخفضة، نادرًا ما يتم التعبير فيها عن الحب، يُستخدم فيها العنف، لا يوجد اطّراد في الإجراءات التأديبية، يوجد مواجهات وصراعات داخلها، تنتهج العقاب، التسلط، أو تشجّع على استخدام العنف. إن السيطرة المفرطة والتسلط والعقاب جميعها يُسهم في إحساس المعتدي أنه "غير محبوب"، فتتم إزاحة (displacement) العدوانية والعنف إلى الإطار التربوي.
- أساليب التربية في العائلة العربية: إن أسلوب التربية المتبع في المجتمع العربي بشكل عام هو الأسلوب "المتسلط" (Dwairy, 2004) (authoritarian). لقد ربطت عدة أبحاث بين اتباع الوالدين أسلوب التربية هذا مع صعوبات سيواجهها أبناؤهم مستقبلًا في المجال النفسي والاجتماعي، غير أن دويري (Dwairy, 2008) أشار أنه مِن المحتمل أن يكون تأثير أساليب التربية مختلفًا في نطاق الحضارات المختلفة، وأن العامل الذي يرتبط بالاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين العرب هو ليس الأسلوب المتسلط في حدّ ذاته بل عدم اطّراد (inconsistency) أساليب التربية الموجودة في بيئتهم المحيطة (Dwairy, Achui, Abouserie & Farah, 2006; Dwairy, التربية على 2008). يمكن أن يواجه الفتى الفتاة في المجتمع العربي في البلاد عدم اطّراد في أساليب التربية على عدة أصعدة:
- في بيئته القريبة: لقد أشارت حاج-يحيى أبو أحمد (חאג'-יחיא אבו אחמד, 2006) إلى تغيّر طرأ على أسلوب التربية لدى الأمهات في المجتمع العربي، حيث فضّلت الجدّات أسلوب التربية المتسلط (authoritarian) بينما فضّلت بناتهن وحفيداتهن أسلوب التربية الديمقراطي (authoritative). لذلك، يمكن أن يواجه المراهق\الطفل العربي عدم اطّراد بين أسلوب تربية الأمهات وأسلوب تربية الجدات. أشار دويري كذلك (Abouserie, Farah, Ghazal, Fayad & Khan, 2006) إلى وجود عدم اطّراد في

- أسلوب التربية الذي يتبعه أولياء الأمور في المجتمع العربي في البلاد حيث يحوي سِمات متسلطة (authoritarian) في أن واحد.
 - أسلوب التربية المتبع في البيت مقابل الأسلوب المتبع في الحضارة السائدة: أسلوب التربية المتسلط هو الأسلوب السائد في العائلة العربية وهو يتماشى مع الحضارة الشرقية السلطوية، بَيْد أنه يتضارب مع أساليب التربية المُتبعة في مجتمع الأغلبية (اليهودية) والتي تعكس الحضارة الغربية المتحررة (Dwairy, 2008).
- ب. الطابع الجماعي للعائلة العربية: تتميز العائلة العربية بطابع جماعي، حيث ترتبط هوية الفرد الشخصية مع الهوية الجماعية (العائلة المجتمع) (Dwairy & Achoui, 2006). لقد أشار الشخصية مع الهوية الطابع يمكن أن يفسر تعرّض الطلاب العرب للتنمّر الكلامي أقل من الطلاب اليهود. لقد اعتبر الباحثون هذا الطابع الجماعي "تُرسًا" للطالب العربي، لأن من يؤذي طالبًا كلاميًا يجازف بنشوب صراع بين العائلات ومجموعات الانتماء (Attar-Schwartz & Khoury-Kassabri,).

سلّط باحثون آخرون الضوء على الطابع الجماعي في العائلة/المجتمع العربي من زاوية مختلفة in). لقد ادّعى هؤلاء أن الانتماء إلى مجموعة معينة (Kazariane & Ammar, 2013) يمكن أن يُولّد ضغطًا اجتماعيًا يجعل الأفراد يتصرّفون بتنمّر تجاه مَن ينتمون إلى مجموعات أخرى (out group)، وذلك بغية الحصول على مكانة عالية/أعلى في مجموعة الانتماء. لذلك، هناك احتمال أن تظهر أنواع تنمّر معينة (تنمّر جماعي) أكثر من أنواع أخرى (تنمّر فردي) في المجتمعات ذات الطابع الجماعي (Benbenishty & Astor, 2008).

الحيز الافتراضي

لقد أشار الطلاب العرب في تقرير رصد العنف في المدارس (2016) وتقرير النجاعة والنماء المدرسي (2017) أنهم يتعرّضون للعنف بواسطة وسائل الاتصال الالكترونية (الإنترنت، الهاتف الخلوي) أكثر من الطلاب اليهود. ظهر هذا الفرق في جميع المراحل التعليمية.

ترتبط هذه النتيجة مع الارتفاع الهائل في استخدام وسائل الاتصال الخلوية (כפיר, 2011) والرقمية الذي يشهده المجتمع العربي في الآونة الأخيرة (ارتفع من %30 في سنة 2006 إلى %63 في سنة 2010) (בוניאל-ניסים ודאו, 2009). خلال البحث عن معطيات حول استخدام الهاتف الخلوي والإنترنت في المجتمع العربي، تبين أن أغلب الأبحاث تمحورت في الإنترنت، ولم تتوفّر معلومات حول استخدام الهاتف الخلوي.

لقد أظهرت المعطيات أن 95% من الشباب العرب يستخدمون شبكة الإنترنت يوميًا (, Ganaim et. al.,) لقد أظهرت المعطيات أن 95% من الشباب العرب يستخدمون شبكة الإنترنت يوميًا (, 2012 تابه, 2002; בוניאל-ניסים ודאו, 2009; 2010) بغية التزود بمعلومات، وتوسيع آفاقهم، وخلق علاقات والمحافظة على استمرارها (אבו עסבה, 2010; 2010).

لقد ادّعى بعض الباحثين أن الازدياد في استخدام الإنترنت لدى الشباب العرب نابع من إمكانية استخدام الشبكة مع الحفاظ على سرّية الهوية الشخصية، حيث يمكن من خلالها التعبير عن الأفكار والمشاعر الدفينة التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها علانية، هذا بالإضافة إلى أنها تُعتبر حيزًا لا يخضع لرقابة البالغين والتقييدات والعقوبات الاجتماعية التي تنتهجها المجتمعات المحافظة التقليدية ذات الطابع الجماعي (حاز بلان -دان المجار 2009; هدا برام, 2012). لقد عزّزت نتائج بحث هايمن وأولنيك-شيمش (& Heimen المواقع الوثيقة بين الأدوار في الواقع و "الحيز الافتراضي" (من يكون "ضحية" في أحد الحيزين، يكون غالبًا "ضحية" في الحيز الأخر أيضًا) يختلف نوع التنمّر الشائع الذي تتعرّض له الصحية في "الواقع" عن نوع التنمّر الشائع الذي تتعرّض له أيضًا) يختلف نوع التنمّر الشائع الذي تتعرّض له الصحية في "الواقع" هو العنف الكلامي والاغتياب (777من في "الحيز الافتراضي". لقد كان التنمّر الأكثر شيوعًا في "الواقع" هو العنف الكلامي والاغتياب (777من ضحايا التنمّر الثقليدي تعرّضوا لهذا النوع من التنمّر) بينما كان التعرّض لملاحظات تحمل طابعًا جنسيًا هو النعم من التنمّر الأكثر شيوعًا في الحيز الافتراضي (91% من ضحايا التنمّر في الشبكة أشاروا إلى تعرّضهم لهذا النوع من التنمّر).

قد تعكس هذه النتائج اختلافًا في الطرائق التي ينتهجها الشباب في تسيير أمور هم واتخاذ قراراتهم في "الواقع" مقارنة مع "الحيز الافتراضي"، خصوصًا بما يتعلّق بارتكاب سلوكيات غير أخلاقية (كالتنمّر بواسطة الشبكة مثلا). لقد أظهرت بعض الأبحاث اختلافًا في الاعتبارات الأخلاقية (שיפוט מוסרי) التي يضعها المراهقون في الحسبان في "الواقع" مقارنة مع "الحيز الافتراضي" (Bounik & Mor, 2014- شمل البحث عيّنة من الطلاب اليهود) وبيّنت أن المراهقين يستخدمون الاعتبارات الأخلاقية للحكم على الأمور في الحيز الافتراضي أقل مما يستخدمونها في الواقع.

من ناحية أخرى، أكّد المعلمون العرب أنهم لا يملكون الوعي الكافي حول الإيذاء بواسطة الشبكة، وأنهم يواجهون صعوبة في رصد هذه الحالات وفي معرفة الطريقة الناجعة لمواجهتها (יחיא, היימן ואולניק- שמש, 2012). نتيجة لهذا، يضطر من يتعرّضون للتنمّر بواسطة الشبكة لمواجهته وحدهم. لقد أشارت الأبحاث أن الشعور بالوحدة والإحساس بتَعَذُر الحصول على المساندة والدعم الاجتماعي هي من سمات ضحايا التنمّر بواسطة الشبكة (Gofin & Avitzour, 2012; Heiman & Olenik Shemesh, 2015).

دور العاملين في التربية والتعليم في المجتمع العربي

- التأكيد على أن السكوت والإخفاء والتغاضي ليست وسائل ناجعة لمواجهة الظاهرة والحد منها،
 بل يمكن أن تزيد من تفاقم الحالة، بالنسبة للمعتدي والمعتدى عليه على حد سواء.
- تشير الأبحاث أن الطلاب العرب، عندما يريدون طلب المساعدة، يتوجّهون لوالديهم قبل التوجّه
 للجهات المهنية (أنظر أعلاه). لذلك؛ لا بد من فتح قنوات تواصل متنوعة مع الطلاب ومع أولياء
 أمور هم. يجب التأكيد على السرية، والتمييز بين "الإبلاغ" و"الوشاية".
 - يجب أن يكون هناك حوار وتنسيق مستمر بين الإطار التربوي وأولياء الأمور بخصوص "الفلسفة" التربوية التي تُنْتَهَج في البيت والمدرسة، وذلك لتجنّب حصول عدم اطّراد وتضارب (inconsistency) بين البيت والإطار التربوي.
- یجب الاهتمام بتداخل الطلاب والطالبات في سیرورات اتخاذ القرار على حد سواء، وأن يتم ذلك بشكل مدروس بحیث لا یعرضهم هذا لصراعات مع معلمیهم از ملائهم.
- من المهم أن يَعْتَبِر الطلابُ العاملين في التربية والتعليم ملاذًا، حيث يلجأ إليه المعتدي والمعتدى عليه والمتفرجون، وذلك بغية إتاحة الانتقال إلى الأدوار الاجتماعية الإيجابية.
- لا بد من أن يملك العاملون في التربية والتعليم الوعي الكافي للعوامل التي تسهم اتعرقل الإبلاغ الطب المساعدة، والعمل على تعزيز العوامل المسهمة وتقليص العوامل المعرقلة. يجب العمل ايضًا على التقليل من "الثمن" الذي يشعر الطالب أنه يدفعه نتيجة للإبلاغ الطلب المساعدة.
- الاستمرار في تنمية العلاقة المتقاربة بين المعلم والطالب التي ظهرت في نطاق المجتمع العربي،
 واجتثاث ظواهر يمكن أن تُضَعْضِع هذه العلاقة، كالإساءة والعنف مثلا.
 - عندما يحصل إيذاء، لا بد من الاستيضاح عما حصل واتخاذ إجراءات علاجية وتأديبية.
 - التعاون مع أولياء الأمور والمهنيين من مجالات أخرى والجهات ذات الصلة، من أجل تلبية حاجات الطلاب.
- توعية الطلاب حول ظاهرة التنمّر والدور الذي يؤدونه فيها. يجب التأكيد على أهمية المسؤولية الشخصية، والتكافل، ودور الحرّاس و"المدافعين" (أنظر الشرح عن الأدوار في الصفحات 9-11).
- هناك أهمية كبيرة لتوعية المعلمين وأولياء الأمور والطلاب حول الإيذاء بواسطة الشبكة. يمكن أن يكون الوعي لهذه الظاهرة وتطبيق مناشير المدير العام المتعلقة بها خطوةً مهمة في المواجهة الناجعة مع الظاهرة.
 - تنفيذ دروس "مهارات حياتية" حول الموضوع. تهدف هذه الدروس إلى منح الطلاب أدوات لتشخيص الإيذاء، واستراتيجيات لمواجهته. توجد في الفصول اللاحقة من هذا الكتاب فعاليات وررشات تمت ملاءمتها للمجتمع العربي.

عودة إلى الفهرس

مراجع الإطار النظري (للقسمين الأول والثاني)

- אלגלי, צ' (2010). אינטרנט כתרבות: מפגש בין-תרבותי בין מהגרים לילידים דיגיטליים. עט השדה- כתב עת אשלים, 5, 1-17.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור, ר' א' (2006). **אלימות במערכת החינוך בישראל תשס"ה: דוח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית.
 - הראל-פיש, י' ושות', 2013, נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגות וסיכון בקרב בני נוער בישראל - ממצאי מחקר HBSC ישראל 2011, רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- טרבלסי, ת', היימן, ט' ואולניק-שמש, ד' (2011). אלימות באינטרנט מול אלימות פנים-אל-פנים בקרב בני נוער. בתוך: י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), *ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה : 2011 האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (175-180).* רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
 - ראמ"ה (2011). דו"ח ניטור אלימות ארצי. משרד החינוך (2011). דו"ח ניטור אלימות ארצי. משרד החינוך (2011). http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/N itur Alimut.htm
 - Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
 - Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.
 - Aye Maung, N. (1995). Young People, Victimisation and the Police: BCS Findings on Experiences and Attitudes of 12 to 15 year olds. Home Office Research and Planning Unit Report. London: HMSO
 - Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York, NY: Freeman.
 - Ben-Zur, H. (2005). Coping, distress, and life events in a community sample. *International Journal of Stress Management*, 12, 188–196.
 - Bradshaw, C.P. (2012). Bullying Prevention: *Best Practices and Opportunities for Integration with Suicide Prevention Efforts*. Suicide Prevention Resource Center and the Federal Partners in Bullying Prevention. Washington, DC. Webinar
 - Caravita, S. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, *18*(1), 140-163.
 - Card, N. & Hodges, E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly* 23, 451–61.
 - Centers for Disease Control and Prevention (2012). Youth risk behavior

- surveillance—United States, 2011. MMWR, *Surveillance Summaries*; 61(4).
- Cillessen, A.H.N., & Rose, A.J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 102-105.
- Deakin, J. (2006). Dangerous People, Dangerous Places: The Nature and Location of Young People's Victimisation and Fear. *Children & Society*, 20(5), 376-390. doi:10.1111/j.1099-0860.2006.00011.x
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1990). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 3-17). New York, NY: Cambridge.
- Espelage, D., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to Intervene in Bullying Episodes Among Middle School Students: Individual and Peer-Group Influences. *Journal Of Early Adolescence*, *32*(6).
- Espelage, D., Holt, K.M. (2013). <u>Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency</u>. *Journal of Adolescents Health*, 51(1), S27-S31.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality & Individual Differences*, *50*, 603-608.
- Gould, M.S., Greenberg T., Velting D.M. & Shaffer, D. (2003). Youth suicide risk and preventive interventions: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*.;53:1155–1162
- Harper, C.R., PaCillessen, A. H. N., & Rose, A. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 102–105.
- Harper, C.R., Parris, L.N., Henrich, C.C., Verjas, K. & Meyers, J. (2012). Peer Victimization and School Safety: The Role of Coping Effectiveness, *Journal of School Violence*, *11*(4), 267-287.
- Hawker, D.S.J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hertz FM., Donato, I., Wright J. (2013). <u>Bullying and suicide: A public</u> health approach. Journal of Adolescents Health, 51(1), S1-S3.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. Archives of Suicide Research, 14 (3), 206-221.

- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431–445.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2010). Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, *56*(3), 261-282.
- Kim, Y. & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide: A review. International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20(2), 133–154.
- Klomek, B.A., et al. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: A population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48, 254-261.
- Klomek, B.A., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., Gould M.S. (2011). High School bullying as a risk factor for later depression and suicidality. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *41*(*5*), 501-516.
- Klomek, B.A., Sourander, A, Gould, M.S. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian journal of psychiatry*, *55*, 282-288.
- Knack, J. M., Tsar, V., Vaillancourt, T., Hymel, S. & McDougall, P. (2012). What Protects Rejected Adolescents From Also Being Bullied by Their Peers? The Moderating Role of Peer-Valued Characteristics. *Journal Of Research On Adolescence (Blackwell Publishing Limited)*, 22(3), 467-479.
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, *74*, 1344–1367.
- Law, D., Shapka, J.D., Hymel, S., Olson, B. & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in human behavior*, 28, 226-232.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, 23, 1777-1791.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention problem. In: D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of*

- childhood aggression (411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbraum.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school. Cambridge, MA: Blackwell.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L. & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Resnick, M. D., Bearman, P.S., Blum, R., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J. & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *The Journal of the American Medical Association*, *278*, 823-832.
- Ruderman, M.A. & Jimerson, S.R. (2012 March). *Protective factors among students involved in bullying*. Paper presentation at the 2012 California Association of School Psychologists.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(112-120).
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76, 1161–1171.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Voeten, M. & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*(5), 668-676.
- Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (3-12). New York, NY: Oxford University Press.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). School violence: Insights and perspectives. London: Routledge.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact and the relationship between age and gender in cyberbullying, *Research Brief. RBX03-06*

- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60(4)*, 570-585.
- Sutton, J. & Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach, *Aggressive Behavior*, *25*, 97-111.
- Tenenbaum, L. S., Varjas, K., Meyers, J. & Parris, L. (2011). Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. *School Psychology International*, *32*, 263–287.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization, *Computers in human behavior*, *26*, 277-287.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programs. *Aggression Conflict Peace Res*, *1*, 13-24.
- Vreeman, R.C., Carroll, A.E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Pediatrics and Adolescent Medicine*, *161*, 78-88.

مراجع القسم الثالث (ظاهرة التنمّر في المجتمع العربي)

اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية في إسرائيل (2006). التصوّر المستقبلي للعرب الفلسطينيين في إسرائيل. [نسخة الكترونية]. تم تحميلها في 28 تشرين اول 2015 من الموقع http://www.mossawa.org/uploads/3 Future Vision arabic.pdf

אבו-עסבה, ח. (2007). החינוך הערבי בישראל- דילמות של מיעוט לאומי. נדלה מתוך http://w3.sapir.ac.il/lib/93059.pdf

אבו עסבה, ח. (2010). התרבות הווירטואלית בקרב בני נוער ערבים בישראל. עט השדה, 5, 32-28.

אבו עסבה, ח., ג'יוסי, ו. ובו-יהושע, צ. (2011). זהותם של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מידת הזדהותם עם המדינה ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך. [גרסה אלקטרונית]. נדלתה ב 25 ביוני 2015 מהאתר

http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d10655.pdf

איזיקוביץ', צ. ולב-ויזל, ר. (2013). התעללות, הזנחה, ואלימות כלפי ילדים ובני נוער איזיקוביץ', צ. ולב-ויזל, ר. (2013). התעללות, הזנחה בישראל: בין שכיחות לדיווח. [גרסה אלקטרונית]. נדלה בתאריך 25 ביוני 2015 מהאתר http://soc.haifa.ac.il/~society/images/report Dec2014.pdf

בוניאל-ניסים, מ. ודאו, ס. (2009). תרבות וירטואלית בחברה בין תרבותית. [גרסה http://www.mbn-אלקטרונית]. נדלה ב 21 ביוני 2015 מהאתר psychonet.com/AllSites/1799/Assets/15.pdf

בורשטיין, ס. (2009). התנהגויות אובדניות בילדים ובני נוער- סקירת ספרות. בתוך: שפ"ינט: עלון מקוון מס' 24 – התוכנית הלאומית למניעת אובדנות

הורוביץ, ת. (2008). אלימות יום-יומית בבית הספר- פרט מול חברה. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 1 נובמבר 2015 מהאתר

http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/dapim/Documents/dapim46.pdf

וייס, א. (2012). האינטרנט במגזר הערבי ב-2012: נתונים מפתיעים על שימוש בשיעור (2012). האינטרנט במגזר הערבי ב-2015 מהאתר (גבוה מאוד. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב- 5 נובמבר 2015 מהאתר (www.telecomnews.co.il/האינטרנט-במגזר-הערבי-ב-2012-נתונים-מפתיעים-על-שימוש

חאג'-יחיא אבו אחמד, נ. (2006). זוגיות והורות במשפחה הערבית בישראל: תהליכי שינוי ושימור בשלושה דורות. [גרסה אלקטרטנית]. נדלה ב 17 דצמבר 2015 מהאתר http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d9949.pdf

חסייסי, ר. וטשנר, נ. (2014). מדיניות הטיפול של המשרד לביטחון הפנים והמשטרה באלימות חמורה בחברה הערבית. מרכז המחקר והמידע, כנסת ישאל.[גרסה אלקטרטנית]. נדלה ב 28 באוקטובר 2015 מהאתר

https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03433.pdf

כפיר, ד. (2011). לידיעת המשווקים: הצרכנים במגזר הערבי עוברים ישראליזציה. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-5 נובמבר, 2015 מהאתר

http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000654547

יבלון, י. (2015). פניית תלמידים לעזרת הצוות החינוכי בבית הספר בעקבות אלימות ומצוקה בבית. נקודת מפגש (8), מכון חרוב, 35-37.

יחיא, מ., היימן, ט. ואולניק-שמש, ד. (2012). אלימות ברשת האינטרנט במגזר ערבי-מוסלמי: מאפיינים והשלכות על בני נוער ותפיסות מורים (פוסטר). [גרסה אלקטרונית].נדלה ב 12 יוני 2015 http://www.openu.ac.il/innovation/chais2012/downloads/zr-poster-32.pdf

לאופר, א. והראל, י. (2003). הקשר בין תפיסות בית ספריות לבין מעורבות בבריונות, קטטות ונשיאת נשק. מגמות, מב(3), 437-459.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2015). אוכלוסייה לפי קבוצות. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב31 ליולי מהאתר

http://www.cbs.gov.il/publications15/yarhon0615/pdf/b1.pdf

סגל, ק. (2007). גיבוש זהות והתמודדות עם ציפיות חברתיות במצב בין תרבותי. [גרסה http://public-

policy.huji.ac.il/.upload/policy research/Segl Gibos Zeht.pdf

ראמ"ה, (תשע"ז). מדד יעילות וצמיחה בית ספרית. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 5 באפריל 2018, מהאתר

http://meyda.education.gov.il/files/Rama/Meitzav Aklim Report 2017.pdf

ראמ"ה (תשע"ו). ניטור רמת האלימות בבתי ספר על פי דיווח תלמידים. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 9 באפריל 2018 מהאתר רונן, י. (2010). נתונים על הפשיעה בחברה הערבית בישראל. הכנסת- מרכז המחקר והפיתוח. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 28 באוקטובר 2015 מהאתר http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02469.pdf

Abu-Saad, I. (1999). Self-esteem among Arab adolescents in Israel. **The Journal of Social Psychology**, 139, 479-486.

Addington, L., & Yablon, Y. (2011). A cross national examination of fear in disadvantaged schools: U.S. and Israeli-Arab students experiences. **Victims & Offenders**, 6, 325-340.

Al-Krenawi, A., Graham, J. R., Dean, Y. Z., & Eltaiba, N. (2004). Cross national study of attitudes towards seeking professional help: Jordan, United Arab Emirates (UAE) and Arabs in Israel. International Journal of Social psychiatry, 50, 102-114.

Astor, R., Benbenishty, R., Vinokur, A., & Zeira, A. (2006). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: understanding the influence of school context. **British Journal of Educational Psychology**, 76, 91-118.

Attar-Schwartz, Sh., & Khoury-Kassabry, M. (2008). Indirect versus direct forms of victimization at school: the contribution of student, family and school variables. **Social Work Research**, 32(3), 159-170.

Ben-Ari, A. (2004). Sources of social support and attachment styles among Israeli Arab students. **International Social Work**, 47, 187-201.

Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). **School violence in context: culture, neighborhood, family, school and gender**. New York: Oxford.

Benbenishty, R., & Astor, R. (2008). **School violence in an international context**. [electronic version]. Retrieved June 28, 2015, from http://www.ijvs.org/files/Revue-07/04.-Benbenishty-ljvs-7.pdf

Benbenishty, R., Khoury-Kassabri, M., & Astore, R. (2006). **School Violence in Israel-2005**. Jerusalem: The Hebrew University.

Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. **American Journal of Orthopsychiatry**, 82(1), 67-74.

Bouhnik, D., & Mor, D. (2014). Gender differences in the moral judgment and behavior of Israeli Adolescents in the internet environment. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, 65(3), 551-559.

Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Palestinian-Arab adolescents in Israel. **Transcultural Psychiatry**, 41, 233-252.

Dwairy, M. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: association with symptoms of psychological disorders. [electronic version]. Retrieved in December 19, 2015, from https://www.researchgate.net/profile/Marwan_Dwairy/publication/2261075
11 Parental Inconsistency Versus Parental Authoritarianism Associations_with_Symptoms_of_Psychological_Disorders/links/004635212bbcf2a6
5c000000.pdf

Dwairy, M., & Achoui, M. (2006). Introduction to three cross-regional research studies on parenting styles, individuation, and mental health in Arab societies. [electronic version]. Retrieved in July 31, 2015, from http://faculty.kfupm.edu.sa/MGM/mustafai/dr.mustapha_achoui/files%5CResearch_Introduction.pdf

Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., & Farah, A., (2006). Patrenting styles, individuation and mental health of Arab adolescents. [electronic version]. Retrieved in December 17, 2015, from

http://faculty.kfupm.edu.sa/MGM/mustafai/dr._mustapha_achoui/files%5C Research Third%20Study.pdf

Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Ghazal, I., Fayad, M., & Khan, H. (2006). Parenting styles in Arab societies: A first cross-regional research study. [electronic version]. Retieved in December 17, 2015, from http://www.marwandwairy.com/LinkFiles/115/ParentingDwairy1proofMarch 06.pdf

Fienson, M., Popper, M., & Handelsman, M. (1992). **Utilization of public ambulatory mental health services in Israel: A focus on age and gender patterns**. Israel: Ministry of Health.

Ganaim, A. Asad, H., & Tibi, M. (2011). The use of social networks among Arab youth. **University**,15, 191-210.

Gofin, R., & Avitzour, M. (2012). Traditional versus Internet bullying in junior high school students. **Mental and Child Health Jornal,** 16(8), 1625-1635.

Harel-Fisch, Y., Abdeen, Z., Walsh, S., Radwan, Q., & Fogel-Grinvald, H. (2012). Multiple risk behaviors and suicidal ideation and behavior among Israeli and Palestinian adolescents. **Social Science & Medicine**, 75, 98-108.

Harel-Fisch, Y., Radwan, Q., Walsh, S., Laufer, A., Amitai, G., Fogel-Grinvald, H., & Abdeen, Z. (2010). Psychological outcomes related to subjective threat from armed conflict events (STACE): findings from the Israeli-Palestinian cross cultural HBSC study. [Electronic version]. Retrieved in July 31, 2015, from

http://www.hbsc.biu.ac.il/pdf/4%20STACE.pdf

Hieman, T., & Olnik-Shemesh, D. (2015). Computer-based communication and cyberbullying involvement in the sample of Arab teenagers. Education and Information Technologies,

Hyman, I., & Snook, PA. (2000). Dangerous schools and what you can do about them. **Phi Delta Kappan, 81(7)**, 489-501.

Hyman, I., & Snook, P. (2001). Dangerous schools, Alienated student. [electronic version]. Retrieved in July 15, 2015, from https://reclaimingjournal.com/sites/default/files/journal-article-pdfs/10_3_Hyman_Snook.pdf

Khory-Kassabri, M. (2009). The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership. **Child Abuse & Neglect**, **33**, 914-923.

Koury-Kassabri, M. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: individual, teacher-class, and school level predictors. **Child Abuse & Neglect, 35**, 273-282.

Khoury-Kassabri, M., Haj-Yahia, M. M., & Ben-Arieh, A. (2006). Adoolescents' approach toward children's rights: Comparison between Jewish and Palestinian children from Israel and the Palestinian authority. Children & Youth Services Review, 28, 1060-1073.

Marachi, R. Astor, R., & Benbenishty, R. (2007). Effects of student participation and teacher support on victimization in Israeli schools: an examination of gender, culture and school type. **Journal of Youth Adolescents**, **36**, 225-240.

Nickerson, K. J., Hlms, J. E., & Teller, F. (1994). Cultural mistrust, opinions about mental illness, and black students' attitudes toward seeking psychological help from white counselors. **Journal of Counseling Psychology, 41**, 378-385.

Pratt, T. C., Gau, J. M., & Franklin, T. W. (2011). Key ideas in Criminology and Criminal justice, Chapter five. [Electronic version]. Retrieved in October, 31, 2015 from https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/36812 5.pdf

Roth, G. (2008). Perceived parental conditional regard and autonomy support as predictors of young adults' self- versus other-oriented prosocial tendencies. **Journal of Personality**, **76**, 513-534.

Roth, G., Kanat-Mymon, Y., & Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: the important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. **British Journal of Educational Psychology, 81**, 654-666.

Savaya, R. (1998). The under use of of psychological services by Israeli Arabs: an examinations of the roles of negative attitudes and the use of of alternative sources of help. **International Social Work, 41,** 195-209.

Sherer, M., & Karnieli-Miller, O. (2007). Intentions for advice and help seeking amng Jewish and Arab Youth in Israel. **Youth & Society, 39**, 33-53

Slone, M., Meir, Y., & Tarrasch, R. (2013). Individual differences in referral for help for sever emotional difficulties in adolescents. **Children and Youth Services Review, 35**, 1854-1861.

Wolke, D., & Samara, M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimization and behavior problems in Israeli lower secondary school children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(5),** 1915-1029.

Zeira, A., Astor, R., & Benbenishty, R. (2002). Sexual harassment in Jewish and Arab public schools in Israel. **Child Abuse & Neglect, 26,** 149-166.

"قطرة الماء تثقب الحجر. هي لا تقوم بذلك بالعنف، بل بمواصلة السقوط!" (قول مأثور)



القسم الأول: أسس بناء برنامج التدخّل الشمولي

للتصرّف العنيف والمتنمّر دوافع عديدة، منها ما هو مرتبط بالفرد، كالعوامل البيولوجية والشخصية، ومنها ما هو مرتبط بالأطر الجماعية كالعوامل العائلية والاجتماعية والعوامل المدرسية.

تستوجب مواجهة ظاهرة التنمّر تدخلًا شموليًا يطوّر المناخ الأمثل على الصعيد المدرسي، وذلك لأن للمباني التنظيمية، وللمناخ وللعلاقات بين الأشخاص في المدرسة تأثير كبير على ظهور ظاهرة التنمّر.

تم تطوير الإطار النظريّ لمنع العنف والتنمّر وفق مفهوم "البيئة الاجتماعية" (Mayer, 2004 (Mayer, 2004) الذي يرتكز على "النموذج البيئي" (המודל האקולוגי) (Mayer, 2004) الذي يرتكز على "النموذج البيئي" (המודל האקולוגי) (שالمحثون على أن للحالة وفق هذا المفهوم، يكون الإطار المدرسي المحوّر المركزي في التدخّل. يتّفق الباحثون على أن للحالة الاجتماعية-الاقتصادية، الحي، مجموعة الانتماء، العائلة، انكشاف الولد على عنف في العائلة وغيرها؛ تأثير كبير على ظهور العنف والتنمّر في المؤسسة التربوية. رغم هذا، تثبت أبحاث كثيرة (انظر الفصل الأول) أن برامج التدخّل المدرسية يمكن أن تُحْدِث تغييرًا. إن العمل طويل الأمد على تطوير المناخ الآمن يمنح شعورًا بالحماية ويتيح للمدرسة إمكانية مواجهة أحداث التنمّر بشكل أفضل، هذا بالإضافة إلى أن التدخّل على صعيد المدرسة لا يؤثر على الصعيد الفردي فحسب، بل على الأصعدة الجماعية أيضاً.

تُعتبَر مواجهة ظاهرة التنمّر مهمة مشتركة مُناطة بكل القادمين إلى المدرسة وبالمجتمع الموجودة فيه. لذلك، ولكي يتم تطوير المناخ الآمن ومنع العنف والتنمّر، هناك ضرورة في خلق تعاون بين الجهات المهمة كالإدارة، والطاقم التربوي، والطاقم المساعد، والطلاب، وأولياء الأمور والجهات في البلدة والمجتمع. كلما زاد إحساس الطلاب وأولياء أمور هم بأنهم شركاء في سيرورات لخلق مناخ تربوي أفضل ومنع التنمّر واعترفوا بمسؤوليتهم المشتركة، كان استعدادهم أكبر لتحقيق وتنفيذ هذه السيرورات. يجب أن يُجري الشركاء حوارًا ذا معنى وأن يُبلُوروا رؤية تربوية تتمحور في المناخ التربوي في المدرسة، والرفاهية النفسية لدى الطاقم والطلاب، ومنع التصرفات الخطرة.

كي يكون التدخّل شموليًا، مِن المهم الاستعانة بمبانِ تنظيمية تتيح بلورة البرنامج، تفعيله وتقييمه. يتم تشكيل "طاقم القيادي للمناخ"، بقيادة مدير المدرسة. يتطرّق هذا الطاقم إلى تطوير مهارات الصداقة ومنع التنمّر، ويُجري حوارًا ذا معنى حول الأفضليات وحول الرؤية التربوية المدرسية. على الطاقم تشخيص نقاط القوة في المدرسة ونقاط الضعف والاحتياجات الموجودة في هذا المضمار ومجالات المسؤولية التي يُكلّف بها أصحاب الوظائف.

مراحل التدخّل الشمولي

المرحلة الأولى

مسح الاحتياجات وتحديدها من خلال سيرورة تشخيص المناخ:

يرتكز برنامج التدخّل الشمولي بعيد الأمد على تشخيص المدرسة وتحليل المعطيات التي تُجمَع من مصادر عديدة:

1. مؤشر المناخ والبيئة التدريسية (מיצ"ב אקלים וסביבה פדגוגית). يتطرّق هذا المؤشر إلى المناخ المدرسي ويشمل عدة أسئلة حول العلاقات بين الطلاب، والإحساس بالأمان، والتعرّض للتنمّر:

مؤشر العلاقات الإيجابية بين الطلاب وزملائهم في الصف.

يشمل البنود التالية-

- "صفى متّحد ومتماسك"
- "يوجد لأغلب الطلاب في صفي زميل يقضون معه الفرصة"
 - "من المهم لأغلب طلاب صفي أن يساعد كل منّا الآخر"
 - "يكترث طلاب الصف لبعضهم البعض"
 - "في صفي أجواء جيدة بين الطلاب"

مؤشر عدم الإحساس بالأمان لدى الطلاب

يشمل البنود التالية-

- "أحيانًا أخاف أن أذهب الى المدرسة لأن فيها طلابًا يتصرفون بعنف"
- "أحيانًا أفضّل المكوث في الصف خلال الفرصة لأني أخاف أن يقوموا بإيذائي"
 - "هناك أماكن في المدرسة أخاف التجوّل فيها"

أسئلة حول التنمر

• "يوجد في المدرسة مجموعات من الطلاب العنيفين الذين يضايقون طلابًا آخرين ويؤذونهم"

2. استبيان المناخ التربوي الأمثل (אח"מ)

يمكن أن تساعد بنود من الاستبيان في إجراء مسح وتحديد الاحتياجات في مجال المسؤولية الاجتماعية والتنمّر في المؤسسة التربوية:

الإحساس بالانتماء لدى الطلاب	رقم البند
لدي الكثير من الأصدقاء في الصف	1
أستطيع الاعتماد على أصدقاء في الصف أن يمدّوا لي يد العون عند الحاجة	9
أحسّ أني منتمِ لصفي	14
الاحساس بالاحترام والقيمة الذاتية	
يتعامل طلاب صفي معي باحترام	2
يعتقد طلاب صفي ان أفكاري غبية	10
يسخر طلاب من الصف مني في كثير من الأحيان	15
يتعامل الطلاب مع ما أقول بجدية	19
طلاب صفي يقدّرونني	30
أساليب التنمّر	
طالب/ة اخر /ى سخر /ت مني، أهانني/أهانتني، أذلّني/أذلّنني	45
مجموعة طلاب في المدرسة هددتك وقست عليك	47
طالب/ة ابتزك/ابتزتك بواسطة التهديد (نقود، طعام أو أشياء ثمينة)	48
نشروا عني شائعات في شبكة الإنترنت بغية إيذائي	52
في المدرسة هناك مجموعات من الطلاب العنيفين الذين يضايقون ويؤذون طلابًا	53
آخرين	
في الشهر الأخير "قاطعوني": مجموعة طلاب لم تُرِد الحديث أو اللعب معي	54
هناك طلاب في المدرسة يضايقونني عمدًا	55
نشروا صورًا لي في الإنترنت أغضبتني أو سببت لي أذى	56
الإحساس بالأمان	
غالبًا أشعر بالحماية والأمان في المدرسة	69
أحيانا أخاف الذهاب إلى المدرسة، لأن فيها طلابًا يتصرفون بعنف	65
أحيانا أفضّل المكوث في الصف خلال الفرصة لأني أخاف أن يقوموا بإيذائي	66
هناك أماكن في المدرسة اخاف التجول فيها	67

- 3. استبيان حول التنمر: يمكن إجراء مسح لظاهرة التنمر و"المتفرجين" بواسطة استبيان خاص بالموضوع (انظر الفصل الرابع، القسم الثاني) وذلك وفق اعتبارات مدير المدرسة.
- 4. الإبلاغ عن أحداث التنمر: تُعنَبر متابعة الأحداث الشاذة واستخلاص العِبر منها مؤشرًا مهمًا في سير ورة تحديد الاحتياجات. إن تراكم البلاغات حول أحداث من هذا القبيل (مثلا: مقاطعة طلاب، إيذاء بواسطة شبكات التواصل الاجتماعي أو إيذاء جسدي جرّاء تنمّر أثناء الدوام أو بعده) يوجب بناء برنامج تدخّل بالموضوع. على الطاقم التربوي الأخذ بالحسبان أنه من المحتمل ألّا يكونوا مُطّلعين على أحداث ذات طابع تنمّري وذلك بسبب تكتّم الطلاب وتخوّفهم من إشراك بالغين. يجب التعامل بجدية مع كل توجّه أو معلومة وفَحْص إذا كان بمثابة "القسم الظاهر من جبل الجليد" لحَدَث أكثر تعقيدًا أو ظاهرة نطاقها أوسع.
- 5. تحديد المعتدين والضحايا: كجزء من سيرورة المسح، على المربين تحديد الطلاب المتداخلين في التنمّر كمعتدين وألو كضحايا. يتمّ التشخيص بغية وضع حدّ للإيذاء وبناء برنامج تدخّل لاحقًا (فردي أو جماعي، وفق الحاجة).
- 6. المشاهدة والتمعن في التنظيم: يجب إجراء مشاهدة والتمعن في الجوانب المختلفة المتعلقة بالمناخ التربوي المدرسي: مبنى المدرسة، المميزات الحضارية، المباني التنظيمية الموجودة، طريقة العمل أثناء الاستراحات، تأهيل المعلمين في الموضوع، وجود حصص مهارات حياتية في الصفوف، طريقة اتخاذ القرارات، العلاقة بين أولياء الأمور والإدارة، العلاقات بين أعضاء الطاقم وغيرها. يمكن أن تتم هذه المشاهدة في البداية وأن تستمر طيلة السيرورة. يمكن لطاقم المناخ إجراء هذه المشاهدة بمشاركة وتوجيه مرشد من قسم الخدمات النفسية الاستشارية، ومرشد المناخ التربوي الأمثل، والاختصاصى النفسى وغيرهم.
 - 7. حلقات حوار (קבוצות מיקוד): بالإضافة إلى جمع معطيات كميّة مستخلصة مِن الاستبيانات المختلفة، يمكن أن نفهم الظاهرة بشكل أعمق بواسطة جمع معلومات كَيْفِيّة. يتم ذلك بواسطة تشكيل مجموعات أو حلقات حوار، تشمل طلابًا، وأولياء أمور ومعلمين. يمكن أن تُسْهِم هذه العملية في فَهْم الظاهرة وفي تجنيد شركاء، كما يمكن من خلال الحوار الاستيضاح حول المفاهيم والمواقف والمعضلات و وجهات النظر المختلفة بشكل أعمق.
- تكون مواضيع النقاش في مجموعات الحوار متنوعة، ويجب ملاءمتها للاحتياجات الآنية (من حيث الوقت، والمكان)، على سبيل المثال، من أجل فَهم نتائج استبيان أو استطلاع (نتائج المناخ التربوي الأمثل، مؤشر النجاعة والنماء المدرسي). مثلا، إذا أشار طلاب كُثر أنهم يشعرون أن المعلمين لا يعيرونهم اهتمامًا، يمكن الاستيضاح عمّا يقصدونه من خلال التطرق إلى المشاعر والأفكار التي تظهر أثناء المحادثة معهم مع الحرص على حوار مُحترم ومحميّ.
 - ⊙ يمكن الاستيضاح حول المواقف والمفاهيم حول "طلب المساعدة"، "الإبلاغ"، "الوقوف جانبًا"، "الصداقة" و"تقديم مساعدة لصديق". يمكن طرح قضايا للنقاش أيضًا، مثلًا: هل

- تدخّل البالغين في صداقات الأولاد شرعي؟ وما دور الأولاد ودور البالغين في هذا الموضوع؟
- بعد الاستيضاح، يمكن بلورة الهدف الذي تطمح إليه كل مجموعة في موضوع "المسؤولية الاجتماعية ومنع التنمّر". تُطرَح اسئلة حول القيم التي يودّون تطوير ها في المدرسة في هذا السياق، وكيف ستظهر هذه القيم على الصعيد السلوكي في المدرسة؟ كيف ستظهر في الواقع وفي الحيز الافتراضي؟ أيَّ تَغَيّر يتوقعون؟ كيف يمكن قياس التغيّر وتقييمه؟
 - تشخيص المبادرات المميَّزة الخاصة بكل مجموعة المعلمين، الطلاب وأولياء الأمور.
 البحث عن جهات إضافية خارج المدرسة، في المجتمع والسلطة المحلية، والتي يمكن أن
 تفيد السيرورة (حركات الشبيبة، مرشدو الشبيبة، قسم الرياضة، أولياء أمور يملكون معرفة بالموضوع وغيرها)
 - اختيار مندوب من كل مجموعة حوار لينضم للطاقم القيادي.

المرحلة الثانية

تشكيل الطاقم القيادى للمناخ

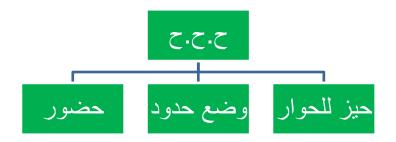
تشكّل المدرسة "الطاقم القيادي" كمبنى تنظيمي يتيح النقاش في المواضيع المتعلقة بالمناخ. يَرْأَسُ مديرُ المدرسة الطاقم، ويشترك فيه أصحاب الوظائف وفق اعتبارات مدير المدرسة كالمستشار التربوي، الاختصاصي النفسي، مركّز التربية الاجتماعية، مركّز منع الكحول والمخدرات، مديري المراحل/مركّزي الطبقات، مرشد مِن قبل قسم الخدمات النفسية الاستشارية وغير هم. إن اجتماع الطاقم بشكل جارٍ يكرّس زمانًا ومكانًا النقاش في مواضيع تتعلّق بالمناخ خلال الحياة المدرسيّة اليوميّة المعتادة وليس عند حصول حَدَث عنيف فقط. يكون النقاش في الطاقم شموليًّا ويتيح دراسة أنماط العمل، برامج الوقاية، برامج التدخّل، معالجة الأحداث الخطيرة واستخلاص العِبَر. كي يتم إجراء تدخّل تربوي انطلاقًا من رؤية شمولية تتطرّق لتسلسل اليوم بأسره وتتوافق مع رؤية السلطة المحلية يوصى بأن تتمّ عدة لقاءات موسّعة خلال السنة تشارك فيها جهات مهمة من السلطة المحلية والمجتمع: مدير قسم الشبيبة، مدير "مدينة بلا عنف"، الشرطة الجماهيرية وغير هم. يضم الطاقم القيادي الذي يختار التمحور بشكل أعمق في موضوع "تنمية المسؤولية الاجتماعية ومنع التنمّر" ممثلين فاعلين من مجموعات الحوار يمكنهم أن يساعدوا في السيرورة. وظيفة الطاقم القيادي هي تحديد هدف مشترك وبناء برنامج تذخّل وفق هذا الهدف وتحديد المسؤوليات وتوزيعها.

المرحلة الثالثة

بناء برنامج التدخّل

بناء برنامج التنخّل هو عملية ابتكار مميّزة تعكس رؤية وأحلام وطموحات كل الوافدين الى المدرسة مع التطرّق إلى المعطيات المستخلصة مِن سيرورة المسح. يدور الحوار قُبَيْل السيرورة وخلالها حول بناء مجتمع قيمي يرتكز على الاحترام المتبادل والمسؤولية الاجتماعية والعلاقات بين الأشخاص والتسامح وتقبّل الآخر. إنه مجتمع يتحمّل مسؤولية منع السلوكيات الخطرة ومِن ضمنها التنمّر. تتم ملاءمة الحوار لمميزات الحضارة

والمجتمع، ويتم مِن خلال الحوار استنباط برنامج التدخّل الخاص والذي يشمل: غايات، أهدافًا، طرائق تدخّل، شركاء، موارد، جدولًا زمنيًّا، وطرائق تقييم. يشمل برنامج التدخّل جوانب تتعلّق بالرفاهيّة النفسيّة وأخرى تتعلق بمنع التصرفات الخطرة، وذلك بناء على نتائج المسح على الصعيدين الشمولي والفردي. يرتكز برنامج التدخّل الذي يطمح لتطوير الشعور بالأمان في المدرسة على ثلاثة محاور مركزية: حيز للحوار، حدود وحضور، حيث نبعث الشعور بالأمان في المدرسة من خلال وضع الحدود، ووجود بنية تحتية تتيح الحوار، وحضور بالغ ذي أهمية. دمج المركبات الثلاثة يخلق نموذج "ح.ح.ح" لتطوير المناخ التربوي الآمن وتقليص العنف والتنمّر.



العمل مع الجماهير ذات الأهمية في المدرسة: العمل على الأبعاد: الحوار، الحدود والحضور مع المجموعات المهمة في المدرسة: المعلمين، الطلاب وأولياء الأمور، بالإضافة إلى وضع مبان تنظيمية تتيح التطبيق على الصعيد العملي.



العمل مع طاقم المعلمين: يشمل الأبعاد الثلاثة أعلاه:

• يجب إجراء محادثة معهم حول الحدود الموجودة في المدرسة. ستظهر نتائج المحادثة في الدستور المدرسي، حيث يتم التطرّق فيه لكل ردود الفعل الممكنة عند حصول حدث فيه تنمّر.

- يجب العمل معهم على مهارات إجراء حوار ذي معنى مع الطلاب وأولياء الأمور. يبعث الحوار شعورًا بالتقارب والاكتراث، ويشجّع التوجّه لطلب المساعدة ويتيح تشخيص المصاعب والمِحن. يجب تنمية مهارات المعلمين في توجيه حوار ذي صلة بالطلاب، يتناول المواقف والمفاهيم في المجموعة، ويعزّز الطاقة الإيجابية في الصف والقيادة الطلابية.
 - الحضور: يجب العمل مع المعلمين على معنى الحضور الجسدي والشعوري في المدرسة وتعزيز
 حضور هم.

العمل مع الطلاب:

- يجب التطرق خلال العمل معهم الى الحدود في المدرسة وتشجيعهم على تسيير أمور هم وفق القوانين المدرسية مِن خلال السيطرة الذاتية وإشراكهم في سيرورات شمولية تتمحور في تدعيم الحدود في المدرسة.
- الحوار: من خلال برنامج "المهارات الحياتية"، يمكن تدعيم مهاراتهم في الاتصال البين-شخصي بشكل عام ومهارات الاتصال الذي يحترم الأصدقاء والبالغين حولهم (أولياء الأمور والمعلمين) بشكل خاص، كما يمكن تشجيعهم على التوجّه لطلب المساعدة عند الحاجة.
 - الحضور: يجب التطرّق إلى زيادة تداخلهم وحضور هم في الحياة المدرسية بواسطة تعزيز تحمّلهم المسؤولية الاجتماعية ومنع التنمّر.

العمل مع أولياء الأمور: سيتم ذلك بواسطة تعزيز الشراكة بين أولياء الأمور والمدرسة، حيث يشاركون في كتابة الدستور ووضع الحدود في المدرسة. هذا يتيح مسؤولية مشتركة وتداخلًا ودعمًا للعمل المدرسي. سيتم ذلك بواسطة تكريس زمان ومكان لإجراء حوار معهم بغية بلورة الرؤية التربوية وبناء برنامج التدخل. يتم التشديد أيضًا على تعزيز حضورهم في حياة أولادهم بشكل عام وفي السيرورات التربوية بشكل خاص.

مبانٍ تنظيمية ضرورية لتنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية ومنع التنمّر في مجالات الحوار، الحدود والحضور (ح.ح.ح):

- على المدرسة الاهتمام بتوفير مبانٍ تنظيمية تتيح إجراء حوار بين المعلمين والطلاب كزوايا الجلوس داخل المدرسة وتحديد وقت في البرنامج المدرسي يستطيع فيه المعلمون إجراء حوار مع الطلاب.
 - على المدرسة تخصيص وقت ليتعلّم المعلمون الموضوع، حيث يحصلون على معلومات جديدة ومحتلنة، ويكتسبون ايطورون مهارات لإجراء الحوار مع الطلاب، ويجرون نقاشًا حول مواقفهم ومفاهيمهم الخاصة حول موضوع "المسؤولية الاجتماعية ومنع التنمّر".
 - وجود دروس "مهارات حياتية" في برنامج الطلاب المدرسي. يُفعّل الطاقم التربوي هذه الدروس.

أمثلة من الميدان حول كيفية تعزيز حضور المعلمين والرقابة ومعالجة أحداث العنف والتنمر بواسطة المباني التنظيمية:

حضور المعلم المهني في اليوم الذي لا يتواجد فيه المربي: عندما لا يتواجد المربي في المدرسة، يحصل أحيانًا انخفاض في عدد الطلاب الذين يحضرون الى المدرسة، أو مشاكل سلوكية، أو عنف وإحساس بعدم الأمان في المدرسة. يمكن تعيين معلم موضوع معين ليرافق الصف طيلة السنة (في الرحلات ، الجولات). في الأيام التي لا يتواجد فيها المربي، تُوضَع لهذا المعلم حصتان على الأقل في برنامج الصف (يفضل أن توضعا في البرنامج بعد الفرصة الطويلة، وفي المدارس الابتدائية أن يتواجد خلال وجبة الساعة العاشرة أيضًا). في مبنى تنظيمي من هذا القبيل، يشمل تأهيل المعلمين العمل معهم على بَلُورَة مفهوم وظيفة المعلم المهني (معلمي المواضيع المختلفة) واعتبار التَّمَحُور في صف واحد فرصةً لإنشاء علاقة ذات معنى. عندما يكون التنظيم صحيحًا، تُسَهِّل السيرورة عمل المعلم المهني ولا تضيف مهامً لوظيفته.

تغيير نظام قرع الجرس التتسنى للمعلمين معالجة المشاكل الاجتماعية ومشاكل العنف والتنمر: يجب أن يكون هناك مبنى تنظيمي يأخذ بالحسبان الأوقات التي تَكْثُر فيها المشاكل. مثلًا، في المدارس الابتدائية، يمكن أن يتم تخصيص وقت لتناول الطعام بعد الفرصة الطويلة. تمنح هذه العملية الطلاب وقتًا ليهدؤوا وليجهّزوا أنفسهم بعد الفرصة كما تتيح لهم إمكانية التوجّه للمعلمة. يمكن للمعلمة أن تتفرّغ الآن لمعالجة المشاكل التي أثيرت خلال الفرصة، دون الانتقاص مِن وقت الدرس. بعد ربع ساعة تقريبًا، يُقرّع الجرس مرة أخرى ليشير إلى بداية الدرس. نتيجة لنفس السبب، يجب منح أفضلية لوضع ساعات الفراغ/الساعات الفردية بعد الفرصة الطويلة.

المرحلة الرابعة

تطبيق برنامج التدخّل

تُطَبِّق كلُّ الجهات في المدرسة برنامجَ التدخّل وذلك وفق توزيع الوظائف المقرّر فيه. يواكب الطاقمُ القيادي التطبيق، حيث يهتم بإنشاء المباني التنظيمية وفق الجدول الزمني المحدّد، وبتوزيع الوظائف، وبالعثور على البدائل إذا ظهرت مصاعب.

المرحلة الخامسة

الشفافية والإعلان عن برنامج التدخّل

هناك أهمية لإبراز برنامج التدخّل والاعلان عن وجوده في المدرسة وخارجها. يُفضّل إعلام كل الجهات في المجتمع حول وجود البرنامج بواسطة وسائل الإعلام المختلفة: الموقع الإلكتروني الخاص بالمدرسة، جريدة المدرسة، الجريدة المحلية، اللقاءات المشتركة بين المدرسة والجهات في المجتمع والتي تُعتَبَر مثالا على الموضوع، عروض، مسرحيات، فعاليات تطوعيّة حول الموضوع في المجتمع وأفكار خلّقة إضافية بمبادرة الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين.

المرحلة السادسة

تقييم السيرورة

يتم التقييم بواسطة تكرار سيرورة التشخيص (استمارة المناخ التربوي، مؤشر النجاعة والنماء المدرسي، حلقات الحوار، المشاهدة) (انظر المرحلة الأولى أعلاه).

عودة إلى الفهرس

القسم الثاني: ورشات للمعلمين⁸

يعمل الطاقم القيادي على تأهيل المعلمين في الموضوع، حيث تشمل هذه السيرورة 5 لقاءات على الأقل. أهدافها:

- دعم قدرة المعلمين الذاتية على تقوية المناخ التربوي الأمثل.
 - منح المعلمين معلومات وتوعيتهم حول الموضوع.
- التطرّق لمفاهيم المعلمين ومواقفهم ومشاعر هم حول الموضوع.
 - أن يكتسب المعلمون أدوات لقيادة السيرورة في الصفوف.
 - أن يكتسب المعلمون أدوات لإجراء حوار حول الموضوع.
 - تنمية قدرة المعلمين على مواجهة حدث تنمّر.

فيما يلى ورشات مقترحة للقاءات مع المعلمين.

الورشة الأولى

"التنمّر بالنسبة لي.."

ياعيل بريل، ميخال زخريه، عيناب لوك، شوش تسيمرمن

أهداف الورشة:

- 1. التواصل مع موضوع التتمر على الصعيد الشخصى.
 - 2. استخلاص العِبَر من التجارب الشخصية.

نطلب من الطاقم العمل في مجموعات مكونة مِن ثلاثة أشخاص وفق التوجيهات التالية:

أنتم مدعوون "للبحث" في تجاربكم عن موقف كان فيه تنمّر في حياتكم الشخصية أو المهنية. استحضروا ان ذلك الموقف، ما المشاعر والأحاسيس التي شعرتم بها؟ أي عوامل صعّدت

الموقف وأيها خفّفت من حدّته؟

ماذا فكرتم عن أنفسكم وعن الآخرين؟

ما کان ردّ فعلکم؟

أشركوا الزملاء وافحصوا سوية- الآن، بعد أن مرَّت فترة زمنية، ماذا أدركُ عن ذلك الموقف؟ عن نفسي؟ عن أناس آخرين في الموقف؟ هل طرأ تغيير على وجهة نظري؟

للتلخيص، في المجموعة الكاملة-

ماذا يمكن أن نتعلّم من خلال المحادثة التي أجريتموها عن "التنمّر"؟ صوغوا 2-3 جمل عمّا تعلمتم حول "حالات التنمّر" مِن خلال تجاربكم.

⁸ كُتِبَت الجمل في صيغة المذكر لكنها موجّهة للإناث والذكور على حدّ سواء.

الورشة الثانية

المسؤولية الاجتماعية والأدوار في المجموعة وظاهرة التنمر

ميخال زخريه وعيناب لوك

أهداف اللقاع:

- أن يتزود المعلمون بمعلومات إضافية حول ظاهرة التنمّر وطرائق مواجهتها وذلك من خلال استعراض الأبحاث التي أجريت في البلاد وخارجها.
 - أن يطرح المعلمون قضايا للنقاش مستقاة مِن معلوماتهم أو تجاربهم في الصف.

مشاهدة فيلم "الواشي" أو فيلم "قرار هنري"9

النقاش بعد مشاهدة الفيلم:

أشركونا بأفكاركم ومشاعركم في أعقاب الفيلم.

- ما هي مميزات التنمّر التي ظهرت في الفيلم؟
- ما رأيكم باسم الفيلم؟ طريقة تصرّف الطلاب؟ الطاقم التربوي؟ أولياء الأمور؟
 - ماذا فكّرتم حول إحساس الإنسان بالقدرة على مواجهة مشكلة التنمّر؟
 - أي أَثر خلّف فيكم الفيلم كمعلمين؟ كآباء وأمهات؟

يجب جمع المعلومات والمشاعر والعِبَر المستخلصة مِن النقاش، وعرض الشرائح المرفقة التي تحوي معلومات نظرية وطرائق مواجهة ظاهرة التنمّر (انظر أدناه). بعد الانتهاء مِن عرض الشرائح، مِن المفضل أن نتيح للمشاركين طرح تساؤلاتهم، والتطرّق للتوقعات، ولدور المعلمين، والخطوات التي يجب تنفيذها كطاقم تربوي، والمباني التنظيمية التي يقترحونها.

شرائح العرض: موجودة في موقع الخدمات النفسية الاستشارية (שפי"נט)، المناخ التربوي ومنع العنف، برامج التدخّل والوقاية في أسفل الصفحة التي تحوي كتاب "تنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية ومواجهة ظاهرة التنمّر".

_

و الفيلم بالإنجليزية لكنه مترجم للعبرية والعربية. أنظر المراجع.

الورشة الثالثة:

المواقف وردود الفعل على سلوك متنمر

ميخال زخريه وعيناب لوك

الأهداف

- التعرّف على مواقف المعلمين والطلاب تجاه تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية ومنع التنمّر
 - تعزيز شعور المعلمين بقدرتهم على التأثير على مواقف الطلاب وتصرفهم.

خلال الورشة:

- سنتعرّف على ردود الفعل المختلفة على السلوك المتنمّر والأسباب التي أدّت إليها.
- سنتطرّق للقيم والمواقف السلبية تجاه التنمّر والقيم والمواقف الإيجابية تجاه الشعور بالمسؤولية
 الاجتماعية، وسنناقش كيف يمكن أن تنعكس هذه القيم في التصرّف.

القسم الأول

شاهدوا فيلم "الواقف جانبًا" ثم أشركونا بأفكاركم ومشاعركم في أعقابه.

ملاحظة للموجّه: مِن المفضّل التطرّق خلال الحوار إلى مواقف بطل الفيلم. يمكن أن نلاحظ أن هناك فرقًا بين موقف الشاب تجاه التنمّر وبين تصرفه الفعلى.

• في أزواج: أشيروا إلى موقفكم حول ظاهرة التنمّر. بعد ذلك، حاولوا تذكّر حالة تصرّفتم فيها وفق موقفكم هذا وحالة أخرى كانت هناك فجوة بين موقفكم وتصرّفكم، أو تخبّطتم حول ردّ فعلكم.

في المجموعة الكاملة-

تحدثوا عن السيرورة التي عشتموها بأزواج، وحاولوا تحديد الأسباب التي أدت إلى الفجوة بين الموقف والتصرف الفعلي. ماذا أثارت هذه الفجوة من أفكار ومشاعر؟

• ما الذي تحتاجون إليه كي يعكس تصرفُكم موقفَكم بشكل أكبر؟

كلنا نعمل على جَسْر الفجوات...

التلخيص، يجيب المشاركون تباعًا-

ماذا تعلمتُ اليوم عن نفسي؟ ما هي الفجوة التي اكتشفتُها بين مواقفي وتصرّفي وسوف أعمل على تقليصها؟ ما الذي سأعمل على تغييره؟

القسم الثاني

في بحث أُجري حول التنمّر في استراليا، عُرِضَت للطلاب حالة ولد وقع ضحية للتنمّر. كان على الطلاب القرار إذا كانوا سيساعدونه أم لا، والسبب لقرار هم. أمامك جمل قالها الطلاب حول استعدادهم أو عدم استعدادهم لتقديم المساعدة للمُعتدَى عليه. رجاءً، اقرأ الجمل وفكّر..

- أي مشاعر أثارت الجمل فيك؟
- ما هي الردود الشائعة لدى أغلب الطلاب؟ هل هناك جمل أخرى يقولها الأولاد أو يفكرون فيها؟
- ماذا تشعر عندما تواجه كمعلم مواقف ومفاهيم تناقض مفاهيمك حول التنمّر؟ ماذا يكون رد فعلك؟
- لأي مدى تشعر أنك تستطيع التأثير على مواقف الطلاب؟ ما الذي يمكن أن يساعدك على أن تؤثّر بشكل أكبر؟
 - ماذا يمكن أن يساعد على دَفع الطلاب نحو التدخّل أكثر؟

أقوال الطلاب بالاعتماد على بحث أجري في استراليا حول التنمر

Bystander behavior of south Australian schoolchildren observing bullying and sexual coercion/ Ken Rigby and Bruce Johnson

سأقدم المساعدة، لأن هذا بيدو الأمر الصائب لأفعله سأتدخل، لأني لا اريد أن يتعرّض أحد للإيذاء سأقدم المساعدة، لأني لا أستطيع رؤية التنكيل بأحد سأقدم المساعدة، لأني لو كنتُ مكانه لما أردتُ أن يفعلوا هذا بي سأقدم المساعدة، لأني لا أريد أن أقف على الحياد دون فعل شيء وأدع انسانًا آخر يعاني سأقدم المساعدة، لأن لا أحد يستحق هذه المعاملة إذا قدّمتُ المساعدة، فهناك احتمال أن يقدّم أصدقائي المساعدة أيضًا سأمتنع عن تقديم المساعدة، أخشى أن أتعرّض للإيذاء إذا تدخلتُ إذا تدخّلتُ فسأتحوّل إلى ضحية أيضًا من المؤكد أنه لن يفعل أحد مِن الأصدقاء شيئًا، وأنا مثلهم، لستُ مختلفًا عنهم هكذا أفضل: أن لا ارى وأن لا أسمع- هذا أكثر أمانًا بالنسبة لي. أنادي المعلم، لأني إن لم أفعل ذلك فسأتعرّض للإيذاء أيضًا أنادي بالغًا وأطلب النجدة اخبار المعلم أكثر امانًا، فهم لا يصغون للأولاد توجد للمعلم أو البالغ قدرة أكبر لوضع حد لما يحصل لا أتدخل؛ لأن مَن يتدخّل أو ينادي معلمًا يُعتبر واشيًا لا يملك الأولاد هادئو الطبع قوة، القوة موجودة عند المتنمّرين، لذلك، تدخّلي لن يساعد في جمع الأحوال

الورشة الرابعة

لو كان الأمر مناطًا بي، لفعلت شيئا!

أوريت برغ

افتتاحية

تحضير مسبق- كرسي فارغ في وسط الغرفة، علبتين مِن البطاقات التي يمكن إلصاقها بلونين مختلفين، وقلم تلوين أسود.

يقول الموجّه: الكرسي الموجود وسط الغرفة يمثّل كرسي الضحية. الولد الذي يتعرّض للتنمر. احكوا لنا عنه، مَن هو؟ ماذا يميّزه؟ يجب على كل مشارك يود ذِكْر ميزة معيّنة أن يكتبها على بطاقة وأن يلصقها على الكرسي (كرسي الضحية). أغلب الاحتمالات أنه سيكون هناك تتوّع في ردود فعل المشاركين، ولكن إذا تمّ التطرّق إلى صفات عدم الفعالية والهمود (و٨٥٠دار) فقط فمن المهم دعوة المشاركين إلى توسيع زاوية رؤيتهم والتفكير بكل الأولاد (الضحايا) الذين التقوا بهم، وما كان هناك وراء المظهر الخارجي... عندما يُنهون، يُدْخِل الموجه كرسيًا إضافيًا إلى وسط الغرفة، ومن هذا؟ صحيح، إنه كرسي المعتدي. فانتحدث قليلا عنه.. يعطي الموجّه قلم التلوين وعلبة بطاقات بلون مختلف، ولكن في هذه المرة هناك توجيهات إضافية: مَن يذكر صفة أو ميزة تَظْهَر عند كرسي الضحية، عليه أن ينقل البطاقة مِن كرسي الضحية إلى كرسي المعتدي. كرسي المعتدي. من يذكر ميزة جديدة فقط يمكنه أن يكتب على بطاقة جديدة وأن يلصقها على كرسي المعتدي. (الصفات التي يمكن أن تظهر لدى الولدين- مرفوض (بشكل مُعلن أو مُبطّن)، صعوبات في المهارات الاجتماعية، قلّة من الأصدقاء، تصوّر ذاتي منخفض، صعوبات، عسر تعلمي، تاريخ من الصعوبات، تعقيد عاطفي، إحساس بالمطاردة، اندفاع، اكتئاب، عنف، إحساس بأنه لا مفر، افتقار للحزم، ضعيف..).

محادثة حول المقارنة والاستنتاجات منها

ماذا تتعلّم مِن خلال المقارنة بين الولدين؟ مِن المجدي التأكيد هنا على أن كليهما في خطر، المعتدي والضحية على حد سواء.

خلال النقاش، من المهم التأكيد على ما يلى:

- 1. من المهم تسمية ظاهرة التنمّر باسمها كي يتم تشخيصها، تمييزها ومعالجتها.
- المعتدي والضحية، كلاهما ضعيف- كلاهما يحتاج إلى الحماية، والعناية والمرافقة. الكرسيان يجسدان وجود وجهين لنفس الظاهرة، إنهما ولدان وكلاهما طالب في مدرستنا.
- 3. يمكن تقليص ظاهرة التنمّر بواسطة تقوية المهارات الحياتية لدى الطرفين- حيث نمنحهما الحصانة الشعورية، ونساعدهما على تطوير المهارات الاجتماعية والإحساس بالقيمة الذاتية.
- 4. يوجد حدّ ويوجد علاج- العقاب مهم، ولكن العلاج أهم. نحوّل الإجراءات التأديبية في المدرسة إلى اجراءات ذات معنى.

الفعالية الثانية:

في هذه الفعالية، نحاول توسيع زاوية الرؤية على ظاهرة التنمّر وأن نعرض الإطار النظري حول "دور المشاركين في أحداث التنمّر" لسلميبالي.

يحصل كلّ مشارِك على ورقة فيها الأقوال أدناه، أو بدلًا من ذلك، نوزّع حول الكرسيين الفار غين بطاقات كُتبت عليها الأقوال.

التعليمات: اختر جملتين متناقضتين أو مختلفتين خطرتا في ذهنك كبالغ مرة واحدة على الأقل، وجملة لا تذكر أنها خطرت في ذهنك كبالغ أبدًا. انتبهوا- تعاملوا مع أنفسكم كبالغين بين بالغين (في العمل، في محيطكم الاجتماعي، في مكان سكناكم.) وليس عندما كنتم في سن الطفولة، أو تجاه أبنائكم أو طلابكم.

من يودّ أن يشرك المجموعة وأن يصف وَقْع وصدى هذه الفجوات (بين الجمل) في نفسه؟ أين تظهر بشكل واضح؟

ما "الأدوار الاجتماعية" التي يمكن تشخيصها في هذه الأقوال؟

الأقو ال

هم ليسوا بشرًا لكنني بشر وجوده يضايقني ووجهه هذا وكأنه "الولد الشاطر" مستحيل! سأضع حدًا لما يحصل فورًا أنا أدفع الثمن بسببه دائمًا كلمة واحدة وسيتوقف ما يحصل! لِمَ لا تكون كلمتى؟ من يكون أصلًا؟ لا أطيقها، لا أطيقها لقد فقد الجميع صوابه هنا! يجب أن أضع حدًا لهذا السخط إذا سَكَتَّ فسأكون واحدة منهم هي بحاجة لأن نتحدث معها طيلة الوقت، بحاجة دائمًا إلى يتظاهر بأنه صِدّيق، ولكنه يُفقدنا صوابنا سينتهى الأمر بمصيبة، يجب على أن أفعل شيئًا.

أنادى بالغا وأطلب النجدة أنا المذنب دائمًا؟ لا مشكلة، سأكون مذنبًا بالفعل إنه قمامة، سأري هذا القمامة ما يستحق لا أقدم المساعدة، أخشى أن أتعرّض للإيذاء إذا تدخلتُ أنا تافه؟ سأريكم مَن هو التافه!

إذا تدخّلتُ، فسيثور الجميع على أنا فاشلة؟ سأريكم من هي الفائزة هنا! لا يفعل أحد شيئًا حيال ذلك، وأنّا مثلهم- لست مختلفًا لا ترونني؟ الآن سترونني عنهم مَن سيقف في وجهي؟ مَن يستطيع التغلب علي؟ مَن يحفل

هكذا أفضل: أن لا أرى، وأن لا أسمع- هذا أكثر أمانًا مللتُ مِن كونها مسكينة

بالنسبة لي أنا لا أتدخل- لست ساذجًا هيا، فلتعمّ الفوضي! رائع، فليتشاجروا، هكذا سيكون "أكشن" أنا لا أتدخل- لست واشية لا أتدخل، في نهاية المطاف سأعاني جرّاء ذلك تعالوا وشاهدوا

مسكين، مِن الواضح أنه لا أمل له، ليس هناك ما يمكن لا أحس بالارتياح عندما امتنع عن مساعدته هو دائما إلى جانبي، يجب أن أكون إلى جانبه

> هو قوى ومجنون، لن أتورط معه انظروا إليه يتوسل يا لها مِن طفلة، تستحق ما حصل معها.. كثيرة البكاء هى مسيطرة لن أتورط معها

> > خخخخ، ابكِ بكِ أيها الرجل رائعععع، هناك ضرب هيا! قم بذلك، لا أحد يضاهيك. أره

> > > يجب أن تأتوا، هناك دم.. أنا سأحرس الباب، قومى بذلك. أنت ملكة، ملكة! أريها مَن المسيطرة هنا أنا أتدخل، لا أريد أن يصاب أحد أنا لا استطيع رؤية التنكيل بأحد لا أستطيع السكوت عندما يتصرّفون هكذا سأقدم المساعدة، لأني لا أريد أن يفعلوا ذلك بي أنا أتدخّل، لأن لا احد يستحق هذه المعاملة أذا ساعدتُ، فهناك احتمال كبير أن يقوم أصدقائي بالمساعدة أيضًا أنا لا أسكت عندما يؤذون إنسانًا ضعيفًا هذا تنكيل إنهن يخالفن القانون

> > > > أنا لا أسكت

لا قوة للأولاد الهادئين لا أرى .. لا أرى .. لا أرى هم يكر هوننى

أنا تافه كلهم ضدي كلكم تافهون، مقززون، عنيفون هن لا يُردنني هن يغتبنني دائمًا هن مقززات، لا أريد علاقة معهن هم يرمقونني بنظرات طيلة الوقت لا أحد يحفل للأمر لا أحد يستطيع المساعدة

إذا شكوتُ الأمر لأحد فسيضايقونني أكثر بعدها.. السكوت أفضل لا يروننى؟

دور الطاقم التربوي في علاج ظاهرة التنمر:

- 1- حماية الضحية والمعتدي والمشاركين.
- 2- منع أوضاع المحنة والضغط والتي تؤدي إلى تصرّف متنمّر أو او التحوّل إلى ضحايا.
 - 3- توعية الشباب حول الدور الذي يؤدّونه أثناء عملية الإيذاء.
 - 4- إبراز أهمية تقديم المساعدة، التكافل، إبلاغ بالغ، والتدخّل في حالات الضائقة
 - 5- تطوير المهارات الحياتية، والمهارات الاجتماعية لدى الطلاب
 - 6- خلق علاقة تتسم بالثقة مع الطلاب.

نقاش_

ما هي المهارات الحياتية ذات الصلة مع ظاهرة التنمّر؟

عندما يكون هناك إنسان عاجز، معرّض للإيذاء وضحية للظروف، ملقاة علينا مسؤولية:

لو كان الأمر مناطًا بي= قدرة ذاتية. أنا أستطيع التغيير، أملك قوة!

لفعات شيئا= عدم الاكتفاء بالنية أو المشاعر- يجب اتخاذ موقف والعمل وفْقَه

برنامجنا يسعى لتدعيم القدرة الذاتية لدى الطلاب- كيف نشجعهم على فعل شيء حيال ما يحصل؟

أنتم تملكون قوى "لا"...
لا تُلحقوا الأذى بأحد!

لا تسكتوا!

لا تقفوا جانبًا!

هذه القوى ليست قوى خارقة- نحن نملكها جميعا!
لا تلحقوا الأذى بأحد= لا تستخدموا قوتكم لتُلحقوا الأذى بالآخرين
لا تسكتوا= إذا أُلْحِق الأذى بكم فلا تكتموا الأمر، أشْرِكوا وأخبروا
من يمكن أن يحميكم

لا تقفوا جانبًا = إن رأيتم ولدًا آخر يتعرّض للإيذاء، فلا تسكتوا! جدوا مَن يمكن أن تبلغوه سريعًا مِن أجل وضع حدّ للإيذاء، وتذكّروا، عندما تتدخّلون أنتم تؤثّرون بشكل إيجابي على المعتدي وعلى المُعتدى عليه على حدّ سواء.

عودة إلى الفهرس

"ربما لا ينصُرُ المحايدُ الباطلَ، ولكن مِن المؤكِّد أنه قد خذَلَ الحقَّ" (أنيس منصور)

الفصل الثالث: تحسين المناخ الاجتماعي ومعالجة ظاهرة المضايقة والتنمر في الصف

في كثير من الأحيان، يمتنع الشهود أو من يتعرّضون للتنمّر عن اتخاذ خطوات حياله، سواء في الصف أو المدرسة أو الشبكة. ربما يخشى الشهود أن يُذَلُّوا إذا تدخّلوا، أو أن يتعرّضوا للتنمّر هم أيضًا. كثيرًا ما نسمع من الطلاب عبارات: "هذا ليس شأني"، "لقد اعتدنا ذلك.". من المجدى الاعتراف بردود الفعل هذه كَوْنها تجسّد نقاط الضعف الكامنة في البشر. حالما نعترف بردود الفعل هذه سيكون بإمكاننا التقدّم نحو مواجهة المضايقات والتنمر بشكل ناجع. علينا فعل كلّ ما في وسعنا كي نتعلّم ونُعلّم كيفية الردّ بشكل ناجع في هذه الحالات.

أهداف برنامج التدخّل الصفى لتحسين المناخ الاجتماعى:

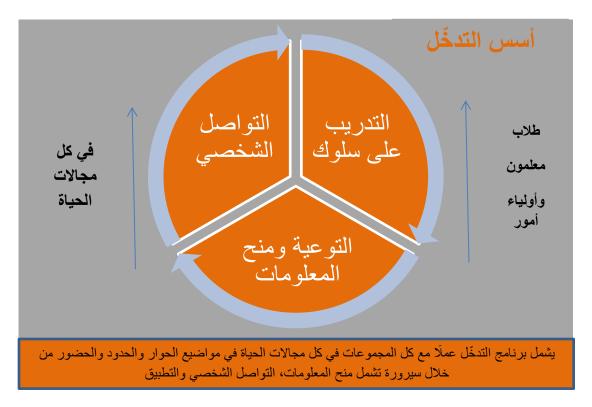
- تطوير المهارات الاجتماعية وتشجيع التصرّف الاجتماعي الذي يستند إلى الاحترام، والإحساس بالأخرين، والتعاطف
 - تنمية الإحساس بالمسؤولية حيال السيرورة الحاصلة في المجموعة.
 - تتمية القيادة الإيجابية لدى الطلاب.
 - رفع الوعى حول السيرورة الجماعية التي تتيح التنمر، و"القوة الكامنة في المجموعة".
 - تطوير القدرة على دعم المعتدى عليه- الوقوف إلى جانبه، الإبلاغ بغية الإنقاذ والحماية.
 - تطوير القدرة على مواجهة حالات الإيذاء.

دور المعلمين في تفعيل البرنامج

يقوم المعلمون بتدعيم قيمي للواقفين جانبًا، وتعزيز إحساسهم بالمسؤولية بما يتعلق بمنع المضايقة والتنمّر وتوعيتهم حول دور هم كمدافعين عن المعتدَى عليه. يُعتبر المعلمُ البالغَ ذا الأهمية بالنسبة للطلاب. مِن المفضل تشجيع الطلاب على الإبلاغ عن حوادث التنمّر بواسطة قنوات الاتصال المفتوحة والتصريح المتكرّر من قِبَل المعلماة والمديراة والمستشاراة بأنهم متفرغون ليسمعوا الطلاب، وأن هذا الموضوع مهم بالنسبة لهم. يمكن اتاحة قنوات تواصل بواسطة صندوق مقفل-"صندوق مساعدة" أو "صندوق اقتراحات"، يترك الطالب فيه رسالة للمعلم (ليس ملزمًا بأن يذكر اسمه)، أو أن يعطى المعلمُ الطلابَ عنوان بريده الإلكتروني، أو أن يجري محادثات شخصية معهم. كل ما ذُكِر أعلاه يمكن أن يكون ملاذًا يلجأ إليه الطلاب بغية الإبلاغ أو الحصول على الحمابة أو الانقاذ.

يقود المعلمون سيرورة فيها ثلاث مراحل:

- 1- رفع الوعي ومنح معلومات: تزويد الطلاب والمعلمين واولياء الأمور بمعلومات حول الأدوار في المجموعة وحول ظاهرة التنمر.
 - 2- التواصل الشخصي: إتاحة التأمل الذاتي والمراجعة التأملية (רפלקציה עצמית) لدى الطلاب.
 - 3- التدرّب: إتاحة فرص ليتدرّب الطلاب فيها على سلوكِ مغاير يختلف عن سلوكهم في الماضي.



- 1- منح معلومات، التوعية وخلق الدافعية: يتم رفع وعي الطلاب بواسطة منحهم معلومات عن "أدوار المشاركين" المختلفة (أنظر ص: 10-11) والآليات الجماعية المتعلقة بالتنمّر (كالمعابير في المجموعة، والضغط الجماعي، والمجاراة). سيوضح استعراض "أدوار المشاركين" للطلاب أنه من المحتمل أنهم قد ساهموا في التنمّر حتى وإن لم يقصدوا ذلك، كما ستمنحهم الحقائق حول الآليات الجماعية تفسيرًا للحالات التي يقوم فيها البعض منهم بالتصرّف بشكل مخالف لر غبته الحقيقية، إذ يتصرّفون على هذا النحو دون أن يلاحظوا ذلك أو أن يَعُوه. مِن المهم أن نؤكد للطلاب بأن كلّ واحد منهم مسؤول عن وجود أو عدم وجود التنمّر في الصف، وأنه يتمّ إيذاء كلّ الأفراد جرّاءه، أي: إذا كان هناك "مَطَر" مِن الإهانات والتنمّر في الصف، فسوف "يتبلّل" الجميع في نهاية المطاف.
- 2- التواصل على الصعيد الشخصي وإتاحة المراجعة التأملية: يتم ذلك بواسطة إجراء نقاشات تشجّع الطلاب على المعاينة الذاتية وتفحُص تصرفهم أثناء حالات التنمّر. يتم ذلك في مجموعات صغيرة، أو في أزواج، أو بشكل ذاتي. بالإضافة إلى المراجعة التأملية، يمكن منح الطلاب تعليقًا مباشرًا وفوريًا على تصرّف اجتماعي قاموا به ولاحظه المعلم أو الزملاء في الصف.
 - 3- إمكانية التدرّب على تصرفات تمنع التنمّر: يمكن القول أن أغلب الطلاب يعلمون أن "الصواب" هو العمل ضد المعتدى، لكن تنفيذ ذلك بشكل فعلى- هو أمر آخر. بالإضافة إلى وجود الدافعية والثقة

بالنفس، يتطلّب هذا الموقف أيضًا تدريبًا حول كيفية القيام بذلك. إذا لم يساند الطالب ضحية في السابق، فسيكون مِن الصعب عليه القيام بذلك لأول مرة في حالة تنمّر حقيقية. التمثيل بشكل مسرحي والمحاكاة يمكن أن يكونا مفيدين في خلق دافعية لدى الطالب وفي التدرّب على سلوك مُعارِض للتنمّر. لاحقًا، هناك احتمال أكبر أن يتم تعميم هذا السلوك إلى أوضاع تلقائية عفوية.

دور المعلمين في تشجيع الطلاب على تحمّل المسؤولية وتقديم المساعدة لصديق يواجه محنة أو خطرًا:

- من المهم تزويد الطلاب بمعلومات موثوقة حول المخاطر والأدوار بالمجموعة، وذلك بغية تقليص الفجوة بين ما يُصر حون به وتصر فهم الفعلى.
 - يجب إتاحة الانتقال التدريجي بين الأدوار في المجموعة، في اتجاه دور "المدافع".
 - مِن المهم تفهم المعضلات والتخبّطات التي يواجهها الطلاب في اتخاذ قراراتهم.
- يجب أن نؤكد للطلاب أن إخبار بالغ وإشراكه بالمحنة التي يواجهها صديقهم يمكن أن ينقذ حياته.
- يمكن دعوة الطلاب إلى استشارة البالغين حول مدى الحاجة بإشراك الآخرين وكيفية القيام بذلك.
- عدم التردد، وإيصال رسالة واضحة مفادها أننا، نحن البالغين، مستعدون وقادرون وملتزمون بتقديم
 المساعدة في الأوضاع الخطرة.

خلق ثقة تغيير مفهوم الأدوار في المجموعة تغيير بالتصرّف

دور المعلمين في زيادة تعاطف الطلاب مع الضحية وإحساسهم بصديق يواجه خطرًا:

يوجّه المعلمُ الطلابَ ويزوّدهم بطرائق لمنح أصدقائهم الدعم المتعاطف والناجع، وذلك وفق ما يلي:

- من المفضل أن يتجنّب الطالب اقتراح حلول سريعة ومبسّطة وتفادي استخدام أقوال من قبيل: "ستكون الأمور على ما يرام"، "لا بأس" وغيرها.
 - يمكن للطالب تكريس وقت للبقاء بصحبة صديقه.
- يمكن للطالب أن يكون شريكًا لصديقه بالمشاعر والصعوبات التي يواجهها: "أنا أشعر أن هذا صعب عليك"، "أنا معك".
 - تشجيع الطلاب على التوجّه للشخص المناسب بغية تلقى المساعدة.
- يمكن للطالب الحصول على المساعدة مِن أجل صديقه عندما يرفض هو تلقيها. مِن المحبّذ التشاور مع المربى، المستشار أو كلّ بالغ مُقرّب.

عودة إلى الفهرس

القسم الأول ـ دروس "مهارات حياتية" للمدارس الابتدائية 10

جميعنا "أبطال لا"- برنامج صفي لتنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية ومواجهة ظاهرة التنمّر (للصفوف الثالثة-السادسة)

أوريت برغ

توجيهات لتفعيل البرنامج الصفى:

يُعتبر البرنامج تطبيقًا للمعلومات النظرية الموجودة في هذا الكتاب. قراءة الفصلين الأول والثاني ستساعد المعلم جدًا في توجيه البرنامج وتطبيقه.

كُتب البرنامج وفق رؤية "المهارات الحياتية"، والتي تشدّد على سيرورة متكاملة تتضمّن فعالية ثم محادثة يليها التطبيق. يوصى باتباع هذه السيرورة والتي أثبتت نجاعتها في سيرورات التربية الشعورية والتعزيز الذاتي. يتيح البرنامج للطلاب التأمل والتطوّر الشخصي، لكنه يرتكز في الأساس على السيرورة الجماعية-الصفية. لذلك؛ يوصى بإبراز المراحل المختلفة والقرارات والمصطلحات أثناء الحياة اليومية الصفية- من خلال تصميم البيئة الصفية، وتكريس الوقت للمحادثة الشعورية بين الأشخاص، وكتابة الشعارات، والقوانين والأفكار الصفية، والعناية بالشعور بالتكافل والقوة الإيجابية الكامنة في الصف.

يطمح البرنامج إلى تعزيز القدرة الذاتية وبث التفاؤل والأمل. تبعًا لذلك، مِن المهم تشجيع الطلاب في كل مرحلة وفي كل موضوع، ومساعدتهم على ملاحظة قواهم على الصعيد الفردي والجماعي، والإيمان بقدراتهم وبتأثير هم الإيجابي.

مِن المهم أن نكون متيقظين لردود فعل الطلاب خصوصًا تلك التي تعكس تماهيًا مع المعتدين أو الضحايا. ينبغي أيضًا الانتباه للطلاب الذين يُظهِرون حساسية مفرطة في ردود فعلهم وتشجيعهم على اعتبار الحل سيرورة مستمرة من المواجهة. مِن المجدي استدعاؤهم لمحادثة شخصية، والتشاور مع مستشارة المدرسة والمدير والاختصاصي النفسي.

مِن المفضّل تمرير البرنامج بشكل مكثّف وفي غضون بضع أسابيع، كي يتم تذويت وترسيخ السيرورة .

72

أنيت الجمل في صيغة المذكر لكنها موجهة للإناث والذكور على حدّ سواء من الجمل في صيغة المذكر لكنها موجهة للإناث والذكور على حدّ مواء

جميعنا "أبطال لا" - مفاهيم ومصطلحات

ترتكز الدروس المقترحة على:

- 1- قدرة أبطال "لا" على التأثير مِن خلال قوى "لا" التي يملكونها.
- 2- الرموز البصريّة التي تمثّل قوى "لا" المختلفة: "سُلّم"، "سياج"، "برج".

يتدرّب الطلاب على اختيار "الأدوار الاجتماعية" والانتقال فيما بينها مِن خلال ترديد أسماء القوى واستخدام الرموز البصريّة الخاصة بها أثناء التطبيق.

مصطلحات مركزية-

أبطال "لا" - يتعرّف الطلاب على القدرات التي يملكونها والتي تساعدهم أثناء حالات التنمّر.

قوى "لا"- ترمز القوى الثلاث إلى ثلاثة خيارات سلوكية:

- "لا تُؤذِ"- الامتناع عن إلحاق الأذى بالآخرين.
- "لا تسكت" عدم التستّر على ما يحصل، وإخبار الآخرين وإشراكهم والإبلاغ عندما يتعرّض الطالب نفسه للإيذاء.
 - "لا تقف جانبًا" عدم التستّر على ما يحصل، وإخبار الآخرين وإشراكهم والإبلاغ عندما يتمّ إيذاء طالب آخر.

هذه القوى ليست قوى خارقة، نحن نملكها جميعًا...

السُلّم- يرمز لإحدى قوى "لا" وهي "لا تؤذ!" – لا تستخدم قواك لتؤذي الآخرين. السُلّم يمثل الامتناع عن الحاق الأذى وتفادى التصعيد.

السياج- يرمز لإحدى قوى "لا" – "لا تسكت!"- إذا ألحق الأذى بك فلا تسكت، أشرك وأخبر مَن يمكن أن يحميك. يمثّل "السياج" عدم التسليم بالإيذاء وعدم التنازل- ألحقوا الأذى بك؟ تحسّس السلم وسيمنحك القوة لتخبر الآخرين عمّا حصل.

البرج- يرمز لإحدى قوى "لا"- "لا تقف جانبًا!"- إذا رأيت ولدّا آخر يتعرّض للإيذاء، فلا تسكت، جِد مَن يمكن أن تبلغه سريعًا مِن أجل وضع حدّ للإيذاء.

يمثّل البرج أهمية عدم التستّر على الظلم. رأيتُ ولدًا آخر يتعرّض للإيذاء؟ انا لا أسكت! سأجد مَن يمكن أن أبلغه سريعًا من أجل وضع حدّ للإيذاء؛ لأن مَن يصعد إلى البرج يساعد المعتدي والمعتدى عليه على حدّ سواء.

سير الدروس11_

- 1- بطل القصة
- 2- ما وراء "الإيذاء"
- 3- جميعنا "أبطال لا"
- 4- الصف كعائلة مكونة من "أبطال لا"- الانتماء، الدعم، التكافل.
 - 5- السُّلم- أصدقائي منحوني قوة لا- لا تؤذِ!
 - 6- السياج- أصدقائي منحوني قوة لا- لا تسكت!
 - 7- البرج- أصدقاني منحوني قوة لا- لا تقف جانبًا!
 - 8- "أبطال لا" في الشبكة!
 - 9- يوجد لقلبي صوت.
 - 10- القوى الخاصة بأبطال لا

ملحق- فعاليات إجمال وتذويت

عودة إلى الفهرس

موقع الخدمات النفسية الاستشارية (שפי"٥١). يمكن استخدام المواد التي وُضِعت بجانبها نجمتان في نطاق المجتمع العربي.

الدرس الأول "بطل القصة"

الأهداف:

- 1- أن يتواصل الطالب شعوريًا مع موضوع القدرة الذاتية مِن خلال قدرته على التأثير على نفسه وعلى ما يحصل في حياته.
- 2- أن يتواصل الطالب شعوريًا مع موضوع القدرة الذاتية من خلال قدرته على التأثير على ما يحصل لأصدقائه
- 3- أن يطوّر الطالب مهارات للتصرّف الاجتماعي الناجع انطلاقًا مِن قدرته على التأثير وقدرته الذاتية.

الفعالية (يمكن اختيار إحدى الفكرتين التاليتين):

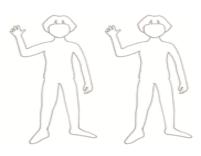
الفكرة الأولى

يُطلَب من كل طالب أن يقسم الورقة في دفتره إلى أربعة أقسام:

أمر قرّرتُه لوحدي اليوم، متعلق بي، بالبيت أو	أمر قرّره أولاد آخرون لي اليوم، متعلّق بي،
المدرسة	بالبيت أو المدرسة
أمر أردتُ أن أقرّره بنفسي، واستطعتُ ذلك،	أمر أريد أن أقرّره لنفسي، اليوم
لكنني أمتنعتُ عن ذلك	

نرسم على اللوح شخصيتين-

أُقَرِّر لنفسي... قُرّروا لي...



نطلب من الطلاب ان يرووا لنا الأحداث التي ذكروها في الورقة وأن يطلعونا على أفكارهم ومشاعرهم أثناء تلك الأحداث. يكتب المعلم الأفكار والمشاعر داخل الشخصيتين.

الفكرة الثانية

يحصل كل طالب على نسخة من النص التالي (رِنفوتشه، 2010)

"سيرة ذاتية في خمسة فصول":

1.. أسير في الشارع 3.. أنا أسير في نفس الشارع

في الرصيف حفرة عميقة في الرصيف حفرة عميقة:

أسقط فيها. أنا أراها

لقد انتهى أمري. أنا عاجز. لكنى رغم ذلك أسقط فيها.

هذا ليس ذنبي. كعادتي.

تطلّب منى العثور على مخرج وقتًا طويلًا عيناي مفتوحتان:

أنا أعرف أين أنا، هذا ذنبي.

2.. أنا أسير في نفس الشارع. 4.. أنا أسير في نفس الشارع

في الرصيف حفرة عميقة: في الرصيف حفرة عميقة:

أتظاهر بأني لا أتجاوزها.

ألاحظ وجودها.

أسقط فيها مرة أخرى. 5.. أسير في شارع آخر.

أنا لا أستطيع أن أصدق أنى مرة أخرى

وصلتُ إلى هنا.

لكن هذا ليس ذنبي.

محادثة:

- 1- **ماذا شعرتم في أعقاب التمرين/النص؟** (يجب التريّث عند هذا السؤال وإتاحة تواصل عفوي شعورى أوّلي)
 - 2- ماذا فهمتم منه؟ (مِن المهم التريّث عند هذا السؤال للتأكّد مِن فهم المضمون والمعلومات)
- 3- هل يمكن للأولاد أن يؤثّروا على ما يحصل لهم؟ ما الذي يتيح ذلك؟ ما الذي يصعّب على الطلاب التأثير على حياتهم؟ هل يريد الأولاد التأثير على ما يحصل لهم؟ لماذا؟ ما الصفات التي تساعد الطلاب على التحوّل إلى مؤثّرين على حياتهم؟ ما هي الصفات التي لا تساعدهم في ذلك؟ (في هذا السؤال من المهم أن نوضح للطلاب أنهم في مسؤولية

- والديهم ورعايتهم القانونية ولذلك هم خاضعون لعالم الذين يكبرونهم سنًا في البيت والمدرسة، ولكن رغم ذلك، هناك مواضع يمكنهم التدخّل فيها، وإسماع صوتهم، والتأثير وإحداث تغيير)
- 4- صفوا حالة عبرتم فيها عن رأيكم حول أمر ما يتعلّق بكم، وتتيجة ذلك، نجحتم في التأثير عليه وأحدثتم تغييرًا. (نطلب مثالًا مِن الحياة اليومية ومثالًا مِن الهاتف الخلوي أو الشبكة)
- 5- صِفُوا حالة لم تعبّروا فيها عن رأيكم حول أمر ما يتعلّق بكم. ماذا كان هناك؟ (نطلب مثالا مِن الحياة اليومية، ومثالا من الهاتف الخلوي أو الشبكة)

وفي نفس الموضوع-

6- هل يستطيع الأولاد التأثير على ما يحصل لأصدقائهم؟ في أي حالات؟ ما الذي يتيح للأولاد التدخّل عندما يواجه صديقهم محنة؟ ما الذي يصعّب عليهم التدخّل عندما يواجه صديقهم محنة؟ (من المهم أن نوضح للطلاب القوة التي يملكونها كمتفرجين، وتحديد فرص يمكنهم التدخّل من خلالها حيث يُسمِعون صوتهم ويؤثّرون ويُحدِثون التغيير من أجل صديق- في الصف، خلال الفرصة أو السفر من المدرسة وإليها، في الحي، في الهاتف الخلوي أو الشبكة)

للتلخيص: يمكن أن يكون الولد "بطل قصته"، حيث يعبّر عن رأيه، رغباته، يختار، يؤثر، ويُسنير مجرى حياته.

عندما يَعتبر الولد نفسه بطل قصة حياته، سيشعر أنه يستطيع أن يؤثّر على القصة، وعلى ما يحصل فيها، وأنه من يُسَيِّر مجرى حياته.

أحيانًا يمكن أن يكون الولد بطلًا في قصة صديق أو إنسان يواجه محنة أو مشكلة، شخص بحاجة لأن يتدخلوا ويؤثّروا ويتحدثوا مِن أجله.

تطبيق:

فكروا في موضوع يشغلكم في الآونة الاخيرة، وترغبون في التأثير عليه، تحدّثوا عن ذلك مع أحد الوالدين، أو مع أخ بالغ، وفكروا سويّة- كيف يمكن أن تتدخّلوا وتؤثروا على ما يحصل؟ أو بدلا من ذلك، تحدّثوا مع إخوتكم الأكبر سنًا، أولاد الأخوال والأعمام، الجيران والأصدقاء، واطلبوا منهم أن يخبروكم عن حالة كانوا فيها "أبطال القصة"، وأحدَثوا تغييرًا في حياتهم أو حياة الآخرين، حيث عبروا عن

ر أيهم وتدخَّلوا وفعلوا شيئًا حيال ما يحصل، أثناء الحياة اليومية، في الهاتف الخلوي أو شبكة التواصل

الاجتماعي...

للإثراء واستكمال النقاش: يمكن الحديث عن المثل المعروف "الصديق وقت الضيق" ** والتطرق لمعانيه وتطبيقاته: ما معنى أن أكون أنا "الصديق وقت الضيق"؟ ما معنى أن أملك صديقًا وقت الضيق؟ من هو الصديق الحقيقي؟ وغيرها من الأسئلة حول الموضوع. يمكن أيضًا الاستماع لأغنية "الصديق الحقيقي" **-true friend من اليوتيوب.

عودة إلى سير الدروس عودة إلى الفهرس

¹² الأغنية باللغة الانجليزية لكنها مترجمة إلى العربية

الدرس الثاني

ما وراء "الإيذاء"

تواصل شعوري مع ظاهرة التنمّر

الأهداف:

- 1- أن يطُّلع الأولاد على أمثلة للتنمّر وأن يكتسبوا أدوات لتشخيصه.
- 2- أن يتعرّف الطلاب على المشاعر المتنوّعة التي يثيرها التصرّف المتنمّر فيهم.
- 3- أن يطور الطلاب رؤية حساسة، حكيمة وشمولية لظاهرة التنمّر- تجاه المُعتدَى عليه وتجاه المعتدي.
 - 4- أن يفهم الطلاب أن الولد الذي يتمّ إيذاؤه جرّاء التنمّر يستحق الدفاع عنه والدعم.
- 5- أن يفهم الطلاب أن الولد الذي يستخدم التصرّف المتنمّر ويؤذي زميلًا، بحاجة إلى الحماية والدعم أيضًا.
 - 6- أن يتعلّم الطلاب تشخيص الضعف والعجز الكامنين في التصرّف المتنمّر.

الفعالية:

مشاهدة فيلم المركز التكنولوجي في حولون لشاحر أيزك-" موجز تاريخ التنمر "**

محادثة:

- ما الأفكار و المشاعر التي تراودكم في أعقاب الفيلم؟ (يجب التريّث عند هذا السؤال وإتاحة تواصل عفوي وشعوري أوّلي)
 - ماذا حصل في الفيلم؟ (في هذا السؤال نتأكّد مِن فهم المضمون والمعلومات)
 - ما هي الأدوار التي ظهرت في الفيلم؟ (معتدٍ، معتدَى عليه، شهود)
 - ماذا شعرتم تجاه الشخصيات، هل تماهيتم مع إحداها؟ مع مَن؟
- ما هو التنصر؟ نحاول صياغة التعريف سوية مع الأولاد. نبيّن التفاوت في القوى، تعمّد الإيذاء، التكرار، التهديد..

التنمر = إيذاء مستمر ومتكرر مِن قِبَل قوى تجاه مَن هو أضعف منه

(ملاحظة: في الفعالية التالية يتم استخدام أسماء. إذا كان هناك طلاب في الصف يحملون نفس الأسماء أدناه، يمكن استبدال الأسماء بأسماء أخرى، أو يمكن أن يشير المعلم إلى أن توافّق الأسماء المستخدمة مع أسماء أشخاص معينين هو صدفة محضة لا غير)

ندخل كرسيًّا فارعًا في وسط الصف، أو قُبالة الجالسين.

هذا هو الولد الذي يعاني منذ نصف سنة من المضايقات في الصف، خلال الفرصة والسفر من المدرسة وإليها، في الهاتف الخلوي، في الشبكة، إهانات وضربات.. سنسميه "وسام". وسام يعاني جرّاء التصرّف المتنمّر. ماذا يشعر وسام برأيكم؟ نقوم بإلصاق الشعور الذي يذكره الأولاد بواسطة بطاقة على الكرسي. (خائف، مهان، حزين، يشعر بالكراهية، غاضب، ضعيف، مرتبك، مرفوض، وحيد، أحيانًا توجد للولد المعتدّى عليه صفات سلبية: هو مثير للعصبية، "يَسْتَجْلِب المضايقات"، "واش"..)

ندخل كرسيًّا آخر، هذا هو كرسي "جميل". إنه مَن يقوم بمضايقة وسام منذ نصف سنة. ماذا يشعر جميل حسب رأيكم؟ تتمّ كتابة كلّ شعور يُذكر على بطاقة ثم يُلصَق على الكرسي. (قوي، مسيطر، يشعر بالكراهية، غاضب، مرتبك، ... نستوضح مع الأولاد السؤال: هل الطالب الذي يبادر إلى المضايقة هو قوي فعلا؟ لماذا يقوم بالمضايقة حسب رأيكم؟ ماذا تمنحه المضايقة؟ انتباه واحترام. لماذا هو بحاجة إلى الانتباه إلى هذا الحدّ؟ ربما هو يفتقر له، ربما يشعر بعدم الثقة، ربما هناك مَن يؤذيه.. إذًا، هل هو قوي أم ضعيف؟ نتوصل مع الطلاب إلى الاستنتاج أن المعتدي ضعيف أيضًا، يبحث عن مكان له، يُخفي شيئًا.. ربما هو خانف .. وعندما نتوصل إلى هذا الاستنتاج، نضيف إلى كرسيّه بطاقات فيها نفس يُخفي شيئًا.. وما جميل ووسام مثل: خانف، وحيد، ضعيف... انظروا حولكم. مقابل جميل ووسام يجلس الكثير مِن الأولاد، يتعلّمون معهم منذ نصف سنة.. يتقرّجون، وهم شهود في الصف، أو الهاتف أو الشبكة..

محادثة:

ماذا تشعرون الآن؟ ما رأيكم بوسام وجميل؟ هل ترغبون بتقديم المساعدة؟
لِمَن تودّون تقديم المساعدة؟ لماذا؟ هل هما بحاجة للمساعدة؟
إذا كنتم مكان "وسام"، فماذا ستحتاجون مِن زملائكم في الصف؟
اذا كنتم مكان "جميل"، فماذا ستحتاجون مِن زملائكم في الصف؟
ماذا الذي يمكن أن يمنعكم مِن تقديم المساعدة لوسام؟

على المعلمين الاهتمام بما يلي اثناء المحادثة:

- من المهم تسمية التصرّف المتتمّر باسمه، ليتم تشخيصه وتمييزه ومعالجته.
- يحصل التصرّف المتنمّر أثناء الحياة اليومية، وفي الهاتف الخلوي والشبكة، وفي الصف، وخلال الفرصة أو السفر مِن المدرسة واليها، وفي الحيّ. مِن المهم وضع حدّ للتصرف المتنمّر فورًا منذ البداية، وفي كل مرحلة.
- يوجد للمعتدي والمعتدى عليه صفات ومميزات مركبة- كلاهما بحاجة إلى التفهم، والإرشاد والعناية، والحدود والمرافقة. الكرسيان يجسدان وجود وجهين لنفس الظاهرة، ولدان- ويمكن أن يكون كلاهما في صفّنا، أو عائلتنا. أو نحن.
 - الولد المعتدي بحاجة إلى الحدود والمساعدة. عمليًا، هو "يُصغّر" الآخر لكي يشعر بأنه قوي ومقبول- يجب أن يتعلّم كيفية تحقيق أهدافه دون أن يصغّر الآخر.
- الولد المعتدى عليه يصدّق التهديد ولا يفلح في وضع حدّ للإيذاء، فهو يستصعب تصديق أن له قوى وطاقات ليقوم بذلك. يجب عليه أن يتعلّم الوثوق بنفسه وأن يطلب العون مِن الأخرين.
- الولد المعتدى عليه ملزم بالحصول على "الحماية"، كما انه ملزم بالحصول على "المساعدة" في تشخيص قواه كي يعود ليكون "بطل قصته" من جديد..
- يجب مساعدة الولد المعتدي على أن يشعر بأنه قوي وواثق مِن نفسه، و هكذا لن يشعر بأن عليه إيذاء الآخرين ليكون "بطل قصته".
- هناك صفات إضافية يمكن أن تميّز كلا الولدين- مرفوض (بشكل علني أو خفي)، لديه صعوبة في المهارات الاجتماعية، قلّة من الأصدقاء، تصوّر ذاتي منخفض، صعوبات، عسر تعلمي، تاريخ من الصعوبات، تعقيد عاطفي، إحساس بالمطاردة، اندفاع، اكتناب، عنف، إحساس أن لا مخرج، افتقار للحزم، ضعيف...

تطبيق:

حاولوا تذكّر حالة قمتم خلالها بإيذاء الآخرين كي تشعروا بأنكم أقوياء ومقبولين. ماذا حصل هناك؟ هل بقيتم في هذا الدور أم أفلحتم في العودة لتكونوا أبطال القصة؟ يمكن تذكّر حالات حصلت خلال الحياة اليوميّة (خلال الدرس، الفرصة، السفر مِن المدرسة وإليها، في الحي) أو في الهاتف الخلوي أو شبكة التواصل الاجتماعي..

للإثراء واستكمال النقاش:

يوصى بمشاهدة فيلم المركز التكنولوجي- "موجز تاريخ التنمر" ** / ذكرى عنيفة ** / الأولاد يشاهدون فيفعلون **... (انظروا قائمة الأفلام)

کلمات ومصطلحات نردّدها ونتدرّب علیها: تنمّر، معتدٍ، معتدَی علیه، رفض اجتماعی عودة إلى سير الدروس عودة إلى الفهرس

الدرس الثالث

جميعنا "أبطال لا"

الأهداف:

- 1. أن يربط الطلاب بين القدرة على مواجهة العنف والقدرة الذاتية (بطل القصة).
- 2. أن يَعِي الطلاب مسؤوليتهم على الصعيدين الشخصي والجماعي حيال التصرّف المتنمّر.
 - 3. أن يتعلم الطلاب أن في وسعهم التأثير والمساعدة والحدّ مِن الإيذاء.
 - 4. أن ننمّى دافعية الطلاب ورغبتهم في التأثير والمساعدة ووضع حدّ للإيذاء.
 - أن يتعلم الطلاب استخدام المصطلح "أبطال لا".

الفعالية (يجب اختيار احدى الإمكانيات التالية):

- 1- قراءة قصة "الفرسان مِن الصف الخامس"/ زئيب باردي (موجودة في كراسة TIOL الاتارا) في حصة اللغة العبرية وشرحها.
 - 2- عرض فيلم "الواشي"¹³
 - 3- عرض فيلم "قرار هنري"¹⁴**

محادثة بعد عرض الفيلم:

يجب إحضار كرة/شريط حذاء كما في الفيلم/القصة. على كلّ مشارك في المحادثة أن يُمسِك الكرة/شريط الحذاء أثناء حديثه.

عند الانتهاء مِن حديثه، يمرّر الكرة اشريط الحذاء إلى ولد آخر في الصف بعد أن يتأكد مِن أنه يودّ الحديث، وقد جهّز نفسه لالتقاط الكرة الشريط الحذاء. (يمكن رميه/١، أو النهوض وإعطاؤه إياه/١).

- مَن يريد أن يقول شيئًا؟ (يجب التريّث هنا لإتاحة تواصل عفوي أوّلي)
- ماذا شعرتم في أعقاب الفيلم/ القصة؟ (يجب التريّث هنا لإتاحة تواصل شعوري)
- ماذا حصل في الفيلم/القصة؟ (في هذا السؤال نتأكد من فهم المضمون والمعلومات)
 - ما الأدوار التي ظهرت في الفيلم/ القصة؟
- هل كان في الفيلم/القصة ولد اعتدى على آخر كي يشعر بأنه قوي ومقبول؟
 - هل كان هناك بطل في الفيلم/ القصة؟

¹³ الفيلم باللغة العبرية. يجب مشاهدته مسبقًا لفحص مدى ملاءمته للصف.

¹⁴ الفيلم باللغة الإنجليزية مع ترجمة للعربية والعبرية. متوفّر في مراكز تأهيل وتطوير المعلمين (αΓΣΤ/20ς"ה). انظر المراجع.

- كيف حصل تبادل للأدوار (في الفيلم)؟
- هل تماهيتم مع إحدى الشخصيات؟ مع مَن؟
- ما الذي أدّى بشمعون/الولد صاحب الكرة/هنري أن يفعل ما فعله؟
- ماذا شعر شمعون/ الولد صاحب الكرة/هنري؟ ما الأفكار التي راودته؟
 - ما هي صفاته الشخصية؟
 - ما هي الصفات الاجتماعية التي أظهرها؟
 - هل جازف؟ ما هي المجازفة التي جازف بها؟
 - ما رأيكم باختياره؟
 - هل كنتم تستطيعون فِعل ما فعله؟
 - لماذا انضم اليه آخرون؟
- هل نحن كصف يمكن أن نساعد بعضنا البعض إذا تحوّل أحدنا لبرهة وجيزة ودون قصد إلى معتد أو معتدى عليه؟ ماذا يمكننا أن نفعل؟ (يجب التطرّق في الحديث عن منع حصول أمور كهذه، وعن مواجهتها لحظة حصولها)
- هل يمكن حصول إيذاء كهذا في الهاتف الخلوي أو الشبكة؟ كيف يظهر ذلك هناك؟ ماذا يمكنكم أن تفعلوا كصف أو كأفراد؟

تطبيق:

يتعرّف الطلاب على مصطلح "أبطال "لا" ". يحصل كل طالب على الورقة التي تحوي "قوى لا". نتأكّد مِن أن الطلاب قد فهموا الفرق بين المصطلح "قوى خارقة" والمصطلح "قوى لا"، ونوضح لهم أن كل ولد يملك هذه القوى يُعتَبَر بطل "لا"..

جميعنا أبطال "لا"!

أنتم تملكون قوى "لا"..

لا تُلْحِقوا الأذى بالآخرين

لا تسكتوا

لا تقفوا جانبًا

قوى "لا" هي ليست قوى خارقة- نحن نملكها جميعًا!

لا تُلحِقوا الأذى بالآخرين- لا تستخدموا قوتكم لتلحقوا الأذى بالآخرين.

لا تسكتوا- إذا تعرضتم للإيذاء، فلا تسكتوا وتكتموا الأمر، أشركوا وأخبروا مَن يُمكن أن يحميكم.

لا تقفوا جانبًا- إذا تعرّض ولد آخر للإيذاء، فلا تسكتوا، جِدوا مَن يمكن أن تبلغوه سريعًا مِن أجل وضع حدّ للإيذاء؛ وتذكّروا، تدخّلكم يساعد المعتدي والمعتدى عليه على حدّ سواء

نُحضِر عباءة إلى الصف (يمكن شراؤها، أو تحضيرها من قماش) مِن المفضل كتابة بطل "لا" على العباءة. ينقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة. ستقوم كل مجموعة بتمثيل حَدَث حصل أثناءه تصرّف متنمّر (خلال الحياة اليومية أو في الهاتف الخلوي أو شبكة التواصل الاجتماعي) حيث سيستخدم أحدهم إحدى "قوى لا". يعطي المعلم كل مجموعة بطاقة كُتِبت عليها إحدى "قوى لا" (لا تلحقوا الأذى بالآخرين/لا تسكتوا/لا تقفوا جانبًا) وعلى الطلاب استخدام هذه القوة لمواجهة التصرّف المتنمّر. يُطلب من الطلاب تمثيل حَدَث متكامل ذي بداية ووسط ونهاية، وأن تُستخدم العباءة، وأن تكون هناك عِبرة يتمّ استخلاصها.

للتلخيص.. والتفكير في البيت- تذكروا حَدَثًا استخدمتم فيه هذه القوى (قوى "لا") أثناء الحياة اليومية، أو في الهاتف الخلوي أو شبكة التواصل الاجتماعي، واطلعوا عائلاتكم على ما حصل.

للإثراع واستكمال النقاش: يوصى بمشاهدة فيلم "كلمات" - المركز التكنولوجي حولون أو مقطع مِن فيلم "فورست غامب" ¹⁵ ** (من الدقيقة 12:00 وحتى الدقيقة 15:00). في هذا المقطع، يستقل الولد الحافلة إلى المدرسة للمرة الأولى، ويشعر أنه مرفوض اجتماعيًا مِن قبل الجميع، ما عدا الفتاة "جِنِي"، حيث تدعوه للجلوس إلى جانبها.

يمكن أيضًا مشاهدة الفيلم: "امير لا يريد أن يفوز بي" في اليوتيوب.

كلمات ومصطلحات نرددها ونندرب عليها: أبطال، الوقوف جانبًا، إيذاء

> عودة إلى سير الدروس عودة إلى الفهرس

85

¹⁵ الفيلم باللغة الانجليزية وفيه ترجمة بالعربية.

الدرس الرابع المحق كعائلة مكوّنة من أبطال "لا"-

الانتماء، الدعم، التكافل...

الأهداف:

- 1- أن يتعرّف الطلاب على المصطلح "أدوار المشاركين".
- 2- توعية الطلاب حول الدور الذي يؤدّونه أثناء حصول الإيذاء.
- 3- أن يتعرّف الطالب على القوى التي يملكها كفرد، في الصف، وفي الهاتف الخلوي وفي الشبكة.
 - 4- أن يتعرّف الطلاب على القوة الجماعية الكامنة في الصف.
 - 5- أن يشعر الطلاب بالقوة التي يمنحها الشعور بالانتماء.
- 6- أن يتعرّف الطلاب على مصطلح "التكافل" (ערבות הדדית) على الصعيدين: الاصطلاحي والتطبيقي.
 - 7- أن يطوّر الطلاب آليات للدعم والتكافل، في الصف، وفي الهاتف الخلوي وفي الشبكة.
- 8- زيادة عدد الطلاب الذين يؤدّون دور المدافعين والحرّاس، أي الذين يرفضون بشكل علني تصرفات عنيفة في المجموعة ويُعتَبرون قدوة في القيادة الإيجابية.

الفعالية:

- نذكّر الطلاب بتعريف النتمّر الذي صغناه سوية: إيذاء مستمر ومتكرر لقوي تجاه مَن هو أضعف منه.
 - نطلب مِن الصف كتابة قصة قصيرة عن حالة تتمّر.
- نكتب القصة على اللوح بثلاث جمل. نشجّع الطلاب على إضافة تفاصيل للحبكة (مَن كان هناك من الشخصيات؟ أين كان؟ كيف كان مظهره؟)
 - يجب إحضار دمى إلى الصف. كل دمية تُمثّل شخصية.
 - ما هي الأدوار التي يمكن التعرّف عليها في هذا الحدث؟ نطلب منهم إضافة تفاصيل للحبكة بحيث تكون هناك ست شخصيات.
- بعد أن ذكر الطلاب الأدوار ومميزاتها، وبعد أن حصلت كل دمية على دور، نعرض لهم الإطار النظري حول "دور المشاركين في أحداث التنمر" لسلميبالي. نلصق لكل دمية بطاقة تشير إلى دور ها، نقوم بذلك سوية مع الطلاب.

• يحضّر المعلم جُملًا بشكل مسبق، ويقوم كل طالب عندما يحين دوره بأخذ جملة مِن الكومة، يقرأها قراءة صامتة، يختار دمية، يرفعها ويقول الجملة باسمها. مرفقة أدناه قائمة لأمثلة على جمل (الأقوال في صفحة 90).

أدوار المشاركين أثناء التنمر*

المعتدي- الذي يبادر للمضايقة، يؤذي بشكل متكرر، يستغل قوته، يحرّض الآخرين كي ينضموا، يجد طرائق جديدة لمضايقة المعتدى عليه.

"الشاحن" - موجود هناك دائمًا.. ينادي الآخرين كي يتفرجوا، لا يقوم بإيذاء جسدي، ولكنه "يشحن" الأجواء ويؤجّجها، يسخر مِن المعتدَى عليه، يشجّع المعتدي بواسطة الهتاف، وكلمات التحريض.

المعاون- ينضم الى المعتدي ويعاونه بواسطة الإمساك بالمُعتدَى عليه مثلا.

المدافع- يبلغ بالغًا، أو يستنفره إلى مكان الحدث، يحاول أن يجعل الآخرين يتوقفون عما يفعلون، يحاول تشجيع المعتدَى عليه، يطلب نجدة الآخرين، يبقى إلى جانب المعتدَى عليه.

المتجاهل- يتظاهر بأنه لا يلاحظ ما يحصل، يبتعد، يغض النظر، لا يفعل شيئا ولا يتخذ موقفًا حيال ما يحصل.

المعتدَى عليه- يتم توجيه المضايقة والتنمّر إليه، لا يثق بنفسه، وأحيانًا يستخدم العنف أو يبكي كرد فعل على ما يحصل.

*ملاحظة: تختلف أسماء بعض الأدوار في الدروس المعدة للطلاب عن الأسماء العلمية التي ذُكِرت في المقدمة النظرية في صفحة 11 (بدلا من "المشجع" وضع "الشاحن" وبدلا من "الضحية" وضع "المعتدى عليه")

معلومات يمكن أن تساعد المعلم

إن الإطار النظري المختص بـ"دور المشاركين أثناء أحداث التنمّر" يعتبر النتمّر ظاهرة عنف في سياق اجتماعي، فهو عنف يتم في سياق منظومة العلاقات في مجموعة الأتراب. يشير "السياق الاجتماعي" إلى وجود مشاركين آخرين بالحدث بالإضافة إلى المعتدين والمعتدى عليهم، هؤلاء الأولاد هم شهود على ما يحصل. يعكس تصرف هؤلاء الشهود موقفهم تجاه أحداث التنمّر ويؤثّر على نتيجة حدث التنمّر. ينضم قسم من الأولاد والمراهقين للتنمّر عندما يشرع به آخر، ويؤدون دور معاوني المعتدي. آخرون، لا يهجمون بشكل فعلي على المعتدى عليه، لكنهم يشجعون المعتدي على الإيذاء عندما يعلّقون بشكل إيجابي على تصرفه. مثلا، يأتون على المعتدى عليه، لكنهم يشجعون المعتدي على الإيذاء عندما يعلّقون بشكل إيجابي على تصرفه. مثلا، يأتون

ليروا ما يحصل، يزودونه بجمهور، يحرّضونه بواسطة الضحك أو التشجيع. بخلافهم، هناك طلاب تصرّفهم معارِض للتنمّر. هم يواسون المعتدّى عليه، يساندونه ويحاولون ردع الآخرين عن التنمّر. هم يدافعون عن المعتدّى عليه، يستنكرون الإيذاء ويعملون على الحدّ منه. هناك طلاب يتجاهلون الحدث، يتغاضون عنه ويبتعدون. وهناك المعتدّى عليه، الضحية، ويكون في الغالب ذا تقييم ذاتي منخفض، ويتسم بالنكوص والانطواء ويكون عنيفًا أحيانًا. وفق سلميبالي، يُعتبر المعتدى عليه "ضحية" مِن قبل مجموعة كبيرة من الأتراب. عند استعراض إطار سلميبالي النظري يمكن الحديث مع الطلاب عن ظواهر عديدة تختص بتصرّف الأفراد في سياق المجموعة - الانتماء، المساندة، الضغط، التقليد، الامتناع، التهديد، الدعم.. يعطي الموجّه والطلاب أمثلة نبيّن أنه في ديناميكية المجموعة لا يتذكّر الفرد دائمًا أو يشخّص قدرته على التأثير. هذه القوة تظهر بواسطة فعل شيء أو عدم فعل شيء حيال ما يحصل. من المهم التطرّق لمصطلح "التكافل"، وشرحه وإعطاء أمثلة عليه.

الاستنتاج البديهي مِن "دور المشاركين في أحداث التنمر" هو أن المتفرجين يؤدون دورًا مركزيًا أثناء حالة الإيذاء. لذلك، لا بد مِن توعية الطلاب حول المسؤولية الملقاة عليهم كمتفرجين. من المهم أن يفهم الطلاب أنهم يملكون حرية اختيار الدور الذي يؤدونه وأن أي دور سيختارونه سيؤثّر على مجرى الحدث وتطوّره. يجب إعطاء أمثلة على هذا من الحياة اليومية، والهاتف الخلوي، والشبكة.

محادثة.

- أي دور يعجبكم؟ لماذا؟
- أي دور لا يعجبكم؟ لماذا؟
 - أي دور لم تؤدوه البتة؟
- هل هناك دور أديتموه في الماضي وتودّون الامتناع عن أدائه في المستقبل؟
 - ما هو تأثير دور "الشاحن"؟
 - ما هو تأثير دور "المتجاهل"؟
 - ما هو تأثير دور "المدافع"؟
 - ما هو تأثير دور "المعاون"؟
 - حسب رأيكم، أي دور يختار الطلاب غالبًا؟
 - كيف يمكن لولد أن ينتقل من دور إلى دور آخر؟
 - كيف يمكن للطلاب التأثير على اختيار زملائهم للأدوار؟

لكل دور يوجد وظيفة من الآن فصاعدًا، عندما أقول في نفسي-

"لكنني لم أفعل شيئًا".. سأدرك، أنه رغم أني لم أفعل شيئًا، إلّا اني في الواقع قد فعلت! من، أنا؟ نعم، أنت من، أنت؟ نعم، أنا

تطبيق:

- 1- يمكن إعادة الدرس من جديد، ولكن في هذه المرة يتم اختيار حدث من شبكة التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت أو الهاتف الخلوي، وذلك للتأكيد على أن "أدوار المشاركين في أحداث التنمر" موجودة أيضًا في الحيز الافتراضي. مِن المفضل اختيار حَدَث نموذجي يمثّل أحداث التنمّر التي تحصل في الصف بكثرة، مثلا خلال الفرصة أو السفر مِن المدرسة وإليها.
 - 2- مهمة تأمل وتفكير محاولة التعرّف على الأدوار المختلفة التي أؤدّيها أنا، ويؤدّيها آخرون حولي..
 - 3- يتم تحضير أعلام كُتِب عليها "التكافل". توضع الأعلام في زاوية الغرفة بحيث يستطيع كل طالب أخذ علم بشكل حر خلال الحصة أو الفرصة، ورفعه في كل مرة يحتاج فيها إلى زميل ليؤدّي دورًا مِن أجله، أو ليقوم هو بأداء دور مِن أجل زميل في الصف. (وفق فكرة المربية- ملكا روتشيلا والصف الثاني (1)، مدرسة أفيك، روش هعاين- 2012)

للإثراء واستكمال الحديث: يوصى بمشاهدة فيلم مع الأولاد: <u>الاعتداء ليس لعبة للأطفال</u>**/

المتفرج **/ ما هو العنف -المركز التكنولوجي حولون.

كلمات ومصطلحات نرددها ونندرب عليها: **دَوْر، 6 أدوار ، التكافل**

عودة إلى سير الدروس عودة إلى الفهرس

قائمة الأقوال للفعالية مع الشخصيات الست

هم ليسوا بشرًا لكنني بشر مستحيل! سأضع حدًا لما يحصل فورًا وجوده يضايقني ووجهه هذا وكأنه "الولد الشاطر" أنا أدفع الثمن بسببه دائمًا كلمة واحدة وسيتوقف ما يحصل! لِمَ لا تكون كلمتي؟ لقد فقد الجميع صوابه هنا! يجب أن أضع حدًا لهذا السخط إذا سَكَتَ فسأكون واحدة منهم

> سينتهي الأمر بمصيبة، يجب علي أن أفعل شيئًا. أ أنادي بالغًا وأطلب النجدة

لا أقدم المساعدة، أخشى أن أتعرّض للإيذاء إذا تدخلت

إذا تدخلت، فسيتور الجميع علي لا يفعل أحد شيئًا حيال ذلك، وأنا متلهم لست مختلفًا عنهم

هكذا أفضل: أن لا أرى، وأن لا أسمع- هذا أكثر أمانًا بالنسبة لي أن لا أرى، وأن لا أسمع- هذا أكثر أمانًا أنا لا أتدخل- لست ساذجًا أنا لا أتدخل- لست واشية لا أتدخل، في نهاية المطاف سأعاني جرّاء ذلك

مسكين، من الواضح أنه لا أمل له، ليس هناك ما يمكن فعله

هو قوي ومجنون، لن أتورط معه هي مسيطرة ولا ربّ لها- لن أتورط معها

> لا قوة للأولاد الهادئين لا أرى.. لا أرى .. لا أرى هم يكرهونني

أنا تافه كلهم ضدي كلكم تافهون، مقززون، عنيفون هن لا يُرِدْنَني هن يغتبنني دائمًا هن مقززات، لا أريد علاقة معهن هم يرمقونني بنظرات طيلة الوقت لا أحد يحفل للأمر لا أحد يستطيع المساعدة

إذا شكوت الأمر لأحد فسيضايقونني أكثر بعدها.. السكوت أفضل لا يرونني؟ من يكون أصلًا؟ لا أطيقها، لا أطيقها هي بحاجة لأن نتحدث معها طيلة الوقت، بحاجة دائمًا إلى الانتباه يتظاهر بأنه صِدّيق، ولكنه يُفقدنا صوابنا أنا المذنب دائمًا؟ لا مشكلة، سأكون مذنبًا بالفعل قمامة، سأري هذا القمامة ما يستحق أنا تافه؟ سأريكم من هو التافه!

أنا فاشلة؟ سأريكم من هي الفائزة هنا! لا ترونني؟ الآن سترونني من سيقف في وجهي؟ من يستطيع التغلب علي؟ من يحفل بي؟

مللت من كونها مسكينة

هیا، فوضی! رانع، فلیتشاجروا، هکذا سیکون "اکشن" تعالوا وشاهدوا

لا أحس بالارتياح عندما امتنع عن مساعدته

هو دائما إلى جانبي، يجب أن أكون إلى جانبه

انظروا إليه يتوسل يا لله المنطقة البكاء على المامن طفلة، تستحق ما حصل معها.. كثيرة البكاء

خخخخ، ابكِ بكِ أيها الرجل رائعععع، هناك ضرب هيا! قم بذلك، لا أحد يضاهيك.. أره

يجب أن تأتوا، هناك دم..

أنا سأحرس الباب، قومي بذلك..
أنت ملكة، ملكة! أريها من المسيطرة هنا
أنا أتدخل، لا أريد أن يصاب أحد
أنا لا استطيع رؤية التنكيل بأحد
لا أستطيع السكوت عندما يتصرفون هكذا
سأقدم المساعدة، لأني لا أريد أن يفعلوا ذلك بي
أنا أتدخّل، لأن لا احد يستحق هذه المعاملة
أذا ساعدت، فهناك احتمال كبير أن يقوم أصدقاني
بالمساعدة أيضًا
أنا لا أسكت عندما يؤذون إنسانًا ضعيفا
هذا تنكيل
إنهن يخالفن القانون

الدرس الخامس

"السُلِّم"

أصدقائي منحوني قوة "لا"- لا تُؤذِ!

الأهداف:

- 1- أن يتعرّف الطلاب على المصطلح "تصعيد" (أنظروا ايضًا "لا تسخروا مني" **)
 - 2- أن يفهم الطلاب الجانب الشعوري الذي يؤدّي إلى تصعيد الصراع الاجتماعي.
 - 3- أن يفهم الطلاب الجانب الذهني الذي يؤدّي إلى تصعيد الصراع الاجتماعي.
- 4- أن يتعلم الطلاب رصد اللحظات التي يتم فيها تصعيد الصراع الاجتماعي (في حالات يواجهونها، أو يواجهها الأخرون).
- 5- أن يظهر الطلاب قدرة ذاتية وسيطرة ذاتية في حالات الصراع الاجتماعي. أن يحصل الطلاب على أدوات لمنع أنفسهم من تصعيد الصراع الاجتماعي.
 - 6- أن يحصل الطلاب على أدوات لمساعدة زملائهم على تفادى تصعيد الصراع الاجتماعي.

الفعالية:

نحضر سُلّمًا للصف.

نطلب من الطلاب تذكّر شجار حصل بينهم وبين أخ أو ابن عم أو ابن خال، وليس مع زميل في الصف. ندعو أحد المتطوعين ليروي قصته أمام الصف. في كل مرة يشعر بها الطلاب المنصتون أنه تم تصعيد الشجار إلى درجة أعلى (يتعقد.. يتفاقم ..يحتدم..يزداد خطورة..) عليهم أن يطلبوا منه تسلّق السلم درجة إضافية. (هناك عدة إمكانيات: أن ينتهي الشجار في الدرجات الدُنيا، أو أن ينتهي السلم ولكن يستمر الشجار، أو أن تكون هناك لحظات تمّ فيها حلّ الشجار وعندها يتم الهبوط بدرجات السُلّم.. وغيرها).انتبهوا، حافظوا على أمن وسلامة الطالب وهو على السُلّم!

- ماذا حصل هنا؟
- ما العلاقة بين السلّم والشجار؟
- ما وجه الشبه بين تسلّق السلّم وبين الشجار؟ (خطورة تزداد، نبتعد عن الأرض، لا نصل الى مكان حقيقي، نفقد الاتزان، يتغيّر حجم الأمور وشكلها ...)

- ما هي المخاطر في الشجار التي يجسدها تسلّق السلّم؟ (خطورة تزداد، من الصعب التراجع، نفقد التوازن الداخلي، نبقى لوحدنا، نرى الأمور عن بُعْد ولا نلاحظ التفاصيل الدقيقة..)
 - مَن سمع مرة كلمة "تصعيد"؟ ما هو معناها؟

تصعيد- صعّد الخلاف أي زاد في حِدّته (معجم المعاني)

- ما هي المشاعر التي يمكن أن تؤدّي إلى تصعيد الشجار؟
 - ما هي الأفكار التي يمكن أن تؤدّي إلى تصعيد الشجار؟

الآن، نوز ع على الطلاب أوراقًا رُسِم عليها سلم.

المهمة:

تذكروا خصامًا كنتم متداخلين فيه (أثناء الحياة اليومية، أو في الهاتف الخلوي، أو الشبكة الاجتماعية). أكتبوا مراحل الخصام وفق مراحل السلم، وللتلخيص افحصوا:

كم مرحلة احتجتم؟

ماذا تتعلمون من الرسم؟

ماذا تستنتجون؟

محادثة:

- ما هي استنتاجاتكم؟
- كيف نُوقِف التصعيد؟ (لا نصعَد إلى مرحلة أعلى، ننزل درجة، ننزل عن السلّم).
- بنظرة نحو الماضي- كيف أشعر الآن بعدما أدركتُ أن انسانًا آخر قام بإيذائي؟
- بنظرة نحو الماضي- كيف أشعر الآن بعدما أدركتُ أني ألحقتُ الأذي بشخص آخر؟

قوانين السلم-

- 1- نحن نستطيع الاختيار: الصعود أو عدم الصعود على السلم.
 - 2- يمكن التوقف والنزول عن السلم في أي مرحلة.
 - 3- التصعيد يُلْجِق الأَدْى بالطرفين.

شعارنا- ننزل مِن السلّم ونصنع سلامًا

- هل ترغبون بتذكّر السلّم الذي يحمينا مِن التصعيد؟ لماذا؟
 - هل ترغبون في تذكير زملائكم بذلك؟ لماذا؟
 - كيف يمكن أن نتذكّر "قوانين السلّم"؟

تطبيق:

يجب إحضار عُلب من الورق المقوى (علبة كورنفلكس وغيرها) إلى الصف. يقوم كل طالب بقص عدة سلالم صغيرة يمكن وضعها في الجيب.

يُطلَب من الطلاب التجوّل وسُلّم في جيبهم لمدة أسبوع. في كل مرة يتداخلون في شجار، تهديد، خلاف.. سيكون بإمكانهم تحسّس السلم الموجود في جيبهم والذي يذكّر هم بعدم الصعود عليه والامتناع عن التصعيد وعن الشجار. في الدرس القادم يروي الطلاب قصصهم لبعضهم البعض.

بالتزامن مع هذا، إذا لاحظوا أن زملاءهم سيشتبكون في شجار، تهديد، خِلاف... فعليهم تقديم سلّم لهم.. مع بسمة وتشجيع، وسنرى إذا كان هذا يساعد.

من المهم أن يكون لكل طالب مخزون احتياطي كبير من السلالم، كي يكون سخيًّا في توزيعها ولكي يتسنّى له استخدامها وفق الدروس اللاحقة أيضًا (انظر لاحقًا).

بالإضافة إلى ذلك، يمكن تحميل صورة سُلم في الحاسوب، وإرسالها إلى زملاء في الشبكة عندما نَشْهد شجارًا أو نزاعًا بينهم.

> نصيحة بطل "لا"- لا تُلْحِق الأذى بالآخرين! السلّم الذي في جيبك، يساعدك على تفادي التصعيد

توصية بغية ترسيخ فكرة "منع التصعيد":

يمكن استخدام "السلّم" حين يحصل شجار بين أطراف في الصف، أو في الهاتف الخلوي أو في شبكة التواصل الاجتماعي (المقصود ليس السلّم المحسوس وإنما ما يرمز إليه- يمكن رسمه على اللوح ببساطة). عند الاستيضاح من الطرفين، يمكن للمعلم/الطالب كتابة التصرف الذي صعّد الحالة، عند الانتهاء من وصف المراحل، يُطلب من الطلاب المتشاجرين التمعّن باللوح، والتعبير عن الأفكار أو المشاعر، وعندها، يُطلب منهم التفكير في تصرّف بديل استطاعوا اختياره في كل مرحلة مِن مراحل السلّم وكان سيوقِف التصعيد (إذا كان ذلك صعبًا، يمكن لطلاب الصف منح المشورة واقتراح بدائل). في نهاية السيرورة، يرسم المعلم مرحلة إضافية في السلّم، ويسأل: ماذا تستطيعون أن تفعلوا الآن والذي يمكن أن يمنع التصعيد ويوقف الشجار؟

بعد أن تم استخدام الأداة عدة مرات مع المعلم، يمكن أن يستخدمها الطلاب الآن فيما بينهم، وأن يُطْلِعوا المعلم على النتائج فقط. بالإضافة الى ذلك، تُتَاح للطلاب إمكانية الاستعانة بصديق كوسيط لحل الصراعات.

كما ذُكِر سابقًا، يجب التأكد مِن أن الأولاد يستخدمون السُلّم في حالات خارج الصف: في محطة الحافلة، أثناء السفر من المدرسة وإليها، في الهاتف الخلوي والشبكة...

للإثراء واستكمال الحديث: يمكن مشاهدة الأفلام: تعاطف **- المركز التكنولوجي في حولون أو الأفلام الصلح بين الأصدقاء **/ إيذاء الأصدقاء **/ إيذاء الأصدقاء **/ إيذاء الأصدقاء **/ والستماع لأغنية لا تسخروا منى **أو قراءة قصيدة "أنت وأنا" ** للشاعر خليل هنداوى .

عودة إلى سير الدروس عودة إلى الفهرس

کلمات ومصطلحات نرددها ونتدرب علیها:

سُلّم، تصعید، منع التصعید، سیطرة ذاتیة، صراع اجتماعي، تعاطف

الدرس السادس

"السياج"

أصدقائي منحوني قوة "لا"- لا تسكت!

الأهداف:

- 1- أن يتعلم الطلاب تشخيص الحالات التي يتعرّضون فيها للإيذاء أثناء الحياة اليومية، وفي الهاتف الخلوي والشبكة.
 - 2- أن يتعلم الطلاب تسمية الإحساس بالتعرّض للإيذاء.
 - 3- أن يتدرّب الطلاب على صياغة بلاغ عن الإيذاء.
- 4- أن يكوّن الطلاب قائمة لعناوين يتوجّهون اليها ليبلغوا عن الإيذاء أثناء الحياة اليومية، وفي الهاتف الخلوى والشبكة
 - 5- أن يُظهر الطلاب قدرة ذاتية وسيطرة ذاتية أثناء الحالات التي يتعرّضون فيها للإيذاء.

الفعالية أولي:

يحصل كلّ طالب على ثلاث بطاقات بألوان مختلفة. التعليمات: تذكّروا حالة قام بها أحد بإيذائكم – أهانكم، أخافكم، هدّدكم أو ضربكم.. أثناء الحياة اليومية، أو بواسطة الهاتف الخلوى أو الشبكة.

على البطاقة البيضاء- اكتبوا فكرة خطرت في ذهنكم أثناء الحدث.

على البطاقة الصفراء- اكتبوا شعورًا شعرتموه أثناء الحدث

على البطاقة الخضراء- اكتبوا إحساسا أحسستموه في جسدكم أثناء الحدث

لا حاجة لكتابة الاسم

الآن نقوم بتجميع البطاقات في ثلاث مجموعات مُصنّفة وفْق اللون.

يدعو المعلم ثلاثة طلاب متطوعين (كل طالب مسؤول عن لون). يقرأ المعلم ما كُتِب على البطاقات تبعًا للون، ويقوم الطالب المتطوع بكتابة ما قرأه على اللوح.

المحادثة:

- ماذا شعرتم عندما طُلِب منكم تذكُّر تجربة تعرّضتم فيها للإيذاء؟
- أي المهمات الثلاث كان تذكّرها أسهل؟ ما كان مِن الصعب تذكّره؟ لماذا؟
- أين تشعرون بالإيذاء اكثر، في ذهنكم، أم في مشاعركم، أم في جسدكم؟
- هل هناك إمكانية ألّا ندرك او نشعر أنه تم ايذاؤنا ولكن يؤشّر لنا جسدنا بذلك؟
- هل هناك إمكانية أن نعتقد أنه تم ايذاؤنا ولكن لا نشعر في داخلنا بأننا أوذينا؟
- هل هناك إمكانية أن نشعر أنه تم ايذاؤنا، ولكن لا نُفْلِح في معرفة ما الذي آذانا؟
- لماذا من المهم الانتباه إلى حالات الإيذاء الثلاث: الشعور بأني أوذيت، التفكير بأني أوذيت، الإحساس الجسدي بأني أوذيت؟ ماذا نتعلّم مِن هذه الحالات عن أنفسنا؟

من المهم أن نبين للطالب قدرته على التواصل مع تجربة تعرّضه للأذى، والتعرّف عليها. من المهم أن نبرز له قدرته على الإنصات إلى قلبه، وأفكاره، وجسده- معًا وعلى حِدة. مِن المجدي تشجيع الطلاب على إعطاء أمثلة للمشاعر، والأفكار والأحاسيس الجسدية.. والتدرّب على ذلك.

الفعالية الثانية: "إن لم تُخْبرنا أنت عمّا حصل، فكيف لنا أن نعرف"؟

المرحلة أ- يجهّز المعلم مسبقًا طائرات ورقية صغيرة (يمكن الاستعانة بالطلاب من أجل ذلك..) يجب على الطالب كتابة جُمّل على الطائرة يَطلُب فيها المساعدة مِن شخص معيّن جرّاء تعرّضه للإيذاء. تبقى الطائرة مع الطالب.

المرحلة ب- يطلب المعلم مِن كل طالب سلمًا مِن السلالم التي أعدّها سابقًا. يقوم المعلم بإلصاق هذه السلالم بجانب بعضها البعض على بريستول وُضِع على الأرض في وسط الغرفة، حيث يكوّن "سياجًا" دائريًا بواسطة السلالم الملصقة على البريستول.

يشرح المعلم- سُلِّمنا ، يمكن أن يتحوّل عند الحاجة إلى سياج.

المرحلة ت-الآن على كل ولد أن يشير إلى الشخص الذي سيُرسِل إليه طائرته كي يطلب منه أن يحميه ويدافع عنه (يمكن للطلاب ذكر شخص ليس موجودًا في الصف)، يمكن أن يقرأ الطالب ما كتب إذا أراد ذلك، وفي جميع الأحوال يُطلَب منه أن يُطلِق الطائرة في اتجاه الموقع الفارغ المحاط بالسياج على البريستول. يوصى بترك الطائرات تحطّ في الموضع الذي وصلت إليه، داخل السياج أو خارجه، قريبًا مِن الطالب الذي أطلقها، بجانب طالب آخر، بجانب طائرة أخرى.. هناك من سيرفضون الكتابة، نطلب منهم أن يطلقوا الطائرة الفارغة. في هذه الأثناء، يكتب المعلم أسماء الذين وُجّهَت إليهم الطائرات.

محادثة:

• ماذا حصل هنا؟

- ماذا شعرتم وماذا فكرتم عندما نفّذتم المهمة؟ (سهل، صعب، حماقة، خجل، ما الجدوى؟..)
 - هل تنتابنا نفس المشاعر عندما يُطلَب منا الإبلاغ عن تعرّضنا للإيذاء؟
 - هل من السهل أم من الصعب الإبلاغ عن التعرّض للإيذاء؟ ما السهل؟ ما الصعب؟
 - **ماذا حصل للطائرة التي أطلقناها؟** (أصابت الهدف، أخفقت في الوصول إلى الهدف، وصلت إلى شخص آخر، كانت فارغة، أخفَوْها..)
- ما وجه الشبه بين هذا والإبلاغ عن تعرضنا للإيذاء؟ نعطي أمثلة على المقارنة- أحيانا يكون هذا تمامًا ما احتجتُ إليه، لا يصل ذلك دائمًا لِلشخص الذي أردتُ، أحيانا نُخفِق في ذلك، أحيانا تتعقّد الأمور، لم يحصل شيء في أعقابه، أنا أقوم بإيذاء غيري، أُعتَبَر واشيًا..
 - هل يجدر بك الإبلاغ عن حالات تعرّضتَ فيها للإيذاء؟ لماذا؟
- مَن يجب أن أبلغ؟ مَن يجلس داخل سياجي؟ تكوين قائمة، يمكن الاستعانة بالأشخاص الذين ارسل الطلاب إليهم الطائرة الورقية.
 - كيف سيساعدني الإبلاغ عن تعرّضي للإيذاء؟
 - ماذا سأفعل إذا هددوني وطلبوا مني كتمان الأمر وعدم الإفصاح عنه؟
- ماذا سأفعل إذا أحسستُ أنه يتمّ تهديدي أو إيذائي جرّاء تصريحات وأمور نشيرت في
 الهاتف الخلوى أو الشبكة؟

خلال المحادثة، مِن المهم أن نساعد الطلاب على التوصلُ إلى الاستنتاج أن الإبلاغ مرحلة مهمة وضرورية بغية الحدّ من الإيذاء. يجب أن نتقّهم تخوّفهم مِن اتهامهم بالوشاية، مِن التورّط، من أن يُنقَّذ التهديد، ولكن في نهاية المحادثة يجب التأكيد على أن الإبلاغ يُنقِذ! وأن الإيذاء يجب أن يتوقّف. مِن المهم أن نلاحظ بدقة ردود الفعل في الصف وأن نعبر عنها دون ذكر الأسماء، مثلا، أن نقول "أحيانًا طائرتنا فارغة، ولكن هذا ليس لأننا لا نملك ما نقوله، وإنما لأننا لا نعرف كيف نقوله". أو "أحيانا طائرتنا الورقية تصيب شخصًا آخر وعندها نشعر أننا وقعنا في ورطة، وأننا أخطأنا إذ أفصحنا"... يوجد لكل ردّ فعل كهذا وَقْع في نفس الطالب حيث يساعده على مواجهة الشكوك التي تساوِرُه، كما توضح له قدراته التي تُعِينُه في الحفاظ على نفسه وتمنحه مثالا على قدرته على إحداث التغيير والدفاع عن نفسه. الإبلاغ مهم سواء اثناء الحياة اليومية في المدرسة أو خارجها: البيت، الحي، خلال السفر من المدرسة وإليها، في الدورة التعليمية، الهاتف الخلوي، شبكات التواصل خارجها: البيت، الحي، خلال السفر من المدرسة وإليها، في الدورة التعليمية، الهاتف الخلوي، شبكات التواصل خارجها: البيتاء العالم الافتراضي بشكل عام.

تطبيق:

يطلب المعلم من الطلاب النهوض تباعًا، حيث سيكتب كل منهم جملة تعبّر عن أهمية الإبلاغ عن الإيذاء في الفراغ المحاط بالسياج (الموجود على البريستول). يقوم الجميع بتزيين البريستول ثم يُعلّقونه في الصف. نعلّق إلى جانب البريستول كيسًا مُلِئ بطائرات ورقية صغيرة. يقوم كل طالب أبلغ عن إيذاء تعرّض له بإلصاق طائرة بجانب السياج. يمكن أن يكون الإبلاغ هنا عن إيذاء حصل خلال الحياة اليومية أو في الحيز الافتراضي في البيت، أو في الشبكة، أو الهاتف الخلوي، أو في المدرسة. نَعُدّ الطائرات الملصقة بجانب السياج في نهاية كل أسبوع، ونصفّق للأولاد الذين حافظوا على أنفسهم.

نصيحة لأبطال "لا"- لا تسكت!

السلّم الذي في جيبك، يمكن أن يتحوّل إلى سياج-

قاموا بإيذائك؟ تحسّس السياج وستستطيع إخبار الآخرين!

للإثراء واستكمال الحديث: يمكن قراءة قصة مصطفى مرار "الصلح خير" ** أو مشاهدة فيلم لأي مدى نحن نعرف المركز التكنولوجي، حولون

کلمات ومصطلحات نرددها ونتدرّب علیها: تهدید، مُهَدّد، إیذاء، إبلاغ، سیاج

عودة إلى سير الدروس عودة إلى الفهرس

الدرس السابع "البرج" قوة "لا"- لا تقف جانبًا!

أصدقائي منحوني قوة "لا"- لا تقف جانبًا!

الأهداف:

- 1- أن يتعلم الطلاب تشخيص الحالات التي يتم فيها إلحاق الأذى بالأخرين أثناء الحياة اليومية، وبواسطة الهاتف الخلوي والشبكة.
 - 2- أن يتمعن الطلاب في تخبّطهم الداخلي كشهود على إلحاق الأذى بالآخرين (دور المدافع مقابل دور المتجاهل)
 - 3- أن يتدرّب الطلاب على كيفية صياغة بلاغ عن إلحاق أذى بالآخرين.
 - 4- أن يتّخذ الطلاب موقفًا فيه قدرة ذاتية وسيطرة ذاتية في الحالات التي يشهدون فيها إلحاق الأذى بالآخرين.
 - 5- أن يلاحظ الطلاب سيرورة تغيّر الأدوار.

الفعالية:

يطلب المعلم من كل طالب إخراج سُلِّم مِن جيبه. يعطي الطلاب السلالم للمعلم تباعًا. يلصق المعلم السلالم واحدًا فوق الآخر على بريستول دون منح الطلاب تفسيرًا عما يفعله ويُكوِّن منها تسلسلا مرتفعًا. يضع البريستول جانبًا ليجفّ.

في هذه الأثناء، يذكر المعلم فيلم "قرار هنري" ** ويطلب من أحد الطلاب تذكير الصف بحبكة الفيلم، ثم يسأل:

- ما سبب تسمية الفيلم "قرار هنري"؟
 - ما هي القرارات التي اتخذها؟

تتم مشاهدة المقطع مِن الفيلم الذي تقترح فيه والدة هنري إبلاغ المدرسة. يسأل المعلم الطلاب بعدها:

- ماذا تقترح والدة هنري عليه؟
- لو أن الأم أخبرت المدرسة عما يجري، فهل يُعد هذا وشاية (فساد) أم إبلاغًا؟ ما
 الفرق بينهما؟
 - ماذا کان قرار هنری بشأن اقتراح والدته؟

- ما رأيكم في قراره؟
- ما الذي دفع هنري لاتخاذ هذا القرار؟
- ماذا كنتم تقترحون على الأم: أن تتبع قرار هنري أم لا؟ لماذا؟
- متى يكون هناك احتمال أكبر لوضع حدّ للتنمّر عندما يتم الإبلاغ عنه أم عندما يتم
 التكتّم عليه؟
- ما رأيكم بعملية الإبلاغ عن أمر يتعرّض إليه آخرون بشكل عام؟ أهذا أمر سهل؟ أهو
 صعب؟ ما الصعب فيه؟ ماذا يمكن أن يجعل الصعب سهلا؟

يتم الانتقال الى مشهد "مسار السباق" في الفيلم: عندما يقول توم (المعتدي) لهنري أنه يتوجّب عليه أن يطيعه إذا أراد أن يكون عضوًا في مجموعته، وبعدها يسأل بريان (الضحية البديلة) هنري إذا كان توم يضايقه.

لماذا سأل بريان هنري اذا ما كان توم يضايقه؟

عمّن أراد بريان أن يدافع بهذا السؤال؟ يريد أن يدافع عن صديقه وعن نفسه. مِن المهم أن نؤكّد في الحديث أن مَن يتيح إيذاء صديق، يجازف بأن يتم إيذاؤه لاحقًا. مع مرور الزمن وتغيّر الأحوال يمكن أن يكون كل انسان معتدَى عليه. الطريقة المضمونة لتحافظ على نفسك هي بأن تحافظ على صديقك كي يحافظ عليك...

يضع المعلم البريستول. ماذا يوجد لدينا هنا؟ ما الشكل الذي حصلنا عليه؟ ستكون إجابات كثيرة، نحن نوجّه نحو الإجابة: "برج".

- متى كوّن الأولاد "برجًا" في الفيلم؟ عندما كان هناك اتحاد بين الأصدقاء (عندما سأل بريان هنري إذا كان توم يضايقه، عندما وقف "كارل" صديق توم السابق إلى جانب بريان في نهاية الفيلم).
 - ما هي وظيفة الواقف في برج الحراسة؟ أن ينظر حول.. أن يراقب..
 - ماذا أسمينا هذه الوظيفة في "أدوار المشاركين"؟ المدافع
 - بماذا يتميّز البرج؟ مرتفع، يسيطر على المنطقة، فيه رَدْع، فيه حماية..

تتم دعوة مجموعة من الطلاب (حوالي 10) للوقوف بشكل دائري. يقف في الوسط ولدان ويتظاهران بأن أحدهما يضرب الآخر. يُحضِر المعلم سلّمًا (أو كرسيًا إذا لم يكن هناك سلّم) ويطلب من أحد الطلاب الوقوف عليه- أنت "البرج". ماذا الذي تراه ولا يراه الآخرون؟ أي شعور نشعر عندما نكون أعلى مِن الجميع؟ .. يقف الأولاد على السلّم/الكرسي أكبر عدد ممكن من الطلاب، حيث يظر الطالب حوله مِن موقعه المرتفع..

محادثة:

- ما الذي يجعل دور المدافع دورًا معقدًا؟
 - لماذا يختار الأولاد دور المتجاهل؟

- لماذا اختار البطل في فيلمنا دور المدافع؟
 - ما التغيير الذي أحدثه؟
 - على مَن حافظ وحرس؟
 - مَن يحرس المدافعُ؟

عندما أقف على البرج أنا أمنع الإيذاء على ثلاثة أصعدة:
المعتدي لا يؤذي المعتدَى عليه
المعتدي لا يؤذي نفسه
لا يحوّلني المعتدي إلى شريكه في ما يرتكبه

• هل حصل أن صَعِدْتم إلى البرج كمدافعين؟ (في البيت، الحي، الصف، الهاتف الخلوي، في شبكة الإنترنت؟) حول ماذا تخبّطتم؟ ما الذي منعكم مِن أن تكونوا مدافعين؟ ما الذي دفعكم لتكونوا مدافعين؟

كيف نساعد أنفسنا على صياغة بلاغ بشكل صحيح؟ نقول للمعلم أن صديقينا في ضائقة وأن كليهما بحاجة للمساعدة - الأول لأنه يتعرّض للتهديد والثاني لأنه في حالة يهدد فيها الآخرين

السلّم الذي في جيبي يتحول برمشة عين إلى برج:

هل رأيتُ ولدًا آخر يتعرّض للإيذاء ؟ أنا لا أسكت!

أجد مَن يمكن أن أبلغه سريعًا مِن أجل وضع حدّ للإيذاء
لأن مَن يقف في البرج يساعد المعتدي والمعتدَى عليه على حد سواء

تطبيق:

- 1- متى صَعِدْتُ البرج من أجل فتى افتاة كان ات بحاجة إلى مدافع في الهاتف الخلوي أو شبكة التواصل الاجتماعي؟
- 2- هل احتجتُ مرة مدافعًا في الهاتف الخلوي أو في الشبكة الاجتماعية، كي يصعد البرج مِن أجلى؟

- 3- هل صادفتُ مرة فتى أو فتاة بحاجة إلى مدافع في محطة الحافلة أو خلال السفر من المدرسة وإليها؟ هل صعدتُ البرج من أجله/١؟
- 4- نطلب من الأولاد منح سلم كرتوني صغير لأحد أفراد عائلتهم (وهو عبارة عن سياج وبرج أيضًا..). نطلب منهم أن يشرحوا الفكرة من وراء الهدية، وسبب اختيار هم لهذا الفرد من العائلة بالذات ليمنحوه الهدية.

للإثراء واستكمال الحديث والنقاش: يوصى بمشاهدة فيلم: كلمات/ ما هو العنف/ المتفرج**/ العنف ليس لعبة أطفال**، المركز التكنولوجي حولون. تجدر مشاهدة فيلم anti-bullying ad** في اليوتيوب أيضًا.

عودة إلى سير الدروس عودة إلى الفهرس

الدرس الثامن

أبطال "لا" في الشبكة

الأهداف:

- 1- أن يتعرّف الطلاب على الحالات التي يُلحَق فيها الأذى بالآخرين بواسطة الهاتف الخلوي والشبكة.
 - 2- أن يتمعن الطلاب في تخبّطهم الداخلي كشهود على حالات الإيذاء التي تحصل بواسطة الهاتف الخلوي والشبكة.
 - 3- أن يعزز الطلاب القدرة الذاتية والسيطرة الذاتية في حالات الإيذاء التي تحصل بواسطة الهاتف الخلوي والشبكة.
 - 4- أن يطوّر الطلاب أدوات وطرائق للامتناع عن إلحاق الأذى بالآخرين، وكيفية الرد على الإيذاء، والإبلاغ عن إيذاء يحصل بواسطة الهاتف الخلوي والشبكة.

الفعالية الأولى:

يُخرِج المعلم هاتفه الخلوي، ويستميح الطلاب عذرًا إذ عليه حتلنة نفسه. يتظاهر كأنه يقرأ الرسائل، يضحك، يفزع، يغضب. ثم يعود للحديث مع الطلاب.

• ماذا شعرتم خلال ما فعلتُ..؟

يكتب المعلم على اللوح- ماذا حصل؟ ينتظر الإجابات...

- كيف يقولون "ماذا حصل" بالإنجليزية "واتس أب"؟ what's up).....what's up)
 - مَن منكم يملك هذا التطبيق (אפליקציה) في هاتفه أو هاتف والديه؟
 - ما الذي يميّز هذا التطبيق؟ ما الممتع فيه؟ ما المريح فيه؟
 - لماذا يختار الأولاد والبالغون الارتباط بمجموعات الواتسآب؟
 - مَن منكم تلقّى رسالة مفرحة في الواتسآب؟
 - مَن منكم تلقّى رسالة مهمة في الواتسآب؟
 - مَن منكم تلقّى رسالة مُهينة في الواتسآب؟

يُطلَب مِن الطلاب أن يُشركوا المجموعة بإجاباتهم على الأسئلة، مع المحافظة على السرية وخصوصية الأولاد واحترامهم. يحرص المعلم على طرح السؤال – ماذا كان ردّ فعل أعضاء المجموعة الآخرين؟ ماذا فعلوا؟

- هل أنتم منضمّون لمجموعة واتسآب فيها أولاد صفكم؟
 - ما هو نوع الرسائل التي ترسلونها هناك؟
- مَن منكم تلقّي رسالة مفرحة بواسطة الواتسآب الصفي؟

- مَن منكم تلقّى رسالة مهمة بواسطة الواتسآب الصفي؟
- مَن منكم تلقّى رسالة مُهينة بواسطة الواتسآب الصفي؟

يُطلب من الطلاب أن يشركوا المجموعة بإجاباتهم، مع المحافظة على السرية وخصوصية الأولاد واحترامهم. يحرص المعلم على طرح السؤال - ماذا كان ردّ فعل أعضاء المجموعة الأخرين؟ ماذا فعلوا؟

- هل حصل أن كنتم شهودًا على حادثة تمّت فيها إهانة أحد أعضاء مجموعة الواتسآب؟ ماذا فعلتم؟ ماذا لم تفعلوا؟ لماذا...
- مَن منكم أفصح مرة عن أمر شخصي في الواتسآب وندم على ذلك؟ ماذا نشر؟ ماذا حصل بعد النشر؟ لماذا ندم؟
 - هل كنتم توصون بالعمل بشكل آمن وصحيح في الوتسآب؟
 - هل يشبه هذا المراسلة في الفيسبوك؟

الفعالية ثانية:

يضع المعلم لوحة مفاتيح الحاسوب أمامه على الطاولة أو وسط الصف. يطلب من كل طالب إخراج سلم من سلالمه، ويدعو الطلاب تباعًا كي يضعوا السلالم/ السياج/ الأبراج بين مفاتيح اللوحة.

يدعو المعلم الطلاب إلى تأمّل ما حصلنا عليه، ووصفه وشرحه..

سؤال: متى يكون التدخّل في حالات الإيذاء بواسطة الشبكة سهلا علي، ومتى يكون صعبًا، ولماذا؟ ينقسم الطلاب إلى أزواج، ويجيبان سوية على الأسئلة:

- كيف يمكننا استخدام السلم في الشبكة أو الهاتف الخلوي؟
- كيف يمكننا استخدام السياج في الشبكة أو الهاتف الخلوي؟
- كيف يمكننا استخدام البرج في الشبكة أو الهاتف الخلوي؟

نعود للجلوس في المجموعة الكاملة، يجمع المعلم الإجابات المختلفة على اللوح ويقوم بتعيين مجموعة مسؤولة عن صياغتها كوثيقة ونشرها في الصف.

للتلخيص يمكن عرض الفيلم القصير – undo أو الفيلم احذروا أخطار الشبكة **

تطبيق:

يَعُدُّ كُلُّ طالب عدد المرات التي تعرّض فيها أو تعرّض الآخرون للإيذاء في الشبكة خلال هذا الاسبوع، وما هو عدد الحالات التي نجح فيها بالتدخّل بواسطة السلّم، وبواسطة السياج وبواسطة البرج.

عودة إلى سير الدروس عودة إلى الفهرس

الدرس التاسع

يوجد لقلبي صوت..

خلفية:

بالتزامن مع تطبيق برنامج "كلنا أبطال "لا" "، يمكننا الاستعانة بدروس اللغة العربية (وباقي اللغات أيضًا) كي ننمّي ونُثْري معرفة الطلاب اللغوية بالكلمات والتعابير المعبّرة عن المشاعر وفهم معانيها.

سيكون المعلم مع الطلاب "قاموس مشاعر" أثناء دروس اللغة. يختار الصف حرفًا كل يوم، ويكرّس الطلاب وقتًا للبحث عن كلمات تعبّر عن مشاعر تبدأ بهذا الحرف. تُجمّع هذه الكلمات في الصف، ويُصنّفها الطلاب لاحقًا وفق أبجدية خاصة بهم، دون شرح كتابي، ولكن بواسطة التعبير الشفهي وإعطاء الأمثلة.

بعد شهر تقريبًا، يكتمل القاموس الصفي، ويستعمله الطلاب في الصف. يُطلب من كل طالب الاحتفاظ بنسخة في متناول اليد لقاموس المشاعر الصفي (في الحاسوب أو في ملف شخصي). كمراسِم ثابتة، وفي الوقت الذي يختاره المعلم (مثلا في كل صباح/في كل درس مهارات حياتية/في كل محادثة صفية في الشبكة/ في نهاية كل يوم...) يسأل المعلم الطلاب تباعًا: "ما هو شعورك الآن؟" ويجيب الأولاد بالاعتماد على القاموس ويقومون بتسمية مشاعر هم. التعليمات — لا نقول "حسنًا، سيء، نَحْس، بخير، جميل، جيد، رديء..." فبهذه الكلمات لا تكون تسمية المشاعر دقيقة. نحن نعمل من أجل تشخيص المشاعر بشكل عَيْنيّ ودقيق، وتسميتها، وذِكْر تجلّياتها (طبعا، نشجّع الطلاب على أن يشرحوا باختصار سبب هذا الشعور... عنه)

يحصل كل طالب يستخدم كلمة جديدة لم تُذكر سابقًا في الصف على لقب بطل "لا" لهذا اليوم. يقوم المعلم في كل مرة بالتفكير مليّا والقرار حول مدى التوسّع أو الاختصار في التطرّق للكلمات من حيث ماهية التجربة الشعورية والمضمون ذي الصلة والفهم اللغوي.

من المحبّذ أن "يرتقي القاموس صفًا" مع ارتقاء طلاب الصف إلى صف أعلى، وأن يتم توسيعه وتصحيحه كل سنة، وأن يصبح جزءًا مِن اللغة المستخدمة في الصف.

الأهداف:

- أن يتدرّب الطلاب على التعبير عن مشاعر هم بواسطة الكلمات.
- أن يكتسب الطلاب أدوات للرّصد الشعوري (معرفة المشاعر، تشخيصها وتسميتها)
- أن يتدرّب الطلاب على التعبير الشعوري الناجع في حالات مختلفة: التعبير عن الحزم، طلب المساعدة، الإبلاغ.
- أن يتعلّم الطلاب استخدام التعابير الشعورية كوسيلة تساعد على إدارة المشاعر والسيطرة الذاتية.

الفعالية - يمكن اختيار فعالية واحدة أو أكثر:

- لعبة على غِرار "اسم، بلاد، جماد،..".
- يُعِدّ المعلم بطاقات تحوي أسماء مشاعر. يحصل كل طالب على بطاقة وعليه تكوين جملة تتضمن الكلمة التي في البطاقة.
- يُعِد المعلم بطاقات تحوي أسماء مشاعر. يحصل كل طالب على بطاقة وعليه أن يخبر الآخرين ماذا
 أثار أو يثير فيه هذا الشعور.
- ألعاب في علبة (جميع الألعاب المذكورة هنا هي بالعربية) مثل: "أحاسيس" (רגשות)، "المُعبّر عن الاحاسيس" (מרגישון)، "يدًا بيد" (יד ביד).. وغيرها..
 - يعبّر الطالب عن الشعور بواسطة الإيماء وعلى الطلاب أن يحزروا الشعور ..
- صور لأولاد وبالغين في حالات مختلفة، ومحاولة تخمين مشاعر هم (يجب الامتناع عن النطرة إلى
 الجانب الإسقاطي، والتدرّب على معرفة المشاعر والتعبير الشعوري الدقيق)

محادثة:

- هل هناك أولاد يسألونكم أحيانًا عن شعوركم ويريدون حقًا معرفته؟ مَن هم؟
 - ماذا تشعرون عندما يسألونكم عن شعوركم؟
 - هل هذا سؤال سهل أم صعب؟ لماذا؟
 - ما الفرق بين "أشعر بخير" أو "صبابة" وبين- أنا فرحان/ منفعل/ متحمس؟
- لماذا مِن السهل على كثير من الأشخاص استخدام كلمات تصف الشعور بشكل عام بدلاً من استخدام كلمات تعبّر عنه بدقّة؟
 - على مَن تطرحون السؤال: " ماذا تشعر"؟ لماذا تسألون هذا الشخص بالذات؟
 - هل هناك من تودّون أن يسألكم "ماذا تشعرون"؟ مَن هو؟
 - هل مِن المجدي أن يسأل المعلمُ الطلابَ "ماذا تشعرون؟" باستمرار؟ لماذا؟
 - هل من المجدي أن يسأل الطلابُ المعلمَ أحيانًا "ما هو شعورك اليوم"؟ لماذا؟
- هل من المجدي أن يسأل أحدنا الآخر "ماذا تشعر؟" في المراسلات بواسطة الشبكة أو الهاتف الخلوي؟
 - ماذا تشعرون الآن، بعد محادثتنا؟

تطبيق:

التدرّب مع العائلة في البيت، وفي المدرسة مع الأصدقاء والمعلمين على السؤال "ماذا تشعر؟" والإجابة عليه بواسطة كلمات تعبّر عن الشعور بدلا من كلمات تصفه بشكل عام.

التدرّب في شبكة التواصل الاجتماعي والرسائل في الهاتف الخلوي على السؤال "ماذا تشعر؟" والإجابة على السؤال بواسطة كلمات تعبّر عن الشعور بدقّة بدلًا من كلمات تصفه بشكل عام.

کلمات ومصطلحات نردّدها وتندرّب علیها: **أنا أشعر، ماذا تشعر؟**

عودة إلى سير الدروس عودة إلى الفهرس

الدرس العاشر

القوى الخاصة بأبطال "لا"

جميعنا أبطال "لا"- لعبة للأولاد الذين يملكون قوى "لا"!

الأهداف:

- 1- أن يلعب الأولاد لعبة جماعية تمتعهم وتعزّز هم.
- 2- أن يقوي الأولاد المهارات والقدرات الاجتماعية في حلّ المشاكل مع الآخرين (بين شخصية).
- 3- تطوير أدوات لإدارة ذاتية ناجعة في التعامل مع الآخرين في الحياة اليومية والهاتف الخلوي والشبكة.
 - 4- بناء حصانة نفسية شخصية وبين شخصية.
 - 5- التدرّب على الاتصال الناجع- كيف أحصل على ما أريد، بشكل ناجع؟

فكرة اللعبة:

يستخدم الأولاد والبالغون مهارات اجتماعية كل يوم: القدرة على التعاون، القرار بالامتناع عن..، اختيار التدخّل ب.. محاولة التقرّب من..، التعبير عن الثقة واقتراح تسوية.. هناك الكثير من المعرفة والطرائق التي تُعيننا على تسيير أمورنا والتنظيم وحلّ المشاكل.

يطوّر الكثير من الأولاد حدسًا وموهبة حقيقية في إدارة شؤونهم مع الآخرين، ولكن هناك أولاد آخرون يحتاجون دفعًا وتعزيزًا، ومنهم مَن يستصعب تدبّر أموره في الأوضاع الاجتماعية بسبب شعوره بالعجز والإحساس بأنه لا مفر، فيختار العنف كحلّ.

مِن أجلهم ومِن أجل أصدقائهم تم إعداد لعبة "جميعنا أبطال "لا"، حيث يتدرّب الطلاب من خلالها على استخدام الاستراتيجيات والمهارات الاجتماعية المختلفة. أثناء اللعبة، يتوجّب على الطلاب اختيار مهارات مختلفة بغية مواجهة أوضاع حياتية مُركّبة، فيتدرّبون على الحلول المختلفة، ويتعلّمون كيفية اختيار استراتيجية في الأوضاع التي فيها إتاحة لكل الإمكانيات، وفي الأوضاع التي تكون الإمكانيات فيها محدودة.

يجب طباعة لوح اللعبة (أنظر أدناه)، وصياغة أحداث وطباعتها على بطاقات، وتحضير مربعات ملوّنة (لون لكل مشارك)، و"جنود" كعدد المشاركين وزهر نرد. (مِن المفضّل بأن تكون الأحداث التي يصوغها المعلم ذات صلة بالصف)

جميعنا أبطال "لا"

لعبة مسار لأولاد يملكون قوى "لا"!

(تُلوّن هذه	الحزم	إجراء	الانتقال إلى	الإبلاغ	التوصيل	أن أكون	(تُلوّن هذه
الخانة		مفاوضات	موضوع		إلى تسوية	متعاطفًا	الخانة
بالأحمر)			آخر				بالأخضر)
إجراء							طريقتي
محادثة							
الحوار							محاولة
الذاتي							التأثير
الإيجابي							
أن أخسر							الإصرار
أن أمتنع							التشاور
أن أنتصر							طلب
							المساعدة
أن أصلّي							الأمل
							بحصول
							الأفضل في
							المستقبل
(تُلوّن هذه	المبادرة	الاعتذار	استخدام	أن أكون	إظهار الثقة	التجاهل	(تُلوّن هذه
الخانة	إلى لعبة		الفكاهة	مَرِئَا	بالنفس		الخانة
بالأزرق)							بالأصفر)

عُدة اللعبة-

لوح اللعبة (أنظر أعلاه)

یجب تحضیر:

60 بطاقة "ماذا حصل؟" (أحداث يصوغها المعلم)

10 بطاقات "سُلّم"، 10 بطاقات "برج"، 10 بطاقات "سياج"، 10 بطاقات "مجموعة"

30 مربعًا من كل لون: أزرق، أخضر، أحمر وأصفر

اللعبة مخصصة لـ 2-4 لاعبين.

يختار كل لاعب لونًا، ويحصل على 30 مربعًا مِن نفس اللون. يضع "الجندي" خاصته في الزاوية الملونة باللون الذي اختاره.

يرمي كل لاعب عندما يحين دوره زهر النرد، ثم يسحب بطاقة "ماذا حصل؟" وحسب فهمه للحدث يختار الاتجاه الذي سيسير فيه، يكون عدد الخطوات تبعًا لما أظهره زهر النرد. يمكن التوجّه إلى كل الجهات، السير بزاوية، التراجع، بشكل مستقيم أو مائل، السير في نفس المكان، يُسمح بكل شيء شرط الحفاظ على تسلسل الأدوار واللعبة. على اللاعب أن يتعامل مع الحدث المذكور في البطاقة بواسطة استخدام إحدى القوى الأربع التي تحيط الخانة التي وصل إليها. إذا كان الحل مُرْضيًا للمجموعة ووفق إحدى القوى، يضع مربعًا بلونه الخاص. منذ هذه اللحظة، هذا مربعه الخاص. يستطيع الذهاب إليه، أو السير عليه كما يريد، هذا المربع لا يتمّ الحتسابه في السير على اللوحة (مربع إضافي- ٢٩٥٥ على اصدقائه الالتفاف حول هذا المربع وتجاوزه في طريقهم.

تنتهي اللعبة عندما تتم تغطية كل اللوح، أو عندما تنتهي مربعات أحد المشاركين. المنتصر هو من يغطي أكبر عدد مِن الخانات.

بطاقات مميزة-

سُلِّم- يمنح قدرة على التحليق بشكل حرّ في الملعب.

برج- يمنح القدرة على الهبوط في خانة تتبع لآخر وطرده من هناك.

سياج- تمنح حماية وحصانة من الطرد من الخانة

مجموعة- يمكن الاحتفاظ بها جانبًا إلى أن نحصل على بطاقة صعبة، عندها يمكننا أن نطلب نصيحة من المجموعة حول كيفية حل المشكلة.

بطاقات "ماذا حصل؟": يجب كتابة 60 حدثًا ذا صلة بالحياة الصفية في المجالات التالية: العنف الجسدي، الإهانات، حكايات من الشبكة، الوحدة، البداية، الفراق، الصعوبة في التعلم، الإيذاء من قبل بالغ ذي أهمية في المدرسة أو البيت، الخجل والامتناع، السفر مِن المدرسة واليها.

أمثلة لأحداث في بطاقات "ماذا حصل؟"-

رشّحت نفسي أنا وصديقتي لأداء دور البطلة في عرض نهاية السنة. تمّ اختيارها، أما أنا فلم أحصل حتى على دور ثانوي.

أحد أولاد الصف يسخر منى لأنى ألبس نظارة.

إحدى بنات الصف تسخر منى لأن لدي جهازًا للسمع.

وضع ولد من الصف الآخر صورة قبيحة لي في الانستغرام.

عودة إلى سير الدروس

عودة إلى الفهرس

فعاليات إجمال وتذويت:

مع انتهاء تطبيق البرنامج، نكون قد رسّخنا وأسسنا لغة وتصرّفات ورموزًا في الصف. من المفضّل استخدامها بشكل مستمر أثناء الحياة اليومية الصفية، والتشديد على القوانين والمراسم الصفية ذات الصلة.

فيما يلى أفكار مقترحة، ولكن من المفضل أن يقترح الطلاب الأفكار بأنفسهم:

- 1- المراسم اليومية الخاصة بنا- انتهاج مراسم صفية يتاح للطلاب من خلالها التعبير عن مشاعر هم، أو إشراك الآخرين في صعوبة يواجهونها، أو طلب المساعدة أو تقديمها، أو تقوية القوى الإيجابية في الصف (مثلا- اليوم كنتُ بطلًا مميّزًا عندما استخدمتُ سلمًا/سياجًا/برجًا).
- 2- توزيع الأدوار وفق الرموز (سلم، سياج، برج)- أن نتيح للطلاب اختيار الأدوار والانتقال فيما بينها بغية إكسابهم مرونة في زاوية رؤيتهم للحالة والأنفسهم .
- 3- الكتابة- تشجيع المراسلات الصفية حول هذا الموضوع، حيث تتوفّر قناة اضافية للتعبير عن حاجة معيّنة، أو لطلب الحماية، أو الإبلاغ أو التعبير الشعوري (يمكن تطبيقها أيضًا في المجموعات الصفية عبر الشبكة).
- 4- كتاب الصور (ألبوم)- توثيق مصور أو مرسوم للسيرورة وتطبيقها (يمكن تطبيقه أيضًا في المجموعات الصفية عبر الشبكة)
 - 5- تطبيق الرموز السلوكية الثلاثة (السلم، السياج، البرج) والتدرب عليها أثناء الأحداث الحياتية المختلفة وعدم الاكتفاء بتطبيقها في سياق أحداث التنمّر فقط صديق أصيب بمرض، مواضيع آنية في المجتمع، الاستدامة، مساعدة صديق في التعلم، صديق بدأ بالتدخين، صديقة تقوم بحمية خطيرة، صديق يعيش أزمة عائلية.. وغيرها.
 - 6- االتدرّب على تصرفات اجتماعية تم تعلمها-
 - أداء أدوار (محاكاة)
 - كتابة نهاية مختلفة للقصية
- البحث عن التصرفات التي تم تعلمها في النصوص التعليمية خلال درس التاريخ، الدين، الرياضيات، العلوم...

القسم الثاني: دروس "مهارات حياتية" للمدارس فوق الابتدائية 16

جميعنا أبطال "لا"- برنامج صفي لتنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية ومواجهة ظاهرة التنمّر

أوريت برغ

الأهداف:

على الصعيد الشخصي-

- تطوير الحصانة النفسية وطرائق المواجهة الناجعة التي تحمى من التنمّر.
 - تنمية القدرة شخصية والقدرة على التأثير.

على صعيد العلاقات مع الآخرين (بين شخصي)-

- تطوير السلوك الاجتماعي وتحمّل المسؤولية في المجموعة.
 - ترسیخ ثقافة التكافل (أدوار المشاركین).
 - تقوية مجموعة الأتراب كمحقرين للتغيير.
- تشخيص الإيذاء في الحيز الافتراضي، ومحاولة منعه واستعراض طرائق مواجهته.

على الصعيد الشخصي والعلاقات مع الاخرين-

العناية بالقدرات الاجتماعية ومهارات الإدارة الذاتية في الواقع وفي الحيّز الافتراضي.

112

أن كتبت الجمل في صيغة المذكّر لكنها موجّهة للإناث والذكور على حدّ سواء. 16

ثمانیة دروس، مدة کل درس ساعة ونصف:

- 1- الضغط الاجتماعي- ماذا يحصل على المحور الموجود بين الإحساس بالوحدة والإحساس بالانتماء؟
 - 2- التنمّر والتعرّض للإيذاء
 - 3- الرفض الاجتماعي والرأفة
 - 4- القدرة الذاتية- أن نفعل شيئًا حيال ما يحصل- العدل الاجتماعي
 - 5- التكافل- قوى "لا"-العدل والأخلاق
 - 6- الانتقال بين الأدوار- من المحفز الخارجي (الطاعة) إلى المحفز الداخلي (المعني)
 - 7- نتحكم بالشبكة- منع التنمر
 - 8- لحظة.. أنا في حالة MUTE؟

عودة إلى الفهرس

الدرس الأول الضغط الاجتماعي

ماذا يحصل لنا على المِحْوَر الموجود بين الشعور بالوحدة والشعور بالانتماء؟

الأهداف:

- أن يتواصل الطلاب شعوريًا مع الإحساس بالوحدة والإحساس بالانتماء والتدرّج الموجود بينهما
 - ان يتواصل الطلاب شعوريًا مع الإحساس بالضغط الاجتماعي
 - محادثة حول موضوع الانتماء، الوحدة والضغط الاجتماعي



يجلس الطلاب في هذه الورشة بشكل دائري.

الفعالية الأولى: صينية مع زَهْر نَرْد (حجر واحد)، تنتقل بين الجميع، يرمي كل طالب زهر النرد ويتذكّر الرقم الذي حصل عليه. عند الانتهاء، يختار المعلم مجموعة بشكل عشوائي- "على كل طالب حصل على الرقم 3 أن يقف وسط الدائرة". يجب منحهم دقيقة ليتجمّعوا سوية، وأن ينظروا إلى مَن حولهم. ندعوهم لمعاودة الجلوس في أماكنهم ونسأل:

• ماذا حصل هنا؟

ما هي ردود الفعل التي سمعتموها؟ راثععععع، آه لا.. أنا لا اريد النهوض، نحن الأفضل، كلهم تافهون، ما لي ولهذه السخافات..

ما كانت لغة جسدهم؟ يتعانقون، يصفقون، يديرون ظهرهم لبعضهم البعض، أركض كي أجلس في حضن صديقي الذي لم يحصل على الرقم 3، نقف جانبًا...

ما كانت ردود فعل الطلاب الجالسين؟ (الهتاف.. من هو رقم 1؟ مَن معي؟ خالد تعال وكن رقم 4، ماذا يضيرك؟..)

- هل كان هناك معنى لاختيار المعلم لهذه المجموعة؟ لا ، لقد كان اختيارًا عشوائيًا
 - هل هناك معنى لوجودنا معا في هذه الغرفة؟ ما هو تعريفنا؟ صف..

- الصف هو مجموعة انتماء كسائر مجموعات الانتماء الأخرى التي ينتمي إليها كل واحد
 منا- ما هي المجموعات الأخرى التي ننتمي إليها؟ عائلة، دورة، "شلّة"، منتخب، حركة
 شبيبة، إخوة...
- انظروا حولكم ودون الإجابة، جدوا شيئًا ما فيكم يشبه طالبًا آخر في الصف، وطالبًا آخر؟ آخر وآخر... مَن نجح في ذلك؟ مَن لم يجد احدًا يشبهه؟ مَن أراد أن يُشْبه طالبًا آخر؟ من لم يجد احدًا يشبهه؟ مَن أراد أن يُشْبه طالبًا آخر؟ ما معنى التشابه بيننا؟ ما علاقته مع الشعور بالانتماء؟ ما هو الشعور بالانتماء؟ هل هذا شعور مهم؟ لماذا؟ ما هي المجموعة التي أملك احساسًا قويًا بالانتماء إليها هذه السنة؟ كيف اخترتها؟ ماذا تمنحني؟ ماذا أفعل كي أحافظ على انتمائي إليها؟ في أي لحظات أشعر بأنني بحاجة للابتعاد قليلًا عنها؟ ما هي اللحظات التي أرغب في أن أكون قريبًا منها؟
 - كيف تمنحكم "شبكة التواصل الاجتماعي" في الإنترنت والهاتف الخلوي الشعور بالانتماء؟
 - ما الموجود في الطرف الثاني للمحور، في الجهة المقابلة لمصطلح "الانتماء"؟
 الوحدة، الغربة، الاستقلالية، التميّز..
 - تذكروا لحظة شعرتم فيها بالوحدة. ماذا كان هناك؟

الفعالية الثانية:

نقوم بتحضير زَهْرِ نَرْد (حجرين)، كُتِب عليها 12 كلمة (يمكن ذلك بواسطة أوراق لاصقة أو تيبكس). يطلب المعلم مِن متطوعين من الطلاب رمي زهر النرد. عمليًا، يحصل كل طالب رمي زهر النرد على كلمتين، يجب عليه أن يتطرّق إلى العلاقة بينهما مِن وجهة نظره:

	ضعیف/ة	
أصدقاء	قو <i>ي </i> ة	صديق/ة
	حماية	
	بحاجة لـ	

	وحيد/ة	
منتمي/ة	متشابه/ة	وحدي
	مختلف/ة	
	سوية	

يكتب المعلم أقوال الطلاب على اللوح (مثلا- مَن يكون منتميًا يكون قويًا. مَن يكون وحده يكون محميًا)

محادثة:

يجب قراءة الأقوال والحديث عنها، يتم البحث عن تناقضات وإعطاء أمثلة على ترابط وتسلسل فيما بينها. يجب اعطاء امثلة تضفي شرعية للتنقل على المحور الموجود بين الانتماء و"سوية" مِن جهة والتفرّد والخصوصية مِن جهة أخرى، داخل الفرد، وفي المجموعة. يجب إتاحة المرونة، والبحث عمّا يجمع بين طرفي التسلسل (ג□ المحا)، كما ويجب نقل رسالة مفادها أنه يوجد مُبرّر لحالة "سوية" ولحالة "وحدي" أيضًا، والسرّ كامن في الاختيار، وفي القدرة على التحكّم والتوجيه وسِعَة المناورة، وفي القدرة على اختيار زهر النرد الذي نلعب به. رغم ذلك، إذا بحثنا عن شرط ضروري يمنح الحماية، فماذا سيكون؟ ما هي النتيجة الفائزة بالنسبة لكم والتي تحصل على نقاط مضاعفة؟

التأكيد على شرطين مهمين:

- نقطة الانطلاق والنهاية: على الأقل صديق واحد- هذا ممكن لكل واحد
- اليد التي ترمي زهر النرد: أنا ألعب لعبتي. أملك القدرة على الاختيار والتغير

اقتباسات للتفكير فيها:

- 1- "رُبّ أخ لك لم تلده امك" (مثل عربى مشهور).
- 2- "إن صديقك هو كفاية حاجاتك هو حقك الذي تزرعه بالمحبة وتحصده بالشكر. وإن فارقت صديقك فلا تحزن على فراقه، لأن ما تتعشقه فيه، أكثر مِن كل شيء سواه، قد يكون في حين غيابه أوضح في عيني محبتك منه في حين حضوره. لأن الجبل يبدو لِمَن ينظر إليه مِن السهل أكثر وضوحا مما يظهر لمَن يتسلقه. ولا يكن لكم في الصداقة مِن غاية ترجونها غير أن تزيدوا في عمق نفوسكم. وليكن أفضل ما عندك لصديقك. فإن كان يجدر به أن يعرف جزر حياتك.. فالأجدر بك أيضا أن تظهر له مدّها. وليكن ملاك الأفراح واللذات المتبادلة مرفرفا فوق حلاوة الصداقة. لأن القلب يجد صباحه في الندي العالق بالأشياء الصغيرة، فينتعش ويستعيد قوته" (جبران خليل جبران)
- 3- لقد كان وحيدا تمامًا، لم يملك صديقًا واحدًا. كان دون أي صديق. وبين "صديق واحد" و "دون أي صديق" هناك فرق لا نهائي" (نيتشه)

الفعالية الثالثة: نرسم محورًا خياليًّا في الصف. يقوم المعلم بذكر أماكن وأوضاع، وعلى الطلاب تغيير موقعهم على المحور وفق شعور هم في تلك الأماكن والأوضاع: إلى اليمين- أشعر بالانتماء، إلى اليسار- أشعر بالوحدة..

الأماكن والأوضاع: في الصف، البيت، خلال الفرصة، الدورة، حركة الشبيبة، مع صديقي، مع صديقتي، خلال التسوّق، عندما أمارس الرياضة، في شبكة التواصل الاجتماعي، في مجموعات الواتسآب، في المدرسة، في العائلة، في الشارع... وغيرها

- ماذا شعرتم عندما تحركتم على المحور؟
 - ماذا اكتشفتم عن أنفسكم؟
- هل هناك مكان أشرتم به أنكم تشعرون بالوحدة وتودّون أن تغيّروا شعوركم؟
- ماذا يفعل الأولاد والكبار كي لا يشعروا بالوحدة؟ ينشئون علاقات، يبادرون، يثيرون
 الاهتمام، ينضمون، يتغيّرون، يكونون ذوى مرونة أكبر... وأحيانا يخضعون..
 - ما هو الضغط الاجتماعي؟
- ما العلاقة بين الضغط الاجتماعي وبين الوحدة؟ ما العلاقة بين الضغط الاجتماعي
 والانتماء؟
- هل الضغط الاجتماعي إيجابي أم سلبي؟ كليهما، أحيانًا يدفع الضغطُ الاجتماعي الإنسانَ قُدمًا وينمّيه و"يطوّره" وأحيانًا "يورّطه". تكمن الفطنة في التروّي والتفكير ووضع اعتبارات في الحسبان ومعاينة الحدود العادلة ومدى الإفادة والجدوى منه.

الفعالية الرابعة:

يقوم من يرغب من الطلاب برمي زهر نرد (حجر واحد)، ويجيب على السؤال وفق الرقم الذي يحصل عليه:

- 1- حالة خضعت فيها، بمحض إرادتي، للضغط الاجتماعي وأنا سعيد لأني فعلت ذلك
 - 2- حالة خضعتُ فيها للضغط الاجتماعي لأني شعرتُ بضائقة، وأنا نادم على ذلك
 - 3- حالة أفلحتُ فيها بالصمود أمام ضغط اجتماعي وأنا سعيد لذلك
 - 4- حالة كنتُ فيها عنيدًا ومتصلبًا في وجه ضغط اجتماعي وأنا نادم على ذلك
 - 5- حالة قمتُ فيها بالضغط اجتماعيًا على الآخرين وأنا سعيد لأني فعلتُ ذلك
 - 6- حالة قمتُ فيها بالضغط اجتماعيًا على الآخرين وأنا نادم على ذلك

إذا حصل طالب على سؤال لا يملك إجابة عليه، يمكنه رمي زهر النرد مرة أخرى.

محادثة_

• متى يكون الضغط الاجتماعي إيجابيا؟ عندما يكون الهدف جيدًا ونزيهًا، ولا يُلْحِق الأذى بالآخرين، عندما يحافظ الإنسان على حرية اختياره ويعمل انطلاقًا من تفكير وتروِّ ووضع اعتبارات بالحسبان. يمكن التمثيل لذلك من خلال احتجاج "العدالة الاجتماعية" (מחאת צדק חברתי)..

• متى يكون الضغط الاجتماعي سلبيا؟ عندما يكون هدفه مؤذيًا وسلبيًا، عندما يُلحِق الأذى بالآخرين، عندما يشعر الإنسان أنه مجبر على ذلك وأنه يعمل دون تفكير ووضع اعتبارات بالحسبان. عندما يقوم الانسان بالعمل بشكل يتناقض مع قيمه، عندما يكون هناك مفهوم لعدل مطلق أعلى مِن العدل والأخلاق في العلاقات مع الآخرين.

للتلخيص:

عندما ينتهي الطلاب من الحديث- يجب التلخيص والتأكيد على المفهوم الاستعاري "للعبة" في حالات الضغط الاجتماعي:

- عندما ألعب وأرمي زهر النرد وأعمل وفق معطياتي، أنا املك الحرية والقدرة دائمًا
 على اختيار ما سافعله بعدد الخطوات التي حصلت عليها.
- الضغط الاجتماعي يُخفي إمكانيات، يقلّص مجال الاختيار ويعتبر تهديدًا. يمكنني دائمًا أن أختار الخروج مِن اللعبة، وأن أرمى زهر النرد مرة تلو الأخرى.

يفضل أيضًا مشاهدة فيلم anti-bullying ad** في اليوتيوب

الدرس الثاني

التنمر والتعرض للإيذاء



الأهداف:

- تحليل تجربة المعتدي الشعورية
- تحليل تجربة المعتدَى عليه الشعورية
- أن نبين العلاقة بين الضغط الاجتماعي والتنمر
- محادثة حول موضوع التنمّر والإيذاء والعنف والمخالفات الجنائية والعقاب

الفعالية الأولى: تخيّلوا أنكم تحملون إشارة مرورية خيالية معكم أينما تذهبون. تقوم هذه الإشارة بإيقافكم عندما تعتقدُ أنكم ترتكبون خطأ.

عندما توقفكم تؤشّر لكم بإشارة "قف".

إذا تجاهلتموها، فستَحْضُر دورية شرطة إلى المكان خلال دقيقة.

- في أي حالات ستوقفكم؟ (نطلب من المشاركين النطرّق للحياة اليومية والهاتف الخلوي والشبكة)
- هل هناك أشخاص في حياتكم يمثّلون هذه الإشارة الخيالية، وصوتهم يقول في داخلكم عند الحاجة "قف! ممنوع! خطر!"؟
 - مَن هم؟ الوالدان، المعلمون، الأصدقاء، رجال القانون. وأهمهم- أنتم أنفسكم.
 - ما الذي يساعدكم على سماع صوتهم-"صوت الحظر والمنع"؟
- متى يكون سماع "صوت المنع والحظر" في داخلكم أسهل- عندما تقومون بأمر ممنوع أم عندما تكونون شهودًا على أمر ما يقوم به شخص آخر؟
 - ما الفرق بين الحالتين؟
 - هل هناك أصوات تؤثّر على سماع "صوت المنع" ويمكن أن تشوّشه؟ (الإحساس بالعدل الداخلي، الاعتقاد أن الأمور ستكون على ما يرام، الضغط الاجتماعي، الرغبة بأن أُعتَبَر فردًا في المجموعة، فهم الحالة بشكل خاطئ، لأني أرغب بذلك، المشاكسة، الشعور بانعدام العدل، الإيمان أن لا أحد سيعرف عن الأمر، أنا فقط شاهد- لست مشاركًا.) ندعو المشاركين للتطرّق للحياة اليومية والهاتف الخلوي والشبكة.

الفعالية الثانية: تجسيد حادث فيه تنمّ وإيذاء، وفق الاختيار:

- قصة "بائع الآرتك" ** للكاتب سليم خوري (انظر المراجع)
 - اسفات المركز التكنولوجي ، حولون
 - المتفرج** المركز التكنولوجي، حولون

محادثة_

- ما هو شعوركم بعد المشاهدة/القراءة؟
 - ماهي أفكاركم حول الفيلم/القصة؟
 - مع من تماهیتم؟
- ما هي الأدوار التي ظهرت في الفيلم/القصة؟
- ما هي حالات الإيذاء التي ظهرت في الفيلم/القصة؟
 - هل الحديث هنا عن إيذاء خطير؟
 - هل هناك درجات للخطورة؟ مَن يقرر ذلك؟
- (هل هناك فرق بين إيذاء وآخر؟ مَن الذي يقرر الفروق بينها؟)
 - لماذا ألحق المعتدون الأذي بالمعتدى عليه؟
 - ما الذي يمكن أن يدفع الأولاد لإلحاق الأذي بالآخرين؟
- ما رأيكم بما حصل؟ مَن المذنب؟ المسؤول؟ هل هم مذنبون/مسؤولون بنفس الحرّم؟ أثناء المحادثة، يجب ان تتيح للطلاب التعبير عن آراء تشير إلى وجود درجات، غير أنه من المهم التأكيد على أن المتجاهلين والمعاونين يتحملون مسؤوليةً فيما يحصل.
- ما هو دور المتجاهلين؟ لماذا يتحملون مسؤولية أيضًا؟ لماذا هم مذنبون أيضًا؟
 التجاهل، الموافقة، المشاركة غير الفعالة (השתתפות פסיבית) تُعتَبر مشاركة أيضًا.
- ماذا كان بإمكان المتجاهلين أو المعاونين أن يفعلوا؟ عدم الموافقة، الاعتراض، الحدّ مما يحصل، التحذير...
 - ماذا فعلوا؟ لم يفعلوا شيئًا
 - لماذا؟ ضغط اجتماعي، خوف من الرفض، خوف من أن يتم توجيه العنف إليّ،
 الاعتقاد أنه بتقليص حضوري ووجودي أكون كأنني لم أشارك بالفعل.

- ما هي صفات المتجاهل والمعاون؟ ينجرف، ضعيف، يتأثر بـِ...، صديق "مخلص"، مؤذٍ، يتعاون مع الظلم
- إذًا، كيف يحصل التنمّر؟ منح الطلاب إمكانية التعبير عن الأفكار، المواقف، المشاعر..
 - ما هو التصرف المتنمّر برأيكم؟ نحاول التعريف سوية مع الطلاب. نبيّن التفاوت بالقوى، تعمّد الإيذاء، التكرار، التهديد...)

التنمّر = إيذاء مستمر ومتكرر لقوى تجاه من هو أضعف منه

- ماذا يميّز الولد/البنت المعتدى عليه/ا؟ سكوت، غير فعّال (פסיבי)، مُنطو، حزين، لا
 حَوْل له، مهزوم..
 - ماذا على المعتدَى عليه أن يفعل برأيكم؟ المقاومة، الحديث عمّا يحصل، الإبلاغ، الصراخ، إخبار الآخرين، الامتناع عن، التقرّب من...
 - مع مَن يمكنه/ا الحديث عمّا يحصل؟
 - ما هو ثمن الإفصاح عمّا يحصل؟ ما هو الربح مِن ذلك؟
 - ما هي الأمور التي يمكن أن يتنازل عنها المعتدى عليهم في سبيل الحصول على
 أصدقاء؟
 - أين يحصل التنمّر؟ أثناء الحياة اليومية، وفي الهاتف الخلوي، والشبكة
- هل هناك ثمن خاص يدفعه مَن يتعرّض للإيذاء بواسطة الهاتف الخلوي والشبكة؟ ما هو؟ الانكشاف، العلنية، الحشود التي وافقت وصادقت على ذلك.
 - لماذا يسكت الأولاد والشباب (المتفرجون) على ما يحصل؟ يفضّلون أن يكونوا
 ممتنعين أو معتدين، على أن يُعتَبروا إلى جانب الضعيف.
 - ما العلاقة بين الضغط الاجتماعي والتنمّر؟

- ما هي صفات المعتدين؟
- ما هي الدلائل على أنّ الجُبْن والإساءة موجودان بشكل مُبطّن في التنمّر الجماعي؟ يقومون بذلك فقط عندما يكونون معًا، يختبئ الواحد منهم خلف الآخر، قسوة تتخفّى تحت غطاء لعبة، إساءة تحت قناع الصداقة، إساءة من البيت من وراء شاشة.
 - هل المعتدون أقوياء أم ضعفاء؟ ض ع ف ا ء
 - هل حصل أن كنتم شهودًا على إيذاء أو ظلم وسكتم ؟ (أثناء الحياة اليومية أوفي الهاتف الخلوي والشبكة)
- هل حصل أن تعرضتم للإيذاء أو ظُلِمتم وسكتم؟ (أثناء الحياة اليومية أو في الهاتف الخلوي والشبكة)
 - ما الذي يدفع الأولاد والشباب أن يضعوا "أعجبني" like على الإيذاء؟
- هل الولد الذي يضع "أعجبني" شاهِد أم معتدٍ؟ هل مَن يقوم بإشراك الآخرين والنشر (share) هو شاهد أم معتدٍ؟

خاتمة_

هل تذكرون الإشارة المرورية الخيالية في بداية الدرس؟ في لحظة معينة ستتحوّل هذه الإشارة الخيالية إلى إشارة حقيقية، وذلك عندما تنتمون إلى مجموعة تؤذي شخصًا آخر (في حالات الإيذاء والتنمّر الفردي أو الجماعي، أو الاعتداءات الجنسية أو العنف)، عندها أنصتوا جيدًا...الإشارة الوحيدة التي يمكن أن تردعكم في تلك اللحظة هي الإشارة المرورية الخاصة بكم.

عند حصول ذلك، سيتم إسكات جميع الأصوات الأخرى- صوت أمكم وأبيكم، لن تتذكروا المعلم أو الشرطي. عند حصول ذلك ستسمعون صوتين فقط-

ستسمعون صوت الضغط الاجتماعي الذي يدّعي كاذبًا: "هيا، فلنفعل ما يحلو لنا! نحن سوية؛ ولذلك لا حاجة للقلق" نحن سوية. نحن ...

وستسمعون صوت الإشارة الخيالية الخاصة بكم والذي سيُصِرّ - "قف. أنت تتورّط، أنت وحدك هنا. ستدفع الثمن. أنت. ثمن. أنت..."

عندما تنتمي إلى مجموعة مُعْتَدِية، يختفي الانتماء للمجموعة ويتلاشى في اللحظات التي تَلِي الاعتداء.. عندها ستبقى وحيدًا مع نفسك. كلّ إنسان وشأنه. سيدفع كل شاب الثمن الشخصي الخاص به. الثمن، العقاب، قرارات الحُكْم، والإحساس بالذنب، جميع هذه الأمور تكون بشكل شخصي (لا جماعي).

أيها الطلاب، في حالات الإيذاء، لا تصدّقوا الضغط الاجتماعي، إنه كذّاب. دعوا إشارة المرور الخاصة بكم تحافظ عليكم، صدّقوها، أنصتوا لها.. أنصتوا لأنفسكم.

الدرس الثالث



الرفض الاجتماعي والرأفة

الأهداف:

- التواصل الشعوري مع تجربة الطالب المرفوض اجتماعيًا وشعوره بالوحدة
 - اعتبار الرفض الاجتماعي تنمّرًا وإيذاء
 - التواصل الشعوري مع الإحساس بالرأفة
 - استيضاح مفهوم "الرأفة" لدى الطلاب

الفعالية قصة

قوي وواضح

بطريقة ما، يصل خالد دائمًا إلى الصف قبلنا جميعًا. يجلس في أقصى الغرفة، مفتول العضلات طويل القامة، يبدو كأن الطاولة والمقعد ينكمشان بجانبه. في الحقيقة، لم نعرف عنه الكثير، نعرف أنه جاء من بلادة في الجليل، وإنه سكوت. صحيح أن له قِلّة قليلة من الأصدقاء، لكنه لم يؤذ احدًا ابدًا. كان يبدو وكأن هالة تحميه فلم يجرؤ أحد على التورط معه. لم تكن قوّته هي التي تردعنا.. بل كانت تلك النظرة التي في عينيه، والسكون والهدوء المترائي فيهما. لقد شعرتُ بأني محظوظ إذ استطعت التقرّب منه قليلا، فاكتسبتُ شيئًا مِن ثقته وهدوئه، ولكن كل محاولاتي كي يأتي مع الأصدقاء إلى البحر أو النادي لاقت دائمًا رفضًا وتملّصًا لم يتركا مكانًا للمفاوضات. لدى خالد، "لا" تعني "لا". كان يقولها بهدوء، وأنا كنت أسمعها قوية وبوضوح، دون أن أشعر بالإهانة أو الارتباك.

في ذلك الصباح، جلستُ مكاني وكنت غارقًا باللعب في "الأيفون". تم الإخلال بالهدوء النسبي، تماما كما يحصل كل صباح، بدخول رائد على ضاحكَيْن متحمسَيْن إلى الصف. رائد، طويل القامة، غمز هند وتهجّم على على "لماذا تحشُر نفسك؟".. " انت لا شيء، من سألك أصلاً؟". دفع عليّ رائدًا وتقدم كلاهما إلى مكانهما في الصف واثقين وعارفين لمنزلتهما في الصف. "حقًا"؟ قال رائد عندما اكتشف أن لا كرسى له ثم صرخ "مَن، مَن؟ ارجعوه لي الآن!". تجاهل طلاب الصف رائدًا، حيث انشغلوا في أمور الصباح واتخاذ مواقعهم. بقيت بعض الكراسي الفارغة الموزّعة في الصف، ولكن عينا رائد توقفتا عند كامل. كان كامل جالسًا في المقدمة، يقرأ كتابًا، وقد جعل يده مُتَّكأ لرأسه. كان يبدو وكأن نظارته وسيلته للاختباء مِن الجميع. " أنت، أيها المجتهد، أنت والمئة التي حصلت عليها في الرياضيات والفيزياء تعال هنا، أعد لي الكرسي فورًا" صرخ رائد، وتقدّم نحو كامل ثم ركل حقيبته ودفع الطاولة في اتجاهه. عناية وعواد، وقفا في الطريق، فتنحيا جانبًا. براء قالت لمنال:" مرة أخرى هذا المجنون"، وخرجتا من الصف. "انهض!" صرخ رائد. نهض كامل من مكانه وأعطى الكرسي لرائد وهو صامت محتقن الوجه. "أف، كيف سأجلس عليه الآن؟" صرخ رائد. وقف كامل جانبًا وحاول أن يقول لرائد انه لم يأخذ كرسيه، وأن يدعه وشأنه وأن هذا يكفى.. ولكن رائد استمر في التحديق فيه. عايد ونور تقدما نحو رائد وهمسا " كفي، أنت تتورّط. هو لا يستحق كل هذا، وسيوبخك المعلم بلال بعدها، اذهب، اذهب، انت هنا بشكل مشروط وأنت تعلم ذلك"! . .." لن اذهب" صرخ رائد، وابتهج إذ رأى عليًا يرفع بنطلونه حتى أعلى خصره، ثم انحنى ونادى بسخرية:" كَمُولَة، تعال إلى جدك" وقف كامل منفعلا بجانب الحائط، كانت أنْفَاسُه تتثاقل، فقد فَقَدَ جدّه الذي رباه منذ صغره قبل عامين. كان واقفًا بمحاذاة طاولة فادية، إذ كانت تأكل فطورها، فأمسك شيئًا مِن طاولتها ورماه في اتجاه علي ورائد. تنحى رائد بسرعة جانبًا وما أن دخل المعلم بلال إلى الصف حتى ارتطمت به قنينة شوكو مفتوحة.

جلس الطلاب في أماكنهم فورًا، وساد هدوء مشحون. ظل المعلم بلال واقفًا بجانب الباب يتقطّر منه الشوكو، وسأل بغضب: "مَن فعل هذا"؟

لم يُجب أحد. صمت المعلم، نظر حوله وأنتظر ثم انتظر وفي النهاية صرخ:

"الآن.

مَن؟"

"ارُنا"

نظرنا إلى الخلف بدهشة. وقف خالد وقال بصوته الهادئ، دون أن يُطْرِق نظرَه- "حضرة المعلم، هذا أنا".

تفحّص المعلم وجه خالد. نظر إلى عينيه. رسم الشوكو على قميصه بقعة غامقة ورطبة. تدحرجت قنينة الشوكو على الأرض وكوّنت بقعة مِن الخجل. حوّل المعلم بلال نظره مِن خالد إلينا. تقدّم نحو الصف، وكان خالد واقفًا متنصب القامة ينتظر ردّ المعلم. انحنى المعلم، رفع قنينة الشوكو، نظر إليها ثم وضعها على طاولته. ساد هدوء مشحون.

التفتَ المعلم إلينا، كانت ملامح وجهه أكثر هدوءًا عندما قال بصوت واثق وهادئ" خالد، أنت لم تفعل ذلك، اجلس"..." لن أعاقب من أذنب، ولكن عليه الوقوف والاعتراف".

وقف كامل وقال بصوت مرتعش:" إنه أنا يا معلمي، آسف".

"اجلس يا كامل. لم أسأل عن الذي رمى القنينة"، قال المعلم بصوت واضح وجاف "لقد سألت عن المذنب" جلس كامل ووضع رأسه بين يديه.

وقف رائد وعلى.

"مذنبان بماذا؟" سأل المعلم

" سخرنا منه"

"أنتما وحدكما المذنبان؟؟" سأل مرة أخرى

سكتنا

ساد صمت في الصف بدا وكأنه سيستمر إلى الأبد، وسُمِع صوت تنفس كامل المتثاقل. نهض المعلم من مكانه ولاطف شعر كامل، فنظر إليه كامل بنظرة مُمتنة. تقدّم المعلم نحو خالد، وجلس إلى جانبه ثم نظر في عينيه وقال له بهدوء:" أنت عظيم يا خالد، أنت إنسان".

سكت خالد لبرهة، ثم دنا من المعلم وهمس في أذنه أمرًا ما لم نستطع سماعه. وقف المعلم بلال ونظر إلى خالد وقال: "إذا كان ذلك ما تريد، فَلكَ ذلك". دنا المعلم من علي وراند، نظر إليهما وقال بصوت هادئ قوي وواضح- "أنا أسامحكما".

(كتبتها أوريت برغ، وفق قصة "عمل نبيل"، من كتاب "القلب" ، أ. د. اميتشس)

محادثة:

- ما رأيكم في القصة؟
 - مع مَن تماهيتم؟
 - مَن أغضبكم؟
- مَن أثار فيكم الرأفة؟
- مَن أظهر الرأفة في القصة؟ خالد والمعلم بلال
- مَن لا يُظهر الرأفة في القصة؟ *المعتدون والشهود*
 - تجاه مَن يُظهِر خالد الرأفة؟ نحو كامل
- هل كان هناك إظهار للرأفة في موضع آخر في القصة؟ تجاه المعتدين
 - لماذا يطلب خالد من المعلم بلال أن يرأف بالمعتدين؟
 - لماذا استجاب له المعلم بلال؟
 - ما رأيكم بقرار المعلم بلال؟
 - ما الرسالة التي يريد إيصالها مِن خلال ما فعل؟

الرأفة، حسب "ويكيبديا"، هي الإحساس بمعاناة الآخرين، حيث يشعر الإنسان وكأنه يعاني هو أيضًا. يتزامن هذا الإحساس في أغلب الأحيان مع الرغبة في التخفيف من المعاناة، وإظهار لطيبة القلب تجاه من يعانون. تنبع الرأفة بشكل عام مِن التعاطف والمشاركة الوجدانية حيث يقوم الإنسان (الذي يشعر بالرأفة) بأعمال من أجل مساعدة من يشعر تجاههم بهذا الشعور والتخفيف عنهم.

- تجاه من تم إظهار الرأفة في القصة؟ المعتدى عليه، والمعتدين
 - لماذا؟
 - ما الذي أتاح لخالد أن يشعر بالرأفة؟
 - ما الذي منع علي ورائد من الشعور بالرأفة؟
 - ما الذي جعل أولاد الصف يسكتون؟
- ما الذي أتاح لخالد الحديث؟ ما هي الصفات التي نلاحظها بخالد؟
 - ماذا كان سيحصل لو أن خالدًا لم يعترف؟
 - هل انتهى الحدث؟
- هل تذكرون حالة شعرتم فيها بالرأفة عندما تم إيذاء شخص آخر؟
- مَن منكم يود إشراكنا؟ هل دفعتكم الرأفة لفعل شيء حيال الموضوع؟

- ما المشترك بين الحالات التي وُصِفَت بالصف؟ (بشكل عام نشعر بالرأفة تجاه شخصية نعتبرها شخصية ضعيفة، مُعرّضة للإيذاء، تعانى)
- ما كان في رائد وعلي والذي أثار رأفة خالد؟ رغبة بالظهور، فراغ داخلي، تظاهُر،
 تورّط، تعلّق
- بنظرة نحو الماضي، هل يمكنكم التفكير بشخص أغضبكم بتصرفه والآن أنتم تفهمون
 أنه ضعيف وبحاجة إلى تفهم ورأفة ؟(أثناء الحياة اليومية أو في الشبكة)
 - من منكم يريد إشراكنا؟ هل كنتم تفعلون شيئا حيال الموضوع الآن؟ (أثناء الحياة اليومية أو في الهاتف الخلوي او في الشبكة)

للتلخيص:

إذا كان امامنا إنسان عاجز، مُعرّض للإيذاء وضحية للظروف، فهناك مسؤولية ملقاة علينا:

لو كان الأمر مناطًا بك= قدرة ذاتية، أنت قادر على التغيير، توجد لديك قوة! فماذا كنت تفعل؟ = عدم الاكتفاء بالنية أو الشعور - يجب اتخاذ موقف والعمل وفقه

تدور عجلة الأيام- أنت تقدّم المساعدة اليوم وفي الغد سيقدمون لك المساعدة.

فكرة للختام والتطبيق-

ماذا يمكنك أنت أن تفعل الآن مِن أجل شخص يحتاج للرأفة؟ (من حولك، في الهاتف الخلوي أو الشبكة)

الدرس الرابع

القدرة الذاتية- أن نفعل شيئًا حيال ما يحصل - العدل الاجتماعي

الأهداف:

- أن يفهم الطلاب أن العنف لا يتاح بسبب الطالب العنيف فحسب، بل بسبب الطلاب الذين لا يكتر ثون أيضًا..
 - أن يدرك الطالب أن دفاعه عن غيره من الطلاب هو الطريقة الاكثر أمانًا ليدافع بها عن نفسه على المدى البعيد.
 - أن يعرف الطلاب مواقفهم الشخصية إزاء أحداث التنمر.
- أن يلاحظ الطلاب الفجوة بين الموقف الشخصي والاختيار السلوكي النابع من الضغط الاجتماعي إزاء أحداث التنمّر.
 - أن يَعِي الطلاب القوة الكامنة في التكافل، وقدرتهم على إحداث تغيير فيما يحصل حولهم وفي الهاتف الخلوي والشبكة.

الفعالية:

يقرأ المعلم الحادثة التالية-

أثناء الدرس، عندما كانت المعلمة تعلّم موضوعًا جديدًا في الرياضيات ضربت فادية (طالبة مشاغبة وتستخدم القوة وذات شعبية) دينا ضربات خفيفة على رأسها. نهضت دينا (طالبة هادئة، غير محبوبة ولا يشعرون بوجودها بالصف تقريبًا) وتوجّهت نحو المعلمة، لكنها ترنّحت وبدا وكأنها توشك أن يغمى عليها. اتّكأت على الطاولة ثم عاودت الجلوس مجددًا، ووضعت رأسها على الطاولة.

لم تلاحظ المعلمة ذلك، إذ كانت تنظر نحو اللوح، أما الطلاب فلاحظوا ذلك.

حدّقت فادية بطلاب الصف بنظرتها السفاحة مهددةً- "اسكتوا!!"

ماذا سيفعل الطلاب؟

تُكتّب الإجابات على اللوح (نطلب ردود فعل متنوعة): ينهضون إليها، ينادون المعلمة، يتجاهلون، يحسّون بالعصبية تجاه فادية، ، يسخرون من دينا، ينادون دينا، يصرخون، يلتفتون...

أ- انظروا إلى ردود الفعل المتنوعة على اللوح. صِدْقًا، أي رد فعل هو رد فعلكم بشكل عام؟ يتم عَد الطلاب ووضع العدد بجانب كل رد فعل. يتم الحديث عن ردود الفعل المتنوعة ومعانيها سوية.

ب- لو كنتم وحدكم في الصف مع دينا، وكانت تشعر بالدوار وتوشك على السقوط فماذا كنتم تفعلون؟ هل كنتم تتصرفون على نحو مغاير؟ لماذا؟

توزيع المسؤولية و"تأثير المتفرجين": تأثير وجود متفرجين هو مصطلح في علم النفس الاجتماعي. يشير هذا المصطلح إلى إحساس الفرد بالمسؤولية في نطاق المجموعة، حيث كلما كانت المجموعة التي يتواجد فيها أكبر كان إحساسه بأن عب، المسؤولية أزيل عنه أكثر. بعبارة أخرى، كلما كان عدد المتواجدين في الحدث أكبر، مال الأفراد إلى إلقاء المسؤولية على بعضهم البعض. تظهر هذه الظاهرة بشكل خاص عندما يواجه شخص معين محنة، ولا يقدّم المتواجدون حوله المساعدة له لأن كل واحد منهم يفترض أن انسانًا آخر من المجموعة سيساعده. في حالات معينة، كان احتمال حصول الإنسان على المساعدة عندما تواجد بصحبة شخص واحد أكبر من احتمال حصوله عليها عندما تواجد مع مجموعة كبيرة من الناس. السبب في هذا التناقض هو ميل الانسان لإلقاء المسؤولية على أعضاء المجموعة التي يتواجد فيها، دون أن يلقيها على نفسه. لا تنبع هذه الظاهرة بالضرورة من توجّه أناني يسأل فيه الفرد نفسه: "لماذا أقدّم المساعدة أنا بالذات؟" وإنما من الاعتقاد بأن هناك من هو أجدر منه بتنفيذ هذه المهمة وأن لا حاجة إلى تدخّله (ويكيبيديا)

عرض صورة "القرود الثلاثة" أمام الطلاب-

ماذا تمثّل؟ ما علاقة الصورة مع حديثنا؟ عندما نتغاضى عن الظلم نحن نختار أن نكون صمًا، بكمًا عميًا...



القرود الثلاثة (ويكيبيديا)

رمز شعبي، مصدره من الشرق البعيد. وفق التفسير الشائع، وبخلاف التفسير الأصلي، يصف هذا الرمز الإنسان الذي يختار التغاضي عن الظلم. أحيانا يوصف الرمز بواسطة العبارة: "لم أرّ، لم أسمع، لم أقُل".

قراءة التقرير الصحفي- "مُقلق: طالب يطعن زميله" 17 (بانيت، 29.9.2014)

"ذكرت الناطقة بلسان الشرطة لوبا السمري ، في بيان وصل الى موقع بانيت وصحيفة بانوراما نسخة عنه: "قبل حوالي وقت قصير من ظهيرة اليوم الاثنين...، في احدى المدارس وعلى خلفية نزاع متواصل اقدم تلميذ مشتبه يبلغ من العمر حوالي (13 عاما) ، مصيبًا الأخير بجراح وصيفت بالطفيفة أحيل على اثرها للعلاج بمستشفى (هيلل يافة) ، هذا وقامت الشرطة بتوقيف الفتى الاول المشتبه للتحقيقات التى ما زالت جارية بمركز زخرون يعقوب " ، وفق ما جاء في بيان الشرطة".

129

¹⁷ عند قراءة الخبر يجب التأكيد على أن هذه الظاهرة هي ظاهرة عامة يشمل نطاقها بلدات عربية ويهودية على حد سواء.

- هل كنتَ تفعل شيئا حيال ما حصل؟
- ماذا قال الشهود في نفوسهم في اليوم التالي؟
 - ماذا كنتم تقولون لهم في اليوم التالي؟
- ما الأفكار التي وجّهت الشهود الذين لم يتدخّلوا ولم يطلبوا النجدة؟ من المهم التعبير كلاميًا عن هذه الأفكار—" شخص آخر سيقوم بالاتصال، هذه ليست مشكلتي، إنهم مجانين لا علاقة لي معهم، يا للهول يجب أن أهرب من هنا، من المؤكد أن الشرطة قد وصلت، أهم ما في الأمر ألا يقوموا باتهامي أيضًا، يمكن أن أورطهم، أنا لا أعرف ما العمل…"
 - ماذا كان سيحصل لو أنهم تدخّلوا وطلبوا النجدة في الوقت المناسب؟ كان يمكن تفادي حصول الإيذاء، والحد منه.
 - ما هو الحديث الداخلي الذي يمكن أن يذكّر الشهود أن بإمكانهم فعل شيء ومنع
 وقوع مصيبة؟ أنا قادر على التغيير- أستطيع اختراق حاجز التستر والكتمان والصمت استطيع منع مصيبة.
 - ماذا يعنى "أن نكون شهودًا" في الهاتف الخلوي والشبكة؟
 - كيف تؤثّر ظاهرة "تأثير وجود متفرجين" على السلوك في الشبكة والهاتف الخلوي؟
 - ماذا يمكننا أن نفعل حيال التنمّر بواسطة الشبكة والهاتف الخلوي؟
 - هل كنتم شهودًا على إيذاء حصل في الواقع أو الهاتف الخلوي أو الشبكة؟ هل
 نجحتم في فِعْل شيء حيال ذلك؟ ماذا فعلتم؟ ماذا لم تفعلوا؟ ماذا وجهكم؟ ماذا
 كنتم ستفعلون لو أنكم عشتم الماضي من جديد؟

للتلخيص يمكن عرض فيلم "المتفرج" **- المركز التكنولوجي، حولون

الدرس الخامس

التكافّل- قوى "لا"- العدل والأخلاق

الأهداف:

- أن يعى الشباب الدور الذي يؤدّونه في الإيذاء.
- أن يحظى الشباب بتوسيع معرفتهم عن سيرورات في المجموعة: معايير وأعراف في المجموعة،
 والضغط الاجتماعي والمجاراة.
- زيادة عدد الطلاب الذين يؤدّون دور المدافعين والحراس، أي الذين يرفضون بشكل علني تصرفات عنيفة في المجموعة ويُعتبَرون قدوة في القيادة الإيجابية.
 - تطوير مهارات التكافل في الهاتف الخلوي والشبكة أيضًا.

فعالية تمهيدية

- نذكر الطلاب بتعريف التنمر الذي صغناه سوية: إيذاء مستمر ومتكرر من قبل قوي تجاه من هو أضعف منه.
 - نطلب مِن الصف تأليف قصة قصيرة فيها حَدَث تنمّر.
- نكتب القصة على اللوح بثلاث جمل. نشجّع الطلاب على إضافة تفاصيل للحبكة (مَن كان هناك؟ أين؟
 كيف يبدو؟)
 - ما هي الأدوار التي يمكن تشخيصها في الحَدَث؟
 - بعد أن عدّد الطلاب الأدوار ومميزاتها، نعرض لهم المعلومات النظرية حول "أدوار المشاركين في أحداث التنمر " لسلميبالي.

يَعتبر الإطار النظري الذي يتمحور في "أدوار المشاركين" ظاهرة التنمّر عنفا يتمّ في سياق اجتماعي، فهو يتم في منظومة العلاقات في مجموعة الأتراب. يشير السياق الاجتماعي إلى تواجد أولاد آخرين في الحدث بالإضافة إلى المعتدين والمعتدى عليهم. يُظهِر سلوك هؤلاء الشهود موقفهم تجاه أحداث التنمّر والإيذاء ويؤثّر على نتيجة حدث التنمّر. ينضم قسم من الأولاد والمراهقين للتنمّر عندما يشرع به آخر، ويؤدون دور معاوني المعتدي ويساعدونه. هناك طلاب آخرون، لا يهجمون بشكل فعلي على المُعتدى عليه، لكنهم يشجّعون المعتدي على الاستمرار بالإيذاء من خلال رد فعلهم الإيجابي على تصرّفه. مثلا، يأتون ليروا ما يحصل، أو يزودونه بجمهور، أو يحرّضونه بواسطة الضحك أو التشجيع. بخلافهم، هناك طلاب تصرفهم مأورض للتنمّر. هم يواسون المعتدى عليه، يساندونه ويحاولون ردْع الآخرين عن التنمّر. هم يدافعون عن المعتدى عليه، يستنكرون الإيذاء ويعملون على الحدّ منه. هناك طلاب يتجاهلون يدافعون عن المعتدى عليه، يستنكرون الإيذاء ويعملون على الحدّ منه. هناك طلاب يتجاهلون الحدث، يتغاضون عنه ويبتعدون. وهناك المعتدى عليه، الضحية، وهو في الغالب ذو تقدير ذاتي منخفض، يتسم بالنكوص والانطواء ويكون عنيفًا أحيانًا. وفق سلميبالي، يُعتبر المعتدى عليه "ضحية" من قبّل مجموعة كبيرة من الاتراب.

أدوار المشاركين في أحداث التنمّر*

المعتدي- يبادر للمضايقة، يؤذي بشكل متكرر، يستغل قوته، يشجّع الآخرين على الانضمام إليه، يجد طرائق جديدة لمضايقة المعتدى عليه.

"الشاحن" - موجود هناك دائمًا.. ينادي الآخرين كي يتفرّجوا، لا يقوم بإيذاء جسدي، ولكنه "يشحن" الأجواء ويؤجّجها، يسخر من المعتدَى عليه، يشجّع المعتدي بواسطة الهتاف، وكلمات التحريض.

المعاون- ينضم الى المعتدي ويعاونه بواسطة الإمساك بالمُعتدَى عليه مثلا.

المدافع- يبلغ بالغًا، أو يستنفره إلى مكان الحدث، يحاول أن يجعل الأخرين يتوقفون عما يفعلون، يحاول تشجيع المعتدَى عليه، يطلب نجدة الأخرين، يبقى إلى جانب المعتدَى عليه.

المتجاهل- يتظاهر بأنه لا يلاحظ ما يحصل، يبتعد، يتغاضى، لا يفعل شيئا ولا يتخذ موقفًا حيال الموضوع.

المعتدَى عليه- يتم توجيه المضايقة والتنمّر إليه، لا يثق بنفسه وأحيانا يرد بواسطة العنف أو البكاء.

* ملاحظة: تختلف أسماء بعض الأدوار في الدروس المعدة للطلاب عن الأسماء العلمية التي ذكرت في المقدمة النظرية في صفحة 11 (بدلا من "المشجع" وضع "الشاحن" وبدلا من "الضحية" وضع "المعتدى عليه")

مِن خلال إطار سالميبالي النظري يمكن الحديث مع الطلاب عن ظواهر مختلفة تتمحور في تصرف الأفراد في إطار المجموعة- الانتماء، الدعم، الضغط، التقليد، الامتناع، التهديد، المساندة.. وإعطاء أمثلة تبيّن أن الفرد لا يذكر دائمًا أو يلاحظ قدرته على التأثير في إطار التفاعل الجماعي. هذه القدرة تظهر بقيامه أو عدم قيامه بشيء حيال ما يحصل، سواء أثناء الحياة اليومية أو في الهاتف الخلوي أو الشبكة.

الاستنتاج البديهي من الإطار النظري حول "دور المشاركين في أحداث التنمر" هو أن المتفرجين يؤدّون دورًا مركزيًا في حالة التنمّر. يهدف هذا إلى توعية الطلاب حول المسؤولية الملقاة عليهم كمتفرجين. مِن المهم أن يدرك الطلاب أن كل دور سيختارونه سيؤثر على مجرى وتطوّر الحدث، وأنهم يملكون حرية في اختيار هذا الدور، سواء أثناء الحياة اليومية، وفي الهاتف الخلوي والشبكة.

لكل دور هناك وظيفة..

ولكن يا معلمي، انا لم افعل شيئًا..

بالضبط..

رغم أنك لم تفعل شيئًا-إلّا أنك في الواقع قد فعلتَ! مَن، أنا؟ نعم أنت مَن، انت؟ نعم أنا

الفعالية:

يوزّع المعلم بطاقات على الأرض تحوي الأقوال التالية. التعليمات: اختاروا ثلاث جمل: جملتين مختلفتين أو متناقضتين فكرتم بهما مرة واحدة على الأقل، وجملة لم تخطر في ذهنكم أبدًا.

هم ليسوا بشرًا لكنني بشر مستحيل! سأضع حدًا لما يحصل فورًا كلمة واحدة وسيتوقف ما يحصل! لِمَ لا تكون كلمتي؟ لقد فقد الجميع صوابه هنا! يجب أن أضع حدًا لهذا السخط إذا سكت فسأكون واحدة منهم

سينتهي الأمر بمصيبة، يجب علي أن أفعل شيئًا. أنادى بالغًا وأطلب النجدة

لا أقدم المساعدة، أخشى أن أتعرّض للإيذاء إذا تدخلت

إذا تدخلت، فسيثور الجميع علي لا يفعل أحد شيئًا حيال ذلك، وأنا مثلهم- لست مختلفًا عنهم

هكذا أفضل: أن لا أرى، وأن لا أسمع هذا أكثر أماتًا بالنسبة لي أن لا أتدخل لست ساذجًا أنا لا أتدخل لست واشية أنا لا أتدخل لست واشية لا أتدخل، في نهاية المطاف سأعاني جرّاء ذلك

مسكين، من الواضح أنه لا أمل له، ليس هناك ما يمكن فعله

هو قوي ومجنون، لن أتورط معه هى مسيطرة ولا ربّ لها- لن أتورط معها

> لا قوة للأولاد الهادئين لا أرى.. لا أرى .. لا أرى هم يكرهونني

> > أنا تافه كلهم ضدي

وجوده يضايقني ووجهه هذا وكأنه "الولد الشاطر" أنا أدفع الثمن بسببه دائمًا مَن يكون أصلاً؟ لا أطيقها لا أطيقها لا أطيقها هي بحاجة لأن نتحدث معها طيلة الوقت، بحاجة دائمًا إلى الانتباه ينظاهر بأنه صدّيق، ولكنه يُفقدنا صوابنا أنا المذنب دائمًا؟ لا مشكلة، سأكون مذنبًا بالفعل أنه قمامة، سأرى هذا القمامة ما يستحق

أنا فاشلة؛ سأريكم مَن هي الفائزة هنا! لا ترونني؛ الآن سترونني مَن سيقف في وجهي؟ مَن يستطيع التغلب علي؟ مَن يحفل بي؟ مللتُ مِن كونها مسكينة

> هيا، فلتعمّ الفوضى! رائع، فليتشاجروا، هكذا سيكون "أكشن" تعالوا وشاهدوا

أنا تافه؟ سأريكم من هو التافه!

لا أحس بالارتياح عندما امتنع عن مساعدته

هو دائما إلى جانبي، يجب أن أكون إلى جانبه

انظروا إليه يتوسل يا لها من طفلة، تستحق ما حصل معها. كثيرة البكاء

خخخخ، ابكِ بكِ أيها الرجل رائعععع، هناك ضرب هيا! قم بذلك، لا أحد يضاهيك.. أرِه

يجب أن تأتوا، هناك دم.. أنا سأحرس الباب، قومي بذلك.. كلكم تافهون، مقززون، عنيفون هن لا يُرِدْنَني هن يغتبنني دائمًا هن مقززات، لا أريد علاقة معهن هم يرمقونني بنظرات طيلة الوقت لا أحد يحفل للأمر لا أحد يستطيع المساعدة

إذا شكوت الأمر لأحد فسيضايقونني أكثر بعدها.. السكوت أفضل لا يرونني؟ أنت ملكة، ملكة! أريها من المسيطرة هنا أنا أتدخل، لا أريد أن يصاب أحد أنا لا استطيع رؤية التنكيل بأحد لا أستطيع السكوت عندما يتصرفون هكذا سأقدم المساعدة، لأني لا أريد أن يفعلوا ذلك بي أنا أتدخل، لأن لا احد يستحق هذه المعاملة أذا ساعدت، فهناك احتمال كبير أن يقوم أصدقائي بالمساعدة أيضًا أنا لا أسكت عندما يؤذون إنسانًا ضعيفًا هذا تنكيل أن يخانفن القانون

أنا لا أسكت

في المجموعة الكاملة- يعد المعلم مسبقًا بطاقات كُتِبت عليها الأدوار الستة ويضعها وسط الغرفة بشكل دائري. في الوسط يضع سطرًا "لوكان الأمر مناطًا بي.." على الطالب الوقوف وراء الدور الملائم للجملة التي اختارها، وقراءة الجملة بصوت مرتفع، لا نطلب ردود فعل. عند الانتهاء، والجميع يقف في دائرة خلف الأدوار الستة، يمكن الحديث حول ما يلي: إلى ماذا ترمز هذه الدائرة التي نقف فيها؟ (الجميع بنفس

البعد من المركز،- توزيع المسؤولية. الجميع يرى الجميع- دور جماعي، ضغط.. دعم، الجميع معًا) كيف أشعر في الدور الآني؟ هل هذا هو الدور الذي اؤديه بشكل عام؟ ما هي الظروف التي جعلتني أؤديه؟ لو كنت استطيع الاختيار وعشتُ الماضي مِن جديد، فهل سأختار دورًا آخر مغايرًا؟ بنظرة الى الماضي، هل شعرتُ حينها بأني أستطيع اختيار دور آخر؟ نقوم بذلك مرة ثانية: يقرأ كل طالب الجملة الثانية التي اختار ها بعد أن انتقل مِن مكانه ووقف خلف الدور

عوم بدنك مره عليه: يقرآ كل طالب الجملة الثانية التي احتارها بعد أن النقل مِن محانة ووقف حلف الدور الملائم لها.

نقوم بذلك مرة ثالثة: يقرأ كل طالب الجملة الثالثة التي اختارها بعد أن انتقل مِن مكانه ووقف خلف الدور الملائم لها.

ماذا حصل هنا؟ بقيت نفس الأدوار، ونفس الدائرة، وحصل التغيير في كل فرد. كيف شعرتم مع هذا التغيير؟ هل يمكن القيام بتغيير الأدوار في الواقع؟ هل الانتقال من دور الى آخر متاح بنفس الدرجة؟ كيف نقوم بالتغيير؟ كيف ستستطيع القيام بالتغيير في الدور؟ ماذا سيساعدك في ذلك؟ (المناجاة الذاتية- إدارة المشاعر، طلب الدعم- الوعي الشعوري. استيضاح عقلاني- الوعي المعرفي. الاستيضاح القيمي- الوعي الذاتي. الجرأة- الحزم. القرار المسبق- الستراتيجيات الإدارة الذاتية. تأمل الآخر- التعاطف، تأمل الذات- القدرة الذاتية. الاستيضاح القانوني- العدل والأخلاق...)

ما هو الدور الذي تؤدّيه بشكل عام؟ هل أنت راض عنه؟ ما هو الدور المثالي بالنسبة لك؟ هل تستطيع التحرّك في اتجاهه؟ عودة إلى سير الدوس عودة إلى الفهرس

الدرس السادس

الانتقال بين الأدوار

مِن المحفز الخارجي (الطاعة) إلى المحفّز الداخلي (المعنى)

الأهداف:

- أن نبعث التفاؤل في نفوس الطلاب بقدرتهم على منع التصرف المتنمّر ومواجهته.
- أن نبعث التفاؤل في نفوس الطلاب بقدرتهم (كأفراد) على إحداث التغيير والتأثير إيجابيًا على أصدقاء في محنة.
 - تطوير موقف فيه ثقة بالنفس وبالآخرين ورؤية الجانب الجيد على الصعيد الشخصي (في) وفي الآخرين(فيهم) وفي العلاقة بين الطرفين (بيننا).

فعالية تمهيدية:

حاولوا تذكّر شاب اة أسدى ات خدمة حقيقية أو قام ات بلفتة كريمة جدًا للآخرين ... أخبرونا ما حدث، دون ذكر أسماء، مع الحرص على خصوصيات واحترام الشخص الذي بُذِلت هذه الخدمة من أجله.

- ما الأفكار التي راودتكم حول الشاباة الذي|التي صنع|ت هذا المعروف؟
 - ما هي الصفة التي برزت فيهاا مِن خلال ما فعل|ت؟
 - ماذا تودّ أن تقول لهاا؟

من الصحافة- البحث عن عنوان من الفترة الراهنة يشير إلى شبان وشابات فعلوا أمورًا من أجل الآخرين... مثلا¹⁸:

عربي ينقذ يهوديًا من الغرق ببحر عكا وإصابته حرجة **حزيران، 2013 شاب من رهط ينقذ سودانيا غرق في بركة سباحة، **حزيران 2012

أو من ynet (بالعبرية):

"بيسان- شبان أنقذوا شابة من الإغتصاب" حزيران 2013

معالى ادوميم: شبان أنقذوا صديقهم المطعون، تشرين أول 2011

انقذوا 7 أولاد على ركمجة واحدة: بين الحياة والموت في البحر، آب، 2011

135

¹⁸ يمكن أن يبحث المعلم بنفسه في المواقع والصحف وأن يختار مقالات بالعربية.

نقطة إضافية للتفكير-

أظهرت نتائج بحث لهارئيل وزملائه (הראל- פיש ושות', 2013) والذي أُجري تحت رعاية منظمة الصحة العالمية (HSBC) أن هناك ارتفاعًا مستمرًا في التطوّع والتداخل الاجتماعي لدى الشباب في اسرائيل على مدار السنين (مِن %13 تقريبًا في سنة 2004 إلى %32 تقريبًا في سنة 2011) (المقصود هنا هو التطوّع الذي لا يتم في نطاق الالتزام الذاتي في المدرسة). مِن بين الفعاليات التطوعية، ظهر أن حركات الشبيبة هي الأكثر شيوعًا، والحركات السياسية والدينية ومجالس الطلاب. بالإضافة الى ذلك، بلّغ الشباب عن تقديم مساعدة لمجموعات ضعيفة كالكبار في السن والأولاد في خطر، وعن فعاليات في تنظيمات كنجمة داوود الحمراء، وفعاليات من أجل الحفاظ على البيئة أو الرفق بالحيوان.

إن التداخل الاجتماعي لدى الشباب تأثيرات إيجابية عليهم على الصعيد الاجتماعي والشعوري. يظهر ذلك جليًا عندما يُقارَن المراهقون الذين يتطوّعون مع المراهقين الذين لا يتطوّعون، حيث تُظهر المقارنة أنهم لا يعانون من مشاكل سلوكية في مرحلة متأخرة مِن المراهقة بنفس القَدْر الذي يعاني منها المراهقون الذين لا يتطوّعون، كما أنهم يملكون علاقات اجتماعية قوية، ويحافظون على الأخلاقيات في عملهم، ويُظهِرون اكتراتًا أكبر لرفاهية الآخرين.

ختامًا- يمكن عرض فيلم "life vest inside" ** في اليوتيوب، وإبراز قدرة الإنسان على التأثير الإيجابي من خلاله.

الدرس السابع

نتحكم بالشبكة- منع التنمّر

الهدف:

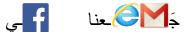
أن يناقش الطلاب العلاقة بين كتابة رسالة مؤذية في الشبكة ونطاق نشر ها وتوزيعها، حيث يتعرّض الطالب للإيذاء بشكل مكشوف وأمام الجميع.

فعالية تمهيدية:

يعرض المعلم الشعار التالى بواسطة شريحة محوسبة







محادثة:

- ما رأيكم بالشعار؟
- صِفُوا تأثير "أعجبني" (like) في الفيسبوك أو الهاتف الخلوي بكلمة واحدة. قولوا كلمات عن الحواسيب والشبكة- إيجابية وسلبية- كلمات تصفها..
- يطبع المعلم الكلمات بواسطة wordel- (وسيلة تقوم بترتيب كلمات مركزية في موضوع معين وإنشاء "هالة" مِن المصطلحات. كلما كانت الكلمة أكثر شيوعًا، ظهرت في "الهالة" بشكل مُبرَز أكثر وبحجم أكبر).
- نعرض "الهالة" الناتجة من خلال شريحة محوسبة للصف- نتحدث عمّا حصلنا عليه، عن "صوت الجميع" أو "حكمة الجماهير "¹⁹.. نفسّر ما هي حكمة الجماهير، ونفسر كيف يمكن أن يتعلّق هذا مع
 - ما العلاقة بين حكمة الجماهير والإيذاء بواسطة الشبكة؟
- كيف يحصل الإيذاء بواسطة الشبكة؟ ما هو التصرّف المتنمّر بواسطة الشبكة؟ أعطوا أمثلة على ذلك...

¹⁹ حكمة الجماهير: (חוכמת ההמון) مصطلح يشير الى أنه في حالات معينة، حصيلة آراء مجموعة كبيرة من الأشخاص (حتى وإن كانوا غير مختصّين بالموضوع) أكثر دقة من رأي اختصاصى واحد.

- نطلب من الطلاب وصف حالات إيذاء جنسي حصلت بواسطة الشبكة (نشر صور وأفلام تحمل دلالة جنسية، نشر إشاعات تحمل دلالة جنسية، ألقاب جنسية، تحرّش متكرر يحمل طابعًا جنسيًّا، رسائل ذات طابع جنسي)
 - ما هي النتائج المترتبة على الإيذاء بواسطة الشبكة؟، ما هي النتائج المترتبة على الإيذاء الجنسي بواسطة الشبكة؟
- ما هي المسؤولية الشخصية وما هي المسؤولية الاجتماعية التي نتحمّلها حيال الإيذاء
 الذي يحصل بواسطة الشبكة؟
- كيف تظهر الأدوار الاجتماعية التي تحدّثنا عنها في حالات الإيذاء بواسطة الشبكة؟ (من المهم مراجعة الأدوار الستة صفحة 11، ووصف رد الفعل الكلامي والسلوكي لكل دور في حالة الإيذاء بواسطة الشبكة)
- تذكروا حالة إيذاء بواسطة الشبكة عرفتم عنها، ما الدور الذي أدّيتموه؟ لماذا؟ ما الذي وجّه اختياركم؟
 - ما الرسالة التي تودّون توجيهها للأولاد والشباب حول هذا الموضوع؟

للتلخيص- عرض فيلم undo

يمكن أن نطلب من الطلاب أيضًا أن يؤلّفوا شعار أو يرسموا رمزًا يعبّر عن الامتناع عن استخدام الشبكة من أجل إلحاق الأذى.

الدرس الثامن

لحظة.. أنا في حالة ²⁰MUTE؟

الأهداف:

- 1- الشهود في الشبكة- أن يناقش الطلاب العلاقة بين "التفرّج" و"التواجد" في الشبكة، حيث نوضح لهم أن تواجدنا بذاته كاف ليجعلنا شهودًا (حضور غير فعّال-נוכחות פסיבית).
- 2- لحظة، أنا في حالة MUTE؟ أن يتعرّف الطلاب على الحالات التي سُمِع فيها صوتهم في الشبكة والحالات التي لم يُسْمَع بها، وذلك لنوضح لهم أن عدم الرد على إيذاء يحصل بواسطة الشبكة هو عبارة عن موافقة ومصادقة عليه.

الفعالية الأولى: يقرأ المعلم القصتين بشكل مسرحي درامي (أو يستعين بطالب)

القصة الأولى-

تدخلُ دكانًا، تنظرُ حولك. يسترعي انتباهك منظرٌ من الشباك المطلّ على الشارع.. ترى شابتين في مثل عمرك. أنت لا ترى وجهيهما، ولكنك تعرف أنهما تتحدثان عن أمر ما، تضحكان.. تتعانقان، ثم تقوم قصيرة القامة منهما بالركض نحو الشارع، يبدو أنها تتوجّه نحو الحافلة في الجهة المقابلة للشارع.. تنزل من الرصيف ركضًا إلى ممرّ المشاة تمامًا في اللحظة التي تتعطف فيها سيارة حمراء من المنعطف. حينها تركضُ أنت إلى مقدمة الدكان وتصرخُ :"احترسي!" ولكن لا ينطلق صوت مِن فمك. كأنك تقف أمام حائط زجاجي عازل. تركض في اتجاهها، صارخًا، ولكن سدى. الناس حولها يأتون ويذهبون.. وأنت تققد صوابك- ألا يرى أحد غيرى ما أرى؟ لماذا لا يسمعوننى؟

لحظة.. أنا في حالة MUTE?

تتجمد في مكانك، ثم تستفيق مذعورًا من الحلم. يا له من كابوس. تقول بصوت خافت ما حاولت قوله عندما صرخت: احترسي، انظري، توقفي!.. كي تتأكد فقط من أنك لست في حالة MUTE

Mute 20 هو كاتم الصوت في جهاز التحكم عن بُعْد للتلفزيون. عند الضغط عليه، يتم كتم الصوت المنطلق من التلفزيون.

القصة الثانية-

أنت تجلس في البيت أمام الحاسوب، تتصفح الفيسبوك واليوتيوب، وتفحص آخر أخبار مجموعة برشلونة، تعود الفيسبوك التجد أنه قد وَضَع صورته مرة أخرى وهو يلبس ثوبًا أسود ونظرة غريبة في عينيه وأضاف منشورًا (status): "نرى فقط بالألوان"، والجميع كالعادة يردون عليه ويتهجّمون "مخيف وغريب الأطوار، أطبق فمك، أتعتقد أنك تثير اهتمام أحد؟!" وبعدها عقب آخر "أهو مخيف الأطوار أكثر مما هو غريب الأطوار أم العكس هو الصحيح؟" وفورًا يحظى ب 10 "أعجبني" (like). هذا يشبه تمامًا ما كتبوه في الأسبوع المنصرم، والبارحة وقبل ساعة. ولكن عندما جلستما اليوم معًا في مختبر العلوم ساعدك كثيرًا وأظهر إعجابه بك على مَسْمَع من المعلم، وقبل عشر دقائق أرسل لك تقرير المختبر الذي أعددتماه سوية بعد أن رتبه، وأنت تعلم أنه مرتبط بالشبكة وقد سئمت السكوت على ما يحصل. عندها، وضعوا صورة لوجهه موصولة بجسد عار وسمين، فقررت، بخلاف ما مضى، أن تطلب منهم التوقف عن تفاهاتهم.. ولكن لوحة المفاتيح في حاسوبك تتوقف عن الاستجابة في تلك اللحظة بالضبط!. لقد حصلت الصورة على 123 "أعجبني" ... تحاول أن تُرسل رسالة واتسآب مِن هاتفك الخلوي ولكن لا يُسْمَع فيه سوى سكون تام... لقد حصلت الصورة على 291 "أعجبني" الصورة على 291 "أعجبني" ... تحاول الاتصال مِن الهاتف العادي ولكن لا يُسْمَع فيه سوى سكون تام... لقد حصلت الصورة على 291 "أعجبني" ... تحاول استدعاء اخيك ليأتي للحظة ولكن لا ينطلق صوت مِن فمك!.

وأنت تفقد صوابك- لماذا لا يسمعونني؟ لماذا لا أنجح في الرد؟

لحظة .. أنا في حالة MUTE؟

تتجمد في مكانك، تستفيق مذعورًا من الحلم. يا له من كابوس. تقول بصوت خافت ما كنت ستقوله لو أنك ملكت صوتًا - كفي، توققوا! من أين لكم كل هذه القسوة! كي تتأكد فقط من أنك لست في حالة MUTE

محادثة في الصف عن القصتين وعن السكوت:

- مَن يُسكِتُني؟ ماذا يُسْكِتُني؟ متى يحصل هذا لي؟
- ماذا يحصل لي عندما لا أنجح في القيام بردّ فعل على حدوث ظلم؟

في أزواج، يتذكّر الطلاب حدثًا سكتوا فيه رغمًا عنهم، أو بنظرة نحو الماضي، ندموا على سكوتهم (لا يجب أن يكون الحدث في الشبكة أو في الناحية الاجتماعية بالضرورة).

الفعالية الثانية:

الهدف- إظهار "القوة" الكامنة في نشر أمر ما بواسطة الشبكة الهاتف الخلوي.

- 1- يجب أن يختار الطلاب تعقيبًا (comment) يُستخدم بشكل شائع كرد إيجابي على صورة أو منشور (post).. مثلا- حياتي، يا لك من رجل، رائع...
 - 2- نسألهم ما هو عدد "أعجبني" (Like) الذي تحصل عليه صورة أو منشور (post) بالمعدل؟... نختار عددًا، مثلا- 50.
 - 3- نطلب منهم تنفيذ ما يلي وفق الترتيب التالي:

- يكتب كل طالب التعقيب الذي اختير على ورقة.
- على كل طالب النهوض إلى اللوح وكتابة التعقيب المختار بشكل حر (على هيئة גרפיטי)، كلمة فوق أخرى، بجانب الأخرى، خط كبير، صغير.. بشكل حرّ! عندما ينهون المهمة، نطلب منهم معاودة الكتابة مرة أخرى على اللوح حتى نصل إلى 50 ...

على ماذا حصلنا؟ ما يمثّل اللوح؟ ما القوة الكامنة فيه؟ هل هناك معنى لكلمتِي المنفردة؟ ما دور كلمتي؟

- 4- الآن نحاول إظهار "القوة" الكامنة في النشر بواسطة تطبيق (κεליקציה) في الحاسوب أو الهاتف الخلوي الذي يقيس شدّة الصوت (ديتسيبل) أو بواسطة "مقياس الضجة".. نطلب منهم مرة أخرى تنفيذ ما يلي وفق الترتيب التالي:
 - مطلوب مِن الطلاب أن يقولوا التعقيب المختار تباعًا.
 - نطلب من الجميع قول التعقيب سوية

ما الفرق في شدة الصوت؟ ماذا حصل هنا؟ ماذا يمثل المقياس؟ ما القوة الكامنة فيه؟ هل هناك معنى لصوتي؟ ما دور صوتي؟ (التأكيد أن كل صوت يتم قياسه وسماعه، وأن كل كلمة تُقرآ وتُسمَع- إيجابية كانت أم سلبية..)

الرسائل التي نود إيضاحها-

- يكفي صوت واحد كي يُسنمع ما يقال
- صوت واحد يجرّ خلفه أصواتًا أخرى
- أصوات كثيرة تتحول إلى صوت واحد
 - صمت الكثيرين كصمت الواحد
- % 100 صوت ، % 100 مسؤولية، لا تتوزع بين الشهود

يجب الربط بين نظرية "توزيع المسؤولية" التي تعلمناها وبين دور المتفرّجين في الإيذاء بواسطة الشبكة.

• ماذا يمكننا أن نفعل حيال الإيذاء الذي يحصل بواسطة الشبكة؟ التوجّه بشكل شخصي للمعتدي وأن نوصيه أو نطلب منه أو نُلزمه بإزالة التعقيب المؤذي؛ عدم اختيار "أعجبني" (Like)؛

اختيار "لم يعجبني" (UNLIKE)؛ التعبير عن عدم الموافقة بواسطة كتابة تعليق (comment)؛ إبلاغ بالغ أو ممثل سلطة قادر على المساعدة؛ الحديث مع الأصدقاء الذين وضعوا "أعجبني"؛ إنشاء علاقة داعمة مع الولد الذي اعتُدي عليه.

للتلخيص: نطلب من الطلاب ان يؤلفوا شعار أو أن يرسموا رسمًا يذكّر هم بأهمية إسماع صوتهم والتعبير عن موقفهم بغية الحدّ من الإيذاء.

عودة إلى سير الدروس

عودة إلى الفهرس

مراجع دروس "أبطال لا"

- 1. اغنية "<u>الصديق الحقيقي</u>" true friend (2013). [نسخة الكترونية]. تم تحميلها في 13.3.2015 من الموقع https://www.youtube.com/watch?v=l8l1vQR1a88
 - 2. جبران، خ. النبي (ص144). دار الجيل، بيروت.
 - 3. خوري، س. بائع الأرتك. في المختار من الادب العربي للصف السابع (1985). جيستليت، حيفا.
- 4. فيلم "قرار هنري" (بالانجليزية مع ترجمة بالعربية والعبرية). موجود في مراكز تطوير المعلمين التالية: سخنين، طمرة، شفاعمرو، البقيعة، الناصرة، حيفا، باقة الغربية، دبورية، القدس، الطيبة (المثلث)، تل السبع.
 - 5. فيلم "life vest inside" (2011). [نسخة الكترونية]. تم تحميلها في 22.3.3.2015 من الموقع https://www.youtube.com/watch?v=AYRS4FQXZrk
 - 6. قاموس المعاني.
 - 7. مرار، م. (2003). الصلح خير. دار الهدى.
 - 8. مرقق، أ. (2012). <u>لا تسخروا مني</u>. [نسخة الكترونية]. تم تحميلها في 13.2.2015 من الموقع http://itu.cet.ac.il/respect/MusicInfo.aspx?sLang=he&Index=0034
 - 9. <u>عصفور طل من الشباك</u> [نسخة الكترونية]، تم تحميلها بتاريخ 13.2.2015 من الموقع http://www.sm3na.com/audio/faa71cf19519
 - 10. برنامج الامان الاسري الوطني (السعودية) (2005). نحن جيل التقدير لا التحقير. [نسخة الكترونية]. تم https://www.youtube.com/watch?v=27GdlwSvU8k
- 11. موقع بنين وينات (2010). <u>الصلح بين الأصدقاء</u>. [نسخة الكترونية]. تم تحميله في 13.2.2015 من الموقع https://www.youtube.com/watch?v=Ff02Bj7ql5E
 - 12. موقع بنين وبنات (2010). إيذاء الأصدقاء. [نسخة الكترونية]. تم تحميله في 13.2.2015 من الموقع https://www.youtube.com/watch?v=32ahaJzy fy
 - 13.2.2015 نقابة المعلمين في اسرائيل (2012). <u>لا تسخروا مني.</u> [نسخة الكترونية]. تم تحميلها في 13.2.2015 من http://itu.cet.ac.il/respect/index.aspx
- 14. موقع بانيت (18.6.2013). عربي ينقذ يهوديا من الغرق ببحر عكا وحالته حرجة. تم تحميله في 8.3.2015 من http://www.panet.co.il/article/690652
- 15. موقع بانيت (7.6.2012). شاب من رهط ينقذ سودانيا غرق في بركة سباحة. تم تحميله في 8.3.2015 من http://www.panet.co.il/article/556277
 - 16. من أخطار الشبكة احذروا
 - 17. هنداوي، خ. أنت وأنا. في المختار من الادب العربي للصف السابع (1985). جيستلت، حيفا.
 - 18. אלמגור, ג', אבן, א' (מפיקים) ו- כהן א' (במאי). (1988). *הקיץ של אביה* [סרט]. מדינה: ישראל.
- 19. אלקבץ, ג' (11.10.11). "<u>מעלה אדומים: נערים הצילו את חברם שנדקר</u>". *MYNET. מעלה אדומים: נערים הצילו* את חברם שנדקר. http://www.mynet.co.il/articles/0,7340,L-4133665,00.html *15.1.14*
 - 20. בן צור, ר' (4.8.11). "<u>הצילו 7 ילדים על גלשן אחד: בין חיים למוות בים</u>". *YNET.* נדלה בhttp://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4103821,00.html
 - 21. ברגר. ר' (2011). *בסוד מתבגרים*. ירושלים: משרד החינור. ג'וינט ישראל. אשלים.
 - .22 גפן, י' (1983). *בעיקר שירי אהבה*. אור יהודה: דביר.
- 23. הראל-פיש, ושות', 2013, נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגות וסיכון בקרב בני נוער בישראל ממצאי מחקר HBSC ישראל 2011, אוניברסיטת בר אילן רג'
 - 24. <u>ויקיפדיה</u>
- 25. טיש, ס' (מפיק), זמקיס, ר' (במאי). (1994). פורסט גאמפ [סרט]. מדינה: ארצות הברית. $\frac{1}{6}$ פערט מפיק), מקיס, ר' (במאי). $\frac{12.2.2015}{60}$
 - 26. <u>סרטי המרכז הטכנולוגי בחולון</u>
 - 27. צורי, מ' (10.12.13)<u>. אונס על רחבת הריקודים: "כולם צילמו"</u>. *YNET.* נדלה ב-15.1.14 מhttp://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4463548,00.html

- 28. צימרמן, ש', אשל, נ' (2004). *בסוד ילדים*. ירושלים: משרד החינוך, ג'וינט ישראל, אשלים.
 - 29. רינפוצ'ה, ס' (2010). ספר המתים והחיים הטיבטי. תל אביב: הוצאת גל.
 - .30 ספנסר, ג' (1998). מי הזיז את הגבינה שלי?. הוצאת מטר.
- -31 בית שאן <u>נערים הצילו נערה מאונס"</u>. *פרוגי.* נדלה ב- 15.1.14 מ- 31.http://www.frogi.co.il/news-israel/6158.print
 - ."<u>שטינקר</u>.32
 - .33 שפירא, ר' (2004). *אדבר איתך*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
 - undo .34

آليات يوصى بها لتطوير التصرّف الاجتماعي، وتحمّل المسؤولية في المجموعة ومنع التنمّر في المدرسة الابتدائية

ميخال زخريه

1- نغيّر "قصة" الصف (אלפי، 2012)^{22,21}

تقترح ألفي (אלפי, 2012) بناء الحكاية البديلة للمجموعة بواسطة عدة خطوات: تجنيد وتشكيل حِلْف للتغيير، تحديد المشكلة وجعلها "خارج" الصف (החצנה)، إعلان رسمي عن البرنامج وبناء قصة الصف البديلة. ستساعد هذه الخطوات في تغيير القصة الآنية الخاصة بالصف، والتي تتسم عادة بالإحساس بالعجز والربط بين المشكلة والصف ("هكذا نحن".. "نحن الصف المشاغب في المدرسة"). "يتعاون" المعلمون مع هذه "القصة" في كثير من الأحيان ويعملون وفقها، حيث يمكن أن تحتل مكانة مركزية إلى درجة أن لا تتيح رؤية جوانب أخرى في الصف. كي يتم خلق قصة جديدة للصف كصفٍ قادرٍ على خلق أجواء متآلفة والانتصار على مظاهر العنف التي تهدده، يجب أن نبعث الأمل والتفاؤل بإمكانية حصول تغيير.

فيما يلي مراحل التدخّل:

المرحلة الأولى: الاعتراف بالحاجة إلى التغيير

يجلس طلاب الصف بشكل دائري، ويحصل كل واحد منهم على ورقة وقلم تلوين. على كل طالب تدوين إهانة وُجَهت إليه في الصف خلال السنة. تُوضَع "الإهانات" (الأوراق) في وسط الصف على الأرض (اذا لم تُوجّه إليهم إهانة، يُطلب منهم تدوين إهانة وُجّهت لأصدقائهم). بعد أن وضع الطلاب الإهانات في وسط الصف، يُجْمِل المعلم: "الموجود على الأرض هو الأجواء التي تدخلون إليها كل صباح. ما الشعور الذي ينتابكم عندما تدخلون صفًا تَسُودُه هذه الأجواء؟" بشكل عام تكون إجاباتهم: "ليس ممتعًا أن نكون في صف كهذا". سيكون هناك دائمًا من يقول "ولكننا نفعل ذلك كدعابة" وعندها يحصل نقاش عفوي بين الأولاد: "هذا ليس لطيفًا أن تُقال عنا هذه الأمور". من المهم التأكيد هنا على أن الحديث يدور حول "مطر" من الإهانات الذي "سيبلل" الجميع في نهاية المطاف.

يطرح المعلم السؤال: "من منكم يرغب بالتغيير؟"

144

²¹⁻ אלפי, א. (2012). מעגל, סיפור וקסם: שלוש התערבויות כיתתיות לטיפול באלימות מילולית. נדלה ב-21 $\frac{2012}{\text{http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2833}}$

²² صيغت الجمل بصيغة المذكر، غير أنها موجهة للمعلمين والمعلمات على حدّ سواء.

المرحلة الثانية: تحديد المشكلة وإخراجها خارج الصف (החצנת הבעיה)

يطلب المعلم من الطلاب تحديد المشاكل التي تؤثّر على الصف، وتخيّلها كشخصيات أو مخلوقات. يسأل:" ما الذي يعترض طريقنا؟". يتم العمل في مجموعات ورسم ملامح هذه التأثيرات. يمكن أن يشكّل المعلم المجموعات بشكل يختلف عن المجموعات المعتادة التي ينتمي إليها الطلاب أثناء حياتهم اليومية (أنظر "تشبيك الصف من جديد" أدناه). يقوم المعلم بالتقاط الصور لسيرورة العمل المشترك والحصول على النتاج، مما يجعل السيرورة مميّزة ومختلفة عما هو مألوف.

"ما هي الظواهر السائدة في الصف التي تسبّب الإزعاج لنا؟" (في هذه المرحلة يتم اعتماد آلية "الإخراج" (החצנה)، من خلالها يتم التأكيد على أن المشكلة هي ليست الصف بل هي "خارج" الصف وتعرقل الحياة الاجتماعية السويّة والسليمة فيه).

المرحلة الثالثة: مراسم الإعلان

يتم الإعلان عن شنّ حرب على المشكلة من خلال مراسم. في المراسم نُعلّق الرسومات (من المرحلة السابقة) ونخصّص حائطًا في الصف لمحاربة العنف. نعلن عن إقامة "متحف الصداقة" في الصف. نصوغ قوانين هذا المتحف: مثلا، "لا ننظّم حفلات لم يُدْعَ الجميع إليها". إذا أشير إلى "أسرار في المجموعة" كأحد الأعداء (في المرحلة الثانية)، نفكّر سوية في طريقة لمحاربة هذه الظاهرة. إذا كانت هناك بنت لوحدها، نناديها لتنضمّ. وما شابه.

المرحلة الرابعة: المتابعة وإعلان النصر

يتابع المعلم السيرورة ويُجري محادثات فردية وجماعية مع الطلاب. تتم إقامة "متحف الصداقة" أو "حائط الصداقة". يتم تعليق الصور التي تعكس تعاونًا من السيرورة على الحائط، كما يطلب المعلم من الطلاب إحضار صور يَظْهَر فيها تعاون بين بعضهم البعض، مثلا: رحلات، مراسم، حفلات مشتركة، فعاليات اشترك فيها الوالدان والأبناء في الصف وغيرها. يبعث الجانب البصري الحياة في الواقع ويعزز تأثير السيرورة ويزيدها قوة. يُعلِق دستور الصف الاجتماعي على الحائط. يتم تنظيم "حفل إعلان النصر": هل انتصر الصف في معاركه، أم انتصرت المعارك على الصف؟ في نهاية السيرورة يحصل الصف على شهادة ويتم الإعلان عنه: "صف الصداقة".

2- "דشبيك" וلصف من جديد (סאלמיוואלי, 2010)

يمكن أن تكون هذه الآلية بُنْية تحتية لتدخّلات كثيرة، خصوصًا عندما يلاحظ المعلم ثباتًا في المجموعات الاجتماعية، حيث يستصعب الأولاد الانتقال فيما بينها واكتساب أصدقاء جدد. يكون الطلاب شبكات مِن الزملاء او المجموعات (קליקות) في كثير من الأحيان. تؤثّر هذه المجموعات على سلوك أعضائها. كلما كان أعضاء المجموعة التي ينتمي إليها الولد متداخلين في سلوك متنمّر كان هناك احتمال أكبر أن يتداخل هذا الولد في هذه السلوكيات أيضًا. بطبيعة الحال، يختار الأولاد والمراهقون أولادًا ومراهقين ذوى ميول سلوكية تشبه ميولهم ويتصادقون معهم. مِن جانب آخر، ما

أن تكوّنت هذه المجموعات، سيقضي أعضاء المجموعة أوقاتهم في القيام بنفس الأمور. تُطوّر المجموعة العنيفة التي تحوي متنمرين ومعاونين ومشجعين معايير خاصة بها حول السلوكيات المرغوبة أو غير المرغوبة، وتُوجِّه هذه المعايير قرارات وأعمال الأفراد المُنْتَمين إليها. يجب أن يستثمر المعلم جهوده في تغريق هذه المجموعات وبناء مجموعات جديدة في الصف. يمكن أن يكون للمربياة تأثير كبير على المبنى الاجتماعي في الصف، خصوصًا في صفوف الخامس والسادس والصفوف في الإعدادية. لا يتمّ التدخّل في هذا الموضوع بشكل مباشر بواسطة إجراء محادثات أو إقناع الأولاد بأن يكونوا أصدقاءً لأولاد "غير مرئيين" أو مرفوضين اجتماعيًا. يمكن أن تنتهي خطوة كهذه بردود فعل عكسية وخيبة كبيرة. بدلا من ذلك، يمكن للمربياة ولمعلمي المواضيع المختلفة أن يؤثّروا بواسطة التجربة التعليمية التي يمنحونها للطلاب وطريقة تعاملهم معهم.

- تنسيب الطلاب وتوزيعهم للعمل في مشاريع بشكل مغاير عن المعتاد- يقوم المعلم بتنسيب الطلاب إلى مجموعات انطلاقًا مِن تفكير ووضع اعتبارات في الحسبان.
- مهمات ذات قيمة تعاونية خلال السيرورة، يحصل الطلاب على تغذية مرتدة حول مدى التعاون الموجود فيما بينهم. يخلق هذا تجارب جديدة، حيث يحصل المتنمّرون على تغذية مرتدة حول تعاونهم، وهذا بمثابة تجربة مغايرة عمّا عرفوه في إطار المجموعة العنيفة التي ينتمون إليها.
- تشجيع المشاركة في الصف والفخر بالانتماء للمجموعة لا تتنافس المجموعات فيما بينها، بل تحاول الوصول إلى نِتاج مشترك. يمكن أن تكون المهمة مهمة اجتماعية، مثلا: تنظيم يوم ممتع للصف بحيث تكون كل مجموعة مسؤولة عن تنظيم قسم مختلف من هذا اليوم، أو بدلًا من ذلك، تنظيم فعالية تعليمية: على الصف إعداد فصل تعليمي يحوي معلومات ومهمات لصف آخر في موضوع معين. ثلقى على كل مجموعة مهمة إعداد قسم معين من المادة التعليمية ولكن سيكون النتاج النهائي مشتركًا لكل طلاب الصف.
- البحث عن طلاب "غير مرئيين"- هؤلاء الطلاب لديهم الكثير ليسهموا فيه، ولكنهم خجلون وقلقون من ردود فعل مجموعة الأتراب. توجد إمكانية لتقوية ودعم هؤلاء الطلاب، حيث يمكن منحهم إمكانية مساعدة طلاب آخرين، أو منحهم دور ممثلين ومسؤولين ودمجهم في مجموعات قيادية حتى وإن كانوا لا يستطيعون طلب ذلك أو تسويق أنفسهم لهذا الدور. يشاهد طلاب الصف ما يقوم به المعلم ويقلدون سلوكه في كثير من الأحيان.

عودة إلى الفهرس

"العالم مكان خطر، ليس بسبب من يقومون بأعمال شريرة فحسب، بل بسبب مَن يتغاضون عن هذه الأعمال ولا يفعلون شيئًا حيالها" (ألبرت أينشطاين)



القسم الأول: أفلام وفعاليات في الإنترنت

افلام أنتجها جامعيون مِن المركز التكنولوجي في حولون (مشروع "אלימות- לא בבית ספרנו")

هناك 15 فيلمًا يمكن مشاهدتها في هذا الرابط. أنتج هذه الأفلام طلاب جامعيون في "HIT- المركز التكنولوجي في حولون" في سنة 2013.

كانت الأفلام بمثابة مشروع إنهاء لدورة في موضوع "تصميم الإعلام عن طريق الشاشة" بتوجيه السيدة دانه بن دافيد. عُنِيَت الدورة بموضوع "العنف" وكانت بمرافقة "التلفزيون التربوي" وممثلين من "قسم تطوير المناخ الآمن ومنع العنف في وزارة التربية والتعليم".

أنتج الطلاب الجامعيون أفلامًا قصيرة بغية التوعية ومنع العنف في المدرسة، واستخدموا تقنيات الرسوم المتحركة وتشكيلة واسعة من الاستعارات، معبّرين بذلك عن عالمهم الشخصي الخاص بهم في نتاجهم. تستعرض الأفلام مواضيع متنوعة - العنف الجسدي، الكلامي، الأسري، المدرسي وغيره، وقد أُعدّت من اجل بثّها في التلفزيون التربوي (في القنوات 22، 11 و 23) واستخدامها من قبل "قسم برامج المساعدة والوقاية" في الخدمات النفسية الاستشارية في وزارة التربية والتعليم.

تمتاز هذه الأفلام بكونها لقاءً مثيرًا للأحاسيس لجيل مِن المبدعين الشباب مع تحدِّ فنّي وتربوي. لقد نجح الطلاب الجامعيون في التواصل مع تجربة الإيذاء والتنمّر، واستطاعوا ترجمتها إلى تعبير فنّي، وكل هذا من خلال إحساس وانتباه لمن أُعِدَّ من أجله هذا الفيلم (مجموعة الهدف): طلاب جهاز التربية والتعليم.

ليست كل الأفلام سهلة للمشاهدة. يجب مشاهدتها مسبقًا، واختيار الفيلم الملائم للصف والجيل. من المفضل أن لا ننهال عليهم بالأفلام، والتعمّق بفيلم واحد في كل مرة.

إليكم لائحة بأسماء الأفلام والرابط للمشاهدة، والمضمون والمواضيع المركزية في كل فيلم، والجيل الملائم للفيلم، والأسئلة أثناء المشاهدة وبعدها.

أسئلة للتباحث بعد	اسئلة موجِّهة أثناء	الجيل الملائم	المضمون والمواضيع	اسم الفيلم
مشاهدة الفيلم	مشاهدة الفيلم		المركزية	
- ما هي التجربة التي	ماذا نعرف عن	الرابع- الثاني	يتطرق الفيلم لتأثير العنف	ذک <i>ری</i>
خلَّفها الفيلم فيكم؟	حاضر الأب وعن	عشر	على المدى البعيد حيث	عنيفة/
- ماذا حصل للأب عند	ماضیه؟		تبقى آثاره سنين طويلة.	عيران أولك
لقائه مع بائع البوظة؟	ماذا نعرف عن	أولياء الأمور	يعرض الفيلم قصة رجل	
- ماذا يعلمنا رد الفعل	حاضر بائع البوظة		ناجح وغني تثار مشاعره	
الأوّلي للأب؟	وماضيه؟	المعلمون	عندما يلتقى بمن أساء إليه	
- ماذا تعلمنا مشاعر			عندما كان طفلا. خلال	
الأب المختلطة خلال			اللقاء يعيش رجل الأعمال	
الفيلم؟			الكابوس من جديد.	
- ماذا نتعلم من نهاية			العبرة: "الجيدون	
الفيلم؟			ينتصرون"	
- ما هي المحادثة التي				
كنتم تودون أن تتم بين				
الأب وبائع البوظة؟	h			
- ما هي التجربة التي	ما هي أنواع العنف	الرابع-السابع	يتضمّن الفيلم قصصًا،	ما هو
خلفها فيكم الفيلم؟	المذكورة في الفيلم؟		وأحاسيس وتجارب من	العنف/
- من هم الأولاد			عالم الأولاد يتم عرضها	أورنة
المتحدثون في الفيلم؟			من خلال وجهة نظر هم	<u>ريتشطاين</u>
- لماذا يتم إسماع			الساذجة والصريحة	
الأصوات دون إظهار				
الوجه؟				
- مع أي جملة تماهيتم؟				

أسئلة للتباحث بعد مشاهدة	اسئلة موجِّهة اثناء	الجيل الملائم	المضمون والمواضيع	اسم القيلم
القيلم	مشاهدة الفيلم	,	المركزية	, ,
ما هي التجربة التي خلفها	ما هي مميزات	الرابع-التاسع	العنف الكلامي وتأثيره	كلمات/
الفيلم فيكم؟			على الواقع	<u> دورون</u>
-ما هي الأدوار التي	بواسطة العنف		-الانتقال بين الأدوار	<u>لبينزون</u>
ظهرت في الفيلم؟	الكلامي وفق الفيلم؟		معتدى عليه يتحوّل	
-كيف تم الانتقال بين			إلي معتد	
الأدوار؟			-ثمَن الإيذاء	
-ماذا يستطيع العنف			-الحدّ من الإيذاء	
الكلامي أن يفعل وفق				
الفيلم؟				
ما رأيك في الاختيار الذي				
قام به الولد ذو النظارات				
في نهاية الفيلم؟ -ما هي التجربة التي خلفها	ما هي الفجوة التي	الخامس حتى	استوحت المنتجة الفيلم	
الفيلم فيكم؟	ما هي العجوه التي تكوّنت بين موسيقي	الحامل حتى الثاني عشر	السوحت الملتجة القيلم مِن تجاربها الشخصية.	<u>عيد</u> ميلاد/ميخا
العيم ليدم. -ما هي مظاهر التسلّط	في الخلفية وبين	المالي عسر	مِن تجربه استخصیت لقد احتوی دفتر	ميرد رميد ل مشولم
التي ظهرت في الفيلم؟	تي المستب وبين الحبكة؟	المعلمون	يومياتها قصصًا سعيدة	<u>ن مسوتم</u>
ما هي مظاهر الإرضاء	ما هي الفجوة التي	0,5-32,	ومرحة عن صداقات	
الاجتماعي والمجاراة التي	تكوّنت بين النص		جيدة وأعياد ميلاد -	
ظهرت في الفيلم؟			وأُلعاب، ولكن لم تكن	
اُي "تظاهر" كان في	الحدث المرسوم؟		فيه تجارب أليمة.	
الفيلم؟	,		تتطرق المنتجة	
-هل كنتم تر غبون بأن			لمنظومة العلاقات	
تكونوا أصدقاء "نوعه"؟			الصعبة والطبقية في	
-هل كنتم تر غبون بأن			عالم البنات من خلال	
تكونوا بمنزلة "نوعه"؟			حَدَث عادي (عيد	
-ماذا ترغبون أن تقولوا			میلاد).	
لـ"نوعه"؟			-التقليد، الإعجاب،	
			التسلط الاجتماعي	
			- الإرضاء الاجتماعي	
			-المجاراة	

أسئلة للتباحث بعد مشاهدة	اسئلة موجِّهة	الجيل الملائم	المضمون والمواضيع	اسم القيلم
الفيلم	أثناء مشاهدة		المركزية	
	الفيلم			
-ما هي التجربة التي خلفها	ما هي الفجوات	الخامس حتى	-الإيذاء والتنمر	<u>لأي مدى</u>
الفيلم فيكم؟	التي تم إبراز ها	الثاني عشر	-إشراك الوالدين بما	<u>نحن نعرف/</u>
-إلى ماذا ترمز الفجوات؟	في الفيلم؟		يحصل	<u>دانئيل</u>
لماذا يقوم راوٍ بالسرد في		أولياء الأمور		<u>بينتورا</u>
الفيلم ولا يوجد حديث مباشر				
بين الشخصيات؟		المعلمون		
لو كان الفيلم يعرض				
الحديث المباشر بين عيدو				
ووالديه فماذا سيكون الحديث				
الذي دار بينهما؟				
- لو كان الفيلم يعرض				
الحديث الداخلي للوالدين				
ولعيدو فماذا سيكون الحديث				
الذي دار داخل كل شخصية؟	t (*1	m (1)		1 - 1 - 1
-ما التجربة التي خلّفها الفيلم فيكم؟	ماذا يحصل لعوفري منذ	الرابع حتى الثاني عشر	فيلم كر توني مستوحي من كتاب "أسفلت" لميخال	أسفلت/
عيم، -من الذي يؤذي عوفري؟	لعوادري ملد لحظة دخولها	التالي عسر	فيتوبسكي. يحكي الفيلم	نیتسان کفیر
ما كان رد فعل عوفري؟ ما	لحصة تحويها إلى المدرسة؟		تيوبسدي. يحدي العيم قصة بنت في 11 من	
سبب عجزها؟	ېتى المقار شا :		عمر ها اسمها عوفرى	
سبب عبرت. -ما هي الأدوار التي كانت			تتعرّض للعنف بشكل	
في الفيلم؟			مستمر من قبل أو لاد	
حيي الميم الميم المان المواد المان ا			صفها في القدس في	
لعوفري؟			سنوات التسعي <u>ن.</u> يهدف	
433			الفيلم إلى نقل إحساس	
			الضحية التي تعاني يوميًا	
			من خلال التوجّه إلى	
			مشاعر المشاهد.	
			-عنف، تنمّر، إيذاء	
			مستمر ومتكرر	
			عجز، محنة	
			-وحدة	

أسئلة للتباحث بعد مشاهدة الفيلم	اسئلة أثناء	الجيل الملائم	المضمون	اسم القيلم
	مشاهدة الفيلم		والمواضيع المركزية	
ما هي التجربة التي خلفها الفيلم فيكم؟ ما هو التغيير الحاصل في دور إيقاع الطبول في الفيلم؟ ما هي القواسم المشتركة للعب والإيذاء، كما تظهر في الفيلم؟ ماذا لا توجد وجوه للشخصيات؟ ما هي الأفكار المركزية التي تظهر في الفيلم؟ حيف يتم عرض الهيجان الجماعي؟ عندما توقف الإيقاع في نهاية	ما هي المشاعر التي يثير ها فيكم الإيقاع طيلة الفيلم؟	الرابع حتى التاسع	الحد الفاصل بين العب والعنف، اللعب والعنف، الحد الفاصل بين الحماسة والهيجان. وفيه إيقاع بغية خلق تناقض. خلق تناقض. يتم إبراز النقطة المركزية حول تلاشي الحدود وزوالها وهو أمر يحدث دون أن ننتبه لذلك أحيانًا	الإساءة ليست لعية للأطفال/ شاني ياسمين
ما دور سماعات الأذنين في الفيلم؟ -ما التجربة التي خلّفها الفيلم فيكم؟	ما هي الأدوار التي تعرّفتم عليها خلال المشاهدة؟ ما هو دور أقنعة الحيوانات في الفيلم؟	السابع-الثاني عشر	ينم عرض زاوية رؤية المتفرّج في الفيلم: ماذا يشعر ويفكر عندما يعترضه حَدَث فيه إيذاء؟. يكشف المعتدى المساعدة للمعتدى عليه الجوانب اللهيمية" للعنف وتأثيرها علينا، حتى وإن كنا هناك شيئا".	المتفرج <u>/</u> اوسنات ابشتا <u>ین</u>
-ما التجربة التي خلفها فيكم الفيلم؟ -ماذا يميز الأسماء المخزية؟ -ماذا تعني السباحة مع التيار، وما تعني السباحة ضد التيار حسب الفيلم؟	مع التيار وضده- أين تكمن القوة الحقيقية حسب الفيلم؟	الرابع- الثاني عشر	الألقاب، والأسماء المخزية هي صنف من أصناف العنف التي تؤثّر في النفوس. النفوس. المكن محاربة يمكن محاربة الألقاب ولكن يمكن ألقاب مخزية إليجابي. الفانة، صورة المانة، صورة الاختلاف والوحدة المحتلاف والتميّز الصعوبة نفسها	ضد التيار <i> </i> <u>ميخال</u> باردي

أسئلة يوصى بها	اسئلة موجّهة	الجيل الملائم	المضمون	اسم القيلم
للتباحث في أعقاب	خلال المشاهدة	·	والمواضيع	, ,
مشاهدة القيلم			المركزية	
-ما التجربة التي خلفها	ما المشترك بين	العاشر- الثاني	يتمحور الفيلم في	في يوم صاف
فيكم الفيلم؟	بداية الفيلم	عشر	نقطة المواجهة	مشمس/
-ماذًا تروي ملامح وجه	ونهايته؟		النفسية الحساسة	باردا كيريلوب
بطل الفيلم؟			التي يعيشها صبي	
-ماذا تروي ملامح وجوه			تتم إهانته والإساءة	
الأولاد الآخرين؟			إليه في المدرسة،	
-ما هي مركبات الإيذاء			والطريقة التي	
والأدوار التي في الفيلم؟			اختار ها للتعامل مع	
ما الذي يثير توترنا			الوضع والمُضيّ	
كمشاهدين للفيلم، وكيف			قَدُمَا	
نتم تهدئتنا؟			-إيذاء، إساءة، قسوة	
-أي جملة كنت ستضيفها			وحدة، حزن	
في نهاية الفيلم كي لا			-القرار: المضي	
يشعر المشاهدون بالراحة			قدمًا واختيار الحياة	
بل بإحساس من				
مسؤولية؟	.41 1 -4 131	नक्षा । १०	Stare At Att	
-ما التجربة التي خلفها فيكم الفيلم؟	ماذا يميّز سلوك	الرابع-الثاني	عنف الأو لاد كتقليد لسلوك الكبار	<u>الأولاد يرون</u> فنفيا مناب تاب
فيحم القيلم؛ -ما العبرة من الفيلم،	الكبار في الفيلم؟	عشر	لسلوك الحبار. أربعة أفلام قصيرة	فیفعلون/ ستاب بلومنکرتس
-ما العبره من العيم، ولمن أُعِد؟		أولياء الأمور	اربعه الحرم قصيره مسلوك	<u>بنومندریس</u>
ولمن أعِد:		اولياء الأمور	مسية تجسد سنوت الكبار الطفولي .	
		المعلمون	التبار الصفوتي . قدوة شخصية: قبل	
		المحتصول	أن تطلب امرًا ما	
			من الآخرين نقّذه	
			أنت بنفسك أولا	
			-تقلید سلوکیات	
			الكبار العنيفة من	
			قبل الأولاد	
			- -التربية في أجواء	
			يسودها العنف	
-ما التجربة التي خلفها	ماذا نعرف عن	الرابع حتى	يصف الفيلم يومًا	موجز تاريخ
فيكم الفيلم؟	المعتدي في	الثاني عشر	في حياة المعتدي	التنمر/شاحر أيزيك
ما "الزي التنكري"	الفيلم؟		(bully) من زاوية	
الذي يلبسه المعتدي؟		المعلمون	رُوَّيته، حيث يقوم	
-كيف يقوم المعتدي			بمضايقة الضحايا	
بإعادة الإيذاء وتدويره			في الصف، ولكن	
من جديد؟			عندما يعود إلي	
ما رأيكم بمعتدى عليه			البيت يتّضح أنه هو	
يتحول إلى معتدٍ؟ لماذا			أيضا ضحية لأبيه	
يحصل هذا؟ هل هذا			الذي يؤذيه.	
خطير؟			-الإيذاء والإساءة	
هل يمكن منع استخدام			-معتدٍ ومعتدى عليه	
الإيذاء من جديد؟ من			-المعتدي كضحية	
يحتاج الى الحماية في			- استخدام الضحية "	
الفيلم؟			للعنف.	

أسئلة للتباحث بعد مشاهدة الفيلم	• • •	الجيل الملائم	المضمون والمواضيع المركزية	اسم القيلم
ما التجربة التي خلفها فيكم الفيلم؟ ما العلاقتان اللتان يملكهما البطل في بداية الفيلم؟ ماذا تمثّل الرسومات البيضاء؟ بالتعاطف في المرّة بالتعاطف في المرّة الثانية؟ الأولى؟ في المرّة الثانية؟ البطل سماع صوت ما للبطل سماع صوت تعاطفه الداخلي؟ لو استطعت الحديث نيابة عن الرسومات نيابة عن الرسومات البيضاء فماذا كانت تقول هذه الرسومات البطل؟	من المفضل شرح مصطلح "التعاطف" وإعطاء أمثلة عليه قبل مشاهدة الفيلم خلال المشاهدة: ما	الخامس حتى الثاني عشر	التعاطف هو شعور موجود لدى كل إنسان: سواء لدى المعتدي العبرة في الفيلم: لا تتجاهل الشعور بالتعاطف الذي يختلج في قابك. التنمر والعنف التغيير والتصحيح الصوت الداخلي	التعاطف/ معیان کو هن
ما التجربة التي خلفها فيكم الفيلم؟ ماذا يحصل انتاشا عند لقائها بالأولاد الإسرائيليين؟ ما أنواع الإيذاء التي تتعرّض لها؟ ماذا فعلت لكي تندمج؟ ما الاستنتاج الذي تتوصل إليه في نهاية الفيلم؟ الفيلم؟	ماذا تمثل الأزياء التي في الفيلم؟	السادس حتى الثاني عشر	يحكي الفيلم قصة قادمة جديدة تحاول الاندماج في المجتمع الجديد وعن مصاعبها التي تواجهها، وتكتشف في نهاية هو أن تبقى كما هي دون أن تتغيّر. السخرية من المختلف أن أكون قادمًا جديدًا الضغط الاجتماعي الوفاء نحو الذات	أنا نتاشا/ آنا تشريو
ما التجربة التي خلفها فيكم الفيلم؟ -ما هي الجملة التي خلفها نظهر في كل لقطات الفيلم؟ (لا تكن ولدًا) - ما الفجوة التي تتكوّن في المشاهد بين الجملة وبين ما يحصل في الفيلم؟ -ماذا تروي صورة الختام في اللقطة الأخيرة الفيلم؟	ما هي المميزات الطفولية للكبار في الفيلم؟	الرابع حنى الثاني عشر	القدوة الشخصية- قم أنت أولا بما تطلبه من الآخرين سلوك الكبار الطفولي من وجهة نظر الولد	لا تكن ولدًا- كن قدوة/ ميكي حالدي

دروس "مهارات حياتية" يوصى بها حول موضوع الإيذاء والعنف:

1- الصف الأول، لقاءات 29-27: مواجهة حالات المضايقة والعنف

2- الصف الثاني، لقاءات 21-20: اتصال كلامي عنيف

3- لقاءات 24-22: منع العنف بواسطة العناية بالحيوانات

4- الصف الرابع، لقاءات 20-22: الرفض الاجتماعي

5- لقاءات 25-23: التنمر والمضايقات

6- الصف الخامس، لقاءات 32-26: مهارات حياتية في الحفلة

7- الصف السابع، لقاء 15: التنمر والمضايقات

قائمة بفعاليات من موقع "בין הצלצולים"

التنمر في الشبكة

شرائح عرض في التربية لاجتماعية، تُعنى في التجليات المختلفة للتنمر في الشبكة، بغية تحفيز الطلاب على العمل على الحد من الظاهرة.

ماذا أشعر (جمل أنا)

شرائح عرض في التربية الاجتماعية تتمحور في تصعيد النزاعات، والذي ينبع من عنف كلامي وجمل "أنت...". في هذا الدرس يتم تعلم مبنى بديل للجمل وتحويلها إلى صيغة المتكلم (" جمل أنا...

نتحمل المسؤولية عن الغضب...- معروضة باللغة العربية

شرائح عرض في التربية الاجتماعية تتمحور بالغضب- احساس قوي يمكن أن يؤدي إلى فقدان الأعصاب والقيام بعنف جسدي أو كلامي، لنندم على ما فعلناه لاحقا.

تقبل المختلف

شرائح عرض في التربية الاجتماعية للتوعية حول ظاهرة الأفكار المسبقة النابعة من الفروق بين الجنسين، لون البشرة، القدرة العقلية والجسدية وغيرها. يجعل هذا الدرس الطلاب يتطرقون إلى

الإنسان المبالى-

شرائح عرض في التربية الاجتماعية يتباحث الطلاب من خلالها في التصرفات المراعية وغير المراعية في الصف، بغية تشجيع التصرفات التي تجعل الأجواء في الصف لطيفة ومحترمة.

إهمال الحيوانات

شرائح عرض في التربية الاجتماعية ترتكز على الكتاب "يوميات كلبة". تعرض الشرائح زاوية رؤية الحيوانات للإهمال الذي تتعرض له من قِبَل أصحابها.

الإساءة إلى الحيوانات

شرائح عرض في التربية الاجتماعية تتمحور في أكثر تجليات العنف خطورة- قسوة الأولاد والشباب تجاه الحيوانات. يستطيع كل واحد منا أن يسهم في منع العنف تجاه الحيوانات.

أن أغفر لنفسى

شرائح عرض في التربية الاجتماعية تهدف إلى تعليم الطلاب معنى الغفران الذاتي، وتشجيعهم على أن يكونوا متسامحين مع أنفسهم بالإضافة إلى تعليمهم طرائق للتهدئة الذاتية عندما يقومون بخطأ أو عندما يشعرون بالذنب.

الإصغاء المتعاطف

شرائح عرض في التربية الاجتماعية تدعو الطلاب للتعبير عن التعاطف تجاه الطلاب المرفوضين اجتماعيًا. يشجع هذا الدرس الطلاب على الإصغاء واستخدام أسئلة متعاطفة من عدة أنواع.

فعاليات مُحوسبة (אינטראקטיביות)

http://itu.cet.ac.il/ltemList.aspx?SubjectID=5745ddac-33f9-4a91-84dc-02d94d80e1b4

محكمة ميدانية: العنف في الفيسبوك

عينات سمحي، دينا تسيونيت وشلومو زيس، مطاح. استشارة: بوني تشونا، مركز S.O.S عنف، رابطة الإنترنت الإسرائيلي، مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية، صندوق التطوير المهني- نقابة المعلمين. فعالية على نهج المحكمة الميدانية في موضوع العنف في الفيسبوك. يستطيع الطلاب خلالها معاينة وفحص ادعاءات الطرفين والقرار وإصدار حكم.

إدارة الوقت- فعالية في الشبكة

عينات سمحي، دينا تسيونيت وشلومو زيس، مطاح. رابطة الانترنت الاسرائيلي، مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية، صندوق التطوير المهني- نقابة المعلمين

فعالية محوسبة في موضوع إدارة الوقت بشكل ناجع. الفعالية تتمحور بشكل خاص باستخدام الطلاب المفرط للإنترنت.

الخصوصية في الشبكة

عدي فينيتسيا ، عينات سمحي وشلومو زيس. مطاح رابطة الانترنيت الإسرائيلي، مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية، صندوق التطوير المهنى- نقابة المعلمين.

فعالية محوسبة في موضوع الخصوصية في الشبكة. تتمحور الفعالية في موضوع "ما هي الخصوصية؟" وتفحص مواقف الطلاب عن أرائهم...

لو أن فماذا ستفعلون؟

عدي فينيتسيا ، عينات سمحي وشلومو زيس. مطاح |. رابطة الإنترنت الاسرائيلي، مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية، صندوق التطوير المهني- نقابة المعلمين

فعالية محوسبة بموضوع ردود فعل الطلاب على أحداث تحصل في الشبكة. يكتسب الطلاب من خلال الفعالية أدوات تساعدهم على الرد بشكل راشد ومسؤول.

الوقوف جانبًا- فعالية في الشبكة

عينات سمحي، شلومو زيس، مطاح. استشارة: يوني تشونا مركز S.O.S عنف، تسفيا الغالي رابطة الانترنيت الإسرائيلي، مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية، صندوق التطوير المهني- نقابة المعلمين في هذه الفعالية يتعرّف الطلاب على ظاهرة "الوقوف جانبًا" ويقومون بالتباحث وذِكر الاعتبارات المؤيدة والمعارضة لهذه الظاهرة. هذه الفعالية فعالية محوسبة ومعدة لطلاب الرابع-السادس.

صفاء ليست مقبولة اجتماعيًا.. (بالعربية)

دينا تسيونيت، عينات سمحي وشلومو زيس، مركز التكنولوجيا التربوية مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية موجز: هذه فعالية معالَجة عن بُعد (on-line) حول موضوع المقاطعة الاجتماعية. سنتعلم في هذه الفعالية كيف يشعر الأولاد المنبوذون الذين يقاطعهم زملاؤهم، وكيف يمكن دمجهم في الصف ومنحهم إمكانية الشعور بالارتياح...

<u> جمل "أنا..</u>

دينا تسيونيت، عينات سمحي، شير درور وشلومو زيس، مركز التكنولوجيا التربوية | مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية

فعالية محوسبة حول الجمل المصاغة بصيغة المتكلم. أعدت اللعبة لرفع الوعي حول تصعيد النزعات جراء استخدام جمل "أنت.." وتعلم صيغ بديلة للجمل بصيغة المتكلم.

بلى، هذا من شأنى- الوقوف جانبًا

دينا تسيونيت، شير درور، عينات سمحي وشلومو زيس، مركز التكنولوجيا التربوية مطاح مركز التكنولوجيا التربوية التربوية

فعالية محوسبة في موضوع الوقوف جانبًا.

الاتصال مع الآخرين

دينا تسيونيت، عينات سمحي، شير درور وشلومو زيس، مركز التكنولوجيا التربوية | مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية

فعالية محوسبة في موضوع الاتصال مع الآخرين (التواصل البين شخصي).

صداقة

دينا تسيونيت، عينات سمحي وشلومو زيس، مركز التكنولوجيا التربوية مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية. فعالية محوسبة سيتعلم الطلاب من خلالها عن مميزات الصداقة، وسيجيبون على استمارة تظهر لهم أيّ نوع من الأصدقاء هم، كما وستبرز لهم الأمور المهمة بالنسبة لهم في الصداقة.

دبدوب أخوك

دينا تسيونيت وشلومو زيس، قسم التربية المدنية والديمقراطية، مطاح يتناول الفيلم الطريقة التي يُعامل بها المختلف (خصوصًا السمين) في نطاق مجموعة أو لاد، العنف الكلامي والجسدي، والصداقة والضغط الاجتماعي.

نمدح أنفسنا والآخرين

دينا تسيونيت، عينات سمحي وشولومو زيس، مركز التكنولوجيا التربوية فعالية محوسبة في موضوع المدح، إظهار المشاعر والمحبة تجاه أنفسنا والآخرين.

القبول الاجتماعي

دينا تسيونيت، عينات سمحي شلومو زيس وشير درور، مركز التكنولوجيا التربوية | مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية

فعالية محوسبة في موضوع القبول الاجتماعي

لن أذهب إلى هذه الدورة

دينا تسيونيت، عينات سمحى وشلومو زيس، مركز التكنولوجيا التربوية

فعالية محوسبة في موضوع العنف الكلامي. قصة ماية التي ترفض الذهاب إلى دورة باليه لأن الصديقات قمن بإهانتها وإيذائها. كيف يمكننا مواجهة العنف الكلامي؟

تصنيف وفق مواضيع:

العنف

إسعاف أولى عنف كلامي إسعاف أولى في موضوع العنف الجسدي إسعاف أولى في موضوع الوقوف جانبًا إسعاف أولى في موضوع المقاطعة

المهارات الاجتماعية

إسعاف أولى في موضوع المقاطعة إسعاف إولى في موضوع الرفض الاجتماعي

تقبل المختلف

الآخر هو أنا- فعاليات في الموضوع المختلف أولى في موضوع تقبل المختلف

العنف في الشبكة

إسعاف أولى في موضوع العنف في الشبكة

التعبير عن المشاعر

شرائح عرض حول الغيرة شرائح عرض: ماذا يحدث لي عندما أغضب؟ شرائح عرض: الغفران لأنفسنا فعالية محوسبة- نمدح أنفسنا والآخرين

تقوية التصور الذاتى

فعالية محوسبة- نقاط قوتي فعالية محوسبة- نمدح أنفسنا والآخرين فعالية محوسبة- الضغط الاجتماعي فعالية محوسبة- نمدح

القسم الثاني: استبيان في موضوع التنمر

يوجد في الصفحات التالية استبيان يمكن أن يساعد المدارس في إجراء مسح مفصل حول موضوع التنمّر. الاستمارة مترجمة من بحث (2007) In soo ho (2007)

The Pennsylvania state university
قسم الاستشارة التربوية

استبيان حول التنمّر في المدرسة

ما هو التنمر؟

في هذا الاستبيان ستُسأل عن "التنمّر".

المقصود بكلمة "تنمّر" هو:

- 1- إلحاق الأذى بشكل متكرر (ليس لمرة واحدة) بواسطة استخدام الكلمات، أو الرفض الاجتماعي أو الاعتداء الجسدي.
 - 2- يمكن أن يكون المعتدي شخصًا واحدًا أو مجموعة.
 - 3- يمكن أن يحصل الإيذاء في نطاق المدرسة أو في الطريق منها وإليها.
- 4- المواجهة ليست منصفة، فالمعتدي أقوى من المعتدى عليه مِن الناحية الجسدية أو توجد له أفضلية عليه من الناحية اللغوية أو بطريقة الحديث أو أنه مقبول أكثر منه من الناحية الاجتماعية.

			لمدرسه؟	اللنتمر في ا	نعرضت	کم مرة	-1
تعرّضت التتمّر كثيرًا		للتنمّر قليلًا	تعرّضت			ض للتنمر	لم أتعرط
كثيرًا	0		ه الآخرين في	ت التنمّر تجا			
	ِسة؟	نر في المدر	تعرضون للتنة	لادًا آخرين ي	رأيت أو	کم مرّة	-3
			خضون للتتمّر	ا آخرين يتعرّ	ِى أو لادً	أنا لا أر	
	یًا)	، السنة تقري	ِسة (مرتين في	نرًا في المدر	ا أر <i>ى</i> تتهُ	نادرًا م	
	(لشهر تقريبًا	ة (مرتين في ا	ا في المدرس	رى تنمّرً	احيانًا أ	
(ایّٰ	أسبوع تقرب	رتين في الأ	حیان کثیرة (م	مدرسة في أ.	مّرًا في ال	أرى تت	
			وم تقريبًا	مدرسة كلّ ي	مّرًا في ال	أرى تتد	
صِف الحدث وفق العناوين التالية	المدرسة.	-					
							مَن : ــــــــــــــــــــــــــــــــــــ
							متی:
							أين:
							كيف:
		سة؟ بسة؟ بيًا) بسبوع تقريبًا)	المدرسة؟ أحيانًا عن المدرسة؟ ر في المدرسة؟ السنة تقريبًا) الشهر تقريبًا) رتين في الأسبوع تقريبًا) للتنمّر في المدرسة. صف الحدث وفق العناوين التالية	تعرّضت التنمّر قليلًا المدرسة؟ الأخرين في المدرسة؟ احيانًا الكثيرًا كثيرًا كثيرًا المدرسة؟ يتعرضون التنمّر في المدرسة؟ يضون التنمّر في المدرسة؛ أدرتين في السنة تقريبًا) أديان كثيرة (مرتين في الأسبوع تقريبًا) وم تقريبًا وم تقريبًا سخص آخر المتنمّر في المدرسة. صف الحدث وفق العناوين التالية	تعرّضت التنمّر تجاه الآخرين في المدرسة؟ التنمّر تجاه الآخرين في المدرسة؟ الحيانًا الحيان كثيرًا أخرين يتعرّضون التنمّر في المدرسة؟ الآخرين يتعرّضون التنمّر المدرسة (مرتين في السنة تقريبًا) المدرسة في أحيان كثيرة (مرتين في الأسبوع تقريبًا) مدرسة كلّ يوم تقريبًا مدرسة كلّ يوم تقريبًا	تعرّضت التنمّر تجاه الآخرين في المدرسة؟ استخدمت التنمّر تجاه الآخرين في المدرسة؟ احيانًا على تعرّض شخص آخر للتنمّر في المدرسة. كثيرًا المدرسة في المدرسة وي المدرسة في المدرسة (مرتين في السنة تقريبًا) مرًا في المدرسة في أحيان كثيرة (مرتين في الأسبوع تقريبًا) مرًا في المدرسة كلّ يوم تقريبًا	كم مرّة استخدمت التنمّر تجاه الآخرين في المدرسة؟

دفع، استيلاء على ممتلكات وما شابه)	سد <i>ي</i> (ضرب، ركل،	جس	
شتائم، تهدید وما شابه)	لمي (ألقاب مخزية،	کلا	
ى، رفض اجتماعي، مقاطعة)	تماعي (نشر شائعات	أجآ	
		آخر	
شاهدًا على حالة التنمّر التي وصفتها؟	ا فعلتَ عندما كنت ا	5- ماذ	
•	، الإمكانية الأقرب أ		
شرع بذلك	تُ إلى المتنمّر عندما	انضممد	
شيئا من أجله	المتنمّر، مثلا فعلتُ	ساعدتُ	
	، هنفت، شجّعتُ	ضحكتُ	
ام ومتعة	إلى ما يحصل باهتم	نظرتُ	
لا ألاحظ ما يحصل	شيئًا، تظاهرتُ بأني	لم افعل	
ىاطة	، غادرتُ المكان ببس	لا شيء	
ولكني لم أفلح. فصّل كيف حاولت المساعدة؟	المساعدة بطريقة ما	حاولتُ	
ی حدّ ما. فصّل، کیف ساعدتَ؟	المساعدة وأفلحت إلـ	حاولتُ	
		آخر	

4- ما هي أنواع التنمّر التي وصفتها؟

ب رأيك، ما هو أفضل خيار سلوكي كان يجب عليك فعله خلال هذا الحَدَث؟	6- حسـ	;
يجب علي ضرب المتنمّر أو دفعه	کان ب	
يجب أن أهدّد المتنمّر أو أن أشتمه	کان ب	
يجب أن أنشر الإشاعات عن المتنمّر، أو أن أقاطعه	کان ب	
يجب أن أبتعد	کان ب	
يجب أن أتظاهر بأني لا أرى ما يحصل	کان ب	
يجب ان أطلب مِن المتنمّر التوقّف عمّا يفعل	کان ب	
يجب أن أسأل المتنمّر حول سبب تصرّفه على هذا النحو	کان ب	
يجب أن أبلغ إنسانا بالغًا (مثلا معلم)	کان ب	
	آخر	
• بنتًا 🗖 في الصف:	'الضحية' 	كان " ولدًا
لا جدًا	مقبوا	
لا مِن قِبَل الأغلبية	مقبوا	
مقبول مِن قِبَل الأغلبية	غير	
مقبول بشکل کبیر جدًا	غير	

	صديقًا مقرّبًا بالنسبة لي
	صديقًا أعرفه
	ليس صديقًا وإنما شخصًا أعرفه
	شخصًا لا أعرفه
كان "ا لم ولدًا	
	مقبو لا جدا
	مقبولاً مِن قِبَل الأغلبية
	غير مقبول مِن قِبَل الأغلبية
	غیر مقبول بشکل کبیر جدًا
	صديقًا مقرّبًا بالنسبة لي
	صديقًا أعرفه
	ليس صديقًا وإنما شخصًا أعرفه
	شخصًا لا أعرفه

 ا رأيت الحَدَث كنتُ في الصف: _	عندم
	ائا
مقبول جدًا	
مقبول مِن قِبَل الأغلبية	
غير مقبول مِن قِبَل الأغلبية	

غیر مقبول بشکل کبیر جدًا