



משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
השירות הפסיכולוגי ייעוצי
אגף תכניות סיוע ומניעה
היחידה לקידום אקלים בטוח ומניעת אלימות

פיתוח אחריות אישית וחברתית והתמודדות עם בריונות





משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
השירות הפסיכולוגי ייעוצי
אגף תכניות סיוע ומניעה
היחידה לקידום אקלים בטוח ומניעת אלימות

פיתוח אחריות אישית וחברתית והתמודדות עם בריונות



כתיבה: עינב לוק, מיכל זכריה, אורית ברג

קראה והעירה: שוש צימרמן, מנהלת אגף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י

עיצוב גרפי: נעה כהן-שלמון

הוצאה לאור: גוף הפרסומים, משרד החינוך


ירושלים, תשע"ה - 2015

תוכן העניינים

מבוא..... 5

פרק ראשון - רקע אקדמי

חלק א': תופעת ההצקות והבריונות (Bullying)..... 8

חלק ב': מצבי סיכון ובריונות ברשת (Cyberbullying)..... 20

פרק שני - תכנית התערבות מערכתית ברמת בית הספר

חלק א': עקרונות לבניית תכנית התערבות מערכתית..... 32

חלק ב': סדנאות לצוותי החינוך..... 40

פרק שלישי - שיפור אקלים חברתי וטיפול בתופעות של הצקות ובריונות בכיתה

חלק א': "כולנו גיבורי אל" - שיעורי כישורי חיים לבית הספר היסודי..... 55

חלק ב': "כולנו גיבורי אל" - שיעורי כישורי חיים לחטיבה העליונה..... 95

פרק רביעי - חומרי הדרכה

חלק א': סרטונים ופעילויות באינטרנט..... 136

חלק ב': שאלון העמקה בנושא בריונות..... 149



מערכת החינוך פועלת לקידום אקלים חינוכי מיטבי ומעצים, המקדם רווחה נפשית ומוגנות בקרב כלל התלמידים והקהילה החינוכית. כחלק מהתכנית המערכתית של המשרד מוצגת לפניכם ערכה העוסקת בפיתוח אחריות אישית וחברתית והתמודדות עם בריונות. הערכה נוצרה ונכתבה על מנת לתת מענה לסוגיות, דילמות והתנהגויות המתרחשות בקרבנו. אירועים בהם ילדים פוגעים ונפגעים, אירועים בהם ילדים עומדים מן הצד ולא נוקטים פעולה למניעת הפגיעה.

ההחלטה לעסוק בתופעת הבריונות בבית-הספר אינה פשוטה ומצריכה פתיחות ונכונות להתמודדות עם נושא מורכב וברוב המקרים סמוי מן העין. הנטייה הטבעית היא לחשוב שתופעה קשה זו אינה קיימת בבית ספרנו.

תופעת הבריונות קיימת בכל שלבי החינוך ובכל המגזרים. די שמתקיים רצון לפגוע, פגיעה חוזרת וחוסר איזון בין הפוגע לנפגע וכבר יש מצב נתון של התמודדות עם הצקות או עם בריונות. אנו עדים לבריונות בכל מרחבי החיים: בבית-הספר, אחר הצהריים, בהסעות ובמרחבים הוירטואליים. תופעת הבריונות והשפעתה הרחבה יצרו צורך לפתח מענה לכלל התלמידים ולא רק לנפגע ולפוגע. נתוני ניטור אקלים (ראמ"ה, 2011) מיקדו אף הם את הצורך להתייחס לתופעה - 14% מהתלמידים ענו שתלמידים בבית ספרם מאיימים ומתנהגים בבריונות ו- 11% ענו כי יש חבורות של תלמידים אלימים אשר מציקים לתלמידים אחרים ופוגעים בהם. הנתונים מאששים את הצורך לטפל בתופעה, לעסוק במניעתה ולקדם מידה של מעורבות ולקחת אחריות בקרב ילדים ובני נוער.

התמודדות יעילה עם תופעת הבריונות אינה יכולה להסתפק בטיפול באירועי בריונות שהתרחשו ובהתייחסות ישירה לתופעה. התמודדות יעילה עם תופעת הבריונות דורשת תהליך עקבי של פיתוח יחסים בין אישיים בקבוצה, חיזוק כוחות הפרט, פיתוח ויסות רגשי ותפיסה עצמית חיובית ופיתוח אחריות וערבות הדדית. הארגון החינוכי נדרש לעסוק בנושא הבריונות הן כמענה לנתונים ולאירועים חריגים, הן כחלק משגרת טיפוח אקלים בית הספר, הן בכל הקשור להתנהלות במרחב הוירטואלי וכמובן כחלק התפתחותי ומתמשך מתכניות "כישורי חיים" והחינוך החברתי.

ייחודה של הערכה שלפניכם הוא בחיבור הברור שהיא מציעה בין תופעת הבריונות והפגיעה לבין מיומנויות חברתיות ורגשיות. הערכה משרטטת מהלך לפיתוח כלים וכישורים לפיתוח עמדה של אחריות אישית וקבוצתית בקרב התלמידים. עמדה אשר תתבסס על פיתוח דימוי עצמי חיובי, ויסות רגשי, מסוגלות עצמית, תחושת שייכות וקשר במרחב הפיזי והוירטואלי. הערכה מלווה את צוותי החינוך בתהליכים להעצמת התלמידים כפרטים והעצמת הכיתה כארגון חברתי, הפועל מתוך עקרונות ערבות הדדית ואחריות אישית ומיישם, הלכה למעשה, את תפיסת "האחר הוא אני".

הערכה כוללת רקע תיאורטי מקיף ומעודכן שיעניק לצוותי החינוך בסיס ידע רחב לפעולה. הערכה מזמינה את הצוותים לחקור ולהעמיק בתהליכים הקבוצתיים שמתרחשים בכיתה וברשת ומחדדת עקרונות לבניית תכנית התערבות בבית הספר ובמרחבי החיים השונים. בנוסף מציעה הערכה סדנאות למורים ולתלמידים, העוסקות בסוגיות ובדילמות המתרחשות בבית-הספר, לאחר שעות הלימודים ובמרחב הוירטואלי. את סדנאות הערכה מלווים סרטונים מקוריים בנושא, אשר נוצרו על ידי סטודנטים מהמחלקה לעיצוב תקשורת חזותית ב "HIT - המכון הטכנולוגי חולון" ובשיתוף "הטלוויזיה החינוכית".

את תכנית ההתערבות של משרד החינוך **"פיתוח אחריות אישית וחברתית והתמודדות עם בריונות"** יובילו מנהלים ומחנכים בתמיכת יועצים חינוכיים, פסיכולוגים ומדריכים, בשיתוף עם מועצות התלמידים, כמובילי דעה בקרב עמיתיהם.

לסיכום, הנכם מוזמנים לעסוק בנושא מתוך נכונות להבין את המציאות על מורכבותה ומתוך אופטימיות ואמונה, כי כאנשי חינוך ביכולתנו לחולל שינוי.

בברכה,

עינב לוק

ממונה על קידום אקלים מיטבי ומניעת אלימות
השירות הפסיכולוגי ייעוצי
משרד החינוך

"ההיפך לאהבה אינו שנאה.

ההיפך לאהבה הוא אדישות"

(אלי ויזל, 1986)

פרק ראשון

רקע אקדמי

כתבה - מיכל זכריה

אחד המושגים המרכזיים במחקר ובהתערבות בתחום אלימות בבית הספר הוא Bullying - אשר מספר רב של חוקרים השתמשו בו כדי לאפיין אלימות בבית-הספר. אלימות בית-ספרית הוגדרה בעבר כבריונות והגדרתה של הבריונות כתת סוג של אלימות בית-ספרית נעשתה מאוחר יותר על ידי החוקרים אסטור ובינבנישתי (בינבנישתי ושות', 2006).

החוקר הנורווגי אולוואוס (Olweus, 1991, 1993), אחראי במידה רבה לעניין הציבורי והמחקרי במושג זה ומגדירו באמצעות שלושה מרכיבי מפתח:

1. תקיפה או איום פיזי, מילולי או פסיכולוגי המכוונים לגרום פחד, מצוקה או נזק לקורבן.
 2. חוסר איזון בכוח (פסיכולוגי או פיזי) כאשר תמיד התלמידים החזקים יותר תוקפים את החלשים מהם.
 3. אירועים חוזרים בין אותם תלמידים לאורך תקופה.
- חוקרים נוספים מצטרפים להגדרה זו, למשל בריונות מוגדרת כהתנהגות אגרסיבית מכוונת, הנעשית על ידי קבוצה או יחיד, באופן חוזר ולאורך זמן נגד קורבן שאינו יכול להתגונן בקלות (Smith, et. al, 2006). סמית ושרפ (Smith & Sharp, 1994) מתארים בריונות כ"ניצול שיטתי, לרעה, של יחסי-כוחות לא-מאוזנים" ("systematic abuse of power").
- בריונות אם כן, היא תת קטגוריה של אלימות. למשל, ייתכנו אירועי קטטות בין שווים, השתוללות בהפסקות או אירועים חמורים נוספים שאינם תוצאה של יחסים מתמשכים ויש להם השפעה על האווירה בבית הספר ועל תחושת התלמידים. לכן, על התכנית הכוללת בבית הספר להתייחס למכלול סוגי האלימות. עם זאת, כפי שניתן לראות בהמשך **לבריונות מאפיינים ייחודיים המצריכים ידע ונכונות להתערבות מתאימה.**

ביטויי הצקות ובריונות

< **בריונות פיזית (ישירה):** החל מגילויי אלימות מתונה (מכות, דחיפות) ועד לגילויי אלימות פיזית חמורה (פגיעה פיזית המצריכה טיפול רפואי, שימוש בחפצים מסוכנים, כלי נשק).

< **בריונות חברתית (עקיפה):** אלימות מילולית, רכילות, פגיעה בחברויות קיימות, הפצת שמועות והפצת שם רע. חרם, נידוי והסתה של תלמידים.

השלכות של תופעת הקורבנות לבריונות

(תודה לד"ר ענת קלומק על עזרתה בניסוח סעיף זה)

קורבנות לבריונות נמצאה קשורה לבעיות הסתגלות, בעיות בריאות, הישגים לימודיים נמוכים והימנעות מהגעה ללימודים, דימוי עצמי נמוך, חרדה, דחייה חברתית וחוסר בחברים או באיכות נמוכה של קשרים חברתיים, בריחה מהבית, הפרעות אכילה, שתיית אלכוהול ושימוש בסמים. (Centers for Disease Control and Prevention -CDC, 2012).

מחקרי אורך מצביעים על כך שכלל התופעות המתוארות לעיל עשויות להיות גם הגורמים וגם התוצאות של קורבנות לבריונות. למשל, דימוי עצמי נמוך עשוי להיות מאפיין התנהגות שיתרום לקורבנות ויכול להיות גם תוצאה של קורבנות. למרות זאת, נמצא שיש תכונות שהן מקדימות ואחרות שהן בגדר השלכות. למשל דיכאון נמצא יותר כהשלכה של קורבנות ואילו חוסר בטחון עצמי נמצא יותר כתופעה מקדימה. לדוגמה, במחקרי אורך נמצא כי בני 14-15 שנחשפו לבריונות חוו יותר דיכאון בגילאי 22-23. (Card and Hodges 2008; Hawker & Boulton, 2000).

לעיתים קרובות נטען, כי קורבנות לבריונות גורמת לאובדנות, אולם חשוב לציין כי הקשר בין בריונות ואובדנות בקרב מתבגרים הינו קשר מורכב (Hertz, 2013). למעשה, התאבדות בקרב מתבגרים נובעת בדרך כלל ממכלול סיבות וגורמי סיכון (ביניהם גורמים אישיים, משפחתיים, ביולוגיים, חברתיים, סביבתיים וכיוב') ולא מסיבה אחת (Gould, Greenberg, Velting & Shaffer, 2003).

הטענה לקשר סיבתי ישיר בין בריונות ואובדנות אינה מדויקת. קיימים לא מעט מחקרים המעידים על קשר מתאמי בין התופעות אך קשר זה אינו בהכרח מעיד על קשר סיבתי (לסקירה ראה Kim & Leventhal, 2008). במעט מחקרי האורך הקיימים (אשר בוחנים קשר סיבתי) נמצאו הבדלים בין בנים ובנות ולעיתים קרובות נמצא כי השילוב בין בריונות ופסיכופתולוגיה מגדיל את הסיכון לאובדנות. במילים אחרות, נמצא כי בין המעורבות בבריונות לבין אובדנות, עשויים להיות גורמים מתווכים נוספים (כגון דיכאון, הפרעת התנהגות) אשר ביחד מגדילים את הסיכון לאובדנות (Epselag & Holt, 2013; Klomek et al., 2009, 2011). בדומה לכך, המחקר לגבי הקשר בין בריונות ברשת לבין אובדנות נמצא ברובו מתאמי ואינו מעיד על סיבתיות.

בעיות הסתגלות ומצוקה מאפיינות גם את הבריונים ולא רק את הקורבנות, במיוחד כאשר מדובר בקבוצת בריונים שהם גם קורבנות (Card and Hodges 2008; Hawker & Boulton, bully-victims) (2000) ואכן זו הקבוצה שבדרך כלל נמצאת בסיכון הגבוה ביותר לדיכאון (ראה סקירה Klomek et al., 2010).

בריונות ובריונות ברשת אינן חלק נורמלי מגיל ההתבגרות. מתבגר אשר מעורב בבריונות או בבריונות ברשת (כפוגע/ כקורבן/ כבריון-קורבן) זקוק להערכה מקצועית על מנת לבחון האם הוא בסיכון לדיכאון (Klomek et al., 2011). חשוב לזכור כי הן בריונות והן אובדנות ניתנות למניעה בקרב מתבגרים.

כמבוגרים, עלינו לשאול מתבגרים בצורה ישירה ואמפתית הן לגבי מעורבותם בבריונות והן לגבי מחשבות אובדניות ולהפנותם לקבלת עזרה. בנוסף, חשוב ביותר להעביר לתלמידים מסר, כי למרות הבנתנו את הרגשתם שכאבם הנפשי הוא בלתי נסבל, הרי שהתאבדות איננה הפתרון לשום בעיה ואינה הפתרון להתמודדות עם בריונות/בריונות ברשת. אובדנות היא צעד קבוע ואל-חזור ואילו הבעיה היא זמנית. חייבים להדגיש בפניהם כי תמיד קיימת תקווה. להדגיש כי למעורבות בבריונות ניתן למצוא פתרונות יעילים ולהבטיח שאנו, כמבוגרים משמעותיים, נעזור להם.

כאמור, חשוב לדאוג כי ילדים ובני נוער, המעורבים בבריונות, יקבלו עזרה מקצועית. בנוסף, יש להפעיל תכניות מניעה בית ספריות - כוללניות, ארוכות טווח ואינטגרטיביות (ראה סקירות Ttofi & Farrington, 2009; Vreeman & Carroll, 2007). מומלץ לכלול עבודה על גורמי סיכון וחוסן (אישיים, חברתיים, משפחתיים, בית ספריים, קהילתיים) המשותפים למניעת בריונות ואובדנות (Bradshaw, 2012).

בריונות כאסטרטגיה חברתית

ילדים בעלי התנהגות המאופיינת בבריונות, בוחרים לפגוע בקורבנות כדי להפגין כוח ולשמור על מעמדם החברתי בקבוצה. הקורבנות הם על פי רוב ילדים כנועים, חסרי בטחון, חלשים פיזית ובמעמד חברתי נמוך. בנוסף, הסיטואציה בה מתרחשת בריונות היא כזו שנמצאים בה עדים; 80% מאירועי הבריונות מתרחשים מול עדים. (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999)

בשנים האחרונות החוקרים, בעיקר אולביאוס, סאלמיוואלי וסמית', החלו להתייחס לתופעת הבריונות כאל קבוצה של תופעות, המתאפשרת ונשמרת על ידי חברים לכיתה/שכבה, אשר לוקחים על עצמם תפקידי משתתף שונים (כגון אלו שעוזרים לפוגע (bully), תומכים בו, או מתעלמים ממה שקורה). כלומר, הגישות המחקריות החדשות מתמקדות ב"קבוצת העמיתים" ומחקרים שמתייחסים לכך נמצאים תחת הכותרת "תפקידי המשתתף בתהליכי בריונות" (Participant roles in the bullying process) או "תפקידי הצופה המשתתף".

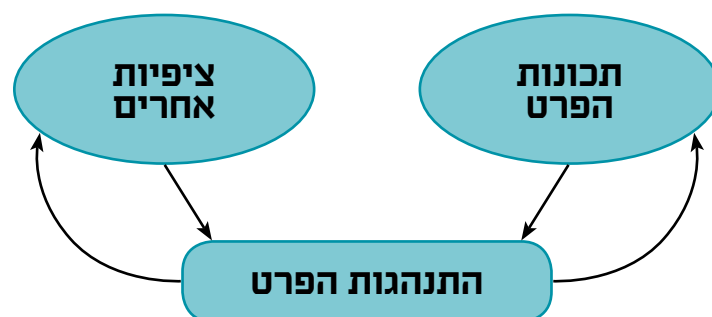
גישת תפקידי הצופה המשתתף

"גישת תפקידי הצופה המשתתף" מתייחסת לדרך בה תלמידים מעורבים במצבי בריונות. הנחת הבסיס היא שמלבד בריונים וקורבנות, גם ילדים ונערים אחרים מעורבים בבריונות. כלומר, פרט לקורבנות, שבדרך כלל מציקים להם באופן קבוע וחוזר, ופרט לפוגע (bully), שמבצע את העבירה באופן יזום ואקטיבי - נוכחים בסיטואציה ילדים נוספים, אשר צופים דרך קבע במקרי בריונות. התנהגותם של הילדים הנוכחים במצבים האלו מבטאת את העמדה בה הם נוקטים ביחס למתרחש. היום ידוע, שרוב התלמידים בכיתה בה מתרחשות תופעות בריונות, מודעים למתחולל סביבם. למעשה, רבים מהם נוכחים במצבים בהם מופעלת בריונות (Salmivalli, 1992). לתהליך זה השפעה משמעותית על תוצאת אירוע ההצקה. חלק מהילדים והמתבגרים מצטרפים לבריונות כאשר מישוה אחר התחיל אותה ומתפקדים כמסייעים לפוגע (bully). אחרים, אינם תוקפים באופן אקטיבי את הקורבן אך נותנים משוב חיובי לפוגע. לדוגמה באים לראות מה קורה, מספקים לו קהל, מחסים אותו בקורבן על ידי צחוק או מחוות עידוד. לבסוף, נבחין באותם תלמידים, שהתנהגותם היא אנטי בריונית, הם מנחמים את הקורבן, תומכים בו ומנסים לגרום לאחרים להפסיק את הבריונות. תלמידים אלו הם ה"מגנים".

תפקידים חברתיים (Sutton, & Smith, 1999)

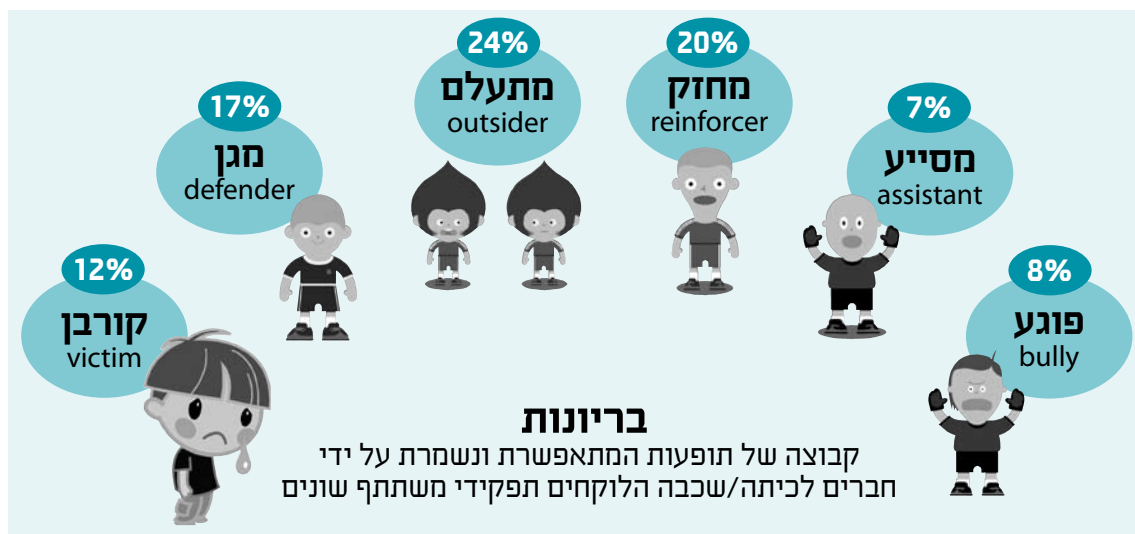
החוקרים העוסקים בגישת "תפקידי הצופה המשתתף", חקרו לעומק את תגובות הילדים האחרים הנוכחים בסיטואציה - מעשיהם, בחירותיהם כפי שהתבטאו בהתנהגותם. ההתנהגויות הטיפוסיות באירועי בריונות, אשר נצפו על ידי החוקרים וזוהו כדפוסי תגובה, הוגדרו כ"תפקידים חברתיים".

"תפקידים חברתיים" הינם אשכולות של ציפיות חברתיות, אשר פרטים מצופים לקיים במצב נתון. "התפקיד" החברתי, שמאפיין התנהגות של ילד, מושפע הן מתכונותיו והן מציפיות האחרים. המנגנון פועל בשני הכיוונים: התנהגות הפרט מנחה את האחרים לצפות ממנו להתנהגות מסוימת באינטראקציות חברתיות ומצד שני, הציפיות של חברי הקבוצה קובעות במידה רבה את התפקיד החברתי. כתוצאה מכך, נוצר מעגל קסם שלילי בו ילדים "נלכדים" בתפקידים חברתיים לאורך זמן.



כאשר נבדקו ילדים בכיתה ו' ובכיתה ח', התברר, כי רוב התלמידים בוחרים בהתנהגויות שמובילות להמשך הבריונות ועידודה (פוגעים - 8%, מסייעים - 7%, מחזקים - 20% מתעלמים - 24%) ופחות תלמידים בוחרים דרכים שיביאו לסיום הבריונות (מגנים - 17%). ממצא זה עומד בסתירה לעמדות, עליהן מצהירים הילדים, שנמצאו כמתנגדות לבריונות. למרבה הצער משתמע כי, העמדות של תלמידים כפרטים לא מעצבות את ההתנהגות שלהם בפועל, במיוחד לא בקונטקסט של קבוצת עמיתים, המקום בו הנורמות של הקבוצה ומכניזמים כמו קונפורמיות יוצרים לחץ להתנהגויות מסוימות. (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996).

תפקידים באירוע בריונות (במחקרים מופו 88% מהתפקידים)



פירוט מאפייני התפקידים החברתיים

- < **הפוגע (bully):** יוזם ההצקה, גורם לאחרים להצטרף, מוצא דרכים חדשות להציק לקורבן, מוביל קבוצת תלמידים.
- < **המסייע (assistant):** עוזר לפוגע (bully) על ידי תפיסה או החזקה של הקורבן, מצטרף לפוגע (bully).
- < **המחזק (reinforcer):** תמיד שם, לא פוגע פיזית אך לועג לקורבן, מעודד את הפוגע (bully) על ידי צעקות, אומר לו דברים כמו "תראה לו", "עוד לא ראינו דם" מעודד אחרים לצפות.
- < **מתעלם (outsider):** בדרך כלל לא שם או מתרחק, מעמיד פנים שלא הבחין במה שמתרחש, לא עושה דבר. לא לוקח צד בסיפור ולמעשה כאילו לא יודע דבר על הבריונות.
- < **המגן (defender):** מדווח למבוגר או מזעיק מבוגר למקום הבריונות, משתדל לשכנע את הפוגעים להפסיק, מעודד את הקורבן, מגייס אחרים לעזור, נשאר שם בשביל הקורבן.
- < **הקורבן (victim):** קורבן ההצקה. לרוב תלמיד בעל הערכה עצמית נמוכה, מאופיין בנסיגה ובהימנעות חברתית, לעיתים אגרסיבי. מכונה "קורבן" לפחות על ידי שליש מכיתתו.

"התפקידים החברתיים" עלולים להפוך לנבואות המגשימות את עצמן; ההתנהגות של הפרט מתחילה להיות דומה יותר ויותר לציפיות ממנו. כאשר אדם לקח תפקיד או הוכנס לתפקיד מסוים, הוא מתקשה לצאת ממנו. הקבוצה "מתגמלת" התנהגויות שתואמות לתפקיד החברתי וההיפך, לא מתגמלת התנהגויות שנוגדות את התפקיד החברתי. תלמידים שמגדירים את עצמם כפוגעים (bullies), לדוגמה, עלולים להאמין שהם לא יכולים להתנהג באופן אחר אלא רק בבריונות. חשוב לציין כי "תפקידים חברתיים" קיימים לא רק בהקשר לבריונות. למשל, "התלמיד המפריע" בכיתה ממשיך בהתנהגותו, במידה רבה, עקב ההתייחסות והציפיות של החברה המקיפה אותו.

לאור כל האמור לעיל, תפקידנו, כחברה בכלל וכאנשי חינוך בפרט, לעשות הכל כדי לשבור את "מעגל הקסם השלילי" שתואר כאן ולהימנע ממתן תוויות. מסיבה זו, לאורך סקירת הספרות, נמנענו משימוש במונח "בריון" ועשינו שימוש במונח "פוגע" ובסוגריים נרשם המונח bully כפי שמופיע בספרות המחקרית.

הקושי להשתחרר מהתפקיד החברתי מאפיין גם תלמידים שנפגעו מבריונות. עבורם, המשימה לאמץ תפקיד אחר בין חבריהם, קשה במיוחד. יתרה מזאת, הקורבנות עלולה להישנות אף אם ישובצו בכיתה חדשה לחלוטין, אשר אין בה תלמידים המכירים אותם מהכיתה הקודמת (Salmivalli, 1999). משימת הכניסה לקבוצה חדשה היא משימה מורכבת וקשה במיוחד לילד או למתבגר שחווה חוויה טראומטית. חוסר ביטחון וחששות צצים ואלו "משודרים" לחברים החדשים, שעלולים לזהות בתלמיד החדש מטרה מתאימה לבריונות. בנוסף, גם לציפיות של "הקורבנות" עצמם יש השפעה בלתי מודעת על גישת חבריהם כלפיהם.

נוכח כל האמור לעיל, טוענים החוקרים כי העברת הקורבן לכיתה חדשה לא תפתור את בעיית הבריונות. החוקרים מאמינים כי בתופעת הבריונות יש לטפל בתוך הקבוצה החברתית אשר בה היא התגלתה. בדרך זו, קיים סיכוי לשינוי במערך התפקידים החברתיים, באופן שכל החברים בכיתה יחוו חוויה מתקנת של התמודדות עם בעיות בתקשורת ויוכחו כיצד, כאשר הבעיה באה על פתרונה, כולם מרגישים טוב יותר.

אל לנו, אנשי החינוך והטיפול, לתת לקביעות "התפקידים החברתיים" לרפות את ידינו. העובדה ש"תפקידים חברתיים" הינם יציבים יחסית במהלך השנים בבית-הספר אינה מבטלת את הסיכוי לשנות את התפקידים ולצמצם את בעיות הבריונות. נהפוך הוא, התערבות חינוכית מושכלת ומתוכננת, שמתבצעת בתוך הסביבה החברתית בה מתקיימת הפגיעה, עשויה למנוע את "אימוץ" התפקידים והתבססותם. **התערבות חינוכית עקבית ואקטואלית, המתרחשת בסביבה החברתית הטבעית יכולה להביא להגמשה, למעבר לתפקידים חיוביים יותר ולצמצום משמעותית את תופעת הבריונות.**

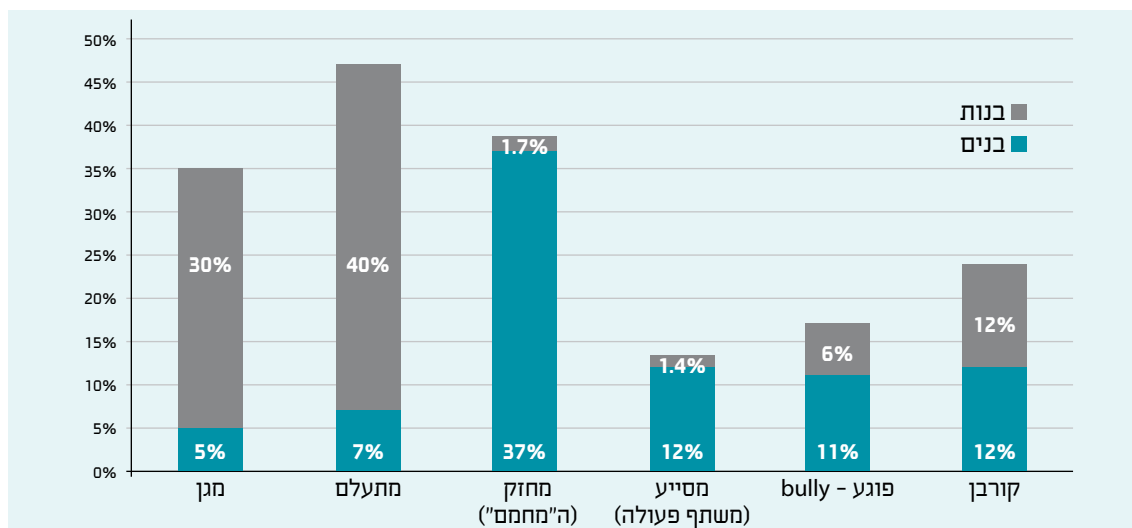
האפיונים הבאים נחשבים לגורמים מגנים בקרב תלמידים (Protective factors): תחושת שייכות לבית-הספר (Resnick et. al, 1997), תקווה (Synder et. al, 1991), יכולת אמפטיה (Eisenberg & Strayer, 1990).

ותחושת מסוגלות עצמית (Bandura, 1997). במחקר נמצא, שבקרוב "פוגעים" (bullies) ו"קורבנות", תחושת השייכות לבית הספר היא הנמוכה ביותר ואילו בקרב ה"מגנים" היא הגבוהה ביותר. ל"מגנים" גם תחושת תקווה הגבוהה ביותר בעוד של"קורבנות", "צופים מהצד", "פוגעים" (bullies) ו-"bully victims" הייתה תחושת תקווה הנמוכה ביותר (בסדר הזה). ל"פוגעים" (bullies) תחושת אמפטיה נמוכה ביותר ואילו ל"קורבנות" ול"מגנים" תחושת אמפטיה הגבוהה ביותר (Ruderman, 2012). באשר לאמפטיה נמצאו הבדלים בקרב "פוגעים" (bullies) בין ההיבט הרגשי של אמפטיה (רחמים, אכפתיות) לבין ההיבט הקוגניטיבי שלה (מסוגלות מוסרית). בעוד שבהיבט הקוגניטיבי נמדדה בקרבם רמה זהה ל"קורבנות" או ל"מגנים", הרי שבהיבט הרגשי הם היו נמוכים יותר. עוד נמצא, כי על מנת להגן על מישהו שנפגע, אדם זקוק להיבט הרגשי של האמפטיה יותר מאשר להיבט הקוגניטיבי שלה. (Gini, Pozzoli & Hauser, 2011).

הבדלים מגדריים

מחקרים וסקרים רחבי היקף בארה"ב ובעולם מראים כי **לבנים** סיכוי גבוה יותר להיות מעורבים בהתנהגויות של נשיאת נשק, להיחשף לאיום או לפגיעה באמצעות נשק, להיות קורבן של גניבה או ונדליזם בבית-הספר או להיפצע בתגרה. **לבנות**, לעומת זאת, סיכוי גבוה יותר להיפגע מאלימות חברתית והצקות בשטח בית-הספר או באמצעים אלקטרוניים ולהיות חשופות לאלימות מינית (Deakin, 1995; Aye Maung, 2006). אכן, תופעת ההצקה קיימת גם בקרב בנות. הצקה פיזית נפוצה אמנם פחות בקרב בנות, אך הן משתמשות בדרכי הצקה כגון נידוי מקבוצה, הפצת שמועות ומניפולציות חברתיות אחרות. הטבלה והגרף הבאים מדגימים הבדלים מגדריים ב"תפקידים החברתיים" באירוע בריונות:

תפקידים	בנים	בנות
מגן	5%	30%
מתעלם	7%	40%
מחזק (ה"מחמם")	37%	1.7%
מסייע (משתף פעולה)	12%	1.4%
פוגע (bully)	11%	6%
קורבן	12%	12%



ממחקרים עדכניים (Espelage, Green, & Polanin, 2012) עולה, כי רמת הבריונות הנפוצה בקבוצת החברים הקרובה, מסבירה את הנכונות להתערב בקרב **בנים**, יותר מאשר רמת האמפטיה שלהם. מכאן ניתן להסיק, כי תכניות התערבות שעוסקות אך ורק בשינוי עמדות כלפי בריונות ופיתוח אמפטיה בקרב תלמידים, ללא שינוי בהתנהגות סביבתית, כלומר ברמת הבריונות בקרב קבוצת החברים, לא יהיו יעילות אצל בנים. על כן, מומלץ לדון עם התלמידים כיצד ההתערבות שלהם נחווית על ידי חבריהם ולהתייחס לנורמות בקבוצת החברים לכל אורך תכנית ההתערבות וזאת בעיקר בקבוצת הבנים.

בריונות ודחיה חברתית

מחקרה של סלימוואלי בנושא קבוצות חברתיות ובריונות בבית-הספר (Salmivalli, 2009), בחן קשר בין קונסטלציות חברתיות בכיתות לבין ההתייחסות לבעיית הבריונות.

הממצאים העיקריים הצביעו על כך שילדים, אשר נטו להתנהג בצורה דומה או משלימה ל"תפקידי המשתתף" במצבי בריונות, יצרו רשתות חברתיות אלו עם אלו. נמצא קשר חזק בין התנהגות הפרט במצבי בריונות לבין דרך ההתנהגות של חבריו לקבוצה באותם מצבים. מסתבר כי "פוגעים" (bullies), "סייענים" ו"מחזקים" השתייכו לרשתות חברתיות נרחבות יותר מאשר ה"מגנים", ה"מתעלמים" ו"הקורבנות". לבסוף, נמצא כי ילדים מחוץ לרשתות החברתיות היו לעיתים קרובות "קורבנות".

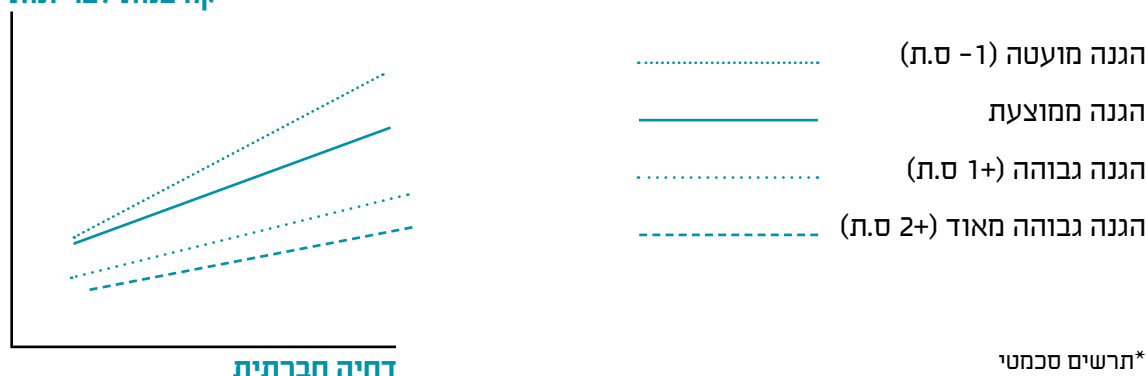
קורבנות לבריונות נמצאה קשורה לשני גורמי סיכון: חרדה חברתית ודחיה חברתית. דחיה חברתית היא כנראה סיבה לבריונות יותר מאשר תוצאה שלה (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Salmivalli, 2005) & Isaacs, 2005) אך חשוב לדעת כי דחיה חברתית אינה מובילה בהכרח לבריונות. מחקר שנערך לאחרונה הראה שתכונות לא התנהגותיות כגון מראה חיצוני, יכולת אקדמית ויכולת ספורטיבית ממתנות או אפילו מונעות ילדים דחויים חברתית מלהפוך לקורבנות של הצקה ובריונות (Knack, Tsar, 2012) Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2012). **במילים אחרות, קורבן לבריונות הוא על פי רוב גם דחוי חברתית אך לא כל ילד שהוא דחוי חברתית ייהפוך בהכרח לקורבן.**

בריונות וקבוצות חברתיות

בריונות יכולה להתרחש כתוצאה מאסטרטגיה לשיפור מעמד חברתי ורכישת כוח בקבוצת העמיתים. למרבה הצער, אסטרטגיה זו מוכיחה את עצמה ואכן נמצא, ש"פוגעים" (bullies) נתפסים כיותר פופולריים (Caravita, Diablasio & Salmivalli, 2008), אם כי לא האהובים ביותר (Cillessen & Rose, 2005). זהו מעין חיזוק או תגמול חברתי על דרך פעולה בריונית. התנהגות "הצופים מן הצד" נמצאה קריטית במספר מחקרים: בכיתות בהן חיזוק של "הפוגע" (bully) מתרחש לעיתים קרובות והגנה על "הקורבן" היא נדירה, נמצאה התנהגות בריונית בשכיחות גבוהה יותר. (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011) בכיתה בה התרחשו התנהגויות מחזקות בריונות בקרב "הצופים מן הצד" (למשל התלהמות או חוסר הגנה על "הקורבנות") נצפו לאורך זמן יותר התנהגויות בריוניות. וההיפך, כאשר תלמידים מפגינים יותר התנהגויות מגנות, ההתנהגות הבריונית פוחתת.

ניתן לראות את התיאור הגרפי של התוצאות בשרטוט הבא -

קורבנות לבריונות



מכאן נסיק כי עבודה חינוכית על התנהגויות קבוצת הצופים עשויה להועיל כהגנה על ילדים שנפגעים מבריונות. (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010)

כאמור, לרוב "הקורבנות" אפיונים דומים כגון: הערכה עצמית נמוכה, נסיגה והימנעות חברתית. אפיונים אלו עלולים לזמן הצקה מחד גיסא ולמנוע מ"הקורבנות" להגן על עצמם מאידך גיסא. המחקר מוכיח כי לחברים יש "הטיה שלילית" לגבי עמיתים דחויים, כך שהם נתפסים כיותר אחראים לתקריות בהשוואה לילדים מקובלים (Hymel, 1986). ההטיה הזו מסייעת לילדים האגרסיביים בכך שההצקות שלהם כלפי ילדים דחויים אינן מתקבלות בתגובה שלילית על ידי קבוצת השווים. יחד עם זאת, החשש לאבד סטטוס חברתי בקרב קבוצת השווים, עשוי להפחית התנהגות מציקה כלפי ילדים פגיעים שמקבלים הגנה. למרבה הצער נמצא גם, שהתנהגות המחזקת בריונות, משפיעה יותר מאשר התנהגות המגנה על הקורבן. (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010)

לאור כל האמור לעיל, ניתן לערוך הקבלה, בין הדרך שבה מאורגנים הקשרים החברתיים בבית-הספר, לבין ההתנהגות של הסביבה החברתית במצבי בריונות **לפיכך, אסטרטגיות התערבות נגד בריונות ומניעתה צריכות להתמקד לא רק בפרטים אלא גם ובעיקר בקונטקסט החברתי הרחב- הכיתה או הקבוצה.**

גישות ותכניות התערבות

תכניות התערבות שיונקות מ"הגישה הסלוטוגנית" (Antonovsky, 1979, 1987) ומגישת "הפסיכולוגיה החיובית" (Seligman, 2005) מתמקדות בבנייה מחדש של כוחות תוך הסתמכות על מקורות חוסן ורווחה נפשית ולא באיתור מקורות החולי ובתיקון הטעון שיפור. לדוגמא, **חיזוק עמיתים כמאיצי שינוי**, במסגרת גישת "תפקידי המשתתף", מתמקדת במקורות החוסן ובתלמידים בעלי השפעה חיובית בבית הספר. גישת התערבות זו מתייחסת לכל קשת המעורבים על פני הרצף ואינה מפרידה בין קורבן, פוגע והעומד מן הצד. תכנית ההתערבות הסלוטוגנית שתתמקד בפוגע תפעל, למשל, להעצמת ערכי הפרט ולפיתוח אקלים חיובי המעודד נורמות חברתיות וערכים חיוביים, מתוך מטרה לחזק מיומנויות פרו-חברתיות ורגשות אמפטיה ולהוביל לרכישה של תפקידים אנטי-בריוניים.

מחקר מטא-אנליזה בינלאומי שנערך לאחרונה, בחן יעילות של תכניות התערבות, אשר מטרתן הייתה להגביר התערבות של הצופים מן הצד באירועי בריונות (Polanin, Espelage & Pigott, 2012). במחקר הושאו 12 מחקרים מארצות-הברית וממדינות נוספות באירופה. נמדדו - הכוונה להתערב, הכוונה לעצור את הבריונות, התערבות ישירה וכן, קושי להגיב באופן אסרטיבי במצב בריונות. כמו כן נבדקו שינויים בעמדה אמפטית כלפי הקורבן. התוצאות הראו, שהתנהגות מתערבת של הצופים מן הצד באירועי בריונות, התגברה בקרב התלמידים שהתנסו בתכניות ההתערבות, בהשוואה לקבוצות ביקורת (Hedges's g -20, 95%). בנוסף, הוכיח המחקר, שהתכניות יעילות יותר בבתי ספר תיכוניים. ממצא זה מעיד, אולי, כי יכולת ההתערבות של הצופים מושפעת גם מהיבטים התפתחותיים.

אסטרטגיות התמודדות עם בריונות

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

אסטרטגיות שונות להתמודדות עם בריונות מניבות רמת יעילות דינאמית. למשל, הפנמה (internalizing), הבעת משאלה (wishful thinking), התמקדות בהיבטים החיוביים של החיים, השבת תגובה (fighting back), החצנה (externalizing) חיפוש תמיכה חברתית ועוד. דרכי ההתמודדות מסווגות מחקרית לשני סוגים: **התמודדות הממוקדת בבעיה** (problem focused) **והתמודדות הממוקדת ברגש** (emotion focused). התמודדות הממוקדת בבעיה מתרכזת ביכולת הפרט או ברצונו לזהות את הסיבה לגורם הסיכון ולמצוא פתרון כגון: לספר למבוגר, להתייעץ עם, לדבר עם הפוגע ועוד (Tenenbaum et al., 2011). התמודדות הממוקדת ברגש מתייחסת לרגשות המתעוררים כתוצאה

ממקרה הבריונות, כגון: כעס, עצבות, פחד, חרדה או עלבון וכוללת אסטרטגיות לשחרור רגשות - בכי או צעקות, ניסוח מחדש של המצב (reframing), ניסיון להקל על רגשות שליליים (למשל ספירה עד 10 כדי להירגע) או הפנמת רגשות (האשמה עצמית, הסתרה של העלבון).

ניתן להבחין בין דרכי ההתמודדות גם על פי **המידה בה הקורבן נמנע** (avoidant) או **לחילופין יוזם** (approach). באסטרטגיה מסוג יוזמה יתקיים ניסיון ישיר לגשת לגורם הסיכון, ניסיון לפתור את הבעיה באמצעות חיפוש עזרה מאחרים (למשל מורים...) או תכנון כיצד לעצור את "הפוגע" (bully). בניגוד לכך, באסטרטגיות של הימנעות, ייעשה ניסיון לעקוף את גורם הסיכון, להתעלם ממנו או להתרחק מאזורים בהם הבריונות מתרחשת. מסתבר שהמודלים שתוארו מצטלבים כפי שמתואר בשרטוט הבא:

התמקדות ברגש	התמקדות בבעיה
יוזמה חיפוש תמיכה בקרב מורים וחברים, דיבור עם הפוגע, הסבר הרגשות	תקיפה של הפוגע, צעקות, חיפוש נקמה, פעולה אקטיבית תוך גיוס בני ברית, מענה אסרטיבי
הימנעות שחרור רגשות ללא ניסיון לשנות את המצב, האשמה עצמית, התעלמות מהמצב וסירוב לדבר עליו	הימנעות מאזורים בהם מתרחשת בריונות

אסטרטגיות התמודדות - הבדלים מגדריים

בהתמודדות עם תופעת בריונות, מוכיח המחקר כי בנות נוטות יותר לשימוש באסטרטגיות הממוקדות ברגש ובאסטרטגיות של הימנעות כגון הפנמת הבעיה, הבעת משאלה והתמקדות בחיובי. בנים לעומת זאת, נוטים יותר לשימוש באסטרטגיות רגש מוחצנות או בהתמקדות יוזמה בבעיה, למשל - מכות, צעקות וחיפוש נקמה.

אסטרטגיות יעילות

דרכי התמודדות נחשבות ליעילות אם הן מסתיימות בתוצאות חיוביות כגון הפחתת הקורבנות או הפחתה של ההשלכות המנטליות המתלוות לבריונות. שיתוף רגשות עם חברים עשוי למשל להקל על רגשות שליליים. הימנעות מאזורים בהם מתרחשת בריונות עשויה להפחית קורבנות. בניגוד לכך, אסטרטגיות פחות יעילות יעצימו את הקורבנות. תוקפנות כלפי "הפוגע" (bully), לדוגמא, מאפשרת שחרור רגשות שליליים, אך מגבירה קורבנות ועלולה להסתיים בתוצאות שליליות. במחקרים נמצא שהתמקדות ברגש, כמו גם התמקדות בפתרון בעיות, עשויות להיות טכניקות מסתגלות, כל עוד הן

תרות אחר פתרון לבריונות, מעודדות חיפוש עזרה כדי לפתור את הבעיה ומעודדות פיתוח אסטרטגיות לפתרון קונפליקטים.

כיצד תלמידים בוחרים אסטרטגיית התמודדות?

היעילות הנתפסת של האסטרטגיה (coping effectiveness) היא גורם דומיננטי בקבלת ההחלטה באיזו דרך התמודדות לנקוט. היעילות הנתפסת היא המידה בה התלמיד מעריך, שאסטרטגיה מסוימת תוכל לספק את התוצאה שבה הוא מעוניין. האסטרטגיה תבחר על-פי ניסיון העבר של התלמיד ומקורות התמיכה הזמינים לו ותושפע מאמונתו ביכולתו להוציא לפועל את האסטרטגיה. על פי הספרות המחקרית, נראה כי תלמידים סבורים, שאסטרטגיות אקטיביות יותר, כגון אסרטיביות המתמקדת בפתרון בעיות, הן יעילות יותר כאשר מדובר בבריונות. אסטרטגיות פאסיביות, כגון התעלמות מהמצב, נתפסו כלא יעילות בהתמודדות עם בריונות. היעילות של האסטרטגיה עליה דיווחו התלמידים, הייתה תלויה ביכולתם לשלוט ברגשותיהם בנוכחות הפוגע: כשהראו יותר מדי רגש (בכי, כעס וכו') הקורבנות התגברו לעומת ויסות רגשי שהעלה את הסבירות שהאסטרטגיה תפעל ביעילות (Ben Zur, 2005; Tenenbaum et al., 2011).



כתבו - עינב לוק ומיכל זכריה

רשת האינטרנט והטכנולוגיה האישית משפיעות על דפוסי תקשורת, אורחות חיים, צריכת מידע ודרכי הלמידה. המרחב הוירטואלי משפיע על כל תחומי החיים, האישיים, המקצועיים, החברתיים - ומעורר חשיבה מחודשת על גבולות חופש הביטוי, זכויות הפרט, אמות מידה אתיות ונורמות. במאה העשרים הפך האינטרנט לחלק בלתי נפרד מהחיים. מבוגרים, בני נוער וילדים מבלים חלק משמעותי מחייהם בשיטוט ברשת האינטרנט ושם הם מנהלים חלק ניכר מהקשרים החברתיים שלהם. במחקר שנערך בחסות "ארגון הבריאות הבין לאומי" (HBSC) בין השנים 1994 ל-2011, בבתי ספר ב - 41 מדינות בצפון אמריקה ובאירופה, נבדק, בין שאר הנושאים, נושא "הקשר האלקטרוני בין החברים". התוצאות בתחום זה הראו, כי ילדי ישראל בגיל 15 מדורגים במקום החמישי בעולם בשימוש יומיומי באמצעים אלקטרוניים לשמירה על קשר עם חבריהם, כגון: טלפון, SMS ומסרים מידיים במחשב. 64% מהבנות ו-54% מהבנים דיווחו על שמירת קשר אלקטרונית עם חבריהם בכל יום. עוד עולה מהממצאים, כי 28.5% מילדי ישראל בגילאים אלה, גולשים באינטרנט לפחות ארבע שעות ביום. לשם השוואה: רק 3.8% מילדי שווייץ באותה שכבת גיל גולשים באינטרנט מספר שעות דומה. (הראל-פיש ושות', 2013).

תקשורת חברתית במרחב הוירטואלי - מאפיינים ייחודיים

התקשורת החברתית במרחב הוירטואלי, בדיוק כמו בקשרים חברתיים פנים אל פנים, מורכבת מאופניויות תקשורת רבות ומגוונות - שיחות נפש, שיחות חולין, עדכון, מסירת הודעות, שיתוף רגשי, הבעת תמיכה, שיח קונפליקטואלי, סיפורים אישיים, צחוק ובכי. הרשתות החברתיות באינטרנט הינן מרחב עצום ועוצמתי לעיסוק בנושאים חברתיים ואישיים.

להווי האישי והחברתי המתקיים ברשת מאפיינים ייחודיים כגון: זמין אך תלוי מכשיר, מתועד, ריבוי שותפים, טשטוש גבולות בין הפרטי לציבורי, היעדר מנגנוני בקרה, אנונימיות, אי-נראות, היעדר קשר עין, צמצום תחושות, מבוסס על המילה הכתובה או המוקלטת, על תמונות וסרטונים, סימולטני ועוד... אנשים רבים מוצאים ברשת במה לביטוי אישי - איחולים וברכות, הגיגים והצהרות, סיפורים אינטימיים וחשיפת פרטים אישיים. אנשים רבים מצלמים את עצמם בסיטואציות שונות ומפרסמים תמונות שלהם לבד או עם חבריהם.

התופעה שנקראת על ידי החוקרים - תופעת "אפקט הסרת העכבות המקוון" (The Online Disinhibition Effect) מזהה את גורם "האי נראות" של הרשת כמשפיע על הסרת העכבות, מאפשר ביטוי אותנטי ואישי מחד גיסא אך מעצים חשיפה אישית ומשפיע על הנטייה להגיב בישירות, בבוטות ובאופן מעליב מאידך גיסא.

האינטרנט כשלעצמו אינו פוגע. השימוש ביישומים שמתאפשרים באמצעותו והפעולות שמבוצעות באמצעותו הם העשויים להיות פוגעים או מיטיבים. מהפרט, העושה שימוש במרחב הווירטואלי, נדרשת מידה של אחריות לבחור את ההתנהגויות ואת היישומים הרצויים.

היקף השימוש שעושים תלמידים ברשת ובכלים הטכנולוגיים ואיכות שליטתם בהם, לעומת עולם המבוגרים, היוו מצע להתפתחות תרבות שכוללת שפה ונורמות חברתיות ייחודיות ופער בין הילדים ובני הנוער לבין בעלי הסמכות בעולם - הוריהם ומוריהם. המונח "ילידים דיגיטאליים" (אלגלי, 2010) מתייחס לדור שנולד לאחר שנת 1986 ואשר האינטרנט מהווה חלק בלתי נפרד מסביבתו. לעומתם, "מהגרים דיגיטאליים" (אלגלי, שם) הינם קהל מבוגרים, שלמדו להשתמש בטכנולוגיה בשלב מאוחר יותר בחייהם. הפער הדיגיטאלי בין התלמידים לבין ההורים והצוות החינוכי בבית הספר משפיע על תפיסת התלמידים את המבוגרים כבעלי סמכות מוגבלת בנושאים הקשורים למרחב האינטרנטי ופעמים רבות אף גורם לתחושת חוסר אונים בקרב המבוגרים, באשר לאופן התפקוד הרצוי שלהם כדמויות משמעותיות במרחב זה.

ההתנהלות העצמאית של התלמידים ברשת, הפער הנוטה לטובתם לעומת המבוגרים, הנגישות הגבוהה של הרשת, היעדר נוכחות מבוגר אחראי ומאפייני הייחודיים הנוספים, מעמידים את התלמידים המשתמשים ברשת בפני מצבים מורכבים, חלקם מסוכנים ופוגעניים, בהם חשיפה לתכנים מזיקים ובלתי הולמים, כגון: פורנוגרפיה, זוועה, שנאה, סמים ואובדנות, ניצול מיני ופדופיליה, יצירת קשרים עם זרים, גניבת זהות והונאה.

בריונות ברשת - Cyberbullying

בריונות ברשת מוגדרת כהתנהגות אגרסיבית מכוונת, הנעשית על ידי קבוצה או יחיד, תוך שימוש באמצעים אלקטרוניים של קשר, באופן חוזר ולאורך זמן נגד קורבן שאינו יכול להתגונן בקלות (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006). חלק מהחוקרים טוענים שבריונות ברשת דומה לבריונות חברתית עקיפה (הפצת שמועות, חרם, הדרה חברתית ועוד) אך נעשית בזירה האלקטרונית (Law, Shapka, Hymel, Olson, & Waterhouse, 2012).

באופן כללי יש דמיון רב בין פגיעה הנחווית מבריונות שמתרחשת מחוץ לרשת לבין פגיעה הנחווית מבריונות שמתרחשת ברשת. יחד עם זאת, בריונות ברשת שונה מבריונות מסורתית בשל המאפיינים הייחודיים של ההתנהלות ברשת. בנוסף, הגבולות בין העולם הפיזי לבין העולם הווירטואלי מיטשטשים

ומה שקורה ברשת יכול לגלוש לחיים מחוץ לרשת ולהיפך. הדינמיקה החברתית והבריונות שמתחילות בבית הספר ממשיכות גם בבית באמצעות הרשת ולהיפך (טרבלסי, היימן ואולניק-שמשי, 2011), כך שהפגיעה הולכת ומתעצמת.

ההבדלים בין בריונות מסורתית לבין בריונות ברשת

רצף זמן ומקום: הפגיעה ברשת מתקיימת על פני רצף היממה (24/7) ובמקומות שונים כולל בבית. במרחב הווירטואלי הקורבן נגיש כל הזמן ובכל מקום.

חוסר ההשגחה במרחב הווירטואלי: בבית ובבית הספר, בחוגים ובתנועות הנוער, הורים, אנשי חינוך ומדריכים נתפסים כסמכות שמעצם נוכחותה יש בכוחה להרתיע ולהפחית בריונות. באינטרנט אין נוכחות של דמות סמכות.

גיל המעורבים: בריונות ברשת מוצגת כעקומת פעמון כאשר שיאה הוא בכיתות ז' ח' כלומר בחטיבת הביניים, לעומת זאת השיא של קורבנות **לבריונות מסורתית** מתרחש בגילאים צעירים יותר (ד-ה-ו) והיא הולכת ופוחתת עם הגיל.

הקשר בין המעורבים: רוב הקורבנות ברשת נפגעים מחבר או חברים לכיתה, באותו שנתון גיל.

הבדלי מנדר: מסקירת הספרות עולה חוסר עקביות לגבי הבדלים בין בנים לבנות במעורבות בבריונות ברשת. בעוד חלק מהמחקרים לא מצביע על הבדלים משמעותיים, מעידים מחקרים אחרים כי בנות נפגעות יותר מבריונות ברשת. אחד ההסברים לכך הוא **שבריונות ברשת** דומה למעשה **לבריונות חברתית (עקיפה)** אשר גם במרחב החיים הפיזי בנות מעורבות בה יותר (Tokunaga, 2010).

תפקידים חברתיים - בריונות ברשת לעומת בריונות מסורתית

התפקידים בסיטואציה הבריונית, שהוזכרו לעיל, נשמרים באופן עקרוני גם ברשת. בשתי זירות הבריונות אין שוני במאפייני הילד הפוגע ובמאפייני הילד הנפגע. מרבית "הקורבנות" ברשת הם גם "קורבנות" לאלימות מחוץ לרשת וכך גם לגבי "הפוגעים" ו"העדים". כלומר, "הפוגעים" ו"הקורבנות" כאחד, משמרים בדרך כלל את תפקידיהם החברתיים, אם כי ברשת, המעברים בין התפקידים מתאפשרים ביתר קלות.

< **הפוגע (bully):** ל"פוגעים" ברשת יש יותר סיכוי להיפגע ברשת ולהפוך הם עצמם לקורבנות ברשת, תופעה זו ניתנת להסבר באמצעות הבנת "מעגל הקורבנות-בריונות ברשת" (Cyberbullying-Victim Cycle). מעגל חברתי זה מורכב למעשה מקבוצות חברים שהנורמה בהן ובין חבריהן היא פגיעה חוזרת ונשנית זה בזה (Li, 2007). אחד המניעים לבריונות ברשת הוא השאיפה לפופולריות; הפצת סרטונים, תמונות וכו' עשויה לקדם את המעמד החברתי. ככל שהתכנים קיצוניים וחזקים יותר,

הם נצפים יותר. כמות הצופים בתכנים והמצטרפים לקבוצות היא מקור לחוויה של פופולריות ותהילה. מניע נוסף הוא חוסר מודעות לחוויה שחווה הנפגע ולרגשותיו. שיתוף ותמיכה בתוכן פוגעני הם פעולות שנעשות פעמים רבות באופן אימפולסיבי ללא מחשבה המתייחסת להשלכות ונעשית 'בצחוק' ובלהט הרגע.

< **הקורבן:** המעבר מתפקיד הקורבן לכדי יכולת להגיב לפגיעה ואפילו להגיב בבריונות - נעשה ביתר קלות ברשת מאשר בבריונות מסורתית, הן בשל הסרת האלמנט הפיזי והן בשל מאפייני הרשת (אי נראות, אנונימיות, הסרת עכבות, זמינות שווה של "כלי הפגיעה" ועוד).

< **קורבנות-בריונים (bully-victim):** בשונה מבריונות מסורתית, בבריונות ברשת, עולה מספר המעורבים שהם גם פוגעים וגם קורבנות, בעוד מספרם קטן יחסית בבריונות מסורתית. הממצאים מראים, שכשמדובר בבריונות ברשת, תפקידי "הפוגע" (bully) ו"הקורבן" מטשטשים יותר בקלות.

< **הצופים מן הצד:** מספר הצופים ברשת הוא בגדר בלתי ידוע ולעיתים קרובות עשוי להשתנות מיחידים ועד למאות ואף אלפים. הצפייה באירועי הפגיעה אינה סינכרונית (כלומר אינה מתרחשת בהכרח בזמן הפגיעה). המעבר מתפקיד "צופה בלתי מעורב" לתפקיד "שותף לפגיעה" (מחזק, מסייע...) מתרחש ביתר קלות ברשת לעומת בריונות המתרחשת פנים אל פנים. ילדים ובני נוער הופכים ביתר קלות לשותפים לפגיעה כאשר הם אוהבים (like), משתפים (share) או כותבים פוסט על מהלך שמישהו אחר יזם.

< **המגן:** הגנה על קורבן ברשת יכולה להיות דיווח על הפגיעה למבוגר או למשטרה, פרסום פוסט או הודעה שמטרתם לעצור את הפגיעה, הזמנה של הנפגע להשתתף בפעילות חלופית במקרה של חרם או הדרה חברתית ועוד.

סוגי הפגיעה ברשת

הפגיעה ברשת באה לידי ביטוי באופנים שונים, בדרגות חומרה שונות ומשתנה בהתאם להתפתחות הטכנולוגית ולשימושים הרווחים בחברת הילדים. הביטויים העיקריים של פגיעה ברשת הם:

< **לעג, השמצה והעלבה:** באמצעות שליחת מסרים אישיים וישירים המופנים ישירות לאדם ו/או לאחרים.

< **הטרדה:** שליחת מסרים פעמים רבות, עם וללא תוכן משמעותי, למטרת הטרדה.

< **הפצת שמועות:** המצאת סיפורים שקריים והפצתם באמצעות טקסט מילולי, סרט או תמונה מעובדת, גם על רקע מיני (חיבור תמונת פנים לגוף המופיע בתמונות או סרטי פורנו והפצתם ברשת)

- < **דירוגים חברתיים:** רשימות החושפות שמות על פי קריטריונים מסוימים. למשל רשימה "מחתיך ועד מכוער", דירוגי בנות לפי פעילותן המינית ופרסומן בקרב מכריהן ועוד.
- < **חרם:** הרחקה מקבוצה חברתית, יצירת סקרי שנאה, למשל יצירת דף בפייסבוק שקורא לעמיתים ללעוג ולהחרים ילד מסוים. פתיחת אתר אינטרנט המוקדש להעלבה ולהוצאת שם רע ועוד.
- < **הפחדה, איום וסחיטה:** מסרים שיש בכוחם לאיים, לעורר פחד ולהפעיל סחיטה.
- < **התחזות:** שימוש בשם או בתמונה של אדם אחר. למשל, פרסום פרופיל מזויף בפייסבוק (fake profile) של חברה לכיתה שבו תמונות מביכות שלה, שכביכול פרסמה בעצמה.
- < **הפצת סרטונים או תמונות:** הפצת סרטונים או תמונות של אדם אחר ללא אישורו ולרוב ללא ידיעתו.

לביטויים השונים של בריונות ברשת דרגות חומרה שונות לפי תפיסת התלמידים. מחקרים גילו כי חדרי צ'אט, הודעות מידיות והודעות דואר אלקטרוני נתפסו כפגיעות פחות חמורות על ידי תלמידים ואילו תמונות וסרטונים נתפסו כחמורים וכבעלי אפקט השפעה גדול על הקורבן אף יותר מאשר בריונות מסורתית (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006).

השלכות הבריונות ברשת

מחקרים מוכיחים קשר בין תופעות רגשיות כגון לחץ, תסכול, בעיות פסיכולוגיות לבין בריונות ברשת. השלכות פגיעת הבריונות ברשת תלויות במשך הפגיעה, בתדירותה ובחומרתה. להצקה חד פעמית יש פחות סיכוי להיות קשורה לנזק ארוך-טווח מאשר להטרדה ממושכת. מחקרים מסוימים בדקו את נושא הירידה בלימודים ואת טיב היחסים בין בני המשפחה בעקבות פגיעה ברשת, בעוד מחקרים אחרים התמקדו בהתפתחות הפרעות פסיכולוגיות ורגשיות. קורבנות לבריונות ברשת מדווחים באופן עקבי על בעיות בלימודים בהשוואה לתקופה שלפני ההטרדה. תלמידים מדווחים על ירידה פתאומית בהישגים, על עליה בחיסורים ובהיעדרויות ועל תחושה שבית הספר אינו בטוח עוד עבורם. כרבע מהקורבנות העידו שחלה הרעה ביחסים במשפחה בעקבות היותם קורבנות ברשת. צורות חמורות של בריונות ברשת נמצאו קשורות לסיכויים גבוהים למחלות נפש ובעיות חברתיות חמורות. בעיות פסיכולוגיות שנמצאו קשורות לבריונות ברשת הן דיכאון, חרדה חברתית, הערכה עצמית ירודה, תחושת מצוקה נפשית, כעס על הפוגע, התנתקות ואף עבריינות. חשוב להדגיש כי התופעות הללו מופיעות גם בקשר לבריונות מסורתית. בכל מקרה חשוב להדגיש, כי בנוגע לקשר בין בריונות ברשת לבין אובדנות, המחקר נמצא בשלבים מאד ראשוניים. כאשר נמצא קשר הוא ברובו מתאמי ולכן לא ניתן להסיק מסקנות לגבי סיבתיות.

התערבויות למניעת ברשת האינטרנט ולטיפול באירועי בריונות

ההתמודדות עם אירועים חריגים מקוונים, היא חלק מתפיסה חינוכית כוללת וממדיניות בית ספרית לטיפול אקלים מכבד ובטוח כאורח חיים. התשתית לכך היא עבודה עם הורים, מורים ותלמידים. הגברת הנוכחות של המבוגרים במרחב הוירטואלי והגברת הערנות וגילויי אחריות של קבוצת השווים ברשת. באמצעות תכנית "כישורי חיים" המוצגת בערכה זו, ניתן לקיים שיח חינוכי - רגשי עם התלמידים ולהקנות להם כלים ומיומנויות להתנהלות מיטבית ברשת ולהתמודדות עם מצבי פגיעה.

כיצד מתמודדים התלמידים עם פגיעה ברשת?

במחקר, שהשווה תופעות של אלימות באינטרנט לתופעות אלימות פנים אל פנים בקרב בני נוער (טרבלוס, היימן ואולניק-שמח, 2011), נשאלו התלמידים, מהי הדרך הטובה ביותר לעצור את האלימות ברשת? התפלגות תשובותיהם מוצגת בטבלה (N=458):

המשתנים	%
לחסום הודעות	57
לספר להורה או מורה	31.9
להתעלם	29
לדווח למשטרה	25.1
לשנות את כתובת המייל או הטלפון	16.6
לתעד את המייל הפוגעני	12.2
להשיב "מלחמה" ברשת	8.7
לבקש מהפוגעים להפסיק	5.9
אחר	2.8

עמדות תלמידים כלפי הגבלת השימוש באמצעים דיגיטליים בבית הספר הן, כי איסור על הבאת טלפונים לבית הספר, יגרום לכך שהם ישתמשו בהם בהיחבא. כמו כן סברו, שהגבלת השימוש באינטרנט באופן פרטי בבית הספר, לא תמנע מקרים כאלה מלהתרחש מחוצה לו (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006).

צעדים לטיפול באירוע פגיעה מקוונת

מתוך מסמך הנחיות לצוותי חינוך לטיפול באירוע של פגיעה מקוונת ברשת (שפ"י ומינהל מדע וטכנולוגיה, משרד החינוך).

על המנהל לפעול להפסקת הפגיעה ולהסרת התוכן הפוגעני ככל שביכולתו :

< אם הפגיעה התקיימה באתר הבית-ספרי - הנושא יטופל על ידי רכז תקשוב בית-ספרי/מנהל האתר (באתר הבית-ספרי יצוין בכל עת למי יש לפנות באירוע חריג).

< אם הפגיעה התקיימה באתרים חיצוניים, כגון רשתות חברתיות ושירותים שיתופיים אפשר להיעזר בגורמים הבאים:

- הקו הפתוח של איגוד האינטרנט הישראלי בטלפון 03-9700-911 או באמצעות שליחת טופס דיווח.

- הפניה קונקרטית ל"דווח על תוכן לא ראוי". אפשר למצוא הפניה כזו "בתנאי השירות" ו/או ב"על אודות" ו/או ב"עזרה" המצויים בדרך כלל בתחתית כל דף.

- משטרה באמצעות דף הפייסבוק.

< אם הפגיעה נעשתה באתרים שמשרד החינוך מפעיל - אפשר לפנות לאחראי מטעם מינהל תקשוב מערכות מידע, בטלפון: 02-5602599 או באמצעות דוא"ל shaulbe@education.gov.il.

< כשלא נמצא פתרון אפשר לפנות למנהלת אגף פניות ותלונות הציבור במשרד החינוך באמצעות פקס: 02-5602390 ובאמצעות הדוא"ל בכתובת זו: tluna@education.gov.il.

רשימת מקורות רקע אקדמי (חלקים א' ו-ב')

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-שמע, ד' (2011). אלימות באינטרנט מול אלימות פנים-אל-פנים בקרב בני נוער. בתוך: י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי ו' 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 http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Nitur_Almut.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 Victimization 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). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *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). Bullying and suicide: A public 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 Erlbaum.
- 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.

"אל תאק בצרכו של אחר
ואל תיכנס לדולשות שבזל
שא בעול בכתפיים איתנות
ותאלתין ותאלתין, רק תאלתין"

(שיר בעיפרון, "בית הבובות" / גלילימ וואדן: אלמיר אטילאס)

פרק שני

תכנית התערבות מערכתית
ברמת בית הספר

כתבו - עינב לוק ומיכל זכריה

התערבות ברמה המערכתית

התמודדות עם בריונות מחייבת התערבות מערכתית כוללת, המקדמת אקלים מיטבי ברמה הבית ספרית. למבנים הארגוניים, לאקלים וליחסים הבין אישיים בבית הספר, יש השפעה גדולה על הופעת תופעת הבריונות.

להתנהגות תוקפנית, אלימה ובריונית מניעים שונים, ביניהם גורמים הקשורים בפרט כמו גורמים ביולוגיים ואישיותיים, גורמים משפחתיים וחברתיים וגורמים בית-ספריים.

בהסתמך על "המודל האקולוגי" של תת מערכות המקיפות את האדם (Bronfenbrenner, 1979), פותחה הגישה של מניעת אלימות ובריונות ברוח האקולוגיה החברתית (Astor, Benbenishty & Meyer, 2004), על-פיה המוסד החינוכי עומד במרכז ההתערבות. החוקרים מסכימים, כי למשתנים כמו מצב סוציאקונומי, שכונה, קהילה, משפחה, חשיפה של הילד לאלימות במשפחה וכדומה, השפעה רבה גם על תופעות האלימות והבריונות במוסד החינוכי. מחקרים רבים מוכיחים (ראה פרק 1), כי תכניות התערבות בית ספריות יכולות לשנות את המצב. עבודה לטווח ארוך, על קידום אקלים בטוח, יוצרת שכבת הגנה ומאפשרת לבית הספר להתמודד טוב יותר עם אירועי בריונות. יתרה מזאת, התערבות ברמה הבית ספרית יכולה להיות בעלת השפעה לא רק במעגלים המצומצמים של הפרט אלא גם במעגלים קהילתיים רחבים.

גישה זו מטילה אחריות רבה על בית הספר בהתמודדות עם בריונות ונותנת תקווה ואפשרות לשנות ולקדם תהליכים של רווחה נפשית ומיטביות. התמודדות עם תופעת הבריונות היא משימה משותפת של כל באי בית-הספר והקהילה שבה הוא ממוקם. יצירת שיתוף פעולה בין כל הגורמים הרלוונטיים: ההנהלה, הצוות החינוכי, המערך המסייע, התלמידים, הורי התלמידים וגורמים בקהילה וביישוב, חיונית לקידום אקלים ולמניעת אלימות ובריונות. ככל שהתלמידים והוריהם יחוו את עצמם כשותפים לתהליכי יצירת אקלים חינוכי מיטבי ומניעת בריונות ויכירו באחריותם המשותפת, כך תגבר נכונותם לקיים וליישם תהליכים אלו. על כל השותפים לקיים שיח משמעותי ולגבש חזון חינוכי המתייחס לאקלים בית הספר, לרווחה נפשית של הצוות והתלמידים ולמניעת התנהגויות סיכון.

על מנת להוביל תכנית התערבות מערכתית חשוב להיעזר במבנים אירגוניים שיאפשרו את גיבוש התוכנית, הפעלתה והערכתה. צוות מוביל אקלים, בראשות מנהל בית הספר, המקיים שיח משמעותי על הקדימויות ועל החזון הבית-ספרי, יתייחס גם לפיתוח כישורי חברות ומניעת בריונות. על הצוות לזהות את נקודות החוזק של בית-הספר ואת החולשות, לאתר את הצרכים בתחום ולזהות את תחומי האחריות של בעלי התפקידים.

השלבים בהתערבות מערכתית לפיתוח התנהגות חברתית:

אחריות בקבוצה והתמודדות עם בריונות

שלב א'

מיפוי וזיהוי צרכים בתחום אחריות חברתית ובריונות כחלק מתהליך אבחון אקלים:

תכנית התערבות מערכתית ארוכת טווח, המבוססת על אבחון בית-הספר ועל ניתוח הנתונים המתקבלים על בית-הספר ממקורות שונים:

1. מיצ"ב אקלים וסביבה פדגוגית - המיצ"ב מתייחס לאקלים הבית ספרי וכולל גם שאלות בנושא חברות, תחושת מוגנות וקורבנות לבריונות:

מדד מסכם: יחסים חיוביים בין תלמידים לבין חבריהם לכיתה

- < "הכיתה שלי מלוכדת ומגובשת"
- < "לרוב התלמידים בכיתה שלי יש עם מי להיות בהפסקות"
- < "לרוב התלמידים בכיתה שלי חשוב לעזור אחד לשני"
- < "לתלמידים בכיתה אכפת זה מזה"
- < "בכיתה שלי יש אווירה טובה בין התלמידים"

מדד מסכם: היעדר תחושת מוגנות של התלמידים

- < "לפעמים אני פוחד ללכת לבית הספר כי יש בו תלמידים שמתנהגים באלימות"
- < "לפעמים אני מעדיף להישאר בהפסקות בכיתה כי אני חושש שיפגעו בי"
- < "יש בבית הספר מקומות שאני פוחד להסתובב בהם"

< "בבית הספר יש חבורות של תלמידים אלימים המציקים לתלמידים אחרים ופוגעים בהם"

2. שאלון אקלים חינוכי מיטבי (אח"מ) - היגדים משאלון האח"מ שיכולים לסייע במיפוי אחריות

חברתית ובריונות במוסד החינוכי:

מספר היגד	נושאים
תחושת שייכות בין תלמידים	
1	בכיתה יש לי הרבה חברים
9	אני יכול לסמוך על חברים בכיתה שיעזרו לי בשעת הצורך
14	אני מרגיש שייך לכיתה שלי
תחושת כבוד וערך עצמי בין תלמידים	
2	התלמידים בכיתה מתייחסים אלי בכבוד
10	התלמידים בכיתתי חושבים שהרעיונות שלי טיפשיים
15	הרבה פעמים חברים מהכיתה צוחקים עלי
19	התלמידים מתייחסים ברצינות למה שאני אומר
30	התלמידים בכיתה מעריכים אותי
גילוי בריונות	
45	תלמיד/ה אחר/ת לעג/ה לך, או העליב/ה אותך, או השפיל/ה אותך
47	קבוצת תלמידים בבית הספר איימו עליך ו"ירדו עליך"
48	תלמיד/ה סחט/ה ממך באיומים (כסף, אוכל או דבר ערך)
52	הפיצו עלי ברשת האינטרנט שמועות כדי לפגוע בי
53	בבית הספר יש חבורות של תלמידים אלימים המציקים לתלמידים אחרים ופוגעים בהם
54	בחודש האחרון הטילו עלי "חרם": קבוצת תלמידים לא רצתה לדבר או לשחק איתי
55	יש ילדים בבית הספר שמציקים לי בכוונה
56	הפיצו תמונות שלי באינטרנט שהרגיזו אותי או פגעו בי
תחושת מוגנות	
69	בדרך כלל אני מרגיש/ה בטוח/ה ומוגן/ת בבית הספר
65	לפעמים אני פוחד ללכת לבית הספר, כי יש בו תלמידים שמתנהגים ב אלימות
66	לפעמים אני מעדיף להישאר בהפסקות בכיתה, כי אני חושש שיפגעו בי
67	יש בבית הספר מקומות שאני פוחד להסתובב בהם

3. שאלון ייחודי לנושא בריונות: ניתן למפות את תופעת הבריונות והעומדים מהצד באמצעות שאלון ספציפי בנושא (ראה פרק 4 חלק ב) בהתאם לשיקול דעתו של מנהל בית-הספר.

4. דיווחים על אירועי בריונות: מעקב אחר אירועים חריגים והפקת לקחים מהם הוא מדד חשוב נוסף כחלק מתהליך אבחון וזיהוי הצרכים בתחום זה. הצטברות דיווחים אודות אירועים כגון חרם נגד תלמידים, פגיעה באמצעות הרשתות החברתיות או פגיעה פיזית בעלת מאפיינים בריוניים, המתרחשים בבית-הספר או בשעות אחר הצהריים, מחייבים בניית תכנית התערבות בתחום. על הצוות החינוכי לקחת בחשבון שאירועים בעלי אופי בריוני עשויים לא להגיע לידיעתם בשל קשר השתיקה ומתוך החשש לערב מבוגרים במצוקה. יש לשקול בכובד ראש כל פניה ומידע שמגיעים ולבדוק האם הם בבחינת "קצה הקרחון" של אירוע מורכב או תופעה רחבה יותר.

5. איתור וזיהוי תלמידים הפוגעים ונפגעים כתוצאה מבריונות: כחלק מתהליך המיפוי על המחנכים לפעול לאיתור תלמידים המעורבים במעשי בריונות אם כפוגעים ואם כקורבנות. הזיהוי נועד לשם הפסקת הפגיעה ובהמשך לבניית תכנית התערבות (פרטנית או קבוצתית בהתאם לצורך).

6. תצפית והתבוננות על הארגון: כחלק מתהליך המיפוי יש לערוך תצפית והתבוננות על היבטים שונים הקשורים באקלים הבית ספרי כגון מבנה פיזי, מאפיינים תרבותיים, מבנים ארגוניים קיימים, התנהלות בהפסקות, הכשרת צוות המורים בנושא, קיום שיעורי כישורי חיים בכיתות, דרך קבלת החלטות, קשר הורים-הנהלה, יחסים בצוות ועוד. מידע זה ניתן לאסוף בתחילת התהליך ולכל אורכו. תצפית זו ניתן לערוך על ידי צוות האקלים בשיתוף ובהנחית מדריך שפ"י, מדריך אח"מ, פסיכולוג בית-ספר וכו'.

7. קבוצות מיקוד: קיימות דרכים נוספות לאיסוף מידע. מעבר לנתונים כמותיים המתקבלים מהשאלונים השונים, חשוב להגיע להבנה מעמיקה יותר על ידי איסוף מידע איכותני. ניתן לערוך **קבוצות מיקוד או מעגלי שיח**, למשל - קבוצות תלמידים, הורים ומורים שיש בכוחן לתרום להבנת התופעה ולגיוס השותפים לתהליך. בשיח מעין זה ניתן לברר ולהבין לעומק עמדות, דילמות, נקודות ראות שונות.

< נושאי הדיון בקבוצות המיקוד הינם מגוונים ויש להתאימם לצרכי הזמן והמקום. לדוגמא - הבנת ממצאים שעלו בסקרים (אח"מ, מיצ"ב) כגון מצב שבו תלמידים רבים ציינו שהם חשים כי המורים אינם מתעניינים בהם באופן אישי. ניתן לברר עם התלמידים למה הם מתכוונים תוך התייחסות לרגשות ולמחשבות שעולים בשיחה ותוך שמירה על שיח מכבד ומוגן.

< בירור עמדות ותפיסות עולם לגבי פניה לעזרה, דיווח, עמידה מן הצד, חברות ועזרה לחבר. סוגיות לדיון עקרוני כמו התערבות מבוגרים בחברויות של ילדים - האם לגיטימי? מה תפקיד הילדים ומה תפקיד המבוגרים בנושא זה?

< בעקבות הבירור, ניתן לגבש עם כל אחת מקבוצות המיקוד, לאן היא שואפת להוביל את ההתערבות בנושא "אחריות חברתית ומניעת בריונות"? אילו ערכים חברי הקבוצה היו רוצים לקדם בבית הספר בהקשר זה? איך היו רוצים שזה ייראה ברמת התנהגות בבית-הספר ובמרחבים השונים (פיזי וירטואלי)? לאיזה שינוי יצפו? כיצד ניתן יהיה למדוד את השינוי ולהעריכו?

< זיהוי היוזמות הייחודיות של כל אחת מקבוצות המיקוד - מורים, תלמידים והורים. זיהוי גורמים נוספים מחוץ לבית הספר, בקהילה וברשות, שיכולים לתרום למהלך (תנועת הנוער, מדריכי נוער, אגף הספורט, הורים בעלי ידע בנושא ועוד).

< בחירת נציגים מכל קבוצת מיקוד לצוות מוביל אקלים בית- ספרי.

שלב ב'

הקמת "צוות מוביל אקלים"

בית הספר יקים "צוות מוביל אקלים" כמבנה ארגוני קבוע המאפשר דיון בנושאי אקלים. בראש הצוות יעמוד מנהל בית-הספר וישתתפו בו בעלי תפקידים מרכזיים על פי שיקול דעתו של המנהל, כגון היועץ החינוכי, פסיכולוג בית-הספר, רכז החינוך החברתי, המב"ס, מנהלי החטיבות, רכזי השכבות, מדריך שפ"י ונציגים נוספים. התכנסות הצוות באופן שוטף תפנה מקום וזמן לדיון בנושא האקלים גם בחיי השגרה ולא רק עת נדרשים לטיפול באירוע אלימות. הדיון בצוות יהיה מערכתי ויאפשר למידת דפוסי התנהלות, תכניות מניעה, תכניות התערבות, טיפול באירועים חמורים והפקת לקחים. על מנת ליצור התערבות חינוכית בראייה כוללת, המתייחסת לכל רצף היום וב"ראייה רשותית", מומלץ לקיים במהלך השנה מספר מפגשים של "צוות מוביל אקלים מורחב" בשיתוף גורמים משמעותיים בקהילה וברשות, כגון: מנהל מחלקת נוער, מנהל "עיר ללא אלימות" שיטור קהילתי ועוד. "צוות מוביל אקלים" אשר יבחר להתמקד באופן מעמיק בנושא "פיתוח אחריות חברתית ומניעת בריונות", יצרף אליו נציגים פעילים מתוך קבוצות המיקוד שיש בכוחן לסייע למהלך. תפקיד "צוות מוביל אקלים מורחב" לקידום אחריות חברתית ומניעת בריונות" הוא לסמן מטרה משותפת ולבנות על פיה תכנית התערבות תוך חלוקת תחומי אחריות.

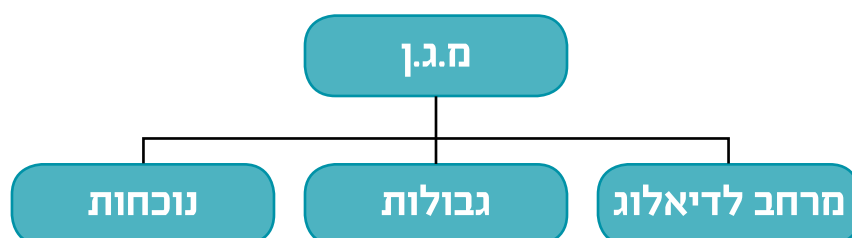
שלב ג'

בניית תכנית ההתערבות

בניית תכנית ההתערבות, הינה תהליך של יצירה ייחודית, המשקף את החזון, החלומות והשאיפות של קהילת בית-הספר, בהתייחס גם לנתונים שעלו בתהליך המיפוי. השיח, לקראת התהליך ובמהלכו, יתמקד בבניית חברה ערכית המושתתת על כבוד הדדי, אחריות חברתית, יחסים בין אישיים, סובלנות

וקבלת האחר. חברה הלוקחת אחריות על מניעת התנהגויות סיכון ובכללן בריונות. השיח יותאם למאפייני התרבות והקהילה שבתוכם ממוקם בית הספר. מתוך השיח תיגזר תכנית התערבות ייחודית הכוללת: יעדים, מטרות, דרכי התערבות, שותפים לעשייה, משאבים, לוח זמנים ודרכי הערכה. לתכנית ההתערבות יהיו הן היבטים הקשורים לפיתוח רווחה נפשית והן היבטים הקשורים למניעת התנהגויות סיכון העולות מהמיפוי ברמה מערכתית ופרטנית.

תכנית ההתערבות תשאף לפתח תחושת מוגנות בבית הספר בהתבסס על שלושה צירים מרכזיים: מרחב לדיאלוג, גבולות ונוכחות. הרגשת המוגנות בבית הספר נרקמת למעשה מתוך הצבת גבולות, תשתית של מרחב המאפשר דיאלוג ונוכחות מבוגר משמעותי. שילוב שלושת המרכיבים יוצר את מודל "מ.ג.ן" לקידום אקלים בטוח וצמצום אלימות ובריונות.



עבודה עם האוכלוסיות המשמעותיות בבית הספר - עבודה על הממדים דיאלוג, גבולות ונוכחות
תיעשה עם כלל האוכלוסיות המשמעותיות בבית הספר: מורים, תלמידים והורים, תוך כדי יצירת מבנים ארגוניים, שיאפשרו יישום ברמה אופרטיבית.



עבודה עם צוות המורים תכלול התייחסות לשלושת ההיבטים: שיח על **הגבולות** בבית הספר, שיבוא לידי ביטוי בתקנון בית ספרי וייתחם באופן ישיר לכל טווח התגובות בזמן התרחשות אירוע בריונות. עבודה עם המורים על מיומנויות לקיום **דיאלוג משמעותי** עם תלמידים והורים, דיאלוג שיאפשר

יצירת תחושה של קרבה ואכפתיות, יעודד פניה לעזרה ויאפשר זיהוי קשיים ומצוקות. יש לעבוד עם המורים על פיתוח כישורי הנחיה לשיח משמעותי על עמדות, תפיסות בקבוצה ובכיתה באופן שיאפשר שיח רלוונטי, העצמת הכוח החיובי בכיתה ומנהיגות תלמידים. **נוכחות:** עבודה עם המורים על השתמעות הנוכחות הפיזית והרגשית שלהם בבית הספר והעצמת נוכחותם.

עבודה עם התלמידים תכלול התייחסות **לגבולות** ולהתנהלותם על פי חוקי בית הספר תוך שליטה עצמית ושותפות בתהליכים מערכתיים הקשורים לביסוס גבולות בבית הספר. בנושא **דיאלוג** חשוב לחזק בקרב התלמידים מיומנויות תקשורת בין-אישית, תקשורת מכבדת עם חבריהם ועם מבוגרים (הורים ומורים) ופניה לעזרה בעת הצורך באמצעות תכנית "כישורי חיים". בנושא **הנוכחות** יש להתייחס להגברת המעורבות והנוכחות של התלמידים בחיי בית-הספר, תוך חיזוק לקיחת אחריות חברתית ומניעת בריונות.

עבודה עם ההורים תכלול חיזוק השותפות בין ההורים לבית-הספר, באמצעות שיתוף בכתיבת התקנון וביצירת **הגבולות** בבית-הספר, מה שיאפשר אחריות משותפת, מעורבות וגיבוי לפעולות בית-הספר. שותפות זו תבוא לידי ביטוי בגיבוש החזון, בבניית תכנית ההתערבות תוך ביסוס זמן ומקום ל**דיאלוג** ושיח משותף עם ההורים. כמו כן יושם דגש על חיזוק ה**נוכחות ההורית** בחיי הילדים בכלל ובתהליכים החינוכיים בפרט.

מבנים ארגוניים הכרחיים המקדמים אחריות חברתית ומניעת בריונות בהיבטים של דיאלוג, גבולות ונוכחות (מ.ג.ן)

< על בית הספר לייצר מבנים ארגוניים שיאפשרו קיום דיאלוג בין מורים לתלמידים כגון - טיפוח פינות ישיבה בתוך בית הספר והגדרת זמן שיעוגן במערכת השעות בו המורים יכולים לקיים שיח עם תלמידים.

< על בית הספר לפנות זמן ללמידת הנושא בחדר המורים, למידה שתכלול רכישת מיומנויות לקיום דיאלוג ושיח עם תלמידים, רכישת ידע ודיון על עמדות ותפיסות המורים בנושא אחריות חברתית ומניעת בריונות.

< שיעורי "כישורי חיים" במערכת השיעורים של התלמידים ולמידת הנושא על ידי הצוות החינוכי.

דוגמאות מבתי ספר שונים בארץ, לחיזוק נוכחות המורים, השגחה וטיפול באירועי אלימות ובריונות:

נוכחות מורית ביום הפנוי של מחנך הכיתה - לעיתים, ביום הפנוי של מחנך הכיתה, נוצרת בעיה שבאה לידי ביטוי בירידה בנוכחות התלמידים, בעיות התנהגות, אלימות ותחושה של חוסר מוגנות. ניתן ליצור מבנה ארגוני בו לכל כיתה מוצמד מורה מקצועי, המלווה את הכיתה לאורך כל השנה (בטיולים, סיורים). בימים הפנויים של מחנך הכיתה הוא משוּבֵּץ במערכת ללמד את הכתה לפחות לשני שיעורים

(מומלץ לאחר ההפסקה הגדולה ובבתי ספר יסודיים גם בזמן ארוחת העשר). במבנה ארגוני מסוג זה, חלק מההכשרה המקצועית של המורים יכול עבודה על תפיסת התפקיד של המורה המקצועי ותפיסת ההתמקדות בכיתה אחת כאפשרות ליצור קשר משמעותי. בהתארגנות נכונה התהליך יקל על עבודתו של המורה המקצועי ולא יוסיף מטלות לתפקידו.

שינוי מערכת הצלולים לצורך יצירת זמן טיפול של מורים בבעיות חברתיות ובעיות אלימות ובריונות - מבנה ארגוני הלוקח בחשבון את הזמנים בהם בעיות אלו שכיחות יותר, למשל בבתי ספר יסודיים - העברת זמן האכילה לאחר ההפסקה הגדולה. פעולה זו מאפשרת לילדים זמן רגיעה והתארגנות לאחר ההפסקה ומאפשרת להם לפנות למורה בזמן זה. המורה מצידה יכולה להתפנות לטיפול בבעיות שהתעוררו בזמן ההפסקה, ללא פגיעה בזמן שיעור. לאחר כרבע שעה ישנו צלול נוסף המסמן את התחלת השיעור. מאותה סיבה יש לתת עדיפות לשעות חלון/שעות פרטניות לאחר ההפסקות הגדולות.

שלב ד'

יישום תכנית ההתערבות

תכנית ההתערבות תיושם על ידי כלל אוכלוסיות בית הספר על פי חלוקת העבודה שתקבע בתכנית ההתערבות. יישום ההתערבות ילווה על ידי "צוות מוביל אקלים" שידאג להקמת המבנים הארגוניים על פי לוח הזמנים שנקבע, לחלוקת התפקידים, למציאת חלופות במידה ועולים קשיים.

שלב ה'

שקיפות ופרסום תכנית ההתערבות

קיימת חשיבות לבולטות של התכנית ולמודעות כלל אוכלוסיות בית הספר והקהילה לקיומה. מומלץ להביא לידיעת כלל הקהילה את קיומה של התכנית באמצעים שונים, כגון - אתר בית הספר, עיתון בית-הספר ועיתון קהילתי, מפגשים משותפים לבית הספר ולקהילה המדגימים את הנושא, הצגות, מופעים, פעילות התנדבותית בנושא בקהילה ורעיונות יצירתיים נוספים שיוזמים התלמידים, ההורים והמורים.

שלב ו'

הערכת התהליך באמצעות אבחון חוזר

(אח"מ, מיצב, קבוצות מיקוד, תצפית).

הכשרת המורים על ידי "צוות מוביל אקלים" תכלול לפחות 5 מפגשים. מטרת ההכשרה - לבסס בקרב המורים מסוגלות לחיזוק אקלים מיטבי, פיתוח אחריות חברתית ומניעת בריונות באמצעות ידע ומודעות בנושא, תפיסות עמדות ורגשות של המורה בתחום זה, כלים להובלת התהליך בכיתות ולקיום דיאלוג בנושא ומסוגלות להתמודד עם אירוע בריונות. לפניכם הצעות לסדנאות שניתן להעביר במפגשי חדר המורים.

סדנה מספר 1

"בריונות בשבילי..."

כתבו - יעל בריל, מיכל זכריה, עינב לוק, שוש צימרמן

מטרות



40

1. חיבור אישי לנושא הבריונות

2. פיתוח תובנות

מזמינים את הצוות להתחלק לשלוש ולמלא אחר ההנחיה הבאה:

אתן מוזמנות "לחפש" במחסן החוויות שלכן זיכרון אודות סיטואציה של בריונות מחייכן האישיים או המקצועיים.

חזרו לאותה הסיטואציה ושחזרו מה הרגשות והתחושות שהיו לכן? מה היו הגורמים המסלימים והממתנים בסיטואציה?

מה חשבתן על עצמכן ועל הזולת בסיטואציה?

כיצד הגבתן?

ספרו ושתפו את חברותיכן... ובדקו יחד -

ממרחק הזמן, אילו תובנות יש לי על אותה סיטואציה? על עצמי? על אנשים נוספים בסיטואציה? האם השתנה משהו בזווית הראיה שלי?

לסיכום במליאה



איזו למידה בנלא "בריונות" ניתן להפיק מתוך השיחה שלכן?

נסחו 2-3 משפטי למידה על "מצבי בריונות" מתוך ההתנסות שחוויתן.

על אחריות חברתית, תפקידים בקבוצה ותופעת הבריונות

כתבו - מיכל זכריה ועינב לוק

מטרה



המורים יעמיקו את ידיעותיהם והבנתם על תופעת הבריונות וההתמודדות עמה מתוך מחקרים בארץ ובעולם ויעלו סוגיות לדיון מתוך הידע שרכשו ומניסיונם בכיתה.

צפייה בסרט: "שטינקר"

דיון בעקבות הסרט



שתפו במחשבות ורגשות שעלו בכם בעקבות הסרט

< איילו מאפיינים של איכזר בריונות האם איזי ביטוי בסרט?

< מה חשבתם על שם הסרט?

< על התנהלות התלמידים? הצוות החינוכי? ההורים?

< על תחומי המסלול להתמודד עם בעיית הבריונות?

< איזו חוויה נשארה בכם בתום הצפייה כאורים? כהורים או צופים?

יש לאסוף את הידע, התחושות, הרגשות התובנות שעלו בחדר בעקבות הדיון ולהציג את המצגת המצורפת בה מובא ידע אקדמי ודרכי התמודדות עם תופעת הבריונות. בסיום המצגת כדאי לאסוף שוב את השאלות המתעוררות, ציפיות, תפקידנו כמורים, הצעדים שאנחנו צריכים לעשות כצוות חינוכי ואילו מבנים ארגוניים מציעים ליזום בנושא?

מצגת מלווה לערכה נמצאת באתר שפ"נט, אקלים ומניעת אלימות, תכניות התערבות - בתחתית העמוד שעוסק בערכה "כולנו גיבורי אל".



עמדות ותגובות למעשה בריונות

כתבו - מיכל זכריה ועינב לוק

מטרות



1. לזהות עמדות של מורים ותלמידים ביחס לפיתוח אחריות חברתית ומניעת בריונות
2. להגביר את תחושת המסוגלות של המורים ביחס ליכולתם להשפיע על עמדות התלמידים והתנהגותם.
במהלך הסדנה:
3. נזהה את התגובות השונות למעשי בריונות ואת הסיבות העומדות מאחוריהן
4. נציף את הערכים והעמדות השליליים כלפי בריונות ואת הערכים והעמדות החיוביים כלפי אחריות חברתית ונדון כיצד הם יכולים לבוא לידי ביטוי התנהגותי

42

חלק א'

- צפו בסרטון "העומד מן הצד", שתפו במחשבות וברגשות שעלו בכם בעקבות הסרטון.
- (הערות למנחה: במהלך השיח רצוי להתייחס לעמדות של גיבור הסרט. ניתן להבין כי קיים פער בין העמדה הבסיסית של הנער לגבי בריונות לבין התנהגותו בפועל)
- < התחלקו לזוגות ונסחו את עמדתכם בנוגע לבריונות ונסו להיזכר בסיטואציה שבה התנהלתם בהתאם לעמדתכם ומצב אחר שבו היה פער בין העמדה להתנהגות, או מצב שבו התלבטתם לגבי תגובתכם.

דיון במליאה



- < שוחחו על התהליך שצברתם בזוגות ונסו לזהות, במקרים בהם היה קיים פער, מה גרם לו? איילו רגשות ומחשבות הוא עורר?
- < למה אתם זקוקים כדי שהעמדה שלכם תבוא יותר לידי ביטוי בהתנהגות?



סבב לסיכום

מה למדתם היום על עצמכם? איזה פער שביהיתם אצלכם בין עמדותי לבין התנהלותי אני לוקח על עצמכם למצב? מה אני לוקח על עצמכם לענות?

חלק ב'

במהלך מחקר בנושא בריונות, שנערך באוסטרליה, הוצגה בפני קבוצת תלמידים סיטואציה בה ילד נפל קורבן להתנהגות בריונית. התלמידים היו צריכים להחליט האם היו עוזרים לילד או לא ולפרט את הסיבה. לפניך משפטים שתלמידים אמרו לגבי נכונותם או אי-נכונותם לעזור לנפגע. אנא קרא את המשפטים וחשוב...

< אינך רגיש להתעורר בק למקרא התגובות?

< מהן התגובות המאפיינות את רוב התלמידים? האם ישנם משפטים נוספים, שאתם
יודעים אומרים או חושבים?

< כאשר אתה כמורה נפגש עם עמדות ותפיסות המנוגדות לתפיסת עולמך בהקשר
לבריונות, כיצד אתה חש? איך אתה מגיב?

< באיזו מידה אתה כמורה מרגיש מסוגל להשפיע על עמדות התלמידים? מה יכול לסייע
לך להשפיע יותר?

< מה יכול לעצב אתך לעבור ולענות את נכונות התלמידים להתעורר?



Bystander behaviour of South Australian schoolchildren observing bullying and sexual coercion/ Ken Rigby and Bruce Johnson

- | הייתי עוזר כי זה נראה הדבר הנכון לעשות
- | הייתי מתערב כי לא הייתי רוצה שמישהו יפגע
- | אני לא יכול לראות שמתעללים במישהו
- | הייתי עוזר כי לא הייתי רוצה שיעשו את זה לי.
- | הייתי עוזר כי אני לא רוצה לעמוד מהצד סתם כך ולתת למישהו אחר לסבול
- | הייתי עוזר כי לא מגיע למישהו שיתנהלו אליו ככה.
- | אם אני אעזר, יש סיכוי שחברים שלי יעזרו גם
- | לא הייתי עוזר, כי אני פוחד להיפגע אם אתערב
- | אם הייתי מתערב הייתי הופך להיות קורבן בעצמי
- | בטוח אף אחד מהחברים לא היה עושה כלום, ואני כמו כלם, לא יוצא דופן
- | עדיף ככה: לא לראות, לא לשמוע - יותר בטוח בשבילי.
- | אני הייתי קורא למורה, אחרת הייתי נפלע
- | הייתי קורא למישהו מהולר ומבציק עברה
- | הרבה יותר בטוח להגיד למורה כי לא מקשיבים לילדים
- | למורה או למבוגר יש יותר כוח לעצור את האירוע
- | אני לא הייתי מתערב - כי מ'עושה את זה או קורא למורה נחשב למלשן
- | לילדים השקטים אין כוח. הכוח נמצא אצל הבריונים כך שזה ממילא לא יעזור

לו היה הדבר בידי, הייתי עושה מעשה!

כתבה - אורית ברג

פתיחה

להכין מראש במרכז החדר - כסא תלמיד ריק. 2 פנקסי פתקי דבקית בצבעים שונים וטוש שחור.

המנחה: הכסא שבתוכנו מייצג תפקיד - **כסא הילד הקורבן**. הילד שנפגע ממעשי בריונות. **ספרא לון** *עליו, מי הוא? מה מאפיין אלוה?* כל משתתפת שרוצה לציין מאפיין מתבקשת לקום, לכתוב על פתקית את המאפיין, להדביק לכסא, ולהעביר לחברה הבאה שמבקשת. רוב הסיכויים שהמשתתפות יתנו מגוון התייחסויות, אולם, אם הן יתייחסו רק לתכונות מתחום הפאסיביות, חשוב להזמין אותן להרחיב מבט ולחשוב על כל אותם ילדים-קורבנות שהן פגשו, ומה היה שם, מאחורי התדמית החיצונית... משסיימו, המנחה מכניסה עוד כסא ריק למעגל. *מי זה?* נכון. **כסא הילד הפוגע**. בואו ננסה לספר קצת עליו, מגישה טוש ופנקס דבקיות **בצבע שונה**. אלא שהפעם המנחה מוסיפה הנחייה: מי שמציינת תכונה או מאפיין שמופיעים גם בכסא של הקורבן, מעבירה את הדבקית מכסא הקורבן לכסא הפוגע, רק מי שמוסיפה מאפיין חדש כותבת על פתקית ומדביקה על כסא הפוגע.

(תכונות שעשויות לאפיין את שני הילדים - דחוי (בגלוי או בסמוי), קושי במיומנויות חברתיות, מעט חברים, דימוי עצמי נמוך, קשיים, לקויות, היסטוריה של קושי, מורכבות רגשית, תחושת רדיפה, אימפולסיביות, דיכאון, תוקפנות, תחושת חוסר מוצא, חוסר אסרטיביות, חלש....).

דיון אודות ההשוואה ומסקנותיה

מה אנו לומדים מההשוואה בין שני הילדים? כאן כדאי להדגיש כי כולם בסיכון רגשי, הן הפוגע והן הקורבן.

מסרים שחשוב להדגיש בדיון -

1. חשוב לקרוא לתופעת הבריונות בשם כדי לזהותה לאפיין אותה ולטפל בה.
2. הפוגע והקורבן הינם ילדים חלשים - שניהם זקוקים להגנה, טיפוח וליווי. שני הכיסאות מדגימים שלתופעה שני פנים, שני בנים ושניהם תלמידינו.
3. ניתן לצמצם את תופעת הבריונות על ידי חיזוק כישורי החיים של שני הצדדים - נעניק להם חוסן רגשי, נעזור להם לפתח מיומנויות חברתיות ותחושת ערך.
4. יש גבול ויש טיפול - העונש חשוב, אך הטיפול חשוב יותר. הופכים את רכז המשמעת לרכז משמעות.



בפעילות הזו אנו מנסות להרחיב את יריעת ההסתכלות על תופעת הבריונות ולהגיע לגישתה של סאלימוואלי - "תפקיד המשתתפים באירועי בריונות"

מחלקים לכל אחת דף עם כל ההיגדים שלעיל, או לחילופין, מפזרים פתקי היגד סביב לשני הכיסאות הריקים.

ההוראה - בחרי שני משפטים, סותרים או שונים, אשר את שניהם חשבת לפחות פעם אחת כמבוגרת, ומשפט אחד אשר לא זכור לך שחשבת מעולם כמבוגרת.... שימו לב - התייחסו אל עצמכן כ**מבוגרות**, **בין מבוגרים** (במקום עבודה, בסביבה חברתית, במקום מגוריכן...) לא עליכן כילדות ולא כלפי ילדיכן או תלמידיכן...

מי רוצה לשלף? לספר ולתאר איפה הפערים מהדהדים בה? ואיפה הם מתחזקים בה?

איילו תפקידים ניתן לזהות מתוך דף ההיגדים שאפניכן?

דף ההיגדים



הנכחות של מציקה, עם הפנים האלה של הילד טוב יראים

בלולו אני תמיד נדפק

למה מי הוא? נחיל קטעים עם החברה

לא סובלת אותה, לא סובלת אותה

כל היום חייבת שיחות, תשואי כבאת

מחנק אותה צדיק אבא מטרילי אותנו

תמיד אני אדם? אין בעיה, אז אני באמת אהיה אדם

חרא, הכל חרא, אני אראה לו אחרת הזה מה זה

אני אפס? אני אראה לכם מי אפס!

אני כשולן? אני אראה לכם מי פה המנצחת!

לא רואים אותי? עכשיו תראו

למה מי יעצור אותי? מי יכול עלי? למי אכפת ממני?

נמאס לי מהמסכנות שלה...

יאללה, באאגני!

מעולה שיריבו, יהיה קצת אקשן

בואו תראו קטעים

לא נעים לי לא לעבור לו...
 הוא תמיד לצידי, אני חייב להיות לצידי
 תראה את המניאק מתחנן
 איזה תינוקת, מגיעה לה - בכינות
 חחחח תבכה תבכה להר
 eee מכות
 נו! לך על זה, אין אין עזיק... תראה לו
 אתם חייבים לבוא, יש דם...
 אני שומרת בדלת, תעשי את זה...
 את מלכה את, מלכה! תראי לה מי שולט פה

 אני מתערה לא רוצה שמישהו יפגע
 אני לא יכול לראות מתעללים במישהו
 לא מסוללת לשתוק כשמתנהלים ככה
 הייתי עוזר כי לא הייתי רוצה שיעשו את זה לי.
 אני מתערת כי לא מגיע למישהו שיתנהלו אליו ככה.
 אם אני אעבור, יש סיכוי שחברים שלי יעברו גם.
 אני לא שותק כשפוגעים במישהו חלש
 זאת התעללות
 הן עובדות על החוק
 אני לא שותקת!
 הם לא בני אדם אבל אני כן
 נראה להם? אין מצב! אני עוזרת את זה עכשיו
 מילה אחת של מישהו וזה יפסק! למה לא המילה שלי?
 כולם השתגעו פה! אני חייבת לעבור את ההתחממות הזאת
 אם אני שותקת, אני אחת מהם
 זה ימחר באסון, אני חייבת לעשות משהו...
 הייתי קורא למישהו מבעיק עברה

 לא הייתי עוזר כי אני פחד להיפגע אם אתערה
 אם אני אתערה, כולם יצאו עלי
 אלף אחד לא עושה כולם, ואני כמו כולם - לא יוצא דופן



| עדיף ככה: לא לראות, לא לשמוע - יותר בטוח בשבילי.
 | אני לא מתערה - לא פראייר
 | אני לא מתערה - לא שטינקרית
 | לא מתערה בסוף אני אסבול
 | מסכן, בחילא אין לו סיכוי, הכל דפוק איתו, שם דבר לא יעבור
 | הוא חזק ומשוגע - לא מסתבך איתו
 | היא שולטת ואין לה אלוהים - לא מסתבכת איתה
 | לאנשים השקטים אין כוח.
 | לא רואה... לא רואה... לא רואה...

| הם שונאים אותי
 | אני אפס
 | כולם נגדי
 | אפסים כולכם, מגזילים, אלימים
 | הן לא רוצות אותי
 | הן תמיד מרכילות עלי
 | הן מגזילות, לא רוצה קשר איתן
 | כולם
 | כולם
 | הם מסתכלים עלי כל הזמן
 | לאף אחד לא אכפת
 | אף אחד לא יכול לעבור
 | אם אני אתלונן הם רק יציקו לי עוד יותר אחר כך...
 | עדיף לשתוק
 | לא רואים אותי?

תפקידי הצוות החינוכי בטיפול בתופעת הבריונות

1. להגן על הנפגע, על הפוגע ועל מעגל המשתתפים
2. למנוע מצבי מצוקה ודחק המובילים להתנהגות בריונית ולהתנהגות קורבנית.
3. להעלות את המודעות של בני הנוער לתפקיד שהם ממלאים בסיטואציה של פגיעה

4. להדגיש בפני בני הנוער את החשיבות הרבה של הגשת עזרה, ערבות הדדית, דיווח למבוגר והתערבות במצבי מצוקה

5. פיתוח כישורי חיים וכישורים פרו-חברתיים בקרב התלמידים

6. יצירת יחסים של אמון עם התלמידים.



דיון

איזו כישורי חיים ראויים, להבנתכן, לנאם תפוצת הבריונות?



פעילות סיכום

ציפור בגשם / רחל שפירא

לחלק את המילים (מופיעות בשירונט) ולהשמיע את השיר (מופיע בyoutube)

"פעם ראיתי ציפור בגשם...."

.... לו היה הדבר בידי,
הייתי עושה מעשה,
הייתי לוקחת אותה אל ביתי,
ונותנת לה מחסה...."



דיון בעקבות השיר

< מי היא הציפור שאין ואולי שכן?

< איפה פוגשת אתכן השירה: "לו היה הדבר בידי, הייתי עושה מעשה"?

כשמישהו מולנו חסר ישע, פגיע וקורבן של נסיבות, מוטלת עלינו אחריות:

לו היה הדבר בידי = מסוגלות עצמית. אני מסוגל לשנות, יש לי כח!

הייתי עושה מעשה = לא להסתפק בכוונה או ברגש - צריך לנקוט עמדה ולפעול

תכניתנו פועלת להגברת עמדה של מסוגלות עצמית בקרב התלמידים - איך נעודד אותם

לעשות מעשה?



יש לכם

"כוחות אל"...

אל תפגעו!

אל תשתקו!

אל תעמדו מהצד!

כוחות אל הם לא כוחות על - יש אותם לכולנו!

אל תפגעו = אל תשתמשו בכח שלכם לפגיעה בחבר

אל תשתקו = אם פוגעים בכם אל תשתקו, שתפו וספרו למי שיכול להגן עליכם

אל תעמדו מהצד = ראיתם שפוגעים בילד אחר? אל תשתקו. מצאו למי לדווח בהקדם כך שהפגיעה תיעצר וזיכרו, בהתערבותכם אתם משפיעים לטובה הן על הנפגע והן על הפוגע.

"...אבל אני בודד, להיות אחד אחד
אחד כזה שלא פחד לחשוב אחרת
בלי להסתנוור ולא לוותר
אני אצטק בקול תלמיז אפשר אחרת"
(למדוק "איק אני חזקה" בית המבואות לילדים ולחנ: איתי שיל)

פרק שלישי

שיפור אקלים חברתי וטיפול
בתופעות של הצקות ובריונות בכיתה

במצבי התנהגות בריונית של תלמידים בכיתה, בבית הספר או ברשת, מתרחשת, פעמים רבות, תופעה של אי תגובה לאלימות הן מצד התלמידים שחווים אותה והן בקרב העדים לה. החשש מדחייה, פחד שישפילו אותי אם אתערב, שזה יקרה גם לי. לעיתים קרובות שומעים אמירות מתלמידים: "זה לא ענייני", "התרגלנו לזה כבר...". כדאי להכיר בתגובות אלו כדי להכיר בחולשות האנושיות. הכרה זו מאפשרת התקדמות לקראת התמודדות יעילה עם הצקות ובריונות. עלינו לעשות הכל כדי ללמוד וללמד כיצד אפשר להגיב ביעילות במקרים בהם אנו נתקלים בתופעות אלה.

מטרות תכנית התערבות כיתתית לשיפור אקלים חברתי

1. שכלול מיומנויות חברתיות ועידוד התנהגות חברתית המבוססת על כבוד, ראיית האחר ואמפטיה.
2. פיתוח אחריות לתהליכים המתרחשים בקבוצה.
3. פיתוח מנהיגות חיובית של תלמידים.
4. פיתוח מודעות לתהליכים קבוצתיים המאפשרים בריונות ופיתוח מודעות ל"עוצמת הקבוצה".
5. פיתוח עמדת מסוגלות של תמיכה בנפגע - לעמוד לצד מי שנפגע, לדווח כדי להציל ולהגן.
6. פיתוח יכולת התמודדות במצבי פגיעה.

תפקיד המורים בהפעלת התכנית

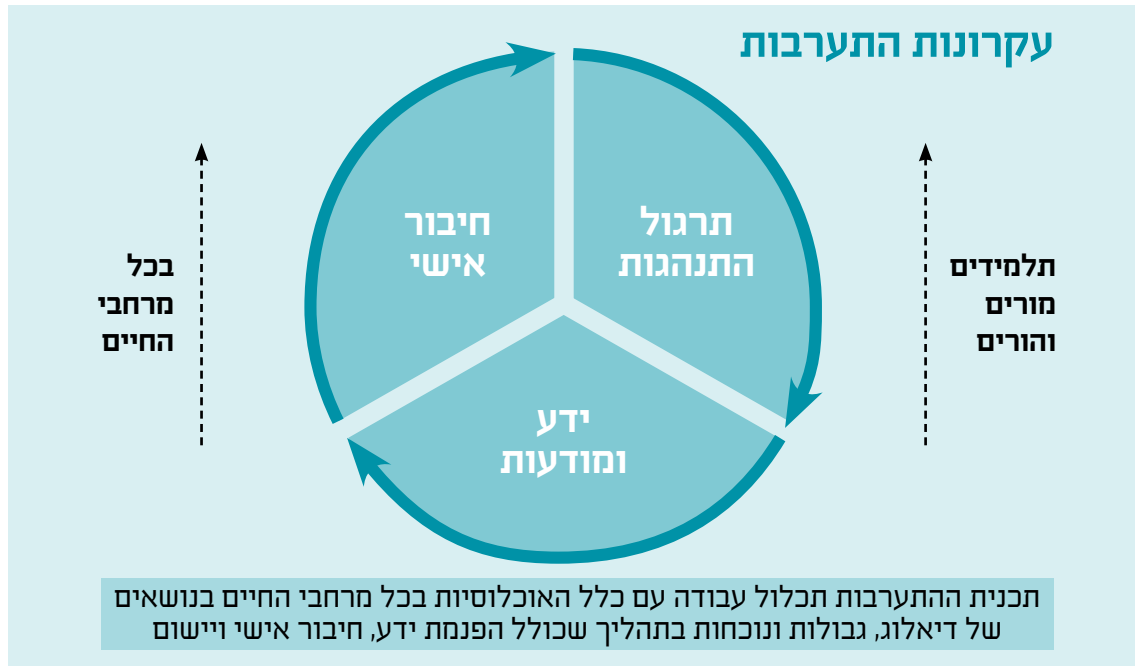
המורים מחזקים את הערכים של הצופים מן הצד, את אחריותם למניעת ההצקה ואת תפקידם כמגינים על הנפגע. המורה מייצג נוכחות של מבוגר משמעותי עבור התלמידים. כדאי לעודד ערוצי תקשורת פתוחים כדי לדווח: הצהרה חוזרת ונשנית של המורה, של המנהל ושל היועצת שהם פנויים לשמוע וחשוב להם להקשיב לתלמידים בנושא. אפשרויות נוספות לפנייה באמצעות תיבה נעולה - "תיבת עזרה" או "תיבת הצעות" שבהן ילדים יכולים להשאיר פתק למורה גם באופן אנונימי, מתן כתובת מייל של המורה לתלמידים, שיחות אישיות עם תלמידים, יהוו הזמנה לדיווח אשר בזמן אמת התלמידים יזהו כפתח הגנה והצלה.

המורים יובילו תהליך שיש בו שלושה שלבים

1. **ידע ומודעות** - הגברת ידע ומודעות בקרב תלמידים הורים ומורים בכל הקשור לתפקידים בקבוצה ולבריונות

2. **חיבור אישי** - מתן אפשרות לרפלקציה עצמית

3. **תרגול התנהגות** - מתן אפשרות לתרגל התנהגויות באופן שונה מהעבר



53

1. **הקניית ידע, הגברת מודעות ויצירת מוטיבציה:** הגברת המודעות תיעשה על ידי מתן מידע אודות התפקידים השונים של המשתתפים והמכניזמים של הקבוצה בכל הקשור לבריונות (כמו נורמות של הקבוצה, לחץ קבוצתי וקונפורמיות). הצגת התפקידים השונים בפני התלמידים, תחדד את הבנתם, שיכול להיות שהם תרמו לבריונות גם אם לא התכוונו לכך. עובדות לגבי מכניזמים של הקבוצה יעניקו להם הסבר מדוע פרטים מתנהגים לעיתים באופן שונה ממה שהם בעצם היו רוצים ושהם עושים זאת בלי להבחין או להיות מודעים לכך. חשוב להדגיש לתלמידים שכל אחד בכיתה אחראי אם יש או אין בריונות בכיתה, וכל אחד נפגע ממנה, בבחינת: כשיש גשם של עלבונות ובריונות בכיתה, בסופו של דבר כולם יירטבו.

2. **חיבור אישי ומתן אפשרות לרפלקציה עצמית:** דיונים המעודדים את התלמידים לבחון את התנהגותם במצבי בריונות, בקבוצות קטנות, בזוגות, או באופן אישי. בנוסף לרפלקציה עצמית, ניתן לתת לתלמידים משוב ישיר על התנהגותם החברתית כשם שנצפתה על ידי מורה או חבר לכיתה.



3. אפשרות לתרגל התנהגויות שמונעות בריונות: ניתן לטעון שרוב התלמידים כבר יודעים ש"הדבר הנכון" לעשות הוא לפעול נגד הפוגע, אולם לנהוג כך בפועל - זה כבר דבר אחר. בנוסף להנעה ובטחון עצמי, נקיטת עמדה דורשת אימון לגבי איך זה יכול להיעשות. אם תלמיד אף פעם לא עמד לצד קורבן, יהיה לו קשה לעשות זאת בפעם הראשונה במצב בריונות אמיתי. תרגול שכולל דרמה ומשחקי תפקידים יכול להיות שימושי גם ביצירת מוטיבציה וגם בתרגול התנהגות אנטי-בריונית. בהמשך, יש יותר סיכוי שההתנהגויות הללו יוכלו למצבים ספונטניים עם החברים.

תפקיד המורים בעידוד התלמידים לגלות אחריות ולעזור לחבר במצוקה או סיכון

- < חשוב לספק לתלמידים מידע אמין על סיכונים ותפקידים בקבוצה, על מנת לצמצם את הפער בין התפיסה וההצהרה לבין ההתנהגות במציאות.
- < יש לאפשר תנועה הדרגתית של התפקידים בקבוצה לכיוון תפקיד "המגן"
- < חשוב להבין ולכבד את הדילמות הכרוכות בקבלת החלטות שלהם
- < מומלץ להעביר מסר, כי שיתוף מבוגר במצוקה של חבר, הינו בבחינת הצלת נפשות.
- < כדאי להזמין את התלמידים להתייעץ עם המבוגרים, לגבי מידת הצורך לשתף וכיצד לעשות זאת.
- < לא להסס ולהעביר מסר ברור שאנו, המבוגרים, נכונים, מסוגלים ומחויבים לסייע במצבי סיכון.

שינוי בהתנהגות

שינוי התפיסה של תפקידי הקבוצה

יצירת אמון

תפקיד המורים בפיתוח אמפטיה לקורבן ורגישות לחבר בסיכון

- הנחיית התלמידים ומתן כלים לתמיכה אמפטית ויעילה בחבר -
- < כדאי להימנע משליפת פתרונות מהירים ופשוטניים ומאמירות בנוסח: "יהיה בסדר", "זה לא נורא".
- < אפשר להקדיש זמן לשהייה במחיצתו של החבר כדי שלא להשאיר אותו לבד.
- < כדאי להביע השתתפות בקושי: "אני מרגיש שקשה לך", "אני איתך".
- < רצוי לפנות לאדם מתאים לצורך קבלת עזרה.
- < יש מקום להשיג עזרה עבור חבר כאשר הוא עצמו מסרב לקבל אותה. רצוי להתייעץ עם מחנך, יועץ או כל מבוגר קרוב.

כולנו "גיבורי אל" - תכנית כיתתית לפיתוח אחריות אישית וחברתית, והתמודדות עם בריונות (כיתות ג' - ו')

כתבה - אורית ברג

הנחיות להפעלת התכנית הכיתתית

התכנית הכיתתית מהווה יישום לרקע האקדמי של הערכה. הכרת תכני הפרק הראשון תסייע מאוד למורה בהנחיית התכנית וביישומה.

התוכנית נכתבה על פי תפיסת **כישורי חיים**, המקפידה על מהלך שלם של חוויה, המשגה ויישום. מומלץ להיצמד למהלך זה שהוכח כיעיל בתהליכים של חינוך רגשי והעצמה אישית.

התוכנית מאפשרת לתלמידים התבוננות והתפתחות אישית, אך נשענת בעיקר על התהליך הקבוצתי - כיתתי. לפיכך מומלץ לתת לשלבים השונים, להחלטות ולמושגים נוכחות ובמה ביום יום הכיתתי - בעיצוב הסביבה הלימודית, בהקצאת זמנים לשיח רגשי ובינאישי, בחיבור סיסמאות, חוקים ורעיונות כיתתיים, ובעיקר בטיפוח תחושת ערבות הדדית וכוח חיובי כיתתי.

התוכנית שואפת לעודד בקרב הלומדים עמדה גבוהה של מסוגלות עצמית, אופטימיות ותקווה. לפיכך, בכל שלב ובכל נושא, חשוב לחזק את הילדים, לעזור להם לראות כל אחד בעצמו וביחד ככיתה את כוחותיהם, להאמין בעצמם ולהאמין שהם משפיעים לטובה.

חשוב מאוד להיות ערניים במהלך השיעורים לתגובות ייחודיות של תלמידים אשר עשויים לחוות הזדהות עם התכנים המתארים פגיעות, כקורבנות או כפוגעים. תלמידים אשר יגיבו ברגישות יתר חשוב לעודד לכיוון המתבונן על התהליך כהתמודדות ופתרון, במקביל, כדאי לערוך עמם שיחה אישית ולהוועץ לגביהם עם יועצת בית הספר, המנהלת והפסיכולוג. כמו כן יש לבקש מהילדים לא לייחס לחבריהם תפקידים או תכונות.

התוכנית מבוססת על שפה שמייצגת תפיסה, ועל מושגים שמייצגים כלים התנהגותיים ורגשיים. מומלץ להתעכב על המושגים, על הרעיונות והסמלים מתוך אמונה שהם יהפכו לכלי יישומי, שפה אחידה ומנגנוני אקלים כיתתיים. מומלץ להעביר את התוכנית ברצף אינטנסיבי של מספר שבועות, על מנת לאפשר לדינמיות של התהליך לחלחל ולהיטמע.

כולנו גיבורי אל - תפיסות ומושגים -

לאורך השיעורים אנו מבססים שתי תפיסות של כוחות -

1. הכוח להשפיע ולפעול כ"גיבורי אל" בעלי "כוחות אל"

2. הייצוגים החזותיים של הכוחות - "סולם" "גדר" "מגדל"

באמצעות שינון הכוחות ותרגול היישומים החזותיים התלמידים מתאמנים בבחירת תפקידים חברתיים ובתנועה ביניהם.

מושגי מפתח -

"גיבורי אל" - התלמידים לומדים לזהות את כוחם ואת עוצמתם לפעול במצבי פגיעה.

"כוחות אל" - שלושת הכוחות מייצגים שלוש בחירות התנהגותיות:

אל תפגעו - הבחירה להימנע מפגיעה בזולת

אל תשתוק - הבחירה לדבר, לשתף ולדווח על פגיעה בנו

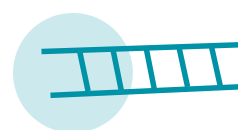
אל תעמדו מהצד - הבחירה לדבר, לשתף ולדווח על פגיעה בזולת

כוחות אל הם לא כוחות על - יש אותם לכולנו...

הסולם - מייצג "כוח אל" - אל תפגע! אל תשתמש בכוח שלך לפגיעה בחבר.
הסולם מייצג תזכורת להימנע מפגיעה ומהסלמה.



הגדר - מייצגת "כוח אל" - אל תשתוק! אם פוגעים בך אל תשתוק, שתף וספר למי שיכול להגן עליך.
הגדר מייצגת תזכורת לא להשלים עם פגיעה ולא לוותר - פגעו בך? משש את הגדר ויהיה לך כוח לספר!



המגדל - מייצג "כוח אל" - אל תעמוד מהצד! אם פוגעים בילד אחר אל תשתוק, מצא למי לדווח בהקדם כך שהפגיעה תיעצר.
המגדל מייצג תזכורת לא לשתוק מול עוולות - ראיתי שפוגעים בילד אחר? אני לא שותק! אמצא למי לדווח בהקדם שיעצור את הפגיעה. כי מי שעומד על המגדל עוזר גם לפוגע וגם לנפגע.



מהלך השיעורים -

1. סיפורו של "הגיבור הראשי"
 2. איזה סיפור מספרת לנו "הפגיעה"?
 3. "כולנו גיבורי אל"
 4. הכיתה כ"משפחת גיבורי אל" - שייכות, תמיכה, ערבות הדדית...
 5. הסולם - החברים שלי נתנו לי "כוח אל" - אל תפגע!
 6. הגדר - החברים שלי נתנו לי "כוח אל" - אל תשתוק!
 7. המגדל - החברים שלי נתנו לי "כוח אל" - אל תעמוד מהצד!
 8. "גיבורי אל" - גרסת הרשת
 9. ללב שלי יש קול...
 10. הכוחות המיוחדים של "גיבורי אל"
- נספח - פעילויות סיכום והטמעה

לאורך השיעורים יש הפניה לסרטונים. הסרטונים זמינים לצפייה ברשת. ניתן לחפש על פי שם הסרטון או לפתוח את הקישור בגרסה האינטרנטית של הערכה שבאתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי - שפ"נט



סיפורו של "הגיבור הראשי"

מטרות



1. חיבור רגשי לנושא מסוגלות עצמית ויכולת ההשפעה של הילד על עצמו ועל מה שקורה בחייו.
2. חיבור רגשי לנושא מסוגלות עצמית ויכולת ההשפעה של הילד גם על מה שקורה לחבריו.
3. פיתוח מיומנויות של התנהגות חברתית יעילה מתוך עמדה של יכולת השפעה ומסוגלות עצמית.

פעילות חוייתית (ניתן לבחור מבין שני הרעיונות הבאים)

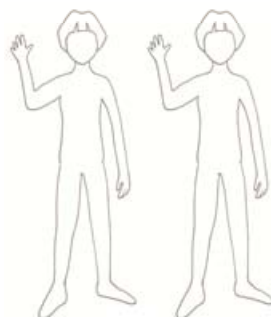


רעיון ראשון

כל תלמיד מחלק את דף המחברת שמולו לארבעה ריבועים:

משה שולדים אחרים החליטו היום בשבילי, לגבי עצמי, בבית או בבית הספר	משה שהחליטתי היום לבד, לגבי עצמי, בבית או בבית הספר
משה שאני ארצה להחליט בשביל עצמי, היום....	משה שרציתי להחליט בשבילי ויכולתי, אבל נמנעתי....

על הלוח מציירים קווי מתאר של שתי דמויות -



מחליטלי... החליטלי....

הילדים מוזמנים לשחק באירועים ולתאר אילו מחשבות או רגשות נלוו לאירועים. המורה כותבת את המחשבות והרגשות בתוך הדמויות.

רעיון שני

כל תלמיד מקבל עותק של הטקסט -

"אוטוביוגרפיה בחמישה פרקים": (רינפוצ'ה, 2010)

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1... אני הולך ברחוב. | 3... אני הולך באותו רחוב. |
| במדרכה יש בור עמוק: | במדרכה יש בור עמוק: |
| אני נופל לתוכו. | אני רואה אותו. |
| אני אבוד...אני חסר ישע. | אני נופל לתוכו בכל זאת... |
| אין זו אשמתי. | כוחו של הרגל. |
| לוקח לי נצח למצוא דרך החוצה. | עיני פקוחות: |
| | אני יודע היכן אני. זוהי אשמתי. |
| 2... אני הולך באותו רחוב. | 4... אני הולך באותו רחוב. |
| במדרכה יש בור עמוק: | במדרכה יש בור עמוק: |
| אני מעמיד פנים שאינני | אני עוקף אותו. |
| מבחין בו. | |
| אני נופל לתוכו שוב. | 5... אני הולך ברחוב אחר. |
| אני לא יכול להאמין ששוב | |
| הגעתי לכאן. | |
| אבל אין זו אשמתי. | |

דיון והמשגה



< מה הרגשתם בעקבות התרגיל / הסיפור?

(בשאלה זו יש להתעכב ולאפשר חיבור אינטואיטיבי ורגשי ראשוני)

< מה הכנתם מנח? (בשאלה זו יש להתעכב ולוודא הבנה ברמת תוכן ומידע).

< האם ילדים יכולים להשפיע על מה שקורה להם? מה מאפשר זאת? מה מקשה על ילדים להשפיע על חייהם? האם ילדים רוצים להשפיע על מה שקורה להם? למה? איך תכונות עצמיות לילדים להפוך להיות משפיעים על חייהם? איך תכונות פחות יעילות? (בשאלה זו חשוב לחדד עם הילדים את היותם נתונים לאפוסטרופסות הוריהם ועל כך שהם כפופים לעולם המבוגרים בבית ובבית הספר, ויחד עם זאת, לזהות עמם צמתים ומקומות בהם כילדים הם יכולים להתערב, להשמיע קול, להשפיע ואולי אף לחולל שינוי)



< ספרו על מקרה בו הבעתם דעה על התרחשות שהייתה קשורה אליכם, ובזכות זאת, הצלחתם להשפיע ולשנות את ההתרחשות. (נבקש דוגמא מחיי היומיום ודוגמא מהסלולר או הרשת)

< ספרו על מקרה בו לא הבעתם דעה על התרחשות שהייתה קשורה אליכם. מה היה *se*? (נבקש דוגמא מחיי היומיום ודוגמא מהסלולר או הרשת)

ומעניין לעניין באותו עניין -

< האם ילדים יכולים להשפיע על מה שקורה להם? האילו מקרים? מה מאפשר לילדים להתארגן כשחבר נמצא בצרה? מה מקשה על ילדים להתארגן כשחבר נמצא בצרה? (בשאלה זו חשוב לחדד עם הילדים את הכוח שיש להם כצופים מן הצד, לזהות עמם צמתים ומקומות בהם כילדים הם יכולים להתערב, להשמיע קול, להשפיע ואולי אף לחולל שינוי, למען חבר - בכיתה, בהפסקה, בהסעה, בשכונה, בסלולר וברשת)

לסיכום, גם ילד יכול להיות "הגיבור הראשי של הסיפור שלו". מביע דעה, מביע רצונות, בוחר, משפיע. מחולל את חייו.

כאשר ילד חווה את עצמו כגיבור הראשי של סיפור חייו, הוא מרגיש שהוא מסוגל להשפיע על הסיפור, מסוגל להשפיע על מה שקורה לו. הילד חווה את עצמו כמי שמחולל את חייו.

לעיתים, ילד יכול להיות הגיבור הראשי גם עבור חבר, עבור מישהו שנמצא בצרה, או בבעיה. מישהו שצריך שיתערבו, וישפיעו, וידברו בשבילו.

יישום



חישבו על נושא שמעסיק אתכם לאחרונה ושהייתם רוצים להשפיע עליו, שוחחו על כך עם הורה או עם אח בוגר, וחישבו יחד עמם - איך אתם תוכלו להיות מעורבים ומשפיעים על מה שיקרה?

לחילופין, שוחחו עם אחים גדולים, בני דודים, שכנים, חברים ובקשו מהם לספר לכם על מקרה שבו היו "גיבורים ראשיים". מקרה בו חוללו שינוי בחייהם או בחיי הזולת כשהביעו דעה, התערבו ועשו מעשה, בחיי היום יום, בסלולר או ברשת החברתית....

☆ **כהעשרה ולהמשך דיון**, בשיעור עברית ניתן לקרוא עם הילדים את הסיפור: "מדוע גיליתי את הסוד של יריב"/ימימה אבידר טשרנוביץ ודנה אבידר מתוך: "בסוד ילדים"

איזה סיפור מספרת לנו "הפגיעה"? חיבור רגשי לתופעת הבריונות

מטרות



1. התלמידים יחשפו לדוגמאות של פגיעה בריונית וירכשו כלים לזהותה.
2. התלמידים יזהו את המנעד הרגשי שמעוררת בהם התנהגות בריונית.
3. התלמידים יפתחו מבט רגשי, חכם ורחב על תופעת הבריונות - הן כלפי הנפגע והן כלפי הפוגע.
4. התלמידים יבינו שילד שנפגע מהתנהגות בריונית ראוי וזקוק להגנה ולתמיכה.
5. התלמידים יבינו שילד שמשתמש בהתנהגות בריונית ופוגע בחבר, זקוק אף הוא להגנה ולתמיכה.
6. התלמידים ילמדו לזהות את החולשה וחוסר האונים שמאחורי ההתנהגות הבריונית.

פעילות חוייתית - ניתן לבחור אחת מבין הפעילויות הבאות



1. סרטון המכון הטכנולוגי בחולון מאת שחר אייזיק - קיצור תולדות הבריונות
2. קטע מהסרט "הקץ של אביה" בו הילדים מתקיפים את אביה.

דיון והמשגה



- < **רגשות ומחשבות שאלים הכם בעקבות הסרט?** (בשאלה זו יש להתעכב ולאפשר חיבור אינטואיטיבי ורגשי ראשוני)
- < **מה בעצם קרה בסרט?** (בשאלה זו נבסס הבנה ברמת תוכן ומידע).
- < **איך תפקידים היו בסרט?** (פוגע, נפגע, עדים)
- < **מה חשבת כלפי הדמויות, האם הצדהיתם עם אחת הדמויות? עם מי?**
- < **מהי בריונות?** ננסה להגדיר יחד עם הילדים. נחدد חוסר איזון בכוחות, כוונת פגיעה, חזרתיות, איום...

בריונות = פגיעה מתמשכת וחוזרת על עצמה של חזק בחלש ממנו.

נכנים לכיתה, למרכז המעגל או מול כולם כסא ריק.

זהו הכסא של ילד שמזה חצי שנה סובל מהצקות בכיתה, בהפסקה, בהסעות, בסלולר וברשת, העלבות ומכות... נקרא לו **סס**. סס סובל מהתנהגות בריונית. **איך אצעתכם הוא מרגיש?** כל רגש שהילדים אומרים אנחנו מדביקים עם פתקית על הכסא. (מפחד, נעלב, עצוב, שונא, כועס, חלש, מבולבל, דחוי, בודד, לעיתים לילד הנפגע יש תכונות שליליות, הוא מעצבן, "מזמין הצקות", "מלשן"...)

נכנים עוד כסא. זהו הכסא של **ג'ק**, הילד שמזה חצי שנה מציק, מעליב ופוגע בסס. **איך אצעתכם ג'ק מרגיש?** כל רגש שהילדים אומרים אנחנו מדביקים עם פתקית על הכסא. (חזק, שולט, שונא, כועס, מבולבל... לחדד עם הילדים את השאלה **האומנם ילד שיוצא הצקות הוא חזק? אם לא מה אצעתכם הוא מציק? מה הוא משיג בהצקות?** תשומת לב וכבוד. **למה הוא כל כך צריק תשומת לב?** אולי אין לו, אולי הוא חסר בטחון, אולי מישהו אחר פוגע בו... **אז הוא חלש או חזק?** להגיע עם הילדים למסקנה שהפוגע הוא גם חלש, מחפש מקום, מסתיר משהו... אולי אפילו מפחד... וכשמגיעים למסקנה הזו, להוסיף לכסא שלו דבקיות שכתוב עליהן את אותם רגשות כמו בכסא של סס כמו פוחד, בודד, חלש....

ותסתכלו סביב. מול ג'ק וסס יושבים המון ילדים, שלומדים איתם בכיתה חצי שנה... ילדים שצופים מהצד, ילדים עדים בכיתה בסלולר וברשת

דין והמשגה



- < **מה אתם מרגישים כעת? מה אתם חושבים על ג'ק וסס? האם מתעורר הכס רצון לעזור?**
למי מהם? למה? האם הם זקוקים לעזרה?
- < **אם הייתם סס, מה הייתם צריכים מהילדים האחרים בכיתה?**
- < **אם הייתם ג'ק, מה הייתם צריכים מהילדים האחרים בכיתה?**
- < **מה היה עלול לעזור אתכם מלעזור לסס?**
- < **מה היה עלול לעזור אתכם מלעזור לג'ק?**

נקודות לתשומת לבנו המורים בתהליך ההמשגה ובדין

1. חשוב לקרוא להתנהגות הבריונית בשם כדי לזהותה, לאפיין אותה ולטפל בה.
2. התנהגות בריונית מתרחשת הן בחיי היום יום והן בסלולר וברשת. בכיתה, בהפסקה, בהסעה, בתנועה, בשכונה. חשוב לעצור התנהגות בריונית, מיד בהתחלה ובכל שלב ושלב.

3. הן הפוגע והן הנפגע הינם ילדים **בעלי תכונות ומאפיינים מורכבים** - שניהם זקוקים להבנה, הדרכה טיפוח, לגבולות ולליווי. שני הכיסאות מדגימים שלתופעה יש שתי פנים, שני ילדים - ושניהם יכולים להיות ילדים מהכיתה שלנו, מהמשפחה... יכולים להיות אנחנו.
4. הילד הפוגע זקוק לגבולות ולעזרה. למעשה הוא מקטין משהו אחר כדי להרגיש חזק ומקובל - הוא צריך ללמוד כיצד להשיג את מטרותיו שלא על ידי הקטנת האחר.
5. הילד הנפגע מאמין לאיום ולא מצליח לעצור את הפגיעה. הוא מתקשה להאמין שיש לו כוחות לעצור את הפגיעה הוא צריך ללמוד להאמין בעצמו וללמוד להיעזר באחרים.
6. הילד הנפגע חייב הגנה. הילד הנפגע חייב עזרה כדי לזהות שיש לו כוח לחזור להיות "הגיבור הראשי" בסיפור שלו...
7. הילד הפוגע צריך שיעזרו לו להרגיש בטוח בעצמו וחזק כדי שלא ירגיש יותר שהוא צריך לפגוע באחרים כדי להיות "גיבור ראשי".
8. עוד תכונות שעשויות לאפיין את שני הילדים - דחוי (בגלוי או בסמוי), קושי במיומנויות חברתיות, מעט חברים, דימוי עצמי נמוך, קשיים, לקויות, היסטוריה של קושי, מורכבות רגשית, תחושת רדיפה, אימפולסיביות, דיכאון, תוקפנות, תחושת חוסר מוצא, חוסר אסרטיביות, חלש...

יישום



נסו להיזכר במקרה בו פגעתם במישהו אחר כדי להרגיש חזקים ומקובלים. מה קרה שם? האם נשאתם בתפקיד הזה או שהצלחתם לחזור להיות **גיבור ראשי**? ניתן להיזכר במקרים מהיומיום (בשיעור, בהפסקה, בהסעה, בשכונה) או מהסלולר ומהרשת החברתית באינטרנט...

★ כהעשרה ולהמשך דיון

1. בשיעור עברית מומלץ לקרוא עם הילדים את הסיפור: שאולי חלשלושי / ציפי שחרור. מתוך: "בסוד ילדים".
2. מומלץ לצפות יחד בסרטון המרכז הטכנולוגי - קיצור תולדות הבריונות / זיכרון אלים / ילדים רואים ילדים עושים... (ראו טבלת סרטים)

אילים ואלזים
לאלז על האשן ולתרלן:
בריונות, פולס, נפלא,
דח"ה חברות



"כולנו גיבורי אל"

מטרות



1. התלמידים ייצרו חיבור בין התמודדות עם בריונות לבין עמדת מסוגלות עצמית (הגיבור הראשי)
2. התלמידים יפתחו מודעות לאחריות אישית וקבוצתית בכיתה מול התנהגות בריונית
3. התלמידים ילמדו לזהות את כוחם להשפיע, לעצור פגיעה ולעזור.
4. בקרב התלמידים תתפתח עמדה של מוטיבציה ורצון להשפיע, לעצור פגיעה ולעזור.
5. התלמידים ילמדו להשתמש במושג "גיבורי אל".

פעילות חוייתית



< הקראת סיפור - "האבירים מכיתה ה'" / זאב ורדי (בתוך "בסוד הילדים")

< הקרנת הסרט "שטינקר"

דיון והמשגה בתום ההקרנה / ההקראה



להביא לכיתה כדור בדומה לכדור שבסרט/ בסיפור. במהלך הדיון, כל מי שמדבר, מחזיק את הכדור. בתום דבריו מעביר אותו הלאה לילד אחר בכיתה, רק אחרי שווידא שאותו ילד מבקש רשות דיבור, ומתכוון לתפיסה. (אפשר לזרוק או פשוט לקום ולתת).

< מ' רוצה לומר משהו? (בשאלה זו יש להתעכב ולאפשר חיבור אינטואיטיבי ראשוני)

< מה הרגשתם בעקבות הסרט / הסיפור? (בשאלה זו יש להתעכב ולאפשר חיבור רגשי)

< מה בעצם קרה בסרט/ הסיפור? (בשאלה זו נבסס הבנה ברמת תוכן ומידע).

< איילו תפקידים היו בסרט/ הסיפור?

< האם היה כאן ילד שפגע באחר כפי להרגיש חזק ומקובל?

< האם היה כאן גיבור ראשי?

< מה מנעות החלפת התפקידים (בסרט)?

- < האם הכזה'יתם עם אחת הדמיונות? עם מי?
- < מה גרם למעון (בסיפור) וליצ' עם הכדור הסרט, לעלות את מה שעל?
- < מה מעון או גיבור הסרט הרגיש? מה הם חשבו?
- < איך תכונות אופי הם גיבור?
- < איך תכונות חברתיות הם גיבור?
- < האם הם לקחו סיכון? מהו?
- < מה דעתכם על ההחלטה שלהם?
- < האם הייתם מסוגלים לעלות את מה שהם עלו?
- < מדוע כולם הצטרפו אליהם?
- < האם אנחנו ככיתה יכולים לעבור אחד לפני אס בטעות אחד מאתנו יהפוך להיות לזמן קצר פוגע או נפגע? מה נאכל לעלות? (חשוב לדבר הן ברמת מניעה והן ברמת התגייסות בזמן אחת)
- < האם איך פגיעה ככה יכול היה להתרחש גם בסלולר או ברשת? איך זה היה נראה שם? מה יכולתם לעלות ככיתה או כפרטים?



יישום

חשיפת התלמידים למושג "גיבורי אל". מחלקים לילדים את הדף שמסביר מהם "כוחות אל". מוודאים שמבחינת כתיב והבנת הנקרא התלמידים הבינו את ההבדל בין המושג "כוחות אל" למושג "כוחות אל". לעזור להם להבין שילד עם "כוחות אל" הופך ל"גיבור אל", שהוא סוג של "גיבור אל"...



כולנו "גיבורי אל"!

יש לכם כוחות אל...

אל תפגעו
אל תשתקו
אל תעמדו מהצד

כוחות אל הם לא כוחות על - יש אותם לכולנו!

אל תפגעו - אל תשתמשו בכוח שלכם לפגיעה בחבר.

אל תשתקו - אם פוגעים בכם אל תשתקו, שתפו וספרו למי שיכול להגן עליכם.

אל תעמדו מהצד - אם פוגעים בילד אחר אל תשתקו, מצאו למי לדווח בהקדם כך שהפגיעה תיעצר וזיכרו, בהתערבותכם אתם עוזרים גם לנפגע וגם לפוגע.

נביא לכיתה גלימה (אפשר לקנות בפורים בחנויות התחפושות, אפשר להכין מבד סאטן...) מומלץ לכתוב על הגלימה "גיבור אל". התלמידים מתחלקים לקבוצות קטנות וצריכים להמחזיז אירוע של התנהגות בריונית, בחיי היום יום, בסלולר או ברשת החברתית באינטרנט, בו אחד מהם משתמש ב"כוח אל". המורה מחלקת לכל קבוצה פתק עם סוג הכוח שעליהם להדגים (אל תפגעו / אל תשתקו / אל תעמדו מן הצד). מומלץ לבקש מהילדים שהאירוע יהיה שלם עם התחלה אמצע וסוף. שיהיה שימוש בגלימה ושיהיה מוסר השכל.

לסיכום



למחשבה, בבית - היזכרו במקרה בו השתמשתם ב"כוחות האל" שלכם, בחיי היום יום בסלולר או ברשת החברתית, ושתפו בכך את משפחתכם.

★ **כהעשרה ולהמשך דיון**, מומלץ לצפות עם הילדים בסרטון:

מילים, המרכז הטכנולוגי חולון

כמו כן, ניתן להקרין קטע מהסרט "פורסט גאמפ" בו הילד עולה לראשונה להסעת בית הספר, חווה דחייה ועלבונות ורק ילדה אחת (ג'ני) מזמינה אותו לשבת לצידה.

אפשר גם לצפות בסרטון ביוטיוב - אמיר לא רוצה להרוויח

אותי

מילים ומילים
ללא אל האלן ולתרגל:
גיבור אל, אמצע מן הצד,
פליטה

הכיתה כ"משפחת גיבורי אל" - שייכות, תמיכה, ערבות הדדית...

מטרות



1. התלמידים יחשפו למודל "תפקידי המשתתפים"
2. התלמידים יפתחו מודעות לתפקיד שהם ממלאים בסיטואציה של פגיעה.
3. התלמידים יזהו את הכוח האישי שיש להם בכיתה, בסלולר וברשת.
4. התלמידים יזהו את הכוח הקבוצתי שיש להם ככיתה.
5. התלמידים יחוו את הכוח שמעניקה תחושת השייכות.
6. התלמידים יעבדו את נושא הערבות ההדדית הן כמושג והן באופן חווייתי
7. התלמידים יפתחו מנגנוני תמיכה וערבות הדדית כיתתיים, בכיתה, בסלולר וברשת
8. להרחיב את מעגל התלמידים בתפקיד המגינים ושומרי הסף: אלו השוללים בגלוי התנהגויות אלימות בקבוצה ואלו המשמשים מודל למנהיגות חיובית.

פעילות חווייתית



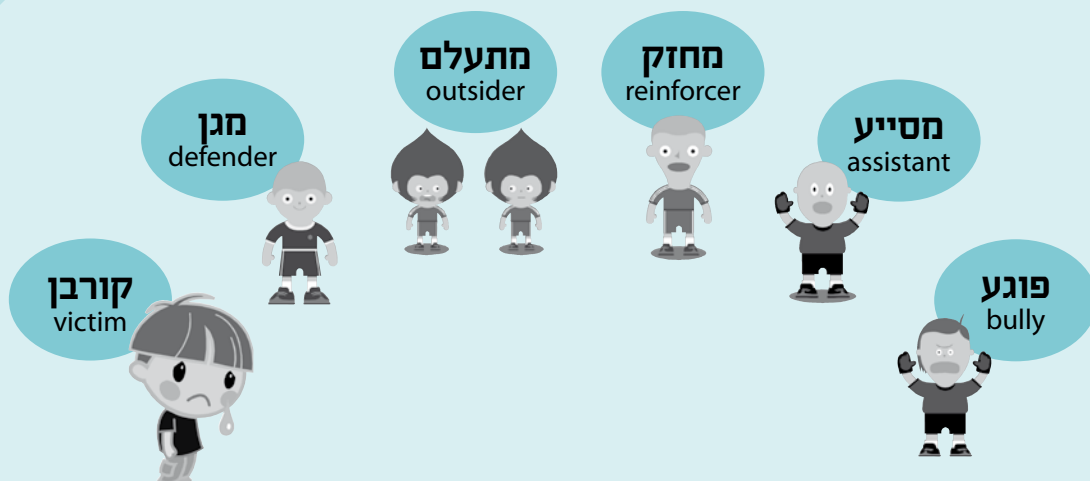
- < מזכירים לתלמידים כיצד הגדרנו יחד מהי בריונות: **פגיעה מתמשכת ונשנית של חזק בחלש ממנו.**
- < מבקשים מהכיתה לחבר יחד סיפור מקרה קצר של בריונות
- < כותבים את הסיפור על הלוח בשלושה משפטים. מעודדים להוסיף פרטי עלילה (מי היה? איפה היה? איך נראה?)
- < להביא לכיתה בובות דמויות (פליימוביל). כל בובה מייצגת דמות.
- < אילו תפקידים ניתן לזהות באירוע שחיברנו? לבקש מהם שיוסיפו פרטים לעלילה כך שיהיו לפחות 6 דמויות.



< אחרי שהתלמידים מנו ואפיינו את התפקידים, ואחרי שכל בובה קיבלה תפקיד, נציג בפניהם את גישתה של סאלימוואלי - "תפקיד המשתתפים באירועי בריונות". עם התלמידים נכין מדבקת תפקיד לכל בובה.

< המורה תכין מראש משפטים לדוגמא, וכל תלמיד בתורו קם, לוקח משפט מהערמה, קורא אותו בלב, בוחר דמות מרים אותה ואומר את המשפט בשמה. רשימת משפטים לדוגמא מצורפת בהמשך.

6 תפקידי המשתתפים באירועי בריונות*:



הפוגע - יוזם הצקה, פוגע שוב ושוב, מנצל את כוחו, מסית ילדים נוספים להצטרף, מוצא דרכים חדשות להציק לנפגע.

המחמם - תמיד שם... קורא לאחרים לצפות, אינו פוגע פיזית אך מלהיט את האווירה, לועג לנפגע, מעודד את הפוגע על ידי צעקות, ומילות הסתה.

משתף הפעולה - מצטרף לפוגע ועוזר לו, למשל על ידי תפיסה או החזקה של הנפגע.

המגן - מדווח למבוגר או מזעיק מבוגר למקום הפגיעה, מנסה לגרום לאחרים להפסיק, מנסה לעודד את הנפגע, מזעיק אחרים לעזור, נשאר שם בשביל הנפגע.

המתעלם - מעמיד פנים שלא הבחין במה שקרה, מתרחק, מעלים עין, לא עושה שום דבר ולא לוקח צד בסיפור.

הנפגע - כלפיו מכוונים מעשי ההצקה והבריונות, חסר בטחון ולעיתים מגיב בתוקפנות או בבכי.

***שימו לב.** יש שינוי בשמות תפקידי המשתתפים כפי שהם מופיעים בשיעורים המיועדים לתלמידים, בשונה מהמקור האקדמי אשר מופיע בעמוד 12. בעבודה עם התלמידים עדיף להשתמש במונחים מותאמים - **מחמם** - במקום מסייע | **משתף פעולה** - במקום מחזק | **נפגע** - במקום קורבן.

גישת "תפקיד המשתתפים באירועי בריונות" מתייחסת לבריונות כאל תופעת אלימות בתוך הקשר חברתי, אלימות המתקיימת בתוך מערך היחסים שבקבוצת השווים. ההקשר החברתי של סיטואציית הפגיעה מחדד כי פרט לנפגעים ולפוגעים משתתפים בסיטואציה עוד ילדים עדים. התנהגות הילדים העדים מבטאת למעשה את עמדתם כלפי אירועי בריונות ופגיעה ומשפיעה על התוצאה של אירוע הפגיעה. חלק מהילדים והמתבגרים מצטרפים לבריונות כאשר מישוהו אחר התחיל אותה, מתפקדים כמשתפי פעולה עם הפוגע ומסייעים לו. אחרים אמנם לא תוקפים באופן אקטיבי את הנפגע אך מדרבנים את הפוגע לפגוע בכך שהם נותנים משווא חיובי להתנהגותו. לדוגמה, הם באים לראות מה קורה, מספקים לו קהל, משסים אותו על ידי צחוק או מחוות עידוד. מנגד, יש תלמידים שהתנהגותם היא אנטי בריונית. הם מנחמים את הנפגע, לוקחים את הצד שלו ומנסים לגרום לאחרים להפסיק את הבריונות. הם מגינים על הנפגע, מגנים את הפגיעה ואף פועלים לעצירתה. ישנם תלמידים שמתעלמים מן האירוע, עוצמים עין ומתרחקים. וישנו הנפגע. הקורבן, שמאופיין לרוב בהערכה עצמית נמוכה, נסיגה והימנעות חברתית ולעיתים אגרסיביות. לפי סלימוואלי הקורבן נתפס ככזה על ידי קבוצה רחבה מבני גילו.

באמצעות גישתה של סלימוואלי ניתן לדון עם הילדים על תופעות שונות של התנהגות פרטים בקבוצה - שייכות, גיבוי, לחץ, חיקוי, הימנעות, איום, תמיכה... ולהדגים יחד עמם את העובדה שכחלק מהדינמיקה הקבוצתית לא תמיד הפרט זוכר ומזהה את כח ההשפעה שלו. כח שבכל מקרה בא לידי ביטוי הן בכך שהפרט יעשה מעשה, והן בכך שהוא לא יעשה מעשה. חשוב להקנות לילדים את המושג "ערבות הדדית", להסביר אותו ולהדגים אותו.

המסקנה המתבקשת מגישת "תפקיד המשתתפים באירועי בריונות" היא כי הצופים מן הצד ממלאים למעשה תפקיד ראשי בסיטואציית הפגיעה. הגישה מבקשת לחדד בקרב התלמידים מודעות לאחריות המוטלת עליהם גם כצופים מן הצד. חשוב שהתלמידים יגיעו להבנה כי כל תפקיד בו יבחרו, ישפיע על התפתחות האירוע. וכידם הבחירה. חשוב להדגים את הגישה הן בחיי היומיום, הן בסלולר והן בהתנהלות ברשת.

- < איזה תפקיד מוצא חן בעיניכם ומדוע?
- < איזה תפקיד לא מוצא חן בעיניכם ומדוע?
- < איזה תפקיד אף פעם לא מלאתם?
- < האם יש תפקיד שמלאתם בעבר ובעתיד תרצו להמנע ממנו?
- < איזו השפעה יש לתפקיד - המחמם?
- < איזו השפעה יש לתפקיד - המתעלם?
- < איזו השפעה יש לתפקיד - המנן?
- < איזו השפעה יש לתפקיד - משתף פעולה?
- < איזה תפקיד לדעתכם הוא התפקיד שמוקחים רוב הילדים בדרכ כלא?
- < איך ילד יכול להחליף תפקיד?
- < איך שאר הילדים יכולים להשפיע על חבריהם כשהם בוחרים תפקיד?

לכל תפקיד יש תפקיד !

מהיום, כשנחשוב לעצמנו -
"אבל אני לא עשיתי כלום" ...
נבין, שלא לעשות כלום,
זה בעצם לעשות מעשה!

מי, אני? כן, אתה
מי, אתה? כן, אני

יישום



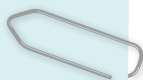
1. ניתן לחזור שוב על כל תהליך השיעור והפעם לבחור אירוע מחיי הרשת החברתית באינטרנט או בסלולר, ולהדגיש כיצד התפקידים מתקיימים במלואם גם במציאות הוירטואלית ברשת החברתית. בכיתה שיש בה הרבה אירועי אלימות בהפסקה או בהסעה, מומלץ לבחור אירוע מייצג.
 2. משימת התבוננות ומחשבה - לנסות לזהות בי ומסביבי את התפקידים השונים...
 3. להכין בכיתה דגלונים שעליהם רשום המונח "ערבות הדדית". הדגלונים יונחו בתוך דלי זמין בפנית הכיתה, כך שהתלמידים יוכלו לגשת לדלי באופן חופשי במהלך שיעור או בהפסקות, ולהניף את הדגל בכל פעם שהם מרגישים שהם זקוקים לחבר שימלא תפקיד עבורם, או בכל פעם שהם רוצים למלא תפקיד עבור חבר מהכיתה.
- (על פי רעיון של המחנכת - מלכה רוטשילד וכיתה ב'1, בית ספר אפק, ראש העין - תשע"ב)

☆ **כהעשרה ולהמשך דיון**, מומלץ לצפות עם הילדים

בסרטון: התעללות זה לא משחק ילדים / הצופה מן הצד / מה זאת אלימות המרכז הטכנולוגי חולון

ניתן גם להקדיש שיעור לצפייה ודיון אודות הסרטון "ההפסקה הגדולה: חרם"

מילים ומשלים
לגלגל על השלן ולתרגל:
תפקיד, 6 התפקידים,
ערכות הדדיות





רשימת משפטים לפעילות עם 6 הדמויות:

- הנכחות שלו מזיקה, עם הפנים האלה
שן הילד טוב ירשלים
- הלא תמיד לצידי, אני חייב להיות לצידי
תראו את המניאק מתחנן
- הלא תמיד אני תמיד נדפק
למה מי הוא? נריף קטעים עם החברה
- איזה תינוקת, מליצה לה - בכינית
חחחח תבכה תבכה לה
- לא סובלת אותה, לא סובלת אותה
ישי eee מכות
- כל היום חייבת שיחות, תשמי' כזאת
מחוק אותה צדיק אבל מטריף אותנו
- תמיד אני אדם? אין בעיה, אז אני
באמת אהיה אדם
- חרא, הכל חרא, אני אראה לו אחרת
הבה מה בה
- אני אפס? אני אראה לכם מי אפס!
אני כשואן? אני אראה לכם מי פה
המנצחת!
- לא ראית אותי? עכשיו תראו
למה מי יעצור אותי? מי יכול עלי? למי
אכפת ממני?
- נמאס לי מהמסכנות שלה...
יאללה, בלאגן!
- אם אני אעצור יש סיכוי שחברים שלי
יעצרו גם.
- מחלה שיריבו, יהיה קצת אקשן
בואו תראו קטעים
- אני לא אשתק כשפוגעים במישהו חלש
זאת התעללות
- הן עובדות על החוק

אני לא שותקת! | הוא חזק ומשוע - לא מסתפק איתו

הם לא בני אדם אבל אני כן | היא שולטת ואין לה אלוהים - לא מסתכנת איתה

נראה להם? אין מצב! אני עוצרת את זה עכשיו | אולצים הקטים אין כוח.

מילה אחת של מישהו וזה יפסק! למה לא המילה שלי? | לא רואה... לא רואה... לא רואה...

כולם השתגעו פה! אני חייבת לעזור את ההתחממות הזאת | הם שונאים אותי
אני אפס

אם אני שותקת, אני אחת מהם | כולם נגדי

זה יגמר באסון, אני חייבת לעשות משהו... | אפסים כולכם, מגעילים, אלימים

אני עושה משהו כי אני מאמין בערכות הדדיות | הן לא רוצות אותי
הן תמיד מרכילות עלי

הייתי קורא למישהו מהלך ומצוין עברה | הן מגעילות, לא רוצה קשר איתן

לא הייתי עוזר כי אני פחד להיפלע אם אתערה | כולם

אם אני אתערה, כולם יצאו עלי | כולן

אף אחד לא עושה כולם, ואני כמו כולם - לא יוצא דופן | הם מסתכלים עלי כל הזמן
לאף אחד לא אכפת

עדיף ככה: לא לראות לא לשמוע - יותר בטוח בשבילי. | אף אחד לא יכול לעזור

אני לא מתערה - לא פראייר | אם אני אתלונן הם רק יציקו לי עוד יותר
אחר כך...

אני לא מתערה - לא שטינקרית | עדיף לשתוק

לא מתערה בסוף אני אסבול | לא רואים אותי?

מסכן, במילא אין לו סיכוי, הכל דפוק איתו, שם דבר לא יעזור



שיעור חמישי

"הסולם"

החברים שלי נתנו לי "כוח אל" – אל תפגע!

מטרות



1. התלמידים ירכשו את המושג "הסלמה". (ראו גם "אל תלעגו לי")
2. התלמידים יבינו את האספקט הרגשי שגורם להסלמת מצבי קונפליקט חברתי.
3. התלמידים יבינו את האספקט הקוגניטיבי שגורם להסלמת מצבי קונפליקט חברתי.
4. התלמידים ילמדו לזהות לגבי עצמם ולגבי הזולת, את תהליך ההסלמה במצבי קונפליקט חברתי.
5. התלמידים יבססו עמדת מסוגלות עצמית ושליטה עצמית גם במצבי קונפליקט חברתי. התלמידים יקבלו כלים למנוע מעצמם הסלמה במצבי קונפליקט חברתי.
6. התלמידים יקבלו כלים לעזור לחבריהם להימנע מהסלמה במצבי קונפליקט חברתי.

74

פעילות חווייתית



נביא לכיתה סולם.

נבקש מהתלמידים להיזכר במריבה שהייתה להם עם אח / בן דוד, לא עם חבר מהכיתה. נזמין את אחד התלמידים אשר מתנדב לשתף בסיפור שלו, לעמוד מול כולם, ולספר את סיפורו. בכל פעם שהתלמידים המאזינים מרגישים שהמריבה עולה שלב (מסתבכת... מחמירה...) הם צריכים להורות לו לטפס עוד שלב בסולם. (יתכנו כמובן תרחישים רבים: המריבה תגמר בשלבים נמוכים של הסולם, הסולם יגמר והמריבה תמשך, יהיו רגעי פתרון ואז תהיה ירידה זמנית בשלבי הסולם... ועוד). **שימו לב לבטיחות הילד על הסולם!**

< מה קרה כאן?

< מה הקשר בין הסולם לבין המריבה?

< במה צימא טיפוס על סולם אסכסאק או מריבה? (סיכון עולה, מתרחקים מהקרקע, לא מגיע לשום מקום אמיתי, מאבדים איזון, משנה פרופורציות...)

< **איילו סכנות של המריבה, מחיש הטופס בסולם?** (סכנה עולה, קשה יותר לסגת, מאבדים איזון פנימי, נשארים לבד, רואים רק מרחוק ללא ראיית הפרטים הקטנים..)

< **מי שמע את המילה הסלמה? מה משמעותה?**

הסלמה - העלאה לשלב גבוה יותר. החרפה, החמרה. (אבן שושן, 1998)

< **איילו רגשות עולים לגרום לילד להסלמה במריבה?**

< **איילו מחשבות עולות לגרום לילד להסלמה במריבה?**

כעת נחלק להם דף ועליו מצויר סולם.

המשימה:

היזכרו במריבה בה הייתם מעורבים (בחיי היום יום, בסלולר או ברשת החברתית). כתבו את שלבי המריבה על גבי שלבי הסולם, ולסיכום בדקו:

< **לכמה שלבים נזקקתם?**

< **מה אתם לומדים מהצויר?**

< **מה המסקנה שלכם?**

דיון והמשגה



< **לאילו מסקנות הגעתם?**

< **איך עוצרים מצבי הסלמה?** לא עולים לשלב הבא, יורדים שלב, יורדים מהסולם.

< **במבט לאחור - איך אני מרגיש עם ההבנה שפלעתי ממישהו אחר?**

< **במבט לאחור - איך אני מרגיש עם ההבנה שפלעתי ממישהו אחר?**



חוקי הסולם -

1. יש לנו בחירה האם נעלה או לא נעלה על הסולם

2. בכל שלב, אפשר לעצור ולרדת מהסולם

3. הסלמה מגדילה את הפגיעה בשני הצדדים

הסיסמה שלנו - נרד מהסולם ונעשה סאלאם!

< האם תרצו לזכור את הסולם של אלוהים? אמה?

< האם תרצו להזכיר זאת לחבריכם? אמה?

< איך נוכל לזכור את "חוקי הסולם"?

יישום



נביא לכיתה קרטונים (אריזות קורנפלקס וכד'). כל תלמיד גוזר לעצמו מספר סולמות קטנים בגודל שייכנס לכיס.

במהלך השבוע, התלמידים מוזמנים להסתובב עם סולם בכיס. בכל פעם שיקלעו למריבה, איום, סכסוך... הם יוכלו למשוש את הסולם שבכיסם אשר יזכיר להם לא לטפס עליו. להימנע מהסלמה, להימנע ממריבה. ובשיעור הבא נשתף אחד את השני בסיפורינו.

במקביל, אם יראו חברים נקלעים למריבה, איום, סכסוך... ייגשו ויתנו להם סולם... בחיוך ובעידוד, ונראה אם זה עוזר.

חשוב שלכל תלמיד יהיה מלאי משמעותי של סולמות, כדי שיהיה נדיב בשימושם בהם ומשום שהוא ישתמש בהם, מתוך הרחבה של הגדרתם, גם בשיעורים הבאים.

בנוסף, אפשר להוריד תמונת סולם למחשב, ולשלוח תמונת סולם לחברים ברשת כשאנו עדים להתהוות מריבה או קונפליקט ביניהם.

עצה ל"גיבור אל" - אל תפגע!

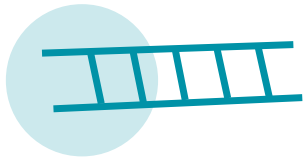
הסולם שבכיסך, עוזר לך להימנע מהסלמה.

המלצה להטמעת חשיבה מסוג "מניעת הסלמה":

ניתן להשתמש ב"סולם" עת יתחוללו בכיתה, בסלולר וברשת מריבות (לא הסולם הממשי אלא הייצוג שלו - פשוט לצייר אותו על הלוח). במהלך הבירור בין שני הצדדים, המורה/תלמיד יוכלו לכתוב בכל שלב את ההתנהגות שהסלימה את המצב, בתום תיאור השלבים, התלמידים הניצים יוזמנו להתבונן על הלוח, לשתף במחשבה או רגש ואז יתבקשו, בכל שלב, לחשוב על התנהגות חלופית שיכלו לבחור ושהייתה עוצרת את ההסלמה. (אם קשה, חברי הכיתה יוכלו לייעץ). בתום התהליך, המורה תצייר עוד שלב אחד בסולם, ותשאל אותם: מה תוכלו לעשות כעת שימנע הסלמה ויעצור את המריבה? אחרי מספר פעמים של שימוש בכלי, ניתן לאפשר לתלמידים לערוך בירור מסוג זה בינם לבין עצמם ולשתף רק בתוצאות. כמו כן, ניתן להיעזר בחבר כמגשר. כאמור, כדאי לוודא שהילדים משתמשים בסולם גם בסיטואציות מחוץ לכיתה, בתחנת האוטובוס, בהסעה, בסלולר ברשת....

★ **כהעשרה ולהמשך דיון**, מומלץ לצפות עם הילדים בסרטון: אמפתיה, המרכז הטכנולוגי חולון

מילים ומשלים
לגלגל על האשון ולתרגל:
סולם, הסלמה,
שליטה עצמית,
קונפליקט חברתי, אמפתיה



שיעור שישי

“הגדר”

החברים שלי נתנו לי כוח אל - אל תשתוק!

מטרות



1. התלמידים ילמדו לזהות תחושת פגיעה בחיי היום יום, בסלולר וברשת
2. התלמידים ילמדו לשיים את תחושת הפגיעה
3. התלמידים יתאמנו על ניסוח דיווח אודות פגיעה
4. התלמידים יגבשו לעצמם רשימת נמעני דיווח בחיי היום יום, בסלולר וברשת
5. התלמידים יבססו עמדת מסוגלות עצמית ושליטה גם במצבי פגיעה

פעילות חוייתית



מחלקים לכל ילד שלושה פתקים בשלושה צבעים שונים. ההנחיה - נסו להיזכר במקרה שמישהו פגע בכם - העליב, הפחיד, איים או הרביץ... בחיי היום יום בסלולר או ברשת

על הפתק הלבן - כתבו מחשבה שחשבתם בזמן האירוע

על הפתק הצהוב - כתבו רגש שהרגשתם בזמן האירוע

על הפתק הירוק - כתבו תחושה גופנית שחשתם בזמן האירוע

אין צורך להזדהות בשם.

כעת עורמים שלוש ערמות פתקים, ממוינות לפי הצבעים.

המורה מזמינה שלושה תלמידים לכתוב על הלוח ומקריאה לפי הסדר את פתקי שלושת הערמות.

- < איך הרגשתם כשנדרשתם לאלו ולהיזכר בחוויית פליטה?
- < במה היה יותר קל להיזכר מבין שלו המשימות? במה היה קשה להיזכר? מדוע?
- < איפה אתם חושבים שאתם חווים את הפליטה העוצמתית ביותר? במחשבה? הרגש? או הלחץ?
- < האם יכול להיות מצב שלא נחשב או נרגיש פליטה אבל הלחץ יסמן לנו שפגענו?
- < האם יכול להיות מצב שנחשב שפגענו אבל בלב לא נרגיש פלוצים?
- < האם יכול להיות מצב שבה נרגיש פלוצים, אבל לא נצליח להבין ממה נפגענו?
- < מדוע צריך לשים לב לשאלות מצבי הפליטה - רגש פליטה, מחשבה שפגענו, תחושה פליטה עמוקה? מה הם מלמדים אותנו על עצמנו?

בשיחה זו חשוב להדהד לתלמידים את היכולת להתחבר לחוויית הפגיעה, לזהות אותה ולהכיר אותה. חשוב מאוד לחדד את יכולתם להקשיב ללבם, למחשבותיהם ולגופם - לחוד, וביחד. כדאי לעודד אותם לתת דוגמאות קטנות לרגשות, מחשבות תחושות... ולהתאמן על זה.

פעילות חווייתית שנייה: "אם לא תספר, איך נדע?"

שלב א' - המורה תכין מבעוד מועד מטוסי נייר קטנים (אפשר להיעזר בתלמידים לשם כך...) כל ילד מוזמן לכתוב על האווירון שיקבל משפט שאומר במילים שלו: "פגענו בי ואני צריך עזרה". הם שומרים את האווירונים ברשותם.

שלב ב' - המורה מבקשת מכל תלמיד לתת לה סולם מבין הסולמות שגזר בעבר. את הסולמות שקבלה מדביקה המורה, אחד ליד השני, על בריסטול שמונח על הרצפה במרכז המעגל, ויוצרת מתחם ריק מוקף גדר במרכז הבריסטול. (מעגל סולמות שדומה לגדר)

המורה מסבירה - **הסולם** שלנו, יכול להפוך גם לגדר בעת הצורך.

שלב ג' - כעת כל ילד בתורו מוזמן לומר למי הוא שולח את האווירון שלו כבקשת הגנה (גם משהו שלא נמצא בכיתה), אם הוא רוצה הוא יכול להקריא את מה שכתב, ובכל מקרה הוא מתבקש להעיף את האווירון לכיוון המתחם המגודר במרכז המעגל. מומלץ לתת לאווירונים לנחות במקום אליו הגיעו, בתוך הגדר או מחוצה לה, קרוב לזורק, ליד ילד אחר, ליד אווירון אחר... יהיו גם כאלה שלא יסכימו לכתוב, אז נאמר להם להעיף את האווירון הריק. בינתיים המורה כותבת על פתק את רשימת הנמענים שהתלמידים ציינו.

- < מה קרה כאן?
- < איך הרגשתם ומה חשבתם בעת ביצוע המשימה? (קל, קשה, מטופש, התביישתי, מה הטעם?...)
- < האם גם בזמן אמת אנו מרגישים רגשות דומים כשאנחנו נדרשים לדאוג על פגיעה בנ?
- < האם זה קל או קשה לדאוג על פגיעה? מה קל? מה קשה?
- < מה קרה לאווירונס שאלחנו? הגיעו ליעד, פספסו, פגעו במישהו אחר, היו ריקים, הסתירו אותם...
- < במה זה דומה לדאוג על פגיעה? נדגים את ההקבלה - לפעמים זה בול מה שאני צריך, לא תמיד זה מגיע למי שרציתי, לפעמים זה מתפספס, מסתבך, לא קורה עם זה כלום, אני פוגע באחר, אני נחשב מלשין...
- < האם כדאי לדאוג על מצבים שפגוע בהם? למה?
- < למה לדאוג? מי יושב בתוך הגדר שלי? לערוך רשימה, להיעזר בנמענים שהם בחרו...
- < מה יצא לי לדאוג על פגיעה בי?
- < מה אעשה אם מאיימים עלי לא לספר?
- < מה אעשה אם ארגיש מאלי או פגוע בעקבות התבטאויות ופרסומים בסלולר וברשת?

בשיחה זו חשוב לעזור לתלמידים להגיע למסקנה כי הדיווח הוא שלב חשוב והכרחי בעצירת הפגיעה. כדאי מאוד להישאר איתם בדילמה של חשש מהלשנה, מהסתבכות, ממימוש איום, אך בסופו של דיון להדגיש שדיווח מציל! ושפגיעות צריך לעצור. חשוב להיות רגישים לניואנסים של תגובות בכיתה ולהמליל אותן אחר כך בלי שמות. למשל - "לפעמים האווירון שלנו ריק, לא כי אין לנו מה לומר, אלא כי אנחנו לא יודעים איך". או למשל - "לפעמים האווירון שלנו פוגע במישהו אחר ואז אנחנו מרגישים שהסתבכנו, ושטעינו כשסיפרנו"... כל תגובה כזו מהדהדת בלבו של ילד ועוזרת לו לפגוש את ספקותיו, ובמקביל עוזרת לו לחדד את כוחותיו לשמור על עצמו ומדגימה את כוחותיו לחולל שינוי ולייצר הגנה עצמית. הדיווח רלוונטי הן על מציאות היומיום בבית הספר והן על המתרחש מחוצה לו - בבית, בשכונה, בהסעה, בחוג, בסלולר, ברשתות החברתיות ובעולם הוירטואלי בכלל.



המורה מזמינה את התלמידים אחד אחד לקום ולכתוב בתוך מתחם הגדר משפט שאומר כמה חשוב לספר ולדווח על פגיעה. את הבריסטול מקשטים כולם ותולים בכיתה. מכינים לידו שקית עם אווירונים נייר קטנים. לאורך זמן, כל ילד שדיווח על פגיעה בבית, ברשת בסלולר או בבית הספר, יכול לקחת אווירון ולהדביק אותו ליד הגדר. בסוף כל שבוע, סופרים כמה אווירונים יש בגדר שלנו ומוחאים כפיים לילדים ששמרו על עצמם. להדגיש בפני הילדים שמדובר גם על פגיעות בחיי היום יום וגם על פגיעות וירטואליות.

עצה ל"גיבור אל" - אל תשתוק!

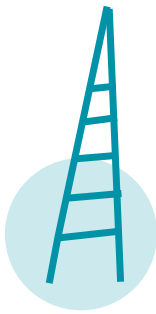
**הסולם שבכיסך, יכול להפוך גם לגדר -
פגעו בך? משש את הגדר ויהיה לך כוח לספר!**

★ **כהעשרה ולהמשך דיון**, מומלץ לצפות עם הילדים בסרטון: כמה אנחנו יודעים, המרכז הטכנולוגי

חולון

חילים וחשלים
לפני על האשן ולתרגל:
איוס, מאוים, פליעה,
דיווח, גדר





שיעור שביעי

המגדל

החברים שלי נתנו לי "כוח אל" - אל תעמוד מהצד!

מטרות



1. התלמידים ילמדו לזהות מצבים של פגיעה בזולת בחיי היומיום, בסלולר וברשת
2. התלמידים יבחנו את ההתלבטות הפנימית שמתעוררת בהם כעדים לאירועי פגיעה בזולת (תפקיד המגן מול תפקיד המתעלם)
3. התלמידים יתאמנו על ניסוח דיווח אודות פגיעה בזולת
4. התלמידים יבססו עמדת מסוגלות עצמית ושלִיטה עצמית גם באירועים בהם הם עדים לפגיעה בזולת.

פעילות חוייתית



לבקש מכל ילד סולם אחד מהכיס שלו. אחד אחד ניגשים ובלי להסביר למה, המורה לוקחת את הסולמות ומדביקה אותם על בריסטול אחד מעל השני ויוצרת רצף גבוה. נותנת לזה להתייבש בצד. בינתיים, המורה מזכירה את הסרט "שטינקר". מבקשת מאחד התלמידים להזכיר לכולם את עלילת הסרט. ושואלת -

< מי מגיב? הסרט הכי נשאר בכם - חשבתם עליו, נזכרתם בו?

< כמה שם הסרט הוא שטינקר?

< מה זה שטינקר? מי השטינקר?

צפייה חוזרת ומחשבה על השאלה - כמה שטינקרים/ מצלומים היו בסרט?

בתום הסרט, חוזרים לשאלה שנשאלה, מגיעים יחד להבנה שגם גיבור הסרט, הילד עם הכדור דיווח וגם בר מוחא דיווח (לחבריו).

< אז מי הגון הילדים? על חבריהם ועל עצמם. חשוב להדגיש שמי שמאפשר פגיעה בחבר, מסתכן בכך שבהמשך יפגעו גם בו. הגלגל מתהפך וכל אחד יכול להיות הנפגע. דרך בטוחה לשמור על עצמך, היא בכך שתשמור על חברך שישמור עליך...

< מה איפשר לגיבורי הסרט לזלוח על הפליצה?

< איילו עצות נתן הגיבור לבר מוחא?

המורה מעמידה את הבריסטול. מה קבאנו כאן? איזו צורה? יהיו הרבה תשובות, אנחנו מכוונים ל"מגדל".

< היכן בסרט יצרו הילדים צורת מגדל? בעמידה כגוף אחד על המדרגות.

< מה תפקיד העומד על מגדל השמירה? להביט סביב, להשגיח

< איך קראנו לתפקיד הזה במצלם המסתתפים? המגן

< מה יתרון המגדל? גבוה, חולש על האזור, יוצר הרתעה, מאובטח....

להזמין קבוצת ילדים (כ 10) לעמוד במעגל. במרכז המעגל יעמדו 2 ילדים שיעמדו כאילו האחד מרביץ לשני. המורה תביא שוב סולם (או כסא אם אין סולם) ותציע לאחד הילדים במעגל לעמוד עליו - אתה מייצג את המגדל. מה אתה רואה שאחרים לא רואים? איך זה מרגיש להיות יותר גבוה מכולם? להתחלף... להשתדל שכמה שיותר ילדים יעמדו ויצפו מגבוה..

דין והמשגה

< מה האפק את תפקיד המגן למסובק?

< מצאע ילדים באחרים בתפקיד המתעלם?

< למה בסרט שלנו הוא בחר בתפקיד המגן?

< איזה סינלי הוא האביל?

< על מי הוא נער?

< על מי המגן נער?

כשאני עומד על המגדל אני מונע שלוש פגיעות:
הפוגע לא יפגע בנפגע
הפוגע לא יפגע בעצמו
הפוגע לא יהפוך אותי לשותף לדבר עבירה

< **האם קרה לכם מקרה בו עלייתם על המגדל, בתפקיד המגן? (בבית, בשכונה, בכיתה, בסלולר ברשת האינטרנט?) איזו התלבטות הייתה לכם? מה מנע מכם להיות המגן? מה גרם לכם להיות המגן?**

איך נעזור לעצמנו לנסח את הדיווח כך שיהיה נכון לנו?

**נאמר למורה ששני החברים שלנו בצרה ושניהם זקוקים לעזרה -
האחד כי מאיימים עליו, והשני כי הוא נקלע למצב שבו הוא מאיים על חברים.**

הסולם שבכיסוי הופך בן רגע למגדל:

**ראיתי שפוגעים בילד אחר? אני לא שותק!
אמצא למי לדווח בהקדם שיעצור את הפגיעה
כי מי שעומד על המגדל עוזר גם לפוגע וגם לנפגע.**

יישום



1. היכן הזדמן לי לראות בסלולר או ב"רשת החברתית" ילד או ילדה שהיו זקוקים למגן ובשבילם עליתי על המגדל?
2. האם אני הייתי זקוק אי פעם בסלולר או ב"רשת החברתית" למגן, ולמישהו שיעלה בשבילי על המגדל?
3. האם הזדמן לי לראות בתחנת האוטובוס או בהסעה ילד או ילדה שהיו זקוקים למגן? האם עליתי בשבילם על המגדל?
4. נבקש מהילדים להעניק לאחד מבני משפחתם סולם קרטון קטן (סולם שהוא גם גדר שהוא גם מגדל...). ננחה אותם להסביר את הרעיון שמאחורי המתנה, ואת הסיבה, מדוע בחרו להעניק את המתנה דווקא לאותו חבר משפחה.

☆ **העשרה ולהמשך דיון**, מומלץ לצפות עם הילדים בסרטון: פילים / מה זאת אלימות /

הצופה מן הצד / התעללות זה לא משחק ילדים, המרכז הטכנולוגי חולון

כדאי גם לצפות בסרטון ביוטיוב - anti-bullying ad

"גיבורי אל" - גרסת הרשת

מטרות



1. התלמידים ילמדו לזהות מצבים של פגיעה בזולת בסלולר וברשת
2. התלמידים יבחנו את ההתלבטות הפנימית שמתעוררת בהם כעדים לאירועי פגיעה בסלולר וברשת
3. התלמידים יבססו עמדת מסוגלות עצמית ושליטה עצמית גם באירועי פגיעה בסלולר וברשת
4. התלמידים יפתחו כלים ודרכים להימנע מפגיעה, להגיב לפגיעה ולדווח על פגיעה בריונית בסלולר וברשת.

פתיחה חווייתית



המורה מוציאה את מכשיר הטלפון שלה, מתנצלת בפני הילדים שהיא חייבת רגע להתעדכן, מציגה כאילו קוראת הודעות, צוחקת, נבהלת, כועסת... מנתקת וחוזרת לשוחח עם הילדים.

< איך הרגשתם כעת..?

המורה כותבת על הלוח - מה קורה? מחכה לתגובות...

< איך אומרים באנגלית "מה קורה" וואטסאפ? What's up.....(whatsapp)

< מי מכס מחובר לאפליקציה הזו בטלפון שלו או דרך האי?!

< מה מיוחד באפליקציה הזו? מה כיף בה? מה נוח בה?

< למה ילדים ומבוגרים בוחרים להתחבר לקבוצות וואטסאפ?

< מי קבל פעם הודעה משמחת דרך הוואטסאפ?

< מי קבל הודעה חשודה דרך הוואטסאפ?

< מי קבל הודעה מעליבה דרך הוואטסאפ?

שיספרו, וישתפו, תוך הקפדה על אנונימיות ופרטיות הילדים האחרים וכבודם. המורה תקפיד לשאול

- כיצד הגיבו שאר חברי הקבוצה, ומה עשו?

< האם יש לכם קבוצת וולטסאפ עם ילדים מהכיתה?

< איזה סוג של מסרים אתם מעבירים שם?

< מי קבל פעם הוצעה משמחת דרך הוולטסאפ הכיתתי?

< מי קבל הוצעה חלופה דרך הוולטסאפ הכיתתי?

< מי קבל הוצעה מעליבה דרך הוולטסאפ הכיתתי?

שיספרו, וישתפו, תוך הקפדה על אנונימיות ופרטיות הילדים האחרים וכבודם. המורה תקפיד לשאול

- כיצד הגיבו שאר חברי הקבוצה, ומה עשו?

< האם מישהו מכס היה עצלמקרה שהעליבו חבר הוולטסאפ? מה עשיתם? מה לא עשיתם?
מבצע...

< מי שתף פעם במשהו אישי הוולטסאפ ואחר כך התחרט על זה? מה פרסם? מה קרה
אחרי הפרסום מבצע התחרט?

< האם הייתם יכולים להחליף על התנהלות הטובה ונכונה הוולטסאפ?

< האם זה דומה גם להתכתבות בפייס בוק?

פעילות חוייתית שנייה



המורה מציבה מקלדת מחשב על שולחנה או במרכז הכיתה. מבקשת מכל תלמיד שיוציא סולם אחד מהסולמות שלו, ומזמינה את התלמידים אחד אחד בתורו, להעמיד בין מקשי הקלדת את כל הסולמות/גדרות/ מגדלים.

מזמינה אותם להתבונן על מה שקבלנו ולנסות לתאר את זה ולהסביר את זה...

שאלה - מתי יהיה לי קל להתעורר באירועי פגועה ברשת, מתי יהיה לי קשה, ומבצע?

התלמידים מתחלקים לזוגות ועונים בצוותא על השאלות -

< איך משתמשים בסולם ב"רשת או בסמארטפון?"

< איך משתמשים בגדר ב"רשת או בסמארטפון?"

< איך משתמשים במגדל ב"רשת או בסמארטפון?

שבים למליאה. המורה מקבצת יחד על הלוח את התשובות השונות וממנה קבוצה שאחראית לנסח זאת כמסמך ולהפיץ בין כל הכיתה.

לסיכום



ניתן להקריין את הסרטון - undo

יישום



לספור לכמה מקרים של פגיעה ברשת באחרים או בי נחשפתי השבוע, ובכמה מהם הצלחתי להתערב בעזרת הסולם, כמה בעזרת הגדר וכמה כמגדל?



ללב שלי יש קול...

רקע

במקביל ליישום תכנית "כולנו גיבורי אל", נבקש להיעזר בשיעורי שפה, כדי לקדם ולבסס בקרב התלמידים ידע לשוני אודות ביטוי רגשי והבנה שפתית של מילות רגש.

בשיעורי שפה, יבנו המורה והתלמידים "מילון רגשות". מדי יום תבחר הכיתה אות. התלמידים יקדישו זמן לאיתור מילות רגש באותה אות. את המילים שימצאו התלמידים נקבץ יחד במליאת הכיתה. בהמשך נמין את המילים על ידי התלמידים לפי א-ב פנימי, ללא הסבר כתוב, אך עם תיווך בעל פה והדגמה.

אחרי כחודש, יושלם המילון הכיתתי ויהפוך לשימושי בכיתה. כל ילד יתבקש לשמור עותק זמין של מילון הרגשות הכיתתי (במחשב הנייד או בקלסר אישי). כטקס קבוע, בזמן שתבחר המורה, למשל - מדי בוקר/ מדי שיעור כישורי חיים/ מדי שיעור שפה/ מדי דיון בפורום הכיתתי ברשת/ מדי סוף היום... תערוך המורה סבב "איך אני מרגיש כעת" והילדים יענו בעזרת הדף, וישימו את הרגשתם. החוק המנחה - לא נאמר "בסדר, רע, נאחס, סבבה, יופי, טוב, גרוע..." שכן המילים הללו מאפיינות את הרגש אך לא משיימות אותו במדויק. אנחנו פועלים למען זיהוי ספציפי של הרגש, שיום הרגש, וביטוי. (כמובן שנעודד את התלמידים להסביר בקצרה מדוע הם מרגישים כפי שהם מרגישים... 😊)

כל ילד שישתמש פעם ראשונה במילת רגש שעדיין לא השתמשו בה בעבר בכיתה, מקבל באותו היום את תואר "גיבור אל". המורה תפעיל בכל פעם שיקול דעת, ואיזונים בהרחבת וצמצום ההתייחסות למילים מבחינה מהות החוויה הרגשית, התוכן הרלוונטי וההבנה הלשונית.

מומלץ שהמילון הכיתתי "יעלה כיתה" עם הכיתה, יורחב ויתוקן מדי שנה, ויהפוך לחלק בלתי נפרד מהז'רגון הכיתתי...

מטרות



1. התלמידים יתאמנו על ביטוי רגשותיהם באופן מילולי.
2. התלמידים ירכשו כלים לניטור רגשי (להכיר, לזהות, לשיים רגשות).
3. התלמידים יתאמנו על ביטוי רגשי יעיל במצבים שונים, כגון: הבעת אסרטיביות, בקשת עזרה, דיווח
4. התלמידים ילמדו להשתמש בביטויי רגש ככלי מסייע לויסות רגשי ושליטה עצמית.



פעילות חוייתית - ניתן לבחור הצעה אחת או יותר.....

1. משחק בסגנון ארץ עיר: רגש, כשרון, חלום, פחד, בטחון, מצחיק, עבר, הווה, עתיד
2. המורה מכינה קלפים עם שמות של רגשות, כל ילד מקבל קלף ומחבר משפט עם מילת הרגש שקבל.
3. המורה מכינה קלפים עם שמות של רגשות, כל ילד מקבל קלף ומספר מה מעורר או עורר בו את הרגש הזה.
4. משחקי קופסא כגון: "משימות מהלב", "יד על הלב", "מה עובר עליך?" ועוד...
5. משחקי פנטומימה וניחוש של רגשות...
6. מדרשי תמונה של ילדים ומבוגרים במצבים שונים, וניסיון לשער כיצד הם מרגישים (לא להתייחס לאספקט ההשלכתי אלא לאימון ברגישות ובביטוי רגשי)



דיון והמשגה.....

- < האם יש אנשים או ילדים ששאלים אתכם לעיתים איך אתם מרגישים ובאמת רוצים לדעת זאת? מ' הם?
- < איך אתם מרגישים כששאלים אתכם איך אתם מרגישים?
- < האם זו שאלה קלה? האם זו שאלה קשה? מדוע?
- < מה ההבדל בין לומר "אני מרגיש טוב" או "אני סבבה", לבין לומר - אני שמח / מתרגש / מאושר / מתאהב?
- < למה לאנשים רבים קל יותר להשתמש במילים מתארות את סוג הרגש מאשר במילים שמבטאות אותו?
- < את מ' אתם שואלים לפעמים "איך אתה מרגיש?" למה דווקא אותו?
- < האם יש מישהו שתרגו שאלו אתכם "איך אתם מרגישים?" מ' הוא?
- < האם כדאי למורה הכיתה לשאול באופן קבוע את התלמידים "איך אתם מרגישים?" למה?
- < האם כדאי לתלמידים הכיתה לשאול לעיתים את מורתם, "איך את מרגישה היום?" למה?
- < האם כדאי לשאול זה את זה "איך אתה מרגיש" בהתכתבויות ברשת או בסלולר?
- < איך אתם מרגישים עכשיו, אחרי השיחה שלנו?





להתאמן בבית עם המשפחה, ובבית הספר עם החברים והמורים על שאלת "איך אתה מרגיש" ועל מתן תשובה לשאלה, במילים של רגש ולא בתיאור כללי שלו.

להתאמן ברשת החברתית ובמסרונים על שאלת "איך אתה מרגיש" ועל מתן תשובה לשאלה, במילים של רגש ולא בתיאור כללי שלו.

הכוחות המיוחדים של "גיבורי אל"

כולנו "גיבורי אל" - משחק מסלול לילדים עם כוחות אל !

מטרות



1. הילדים ישחקו משחק מסלול קבוצתי להנאתם ולהעצמתם.
2. חיזוק כישרים ומיומנויות חברתיות לפתרון בעיות בינאישיות
3. פיתוח כלים להתנהלות בינאישית יעילה יותר ביומיום בסלולר וברשת, דרך משחק
4. הבניית חוסן אישי ובינאיש
5. אימון בתקשורת אפקטיבית - איך אני משיג את מה שאני רוצה להשיג, בצורה יעילה.

רציונל המשחק

ילדים ומבוגרים נדרשים מדי יום לעשות שימוש במיומנויות חברתיות: היכולת לשתף פעולה, ההחלטה להימנע, הבחירה להתערב והניסיון להתקרב, הבעת אמון והצעת פשרה... כל כך הרבה ידע וכל כך הרבה שיטות עוזרות לנו להתנהל, להסתדר, לפתור בעיות.

ילדים רבים מפתחים ידע אינטואיטיבי ומגלים כישרון אמיתי בהתנהלות בינאישית. אחרים, זקוקים לדבון ולחיזוק, וישנם ילדים שללא תיווך והכשרה מתקשים להתנהל בסיטואציות חברתיות, ולעיתים, מתוך חוסר אונים ותחושת אין מוצא הם בוחרים באליומות כפתרון.

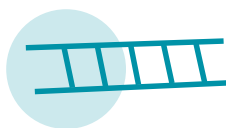
עבורם ועבור חבריהם חיברנו את המשחק "כולנו גיבורי אל - משחק מסלול לילדים עם כוחות אל". המשחק מזמן לילדים למידה והתנסות חווייתית באסטרטגיות ומיומנויות חברתיות. הילדים נדרשים לבחור בין מיומנויות שונות להתמודדות עם מצבי חיים מורכבים. הם מתאמנים בפתרונות מגוונים בכלים שונים, הם לומדים לבחור אסטרטגיה במצבים בהם כל האפשרויות פתוחות בפניהם, והם לומדים גם להסתדר ולגלות תושייה בינאישית במצבים בהם אפשרויות שונות אינן זמינות.

כל שיש לעשות זה להדפיס את דף המסלול, לנסח כרטיסיות אירוע ולהדפיסן, להכין ריבועי צבע, ולארגן חיילים וקובייה. (מומלץ שהאירועים שתנסח המורה יהיו רלבנטיים לכיתה המסוימת)

כולנו "גיבורי אל"

משחק מסלול לילדים עם כוחות אל !

(אדום)	להיות אסרטיבי	לנהל משא ומתן	להעביר נושא	לדווח	להתפשר	להיות אמפטי	(ירוק)
להיכנס לשיחה							הדרך שלי
דיבור עצמי חיובי							לנסות להשפיע
להפסיד							לגלות נחישות
להימנע							להתייעץ
לנצח							לבקש עזרה
להתפלל							לקוות לטוב
(כחול)	ליזום משחק	לבקש סליחה	להשתמש בהומור	להתגמש	להפגין בטחון עצמי	להתעלם	(צהוב)



יש להכין -

60 כרטיסיות "מה קרה?" (בניסוח המורה)
10 כרטיסיות סולם, 10 כרטיסיות מגדל, 10 כרטיסיות גדר, 10 כרטיסיות קבוצה
30 מרובעים מכל צבע: כחול, ירוק, אדום, צהוב
המשחק מיועד לשניים עד ארבעה שחקנים.

כל שחקן בוחר צבע, ומקבל את כל 30 המרובעים באותו צבע. מניח את החייל בפינה שבצבע שלו. כל שחקן בתורו מטיל את הקובייה, מרים קלף "מה קרה?" ולפי הבנתו את האירוע שמתואר בקלף בוחר לאיזה כיוון ללכת, בהתאם למספר שהראתה הקובייה. אפשר ללכת לכל כיוון, לשבור זוויות, לשוב לאחור, ישר או באלכסון, לצעוד במקום, הכל מותר בתנאי שמקפידים על רצף. במשבצת אליה הוא בחר להגיע הוא צריך לפתור את קלף האירוע שבידו בעזרת אחד מארבעת הכוחות שמקיפים את אותה משבצת. פתר לשביעות רצון הקבוצה ובהתאם לכוח המסוים? מניח על המשבצת הזו מרובע בצבע שלו. מעכשיו זהו ריבוע פרטי שלו. הוא יכול ללכת עליו ואליו באופן חופשי, הוא אינו נספר בהליכה ("אקסטרא") וחבריו צריכים לעקוף אותו בדרכם.

המשחק מסתיים כשהשטיח מכוסה, או כשנגמרו הריבועים לאחד המשתתפים. מנצח מי שהצבע שלו שולט בהכי הרבה משבצות.

קלפים ייחודיים -

סולם - מעניק יכולת ריחוף חופשית במגרש.

מגדל - מעניק יכולת לנחות במשבצת של אחר ולגרש אותו משם

גדר - מעניקה הגנה מפני גירוש מהמשבצת

קבוצה - לשמור בצד לרגע בו אקבל קלף קשה, ואז אפשר לבקש עצה מהקבוצה איך לפתור את הבעיה.

קלפי "מה קרה?" צריך לחבר לפחות 60 אירועים הרלוונטיים לחיי הכיתה מתחומי - אלימות פיזית, עלבונות, סיפורות, בדידות, התחלה, פרידה, קושי לימודי, פגיעה על ידי מבוגר משמעותי בבית הספר או בבית, ביישנות והימנעות, הסעה.

למשל -

חברתי הטובה ואני הגשנו מועמדות לתפקיד הראשי במופע הסיום, היא נבחרה, ואני לא קבלתי אפילו תפקיד משני.

אחד מהבנים בכיתה לועג לי בגלל שיש לי משקפיים
אחת הבנות בכיתה לועגת לי בגלל שיש לי מכשיר שמיעה.
ילד מהכיתה המקבילה העלה לאינסטגרם תמונה ממש מכוערת שלי



פעילויות סיכום והטמעה

עם תום יישום התכנית, רכשנו ובססנו בכיתה שפה, התנהגויות וסמלים. מומלץ להטמיע אותם באופן שגרתי הן ברמת השיח השוטף והן על ידי הקפדה על חוקים וטקסים כיתתיים רלוונטיים.

להלן מספר רעיונות, אך מומלץ ועדיף שהרעיונות יגיעו מהתלמידים, כך שיהיו משמעותיים יותר ונכונים עבורם, ועבורך המורה:

1. **הטקס היומי שלנו** - פיתוח מנהג כיתתי קבוע שמזמן דיווח רגשי, שיתוף בקושי, בקשת או הצעת עזרה, ומחזק את הכוחות החיוביים בכיתה. (למשל - היום הייתי גיבור אל כש.... היום השתמשתי בסולם / בגדר / במגדל...)

2. **חלוקת תפקידים מבוססי הסמלים (סולם, גדר, מגדל)** - בחירת תפקידים ותזוזה ביניהם על מנת לאפשר לילדים להגמיש את ההסתכלות על הסיטואציה הבינאישית ועל עצמם.

3. **כתיבה** - פיתוח התכתבות כיתתית בנושא, מתן ערוץ ביטוי נוסף לצורך, להגנה, לדיווח ולביטוי רגשי אישי. (ניתן ליישום גם בפרומים כיתתיים ברשת)

4. **אלבום תמונות** - תיעוד מצולם או מצויר של התהליך ובהמשך של יישומו. (ניתן ליישום גם בפרומים כיתתיים ברשת)

5. **יישום שלושת סמלי ההתנהגויות (סולם, גדר, מגדל) ואימון בהם בעוד אירועי חיים ולא רק מול אירועי בריונות** - חבר שחלה, נושאים אקטואליים בקהילה, קיימות, סיוע בלימודים לחבר, חבר שהתחיל לעשן, חברה שעושה דיאטה מסוכנת, חבר שעובר משבר משפחתי... ועוד

6. **אימון שוטף בהתנהגויות החברתיות שנלמדו** -

< משחקי תפקידים

< לחבר סוף אחר לסיפור

< לזהות את ההתנהגויות שנלמדו בטקסטים שנלמדים באופן שוטף בכיתה בשיעורי היסטוריה, תורה, מתמטיקה, מדעים...

כולנו "גיבורי אל" - תכנית כיתתית לפיתוח אחריות אישית וחברתית, והתמודדות עם בריונות לחטיבה העליונה

כתבה - אורית ברג

מטרות



ברמה האישית -

- < פיתוח חוסן ואופני התמודדות יעילה ומגינה מול פגיעה בריונית.
- < פיתוח עמדה של מסוגלות עצמית והשפעה.

ברמה הבינאישית -

- < פיתוח התנהגות חברתית, אחריות בקבוצה
- < פיתוח תרבות של ערכות הדדית (תפקידי המשתתפים)
- < חיזוק עמיתים כמאיצי שינוי.
- < זיהוי פגיעות בינאישיות במרחב הוירטואלי, ניסיון למנוע אותן ואופני התמודדות עמן

ברמה האישית והבינאישית -

- < טיפוח כשרים חברתיים וכישורי התנהלות בעולם הפיזי והוירטואלי לשם צמצום פגיעות בריוניות.

שמונה שיעורים בני שעה וחצי כל אחד:

1. לחץ חברתי - מה קורה לנו ברצף בין תחושת בדידות לבין תחושת שייכות?
2. בריונות ופגיעה
3. דחייה וחמלה
4. מסוגלות עצמית - לעשות מעשה - צדק חברתי
5. ערכות הדדית - "כוחות אל" - צדק ומוסר
6. תזוזה בין תפקידים - ממשמעת למשמעות
7. שולטים ברשת - מניעת בריונות
8. רגע... אני על MUTE ?

לחץ חברתי

מה קורה לנו ברצף בין תחושת בדידות לבין תחושת שייכות?

מטרות השיעור



1. עיבוד רגשי של הרצף בין חוויית הבדידות לבין חוויית השייכות.

2. עיבוד רגשי של חוויית הלחץ החברתי

3. דיון בנושא שייכות בדידות ולחץ חברתי



השיעור מתנהל במעגל של כל חברי הכיתה והמורה

פעילות חווייתית ראשונה



מגש עם קובייה עובר בין כולם, מטילים קובייה, כל אחד זוכר את המספר שיצא לו. משסיימו, המורה בוחר קבוצה מקרית - "כל מספרי שלוש, לעמוד במרכז המעגל". לתת להם דקה להתרכז יחד, להביט בהם, להביט סביב. להזמין אותם לשוב לשבת? ולשאול:

< מה קרה כאן?

איילו אמירות ותגובות שמעצם? יששש, אוי לא אני לא קם, הכי שווים, כולם אפסים, מה לי ולשטויות האלה...

איילו שפת גוף הייתה? מתחבקים, נותנים כיף, מסובבים גב, רץ לשבת על החבר שלי במעגל שלא יצא לו מספר 3, עומדים מהצד....

איילו תגובות היו בין שאר התלמידים הכיתה צעקות מי מספר 1? מי אתי? רום תהיה גם ארבע, מה אכפת לך?...

< האם הייתה שמעו לא בחירה מקרית?

< האם הייתה שמעו ספציפית עברונו לעבודה שהיכי כולכם בחזו לגור כאן בעיר שלנו? לא, זו בחירה מקרית

< האם יש שמעו ל"יחד" שלנו היום כאן? מה ההלצה שלנו? כיתה...

< כיתה היא קבוצת ש"כות כמו קבוצות ש"כות נוספות שיש לכל אחד מאתנו - מהן?
משפחה, חוג, חברה, נבחרת, תנועה, אחים...

< הביטו מסביב וכלי לענות על כך בקול, מצאו משהו בכס שזוהי למישהו אחר הכיתה,
ואז אחד ואז אחד... מי הצליח? מי לא מצא? מי רצה להיות דומה? מי לא? מה
המשמעות של דמיון בינינו? מה לזה ולתחלשות ש"כות? מהי תחלשות ש"כות? האם זו
תחלשות חלשה? אלס מה? מה מאלו הש"כות הכי חזק שלי השנה? איך בחרתי אותה?
מה הוא מעניק לי? מה אני עושה כדי לתחזק את הש"כות שלי? האילו רגעים אני מרגיש
שאני צריך קצת מרחק? האילו רגעים אני מחפש קרבה?

< מה תפקיד "הרשת החברתית" והסלולר בהשלטת תחלשות ש"כות עברית?

< מה נמצא בקצה הרצף, מול המלש ש"כות? בדידות, זרות, ניכור, עצמאות, ייחודיות....

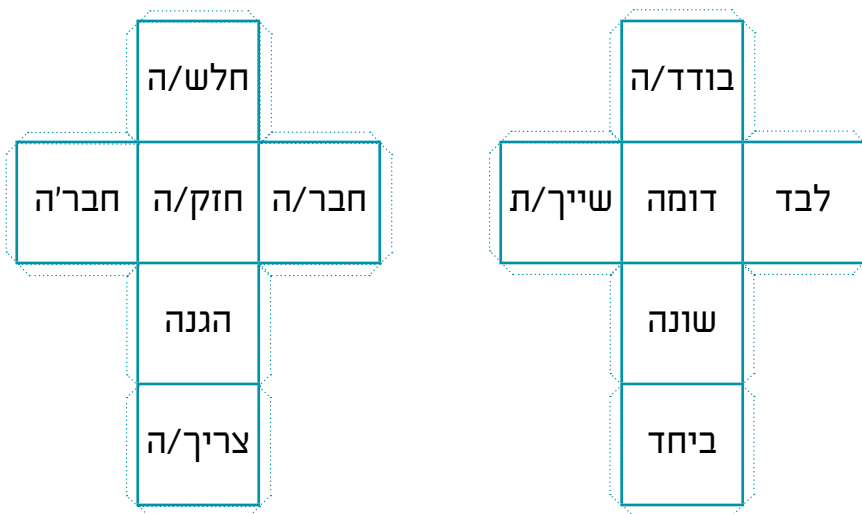
< היכרכו ברע שחשבתם בדידות. מה היה שם?

פעילות חווייתית שנייה



מכינים שתי קוביות שעליהן רשומות 12 מילים. (אפשר עם מדבקות או טיפקס) התלמידים מוזמנים
להתנדב להטיל את שתי הקוביות. כל תלמיד שהטיל מקבל למעשה 2 מילים ומתייחס ליחס שביניהן:

98



המורה מרכזת מספר אמירות על הלוח (למשל - מי ששייך הוא חזק. מי שלבד הוא מוגן)

דיון והמשגה



לקרוא את האמירות ולדון עליהן, לחפש סתירות ולהדגים רצף, להדגים לגיטימיות התנועה שבין
שייכות ויחד לבין אינדיבידואליזם ופרטיות... בתוך כל אחד ובתוך הקבוצה. לאפשר גמישות, לחפש
את הגם וגם. להעביר מסר שיש טעם ביחד וגם בלבד. שהסוד הוא בבחירה, ביכולת לשלוט ולנווט
ובמרחב התמרון. ביכולת לבחור עם איזו קובייה אני משחק.

ובכל זאת, אם נחפש תנאי שהוא חיוני ומספק הגנה, מה הוא יהיה? מה "השש בש" בעיניכם - הצמד שיקבל כפל נקודות?

להדגיש שני תנאים חשובים:

- < נקודת ההתחלה והסיום: לפחות חבר אחד - זה אפשרי לכל אחד
- < היד שמטילה את הקובייה: אני משחק את המשחק שלי. יש לי יכולת בחירה והשתנות

ציטוטים למחשבה:

1. "עשה לך רב, וקנה לך חבר, והוי דן את כל האדם לכף זכות"
מסכת אבות, פרק א' משנה ו'.
2. "הוא היה בודד לחלוטין, ללא ידיד. ללא אף ידיד. ובין אחד ואף לא אחד מבדיל האין-סוף".
ניטשה על שופנאואר, בתרגום יהונתן גפן בספרו "בעיקר שירי אהבה" (דביר, 1983)

פעילות חוייתית שלישית



מציירים קו רצף דמיוני בכיתה. המורה מציינת מקומות ומצבים והתלמידים משנים מיקום לפי תחושתם במקומות ומצבים אלה:

קו הרצף: ימין - מרגיש שייך - שמאל - מרגיש בודד...

בכיתה - בבית - בהפסקה - בחוג - בתנועה - עם חבר שלי - עם חברה שלי - בשופינג - כשאני עושה ספורט - ברשת החברתית, בקבוצות ווטסאפ, בבית הספר - בתנועה - במשפחה - ברחוב - בתור... ועוד

< איך הרגשתם? בתנועה או פני הרצף?

< מה למדתם או עממתם?

< האם יש מקום בו אתם צוין אתם שאתם מרגישים באזניים ושהרצף את ההרגשה?

< מה בין נוצר ומבארים עושים כדי לא לחוש באזניים? יוצרים קשרים, יוזמים, מתעניינים, מצטרפים, משתנים, מתגמשים... ולעיתים - נכנעים...

< מהו אחד חברתי?



< מה בין אחד חברתי לבין בדידות? מה בין אחד חברתי לבין שייכות?

< האם אחד חברתי זו חוויה שלילית או חיובית? גם וגם, לעיתים זה יכול לקדם אדם ולעיתים "לסבך" אותו. החוכמה היא להפעיל שיקול דעת ולבחון גבולות צדק וכדאיות.

פעילות חוייתית רביעית



מי שמעוניין מתנדב, זורק קובייה, ועונה על השאלה לפי המספר שיצא לו:

1. מקרה שבמודע נכנעתי ללחץ חברתי ואני שמח על כך
2. מקרה שמתוך מצוקה נכנעתי ללחץ חברתי ואני מתחרט על כך
3. מקרה שהצלחתי לעמוד מול לחץ חברתי ואני שמח על כך
4. מקרה שהתעקשתי בנוקשות מול לחץ חברתי ואני מתחרט על כך
5. מקרה שאני הפעלתי לחץ חברתי על אחרים ואני שמח על כך
6. מקרה שאני הפעלתי לחץ חברתי על אחרים ואני מתחרט על כך

אם תלמיד קבל שאלה שאין לו תשובה עליה, הוא יכול להטיל שוב ושוב עד שיהיה מרוצה.

דיון והמשגה בנושא לחץ חברתי



< מתי אחד חברתי הוא חיובי? כשהמטרה טובה והגונה, כשאין פגיעה בזולת, כשהאדם שומר על חופש הבחירה שלו ופועל מתוך שיקול דעת. אפשר להדגים זאת על מחאת "הצדק החברתי"...

< מתי אחד חברתי הוא שלילי? כשמטרתו פוגענית ושלילית, כשהוא גורם לפגיעה בזולת, כשהאדם חש חובה לפעול ואינו מפעיל שיקול דעת. כשהאדם פועל מתוך סתירה לערכים שלו, כשיש תפיסת מצב של צדק מוחלט שעומד גבוה יותר מצדק ומוסר בינאישי.



בסוף הסבב, לסכם ולהדגיש את מטאפורת המשחק במצבי לחץ חברתי:

- < גם כשאני משחק, מטיל קובייה, מסתדר עם הנתונים שיש לי, הרי שתמיד יש לי את החופש והיכולת לבחור מה אני עושה עם מספר הצעדים שעומדים לרשותי.
- < לחץ חברתי מסתיר אפשרויות, מצמצם בחירה ומהווה איום. אני תמיד יכול לבחור לצאת מהמשחק, ולזרוק שוב ושוב את הקוביות שלי.

כדאי גם לצפות בסרטון ביוטיוב - [anti-bullying ad](#)



בריונות ופגיעה

מטרות



1. עיבוד רגשי של חוויית הבריונות כפוגע
2. עיבוד רגשי של חוויית הבריונות כנפגע
3. המחשת הקשר בין לחץ חברתי לבין בריונות
4. דיון בנושא בריונות, פגיעה, תוקפנות, פלילים וענישה

פתיחה חווייתית



דמיינו שחיברו אליכם תמרור דמיוני שהולך אתכם לכל מקום ועוצר אתכם כשהוא רואה לנכון.

כשהוא עוצר אתכם הוא מעביר לכם איתות של "עצור"!
אם אתם מתעלמים ממנו, תוך דקה מופיעה במקום ניידת משטרה.



- < באילו מצבים הא יעצור אתכם? (להזמין התייחסויות גם ליומיום וגם לסלולר ולרשת)
- < האם יש בחייכם אנשים שהם מעין תמרור דמיוני שכזה, שהקול שלהם הראשון אומר כעצריק - "עצור! אסור! סכנה!"?
- < מי הם? הורים, מורים, חברים, אנשי חוק. והכי חשוב - אתם עבור עצמכם.
- < מה עוצר אי למוע את "קול האיסור"?
- < מתי קל אי יותר לזהות בתוכי את קול האיסור - כשאני עושה משהו שהוא אסור או כשאני עושה משהו משהו אחר עושה?
- < מה ההבדל בין שני המצבים?
- < האם יש לעיתים קולות מטמטים את "קול האיסור"? (תחושת צדק פנימי, האמונה שיהיה בסדר, לחץ חברתי, רצון להיחשב אחד מכולם, טעות בקריאת המצב, בא לי, שובבות, תחושת חוסר צדק, האמונה שאף אחד לא ידע מזה, אני רק עד - לא שותף.....) להזמין התייחסויות גם ליומיום וגם לסלולר ולרשת.



פעילות חוייתית שנייה: המחשה של אירוע בריונות ופגיעה, לבחירה

< הסיפור - "אחת מאתנו" - מהלך שיעור מומלץ נמצא בספר "בסוד מתבגרים".

< אספלט - המכללה הטכנולוגית חולון

< הצופה מן הצד - המכללה הטכנולוגית חולון



דיון והמשגה

< עם איזו הרגשה נשארתם בתום הצפייה/ ההקראה?

< מה חשבתם על הסרטון/ הסיפור?

< עם מי הכדהיתם?

< איילו תפקידים היו בסרט/ הסיפור?

< איילו מקרי פגיעה יש בסרט/ הסיפור?

< האם מצאתם בפגיעות חמורות?

< האם יש דרגות חמורה? מי קובע את הדרגות?

< (האם יש הבדל בין הפגיעות? מי קובע את ההבדלים?)

< למה הפולעים פלעו בנפלע?

< מה לדעתכם עשוי לגרום לקבוצה של ילדים לפלע בילד אחד?

< מה דעתכם על ההתרחשות הזו? מי אשם? אחראי? האם האותה מידה? האם האותו

סוג של אשמה? בדיון חשוב לאפשר גם דעות של מדרג אך בסופו של דבר להדגיש את האחריות המוטלת גם על המתעלמים וגם על המסייעים.

< מה תפקיד המתעלמים? מדיע גם הם אחראים? מדיע גם הם אשמים? ההתעלמות,

האישור, ההשתתפות הפאסיבית הם שותפות לכל דבר.

< מה המתעלמים או המסייעים יכולו לעשות? לא להסכים, להתנגד, לעצור, להזהיר...

< מה הם עשו? כלום



< **למה?** לחץ חברתי, פחד מדחייה, פחד שהתוקפנות תעבור אלי, המחשבה שאם אצמצם נוכחות זה כאילו לא הייתי באמת שותף.

< **איך תכונות אופי יש למתעלס או למסייע?** נגרר, חלש, מושפע, חבר נאמן, פוגעני, משתף פעולה עם עוולות

< **אז איך זה קורה?** לתת לתלמידים לבטא מחשבות, עמדות, רגשות...

< **מהי התנהלות בריונות אצתכם?** ננסה להגדיר יחד עם התלמידים. נחדד חוסר איזון בכוחות, כוונת פגיעה, חזרתיות, איום...

בריונות = פגיעה מתמשכת וחוזרת על עצמה של חזק בחלש ממנו.

< **מה מאפיין את הילד או הילדה הנפלעים?** שתקן, פאסיבי, מופנם, עצוב, נטול כוחות, מובס...

< **מה אצתכם הנפלע צריך לעשות?** להילחם, לדבר, לדווח, לצעוק, לשתף, להימנע, להתקרב...

< **עם מי הוא או היא יכולים יכולו לדבר?**

< **מה האחר של לדבר? מה הרלו?**

< **על מה הנפלעים מוכנים לוותר כדי שיהיו להם חברים?**

< **איפה מתרחשות פליצות של בריונות?** בחיי היומיום בסלולר וברשת

< **מה האחר היחודי של הפליצה בסלולר וברשת?** חשיפה, פומביות, ההמון שאישר.

< **מצאע ילדים ובני נוער שותקים?** מעדיפים להיות נמנעים או פוגעים, מאשר מזוהים עם החלש.

< **מה הקשר בין אחד חברתי לבין בריונות ופליצה?**

< **מה התכונות של הפלעים?**

< **איפה בהתנהלות בריונות קבוצתית יש עצות לפחדנות ולפלענות במסלול?** פועלים רק ביחד, מתחבאים זה מאחורי זה, אכזריות במסווה של משחק, פוגענות במסווה של חברות, פוגענות מהבית מאחורי המסך.

< **האם הפלעים חזקים או חלשים?** ח ל ש י ם

< האם קרה לכם שהייתם עדים לפגיעה או עוול ושתקתם? (ביומיום, בסלולר וברשת)

< האם קרה לכם שפגשו הכם או עשו לכם עוול ושתקתם? (ביומיום, בסלולר וברשת)

< מה לדעתכם גורם לילדים ובני נוער לעשות לייק על פגיעות?

< האם ילד שאלה לייק הוא עז או פוגע? האם ילד שאוחז שיתוף ומפיל הוא עז או פוגע?

סיום



זוכרים את התמרור הדמיוני מתחילת השיעור? יש רגע בו הוא הופך לאמיתי. באירועי פגיעה ובריונות אישית או קבוצתית פגיעות מיניות ופגיעות אלימות, כשאתם מוצאים את עצמכם חלק מחבורה שפוגעת במישהו אחר, תקשיבו טוב. התמרור היחיד שיכול לעצור אתכם באותו רגע - הוא התמרור האישי שלכם.

בזמן אמת יושתקו כל הקולות, לא תשמעו את אמא או את אבא, לא תזכרו את המורה ואת השוטר. בזמן אמת תשמעו רק שני קולות -

אתם תשמעו את קול הלחץ הקבוצתי שאומר ומשקר: "יאללה חגיגה! אנחנו יחד אז אין מה לדאוג" אנחנו יחד. אנחנו...

ואתם תשמעו את קול התמרור הדמיוני שלכם שיאמר לכם ויתעקש - תעצור. אתה מסתבך ואתה לבד פה. אתה תשלם מחיר. אתה. מחיר. אתה...

כשאתה חלק מהקבוצה הפוגעת... ביום שאחרי - השייכות לקבוצה נעלמת, מתפוגגת - ואתה נשאר לבד לעצמך. איש איש לנפשו. כל נער והמחיר האישי שלו. המחיר, הענישה, המשפט ורגשות האשם על פגיעה - הם אישיים.

תלמידים, באירועי פגיעה - אל תאמינו ללחץ הקבוצתי - הוא משקר. תנו לתמרור שלכם לשמור עליכם - תאמינו לו, תקשיבו לו...תקשיבו לעצמכם.

דחייה וחמלה

מטרות



1. עיבוד רגשי של חוויית הדחייה והבדידות
2. הסבר אודות דחייה חברתית כאקט של בריונות ופגיעה
3. עיבוד רגשי של תחושת החמלה
4. ברור אישי של תפיסת החמלה בקרב התלמידים

פעילות פתיחה חווייתית - סיפור:



חזק וברור

איכשהו דור תמיד מגיע ראשון לכיתה. יושב לו בקצה הטור, שרירי וגבוה. השולחן והכסא כמו מתכווצים לידו. מחכה עם התיק סגור. האמת שלא ידענו עליו הרבה, ידענו שהוא הגיע אלינו ממושב בצפון ושהוא שותק הרבה. אמנם היו לו מעט, ממש מעט חברים אצלנו בשכבה, אך הוא מעולם לא פגע באיש. נדמה היה כאילו ענן של הגנה אופף אותו - עם דור אף אחד לא העז להסתבך. זה לא היה הכח שלו שעצר אותנו. זה היה המבט בעיניו, השקט השליו שניבט מתוך עיניו. בקצת שהצלחתי להתחבר אל דור הרגשתי בר מזל, כאילו משהו בביטחון השקט שלו דבק גם בי. אבל כל ניסיונות השכנוע שלי שיבוא עם החברה לים, למועדון, נתקלו תמיד בסירוב והתחמקות שלא השאירו מקום למו"מ. אצל דור - לא זה לא. הוא היה אומר את זה בשקט ואני הייתי שומע את זה חזק וברור. בלי להעליב אבל גם בלי להתבלבל.

באותו בוקר כשהגעתי התיישבתי על השולחן שלי והייתי שקוע במשחק באייפון. השקט היחסי בכיתה הופרע כבכל בוקר כשנכנסו לכיתה איתמר וחן צוחקים ומתלהבים, חן גבוה ומרשים, החליף נשיקה עם יהלי ונפל על איתמר "מה אתה נדחף?" "חתיכת אפס, מי בכלל שאל אותך?" דחף איתמר את חן ושניהם התקדמו לעבר מקומם בכיתה כשהם צוחקים ובטוחים בעצמם, מודעים למעמדם. "נראה לכם?" סינן חן כשגלה שאין כסא במקום שלו. מי מי? עכשיו תחזירו לי הוא צעק. הכיתה, שכבר התחילה להתמלא בתלמידים התעלמה ממנו, וכולם היו עסוקים בענייני הבוקר וההתמקמות. עדיין נותרו כסאות ריקים מפוזרים בכיתה אבל מבטו של חן נעצר על מיקי. מיקי ישב מקדימה, קורא ספר, ראשו שעון על ידו ונדמה כאילו המשקפיים שלו משמשים עבורו מסתור ומחבוא מפני כולם. "אתה, יא רוסי חרשן, אתה וכל המאה שלך במתמטיקה ובפיזיקה בוא הנה, תחזיר לי מייד את

הכסא, צעק חן, והתקדם לעבר מיקי כשבדרך הוא בועט בתיק של מיקי ודוחף לכיוונו את השולחן. עינת ורועי שעמדו בדרך זזו הצידה. טוהר אמרה ליובל "שוב הפסיכי הזה", ושתייהן יצאו מהכיתה. קום! צעק חן, ומיקי, שותק ומאדים קם ממקומו והגיש לחן את הכסא. "איכס, איך אני אמור עכשיו לשבת כאן?" צעק חן. ומיקי זז הצידה וניסה לומר שהוא לא לקח שום כסא, ושיעזוב אותו כבר, ודי... אבל חן המשיך להסתכל עליו. עידו ואור נגשו אל חן ולחשו לו, "מספיק, אתה מסתבך. הוא לא שווה את זה שבנצי יקרע אותך, לך, לך, אתה כבר על תנאי ואתה יודע את זה!"... "לא הולך", צעק חן, וצהל למראה איתמר שהרים את מכנסיו עד מעל למותניים, התכופף והתחיל לקרוא במבטא רוסי "מיקלה, בוא לסבא" ומיקי, שאבד לפני שנתיים את סבו שגידל אותו מינקות, נעצר ליד הקיר נסער ומתנשם, סמוך לשולחן של אפרת, שבדיוק אכלה ארוחת בוקר. הוא תפס את הדבר הראשון שידו המגששת מצאה והעיף את זה לכיוונם של חן ואיתמר. חן, זריז וחזק זז הצידה ובדיוק כשבנצי נכנס בדלת הכיתה לשיעור פגע בבטנו בקבוק שוקו פתוח.

כל התלמידים התיישבו מייד במקומות ושקט מבוהל צבע את האוויר. בנצי, נוטף שוקו, נשאר עומד בפתח ושאל בזעם - "מי עשה את זה?"

איש לא ענה. בנצי שתק. הביט סביב וחכה. וחכה ולבסוף צעק:

"עכשיו."

מי?"

"אני."

הבטנו אחורה בתדהמה. דור נעמד במקומו ואמר לבנצי בקולו השקט, בלי להשפיל מבט - "המורה זה אני."

בנצי בחן את פניו של דור. הביט לתוך עיניו. השוקו צייר על חולצתו כתם כהה ורטוב, הבקבוק הריק התגלגל על הרצפה ויצר שלולית של בושה. בנצי הסיט מבטו מדור והסתכל על כולנו. הוא התקדם לתוך הכיתה. כשדור עומד זקוף ומחכה לתגובה. בנצי התכופף, הרים את בקבוק השוקו, הביט בו וכשגבו אל הכיתה הוא הניחו על שולחן המורה.

השקט נשמר כאיום.

בנצי הסתובב, פניו נראו רגועות יותר כשאמר בקול שקט ובטוח. "אתה לא עשית את זה דור. שב." "לא אעניש את מי שאשם, אך בבקשה שיקום ויודה". מיקי נעמד במקומו וכשקולו רועד אמר - "זה אני המורה. סליחה."

"שב מיקי. לא שאלתי מי זרק", חזר בנצי בקול ברור ויבש. "שאלתי מי אשם?"

מיקי ישב וכבש את ראשו בידיו.

חן ואיתמר נעמדו.

"אשמים במה?" שאל בנצי

"צחקנו עליו"

"אשמים לבד?" שב ושאל

שתקנו.

שתיקה ארוכה שנשמעה כמו נצח השתררה בכיתה, כשברקע נשמעה רק נשימתו הכבדה של מיקי. בנצי קם ממקומו. לטף את ראשו של מיקי, שהביט אליו במבט מעודד, נגש לקצה הכיתה והתיישב ליד דור. בנצי הביט בעיניו של דור ואמר לו בשקט. "אתה בן אדם גדול דור. אתה בן אדם".

דור שתק רגע, ואז הוא הזדקף בכסאו, קרב את ראשו לבנצי ולחש לו דבר מה שלא הצלחנו לשמוע. בנצי הזדקף הביט על דור ואמר לו, "אם זה מה שאתה מבקש, זה מה שיהיה". בנצי נגש לאיתמר וכן. הביט בהם ואמר בשקט בקול חזק וברור - "אני סולח לכם".

(כתבה אורית ברג ע"פ הסיפור "מעשה של אצילות", מתוך הספר "הלב" א.ד.אמיצ'ס)

דיון והמשגה



< מה צעתכם על הסיפור?

< אם מי הצדהיתם?

< מי אורר בכם כעס?

< מי אורר בכם חמלה?

< מי הסיפור מפגין חמלה? דור ובנצי

< מי לא מפגין חמלה? הפוגעים והעדים

< כלפי מי אורר מפגין חמלה? כלפי מיקי

< האם יש עוד הפגנת חמלה בסיפור? כלפי הפוגעים

< מדוע דור מבקש מבנצי המורה לחמוץ על הפוגעים?

< מדוע בנצי נאנח לו?

< מה צעתכם על בחירתו של בנצי?

< מה המסר שהוא מבקש להעביר?

חמלה, לפי הויקיפדיה, היא רגש המבטא תחושה של השתתפות בסבל, המלווה לרוב ברצון להקל או להפחית מן הסבל של האחר; ביטוי של טוב־לב מיוחד כלפי הסובל. חמלה נובעת מתוך אמפתיה ומאופיינת בדרך כלל במעשים בהם האדם החש רגשי חמלה מנסה לסייע לאלה אשר כלפיהם הוא חש רגש זה.

בדרך כלל נראה במעשי חמלה מעשים המתחשבים בסבלם של אחרים ומנסים להקל על הסבל כאילו היה זה סבלו של הפועל. חמלה מתמקדת באופן מיוחד בהקלת הסבל.

< כלפי מי מופעת חמלה בסיפוק? כלפי הנפגע, וכלפי הפוגעים

< מדוע?

< מה איפשר לזכר לחוש חמלה?

< מה ניתן לעזר עצמך לחן ולאימתה לא לחוש חמלה?

< מה ניתן לעזר עצמך לזכר ילדי הכיתה לעתיד?

< מה איפשר לזכר לזכור? אילו תכונות אופי אנו מזהים בזכר?

< מה היה קורה אם זכר לא היה מודה?

< האם האירוע סלוק?

< האם תוכלו להיזכר ברגש חמלה שהתעורר בכם מול פגיעה במישהו אחר?

< מי מעוניין לעתיד? האם החמלה גרמה לכם לעשות מעשה?

< מה מונע למקרים שתוארו בכיתה? לרוב חמלה מתעוררת מול דמות שנחווית על ידי הפרט כחלשה, פגיעה, סובלת

< מה היה בחן ובאימתה עצמו את החמלה על זכר? מוחצנות, ריקנות, העמדת פנים, הסתבכות, תלותיות

< האם תוכלו לחשוב בדעכם על מישהו שהתנהלותו הכעיסה אתכם, ובדעכם אתם מבינים שהוא היה חלש וזקוק לחמלה והבנה? (ביומיום וברשת)

< מי מעוניין לעתיד? האם היוס הייתם עושים מעשה?



לסיכום שיר

ציפור בגשם / רחל שפירא

לחלק את המילים (מופיעות בשירונט) ולהשמיע את השיר (מופיע ב-youtube)

"פעם ראיתי ציפור בגשם..."

.... לו היה הדבר בידי,
הייתי עושה מעשה,
הייתי לוקחת אותה אל ביתי,
ונותנת לה מחסה...."



דיון והמשגה

< כמה ציפורים מתאבלות בשיר? מה מאתגל לכן?

< למי פונה השיר? מה שאילת הזאבת בשיר?

< למה הכוונה בהיטוי: "לו היה הדבר בידי, הייתי עושה מעשה"?

< חשבו על "לעלות מעשה" בהקשר של הסלולר או הרשת, למה הכוונה?

110

כשמישהו מולנו חסר ישע, פגיע וקורבן של נסיבות, מוטלת עלינו אחריות:

לו היה הדבר בידי = מסוגלות עצמית. אני מסוגל לשנות, יש לי כח!

הייתי עושה מעשה = לא להסתפק בכוונה או ברגש - צריך לנקוט עמדה ולפעול

הגלגל מתהפך - יום אחד אתה בתפקיד העוזר ולמחרת אתה זה שעוזרים לו.



ומחשבה לסיום וליישום

איזה מעשה אתה יכול לעשות **כעת** למען מישהו שזקוק לחמלה? (בסביבתך, בסלולר או ברשת)

מסוגלות עצמית - לעשות מעשה - צדק חברתי

מטרות



1. התלמידים יעבדו את המסר שאלומות מתאפשרת לא רק בגלל התלמיד האחד האלים אלא גם בגלל התלמידים שנותרים אדישים...
2. התלמידים יעבדו את התפיסה שלטון רחוק הדרך הבטוחה ביותר עבור הפרט להגן על עצמו, היא להגן על הזולת.
3. התלמידים יערכו ברור עמדות אישי מול אירועי בריונות
4. התלמידים ילמדו לזהות את הפער בין העמדה האישית לבין הבחירה ההתנהגותית מתוך לחץ חברתי מול אירועי בריונות.
5. הגברת מודעות התלמידים לעוצמת הערכות ההדדית וליכולתם לחולל שינוי מול אירועי בריונות, בסביבתם, בסלולר וברשת

פתיחה חווייתית



באמצע השיעור, המורה מקנה נושא חדש במתמטיקה כאשר אפרת (תלמידה פרועה מאוד כוחנית ודומיננטית ומאוד פופולרית) כל הזמן נותנת לדנה מכות קטנות (צ'פחות) בראש. דנה, תלמידה שקטה, לא אהודה וכמעט לא מורגשת בכיתה, קמה למורה, מסתחררת, מתנדנדת, נראה כאילו היא כמעט מאבדת הכרה, נשענת על השולחן ומתיישבת חזרה. מניחה את הראש על השולחן. המורה שהייתה עם הגב לכיתה לא הבחינה בכך. התלמידים כן. אפרת מסמנת לכולם במבט רצחני ומאיים - תשתקו!!! מה יעשה התלמידים?

לכתוב על הלוח את תשובותיהם (נבקש קשת של תגובות אפשריות): יקומו אליה, יקראו למורה, יתעלמו, יתעצבנו בלב על אפרת, ילעגו לדנה, יקראו לדנה, יצרחו, יסובבו את הראש.

< הביטו על מלון התגובות הכתובות על הלוח. עם יד על הלב, איזו תגובה אופיינית לכם? לספור ולסכם מספרים ליד התגובות. ללמוד את טווח התגובות ומשמעויותיו ביחד.

< אם הייתם אבז בכיתה רק אתם ודנה והיא, לא סביבה, הייתה מסתחררת וכמעט נפלת, מה הייתם עושים? האם הייתם נוהלים אחרת? למה?



אפקט הצופה מהצד - פיזור אחריות: אפקט הצופה מהצד הוא מושג בפסיכולוגיה חברתית, המתייחס לתופעה בה היחיד רואה את נטל האחריות כמוסר ממנו, ככל שקבוצת האנשים בה הוא נמצא גדולה יותר. ככל שגדל מספר הנוכחים באירוע כלשהו, כך הם נוטים לפזר את האחריות ביניהם. תופעה זו באה לידי ביטוי בעיקר כאשר אדם מסוים מצוי במצוקה, ומתבטאת בכך שהאנשים סביבו אינם מגישים לו עזרה מתוך ההנחה שאדם אחר יגיש את העזרה הנדרשת. מתברר שבמצבים מסוימים, כאשר בסביבתו של אדם הנתון במצוקה ימצא אדם אחד בלבד, ישנם סיכויים רבים יותר שיזכה לסיוע, מאשר אם יימצא באותו המצב בתוך המון. הסיבה למעין פרדוקס זה נעוצה בנטיית האנושית של אדם הנמצא בחברת אנשים נוספים, לפזר את האחריות בין חברי הקבוצה בה הוא נמצא, ולא לקחתה על עצמו. התופעה אינה נובעת בהכרח מגישה אגואיסטית בה הפרט שואל את עצמו "מדוע דווקא אני?", אלא גם מהסברה שיש ראויים ממנו לבצע את הפעולה והתערבותו אינה נדרשת. (ויקיפדיה)

להקרין בפני התלמידים את התמונה של שלושת הקופים החכמים -

מה הם מסמלים? כמה זה קשור לשימחנות? כשאנחנו מעלימים עין מעוולות אנחנו בוחרים להיות עיוורים, חרשים ואילמים...

שלושת הקופים החכמים (ויקיפדיה)

סמל עממי, שמקורו במזרח הרחוק. על פי הפרשנות הנפוצה בימינו ובשונה מן המשמעות המקורית, הסמל מתאר מצב בו אדם מסוים היודע כי נעשה עוול בסביבתו, בוחר להעלים עין מן המתרחש. לעתים מתואר הסמל על ידי המשפט "לא ראיתי, לא שמעתי, לא אמרתי".



צפייה בכתבה - אונס על רחבת הריקודים: "כולם צילמו" (אשקלון, 2013).

< האם היית עושה מעשה?

< מה אמרו לעצמם העדים ביום שאחרי?

< מה אתם הייתם אומרים להם ביום שאחרי?

< איזו מחשבה הנחתה את העדים שלא התערבו ולא הצעיקו עברה?

חשוב להמליל היגדים כמו - מישוהו אחר כבר יתקשר, טוב זאת לא הבעיה שלי, משוגעים מה לי ולהם, איזה פחד אני חייב לברוח מכאן, בטח המשרה כבר כאן, רק שלא יאשימו גם אותי, אני עלול לסבך אותם, אני לא יודע מה לעשות.

< מה היה קורה אילו הם היו מתערבים או מצעיקים עברה בזמן? אולי הפליעה הייתה נמנעת, נעצרה. ההחלטה לא הייתה נאמנת והאנס לא היה מגיע לכאן.

< מה גרם לנאכחים במקום לא להתערב, להבנתכם?

< מה גרם לנאכחים במקום לתעד את האירוע?

< האם יש לנאכחים ולעדים שהיו במקום חלק ואמנה בפליעה?

< איזה דיבור פנימי יכול היה להכזיר לעדים הללו שהם יכולים לעשות מעשה ולמנוע אסון? אני יכול לשנות - אני יכול לפרוץ את מסך ההסתרה - אני יכול למנוע אסון.

< מה זה "להיות עדים" ברשת ובסלולר?

< כיצד משפיע "אפקט הצופה מהצד" על ההתנהלות ברשת ובסלולר?

< מה זה "לעשות מעשה" ברשת ובסלולר?

< האם הייתם עדים לפליעה במציאות הפיזית, ברשת ובסלולר? האם הצלחתם לעשות מעשה? מה עשיתם? מה לא עשיתם? מה הנחה אתכם? מה הייתם עושים בדעבד?

לסיכום



ניתן להקרין את הסרטון הצופה מן הצד - המכללה הטכנולוגית חולון

ערבות הדדית - "כוחות אל" - צדק ומוסר

מטרות



1. בני הנוער יפתחו מודעות לתפקיד שהם ממלאים בסיטואציה של פגיעה.
2. בני הנוער יזכו להרחיב מידע על תהליכים בקבוצה: כמו נורמות של הקבוצה, לחץ חברתי וקונפורמיות.
3. להרחיב את מעגל התלמידים בתפקיד המגנים ושומרי הסף אלו השוללים בגלוי התנהגויות אלימות בקבוצה ומשמשים מודל למנהיגות חיובית.
4. לפתח מיומנויות של ערבות הדדית גם ברשת ובסלולר

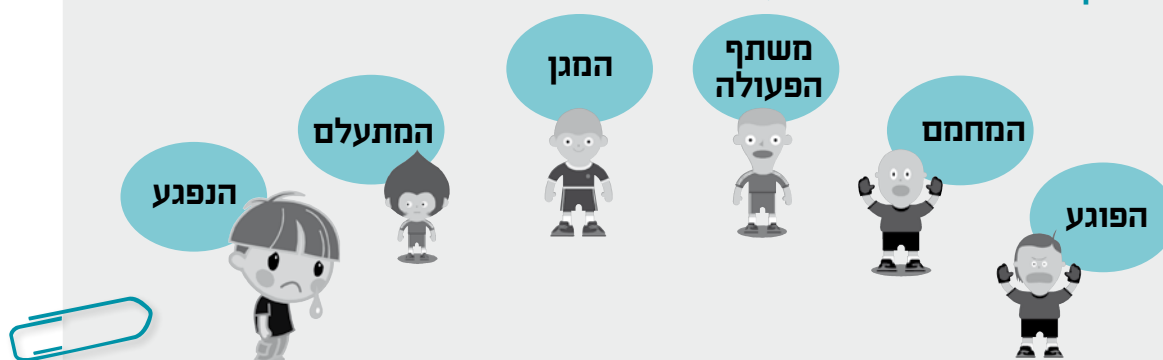
פעילות פתיחה



- < מזכירים לתלמידים כיצד הגדרנו יחד מהי בריונות: **פגיעה מתמשכת ונשנית של חזק בחלש ממנו.**
- < מבקשים מהכיתה לחבר יחד סיפור מקרה קצר של בריונות.
- < כותבים את הסיפור על הלוח בשלושה משפטים. מעודדים להוסיף פרטי עלילה (מי היה? איפה היה? איך נראה?)
- < אילו תפקידים ניתן לזהות באירוע שלפניכם?
- < אחרי שהתלמידים מנו ואפיינו את התפקידים, נציג בפניהם את גישתה של סאלימוואלי - "תפקיד המשתתפים באירועי בריונות"

גישת "תפקיד המשתתפים באירועי בריונות" מתייחסת לבריונות כאל תופעת אלימות בתוך הקשר חברתי, אלימות המתקיימת בתוך מערך היחסים שבקבוצת השווים. ההקשר החברתי של סיטואציית הפגיעה מחדד כי פרט לנפגעים ולפוגעים משתתפים בסיטואציה עוד ילדים עדים. התנהגות העדים מבטאת למעשה את עמדתם כלפי אירועי בריונות ופגיעה ומשפיעה על התוצאה של אירוע הפגיעה. חלק מבני הנוער והמתבגרים מצטרפים לבריונות כאשר מישוהו אחר התחיל אותה, מתפקדים כמשתפי פעולה עם הפוגע ומסייעים לו. אחרים אמנם לא תוקפים באופן אקטיבי את הנפגע אך מדרבנים את הפוגע לפגוע בכך שהם נותנים משוב חיובי להתנהגותו. לדוגמה, הם באים לראות מה קורה, מספקים לו קהל, משסים אותו על ידי צחוק או מחוות עידוד. מנגד, יש תלמידים שהתנהגותם היא אנטי בריונית. הם מנחמים את הנפגע, לוקחים את הצד שלו ומנסים לגרום לאחרים להפסיק את הבריונות. הם מגנים על הנפגע, מגנים את הפגיעה ואף פועלים לעצירתה. ישנם תלמידים שמתעלמים מן האירוע, עוצמים עין ומתרחקים. וישנו הנפגע. הקורבן, שמאופיין לרוב בהערכה עצמית נמוכה, נסיגה והימנעות חברתית ולעיתים אגרסיביות. ע"פ סלימוואלי הקורבן נתפס ככזה על ידי קבוצה רחבה מבני גילו.

6 תפקידי המשתתפים באירועי בריונות*:



הפוגע - יוזם הצקה, פוגע שוב ושוב, מנצל כח, מעודד נוספים להצטרף, מוצא דרכים חדשות להציק לנפגע.

המחמם - תמיד שם... קורא לאחרים לצפות, אינו פוגע פיזית אך מלהיט את האווירה, לועג לנפגע, מעודד את הפוגע על ידי צעקות, ומילות הסתה.

משתף הפעולה - מצטרף לפוגע ועוזר לו, למשל על ידי תפיסה או החזקה של הנפגע.

המגן - מדווח למבוגר או מזעיק מבוגר למקום הפגיעה, מנסה לגרום לאחרים להפסיק, מנסה לעודד את הנפגע, מזעיק אחרים לעזור, נשאר שם בשביל הנפגע.

המתעלם - מעמיד פנים שלא הבחין במה שקרה, מתרחק, מעלים עין, לא עושה שום דבר ולא לוקח צד בסיפור.

הנפגע...

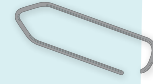
באמצעות גישתה של סלימוואלי ניתן לדון עם התלמידים על תופעות שונות של התנהגות פרטים בקבוצה - שייכות, גיבוי, לחץ, חיקוי, הימנעות, איום, תמיכה... ולהדגים יחד עמם את העובדה שכחלק מהדינמיקה הקבוצתית לא תמיד הפרט זוכר ומזהה את כוח ההשפעה שלו. כוח שבכל מקרה בא לידי ביטוי הן בכך שהפרט יעשה מעשה והן בכך שהוא לא יעשה מעשה. הן בחיי היומיום, הן בסלולר והן ברשת.

המסקנה המתבקשת מגישת "תפקידי המשתתפים באירועי בריונות" היא כי הצופים מן הצד ממלאים למעשה תפקיד ראשי בסיטואציית הפגיעה. הגישה מבקשת לחדד בקרב התלמידים מודעות לאחריות המוטלת עליהם גם כצופים מן הצד. חשוב שהתלמידים יגיעו להבנה כי **כל תפקיד בו יבחרו, ישפיע על התפתחות האירוע. ובידם הבחירה.** הן בחיי היומיום, הם בסלולר והן ברשת.

* **שימו לב.** יש שינוי בשמות תפקידי המשתתפים כפי שהם מופיעים בשיעורים המיועדים לתלמידים, בשונה מהמקור האקדמי אשר מופיע בעמוד 12. בעבודה עם התלמידים עדיף להשתמש במונחים מותאמים - **מחמם** - במקום מסייע | **משתף פעולה** - במקום מחזק | **נפגע** - במקום קורבן.

לכל תפקיד יש תפקיד....
אבל המורה, אני לא עשיתי כלום
בדיוק....
לא לעשות כלום - זה לעשות מעשה!

מי, אני? כן, אתה
מי, אתה? כן, אני



פעילות חוייתית



המורה מפזרת על הרצפה כרטיסיות עם ההיגדים הבאים, כשההנחיה היא: בחרו שני משפטים, **שונים** או **מנוגדים**, אשר את שניהם חשבת לפחות פעם אחת ומשפט אחד שלא חשבת אף פעם.

1. הנוכחות שלו מציקה, עם הפנים האלה של הילד טוב ירושלים

2. תמיד המורים נגדו, בגללו תמיד מענישים אותי

3. למה מי הוא? נריץ קטעים עם החברה

4. לא סובלת אותה, לא סובלת אותה

5. כל היום עם היועצת, "תשומי" כזאת

6. משחק אותה צדיק אבל מטריף אותנו

7. תמיד אני אשם? אין בעיה, אז אני באמת אהיה אשם

8. חרא, הכל חרא, אני אראה לו לחרא הזה מה זה

9. אני אפס? אני אראה לכם מי אפס!

10. אני כשלון? אני אראה לכם מי פה המנצחת!

11. לא רואים אותי? עכשיו תראו!

12. למה מי יעצור אותי? מי יכול עלי? למי אכפת ממני?

13. נמאס לי מהמסכנות שלה...

14. נמאס לי ממנו... למה אני חייב לסבול אותו?

15. יאללה, בלאגן!

16. מעולה שיריבו, יהיה קצת אקשן

17. אני אח שלו, אח שלו אני, מי בא עליו?

18. בואו תראו קטעים



19. לא נעים לי לא לעזור לו...
20. הוא תמיד לצדי, אני חייב להיות לצדו
21. תראו את המניאק מתחנן
22. איזה תינוקת, מגיעה לה - בכיינית
23. חחח תבכה תבכה גבר
24. יששש מכות
25. נו! לך על זה, אין אין עליך... תראה לו
26. אתם חייבים לבוא, יש דם...
27. אני מחזיק אתו, תכניס לו...
28. אני שומרת בדלת, תעשי את זה...
29. את מלכה את, מלכה! תראי לה מי שולט פה
30. אני חייב לעזור לו. חייב לעשות את הדבר הנכון
31. אני מתערב לא רוצה שמישהו יפגע
32. אני לא יכול לראות שמתעללים במישהו
33. לא מסוגלת לשתוק כשמתנהגים ככה לילדה אחרת
34. אני עוזרת כי לא הייתי רוצה שיעשו את זה לי.
35. אני עוזר כי אני לא רוצה לעמוד מהצד ולתת למישהו אחר לסבול
36. אני מתערבת כי לא מגיע למישהו שיתנהגו אליו ככה.
37. אם אני אעזור, יש סיכוי שחברים שלי יעזרו גם.
38. אני לא שותק כשפוגעים במישהו חלש
39. זאת התעללות
40. הן עוברות על החוק
41. אני לא שותקת!
42. הם לא בני אדם אבל אני כן
43. נראה להם? אין מצב! אני עוצרת את זה עכשיו
44. מילה אחת של מישהו וזה יפסק! למה לא המילה שלי?
45. כולם השתגעו פה! אני חייבת לעצור את ההתחממות הזאת
46. אם אני שותקת, אני אחת מהם
47. אם אני לא מתערב, אני בדיוק כמוהם
48. הם לא רואים מה קורה פה? תראו...

49. זה יגמר באסון, אני חייבת לעשות משהו...
50. הייתי קורא למישהו מבוגר ומזעיק עזרה
51. למורה או למבוגר יש יותר כוח לעצור את האירוע
52. לא הייתי עוזר כי אני פוחד להיפגע אם אתערב
53. אם אני אתערב, כולם יצאו עלי
54. אף אחד מהחברים לא עושה כלום, ואני כמו כולם - לא יוצא דופן
55. עדיף ככה: לא לראות, לא לשמוע - יותר בטוח בשבילי.
56. אני לא מתערב - לא פראיר
57. אני לא מתערבת - לא שטינקרית
58. לא מתערבת ולא מערבת מורים - בסוף אני אסבול
59. מסכן, ממילא אין לו סיכוי, הכל דפוק איתו, שום דבר לא יעזור
60. הוא חזק ומשוגע - לא מסתבך איתו
61. היא שולטת ואין לה אלוהים - לא מסתבכת איתה
62. לתלמידים השקטים אין כוח.
63. לא רואה... לא רואה... לא רואה...
64. הם שונאים אותי
65. אני אפס
66. כולם נגדי
67. אפסים כולכם, מגעילים, אלימים
68. הן לא רוצות אותי
69. הן תמיד מרכלות עלי
70. הן מגעילות, לא רוצה קשר איתן
71. כולם
72. כולן
73. הם מסתכלים עלי כל הזמן
74. לאף אחד לא אכפת
75. אף אחד לא יכול לעזור
76. אם אני אתלונן הם רק יציקו לי עוד יותר אחר כך...
77. עדיף לשתוק
78. לא רואים אותי?



במליאה - המורה מכינה מראש 6 כותרות של התפקידים, במעגל. בתווך לכתוב שורה "לו היה הדבר בידו"... כל אחד בתורו מוזמן לעמוד מאחורי כותרת התפקיד שמתאים למשפט אחד שלו ולהקריא את המשפט בקול. בלי תגובות. כשמסיימים סבב, וכולם עומדים במעגל, מאחורי 6 הכותרות, ניתן לדבר על - *מה זה המעגל הזה, מה הוא מסמל?* (כולם במרחק שווה מהמרכז - פיזור אחריות. כולם רואים את כולם - תפקיד קבוצתי, לחץ... תמיכה כולם יחד). *איך אני מרגיש בתפקיד הנוכחי? עכשיו כמה הוא אופייני לי? מה הנסיבות שהובילו אותי אליו? או יכולתי לבחור, האם הייתי בדעתי, בחרתי תפקיד אחר? האם אז בדעתי הרגשתי שאני יכול לבחור תפקיד אחר?*

סבב שני כל אחד קורא משפט ועובר לקבוצה אחרת.

סבב שלישי כל אחד קורא משפט ועובר לקבוצה אחרת.

מה קרה כאן? נשאלו אותם תפקידים ואותו מעגל, השינוי קרה בכל אחד כפרט. איך הרגשתי עם השינוי? האם במציאות אפשר לעלות שינוי בתפקידים? מכל תפקיד? איך עושים שינוי? איך אתה תוכל לעלות את השינוי בתפקיד? מה יעזור לך? (דיבור פנימי - ויסות רגשי, בקשת תמיכה - מודעות רגשית. ברור רציונאלי - מודעות קוגניטיבית. ברור ערכי - מודעות עצמית. אומץ - אסרטיביות. החלטה מראש - אסטרטגיות ניהול עצמי. הסתכלות על הזולת - אמפטיה, הסתכלות על עצמי - מחוללות אישיות. ברור חוקי - צדק ומוסר...)

מה התפקיד השכיח שלך? האם אתה מוכנה מננה? מה התפקיד האידיאלי עבורך? האם תוכל לנהל אכיליונו?

תזוזה בין תפקידים - ממשמעת למשמעות

מטרות



1. פיתוח עמדה אופטימית כלפי היכולת למנוע ואף להתמודד עם התנהגות בריונית
2. פיתוח עמדה אופטימית לגבי יכולתי כפרט לחולל שינוי ולהשפיע לטובה על חברים במצוקה
3. פיתוח עמדה של אמון וראיית הטוב ברמה האישית (בי) ברמת הזולת (בו) וברמה הבינאישית (בנו).

פתיחה חווייתית



נסו להיזכר בג'סטה, שווה אמתית וטובה שאחד מהנערים או מהנערות בסביבתכם עשה כלפי מישהו אחר.... וספרו על כך, ללא אזכור שמות ותוך הקפדה על פרטיות וכבוד הנער או הנערה שלטובתם פעלו.

< מה חשבת על הנער או הנערה שעל את המעשה?

< איזו תכונה שלהם ניכרת מהמעשה הזה?

< מה היית רוצה לומר להם?

מהעיתונות - למצוא כותרת אקטואלית ככל האפשר שמדווחת על נערים ונערות שפעלו למען...

למשל מה ynet:

"בית שאן - נערים הצילו נערה מאונס" יוני 2013

מעלה אדומים: נערים הצילו את חברם שנדקר, אוקטובר, 2011

הצילו 7 ילדים על גלשן אחד: בין חיים למוות בים, אוגוסט, 2011



במחקרו של הראל (הראל - פיש ושות', 2013), בחסות ארגון הבריאות הבינלאומי (HSBC) נמצא כי לאורך השנים מסתמנת עליה בשיעור המעורבות וההתנדבות בקהילה, שלא במסגרת מחויבות בית-ספרית, בקרב הנוער הישראלי. (מכ-13% בשנת 2004 לכ-32% בשנת 2011). מבין סוגי הפעילות ההתנדבותית נמצא שהפופולרי ביותר הוא תנועות נוער, תנועות פוליטיות או דתיות ומועצות תלמידים. כמו כן בני נוער דיווחו על סיוע לאוכלוסיות חלשות כגון: קשישים, ילדים בסיכון, עולים, על פעילות בארגונים כגון: מד"א ומשמר אזרחי ועל פעילות למען איכות הסביבה או בעלי חיים.

למעורבות בני נוער בקהילה השלכות חיוביות ברמה החברתית והרגשית. מתבגרים שמתנדבים בקהילה מפתחים פחות בעיות התנהגותיות בזמן ההתבגרות המאוחרת שלהם, נהנים מקשרים קהילתיים חזקים, שומרים על מוסריות במקום עבודתם, ומראים דאגה רבה לרווחה של אחרים ביחס למתבגרים שאינם מתנדבים.



מומלץ להקריין את אחד משני הסרטונים הבאים, בליווי מטלת צפייה - בחרו תנועה אחת מתוך שפת הסימנים שמספרת בעיניכם את היכולת להשפיע טוב, לשמור ולהישמר:

אני ואתה נשנה את העולם - במסגרת פרויקט "תעביר את זה" הלאה בשפת הסימנים

או - שירו של שפּשפּ - שפת הסימנים Together project

שולטים ברשת - מניעת בריונות

מטרה



התלמידים ידונו אודות הקשר בין כתיבת מסר פוגעני ברשת לבין עוצמת ההפצה של המסר כדי לחדד את ההבנה של גודל החשיפה וגודל הנראות של הפגיעה ברשת.

פעילות פתיחה חווייתית



המורה מציגה בשקף מצגת את הסלוגן -

כל ושרל מחוברים זה לזה...

דיון



< מה דעתכם על כל הסלוגן?

< איך הייתם מתארים את ההשפעה של הלייק בפייס או בסטארטפון בחילוף אחת. תציפו מילים על המחשבים והרשת, לטוב ולרע - מילות תיאור...

את כלל המילים המורה תקליד באמצעות wordel - (כלי המאפשר לארגן מילות מפתח על פי מידת חשיבותם להבנת נושא או תחום מסוים ויצירת "ענן" מושגים. ככל שמילה שכיחה יותר היא תופיע "בענן" בצורה מודגשת וגדולה יותר. באמצעות הכלי מתאפשר תהליך מיפוי מושגים).

את "ענן" התוצר של הכיתה נציג במצגת - ועל מה שנקבל נדון, בעיקר על חוויית "הקול של הכל" חכמת המון...נסביר מהי חכמת ההמון. ונדון כיצד זה קשור לרשת...

< כיצד צלצלת ההמון וחוכמתו משפיעות על פלגה ברשת?

< מה זה פלגה ברשת? מהי התנהלות ברילינט ברשת? תן דוגמאות לפלגה ברשת...

< נבקש מהתלמידים לתאר איך פלגה מינית ברשת (הפצת תמונות וסרטונים בעלי גוון מיני, הפצת שמועות בעלות גוון מיני, כינויים מיניים, הטרדה תכופה בעלת גוון מיני, מסרונים בעלי גוון מיני)



< מה ההשלכות של פליעה ברשת, מה ההשלכות של פליעה מינית ברשת?

< איזו אחריות אישית ואיזו אחריות חברתית יש לנו מול פליעות ברשת?

< כיצד התפקידים החברתיים עליהם דברנו באים לידי ביטוי במצבי פליעה ברשת?

(חשוב לעבור יחד על ששת התפקידים ולהמליל איך תראה התגובה ההתנהגותית והמילולית של כל בעל תפקיד, במצבי פגיעה ברשת)

חישבו על אירוע פליעה ברשת שנחשפתם אליו. איזה תפקיד מילאתם? מדוע? מה הנחה את ההחלטה שלכם?

< איזה מסר הייתם מעבירים ליולדים ובני נוער בנושא?



לסיכום

הקרנת הסרטון undo

כמו כן ניתן להזמין את התלמידים לחבר סלוגן או סמל חזותי שמביע - אל תשתמשו ברשת לפגיעה....

רגע... אני על MUTE?

מטרות



1. **ההד של העד** - התלמידים ידונו אודות הקשר בין "לצפות" לבין "להיות" כדי לחדד את הנוכחות הפאסיבית שלנו כעדים ברשת.

2. **רגע אני על mute?** - התלמידים יזהו את הקול שלהם ברשת כשהוא נשמע ואת הקול שלהם ברשת כשהוא לא נשמע, כדי לחדד את ההבנה שאי תגובה לאירועי פגיעה ברשת היא בעצם תגובת אישור.

פעילות פתיחה חווייתית



המורה מקריאה את שני הסיפורים בדרמטיות (או נעזרת בתלמיד להקראה)

סיפור ראשון -

אתה נכנס לחנות, מעיף מבט סביב. משהו בחלון שפונה לכביש תופס לך את העין... שתי נערות בערך בגילך. אתה לא רואה פנים אבל אתה רואה שהן מדברות על משהו, צוחקות... מתחבקות לרגע והנמוכה שביניהן רצה לכיוון הכביש, כנראה לכיוון האוטובוס שמתקרב בצדו השני של הכביש... היא יורדת בריצה מהמדרכה למעבר החצייה כשהפינה מגיחה מכונית אדומה ופונה ימינה בדיוק כשהיא במעבר החצייה. אתה רץ לפתח החנות, צועק לה "תזהרי!" אבל לא יוצא לך קול מהפה. כאילו שאתה עומד מול קיר זכוכית סגור ורחוק. אתה רץ לעברה, **צורח**, אך ללא הועיל. ברחוב מסביבה אנשים הולכים ובאים, ואתה משתגע - **מה חוץ ממני אף אחד לא רואה? ולמה, למה לא שומעים אותי?**

רגע... אני על MUTE?

אתה קופא על מקומך. ומתעורר בבעתה מהחלום. איזה סיוט. אתה אומר לעצמך בשקט את כל מה שניסית לצרוח: **תזהרי, תסתכלי, תעצרי!**... רק כדי לוודא שאתה לא באמת על MUTE

אתה יושב בבית מול המחשב, נע בין הפייסבוק ל-youtube, בודק מה חדש בפורום של ברצלונה, חוזר לפייס ורואה שהוא עוד פעם שם תמונה שלו בשחור עם המבט המוזר והפעם הוא הוסיף סטטוס "רואים רק צבעוני", וכולם כרגיל מגיבים לו ויורדים עליו "קריפ דפוק תסתום כבר, את מי אתה חושב שאתה מעניין!" ואז מישוהו הגיב - "הוא יותר קריפ מפריק, או פריק מקריפ?" וישר קבל עשרה לייקים. וזה די דומה למה שכתבו לו שבוע שעבר ואתמול ולפני שעה. אבל היום, כשישבתם יחד במעבדה במדעים הוא כל כך עזר לך ופרגן לך מול המורה ולפני עשר דקות הוא שלח לך בפייס את דו"ח המעבדה שהכנתם יחד ושהוא ארגן בבית, אז אתה יודע שהוא מחובר ופתאום נמאס לך לשתוק. וכשמעלים תמונה של הפנים שלו מחוברות לגוף עירום ושמן במיוחד, אתה מחליט שלשם שינוי אתה רוצה להגיב ולכתוב לאחרים שיפסיקו עם השטויות שלהם... ודווקא אז המקלדת שלך לא מגיבה לך, היא כאילו מנותקת. וכבר התמונה קבלה 123 לייקים. אתה תופס את האייפון, מנסה לשלוח ווטסאפ והמסך לא מגיב למגע שלך. והלייקים לתמונה כבר עברו את ה-228, ואתה מנסה להתקשר מהטלפון הקווי אבל גם שם נשמעת רק דממה, וכבר יש 291 לייקים אז אתה מנסה לצרוח לאחריך הגדול שיבוא רגע - ולא יוצא לך קול מהפה.

ואתה משתגע - למה לא שומעים אותי? למה אני לא מצליח להגיב?

רגע... אני על MUTE?

אתה קופא על מקומך. מתעורר בבעתה מהחלום. איזה סיוט. אתה אומר לעצמך בשקט את מה שהיית אומר אם היה לך קול - מספיק, תפסיקו! מאיפה מגיעה כל האכזריות הזאת? רק כדי לוודא שאתה לא באמת על MUTE

דיון על הסיפורים, על חוויית השתיקה



< מ' ומה משת'ק אותי? מתי זה קורה לי?

< מה בצצם קורה לי כשאני לא מצליח להגיב על אולי?

בזוגות שיתחברו לאירוע שבו שתקו למרות שלא רצו לשתוק, או שבדיעבד התחרטו ששתקו (לא רק ברשת ולא רק חברתי).



המטרה - להדגים את עוצמת ההפצה.

1. לבחור יחד עם התלמידים מסר (comment) שנפוץ כתגובה חיובית על תמונה או פוסט... למשל

- חיים שלי. גבר. מהממת....

2. לשאול אותם כמה לייקים בממוצע מקבלים על תמונה או פוסט... להחליט על מספר, למשל -

50.

3. להזמין אותם לבצע את הפעולות לפי הסדר הבא:

< כל אחד מכם מתבקש לכתוב את המסר שנבחר לעצמו על דף.

< כל אחד מתבקש לקום ללוח וכגרפיטי חופשי לכתוב את המסר שנבחר, אחד על השני, ליד

השני, כתב גדול, קטן... חופשי! משסימו לבקש מהם לכתוב זאת שוב על אותו לוח ועל אותן

כתיבות, כדי שנגיע לחמישים...

מה קבאן? מה מצגים האלה? מה כאח? האם יש משאות לחילה הכוזבת שלי? מה
תפקיד החילה שלי?

4. כעת ננסה להדגים את עוצמת ההפצה דרך אפליקציית מחשב או סמארטפון המודדת דציבלים של

קול כסקר או באמצעות "מד רעש"... שוב נזמין אותם לבצע את הפעולות לפי הסדר הבא:

< כל אחד מכם מתבקש לומר בקול את המסר שנבחר, אחד אחרי השני

< כולם מתבקשים לומר את המסר יחד

מה ההבדל באמצעות? מה קרה כאן? מה מצגים החצוצה? מה כאח? האם יש

משאות לקול שלי? מה תפקיד הקול שלי? (להדגיש שכל קול נמדד ונשמע. כל מילה נקראת

ונראית - לטוב ולרע...)



המסרים שנבקש לחדד -

< מספיק קול אחד כדי להישמע

< קול אחד גורר אחריו קולות נוספים

< קולות רבים הופכים לקול אחד

< שקט של רבים הוא כמו שקט של אחד

< 100% קול, 100% אחריות אינה מתחלקת בין העדים



לחבר בין תיאוריית "פיזור האחריות" שלמדנו לבין תפקיד הצופים מהצד בפגיעה ברשת.

< **איילון כלי תגובה אומרים ארשתנו מול פלישה ברשת?** לפנות באופן אישי לפוגע ולהמליץ לו או לבקש ממנו או לדרוש ממנו להוריד את המסר הפוגעני. לא לעשות LIKE. לעשות UNLIKE. להביע מסר (comment) מתנגד. לדווח למבוגר או נציג רשות שיכול לעזור. לדבר עם חברים שעשו LIKE. ליצור קשר תומך עם הילד שנפגע.

לסיכום



שיחברו סלוגן או סמל חזותי שמזכיר להשמיע קול...להביע עמדה ולעצור פגיעה.

רשימת מקורות לשיעורי "גיבורי אל"

1. אבן-שושן, א' (1998). הסלמה. מילון חדש (המהדורה המשולבת, כרך שני, עמוד 681). ירושלים: הוצאת קריית-ספר.
2. אינשטיין, א' וגבריאלוב, מ' (1971). אני ואתה נשנה את העולם בתוך: בדשא אצל אביגדור [תקליט]. (במסגרת פרויקט "תעביר את זה הלאה בשפת הסימנים).
3. "אל תלעגו לי"
4. אלמגור, ג', אבן, א' (מפיקים) ו- כהן א' (במאי). (1988). הקיץ של אביה [סרט]. מדינה: ישראל.
5. אלקבץ, ג' (11.10.11). "מעלה אדומים: נערים הצילו את חברם שנדקר". MYNET. נדלה ב- 15.1.14 <http://www.mynet.co.il/articles/0,7340,L-4133665,00.html>
6. בנאי, מ' וניצני, י' (2002). שירו של שפשוף בתוך: כמה אהבה [דיסק]. - שפת הסימנים together project
7. בן צור, ר' (4.8.11). "הצילו 7 ילדים על גלשן אחד: בין חיים למוות בים". YNET. נדלה ב-15.1.14 <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4103821,00.html> מ-
8. ברגר, ר' (2011). בסוד מתבגרים. ירושלים: משרד החינוך, ג'וינט ישראל, אשלים.
9. גפן, י' (1983). בעיקר שירי אהבה. אור יהודה: דביר.
10. 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'
11. הירש, ש' ר' (1987). עטרת צבי - פרוש למסכת אבות. בני ברק: נצח.
12. ויקיפדיה
13. טיש, ס' (מפיק), זמקיס, ר' (במאי). (1994). פורסט גאמפ [סרט]. מדינה: ארצות הברית.
14. סרטי המרכז הטכנולוגי בחולון
15. צורי, מ' (10.12.13). אונס על רחבת הריקודים: "כולם צילמו". YNET. נדלה ב-15.1.14 מ- <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4463548,00.html>
16. צימרמן, ש', אשל, נ' (2004). בסוד ילדים. ירושלים: משרד החינוך, ג'וינט ישראל, אשלים.



17. רינפוצ'ה, ס' (2010). ספר המתים והחיים הטיבטי. תל אביב: הוצאת גל.

18. ספנסר, ג' (1998). מי הזיז את הגבינה שלי?. הוצאת חטר.

19. שולם, ע' (24.6.13). "בית שאן - נערים הצילו נערה מאונס". פרוגי. נדלה ב- 15.1.14 מ-

<http://www.frogi.co.il/news-israel/6158.print>

20. "שטינקר".

21. שפירא, ר' (2004). אדבר איתך. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

22. undo

טכניקות מומלצות לפיתוח התנהגות חברתית, אחריות בקבוצה ומניעת בריונות לבית הספר היסודי

כתבה - מיכל זכריה

1. משנים את הסיפור הכיתתי (אלפי, 2012)*

אלפי (2012) מציעה לבנות את הנרטיב החלופי של הקבוצה תוך כדי גיוס ברית לשינוי, הגדרה והחצנה של הבעיה, הכרזה טקסית על התכנית ובנית הסיפור החלופי של הכיתה. סוג כזה של העלאת מודעות יסייע לשנות את הסיפור המאפיין של הכיתה. המאופיין בדרך כלל בתחושה של חוסר אונים וזיהוי בין הכיתה לבין הבעיה. (בבחינת "ככה אנחנו".."אנחנו הכי מופרעים בבית הספר"). לעיתים קרובות המורים משתפים פעולה עם "הסיפור" הכיתתי. לעיתים הסיפור הופך להיות דומיננטי במידה כזו שהוא איננו מאפשר לראות חלקים אחרים של המציאות בכיתה. ביצירת סיפור נרטיבי חדש של הכיתה ככיתה המסוגלת לייצר אקלים חברי ולהביס תופעות של אלימות המאיימות עליה יש פתח לתקווה ואופטימיות לשינוי.

להלן מפורטים שלבי ההתערבות:

שלב ראשון

הכרה בצורך בשינוי

הכיתה יושבת במעגל. כל ילד מקבל דף וטוש עבה. על הדף הוא מתבקש לרשום עלבון שספג במהלך השנה בכיתה. העלבונות נפרשים במרכז הכיתה על הרצפה. יש כאן אלמנט טקסי. (אם לא פגעו בהם אז אומרים להם לרשום את מה ששמעו שקרה לחברים). לאחר שהעלבונות נמצאים במרכז החדר המורה מסכמת: מה שיש כאן על הרצפה זוהי האווירה שאליה אתם נכנסים כל בוקר. מהי ההרגשה של כל אחד ואחת מכם להיכנס לכיתה שזו האווירה המאפיינת אותה? בדרך כלל שומעים: לא כיף. תמיד יהיה משהו שיגיד אבל זה בצחוק ואז מתקיים דיון ספונטני בין הילדים: "זה לא נעים לנו שאומרים עלינו ככה". חשוב להסביר כי מדובר בגשם של עלבונות שבסוף עלול לפגוע גם באלו שכרגע אינם נפגעים.

"כמה מכם היו רוצים שינוי?"

* אלפי, א' (2012). מעגל, סיפור וקסם: שלוש התערבויות כיתתיות לטיפול באלימות מילולית. נדלה ב-21 ביוני 2015 מאתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2833>

הגדרה והחצנה של הבעיה

הילדים מתבקשים להגדיר מהן הבעיות שמשפיעות על הכיתה, ולדמיין אותן כדמויות או יצורים. מה הכוח שעוצר אותנו? ביחד הם מתבקשים לצייר קוים לדמותן של אותן השפעות. העבודה יכולה להיות בקבוצות לא ספונטניות כלומר לא בקליקות הרגילות שבהם התלמידים מתחברים באופן טבעי (ראו תת פרק: לרשת את הכיתה מחדש). תמונות של העבודה המשותפת והתוצרים מצולמות תוך כדי תהליך. כשמצלמים את הפעילות היא הופכת לפעילות יוצאת דופן.

אילו תופעות רווחות בכיתה ומפריעות לנו? (משמעות ההחצנה היא בהדגשה שהבעיות הן מחוץ לכיתה ומפריעות להתנהלות החברתית התקינה)

שלב שלישי

הכרזה טקסטית

הכרזה טקסטית של **תחילת המלחמה בבעיה**. תולים את הציורים ולמעשה מייחדים בכיתה קיר שמוקדש למאבק ב אלימות. המטרה היא להקים בכיתה את "מוזיאון הידידות". מנסחים חוקים: למשל, לא מארגנים מסיבות שלא כולם מוזמנים אליהן. אם אחד מהאויבים הוא "סודות בחברה" נחשוב יחד על דרך להילחם בתופעה. אם רואים ילדה לבד – קוראים לה וכו'.

שלב רביעי

מעקב והכרזת ניצחון

המורה עוקבת אחר התהליך ומשוחחת עם התלמידים באופן פרטני וקבוצתי. מקימים את "מוזיאון החברות" או את "קיר הידידות". התמונות הטובות של שיתוף הפעולה מתוך הפעילות הכיתתית נטלות על הקיר, התלמידים מתבקשים להביא מהבית תמונות של פעילות משותפת, מטיולים קודמים, טקסים, מסיבות משותפות, פעילות הורים-ילדים כיתתית וכו'. הממד הוויזואלי מחייה את המציאות ומעניק אפקט חזק לתהליך. התקנון החברתי של הכיתה נתלה על הקיר. מקיימים טקס ניצחון: האם הכיתה ניצחה את המלחמות או שמא המלחמות ניצחו את הכיתה? בסוף התהליך הכיתה מקבלת תעודה ומוכרזת כ"כיתת החברות" וכו'.

2. ל"רשת" מחדש את הכיתה (סאלמיוואלי, 2010)

טכניקה זו יכולה להיות ברקע של התערבויות שונות, כאשר המורה מזהה שבכיתה יש התקבעות במעגלים החברתיים וילדים מתקשים לנוע בין המעגלים ולרכוש חברים חדשים. לעיתים קרובות

תלמידים בכיתה יוצרים רשתות עמיתים ספונטניות או קליקות: לקבוצות אלו יש השפעה על התנהגות חבריהן. לדוגמה, ככל שיש יותר חברים מקליקה של ילד מסוים שמעורבים בהתנהגות ביריונית, כך הילד יהיה מעורב בכאלה התנהגויות. כמובן, אפקט הבחירה משחק כאן תפקיד: ילדים ומתבגרים עם נטיות התנהגויות דומות ביחס לבריונות מתרועעים אלה עם אלה. מצד שני, כאשר הקליקות הללו נוצרות, החברים בהם מתרועעים אלה עם אלה באותם כיוונים. קליקה אגרסיבית, המכילה בריונים, סייענים ומחזקים מפתחת נורמות משלה לגבי ההתנהגויות הרצויות או לא רצויות והנורמות הללו מנחות את ההחלטות והפעולות של הפרטים בקבוצה.

מאמצי המורה צריכים להיות מודעים ומכוונים לפזר את הקליקות ולבנות קבוצות חדשות בכיתה. בעיקר בכיתות ד-ו אך גם בכיתות חטיבת הביניים - למחנך יכולה להיות השפעה גדולה על המבנה החברתי בכיתה. ההתערבות בנושא זה לא תהיה ישירה על ידי שיחות ושכנוע של ילדים להיות חברים של ילדים שקופים או דחויים. מהלך כזה יכול להסתיים בתגובת היפך ובאכזבה רבה. אך למחנך, ובהתאם למדיניות שלו בכיתה גם למורים המקצועיים המלמדים בה, יכולה להיות השפעה דרך החוויה הלימודית ודרך ההתייחסות שלהם לתלמידים.

< **שיבוץ ילדים לעבודה בפרויקטים באופן שונה ממה שנהוג** - השיבוץ לקבוצות העבודה ייעשה על ידי המורה ותוך הפעלת שיקול דעת.

< **נתינת משימות בעלות ערך שיתופי** - תוך כדי התהליך התלמידים יקבלו משוב והתייחסות למידת שיתוף הפעולה. המשוב לשיתוף הפעולה ייצר חוויות חדשות. הבריונים יקבלו משוב על שיתוף פעולה, משוב שיהווה עבורם התנסות שונה ממה שהם מכירים מקבלים בקליקה האגרסיבית אליה הם שייכים.

< **עידוד השיתופיות בכיתה וגאווה היחידה** - קבוצות העבודה לא יתחרו בין לבין עצמן אלא יתחרו לתוצר משותף. המשימה הכללית יכולה להיות למשל פעילות חברתית: ארגון יום כיף לכיתה כאשר כל קבוצה אחראית להבניה של חלק אחר באותו יום או לחילופין פעילות לימודית: הכיתה כולה צריכה ליצור פרק מידע ומשימות עבור כיתה אחרת בנושא מסוים. כל קבוצת ילדים מקבלת אחריות לחלק מסוים מהחומר אך התוצר הוא כיתתי ומשותף לכל התלמידים בכיתה.

< **איתור התלמידים ה"שקופים"** - אלה שיש להם הרבה מה לתרום אך הם מתביישים וחרדים מתגובות של קבוצת העמיתים. יש מקום להעצים את אותם תלמידים. לאפשר להם לעזור לתלמידים אחרים, לתת להם תפקיד של ייצוג ואחריות. לשלב אותם בקבוצות מנהיגות קיימות גם אם הם לא יכולים לבקש זאת לעצמם או לשווק את עצמם לתפקיד. התלמידים בכיתה צופים במה שהמורה עושה ולעיתים קרובות מחקים את התנהגותה.

"The world is a dangerous place,
not because of those who do evil,
but because of those who look on
and do nothing"

Albert Einstein

פרק רביעי

חומרי הדרכה

הצעות לצפייה מונחית בסרטונים שיצרו סטודנטים במכון הטכנולוגי חולון תחת הכותרת: "אלימות - לא בבית ספרנו"

15 הסרטונים הניתנים לצפייה בקישור זה, נוצרו בשנת 2013 על ידי סטודנטים מכיתת המדיה שנה ד' מהמחלקה לעיצוב תקשורת חזותית, ב-"HIT המכון הטכנולוגי חולון".

הסרטונים הינם פרויקט הגמר של קורס בנושא "עיצוב מדיית מסך" בהנחיית הגברת דנה בן דוד. הקורס עסק בנושא "אלימות" ולווה על ידי נציגי "הטלוויזיה החינוכית" ונציגות "היחידה לקידום אקלים בטוח ולמניעת אלימות במשרד החינוך". הסטודנטים יצרו סרטונים בנושאי אלימות לצורכי הסברה ומניעת אלימות בבית הספר, כשהם משתמשים בטכניקות אנימציה שונות ובמגוון רחב של דימויים, תוך הבאת העולם האישי שלהם לידי ביטוי ביצירה.

הסרטונים נוגעים במגוון נושאים - אלימות פיזית, מילולית, במשפחה, בבית הספר ועוד ומיועדים לשידור "בטלוויזיה החינוכית, בערוצים: 11,22 ו-23. ולשימוש "אגף תכניות סיוע ומניעה בשפ"י, משרד החינוך".

ייחודם של הסרטונים הוא מעצם המפגש המרגש של דור יוצרים צעירים עם אתגר שהוא גם אמנותי וגם חינוכי. הסטודנטים הצליחו להתחבר לחוויית הפגיעה והבריונות, השכילו לתרגם אותה להבעה אמנותית והכל מתוך רגישות ותשומת לב לנמעני הסרטונים, תלמידי מערכת החינוך.

לא כל הסרטונים קלים לצפייה, יש לצפות בהם מראש, לבחור רק את הסרטון הנכון והמתאים לכיתה המסוימת ולגיל המדובר. מומלץ לא להציף בסרטונים, אלא להתעמק כל פעם בסרטון אחד.

לפניכם טבלה המרכזת את שם הסרטון וקישור לצפייה בו, תוכן ונושאים עיקריים בכל סרטון, גיל מומלץ לצפייה, שאלות מנחות לצפייה ושאלות לדין לאחר הצפייה.

שם הסרטון	תוכן ונושאים עיקריים	לאילו גילאים מתאים	שאלות מנחות לזמן צפייה	שאלות מומלצות לדיון בעקבות הצפייה
<u>זיכרון אלים/ ערן אולק</u>	הסרטון מציג את ההשפעה של אלימות לטווח ארוך. הצלקת נשארת גם שנים רבות אחרי האירוע. הסרטון מביא את סיפורו של איש משפחה אמיד ומצליח אשר ביום בהיר אחד חווה מפגש מטלטל עם התלמיד שהתעלל בו בילדותו. בזמן המפגש בין השניים איש המשפחה חוזר לחיות את הסיוט מחדש. מסר של "הטובים מנצחים"	ד'-ו"ב מורים הורים	מה אנו יודעים על ההווה של האבא ומה על עברו? מה אנו יודעים על ההווה של מוכר הגלידה ומה על עברו?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? מה קרה לאבא במפגש עם מוכר הגלידה? מה תגובתו הראשונית של האבא מלמדת אותנו? מה מלמדים אותנו הרגשות המעורבים של האבא במהלך הסרט? מה מלמד אותנו סוף הסרטון? איזה דו שיח הייתם רוצים שיתקיים בין האבא לבין מוכר הגלידה?
<u>מה זאת אלימות/ אורנה רייטשטיין</u>	הסרטון כולל סיפורים, תחושות וחוויות מעולם הילדים ומזווית ראייתם התמימה והכנה.	ד'-ז'	אילו סוגים של אלימות מזכרים בסרטון?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? מי הילדים שמדברים בסרטון? מדוע מושמעים קולות ללא צילומי הפנים? עם איזה משפט הזדהיתם?
<u>מילים/ דורון לוינזון</u>	אלימות מילולית והשפעתה על המציאות תזוזה בין תפקידים נפגע שהופך לפוגע מחירי הפגיעה הפסקת הפגיעה	ד'-ט'	מהם מאפייני הפגיעה של אלימות מילולית לפי הסרטון?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? אילו תפקידים היו בסרטון? איך נוצרה התזוזה בין התפקידים? מה כוחה של אלימות מילולית לפי הסרטון? מי הפוגע בסרטון ומי הנפגע? מה דעתך על בחירת הילד עם המשקפיים בתום הסרטון?



שם הסרטון	תוכן ונושאים עיקריים	לאילו גילאים מתאים	שאלות מנחות לזמן צפייה	שאלות מומלצות לדיון בעקבות הצפייה
<u>יום הולדת/ מיכל משולם</u>	את ההשראה לסרטון לקחה היוצרת מחוויות אישיות. יומן אישי שכתבה כלל סיפורים שמחים ועליזים על חברות טובות, ימי הולדת ומשחקים אך חוויות כואבות נעדרו ממנו. באמצעות אירוע רגיל של יום הולדת מוצגת מערכת היחסים הקשה וההיררכיה בעולמן של הבנות.	ו'-י"ב מורים	איזה פער נוצר בין מוזיקת הרקע לבין העלילה? איזה פער נוצר בין הטקסט הדבור לבין ההתרחשות המצוירת?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? אילו מוטיבים של שתלטנות היו בסרט? אילו מוטיבים של רצייה חברתית וקונפורמיזם היו בסרטון? איזו "העמדת פנים" יש בסרט, תרתי משמע... האם הייתם רוצים להיות חברים של נועה? האם הייתם רוצים להגיע למעמד של נועה? מה הייתם רוצים לומר לנועה?
<u>כמה אנחנו יודעים/ דניאל ונטורה</u>	פגיעה ובריונות שיתוף ההורים	ו'-י"ב מורים	אילו פערים מודגשים בסרטון?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? מה מייצגים הפערים? מדוע הסרט מדובב ע"י דובר ואין בו שיח ישיר בין הדמויות? לו הסרט היה מציג את הדו שיח בין עידו להוריו? מה היה נאמר שם? לו הסרט היה מציג את המונולוגים הפנימיים של עידו ושל הוריו, מה היה נאמר שם?

שם הסרטון	תוכן ונושאים עיקריים	לאילו גילאים מתאים	שאלות מנחות לזמן צפייה	שאלות מומלצות לדיון בעקבות הצפייה
<u>אספלט/ ניצן כפיר</u>	סרטון אנימציה המצויר ביד בהשראת הספר "אספלט" מאת מיכל פיטובסקי. הספר מספר על ילדה בת 11 בשם עפרי שסובלת מאלימות בלתי פוסקת מבני כיתה בירושלים של שנות התשעים. מטרת הסרטון להעביר את תחושת הקורבן הסובל מדי יום ולפנות אל רגש הצופה. אלימות, בריונות, פגיעה חוזרת ונשנית חוסר אונים, מצוקה בדידות	ד'-י"ב	מה קורה לעופרי מהרגע שהיא נכנסת לבית הספר?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? מי פוגע בעופרי? כיצד מגיבה עופרי? מדוע היא חסרת אונים? אילו תפקידים קיימים בסרטון? מה הייתם רוצים לומר לעופרי?
<u>התעללות זה לא משחק. ילדים/ שני יסמין</u>	הקו הדק בין משחק לאלימות, הגבול בין התלהבות להתלהמות הסרט צבעוני, קצבי וכיפי בכדי ליצור את הפרדוקס ולהעצים את הפואנטה של הגבול המטשטש ואיבוד הגבולות, שלפעמים קורה בלי שאנו שמים לב.	ד'-ט'	אילו תחושות פיזיות ואילו רגשיות מעורר בכם התיפוף לאורך הסרטון?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? איזה שינוי חל בתפקיד מקצב התופים בסרטון? איזה מרכיבים משותפים יש למשחק ולפגיעה, כפי שזה מופיע בסרט? מדוע אין לדמויות פנים? אילו מוטיבים מופיעים בסרטון? איך מיוצגת תופעת ההתלהמות הקבוצתית? מה היית צועק, אם היית יכול, כשנפסק המקצב בסוף הסרטון?

שם הסרטון	תוכן ונושאים עיקריים	לאילו גילאים מתאים	שאלות מנחות לזמן צפייה	שאלות מומלצות לדין בעקבות הצפייה
הצופה מהצד/ אסנת אפשטיין	בסרטון מוצגת נקודת מבטו של הצופה מהצד. מה הוא מרגיש ומה עובר בראשו כאשר הוא נתקל באירוע של פגיעה. הבחירה שלו שלא לעזור לנפגע חושפת את החייתיות שהאלימות מוציאה מבני אדם, ואת ההשפעה שלה עלינו גם אם כביכול "לא עשינו כלום".	ז'-י"ב	אילו תפקידים זיהיתם בזמן הצפייה? מה תפקיד המסכות של החיות בסרטון?	מה תפקיד האוזניות בסרט? עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה?
נגד הזרם/ מיכל ורדי	כינויים, שמות גנאי הם סוג של אלימות שמשאיר חותם. בסרטון מועבר המסר שאולי אי אפשר להילחם בכינויים אבל אפשר לקחת אותם למקום חיובי ולנסות לאמץ את השונות. כינויי גנאי עלבון, תדמית שלילית שונות ובדידות שונות וייחודיות להתעצם מתוך הקושי	ד'-י"ב	עם הזרם ונגד הזרם - איפה, לפי הסרטון, נמצא הכוח האמתי?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? מה מאפיין את כינויי הגנאי? מה זה לשחות עם הזרם, ומה זה לשחות נגדו? לפי הסרטון?
יום בהיר של שמש/ ולדה קירילוב	הסרט נוגע בנקודה הרגישה של התמודדותו הנפשית של נער החווה התעללות והשפלה בבית ספרו וכיצד הוא בוחר להתמודד ולהמשיך הלאה. פגיעה, התעללות, אכזריות בדידות, עצב	י'-י"ב	מה משותף לנקודת ההתחלה ולנקודת הסיום של הסרטון?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? מה מספרים תווי הפנים של גיבור הסרטון? מה מספרים תווי הפנים של שאר הילדים? אילו מרכיבי פגיעה ואילו תפקידים יש בסרטון? איזה מתח מתעורר בנו הצופים בסוף הסרטון, וכיצד הוא נרגע? איזה משפט היית מוסיף בסוף הסרטון כדי שהצופים לא יישארו עם אנחת רווחה אלא עם תחושת אחריות?

שם הסרטון	תוכן ונושאים עיקריים	לאילו גילאים מתאים	שאלות מנחות לזמן צפייה	שאלות מומלצות לדיון בעקבות הצפייה
ילדים רואים ילדים עושים/ סתיו בלומנקרץ	אלימות בקרב ילדים כחיקוי ילדים את התנהגות המבוגרים. ארבעה סרטונים קצרים ומשעשעים הממחישים את ההתנהגות הילדותית של המבוגרים.	ד'–י"ב הורים מורים	מה מאפיין את ההתנהגות של המבוגרים בסרטון?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? מה המסר של הסרטון ולמי הוא מיועד?
קיצור תולדות הבריזנות/ שחר אייזיק	הסרטון מתאר את יומו של הפוגע (bully) מנקודת מבטו. איך הוא מציק לקורבנות בכיתה אבל כשחוזר לביתו מתברר שגם הוא קורבן ואביו פוגע בו. פגיעה והתעללות פוגע ונפגע הפוגע כקורבן שיחזור התוקפנות	ד'–י"ב מורים	מה אנחנו יודעים על הפוגע בסרטון?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? איזו "תחפושית" לובש הפוגע? איך הפוגע משחזר את הפגיעה? מה דעתכם על נפגע שהופך להיות פוגע? למה זה קורה? האם זה מסוכן? האם ניתן לעצור את שיחזור הפגיעה? מי בסרטון זקוק להגנה?
אל תהיה ילד - תן דוגמא/ מיקי חלדי	דוגמא אישית - נאה דורש, נאה מקיים התנהגות ילדותית של מבוגרים מנקודת המבט של הילד	ד'–י"ב	אילו מאפיינים ילדותיים יש למבוגרים בסרט?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? מה המשפט שמופיע בכל הסצנות? (אל תהיה ילד...) איזה פער נוצר אצל הצופה בין המשפט לבין ההתרחשויות בסרטון? מה מספרת תמונת הסיום של הסצנה האחרונה? מה המסר של הסרטון?

שם הסרטון	תוכן ונושאים עיקריים	לאילו גילאים מתאים	שאלות מנחות לזמן צפייה	שאלות מומלצות לדיון בעקבות הצפייה
<u>אמפתיה/ מעיין כהן</u>	אמפתיה היא רגש הקיים אצל כל אחד, הפוגע והנפגע כאחד. המסר בסרטון- אל תתעלם מרגש האמפטיה המפעם בתוכך. בריונות ואלימות תפקידים שינוי ותיקון קול פנימי	ו'-ט'	טרום צפייה מומלץ להקנות את המושג "אמפתיה" ולהדגימו.	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? איזה 2 סוגי קשרים מקיים גיבור הסרט בתחילת הסרט? מה מייצגים האיורים הלבנים? כלפי מי גיבור הסרט מגלה אמפתיה בפעם הראשונה? ובפעם השנייה? האם קל לגיבור לזהות בתוכו את הקול הפנימי של האמפתיה? אילו יכולתם "לדובב" את האיורים הלבנים, מה הם היו אומרים לגיבור הסרט?
<u>אני נטשה/ אינה צ'רבו</u>	הסרטון מספר על נערה, עולה חדשה שמנסה להשתלב בחברה חדשה ועל הקשיים שלה, כשלבסוף היא מבינה שמה שהיא צריכה לעשות זה להישאר עצמה. לעג לשונה להיות עולה חדש לחץ חברתי נאמנות לעצמי	ו'-י"ב	מה מייצגים דגמי הבגדים?	עם איזו חוויה נשאתם בתום הצפייה? מה קורה לנטשה במפגש עם הילדים הישראליים? איזה סוגי פגיעה היא חווה? אילו ניסיונות השתלבות היא עושה? לאיזו מסקנה היא מגיעה בסוף הסרטון? איזה סוף אתם הייתם מחברים לסרטון?

שיעורי כישורי חיים קיימים ומומלצים בנושאי פגיעה ואלימות:

1. **כיתה א'** מפגשים 27-29: להתמודד עם מצבי הצקה ואלימות
2. **כיתה ב'** מפגשים 21-20: תקשורת מילולית ואלימה
3. **כיתה ב'** מפגשים 22-24: מניעת אלימות באמצעות טיפוח יחס כלפי בע"ח
4. **כיתה ד'** מפגשים 20-22: דחייה חברתית
5. **כיתה ד'** מפגשים 23-25: בריונות והצקות
6. **כיתה ה'** מפגשים 26-32: כישורי חיים במסיבה
7. **כיתה ז'** מפגש 15: בריונות והצקות

רשימת פעילויות מתוך אתר 'בין הצלצולים' -

בריונות ברשת

מצגת בחינוך החברתי העוסקת בביטויים שונים של בריונות ברשת, במטרה להגביר את המוטיבציה של התלמידים לפעול כדי למנוע את התופעה.

מה קורה לי כשאני כועס

מצגת בחינוך החברתי העוסקת בכעס - רגש חזק אשר יכול לגרום לנו לאבד את העשתונות ולנקוט אלימות פיזית או מילולית, שלאחר מכן אנחנו מתחרטים עליה.

מה עובר עליי ("משפטי אני")

מצגת בחינוך החברתי המחדדת את המודעות להסלמת סכסוכים, שנובעת מאלימות מילולית ו"משפטי את/ה". במערך השיעור החברתי לומדים מבנה חלופי של משפטים בגוף ראשון ("משפטי אני...")

نَتَحَمَّلُ الْمَسْئُولِيَّةَ عَنِ الْغَضَبِ... (לוקחים אחריות על הכעס בערבית)

לוקחים אחריות על הכעס

מצגת בחינוך החברתי העוסקת בכעס - רגש חזק אשר יכול לגרום לנו לאבד את העשתונות ולנקוט אלימות פיזית או מילולית, שלאחר מכן אנחנו מתחרטים עליה.

קבלת השונה

מצגת בחינוך החברתי המגבירה את המודעות לתופעת הדעות הקדומות הנובעות מהבדלי מגדר, צבע עור, יכולת שכלית וגופנית וכדומה.

الإنسان المبالي - האדם האכפתי

عرض حاسوبي في التربية الاجتماعية يبحث التلاميذ بمساعدته التصرفات المراعية والتصرفات غير المراعية في الصف، بهدف تشجيع التصرفات التي تجعل الأجواء في الصف لطيفة ومحترمة.

האדם האכפתי

מצגת בחינוך החברתי שבעזרתה התלמידים חוקרים התנהגות מתחשבת והתנהגות לא מתחשבת בכיתה, במטרה לעודד התנהגויות שיוצרות בכיתה אווירה נעימה ומכבדת.

הזנחה של בעלי חיים

מצגת בחינוך החברתי המבוססת על הספר "יומנה של כלבה". המצגת ממחישה את נקודת מבטם של בעלי החיים בהקשר של הזנחת בעלי חיים על ידי הבעלים שלהם.

התעללות בבעלי חיים

מצגת בחינוך החברתי העוסקת באחד מביטוייה הקשים של האלימות - התאכזרותם של ילדים ושל בני נוער לבעלי חיים. כל אחד מאתנו יכול לתרום למניעת אלימות כלפי בעלי חיים.

סליחה לעצמי

מצגת בחינוך החברתי שמטרתה ללמד את התלמידים מהי סליחה עצמית, לעודד אותם להיות סלחניים כלפי עצמם וללמד אותם דרכים להירגע כשהם טועים או כשהם מרגישים אשמים.

הקשבה אמפתית

מצגת בחינוך החברתי המזמינה את התלמידים להביע אמפתיה כלפי תלמידים הסובלים מדחייה חברתית. מערך השיעור החברתי מעודדת הקשבה ושימוש בשאלות אמפתיות מ-3 סוגים.

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

משפט ציבורי: אלימות בפייסבוק

עינת שמחי, דינה ציונית ושלמה זיס, מט"ח. ייעוץ: יוני צ'ונה מרכז S.O.S אלימות, איגוד האינטרנט הישראלי, מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית, הקרן לקידום מקצועי - הסתדרות המורים.

פעילות בסגנון משפט ציבורי בנושא אלימות בפייסבוק בה יוכלו התלמידים לבחון את הטענות של שני צדי המקרה ולהכריע מה פסק הדין לדעתם.

ניהול זמן- פעילות ברשת

עדי ויניצה, דינה ציונית, עינת שמחי ושלמה זיס, מט"ח איגוד האינטרנט הישראלי, מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית, הקרן לקידום מקצועי - הסתדרות המורים

פעילות אינטראקטיבית בנושא ניהול זמן בצורה אפקטיבית עם דגש על שימוש יתר באינטרנט אצל תלמידים.

פרטיות ברשת: פעילות ברשת

עדי ויניצה, עינת שמחי ושלמה זיס, מט"ח. איגוד האינטרנט הישראלי. מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית, הקרן לקידום מקצועי - הסתדרות המורים

פעילות אינטראקטיבית בנושא פרטיות ברשת. הפעילות עוסקת בנושא "הפרטיות מהי" ובוחנת את עמדותיהם האישיות של התלמידים בנוגע לפרטיות...

מה אתם הייתם עושים (ברשת)?

עדי ויניצה, דינה ציונית, עינת שמחי ושלמה זיס, מט"ח. | הקרן לקידום מקצועי - הסתדרות המורים, מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית, איגוד האינטרנט הישראלי.

פעילות אינטראקטיבית בנושא תגובות של תלמידים לאירועים המתרחשים ברשת. בפעילות התלמידים מקבלים כלים שיסייעו להם להגיב בצורה בוגרת ואחראית.

פרטיות ברשת: פעילות ברשת

עדי ויניצה, עינת שמחי ושלמה זיס, מט"ח, איגוד האינטרנט הישראלי, מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית, הקרן לקידום מקצועי - הסתדרות המורים

פעילות אינטראקטיבית בנושא פרטיות ברשת. הפעילות עוסקת בנושא "הפרטיות מהי" ובוחנת את עמדותיהם האישיות של התלמידים בנוגע לפרטיות.

עמידה מהצד - פעילות ברשת

עינת שמחי ושלמה זיס, מט"ח. ייעוץ: יוני צ'ונה מרכז S.O.S אלימות, צביה אלגלי - איגוד האינטרנט הישראלי, איגוד האינטרנט הישראלי, מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית, הקרן לקידום מקצועי - הסתדרות המורים

בפעילות זו התלמידים יכירו את תופעת ה"עמידה מהצד" ויערכו דיון והעלאת שיקולי בעד ונגד ה"עמידה מהצד". הפעילות הינה פעילות מתוקשבת ומיועדת לתלמידי ד'-ו'.

صفاء غير مقبولة اجتماعيا... זה כן ענייני (עמידה מהצד)

דינה ציונית, עינת שמחי ושלמה זיס, המרכז לטכנולוגיה חינוכית | מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית
موجز: هذه هي فعّالية معالجة عن بعد (أون لاين) حول موضوع المقاطعة الاجتماعية. سنتعلّم في هذه الفعّالية كيف يشعر الأولاد المنبوذون الذين يقاطعهم زملاؤهم، وكيف يمكن دمجهم في الصفّ ومنحهم إمكانيّة الشعور بالارتياح...

משפטי אני

דינה ציונית, עינת שמחי, שיר דרור ושלמה זיס, המרכז לטכנולוגיה חינוכית | מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית

פעילות מתוקשבת בנושא משפטי אני. המשחק נועד לחדד את המודעות להסלמת סכסוכים בשל שימוש ב'משפטי את/ה' וללמוד מבנה חלופי של משפטים בגוף ראשון.

זה כן ענייני- עמידה מהצד

דינה ציונית, שיר דרור, עינת שמחי ושלמה זיס, המרכז לטכנולוגיה חינוכית | מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית

פעילות מתוקשבת בנושא עמידה מהצד.

תקשורת בינאישית

דינה ציונית, עינת שמחי, שיר דרור ושלמה זיס, המרכז לטכנולוגיה חינוכית מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית

פעילות מתוקשבת בנושא תקשורת בינאישית. תגיות: תקשורת בינאישית

חברות

דינה ציונית, עינת שמחי ושלמה זיס, המרכז לטכנולוגיה חינוכית מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית
פעילות מתוקשבת בנושא חברות ובה התלמידים ילמדו על מאפיינים של חברות, יענו על שאלון בנושא איזה חברים הם, ויחשבו מה חשוב להם בחברות.

דובי אח שלך

דינה ציונית ושלמה זיס המחלקה לחינוך אזרחי ולדמוקרטיה, מט"ח
הסרט עוסק בנושאים: היחס לשונה (ובעיקר לשמן) בחברת ילדים, אלימות מילולית ופיזית, וחברות מול לחץ חברתי.

מפרגנים לנו ולאחרים

דינה ציונית, עינת שמחי ושלמה זיס, המרכז לטכנולוגיה חינוכית
פעילות מתוקשבת בנושא פעילות מתוקשבת בנושא פרגון, גילוי רגשות ואהדה לעצמנו ולאחרים.

מקובלות חברתית

דינה ציונית, עינת שמחי, שלמה זיס ושיר דרור, מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית
פעילות מתוקשבת בנושא מקובלות חברתי

לחוג הזה אני לא הולכת

דינה ציונית, עינת שמחי ושלמה זיס, המרכז לטכנולוגיה חינוכית
פעילות מתוקשבת בנושא אלימות מילולית. סיפורה של מאיה שמסרבת ללכת לחוג בלט כי החברות העליבו אותה ופגעו בה. איך מתמודדים עם אלימות מילולית?

חלוקה על פי נושאים:

אלימות

עזרה ראשונה אלימות מילולית

עזרה ראשונה בנושא אלימות פיזית

עזרה ראשונה בנושא עמידה מהצד

עזרה ראשונה בנושא חרם

מיומנויות חברתיות

עזרה ראשונה בנושא חרם

עזרה ראשונה בנושא דחייה חברתית

קבלת השונה

האחר הוא אני- רשימת פעילויות בנושא

עזרה ראשונה בנושא קבלת השונה

אלימות ברשת

עזרה ראשונה בנושא אלימות ברשת

ביטוי רגשות

מצגת קנאה

מצגת מה קורה לי כשאני כועס?

מצגת סליחה לעצמי

פעילות מתוקשבת- מפרגנים לנו ולאחרים

חיזוק דימוי עצמי

פעילות מתוקשבת- העוצמות שלי

פעילות מתוקשבת- מפרגנים לנו ולאחרים

פעילות מתוקשבת- לחץ חברתי

פעילות מתוקשבת- מפרגנים

תרגום- מיכל זכריה

בעמודים הבאים מובא שאלון שיכול לסייע לבתי ספר המבקשים לערוך מיפוי מעמיק יותר בנושא של בריונות והתלמידים הצופים בה.

השאלון תורגם מעבודת מחקר של In soo ho 2007 The Pennsylvania state university, המחלקה לייעוץ חינוכי

שאלון חשיפה לבריונות בבית הספר

מה זו בריונות?

בסקר זה תישאל לגבי חוויות וחשיפה שלך לבריונות בבית הספר. במילה "בריונות" אנחנו מתכוונים:

1. לפגיעה חוזרת (לא רק פעם אחת) באחרים, לפגיעה ברגשות על ידי מילים, דחיה על ידי ילדים או תקיפה גופנית

2. הפגיעה עשויה להיות על ידי אדם אחד או על ידי קבוצה

3. זה קורה בשטח בית הספר או בדרך אל בית הספר או ממנו.

4. ההתמודדות אינה הוגנת והאדם שפוגע יותר חזק מבחינה גופנית או יש לו עדיפות בשפה או באופן הדיבור או שהוא מקובל יותר מבחינה חברתית מזה שנפגע.

1. באיזו תדירות נפגעת מבריונות בבית הספר? ☐ לא נפגעתי ☐ קצת נפגעתי מבריונות ☐ סבלתי הרבה מבריונות
2. באיזו תדירות השתמשת בבריונות כלפי אחרים בבית הספר? ☐ אף פעם ☐ לפעמים ☐ הרבה
3. באיזו תדירות אתה רואה תלמידים אחרים נפגעים מבריונות בבית הספר? ☐ אני לא רואה אחרים שנפגעים מבריונות ☐ אני בקושי רואה בריונות בבית הספר (בערך פעמיים בשנה) ☐ לפעמים אני רואה בריונות בבית הספר (בערך פעמיים בחודש) ☐ לעיתים קרובות אני רואה בריונות בבית הספר (בערך פעמיים בשבוע) ☐ אני רואה בריונות בבית הספר כמעט כל יום ☐
- היזכר במקרה מסוים שבו היית עד לכך שמישהו נפגע מבריונות בבית הספר. תאר את המקרה והשתמש בכותרות הבאות. (נא לא לכתוב שמות או פרטים מזהים בתיאור)**
- מי: _____
- _____
- מתי: _____
- _____
- איפה: _____
- _____
- איך: _____
- _____
4. אילו סוגים של בריונות תיארת? ☐ פיזית (מכות, בעיטות, דחיפות, לקיחת ציוד וכו') ☐ מילולית (שמות גנאי, קללות, איומים וכו') ☐ חברתי (הפצת שמועות, דחיה חברתית, חרם וכו') ☐ אחר _____

5. מה עשית כשהיית עד למקרה של בריונות שתיארת?

סמן את האפשרות הקרובה ביותר למה שקרה

☐ הצטרפתי לבריון כשהוא התחיל

☐ עזרתי לבריון, למשל עשיתי משהו בשבילו

☐ צחקתי, צעקתי, עודדתי או משהו דומה

☐ הסתכלתי על מה שקורה בעניין תוך הנאה

☐ לא עשיתי כלום, עמדתי פנים שאני לא מבחין במה שקורה

☐ כלום, פשוט הלכתי משם

☐ ניסיתי לעזור בדרך כלשהי אבל לא הצלחתי. פרט איך ניסית לעזור? _____

☐ ניסיתי לעזור והצלחתי באופן כלשהו. פרט, איך עזרת? _____

☐ אחר _____

6. מה הדבר הכי טוב שהיית צריך לעשות לדעתך תוך כדי האירוע שתיארת -

☐ הייתי צריך להכות או לדחוף את הבריון

☐ הייתי צריך לאיים או לקלל את הבריון

☐ הייתי צריך להפיץ שמועות, או להחרים את הבריון

☐ הייתי צריך לשמור מרחק

☐ הייתי צריך להעמיד פנים שאני לא רואה

☐ הייתי צריך להגיד לבריון להפסיק

☐ הייתי צריך לשאול את הבריון למה הוא מתנהג כך

☐ הייתי צריך לדווח למישהו מבוגר (למשל מורה)

☐ אחר _____

האם הקורבן היה

☐ בן ☐ בת בכיתה: _____

- ☐ מקובל מאד
- ☐ יותר מקובל מהרוב
- ☐ פחות מקובל מהרוב
- ☐ מאד לא מקובל
- ☐ חבר קרוב שלי
- ☐ חבר שאני מכיר
- ☐ לא חבר אלא מישוהו שאני מכיר
- ☐ מישוהו שאני לא מכיר

האם הבריון היה

☐ בן ☐ בת בכיתה: _____

- ☐ מקובל מאד
- ☐ יותר מקובל מהרוב
- ☐ פחות מקובל מהרוב
- ☐ מאד לא מקובל
- ☐ חבר קרוב שלי
- ☐ חבר שאני מכיר
- ☐ לא חבר אלא מישוהו שאני מכיר
- ☐ מישוהו שאני לא מכיר

כשראיתי את המקרה הייתי בכיתה _____

- אני:** ☐ מקובל מאד
- ☐ יותר מקובל מהרוב
 - ☐ פחות מקובל מהרוב
 - ☐ מאד לא מקובל

יש לכם "כוחות אל"...

אל תפגעו

אל תשתקו

אל תעמדו מהצד



כוחות אל הם לא כוחות על - יש אותם לכולנו