كلِّيَّة الدِّراسات العليا- الآداب

دائرة العلوم الاجتماعيَّة والسُّلوكيَّة

برنامج ماجستير علم النَّفس المجتمعيّ

مقترح الرِّسالة بعنوان:

مدى فاعليَّة أدب الأطفال (القصَّة) كاستراتجيَّة تدخُّل في سلوك التَّنمُّر المدرسيّ في السِّياق الثَّقافيّ المقدسيّ

The effectiveness of children's literature (Tales) as an intervention strategy in school bullying behavior in the cultural context of Jerusalem

رسالة ماجستير مقدّمة من:

عرين مروان شرياتي

إشراف: د. لورا الخوري

قُدِّمت هذه الرِّسالة استكمالاً لمتطلَّبات درجة الماجستير

في برنامج علم النَّفس المجتمعيّ (CPSY860)

كلِّيَّة الدِّراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين

2021م - 2022م

كلّيَّة الدِّراسات العليا- الآداب

دائرة العلوم الاجتماعيَّة والسُّلوكيَّة

برنامج ماجستير علم النَّفس المجتمعيّ

مدى فاعليَّة أدب الأطفال (القصَّة) كاستراتيجيَّة تدخُّل في سلوك التَّنمُّر المدرسيّ في السِّياق الثَّقافيّ المقدسيّ

The effectiveness of children's literature (Tales) as an intervention strategy in school bullying behavior in the cultural context of Jerusalem

رسالة ماجستير مقدّمة من:

عرين مروان شرياتي

تاريخ المناقشة:

2022-9-1

أعضاء لجنة النِّقاش:

د. لورا الخوري، رئيسة اللَّجنة

د.سما دواني، عضوة

د.سونيا نمر، عضوة

قُدِّمت هذه الرِّسالة استكمالاً لمتطلَّبات درجة الماجستير

في برنامج علم النَّفس المجتمعيّ (CPSY860)

كلّيَّة الدِّراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين

2021م - 2022م

الإهداء

إلى:

رفيق الدرب وشريك الحياة، أُسامة، شكراً على كل جميل ودعم قدمته من أجلي، أحبك للأبد..

السند الثابت والذي لم يميل يوماً، أبي..

رفيقتي الأولى والشمس التي أنارت لي الطريق وما زالت، أمي..

نور الحياة، أخوتي رناد وكريم ومحمد..

التي كبرتُ على سماع قصصها الشيقة ودفئ قلبها، جدتي فاطمة..

رفيقة مقاعد وسنين الدراسة، صديقتي العزيزة كريستين..

شكر وعرفان

أتقدَّم بجزيل الشُّكر والتَّقدير إلى..

كلِّ طفلة فلسطينيَّة تربَّص لها القهر من كلِّ جانب؛ فأخذت بقلبها الصَّغير تحارب، وتقف على ميمنة الدَّرب تقاوم.

صديقاتي الصَّغيرات المشاركات في هذا البحث، ولا يسعني إلّا أن أقول: لقد تعلَّمت منكنَّ كثيراً، وأنا أحبّكنَّ جميعاً.

الدّكتورة لورا الخوري، المشرفة على هذه الرِّسالة، الَّتي لم تبخل يوماً في تقديم أيَّة توجيهات قيِّمة وغنيَّة، ولم تقصِّر المتابعة المتواصلة لي؛ ما كان له دور مهمٌّ في الإسهام في إنجاز هذه الرِّسالة، فجزيل الشُّكر على مجهودك، وجُلّ التَّقدير لما قدَّمتِ وتقدِّمين من أجلي وأجل طلبة ماجستير علم النَّفس المجتمعيّ.

أعضاء اللَّجنة المشرفة: د. سما دواني، ود. سونيا نمر، وكلُّ الشُّكر لتوجيهاتكنَّ البنّاءة في دعم هذه الرِّسالة.

مديرة المدرسة، الَّتي فتحت لي أبواب المدرسة كلّها، وقدَّمت لي الدَّعم، والمحبَّة، والتَّشجيع؛ لإتمام هذه الرِّسالة، ولك منّي أسمى آيات الشُّكر والتَّقدير.

الملخّص بالعربيّة

تُعَدّ المرحلة المدرسيّة إحدى أهمّ المراحل، الّتي ترتكز عليها المراحل العمريّة اللّاحقة كلّها، وتؤدّي دوراً مهمّاً في تشكيل الفرد، من خلال الفضاء المدرسيّ، الّذي يتأثّر ويؤثّر فيه. وقد جاء هذا البحث؛ للتّعمّق في ظاهرة التّنمّر، الّتي تحدث في إحدى مدارس مدينة القدس. وكان محاولة لتطوير أدوات تحرّريّة– مجتمعيّة قادرة على القيام بالتّدخّل المجتمعيّ مع الأطفال، تزامناً مع فهم ظاهرة التّنمّر، وتحليها في سياقهم، وداخل مدينة القدس، في ظلّ وقوعها تحت صراعات وتحدّيات استعماريّة واجتماعيّة صعبة؛ **وذلك** بالشّراكة معهم، والاعتراف بوكالتهم بوصفهم فاعلين؛ عبر سماع أصواتهم، ومشاركتهم الفعّالة في تحسين الممارسة، وإحداث التّغيير، الّذي يبدأ من استثارة وعيهم النّقديّ، وصولاً إلى قدرتهم على تخيّل واقع تحرّريّ أكثر عدالة، كما هذا البحث إلى عرض أداة أدب الأطفال (القصّة)، واستخدامها؛ بوصفها وسيلة للتّدخّل الوقائيّ من التّنمّر للصّفوف الابتدائيّة، والبحث في مدى نجاعتها في تحسين الممارسة، الّذي ينعكس على تحسين المناخ المدرسيّ.

وقد اتّبعت في هذا البحث منهجيّة **البحث الإجرائيّ التّشاركيّ النّقديّ (Critical Participatory Action Research)**؛ إذ يُعدّ البحث الإجرائيّ أحد أنواع البحوث النّوعيّة، وتحديداً في البحوث التّطبيقية داخل الحقل التّربويّ، الّذي يمكن من خلاله العمل على تحسين الممارسة في التّعليم على اختلاف المجالات داخل المدرسة، وبخاصّة أنّه يهدف إلى استكشاف الحقائق الاجتماعيّة؛ من أجل اكتشاف ما إذا كانت الممارسات الاجتماعيّة أو التّعليميّة لها عواقب غير مستدامة، ويقوم بذلك عن طريق فتح مساحة تواصل، وفيما يتّصل بالأدوات؛ فقد استخدمت الملاحظة بالمشاركة بوصفها أداة لجمع المعلومات، إضافة إلى اللّقاءات، الّتي كانت تجري على صورة حصّة أسبوعيّة مع كلّ صفّ (الأوّل – الرّابع)، إذ بلغ عدد المشاركات الكلّيّ 377 طالبة. وقمت بتحليل مضامين هذه الحصص، والتّفاعل الاجتماعيّ، الّذي كان يحدث فيها، ولعلّه هو الّذي بلور فكرة البحث وإشكاليّته بصورة أدقّ؛ فقد هدفت من خلاله إلى تصوير ما يهمّ الأطفال، مع الإفادة من النّظريّة المُجذّرة (Grounded Therory)، الّتي ترى بحث إشكاليّات البحث ومحاوره ومضامينه، وفق ما تُمليه اهتمامات المجتمع المبحوث، إضافة إلى الاستعانة بالنّظريّات العلميّة والأدبيّات؛ بهدف تفسير هذه المضامين، وتسري هذه الطّريقة في التّحليل فصول البحث ومحاوره كافّة.

وقد خرجت الدّراسة بثلاثة محاور رئيسة، هي: المحور الأوّل: يتمثّل في التّأمّل والحوار؛ إذ يحدث التّأمّل في أحداث القصّة عند روايتها، ويقود إلى استثارة الوعي النّقديّ، الّذي يصبح ممكناً حسب فريري بالممارسة العمليّة Conscientization، الّتي يقصد بها فريري التّفكير والعمل مع العالم؛ لتحويله إلى الأفضل، أي أنّ الإنسان يتحولّ عن طريق تغيير واقعه، عبر الحوار النّشط، الذي من خلاله يستثار وعي المشاركات، وأمّا المحور الثّاني؛ فهو تفكيك البنية المؤسّساتيّة: (الاستعماريّة، والاجتماعيّة)، ومواجهتها؛ فمن خلال الحوار والتّأمّل، يحدث تفكيك البنية المؤسّساتيّة، الّتي تعزّز وتوفّر بيئة خصبة لممارسة التّنمّر، وتكشف المفاهيم والمعايير الأدوار الاجتماعيّة، ويتمثّل المحور الثّالث في الوعي النّقديّ؛ فعندما يحدث التّأمل، والحوار، ويتبعهما تفكيك البنية المؤسّساتيّة ومواجهتها، فإنّه ينتج الوعي النّقديّ، الّذي يؤدّي إلى التّغيير والتّقدّم، وترتبط هذه المحاور بعلاقة وثيقة قويّة وتفاعليّة وأخرى جدليّة، لا يمكن الفصل بينهما.

Abstract

The school stage is considered one of the most important stages, on which all subsequent life stages are based, and plays an important role in shaping the individual, through the school space that they're affected by.

This research was proposed to deep dive into the bullying phenomenon, which occurs in a school in Jerusalem. It was an attempt to develop liberating societal tools capable of carrying out societal intervention with children, coinciding with understanding the phenomenon of bullying, and analysing it in their context, and within the city of Jerusalem, in light of the fact that it is under difficult colonial and social conflicts and challenges. In partnership with them, and recognition of their presence by hearing their voices, and their effective participation in improving the practice, and effecting change, which starts from raising their critical awareness, to their ability to imagine a more just and liberating reality.

This research also includes a presentation of the children's literature tool (the story), and its use; As a means of preventive intervention against bullying for primary grades, and research into its effectiveness in improving practice, which is reflected in improving the school environment. In this research, I followed the methodology of Critical Participatory Action Research; which is one of the types of qualitative research, specifically in applied research within the educational field, through which it is possible to work on improving practice in education in various fields within the school, especially as it aims to explore social facts; In order to discover whether social or educational practices have unsustainable consequences, it does so by opening up a space for communication.

Regarding tools, the participation observation was used as a tool for gathering information, in addition to the meetings, which were conducted in the form of a weekly share with each class (first – fourth grades), as the total number of participants reached 377 students. I analysed the contents of these classes, and the social interaction that took place in them, which actually helped to shape the idea and problematic of the research in a more precise way. Through it, I aimed to illustrate what interests children, with the benefit of the Grounded Theory, which sees the research problems, axes and contents, according to the dictates of the interests of the researched community, in addition to the use of scientific theories

and literature; With the aim of explaining these contents, this method applies to all chapters and themes of the research. The study came out with three main axes, which are: The first axis: is reflection and dialogue; Reflection on the events of the story occurs when it is told, and it leads to raise critical awareness, which becomes possible, according to Freire, through practice (Conscientization), which means to think and work with the world; To transform it for the better, So, the person is transformed by changing his reality, through active dialogue, through which the awareness of the participants is urged. As for the second axis; It is the dismantling of the institutional structure (colonial and social). and confronting it, through dialogue and reflection, the dismantling of the institutional structure that promotes and provides a fertile environment for bullying takes place, and concepts and standards reveal social roles. The third axis is critical awareness; When reflection and dialogue take place, followed by the dismantling of the institutional structure and confronting it, it produces critical awareness, which leads to change and progress, and these axes are linked by a strong, interactive and dialectical relationship that cannot be separated.

فهرس المحتويات

الفصل الأوّل **1**

البصيرة وإيجاد الظّاهرة..... 2

المقدِّمة 2

إشكاليّة البحث..... 7

مصطلحات البحث..... 11

أهمّيّة البحث..... 13

الفصل الثّاني..... **14**

الإطار النّظريّ والمفاهيميّ والسّياقيّ للبحث..... **14**

نبذة تاريخيّة عن سياق التّعليم في مدينة القدس..... 16

البنية المجتمعيّة وتقاطعاتها في ممارسة التّنمّر 19

المحور الأوّل: البنية الاستعماريّة 20

أزمة الهويّة وتشويهها والواقع السّياسيّ الاستعماريّ..... 22

تذويت الاضطهاد وضبابيّة الواقع..... 27

المحور الثّاني: البنية الاجتماعيّة..... 33

الأعراف الاجتماعيّة والفلكور التّربويّ الثّقافيّ 35

دور الإعلام وخطورة القصّة الأحاديّة..... 40

القصّة وإستثارة الخيال..... 42

المحور الثّالث: البنية المؤسّساتيّة 44

المدرسة جهاز تربويّ: ما بين المنهاج الخفيّ القمعيّ و الوعي النّقديّ التّحرّريّ..... 49

دور المعلم ودور الطالب في العملية التعليمية..... 54

الفصل الثّالث:..... **58**

علم النّفس المجتمعيّ ورؤيته الفلسفيّة للبحث المجتمعيّ 59

البحث الإجرائيّ التّشاركيّ النّقديّ Critical Participatory Action Research..... 60

إجراءات البحث وأدواته..... 66

الفصل الرّابع..... **76**

عرض نتائج البحث..... **76**

عرض نتائج البحث ومناقشتها..... 77

المحور الأوّل: التّأمّل والحوار من خلال القصّة..... 84

المحور الثّاني: تفكيك البنية المؤسّساتيّة: (الاستعماريّة والاجتماعيّة) ومواجهتها..... 104

المحور الثالث: الوعي النّقديّ..... 111

أفكار ختامية **120**

إضاءات وتوصيات **121**

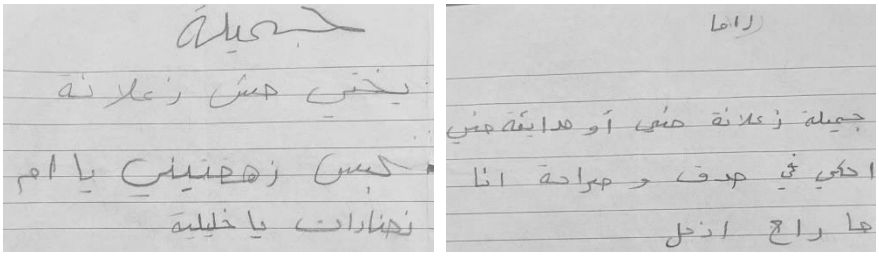
المراجع والمصادر العربيّة..... **124**

المراجع والمصادر الأجنبيّة..... **126**

الفصل الأوَّل

البصيرة وإيجاد الظّاهرة

المقدِّمة



- راما: "***جميلة زعلانة منّي، أو مدايقة منّي، إحكي في صدق وصراحة،أانا ما راح أزعل".***
- **جميلة:** ***"يختي، مش زعلانة، بس زهّقتيني، ي إم نضّارات، يا خليليّة".***

أتذكَّر ذلك اليوم، الَّذي وصلت إليّ فيه هذه الورقة، في بداية العام الدِّراسيّ 2021م–2022م، من الطِّفلة راما، وهي طالبة في أحد الصُّفوف الابتدائيَّة؛ إذ عرضتها أمامي؛ لكي تشتكي الطّالبة جميلة، الَّتي سخرت منها؛ لأنَّها ترتدي نظّارات لتقوية النَّظر، من جهة، وأنَّها "*خليليَّة*"؛ أي أنَّ عائلتها تنتسب إلى مدينة الخليل، وليست من السُّكّان الأصليّين لمدينة القدس، من جهة أخرى.

وإذا ما تأمَّلنا في الرِّسالة الأولى؛ فإنَّنا نجد راما تقدِّم الاعتذار لجميلة، من خلال الرِّسالة المكتوبة، كما أنَّها تطلب منها أن تكون صادقة وصريحة معها في إجابتها، وعلى الرَّغم من أنَّها قد أظهرت مشاعر اللُّطف كلّها، في طريقة كتابتها لزميلتها جميلة، إلّا أنَّنا نجد الأخيرة (الطّالبة جميلة)، قد ردَّت بكلمات توحي بالغضب: "*يختي مش زعلانة*"، "*بس زهّقتيني*"؛ ما يؤكِّد أنَّ إلحاح راما بطلب المسامحة منها، لم تقابله جميلة بأيّ اهتمام، وهذا ما يعبِّر عنه قولها: "*يختي*".

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنَّه في اليوم السّابق من كتابة الرَّسائل بين الطَّرفين، قد ظهرت مشكلة بينهما؛ إذ سخرت الطّالبة جميلة من الطّالبة راما؛ ما جعل الأخيرة تلجأ إليّ؛ طلباً للمساعدة في حلّ المشكلة، وما كان منّي إلّا أن فتحت حواراً قصيراً وسريعاً معهما، حول أهمِّيَّة احترام الآخر، وضرورة أن تتصالحا.

وظننت أنَّ الأمر قد انتهى بتبادل الاعتذار بينهما، غير أنَّه لم يكن كذلك؛ إذ لم ينتهِ، وقامت راما في اليوم التّالي، بكتابة هذه الرسالة لزميلتها جميلة؛ بحجَّة أنَّها قد وضعتها في موقف محرج أمامي، ولكن، ومن معرفتي القويَّة بالطّالبتين: راما، وجميلة؛ فقد حكمت بغرابة هذه الرِّسالة، وبخاصَّة في ظلِّ إلحاح راما عليّ؛ لتوجيه العقاب لجميلة؛ كونها لم تتوقَّف عن إزعاجها؛ ما جعلني أشكِّك في مصداقيَّة الورقة المكتوبة، وفعلاً، تبيَّن أنَّ راما قامت بتزييف بعضاً من النَّصِّ الَّذي كتبته الطّالبة جميلة؛ فقد أرسلت الطّالبة راما أرسلت الرِّسالة الأولى لجميلة، الَّتي ردَّت فقط بعبارة: "*يختي مش زعلانة، بس زهّقتيني*"، أمّا العبارة المكتوبة في آخر الرِّسالة: "*يا إم نضّارات، يا خليليَّة*"؛ فقد كانت إضافة أضافتها الطّالبة

راما للنَّصّ؛ مفتعلة بذلك مشكلة أخرى لزميلتها؛ لتعاقب عليها، وكأنَّها تحاول الانتقام من جميلة بطريقة ما، أو لعلَّها وجدت في ذلك وسيلة دفاع عن نفسها.

وهنا، لا بدَّ من الإشارة إلى أنَّ الطّالبة راما قد استوقفتني، وجعلني سلوكها أعيد التَّفكير في ممارستي وأسلوبي في الموقف الَّذي حصل كلّه، بوصفي فاعلة في السِّياق التَّربويّ، وتساءلت عن مدى نجاعة ممارستنا، وما نوع العقاب الَّذي كانت تنتظره منّي الطّالبة راما، لأمارسه على الطّالبة جميلة؛ لكي تتخطّى وينتهي الموقف؟ وهل حقّاً عبارة: (أنا آسف/ة) تكفي لتجاوز أيّ من مواقف التَّنمُّر، وعدم التَّقبُّل، وتوجيه الأذى للآخر؟ وما الأسباب والدَّوافع الَّتي دفعت كلّاً من: الطّالبة راما، والطّالبة جميلة لممارسة سلوك التَّنمُّر بطرق مختلفة؟ وما الأفكار، والأعراف، والصُّور النَّمطيَّة الَّتي تحملها كلُّ منهما عن الأخرى؟ وما أهمِّيَّة أن تكون الطّالبة من أصول خليليَّة، أو أخرى مقدسيَّة؟ وما العوامل الَّتي خلقت إشكالاً في ذلك؟ كلُّها اسئلة دارت في ذهني حينها.

ولعلَّ تنقُّلي بين مدارس مدينة القدس[1]، والعمل في أكثر من برنامج لا منهجيّ داخل أقسامها، وتفاعلي مع الطَّلبة وكادر التَّدريس فيها؛ قد جعلني ألاحظ ظواهر مجتمعيَّة متعدِّدة منتشرة فيها، ولعلَّ أكثرها خطورة ظاهرة التَّنمُّر المدرسيّ، وبكلمات أخرى؛ لقد كانت تجاربي كلّها، ومسيرتي التَّعليميَّة والمهنيَّة، بمثابة عامل رئيس، أدّى إلى نموّ بصيرة لديّ، كيف لا، وقد شكَّلت كلّ تجربة، من مثل القصَّة في الأعلى، عدسة جديدة لرؤية ظاهرة التَّنمُّر، بصورة أوضح.

- ***"بكره المدرسة، بكره صفّي، بكره المعلّمات كلّهم.. أنا أصلاً.. بس عشان إمّي باجي على المدرسة، ولا نفسي بيوم أصحى ألاقيها كلّها محروقة"..***

لا أنسى هذه الكلمات، الَّتي قالتها لي الطِّفلة ياسمين[2]، في إحدى مدارس القدس الَّتي عملت فيها، وهي طالبة تعاني من عيب خَلقيّ، يتمثَّل في (الشَّفة المشقوقة)؛ الَّذي يُعدُّ أحد أنواع التَّشوّه الخَلقيّ النّاجم عن النُّموّ غير الطَّبيعيّ في وجه الطِّفل.

فقد كانت ياسمين في الصَّفّ التّاسع، تعاني كثيراً؛ لما تتعرَّض له من تنمُّر، صادر بحقِّها عن زميلاتها في المدرسة، وبعض معلِّماتها، وأقاربها، ولم يكن منها إلّا أن ترفض التَّواصل والتَّفاعل مع أيِّ شخص داخل المدرسة، وبخاصَّة في صفِّها.

ومع مرور الوقت، تكوَّنت أُلفة ما بيني وبين ياسمين، وأصبحنا نتبادل القصص والمواقف الَّتي تحدث معنا، وفي أحد الأيّام، تطرَّقنا إلى رحلة علاج شفتها، (كما وصفتها بلسانها)، وعدد العمليّات الجراحيَّة الَّتي أجرتها منذ طفولتها، كما تحدَّثنا عن قصص أشخاص آخرين وتجاربهم في مواجهة التَّنمُّر، القائم على معايير الجمال الَّتي يفرضها المجتمع علينا.

---

[1] لقد أتيحت لي الفرصة للوصول إلى عدد كبير من الطَّلبة، على اختلاف الجنس، والعمر؛ وذلك منذ بداية انخراطي في مدارس مدينة القدس، ومن خلال التحاقي بالعمل في برامج تربويَّة متعدِّدة، والتَّنقُّل بين مدارس متعدِّدة في مختلف المناطق؛ إذ عملت داخل 25 مدرسة، من مثل: (سلوان، وشعفاط، وبيت حنينا، ورأس العمود، وجبل المكبّر، والسَّواحرة، والشّيخ جرّاح، وبيت صفافا، والعيسويَّة، ...).

[2] الأسماء المذكورة في هذا البحث كلّها أسماء مستعارة؛ حفاظاً على الخصوصيّة.

وهكذا، فقد بدأت ألتفت إلى قضايا الأطفال أكثر، منذ أن تعرَّفت إلى الطّالبة ياسمين؛ فقد أصبحت أرى الأطفال، وأشعر بهم، وأتضامن معهم، وأشاركهم بطريقة جديدة، وعدسة مختلفة، وأحمل في جعبتي القصص الملهمة الكثيرة، الَّتي أوظِّفها أداة لفتح أيّ حوار مع أيّ/ة طفل/ة.

"المدارس في حالة خوف"[3]

انطلاقاً من مبدأ الخوف، وبناءً عليه، توضع القوانين والشُّروط، وتحدّد رؤية المدرسة الفعليَّة والحقيقيَّة، وليست تلك العبارات المعلَّقة على جدران المدرسة، أو بابها، أو موقعها الإلكترونيّ، أو نظيرتها المكتوبة داخل كتاب الدُّستور المدرسيّ.

فهذا الخوف، يُرى بالعين المجرَّدة داخل الحيّز الفعليّ والحقيقيّ للمدرسة، يلمسه الطّلبة، والمعلِّمون، والإدارة، على حدّ سواء؛ إذ يعيشون حالة من الاستنفار الدّائم؛ فهناك خوف من التَّمرُّد، والمشاغبة، والتَّسرُّب، والتَّنمُّر، وانتشار المخدِّرات والتَّدخين، والتَّحرُّش، والضَّرب، والعقاب، والتَّقييم السَّلبي، والفصل، والحرمان، والرُّسوب، وأشكال العنف كلّها.

وأرى أنَّ هذا (الخوف)، في حال تحويله حسب بورتون (Burton,2012) إلى وعي نقديّ، يؤدّي إلى بناء قدرات نفسيَّة للفرد، في إطار مجتمعه؛ للتّحرُّرِ من ممارسات قمعه وآليّاتها؛ فإنَّه أمر مهمّ وضروريّ؛ لاستمرار سيرورة التَّعليم، بصورة تحرُّريَّ وآمنة للعاملين والطَّلبة داخل المدرسة، ولكن، من الأهمّيَّة بمكان، ألّا يتحوَّل هذا الوعي إلى هيمنة ومبرِّر للقمع، بل، يبقى محفِّزاً ومحرِّكاً نشطاً نحو التَّحرُّريَّة، غير أنَّ ذلك، لن يحصل إلّا بطرق التَّدخُّل الوقائيّ التَّشاركيّ التَّحرُّريّ، وأساليبه، والتَّعاون مع جهاز المدرسة كلّه؛ للتَّخلُّص من هذا الخوف، أو الحدّ منه.

وهنا، لا بدَّ من السُّؤال عن الثَّقافة السّائدة داخل المدرسة، وهيئة المناخ المدرسيّ، الَّذي عرَّفه (Freiburg,1999)، بقوله: "هو قلب وروح المدرسة"؛ فالمناخ نتاج الثَّقافة السّائدة في المدرسة، وتجلّياتها، والحيّز الفعليّ، الَّذي يمكّننا من رؤية الثَّقافة المدرسيَّة، بصورة واضحة، من خلال: شكل العلاقات (معلِّم–معلِّم، معلِّم– طالب، مدير– طالب، مدير–معلِّم)، والأنشطة المدرسيَّة، والزَّمالة، وممارسات التَّعليم، والممارسات التَّشاركيَّة والتَّحاوريَّة، والمبنى الهندسيّ للمدرسة، والمنهاج المتَّبع داخلها، وقوانينها.

وفي ضوء المناخ المدرسيّ، والثَّقافة المدرسيَّة، فإنَّ أيّ تطوّر يحصل فيهما، من شأنه أن يوجد مناخاً مدرسيّاً جيّداً، وتطوُّراً وتنمية في كلّ من البيئة والممارسات التَّربويَّة، وبخاصَّة أنَّ المناخ نتيجة الثَّقافة، الَّتي تؤثِّر –بإجرائها

[3] Terronez, Azal. (2017*). What makes a good teacher great*?. TEDxSantoDomingo: https://www.youtube.com/watch?v=vrU6YJle6Q4

وتطبيقها وتفاعلها– على المناخ السّائد داخل المدرسة، وهنا، تبدأ التَّساؤلات بالظّهور، من مثل: هل المناخ السّائد تتجلّى فيه الحرِّيَّة في التَّعبير عن هذا الخوف؟ وهل يسود عنصر التَّقبل وعدم الخوف من التَّعبير عن هذا الخوف؟

وعودة إلى الطّالبات: (ياسمين)، و(راما)، و(جميلة)؛ كيف يمكننا –بالشَّراكة معاً– أن نعمل على تحسين المناخ المدرسيّ السّائد؛ ليكون أكثر أماناً لهنّ، وعاملاً لتحسين ظروفهنَّ وصحَّتهنَّ النَّفسيَّة؟ وكيف يمكن تحسين أدائي بوصفي ممارسة في العمليَّة التَّعليميَّة مع الأطفال في السِّياق المدرسيّ؟

- **ماذا يعني أن تكون معلِّماً في فلسطين؟**

إضافة إلى ما تقدَّم من أنواع الخوف المذكورة كلّها، هناك خوف إضافيّ، نجده داخل مدارس فلسطين بعامَّة، وفي مدارس العاصمة القدس بخاصَّة، يتمثَّل في الخوف من الاعتقال، والاستشهاد، وإغلاق المدرسة في أيَّة لحظة، واقتحام الجيش الإسرائيليّ المدرسة في أيّ وقت، فضلاً عن الخوف من عمليَّة الانصياع إلى أوامر الاستعمار، في فرض منهاج محدَّد، يتماشى مع سياساته القهريَّة.

ويجيب معلِّم اللُّغة العربيَّة **زياد خدّاش** (2020م)، وهو معلِّم *في إحدى مدارس ضواحي مدينة القدس*، عن حالة الخوف الَّتي يعيشها المعلِّم الفلسطينيّ:

*"**أنت معلِّم في فلسطين**... إذاً، أنت على موعد دائم مع مقعد فارغ، ينتصب فجأة في وجهك ووجوه تلاميذك، ذات صباح مدرسيّ، مقعد لتلميذ خطفت عمره رصاصة صهيونيَّة، لسببين غريبين: لأنَّه أخطأ، ومشى في مرمى الرَّصاصة، ولأنَّه فلسطينيّ، ولد على هذه الأرض لأبوين فلسطينيَّين وأجداد فلسطينيّين.. مقعد الكائن اللّانهائيّ، الَّذي تخجل من مداه أرقام كتاب الرِّياضيات المحدودة، مقعد يجلس في طيف طفل كان هنا البارحة، يرفع إصبعه لمعلِّم الرِّياضيات، وينحني متحمِّساً على ورقة الامتحان في حصَّة العلوم... أنت معلِّم في فلسطين؛ إيّاك أن تتفاجأ بجنديّ صهيونيّ صغير، يصرخ عليك، وينعتك بالقرد، طالباً منك، أمام تلاميذك، أن تخلع ملابسك كلّها، ويصفعك إن رفضت، وإن لم ترفض غالباً، ابتسم للطّلّاب، واهمس لهم كاذباً بعينيك، على الرَّغم من صراخ الجنود: أنَّك أقوى من إهاناتهم، وأنَّك غير مهتمّ أبداً... أنت معلِّم في فلسطين، قل لطلّابك بصوت عالٍ: إنَّ أعلى جبل في فلسطين، هو الجرمق، شمال شرق الجليل، وليس تلّ العاصور، في رام الله، كما قرَّرت (أوسلو) الكذّابة، وحين يواجهك الطّلّاب المستغربون بما يقوله المنهاج المدرسيّ، أمسك الصَّفحة بيدك، ومزِّقها من جذورها، واطلب من الطُّلّاب أن يفعلوا مثلك، ثمّ قل لهم: اتركوا بقايا التَّمزيق، في عمق الصَّفحة؛ لنجعله شاهداً على أجمل وأعدل أنواع الجرائم".*

لا يمكن أن نفهم واقع المدارس في فلسطين بمعزل عن سياقها الاستعماريّ الصّهيونيّ، وكيف لنا أن نلقي نظرة على واقع المدارس بنزعها من سياقها الحقيقيّ المؤلم القاهر؟! فالمدرسة مؤسَّسة رسميَّة، وجزء لا يتجزَّأ من المجتمع، وهي غير منفصلة عنه، بل يمكننا القول إنَّها الحيِّز الفعليّ له بصورة مصغَّرة؛ إذ إنَّ البنى الفوقيَّة كلّها، من مثل الفكر، والأسرة، والمدرسة، انعكاس للبنية الاقتصاديَّة (حسب فهم ماركس)، وعندما تنتهج السُّلطة نهجاً ليبراليّاً حديثاً؛ تعمل

الليبرالية الحديثة على التأثير على كافة الثقافات، فهي بالنهاية تصبح جزءا لا يتجزا من المستوى الأكبر الـ Macro والذي سوف يؤثر على المستويات الأصغر، وكأن النيولبرالية تستهدف الثقافات المتعددة لخلق ثقافة أحادية mono-culture، بالأخص تلك المتمركزة حول الثقافة الامريكية والأوروبية. ومن ناحية مجتمعيَّة، فإنَّ معظم أنواع الثَّقافات تتجمَّع تحت سقف واحد؛ فهي ليست فقط مكاناً يحمل ثقافة موحَّدة، بل إنَّها تحمل مجموعة من هذه الثَّقافات، الَّتي يمكن من خلالها فهم المجتمع الأكبر، ولكن، من الأهمِّيَّة بمكان، أن نفهم المجتمع الأكبر (Macro)، بسياقاته كلّها؛ لكي نفهم المجتمع المصغَّر (Micro) (المدرسة)، ونتعمَّق فيه.

وفي الوقت نفسه، لا يمكننا أن نتعامل –بحثيّاً– مع المجتمع الفلسطينيّ، في المناطق كلّها، بالطَّريقة نفسها؛ فهو مجتمع متنوِّع، تسود فيه الأعراف الاجتماعيَّة، والصُّور النَّمطيَّة المرتبطة مناطقيّاً في القدس مثلاً، وسياسيّاً بسبب الإهمال لقضاياها، ومن بينها التَّعليم، ولا يخفى على أحد، أنَّ تلك الهُويّات والشَّرائح الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، تؤثِّر وتتأثَّر في فهم الآخر، وإدراكه، فضلاً عن غيرها من أنواع التَّمييز والتَّهميش المتجذِّرة في الثَّقافة الفلسطينيَّة– المقدسيَّة؛ ومن هنا، فإنَّ فهم أيَّة ظاهرة تسود داخل المدرسة، لا بدَّ أن يسبقه فهم السِّياقات المختلفة داخل المجتمع الفلسطينيّ بعامَّة، والمجتمع الفلسطينيّ المقدسيّ بخاصَّة، ونظيره الاستعماريّ الاستيطانيّ، وكيف يتأثَّر الفلسطينيّ– المقدسيّ؛ ما يفسِّر تخصيصي قسماً كبيراً لفهم أوسع لتلك الظّاهرة؛ لأنَّ التَّنمُّر سياق علائقيّ بالضَّرورة.

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنَّه نادراً ما يُنظر إلى التَّنمُّر بوصفه قضيَّة اجتماعيَّة، تحدث داخل هياكل معيَّنة، حول العلاقات الدّيناميكيَّة؛ إذ إنَّها غالباً ما تتأثَّر بالسِّياسة، والخطاب الشَّخصيّ، أو المؤسَّسيّ (Mitchell & Borg,2013)؛ ولمّا كان الأمر كذلك؛ فقد ساعدني مفهوم ميتشيل وبورغ في التَّركيز على التَّقاطعيَّة في فهم البنى التَّشكيليَّة، الَّتي تؤثِّر في تشكيل الظّاهرة بتقاطعاتها المختلفة؛ مع الإفادة من حصيلة أربع سنوات عمل في السِّلك التَّربويّ (المدارس)، والتَّفكير في أهمِّيَّة التَّعمُّق بظاهرة التَّنمُّر، الَّتي كانت أكثر الظَّواهر خطراً وانتشاراً داخل الثَّقافة المدرسيَّة، كيف لا، والمناخ المدرسيّ يسوده الضَّعف، والتَّهميش، والتَّنمُّر؟!

ويرى الويس، كما ذكره الخولي (2004، ص335): "أنَّ تفشّي التَّنمُّر في المدارس، دلالة على أنَّها أماكن غير آمنة، وغير سعيدة، حيث وجد أنَّ ضحايا التَّنمُّر، لا يشعرون بالسَّعادة، ويعانون من الخوف، والقلق، والوحدة النَّفسيَّة" (ص.335). واتَّفق زهران (1984) أيضاً، على "أهمِّيَّة إشباع الحاجة إلى الأمن؛ باعتباره من أهمِّ الحاجات الأساسيَّة اللّازمة للنُّموّ النَّفسيّ، والصِّحَّة النَّفسيَّة للفرد، ولا يمكن تحقيق هذه الحاجة، إلّا من خلال الشُّعور بأنَّ البيئة الاجتماعيَّة بيئة صديقة، ومن خلال شعور الفرد بأنَّ الآخرين يحترمونه، ويتقبَّلونه داخل الجماعة، وعدم تحقيق هذه الحاجة يجعل الفرد غير آمن؛ ممّا يؤدّي به إلى حالة من الخوف الدّائم، وعدم الرِّضا" (ص. 108).

وقد أشارت الإحصائيّات العالميَّة إلى أنَّ ما يقارب (15–20%) من طلبة الصُّفوف الثَّالث إلى السّادس، يتعرَّضون للتَّنمُّر من أقرانهم داخل المدرسة، فيما تتزايد نسبتهم إلى نحو (30%) في الصُّفوف السّابع إلى التّاسع، (Corvo & Delara,2010)، بينما وجد نانسل وآخرون (2011م)، من خلال الاستشهاد بمسح دوليّ، أنَّ معدَّلات

الإصابة للمراهقين، الَّذين أبلغوا عن تعرُّضهم للتَّنمُّر مرَّة واحدة على الأقلّ، في الفصل الدِّراسيّ، قد تراوحت ما بين (15 – 70%) في بعض البلدان.

إشكاليَّة البحث

- "إنَّ التَّعرُّض للتَّنمُّر مرتبط بتدنّي مستوى التَّوافق النَّفسيّ، والاجتماعيّ، وضعف المهارات الاجتماعيَّة؛ إذ إنَّ الأفراد الَّذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعيَّة، معرَّضون لأن يكونوا ضحايا للمتنمِّرين. (نانسل وآخرون، كما ذكره المقداد وآخرون (2011)، ص.254).

- "أظهرت نتائج الأبحاث، أنَّ الوقوع ضحيَّة للتَّنمُّر مرتبط بـ: مشاكل في التَّأقلم، وأخرى صحِّيَّة، وتحصيل متدنٍّ، وامتناع عن القدوم إلى المدرسة، وتصوّر ذاتيّ منخفض، وقلق، ورفض اجتماعيّ، وقلّة الأصدقاء، أو جودة منخفضة للعلاقات الاجتماعيَّة، وهرب من البيت، واضطرابات في الأكل، وشرب الكحول، وتعاطي المخدِّرات؛ ما يعني أنَّ الظَّواهر المشار إليها أعلاه جميعها، يمكن أن تكون أسباباً للتَّعرُّض للتَّنمّر أو نتائج له. " (Centers For Disease Control and Prevention–CDC,2012).

وفي هذين النَّصَّين، نرى أنَّ اللَّوم موجَّه بالدَّرجة الأولى إلى الطِّفل نفسه، لا فرق في ذلك إن كان (متنمِّراً)، أو (ضحيَّة)؛ وذلك بسبب ضعف مهاراته الاجتماعيَّة، وقصوره فيها، وافتقاره لها، فضلاً عمّا لديه من اضطرابات مزاج، ووحدة نفسيَّة، ومشاكل في التَّأقلم... إلخ؛ ما يعني أنَّ هذا السَّبب هو المبرِّر في ممارسة التَّنمُّر والوقوع فريسة له، على حدّ سواء، ولكنّي أدَّعي هنا، أنَّ ذلك لم يكن من صناعة الشَّخص نفسه، وإنَّما جرت قولبته مجتمعيّاً، حتّى صار موسوماً بأنَّه (ضعيف)، أو (يفتقد إلى المهارات الاجتماعيَّة)، وها هي دواني (2015م)، تؤكِّد أنَّ "التَّنشئة الاجتماعيَّة القمعيَّة، تفرض بعض المعايير الصّارمة للوجود، والحدّ من الاحتمالات الأخرى، وعدم التَّرحيب بها، وتصبح هذه المعايير بمجرَّد استيعابها مراجع للحكم والتَّقييم، ويمكن للأفراد الَّذين لا يستوفون المعايير الموضوعة، أن يحملوا تصوُّرات سلبيَّة عن أنفسهم، والأفراد الَّذين يرفضون المعايير يمكن اعتبارهم (غرباء)، و(مختلفون) بالمعنى السَّلبيّ" (ص.37).

وعلى الرَّغم من كون التَّنمُّر واحدة من بين المشكلات الَّتي تواجه المتعلِّم، وأنَّها تضرب بجذورها في أعماق الوجود الإنسانيّ (الخفاجي، 2014م)، إلّا أنَّنا نجد أبحاثاً متعدِّدة، وبخاصَّة أبحاث علم النَّفس الفردانيّ، قد تناولت هذه الظّاهرة، من زوايا مختلفة؛ فها هي تلك الأبحاث توجِّه اللَّوم الأوَّل للضَّحيَّة نفسها، وترى أنَّه هو الَّذي يتوجَّب عليه أن يقوّي مهاراته الاجتماعيَّة، ويعزِّز من قدراته؛ ولعلَّ السَّبب في هذه الإشكاليَّة الَّتي يعاني منها علم النَّفس الفردانيّ، أنَّه يعمل على تجريد الشَّخص من سياقه، وواقعه، وتقاطعاته؛ فقد تبيَّن لي، من خلال ملاحظتي، ووجودي داخل مدارس متعدِّدة، أنَّ معظم التَّدخُّلات النَّفسيَّة، لعلاج سلوك التَّنمُّر، قد كانت بصورة فردانيَّة، لا فرق في ذلك إن كان الطّالب متنمِّراً، أو متنمَّراً عليه (ضحيَّة)، وقد يصل الأمر في بعض المدارس أحياناً، إلى اتِّخاذ الإدارة قراراً بوضع (كاميرات[4]) مراقبة داخل

[4] جهاز إلكترونيّ، يصوِّر المكان (الّذي يوضع فيه)، ويراقبه، وفيه شريط تسجيل، يمكن الرُّجوع إليه في أيَّة لحظة.

الصُفوف؛ أملاً في حلّ المشكلة جذريّاً؛ بمراقبة الطَّلبة والمعلِّمين، ومع ذلك كلِّه، فقد كشفت الملاحظة، أنَّ تلك المدارس، تبقى الأكثر معاناة من التَّنمُّر بمختلف أنواعه.

وهنا، تأتي أهمِّيَّة إعادة النَّظر في ظاهرة التَّنمُّر بمضامينها كلّها، عبر توظيف عدسات علم النَّفس المجتمعيّ التَّحرُّريّ، الَّذي ينظر إلى السِّياقات الَّتي يعيش فيها الفرد كلّها، مع فهم معمَّق للتَّقاطعات الَّتي يمرُّ بها كلّها؛ لتقديم فهم ومعنى واسع وشامل، دون لوم الضَّحيَّة، الَّذي لربَّما يكون أحياناً أخرى هو المتنمِّر نفسه، ولكن، بمكان، وسياق مختلفين؛ ما يعني أنَّه ليس من الضَّرورة أن تتعلَّم الضَّحيَّة الدِّفاع عن نفسها فحسب، بل، يجب العمل للحدّ من أنواع التَّهميش كافَّة: المخفيَّ منها، والظّاهر.

وفي ضوء ما تقدَّم، تأتي الإشكاليَّة: مع من نعمل؟ وهل ينبغي علينا التَّركيز على تقوية الذّات، وتمكين الشَّخص الَّذي يتعرَّض للتَّنمُّر؟ أم علينا العمل في إطار ظاهرة التَّنمُّر نفسها في ثقافتنا ومجتمعنا؟ وبخاصَّة أنَّ دورنا في علم النَّفس المجتمعيّ، لا يندرج في باب تقوية النّاس، وإنّما العمل معهم؛ لسحب القوَّة من المتنمِّرين أنفسهم؛ لتوفير مساحة لرَّفض سلوك التنمر، من جهة، ورفع صوت المهمَّشين، من جهة أخرى،والتَّأكيد على أنَّ **(التَّنمُّر ليس مقبولاً)**.

وهكذا، فإنَّ رؤيتنا، تنصُّ على أهمِّيَّة تقوية الأفراد، بدلاً من رفع التَّهميش والقمع عنهم، بعيداً عن قبول التَّنمُّر، ومنح أنواع التَّهميش كلّها مبرّراً، ودعوة الشَّخص المصنَّف (ضعيف) للعمل على تطوير نفسه، واعتماد رؤية أخرى غير نظيرتها المبنيَّة على معايير علم النَّفس الفرديّ؛ في محاولة للإجابة عن تساؤلات، من مثل: كيف يمكن أن نصنع ثقافة مدرسيَّة، بطريقة تشاركيَّة، تنعكس على ممارستنا داخل المدرسة؟ وكيف يمكن تفكيك الخطابات الموجودة في المدرسة، وفهمها، وبخاصَّة أنَّها تؤثِّر على ممارستنا، من منظور علم نفس مجتمعيّ تحرُّريّ؟

وبكلمات أخرى، فإنَّ هذا البحث الإجرائيّ النَّقديّ التَّشاركيّ يمثِّل محاولة لإعادة النَّظر في ظاهرة التَّنمُّر، عبر توظيف عدسات علم النَّفس المجتمعيّ التَّحرُّريّ؛ وسماع أصوات الأطفال أنفسهم داخل المدرسة؛ باستخدام أداة القصَّة (أدب الأطفال).

سؤال البحث الرَّئيس:

- **كيف تسهم أدوات علم النَّفس المجتمعيّ – القصص نموذجاً– في رفع أصوات الأطفال، وتوفير بيئة تعليميَّة آمنة لهم؟**

- كيف قامت الطّالبات بتفكيك المفاهيم والمعاني، الَّتي يمارس التَّنمُّر على أساسها، من خلال القصص؟
- كيف أسهمت البنى الاجتماعيَّة – الاستعماريَّة، والاقتصاديَّة في خلق بيئة خصبة للتَّنمُّر؟
- كيف، ولماذا علينا إعادة النظر في تعريف التَّنمُّر والمصادر التي تعمل على تشكيله أصلانيّاً– فلسطينيّاً ؟

- كيف عملت القصة والمسرح على استثارة الوعي النقدي (conscientization) وعلى خلق ممارسة بديلة لتغيير الواقع من خلال الأطفال أنفسهم ؟

ومن هنا تأتي أهمِّيَّة هذا البحث، متمثِّلة في اللُّجوء إلى مشاركة الأطفال أنفسهم في مواجهة أنواع التَّنمُّر كلّها، والوقاية منها؛ لأنَّنا لا يمكننا الحديث عنهم فقط، بل، معهم، ومن خلالهم نفهم هذا الواقع، ونعرف كيف يفسِّرونه، ويتعاملون معه، ولعلَّه من الأهمِّيَّة بمكان، القيام بذلك؛ لكي نفهم الطَّريقة المثلى والملائمة للتَّدخُّل في هذه الظاهرة؛ لرفع أصواتهم، وإظهار دورهم التَّشاركيّ والفعّال، لا المفعول به؛ إذ يفكِّك علم النَّفس التَّحرُّريّ الظُّروف، الَّتي من شأنها أن تسيء إلى النّاس، وتجعلهم أشياء، أو أتباعاً للآخرين، ويؤكِّد أنَّهم فاعلون، يقرِّرون مصيرهم بأنفسهم، ويستكشف معهم أفضل السُّبل لوضع حدود الاستبداد، كيف لا، ودراسة الاحتياجات البشريَّة، تجبر المرء على تغيير خطّ التَّحقيق، وتهيِّئ المرء للانخراط في حوار مع الأشخاص المعنيّين، الَّذين يمكنهم شرح ما يحتاجون إليه (Baro,1994)؟!

وهكذا، فإنَّ هذا البحث، يقدم نموذجاً وممارسة عملية لأهمية العملية البحثية التعليمية التشاركية النقدية من خلال البحث الاجرائي النقدي التشاركي مع الأطفال أنفسهم ومن خلال أن أكون انا الباحثة كمتعلمة والأطفال باحثين ومتعلمين، نحن نقع في نفس مساحة التعلم التي تؤدي وتعمل على تحسين ممارستنا جميعاً. وسيحاول هذا البحث فهم ظاهرة التَّنمُّر بصورة مجتمعيَّة للمستويات كلّها، وفق نيلسون، وبريللتسكي (Nelson& Prilleltensky,1997):

نسق المايكرو– micro system : هو أصغر نسقٍ، يضمُّ عادةً الفرد، وأُسرته، ومدرسته، أو عمله، وهناك تأثيرات متبادلة داخل النَّسق نفسه، وبينه وبين الأنساق الأخرى، والتَّدخُّل في هذا المستوى، إنَّما يعمل على استثارة الوعي النَّقديّ، الَّذي يصبح ممكناً –حسب فريري– بالممارسة العمليَّة Conscientization، الَّتي يقصد بها: التَّفكير، والعمل مع العالم؛ لتحويله إلى الأفضل، بمعنى أنَّ الإنسان يتحوّل عن طريق تغيير واقعه، الَّذي يحدث عبر الحوار النَّشط، وفيما يتَّصل بالإنسان، الَّذي يُمارس تجاهه التَّمييز، فإنَّه عندما يدرك الآليّات الَّتي يتعرَّض لها، من قهر، ونزع الصِّفة الإنسانيَّة عموماً؛ بسبب توجُّهاته المختلفة مثلاً، يعرف حينها الواقع الَّذي يعيش فيه، وهذه المعرفة تحقِّق له فهماً ذاتيّاً جديداً، حول جذور الإنسان، وما يحدث معه حاضراً أو مستقبلاً، وهنا، يصل الإنسان إلى مرحلة الوعي النَّقديّ، حول ذاته، والمجتمع؛ ما يفتح أمامه فرصة لتطوير ذاته، مع الأخذ بعين الاعتبار أنَّ المقصود بالوعي هنا المجموعات؛ ما يعني عدم تحمّل الفرد مسؤوليَّة النُّهوض بذاته.

نسق الميزو– misosystem: يضمُّ هذا النَّسق التَّفاعلات بين الوحدات الموجودة في نسق المايكرو؛ كالتَّفاعل بين الطِّفل، وأُسرته، ومدرسته، وهكذا.

نسق الإكسو – exosystem: يعني عادة الأنساق الاجتماعيَّة الأكبر، الَّتي قد لا يتفاعل معها الفرد بصورة مباشرة، كما في ثقافة المجتمع، والعادات الاجتماعيَّة...إلخ، ويمكن عبر فَهم هذا المستوى تحديد مجموعة الأنساق الاجتماعيَّة الَّتي تؤثِّر بصورة مباشرة وغير مباشرة في الطِّفل، ويرى بوجز (2017م)، أنَّ التَّدخُّل في هذا المستوى يكون من خلال الواقعيَّة النَّقديَّة، ونزع الأيدولوجيا؛ ليست النَّظريَّة الَّتي تحدِّد المشكلة، ولكنَّ الأخيرة هي الَّتي تحدِّد النَّظريَّة، ومن هنا، فإنَّ

دور النَّظريَّة في علم النَّفس، يتَّخذ صفة الدّاعم لا الدّور الأساسيّ، ولمّا كان من الصُّعوبة بمكان، أن نفهم طبيعة الواقع الاجتماعيّ من خلال الواقعيَّة النَّقديَّة، كان حريّاً بنا، أن ننزع الأيدولوجيا الَّتي تصبغ الأشياء وتظهرها بوصفها الحقيقة، ونزيل القشور؛ كي نفهم الأمور، وخير مثال على ذلك، النَّموذج الاجتماعيّ للإعاقة، الَّذي يناقض النَّموذج الطِّبّيّ بجوهره؛ إذ يعدُّ الأخير مؤدلجاً، ولكن، كيف نوظِّفه لخدمتنا وخدمة الفئات المضطهدة، وننزع الصِّفة الفردانيَّة عنه، مقابل دور السِّياق في بناء المشكلة، وليس تحميلها على عاتق الفرد، ومن هنا تأتي فكرة الأيدولوجيا؛ فالنَّظريَّة لا تفسِّر الواقع، ولكنّ الواقع، هو الَّذي يوجِد النَّظريَّة.

نسق الماكرو– macrosystem : هو المستوى الأكبر، الَّذي يضمُّ القِيم، والأعراف، والسِّياسات، والقوانين العالميَّة، ويكون التَّدخُّل في هذا المستوى؛ من خلال إدراكنا، وتوجُّهنا الاجتماعيّ المجتمعيّ: حتّى يحدث التَّغيير، يجب أن تتغيَّر عدسة علم النَّفس التَّقليديّ، وتوجُّهاته، واهتماماته، وتنتقل من الفردانيَّة، إلى المشكلات الحقيقيَّة؛ لخدمة الأغلبيَّة السّاحقة، ويجري ذلك عن طريق تكوين علم نفس اجتماعيّ ومجتمعيّ من قلب المجتمع، من جهة، ومن قلب مجتمع الفئات المضطهدة، من جهة أخرى، مع الأخذ بخبراتهم ومعرفتهم.

ومن الجدير ذكره، أنَّ هذا البحث، يعمل وفق منهجيَّة مغايرة عن مناهج البحث في مجال علم النَّفس التَّقليديّ الفردانيّ، وبخاصَّة تلك الأبحاث، الَّتي تجرى على الأطفال، وليس معهم؛ ما يفسِّر التَّباين والاختلاف في أساليب جمع البيانات، الَّتي كانت عن طريق استخدام أسلوب تعليميّ، يخرج فيه عن معايير التَّعليم البنكيّ السّائد مع الأطفال، عبر توظيف القصَّة؛ بوصفها نوعاً من أنواع أدب الأطفال، الَّذي يعمل على تأمين بيئة مدرسيَّة آمنة للطّالبات؛ كونها تخرج عن المألوف، والتَّعليم التَّلقينيّ، من جهة، وتساعدهنَّ على العيش في (فضاء صفِّيّ)، بعيداً عن الجدران المعرفيَّة المرسومة في إطار المنهج المدرسيّ، من جهة أخرى؛ الأمر الَّذي من شأنه أن يؤدّي إلى زيادة احتكاكهنَّ مع الآخرين، والانعكاس إيجاباً على علاقاتهنَّ الشَّخصيَّة والاجتماعيَّة، انطلاقاً من أنَّ الصَّفّ جناح المختلفين.

ولذلك، رأيت أنَّ القصَّة تساعد الطّالبات، وتكسبهنّ فهم أبعاد مختلفة من الحياة، وتفسِّر كثيراً من المعتقدات لديهنّ، وتساعدهنَّ في تشكيل وعي نقديّ، ولمّا كان مجتمع المبحوثات قريباً منّي؛ إذ إنَّني أعمل معهنّ منذ 4 سنوات؛ فقد رأيت أن أعمل على تحسين ممارستي في مكان عملي، من خلال إجراء البحث معهنّ، انطلاقاً من فكرة الوقاية من التَّنمُّر بالاعتماد على (القصَّة)، والعمل على توفير مساحة حوار للأطفال في المدرسة؛ من خلال إنشاء غرفة مخصَّصة للقراءة[5].

وقد أفدت في هذا المجال من كلّ من نيلسون، وبريللتنسكي (Nelson& Prilleltensky,2010)، اللَّذيْن أكَّدا أنَّ علم النَّفس المجتمعيّ يدرس النّاس في سياقهم الاجتماعيّ، وهذا ما قرَّرته في هذا البحث؛ إذ لا يمكن تحقيق الوقاية من ظاهرة التَّنمُّر، وأشكال العنف بكلّ أنواعها، كالتَّنمُّر المدرسيّ، إلّا بإعداد مخطَّط تربويّ متكامل، يعتمد على سياسة الكلّ، وليس الجزء، في علاج مختلف المشكلات التَّربويَّة والتَّيسيريَّة على حدّ سواء؛ وذلك بإعادة تبنّي مشروع المؤسَّسة، بوصفها منهجيَّة عمل، تعتمد على العمل الجماعيّ في التَّيسير، ولكن، لفهم الواقع، وسيكولوجيَّة الإنسان، وعلاقته مع هذا

[5] تجري حصَّة القصّة في المكان الَّذي وُفِّر لي، وقمت بعمل المداخلة به. وقد سُمِّيت (حصَّة القصَّة)، ويأتي إليها كلّ يوم، صفّ من الصُّفوف.

الواقع، يجب معرفة مدى قدرة هذا الإنسان على تغيير الواقع الَّذي وجد نفسه فيه؛ إذ لا يمكن أن نفهم الإنسان، دون إدراك مدى قبوله أو رفضه هذا الواقع (Fanon.1986).

مصطلحات البحث

التَّنمُّر: هو شكل من أشكال التَّفاعل العدوانيّ غير المتوازن، الَّذي يحدث بصورة متكرِّرة؛ بوصفه فعلاً روتينيّاً في علاقات الأقران، وفيه سيطرة، وتحكُّم، وهيمنة، وإذعان، بين طرفين أو أكثر، وقد يأخذ أشكالاً متنوِّعة ومتعدِّدة، وله مستويات مختلفة في شدَّة الإيذاء، يمكن إجمالها على النَّحو الآتي:

- تنمُّر جسديّ، مثل: الإيذاء، والضَّرب، والدَّفع.
- تنمُّر لفظيّ، مثل: إطلاق الأسماء على الآخرين، والتَّوبيخ، والسُّخرية .
- تنمُّر معنويّ، مثل: التَّجاهل، أو جلب أشخاص لإيذاء شخص ما، واختلاق الأكاذيب، وغيرها.(خلايفة ومدوري، 2020م)

أمّا خوج (2012م)؛ فقد قسَّم سلوك التَّنمُّر إلى صنفين:

سلوك مباشر: يقتضي مواجهة مباشرة بين "متنمِّر وضحيَّة"[6]، وفي هذا الشَّكل من أشكال سلوك التَّنمُّر، تجري مضايقة (الضَّحيَّة)، أو تهديدها من باب السُّخرية، والاستهزاء بها، والتَّقليل من شأنها، وتحقيرها، وإغاظتها، وتوجيه التَّعليقات البذيئة لها، وجرح مشاعرها، وإهانتها، ورفض التَّعامل معها، أو مخالطتها، فضلاً عن التّنابز بالألقاب البذيئة.

سلوك غير مباشر: يصعب ملاحظته، ولكن، يمكن استقراؤه، أو استنتاجه، والوقوف على أشكاله. (ص.194).

أدب الأطفال: "شكل من أشكال التَّعبير الأدبيّ، له قواعده ومناهجه، ومنها ما يتَّصل بلغته، وتوافقها مع قاموس الطِّفل، والحصيلة الأسلوبيَّة للسِّنّ الَّتي يؤلّف لها، ومنها ما يتَّصل بمضمونه ومناسبته لكلّ مرحلة من مراحل الطفولة، أو أخرى ذات صلة وثيقة بقضايا الذَّوق، وطرائق التَّحفيز في صياغة القصَّة، أو الحكاية للقصَّة المسموعة، ومن هنا، يمكن القول: إنَّ "أدب الأطفال، يعدُّ وسيطاً تربويّاً، يفتح مجالاً للطِّفل للإجابة على الأسئلة، ومحاولته الاكتشاف، واستخدام الخيال، وحبّ الجديد، والتَّطلُّع إلى كشف المستور، بالإضافة إلى التَّحرُّر من روتين التّقليد المعتاد عليه." (لطّروش، 2017م، 130).

ومضات حول تعريف التَّنمُّر إجرائيّاً من خلال الطّالبات أنفسهنّ:

في بداية إجراء البحث، كنت أستخدم مصطلح (التَّنمُّر) أثناء الحوار، مع الصُّفوف كلّها (الأوَّل حتّى الرّابع)، وبعد مرور الوقت، لاحظت أنَّ الطّالبات يعبِّرن بطرق مختلفة عن عدم وضوحه، وكأنَّهنّ يتساءلن: (ماذا يعني مصطلح

---

[6] حرصت في هذا البحث على الابتعاد عن استخدام مفهومين في تعريف التَّنمُّر: (ضحيَّة، ومتنمِّر)؛ ذلك أنَّ التَّنمُّر في نهاية الأمر (سلوك)، وليس (هويَّة) تطلق على الأفراد، غير أنّي لم أجد تعريفاً اصطلاحيّاً –في حدود علمي- عرَّف التَّنمُّر دون استخدام هذين المفهومين.

التَّنمُّر؟)، وبخاصَّة طالبات الصَّفَّين: الأوَّل، والثّاني، حينها، أدركت أنَّه يجب أن أترك مساحة للطّالبات أنفسهنَّ؛ لتعريف (التَّنمُّر) وإيمان مني أن بناء المعرفة يجب أن يكون مشترك لكي تكون ممارستنا ممارسة بحثية وتربوية بحد ذاتها؛ مما أدّى إلى الخروج بمصطلحات أصلانيَّة تستخدمها الطّالبات، ويتعاملن بها، ومنذ تلك اللَّحظة، باتت مصطلحاتهنّ هي المستخدمة في الحوارات والنِّقاشات، ومنها:

- ***"حدا حاطت حطاتك."***[7]
- ***" حدا مستقصدك."***
- ***" حدا بضل يدايقك."***
- ***" حدا بضل يتمسخر/ يتهبَّل عليكِ."***
- ***" حدا حاطت راسه براسك."***
- ***"حدا بضل يناقرك ويستفزك"***

ولم يكن مصطلح (تنمُّر[8]) ليغيب عن تعبير الطّالبات عن مواقفهنّ معه؛ كونه المصطلح المتداول في بيئة المدرسة، من جهة، وفي أغلب البرامج التَّوعويَّة الَّتي تقدِّمها المدارس، والمراكز المجتمعيَّة، والإعلام، ووزارة التَّربية والتَّعليم، من جهة أخرى.

ويؤكِّد فريري، كما ذكر في الحسينيّ (2003م)، أهمِّيَّة التَّواصل ما بين الباحث والنّاس، ومحتوى برنامج الأسلوب الحواريّ، الَّذي يطرح المشاكل، مقارنة مع أسلوب التَّعليم (البنكيّ) المعادي للحوار والدّاعي إلى (الإيداع)، الَّذي لا يؤمن بالتَّواصل، ويتشكَّل وينظّم من خلال نظرة الطَّلبة إلى العالم؛ إذ يمكن العثور على موضوعاتهم المنتجة الخاصّة، وبذلك، يتوسّع المحتوى باستمرار ويجدِّد نفسه" (ص.92).

كما يشير إلى أهمِّيَّة أن يكون الباحث منخرطاً مع النّاس، ملاحظاً لحظات محدَّدة من حياة المنطقة، بصورة مباشرة حيناً، أو عبر تبادل الأحاديث غير الرَّسميَّة مع السُّكّان، أحياناً، مع تسجيل كلّ شيء في دفاتر الملاحظات، بما في ذلك النِّقاط غير المهمَّة، من مثل: طريقة حديث النّاس، وأسلوب معيشتهم، وتصرّفهم في الكنيسة، والعمل، فضلاً عن تدوين الاصطلاحات الَّتي يستخدمها النّاس، كما في: تعبيراتهم، ومفرداتهم، وتراكيب جملهم؛ فالخطأ ليس في نطقهم، ولكن، في الطَّريقة الَّتي يبنون بها أفكارهم." (ص.95). ومن هنا أدركت أهمية إعادة النظر في مفهوم التَّنمُّر والمصادر التي تشكله أصلانيّاً– فلسطينيّاً، من خلال مصطلحات الطالبات، وتعريفاتهن ولغتهن وتعبيراتهن.

---

[7] أي أنَّ الشَّخص يبقى يدقِّق بتفاصيلك، ويراقب تحرُّكاتك، ويعلِّق عليها، بطريقة سلبيَّة وجارحة.

[8] استخدمت في هذا البحث مصطلح (التَّنمُّر)؛ ذلك لأنَّه الأكثر تداولاً -بحثيّاً- ولكن، في قسم تحليل البيانات، ومناقشة النَّتائج أضعه كما استخدمته الطّالبات.

وفي ضوء ما تقدَّم، فإنَّه ينبغي علينا إعادة تعريف التَّنمُّر أصلانيّاً؛ من خلال الأطفال أنفسهم؛ بتفسيراتهم، وتعبيراتهم، ومصطلحاتهم؛ لأنَّها تمثِّل تلك الطَّريقة الَّتي يبنون بها أفكارهم وتوجّهاتهم، وبذلك، فإنَّهم يصبحون أقرب لاستثارة وعيهم النَّقديّ، دون أن تكون تلك المصطلحات قد جاءت إليهم من مكان وزمان بعيدين، أو جرى تصنيفها وتعريفها في بقعة جغرافيَّة بعيدة ومختلفة عنهم، وهذا ما حاولت أن أفعله مع الطّالبات في غرفة القصَّة؛ باستخدام مصطلحاتهنَّ الأصلانيَّة، والمتداولة، والشّائعة بينهنّ.

أهمِّيَّة البحث

1. يقدِّم هذا البحث فهماً أعمق لمفهوم التَّنمُّر، في السِّياق الفلسطينيّ المقدسيّ؛ وذلك بتفكيك البنى الاجتماعيَّة، والاستعماريَّة، والمؤسَّساتيَّة المتقاطعة كلّها معه.

2. يُعدُّ هذا البحث وسيلة لفهم سيكولوجيَّة الإنسان الطِّفل المقدسيّ، في ظلِّ واقعه، وسياقه، ومن خلال مشاركته الفعّالة داخل المدرسة، بوصفه فاعلاً حقيقيّاً للتغيُّر الاجتماعيّ.

3. يقدِّم هذا البحث أنموذجاً في أسلوب التَّعليم التَّحرُّريّ؛ بوصفه نمطاً للخروج من التَّعليم البنكيّ، ومساحة آمنة للأطفال، بالإمكان –من خلالها– تنفيذ تدخُّل وقائيّ تشاركيّ مجتمعيّ؛ لأنَّ برنامج التَّدخُّل الأكثر فعّاليَّة هو الَّذي لا يجب تنفيذه أبداً؛ وذلك بفضل فعّاليَّة الوقاية الاستباقيَّة (Blyth et al,1980).

4. يقدِّم هذا البحث أدوات مهمَّة في العمل مع الأطفال؛ لتحسين الممارسة داخل العمليَّة التَّعليميَّة، وبخاصَّة في المدرسة.

5. يعزِّز هذا البحث العلاقة الحواريَّة، والوعي النَّقديّ؛ فقد تبنّى أداة أدب الأطفال (القصَّة)، واتَّخذها أداة تساعد على تحقيق ذلك لدى الأطفال، كيف لا، وأندرسون (2007م)، يرى أنَّ "وجود علاقة حواريَّة مع الآخرين يحدث فرقًا"؟! ومن خلال مبدأ التّفسير، ومحاكاة المواقف الاجتماعيَّة، عبر الشَّخصيّات الموجودة في القصَّة المحكيَّة أو المرويَّة؛ فإنَّنا نعمل على تعزيز علاقة حواريَّة، ومن ثمَّ وعي نقديّ.

6. يتَّسم هذا البحث بقوَّة الاقتباسات الَّتي تقوم عليها محاوره، وزخمها؛ فهناك وجود قويّ لأصوات المبحوثين، وتجاربهم، والتَّعبير عن قصصهم؛ من خلال غنى محاور الدِّراسة بالاقتباسات الدّاعمة لكلّ محور من المحاور.

7. أهمية العملية البحثية والعمل من خلال منهجية بحثية نقدية تشاركية، هي بحد ذاتها تحررية، تحترم الطفولة والأطفال ومعارفهم.

الفصل الثّاني

الإطار النَّظريّ والمفاهيميّ والسِّياقيّ للبحث

الإطار النَّظريّ والمفاهيميّ والسِّياقيّ

مقدِّمة

تستعرض الدّارسة في الإطار النَّظريّ والمفاهيميّ والسِّياقيّ لهذا البحث، وفي شقِّه الأوَّل على وجه التَّحديد، لمحة تاريخيَّة عن تاريخ التَّعليم في مدينة القدس، ومن ثَمَّ تستعرض إطاراً نظريّاً؛ لتحليل (التَّقاطعيَّة)[9] بين البنى المتعدَّدة، الَّتي أسهمت في تشكيل الظَّواهر الاجتماعيَّة المرتبطة بسياقها ارتباطاً وثيقاً، وبخاصَّة ظاهرة التَّنمُّر، والعمل على تفسير تلك التَّقاطعيَّة، وتفكيكها؛ لتفسير نتائج البحث، وهي آليّات الدِّفاع لدى الإنسان المقهور، الَّذي قدَّمه مصطفى حجازي، والتَّعليم الحواريّ، بوصفه استراتيجيَّة لتحرّر المقهورين، لباولو فريري، وأهمّيَّة تقديم تدخُّل نفسيّ مجتمعيّ تحرُّريّ، من خلال دراسة المجتمعات، في إطار سياقها، وبمشاركتها في ذلك، كما قدَّمه مارتن بارو في تأسيس علم النَّفس التَّحرُّريّ، وتفسير مفهومي: العنف الرَّمزيّ، والهابيتوس، اللَّذين قدَّمهما بورديو، ومفهوم القوَّة التَّأديبيَّة في السِّياق الاستعماريّ، الَّذي قدَّمه ميشيل فوكو، وخطورة المناهج المخفيَّة في المدارس، الَّذي طرحه فليب جاكسون، والنَّظريَّة الدّراميَّة لفهم الحياة الاجتماعيَّة، لإرفينغ غوفمان.

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنَّ هذا البحث، يطمح في أن يكون متناغماً مع مبادئ علم النَّفس المجتمعيّ، وإعادة النَّظر في ظاهرة التَّنمُّر، بعيداً عن إطلاق الأحكام، ولوم الأفراد؛ ذلك أنَّ علم النَّفس في فلسطين، لا يزال بعيداً عن الحياة الواقعيَّة للإنسان الفلسطينيّ؛ إذ تشكِّل النَّظريّات النَّفسيَّة التَّقليديَّة، من مثل التَّحليل النَّفسيّ، والنَّظريّات السُّلوكيَّة، ونظريّات النّموّ المعرفيّ، جوهر المنهج في أغلب مقرَّرات علم النَّفس في الجامعات العربيَّة (Makkawi,2017).

وفضلاً عمّا تقدَّم، فإنَّ هذه النَّظريّات والمفاهيم السّائدة، تطبَّق دون نقد، أو تكييف، أو حتّى ملاءمة للسِّياق الاستعماريّ في فلسطين؛ فالأبحاث الَّتي يجريها أغلب الباحثين النَّفسيّين الفلسطينيّين، تعتمد في تطبيقها على النَّظريّات والمفاهيم الغربيَّة السّائدة بعيداً عن المشكلات النَّفسيَّة، والاجتماعيَّة المحلِّيَّة، والحقيقيَّة، الَّتي يواجهها النّاس (Makkawi,2017).

ومن هذا المنظور، كان لا بدَّ من تطبيق عمليّ داخل ميدان مدرسة فلسطينيَّة، في مدينة القدس؛ لفهم ظاهرة التَّنمُّر، في إطار سياقها المحلِّيّ، والأصلانيّ، عبر التَّعامل مع الأطفال أنفسهم، في ظلّ رؤية تحمل بعدساتها أسساً تحليليَّة شموليَّة، تنظر إلى المستوى الجمعيّ البُنيويّ والعلائقيّ داخل المناخ المدرسيّ، والسِّياسات المدرسيَّة، ومناقشة كلّ من: ثقافة العنف خارج المدارس، وأسلوب التَّنشئة الاجتماعيَّة، وعلاقتها بالعنف، والسِّياق والواقع الاستعماريّ، ودوره في

---

[9] **التَّقاطعيَّة**: انبثقت فكرتها لتحليل تجارب النّساء الملوّنات، مع تقاطع التَّفرقة العرقيَّة والجندريّة، الَّتي تواجهها النِّساء الملوَّنات على المستوى القانونيّ، والقضائيّ، والحقّ في الخدمات العامَّة، والقدرة على النَّفاذ إليها، وقد طرحتها الباحثة النِّسويَّة كيمبرلي كرنشو Crenshawe Kimberle, (1989)، ويبدو أنَّ الفكرة المحوريَّة من التَّقاطعيَّة، تتمثَّل في أنَّ هويَّة الإنسان عبارة عن تقاطع مجموعة من المحاور، الَّتي تشكِّل هويّته؛ ما يجعلها تشير ضمنيّاً إلى أنَّ الاضطهاد، الَّذي يتعرَّض له الإنسان، يمكن أن يكون تقاطعاً من الأشكال، وليس واحداً.
كتابها بعنوان:
Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.

إنتاج عجلة العنف، ودورته، وهو النَّهج الَّذي يقوم عليه علم النَّفس التَّحرُّريّ/المجتمعيّ، الَّذي يسعى نحو صياغة تفسيرات، ونظريّات عن المجتمعات من ميدانها وأرضها، ولا يسقط الأفكار الَّتي كتبت في بقاع جغرافيَّة معيَّنة، على مجتمعات في ميادين بعيدة؛ ما يجعل الدِّراسة منسجمة مع مبادئ علم النَّفس المجتمعيّ.

نبذة تاريخيَّة عن سياق التَّعليم في مدينة القدس

إنَّ إستكشاف تاريخ التَّعليم، يوفِّر نظرة ثاقبة، توضِّح الاتِّجاهات الاجتماعيَّة الحاليَّة، من جهة، ويقدِّم نظرة حول إمكانيَّة التَّغيُّر، من جهة أخرى (Alshwaikh,2015)؛ ما يجعلنا نعود إلى بذور الظّاهرة، الَّتي نحن بصدد دراستها، وبدايتها في سياقنا الفلسطينيّ؛ لفهمها بوضوح.

وبالعودة إلى المرحلة الَّتي كانت فيها فلسطين وبيت المقدس تحت العهد العثمانيّ، نجد أنَّ التَّعليم فيها، قد ارتبط بالمدارس الدّينيَّة، أو ما يسمّى الكتاتيب، الَّتي يرجع تاريخها في بلاد الشّام إلى ما قبل الفتح الإسلاميّ، وكان يديرها معلِّمون من النَّصارى، ولكن، سرعان ما أنشأ المسلمون كتاتيب خاصَّة بهم، تمثَّل الواحد منها في غرفة صغيرة، يجلس فيها الأطفال الصِّغار؛ لتعلُّم القرآن، والنَّحو، ومبادئ الحساب.

وانطلاقاً من أهمِّيَّة القدس؛ بوصفها رمزاً دينيّاً مهمّاً للدَّولة؛ فقد أصدر في عام 1869م، أوَّل نظام للتَّعليم العثمانيّ الابتدائيّ والثّانويّ، وكانت لغته الرَّسميَّة هي اللُّغة التُّركيَّة، بينما نصَّ على إلزاميَّة اللُّغة الفرنسيَّة في المدارس الرّشديَّة (جاموس، 2010م).

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنَّ الدَّولة العثمانيَّة، قد فرضت على المدارس –في بداياتها– لغات مغايرة للغة المجتمع؛ في محاولة منها فرض القوانين والأنظمة العليا للدَّولة،ولكن، ومع وجود القيمة العليا للتَّعليم والمعرفة عند النّاس، اكتسبت المدرسة مكانتها القيميَّة التَّنويريَّة، وصار الأهالي يحاولون قدر استطاعتهم بناء مدارس تكفي لأطفالهم، متماشين مع أنظمة المدرسة، الَّتي فرضتها عليهم الدَّولة أوّلاً، ثمّ حكومات الاستعمار، لاحقاً، وبذلك، بدأ تشكيل نواة المدارس، واكتسبت قيمتها العليا، الَّتي استغلَّها الاستعمار؛ لفرض مزيد من السَّيطرة على المجتمع[10].

ولم يختلف نظام التَّعليم في العهد البريطانيّ، عمّا وضعت أسسه الدَّولة العثمانيَّة؛ فقد استلم الانتداب إدارة البلاد، وصارت وزارة المعارف تحت تصرُّفه (ياغي،1979)، ومع وقوع فلسطين تحت الاستعمار الصّهيونيّ الاستيطانيّ، وقعت وزارة المعارف في قبضته، بينما ظلّ التَّعليم في الضِّفَّة الغربيَّة والقدس يتبع المنهاج الأردنيّ فترة من الزَّمن، ولكن، مع احتلال مدينة القدس في 1967م، بدأ الصِّراع على تطبيق المنهاج الإسرائيليّ في المدارس، وسارعت سلطات الاحتلال إلى فرض مناهجها عليها، بعد أن أصبحت تابعة لها، بعدما كانت تتبع السُّلطات الأردنيَّة، غير أنَّها فشلت في ذلك؛ بعد معركة قويَّة هي الأولى في هذا الإطار، خاضتها مجموعة من المعلِّمين والتَّربويّين، أطلق عليهم آنذاك مسمّى لجنة

[10] (شنطي وعلي، ورقة غير منشورة حيث قدموها الطالبين كوظيفة في أحد مساقات ماجستير علم النفس المجتمعي وتم الرجوع اليها والاستفادة منها بما تتوافق مع بحثي).

المعلِّمين السِّرِّيَّة؛ ففي الوقت الَّذي فرض فيه الاحتلال مناهجه على المدارس الحكوميَّة التَّابعة له، أي مدارس حسني الأشهب، دعت اللَّجنة إلى مقاطعتها، وإنشاء مدارس مستقلَّة بديلة، عرفت بالمنهاج الأردنيّ، الَّذي كان سائدا قبل الـ 67، وفي ضوء تلك المعركة، تراجع الاحتلال عن خطوته في فرض المنهاج الإسرائيلي على مدارس القدس كافَّة (قواسمي، 2020م)، واستمرَّ الطَّلبة المقدسيّون في دراسة المنهاج الأردنيّ، إلى أن أكملت سلطة أوسلو المنهاج الفلسطينيّ، وبدأ تطبيقه حتّى اكتمل في العام 2010م، للصُّفوف كافَّة (قواسمي، 2020م).

وعلى الرَّغم من ذلك كلِّه، فإنَّ سلطات الاحتلال لم تهدأ، وظلَّت تحاول فرض المناهج الإسرائيليَّة على مدارس القدس، واصفة المناهج الفلسطينيَّة بأنَّها مناهج لا تتطرَّق إلى علاقة اليهود بأرض فلسطين، فضلاً عن كونها تحريضيَّة (قواسمي، 2020م؛ ففي11 أيّار 2010م، جرى اجتماع لجنة التَّعليم والرِّياضة، في الكنيست، بحضور رئيس بلديَّة الاحتلال نير بركات، وقد تطرَّقوا فيه إلى موضوع الرَّقابة على المدارس غير الرَّسميَّة المعترف بها، فما كان من عضو الكنيست –آنذاك– (مناحم اليعزر موزس)، إلّا أن أبدى انزعاجه من أنَّ "ثلث الطّلّاب يدرسون في مدارس غير رسميَّة معترف بها، و يحظون بكامل التَّمويل، ولكن، لا توجد عليهم أيّ رقابة"، ولعلَّه يقصد بها الرَّقابة على المناهج (قواسمي، 2016م)، ولم تتوقَّف تداعيات هذه الشّكاوى والاعتراضات؛ فمع بداية العام الدِّراسيّ 2011م–2012م، حاولت بلديَّة الاحتلال أن تفرض على هذه المدارس المعترف بها –الخاصَّة سابقاً– المنهاج الفلسطينيّ المحرّف، الأمر الذي قوبل حينها بإضراب واسع في مدينة القدس، (المنهاج المحرّف هو المنهاج الفلسطينيّ نفسه، تقوم بلديَّة الاحتلال باستئجار خدمات شركة خاصَّة، وتقوم الأخيرة بدورها، بحذف ما تراه من (محتوى تحريضيّ)، وتعيد طباعة الكتب مرَّة أخرى)". (قواسمي، 2016م).

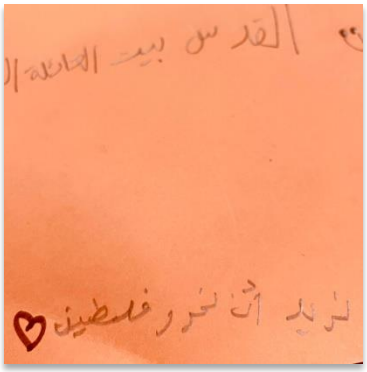
وبكلمات أخرى، لقد مرّ التَّعليم بتغييرات وتحدِّيات مختلفة؛ نتيجة استعمار المدينة من دول مستعمرة متعدِّدة، كان آخرها الاستعمار الإسرائيليّ، الَّذي لا يزال قائماً حتّى هذه اللّحظة، ويحاول –باستمرار– قولبة التَّعليم، وإخضاعه وفق سياسته؛ ما يمنحنا نظرة أوَّليّة عن كون التَّعليم أداة استعماريَّة، تستخدم وفق مصالح المستعمِر؛ للحفاظ على ديمومته، من جهة، وإخضاع السُّكّان الأصليّين، من جهة أخرى، وإن كان ذلك في نظم التَّعليم، وأسلوبه.

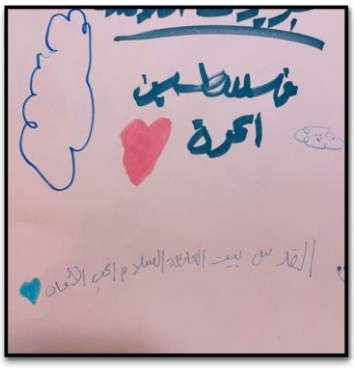
وعلى صعيد آخر، ترى داريني (2020م)، "أنَّ العلاقة الاستعماريَّة قائمة على دونيَّة الفلسطينيّ، وتبعيّته؛ لأنَّه متخلِّف، وأمّيّ، وإرهابيّ، وبشع، وقذر، حسب الرِّواية الاستعماريَّة، الَّتي ينشرها المستعمِر في منصّاته الثَّقافيَّة كلّها، ولا يكتفي بذلك، بل يبدأ بزراعتها في ذهن الفلسطينيّ منذ طفولته، ويسيطر على المناهج التَّعليميَّة، ويعمل على بثّ تلك الرِّواية من خلالها؛ ما يؤدّي إلى اغتراب الفلسطينيّ في رؤيته للعالم، من جهة، وذاته في هذا العالم، من جهة أخرى، ويستمرّ في مقاومة هذا الاغتراب طيلة وجوده الإنسانيّ، غير أنَّ الاختلاط مع المستعمِر، لا شكَّ أنَّه يعزِّز اغترابه، ويزيد من التَّناقضات في وعيه هويّته الفلسطينيَّة الجمعيَّة" (ص.3).

ولذلك، فإنَّ النَّظر في تاريخ التَّعليم في مدينة القدس، يعطي فهماً أوسع عن وضع المدراس فيها، والصِّراعات المعيشة في ظلِّ الاستعمار الإسرائيليّ الاستيطانيّ، وتجلِّياته، ومحاولته تشويه هويَّة الفلسطينيّ، ووجوده، عبر استخدامه التَّعليم أداة استعماريَّة لفرض سيطرته وهيمنته.

البنية المجتمعيَّة وتقاطعاتها في ممارسة التَّنمُّر

المحور الأوَّل: البنية الاستعماريَّة





11، 12

[11] الصُّور المعروضة في هذا الفصل كلّها، هي من رسومات الطّالبات، من خلال إجراء فعّاليَّة (جزيرة الأحلام)، الّتي عرَّفتها في الفصل الثّالث.
[12] الصُّور الأربعة هي من رسومات طالبات الصَّفّ الرّابع، وقد قمن برسمها مباشرة، عند طلبي منهنّ رسم جزيرة أحلامهنّ.

البنية الاستعماريَّة

يسعى الاستعمار الإسرائيليّ الاستيطاتيّ في فلسطين، منذ أكثر من 70 عاماً، إلى التَّفوُّق الدّيموغرافيّ، في مدينة القدس، والأراضي المحتلَّة عام 1948م، ونظيرتها المحتلَّة عام 1967م، على حدٍّ سواء؛ إذ دأب على منح الامتيازات والتَّسهيلات للمستوطنين؛ لكي ينتقلوا للعيش في مستعمرات متاخمة للمدن والقرى الفلسطينيَّة، ولم يكتفوا بسلب أراضي الفلسطينيّين، وبناء مستعمرات فيها، بل أخذوا يتمادون في غيّهم؛ وانطلقوا بانتهاج ممارسات عنيفة، وممارسة التَّنمُّر على أصحاب الأرض الأصليّين؛ بحرق منتجاتهم، وقتل مواشيهم، والاعتداء على ممتلكاتهم، وأطفالهم، وشيوخهم، وشبابهم، في ظلّ حماية آلة الحرب الصّهيونيَّة، وفضلاً عن ذلك كلّه، فإنَّ المستعمِر يستغلّ تلك المستوطنات المقامة على الأرض الفلسطينيَّة؛ لسرقة المياه، وإقامة المشاريع الاقتصاديَّة؛ ما يجعل من المشروع الاستيطاني الصّهيونيّ استراتيجيَّة دائمة، لا مجرَّد سياسة عابرة.

وهكذا، فإنَّ ممارسات الاستعمار الاستيطانيّ الصّهيونيّ التَّعسُّفيَّة، من مثل: الحواجز، والحصار، والتَّعذيب، والعنف، والفصل العنصريّ، وغيرها، تُعدُّ من أبرز العوامل الدّاخليَّة المؤدّية إلى تدهور الصِّحَّة النَّفسيَّة في المجتمع الفلسطينيّ، الَّذي يستمرُّ صامداً ضدّ تلك الإجراءات التَّعسُّفيّة كلّها؛ ما يعني ضرورة أخذ تفاصيل حياته بعين الاعتبار، عند بناء التَّفسيرات النَّفسيَّة الخاصَّة به، إضافة إلى كونها مستقاة من ثقافته (Makkawi,2009)؛ ما يجعل الجملة الشَّهيرة، الَّتي قالها (إيميه سيزر، خطاب في الاستعمار)، تقفز إلى الذّاكرة: *"أتكلَّم عن ملايين النّاس، الَّذي جرى تعليمهم الخوف بدراية، تعليمهم عقدة النَّقص، الاضطراب، الرُّكوع، اليأس، والذّلة".*

ويرى حجازي، في كتابه: (سيكولوجيَّة الإنسان المقهور): أنَّ "طول معاناة الإنسان المقهور، ومدى القهر، والتَّسلُّط الَّذي فرض عليه، ينعكس في تجربته الوجوديَّة للدَّيمومة، على شكل تضخُّم آلام الماضي، وتأزُّم في معاناة الحاضر، وانسداد آفاق المستقبل، والعجز أمام التَّسلُّط، وما يستتبعه من عقدة النَّقص، والعجز أمام قوى الطَّبيعة، وما يحمله من انعدام الشُّعور بالأمن، يجعلان الإنسان المتخلِّف فاقداً للثِّقة بنفسه وإمكانيّاتها، فاقداً الإحساس بالسَّيطرة على مصيره."(ص.50).

وهكذا، فإنَّه يمكننا الادِّعاء أنَّ ممارسة التَّنمُّر في السِّياق الفلسطينيّ المقدسيّ، ليست بالظّاهرة المحصورة، أو محدودة الانتشار، بل هي جزء من الواقع الاستعماريّ، والاجتماعيّ، والسِّياسيّ، والاقتصاديّ، الَّذي يحياه الشَّعب الفلسطينيّ، ويمسّ مناحي عيشه كافَّة؛ ما يفسِّر قيام الاستعمار الصّهيونيّ بمحاولات شتّى؛ لضرب هويَّة الفلسطينيّ، وشرذمتها؛ لجعله يرى نفسه معدوماً عاجزاً، وهنا تحديداً، يبرز دور الأخصّائيّين النَّفسيّين المجتمعيّين، من أبناء هذا الشَّعب؛ كيف لا، وهم المسؤولون عن فهم هذه التّجربة، وتفكيك حيثيّاتها، وآثارها، والخبرات النّاتجة عن خوضها، والإسهام في التحصُّن النَّفسيّ أمامها؟! ولا يقتصر الأمر عليهم وحدهم، وإنَّما يتعدّاهم إلى فئات الشَّعب الفلسطينيّ كلّها؛ وبخاصَّة أنَّ سياسات الاستعمار كلّها، إنَّما تجعلنا نقف في هذا البحث على مطلَّة، تدفعنا إلى المطالبة بحقوقنا في الحياة الكريمة،

والعيش بأمن وأمان، في وطن حُرّ، مع إعلاء كلمة الأطفال، وكلّ صوت فلسطينيّ جرى تهميشه، مع السَّعي الحثيث نحو توفير مساحة للأطفال؛ ليكونوا الفاعلين الحقيقيّين للتَّحرُّر من هذا التَّهميش، في ظلّ منظومة قاهرة.

أزمة الهويَّة وتشويهها والواقع السِّياسيّ الاستعماريّ

13

استخدمت القوى الاستعماريَّة التَّعليم أداة؛ لتحقيق منفعة سياسيَّة واقتصاديَّة؛ إذ كانت الدُّول المستعِمرة، تؤمن بأنَّ العِرق الأبيض (المتفوّق)، يجب أن يعلم الفكرة، ويجلب الحضارة إلى الشُّعوب الإفريقيَّة (الأقلّ شأناً)، وقد استغلَّ المستعمرون هذه الفكرة؛ من أجل تحقيق السَّيطرة الاجتماعيَّة، كما هو الحال مع الإمبراطوريَّة البريطانيَّة، الَّتي وظَّفت التَّعليم الاستعماريّ؛ لمحو ثقافة الشُّعوب المستعَمرة، ومعارفها، وبخاصَّة أنَّ المستعمِرين قد أرادوا من الإفريقيّ أن يكون عاملاً مفيداً، ومؤهَّلاً؛ لتنمية دولهم اقتصاديّاً (Mart, 2011, 194).

ولم يكن الاستعمار الصّهيونيّ ليختلف عن نظيره البريطانيّ؛ فهو منظومة استعماريَّة استيطانيَّة لا تعترف أصلاً بأيّ حقّ تعليميّ للفلسطينيّين، ولا تريد لهم أيّ ارتفاع نحو ما يُسمّى ثقافة أو حضارة أعلى؛ ما يفسِّر عدم قيامها بما من شأنه أن يعمل على تمكينه، أو تعليمه مهارات، أو منحه خبرات للعمل في السّوق؛ بل إنَّها ترى استغلال العمالة الفلسطينيَّة الرَّخيصة حسب حاجتها، ومن هنا، فقد عمد الاحتلال إلى إهمال التَّعليم، وعدم تطويره؛ ليتحوَّل سلاح التَّعليم

---

13 الرَّسمة الأولى لطالبة في الصَّفّ الرّابع، عبَّرت فيها عن أهمّ أمنية في جزيرة أحلامها، وهي أن تتحرَّر فلسطين.
الرَّسمة الثّانية لطالبة في الصَّفّ الرّابع، عبَّرت فيها عن أمنية في جزيرة أحلامها، وهي أن ترى علم فلسطين مرفوعاً على سطح مدرستها.

من أداة تحرير، إلى عبوديَّة واغتراب (حبش، والمدبوح، 2020م)، وما هذه الممارسات إلّا سياسات ممنهجة، يتّبعها الاستعمار بحقّ الفلسطينيّين، وليست أمراً أو حدثاً عابراً

أمّا عليّان (2016م)؛ فترى أنَّ "الواقع التَّعليميّ في القدس، هو حصيلة تعدُّد أنظمة التَّعليم المطبَّقة في المدينة؛ وذلك في ظلِّ غياب سلطة وطنيَّة فلسطينيَّة تربويَّة، تشرف على هذا التَّعدُّد؛ لتعمل على توحيد نظام التَّعليم؛ ليعبِّر عن هويّتها العربيَّة الفلسطينيَّة، ولتعمل أيضاً على تحسين البيئة المدرسيَّة والتَّعليميَّة، وتحسين نوعيَّة التَّعليم فيها؛ وذلك بسبب الضَّغط الاستعماريّ على التَّشويه، بل ولإلغاء أيّ وجود عربيّ فلسطينيّ في مدينة القدس" (ص.2).

وبكلمات أخرى، فإنَّ التَّعليم في مدينة القدس، يُستخدم أداة استعماريَّة؛ لتشويه الوجود العربيّ الفلسطينيّ؛ عبر التَّضييق على المدارس العربيَّة الفلسطينيَّة، في شرق مدينة القدس، ومحاولة تشويها، ثمَّ العمل على إلغائها؛ إذ تتعدَّد المرجعيّات التَّعليميَّة داخل المدينة، ولا يوجد جسم إداريّ واحد، يجمع المدارس كافَّة، ويلزمها بمنهجيَّة تربويَّة وتعليميَّة واحدة؛ ففي القدس ما يقارب 200 مدرسة، تنتمي إلى أربع مرجعيّات تعليميَّة مختلفة، يمكن تصنيفها على النَّحو الآتي: (قواسمي، 2014م):

- **مدارس البلديَّة:** تشكِّل 51 % من مدارس القدس، وتتبع لبلديَّة الاحتلال بالقدس، وتقع في إطار إدارتها، والتَّعليم فيها مجّانيّ (قواسمي، 2014م).
- **المدارس الخاصَّة:** تتبع الجمعيّات الخيريَّة، والمؤسَّسات، والكنائس، وتتَّصف بأقساطها المرتفعة، ومن الجدير ذكره، أنَّ جزءاً من هذه المدارس، يحصل على دعم مادِّيّ من وزارة المعارف الإسرائيليَّة وبلديَّة الاحتلال، ولكن، وفق شروط فنِّيَّة في المباني، والمستلزمات الصِّحِّيَّة، وما إلى ذلك، مع تغيير تسميتها إلى المدارس غير الرَّسميَّة، أي: المدارس الخاصَّة الَّتي تتلقّى دعما من بلديَّة الاحتلال؛ الَّتي وضعتها تحت مظلّتها، بعد أن كانت متنفَّساً لنظام التَّعليم بالقدس. (قواسمي, 2016م).

ولعلَّ الأمر الَّذي أغفلته تلك المدارس الخاصَّة، أهمِّيَّة الاستقلال الاقتصاديّ؛ فحتّى يمتلك المرء سلطة القرار، لا بدَّ أن يمتلك استقلاله المادّيّ، وهذا ما لم تنتبه إليه تلك المدارس، الَّتي كان يعدُّها المجتمع المقدسيّ وسيلة مقاومة ضدَّ محاولات الاحتلال السَّيطرة على مؤسَّسات التَّعليم، متذرِّعة بأنَّ هذا الدَّعم غير مشروط بقرارات سياسيَّة، ولكن، لماذا ستنفق بلديَّة الاحتلال ما يقارب 77 مليون شيكل سنويّاً على مدارس القدس الخاصَّة غير الرَّسميَّة؟! وهل ستصرف هذه المبالغ الطّائلة، دون أن تحصل على مقابل، يحقِّق لها مصلحتها ورغبتها؟! (قواسمي، 2016م).

- **مدارس وكالة غوث وتشغيل اللّاجئين الأونروا:** لا تتجاوز الخمس مدارس، وتتبع وكالة غوث وتشغيل اللّاجئين(الأونروا). (قواسمي، 2014م).
- **مدارس المقاولات:** هي مدارس تنشأ على أساس تجاريّ بحت، بدعم من جهات إسرائيليَّة حكوميَّة. (قواسمي، 2014م).

- **مدارس السُّلطة الفلسطينيَّة:** تتلقّى الدَّعم من السُّلطة الفلسطينيَّة، وتتبع منهاج تعليمها، من مثل: مدرسة الفتاة اللّاجئة، والشّابّات، وغيرهما.

ولم يكتفِ الاستعمار الصّهيونيّ بما يحدثه من تقسيم مرجعيّات التَّعليم، وإضعافها، وتفكيكها، وإنَّما حاول بكلِّ الطّرق، أن يلغي الوجود العربيّ الفلسطينيّ من المدارس؛ عبر إغلاقه المدارس غير الخاضعة له، وسرقتها، وتحويلها بصورة كاملة إلى مؤسَّسات أو مدارس إسرائيليَّة، أو حتّى محاصرتها؛ بالتَّضييق المادّيّ عليها إلى حين إعلان إفلاسها، ولعلَّ خير مثال على ما يحصل بحقّ مدارس القدس من ممارسات صهيونيَّة، مؤسَّسة دار الطِّفل العربيّ، الَّتي أسَّستها المرحومة السَّيِّدة هند الحسيني، في عام 1948م، إلّا أنَّها باتت تتلقّى تمويلاً مادّيّاً من بلديَّة الاستعمار الإسرائيليّ، وإن كان لا يزال يعدّها مؤسَّسة غير رسميَّة.

وهنا، لا بدَّ من الوقوف عند السِّياسات الَّتي اتَّبعها الاستعمار، ولا يزال؛ لتشويه التَّعليم الفلسطينيّ، وإلغائه:

أوَّلاً: تشويه المناهج الفلسطينيَّة وفرض المناهج الإسرائيليَّة

تتصارع الهويّات على أرض المدينة، ويحاول الاستعمار الصّهيونيّ فرض هويّته، والسَّيطرة على ثقافة أهلها الفلسطينيّين، وتغريبهم، وعزلهم عن سياقهم الاجتماعيّ الفلسطينيّ، الَّذي يشكِّل هويّتهم، وفي ظلّ هذا الصّراع، لا يزال المقدسيّ متمسِّكاً بكلّ ما يمكن أن يشكِّل له وسيلة للمقاومة، والحفاظ على هويّته.

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنَّ الصِّراع على تطبيق المنهاج الإسرائيليّ في مدارس القدس، قد بدأ منذ احتلالها، في عام 1967م؛ إذ فرضت حينها سلطات الاحتلال مناهجها على المدارس، الَّتي أصبحت تابعة لها، بعد أن كانت تتبع السُّلطات الأردنيَّة، (بوصف ذلك نوعاً من السَّيطرة على سياسات المعرفة)، إلّا أنَّ الاحتلال قد فشل في ذلك؛ بسبب تلك المعركة، الَّتي خاضتها مجموعة من المعلِّمين والتَّربويّين، الَّذين أطلق عليهم –آنذاك– لجنة المعلِّمين السِّرِّيَّة؛ ففي الوقت الَّذي فرض فيه الاحتلال مناهجه على المدارس الحكوميَّة التّابعة له (الأردنيَّة)؛ دعت اللَّجنة إلى مقاطعتها، وإنشاء مدارس مستقلَّة بديلة، عرفت بِمدارس حسني الأشهب، تستبقي المنهاج الأردنيّ، الَّذي كان سائدا قبل الـ 67، وهكذا، فقد تراجع الاحتلال عن فرض المنهاج الإسرائيليّ على مدارس القدس كافَّة، إثر هذه المعركة، الَّتي تُعدُّ الأولى من نوعها في هذا الإطار. (قواسمي، 2020م).

ولعلَّ أكثر الأمور بدهيَّة، أن نقول: إنَّ من يملك المال؛ يملك الرَّأي أيضاً، ومن ينفق عليك؛ يمكنه أن يفرض عليك ما يشاء؛ إذ **لا مال دون شروط**، والمدرسة الَّتي تقدِّم طلبًا للحصول على الاعتراف من بلديَّة الاحتلال، ومن ثَمَّ الحصول على تمويل لها، فإنَّها تقبل في بنود الاتِّفاقية الموقَّعة بين الطَّرفين، بأن "يطبّق القانون الإسرائيليّ" على العلاقة بينهما، ومهما كان ذلك الأمر فضفاضًا؛ فإنَّه يعني في أبسط الحالات، أنَّ حالة من (السِّيادة)، أو (السَّيطرة)، إن جاز التَّعبير، قد امتدَّت؛ لتضع يدها على هذه المدارس، بعد أن كانت إلى فترة طويلة مستقلَّة الرأي، ولا نبالغ، إن قلنا: إنَّ بعضها في الغرف المغلقة، كانت ترفض حتّى سيطرة وزارة التَّربية والتَّعليم الفلسطينيَّة، في رام الله ، ولو كان ذلك عن بُعد.

والأمر اللّافت للانتباه، أنَّ هذه (السَّيطرة)، قد كانت ضعيفة في بادئ هذه الظّاهرة المسمّاة (المدارس المعترف بها غير الرَّسميَّة)، غير أنَّ عودها بدأ يشتدُّ شيئًاً فشيئًاً، ولعلّي أصدق الظَّنّ إن قلت: إنَّ تشديد القبضة عليها، هو السِّياسة الَّتي تسعى سلطات الاحتلال إلى تطبيقها في الأعوام القادمة، وبخاصَّة أنَّ هذه السِّياسة تأتي في إطار خطَّة أكبر؛ من أجل تشديد القبضة على القدس: أمنيّاً، وسياسيّاً، عقب هبَّة أبو خضير، والهبَّة الأخيرة (قواسمي، 2016م).

ثانياً: تخطيط الخطَّة الخمسيَّة وتنفيذها

ظهرت مخطَّطات كثيرة، تهدف إلى السَّيطرة على مدينة القدس، وثقافتها، منذ احتلالها، ولا تزال تظهر حتّى الآن؛ فقد استخدم الاحتلال وسائل متعدِّدة؛ بدءاً من معركة المنهاج الإسرائيليّ، وفرضه على مدارس القدس كافَّة، ووصولاً الصِّراع المكانيّ، والاستيطان، وارتفاع تكاليف السَّكن، وفرض الضَّرائب، ولعلَّ آخر هذه السِّياسات المعلنة من طرف الحكومة الإسرائيليَّة، ما يعرف بالخطَّة الخمسيَّة. (قواسمي، 2020م).

فقد بدأ الاحتلال بتنفيذ برنامج تعليميّ لا منهجيّ، تحت عنوان: (اليوم الدِّراسيّ المطوَّل)، في أعقاب استشهاد الطِّفل محمّد أبو خضير عام 2015م، في بلدة شعفاط، في مدينة القدس، وما تبعه من أعمال مقاومة عُرفت باسم هبَّة أبو خضير؛ ووفق هذه الخطَّة، يبقى الطَّلبة في مدارسهم بعد انتهاء الدَّوام، وينتظمون في دروس للدَّبكة، والتَّصوير، وغيرهما، ولم يكن الاختيار عشوائيّاً؛ فقد وُضِعت –آنذاك– قائمة المدارس الَّتي طبّقت ذلك البرنامج، باتِّفاق بين شرطة الاحتلال، والبلديَّة، يقضي باختيار تلك المدارس، الَّتي اعتقل عدد كبير من طلبتها؛ بتهمة إلقاء الحجارة، أو تلك الَّتي تقع في مناطق المواجهات مع الشّرطة؛ فلا يخرج الطَّلبة منها إلّا في ساعات متأخِّرة، نحو الرّابعة أو الخامسة مساء؛ ما يضمن نفاد الوقت، وعدم توافره لإلقاء الحجارة، وبذلك، فإنَّ (الحصص اللّامنهجيّة) تؤدّي دوراً في تخفيف حدَّة المواجهات، غير أنَّها لم تعد في إطار برنامج محدود أو استجابة طارئة لإخماد هبَّة أبو خضير، بل اتَّسعت؛ لتصبح الخطَّة الخمسيَّة، بميزانيَّة بلغت نحو 3.2 مليار شيكل. (قواسمي، 2020م).

ويتَّضح ممّا سبق، أنَّ التَّعليم في هذه الخطَّة، يستحوذ على أعلى ميزانيَّة؛ كيف لا، وقد وضعت تحفيزات وميزانيّات لاستئجار مبانٍ للتَّشجيع على المنهاج الإسرائيليّ؟! إضافة إلى الميزانيَّة الَّتي وُضعت للتَّعليم اللّامنهجيّ؛ بتحويل المدارس التّابعة لبلديَّة الاحتلال الرَّسميّة كلّها، بمختلف مراحلها، في ساعات ما بعد الدَّوام، إلى ما يعرف بالمدارس الجماهيريَّة، لتطبيق فعّاليّات لا منهجيّة، فضلاً عن تضمين الميزانيَّة مجال تعلُّم اللُّغة العبريَّة؛ بتخصيص 4 ملايين شيكل، لتعليم اللُّغة العبريَّة للأطفال في الرَّوضات (3–5 سنوات). (قواسمي، 2020م اللُّغة العبريَّة).

وممّا لا شكَّ فيه، أنَّ الاهتمام بوضع خطط حكوميّة واسعة، تستهدف (تطوير الجوانب المعيشيَّة) للفلسطينيّين في القدس، قد بدأ قبل 6 أعوام تقريباً؛ ففي نهاية عام 2013م، تشكّلت في (إسرائيل) لجنة وزاريّة ذات مستوى عالٍ، ضمّت إلى جانب الوزارات، ممثّلين عن المخابرات الإسرائيليّة، والشّرطة، وبلديَّة الاحتلال، ومكتب رئيس الحكومة، ولعلَّ

القلق الأساسيّ المحرّك لهذه اللّجنة، يتمثّل في الأرقام المرتفعة لحالات إلقاء الحجارة، والزُّجاجات الحارقة، والمواجهات، الّتي تجري في مختلف بلدات القدس؛ ما أثّر، حسب الدِّراسات الإسرائيليّة، على (عدم شعور الإسرائيليّ بالأمان، خلال تجواله في عاصمته)، وعلى الرَّغم من أنَّ سلطات الاحتلال لم توفِّر جهدها لإخماد تلك المواجهات بطبيعة الحال، من اعتقال، وحبس منزليّ، وقتل، وهدم بيوت، إلخ، إلّا أنَّ تلك الحلول لم تكن كافية.

ومن هنا، فقد اقترحت اللّجنة المذكورة، أن تعمل الحكومة الإسرائيليّة على تحسين الظُّروف الاقتصاديّة والاجتماعيّة لأهالي القدس؛ بوصفها وسيلة للتَّعامل مع (عدوانيَّتهم) المتصاعدة، مفترضة أنَّ إلقاء الحجارة ناجمٌ عن (الفقر)؛ وبالتّالي، فإنّك "إذا حسّنت من أوضاعهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة؛ سيتوقَّفون عن إلقاء الحجارة"، دون أدنى ذكر للسِّياق السِّياسيّ: الاحتلال، وممارساته. (قواسمي، 2020م).

ولذلك، فإنَّنا نجد أنَّ الخطَّة الخمسيَّة، وغيرها من الخطط الاستعماريَّة المغطّاة بشعار: (تحسين ظروف الفلسطينيّين وتطويرها)، ما هي إلّا أداة لإخضاعهم، وإضعافهم، ومن ثمَّ تهميشهم، وإقصائهم؛ فسُلطات الاحتلال، تحاول فرض أسرلتها، وتهويد النّاس قبل المدينة؛ من خلال مؤسّسات التَّعليم فيها؛ للسَّيطرة على حدَّة المواجهات، وإيقاف رمي الحجارة، وتغيير البنية الاجتماعيَّة للمجتمع. (قواسمي، 2020م).

ثالثاً: دمج قطاع التَّعليم بقطاع الصِّحَّة والشُّؤون الاجتماعيَّة الاستعماريَّة وارتباطه بهما

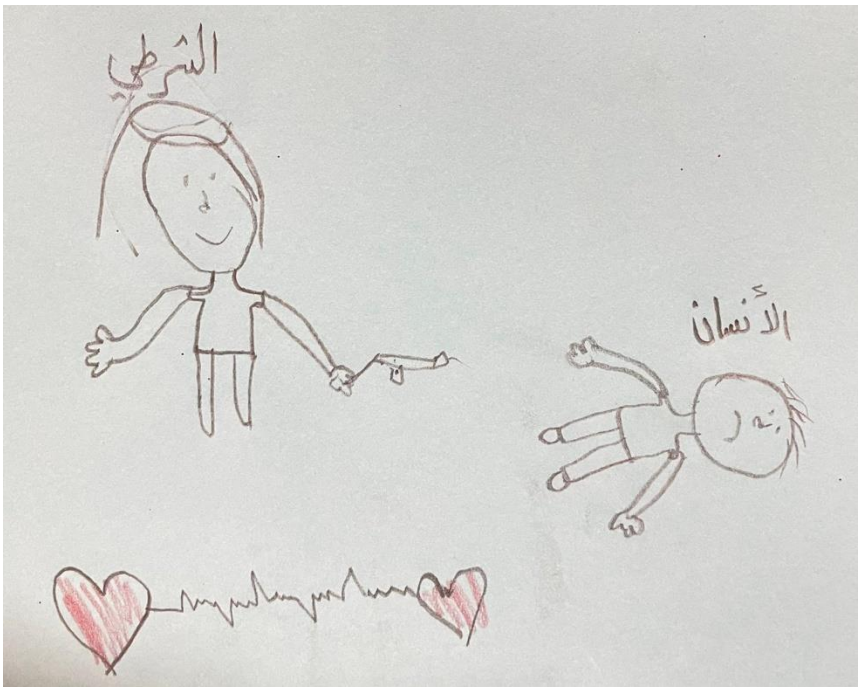
لم يتوقَّف الأمر عند هدم التَّعليم في مدينة القدس؛ فالإنسان المقدسيّ، الَّذي يعيش فيها، يواجه تحدّيات وصعوبات عقيمة، في سبيل الحصول على أبسط حقوق الحياة؛ فها هي سعدي (2010م)، ترى "المقدسيّ، في كلّ خطوة يقوم بها، يعيش ديالكتيك الاستعمار؛ فهو مراقب في كلّ تحرُّك يقوم به، ومضطر إلى إعادة تحديد علاقته بذاته، وبمستعمريه، وبمكانه المعرّض للشَّرذمة المستمرَّة، ومكان المقدسيّ محدود؛ فالسُّلطات الاستعماريَّة تحدِّد نسله، وامتداده الجغرافيّ، والدّيموغرافيّ، والبيولوجيّ؛ فيحترف حيل الامتداد، والنَّسل، والتَّكاثر، والمقدسيّ يعيش في حالة ترقُّب؛ فكيانه ووجوده في المدينة معرَّضان للتَّهديد الهلاميّ، والمستعمرون قد ينقضّون على مكانه الضَّيِّق في أيّ لحظة، أو ربّما يتمّ ترحيله، أو اعتقاله، أو هدم منزله؛ فإنَّ الأيدولوجيا الصّهيونيَّة تريده أن يرحل بعيداً، أو أن يبقى في البقعة نفسها، من تكاثر، أو توسّع الى المناطق المكرَّسة (لليهود فقط)، ومن دون خصوبة، تهدِّد الإحصائيّات." (ص.81).

وبكلمات أخرى، فإنَّ "السُّلطة تتحكَّم بالحاجات الأساسيَّة للّازمة لبقاء الإنسان المهدور؛ فهي بهذه الحاجات، تعطي أو تمنع، وتوفِّر أو تقتر، وتغدق أو تهمل، وليس أشدّ تأثيراً على الإنسان من فقدان السَّيطرة على حاجاته الأساسيَّة، بل ليس أشدّ تسلُّطاً عليه من التَّحكُّم بها، ومن هنا؛ يستخدم الاستبداد، والإهمال، والتَّجاهل، والتَّهميش، والحرمان المقنَّن؛ من أجل كسر مقاومة النّاس، وإرادتهم، واستقلاليَّتهم، وبالتّالي تطويعهم." (حجازي.2005م. ص97)

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنَّ الاستعمار الصّهيونيّ، يربط مؤسَّسات التَّعليم، ومنها المدارس، بقطاعات الصِّحَّة، (التَّأمين الوطنيّ، والتَّأمين الصِّحّيّ)، والشُّؤون الاجتماعيَّة الاستعماريَّة، ويدمجها بها؛ ما يوجب على المقدسيّ أن يثبت (إقامته) في المدينة؛ عبر تسجيل أطفاله في مدرسة تعترف بها مؤسَّسات الاستعمار؛ لكي يضمن حصوله على خدمات

التَّأمين الصِّحّيّ، والوطنيّ (الإسرائيلي)، كما تضطرُّ كثير من الأسر المقدسيَّة، ممَّن لديها أطفال من ذوي الإعاقة، أو يعانون من صعوبات واحتياجات تعليميَّة، أو أخرى نفسيَّة، إلى تسجيل أبنائها في مدارس (بلديَّة)، تابعة لوزارة التَّربية والتَّعليم (الإسرائيليَّة)؛ ليحصلوا على الامتيازات التَّعليميَّة، والعلاجيَّة المجّانيَّة، ولا يقف الأمر عند هذا الحدّ، فمن بين الشُّروط المفروضة على الآباء والأمَّهات المنفصلين، ممَّن يتوجَّهون الى المحاكم (الإسرائيليَّة)؛ للمطالبة بحقّ حضانة الأطفال، أن يثبتوا وجودهم و(إقامتهم) في مدينة القدس، من خلال تسجيل الطِّفل في روضات أو مدارس معترف بها؛ ما يعني تضييق الاستعمار على المقدسيّ في خياراته واختياراته، وإجباره في نهاية المطاف، على الخضوع والإذعان لشروطه وأوامره، وهذا ما يراه فريري (2003م)؛ فمصالح المضطهِدين تكمن في "تغيير وعي المضطهَدين، وليس الوضع الَّذي يضطهِدهم"، وذلك؛ لأنَّه كلَّما ازداد حمل المضطهَدين على التَّكيّف مع الوضع؛ أصبح من الأسهل السَّيطرة عليهم.

تذويت الاضطهاد وضبابيَّة الواقع



14

يحكم أنموذج التَّسلُّط والخضوع حياة الإنسان المقهور كلّها، (على اختلاف مستوياتها، وأوجهها، وتفاصيلها)، ويمكن تطبيق هذا الأنموذج على العلاقات كلّها، كما يمتدُّ إلى المواقف من: الحياة، والآخرين، والأشياء؛ إذ تتَّسم علاقة الرَّئيس بالمرؤوس بهذا النَّمط التَّسلُّطيّ الرُّضوخيّ، كما تتَّصف به علاقة الرَّجل بالمرأة، والكبير بالصَّغير، والقويّ بالضَّعيف، والمعلِّم بالتِّلميذ، والموظَّف ورجل الشُّرطة بالمواطن، ويمكن القول: إنَّه كيفما تحرَّك إنسان العالم (الثَّالث) في

[14] هذه الصورة رسمتها طالبة في الصف الرابع في جزيرة احلامها، حيث كانت بنفس الفترة التي استشهد فيها أبن عمها في البلدة القديمة في مدينة القدس، فحينما سألتها عن معنى رسمتها أجابت " الشرطي يا مس لازم يحمينا، بس هون الشرطة بقتلنا". وهي تقصد أن الشرطي الأسرائيلي يقوم بقتل الإنسان الفلسطيني.

العمل،والمدرسة، والبيت، والشّارع؛ فإنَّه يجابه –باستمرار– بأشكال متنوّعة من علاقات التَّسلُّط والقهر، كما في فقد الشُّعور الأساسيّ بالأمن والسّيطرة على مصيره؛ ما يجعل كلّ إنسان راضخاً وتابعاً لمستوى معيَّن من سلَّم السَّيطرة والقهر، و يلعب –في الوقت نفسه– دور المتسلِّط على من هم أدنى منه مرتبة أو قوَّة، أمّا مرحلة الاضطهاد؛ فهي المرحلة الوسطى بين حالة الرّضوخ ومرحلة التَّمرُّد (حجازي، 2005م).

ويمكن القول: إنَّ أحد أشكال ممارسات الاضطهاد، كون بلجوء المستعمِر إلى استخدام (القوَّة السِّياديَّة، والتَّأديبيَّة) على المستعمَر؛ فوفق ما أطلق فوكو[15] هذا المفهوم، يتَّضح أنَّ الجسد موضوع مركزيّ لتحليل عمل القوَّة بطريقتين مختلفتين: القوَّة السِّياديَّة، الَّتي تعمل على الجسد؛ لتعذيبه، أو قتله؛ ما جعل فوكو يعدُّها قوَّة الحياة والموت؛ إذ إنَّها تمارس على الفرد المعاقَب، والَّذين يشاهدون العقاب الدَّمويّ؛ ما يجعلها عقاباً جماعيّاً، تنفِّذه الدَّولة؛ لتعذيب جسد المعاقب، وقتله، من جهة، وإخافة النّاس، من جهة أخرى، وأمّا الطَّريقة الثّانية؛ فتتمثَّل في القوَّة التَّأديبيَّة، الَّتي تُستخدم لتطويع الجسد، وضبطه؛ بمجموعة من التّقنيّات الَّتي صُمِّمت من أجل تشكيل جسد طيّع (مضطهد) إلى أبعد الحدود؛ فالذّات هنا، تخضع في ظلّ أنواع الممارسات الَّتي تتعرَّض لها.

وباختصار، من وجهة نظر فوكو، فإنَّ القوَّة التَّأديبيَّة عكس القوَّة السِّياديَّة؛ فهي تعمل عملاً (إيجابيّاً) غير مرئيّ؛ لأنَّها تركِّز على إنتاج فرد كفء، يتصرَّف تصرُّفاً طيّعاً لدولته والمؤسّسات، ولكن، يختلف الأمر في ظلّ الاستعمار الصّهيونيّ؛ فقد مورست القوَّة التَّأديبيَّة بطريقة مختلفة؛ بوصفها قوَّة كولونياليَّة استيطانيَّة تمارس الأبارتهايد، ومن ثمَّ، فإنَّها لا تسعى إلى إنتاج فرد منتج، ولا تتطلَّع أبداً إلى وجوده، حتّى إذا تعاملت معه بوصفه فرداً.

وبكلمات أخرى، فإنَّه يمكن استعارة مفهوم القوَّة السِّياديَّة، وتطبيقه على سياسات الاحتلال الاستيطانيَّة الخاصَّة بالتَّعليم في فلسطين، الَّتي تتمثَّل في عمليّات القتل العمد للطَّلبة والأساتذة، واحتجازهم، وترهيبهم، إضافة إلى استخدام القوَّة التَّأديبيَّة؛ لفهم السّياسات الرّقابيّة، الَّتي استهدفت وضع كلّ من:المناهج، والطّلبة، والأساتذة، في إطار نظام رقابة ممنهج؛ ما يعني توظيف الاحتلال هاتين القوَّتين؛ للسَّيطرة، وإضعاف منظومة التَّعليم الفلسطينيَّة، (حبش والمدبوح، 2020م، ص.89)، فضلاً عن عمله بالقوَّة التَّأديبيَّة؛ لإنتاج ما يمكن تسميته (العربيّ الجيّد)، الَّذي يطيع، ويتصرَّف بصورة (مهذَّبة)؛ ليحصل لاحقاًعلى حقوقه كافَّة".

ويمكن للاضطهاد أن يكون على هيئة عنف رمزيّ، كما فسَّره **بيير بورديو**، وذكر في العالي (1986م)، أنَّ العنف نوعان: عنف فيزيائيّ، يكون بإلحاق الضَّرر بالآخرين، جسديّاً، ومادّيّاً، وعضويّاً، وآخر رمزيّ مهذَّب، يكون بوساطة اللُّغة، والهيمنة، والإيديولوجيّات السّائدة، والأفكار المتداولة، كما يمكن أن يكون عبر السَّبّ، والقذف، والشَّتم، والدّين، والإعلام، والعنف الذّهنيّ؛ ما يفسِّر تعريفه وفق بيير بورديو، بقوله: إنَّ "العنف الرَّمزيّ: هو عبارة عن عنف لطيف وعذب، وغير محسوس، وهو غير مرئيّ بالنَّسبة لضحاياه أنفسهم، وهو عنف يمارس عبر الطَّرائق والوسائل الرَّمزيَّة الخالصة، أي: عبر التَّواصل، وتلقين المعرفة، وعلى وجه الخصوص، عبر عمليَّة التَّعرُّف

[15] ميشيل فوكو، تاريخ الجنسانيَّة، الجزء الأوَّل: إرادة العرفان، ترجمة محمَّد هشام (الدّار البيضاء: إفريقيا الشَّرق، 2004م)، ص 113.

والاعتراف، أو على الحدود القصوى للمشاعر والحميميّات" (ص.7)؛ وفي ضوء ذلك، يرتبط العنف الرَّمزيّ بالسُّلطة، والهيمنة، والحقل المجتمعيّ؛ إذ تمارس الدَّولة –عبر مجموعة من المؤسَّسات الرَّسميَّة والشَّرعيَّة (الإعلام، والدّين، والتَّربية، والفنّ، والصّحافة..)– عنفاً رمزياً ضدّ الأفراد والجماعات؛ ما يعني أنَّ المجتمع الحاكم والمسيطر يمارس عنفاً رمزيّاً ضدَّ الأفراد، ولعلَّ هذا العنف أكثر خطورة من العنف المادّيّ الجسديّ، وفي هذا الإطار، يقول بيير بورديو، الَّذي يُعدّ واحداً من أهمّ ممثِّلي المقاربة الصِّراعيَّة ذات التَّوجُّه الماركسيّ، ورائداً من أهمّ روّاد البنيويَّة: "يمكن أن يحقّق العنف الرَّمزيّ نتائج أحسن، قياساً إلى ما يحقِّقه العنف السِّياسيّ والبوليسيّ".

ويضيف بورديو: تُعدُّ المدرسة فضاءلإعادة إنتاج هذه اللّامساواة النّاتجة عن وجود طبقة مسيطِرة، وأخرى مسيطَر عليها؛ إذ يسهم النِّظام التَّربويّ في ممارسة العنف الرَّمزيّ ضدَّ الفاعلين المجتمعيّين المرتبطين بالمدرسة، ومن الملاحظ أنَّ آليّات التَّنافس والسَّيطرة، تنتقل من جيل إلى آخر، ومن ثمَّ، فإنَّنا لا نعرف مجتمعات دون تراتبيَّة طبقيَّة، أو جنسيَّة، أو نوعيَّة، أو مجتمعات دون سلطة أو هيمنة؛ ما يفسِّر مضمون هدف السّوسيولوجيا عند بورديو، الَّذي يتمثَّل في تحليل آليّات السَّيطرة، الَّتي تتحكَّم في البنيات الموضوعيَّة للحقول المجتمعيَّة، بينما يظهر الفاعلون المجتمعيّون، بوصفهم مجرَّد منفِّذين لآليَّة السَّيطرة بطريقة غير واعية؛ ما يجعلهم لا يشكِّلون حقيقة واقعيَّة، يمكن أن يستكشفها السّوسيولوجي، ومن ثمّ، يعيد هؤلاء الأفراد الإنتاج الطَّبقيّ نفسه، عبر الهابيتوس، الَّذي يعني مجموع الاستراتيجيّات، الَّتي يمتلكها الفرد؛ لمواجهة وضعيّات مفاجئة، أو جديدة.

ومن جانبه، يشير فريري (1980م)، إلى خوف الإنسان المقهور من الحرّيَّة؛ ما يمنعه من القيام بالنَّقد الواعي، ويستمرّ في التَّصرُّف بانعزاليَّة؛ لتتشكَّل لديه رؤية الواقع بصورة ضيِّقة ومشوَّهة، وهذا ما يلاحظ على الفلسطينيّين، الَّذين يميلون –في كثير من الأحيان– إلى الشُّعور بالذّنب تجاه ما يعيشونه من عجز وقهر؛ ما يقودهم إلى الظَّنّ بأنَّ القهر عقاب يستحقّونه، وهذا حال المقهورين، الَّذين إذا ما استمرّوا في كونهم مغيَّبين وغير مدركين الأسباب الحقيقيَّة للقهر؛ فإنَّهم سوف يستمرّون في قبولهم الواقع، وكأنَّه مقدَّر لهم.

التَّماهي مع المتسلّط

يعدّ حجازي (2005م)، التَّشبُّه بالمتسلِّط حيلة يلجأُ إليها الإنسان المقهور؛ عبر سعيه لإيجاد حلّ لمأزقه الوجوديّ، وتخفيف شعوره بانعدام الحيلة، النّاتج عن انعدام القيمة الذّاتيَّة؛ فبدلاً من أن يكون المتسلِّط مصدر رضوخه وتبعيّته، يصبح مصدر مثال يتشبَّه به، من حيث: قيمه، وأسلوب حياته؛ فالتَّماهي مع المتسلِّط يظهر بأشكال مختلفة، من أبرزها:

<u>التَّماهي بأحكام المتسلِّط:</u> إذ يتماهى المرء مع هذه الأحكام، من خلال توجيه عدوانيَّة المتسلِّط على ذاته، عبر مشاعر الدّونيَّة، والتَّبعيَّة، والتَّقليل من قيمته وقيمة جماعته، الَّتي ينتمي إليها، مقابل إعلاء المتسلِّط، ورفع قدره، وإعلاء كلّ ما يمتّ له بصلة؛ إذ يتعامل هنا، مع مأزقه الوجوديّ، من خلال عدم الاعتراف بشعوره بالدّونيّة، ورفضه عجزه؛ من خلال التَّماهي مع المتسلّط، وقبوله له، ناهيك عن الإعجاب به؛ كونه مصدر التَّقدُّم، والقوَّة، والمنعة، وكثير من الصِّفات

الإيجابيَّة، بينما تصبح الصِّفات السَّلبيَّة من نصيب الإنسان المقهور، ومجتمعه، من مثل: التَّخلُّف، والضَّعف، والجهل، وغيرها؛ ما يجعله كارهاً ذاته، وتاريخه، ومجتمعه.

التَّماهي بعدوانيَّة المتسلِّط: يعمل الإنسان المقهور على التَّخلُّص من واقعه عبر قلبه الأدوار؛ إذ يقوم بلعب دور القويّ والمعتدي على من هم أضعف منه؛ فالآخر الشَّبيه له يصبح المذنب، والمقصِّر، الَّذي يستحقُّ إهانته وإدانته؛ ما يجعله يسعى نحو استعادة جزء من اعتباره الذّاتيّ، أو ما يمكن تسميته وهم الاعتبار الذّاتيّ، على وجه الدِّقَّة؛ إذ يسعى إلى الخلاص الذّاتيّ من الالتزامات كافَّة، بما فيها الجماعيَّة؛ سعياً بذلك لرفض ماضيه؛ عبر التَّماهي مع عدوانيَّة المتسلِّط، بما يحويه من أشكال مختلفة، كممارسة سلطته على من هم أقلّ وأضعف منه، والتَّقرُّب من المتسلِّط، والتَّعالي على من هم أفقر منه ، أو من هم أكثر منه بؤساً، واستعراض القوَّة؛ عبر حمله السِّلاح، واستعراض العضلات، وغيرها؛ انطلاقاً من مبدأ: "حرب ضدّ خطر الإحساس بضعفه الذّاتيّ والموقعيّ." (حجازي، 2005م، 129).

وإذا ما ألقينا نظرة على الواقع الفلسطينيّ؛ فإنَّنا نجد القضايا المجتمعيَّة المتعدِّدة، الَّتي يجري التَّعامل معها، والتَّماهي فيها مع المتسلِّط، كما في حال المعلِّم (المتسلِّط)، الَّذي يضرب، ويصرخ في وجه طلبته؛ إذ نجد مجموعة من طلبته يمارسون تصرّفه، ويعيدون إنتاج التَّسلّط والعنف مع أقرانهم، أو مع من هم أصغر منهم سنّاً، ولا يختلف الأمر عن واقع الأب المتسلِّط والقاهر مع أبنائه؛ إذ نجد بعضهم يعيدون إنتاج العنف والقهر مع أخواتهم، أو زوجاتهم، أو أبنائهم، وكذلك الأمر فيما يتَّصل بالزَّوج، الَّذي يمارس التَّسلُّط والقهر على زوجته؛ إذ نجدها تعيد إنتاج العنف والتَّسلُّط على زوجات أبنائها في كثير من الأحيان؛ ما يعني أنَّنا نجد التَّسلسل الهرميّ داخل الشَّبكة الاجتماعيّة في فلسطين.

وفي كثير من الأحيان، نجد صاحب العمل (الصّهيونيّ الإسرائيليّ)، يمارس العنف والقهر بحقّ العامل الفلسطينيّ، فما يكون من الأخير، إلّا أن يتماهى بأحكام المتسلِّط؛ عبر شعوره بالدّونيَّة والتَّبعيَّة، كما يمارس الجنديّ الإسرائيليّ، الَّذي يقف على الحواجز العسكريَّة التَّعسُّفيَّة التَّسلُّط والقهر على الفلسطينيّ، الَّذي نراه في كثير من الأحيان، يتماهى بأحكام المتسلّط، شاعراً بالدّونيّة، من جهة، ومقلِّلاً من قيمته وقيمة جماعته، من جهة أخرى: "*فش فايدة، منضلّ عرب، ومنوقّفش على الدّور*"، و"*إحنا العرب، منستاهل اللّي بصير فينا، وأكثر*"، ولعلَّ الأمر اللّافت للانتباه، أنَّه إذا ما عرقل فلسطينيَّ حركة المرور عند نقطة التَّفتيش، وتصادم مع الجنود؛ فإنَّه يُتَّهم بعدم مراعاة النِّظام، من جهة، وعدم احترام وقت غيره، من جهة أخرى؛ وأنَّه السَّبب في عرقلة المرور، والتَّأخير.

ويظهر التَّماهي بعدوانيَّة المتسلِّط في المناطق والمدن الفلسطينيَّة المتعدِّدة، الَّتي ترتفع فيها نسبة ممارسة الجرائم، وبخاصَّة ذلك النَّوع الَّذي يُنفَّذ تحت غطاء(على خلفيَّة الشَّرف)؛ إذ تنفِّذ طرق القتل نفسها، الَّتي يطبِّقها المستعمِر الإسرائيليّ بحق الفلسطينيّ، وقد يصل الأمر إلى المواقف والظَّواهر الاجتماعيَّة، الَّتي تمارسها أجهزة أمن السُّلطة الفلسطينيَّة، الَّتي قد تتماهى مع المستعمِر، وبخاصَّة في تلك المواقف، الّتي تهدف إلى السَّيطرة على المواطنين الفلسطينيّين، تحت شعار (رفع الأمن والاستقرار)، ولعلَّ المثال الأوضح على ذلك، ما نجده مجسَّداً في الفترة الَّتي اغتيل فيها النّاشط –نزار بنات– عند خروج الفلسطينيّين إلى الشَّوارع؛ للرَّفض، والاحتجاج، والتَّظاهر على ما حصل؛ إذ نشرت

حينها أجهزة الأمن أشخاصاً –أمنيّين ومسلّحين– ولكن، بلباس مدنيّ؛ لاعتقال المتظاهرين؛ ما يدلُّ على تماهي الأجهزة الأمنيَّة الفلسطينيَّة بعدوانيَّة المتسلِّط المستعمِر الإسرائيليّ، الَّذي يقوم بنشر (مستعربين)؛ لاعتقال الشَّباب والشّابّات، عند حدوث مواجهات واشتباكات في المنطقة.

أمّا عن مدينة القدس؛ فتتجلّى فيها الظَّواهر المذكورة سابقاً كلّها، ولكن، لا يمكننا أن نرى مدينة القدس بمعزل عن خصوصيّتها؛ بوصفها عاصمة فلسطين الأبديَّة، وإن أعلن المستعمِر الصّهيونيّ مراراً وتكراراً أنّها عاصمة (إسرائيل المزعومة)؛ ما يجعلها محطّ اشتباك وصدام مباشر، أكثر من أيَّة مدينة أخرى في فلسطين، وبخاصَّة أنّ الاحتلال قد قسَّمها إلى شقَّين: (القدس الشَّرقيَّة)، و(القدس الغربية)، وهذا ما تؤكِّده أغازريان في إشارتها إلى "أنَّ المقدسيّ، في كلّ خطوة يقوم بها، يعيش ديالكتيك الاستعمار؛ فهو مراقب في كلّ تحرُّك يقوم به، ومضطر إلى إعادة تحديد علاقته بذاته، وبمستعمريه، وبمكانه المعرَّض للشَّرذمة المستمرَّة" (ص.2).

وهكذا، فإنَّ المقدسيّ مضطرّ ومُجبر على التَّعامل مع المستعمِر بصورة يوميَّ ومباشرة، حتّى في أبسط متطلَّبات حياته، في المستشفى، والمدرسة، ومراكز الصِّحَّة، والشّارع، والبقالة، والعمل؛ إذ تؤكِّد أغازريان أنَّ "القدس اليوم، هي عاصمة الثَّقافة المستعمِرة، إنَّها مثال حيّ على سيكولوجيَّة المستعمِر بتناقضاته وجدليَّته، أرى إخوتي ينقرضون شيئاً فشيئاً، وكياننا الملوَّن مهدَّد (صوفيّون؛ فلّاحون؛ لاجئون؛ خلايلة؛ مغاربة؛ أفارقة؛ سريان؛ أرمن؛ أكراد؛ يونان؛ أحباش؛ أقباط؛ لاتين؛ موارنة، الخ)، الأماكن تتغيَّر، والأفق يضمحلّ، الاستهلاك، وأجهزة الرِّقابة، يخترقاننا، والمستعمِر يتناولنا مفعولاً به بدلاً من فاعلين" (ص.8)؛ ولعلَّ هذه الحقائق، السَّبب المباشر فيما نراه من حولنا؛ حين نلحظ عدداً من المقدسيّين يتماهون مع المستعمِر، بأحكامه، أو عدوانيّته، ولكن، لا بدَّ من التَّنبُّه إلى أنَّ ذلك، لا يعني تبريراً لكلّ مشهد عدوان، أو عنف، أو سلوك للمقدسيّ؛ لأنَّه ليس بالضَّرورة تفسيره من باب التَّماهي مع المستعمِر، ولكن ما أعنيه هنا: أنَّ المواقف والظَّواهر المتعدِّدة، الَّتي تُمارس في القدس بخاصَّة، ناجمة عن وجود المستعمِر الإسرائيليّ، وممارساته بحقّ الفلسطينيّ المقدسيّ.

ولعلَّ نظرة على واقع بعض المدارس في مدينة القدس، وبخاصَّة تلك المدارس التّابعة لسلطة بلديَّة الاستعمار، تقدِّم لنا خير مثال على التَّماهي بعدوانيَّة الاحتلال؛ ففي ظلّ ملاحظتي وتنقُّلي بين المدارس، لاحظت أنَّ عدداً من طواقم الإدراة، يتعامل مع الموظَّفين تماماً كما يتعامل المفتِّش الإسرائيليّ معهم؛ من مثل: عمليّات المراقبة الشَّديدة، والإخضاع للقوانين والأوامر داخل مؤسَّسة المدرسة؛ ما يعني أنَّ العنف، أو الاضطهاد، أو العنصريَّة، وغيرها من الممارسات الاحتلاليَّة، الَّتي تمارس بحقِّهم، يُعاد إنتاجها مع طاقم التَّدريس، أو أولياء الأمور، أو حتّى مع الطَّلبة أنفسهم، كما هو الحال في التَّشكيك بالأمانة المهنيَّة، وفرض القوانين، والمتطلَّبات، والمهمّات الوظيفيَّة، وغيرها من المواقف المتعدِّدة، الَّتي كانت تحصل أمامي، وتُعدُّ دليلاً واضحاً على إعادة صياغة عجلة القمع، وإنتاجها.

والأمر اللّافت للانتباه، أنَّ الأمر لا يقتصر على تماهي بعض الأفراد داخل المدرسة مع أحكام المتسلِّط، بل، يتجاوزه؛ إذ يتماهى بعضهم مع هذه الأحكام، عبر توجيه عدوانيَّة المتسلِّط على ذاته، من خلال مشاعر الدّونيَّة، والتَّبعيَّة،

والتَّقليل من قيمته، وقيمة جماعته الَّتي ينتمي اليها، ومن بين هذه الأصوات، الَّتي كنت أسمعها باستمرار، من العاملين داخل المدرسة، على اختلاف أدوارهم الوظيفيَّة:

- *"والله، الطُّلّاب ما بستاهلوا كلّ هالدَّلال، خسارة فيهم."*

- *"في بعض المعلّمات، خسارة فيهم يكونوا هون."*

- *"التَّطوّر لا يليق فينا، وما بلبقلنا."*

- *"وبالآخر، بتيجوا بتقولوا: ليش أنا معلّمة قويّة، من الطّاقم اللّي عندي، اللّي مش فاهم وين الله حاطّوا."*

- *"شو بستنّى من شعب بفهمش غير إنّه بس بدّو معاش عالي، بدون ما يتعب."*

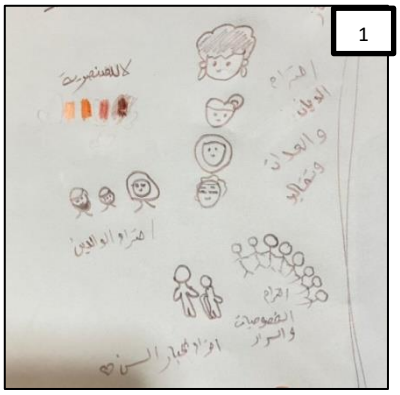
- *"معهم حقّ يضلّوا يبعتولنا تفتيش على المدرسة؛ لأنّه إحنا ما في عنّا أمانة."*

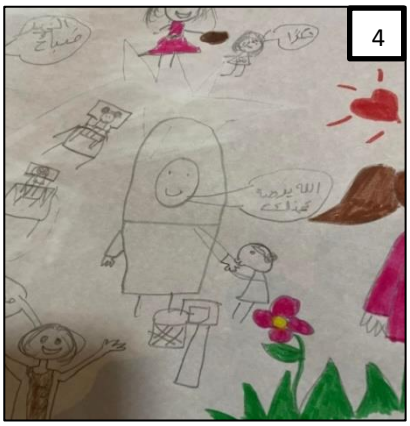
ولعلَّ أكثر المواقف وضوحاً، ودلالة على التَّماهي مع المتسلِّط وأحكامه، داخل تلك المدارس، ما كنت ألاحظه من توظيف بعض المعلّمات اللُّغة العبريّة بكثرة، ومحاولتهنَّ إبراز قوّتهنَّ فيها، حتّى في المواقف، الَّتي لا تتطلَّب منهنَّ استخدامها؛ ما يعني قيامهنَّ بذلك، على وجه التَّفاخر، أو الرَّغبة في إبراز الطَّلاقة اللُّغويَّة.

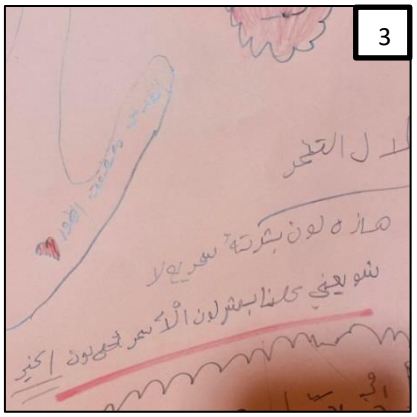
كما قد تعمد بعض المعلِّمات أحياناً، إلى تمجيد قوَّة التَّعليم داخل المدرسة الإسرائيليَّة؛ كونها تستفيد ممّا توفِّره لها (الحكومة) من المصادر المختلفة، والدَّعم المتنوِّع، غير أنَّهنّ يعمدن، من جهة أخرى، إلى الانتقاص منها؛ انطلاقاً من أنَّ القائمين على مثل تلك المدارس، هم مقدسيّون عرب؛ ما يعني أنَّ الجوَّ السّائد فيها، يتمثَّل في الفساد، والفوضى؛ فهم لا يستغلّون الدّعم المقدَّم من الحكومة كما يجب، إضافة إلى أنَّ الإدارة وطاقم التَّدريس غير أمينين على ذلك، وهذا الأمر يذكِّرنا بما أشار إليه حجازي (2005م)، حين أكَّد "أنَّ التَّماهي بعدوان المتسلِّط، بالنَّموذج الَّذي يفرضه في التَّعامل مع الآخرين، لا يعترف لا بواجبات، ولا بحقوق، سوى حقّ المتسلِّط، وواجب إذعان التّابعين والمرؤوسين له".

المحور الثّاني: البنية الاجتماعيَّة

16







---

[16] الصّورة (1)، والصّورة (5): رسمتهما الطّالبة دعاء، من الصّفّ الرّابع، وقد عبَّرت بهما في جزيرة أحلامها عن عاطفة الحُبّ، وهناك تفصيل أكثر عن عمل دعاء في الفصل الأخير.
الصّورة (2): رسمتها الطّالبة حنين، من الصّفّ الثّالث، وقد عبَّرت بها في جزيرة أحلامها، كما رسمت أخاها وأختها، وكتبت: *"ما ينقصنا هو الحبّ"*.
الصّورة (3): رسمتها الطّالبة شروق، من الصّفّ الثّاني، وقد عبَّرت بها في جزيرة أحلامها، وكتبت: *" لا للتّنمُّر، هذه لون بشرتها سمراء، لأ، شو يعني؟ كلّنا بشر، اللّون الأسمر أحلى لون الخير"*، (ووضعت خطّاً أحمر تحت الجملة؛ تأكيداً على أهمّيَّة ما تقول، وأنَّ التّنمُّر خطٌّ أحمر).
الصّورة (4): رسمتها الطّالبة عبير، من الصّفّ الثّالث، وقد عبَّرت بها في جزيرة أحلامها عن رضا الوالدين، واحترام الصّغير الكبير.

مقدِمة

من الأهمِّيَّة بمكان، أن يُنظر إلى البنية الاجتماعيَّة، بعد تفكيكها، والوقوف على بُعديها: أمّا البُعد الأوَّل؛ فهو الأخذ بعين الاعتبار التَّنوُّع في طريقة بنائها وتشكُّلها؛ بمعنى عدم التَّعامل معها بوصفها تركيبة واحدة فقط، وأمّا الثَّاني؛ فهو التَّنوُّع في الثَّقافات الموجودة فيها، من مثل: الدّين، واللُّغة، والعرق، والطَّبقة، والجنس، والأعراف، والعادات؛ ذلك أنَّ هذه البنية، على وجه الخصوص، متداخلة ومتقاطعة مع البنية الاستعماريَّة، وما شكَّلته، وأنتجته الأخيرة؛ من خلال وضع الأفراد وفق أنماط وسلوكات محدَّدة، نتيجة السّنين الطَّويلة من القمع والاضطهاد، ومن هنا، فإنَّ التَّغييرات الطّارئة على البنية الاجتماعيَّة، ما هي إلّا نتيجة لتلك التَّغيُّرات، الَّتي يفرضها الاستعمار، وما فيها من تؤثّر وتأثير على البنية المؤسَّساتيَّة، كما في المدرسة.

وعندما نتحدَّث عن بنية اجتماعيَّة؛ فإنَّنا نخصُّها بالعلاقات الاجتماعيَّة، بدءاً من وجود الطِّفل داخل الأسرة، ثمّ المدرسة، ثمّ داخل المجتمع الأكبر؛ لنفهم تلك السّياقات، الَّتي يوجد فيها الطِّفل الفلسطينيّ المقدسيّ، من جهة، وندرك ظاهرة التَّنمُّر، الَّتي يمكن أن يواجهها الطّفل، أو يمارسها.

فالبنية الاجتماعيَّة الجائرة، تؤثِّر بالضَّرورة على مؤسَّسات التَّربية والتَّعليم، الَّتي تُعنى بهؤلاء الأطفال، في إطار تلك البنية؛ كيف لا، وهذه المؤسَّسات تحتذي في عملها بأسلوب البنية، وتنقل خرافاتها؟! فالبيوت، والمدارس، من رياض الأطفال حتّى الجامعات، لا توجد بصورة مجرَّدة، بل في زمان ومكان، وتعمل إلى حدّ كبير في إطار هياكل السَّيطرة، كوكالات لإعداد غزاة المستقبل، كما أنَّها تعكس، في العادة، العلاقة بين الوالديْن والأطفال في البيت، والظُّروف الثَّقافيَّة الموضوعيَّة للبنية الاجتماعيَّة المحيطة بهم؛ فإذا ما كانت الظُّروف المتغلغلة في البيت استبداديَّة وجامدة ومشبعة بالسَّيطرة؛ ازداد جوّ الاضطهاد، وفي ظلّ ازدياد هذه العلاقات المتسلِّطة بين الوالديْن والأطفال، فإنَّهم يستلهمون سلطة والديْهم بصورة متزايدة. (فريري، 2003م، 142).

ولا يختلف جوّ المدرسة عن نظيره في البيت؛ إذ سرعان ما يكتشف الطَّلبة أنَّه ينبغي عليهم التَّكيُّف مع الإرشادات الموضوعة فوقيّاً، وفي مقدِمتها عدم التَّفكير؛ إذا أرادوا أن يحقِّقوا شيئاً من الرِّضا، وعندما يستلهم هؤلاء الشَّباب سلطة الوالديْن من خلال بنية العلاقات الجامدة، الَّتي تؤكِّدها المدرسة؛ فإنَّهم يميلون –بعد أن يصبحوا من المهنيّين؛ بسبب الخوف من الحرِّيَّة الَّذي تزرعه هذه العلاقات– إلى تكرار الأنماط الجامدة، الَّتي أسيئت تربيتهم بموجبها، ولعلَّ هذه الظّاهرة، إلى جانب وضعهم الطَّبقيّ، تفسِّر سبب تمسُّك أعداد كبيرة من المهنيّين بالعمل المعادي (للحوار)، فضلاً عن كونهم أكثر خوفاً من الحرِّيَّة.

الأعراف الاجتماعيَّة والفلكور التَّربويّ الثَّقافيّ

يتحدَّد سلوك الفرد، في ظلِّ إدراكه الأعراف، الَّتي لا تحكمه بنفسها؛ ففي كثير من الأحيان، تتأثَّر رؤيتنا ذاتنا وإدراكنا العميق، بطريقة نظرنا إلى الثَّقافات من حولنا، وهذا ما يمكن قوله في مجال إدراك الأعراف في محيطنا الاجتماعيّ.

إذ يبدأ الطِّفل بالتَّعرُّف على الأعراف الاجتماعيَّة؛ من خلال أسرته، فيعرف ما هو مسموح، وما هو ممنوع، ويقف على الأخلاق، والدّين، والقيم، ولعلَّ هذا الأمر، يذكِّرنا **بنظريَّة التَّأثير المتبادل** (The Affect Theory)– نظريَّة ماكميلان وتشافيز(1986م)، الَّتي تدعم فهم الحياة البشريَّة، وبالتّالي الطُّفولة أيضاً؛ بوصفها (فوضويَّة).

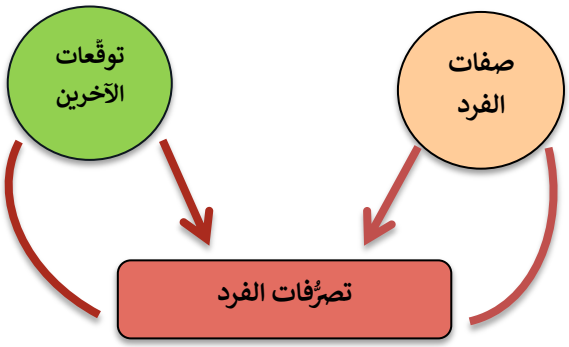
وممّا تجدر الإشارة إليه، أنَّ معنى السِّياق والتّفاعلات الاجتماعيَّة مهمّ أيضاً من منظور نظريَّة التَّأثير؛ إذ تنطلق هذه النَّظريَّة من كيفيَّة استجابة الأطفال، وتعبيرهم عن أنفسهم في مواقف وبيئات محدَّدة، بوصفهم أفراداً، وجزءاً من المجموعات الَّتي يعيشون فيها، ويشكِّلونها مع الآخرين، على عكس الجانب البنّاء لأصوات الأطفال، فالسُّؤال المركَّب الَّذي يطرح نفسه في هذا المقام: (كيف، وأين تظهر أصوات الأطفال، ويعبِّرون عنها؟ وما الأشكال الَّتي تتَّخذها الأصوات؟ وما نوع الاختلافات والتَّغيّرات الَّتي تمرّ بها الأصوات؟).

وتُعَدُّ هذه النَّظريَّة عمليَّة داخليَّة، تعكس التَّأثيرات المقهورة، الَّتي يملكها الشَّخص؛ لتمتدَّ إلى القرارات، وأفعال المجتمع، ويكون ما حوله مطابقاً لكمِّيَّة التَّأثير، الَّتي تمتلكها المجموعة المؤثِّرة على الأفراد وعضويّتهم، ولها جانبان، أمّا الجانب الإيجابيّ؛ فيتمثَّل في أنَّ عنصر التَّأثير، يقدِّم التَّوازن، ويسمح للأفراد بالقيام بماهيّات للجميع، والتَّعبير بحرِّيَّة عن هويّاتهم الذّاتيَّة، وفيما يتَّصل بالنّاحية السَّلبيَّة؛ فإنَّها تظهر عندما يكون تأثير المجموعة أقوى، ويتطلَّب الطّاعة، ويقوم بالقمع، والتَّعبير عن الذّات، أو عندما يمتلك الأفراد أو المجموعة الفرعيَّة الصَّغيرة القدرة على السَّيطرة، والتَّحكُّم بسلوكيّات الجميع وعاداتهم.

فالتَّأثير في المجتمع يمثِّل اتِّجاهاً متبادلاً، بين الفرد والجماعة؛ فمن جهة، يجب أن يشعر عضو الجماعة بالتَّمكين؛ حتّى يتسنّى له أن يؤثِّر في الجماعة، وفي المقابل؛ فإنَّ تماسك الجماعة، يعتمد على امتلاكها درجة من التَّأثير على أعضائها، وهكذا، فإنَّ هذين العاملين، على الرَّغم ممّا يبدو فيهما من تناقض، من حيث اتّجاه عملهما؛ فإنَّهما في تناغم مستمرّ؛ إذ يؤثِّر أحدهما على الآخر باستمرار، ولمّا كان الأشخاص الَّذين يؤثِّرون دائماً، يؤمنون بأنّ حاجات الآخرين، وقيمهم، ومعتقداتهم، تعني لهم شيئاً؛ فقد كانوا الأكثر تأثيراً في الجماعة، بينما نجد مقابلهم أولئك الأشخاص، الَّذين يحاولون دائماً التَّأثير والهيمنة على الآخرين، متجاهلين بذلك تطلُّعات غيرهم وأفكارهم؛ ما يجعلهم الأقلّ قوّة في الجماعة.

وأمّا **الأدوار الاجتماعيَّة**، الَّتي أشار إليها سوتن وسميث(Sutton,Smith,1999)، كما ورد في (لوك، زخرتيه وبرغ، 2017م)؛ فهي "مجموعة من التَّوقُّعات، الَّتي يُتَوَقّع من الأفراد تحقيقها في وضع معيَّن، ويتأثَّر (الدّور الاجتماعيّ)، الَّذي يؤدّيه الفرد بصفاته، وبتوقُّعات الآخرين منه، ويعمل النِّظام باتّجاهين: من ناحية، تصرُّف الفرد يوجّه الآخرين لتَوقّع

تصرّف معيّن منه، ومن ناحية أخرى، تقرّر توقّعات أفراد المجموعة، إلى حّد كبير، الدّور الاجتماعيّ للفرد، نتيجة ذلك؛ تتكوّن حلقة مفرغة سلبيَّة، يَعْلَق بها أولادٌ في أدوار اجتماعيَّة لفترة طويلة، ويمكن أن تتحوَّل (الأدوار الاجتماعيَّة) إلى نبوءة، تحقّق نفسها؛ حيث يتوافق تصرّف الإنسان مع التَّوقّعات منه بشكل تدريجيّ، وعندما يؤدّي شخص دوراً، أو يُوكل إليه دور معيَّن؛ سيستصعب (التَّحرُّر) منه، تمنح المجموعة (مكافأة) على التَّصرُّف، الَّذي يتوافق مع الدّور الاجتماعيّ، الَّذي أوكل للشَّخص، والعكس صحيح، لا تكافئ التَّصرّف، الَّذي يتعارض مع الدّور الاجتماعيّ." (ص. 9-11). وهذا ما يوضِّحه الشَّكل الآتي:



وفي معظم الأحيان، نشاهد موقفاً، يُمارس فيه التَّنمُّر؛ فنلاحظ أنَّه مدفوع بدوافع مرتبطة بالدَّور الاجتماعيّ، الَّذي فُرض على الفرد واعتقاداته بتوقُّعات الآخرين منه؛ إذ تصبح ممارساته بعد فترة وتكرار، صفة ملازمة له، ونبوءة تحقّق ذاتها، ويتصرَّف من خلالها، تزامناً مع الأعراف والمعتقدات الاجتماعيَّة، الَّتي يحملها الفرد في تلك اللَّحظة.

ولعلَّ الأمر اللّافت للانتباه، أنَّ الأعراف الاجتماعيَّة المتعدِّدة الموجودة في مجتمعنا الفلسطينيّ بعامةّ، ومدينة القدس بخاصَّة، تعمل على إقصاء جماعات وفئات داخل المجتمع؛ عندما لا يسمح للأفراد بالتَّعبير عن هويّاتهم الذّاتيَّة بحرّيَّة، أو تُفرض عليهم الطّاعة والخضوع؛ إذ يصبحون من الفئات المهمَّشة والأقلّ قوّة.

ولكن، هناك تأثير قويّ للخطابات السّائدة في المجتمع؛ إذ تؤثِّر بدورها على نمط حياة الأفراد، كما في الخطاب الدّينيّ، والرَّأسماليّ، والسِّياسيّ الاستعماريّ والخطاب الأبوي الذكوري: الذي يربط ما بين العنف أو السيطرة والهيمنة والتسّلط ودور الرجل الحقيقي"الرجل الحقيقي بالضرورة عنيف وقادر على وضع الاخرين تحت سيادته" بالأخص النساء والأطفال والرجال "غير الحقيقيين"؛ فهذه الخطابات كلّها، تُشكِّل بنى علائقيَّة داخل البنية الاجتماعيَّة، الَّتي تؤثِّر على تفاعلات الأفراد، وتشكيل هويّاتهم، ورؤيتهم ذواتهم.

ولا يغيب التَّمييز بأنواعه المتباينة عن الأعراف والثَّقافة الفلسطينيَّة، من مثل التَّمييز المبنيّ على أساس العمر، والجنس (النَّوع الاجتماعيّ)، والدّين، والعرق، والطَّبقة، وغيرها من الأنواع، الَّتي تتقاطع مع بعضها بعضاً، في كثير من المواقف والخطابات، الَّتي تلقي بظلال التَّأثير على العلاقات داخل المجتمع.

فالعنف على سبيل المثال، نتاج علائقيّ بنيويّ بالتّقاطع بين البنى الاقتصاديّة، والاستعماريَّة، والاجتماعيّة، يمكنه أن يتجذَّر داخل الثَّقافة السّائدة، وفق علاقات القوَّة، والخطاب السّائد والمهيمن، الَّذي يُفرض أساساً على المجتمع، بوصفه أمراً واقعاً، يمكن اللُّجوء إليه وممارسته عند الضَّرورة؛ ما يعني أنَّ جوانب متعدِّدة من البنية النَّفسيَّة للإنسان الفلسطينيّ المقدسيّ، لا يمكن فهمها بمعزل عن السِّياق الاستعماريّ والثَّقافيّ في الوقت نفسه.

الفلكور الثَّقافيّ والتَّربويّ

تتأثَّر الأمثال الشَّعبيَّة بالخطابات السّائدة في المجتمع، وتحمل معانيها، أثناء تقييمها، وتنميطها، وإقصائها اختلافات الأفراد؛ وفق دينهم، أو لونهم، أو عرقهم، أو طبقتهم، ومن بين هذه الأمثال:

- *"القصار، بربطوهم يوم الجمعة."*
- *"القصير، عمره ما أكل تين."*
- *"الكبير اللّي بتدّلع، مثل الباب المخلَّع."*
- *"إذا لم تكن ذئباً، أكلتك الذِّئاب."*
- *"إذا لم تكن فارساً، أكلتك الفريسة."*
- *"حكم القويّ على الضَّعيف."*
- *"همّ البنات للممات."*
- *"اسمع للمرأة ولا توخذ برأيها."*
- *"حظّ القبايح بالسَّما لايح، وحظّ الملايح بالأرض طايح."*
- *"خود السّمينة وأوعى تخاف؛ منها مخدّة، ومنها لحاف."*
- *"الرّجّال رحمة، ولو كان فحمة."*
- *"اللّي بتطلع سمرا؛ منحطّلها بودرة، وحمرة."*

تزخر الأمثال الشَّعبيَّة السّابقة بكثير من المعاني والمفاهيم، الَّتي تعبِّر عن كثير من المعايير المجتمعيَّة، المعتمدة في رؤية –الآخر– .

وفيما يتَّصل بظاهرة التَّنمُّر؛ فإنَّ الأعراف الاجتماعيَّة توجد بعض الانعكاسات، الَّتي من شأنها أن توفِّر بيئة خصبة لممارسة التَّنمُّر؛ إذ نجد ارتباطاً قويّاً بين سلوكيّاته والعوامل الأسريَّة، كما في نوعيَّة الوالديْن، وأسلوبهما، وطريقة

تواصلهما مع الأطفال، وآليَّة تقديمهما الدَّعم العاطفيّ لهم، بعيداً عن تطبيق أساليب استبداديَّة، أو التَّساهل للغاية، أو الحماية المفرطة، أو التَّدخّل اللّامحدود بحياتهم، دون إعطائهم الفرصة لاختبار الحياة بأنفسهم، والتَّعلُّم من أخطائهم، والاعتماد على ذاتهم، فضلاً عن ضعف العلاقة بين الزَّوجين وأبنائهما، أو تعرّض الأبناء للنَّقد المستمرّ من والديهم، أو إساءة معاملتهم، أو الاختلاط بأصدقاء أو أقران متنمِّرين؛ فيتحوَّل المتنمِّر الضَّحيَّة إلى متنمِّر.

ومن العوامل الاجتماعيَّة والفرديَّة، الَّتي تؤدّي بالطَّلبة إلى اتّخاذ هذا الموقف من التَّنمُّر، الوضع الأسريّ الاجتماعيّ المتدنّي، أو الاختلاف في أقرانهم، وشعورهم بالدّونيَّة الاجتماعيَّة؛ نتيجة تهميشهم على يد أقرانهم، أو تصوُّرهم بوصفهم ضعفاء: نفسيّاً، أو جسديّاً، أو تعليميّاً، ما ينعكس عليهم، في إطار مستوى تقدير الذّات، وبخاصَّة الذُّكور، ويجعلهم عرضة للتَّنمُّر.

ولعلَّ من أهمّ المناخات الأخرى، الَّتي تعزِّز التَّنمُّر في البيئة المنزليَّة، تلك الَّتي تتعامل مع الاختلاف تعاملاً سلبيّاً، من مثل: الانتقام، والثَّأر المبطَّن، والتَّشفّي، وعدم التَّسامح، وغيرها، فضلاً عن تعليم الأهل أبناءهم أخذ الحقّ بالقوّة، كما في قولهم: *"اللّي ضربك اضربه"*، بدلاً من تعليمهم التَّسامح، والمحبَّة؛ ما يدفع الأبناء إلى ممارسة سلوك التَّنمّر مع المختلف، وربَّما كانت البيئة المنزليَّة الأسريّة في هذا المقام، متأثِّرة ببعض القناعات المغذِّية، الَّتي وردت من الفلكلور الثَّقافيّ التَّربويّ، والحكايات، والقصص، والأمثال الشَّعبيَّة، ولنا أن نتخيَّل النَّتيجة، إذا كان أغلب أفراد الأسرة مؤمنين بالقول:"اتغدّى فيه، قبل ما يتعشّى فيك"، و "إن لم تكن ذئباً؛ أكلتك الذّئاب"، وغيرهما.

ولا يخفى على أحد، كيف يؤثِّر التّعامل السَّلبيّ للأقران، في تنمية التَّنمُّر؛ فعندما يتعلّم الأطفال أنَّ هذه الظّاهرة مقبولة اجتماعيّاً؛ فإنَّهم يمارسونها بدعم اجتماعيّ من أقرانهم؛ ما يفسِّر ميل الطَّلبة إلى مشاركة زملائهم المتنمِّرين، وانتماء المراهقين إلى هذه المجموعات، واكتسابهم العضويَّة فيها، وزيادة معدّلات عدوانهم، ومن هنا؛ فإنَّه من الممكن أن يرتبط التَّنمُّر بكفاءات الطّالب الاجتماعيَّة الإيجابيَّة، من مثل الشَّعبيَّة داخل مجموعة الأقران، كيف لا، وحالات التَّنمُّر تبدأ من الصُّفوف الدُّنيا، وتستمرّ لفترات العمر المتقدِّمة؟! بل إنَّ لكل شريحة عمريّة، أشكالاً للتَّنمُّر؛ إذ تتمثَّل بين الأطفال في المقاطعة الاجتماعيَّة، بينما تظهر في الأعمار الأكبر بصورة التَّشهير والتَّخويف.

ولمّا كان الأطفال المشاركون في هذا البحث، هم من عنصر الإناث، والمدرسة أساساً هي مدرسة إناث؛ كان لزاماً علينا، أن نتطرَّق إلى التَّمييز المبنيّ على أساس الجنس والنَّوع الاجتماعيّ؛ فالإناث في المجتمع الفلسطينيّ، يعانين من التَّهميش، والإقصاء، بطرق وأساليب متعدِّدة، كما هو الحال في سلب المرأة حقّها في المشاركة والعدالة المجتمعيَّة.

فها هو حجازي (2005م)، يشير إلى وضعيَّة المرأة في المجتمعات المستعمَرة والمتسبدَّة، بقوله: "المرأة هي أفصح الأمثلة على وضعيَّة القهر بكلّ أوجهها، وديناميّاتها، ودفاعاتها، في المجتمع المتخلّف، في وضعيّتها تتجمَّع كلُّ تناقضات المجتمع، إنَّها أفصح معبّر عن العجز والقصور، وعقدة النَّقص والعار، وأبلغ دليل على اضطراب الذّهن المتخلّف من حيث طغيان العاطفة، وهي أكثر العناصر الاجتماعيَّة تعرُّضاً للتَّبخيس في قيمتها على جميع الصُّعد: الجنس، الفكر، الإنتاج، المكانة، وهكذا تتفاوت مكانة المرأة في نظر الرَّجل، ونظر المجتمع عموميّاً، بين أقصى الارتفاع:

(الكائن الثَّمين، مركز الشَّرف الذّاتيّ، رمز الصَّفاء البشريّ، الَّذي يبدو في الأمومة)، وبين أقصى حالات التَّبخيس: (المرأة العورة، المرأة رمز العيب والضَّعف، المرأة القاصر، الجاهلة، المرأة رمز الخصاء، المرأة الأداة، الَّتي يمتلكها الرَّجل، مستخدماً إيّاها لمنافعه المتعدِّدة)، ومن حالات التَّجاذب الوجدانيّ الأخرى، تذبذب الموقف منها، ما بين التَّبعيَّة والطّفليّة؛ فهي تابع، لا حرِّيَّة لها، ولا إرادة، ولا كيان، إنَّها ملكيَّة الأسرة منذ أن تولد وحتّى تموت (الأب أوّلاً، ثمّ الأخ، وبعد ذلك الزّوج" (ص.200).

ويشرح حجازي مرحلة القهر، الَّتي تفرض على المرأة، ويؤكِّد أنَّ القهر الواقع عليها، يتناسب مع درجته الَّتي يخضع لها الرَّجل في المجتمع؛ فالأمر ليس –مطلقاً– غبناً ورضوخاً يقابلهما مجرَّد سيادة وتسلّط؛ إذ كلَّما كان الرَّجل أكثر غبناً في مكانته الاجتماعيَّة؛ مارس قهراً أكبر على المرأة، يظهر في أوجه متعدِّدة، ويتجسَّد في القطاعات الأساسيَّة من حياتها، وقد لخَّص بعضهم هذه الأوجه في استلابات ثلاثة، تتعرَّض لها المرأة بقدر متفاوت في حدّته، هي: الاستلاب الاقتصاديّ، والجنسيّ، والعقائديّ: (ص.201).

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنَّنا سنركِّز في هذا البحث، على الاستلاب العقائديّ، الَّذي يزرع لدى الأطفال الإناث منذ صغرهنّ، بما فيه من محتوى ومضمون؛ إذ يعني: "أن تقتنع المرأة بدونيّتها اتّجاه الرّجل، وتعتقد جازمة بتفوّقه، وبالتّالي تخضع لسيطرته عليها، وتبعيّتها له، وأن توقن المرأة بأنّها كائن قاصر، جاهل، ثرثار، عاطفيّ، وأن تعتقد المرأة أنَّ عالمها هو البيت، وأنَّ الزَّوج والأولاد والأسرة تشكّل حدود كيانها، وتنمية إمكانيّاتها كأمّ وخادمة، وطمس كلّ ماعداها من إمكانيّات معيّنة إنتاجيّة"، وهنا، لا بدَّ من التَّنبُّه إلى أحد أهمّ الأثار النَّفسيَّة، الَّتي تولِّدها مرحلة القهر والاضطهاد، وصولاً إلى التَّماهي مع المتسلِّط، الَّتي تتمثَّل في (مستعمِر اتّجاه المستعمَر، ثمّ المستعمَر اتّجاه الفئة الأضعف منه.) (ص.217).

وتشهد المدرسة مواقف وأمثلة متعدِّدة، تحدث فيها ممارسة التَّنمُّر؛ نتيجة ترسيخ مبدأ الاستلاب العقائديّ في أذهان الطّالبات، وعند بعض المعلّمات أحياناً؛ فشعور الطّفلة بأنَّها سوف تصبح امرأة عندما تكبر، يشكّل لديها (دوراً اجتماعيّاً) متوقّعاً منها، ومفروضاً عليها؛ من خلال ملاحظتها الأدوار الاجتماعيَّة المفروضة على النِّساء ممَّن هنّ حولها: (أمّها، وجدّتها، وخالتها، وعمّتها، وحتّى معلّمتها، ومديرتها)، فضلاً عن اقتناعها بأنَّ المرأة قاصر، وثرثارة، وعاطفيّة...إلخ، وفي ضوء ذلك؛ فإنَّ أيَّ تصرّف من إحدى زميلاتها، تخرج به عن هذا المألوف الدّارج المفروض؛ يجعلها عرضة للتَّنمُّر عليها، من طرف أيَّة طالبة أو معلِّمة تحمل المبدأ نفسه، كما هو الحال مع الطّالبات، اللَّواتي لا يفضِّلن ارتداء الفساتين، ووضع مساحيق التَّجميل، أو يفضِّلن ألعاباً معيَّنة، لا تُصنَّف بألعاب الفتيات الدّارجة، أو حتّى في طريقة حديثها، وأسلوب تفاعلها الاجتماعيّ. هذا مثال يدل على أن بعض النساء تعمل على تعزيز الثقافة الأبوية من خلال المحافظة عليها وكيف تمارس النساء التمييز القائم على أساس النوع الاجتماعي تقود من خلاله النساء الاخريات لتذويت هذا الاضطهاد، تصبح النساء هي من تضطهد ذاتها وتضطهد نساء اخريات (Internalized sexism)، من خلال تعزيز النساء للنساء اللواتي يظهرن ويسلك بحسب الدور الجندري و"معاقبة، تهميش النساء اللواتي يخترن عدم الخضوع للدور المفروض عليهن وعلى نساء اخريات.

دور الإعلام وخطورة القصَّة الأحاديَّة

تُعدُّ القصّة واحدة من الوسائل والطَّرائق، الَّتي استخدمت منذ القِدم؛ لكتابة تاريخ الشُّعوب، كما أنَّنا نجدها ماثلة في الكتب الدّينيَّة، الَّتي وظَّفت الأسلوب القصصيّ في نصوصها؛ لأنَّه يمتاز بقربه من الأفراد، وقدرته على الاستحواذ على سماعهم، ولا تزال كثير من القصص، الَّتي كُتبت عن الشُّعوب، راسخة في أذهان النّاس، وظلَّت للقصَّة مكانتها، حتّى في ظلّ التَّطوُّر التّكنولوجيّ؛ إذ استخدم الإعلام أسلوب القصص في بثّ القضايا، وطرح المواضيع، وصولاً إلى ترويج السِّلع المختلفة، ومخاطبة الآخرين على اختلاف أعمارهم، عبر: أفلام الكرتون، والأفلام السّينمائيَّة، والوثائقيَّة، والدّعايات التِّجاريَّة، وتحقيق نجاح كبير في استقطابهم؛ للسَّماع، أو التَّفاعل، أو الإقبال على الشِّراء.

وفيما بعد، أصبحت القصةَّ سلاحاً ذا حدَّين، والخطورة تبدأ من كيفيَّة إعادة إنتاج القصَّة، والمعايير الثَّقافيَّة، الَّتي ينطلق منها مؤلِّفها، أو راويها؛ فالقصَّة وسيلة لتفسير العالم الخارجيّ، وتحليله، وفهمه، كما أنَّها وسيلة للسَّلب، وفرض السُّلطة؛ إذ تشير أديشي[17] (Adichie,2009) إلى مخاطر القصَّة الواحدة –النَّظرة الأحاديَّة–، الَّتي كُتبت، أو رُويت من وجهة نظر شخص أدرك الأحداث بنظرة أحاديَّة، وجعل الآخرين يدركونها من خلاله، وتضيف أديشي: "إنَّ النَّظرة الأحاديَّة، تخلق التَّنميط، والمشكلة في التَّنميط، ليس لأنَّه غير صحيح، لكنَّه غير مكتمل، إنَّه يضع قصَّة واحدة، وتصبح القصَّة الواحدة الوحيدة"، وتؤكِّد كذلك على أنَّ: "القصَّة مهمّة، والعديد من القصص مهمّة، ولكن، أيضاً، استخدمت القصص للسَّلب والإهانة، وبالمقابل، يمكن استخدامها لتعزيز وإضفاء الجانب الإنسانيّ، وتستطيع القصص كسر كرامة الشُّعوب، ولكنَّها، بالمقابل، يمكن أن تستخدم لإصلاح تلك الكرامة المكسورة".

وترتبط القصَّة ارتباطاً وثيقاً بسياقها الثَّقافيّ، والاجتماعيّ، والسّياسيّ، ولا يمكن نزعها منه، وتشير أديشي إلى ذلك، مؤكِّدة عليه: "لا يمكن الحديث عن أحاديَّة القصَّة بدون السُّلطة (POWER)"، وهنا، تشير إلى مصطلح نكالي (NKALI)[18]، وإمكانيَّة إعادة تعريف القصص وفق مبدأ نكالي (NKALI): "كيف تتمّ رواية القصّة؟ ومن يقوم بقصّها؟ حينما تروى، كم قصّة قد رُويت؟ وفي الحقيقة كلّ ذلك معتمد على السُّلطة، فكرة السَّرد الفرديّ عالقة تماماً في علاقات القوَّة (السُّلطة)، وإنَّ هذه القوَّة ليست فقط لسرد قصَّة ذلك الشَّخص، ولكن لجعلها قصَّته النِّهائيَّة والوحيدة عنه، وتطرح سؤالاً مهمّاً: كيف تصنع القصَّة الواحدة؟ في الحقيقة عندما يظهر الأشخاص كشيء واحد مراراً وتكراراً، فهذا ما سيصبحون عليه بعد ذلك، (النُّبوءة الَّتي تحقِّق ذاتها).

وأمّا لافينيري، وباجي، وسين (Lafreniere,Page&Senn, 2009)؛ فإنَّهم يرون أنَّ علم النَّفس الاجتماعيّ: بنظريّاته، ومبادئه، ينظر إلى الفرد بوصفه شخصاً يؤثِّر ويتأثَّر بالمحيط، والسِّياق، وبالتّالي، فإنَّه يؤثِّر على إدراكه المواقف، وتفسيراته، وعدسته، الَّتي يرى من خلالها العالم، المتأثِّرة بهويّته الاجتماعيَّة، الَّتي تشكَّلت وتكوَّنت –أساساً– من خلال السِّياق الاجتماعيّ، الَّذي يعيش فيه، ونظرته لنفسه والآخر، ونظرة الآخر له، والمجموعة الَّتي ينتمي إليها، ومكانتها؛ ما يجعل هذه الهويّة سبباً لتوجّهنا نحو تمييز الآخر، والتَّعصّب له، أو تعرّضنا نحن لذلك التَّمييز والتَّعصُّب، من

---

[17] Adichie,2009, The danger of a single story: https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=305s

[18] هو مصطلح نيجيريّ، له علاقة بهياكل السُّلطة في العالم، وترجمته: (أن تصبح أعظم من الآخر).

خلال انتمائنا إلى مجموعة لها مكانة، وهيمنة على الآخر، وبكلمات أخرى، يمكن للآخر، إذا كان منتمياً إلى مجموعة لها مكانة، وهيمنة على الآخر، أن يصنع، ويخلق، ويبلور قصَّة أحاديَّة النَّظرة للأفراد، ممَّن ينتمون إلى مجموعة ليس لديها هيمنة على الآخر، ويرى كلّ الآخر شيئاً واحداً مراراً وتكراراً، يمكن أن تصبح عدسته الوحيدة، الَّتي يراه من خلالها العالم؛ ولذلك، فإنَّ أديتشي (2009م)، تؤكِّد: "عندما نرفض القصَّة الأحاديَّة، عندها ندرك أنَّه لا توجد قصَّة واحدة عن أيّ مكان".

وقد يطفو سؤال على السَّطح: ما أهِمَّية ذلك؟ لو أنَّنا نظرنا إلى أفلام الكرتون، وألعاب الأطفال، والدّعايات التّجاريَّة الموجَّهة للأطفال؛ فإنَّنا نجد معظمها يؤكِّد على القصَّة الأحاديَّة، فمن منّا لا يذكر قصَّة ساندريلّا، وبياض الثَّلج، والأميرة النّائمة، ورابونزل؟ أعتقد جازمة، أنَّ ليالي جمَّة، قد عبقت بصوت أمَّهاتنا وآبائنا، وهم يتلون علينا أحداثها، ولكن، دعوني اليوم أنقِّب داخل صفحاتها؛ لأقول لكم: إنَّ هذه القصص وغيرها، الَّتي تتعامل مع الجمال بوصفه المخلِّص من الفقر والحياة البائسة، مؤكِّدة أنَّ المثاليَّة والجمال، هما فقط، سيجعلان البنات يحظين بزوج مثاليّ، (كالزَّواج من الأمير)، تلك الفكرة، الَّتي رسَّختها معظم قصص الأطفال، ولعلّي أعني بالجمال هنا، ما ورد في تلك القصص من تجسيد الأنوثة من منطلقات محدَّدة، من مثل: (الشَّعر النّاعم الطَّويل، والجسد المصقول، والوزن المثاليّ، والأنف الصَّغير، والأذن الصَّغيرة)، دون اهتمام بالحديث عن تعليم الفتاة و(الجمال العقلي)؛ ما قد يعكس صورة نمطيَّة عن الأنثى، وكيف يجب أن تكون كاملة الجمال؛ حتّى تكون محبوبة، وتتزوَّج،

وربَّما كان الشَّعر في مقدِّمة المعايير الجماليَّة في قصص الأطفال؛ فقد جرى تصوير الشَّعر الطَّويل في قصَّة رابونزل بوصفه رمز الأنوثة، وأنَّه الحلّ، الَّذي خلَّصها من حبسها، وهنا، أتساءل: كيف تنظر الفتيات الصِّغار، اللَّواتي أصبن بالسَّرطان، وعانين منه، ومن فقدان شعرهنّ، إلى هذا النَّوع من القصص؟ وكيف يشعرن؟

وهكذا، فإنَّ هذه القصص وغيرها، الَّتي كنّا نطرب لسماعها، كانت تبثّ فينا المعاني المغلوطة، من جهة، وهي قصص أحاديَّة، من جهة أخرى، وُجدت لتخدم منظومات تعيش في ظلِّها، من مثل: المنظومة الأبويَّة، والمعياريَّة الغيريَّة (Heteronormtivity)، والمنظومة الرَّأسماليَّة، وصولاً إلى المنظومة الاستعماريَّة، الَّتي تمثِّل العقليَّة المستعمِرة، وترفع من قيمة الثَّقافة، أو المعيار الأوروبّيّ الأمريكيّ، حتّى فيما يتَّصل بالشَّكل، ولون البشرة.

وفي ضوء ما تقدَّم، فقد جلست أفكِّر بقصص تبثُّ المعاني السّامية للأطفال؛ فتوجَّهت إلى المكتبة، متسائلة عن قصص تعليميَّة؛ لأجد عدداً لا بأس به، يتناول موضوع التَّنمُّر في فضاء قصصيّ تعليميّ واسع وممتع، هذا الموضوع الَّذي لطالما راودني مرّات ومرّات، خلال مسيرتي العمليَّة؛ كيف لا، وقد كنت أجد التَّنمُّر مبثوثاً في الأواسط المدرسيَّة، في صفوف الطّالبات، والمعلِّمات، وبين الطّالبات والمعلِّمات، على حدّ سواء؟! ما دفعني إلى تناول موضوع التَّنمُّر، بتدخُّل وقائيّ قصصيّ؛ رغبة في أن يكون ناجعاً؛ لما للقصص من تأثير جليّ.

وقد انطلقت في هذا المجال؛ لما لاحظته من دور للقصص في ترسيخ صور نمطيَّة، ومعايير اجتماعيَّة، وتزويد الأطفال بعدسات، يرون من خلالها الآخر، وأرى أنَّ فرض قصص واحدة ووحيدة، ذات معيار واحد، وصورة منفردة عن

الآخر؛ يجعل الأطفال يميلون إلى التَّنميط، ومن ثَمّ التَّعصُّب، وعدم قبول الآخر، وانتهاءً بشرعنة ممارسة التَّنمُّر، وكم هي الصُّور النَّمطيَّة، والأعراف، والمعايير الاجتماعيَّة، الَّتي بُنيت بهذه الطَّريقة، عن الجمال، والقوةّ، والشَّجاعة، والبطولة، والأخلاق؛ فالأطفال يذهبون إلى المدرسة، مزوَّدين بهذه القصص، وعندما يجدون أنفسهم مع –الآخر– (القبيح)، و(الفقير)، و(الأبيض)، و(الأسود)، و(السَّمين)، وكلّ من هو مختلف عنهم؛ فإنَّ التَّقبل يصبح أقلّ، ومن الممكن جدّاً أن يحدث التَّنمُّر، بوصفه مبرِّراً لعدم تقبُّل هذا الآخر؛ ما يعني أنَّ خطورة القصَّة، تكمن في كونها مرويَّة، وكأنَّها الوحيدة الواحدة عن الأفراد والشُّعوب.

ويبدو، أنَّ هذا هو الهدف، الَّذي يسعى الاستعمار الصّهيونيّ إلى زرعه لدى الأطفال؛ من خلال القصص الموجودة بين السُّطور في المناهج الدِّراسيَّة، الَّتي وضعها؛ إذ يعمد إلى تعليم الأطفال، أنَّ–الآخر– (الفلسطينيّ)، هو المتخلِّف، والرَّجعيّ، والـ(لا شيء)، وهذا ما تحاول البنية المؤسَّساتيَّة التَّكيد عليه، من خلال سيطرة الطَّبقة المهيمنة على المدارس، والمناهج، وسيرورة التَّعليم.

وفي ضوء ما تقدَّم، تظهر أهمِّيَّة (أداة) القصّة في هذا البحث؛ لأنَّها تعمل على تغيير المفاهيم حول كون هذه القصَّة ليست الوحيدة الواحدة، وإنَّما هي أنموذج لإحدى القصص الموجودة في هذا العالم، الَّتي يمكننا الاستفادة منها، أو نقدها، أو التَّعلُّم منها.

القِصَّة وإستثارة الخيالْ

هل يمكن للخيال أن يُحدّ؟ هل يمكن أن نُمنع عن الخيال؟

يعيش الطفل الفلسطيني في سياق علائقي يجمعه الاستعمار والمجتمع والمؤسسات، كلها سياقات تضع الطفل داخل حدود لها شروط وقيوود، وفي ظل هذه السياقات وترابطها، يُحد الطفل بقدراته وإمكانياته وإختياراته وأحلامه وأفكاره وحتى خياله، يسمح للطفل بأن يتخيل لحدٍ ما، لدرجة معينة، حتى أنه يمكن أن يُمنع ويُحرم من الخيال، وأخذ الأشياء كما هي دون التفكير والتأمل فيها، وتعلمها وممارستها بدون تفكير.

ولأن القصة سلاح ذوو حديين كما أخبرتنا عنه أديشي ""القصَّة مهمّة، والعديد من القصص مهمّة، ولكن، أيضاً، استخدمت القصص للسَّلب والإهانة، وبالمقابل، يمكن استخدامها لتعزيز وإضفاء الجانب الإنسانيّ، وتستطيع القصص كسر كرامة الشُّعوب، ولكنَّها، بالمقابل، يمكن أن تستخدم لإصلاح تلك الكرامة المكسورة". وبالتالي القصص يمكن أن تحد من التفكير وحتى التخيل والخيال، لأن تجعلنا نأخذ القصة كما هي بل ونتداولها ونتاقلها، ولا داعي للتأمل فيها والتفكير في تفاصيلها، مراراً وتكراراً وصولاً لمرحلة (النبوءة التي تحقق ذاتها).

لذلك القصص هي ليست مهمة فقط لأنها تصلح الكرامة المكسورة، وإنما هي تساعدنا على إستثارة الخيال والتفكير والتأمل. القصة تساعد على تقديم إضاءات يمكننا أن نذهب بها بعيداً، أن نبني بها عالمنا الخاص، أن نخرج من الصندوق الذي وضعنا فيه.

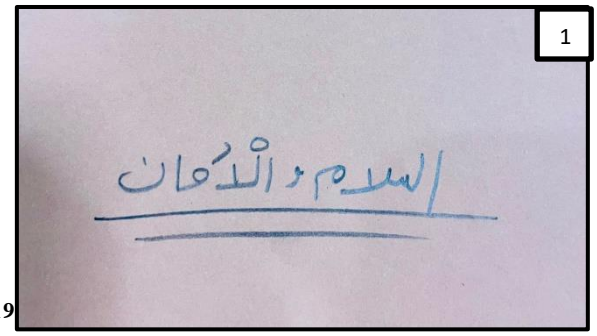
يمكن للقصة أن تخرج الطفل من عالمه المظلم لعالم ملئ بالأمل والحُب والأمان، وذلك عن طريق عرضه لقصة مختلفة عن قصته، تجعله يفكر ويتأمل تفاصيلها ويتخيلها من خلال تخيل نفسه بطل القصة. تجعل الطفل يذهب بخياله لعالم يشعر بالإيمان بنفسه وبقدراته، بعالم أكثر جمالاً وأكثر عدلاً. يستطيع الطفل أن يتخيل أحداث القصة، وحتى أن يتخيل هو نهايتها. لذلك القصة هي تعتبر وسيلة لتدخل علاجي بالكثير من الأحيان مع الأطفال، وبالأخص الأطفال الذي يتعرضون لظروف بيئية صعبة.

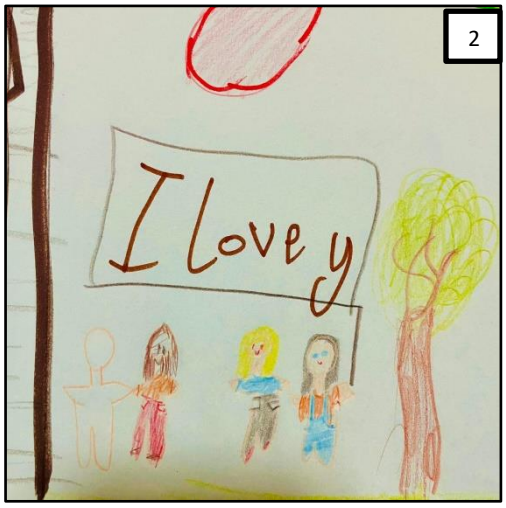
العديد من القصص انتقلت الى خشبة المسرح وتم تمثيلها وعرضها كعرض مسرحي، ليكون الجمهور أكثر قدرة على التخيل، ليقدم المسرح مستوى ثانٍ من الخيال، وعلى الرغم من خطورة المسرح في حال تم قولبته وتقنينه، إلا أنه يقدم الخيال بصورة ثانية ومكملة للقصة. وبالأخص ذلك المسرح الذي أطلق عليه (مسرح المقهورين) والذي يجسد عليه كل حالات القهر والاضطهاد الذي يعيشها الانسان المقهور، ليفرغ هذا الثقل الذي بداخله على خشبة المسرح، ليتخلص من حدودية خياله الذي فرضت عليه، وليتجاوز الحدود ويحول كلماته الصامتة لصوت مرفوع ومسموع.

لذلك القصص مهمة في حياة الأطفال، ليعرفوا ويكتشفوا مدى خيالهم، وأن خيالهم ليس له حدود، وأن لا يسمحوا لأحد أن يضع لهم حدود لخيالهم، وليكن خيالهم غير محدود، ليس له نهاية. لذلك هذا البحث تعامل مع أداة القصة والمسرح كجزء أساسي في عملية التدخل، لرفع أصوات الأطفال وإنقاذ خيالهم الذي يُحد في كثير من الأحيان من خلال الممارسات الموجودة في سياقاتهم. ومن خلال غرفة القصة التي تم إنشاءها في هذا البحث مع الطالبات كانت إحدى أهدافها؛ هو خلق مساحة جديدة وبديلة بإمكان الطالبات التفكير والتأمل والخيال فيها دون حدود ودون شروط ودون قيود.

المحور الثّالث: البنية المؤسَّساتيَّة

19





[19] الصّورة (2): رسمتها الطّالبة يارا، من الصّفّ الثّالث، وقد عبَّرت بها عن أمنيتها في جزيرة أحلامها، بسيادة الحبّ، واحترام الاختلاف.
الصّورة (3): رسمتها الطّالبة آية، من الصّف الرّابع، عبَّرت بها عن رغبتها بوجود مدرسة بجزيرة أحلامها، يسودها التَّسامح.
الصّورة (1): رسمتها الطّالبة سلام، من الصّفّ الرّابع، في فعّاليّة جزيرة الأحلام، وقد عبَّرت بها عن أهمّيَّة وجود (السَّلام والأمان) في جزيرتها.

البنية المؤسَّساتيَّة

"لقد أسَّسوا المدارس؛ ليعلّمونا كيف نقول نعم بلغتهم " [20]

في خضمِّ هذا الواقع الملتبس، لا بدَّ من الإشارة إلى حضور طليعة نقديَّة واسعة من: المفكّرين، والباحثين، والمربّين، الَّذين أخضعوا أنظمتهم، واستطاعوا –في سياق رؤيتهم النَّقديَّة– تناول مختلف جوانب الضَّعف والقصور، في كلّ من المنهج، والمعلِّم، والممارسات التَّربويَّة، والأخطاء، والسِّياسات القائمة، غير أنَّ قلَّة قليلة من هذه النُّخب الفكريَّة، قد استطاعت أن تذهب إلى أبعد من ذلك؛ سعياً إلى استكشاف الخفيّ، والمستتر، والغامض في بنية الأنظمة التَّربويَّة، ووظائفها الأيدولوجيَّة؛ ذلك أنَّ هذه الجوانب تمتاز بدهائها، وقدرتها على التَّخفّي، والتَّدليس، والمراوغة في المكان والزَّمان؛ إذ يصعب استكشافها، وتعيينها، وتحديد أبعادها وملابساتها وديناميّات وجودها؛ فالجوانب الأيدلوجيَّة الخفيَّة في الحياة المدرسيَّة تتَّسم بدرجة كبيرة من الصُّعوبة، والتَّعقيد؛ ما يجعلها تحتاج إلى أدوات معرفيَّة متقدِّمة، وطاقات نقديَّة متفرِّدة في عمليَّة التَّقصّي والاستكشاف (وطفة، 2011م).

وقد تعمَّقت توجُّهات كثيرة في تاريخ نشوء المدارس، ووجدت أنَّ المدرسة، قد نشأت –تاريخيّاً– في صورة معيَّنة؛ لخدمة منظومة معيَّنة، كما في الثَّورة الصِّناعيَّة[21]، بينما رأيت توجُّهات أخرى، أنَّ المدرسة، قد نشأت لخدمة المجتمع، ومهما يكن من أمرها، فقد شهد التّاريخ تحوّلات عميقة وجوهريَّة، أصابت المدرسة في: بنيتها، ووظائفها، وديناميّات وجودها، وحركتها، بفعل عوامل اجتماعيَّة، وأخرى تاريخيَّة، وممّا لا شكَّ فيه، أنَّ العولمة، من جهة، وتطوّر النِّظام الرَّأسماليّ الجديد، من جهة أخرى، قد أحدثا ثورة في عالم التَّربية، وزلزالاً مدمِّراً في وظائفها، ولم تكن المدرسة بمنأى عن وقع هذا الزِّلزال الكبير؛ ما جعلها تتحوَّل –وهي لا تزال ماضية في تحوّلها– إلى مدرسة برجوازيَّة ورأسماليَّة بامتياز، وإن كانت –في دائرة هذا التَّحوّل– تفقد طاقتها الإنسانيَّة، وقدرتها على بناء الرّوح الحقيقيَّة للإنسان الخلّاق.

- *"التَّربية آلة للتَّلاعب والتَّناوب، تعمل على تشويه وعي الإنسان، وإلغاء ذاته، وإخضاعه للسُّلطة المطلقة للدَّولة"*. نيتشه.

يرى وطفة (2011م)، أنَّ "النِّظام الرَّأسماليّ الجديد، المزهوّ بانتصاراته الحداثيَّة وما بعد الحداثيَّة، يطالب المدرسة بتحقيق هدفين أساسيّين: يتمثَّل الأوَّل في إنتاج أناس مؤهَّلين جيّداً لأداء أدوار رأسماليَّة تسويقيَّة؛ للنُّهوض بقدرات النِّظام الرَّأسماليّ، ويتمثَّل الثَّاني في إنتاج طبقة عمّاليَّة بروليتاريّة قادرة على الوفاء بمتطلَّبات هذا النِّظام، وتلبية احتياجاته"، ووفق هذا الدَّور الثُّنائيّ الجديد للمدرسة، يمكن التَّمييز بين مرحلتين أساسيَّتين متضافرتين وظيفيّاً: في المرحلة الأولى، يتمّ إخضاع المدرسة لمنطق الرَّأسماليَّة المتغيِّرة، عبر الزَّمان والمكان، وفي المرحلة الثَّانية، يتمّ ترويض المدرسة؛ لإنتاج طبقة عاملة، وتزويدها بالقدرة على إعادة إنتاج نفسها رأسماليّاً." (ص.13).

---

[20] **(من رواية موسم الهجرة للشَّمال، للأديب السّودانيّ، الطَّيِّب صالح).**

[21] للاطّلاع أكثر حول تاريخ نشأة المدرسة، راجع: The History of National School Systems | SpringerLink

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنَّه من الطَّبيعيّ أن تتأثَّر المدرسة بالأوضاع الاقتصاديَّة، والاجتماعيَّة، والاستعماريَّة القائمة؛ فالأزمات الاقتصاديَّة المتعاقبة، والتَّحوُّلات الرَّأسماليَّة المتواترة، تنعكس مباشرة على وظيفة المؤسَّسات التَّربويَّة والتَّعليميَّة، ولعلَّ هذا الأمر، هو السَّبب فيما نراه في في مدينة القدس؛ إذ إنَّ المدارس، الَّتي تصنِّف نفسها بأنَّها تقدِّم (تعليماً بجودة ممتازة)، تضع شروطاً للتَّسجيل فيها، هي: أوَّلاً: المقدرة على تسديد الأقساط المرتفعة؛ إذ ينبغي على العائلة أن تدفع مبلغاً، تصل قيمته السَّنويَّة إلى 7000 شيكل، فأكثر. وثانياً: أن يكون للعائلة مكانة وظيفيَّة واجتماعيَّة (مرموقة)؛ وأرى أنَّ الدّافع لذلك، إنَّما يتمثَّل في الهدف الرَّأسماليّ، الَّذي أصبحت تتبنّاه المدرسة بامتياز، ولعلَّ ما يؤكِّد ذلك ما قاله إيفان إليتش (1971م)، كما ورد في وطفة (2011م): "إنَّ الطَّبقة البرجوازيَّة، ترى في توسّع وهيمنة الثَّقافة المدرسيَّة نوعاً من الاتِّساع في هيمنتها وسيطرتها، والمدرسة وفقاً لذلك، ليست سوى إحدى الأدوات الثَّقافيَّة لسيطرة الطَّبقة، الَّتي تهيمن وتسود، وأنَّها ليست، في نهاية الأمر، سوى مؤسَّسة برجوازيَّة، تسعى لتكريس التَّباين الطَّبقيّ، وتعزيزه." (ص.82).

ويمكن ملاحظة هذا التَّباين، وهذه التَّفرقة الطَّبقيَّة، بصورة واضحة، داخل مدينة القدس، وخير مثال على ذلك، المدارس الخاصَّة، الَّتي تحتكر"التَّعليم الممتاز، والأهمّ البيئة الآمنة"، وقد تبدو هذه الصّورة نمطيَّة، لا تمثِّل الواقع، وهذا ما هو متعارف عليه، وبخاصَّة أنَّنا كثيراً ما نسمع عبارة: *"أنا بحطّ ولادي بالخاصَّة؛ لأنَّه بشتري بيئة منيحة، مدارس البلديَّة فيها إمكانيّات، بس ما فيها بيئة"*.

ولعلَّ الأمر اللّافت للانتباه، أنَّه على الرَّغم من الظُّروف الاقتصاديّة كلّها، الَّتي يعيشها المقدسيّ، إلى جانب الضُّغوطات المادِّيَّة الَّتي يعاني منها، من مثل: ارتفاع قيمة الضَّرائب، والتَّضييق، والتَّتبُّع الماليّ من مؤسَّسات الاستعمار المتعدِّدة، وغلاء مستوى المعيشة، الماثل في أجرة البيوت، والحصول على تراخيص البناء، وغيرها، إلّا أنَّ قضيَّة التَّسجيل في المدارس الخاصَّة بالقدس، ذات الأقساط الباهظة، والشّروط التَّعجيزيَّة، لا تزال محطَّ إقبال كبير من الطَّبقة البرجوازيَّة، أو الطّبقة الّتي تحاول أن تضع نفسها في إطارها، وتحبّ أن (تُصنَّف) فيها؛ انطلاقاً من كونها (الطَّبقة الرّاقية)، ولكن، لا يمكن بحال من الأحوال، وفق هذا الادّعاء، أن ننكر دافع المقاومة والجانب الوطنيّ لدى العائلات الفلسطينيّة؛ ففي إقبالهم على مثل هذه المدارس، شراء زمن لمدارس القدس، والابتعاد فيها عن تلك المدارس التّابعة لبلديّة الاحتلال الصّهيونيّ.

وعلى الصَّعيد الشَّخصيّ؛ فإنّ ذاكرتي لا تزال حيَّة، ولا تزال تجربتي الذّاتيَّة، والتحاقي بإحدى المدارس الخاصَّة، في مدينة القدس، وتخرُّجي فيها، ماثلة فيها، ولا أنسى أبداً ما رافقها من مواقف، كانت تحصل وقت سداد الأقساط، تلك المواقف، الَّتي كانت تفتعلها إدارة المدرسة مع الطّالبات، اللَّواتي كنت واحدة منهنّ؛ ففي أحد الأعوام الدِّراسيَّة، كان والدي متأخِّراً في تسديد ما تبقّى من قسط؛ إذ كان القسط الكامل 5500 شيكلاً، وما تبقَّى منه هو 1500 شيكلاً، يومها دخل مدير المدرسة إلى الصَّفّ، وأخرجنا جميعنا، وردَّد على مسامعنا عبارة قاسية مهينة، لا ولن أنساها: "*كلّكم بنات تجّار وعائلات معروفين بالبلد، بكرا آخر موعد لتسديد المبلغ بالكامل، وبتخبروا أهاليكم يجوا يدفعوا اللّي عليهم*"، وربَّما كان هذا الموقف بسيطاً، بالمقارنة مع ما كانت تفعله إدارة المدرسة عند كلّ موعد لسداد الأقساط، ولعلَّ المفارقة في هذا الأمر، أنَّ هذه المدرسة، هي نفسها، الَّتي تأسَّست عام 1948م؛ بهدف توفير التَّعليم الإلزاميّ المجّانيّ، بوصفه حقّاً من حقوق كلّ

طفلة فلسطينيَّة؛ ما يعني أنَّ هذه المدارس، قد توسَّعت هيمنتها في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعيَّة القائمة، وتكريس البنية الاجتماعيّة توافقاً مع الطّبقة المهيمنة، وتكييف التَّعليم مع التَّوقُّعات الجديدة للقوى الصِّناعيَّة والماليّة الكبرى، وذلك ينطوي على نتيجتين كارثيّتين: تحويل المدرسة إلى أداة توضع في خدمة المنافسة الاقتصاديَّة، من جهة، وتعميق اللّامساواة الاجتماعيّة في مجال الوصول إلى المعرفة، من جهة أخرى. (وطفة، 2011م).

ومن الملاحظ أنَّ كثيراً من المدارس الخاصّة في القدس، وبخاصَّة تلك الَّتي تتبع مؤسّسة دينيَّة، أو كنيسة معيّنة، (الدِّيانتان: الإسلاميَّة، والمسيحيَّة)، نجد فيها تطرُّفاً فكريّاً كبيراً نحو الأديان الأخرى، فمثلاً، في عام 2014م، قامت إحدى المدارس الخاصّة المخصَّصة للإناث، بإصدار قانون ينصّ على منع ارتداء الحجاب فيها، ومنع أيّة طالبة أو معلِّمة من الدّخول إليها بحجابها، وبعد احتجاج أولياء الأمور بالرَّفض، والتَّظاهر، سمحت إدارة المدرسة فقط للطّالبات بالدّخول إليها بحجابهنّ، ولكنَّها، لا تزال حتّى هذه اللّحظة، تمنع المعلِّمات من ارتدائه، وفي المقابل، فإنَّنا نرى إحدى المدارس الخاصَّة الإسلاميَّة، الَّتي تخصّص مدرسة للإناث، وأخرى للذُّكور، تمنع تسجيل الطَّلبة المسيحيّين لديها، بل، وتفرض الزّيّ الإسلاميّ (الجلباب، والحجاب) على الطّالبات، والمعلِّمات.

وأمّا سياسات الاستعمار الصّهيونيّ، وممارساته في نهب الموارد، والأراضي، واحتكار الكفاءات والأدوات العلميَّة؛ عبر إغراق المدارس التّابعة له بالأموال الهائلة، والمعاشات المرتفعة، والامتيازات الكثيرة، من باب السَّيطرة أوّلاً، والضَّغط ثانياً؛ ما يفسِّر إفلاس لمدارس الخاصَّة، الَّتي تُعَدُّ منافساً قويّاً لها.

وعلى الرَّغم من أنَّ المدرسة مكان لتحقيق المساواة بين طبقات المجتمع، إلّا أنَّ بعضها بصورتها اليوم في مدينة القدس، قد أسهم في توسيع الفجوة الطَّبقيَّة المجتمعيَّة؛ إذ احتكرت خدمة التَّعليم في إطار مؤسَّساتها، وحصرت فكرة التَّعليم فقط داخل أسوارها، وعملت على قولبة التَّعليم، وأدَّت إلى نشوء طبقيَّة ونخب أكاديميَّة, وهذه الأيولوجيا ما نادى إيفان أليتش برفضها، في كتابه (مجتمع بلا مدرسة،1971م)، حينما رأى أنَّ الطّقوس والقوانين تهيّئنا لكي نعيش في مجتمع مؤسَّساتيّ، ونرى العالم من خلال عدساته فقط، مع الاعتماد الكامل على المؤسَّسات، الَّتي يَعُدُّ أليتش محافظة على ثقافة السّائد في المجتمع، واحتكار المعرفة.

إذ يرى أليتش، أنَّه يمكن إرجاع أغلب حالات الفشل في المدرسة، لدى الأطفال، إلى واقع ذلك التَّباين الكبير بين ثقافتهم المرجعيَّة الأسريَّة، والثَّقافة المدرسيَّة؛ ففي الوقت، الَّذي يجد فيه أطفال الأوساط الاجتماعيَّة السّائدة، في وسطهم الاجتماعيّ، كلّ ما من شأنه أن يساعد على نموّهم العقليّ، والنَّفسيّ، والثّقافي، وفق متطلّبات الحياة المدرسيَّة ومعاييرها؛ فإنَّ أطفال الأوساط الاجتماعية المهيضة –على خلاف ذلك– يفتقرون إلى مثل هذه الحوافز والمثيرات، ويعانون كثيراً من الصُّعوبات الاجتماعيَّة والنَّفسيَّة، الَّتي تؤثِّر سلباً على عمليَّة نموّهم النَّفسيّ والعقليّ.

ويقول جورج سنيدر، كما ورد في وطفة (2011م)، في معرض التَّمييز بين تأثير التَّباين الثَّقافيّ للأطفال، في مستوى التَّحصيل المدرسيّ: "إنَّ أطفال الفئات البرجوازيَّة، يجدون في ثقافة المدرسة استمراراً لثقافتهم، وفي الحياة المدرسيَّة استمراراً لحياتهم العائليَّة، أمّا أطفال الفئات العمّاليَّة؛ فإنَّهم يجدون في ثقافة المدرسة غزواً لهويّتهم الثَّقافيَّة، وتهديداً لهويّتهم

الاجتماعيّة، وهم يتابعون عمليَّة تحصيلهم المدرسيّ، بدرجة عليا من التَّوتّر، والانفعاليَّة، والجهد، والتّربية المدرسيّة لا تعدو أن تكون بالنّسبة لهم إلّا نوعاً من التَّطبيع الاجتماعيّ أو الهمينة الثَّقافيَّة." (ص.23).

وأمّا الكاتب الفرنسيّ بيير بورديو (1971م)؛ فينظر، كما ورد في وطفة (2011م) إلى "التَّباين الثَّقافيّ، بين الفئات الاجتماعيّة، وفقاً لمفهوم التَّباين في رأس المال الرَّمزيّ، ويرى أنّ رأس المال الثَّقافيّ، يعيد إنتاج نفسه، ويتراكم وفقاً لمبدأ الرِّبح الاقتصاديّ، وفي الوقت الَّذي يستحوذ فيه أبناء الطَّبقات البرجوازيَّة (على النَّصيب الأكبر من رأس المال الثَّقافيّ الرَّمزيّ) المتاح لهم في أوساطهم الاجتماعيَّة؛ فإنّ أرباحهم الثَّقافيَّة ستكون مضاعفة على مستوى النَّجاح والتَّفوّق المدرسيّين." (ص.83).

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنَّ مفهوم الصِّراع الثَّقافيّ– الرَّمزيّ للطَّبقات الاجتماعيَّة في المدرسة، قد تضمَّن إشارات صريحة إلى العمليّات الثَّقافيَّة الجارية في المدرسة، تحت صيغ العنف الثّقافيّ، والصّراع الثّقافيّ، وعنف اللّغة، والعنف الرَّمزيّ، وهو عنف يدور بين الثَّقافة البرجوازيَّة السّائدة، ونظيرتها الشَّعبية المتنحِّية في دائرة الحياة التَّربويّة والاجتماعيَّة؛ فالثَّقافة السّائدة، الَّتي تتمثَّل في ثقافة الطَّبقة البرجوازيَّة، تمارس عنفها الرَّمزيّ؛ في سبيل الهمينة والسَّيطرة؛ ما يعني أنَّها تعمل –وفق أوَّليّات متعدَّدة– على إزاحة الثَّقافات العمّاليَّة، وثقافة الطَّبقات الاجتماعيَّة الأخرى، ودفعها إلى دوائر الهامشيّة، ولا يكتفي بورديو بذلك، بل يبيّن في هذا السّياق، أنّ العنف الرَّمزيّ، يتجلّى بصورة عفويّة في نسق الفعل التّربويّ، ويمارس وظيفته في مختلف المؤسَّسات الاجتماعيّة التّربويّة المشروعة، من مثل: التّلفاز، والصُّحف، والسّينما، ودور العبادة؛ فالتّلفاز يفرض نظاماً من التّصوّرات بوصفها مشروعة ومتّفق عليها؛ ما يعني أنَّ الخطر الأكبر لأيّة مؤسّسة، يكمن في فقدان مشروعيّتها ومصداقيّتها بالنّسبة لهؤلاء، الَّذين يخضعون لتصوّراتها.

ووفق تعريف بورديو وباسرون (1990م)؛ فإنَّ الطّبقات الاجتماعيّة، تدخل في صراع رمزيّ تربويّ؛ من أجل فرض التّصوّرات الأيدولوجيّة الّتي تناسبها، ويحدث هذا الصّراع عن طريق الإنتاج الرَّمزيّ، الّذي يشكّل بدوره مجالاً مصغّراً للصّراع بين الطّبقات الاجتماعيّة، وفي النِّهاية، يمكنا أن نفترض أنّ الطّبقة الاجتماعيّة، الَّتي تسود اقتصاديّاً، وتمتلك السّلطة الاقتصاديّة، ترمي إلى فرض مشروعيّة سيادتها رمزيّاً؛ عن طريق إنتاجها الرَّمزيّ، أو عبر أولئك الَّذين يدافعون عن أيدولوجيا هذه الطّبقة." (ص.52).

وهنا، نحن لسنا بصدد البحث فقط في رؤية البنية المؤسَّساتيَّة، وتحليلها، وتفكيكها؛ لفهم مواقف العنف الَّذي يُعَدّ التَّنمّر المدرسيّ أحد أنواعه، وإنَّما نبحث كذلك في كيفيَّة تفكيك ذلك في إطار النَّظر والرّبط ما بين البنية المؤسَّساتيَّة، ونظيرتها الاجتماعيَّة، في ظلّ وقوعها في سياق وبنية رأسماليَّة استعماريّة قهريّة؛ فالمقدسي اليوم، لا يعيش تحت وطأة الطَّبقة البرجوازيَّة وقهرها، أو شبح الرَّأسماليَّة فقط، وإنَّما يخضع لبنى اجتماعيَّة ذات شكل بنيويّ علائقيّ، يربط ما بين الاستعمار والمؤسّسات الخاضعة له، والرّأسماليّة، في آن واحد؛ لذلك، لا يمكننا أن نفصلهما، أو حتّى ندرس كلّاً منهما، بصورة منفصلة دون تركيب، وها هو حجازي (2005م)، يرى في تحليله المنظور النَّفسانيّ للتَّخلّف، أنّه "لا يمكننا الحديث عن التَّخلّف، ولا يمكن لصورته أن تكتمل، إلّا إذا أعطينا لهذه البنى الفوقيّة مكانتها (النَّفسيّة، والعقليّة، والقيم الموجّهة

للوجود)، الّتي لا بدّ أن ترافق البنى الاجتماعيّة والاقتصاديّة، الّتي تنتج عنها، وتكملها، وهي وإن كانت في الأصل نتاجاً للبنى الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وما يحكمها من قيم، ومعايير التّنشئة، والتّشريط، وأنماط التّربية، والعلاقات، وما يحكمها من قيم، ومعايير، وأساطير، قوّة قائمة بذاتها، متفاعلة جدليّاً مع البنى التّحتيّة، إنّها تتحوّل إلى عامل يرسّخ هذه البنى التّحتيّة، ويعزّز وطأتها." (ص.31)، وأنا بدوري، أضيف إلى ما أشار إليه حجازي، البنية الاستعماريّة الإسرائيليّة الاستيطانيّة.

وفي هذا المحور، سيكون تحليل البنية المؤسّساتيّة، وتفكيكها، من خلال طرحين:

الطَّرح الأوّل: المدرسة جهاز تربويّ: ما بين المنهاج الخفيّ القمعيّ، والوعي النَّقديّ التَّحرّريّ.

الطَّرح الثّاني: دور المعلّم ودور الطّالب في العمليَّة التَّعليميَّة.

المدرسة جهاز[22] تربويّ: ما بين المنهاج الخفيّ القمعيّ و الوعي النَّقديّ التَّحرّريّ

يرى خلدون حسن النَّقيب، أنَّ "المدرسة وفقاً لمناهجها الخفيّة، لا تهدف إلى تحقيق المساواة بين التَّلاميذ، والطّلّاب، بل تهدف إلى ترسيخ مبدأ اللّاتكافؤ بينهم".

ويؤكِّد جوفمان (Goffman,Erivng.1959)، في نظريّته المعروفة **بالنَّظريّة الدّراميّة لفهم الحياة الاجتماعيّة (Dramaturgy)**، أنَّها تساعد في فهم التَّفاصيل الدَّقيقة والخفيّة في حياتنا، وأنَّ سلوكنا في حضور الآخرين، هو أداء (performance) نسعى من خلاله، بشكل واعٍ أو غير واعٍ، إلى المحافظة، أو التّلاعب بانطباعات الآخرين عنّا، وبخاصّة في سلوك (المرحلة الأولى)، الّذي نفعله، عندما نعرف أنّ الآخرين يراقبوننا، أو يعلّموننا، وبمعنى آخر، كيف نتصرّف وتتفاعل، عندما يكون لدينا جمهور؟

وبذلك، فإنَّ سلوك المرحلة الأماميّة، يعكس الأعراف والتّوقّعات الدّاخليّة لسلوكنا، الّذي يتشكّل جزئيّاً من الإطار، والدّور الخاصّ الّذي نؤدّيه به، ومظهرنا المادّيّ؛ فالمشاركة في أداء المرحلة الأولى، يمكن أن تكون مقصودة وهادئة للغاية، كما يمكن أن تكون اعتياديّة أو لاشعوريّة، وفي الحالتين كلتيهما، عادة ما يتّبع سلوك المرحلة الأماميّة نصّاً اجتماعيّاً روتينيّاً مدروساً وفق المعايير الثّقافيّة، كما هو الحال في الانتظار في طابور لشيء ما، والصّعود إلى حافلة.

وبغضّ النّظر عن الإعداد لسلوك المرحلة الأماميّة؛ فإنّنا ندرك كيف ينظر إلينا الآخرون، وما يتوقّعونه منّا، وهذه المعرفة تُعلّمنا كيف نتصرّف؛ وبكلمات أخرى، فإنّها لا تشكّل –فقط– ما نفعله ونقوله في بيئة اجتماعيّة، وإنَّما تتجاوز ذلك إلى كيفيَّة ارتداء ملابسنا، ووضع أسلوبنا بأنفسنا، والموادّ الاستهلاكيّة الّتي نحملها معنا، وطريقة سلوكنا (حازم، أو رزين، أو لطيف، أو عدائيّ، إلخ).،وفضلاً عن ذلك، فإنَّ سلوك المرحلة الأماميَّة، يخبرنا بكيفيَّة نظر الآخرين إلينا، وما يتوقّعونه منّا، وكيف يتصرّفون نحونا.

---

[22] أعني بجهاز: أنّ المدرسة بنية تربويّة متكاملة ومقسّمة إلى مستويات متعدِّدة، ولأنّ العاملين كلّهم في سياق المدرسة، يجب أن يمارسوا ممارسات تعمل على تحسين المدرسة بوصفها جهازاً بنيويّاً وليس هيكلاً هرميّاً.

ومن جهة أخرى، يرى عالم الاجتماع الفرنسيّ بيير بورديو، أنّ رأس المال الثّقافيّ عامل مهمّ في تشكّل سلوك المرحلة الخلفيّة – ما نفعله عندما لا أحد يبحث هناك، بينما يرى جوفمان، أنَّ سلوك المرحلة الخلفيَّة أكثر ممّا نفعله عندما لا ينظر أحد، أو عندما نفكّر أنّه لا أحد ينظر.

ولعلَّ مثالاً يوضِّح المقصود بالمرحلة الخلفيَّة، ويظهر الفرق بينها وبين سلوك المرحلة الأولى؛ إذ إنّ الطّريقة الّتي نتصرّف بها إلى الخلف، تخرج من التّوقّعات والمعايير، الّتي تشكّل سلوكنا عندما نكون في المقدّمة؛ كأن نكون في المنزل بدلاً من الخروج إلى الأماكن العامّة، أو في العمل أو المدرسة، ولعلّ ذلك هو أوضح ترسيم للفرق بين المراحل الأماميّة والخلفيّة في الحياة الاجتماعيّة.

وبالنّظر إلى ذلك؛ فإنّنا غالبًا ما نكون مرتاحين، بل مرتاحين أكثر، عندما نعود إلى الخلف، ونترك حذراً لنا، وربّما نكون ما نعدّه أنفسنا غير المقيّدة أو (الحقيقيّة)، وفي الواقع، هذا الوعي يصوغ سلوكنا أيضاً، ويشجّعنا على القيام بالأمور على نحو خاصّ، ممّا لا يمكن أن نفعله علناً.

ولعلَّ الأمر اللّافت للانتباه، أنَّني قد استحضرتُ نظريّة جوفمان (1959م)، الدّراميّة؛ لفهم الحياة الاجتماعيّة (Dramaturgy)، وحاولت ربطها مع نظريّة بورديو في العنف الرَّمزيّ، ومع فيليب جاكسون في تعريفه المنهاج الخفيّ (Philip Jackson,1970)؛ في محاولة منّي لتفكيك مفهوم المنهج الخفيّ داخل المدرسة، بوصفها جهازاً تربويّاً، يحدث فيه تفاعل اجتماعيّ؛ لعلَّنا نفهم أكثر العلاقة بين المنهج الخفيّ داخل المدرسة، وممارسة التَّمرّ.

– مفهوم المنهج الخفيّ Hidden Curriculum:

اتَّجهت أنظار التَّربويين نحو ظاهرة واضحة بين الطّلبة، تتمثَّل في ممارسة بعضهم أنواعاً من السّلوكيّات، ذات طابع إيجابيّ تارة، وطابع سلبيّ طورا، أي يتَّفق بعضها، مع ما هو منصوص عليه في المناهج الصَّريحة، بينما يتعارض بعضها الآخر معه، كما لاحظ أولئك التَّربويّون، أنَّ تلك السّلوكيّات متباينة الطّابع؛ بين معرفيّ، وحركيّ، ووجدانيّ، واجتماعيّ.

وهنا، قد بدأ التّساؤل: من أين يتعلّم الطّلبة هذه السّلوكيّات؟ وهل المؤسّسة التَّعليميّة: (المدرسة، أو الكلّيّة، أو المعهد، أو غيرها)، مسؤولة عن بعضها؟ وما المواقف التَّعليميَّة والتَّربويَّة في المؤسّسة التّعليميّة: (المدرسة، أو الكلّيّة، أو المعهد، أو غيرها)، الّتي تساعد على تعليم هذه السُّلوكيّات؟

وهكذا، فقد بدأ الحديث في الأوساط التَّربويّة، عن وجود منهج خفيّ، يؤثّر –جنباً إلى جنب– مع المنهج الصّريح المعلن، في سلوك الطّلبة، كما انطلقت الدّراسات والبحوث؛ للكشف عن هذا المنهج، وطبيعة أشكاله، وعناصره، ومصادره (الموسوي، 2014م).

وأمّا المقصود بالمنهج الخفيّ؛ فيمكن تحديده بالرّجوع إلى فليب جاكسون (Philip Jackson, 1970)، كما ورد (في الموسوي، 2014م)، وبخاصَّة أنَّ المربّين الأمريكيّين يعدّون فليب أباً لهذا المنهج، إذ يقول فيه: "يقصد به كلّ النّواتج

الثّانويّة للعمليّة التّربويّة، أو كلّ النّواتج النّاجمة عن المنهج الصّريح"، كما يقول في كتابه (الحياة في الفصل الدّراسيّ) (Life in classroom): "إنّ المدرسة مكان يقعد فيه الطّلّاب معاً، ويستمعون، وينتظرون، ويرفعون أياديهم، ويناقشون، ويعملون معاً، ويقفون في صفوف، وكلّ تلك الخبرات روتينيّة، وتحدث آليّاً، ومن دون أن تكون ملحوظة، ولكنّ تلك التّفاعلات، تنطوي على رسائل ومضمونات ما، وتؤثّر في الكيفيّات الّتي ينشأ فيها الطّلبة اجتماعيّاً في الصّفوف، والمدارس، وكثيراً ما تؤثّر في التّحصيل الأكاديميّ، أو غالباً ما يكون لها مثل ذلك التّأثير".

ومهما يكن من أمر المنهج الخفيّ؛ فقد لاقى مفهومه تفسيرات وتأويلات كثيرة، بل وجدلاً واسعاً بين المفكّرين، وبخاصّة المربّين وعلماء الاجتماع؛ ما نجم عنه خلافات، لا يسمح المجال هنا بالتّعرّض لها، ولكنّ الحقيقة، الّتي لا بدّ من ذكرها، أنَّ لمفهوم المنهج الخفيّ تأثيراً وفاعليّة كبيرة؛ كونه يجعلنا نشعر بالحقيقة، الّتي مفادها أنّ الرّسالة التّربويّة الموجّهة، والقيم، والمعايير الاجتماعيّة، والسّلوكيّة المرغوب فيها، تمارس وتعزّز من خلال العمليّة التّربويّة في المؤسّسة التّعليميّة، عن طريق عناصرها الأساسيّة، من معلّم، ومنهج، وطريقة، ووسيلة، وأساليب تقويم، أو عبر العناصر الثّانويّة، من مثل المناخ الاجتماعيّ والنّفسيّ بالمؤسّسة التّعليميّة، فضلاً عن اللّوائح والأنظمة.

ومن الجدير ذكره، أنَّ عمليّة تحديد المنهج الخفيّ، والتّحكّم فيه، تمثِّل عمليّة في غاية الصّعوبة؛ إذ كيف يمكن لهم ضبط شيء لا يرى ولا يتوقّع ولا تعرف طبيعته، ولا يمكن السّيطرة عليه بالأنظمة والقوانين أو الكتب والتّعليمات. وبلغة علم النفس الاجتماعي يشبه المنهاج الخفي ما يسمى ب "الأعراف" norms or social norms الأعراف الاجتماعية في سياق محدد، لا يوجد قوانين ولكن تفرض طرق لكيف تعمل الأشياء ولما هو متوقع، لما هو مقبول ولما هو غير مقبول.

وفي ضوء ذلك؛ فإنّ المنهج الخفيّ له خطورته، الَّتي تكمن في أنَّه:

- لا يمكن التَّحكّم فيه، ولا تحديد أسسه أو أصوله.
- قد يتناقض مع المنهج الرّسميّ.
- قد يعمل على إضعاف قيمة المنهج الرّسميّ.
- قد يحدث نوعاً من الصّراع مع المنهج الرّسميّ.

ويمكن أن يظهر المنهج الخفيّ خلال: تعامل المدرّسين مع الطّلبة، وتعامل المدرّسين مع بعضهم بعضاً، وفي أثناء أحاديث المدرّسين العلميّة والفكريّة، وخلال الأنظمة والقوانين والتّعليمات، الَّتي تفرض على الطّلبة، وحتّى طريقة جلوسهم في الفصل، وأسلوب مزاولتهم الأنشطة؛ ما يعني أنَّه يظهر في أيّ شكل من أشكال التّفاعل الاجتماعيّ داخل المؤسّسة التَّعليميّة.

ووفق هذا التَّصوّر، يرى جاكسون (1968م)، أنّ المدرسة تتبنّى منهجين متكاملين في الجوهر والمضمون: أحدهما خفيّ، والآخر ظاهر ورسميّ؛ فالمنهاج الخفيّ يؤثّر على تعليم التّلاميذ أشياء متعدّدة جدّاً، من مثل كيفيّات

الخضوع، والامتثال، والانصياع أمام السّلطة، وكيفيّة الاندماج في إطار الحياة الاجتماعيّة، وفق الدّور والمركز اللّذيْن يحدِّدهما المجتمع.

ولعلَّ المقام يتَّسع للأسئلة المطروحة هاهنا، من مثل: أين يكمن الخفاء في المنهاج الخفيّ؟ وهل هو خفيّ على المتعلّمين، أم على المعلّمين، أم على العالم الخارجيّ للمدرسة؟ كيف لا، وطبيعة العلاقات التّربويّة القائمة في المدرسة، تؤدي إلى إخفاء جانب من المنهاج عن التّلاميذ؛ لأنّهم يعارضون مشروعاً تربويّاً، يتّسم بالوضوح، أو لأنّ الرّوتين المدرسيّ يسمح بالتّعليم دون أن يطرح التّلاميذ أسئلة ذات معنى حول غايات العمل التّربويّ، فمن جهة، هناك غياب للرّقابة، ومن جهة أخرى، هناك جهل بالعمليّات الّتي تجري داخل المدرسة، وهنا، يمكن الاعتماد على التّحليل المنهاجيّ؛ للكشف عن الجوانب الخفيّة في الغامض واللّامتعيّن وعلاقات القوّة، وبخاصَّة في روابط العنف الرّمزيّ. (وطفة، 2011م).

إذاً لمن خفي هذا المنهاج الخفي؟ ولماذا من الضروري أن يصبح الخفي واعياً، أو أن نصبح واعيين له، أن نظهره أو نراه أو نصبح على وعي به، على وعي بما كان غير واعٍ، حتى نتمكن من التغيير وتخيل واقع أكثر عدالة؟!

وعودة إلى مفهوم (العنف الرّمزيّ) في التّربية عند بورديو (1978م)، الَّذي تحدّث عنه، مؤكِّداً أنّه العنف اللّامحسوس واللّامرئيّ من ضحاياه أنفسهم؛ إذ يمارس في جوهره بالطّرق الرّمزيّة الصّرفة؛ للاتّصال والمعرفة، ويعدّ الإنسان كياناً نفسيّاً قابلاً للتّشكّل، الَّذي يحدث في سياق التّبادل الرّمزيّ في المؤسّسات التّربويّة المختلفة، وفي مقدّمتها المدرسة؛ إذ إنّ لكلّ علاقة تربويّة أو اجتماعيّة مضموناً سيكولوجيّاً رمزيّاً محدّداً؛ ما يعني أنّ البناء السّيكولوجيّ للفرد مرهون –إلى حدّ كبير– بمعطيات الأنساق التّربويّة الرّمزيّة المحيطة به، كما يعني –بالضّرورة– أنّ هويّة الأطفال والنّاشئة مرهونة –في عمليّة بنائها– بالمضامين الرَّمزيّة للمعطيات، والعلاقات، والتّفاعلات التّربويّة، الّتي تحيط بهم في بيئتهم الاجتماعيَّة، ومن هنا، تأتي أهمِّيَّة البحث في معطيات التّفاعلات الرَّمزيّة، ودورها في تشكيل الفرد وهويّته.

ووقد أشار كلّ من بورديو، وباسرون (Bourdiey et Passeron,1980)، إلى أهمِّيّة دراسة الغامض والعفويّ والاعتباطيّ والعشوائيّ في العلاقات التّربويّة القائمة في المدرسة؛ بوصفها رموزاً لمنهجيّة خفيّة داخل المؤسَّسة المدرسيَّة.

وبكلمات أخرى، فإنَّ المنهاج الخفيّ، ليس خفيّاً إلّا لمن يريد أن يرى، والشّيء الّذي يمكن أن يؤدّي إلى التَّشويش والغموض في تحليل خفايا المنهاج، هو الاعتقاد بأنّ كلّ ما هو خفيّ مخجل ومعيب وسلبيّ، وأنّ المعنيّين بالعمليّة التّربويّة، يرغبون في نقل هذا الجانب وتأصيله في عملهم التّربويّ.

وهكذا، فإنّه وفق ما ورد عند جوفمان(1959م)، في نظريّته الدّرامية لفهم الحياة الاجتماعيّة (Dramaturgy)، وربطه بمفهوم العنف الرَّمزيّ عند بورديو؛ يمكن أن يتشكَّل العنف الرَّمزيّ –بداية– في المرحلة الخلفيّة، الّتي تحاول أن تظهر المدرسة في المرحلة الأماميّة بالعكس تماماً، بين المعلِّم والطّالب، أو بين الطّالب والطّالب، أو بين المدير والمعلّم، ولكن، بعد فترة، ومع تكرار العنف الرَّمزيّ؛ فإنَّه ينصهر ويتغلل في ثقافة المدرسة؛ ليصبح الثّقافة السّائدة المتجذّرة فيها، وداخل منهاجها المخفيّ والاعتباطيّ والعشوائيّ في العلاقات التّربويّة القائمة؛ لأنّ أحد انعكاسات العنف الرّمزيّ تتمثَّل في انصهاره داخل نفسيّة الأفراد، دون إدراك خطورته وعمقه بصورة واعية.

وهذا ما يؤكّده منير فاشة (2020م)، بقوله: "يلتحق الطّالب بالمدرسة في بلادنا، ولديه قسط وافر من النّشاط والذّكاء، ولكنّه يخرج منها وهو فاقد الاثنين معاً، وليرى فيه –أي التّعليم المدرسيّ– محض أكذوبة كبيرة، تلهي المتعلّم؛ عبر المعرفة الكتبيّة عمّا يدور حوله من تحرّكات اجتماعيّة، وما يجري في مجتمعه من مشاكل، فهو قتلٌ للفكر الحيّ، إنّ المعرفة الّتي تعطى للطّلبة تُخفي الواقع بدلاً من كشفه".

وهذا ما يتجلّى على أصعدة متعدِّدة، من قبيل الاستخفاف بالمتعلّم؛ فقد سأل منير فاشه أحد المعلّمين عن نوع المسؤوليّة الّتي توكل للطّلبة في المدارس؟ فكانت إجابته: "نسمح لهم بقرع الجرس، ونعمل من بعضهم عرفاء!" والعريف: هو الواشي الّذي يخبر المعلّم من خالف الأوامر العسكريّة–التّعليميّة في أثناء غيابه! وقرع الجرس، الّذي لا يحتاج لأكثر من هزّة الكتف لبرهة من الوقت.

وبكلمات أخرى، فإنّنا بحاجة إلى أمور كثيرة، منها: تفكيك الادّعاء بأنّ التّعلّم لا يمكن أن يحدث إلّا في المدارس، وتفكيك عمليّة فصل الطّلبة عن الحياة 12 عاماً على الأقلّ، وتفكيك الافتراض القائل: يمكن أن يعلِّم المعلّمون ما لا يفعلونه. وتفكيك أسطورة أنّ التّعليم قابل للتّحسين؛ من خلال المهنيّين والخبراء، وتفكيك هيمنة كلمات مثل: التّعليم، والتّنمية، والتّقدّم، والتّميّز، والحقوق، وإحلال كلمات بدلاً منها، من مثل: الحكمة، والإيمان، والكرم، والأمل، والتّعلّم، والعيش؛ كيف لا، ونحن بحاجة إلى تأكيد الموضوع الأساسيّ في التّعلّم، المتمثِّل في الحياة والنّاس، الّذين يعيشون وسطها، وليس خارجها، أوفوقها؟!

فالمنهاج المخفيّ بحسب جاكسون، الّذي يحمل في مضامينه العنف الرّمزيّ بحسب بورديو، ولكن، ما يظهره في المرحلة الأماميّة بحسب جافمان، هو المنهاج القائم على (العدالة)، و(المساواة)، و(الاحترام)؛ إنّما يمنحنا الدّافع لإعادة التّفكير بممارستنا؛ من أجل تحسينها من خلال التّأمّل وتفكيك هذا المنهاج، وهذا ما سأقوم بعرضه في الفصل الرّابع؛ من خلال تفكيك الطّالبات أنفسهنّ هذا المنهاج المخفيّ، وتحوّله إلى مرئيّ، بعد تفكيكه وتبادل الحوار النّقديّ في مضامينه.

ولكي تكون المدرسة جهازاً تربويّاً، يسهم في تشكيل ممارسة الوعي النّقديّ التّحرّريّ، وإمكانيّته لكلّ فرد داخل هذا الجهاز، فإنّ بيربيل وجوردون (Preble, W.K., and Gordon, R,2011) يؤكِّدان أنّه ينبغي علينا العمل على جودة مناخ المدرسة إلى ما هو أبعد من (حثّ الأطفال على التّصرّف)، و(الامتثال) لمطالب الكبار؛ ففي المدارس الّتي تتمتّع بمناخ إيجابيّ، نجد رؤية هادفة ومهمّة منهجيّة لربط مناخ المدرسة الإيجابيّ بالتّعلم، ويكون المعلّمون والطّلبة شركاء في إيجاد ثقافة مدرسيّة، تقدّر كلّ فرد، وتشرك الجميع في التّعلّم، وتدعم –بنشاط– نجاح كلّ فرد من أفراد المجتمع؛ كيف لا، والمدرسة تقدِّر المشاركة المدنيّة، والخدمة للمجتمع الأكبر، وتعزِّزهماَ؟ فالجميع – البالغون والطّلبة – بمثابة عامل نشط للعدالة والعدالة الاجتماعيّة والتّغيير، والمدارس الّتي تدرك حدود الامتثال، وتشرك طلبتها في عمليّة تحسينها، إنّما تكون بذلك علامة تجاريّة خاصّة للمدارس.

ومن الأهمِّيَّة بمكان، أن نعرف أنّ مناخ المدرسة هو نتيجة مجتمعيَّة لِـ:

- جودة العلاقات (لكلّ من الكبار والطّلبة) داخل المدرسة.

- الرّؤية الشّاملة للمدرسة، وأهدافها، ورسالتها.
- نظم دعم للطّلبة، والمعلّمين، وأولياء الأمور، وتمكّن المدرسة من تحقيق رسالتها.
- الأدوار المتاحة، الّتي يؤدّيها الطّلبة والمعلّمون وقادة المدارس.
- فرص المشاركة النّشطة والهادفة، بوصفهم متعلّمين وقادة ومواطنين داخل المدرسة والمجتمع.
- مدى وجود الاحترام والتّسامح والإنصاف والعدالة الاجتماعيّة في كلّ مستوى من مستويات ثقافة المدرسة.

ومن هنا، نتطرّق إلى الطّرح الثّاني لهذا المحور، الّذي يتمثّل في **دور المعلّم، ودور الطّالب في العمليّة التّعليميّة.**

دور المعلم ودور الطالب في العملية التعليمية

يرى إيفان إليش، أنّ التّعليم الإلزاميّ، ما هو إلّا مظهر من مظاهر الاعتداء على حرّيّات الأفراد، يحمل في عمقه روحاً تسلّطيّة، ويعقِّبُ بوردون على ما قاله إليش، مؤكّداً إيّاه، كما ورد في (طفرة،2011م): "ليس هناك مصدر أكيد للابتهاج عند الطّفل، أكثر من الوعي بأنّ له أهمّيّة ما في هذا العالم، بيد أنّ إلزاميّة التّعليم هذه، عادة ما تُشعِر الطِّفل أنّه نكرة، لا رأي له." ويضيف: "لا يوجد في العالم شيء أكثر إثارة للشّفقة، من طفل تجده خائفاً كلّما نظرت إليه، وهو يشاهد بشكّ قلق تقلّبات رأي المعلّم".

ويقدّم لنا إليتش تجربة أخرى، قام بها المفكّر البرازيليّ باولو فريري، الّذي يرى أنّ بإمكان المرء أن يتعلّم القراءة خلال أربعين ساعة فقط؛ إذ كان فريري يذهب إلى إحدى القرى، ويدوّن الكلمات والموضوعات، الّتي تشغل أهالي القرية، وتدور نقاشاتهم حولها، وأثناء جلسات المناقشة، الّتي كان يعقدها الأهالي، كان فريري يعلّم النّاس القراءة؛ من خلال الكلمات والموضوعات، الّتي تشغلهم، وليس من خلال موضوعات معدّة مسبقاً، بعيدة عن واقعهم واهتماماتهم.

ولو أنّنا تأمّلنا التّجربة السّابقة؛ لرأينا بوضوح الفرق بين المدرسة وغيرها؛ إذ يجلس الطّالب على مقاعد الدّراسة، سنوات عديدة؛ ليتعلّم لغة ما، ولكن، دون أن يستطيع تكوين جملة واحدة مفيدة، وكذلك يصل بعض الطّلبة إلى الصّفّ السّادس أو السّابع، وهو لا يعرف فكّ الحروف، فضلاً عن جهله بقراءتها.

فالمدارس الحاليّة، لا تكتفي بتدجين الأطفال؛ للاستجابة إلى قيم مجتمع الاستهلاك فحسب، بل تحاول جعل الإنسان مدمناً عليها، وغير قادر على نقدها؛ ما يحوّله إلى كائن مطيع، يفتقر إلى ملكة النّقد، وما هذه السِّمة إلّا واحدة من أسس العصر الصّناعيّ، الّتي تستهدف الإنسان؛ لأداء دور محدود في المجتمع؛ من خلال عمليّة الإنتاج، دون أن يكون له حقّ في تغييره.

وها هو إيفان إليش، يشير في معرض نقده النّظم التّعليميّة، إلى أنّ الزّيادة في عدد المدارس، تفوق عدد الطّلبة اللّازم انتظامهم فيها، زاعماً أنّ هذه الملاحظة شبه العالميّة، يمكن ضبطها وإدراكها بصورة جيّدة، وهي دلالة صارخة على تحوّل المدرسة وانتقالها من دورها الوظيفيّ المتمثّل في (مأسسة القيمة)؛ لكي تصبح مشروعاً ربحيّاً قائماً على مبدأ (تسليع

القيمة)، وبكلمات أخرى، بدلاً من أن يكون الوجود ساحة فسيحة، يتعرّف فيها الإنسان على معاني الحبّ، والصّداقة، والجمال، والوفاء، والمسؤولية، باتت المدرسة تحلّ محلّ الوجود؛ لتعرّف الإنسان على هذه القيم؛ ما يعني حصر التَّجربة الإنسانيَّة، وتحديدها في مكان واحد، وتصوّر واحد، وتجربة واحدة.

وأمّا فريري (2003م)؛ فيقدِّم تحليلاً دقيقاً للعلاقة بين المعلّم والطّالب، ومستواها داخل المدرسة أو خارجها، وطابعها السّرديّ Narrative؛ إذ تشمل هذه العلاقة (فاعلاً) هو (المعلّم)، الَّذي يقوم بالسّرد، و(مفعولاً به) أو (أهدافاً) (الطّلبة)، الّذين يستمتعون بصبر.

وتجنح المحتويات، مهما كانت، إن قيماً، أو أبعاداً عمليّة للواقع، إلى أن تصبح –خلال عمليّة السّرد– بلا حياة، محنّطة؛ فالتَّعليم يعاني من مرض السّرد؛ إذ يتحدّث المعلّم عن الواقع، وكأنّه جامد بلا حراك، مُجَزّأ، ويمكن التّنبّؤ به، أو قد يُسهب في شرح موضوع غريب للغاية، عن التّجربة المعيشة للطّلبة، وكأنَّ فمهمّته هي (مَلء) الطّلبة بمحتويات ما يسرده؛ محتويات لا صلة لها بالواقع؛ لأنّها منفصلة عن (الكلّ)، الّذي أدّى إلى ولادتها، وقد يضفي عليها أهمّيّة؛ لأنَّها كلمات مُفرَغة من (ملموسيّتها)، أصبحت لغوا فارغا مغتربا، بل ويدفع إلى الاغتراب.

وفضلاً عن ذلك، يضيف فريري: "هكذا يصبح التّعليم عمليّة (إيداع)، يكون الطّلّاب فيها الجهة الّتي يجري الإيداع فيها، والمعلّم هو المُودع، وبدلاً من أن يقوم المعلّم بالتّواصل مع الطّلّاب، يلجأ إلى إصدار البيانات، و(إيداع) ما لديه، وهذا هو مفهوم التّعليم (البنكيّ) Banking في التّعليم، الّذي لا يتعدّى فيه مجال النّشاط المسموح به الطّلّاب حدود التّلقّي والإملاء، وتخزين ما تمّ إيداعه." (ص.48).

ويرى فريري "أنّ التّعليم البنكيّ مقترن بالغزو الثّقافيّ واستخدامه كأداة للسّيطرة، من ناحية أخرى نتاج للسّيطرة، ومن ثمّ فإنّ العمل الثّقافيّ، ذا طابع السّيطرة، مثل الأشكال الأخرى للعمل المعادي للحوار، هو بمعنى آخر، وببساطة، نتاج لواقع قمعيّ، بالإضافة إلى كونه متعمّداً ومخطّطاً، على سبيل المثال، إنّ بنية اجتماعيّة جائرة، تؤثّر بالضّرورة على مؤسّسات تربية وتعليم الأطفال في إطار تلك البنية، وتحتذي هذه المؤسّسات في عملها بأسلوب البنية، وتنقل خرافاتها؛ فالبيوت والمدارس، من رياض الأطفال حتّى الجامعات، لا توجد بشكل مجرّد، بل في زمان ومكان، وتعمل إلى حدّ كبير في إطار هياكل السّيطرة، كوكالات لإعداد غزاة المستقبل، إنّ علاقة المعلّم والطّالب قائمة على علاقة فوقيّة مُستبدّة، المعلّم يُعلِّم والطّلّاب يتعلّمون، والمعلّم يَعرِف كلّ شيء، والطّلّاب لا يعرفون شيئاً، والمعلّم يُفكِّر، والطّلّاب يجري التّفكير بهم، المعلّم يتكلّم، والطّلّاب يستمعون– بخنوع، المعلِّم يؤدّب، والطّلّاب يجري تأديبهم."(ص.49).

ولذلك؛ فقد دعا فريري في كتابه (تعليم المقهورين)، ومارتن بارو (Martin Baro,1996) في كتابه (علم النَّفس التّحرّريّ)، إلى أهمّيّة وجوب التَّحرير من التّعليم البنكيّ القمعيّ التّلقينيّ؛ من خلال بيداغوجيا التَّحرير؛ فهناك أساس آخر لفكر سيكولوجيّة التّحرير، يجد أساسه في فكر باولو فريري، الّذي أوجد حركة تثقيفيّة تعرف باسم بيداغوجيا التّحرير، الَّتي تَعدُّ تحرير التّعليم عمليّة تجديد للحالة الاجتماعيّة للفرد؛ فالنّظر في الموضوع، بوصفه تفكيراً ووجوداً حيويّاً، يعكس الواقع الّذي يعيشه الأفراد، "يجب أن توضع المعرفة النّفسيّة في خدمة مجتمع، لا تعتمد فيه رفاهيّة الأقلّ على قهر الآخرين،

وحرمانهم، وتجريدهم من إنسانيّتهم، هكذا سعت بيداغوجيا التّحرير إلى التّثقيف في التّفكير النّقديّ، بينما كان مفيداً للتّثقيف في قيم المساواة، دون استخدام التّلقين، لا تتعلم وفقًا لمصالح الاقتصاد، ولكن مع المصالح الشّخصيّة، إنّه يعلّم النّاس أن يفهموا العالم من تجربتهم وتأمّلهم النّقديّ، اعتمدت هذه الأسس في سيكولوجيّة التّحرير".

وفي ضوء ما تقدَّم، على المعلّم أن يتخلّص من الاعتقاد السّائد بأنّه هو صاحب المعرفة والسّلطة والسّيادة، فكما يشير بورديو في مفهوم العنف الرّمزيّ للمعلّم، من أنَّه يُمارسه من خلال سلطته الآمرة في سياج قدسيّ رمزيّ؛ حتّى يتمكّن من القيام بمهمّة التّدجين، والسّيطرة على عقول الطّلبة ونفوسهم بسهولة ويسر، والمعلّم كما يراه إيفان إليتش (Ivan Illithch)، كما ذكره (وطفة،2011م)، يجمع بين وظائف ثلاث: سجّان، وواعظ، ومعالج؛ فهو المسؤول عن الضّبط الاجتماعيّ داخل الصّفّ، وهو الّذي يسهر على اللّوائح والقوانين، ويحرص على أن يلتزم ويلزم الآخرين بها. (ص.90).

أمّا حجازي؛ فيرى أنّ المدرسة تتابع عمليّة القهر والشّلل الذّهنيّ، الّتي بدأت في الأسرة؛ من خلال سلسلة طويلة من الأنظمة والعلاقات التّسلّطية، الّتي يفرضها نظام تربويّ متخلّف، ومعلّمون عاجزون عن الوصول إلى قلوب الطّلبة وعقولهم، إلّا من خلال القمع، وبذلك، تتحوّل الدّراسة إلى عمليّة تدجين، تفرض الخصاء الشّخصيّ والفكريّ على الطّفل؛ كي يكون مجرّد أداة راضخة، ويجري ذلك –طبعاً– تحت شعار غرس القيم الخلقيّة: (الاحترام، والطّاعة، والنّظام، وحسن السّيرة والسّلوك)، ولا يسمح للطّالب أن يعمل فكره، أو ينتقد، أو يحلّل، أو يتّخذ موقفاً شخصيّاً، أو يختار، وباختصار، لا يسمح له أن يكون كائناً مستقلّاً ذا إرادة حُرّة؛ ما يجعله ضحيّة عمليّة خصاء ذهنيّ، أصبحت معروفة تماماً لدى علماء التّربية والاجتماع، الّذين حلّلوا عمليّة التّدجين المدرسيّ، وأمّا التّلقين؛ فيمارس –بالضّرورة– من خلال علاقة تسلّطيّة: سلطة المعلّم لا تناقش، (حتّى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها، وليس من الوارد الاعتراف بها)، بينما على الطّالب أن يطيع ويمتثل، ولعلّ هذه العلاقة اللّاعقلانيّة تعزّز النّظرة الانفعاليّة إلى الوجود؛ لأنّها تمنع الطّلبة من التّمرّس بالسّيطرة في شؤونه ومصيره. (ص.79).

وهكذا، فإنّ عمليّة التّلقين، والتّعليم البنكيّ، والتّعامل مع الطّلبة بوصفهم أفراداً خاضعين فقط، تؤدّي إلى إنتاج مناخ مدرسيّ غير آمن للطّلبة؛ لأنّ المناهج المخفيّة، يسودها الخضوع والتّلقين والتّدجين فقط، ويغيب عنها الحوار ومساحات النّمو والتّعلُّم، الّتي يجري فيها تبادل المعرفة والمشاركة المعرفيّة، وبالتّالي؛ فإنَّ غياب ذلك، يعمل على تذويت سلوكيّات مليئة بالعنف والغضب والتّسلّط.

ومن ناحية عمليّة، فإنّنا نبدأ من هنا، فبعد الإدراك والتّعمّق في مدارس مدينة القدس، وبخاصّة المدرسة الّتي طبّق فيها البحث؛ للوقوف على مدى رؤيتها التّربويّة أهمّيّة المعلّم الطّالب، ووجود دور رئيس لكلّ منهما في العمليّة التّعليميّة، وإمكانيّة فهم الدّوافع وراء مواقف التّنمّر داخل المدرسة، الّتي غالباً ما تحصل نتيجة خطابات وأفكار موجودة ومتجذّرة في المناهج المخفيّة، الّتي لا يُمارسها المعلّمون فقط؛ فوجود علاقة هرميّة تسلّطيّة يعني أنّ المعلّم –أيضاً– واقع تحت وطأة هذه الخطابات من الإدارة أو المفتّشين وغيرهم ممّن يتواجدون في أعلى الهرم؛ إذ تبقى العلاقة هرميّة، وصولاً

إلى الطّالب (إدارة–معلّم– طالب)، ويمتدّ أثر هذه الخطابات السّلبيّ والقهريّ إلى كلّ فرد موجود داخل المدرسة، من عامل النّظافة، إلى حارس بوّابات المدرسة، إلى أولياء الأمور... إلخ.

وقد أدركت –من خلال ملاحظتي، وتنقّلي بين أكثر من مدرسة– أنّ صورة العلاقة ما بين المعلّم والطّالب، وطبيعة التّفاعل الاجتماعيّ فيما بينهما، تؤدّيان دوراً أساسيّاً في تعزيز نشوء بيئة خصبة لممارسة التّنمّر، وبخاصَّة في المدارس، الّتي تكون العلاقة فيها بين المعلِّم والطّالب، ذات طابع تسلّطيّ وفوقيّ؛ إذ يترجم ذلك بالخطاب اللّغويّ بين المعلّم وطلبته داخل الغرفة الصّفّيّة؛ عبر أسلوب تعليمه، وكتابته الامتحانات، وطريقة تصحيحها، والنّقاش الّذي يحدث أحياناً داخل الصّفّ، وطريقة نقل المعرفة واكتسابها؛ فأغلب المدارس تتبنّى القمع أسلوباً في التّعليم، إضافة إلى الأسلوب التّقليديّ البنكيّ، دون ترك أيّة مساحة للطّالب، تمكّنه من نقل المعرفة، أو حتّى المشاركة في أيّ قرار داخل المدرسة، وبخاصّة فيما يتّصل بشؤون الطّلبة.

وقد تبدو المدرسة مطبّقة الحرّيّة؛ من خلال نشاطات انتخاب بين الصّفوف؛ لأخذ قرارات معيّنة، أو الادّعاء أنّ الطّالب هو محور العمليّة التّعليميّة؛ إلّا أنّ ذلك، في كثير من الأحيان، لا يكون أكثر من مجرّد شعارات، ويبقى الطّالب مفعولاً به على أرض الواقع.

ومن هذا المنطلق، ومن خلال ملاحظتي، فإنّني أدّعي في هذا البحث، بل وأؤمن بأنّنا لا يمكننا التّخلّص من الاضطهاد، إلّا من خلال سماع الأطفال، والاستماع إلى أصواتهم؛ لأنّ ذلك شرط ضروريّ لفهم مصالحهم، من جهة، والاعتراف بفعّاليّتهم(Agency)، من جهة أخرى؛ لعلّهم يصبحون فاعلين، لا مفعولين، ما هذا البحث إلّا محاولة لتطبيق ذلك، عبر أسلوب تعلّم تحرّريّ قائم بحدّ ذاته على أهمّيّة الوعي النّقديّ؛ ليكون الأطفال –آدميّين حقّاً– من خلال البحث، والممارسة، والمعرفة.

الفصل الثّالث:
منهجيّة البحث

مقدّمة

تصنّف البحوث حسب مناهجها إلى بحوث كمّيّة، وأخرى نوعيّة؛ ولعلّ الأخيرة تعرض الحقائق بطريقة سرديّة، وتوظيف الكلمات، والأشكال، والرّسومات أحيانًا، ونادراً ما تعرض بيانات رقميّة، كما تتبنّى نظرة فلسفيّة، تفترض وجود حقائق ظواهريّة متعدّدة، يجري بناؤها اجتماعيّاً؛ من خلال وجهات نظر الأفراد والجماعات حول الموقف، وأمّا الوصول إلى الحقيقة؛ فيكون عبر المعنى والفهم، والعالم مليء بالمعاني، الّتي يكوّنها الأفراد عن الحقائق، والسّلوك الإنسانيّ مرتبط بالبيئة، الّتي تجري فيها نشاطات البحث ومعالمه، ويعيش فيها الأفراد، مع ضرورة التّنبّه إلى وجود تأثيرات اجتماعيّة وثقافيّة وتاريخيّة على الخبرات الإنسانيّة؛ ما يجعل البحث النّوعيّ أكثر اهتماماً بفهم الظّاهرة الاجتماعيّة من منظور المشاركين أنفسهم، ويحدّد هذا من خلال مشاركة الباحث حياة المشاركين العاديّة؛ إذ يعتقد الباحثون النّوعيّون أنّ الأفعال الإنسانيّة، وآراء الأفراد، ومعتقداتهم، تتأثّر بالمواقف الّتي تحدث فيها؛ فالعالم الاجتماعيّ، لا يستطيع فهم السّلوك الإنسانيّ دون فهم الإطار، الّذي يفسّر فيه الأفراد أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، ويكون الباحث قد توصّل إليه مسبقاً، أثناء جمعه البيانات وتحليلها. (أبو زينة، الإبراهيم، قنديلجي، عدس وعليان، 2005).

علم النّفس المجتمعيّ ورؤيته الفلسفيّة للبحث المجتمعيّ

يشير كلّ من نيسلون وبريليتنسكي (Nelson &Prilleltensky,2010)، كما ذكرته خليفة (2018م)، إلى أنّه "منذ منتصف الثّمانينيّات من القرن العشرين، عقد مؤتمران في الولايات المتّحدة، حول بحث مجال علم النّفس المجتمعيّ، أحدهما في عام 1988م، وأحدهما في عام 2003م، والكتب المتعلّقة بمداولة هذين المؤتمرين والورقات الأخيرة عن علم النّفس المجتمعيّ، قد وضعت نهجاً مختلفاً للعلم المجتمعيّ؛ لأنّها تسعى جاهدة لربط أهداف الفهم والعمل معاً، وكذلك التّأكيد على أهمّيّة العمليّات التّشاركيّة والتّعاونيّة بين باحثي علم النّفس المجتمعيّ، والجماعات المجتمعيّة، والمواطنين، كما أنّ هذه المطبوعات وغيرها، قد وسّعت نطاق نماذج البحث: (افتراضات حول طبيعة العالم، وكيف يمكن فهمه)، ونهج البحوث المشروعة، بما في ذلك الأساليب النّوعيّة، الّتي تكون فيها (البيانات) هي قصص النّاس وكلماتهم، بدلاً من الأرقام، مثل: (المقابلات، والمجموعات البؤريّة، والمقابلات المتعمّقة المفتوحة)، وفي الواقع، لقد تغيّرت طبيعة بحث علم النّفس المجتمعيّ كثيراً، منذ منتصف الثّمانينيّات؛ الآن هناك طرق متنافسة متعدِّدة لإجراء البحث المجتمعيّ، وعادة ما يسترشد البحث في علم النّفس التّطبيقيّ بفلسفة العلم المعروفة باسم الوضعيّة المنطقيّة/ التّجريبيّة، أو ما نعرفه أكثر شيوعاً، بوصفه المنهج العلميّ؛ إذ يعتقد علماء النّفس المجتمعيّ، أنّه لا توجد طريقة علميّة واحدة، بل هناك طرق علميّة متعدّدة، وأنّ بحثهم غالباً ما يكون تشاركيّاً جدّاً، وموجّهاً نحو العمل، ويسترشد بافتراضات الفلسفات البديلة للعلوم".

أمّا هدف البحث المجتمعيّ؛ فيتمثّل في بناء المعرفة، الّتي تتحدّى الوضع الرّاهن، وتعزّز التّحرير، والرّفاه للجميع، وبذلك، فإنّه على النّقيض من البحوث النّفسيّة السّائدة؛ كونه عملاً موجّهاً، ولمّا كان تطوير المعرفة والعمل لا ينفصلان؛ فإنّ ذلك يظهر بوضوح في هذا النّوع، الّذي لا يجرى فقط من أجل تطوير معرفة جديدة، بل يؤدّي إلى تغيير الظّروف الاجتماعيّة، وفضلاً عن ذلك، فإنّ علماء النّفس المجتمعيّ، لا يؤمنون بنهج (الخبير) في علم النّفس التّطبيقيّ التّقليديّ؛ ما يجعل أصحاب المصلحة في المجتمع، يشاركون أيضًا في خلق المعرفة.

وتركز أخلاقيّات علم النّفس التّطبيقيّ التّقليديّ على المنتفع الفرديّ أو المشارك في البحث، وتؤكّد قيماً إيجابيّة، من مثل أخذ موافقة الفرد على المشاركة بالبحث، والسّرّيّة، وكذلك، يلتزم علم النّفس المجتمعيّ أيضاً بهذه الأخلاق الفرديّة، ولكنّه يذهب أبعد من ذلك؛ للنّظر في الأخلاقيّات الاجتماعيّة، والقيم، الّتي تعزّز التّغيير الاجتماعيّ.

وغالباً ما يدّعي علم النّفس التّقليديّ، أنّه (محايد القيمة)، عندما يتّصل الأمر بالأخلاقيّات الاجتماعيّة، ولكنّ مثل هذا الموقف، غالباً ما يوفّر القبول الضّمنيّ للظّروف الاجتماعيّة غير العادلة، وتُعدّ دراسات عمليّة التّمكين الشّخصيّ، وتطوير الهويّات الإيجابيّة، والقصص الشّخصيّة البديلة، ورفع الوعي، الّذي يربط بين الشّخصيّة والسّياسة، من أولى اهتمامات علم النّفس المجتمعيّ، الّذي يتحالف مع وجهات النّظر النّقديّة، في مجموعة من العلوم الاجتماعيّة، والصّحيّة، والعلوم الإنسانيّة؛ أي تلك التّخصّصات الّتي تركّز على التّفاعل بين النّاس والبيئات الاجتماعيّة.

وفيما يتّصل بمستويات التّحليل في البحث المجتمعيّ، بدءاً من المستوى الفرديّ للتّحليل، فإنّه يمكن لهذا النّوع من الأبحاث مع الجماعات المضطهدة، أن يساعد على التّحرّر من القمع؛ عبر المقاومة، والتّمكين الرّفاه لكلّ الّذين لديهم قوّة وموارد أقلّ، وأولئك الّذين يتمتّعون بمزيد من القوّة والموارد، كما يمكن لهذا البحث، الّذي يركّز على المستوى العلائقيّ للتّحليل، أن يفحص الصّفات التّحريريّة أو القمعيّة للعلاقات والمجموعات والمنظّمات والنّتائج، الّتي تنتج عن العلاقات والأماكن.

ويرى بعض الباحثين، أنّ بحث علم النّفس المجتمعيّ، على المستوى الجماعيّ، ينبغي أن يركّز على الهياكل الاجتماعيّة والسّياسات، الّتي تعزّز تحرير الفئات المحرومة، ورفاهها، ولعلّ أحد الأنواع المطبّقة في هذا المجال النّموذج البنائيّ، الّذي يميل في المقام الأوّل، إلى استخدام الأساليب النّوعيّة؛ لفهم النّاس، والبناءات الاجتماعيّة، والقيم، والمصالح، والمعاني الكامنة فيما وراء اللُّغة والخطابات والنّصوص؛ فالبيانات الأوّليّة في التّحليل النّوعيّ هي كلمات النّاس، لا الأرقام أو الإحصائيّات، وفضلاً عن ذلك، فإنّه يعمد إلى توظيف العمليّات التّشاركيّة؛ للتّوصّل إلى توافق في الآراء حول النّتائج ومعناها، والتّركيز على علاقة العمل الوثيقة بين الباحث والمشاركين، ولكن، لا يعني ذلك كلّه غياب الطّرق الكمّيّة عن مثل هذه الأبحاث؛ إذ يمكن للباحث أن يستخدمها.

ومن هنا، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذا البحث، سيتّبع نموذج علم النّفس المجتمعيّ في البحوث، من خلال نموذج البنائيّة، اعتماداً على الأساليب النّوعيّة؛ لفهم الطّالبات، والبناءات الاجتماعيّة، الّتي يعشن داخلها، والعلاقات الّتي يتشابكن ويتفاعلن معها؛ إذ لا يمكن أن يجري ذلك إلّا عبر العمليّات التّشاركيّة، من جهة، والعلاقة الوثيقة بيني –بوصفي باحثة ومشاركة– وبين الطّالبات المشاركات، من جهة أخرى، ومن ثمّ تحليل كلماتهنّ وقصصهنّ.

البحث الإجرائيّ التّشاركيّ النّقديّ Critical Participatory Action Research

يُعَدُّ البحث الإجرائيّ أحد أنواع البحوث النّوعيّة، وبخاصّة في مجال البحوث التّطبيقيّة داخل الحقل التّربويّ؛ كيف لا، وهو الوسيلة الّتي تمكّننا من إجراء تحسين في ممارسة التّعليم، في المجالات المختلفة داخل المدرسة؟! فالتّدريس ليس مسؤوليّة فنّيّة فحسب، بل هو مسؤوليّة أخلاقيّة ومهنيّة، تضع المدرّسين المشتغلين به، أمام الالتزام بإعداد أنفسهم،

وتطويعها؛ لتحمّل أعباء هذه المسؤوليّة، وأدوارها، في واقعهم التّدريسيّ اليوميّ المعيشيّ، فضلاً عمّا يتطلّبه التّدريس من إعداد وتنمية مهنيّة دائمة؛ من خلال الخبرة، والفهم الواعي المبنيّ على التحّليل النّاقد لها؛ لتطويرها وإثرائها باستمرار. (فريري كما ذكر في محمّد وآخرون، 2005م).

وأمّا فريري؛ فيشير كما ورد في الحسينيّ (2003م)، إلى أنّه "لا يمكن للأشخاص أن يكونوا آدميّين حقّاً بمعزل عن البحث والممارسة؛ فالمعرفة تظهر فقط من خلال الاختراع وإعادة الاختراع، عبر البحث الدّؤوب القلق والمستمرّ، الّذي لا يعرف الصّبر، المفعم بالأمل، الّذي يقوم به النّاس في العالم، ومن العالم، ومع بعضهم البعض، ويكمن مبرّر وجود (التّعليم الحرّ الإرادة) في توجيه نحو المصالحة؛ فالتّعليم يجب أن يبدأ في حلّ التّناقضات بين المعلّم والطّالب، بحيث يصبح في الوقت ذاته معلّماً وطالباً، ولا يتوفّر(كما لا يمكن أن يتوفّر) هذا الحلّ في المفهوم (البنكيّ)، بل على العكس، يُبقي التّعليم (البنكيّ) على التّناقضات، بل يحفّزها من خلال المواقف والممارسات التّالية، الّتي تعكس المجتمع القمعيّ ككلّ: المعلّم يُعلّم والطّلّاب يتعلّمون، المعلّم يعرف كلّ شيء والطّلّاب لا يعرفون شيئاً، المعلّم يفكّر والطّلّاب يجري التّفكير بهم، المعلّم يتكلّم والطّلّاب يستمعون– بخنوع، المعلّم يؤدّب والطّلّاب يجري تأديبهم، المعلّم هو (الفاعل) في عمليّة التّعليم، بينما الطّلّاب مجرّد (أشياء) أو (مفعول بهم)." (ص49).

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّه –ومن خلال عملي داخل المدرسة، الّتي أجريت فيها البحث– قد أتيحت لي الفرصة أن أعمل في إطار مسار التّعليم والتّدريس، وإن كان البرنامج، الّذي درّسته غير وارد ضمن الموادّ المنهجيّة، الّتي يتبعها تقييم ودرجات أكاديميّة للطّالبات؛ إذ تمثّل في تقديم حصّة أسبوعيّة منتظمة للصّفوف الابتدائيّة، (الأوّل – الرّابع)، ولكن، ومهما يكن من أمره؛ فقد وضعني في دائرة (المعلّمين)، من جهة، ومنحني فرصة لممارسة التّعليم والمشاركة في التّغيّر الاجتماعيّ مع الطّالبات، من جهة أخرى.

وفي ضوء ذلك، كان لا بدّ من اختيار منهجيّة بحث، تكون فيها الطّالبات هنّ الفاعلات في مجال التّغيّر الاجتماعيّ، لا المفعول معهنّ أو عليهنّ؛ ما دفعني إلى اعتماد **منهجيّة البحث الإجرائيّ التّشاركيّ النّقديّ (Critical action research)**؛ لأنّه، وفق رأيي، سيساعدني في تحقيق أهداف هذا البحث، بما يتوافق مع مفاهيم علم النّفس المجتمعيّ التّحرّريّ.

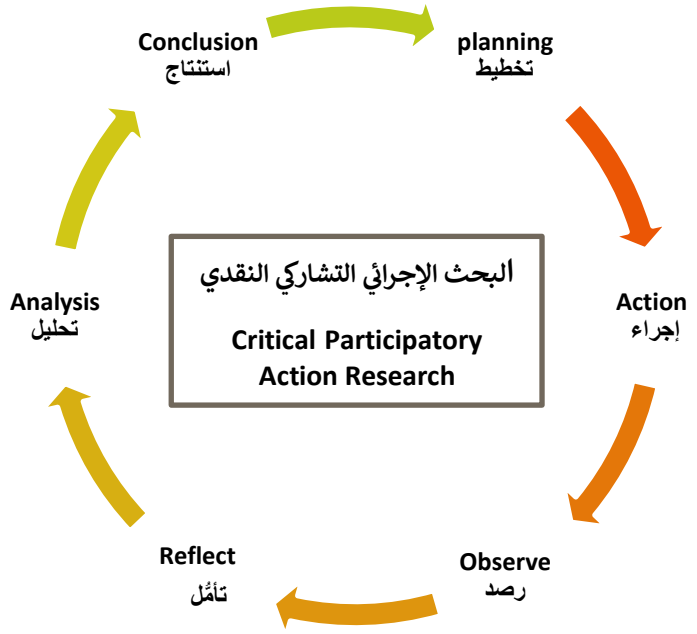
وها هو كيميس (Kemmis,2009)، يرى أنّ "البحث الإجرائيّ التّشاركيّ النّقديّ، يتمّ إجراؤه بشكل جماعيّ، من خلال الأشخاص الّذين يتصرّفون معاً بصيغة ضمير المتكلّم (الجمع) (نحن)، يتمّ اتّخاذ القرارات حول ما يجب استكشافه، وما يجب تغييره بشكل جماعيّ، وفي هذه الحالة، يستكشف النّاس أنماط أقوالهم وأفعالهم وقيمهم والتّكوينات الّتي تمّ إنشاؤها اجتماعيّاً، والّتي قد تحتاج إلى التّحوّل ككلّ." (ص. 470)

وبكلمات أخرى، فإنّ البحث الإجرائيّ **ممارسة لتحسين ممارسة**؛ فالمنظّر هو الممارس، والممارس هو المنظّر، وأمّا الهدف؛ فيكمن في تحسين فهمنا ممارستنا، وتحويل ظروفها، الّتي تشكّلها البنى وعلاقات القوة (الهياكل– والبنية–

والسّياسات)، ممّا أطلق عليه (عمليّة التّحوّل في الوعي– Transformation of consciousness)، ومن الأهمّيّة بمكان، أن ندرك أنّ هذه التّحوّلات، تحدث –أيضاً– على ذواتنا ووعينا وهويّتنا.

ولعلّ الأمر اللّافت للانتباه، أنّ بورديو يتّفق مع كيميس في مفهوم الممارسة؛ إذ يرتكز عند بورديو على علاقة الأعوان بالبناء الاجتماعيّ، تلك العلاقة الّتي تنتهي بقيامهم بإعادة إنتاج هذا البناء، وهنا، لا يستبعد بورديو قدرة الأعوان على تحويل (البناء) وتغييره، ولكنّ ذلك يستلزم توافر شروط معيّنة؛ فالممارسة في وعي بورديو، إنّما تعني الفعل الاجتماعيّ الّذي يقوم الأعوان –بوساطته– بالمشاركة في إنتاج البناء الاجتماعيّ، لا مجرّد أداء أدوار داخله؛ إذ يؤكّد بورديو أنّه "على الرّغم من أنّ الفاعلين نتاج البنية، إلّا أنّهم صنعوا ويصنعون البنية باستمرار؛ فعمليّة إعادة إنتاج البنية هذه، بعيداً عن كونها نتاج سيرورة آليّة، لا تتحقّق بدون تعاون الفاعلين الّذين استدمجوا ضرورة البنية في شكل هابيتوس، حيث ينتجون، ويعيدون الإنتاج، سواء كانوا واعين بتعاونهم أم غير واعين." (كريمة، 2020م).

ويشير كيميس، من جهته، إلى أنّ المشاريع والأبحاث، الّتي تجرى في سياق المدرسة، يجب أن تكون على صعيد المدرسة أو الصّفّ كلّه، وليس بصورة فردانيّة؛ فهو بحث جماعيّ، يدعو إلى التّغيّر من التّربية اللّيبراليّة إلى نظيرتها النّقديّة التّحرّريّة.



فالبحث الإجرائيّ النّقديّ، يهدف إلى استكشاف الحقائق الاجتماعيّة؛ من أجل اكتشاف ما إذا كانت الممارسات الاجتماعيّة أو التّعليميّة ذات عواقب غير مستدامة، وهو يقوم بذلك؛ عن طريق فتح مساحة تواصل (Opening communicative space)؛ إذ يمكن للنّاس التّفكير معاً في شخصيّة ممارستهم، وسلوكها، وعواقبها. مع التّنبّه إلى أنّ ما يجب تغييره في البحث الإجرائيّ النّقديّ لا يقتصر على الأنشطة، ونتائجها الفوريّة، أو الأشخاص، أو المفاهيم الّتي يحملها الممارسون وغيرهم من المشاركين في الممارسة، ممّن يتأثّرون بها، بل يمكن أن يمتدّ التّغيير إلى التّكوين الاجتماعيّ، الّذي تحدث فيه الممارسة– الخطابات (Sayings)، الّتي توجّهها، والأفعال الّتي تنفّذ (actions)، وأنماط العلاقات الاجتماعيّة بين المؤثّرين والمتأثّرين بها (relationships)؛ لأنّ التّفكير في هذه التّشكيلات الاجتماعيّة، بوصفها (بنيات ممارسة)، يسمح لنا بالتّفكير فيها، على أنّها من صنع الناس، وبالتّالي، فإنّها قابلة للتّغيّر؛ إذ يهدف الأشخاص المشاركون في البحث الإجرائيّ النّقديّ إلى تغيير عالمهم الاجتماعيّ بصورة جماعيّة، عبر التّفكير فيه بطريقة مختلفة، والتّصرّف بصورة مختلفة، والارتباط ببعضهم بعضاً بهيئة مختلفة – من خلال بناء هياكل أخرى؛ لتمكين ممارساتهم، وتقييدها بطرق أكثر استدامة، وأقلّ استدامة. (ص. 471).

وهكذا، فإنّ البحث الإجرائيّ النّقديّ، مرتبط بالجماعة؛ لأنّ (نحن) من نحدّد المشكلة، و(نحن) من نخطّط لها، و(نحن) من نعمل على تقييم ممارستنا من خلال تأمّلاتنا؛ فالتّغيير مرهون بنا، وعندما نغيّر في ممارستنا؛ فإنّنا نغيّر بماذا نفعل؟ ولماذا؟ ما يعني تغيير الظّروف الّتي نمارس فيها أفعالنا، وفي مقدّمتها الثّقافة والمناخ المدرسيّ، وما فيهما من أهمّيّة كبيرة لإحداث التّغيير؛ بوصفهما (الحاضنة) الفعليّة لعناصر العمليّة التّربويّة الأخرى كلّها.

ولعلّ السّؤال المهمّ هنا، ما طرحه كيميس: **متى نعرف أنّ ممارستنا بحاجة إلى تحسين؟**

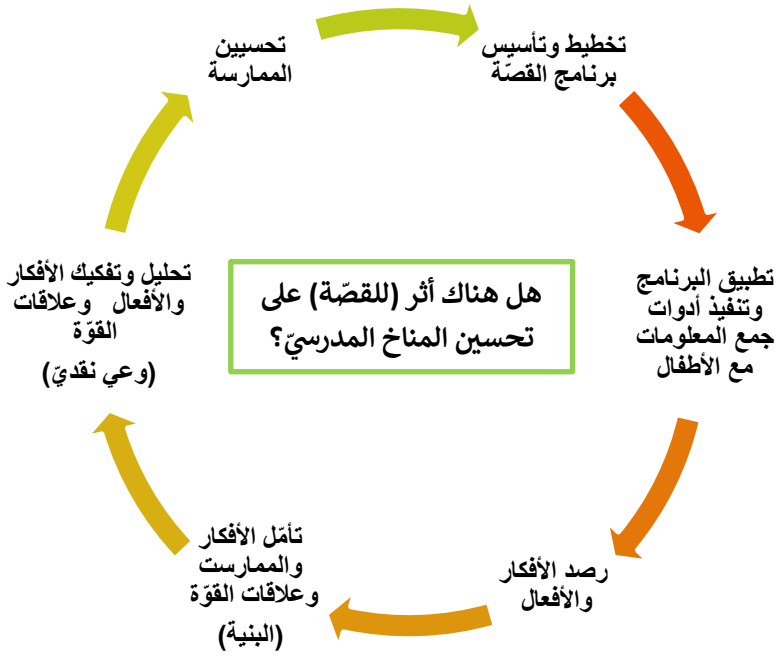
- أن تكون ممارستنا غير مستدامة: ما أفكارنا، وخطاباتنا اتّجاه قضايا المجتمع (الخطاب الطّبّيّ، والاجتماعيّ، والمجتمعيّ)، وهل دورنا أن ننقل المعرفة فقط؟
- أن تكون ممارستنا غير أخلاقيّة وغير عادلة: هل ممارستنا تقصي أفراداً؟ وهل ممارستنا تعيق، أم تحسّن الظّروف؟ وهل ممارستنا تدمج الأفراد، أم تزيد من تهميشهم؟ وهل ممارستنا تعرقل هويّات أفراد معيّنين وخصوصيّاتهم؟
- أن تكون ممارستنا بيئيّة (Ecological): هل أفعالنا وسلوكيّاتنا استهلاكيّة؟
- أن تكون ممارستنا ذات ديمومة: هل هي مموّلة اقتصاديّاً؟ وهل ستستمرّ بغياب التّمويل؟

كما يشير كيميس إلى الظّروف الّتي تشكّل الممارسة، ويصنّفها على النّحو الآتي:

- **الثّقافة:** الخطابات السّائدة والأكثر انتشاراً.
- **الظّروف الاقتصاديّة:** تعني ما الّذي نستطيع فعله، أو لا نستطيع.
- **الظّروف السّياسيّة:** مجموع الهياكل، والظّروف الاجتماعيّة، وعلاقات القوّة الموجودة ضمن السّياق.

وفي ضوء ما يقدّمه البحث الإجرائيّ التّشاركيّ النّقديّ من أهمّيّة في الفهم العميق للسّلوك الإنسانيّ، وتحسين ممارستنا في عملية التّعليم والتّعلّم داخل المدرسة، الّتي أجري فيها البحث، وإدراك الظّاهرة الاجتماعيّة (التّنمّر) بعمق، والإحاطة بجوانبها كلّها، وتناول العوامل والمتغيّرات جميعها، الّتي يمكن أن تؤثّر عليها، دون إهمال بعضها، أو تركيز على أخرى؛ لأنّ مثل هذا الإغفال، قد يغيّب بعضاً من جوانب تشكّل هذه الظّاهرة؛ فدراستي تتناول موضوع أثر أدب الأطفال (القصّة)، بوصفه تدخّلاً وقائيّاً؛ للحدّ من سلوك التّنمّر؛ إذ إنّني أرى عدم إمكانيّة دراسة موضوع مثل التّنمّر عبر الأرقام الكمّيّة، من جهة، فضلاً عن دراستي فئة اجتماعيّة (الأطفال)، تتعرّض للتّهميش، وغالباً ما تدرس من خلال بيانات، وأرقام بعيدة عن كينونة الطّفل، ومعاناته، وهمومه الاجتماعيّة؛ ما يفسّر اعتمادي على منهجيّة البحث الإجرائيّ التّشاركيّ النّقديّ، الّتي من شأنها أن تقدّم لي فرصة التّعمّق في دراسة أثر أدب الأطفال (القصّة)، بوصفها أداة تدخّل وقائيّ من ممارسة التّنمّر، إضافة إلى إعادة التّفكير في ممارستنا بكيفيّة منع هذه الظّاهرة، أو الحدّ منها على أقلّ تقدير.

ففي إطار هذا المنهج، وما يتيحه من مساحة تفاعل وتواصل، يمكننا –جميعاً– (معلّمون، وأطفال)، أن نعمل على تحسين ممارستنا ودورنا، بوصفنا أفراداً موجودين في السّياق التّربويّ؛ لضمان مناخ مدرسيّ آمن، عن طريق مشاركتنا جميعاً في تأسيس برنامج تربويّ، في إطار البرنامج المدرسيّ، يتبع منهجيّات علم النّفس المجتمعيّ التّحرّريّ النّقديّ، ويعمل وفق أسلوب التّدخّل الوقائيّ المبكّر، في المستويات كلّها: الفرديّ؛ (الأطفال، والمعلّمين، والإدارة)، والمستوى العلائقيّ–البنيويّ، والمستوى المجتمعيّ، عن طريق تخصيص حصّة أسبوعيّة، تشارك فيها صفوف المرحلة الابتدائيّة (الأوّل – الرّابع)، وتوظيف أداة أدب الأطفال، وبخاصّة القصص؛ لأنّها شحنة تربويّة تعليميّة، لا يحسن الاستغناء عنها؛ لما تتيحه للأطفال من جلائل الإفادات، وإثارة الاهتمام. (الرّيماويّ، 1998م).



والآن، سأتناول الأفراد المشاركين بالبحث، وسياق المدرسة، وإجراءات البحث، وأدواته:

الأفراد المشاركون في البحث

يشتمل مجتمع البحث على مجموعات صفّيّة من الأطفال الإناث، وهنّ طالبات في مدرسة في مدينة القدس، تتراوح أعمارهنّ ما بين (7 أعوام – 12 عاماً)، موزّعات على الصّفوف، من الأوّل حتّى الرّابع، ويبلغ عددهنّ الكلّيّ 377 طالبة، بواقع ثلاثة عشر صفّاً، ثلاثة صفوف لكلّ طبقة: (طبقة الصّفّ الأوّل، وطبقة الصّفّ الثّاني، وطبقة الصّفّ الثّالث)، وأربعة صفوف لطبقة الصّفّ الرّابع.

موقع إجراء البحث داخل المدرسة

أعمل في مدرسة في بلدة تقع في شرقي القدس [23]، منذ أربعة أعوام؛ إذ عملت فيها ببرامج تعليميّة مختلفة، ولكن، اختلف الأمر في عامي الثّالث؛ إذ أصبحت مساعدة مربّية؛ بسبب جائحة كورونا Covid-19؛ لسدّ الفجوة التّعليميّة، واستجابة لطلب الإدارة؛ قدّمت الدّعم النّفسيّ الاجتماعيّ للطّالبات؛ عبر قراءة القصص لهنّ داخل الصّفّ نفسه، أثناء حصّة أسبوعيّة، وفي عامي الرّابع؛ قرّرنا أن نؤسّس برنامج القصّة؛ ليكون دائماً، وثابتاً؛ بتخصيص غرفة صفّيّة له، ألتقي فيها والصّفوف المشاركة بالبرنامج، وفي البداية، كانت الفكرة تقليديّة، لم تتعدّ تحديد غرفة صفّيّة موجودة فعليّاً داخل مبنى القسم الابتدائيّ، بين الصّفوف، ولكنّها، سرعان ما توسّعت، في ظلّ تطوّر البرنامج، والبدء في استقبال الطّالبات؛ إذ ظهرت الحاجة إلى توفير أدوات تربويّة متعدّدة، من شأنها المساعدة في تنفيذ البرنامج، بأسلوب شائق، وبخاصّة في مجال

[23] تُعَدّ المدرسة مدرسة (تّابعة لبلديّة الاحتلال) والوحيدة للإناث، في البلدة، وقد تأسّست عام (1968م)، بمبادرة من أهل القرية، وتوسّع البناء فترة الحكومة الأردنيّة.

قراءة القصص، وهكذا، فقد جرى تصميم المكان الدّاخليّ للغرفة، بمشاركة الطّالبات أنفسهنّ، في ترتيبها، واختيار ألوان محتوياتها، وطريقة عرض القصص، وغيرها من التّفاصيل الشّكليّة، وإن كانت الغرفة صغيرة المساحة، قياساً إلى باقي الصّفوف.

24_25

في بداية العام الدّراسيّ وقبل إجراء البحث

بعد إجراء البحث وتصميم المكان مع الطّالبات

إجراءات البحث وأدواته

في هذا البحث أعتقد أنه من الصعب الفصل ما بين أدوات جمع المعلومات وأدوات التدخل، أدوات تفاعل، أدوات بناء علاقة مع الاخر ومع السياق وأدوات لإستثارة الوعي النقدي وفتح الحوار والتأمل. حيث أني لم أقم بجمع معلومات موجودة، بل قمتُ بخلق سياق ومساحة لانتاج تفاعلات جديدة تم تجميعها عن طريق أدوات جديدة عملت على إنتاج سياق ومعرفة بديلة وأدوات التدخل، ، والتي كنت أتأملها وأرصدها من خلال أدوات توثيق بكل ما يحدث.

أدوات جمع المعلومات وأدوات إنتاج المعرفة وأدوات التدخل وأدوات التوثيق

تنوّعت أساليب اجراءات البحث وأدواته؛ ما يغني البحث على الأصعدة كافّة؛ فالبحث الغنيّ وفق رأي ريسمان (Riessman, 2008)، يشير إلى قصّة كاملة منسوجة من المقابلات، والمشاهدات، والوثائق، الّتي ينسجها الباحث حول جماعة معيّنة؛ باستخدام مصادر مختلفة، من مثل التّسجيلات الصّوتيّة، والقصائد والقصص المكتوبة، والقصص الشّفويّة والأدائيّة، وبكلمات أخرى، لقد أفدت من كثير من التّقنيّات الفنّيّة المحوريّة، ووظّفتها أداة لإنتاج سياق ومعرفة وتدخل

[24] في الصّورة الأولى، يظهر شكل غرفة القصّة في بداية العام الدّراسيّ 2021م-2022م.
[25] في الصّورة الثّانية، يظهر الشّكل النّهائيّ لغرفة القصّة، بعد مشاركة الطّالبات في تصميم المكان.

وأدوات توثيق اللحظات البحثية التفاعلية، وطبَّقت البحث الإجرائيّ، فضلاً عمّا استعنت به من أدوات طرحتها الطّالبات، تفاعلنا معها في لقاءات حصص القصّة، ومن هذه الأدوات:

أدوات تدخل وإنتاج سياق ومعرفة بديلة.	أدوات جمع معلومات داخل الثقافة المدرسية	أدوات توثيق اللحظات البحثية التفاعلية

أدوات جمع المعلومات:

الملاحظة بالمشاركة.

أدوات تدخل وإنتاج سياق ومعرفة بديلة:

1. رواية أو حكاية الباحثة القصّة: الباحثة هي الرّاوي.
2. رواية أو حكاية الطّالبة القصّة: الطّالبة هي الرّاوي.
3. الدّمى المتحرّكة: هي مجسّمات صناعيّة، تسمّى عروض العرائس.
4. الرّسم الحُرّ، تحت عنوان: (جزيرة الأحلام)، وهي فعّاليّة يطلب فيها من الطّالبات تخيّل جزيرة أحلامهنّ، وكلّ ما يحلمون بالتّخلّص منه في مجتمعنّ.
5. خشبة المسرح: هي منصّة صغيرة، تُستخدم للقراءة، والتّمثيل، والرّقص، والتّعبير.
6. خيمة الأطفال: من عرش الأميرة إلى مركز الشّمس.
7. قصص بمواضيع مختلفة، تناولت موضوع التّنمّر بصورة مباشرة، أو غير مباشرة.

أدوات توثيق اللحظات البحثية التفاعلية:

- كتابة وتدوين ملاحظات أبرز وأهم المواقف وعبارات وأفكار الطالبات والمعلمات بعد كل لقاء وبعد كل تفاعل كان يحصل سواء داخل غرفة القصة او خارجها (في الساحة، في الممرات وفي غرفة المعلمات..) وأسجل ذلك في مدونة خصصتها للقاءات للرجوع اليها عند تفريغ التفاعلات الاجتماعية لكل مجموعة صفية وموقف إجتماعي.
- تسجيلات صوتية، حيث العديد من اللقاءات كنت أقوم بتسجيلها عبر مسجل الصوت في هاتفي وذلك بعد أخذ موافقة ورغبة الطالبات في ذلك، وكنت أعود للتسجيلات وأرصد وأتأمل كل ما دار خلال اللقاء.
- تصوير مقاطع فيديو والتقاط صور، إستخدمتهم عدة مرات للتأمل والرصد في أحاديث ورسومات الطالبات وأحتفظت بهم كأرشيف للعودة اليهم عند تحليل دورة البحث الاجرائي وما التغييرات التي طرأت لتحسين الممارسة أو عدم تحسينها.

الملاحظة بالمشاركة

هي إحدى أدوات جمع المعلومات، الّتي استمرَّت قبل إجراء البحث، وخلاله، وبعده؛ فواحدة من إجراءات البحث الإجرائيّ الرّصد (Observe)، والتّأمّل (Reflect)؛ للوصول إلى التّحليل، والهدف النّهائيّ للبحث، الّذي يتمثّل في إجراء ممارسة من أجل تحسين ممارسة، ولا يمكن ذلك إلّا من خلال الملاحظة بالمشاركة القبليّة والبعديّة مع المشاركين؛ لفهم احتياجاتهم وأصواتهم واهتماماتهم بصورة معمّقة. وكنت أقوم بذلك من خلال مشاركتي مع الطالبات في وقت الفرصة وفي الساحة، وتنقلي بينهن، والتجول في المدرسة في أوقات فراغي، تواجدي المستمر في غرفة المعلمات وتفاعلي معهن. علاقاتي الاجتماعية مع طاقم التدريس والإدارة والأخصائيين وأولياء الأمور، رصد المواقف الاجتماعية التي كنت أشاهدها وأقوم بتدوينها عند تواجدي في الممرات وبين الصفوف، وأوقات الأنشطة والفعاليات المدرسية، كلها ساعدت أن أرصد عن كثب، وأتامل في الممارسات داخل المناخ المدرسي. لم تكن الملاحظة بالمشاركة لحظية أو شكلية، إنما كانت عملية مستمرة طيلة فترة البحث.

رواية أو حكاية الباحثة القصّة: الباحثة هي الرّاوي

كان لا بدّ أن أكون راوية القصص المرويّة أو المحكيّة، في بداية تنفيذ البرنامج؛ لتشجيع الطّالبات وتحفيزهنّ وتعويدهنّ على القراءة، وفهم المقروء والمسموع، إضافة إلى أنّ بعض الصّفوف المشاركة، كانت لا تزال في طور التّعلّم، كما هو الحال مع الصّفّ الأوّل، والثّاني.

يصنّف أسلوب قراءة القصص، إلى قسمين: الرّواية باستخدام اللّغة العربيّة الفصيحة، والحكاية باللّهجة العامّيّة المحكيّة، وفيما يتّصل بهذا البحث، فقد كانت حكاية القصّة باللّهجة العامّيّة المحكيّة، في كثير من الأحيان، وليس باللُّغة العربيّة الفصيحة؛ من أجل فهمهما وتفسيرها بصورة أسرع، وبكلمات أخرى،

رواية أو حكاية الطّالبة القصّة: الطّالبة هي الرّاوي

بدأت الطّالبات بقراءة القصص، من خلال فعّاليّة (قراءة حُرّة)، الّتي أخذنا نطبّقها، بعد مرور وقت على بدء تنفيذ برنامج القصّة؛ إذ تختار كلّ طالبة أيّة قصّة موجودة داخل غرفة القراءة، أو تحضرها معها؛ لقراءتها، بصورة فرديّة، أو ثنائيّة، بالتّعاون مع إحدى زميلاتها، ولكن، سرعان ما بدأت الطّالبات بالتّذمُّر، مطالبات بإلغاء الفعّاليّة، والعودة إلى القراءة الجماعيّة مع الصّفّ كلّه، وهذا ما كان.

وفيما بعد، عبّرت الطّالبات عن رغبتهنّ في قيامهنّ بقراءة القصّة لزميلاتهنّ، وبالفعل، وضعت خطّة شهريّة لكلّ صفّ، تقضي باختيار الباحثة قارئة (راوية) لكلّ حصّة، تقرأ قصّة من اختيارها لزميلاتها بموافقة منها؛ وفي كلّ أسبوع، تختار قارئة جديدة لكلّ مجموعة صفّيّة، تجلس على خشبة المسرح، وتبدأ بقراءة القصّة أو حكايتها، وفق اختيارها، وما أن تنتهي، حتّى تبدأ بطرح أسئلة حول أحداث القصّة على زميلاتها، وتفتح حواراً معهنّ حول الشّخصيّات، والأحداث، والمواقف.

واستمرّت هذه الفعّاليّة خلال العام الدّراسيّ، محقّقة الهدف المرجوّ منها، ممثّلاً في تعزيز ثقة الطّالبات بأنفسهنّ، عبر وقوفهنّ على المسرح، ومخاطبة زميلاتهنّ، وصولاً إلى تحسين ممارساتهنّ من امتلاك المنصّة، وتعزيز مهارة الاتّصال والتّواصل للرّاوية والمستمعات على حدّ سواء.

الدّمى المتحرّكة

هي مجسّمات صناعيّة، تسمّى عروض العرائس، والأمر اللّافت للانتباه، أنّني لم أستخدمها لإنتاج سياق ومعرفة ومعلومات بديلة وأسلوب للتدخل فقط، وإنّما لإضافة عنصر المغامرة أثناء رواية القصّة، أو حكايتها، أو فتح النّقاش حولها؛ فهي أداة لفتح الحوار ما بعد رواية القصّة.

ولقد استعنت بدميتين، لم أسمّيهما، وإنّما اختارت لهما الطّالبات اسمين، هما: الدّمية **(زينة)**، الّتي تجسّد طفلة صغيرة، والدّمية الأخرى، هي **(زين)**، الّتي تجسّد رجلاً كبير السّنّ، وأمّا العلاقة بينهما؛ فهي القرابة؛ إذ يكون (زين) جدّ (زينة).

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّ الهدف من استخدام هاتين الدّميتين، كان إضافة نوعيّة عند حكاية القصّة، من جهة، وبدء الحوار، من جهة أخرى؛ فوجود شخصيّة كبيرة السّنّ، من شأنه أن يضفي شعوراً بالأمان، وتغيير أحد المفاهيم المغلوطة، الّتي تتمثّل في التّمييز على أساس العمر عند الأطفال، وأمّا وجود شخصيّة طفلة صغيرة قريبة من عمر الطّالبات؛ فمن شأنه مساعدتهنّ على تذويت مفاهيم بطريقة غير مباشرة .

فقد طبّقت مع الطّالبات، كثيراً من المشاهد التّمثيليّة، على خشبة المسرح، مظهرة أهمّيّة الاحترام والتّقدير لفئة كبار السّنّ، وفي المقابل، ما ينبغي على كبار السّنّ من هتمام بالصّغار، ومتطلّباتهم؛ فالعلاقة ما بين الحفيدة (زينة)، والجدّ (زين)، غير مبنيّة على الفوقيّة، وإنّما على الحُبّ، والاستكشاف، والمغامرات؛ ما أضفى عنصر الفكاهة على رواية القصص أو حكايتها للأطفال.

الرّسم الحُرّ تحت عنوان: (جزيرة الأحلام)

استخدمت هذه الأداة؛ لتحفيز الطّالبات، بتخيّل جزيرة أحلامهنّ، من خلال رؤية الواقع النّقديّة، فقسّمت المجموعة الصّفّيّة إلى مجموعات صغيرة (حسب العدد)، وأعطيت كلّاً منها لوحة كرتونيّة كبيرة، تجسّد جزيرة أحلامهنّ؛ ليرسمن، أو يكتبن عليها كلّ ما يحلمن به، أو يرغبن بوجوده في واقعهنّ، أو يتمنّين الخلاص منه؛ وذلك لكتابة قصص جزيرة كلّ طالبة على اللّوحة، بوصفها جزءاً من مساحة تعبير، وأداة تفصح من خلالها عمّا يجول في ذهنها وشعورها.

خشبة المسرح:

هي منصّة صغيرة تستخدم للقراءة والتّمثيل والتّعبير، وقد لجأتُ إليها في هذا البحث؛ لرفع أصوات الأطفال؛ عبر وقوف الطّالبة على منصّة خشبيّة، لقراءة قصّة، أو حكايتها، أو ارتجال شيء ما، وما يرافقه من التفات زميلاتها إليها، وكما يشير منتيولي و كارنيفالي (Monteuil& Carnevale, 2016)، فإنّه "يمكن أن يساعد (الاستماع إلى أصوات الأطفال)، في تعزيز الاحترام لتجاربهم واهتمامهم، وتعزيز الاعتراف بالأطفال كفاعلين، أي أشخاص لديهم اهتمامات وقدرات على المشاركة في المناقشات والقرارات، الّتي تؤثّر عليهم وعلى الآخرين".

وكثيراً ما كانت الطّالبات يطلبن الوقوف على المسرح؛ للتّمثيل، والغناء، والرّقص؛ كيف لا، وهو أداة مهمّة ومحبّبة جدّا إليهنّ؟! ومن هنا، كثيراً ما وقفت عليه الطّالبات، مطبّقات أدواراً تمثيليّة، لمواقف اجتماعيّة مررن بها، وبخاصّة مواقف التّنمّر والعنف.

ويمكن القول: إنّ كثيراً من نتائج البحث، قد ظهرت على المسرح؛ ففنّ المسرح، كما ذكره كرومي (1995م)، "هو فنّ الملاحظة والتّركيز، ودونهما، لا يمكن للممثّل أو الفنّان المقدرة على اختزان التّجربة أو تمثيل التّجربة، والملاحظة هي المعين للممثّل في إغناء خياله ومخيّلته والذّاكرة الانفعاليّة، وهي الّتي يختزن فيها الممثّل كلّ تجاربه المعيشيّة أو المكتسبة، الّتي هي حصيلة إبداعه في الملاحظة والتّركيز." (ص.133).

خيمة الأطفال[26]: من عرش الأميرة إلى مركز الشّمس

ظهوّت فكرة الخيمة، عند إنشاء الغرفة الصّفّيّة (غرفة القصّة)؛ إذ وضعت خيمة مخصّصة لغرف الأطفال؛ بهدف الاهتمام بجماليّة المكان، وإضفاء جوّ هادئ ومريح؛ وبخاصّة أنّ القصّة ترتبط عادة بمرحلة ما قبل نوم الأطفال؛ ما جعل حصّة القصّة تبدو بصورة ترويحيّة، من جهة، وتبثّ الهدوء والرّاحة لدى الطّالبات، خلال ساعات الدّوام المدرسيّ، من جهة أخرى.

ولكن، عند بدء استقبال الطّالبات في غرفة القصّة، بدأت تظهر فيما بينهنّ سلوكيّات عنف، حيناً، ومشاكل للحصول على المقعد داخل الخيمة، أحياناً، حتّى إنّها قد سقطت مراراً؛ نتيجة تدافع الطّالبات، ورغبتهنّ في الجلوس فيها، وهنا، كان لا بدّ من التّفكير بطريقة تنظّم الأمر؛ تجنّباً لحدوث مواقف ومشاكل إضافيّة، وما كان منّي إلّا أن استشرتهنّ:

[26] قطعة قماش على شكل خيمة زهريّة اللّون، مخصّصة لغرف الأطفال؛ لتعطي جماليّة للمكان.

(*من تجلس داخل الخيمة؟*) وتحاورنا، وتناقشنا، وصولاً إلى عدد من الآراء والمقترحات، الّتي كان من بينها: أن نختار طالبة واحدة فقط؛ لتحصل على المقعد.

وبمرور الوقت، اقترحت الطّالبات أن يكون المقعد داخل الخيمة من نصيب (الأميرة)، وهي تلك الطّالبة الّتي يقع عليها اختيار زميلاتها، شريطة (أن تكون فتاة غير متنمّرة)، وبالفعل، فقد بدأنا بتنفيذ ذلك، عبر الإعلان عن الطّالبة المختارة على خشبة المسرح، قبل الحصّة، ومنحها الملابس الّتي أعددتها للأميرة (التّاج والوشاح)، وتتويجها على أنغام الموسيقى بأسلوب شائق وملفت.

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّ هذا الإجراء، وبعد مرور وقت على تنفيذه مع الطّالبات، قد أثبت عدم نجاعته؛ فقد لاحظت أنّه لم يساعد في تقليل مواقف التّنمّر، كما أنّ فكرة الخيمة، وارتباطها بتعزيز السّلوك الإيجابيّ، وعقاب الطّالبة المتنمّرة، لم تنجح في تحسين الممارسة، بل أصبحت أرصد مواقف ومشاكل متعدّدة، ناجمة عن هذا الإجراء، فضلاً عن زيادة ممارسة التّنمّر، وفق ملاحظة الطّالبات[27].

قصص بمواضيع مختلفة، تناولت موضوع التّنمّر بصورة مباشرة أو غير مباشرة

تناولنا اثنتي عشرة قصّة، اختلفت في مضامينها وأحداثها، ولكنها، اجتمعت في أهمّيّة الحديث عن سلوك التّنمّر، بطرق متعدّدة، ولعلّ أحد أهداف كلّ قصّة، هو التّركيز على خطورة ممارسة التّنمّر بأنواعه، عند الأطفال.

وقد حرصت كثيراً على التّنوّع والمراعاة في اختيار القصص؛ لاختلاف أعمار الطّالبات المشاركات، وتباين اهتماماتهنّ واحتياجاتهنّ ومشاكلهنّ، في سياقهنّ الحياتيّ بعامّة، والمدرسيّ بخاصّة.

القصص المختارة

خطّ أحْمر: من تأليف (سمر محفوظ برّاج، 2020م)، تساعد هذه القصّة الطّفل، على توعيته حول موضوع التّحرّش الجنسيّ والعنف الجسدي، إضافة إلى أيّة مواقف عنف قد تواجهه، كما تمنحه الجرأة على مواجهة مثل هذا الموقف، فيما لو حصل معه، والتّحدّث عنه بلا خجل.

الدّيْناصور الكَبيرُ جدّاً، جِدّاً، جِدّاً: من تأليف (ريتشارد بايرين وترجمة هاجر عليّ2017م)، تتحدّث عن ديناصور متعجرف، ظنّ أنّه الأكبر والأقوى، وحاول سلب الصّغير ما يملك: فهل سيسمح له بالمشاركة؟ أم سيتعلّم شيئًا جديدًا؟ وفضلاً عن ذلك، فهي قصّة تعرّف الطّفل على عالم الدّيناصورات، وتوضّح له أهمّيّة المشاركة والعفو والمسامحة، وترمز إلى وجود ما هو أكبر من كلّ كبير.

مَلِكُ الحِكَاياتِ: من تأليف (سونيا نمر، 2019 م)، تطرح هذه القصّة سؤالاً مهمّاً للأطفال: (كيف يُمكن لِجُندبٍ صَغير، أن يُصبحَ مَلِكاً؟)؛ ففي كلّ ليلة، تجتمع الحيوانات على صخرة الحكايات؛ لتتبادل الأحاديث، بينما يجلس الجندب بينهم

[27] (سأفسّر أسباب ذلك في الفصل القادم، لماذا –برأيي- لم ينجح هذا الإجراء في تحسين الممارسة؟).

محاولاً لفت الانتباه، ولكن، لا أحد يسمعه أو يلتفت إليه، ويحاول الجندب بطرق شتّى أن يثبت جدارته، فيقلّد هذا تارة، ويقلّد ذاك طوراً، ويصرّ على أنّه يستطيع أن يكون ملكاً، فيحاول، ويحاول، ولكنّ الحيوانات والحشرات ترفض تنصيبه ملكاً عليهم؛ فما يكون منه إلّا أن يلجأ إلى الحكايات، الّتي يمتلك بها قلوبهم، ويأسرها.

زَلُّوطَة: من تأليف (سونيا نمر، و سعاد ناجي، 2014م)، زلّوطة ذبابة صغيرة، تعيش بين الفضلات، تبدأ مشكلتها حين تأتي ذبابة زرقاء وتحتلّ موقعها، فما يكون من زلّوطة إلّا أن تستنجد بزميلاتها، لكنّها، تكتشف لاحقاً، أنّها جلبت السّوء إلى حياتها، فكيف جرى ذلك؟ وأيّة نهاية بانتظارها؟ فهذه القصّة، من شأنها، أن تساعد الطّالبات على تذويت قيمة المشاركة، والعطاء، وتقدير محبّة الآخرين، والاحترام.

البِذْرَةُ السّيِّئَةُ: من تأليف (جوري جون، 2020م)، نتعرّف في هذه القصّة الظّريفة، على البذرة السّيّئة، الّتي اكتسبت اسمها؛ بسبب تصرّفاتها السّيّئة جدًا، لكنّنا نكتشف لاحقاً، أنّها قد مرّت بحوادث قاسية في حياتها، أجبرتها على التّصرّف بتلك الطريقة؛ لتحمي نفسها من الهلاك، وأنّها لا تزال تحتفظ بكثير من الصّفات الجميلة، الّتي لم ينتبه لها أحد؛ ما يعني أنّها ليست بذرة سيّئة على الإطلاق، وهكذا، فقد تناول جون جوري، بأسلوب مبتكر وظريف، موضوع القدرة على التّغيّر، وميلنا إلى إطلاق الأحكام السّلبيّة على الأشخاص، حين يتصرّفون على نحو لا يعجبنا، متجاهلين الأسباب وراء ذلك، ومتناسين الصّفات الجميلة الأخرى، الّتي يمتلكونها، وقد لا تظهر لنا من الوهلة الأولى، وبكلمات أخرى، فإنّ هذه القصّة تطرح علينا أسئلة مهمّة عن الأحكام المتسرّعة، وضرورة التماس الأعذار للآخرين، وتفهّم الأسباب الّتي تؤثر في سلوكهم، وحقيقة الخير الكامن في كلّ منّ، الّذي نبصره فقط، حين ننتبه له، ونمنحه العناية والحبّ.

كيف تُحَوِّل غولة إلى فراشة؟: من تأليف (أمل ناصر،2021م)، تحكي لنا هذه القصّة ما جرى مع ربيع، فبينما كان يؤدّي دور الساحر، ويقلّده، قائلاً: آبرا كدبرا! سمع دقّات متتالية على الباب، وإذا بالباب غولة عملاقة منكوشة منفوشة، تقترب منه، وقد حاول أن يتحدّث معها، ولكنّها لم تفهم حرفاً واحدًا ممّا قاله، وقد ظهر لربيع أنّها غولة لطيفة؛ فقرّر أن يعرّفها على أصحابه، غير أنّها –ومن خلال مواقف متعدّدة– تُظهر تصرّفات غير مناسبة؛ فما يكون من ربيع وأصدقائه، إلّا أن يعلّموها آداب الأكل والنّظافة، إضافة إلى القراءة والكتابة، وفي المقابل، ترقص الغولة معهم على أنغام الموسيقى بمنتهى الخفّة والرّشاقة، وهكذا، فإنّ هذه القصّة تطرح أسئلة كثيرة: ما شعور الأطفال أثناء تعليمهم الغولة آداب الأكل والنّظافة، والقراءة، والكتابة؟ وهل استمتعوا بذلك؟ وهل شعروا بالرّضا عن أنفسهم؟ وهل تعلّموا شيئًا من الغولة بالمقابل؟ ولعلّ الأمر اللّافت للانتباه، أنّه على الرّغم من أنّني لا أتّفق مع أهداف هذه القصّة، إلّا أنّني قد أطّرتها بطريقة مختلفة، من خلال الحوار مع الطّالبات، وطرح سؤال مهمّ: هل علينا تغيير الآخر؛ من أجل أن نتقبّله، ونكوّن صداقة معه؟

شَيء لَيْسَ عَادِيّاً أَبَداً: من تأليف (يمام خرتش،2021م)، قصّة مفعمة بالمشاعر، والحديث عن الاختلاف، والحنين إلى الوطن؛ إذ تتحدّث عن ظاهرة غريبة، حدثت في حيّ كركرون؛ فالفتى سعدون أخذ يطول ويطول، حتّى صار بطول شجرة الزّيزفون، وما كان من أهالي القرية، إلّا أن أخرجوه من قريتهم؛ بسبب الكوارث الّتي تسبّب بها؛ ما جعله حزيناً؛ فقد هاجر من قريته، وقرّر الذّهاب إلى مكان ليس فيه أحد، فهل سيجد هذا المكان؟

بوظة قشطة حليب فريز: من تأليف (نهلة غندور، 2018م)، حاولت الفتاة الصّغيرة، الّتي تعاني من متلازمة داون، الانضمام إلى فتيات الحيّ خلال لعبهنّ معاً، وأخذت تتدرّب يوميّاً على لعبة القفز فوق الحبل؛ حتّى تنجح، وعندها تدعوها الفتيات إلى مشاركتهنّ في اللّعب؛ فالقصّة تركّز على أهمّيّة شعور التّعاطف، وتقبّل الآخرين باختلافاتهم.

الشِلّة: من تأليف (عبير الطّاهر، 2013م)، قصّة ولد يحاول أن يتقرّب الى أشهر شلّة في المدرسة، غير أنّ معظم محاولاته تبوء بالفشل، وفي النّهاية، ينجح في أن يجد نفسه في مجال آخر؛ فالقصّة تتحدّث عن الثّقة بالنّفس، والبحث عن الذّات، وتفسير المواقف الاجتماعيّة، الّتي يحدث فيها استغلال وتنمّر.

ماما بنْتُ صَفّي: من تأليف (لبنى طه، 2018م)، قصّة طريفة، تتناول دور الوالدة، وتبحث بأسلوب خفيف الظّل مشاعر نورة، عندما أصبحت أمّها (عبير) بين ليلة وضحاها بنت صفّها؛ إذ تقرّر عبير، والدة نورة، الانضمام إلى صفّ ابنتها؛ لتحسين لغتها الإنجليزيّة، وهنا، تصاب نورة بالهلع؛ فهي لا تريد أن تكون مع أمّها في الصّفّ نفسه! وما يكون منها إلّا أن تبدأ تنشغل بمراقبة تصرّفات أمّها في المدرسة، والبيت، عن بُعْد، فهل ستتمكّن نورة من التّعامل مع هذا الوضع الجديد الّذي وجدت نفسها فيه؟

شُكْراً آمو!: من تأليف ورسومات (أوجي مورا، وترجمة: تَمارا ناصِر، 2018م)، قصّة تعزّز قيمة العطاء والمشاركة والتّكافل الاجتماعيّ، وألوان البشرة، والتّمييز المبنيّ على أساس العرق، أمّا بطلتها؛ فهي مراة سوداء من نيجيريا تدعى آمو، تعدّ يخنة حمراء شهيّة للعشاء، ويشمّ رائحتها كلّ غادٍ ورائحٍ في الشّارع؛ فيطرق بابها طالبًا تذوّق اليخنة، الّتي سرعان ما تنفد، ولكن، هل ستنام آمو جائعةً؟

(The Sneetches): من تأليف (د.سوس،Dr.Seuss,1961)، قصّة تحكي عن مجموعة من المخلوقات الصّفراء، الشّبيهة بالطّيور، تسمّى Sneetches، ومنها ما يملك نجمة خضراء على بطنه؛ ما يجعل التّمييز بينها أمراً سهلاً؛ ففي البداية، تميّز الطّيور مع النّجوم ضدّ الآخرين الّذين لا يملكون مثلها، وسرعان ما يظهر رجل أعمال (مخادع) يُدعى (سيلفستر ماكمونكي ماكبين)، يطلق على نفسه (Fix–It–Up–Chappie)، ويعرض على الطّيور(Sneetches) الّتي دون نجوم، فرصة الحصول عليها؛ بجهاز (Star–On) الخاصّ به، مقابل ثلاثة دولارات، غير أنّ هذا الأمر، يزعج الطّيور الأصليّة ذات البطون النّجميّة؛ لأنّها باتت معرّضة لخطر فقدان مكانتها الخاصّة، وهنا، يخبرهم (MC BEAN) عن آلة (Star–Off) الخاصّة به، الّتي تكلّف عشرة دولارات، وما يكون من هؤلاء الطّيور ذوي النّجوم، إلّا أن يطلبوا منه إزالتها بقوّة المال؛ ليظلّوا مميّزين، ومع ذلك كلّه، فإنّ (McBean) لا يشارك في تحيّزات تلك الطّيور، ويسمح لها باستخدام جهازيْه مقابل المال، وفي نهاية المطاف، يتصاعد الأمر؛ بتنقّلهم من آلة إلى أخرى، ويستمرّ التّغيير، حتّى يفلسوا، بينما يغادر ماكبين وهو ثريّ، مستمتعًا بحماقتهم، وبكلمات أخرى، فإنّ هذه القصّة تؤكّد عدم تفوّق أيّ من الطّيور؛ بنجمة أو دونها، وأنّهم كانوا قادرين التّعايش وصنع الصّداقة فيما بينهم، لكنّهم لم يفعلوا ذلك، وكأنّ الـ(سنيتش) هجاء للتّمييز بين الأعراق والثّقافات، وربّما كان مستوحى على وجه التحديد من معارضته لمعاداته السّاميّة.

آليّة تحليل المعلومات

يتبنّى البحث تعريفات الأطفال (الطّالبات) للتّنمّر، وقراءتهنّ تجاربهنّ؛ بوصفها المرجع الأساس، ويحاول تحليل رؤيتهنّ، بالرّجوع إلى أدبيّات ومرجعيّات نظريّة؛ انطلاقاً من أنّ البحث يرى ضرورة وأولويّة في إيصال صوت الطّالبات.

فالبحث ينظُر إلى الطّفلة الفلسطينيّة المقدسيّة؛ بوصفها فاعلاً، وليس مفعولاً، قد تلقّت ما أملته عليها التّجربة المدرسية مُسلّمة بها، كما يحاول فهم الجانب الفاعل لها داخل المدرسة.

وأمّا المنهجيّة؛ فتعتمد الباحثة في هذا البحث المنهجيّة الكيفيّة (الإجرائيّة التّشاركيّة النّقديّة)، مستخدمة أساليب متعدّدة، تشمل: المجموعات الصّفّيّة؛ بوصفها آليّة أساس (من الصّف الأوّل– الصّفّ الرّابع)، وتقدّم تحليلاً لمضمون هذه الحصص (نقاشات، وقصص، وحوارات)، والرّسومات، والكتابات، والرّسائل الجانبيّة، الّتي كانت تحدث داخل غرفة القصّة، وخارجها، مع ضرورة التّنبّه إلى أنّ هذه الطّريقة المنهجيّة، ترافق الباحثة في مراحل البحث كلّها، تنفّذ خطواتها اعتماداً على القراءة المتكرّرة، ورصد نصوص التفاعلات الاجتماعية، وتأمّلها؛ من أجل فهمهما وإدراكها، ومن ثمّ محاولة إيجاد معانٍ مشتركة، يمكن بلورتها في محاور رئيسة، ولعلّ أهمّ ما يميّز هذه الطّريقة، قدرتها على التّعامل مع كمّ هائل من المعلومات.

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّني قد اعتمدت العمل والبحث مع كلّ مجموعة صفّيّة على حدة:

الصّفّ الأوّل: ثلاثة شعب (أ، ب، ج)، قسّمت كلّ شعبة صفّيّة إلى مجموعتين: (أ، ب)، وفي كلّ أسبوع، نختار مجموعة حسب دورها.

الصّفّ الثّاني: ثلاثة شعب (أ، ب، ج)، قسّمت كلّ شعبة صفّيّة إلى مجموعتين: (أ، ب)، وفي كلّ أسبوع، نختار مجموعة حسب دورها.

الصّفّ الثّالث: ثلاثة شعب (أ، ب، ج)، قسّمت كلّ شعبة صفّيّة إلى مجموعتين: (أ، ب)، وفي كلّ أسبوع، نختار مجموعة حسب دورها.

الصّفّ الرّابع: أربعة شعب (أ، ب، ج، د)، قسّمت كلّ شعبة صفّيّة إلى مجموعتين: (أ، ب)، وفي كلّ أسبوع، نختار مجموعة حسب دورها.

وقد بلغ المجموع الكلّيّ للطّالبات الموزّعات في الشّعب السّابقة، 377 طالبة، وهنا، لا بدّ من الإشارة إلى أنّني قد قسّمت كلّ شعبة إلى مجموعتين؛ لملاءمة غرفة القصّة، وقدرتها على استيعاب عدد معيّن؛ وعدم إمكانيّة استقبال الصّفّ كاملاً في الحصّة الواحدة ؛ ما جعل الجهد مضاعفاً؛ فقد كنت حريصة على تمرير القصّة نفسها، وتكرار الفعّاليّات لكلّ مجموعة، والاهتمام بثقافتها وخصوصيّتها في السّياق الموجودة فيه والمرحلة العمريّة.

وعلى الرّغم من أنّ الطّالبات في المجموعتين قد كنّ من الشّعبة الصّفّيّة نفسها، إلّا أنّ كلّ مجموعة منهما باتت ذات خصوصيّة بعد التّقسيم، بتأثير من العوامل الثّقافيّة، والاجتماعيّة، وغيرها، وهناك لحظات التفاعل أو لحظة التفاعل في كل لقاء ومع كل مجموعة تختلف من مجموعة الى أخرى، وهذه لحظات التفاعل تخلق بيئة ومناخ مميز لكل مجموعة. كما يشير بريليلتينسكي ونيسلون (Prilleltensky & Nelson,1997)، فإنّ "علم النّفس ضمن هذا التّوجّه، هو علم يهدف إلى معرفة كيف يؤثّر السّياق والأفراد على بعضهم البعض، وتشجيع قدرتهم على التّغيير، وليس معرفة أنماط السّلوك العالميّة، الّتي يتقاسمها الجنس البشريّ بأكمله، بل يجب دراسة البيئة الاجتماعيّة، الّتي يعيش فيها الأفراد، بكلّ ما تحمله من طقوس، وعادات، ورموز، وتاريخ، ومن ثمّ مساعدة هؤلاء الأفراد على عمليّة التّغيير".

وفي ضوء تحليل مضامين هذه الحصص، والتّفاعل الاجتماعيّ، الّذي كان يحدث فيها؛ تمكّنت من بلورة فكرة البحث وإشكاليّته بصورة أدقّ؛ إذ إنّني هدفت من خلال هذا البحث، إلى التّعبير عن كلّ ما يقع في دائرة اهتمام الأطفال، بحيث يأتي ما سبق كلّه بحسب النّظريّة المُجذّرة (Grounded Therory)، الّتي تؤكّد على دراسة إشكاليّات البحث، ومحاوره، ومضامينه، وفق ما تُمليه اهتمامات المجتمع المبحوث، إلى جانب الاستعانة بالنّظريّات العلميّة والأدبيّات؛ من أجل تفسير هذه المضامين، وتسري هذه الطّريقة في التّحليل على فصول البحث وتقسيم محاوره كافّة، الّتي كانت نتيجة ما أملته المضامين الّتي طرحتها الطّالبات،

ومن الجدير ذكره في هذا المقام، أنّني قد اقتبست أقوال الطّالبات، ورسوماتهنّ، مع الإشارة إلى الصّفّ والعمر، والاسم المستعار؛ حفاظاً على سرّيّة, وخصوصية كلّ واحدة منهنّ.

الفصل الرّابع

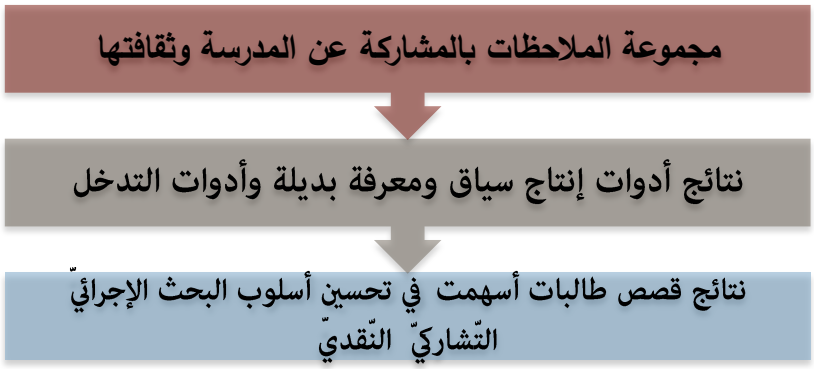
عرض نتائج البحث

عرض نتائج البحث ومناقشتها

لقد واجهت صعوبة كبيرة في هذا الفصل تحديداً؛ لكثرة التّفاصيل الّتي حدثت خلال إجراء البحث في عام دراسيّ كامل؛ وبخاصّة أنّ كثيراً من المواقف والأحداث والنّقاشات، لم أتمكّن من تسجيلها، أو تدوينها؛ لأسباب تتّصل بسيرورة البحث؛ ما دفعني إلى اعتماد الأهمّيّة معياراً في الانتقاء والعرض والتّحليل، وإن كان كلّ ما حصل خلال إجراء مهمّاً، بل ومهمّاً جدّاً، كيف لا، وقد شكّل بنيته أساساً؟!

فقد تشكّلت بنية البحث عن طريق ملاحظتي، وانخراطي، وتشاركي مع المجتمع المبحوث، أو عن طريق أدوات جمع المعلومات وأدوات إنتاج معرفة ومعلومات بديلة وأدوات تدخل، الّتي استخدمتها في سبيل إعداده، ولكن، ولكثرة المواقف والأحداث، وكبر عدد مجتمع البحث (377) طالبة؛ فقد حاولت أن أعرضها على صورة محاور؛ بإيجاد معانٍ مشتركة، يمكن بلورتها في محاور رئيسة، كما أشارت إليها الطّالبات بوسائل مختلفة.

وسيكون عرض النّتائج على النّحو الآتي:



تلخيص الملاحظات الّتي لاحظتها عن المدرسة، وثقافتها، والثّقافات الفرعيّة: (الطّلبة، والأهل، والطّاقم)، وما من شأنه أن يؤثّر في المناخ العامّ فيها:

1. تعود أغلب طالبات المدرسة، في أصولهنّ العائليّة، إلى البلدة نفسها[28]، الموجودة في مدينة القدس؛ إذ تشتهر بوجود ستّ عائلات رئيسة كبيرة، وإلى جانب هؤلاء الطّالبات، هناك أقلّيّة تعود أصولهنّ العائليّة إلى بلدات أخرى، أو مناطق مجاورة؛ فقد تبيّن من خلال ملاحظتي، أنّ أوّل سؤال تطرحه المعلّمات والطّالبات؛ للتّعرّف على أيّ فرد جديد في المدرسة:*(أنتِ من أيّ عائلة؟)*؛ فإذا لم تكن من أصول العائلات المعروفة في البلدة، كان السّؤال الثّاني: *شو أصلك، خليليّة؟"ولعلّ الأمر اللّافت للانتباه، ما لاحظته من* صعوبة في تقبّل أيّ فرد من

[28] **بلدة كانت** قرية بالسابق - فلسطينيّة، تتبع محافظة القدس، وتقع في الجانب الشّرقيّ لمدينة القدس، الّذي وقع تحت الاحتلال الصّهيونيّ، في حرب 1967م، وقد تحوّلت من قرية إلى بلدة؛ بفعل التّوسّع العمرانيّ فيها.

خارج البلدة، وكأنّ هناك حاجزاً أوّليّاً عند أغلب الطّالبات والمعلّمات، إن كان الفرد ليس (من بلدتنا)، وهذا ما تعرّضت له شخصيّاً، عند دخولي إلى المدرسة، منذ 4 أعوام؛ إذ يمتاز سكّان هذه البلدة بلهجتهم اللّغويّة، وكلماتهم، وقاموسهم الخاصّ بهم؛ ما يجعل معرفة هويّة من هو من خارج بلدتهم، أمراً في غاية السّهولة والسّرعة.

- ✓ لم تعد البلدة اليوم كما كانت عليه في السّابق؛ ففي ظلّ أزمة السّكن، والتّوسّع العمرانيّ في مدينة القدس، انتقلت عائلات فلسطينيّة متعدّدة إليها؛ من أجل البناء والسّكن؛ ما يعني حصول تنوّع ثقافيّ وعائليّ فيها، وإن كانت العائلات السّتّ الرّئيسة هي الأبرز اجتماعياً (عشائريّاً، ولجان بلديّة)؛ وهذا ما يفسّر ما كنت ألاحظه من عدم تقبّل الطّالبات زميلاتهنّ وتنمّرهنّ عليهنّ، لأنّهنّ لا يتحدّثن بلهجة السّكّان الأصليّين.

- ✓ في إحدى المرّات، وخلال موعد الاستراحة، حضرت الطّالبة (رهف)، من الصّفّ الأوّل إلى غرفة القصّة؛ للتّشكّي على زميلتها ريماس:

رهف: "***مس عرين، ريماس بضلّ اتقولي: أنا كثير دلّوعة، وإنّه حكيي مش حلو.***"

عرين: "***ليش؟ إيش صار؟ وليش هيك حكتلك؟***"

رهف: "***ما بعرف، كلّ ما بحكي إشي معها، بضلّ تقولي: ليش هيك بتحكي؟ وبضلّ تتمسخر عليّ***".

ولم يكن منّي إلّا أن تابعت الموقف، وحاولت إصلاح الأمر بينهما، غير أنّني قد لاحظت أنّ ريماس من عائلة تعود أصولها إلى البلدة نفسها، وأنّها تتحدّث اللّهجة القرويّة بطلاقة، بينما الطّالبة رهف من عائلة خليليّة الأصول، ولكنّها تعيش في مدينة القدس، ولهجتها خليط من اللّهجتين: المقدسيّة، والخليليّة.

وهكذا، فقد كان الحوار حول أصول عائلات طالبات المدرسة، من أكثر الموضوعات انتشاراً في المناقشات؛ ففي إحدى المرّات، دار نقاش مع إحدى شعب الصّف الرّابع، حول العائلات في مدينة القدس، وحينها، طلبت من الطّالبة (لجين) أن تقف على خشبة المسرح؛ لتعبّر عن تجربة مرّت بها.

لجين: *"مس، أنا بدّي أعترفلك اعتراف، بس طبعاً، ما تزعلي منّي، أنا لمّا هديك المرّة، حكيتيلنا إنّك خليليّة، انصدمت كثير؛ لأنّه أنا بحبّش الخلايلة، بس أنت خلّيتيني أغيّر رأيي، وإنّه أنا بفكّر غلط".*

2. تسكن كثير من طالبات المدرسة في المناطق، الّتي صنّفها الاحتلال الصّهيونيّ مناطق الضّفّة الغربيّة (C)، الخاضعة للسّيطرة العسكريّة الإسرائيليّة، مثل: (زعيّم، ومخيّم عناتا، والعيزريّة)؛ ما يضطرهنّ إلى عبور الحاجز العسكريّ يوميّاً؛ للوصول إلى المدرسة.

- ✓ وصلت طالبة من الصّفّ الرّابع، في إحدى المرّات، إلى لقاء حصّة القصّة متأخّرة، وهي تبكي، وعلى وجهها علامات غضب شديد.

- **عرين**: *"مالك يا شام، أنتِ منيحة؟"*

- **شام**: *"لأ، مش منيحة، الجندي الصّبح صرّخ عليّ؛ لأنّه نسيت كوشاني بالدّار، وأخّر[29] كلّ الباص عشاني، وما كان معي تلفون أتّصل على أمّي وأبوي؛ يجيبولي إيّاه، وضلّ يبهدلني؛ كيف نسيته، وأنا كثير خفت، (شام تبكي بحرقة)"*.

- **عرين**: *حبيبتي يا شام، أنا آسفة كثير؛ إنّه هيك صار معك، بتحبّي أحضنك؟"*

- **شام**: *تحضنّي بقوّة مع بكاء شديد.*

3. تتكوّن المدرسة من مبنيين رئيسين: الأوّل: توجد فيه الصّفوف (الأوّل– السّابع، وصفّان مطوّران، وغرفة القصّة، ومكتب الإدارة، وغرفة معلّمات، وغرفة الأخصّائيّة النّفسيّة)، وأمّا المبنى الآخر؛ فتوجد فيه الصّفوف (الثّامن– التّاسع، وغرف العلاج الوظيفيّ وعلاج السّمع والنّطق، وغرفة المرشدة الاجتماعيّة، والمستشارة التّربويّة، ومختبر الرّياضيّات، ومختبرات اخرى)، وفي ضوء هذين المبنيين، لاحظت وجود تقسيم وفصل واضحين ما بين الطّبقة الابتدائيّة والطّبقة الإعداديّة (الصّف الثّامن والتّاسع)، على صعيد الموقع الجغرافيّ في المدرسة، وموعد الاستراحة؛ إذ كانت الإدارة تهدف إلى تقليل المشاكل المتوقّع حدوثها بين القسمين؛ ما يمثّل (مؤشّراً واضحاً على محاولة المدرسة وضع استراتجيّة تدخّل؛ لتقليل المساحات الّتي يمكن أن يحدث فيها عنف أو تنمّر)، وأرى أنّ هذا السّلوك يحمل وجهين في آن معاً: إيجابيّ، وسلبيّ؛ فالحلّ لا يكمن في الفصل بين الصّغار والكبار؛ لتوفير الأمن والأمان، وإنّما يتمثّل في الدّمج بين القسمين، في ظلّ وجود ضمان حماية وأمان للطّرفين.

4. حدوث كثير من مواقف التّنمُّر أثناء وجودي في غرفة المعلّمات[30]، ومثال ذلك، أنّني كنت جالسة هناك، وفي إحدى المرّات، دار حوار بين معلّمتين حول سلوك بدريس، وهي طالبة في الصّفّ الرّابع:

المعلّمة بريس[31]: *"اسمعي، أنا هاي لبنى راح تموّتني، يالله، كلّ ما بفوت على صفّها بنغمّ بالي"*.

المعلّمة يارا: *"كثيير مستفزّة، وبعدين شو مفلسفة زيادة عن اللّزوم"*.

المعلّمة بريس: *"اليوم، بهدلتها، وقلتلها: بدّيش أسمع صوتك، والله، كان نفسي أنتّفها قد ما جنّنتني اليوم بالحصّة."*

المعلّمة يارا: *"أنا هديك المرّة مسكت حالي بالزّور إنّه ما أنفشّ فيها قدّام البنات، بس عنجد، هاي البنت لا تطاق"*.

وفي موقف آخر، حدث تنمّر بين المعلّمة نورسين، والمعلّمة بلقيس، وكانت الأولى هي من تنمَّرت على الأخرى:

---

[29] أوقف الباص بالكامل، ولم يسمح لأحد بالمرور.
[30] هي غرفة مخصّصة لطاقم المدرسة كلّه؛ للجلوس فيها في أوقات الفراغ والاستراحة، وفيها مطبخ صغير.
[31] أسماء المعلّمات المكتوبة كلّها هي أسماء مستعارة؛ حفاظاً على السّرّيّة.

قالت المعلّمة ضحى للمعلّمة بلقيس: ***"بلقيسو، إنتِ ليش دايماً لابسة أسود؟ البسي ألوان، شكلي، نوعي، غيّري هالأسود."*** **(وقد اعتقدت بادئ الأمر، أنّ أسلوبها لطيف، وأنّه من باب المزاح، وهذا ما اعتقدته بلقيس أيضاً)**

المعلّمة بلقيس: ***"والله يا دودو بحبّ الألوان، بس، بحسّ الأسود ملك الألوان؛ عشان هيك".***

المعلّمة نورسين: ***"لا، قولي الصّراحة يا بلقيس؛ لأنّه الأسود بضعّف، اضعفي كم كيلو، والبسي ألوان".***

المعلّمة بلقيس: **خرجت من المكان، بعد أن ظهرت ملامح انزعاج على وجهها؛ من عبارة نورسين.** ***قامت المعلمة (علّقت) ضحى:*** ***"مش حلوة جملتك يا نورسين، زعلت على فكرة، وإنتِ بتعرفي أنّه بلقيس حسّاسة كثير؛ عشان وزنها".***

المعلّمة نورسين: ***"يختيي، شو حكينا؟ عنجدّ تضعف".*** **(وساد بينهنّ ضحك استهزائيّ بصوت منخفض).**

5. لاحظت أن الأمن والأمان داخل المدرسة ما هو إلّا **(خدعة مصنوعة)؛ إذ إنّه وفق** رؤية وزارة المعارف الظّاهرة؛ فإنّها تهتمّ بأدقّ تفاصيل الأمن والأمان للطّالبات والعاملين داخل السّور، الّذي يحدّ المدرسة فقط، ولكن، تتجاهل ما عدا ذلك، ولعلّ السّؤال المهمّ: ماذا عن الأمن والأمان خارج أسوار المدرسة وبوّابتها؟ يحاول الاستعمار خلق وصناعة صورة حضارية لإنسانيته وحضارته، وإهتمامه بفئة الأطفال والإهتمام بالتعليم، لذلك نرى القوانين والإنضباط والتحضر داخل عملية هذه الصناعة سواء كان بشكل المبنى المدرسي، وقوانين التوظيف والتراخيص المعقدة للمعلمين والأخصائيين والعاملين في سلك التعليم، التفتيش المستمر على النظام وسيرورة العمل والتعليم والخ.. كل ذلك إدعاء منه بأن المدرسة يجب أن تكون أمنة لكل العاملين والملتحقين فيها.

- ✓ من هذه الأمثلة، ما حدث عند باب المدرسة تماماً، بتاريخ 10 تشرين الأوّل 2021م، في الفصل الدّراسيّ الأوّل، عند السّاعة 1:15، وهو موعد انتهاء الدّوام ومغادرة الطّالبات والموظّفين، والعاملين؛ إذ رمى جيش الاحتلال قنبلة غاز، وأخرى صوت؛ بحجّة إلقاء شابّين حجارة على سيّارة (شرطة الاحتلال)، وحينها، كنت أمشي برفقة مجموعة من طالبات الصّفّ الأوّل، والصّفّ الثّاني، مغادرات من باب المدرسة؛ ما عرَّضنا إلى حالة من التّوتّر؛ فقد اقتربت منّي مجموعة من الطّالبات، يشعرن بالذّعر والخوف، ولا أنسى صوت صرخة **(تولين)**، من الصّفّ الأوّل، وهي تحضنني بقوّة، مع نوبة خوف شديدة: ***مس..مس أنا خايفة كثير"***، فضلاً عن إصابة كثير من الطّالبات بنوبات من بكاءٍ والشّعور بالخوف.

6. عانت مجموعة من الطّالبات؛ نتيجة قيام بلديّة الاحتلال الصّهيونيّ بهدم بيوتهنّ؛ بحجّة عدم التّرخيص، وقد كانت (مريم) واحدة منهنّ، وهي طالبة في الصّفّ الرّابع، كانت تعيش في بناية تقطنها 14 عائلة، ولكن، أصدرت سلطة الاحتلال ومحكمته، قراراً يقضي بهدمها بالكامل، بما فيها بيت عائلة مريم، وقد أجبرهم الاحتلال على الإخلاء والمغادرة، وبالفعل، استأجر والد مريم بيتاً آخر، وغابت هي عن المدرسة أسبوعاً كاملاً، وعند عودتها، لم تكن كالسّابق؛ إذ كانت تعاني من حالة نفسيّة صعبة؛ نتيجة ما حدث لبيتها، وما أن حضرت إلى غرفة القصّة، حتّى بدأنا نتحاور، متضامنين معها، ومانحين إيّاها المساحة الكاملة؛ للتّعبير عن مشاعرها، وبدأت

الحصّة معهنّ بفعّاليّة (كلّ طالبة تخرج غرضاً إلى خارج الغرفة، وتتخيّله أغلى ما تملكه في بيتها)، وبعد انتهائها، أخذت الطّالبات بالحوار حول صعوبة الأمر، حتّى إنّ إحدى الطّالبات، قد قالت بالحرف:

- ***"كإنّه طلّعت شقفة من قلبي، يا مس."***

وعندما بادرت إلى سؤال كلّ طالبة، ما الغرض الّذي أخرجته من بيتك؟ وكيف شعرت؟ أجمعت الطّالبات على مشاعر الغضب والحزن؛ ما قادنا إلى الحوار حول منزل مريم، الّتي استأذنت منها لتحدّثنا عن قصّة بيتها على المسرح، إن كانت ترغب في ذلك، فرحّبت بالفكرة كثيراً، وصعدت على خشبة المسرح، وبدأت تروي لنا الحكاية، وزميلاتها يستمعن لها، ويحاورنها، ويطرحن عليها الأسئلة، من مثل ما سألته الطّالبة (لورين):

- لورين: ***"مريم.. شو أغلى إشي بتملكيه في بيتك؟ وشو أكتر إشي بتحبّي ترجعيه؟".***

- مريم: ***أكثر إشي بخاف عليه: هو إنّه ينهدّ بيتي، وأكتر حلم بحبّ إنّه يتحقّق: إنّه ما ينهدّ بيتي".***

7. فقدت مجموعة من الطّالبات أشخاصاً مقرّبين لهنّ: (أخاً، أو أباً، أو قريباً)؛ بسبب الاعتقال، أو الاستشهاد؛ في آذار 2022م، عند دخولي إلى المدرسة، في موعد الفرصة للصّفّ الأوّل، قامت الطّالبة (ليلى)، وهي إحدى طالبات هذا الصّفّ، بالتّوجّه مسرعة نحوي، واضعة على رقبتها قلادة مطبوعة عليها صورة شابّ صغير، وقالت:

✓ ***"مس، أخوي مبارح استشهد، طخّوه اليهود 20 رصاصة"***، ورفعت القلادة؛ لأرى صورته، وبالفعل، كان الشّابّ قد استشهد بتاريخ آذار 2022م، وقت صلاة الفجر، عند أحد أبواب المسجد الأقصى، في القدس المحتلّة.

8. لاحظت أنَّ مجموعة من المعلّمات، يشعرن بالاغتراب داخل المدرسة، ويمتلكن شعوراً بانفصال المدرسة عن الواقع ومثال واضح حول سياسات الاستعمار الممنهجة في التفريغ السياسي؛ ففي بداية العام الدّراسيّ، دخلت **معلّمة اللّغة الإنجليزيّة** إلى غرفة القصّة؛ لترى كيف جدّدنا المكان وطوّرناه، وتبادلنا الحديث حول أهمّيّة القراءة في المدرسة، وحينها، أخبرتني أنّها في بداية عملها، مطلع التّسعينيّات، كانت تبدأ الحصّة الأولى مع طالباتها بقراءة (عناوين جريدة القدس)، وترجمتها إلى اللّغة الإنجليزيّة، وقالت:

- ***"على القليلة، كانوا مش بس يقرؤوا، كمان، كانوا يعرفوا أخبار البلد."*** **وأضافت:** ***أمّا هلّأ!! أنا هلّأ جاي أنفصل عن الواقع...وأنا المفروض عندي وعي، فما بالك بالطّفلة اللّي لسّا ما بتعرف إشي؟.. وبالآخر منقول: ليش البنات هيك!!..واعملي خطط، ويلّا اشتغلي، عملتي خطّتك؟؟".***

9. لاحظت أنّ الحصص الفرديّة للتّقوية (ماتيا[32]) المخصّصة للطّالبات، تُنفّذ في ظروف سيّئة جدّاً؛ إذ غالباً ما تجري في غرفة صفّيّة غير معدّة أو مناسبة للتّدريس، كما قد تكون –أحياناً– في مكان مفتوح، لا يتمتّع بأيّة خصوصيّة للطّالبة،

[32] مصطلح مستخدم بالمدرسة للحصص الفرديّة للتّقوية، أو كما تسمّى أحياناً (غرفة المصادر)، وهي مخصّصة للطّالبات (المصنّفات أنّهنّ بحاجة إلى تقوية بحصص فرديّة لمختلف المواضيع التّدريسيّة، وبخاصّة (الرّياضيّات، واللّغة العربيّة، واللّغة الإنجليزيّة، والتّربية الإسلاميّة، والعلوم).

الّتي تذهب إلى مثل هذه الحصص؛ وهي تعاني من ضعف في القراءة، أو الكتابة، أو الرّياضيات، ما يجعل خصوصيّتها مهدّدة، وهي تتلقّى التّقوية في مكان مفتوح، على مرأى ومسمع من المارّة: (طالبات، ومعلّمات، وزوّار)، وفضلاً عن ذلك، فإنّ هذا المشهد يعرّضها للتّنمُّر عليها، وبكلمات أخرى، فإنّ الطّالبات المصنّفات (طالبات ماتيا)، يتعرّضن إلى مواقف كثيرة من تنمّر الطّالبات أو المعلّمات عليهنّ.

✓ فكما قالت لي الطّالبة **جنى**:

– ***أنا دايماً البنات بتنمّروا عليّ بشغلتين: لأنّي قصيرة، بس أنا بهمنيش يحكوا عليّ هيك، وبتنمّروا عليّ؛ لأنّي بروح ماتيا، بس بدّايق لمّا يحكوا عليّ إنّي ماتيا، أنا نفسي أصير دكتورة؛ عشان هيك، أنا بروح على الماتيا."***

10. لاحظت أنّ أغلب الطّالبات من الطّبقة الوسطى، أو الفقيرة، وأنّ كثيراً منهنّ يعانين من وضع معيشيّ سيّء للغاية؛ إذ يعشن تحت مستوى الفقر، حتّى إنّهنّ لا يحضرن طعاماً أو مصروفاً إلى المدرسة؛ ما يوحي ويدلّ على الحالة المعيشيّة الصّعبة، الّتي يعيش في ظلّها كثير من المقدسيّين في مدينة القدس.

11. لاحظت أنّ مواقف التّنمّر المتعدّدة، الّتي تحصل داخل الصّفوف، غالباً ما تنتهي بطريقتين:

- الأولى: تتمثّل في تهديد الطّالبة (الّتي مارست التّنمّر)، بتقديم الاعتذار، وإلّا ستعاقب بإنقاص علاماتها، أو حرمانها من أحد الأنشطة اللّامنهجية، وكثيراً ما كانت المعلّمات، يهدّدن الطّالبات بحرمانهنّ من (حصّة القصّة)؛ لعدم الاعتذار، أو التّراجع عن الخطأ؛ ففي إحدى المرّات، توجّهت إليّ مربّية إحدى شعب الصّفّ الأوّل، قائلة:

"عرين، اسمعي: أنا هدّدت البنات اليوم؛ إذا ما بقعدوا عاقلين معي، بدّي أحرمهم من حصّة القصّة، وبالذّات، في أكم من بنت، عنجد بدّي أحرمهم، وبدّي إيّاك لمّا تيجي تاخديهم، تمشي معي بالقرار" .

- وأمّا الطّريقة الأخرى؛ فتتمثّل في أسلوب التّوبيخ والتّخويف بنشاطات ممتعة للطّالبة؛ بهدف عدم تكرار الموقف مع أيّة طالبة أخرى، وعادة ما ينتهي الموقف ببكاء الطّالبة (الّتي مارست التّنمّر).

12. لاحظت أنّ مجموعة من مربّيات الصّفوف، يستخدمن تهديد الطّالبات بوجود (كاميرات مراقبة) داخل الصّفّ؛ لضمان ضبط الصّفّ عندما تخرج أو تغيب عنه؛ للحدّ من افتعال المشاكل بين الطّالبات.

✓ غابت إحدى مربّيات الصّفّ الثّاني، في إحدى المرّات؛ ما جعل صفّها يبقى وحده فترة من الوقت، خلال ساعات الدّوام، وفجأة، سمعت أصوات صراخ وبكاء تصدر منه، فتوجّهت إليه فوراً؛ للإطمئنان على الطّالبات، وحينها، عرفت أنّ مشكلة كبيرة، قد حصلت بين الطّالبة (رنا)، والطّالبة (مها)، **وكانتا مصابتان بنوبة بكاء شديدة، بينما كانت زميلاتهما يحاولن الإصلاح بينهما.**

قالت مها، وهي تبكي بحرقة على الأرض: ***"والله، لأجيب السّكّينة، وأضربك، يا حيوانة".***

- **(رنا تنظر لمها وتبكي أيضاً.)**

- ردّت الطّالبة غزل على مها، وقالت: "***على فكرة، بحبّ أحكيلك أنتِ، ويّاها، مس نداء حكتلنا: إنّه فيه كاميرا بالصّفّ، وراح تشوف كلّ اللّي عملتوه اليوم، وراح تبهدلكم، وتعاقبكم، وتزعل منكم".***

13. لاحظت أنّ المدرسة لا تعاني من التّسرّب المدرسيّ بنسبة كبيرة؛ فهي تهتمّ كثيراً بهذه القضيّة، وتتابع شؤون الطّالبات، وتقدّم الدّعم المادّيّ، والنّفسيّ، والاجتماعيّ لهن؛ كيف لا، وهناك مركّزة متخصّصة بالتّسرّب المدرسيّ، تتابع باستمرار شؤون الطّالبات، ممّن تظهر عليهنّ علامات ومؤشّرات للتّسرّب؟! ولكن، وفي المقابل، لا يوجد أيّ حزم وعناية بظاهرة التّنمّر، وغالباً ما تنتهي الأمور بتسليم ورقة (إنذار) للطّالبة، وأرى أنّ الاهتمام الكبير بقضيّة التّسرّب، نابع من اهتمام وزارة المعارف الاحتلاليّة بهذه الظّاهرة، ليس حرصاً على الأطفال، أو حماية لهم، أو تعزيزاً لالتزامهم داخل المدرسة، وإنّما لأسباب أمنيّة وسياسيّة؛ إذ يخشى الاحتلال من تسرّب الطّلبة، وتوجّههم نحو رشق الحجارة، أو التّصادم مع الشّرطة؛ إذ يتحجّج بافتعال (المشاغبة والفوضى) في شوارع مدينة القدس، وما الخطّة الخمسيّة، الّتي تطبّق في الوقت الحالي، إلّا دليل على ما تقدّم.

14. لاحظت أنّ المدرسة تُعَدُّ من المدارس الكبيرة؛ كونها مركزيّة في البلدة، ومع ذلك، فإنّها تعاني كثيراً؛ نتيجة تراكم المشاكل السلوكية والنفسية المختلفة؛ ولعلّ هذا التّراكم ناجم عن نقص الأخصّائيّين النّفسيّين في القسم العربيّ؛ إذ لا توجد سوى أخصّائيّة نفسيّة واحدة، تتابع شؤون القسمين: الابتدائيّ، والإعداديّ، لا تتمكّن غالباً من متابعتهما بصورة كاملة؛ ما يفسّر عدم وجود برنامج تدخّل واضح ومعروف للمعلّمات والطّالبات في مواجهة ظاهرة التّنمّر والحدّ منها، وكثيراً ما عبّرت الطّالبات عن استيائهنّ من عدم وجود شخص معروف، يمكنهنّ التّوجّه إليه؛ طلباً للمساعدة، وفي اعتقادي، أنّ برنامج القصة، بوصفه منهج تدخّل، وبخاصّة فيما يتّصل بمتابعة ممارسة التّنمّر والوقاية منه؛ قد جعل منه مصدر دعم للطّالبات والمعلّمات، ليس لأنّه برنامج محبّب ومفضّل لدى الطّالبات، بل، لحاجتهنّ إليه، في ظلّ انعدام البدائل الأخرى.

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّ هذه الملاحظات كلّها، قد خرجتُ بها من خلال مشاركتي، ووجودي، وانخراطي مع الطّاقم، والطّالبات، والإدارة؛ بوصفي جزءاً من المدرسة، منذ أربعة أعوام، ولأكون أكثر واقعيّة أقول: لولا علاقتي الممتازة مع أسرة المدرسة؛ لما تمكّنت من أن أشارك، أو ألاحظ عن قرب الممارسات، الّتي تحدث داخل المدرسة، وبخاصّة تلك الّتي تعزّز وتوفّر بيئة خصبة لممارسة التّنمّر.

ومن جهة أخرى، فقد ساعدني هذا البحث، إلى جانب كوني باحثة وعاملة تربويّة، على رصد ممارستي أوّلاً، والتّأمّل في الممارسات الموجودة داخل ثقافة المكان بصورتها الأوسع، ثانياً؛ لتحليلها، وإدراكها.

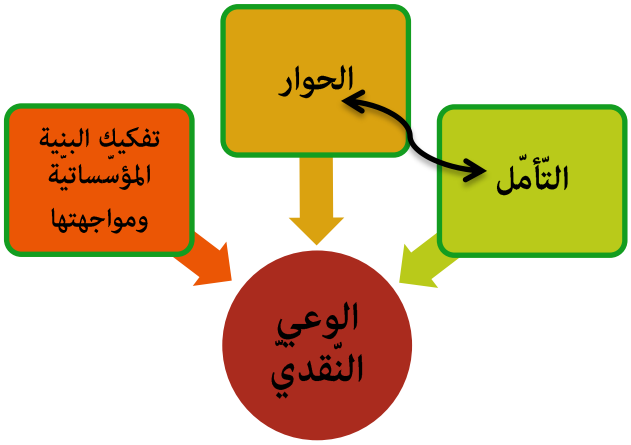
وفيما يتّصل بنتائج البحث والعملية البحثية (التأمل والحوار والتفكيك) وما بين النتائج التي نتجت عن هذه العملية وهو الاستنتاج؛ فقد قسّمتها إلى ثلاثة محاور رئيسة؛ عبر إيجاد معانٍ مشتركة، أشارت إليها الطّالبات المشاركات، يمكن إجمالها على النّحو الآتي:

المحور الأوّل: التّأمّل والحوار من خلال القصّة.

المحور الثّاني: تفكيك البنية المؤسّساتيّة: (الاجتماعيّة والاستعماريّة) ومواجهتها.

المحور الثّالث: الوعي النّقديّ.

الشّكل (1): محاور نتائج البحث



المحور الأوّل: التّأمّل والحوار من خلال القصّة

تناولت في البحث اثنتي عشرة قصّة، وعرضتهم بطرق وأساليب متنوّعة؛ إذ تراوحت الرّواية بيني وبين الطّالبات،اللّواتي كنّ يعبّرن عن آرائهنّ في أحداث القصّة، وتوقّعاتهنّ حولها، وكنت ألاحظ مدى إنصاتهنّ وتركيزهنّ عند رواية القصص.

أمّا قصّة **(ماما بنت صفّي)**؛ فقد اخترتها؛ لأنّها تركّز على محورين مهمّين: الأوّل الّذي يركّز على العائلة، وأهمّيّة التّواصل معها؛ ما يعني تعزيز دور العائلة في حياة كلّ طالبة، وبخاصّة مع والدتها، واللّجوء إليها طلباً للمساعدة؛ عند التّعرّض لمشكلة ما؛ فالطّالبات اللّواتي تتراوح أعمارهن ما بين (7–9) أعوام، يتعلّقن بأمّهاتهنّ، وهنّ قريبات منهنّ، ولكن، لا يعني هذا أنّ الجميع كذلك؛ فهناك طالبات من عائلات منفصلة، أو يعشن بعيداً عن أمّهاتهنّ، أو أنّهنّ قد فقدن الثّقة بهنّ، ولا يلجأن إليهنّ، حتّى في حالات التّنمّر؛ نتيجة المواقف والتّجارب السّيّئة، الّتي ربّما حصلت سابقاً، وتركت أثرها على العلاقة بين الطّالبات وأمّهاتهنّ، وهنا، من الضّرورة بمكان، العمل على إعادة تفسير بعض الصّور النّمطيّة في أذهانهنّ، أو تزويدهنّ بتجربة مصحّحة لهنّ، وبخاصّة في مجال أدوار أمّهاتهنّ أو مقدّمات الرّعاية لهنّ: (جدّة، أوعمة، أو خالة، أو معلّمة..). وأمّا المحور الثّاني؛ فيتمثّل في ذلك العنصر، الّذي عملت القصّة على ترسيخه (المرأة)؛ في محاولة من الكاتبة لتغيير المفاهيم، الّتي يحملها المجتمع عن المرأة، ويورّثها الأطفال، ولمّا كانت الطّالبات مشاركات في هذا

البحث؛ فقد كانت هذه القصّة مهمّة لهنّ في رأيي؛ كيف لا، وقد بدت عليهنّ علامات الاستغراب والمفاجأة منذ اللّحظة الأولى لعرض العنوان؟!

ومن بين هذه الأصوات، الّتي حدث فيها تأمّل في عنوان القصّة:

- *"يا ويلي، ماما تكون بنت صفّي، والله، بضلّ ساكتة طول الوقت."*

"(ترى هذه الطّالبة، أنّ والدتها مصدر خوف، وعنصر مراقب، في حال كانت معها في الصّفّ، الّذي يُعدّ مساحتها الخاصّة، الّتي تنفصل فيها عن والدتها.)

- *"أحلى إشي، ماما تكون بنت صفّي، بتغشّشني الامتحانات."*

(ترى هذه الطّالبة، أنّ والدتها مصدر دعم لها، ويمكن أن تقدّم لها حلّ الواجبات والامتحانات، حتّى لو كان الغشّ سلوكاً غير أخلاقيّ، ولكن، غالباً ما كانت تقصد أنّ أمّها تساندها، حتّى في وقت الامتحان.)

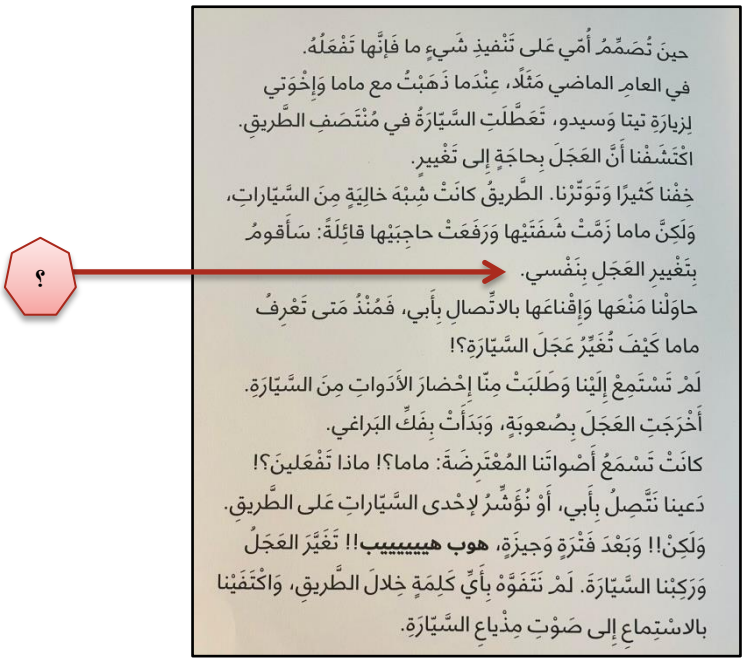
- *"ماما لو كانت بنت صفّي، بضلّ أمشي معها، ولا معلّمة بتسترجي تصيح فيّ، أو تزعّلني."*

(ترى هذه الطّالبة، أنّ والدتها مصدر دعم وقوّة لها، إضافة إلى أنّها قد أشارت إلى مشاعرها نحو معلّماتها، وسلوكهنّ معها: (الصّراخ، والعقاب)؛ ما جعلها تجد في قرب والدتها منها مانعاً يمنع أيّة معلّمة من إزعاجها).

- *"ييي، أنا مستحيل أتخيّل."*

(ترفض هذه الطّالبة مجرّد تخيّل الفكرة؛ ما يوحي ويؤكّد أنّ هذه الطّالبة، لا تشعر بالرّاحة مطلقاً، فيما لو أصبحت أمّها بنت صفّها؛ ربّما خوفاً من العقاب، أو السّلطة، الّتي يمكن للأمّ ممارستهما عليها).

أمّا أحداث القصّة؛ فتدور حول بطلتها (نورة)، وأمّها (عبير)، الّتي تقرّر تعلّم اللّغة الإنجليزيّة، وتخبر عائلتها بذلك، حينها، لم تصدّقها نورة في البداية، ولكن، استمرّت عبير في تأكيد ذلك، وهي ترفعُ حاجِبيْها: *"كرا منشوف"*، عندها، تأكّدت نورة من أنّ أمّها ستصبح بنت صفّها فعلاً.



وقد توقّفت عند هذا الحدث تحديداً في القصّة؛ تأكيداً على التّصوّرات القمعيّة نحو المرأة؛ إذ تعمّدت عند قراءة هذا النّصّ، الوقوف عند جملة: "ولكن ماما زَمّت شفتيها، ورفعت حاجبيها، قائلة: سأقوم بتغيير العجل بنفسي"، وطرحت سؤالاً:

عرين: *"هل ماما عبير، راح تقدر اتغير العجل بنفسها، برأيكم؟"*

وهنا، تراوحت الإجابات في كلّ مرّة، ومع كلّ صفّ، بين النّفي:"لا تستطيع"، والإثبات: "تسطيع"، فمثلاً:

- جميلة، من الصّفّ الرّابع: *"لأ، ما راح تنجح؛ لأنّه بحسّ إنّه مش كثير، إنّه تكون تفهم أكثر بشغل الرّجال، إنّه هاي أكثر متبعة للرّلام والرّجال يعني".*
- أفنان، من الصّفّ الرّابع: *"أنا بقول إنّها راح تقدر، ليش؟ لأنّه مزبوط هذا أكثر شغل الرّجال، بس برضه، إنّه النّساء مش إنّه هما ما بقدروا إنّهم يسوّه، لأ، بالعكس، ممكن يكونوا بعرفوا أكثر من الرّلام".*
- سيدرا، من الصّفّ الثّالث: *"أنا بحكي يا مس، آه، بتقدر؛ لأنّه هذا مش بس شغل الولاد، عادي، يمكن مركبة عجل قبل هالمرّة، أو مدّربة عليه، أو إشي".*
- تولين، من الصّفّ الثّاني: *"لا، ما بتقدر، مستحييل، هي شو بعرّفها، بتقدرش ترفع السّيّارة، وتنزّل السّيّارة."*
- سارة، من الصّفّ الأوّل: *"آه، بتكدر؛ لأنّه أم نورة أصرّت، وهي برضه، يعني البنات بعرفو، آآآه، بس هو برضه يا مس، أكثر للرّلام، بس برضه البنات في عندهم، يعني هي بلكي بتعرف."*

*لكنّ سارة –بعد الحوار الّذي حدث في الصّفّ، والتّأمّل في آراء زميلاتها– غيّرت رأيها، وعبّرت: *"مس، أنا بقول: لا، ما راح تقدر"* .

وهكذا، فقد دار هذا الحوار بين الطّالبات، على اختلاف أعمارهنّ، وترجم تأمّلهنّ في أحداث القصّة؛ فقد أجمعت بعض الطّالبات على أنّ (ماما عبير)، لن تنجح بتغيير إطار السّيّارة بنفسها، كما في رأي كلّ من: (جميلة، وتولين، وسارة)، إلّا أنّ هذا الرّأي يبدو متناقضاً، فمن جهة، هنّ يعرفن ويعين كيفيّة تغيير الإطار، وهنّ فتيات صغيرات، ولكنّهنّ ينظرن إلى ذلك العمل بوصفه (شغل الرّجال) في نظرهنّ، ومن جهة أخرى، هنّ يعتقدن أنّ عبير (المرأة)، لن تستطيع فعل ذلك، ولعلّ إجابة تولين تشير إلى أنّها تعرف حيثيّات تغيير الإطار، وهي طفلة أنثى في الصّفّ الثّاني.

والأمر اللّافت للانتباه، أنّني عندما تابعت القراءة، وأخبرت الطّالبات أنّ عبير قد نجحت بتغيير الإطار بنفسها، دون مساعدة من أيّ، حدث هذا الحوار:

سارة: *"والله، قلبي كان حاسسني، بس، بس..."* (سارة تشعر بالخجل).

سيدرا: *يسسس "Yeees، هاا شفتووو، إنّها قدرت."*(سيدرا تشعر بالحماس).

تولين: *تبتسم بصمت مع نظرات خجل.*

الإستنتاج: إنّ حوار الطّالبات وإجاباتهنّ، من شأنها أن تقود إلى إحداث تغيير الوعي واستثارته، وإن كانت أصواتهنّ سلبيّة، قبل معرفتهنّ بنجاح ماما عبير في المهمّة؛ إذ كانت نظرتهنّ لها تمثّل النّموذج الّذي يجري تعزيزه في المجتمع الأكبر عن المرأة، والنّظر إليها بدونيّة.

يشير حجازي (2005م)، إلى الاستلاب العقائديّ، الّذي يزرع بالأطفال الإناث، منذ صغرهنّ، ويمكن القول إنّه يعني: "أن تقتنع المرأة بدونيّتها اتّجاه الرّجل، وتعتقد جازمة بتفوّقه، وبالتّالي لسيطرته عليها، وتبعيّتها له، وأن توقن المرأة أنّها كائن قاصر، جاهل، ثرثار، عاطفيّ، وأن تعتقد المرأة أنّ عالمها هو البيت، وأنّ الزّوج والأولاد والأسرة، تشكّل حدود كيانها، وتنمية إمكانيّاتها كأمّ وخادم، وطمس كلّ ماعداها من إمكانيّات معيّنة إنتاجيّة"، وربّما كانت هذه االنّظرة للمرأة، **من** بين الآثار النّفسيّة النّاجمة عن مرحلة القهر، ومرحلة الاضطهاد، وصولاً إلى التّماهي مع المتسلّط (المستعمِر اتّجاه المستعمَر، ثمّ المستعمَر اتّجاه الفئة الأضعف منه (ص.217).

ويخبرنا حجازي عن وضعيّة المرأة في المجتمعات المستعمرة والمتستَبدة، بقوله: "المرأة هي أفصح الأمثلة على وضعيّة القهر، بكلّ أوجهها، وديناميّاتها، ودفاعاتها في المجتمع المتخلّف، في وضعيّتها تتجمّع كلّ تناقضات المجتمع، إنّها أفصح معبّر عن العجز والقصور، وعقدة النّقص والعار، وأبلغ دليل على اضطراب الذّهن المتخلّف، من حيث طغيان العاطفة.. ومن حالات التّجاذب الوجدانيّ الأخرى، تذبذب الموقف منها ما بين التّبعيّة والطّفليّة؛ فهي تابع لا حرّيّة لها ولا إرادة ولا كيان، إنّها ملكيّة الأسرة، منذ أن تولد وحتّى تموت: (الأب أوّلاً، ثمّ الأخ، وبعد ذلك الزّوج" (ص.200).

وفي ضوء التّأمّل والحوار، الّذي دار في كلّ صفّ؛ فقد توصّلت الطّالبات إلى نتيجة واحدة، تتمثّل في أنّ المرأة (ماماعبير)، قد استطاعت أن تغيّر إطار السّيّارة، كما أنّها تمكّنت من التّفوّق في مادّة اللّغة الإنجليزيّة، في نهاية الفصل، وكوّنت صداقات مع زميلات نورة في الصّفّ، واستطاعت أن تكون محبوبة جدّاً.

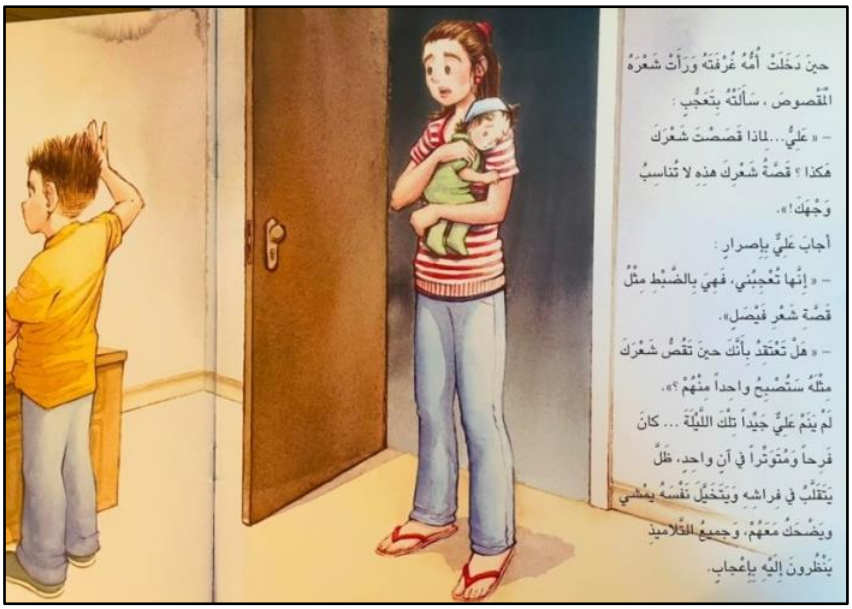
ولعلّ هذه الصفات، الّتي أشارت إليها القصّة بأحداثها كلّها، قد عملت على تغيير مفاهيم متعدّدة عند الطّالبات عن النّساء؛ من مثل أن تكون متفوّقة ومحبوبة وصديقة مخلصة، أو أن تقوم بأعمال تتطلّب منها قوّة عضليّة، وتنجح فيها؛ فاستثارة وعي الطّالبات بنظرتهنّ إلى (ماما)، أهمّ خطوة لتغيير رأيهنّ في النّساء وتعميمه؛ فالأمّ هي النّموذج الأوّل الّذي تتعرّف عليه الطّفلة.

وأرى أنّ هذه القصّة، قد نجحت في تحقق هدفها، وكسرت الصّورة النّمطيّة عن المرأة والطّفلة الصّغيرة، وأعتقد أنّ أوّل ما يمكن العمل عليه مع الطّفلة؛ لتحصينها من التّنمّر: ممارسته، أو التّعرّض له، يتمثّل في إدراك قيمتها وكيانها الإنسانيّ، وحقوقها وحقوق الآخر، وأهمّيّة أن تكون حرّة، وألّا تسلب حرّيّة الآخرين، ولا يمكن لذلك كلّه أن يحدث، إلّا باستثارة الوعي النّقديّ لديها، وهذا ما فعلته هذه القصّة، عبر التّأمّل والحوار، الّذي دار أثناء روايتها؛ فقد عملت على تفسير موقف اجتماعيّ، يمكن لأيّة طفلة ملاحظته، كما عملت على إعادة مفهوم الدّور الاجتماعيّ المفروض على المرأة، ومن جهة أخرى، فقد قدّمت نموذجاً مختلف عن القصّة الواحدة، الّتي تعرفها بعض الطّالبات، عن المرأة، ودورها، وقدراتها.

قصّة (الشِّلّة)، الّتي روتها الطّالبة سدين، من الصّفّ الثّالث.

سدين: "*راح أحكيلكم قصّة الشِّلّة اليوم، عن ولد اسمه عليّ*"، وبدأت القراءة.

وعندما وصلت سدين إلى هذه الصّفحة، طلبتُ منها التّوقّف، واستأذنتها في طرح سؤال على الطّالبات: "*برأيكم، هل فيصل راح يحبّ قصّة شعر عليّ؛ لأنّه قصّ شعره مثله؟*"



- لارا، من الصّفّ الأوّل: *"لا، ما راح يحبّ فيصل قصّة شعر عليّ؛ لأنّه قلّده."*
- سميّة، من الصّفّ الثّاني: *"أنا بقول: إنّه ما راح يعجب فيصل، وراح يتمسخر عليه."*
- دانيا، من الصّفّ الثّالث: *"مستحيل تعجبه، مش حلو التّقليد، وبعدين ما سمع كلام أمّه."*
- مايا، من الصّفّ الرّابع: "أكيد ما راح تعجبه، ويمكن يدّايق منه؛ *أوّلاً يا مس، مش حلو يقعد يقلّد غيره، وكمان يعني هو ما عنده كرامة!*"

وهكذا، فقد عبّرت الطّالبات عن رفضهنّ سلوك التّقليد؛ إذ كان قيام عليّ بتقليد قصّة شعر فيصل أمراً مرفوضاً لدى الطّالبات جميعهنّ دون استثناء؛ لأنّهنّ نظرن إلى فكرة التّقليد، بوصفها مسؤولة عن انتزاع تميّز الفرد عن غيره، وبخاصّة أنّ والدة عليّ، قد نصحته بعدم قصّ شعره بهذه الطّريقة؛ لعدم مناسبتها وجهه، غير أنّه لم يأخذ بنصيحتها.

ولعلّ الأمر اللّافت للانتباه، أنّ القصّة تبدأ في أوّل صفحة بعبارة: (إذا لم تجد ما تحلم به بين النّجوم؛ فابحث عنه في ذاتك)، وأرى أنّ الطّالبات، قد وجدن التّقليد صفة سلبيّة، كما قالت الطّالبة مايا: *"كمان، يعني هو ما عنده كرامة!"* وهذا *ما أشارت* إليه الطّالبة مكرّم، حين قالت: *" كلّ واحد في إله نجمة مميّزة، ليش يعني يقلّده!"*

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّ الهدف من هذه القصّة، هو تطبيق استراتيجيّتين:

الأولى: أدوار المشاركين في سيرورة التّنمّر (Participant roles in the bulling process)، الّتي تعرّف المشاركين في ممارسة التّنمّر، وفق (لوك، زخرتيه وبرغ، ص11، 2017م)، مقسّمين على النّحو الآتي:

1. **المعتدي (Bully)**: المُبادر للمضايقة، الّذي يجعل الآخرين ينضمّون إليه، ويجد طرائق جديدة لمضايقة (الضّحيّة)؛ فهو قائد لمجموعة طلّاب.
2. **المُعاون (assistant)**: يساعد المعتدي، بوساطة الإمساك بالضّحيّة، أي أنّه ينضمّ إلى المعتدي.
3. **مُشجّع التّنمّر (reinforce)**: موجود دائماً هناك، لا يؤذي جسديّاً، لكنّه يسخر من الضّحيّة، ويشجّع المعتدي بوساطة الهتاف، أو قوله له مثلاً: (إرِه)، (لم نرَ دماً بعد)، كما يشجّع الآخرين على المشاهدة.
4. **المتجاهل (outsider)**: لا يكون هناك عادة، أو يبتعد، ويتظاهر أنّه لا يلاحظ ما يحصل، ولا يفعل شيئاً، ولا يتّخذ موقفاً حول الموضوع، وكأنّه لا يعرف شيئاً عن التّنمّر.
5. **الضّحيّة (Victim)**: ضحيّة المضايقة.

وتظهر هذه الأدوار في قصّة (السِّلّة)، عبر أحداثها:

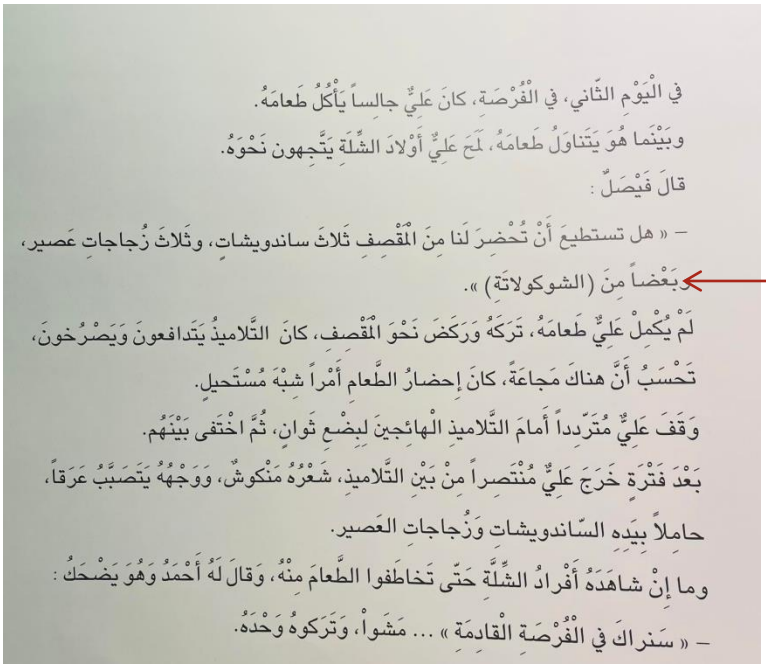
(عليّ): هو الطّفل المُعرّض للتّنمّر.

(فيصل): هو زعيم السِّلّة، الّتي تمارس التّنمّر، وهو الولد الذّكيّ، وأمهر لاعب حاسوب.

(أحمد): هو المهرّج، وصاحب آخر نكتة،الّذي يجمع بين دور المُعاون أحياناً، ودور المُشجّع.

(عاصم): هو الرّياضيّ، وهدّاف فريق المدرسة، وهو المشجّع لممارسة التّنمّر.

وهناك صور لأولاد داخل القصّة، يمارسون دور المتجاهلين لما يحدث بين السِّلّة: (فيصل، وأحمد، وعاصم)، و(عليّ).



في الْيَوْمِ الثّاني، في الْفُرْصَة، كانَ عَلِيٌّ جالساً يَأْكُلُ طَعامَهُ.
وبَيْنَما هُوَ يَتَناوَلُ طَعامَهُ، لَمَحَ عَلِيٌّ أَوْلادَ الشِّلَّةِ يَتَّجِهون نَحْوَهُ.
قالَ فَيْصَلٌ :
– « هل تستطيعَ أَنْ تُحْضِرَ لَنا مِنَ الْمَقْصفِ ثَلاثَ ساندويشات، وثَلاثَ زُجاجاتِ عَصير، وبَعْضاً مِنَ (الشوكولاتَة) ».
لَمْ يُكْمِلْ عَلِيٌّ طَعامَهُ، تَرَكَهُ وَرَكَضَ نَحْوَ الْمَقْصف، كانَ التَّلاميذُ يَتَدافعونَ وَيَصْرُخونَ، تَحْسَبُ أَنَّ هناكَ مَجاعَةً، كانَ إِحضارُ الطَّعامِ أَمْراً شِبْهَ مُسْتَحيل.
وَقَفَ عَلِيٌّ مُتَرَدِّداً أَمامَ التَّلاميذِ الْهائِجينَ لِبِضْعِ ثَوانٍ، ثُمَّ اخْتَفى بَيْنَهُم.
بَعْدَ فَتْرَةٍ خَرَجَ عَلِيٌّ مُنْتَصِراً مِنْ بَيْنِ التَّلاميذ، شَعْرُهُ مَنْكوشٌ، وَوَجْهُهُ يَتَصَبَّبُ عَرَقاً، حاملاً بِيَدِهِ السّاندويشاتِ وَزُجاجاتِ العَصير.
وما إِنْ شاهَدَهُ أَفْرادُ الشِّلَّةِ حَتّى تَخاطَفوا الطَّعامَ مِنْهُ، وَقالَ لَهُ أَحْمَدُ وَهُوَ يَضْحَكُ :
– « سَنَراكَ في الْفُرْصَةِ الْقادِمَة » ... مَشَوا، وَتَرَكوهُ وَحْدَهُ.

وتدور أحداث القصّة حول تكرار الشّلّة محاولتها في مضايقة عليّ بطرق مختلفة، وفي هذه المرّة، طلبوا منه أن يحضر لهم من المقصف مشتريات ومأكولات، وهنا، وجّهتُ سؤالاً للطّالبات:

عرين: *"شو بتفكروا راح يعمل عليّ؟ راح يوافق يشتريلهم من المقصف وهو مليان طلّاب؟"*

غدير، من الصّفّ الأوّل: " بالله؟؟؟ فش عندهم إيدين وإجرين؟"

ندى، من الصّفّ الثّاني: "بكون أهبل إذا بوافق، يعني شو؟ هو خدّام عندهم."

ميسون، من الصّفّ الثّالث: "أنا بقول: راح يوافق إنه يشتريلهم؛ لأنّه هيك بفكّر، إنّه راح يقبلوا يصاحبوه."

نور، من الصّفّ الرّابع: "راح يوافق؛ لأنّه كمان، قصّ شعره مثل فيصل، مبيّن يا مس، أنّه قلود، وما بدافع عن حاله."

وفي ضوء إجاباتهنّ، طرحتُ سؤالاً آخر:

عرين: "لو شفتوا بنت صفّكم صار معها نفس ما صار مع عليّ، شو ممكن تعملوا؟"

نوران، من الصّفّ الأوّل: *" أنا بحكيلها: ما توافقي، بتهبّلوا عليكي."*

نرمين، من الصّفّ الأوّل: *"بصرّخ فيهم، وبخلّيهم يبعدوا عنها."*

سناء، من الصّفّ الثّاني: *"ببهدلهم، وبحكيلهم: حرام عليكم هيك تعملوا."*

منى، من الصّفّ الثّالث: *"بروح بحكي لمس هنادي تبهدلهم."*

إحسان، من الصّفّ الرّابع: *"بساعدها، وبحكيلها ما ترد عليهم، واطّنشهم."*

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّ كثيراً من مواقف التّنمّر، الّتي تحصل في المدرسة، إنّما تكون تكون نتيجة محاولة الطّفل تكوين أصدقاء، أو اندماج مع المحيط، أو اكتساب عضويّة في المكان، ولكن، ما يحصل في كثير من الأحيان، أنّ هذا الطّفل يبدأ بنشر اللّطف والمحبّة وتوزيعهما على الآخرين؛ ما قد يعرّضه للاستغلال، وبخاصّة في حال توافر بيئة محفّزة لممارسة التّنمّر، كأن يكون لدى ذلك الطّفل الممارس التّنمّر (قصّة أحاديّة) عن زميله، أو أنّه يحمل صوراً وأنماطاً ومعتقدات مغلوطة، آتية من موقع سلطة وهيمنة، وهذا ما حدث مع عليّ في المرّة الأولى؛ إذ حاول تقليد قصّة شعر فيصل (زعيم الشّلّة) الذّكيّ، الّذي يُعدّ أمهر لاعب حاسوب، ثمّ وافق أن يشتري له ولرفاقه من المقصف.

ولم تكن مثل هذه المواقف الاجتماعيّة بعيدة أو غريبة عن المدرسة حيث أعمل؛ فكثيراً ما كنت ألاحظها بين طالبات المدرسة، وهنا لا بدّ من أن يميّزن بين محبّة الآخرين الصّادقة، والأخرى المستغلّة، الّتي قد تتطوّر مع الوقت؛ متحوّلة إلى ممارسة التّنمّر، وهنا عليهنّ مواجهة الموقف؛ بطلب المساعدة من المعلّمة، كما أشارت الطّالبة (منى، وإحسان)، فضلاً عن امتلاكهنّ حسّاً مجتمعيّاً اتّجاه الآخرين؛ يدعوهنّ إلى رفض دور (المتفرّجة)، أو (المتجاهلة) للمواقف الّتي قد تحدث مع زميلاتها، كما قالت الطّالبة سناء: *"ببهدلهم، وبحكيلهم: حرام عليكم هيك تعملوا"*؛ إذ ترفض الصّمت عن قهر زميلتها، في حال حدث معها موقف مشابه، بينما أشارت الطّالبة نرمين، إلى استخدام **الصّراخ**؛ لصدّ ممارسة التّنمّر: *"بصرّخ فيهم، وبخلّيهم يبعدوا عنها"*، ولربّما وجدت في الصّراخ وسيلة لإيصال صوت الرّفض، أو الدّفاع عن الذّات، أو الآخرين؛ كيف لا، وهي تعدّها وسيلة فعّالة؟! فالصّراخ سائد ومنتشر بين معلّمات المدرسة بحسب ملاحظتي؛ ما يفسّر لجوء تلك الطّالبة إليه، بعد ثبات نجاعته، وبخاصّة أنّ المعلّمات ما أن يصرخن في الطّالبات، حتّى يلتزمن الصّمت والهدوء، وكثيراً ما كنت أسمع من المعلّمات أنفسهنّ: *"ما بتيجوا إلّا بالصّراخ، لازم صوتي ينبحّ عشان تسكتوا"*.

الإستنتاج: لعلّ هذا الحوار، يكشف مواقف شائعة في المدرسة، يقوم بها المعلّمون، وتلقي بظلالها وتأثيرها على الطّلبة، فكما يشير بورديو، في مفهوم العنف الرّمزيّ للمعلّم، الّذي يُمارسه من خلال سلطته الآمرة، في سياج قدسيّ رمزيّ؛ حتّى يتمكّن من القيام بمهمّة التّدجين والسّيطرة على عقول الطّلّاب ونفوسهم بسهولة ويسر، والمعلّم كما يراه إيفات إليتش (Ivan Illithch) كما ذكره وطفة (2011م)، يجمع بين وظائف ثلاث: سجّان، وواعظ، ومعالج؛ فهو المسؤول عن الضّبط الاجتماعيّ داخل الصّفّ، وهو الّذي يسهر على اللّوائح والقوانين، ويحرص على أن يلتزم ويلزم الآخرين بها (ص.90).

وهنا عمليّاً، يظهر المنهج الخفيّ من خلال: تعامل المدرّسين مع الطّلبة، وتعامل المدرّسين مع بعضهم بعضاً، وأحاديثهم العلميّة والفكريّة، وخلال الأنظمة والقوانين والتّعليمات، الّتي تفرض على الطّلبة، وطريقة جلوسهم في الفصل، ومزاولتهم الأنشطة، أي أنّه يظهر في أيّ شكل من أشكال التّفاعل الاجتماعيّ داخل المؤسّسة التّعليميّة.

ومن الجدير ذكره، أنّنا في المقابل، نجد أنّ الطّالبات يرفضن دور المتفرّج أو المتجاهل، بحسب ما أكّدن عليه، من خلال اعتراضهنّ على ما حدث مع عليّ؛ إذ إنّ هذا الدّور التّعاونيّ، يزيد من عضويّة الأفراد، ويساعدهم على الاندماج أكثر داخل المجموعة؛ ما يضفي أثراً على المناخ المدرسيّ.

ووفق نظريّة التّأثير المتبادل، تعدّ هذه النّظريّة عمليّة داخليّة، تعكس التّأثيرات المقهورة، الّتي يملكها الشّخص، على القرارات وأفعال المجتمع حوله، بصورة مطابقة لكمّيّة التّأثير الّتي تمتلكها المجموعة على الأفراد وعضويّتهم، وأمّا الجانب الإيجابيّ في الأمر؛ فيتمثّل في تقديم عنصر التّأثير توازناً يسمح للأفراد القيام بماهيّات للجميع، والتّعبير بحرّيّة عن هويّاتهم الذّاتيّة، وأمّا النّاحية السّلبيّة؛ فتحدث عندما يكون تأثير المجموعة أقوى، ويتطلّب الطّاعة، ويقوم بالقمع والتّعبير عن الذّات، أو عندما يكون للأفراد أو المجموعة الفرعيّة الصّغيرة القدرة على السّيطرة والتّحكّم بسلوكيّات الجميع وعاداتهم.

ولا أنكر أنه من خلال الحوار الذي دار بيني وبين الطالبات في الأعلى، أخفقنا في ممارستنا بأننا ألقينا اللوم بصورة كبيرة فقط على علي، فقد كان لا بُد من محاولة فهم احتياج علي في هذه المرحلة وفي تلك الفترة ومحاولة فهم الحاجة الى الأصدقاء ومحاولة وضع أنفسنا مكان علي دون أصدقاء، كيف سيكون لنا ذلك؟ وما يمكننا فعله حتى نكون أصدقاء؟ خلافا لما قام به علي. إضافة الى إمكانية مناقشة "التقليد"، قد يكون غير مرغوب به، ولكننا دائما نتعلم من الاخرين ومن خلال مشاهدتهم، المقصود هنا التمييز ما بين التقليد الأعمى وفكرة التعلم من الاخر.

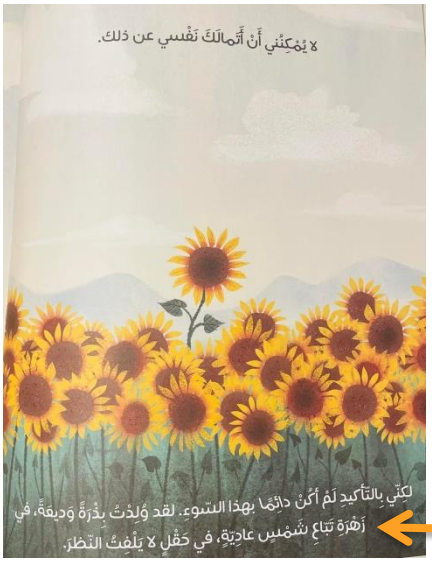
وهكذا، فقد هدفت من اختيار هذه القصّة، إلى توظيفها في تعزيز مهارات اجتماعيّة، يمكن أن تواجه الطّالبات؛ إذ توفّر مساحة تأمّل لهذه المواقف الاجتماعيّة، من خلال أحداثها، وما أعقبها من حوار، وهي بذلك تذكّرنا بالنّظريّة المشهورة في إطار الاستشارة التّربويّة، الّتي تنصّ على تطبيق استراتجية **(ح.ح.ح)**، أي: **(توفير حيّز للحوار، ووضع حدود، وحضور)**، وهي استراتيجيّة تساعد المربّين والمعلّمين على بعث الشّعور بالأمان داخل المدرسة، وتطوير المناخ التّربويّ الآمن، وتقليص العنف والتّنمّر، من خلال التّواصل والحوار، ووضع الحدود داخل الشّبكة الاجتماعيّة، والحضور الفعّال في الحياة المدرسيّة، بوساطة تعزيز تحمّلهم المسؤوليّة الاجتماعيّة، ومنع ممارسة التّنمّر.

عملياً هذه القصة حققت نتيجتين: الأولى هي استثارة الوعي النقدي، في المنهاج الخفي وتحويله الى منهاج ظاهر وواعيين له ويمكننا الآن إنتقاده والعمل على تحسينه من خلال الممارسة، وهذا ما حدث بالفعل من خلال أصوات الطالبات. وثانياً: الحوار أعطى مساحة للتأمل في ممارستنا في الصداقة.

أمّا قصّة **البِذْرَةُ السّيِّئَةُ**؛ فتؤكّد كاتبتها أنّها قد اكتسبت اسمها؛ بسبب تصرّفاتها السّيّئة جدّاً، غير أنّنا نكتشف لاحقاً، أنّها مرّت في حوادث قاسية في حياتها، أجبرتها على التّصرّف بتلك الطّريقة؛ لتحمي نفسها من الهلاك، وأنها لا تزال تحتفظ بكثير من الصّفات الجميلة، الّتي لم ينتبه لها أحد؛ ما لا يجعلها بذرة سيّئة على الإطلاق.

ولعلّ الأمر اللّافت للانتباه، أنّ جون جوري يتناول بأسلوب مبتكر وظريف، موضوع القدرة على التّغيّر، ويتطرّق إلى الحديث عن تلك الأحكام السّلبيّة، الّتي نطلقها على الأشخاص، حين يتصرّفون على نحو لا يعجبنا، متجاهلين

الأسباب الكامنة وراءها، والصّفات الجميلة الأخرى الّتي يمتلكونها، وقد لا تظهر لنا من الوهلة الأولى، وبذلك، فإنّ هذه القصّة تطرح علينا أسئلة مهمّة في إطار الأحكام المتسرّعة على من حولنا، وضرورة التماس الأعذار، وتفهّم الأسباب المؤثّرة في السلوك، والخير الكامن في كلّ واحد فينا، ممّا لا نبصره إلّا حين ننتبه له، ونمنحه العناية والحبّ.



[33]

وفعلاً، بدأت بقراءة القصّة أمام الطّالبات، وطرحت سؤالاً، بعد قراءة هذه الصّفحة:

عرين: *" برأيكم، هل في إنسان سيّء؟"*

سهير، من الصّفّ الأوّل: *"اللّي بكذب، واللّي بسبّ."*

مجد، من الصّفّ الثّاني: *"الكذّاب، والسّرّاق."*

نورة، من الصّفّ الثّالث: *"لمّا الواحد بتمسخر على النّاس؛ بصير إنسان سيّء، زيّ البذرة السّيّئة."*

لميا، من الصّفّ الرّابع: *"المتنمّر، والبتمسخر على النّاس والمعاقين، والبنت اللّي بتغلط وبتضرب زيّ اليهود."*

نانسي، من الصّفّ الرّابع: أكملت عبارة الطّالبة لميا، *وقالت: "اليهود، أسوأ إشي."*

وهكذا، نجد أنّ الطّالبات قد أجمعن على ثلاث صفات، تجعل من الإنسان سيّئاً: (الكذب، والشّتم، والاستهزاء بالآخرين)، وبذلك، يكون الهدف من طرح هذا السّؤال قد تحقّق؛ إذ أوجد مساحة تأمّل للصّفات، الّتي تنتزع من الإنسان إنسانيّته، جاعلة إيّاه إنساناً أو مخلوقاً بصفات سيّئة، تماماً كما حدث مع البذرة السّيّئة، الّتي أدركت سلوكيّاتها الخاطئة،

[33] لكنّي بالتّأكيد، لم أكن دائماً بهذا السّوء؛ لقد ولدت بذرةً وديعة، في زهرة تباع شمس عاديّة، في حقل لا يلفتُ النّظر.

وقرّرت أن تتخلّى عنها، وتصبح بذرة أفضل، على الرّغم من أنّها كانت تعاني من إطلاق الآخرين الأحكام السّيّئة عليها.

ويدفع هذا الحوار الطّالبات إلى محاولة التّفكير، فيما إذا كنّ يتصرّفن بطريقة سيّئة، يمكن أن تؤذي مشاعر الآخرين وتجرحها، ومن شأنه أيضاً، أن يُحدِث لديهنّ انعكاساً وتأمّلاً للتّفكير في ممارستهنّ؛ فقد أكّدت الطّالبة سهير، من الصّفّ الأوّل، مثلاً، أنّ الإنسان السّيّء هو: *"اللّي بكذب، واللّي بسبّ"، متناسية أنّها قبل* بداية اللّقاء، كانت قد تخاصمت مع زميلتها وشتمتها؛ لمجرّد استخدامها بعض أدواتها المدرسيّة.

ولعلّ هذا الحوار يقودنا إلى النّظريّة الدّراميّة (Dramaturgy)، في فهم التّفاصيل الدّقيقة والخفيّة في حياتنا؛ فسلوكنا في حضور الآخرين هو أداء(performance) نسعى من خلاله بشكل واعٍ أو غير واعٍ إلى المحافظة أو التّلاعب في انطباعات الآخرين عنّا، وبخاصّة في سلوك (المرحلة الأماميّة)، الّذي نقوم به ونفعله، عندما نعرف أنّ الآخرين يراقبوننا أو يعلّموننا، أو بمعنى آخر: كيف نتصرّف وتتفاعل، عندما يكون لدينا جمهور، وبخاصّة أنّ سلوك المرحلة الأماميّة، يعكس الأعراف والتّوقّعات الدّاخليّة لسلوكنا، الّذي يتشكّل جزئيّاً من الإطار، والدّور الخاصّ الّذي نؤدّيه به، ومظهرنا المادّيّ، إضافة إلى أنّ أداء المرحلة الأماميّة يمكن أن يكون مقصوداً وهادئاً للغاية، أو اعتياديّاً، أو لاشعوريّاً، وفي الحالتين كلتيهما، عادة ما يتبع سلوك المرحلة الأماميّة، نصّاً اجتماعيّاً روتينيّاً ومدروساً وفق المعايير الثّقافيّة.

ومن الجدير ذكره، أنّ هذا التّأمّل والحوار في القصّة وأحداثها، يجعل الطّالبات يتأمّلن في ممارستهنّ، لا فرق إن كانت أمام الجمهور أو خلفه، بحسب جافمان، ولعلّ الأهمّ من ذلك، هو أن نعيد معاً، إنتاج معايير ثقافيّة إنسانيّة، تحترم الجميع، وتعبّر عن التّناغم ما بين وعينا وسلوكنا؛ ما يفسّر ما قامت به الطّالبة سهير، حين تأمّلت ممارستها الّتي سبقت بداية اللّقاء في حصّة القصّة، وعدّت السّبّ والكذب صفتين تجعلان من الإنسان إنساناً صفاته سيّئة.

وكما يرى سوتن، وسميث (Sutton,Smith,1999)، كما ورد في (لوك، زخرتيه وبرغ، 2017م) عن "الأدوار الاجتماعيّة الّتي تعطى من الآخرين، وتصبح مع الوقت نبوءة تحقّق ذاتها، وأنّ هذه الأدوار هي مجموعة من التّوقّعات الّتي يُتَوَقّع من الأفراد تحقيقها في وضع معيّن، يتأثّر (الدّور الاجتماعيّ) الّذي يؤدّيه الفرد بصفاته وبتوقّعات الآخرين منه، ويعمل النّظام باتّجاهين: من ناحية، تصرّف الفرد يوجّه الآخرين لتَوَقّع تصرّف معيّن منه، ومن ناحية أخرى، تقرّر توقّعات أفراد المجموعة إلى حّد كبير الدّور الاجتماعيّ للفرد. نتيجة ذلك، تتكوّن حلقة مفرغة سلبيّة يَعْلَق بها أولادٌ في أدوار اجتماعيّة لفترة طويلة. ويمكن أن تتحوّل (الأدوار الاجتماعيّة) إلى نبوءة تحقّق نفسها؛ حيث يتوافق تصرّف الإنسان مع التّوقّعات منه بشكل تدريجيّ. عندما يؤدّي شخص دوراً أو يُوكل إليه دور معيّن، سيستصعب (التّحرّر) منه. تمنح المجموعة (مكافأة) على التّصرّف الّذي يتوافق مع الدّور الاجتماعيّ الّذي أوكل للشّخص، والعكس صحيح، لا تكافئ التّصرّف الّذي يتعارض مع الدّور الاجتماعيّ" (ص. 9–11)، وهذا ما حصل مع البذرة السّيّئة، الّتي حكم عليها الآخرون بأنّها سيّئة؛ فاصبحت كذلك، ومن هنا كنت أخبر الطّالبات:

"مزبوط البذرة السّيّئة كانت تتصرّف تصرّفات خاطئة ومزعجة للآخرين، ولكن، الآخرين كمان ضلّهم يحكموا عليها بأنّها سيّئة، مع أنّه بالآخر، هي قرّرت إنّها تتغيّر، وصارت بذرة رائعة، كلّ إنسان لازم يضلّ محافظ على ضوّ نجمته، حتّى لو بتطفي مرّات".

وفيما يتّصل بما أشارت إليه كلّ من الطّالبة لميا ونانسي: *"والبنت اللّي بتغلط، وبتضرب زيّ اليهود" و" اليهود، أسوأ إشي"*، فإنّه يدلّ على الاحتلال وممارساته؛ (فاليهود) مرادف لذلك المستعمِر، الّذي يعتقدن أنّه سيّئ بطبعه وسلوكه، وأنّه عنيف ووحشي، وهذا ما أكّدته نانسي، بقولها: *"اليهود أسوأ إشي"؛ وربّما انطلقت في نظرتها من واقعها*؛ ذلك أنّ أحد أشكال ممارسات الاضطهاد، تكون بلجوء المستعمِر إلى استخدام (القوّة التّأديبيّة والسّياديّة) على المستعمَر، وبحسب ما أطلق فوكو هذا المفهوم، فقد توضّح أنّ "الجسد موضوعة مركزيّة لتحليل عمل القوّة بطريقتين مختلفتين: القوّة السّياديّة، التّي تعمل على الجسد؛ لتعذيبه أو لقتله؛ لذلك يعتبرها فوكو قوّة الحياة والموت. فالقوّة السّياديّة تمارس على الفرد المعاقَب، وعلى الّذين يشاهدون العقاب الدّمويّ؛ فهي عقاب جماعيّ، تنفّذه الدّولة؛ لتعذيب جسد المعاقب وقتله، وإخافة النّاس"(حبش والمدبوح، 2020م، ص.89).

والإنسان المقدسيّ الّذي يعيش في المدينة، يواجه تحدّيات وصعوبات عقيمة في أبسط حقوق الحياة، وترى (سعدي، 2010م) أنّ "المقدسيّ، في كلّ خطوة يقوم بها، يعيش ديالكتيك الاستعمار؛ فهو مراقب في كلّ تحرّك يقوم به، ومضطرّ إلى إعادة تحديد علاقته بذاته وبمستعمريه وبمكانه المعرّض للشّرذمة المستمرّة، ومكان المقدسيّ محدود؛ فالسّلطات الاستعماريّة تحدّد نسله وامتداده الجغرافيّ والدّيموغرافيّ والبيولوجيّ؛ فيحترف حيل الامتداد والنّسل والتّكاثر، والمقدسيّ يعيش في حالة ترقّب؛ فكيانه ووجوده في المدينة معرّضان للتّهديد الهلاميّ، والمستعمرون قد ينقضّون على مكانه الضّيّق في أيّ لحظة، أو ربّما يتمّ ترحيله أو اعتقاله أو هدم منزله؛ فإنّ الأيدولوجيا الصّهيونيّة تريده أن يرحل بعيداً، أو أن يبقى في البقعة نفسها من تكاثر أو توسّع الى المناطق المكرّسة (لليهود فقط)، ومن دون خصوبة تهدّد الإحصائيّات" (ص.81)؛ ما يعني أنّ الطّالبات يعشن هذه الظّروف المعيشيّة الصّعبة كلّها مع عائلاتهنّ، وما عبارة نانسي إلّا تأكيد

على عدم وجود ما هو أسوأ من الاحتلال وسياساته؛ فهي صوت يعبّر عن الواقع الصّعب القاهر المرير، وهنا نتساءل: كيف لطفلة تبلغ من العمر 9 أعوام، أن تشعر بهذا الثّقل والقهر كلّه؟!

أمّا قصّة **(خطٌّ أحْمر)**؛ فتهدف إلى حماية الأطفال من التّحرّش والعنف الجسديّ والتّنمّر؛ عبر إبراز الخطوط الحمراء في حياة الطّفل والتّأكيد عليها؛ لحمايته، من جهة، والحفاظ على نظيرتها لدى الآخرين، من جهة أخرى.

وتبدأ هذه القصّة بتعريف الخطوط الحمراء، وبيان المقصود منها، ومع أحداثها، يبدأ الطّفل بسرد خطوطه الحمراء: (ألعابه، وجسده، وعائلته، وبيته... إلخ)، ولعلّ الأمر اللّافت للانتباه، أنّه أثناء رواية القصّة والحوار حولها، قفزت مرجان، من الصّفّ الثّاني، متحمّسة، وقالت بصوتٍ عالٍ:

- ***(مس، فلسطيييين خطّ أحمر)*.**

- **وأضافت نوران: *(الأقصى خطّ أحمررر)*، تقصد: (المسجد الأقصى المبارك).**

- **وعبّرت صبا: *(القدس خطّ أحمررر)*.**

ومن الجدير ذكره، أنّ القصّة قد تحدّثت داخل إحدى صفحاتها عن الوطن: **(الوَطَنُ..خَطٌّ أحْمَرُ، لا يمكن لبلدٍ آخرَ أن يحتلَّ أرضَهُ، فيه بيتنا وعائلتنا..)**.

ويبدو أنّ هذه القصّة، قد فتحت المجال أمام الطّالبات للتّعبير؛ فبعد قراءة القصّة للصّفّ الثّاني، قامت الطّالبة رانيا برسم لوحة تعبيريّة عن التّنمّر، وأحضرتها لي في اليوم التّالي، وقالت: *"مس، رسمت رسمة عن التّنمّر؛ لأنّه التّنمّر خطّ أحمر بحياتي."*

34

وأمّا قصّة (شُكْراً آمو!)، من تأليف ورسومات (أوجي مورا، وترجمة تَمارا ناصِر، 2018م)؛ فتدور أحداثها حول آمو، الّتي ظهرت وهي تعدّ يخنة حمراء شهيّة للعشاء، يشمّ رائحتها كلّ غادٍ ورائحٍ في الشّارع، فيطرق باب بيتها طالباً تناول شيء منها، إلى أن تنفد.

فهذه القصّة، الّتي تعرض جانباً من حياة الشّعوب الأخرى وثقافتهم، تعزّز قيمة العطاء والمشاركة والتّكافل الاجتماعيّ، من جهة؛ بما صدر عن آمو، الّتي لم تبخل بطعامها على أحد، إضافة إلى كونها امراة سوداء من نيجيريا؛ ما يجعل المجال مفتوحاً؛ للحديث عن ألوان البشرة المختلفة، والتّمييز المبنيّ على أساس العِرق، من جهة أخرى.

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّني عرضت هذه الصّورة أمام الطّالبات، قبل بداية قراءة القصّة، وطرحت سؤالاً:

عرين: ***" برأيكم، ماذا ترون في هذه الصّورة؟"***

تاليا، من الصّفّ الأوّل: ***"ولد أسمر، يشرب شوربة مع ستّه."***

[34] رسمة الطّالبة (رانيا)، من الصّفّ الثّاني.

ميساء، من الصّفّ الثّاني: ***"عجوز سمرة، وولد أسمر."***

رغدة، من الصّفّ الثّالث: ***"ولد صغير أسمر، وستّه، بشربو شوربة، بس، ليش العجوز بتشرب من الطّنجرة؟"***

لمار، من الصّفّ الرّابع: ***"ولد بشرب شوربة، ووحدة بتحطّله شوربة."***

سيما، من الصّفّ الرّابع: "شكله يا مس، اليوم، بدنا ناخد قصّة عن التّنمّر على السّود؟"

فقد هدفت من طرح السّؤال، أن أسمع أصوات الطّالبات وكلماتهنّ، الّتي ندرك من خلالها القصص الأحاديّة، الّتي يحملنها في أذهانهنّ، وفكّرت: ماذا لو كانت الصّورة لطفل أبيض، وجدّته البيضاء؟ وماذا ستكون ملاحظتهنّ الأوّليّة؟

وهنا، لا بدّ من الإشارة إلى مخاطر القصّة الواحدة (النّظرة الأحاديّة)، تلك الّتي كتبت أو رُويت من وجهة نظر شخص أدرك الأحداث بنظرة واحدة، وجعل الآخرين يدركونها من خلاله؛ ما يعيدنا إلى أديشي، إذ تقول: "إنّ النّظرة الواحدة، تخلق التّنميط، والمشكلة في التّنميط ليس لأنّه غير صحيح، لكنّه غير مكتمل، إنّه يضع قصّة واحدة، وتصبح القصّة الواحدة الوحيدة"، كما تؤكّد أنّ "القصّة مهمّة، والعديد من القصص مهمّة، ولكن، أيضاً استخدمت القصص للسّلب والإهانة، وبالمقابل يمكن استخدامها لتعزيز وإضفاء الجانب الإنسانيّ، وتستطيع القصص كسر كرامة الشّعوب، ولكنّها بالمقابل، يمكن أن تستخدم لإصلاح تلك الكرامة المكسورة"؛ فقد تعرّض السّود عبر التّاريخ، إلى نظام الأبارتهايد الإفريقيّ، وعانوا كثيراً؛ نتيجة ما تعرّضوا له من أنواع اضطهاد وتهميش شتّى.

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّه لا يمكن الحديث عن أحاديّة القصّة دون السّلطة (POWER)؛ لذلك تؤكّد أديتشي (2009م)، "عندما نرفض القصّة الواحدة، عندها ندرك أنّه لا توجد قصّة واحدة عن أيّ مكان"؛ ولذلك، فإنّ قصّة (شكراً آمو)، قد ساعدت على عرض نموذج للطّالبات، مختلف عمّا يسمعونه ويرونه عبر منصّات الإعلام، وأفلام الكرتون، وما يحدث في محيطهنّ الاجتماعيّ من تمييز بين (الشّقراء) و(البيضاء).

ولعلّ الحقيقة أيضاً، أنّ هذا الفكر، هو ما يسعى الاحتلال الصّهيونيّ إلى زرعه في الأطفال؛ من خلال القصص الموجودة بين السّطور في المناهج الدّراسيّة الّتي وضعها؛ إذ يرسّخ لدى الأطفال أنّ –الآخر– وهو الفلسطينيّ، يمثّل الإنسان المتخلّف، والرّجعيّ والـ(لا شيء)، وهذا ما تحاول البنية المؤسّساتيّة تأكيده؛ من خلال سيطرة الطّبقة المهيمنة على المدارس، والمناهج، وسيرورة التّعليم؛ إذ تقول (أغازيريان، 2010م): "يشيع في إسرائيل التّعرّف إلى (العربيّ)؛ من خلال تحرّكات جسده ونبراته وزيّه، ويمتدّ ذلك إلى اليهود من أصول عربيّة، ويتمّ تحديد مكان الإنسان في سلّم الرّقيّ العرقيّ من خلال هذه الآليّة؛ ففي كلّ مرّة يواجه الإسرائيليّ إنساناً آخر، تتمّ معاملته بناء على موقعه من سلّم التّدرّج العرقيّ الأقرب إلى النّمط الأوروبّيّ؛ فالعربيّ الأشقر، الّذي يرتدي بنطالاً ذا علامة تجاريّة معيّنة، يُعامل أفضل من أخيه الأسمر، الّذي يرتدي علامة مختلفة، والأمر نفسه ينطبق على العربيّة المرتدية زيّاً أقرب إلى شكل المستعمرين" (ص.3)

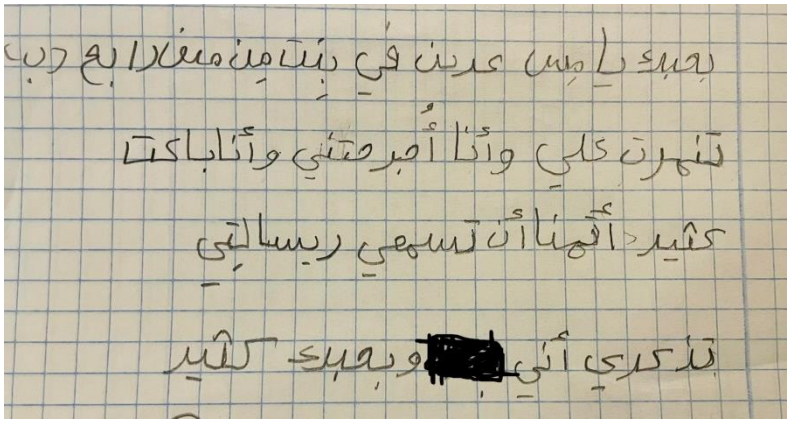
ويبدو أنّ كاتبة قصّة (شكراً آمو)، قد حرصت إظهار الشّخصيّات النّسائيّة فيها؛ فالشّرطيّة فتاة، وفي الحيّ سائقة حافلة، وطبيبة، وراقصة، وخبّازة، كما اهتمّت بالتّعبير عن شعور الحبّ، الّذي رافق آمو (تعني بلغة الإغبو: الملكة، أو جدّتي).

وأرى **وأستنتج** أنّ الكاتبة، قد وُفّقت في قصّتها، وخير دليل على ذلك، أنّه فور الانتهاء من قراءتها، بدأت الطّالبات بطرح الأسئلة ذات الطّابع الإيجابيّ؛ ما يؤكّد تأثّرهنّ بما دار حول القصّة من تأمّل وحوار، ومن ذلك:

منى، من الصّفّ الرّابع: ***"حلو كيف أهل الحيّ جابوا أكل لآمو، وحبّيت كثير إنّه عندهم بالحيّ شرطيّة، ووحدة بتسوق باص".***

تغريد، من الصّفّ الثّاني: ***"بنفع نزورهم ونروح على نيجيريا؟ عمرك زرتيها يا مس؟"***

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّه وبعد مرور أسبوع على قراءة القصّة، كتبت الطّالبة **سيما** رسالة، تشكو فيها زميلتها، الّتي مارست التّنمّر عليها؛ نتيجة لون بشرتها، قالت فيها: ***"كتبتلك هاي الرّسالة؛ عشان حاتّة أحكيلك اللّي صار معاي من بنت صفّي، ولمّا بدّي نيجي على الصّفّ المرّة الجاي، بدّي أوقّف على المسرح، وأحكي شغلة مهمّة، على لون البشرة."***



وفي الحصّة التّالية، طلبت سيما أن تقف على خشبة المسرح، وقالت:

- ***"شوفوا، أنا هاد الأسبوع، صار معي إشي مش منيح، في بنت تنمّرت عليّ، وهي بتعرف حالها منيح، أنا مسامحتها، أنا بشوف حالي حلوة، ولو أنا سمرة، ومش أوّل مرّة في ناس بتمسخروا عليّ؛ عشان لوني، بالمدرسة اللّي كنت فيها قبل هاي، كان يصير معي نفس الإشي، المهمّ روحي وشخصيّتي حلوة."***

وهنا، يحدث أمر مفاجئ، لم يكن بالحسبان:

- **تقف الطّالبة عُلا غاضبة، وتبدأ تصرخ على سيما، قائلة:** ***"أنت مش بس سمرة، أنتِ عبدة، ومقرفة، ومقملة كمان."***

ولم يكن من المجموعة، إلّا أن تبدأ بتوجيه الحديث واللّوم لعُلا؛ لسوء تصرّفها، ومطالبتها بالاعتذار لسيما.

- **سيما:** ***"ضلّك إغلطي عليّ قد ما بدّك، بس بدّي أحكيلك إنّه إنت بتتمسخري على خلقة ربّنا".***

والحقيقة، أنّني لا أنكر أنّ هذا الموقف كان الأصعب من بين المواقف الّتي مررت بها طيلة فترة البحث؛ فالحديث الّذي دار بين علا وياسمين، كان حادّاً وقاسياً جدّاً، لكنّه، كان يتطلّب منّي التّصرّف بهدوء دون دون مراقبة ممارستي، ومع ذلك؛ فقد قمت باتّخاذ خطوة حازمة، وطلبت من عُلا أن تخرج من صفّ القصّة وتعود إلى صفّها، وما كان منها إلّا أن عادت بعد انتهاء الحصّة عادت معتذرة عمّ حصل، وخضنا سويّاً نقاشاً مطوّلاً:

عرين: "أنتِ اليوم، تصرّفتِ تصرّف جدّاً سيّء، يا عُلا، أجبرتيني أطلّعك من الصّفّ، أنتِ مش بس جرحتِ سيما، أنتِ جرحتينا كلّنا."

علا: "أنا متأسّفة، بس هي كمان، بضلّ إذّايقني".

عرين: "ممكن هي بذّايقك، بس التّصرّف اللّي صار اليوم، كان كثير بشع، أنا مستغربة منّك، أنتِ بتقولي إنّه السّمار مش حلو، طيّب، إنتِ سمرة، وشعرك أسود، وعينيكِ لونهم أسود، كيف هيك؟"

علا: "لأ، أنا مش سمرة، وشعري وعيني بنّي غامق."

عرين: "لأ، شعرك أسود، وعينيكِ لونهم أسود، وحلوة كثير".

علا: "مس، احلفي: إنّي حلوة.."

ولعلّ المشهد الجميل، هو ما حدث في اللّقاء التّالي؛ إذ دخلت المجموعة إلى حصّة القصّة، وعُلا وسيما إيديهما متشابكتان، والابتسامة العريضة تعلو وجهيهما، وسيما تقول: "مس، اتصالحنا، وأنا كثير بحبّها لعُلا".

وبكلمات أخرى، فإنّ أثر قصّة (شكراً آمو)، ربّما لم يظهر فور قراءتها، ولكن، موضوعها، وأحداثها، والحوار، الّذي دار خلال روايتها، قد شجّع الطّالبة سيما، على أن تخرج عن صمتها، وتقف على خشبة المسرح، وتعلن رفضها التّنمّر، وأمّا الطّالبة عُلا، حتّى وإن أخطأت؛ فقد تمكّنت من تصحيح رؤيتها في نهاية الأمر؛ بسبب الضّغط الاجتماعيّ الّذي وقع عليها من زميلاتها، والحوار الّذي دار بيني وبينها؛ إذ باتت ترى الأشياء بعدسة مختلفة؛ ما يعيدنا إلى نظريّة التّأثير المتبادل (The Affect Theory)– نظريّة ماكميلان وتشافيز(1986م)، فمن خلالها تدعم فهم الحياة البشريّة، وبالتّالي الطّفولة أيضاً؛ باعتبارها جمع و(فوضوية)، إنّ معنى السّياق والتّفاعلات الاجتماعيّة مهمّ أيضاً من منظور نظريّة التّأثير، أيضاً نقطة انطلاق هذه النّظريّة لكيف يستجيب الأطفال، ويعبّرون عن أنفسهم في مواقف وبيئات محدّدة كأفراد، وكجزء من المجموعات، الّتي يعيشون فيها، ويشكّلونها مع الآخرين.

وانتقالاً إلى قصّة **(بوظة قشطة حليب فريز)**؛ فإنّنا نجدها تدور حول تلك الفتاة الصّغيرة، الّتي تعاني من متلازمة داون، ومحاولتها الانضمام إلى فتيات الحيّ خلال لعبهنّ معاً؛ ما جعلها تتدرّب كلّ يوم على لعبة القفز فوق الحبل؛ حتّى تنجح، وعندها، تدعوها الفتيات إلى مشاركتهنّ في اللّعب؛ فالقصّة ترسّخ أهمّيّة شعور التّعاطف، وتقبّل الآخرين باختلافاتهم.

وكما أفعل دوما خلال رواية القصص، فقد توقّفت عند النّصّ، الّذي تتشجّع فيه الفتاة الّتي تعاني من متلازمة داون، وتقرّر الانضمام إلى فتيات الحيّ، وطرحت سؤالاً: *"هل الفتيات راح يقبلوا إنّه الفتاة الصّغيرة تنضمّ لهم؟"*

وهنا، تنوّعت الإجابات بين: (نعم، سيوافقن)، و(لا، لن يقبلوا لأنّها..)

أسيل، من الصّفّ الأوّل: ***"أاه، أااه، أكيد راح بوافقوا؛ لأنّها زيّها زيّهم، وراح يكونوا طيّبين القلب."***

تولين، من الصّفّ الثّاني: ***"لا، راح يتمسخروا عليها، وما راح يقبلوا يلعبوا معها؛ لأنّها معاقة."***

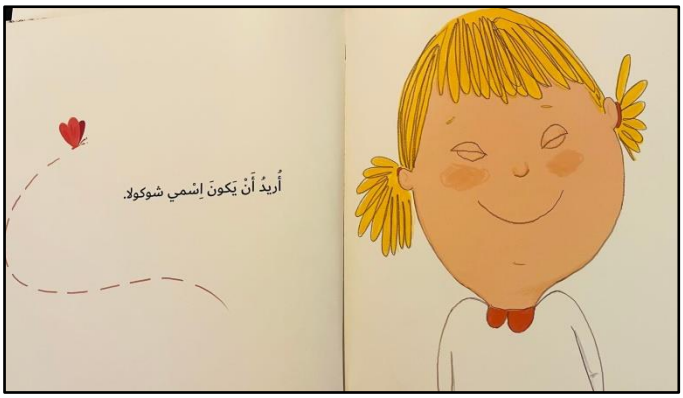
تالا، من الصّفّ الثّاني: ***"أنا لو محلّهم، بخاف منها، وما بلعبها، بخاف تضربني."***

نمير، من الصّفّ الثّالث: ***"راح يوافقوا؛ لأنّه مبيّن عليهم مناح."***

سيما، من الصّفّ الرّابع: ***"أنا بقول: راح يلعبوها، شو يعني منغوليّة، زيّنا زيّها."***

ولعلّ المبهج في القصّة، كما أرى، أنّ فتيات الحيّ: بوظة، وقشطة، وحليب، وفريز، هنّ من وجّهن الدّعوة للفتاة الصّغيرة؛ كي تلعب معهنّ، بل، واقترحن عليها أن تختار لها اسماً؛ فاختارت (شوكولا)، وأضافوه إلى التّرنيمة الخاصّة بلعبتهنّ: (*بوظة، قشطة، حليب، فريز ..شوكولا////*)[35].

[35] تردّد الطّالبات خلال حصص القصّة هذه التّرنيمة مراراً وتكراراً؛ حتّى إنّني كنت أسمعهنّ يردّدنها في أوقات الاستراحة والفراغ.



ولم أتوقّف عند المعاني السّطحيّة للقصّة، أو أكتفي بها، بل أخذت أطرح أسئلة كثيرة على الطّالبات، بعد كلّ هذا التّأمّل في النّصّ والصّور: ماذا لو كانت شوكولا، فتاة سمراء؟ أو فتاة شعرها أسود؟ أو فتاة ترتدي نظّارات النّظر؟ أو فتاة شعرها مجعّد؟ أو فتاة تعاني من صعوبة في النّطق؟ أو فتاة شقراء؟ أو فتاة شعرها أحمر؟ أو فتاة سمينة؟ أو فتاة تنتمي إلى الدّيانة المسيحيّة؟ أو فتاة لا تتحدّث اللّهجة القروية؟ ومن ثَمّ، فتحت باب الحوار والإجابة.

وكم كانت المفاجأة سارّة، حين قامت الطّالبة فرح، من الصّفّ الرّابع برسم هذه الرّسمة في جزيرة أحلامها، في الأسبوع نفسه، الّذي كنت قد رويت لهنّ قصّة (بوظة قشطة حليب فريز)، وقالت لي: ***"شوكولا ذكّرتني بابن عمّتي؛ لأنّه مريض، فأنا بدّيش بجزيرة أحلامي تنمّر على المعاقين."***

المحور الثّاني: تفكيك البنية المؤسّساتيّة: (الاستعماريّة والاجتماعيّة) ومواجهتها

- **جزيرة الأحلام**

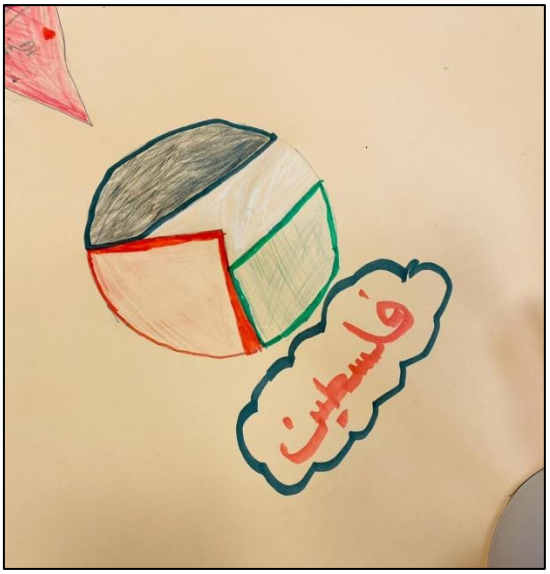
مرّرت فعّاليّة **(جزيرة الأحلام)** للصّفوف كلّها، على مدار أسبوع دراسيّ، وطلبت من الطّالبات رسم جزيرة أحلامهنّ، وتخيّلها بالصّورة الّتي يتمنّين أن يعشن فيها؛ فما كان من الطّالبة سيرين، من الصّفّ الرّابع، إلّا أن قامت برسم فتاة تحمل علم فلسطين، وحينما سألتها:

- **عرين:** *" ليش أوّل إشي قرّرت ترسميه في جزيرتك، هو علم فلسطين؟"*

- **(سيرين):** *"قبل شهرين، إمّي كانت بالأقصى، بتصلّي، واليهود رموا قنابل، وإجت قنبلة على إجرها، وتوجّعت كثير، وبعدها اعتقلوا أبوي؛ فأنا رسمت علم فلسطين؛ عشان أنا كثير نفسي، كثير، كثير، إنّه نتحرّر، ونكون بأمان وسلام، يعني عشان كمان أنسى المشاكل، اللّي صارت قبل، زيّ ما إمي وأبوي، وخلص، نقعد بأمان وسلام.."*

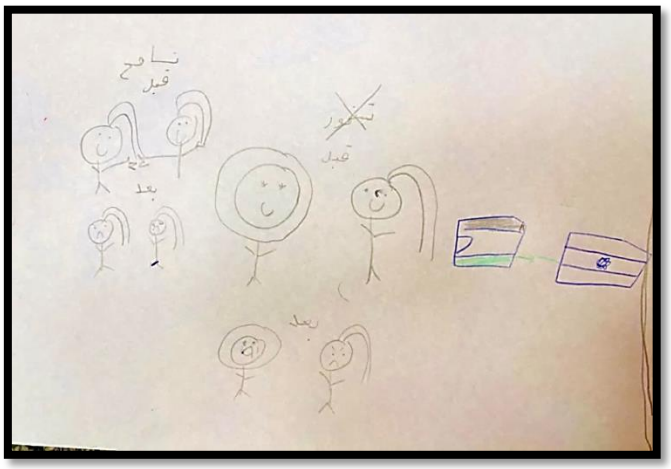
وأمّا الطّالبة (رهف)؛ فقد قامت برسم علم فلسطين على جزيرة أحلامها، وعبّرت عن رسمتها:

- *" رسمت فلسطين، إنّه يطلعوا اليهود من بلدنا كلّها".*



بينما رسمت الطّالبة (لجين)، من الصّف الثّالث، وهي من سكّان البلدة القديمة في القدس المحتلّة، لوحة عن التّسامح والتّنمّر، ورسمت بجانبها علم (إسرائيل)، وعلم فلسطين، ووصلت بينهما؛ ما استرعى انتباهي، فوجّهت لها سؤالاً:

- **عرين: *"لجين، شو الرّسالة اللّي حاولتِ تعبّري عنها، من خلال الخطّ الواصل بين العلمين"؟***
- **لجين: *"بدّي إسرائيل وفلسطين يتصالحوا، خلص، بكفّي مشاكل، كلّ يوم، كلّ يوم، مشاكل، ما يتصالحوا ويخلّصونا".***



36

وهكذا، فقد عبّرت لجين عن مدى استيائها من المشاكل، الّتي تحدث داخل البلدة القديمة في القدس، وفي اللّقاء التّالي، قدّمت لوحتها؛ لتكملتها، غير أنّ الطّالبات قد عبّرن عن مدى غضبهنّ على لجين؛ لأنّها رسمت علم (إسرائيل)، ووصلت بينه وبين علم فلسطين، ومن ذلك:

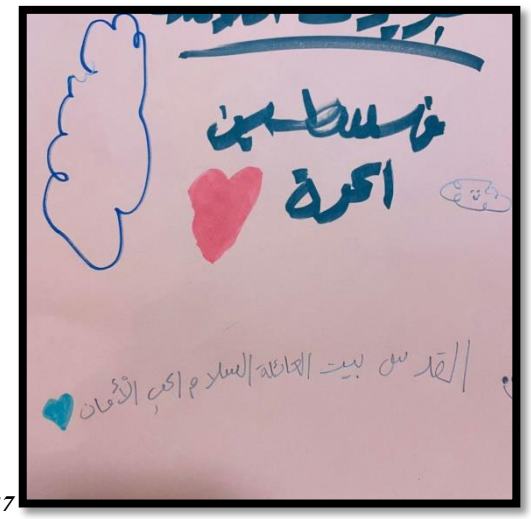
---

[36] الطّالبة لجين: هي من سكّان البلدة القديمة في القدس المحتلّة، الّتي رسمت لوحة عن التّسامح، والتّنمّر، ورسمت بجانبها علم (إسرائيل) وعلم فلسطين، ووصلت بينهما بخطّ السّلام.

- رنيم: "*أنا بكرهه هاد العلم، واطّلعي شو رسمت، وإنت بترسمي إنّه بدّك يتصالحوا!*".

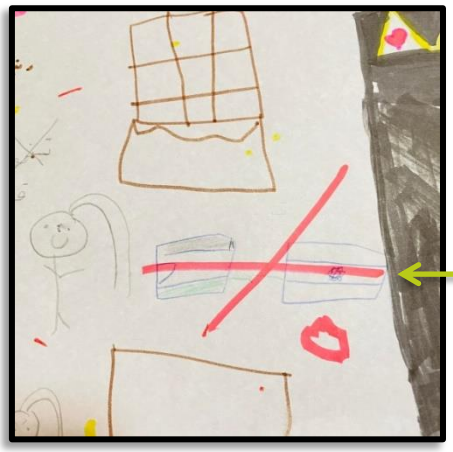
- ليان: "*عنجد يا لجين..*".

38



37

- قامت لجين بأخذ لون أحمر، ووضعت علامة حذف (X) على خطّ السّلام. وقالت: "*هاا، خلص، وأنا كمان بكرههم*".



وبكلمات أخرى، فإنّ رسومات الطّالبات تدلّ على تفكيك البنية الاستعماريّة في فلسطين، وبخاصّة مدينة القدس؛ فمجرّد رفع علم فلسطين فيها، يُعدّ جريمة، يستحقّ الفلسطينيّ العقوبة عليها، وإن كان القانون خالياً من أيّ نصّ يجرّم على رفع العلم، فالاحتلال فوق القانون، كيف لا، والسّلطة الإسرائيليّة الاستعماريّة، تتحكّم بالحاجات الأساسيّة اللّازمة لبقاء الإنسان المهدور؟ "فهي بهذه الحاجات تعطي وتمنع، وتوفّر أو تقتر، وتغدق أو تهمل، وليس أشدّ تأثيراً على الإنسان من فقدان السّيطرة على حاجاته الأساسيّة، وليس أشدّ تسلّطاً عليه من التّحكّم بها، ومن هنا، يستخدم الاستبداد، والإهمال،

---

[37] رسمة الطّالبة رنيم.
[38] رسمة الطّالبة ليان.

والتّجاهل، والتّهميش، والحرمان المقنّن؛ من أجل كسر مقاومة النّاس وإرادتهم واستقلاليّتهم، وبالتّالي تطويعهم" (حجازي.2005م. ص97)

فالإنسان المقهور، يمكن أن يخاف من الحرّيّة، وهذا ما عبّر عنه (فريري، 1980م) "يمنع الإنسان المقهور من القيام بالنّقد الواعي، وأن يبقى يتصرّف بانعزاليّة، بالتّالي تتشكّل لديه رؤية ضيّقة ومشوّهة للواقع، وهذا ما نراه في واقعنا؛ إذ يميل الفلسطينيّون إلى شعور بالذّنب تجاه ما يعيشونه من عجز وقهر؛ ما يقودهم إلى الاعتقاد بأنّه عقاب يستحقّونه، ولو أنّ المقهورون ظلّوا مغيبّين وغير مدركين الأسباب الحقيقيّة للقهر؛ فإنّهم سوف يستمرّون في قبول الواقع بوصفه قدراً لهم.

الإستنتاج: ما نجده في رسومات الطّالبات، عبر جزر أحلامهنّ، أنّهنّ يكسرن كلّ القواعد والخطط، الّتي يضعها الاحتلال الصّهيونيّ وينفّذها بحقهنّ، من مثل الخطّة الخمسيّة، وغيرها، محاولاً طمس هويّتهنّ الفلسطينيّة، ويبدو أنّه قد فشل في ذلك كلّه، كيف لا، وقد كان علم فلسطين أوّل ما رسمنه في جزيرتهنّ، ولسان حالهنّ: ***"لا أحلام بدون أرض، ولا معنى للأرض بدون أرض فلسطين".؟!***

وفي إحدى حصص الصّفّ الرّابع، وقفت الطّالبة نرمين على خشبة المسرح بغرفة القصّة؛ للتّعبير عن صوتها فيما يتّصل بقمع الأطفال، عبر ورقة كتبتها تحت عنوان: (الأطفال)، وبعد انتهائها، طلبت منها أن ترسل لي النّصّ؛ لأضعه في هذا البحث، فوافقت.

- **نرمين: *"أنا طفلة، بس قدرتي على إنّي أضع حدّ لكلّ شي، أكبر من حجمي وعمري، أنا طفلة، و طول عمري جوايّ طفل بعبّر، عنده مشاعر، بفكّر خبرته بالأشياء كبيرة، كتير منيح إنّه إحنا كطالبات، يكون عنّا أفكار، وأفعال، وخبرات منيحة، وقدرات رائعة، أطفال، الأطفال لهم قدرة تعبير كبيرة عن مشاعرهم، يمكن في ناس بفكّروا إنّه إحنا كأطفال، مزعجين، وبس موجودين للإزعاج، ولا منّا فايدة، بس هم ما بفهموا قدرة تعبير الطّفل، الطّفل مهمّ بالحياة، ممكن لقدّام يفيد العلماء في قدرة التّعبير عن النّفس، ولازم كلّنا نفهم قدرات تعبير بعض، وخاصّة الأطفال، لازم يفهموا الكبار ويخلّوا عندهم حسّ وتحمّس للمعرفة عنّا كأطفال، وكلّ شخص بعبّر بطريقته، وكيف برتاح، أنا مثلا، بعبّر بالرّسم؛ فهاد لا يعني إنّه ما في حدا بقدر يعبّر غيري، كلّ شخص له طريقة تعبير عن نفسه و عن غيره، بس (بطريقة مختلفة)، الطّفل مهمّ، وهو أكبر وسيلة للتّعبير، وهيك خلّصت شرح عنّا كأطفال، وطريقة تعبيرنا كأطفال، شكرا للقراءة".***

فنرمين، تخبرنا عن شعورها بأنّ أصوات الأطفال مهمّشة؛ ما يدفعها إلى المناداة والمطالبة بسماعهم: "*يمكن في ناس بفكّروا إنّه إحنا كأطفال مزعجين، و بس موجودين للإزعاج، ولا منّا فايدة، بس هم ما بفهموا قدرة تعبير الطّفل، الطّفل مهمّ بالحياة، ممكن لقدّام يفيد العلماء في قدرة التّعبير عن النّفس، ولازم كلّنا نفهم قدرات تعبير بعض و خاّة الأطفال، لازم يفهموا الكبار، ويخلّوا عندهم حسّ وتحمّس للمعرفة عنّا كأطفال*".

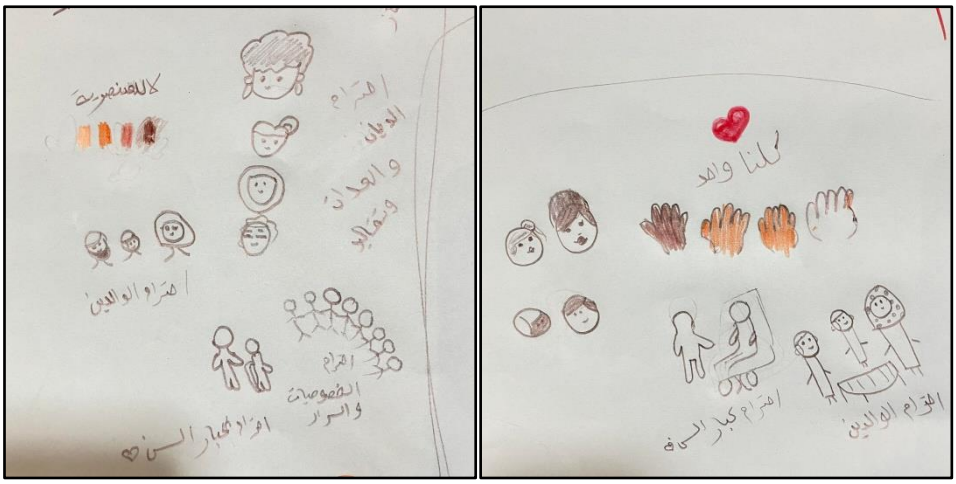
فكلمات نرمين تفكيك للبنية الاجتماعيّة والمؤسّساتيّة، الّتي تعيش فيها بوصفها طفلة، ولعلّها كانت تقصد ذلك التّهميش المبنيّ على أساس العمر، الّذي يعيشه الأطفال وكبار السّنّ، ويرى (فريري، 2003م)، أنّ " بنية اجتماعيّة جائرة، تؤثّر بالضّرورة على مؤسّسات تربية وتعليم الأطفال في إطار تلك البنية، وتحتذي هذه المؤسّسات في عملها، بأسلوب البنية، وتنقل خرافاتها؛ فالبيوت، والمدارس، من رياض الأطفال حتّى الجامعات، لا توجد بشكل مجرّد، بل في زمان ومكان، وتعمل إلى حدّ كبير في إطار هياكل السّيطرة، كوكالات لإعداد غزاة المستقبل، إنّ علاقة المعلّم والطّالب قائمة على علاقة فوقيّة مُستبدّة؛ المعلّم يُعلِم والطّلّاب يتعلّمون، والمعلّم يَعرِف كلّ شيء والطّلّاب لا يعرفون شيئاً، والمعلّم يُفكِّر والطّلّاب يجري التّفكير بهم، المعلّم يتكلّم والطّلّاب يستمعون- بخنوع، المعلّم يؤدّب والطّلّاب يجري تأديبهم"(ص.49).

كما يشير (بورديو، 1986م)، إلى أنّ المدرسة تعدّ فضاء لإعادة إنتاج هذه اللّامساواة النّاتجة عن وجود طبقة مسيطرة، وأخرى مسيطر عليها؛ إذ يسهم النّظام التّربويّ في ممارسة العنف الرّمزيّ ضدّ الفاعلين المجتمعيّين المرتبطين بالمدرسة، ويلاحظ أنّ آليّات التّنافس والسّيطرة تنتقل من جيل إلى آخر، ومن ثمّ؛ فنحن لا نعرف مجتمعات دون تراتبيّة طبقيّة أو جنسيّة أو نوعيّة، أو أخرى دون سلطة أو هيمنة.

وفي معرض التّمييز بين تأثير التّباين الثّقافيّ للأطفال، ومستوى التّحصيل المدرسيّ، يقول جورج سنيدر، كما ورد في (وطفة، 2011م): " إنّ أطفال الفئات البرجوازيّة، يجدون في ثقافة المدرسة استمراراً لثقافتهم، وفي الحياة المدرسيّة استمراراً لحياتهم العائليّة، أمّا أطفال الفئات العمّاليّة؛ فإنّهم يجدون في ثقافة المدرسة غزواً لهويّتهم الثّقافيّة، وتهديداً لهويّتهم الاجتماعيّة، وهم يتابعون عمليّة تحصيلهم المدرسيّ بدرجة عليا من التّوتّر والانفعاليّة والجهد، والتّربية المدرسيّة لا تعدو أن تكون بالنّسبة لهم إلّا نوعاً من التّطبيع الاجتماعيّ أو الهمينة الثّقافيّة" (ص.23)، ولعلّ هذا ما أشارت إليه نرمين: "*لازم كلّنا نفهم قدرات تعبير بعض، وخاصّة الأطفال*".

أمّا الطّفلة **دعاء، من الصّفّ الرّابع**؛ فقد رسمت في جزيرة أحلامها ما تتمنّى وجوده، من احترام الوالديْن وكبار السّنّ، وتقبّل اختلاف ألوان البشرة، والأديان، والعادات، والتّقاليد، وكتبت: (*لا للعنصريّة*)، كما أكّدت على احترام الخصوصيّات والأسرار، ثمّ وقفت على خشبة المسرح، وشرحت للطّالبات عن جزيرتها: ***" أنا بدّي أحكيلكم إشي: مجتمعنا كثير صعب، وأنا لأنّي بنت سمرة، وبضلّ حاطّة كمّامة[39]؛ بضلّوا البنات يتمسخروا عليّ، وكمان إمّي؛ لأنّها مش محجّبة؛ سيدي بضلّ يسمّعها حكي، وبدايقها؛ فأنا بدّيش هاد الإشي بجزيرتي، وبدنا كلّنا نعيش بدون عنصريّة".***

[39] رسمت هذه الطّالبة الرّسمة، في نهاية فترة انتشار جائحة كورونا، ولكن بقيت ترتدي (كمّامة)؛ للوقاية من الإصابة.



فالطّالبة **دعاء، تخبرنا** عن البنييتين: الاجتماعيّة، والمؤسّساتية؛ إذ تتعرّض –على سبيل المثال– إلى أكثر من جانب قاهر واضطهاديّ، تمثّل البنية الاستعماريّة جزءاً من ممارسته، حتّى لم لم يكن ذلك بصورة مباشرة:

- ضغط اجتماعيّ، وتمييز مبنيّ على أساس النّوع الاجتماعيّ (فتاة)، ووالدتها (امرأة) لا ترتدي الحجاب.
- تمييز مبنيّ على أساس العرق أو لون البشرة؛ فتاة، وسمراء.
- ضغط اجتماعيّ؛ بسبب ارتداء الكمّامة؛ (بسبب جائحة كورونا)؛ إذ أصبحت دعاء في دائرة مختلفة عن الآخرين، عندما بدأ النّاس بالعودة إلى الحياة الطّبيعيّة وخلعوا الكمّامة
- العنصريّة.
- ضغط عائليّ على والدتها؛ بسبب طريقتها في ملابسها.
- تمييز مبنيّ على أساس العمر، (ظهر في رسمتها).
- احترام السّرّيّة والخصوصيّة في المجتمع.

فها هو (حجازي، 2005م)، يرى في تحليله المنظور النّفسانيّ للتّخلّف، بأنّه "لا يمكننا الحديث عن التّخلّف ولا يمكن لصورته أن تكتمل، إلّا إذا أعطينا لهذه البنى الفوقيّة مكانتها (النّفسيّة، العقليّة، القيم الموجّهة للوجود)، الّتي لا بدّ أن ترافق البنى الاجتماعيّة والاقتصاديّة، الّتي تنتج عنها وتكملها، وهي، وإن كانت في الأصل نتاجاً للبنى الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وما يحكمها من قيم ومعايير التّنشئة والتّشريط وأنماط التّربية والعلاقات، وما يحكمها من قيم ومعايير وأساطير، قوّة قائمة بذاتها متفاعلة جدليّاً مع البنى التّحتيّة، إنّها تتحوّل إلى عامل يرسّخ هذه البنى التّحتيّة ويعزّز وطأتها."

وأضيف بدوري إلى ما أشار إليه حجازي، البنية الاستعماريّة الإسرائيليّة الاستيطانيّة؛ إذ إنّ كلّ ما تتعرض له الطّالبة دعاء، ما هو إلّا نتاج منظومة قهرية، تتشابك مع سياسيات الاستعمار الممارسة بحقّ الفلسطينيّين سنين طويلة، ونتيجة للمنظومة والخطاب الدّينيّ، الّذي يمارس في كثير من الأحيان القمع، وبخاصّة إذا ما ارتبط بالسّلطة.

ويشرح حجازي مرحلة القهر، الّذي يفرض على المرأة، بأنّه "يتناسب مع درجة القهر، الّذي يخضع له الرّجل في المجتمع (كما هو الحال مع جدّ دعاء)؛ فالأمر ليس مطلقاً غبناً ورضوخاً يقابلهما مجرّد سيادة وتسلّط، كلّما كان الرّجل أكثر غبناً في مكانته الاجتماعيّة، مارس قهراً أكبر على المرأة، وأشار الى أوجه القهر الّتي تفرض على المرأة، الّتي تتّخذ أوجهاً متعدّدة، تجسّد القهر في القطاعات الأساسيّة من حياتها، ولقد لخّص بعضهم هذه الأوجه في استلابات ثلاثة، تتعرّض لها المرأة بقدر متفاوت في حدّته، وهي: الاستلاب الاقتصاديّ، والاستلاب الجنسيّ، والاستلاب العقائديّ (ص.201).

وأمّا الطّالبة مرفت، من الصّفّ الثّالث؛ فقد رسمت لوحة تعبيريّة، وقالت: "**مس، رسمتك وإنت بتصالحينا: أنا، ونغم.**"

ونغم ابنة عمّ مرفت، وهما في الصّفّ نفسه، والشّعبة نفسها، وغالباً ما تتخاصمان على أصغر الأسباب، وتشرعان فوراً بممارسة التّنمّر مع بعضهما بعضاً، بأنواعه كلّها: (الجسديّ، واللّفظيّ، والنّفسيّ).

ولعلّ الأمر اللّافت للانتباه، أنّني –وبعد فترة من الزّمن– قد أدركت أنّ مرفت تعاني من الشّعور بالإقصاء داخل العائلة؛ فبشرتها سمراء، وشعرها أسود، بينما نغم بشرتها بيضاء، وشعرها أشقر؛ ما يفسّر الشّجارات الدّائمة بينهما.

تقول الطّالبة **مرفت** في حوار دار بيني وبينها:

– *"أنا بحبّ نغم، بس، هي بضلّ تجاكرني، إنّه ستّي بتعطيها على العيد 70 شيكل، وأنا بتعطيني 20 شيكل، ولأنّه نغم على اسم ستّي؛ فستّي بتحبّها أكثر وحدة".*

–**عرين**: *"طيّب، عمرك سألتِ تاتا: ليش هيك بتعمل؟"*

- **مرفت:** *"حكتلي إنّه أنا عندي خوات كثير، بس نغم عندها بس أخت وحدة، عشان هيك بتعطيها 50".*

ويبدو أنّ مرفت كانت تتابع دائماً كلّ ما يحدث مع نغم بترقّب شديد، تراقب دائماً بترقّب شديد، من مثل علاماتها، وملابسها، وزينتها، حتّى علاقاتها وخصوماتها مع صديقاتها.

*وتوجّه لي السّؤال دائماً: "**مس، مين أحلى: أنا، ولا نغم؟**"*

وأرى أنّ المواقف الّتي تحصل ما بين نغم ومرفت، ما هي إلّا نتيجة البنية الاجتماعيّة القائمة على التّمييز المبنيّ على أساس العرق، ونظيره المبنيّ على أساس لون البشرة والشّعر؛ ما أوجد بينهما مساحة تنمّر متبادلة، وعزّزها.

وفي الأعراف الاجتماعيّة والفلكور التّربويّ، فإنّ "وجود بنية اجتماعيّة جائرة، تؤثّر بالضّرورة على مؤسّسات تربية وتعليم الأطفال في إطار تلك البنية، وتحتذي هذه المؤسّسات في عملها بأسلوب البنية، وتنقل خرافاتها؛ فالبيوت، والمدارس، من رياض الأطفال حتّى الجامعات، لا توجد بشكل مجرّد، بل في زمان ومكان، وتعمل إلى حدّ كبير في إطار هياكل السّيطرة، كوكالات لإعداد غزاة المستقبل، وتعكس، في العادة، العلاقة بين الوالدين والأطفال في البيت، والظّروف الثّقافيّة الموضوعية للبنية الاجتماعيّة المحيطة؛ فإذا كانت الظّروف الّتي تتغلغل في البيت استبداديّة وجامدة ومشبعة بالسّيطرة،؛ سيزيد البيت من جو الاضطهاد، ومع ازدياد هذه العلاقات المتسلّطة بين الوالدين والأطفال؛ يقوم الأولاد في طفولتهم، باستلهام سلطة الوالدين بشكل متزايد (فريري،2003م، 142).

وفي كثير من الأحيان، كانت تلجأ كلّ من مرفت ونغم، إلى التّماهي بأحكام المتسلّط، وعدوانيّته، في علاقتهما معاً، وما يصدر عنهما من مجاكرة، وشتم، وضرب، واختلاق الأكاذيب والإشاعات، وغيرها من المواقف المتوقّعة، طالما تعيشان في بيئة قامعة، تسلب منهما أبسط حقوقهما، وهو احترام الكيان بمعزل عن المقارنات والقوالب الاجتماعيّة والمعايير الجماليّة الّتي انغمستا فيها: (من أجمل؟ من أقوى؟ من أشطر؟).

المحور الثالث: الوعي النّقديّ

كانت قصّة **(زَلُّوطَة)** من تأليف (سونيا نمر، وسعاد ناجي، 2014م)، تعتبر هذه القصة التي قمت بتمريرها في أخر السنة الدراسية وفي نهاية دورة البحث، وهي واحدة من القصص الّتي تناولناها بالرّواية والتّأمّل والحوار، وهي تساعد الطّالبات على تذويت قيمة المشاركة والعطاء، وتقدير محبّة الآخرين والاحترام، وزلّوطة ذبابة صغيرة، تعيش بين الفضلات، تبدأ مشكلتها عندما تحتلّ ذبابة زرقاء موقعها؛ فتستنجد بزميلاتها، لكنّها، ستكتشف لاحقاً، أنّها قد جلبت السّوء إلى حياتها، فكيف جرى ذلك؟ وأيّة نهاية بانتظارها؟

وبينما كنت أروي القصّة للطّالبات، توقّفت عند جزئيّة، "هجمت زَلُّوطَة هي ورفيقاتها على الذّبابة الزّرقاء (كبيرة الحجم)؛ لأنّها قامت بالجلوس في نفس المكان، الّتي تجلس فيه زلّوطة دائماً"، وطرحت سؤالاً:

- ***عرين: "شو رأيكم بللّي صار مع زلّوطة والدّبّانة الزّرقاء؟"***
- ***شام: "في إشي بالقصّة دايقني منه؛ لأنّه الدّبّانة الزّرقاء كانت لطيفة وكثير حنونة، بس الدّبّانات الحمرات صحباتها لزلّوطة، هجموا عليها."***
- ***مرجانة: "تصرّف زلّوطة تصرّف مش حلو أبداً."***
- ***جنان: " أنا كثير زعلت؛ إنّه ضربوا الدّبّانة الزّرقة، وتنمّروا عليها"***
- ***مي: "بأوّل القصّة، فكّرت إنّه الدّبّانة الزّرق،ا هي اللّي مش منيحة، بس، بآخر القصّة، قلت: ليش همّا الدّبّانة الحمرة والدّبّانة الزّرقا يعيشوا مع بعض؟ حتّى لو لونها زرقة، أو غير عن فصيلتهم، مثلاً، نقول: أنا بيضا، ووحدة هون سمرة، أكرهها؟؟ لأ، يعني كلّنا لازم نكون أصحاب، حتّى لو كانت غير عنّا، أو عندها لغة غير عنّا، أو أيّ إشي بخلّيها غير، مش نكرهها..نحبّها يعني، نصادق، مش نكون نكره بعض".***

وهكذا، يتبيّن لنا من خلال الحوار، أنّ الطّالبات قد اتّفقن على رفض ممارسة (زلّوطة وصديقاتها) العنف والتّنمّر على الذّبابة الزّرقاء، وعدم قبولها؛ فالاختلاف –وفقهنّ– ليس سبباً أو مبرّراً لممارسة العنف ضدّ الآخرين؛ فقد أشارت الطّالبة مي إلى ذلك، حين قالت: *"قلت: ليش همّا الدّبّانة الحمرة والدّبّانة الزّرقا يعيشوا مع بعض؟ حتّى لو لونها زرقة، أو غير عن فصيلتهم، مثلاً، نقول: أنا بيضا، ووحدة هون سمرة، أكرهها؟؟ لأ، يعني كلّنا لازم نكون أصحاب، حتّى لو كانت غير عنّا، أو عندها لغة غير عنّا، أو أيّ إشي بخلّيها غير، مش نكرهها، نحبّها يعني، نصادق، مش نكون نكره بعض".*

ومن ناحية عمليّة، لقد عرضت الطّالبات نموذجاً اجتماعيّاً، يحدث كثيراً داخل الصّفّ، يتمثّل في كون المختلف فريسة لممارسة التّنمّر عليه؛ فقد عملت القصّة على استثارة الوعي (Conscientization)، بحسب مفهوم باولو فريري، لنقد الواقع الاجتماعيّ، وفهمه.

وفي رأيي، لقد ساعدت هذه القصّة في التّدخّل على مستوى **المايكرو–Micro system**: إذ يعمل التّدخّل في هذا المستوى، على استثارة الوعي النّقديّ، الّذي يصبح ممكناً، حسب فريري بالممارسة العمليّة، الّتي يقصد بها التّفكير والعمل مع العالم؛ لتحويله إلى الأفضل؛ أي أنّ الإنسان يتحوّل عن طريق تغيير واقعه، ويتمّ هذا الأخير، عن طريق الحوار النّشط، وهذا الإنسان الّذي يُمارس تجاهه التّمييز، عندما يدرك الآليّات الّتي يتعرّض لها، من قهر ونزع الصّفة الإنسانيّة عموماً؛ بسبب توجّهاته المختلفة مثلاً، يدرك الواقع الّذي يعيش فيه، وهذه المعرفة تحقّق له فهماً ذاتيّاً جديداً حول جذور الإنسان، وما يحدث معه حاضراً أو مستقبلاً، ويصل الإنسان عندها إلى مرحلة الوعي النّقديّ حول ذاته والمجتمع، وبالتّالي، يفتح أمامه فرصة لتطوير ذاته، والمقصود بالوعي المجموعات؛ إذ لا يحمل الفرد مسؤوليّة النّهوض بذاته، وهذا التغيير على مستوى المايكرو بحسب رأيي كان من الصعب أن يحدث دون توفير بيئة وفضاء مفتوح ومتقبل وداعم وايجابي، هنا يمكن القول أن الفضاء البحثي هو التغيير على المستوى العلائقي: وهذا الفضاء العلائقي الإيجابي والأمن كان مساهماً في خلق حوار كفيل لإستثارة الوعي النقدي.

الإستنتاج: تحسين الممارسة وتقبل الآخر والمختلف، رفض التنمر دون إعطاء مبررات له، فالتنمر ليس مقبولاً بأي شكلٍ من الأشكال.

خيمة الأطفال[40]: من عرش الأميرة إلى مركز الشّمس

ممّا تجدر الإشارة إليه، أنّني عندما بدأت باستقبال الطّالبات في الغرفة الصّفّيّة؛ بدأت تظهر سلوكيّات عنف ومشاكل بينهنّ؛ للحصول على المقعد المحبوب الموجود داخل الخيمة؛ ما جعلني أفكّر بطريقة تنظيم تجنّبنا حدوث مواقف ومشاكل بينهنّ، واستشرتهنّ في ذلك: (*من يجلس داخل الخيمة*؟)، وتبادلنا الحوار والنّقاش والمقترحات، وكان من بينها اختيار طالبة واحدة تجلس هناك كلّ لقاء.

ولكن، وبمرور الوقت، ظهر اقتراح يقضي بجلوس (الأميرة) هناك، وهي تلك الطّالبة الّتي تختارها زميلاتها، شريطة (أن تكون فتاة غير متنمّرة)، وما كان منّي إلّا أن صمّمت لهذه الفعّاليّة زيّاً للأميرة، الّتي يجري تتويجها على المسرح، بطريقة شائقة وملفتة، على أنغام الموسيقى، وذلك قبل بدء الحصّة، بوصفه نوعاً من التّعزيز.

ولعلّ الأمر اللّافت للانتباه، أنّه وبعد تنفيذ هذه الفعّاليّة لوقت من الزّمن، قد أثبتت عدم نجاحها في تحقيق الهدف منها؛ إذ كانت الوسيلة المرجوّة لتذويب ممارسة التّنمّر، من جهة، وتعزيز السّلوك الإيجابيّ، من جهة أخرى؛ فقد باءت بالفشل، ولم تنجح في تحسين الممارسة، بل أصبحت مصدراً لافتعال المشاكل، وزيادة ممارسة التّنمّر.

---

[40] قطعة قماش على شكل خيمة زهريّة اللّون، مخصّصة لغرف الأطفال؛ لتعطي جماليّة للمكان.

وقد طوّرت هذه الأداة، في بادئ الأمر؛ بتحويل مفهوم (الأميرة) عند الطّالبات؛ انطلاقاً من أنّ الأميرة هي الطّالبة الّتي لا تتنمّر، وتستحقّ اللّقب والجلوس في الخيمة، ومن ثمّ لجأت إلى تحويل هذا المفهوم الفردانيّ إلى آخر جمعيّ؛ من خلال تطبيق اقتراحهنّ باستخدام لقب (الشّمس)، بدلا من (الأميرة)؛ لاستثارة وعيهنّ النّقديّ، وانطلاقاً من اعتقادنا بوجود نجمة داخل كلّ منّا، يشعّ نورها بفعل الخير والحُبّ والعطاء، وينطفئ عندما نمارس التّنمّر والكره والإساءة للآخرين، مع الإشارة إلى إمكانيّة وجود طالبة واحدة لديها أكبر نجمة، هي (الشّمس).

ولكن، وفي ضوء التّطبيق والملاحظة الشّخصيّة؛ فقد أدركت أنّ هذا الإجراء لم ينجح أيضاً؛ فقد رصدت ممارسات الطّالبات، وتأمّلتها، وحلّلتها، ووجدت أنّ ممارسة التّنمّر قد ازدادت.

كما أدركت أنّ الطّالبات كنّ يجرين (قرعة) في صفّهنّ، قبل موعد لقاء القصّة، لاختيار واحدة من بينهنّ، يخترنها لاحقاً أمامي.

وهذا ما أكّدته لي مواقف أخرى؛ فمع موعد حصّة أحد صفوف الصّفّ الرّابع، وقع اختيار الطّالبات جميعهنّ بلا استثناء على الطّالبة **(لمار)**، وتوّجتها على المسرح، وجلست داخل الخيمة تستمع إلى قصّة **(الشّلّة)**، وخلال القراءة، استوقفتني الطّالبة **(رفقة)**، قائلة:

رفقة: ***"مس عرين، أنا بدّي أحكيلك إشي، أنا كثير بكره حدا يتمسخر عليّ، ومبارح لمار إتمسخرت عليّ بالباص، وحكتلي يا بقرة؛ عشان وزني، وكمان هدّدتني إذا ما بختارها تكون اليوم الشّمس؛ راح تضلّ تتمسخر عليّ."***

عرين: (تفاجأت جدّاً من الموقف): *"لمار، أنتِ عنجد هيك عملتِ؟* ووجّهت السّؤال لباقي الطّالبات، طيّب ليش اخترتوها تكون شمس اليوم؟؟"

ياسمين: ***"لأنّه يا مس، هدّدتنا كلّنا بالصّفّ، إنّه لازم نختارها، وإلّا بتضربنا."***

عرين: *"لمار، أنا كثير متفاجئة من اللّي بسمعه من البنات، وحابّة أسمع رأيك، كلام زميلاتك مزبوط؟"*

لمار: (بدأت بالبكاء) وخلعت التّاج الّذي على رأسها.

رفقة: *"مس، أنا ما بدّي تعاقبيها، أنا قلبي كبير، ومسامحتها، وعنجد أنا اخترتها اليوم تكون شمس؛ لإنّي بحبّها."*

وقد انتهى هذا الموقف بحديثي مع لمار بلغة حازمة، مخبرة إيّاها أنّ سلوكها مع رفقة وباقي زميلاتها سيّء للغاية، وأنّها لن تكون الشّمس هذه الحصّة.

ولكن، وبعد انتهاء اللّقاء، بدأت أفكّر في ممارستي، وبخاصّة في تطبيق هذه الفعّاليّة مع الطّالبات، ومدى نجاعتها؛ ما جعلني أخرج باستنتاجات، من أهمّها:

- تتمرّد الطّالبات بأسلوب مخفيّ؛ عن طريق عمل (قرعة) في صفّهنّ؛ للاتّفاق على اختيار طالبة، يتظاهرن باختيارها أمامي؛ ما يعني أنّ الطّالبات غير مقتنعات بأسلوب الاختيار داخل غرفة القصّة، إلّا أنّهنّ لم يقترحن إجراء القرعة داخل غرفة القصّة نفسها، فلماذا لم يفعلن ذلك؟

- تهمّش هذه الفعّاليّة طالبات، وتقصيهنّ عن باقي المجموعة؛ من خلال: عدم اختيارهنّ، أو اختيارهنّ بالشّفقة.

- تتوقّع الطّالبات منّي العقوبة، بدلاً من محاولة إيجاد حلول مرضية بالتّعاون معهنّ، (مثل طلب رفقة منّي عدم معاقبة لمار)، على الرّغم من أنّني لا أعاقب بالصّراخ أو التّهديد، وإنّما بالرّفض الّذي كان بمثابة عقوبة في نظرهنّ.

- وفّرت هذه الممارسة، بل وعزّزت وجود بيئة خصبة للتّنمّر والتّهديد والسّخرية؛ وأرى أنّ ذلك نتيجة للتّعزيز الإيجابيّ الفرديّ، وإهمال التّعزيز الإيجابيّ الجماعيّ.

- اختيار طالبة واحدة فقط لهذه الفعّاليّة، رسّخ فكرة الاختلاف بين الطّالبات؛ ما أوجد لديهنّ شعوراً بالدّونيّة أو عدم التّقدير، وأعترف أنّ ذلك، لربّما عمل على تذويب الحسّ المجتمعيّ بدلاً من تذويته.

وهنا، أخذت أفكّر: كيف يمكنني الآن، العمل على تحسين هذه الممارسة، بعد الرّصد والتّأمّل في كلّ ما حصل من مواقف؟. وطرحت سؤالاً على الصّفوف كلّها: "ما رأيكم بأنّنا نختار كلّ لقاء شمساً واحدة فقط؟"

بتول، من الصّفّ الرّابع: ***"الصّراحة، مس، أنا بحسّ إنّه كثير بتسوّي وجعة راس وزعل."***

حنين، من الصّفّ الثّالث: ***أنا مرّات كثير، بكون نفسي تختاروني، بس، ما بتختاروني."***

غنى، من الصّفّ الثّاني: ***"يا مس، أنا ولا مرّة اخترتوني أكون أميرة أو شمس."***

نجوى، من الصّفّ الأوّل: ***"مس، دايماً البنات بقعدوا بتقتّلوا مين تكون الشّمس."***

وفيما بعد، عرضت قصّة (***The Sneetches***) للكاتب د.سوس[41](Dr.Seuss,1961)، "الّتي[42] تحكي عن مجموعة من المخلوقات الصّفراء الشّبيهة بالطّيور، وبعضها لديها نجمة خضراء على بطونهم، وفي البداية، تميّزت الطّيور مع النّجوم، ضدّ أولئك الّذين لا يملكون، ويظهر رجل أعمال (ومخادع)، يُدعى (سيلفستر ماكمونكي ماكبين)، يطلق على نفسه اسم (Fix-It-Up-Chappie)، ويعرض على الطّيور (Sneetches) دون نجوم فرصة الحصول عليها؛ بجهاز (Star-On) الخاصّ به، مقابل ثلاثة دولارات؛ العلاج شائع على الفور، لكنّ هذا يزعج الطّيور الأصليّة ذات البطون النّجمية؛ لأنّها معرّضة لخطر فقدان مكانتها الخاصّة، ثمّ يخبرهم (MC BEAN) عن آلة (Star-Off) الخاصّة به، الّتي تكلّف عشرة دولارات، ويدفع الطّيور الّذين كان لديهم في الأصل نجوماً بسعادة المال؛ لإزالتهم؛ من أجل البقاء

[41] https://www.youtube.com/watch?v=PdLPe7XjdKc&t=6s

[42] https://en.wikipedia.org/wiki/The_Sneetches_and_Other_Stories

مميّزين، ومع ذلك، لا يشارك (McBean) في تحيّزات الطّيور، ويسمح لـ (الطّيور) الّتي تمّ تأليفها مؤخّراً، من خلال هذا الجهاز أيضًا. في نهاية المطاف، يتصاعد هذا الأمر، مع تشغيل الطّيور من آلة إلى أخرى، يستمرّ هذا، حتّى يصبح الطّائر مفلساً، ويغادر (ماكبين) كرجل ثريّ، مستمتعاً بحماقتهم، على الرّغم من تأكيده على أنّه *"لا يمكنك تعليم السنيتش (الطّيور)"*، تتعلّم الطّيور من هذه التّجربة، أنّه لا الطّيور ذات البطن السّادة أو النّجميّة متفوّقة، وأنّهم قادرون على التّعايش وأن يصبحوا أصدقاء. كان (سنيتش) يقصد به أن يكون هجاءً للتّمييز بين الأعراق والثّقافات، وكان مستوحى على وجه التّحديد من معارضته لمعاداة السّامية.

وقد طرحت السّؤال: (*ما رأيكم بالقصّة؟ وماذا أضافت لكم؟*)، على الصّفوف جميعها، فور الانتهاء من القراءة، فكانت الإجابات من مثل:

سيدرا، من الصّفّ الثّاني: *"مش ضروريّ كلّنا عنّا نجوم، ومش ضروريّ نكون إحنا شايفين النّجمة اللّي عند النّاس، هيّ هاد تبع الشّاحنة، بالآخر ضحك عليهم، وأخد منهم كلّ مصاريهم، بس أنا انبسطت إنّه بالآخر تصالحوا."*

بيان، من الصّفّ الثّالث: *"مش حلو نقلّد بعض، واعمل زيّ غيري، أنا معنديش نجمة، عندي إشي تاني حلو برضه."*

غزل، من الصّفّ الأوّل: *" حبّيت القصّة كثير، وحبّيت كيف بالآخر أكلوا مارشميلو مع بعض."*

بتول، من الصّفّ الرّابع: *انتبهت بالأوّل كيف إمّ العصفور اللّي عليه نجمة حكتله: ما تحكي مع العصفور اللّي ما عليه نجمة، وهاي عنصريّة على فكرة، شو يعني على بطنهم نجمة أو لأ؟ المهمّ النّجمة اللّي جوّاتهم".*

من عرش الأميرة الى مركز الشمس

ولعلّ الأمر اللّافت للانتباه، أنّ قصّة (The Sneetches)، قد عملت على تحسين الممارسة؛ إذ أصبحت الخيمة مركزاً، يمكن للجميع أن يقف فيه، ويمتلكه؛ بوصفه ملكاً وحقّاً للجميع، وهنا، أصبح بإمكان الطّالبة، الّتي تقف في مركز الشّمس داخل الخيمة، أن تخبر زميلاتها عن فعل أو موقف إيجابيّ قامت به داخل المدرسة أو خارجها، وفي ضوء ذلك الموقف؛ فإنّها تصبح شمسنا جميعاً والأكثر نوراً؛ وبذلك، تحوّل المفهوم الفردانيّ المبنيّ على التّعزيز والعقاب الفرديّ، إلى تعزيز السّلوك الإيجابيّ؛ عبر الشّعور الإيجابيّ الجمعيّ، وهكذا، فإنّ الوعي النّقديّ الّذي حصل على ممارستنا جميعاً، قد أدّى إلى تقليل ممارسة التّنمّر داخل الصّفوف، وفق ملاحظتي.

وأرى أنّ عدم نجاعة التّجربة الأولى، هو التّعزيز الفرديّ (اختيار ملكة واحدة فقط)؛ الّذي أوجد نوعاً من المنافسة الفرديّة، وعزّز الفرصة لإقصاء طالبات عن المجموعة الصّفّيّة، وتهميشهنّ، كما ظهر في قول **حنين، من الصّفّ الثّالث: *أنا مرّات كثير، بكون نفسي تختاروني، بس، ما بتختاروني*".**

وفضلاً عن ذلك، أعتقد أنّني مارست –بهذه الفعّاليّة– علاقة تسلّطيّة مع الطّالبات، وإن لم أقصد ذلك، فكما يشير (حجازي، 2005م)، فإنّ "سلطة المعلّم لا تناقش (حتّى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها، وليس من الوارد الاعتراف بها)، بينما على الطّالب أن يطيع ويمتثل، هذه العلاقة اللّاعقلانيّة تعزّز النّظرة الانفعاليّة إلى الوجود؛ لأنّها تمنع الطّلّاب من التّمرّس بالسّيطرة في شؤونه ومصيره." (ص.79).

وأمّا نجاعة التّجربة الثّانية؛ فأعتقد أنّها نجحت لسببين:

الأوّل: كانت الطّالبات صاحبات القرار؛ ما يؤكّد أنّنا لا يمكننا التّخلّص من الاضطهاد، إلّا من خلال سماع أصوات الأطفال، فذلك شرط ضروريّ لفهم مصالحهم، والاعتراف بوكالتهم/فعّاليّتهم (agency)، وقدرتهم على أن يكونوا الفاعلين الحقيقيّين، لا المفعول بهم، وما هذا البحث إلّا محاولة لتطبيق ذلك؛ من خلال أسلوب تعلّم تحرّريّ قائم بحدّ ذاته على أهمّيّة الوعي النّقديّ؛ ليكون الأطفال –آدميّين حقّاً– من خلال البحث، والممارسة، والمعرفة.

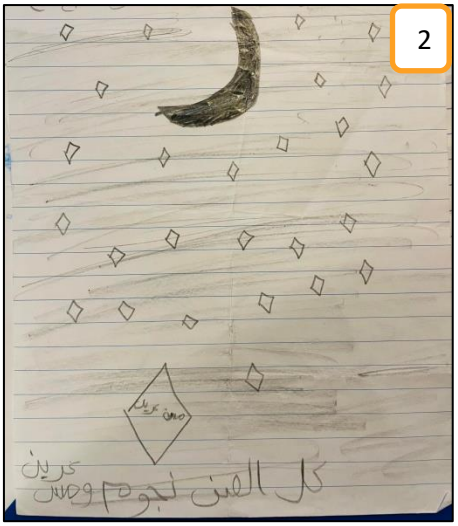
الثّاني: التّعزيز الإيجابيّ الجماعيّ، الّذي يحترم ويعترف بوكالة كلّ طالبة موجودة، دون أن يعمل على رفع طالبات على حساب أخريات؛ ما منحهنّ المساحة الكافية لتطوير مهاراتهنّ الاجتماعيّة، وتعزيز دورهنّ، ومشاركتهنّ الحقيقيّة، من جهة، ورفع من الحسّ المجتمعيّ والتّعاطف مع الآخرين، من جهة أخرى.

ولذلك، كان حريّاً بالمعلّم، ولزاماً عليه، أن يتخلّص من الاعتقاد السّائد بأنّه هو صاحب المعرفة، أو صاحب السّلطة والسّيادة؛ فكما يشير بورديو في مفهوم العنف الرّمزيّ للمعلّم، فإنّه "يُمارسه من خلال سلطته الآمرة في سياج قدسيّ رمزيّ؛ حتّى يتمكّن من القيام بمهمّة التّدجين والسّيطرة على عقول الطّلّاب ونفوسهم بسهولة ويسر"، والمعلّم، كما يراه إيفان إليتش (Ivan Illithch) كما ذكره (وطفة،2011م)، "يجمع بين وظائف ثلاث: سجّان، وواعظ، ومعالج؛ فهو

المسؤول عن الضّبط الاجتماعيّ داخل الصّفّ، وهو الّذي يسهر على اللّوائح والقوانين، ويحرص على أن يلتزم ويلزم الآخرين بها" (ص.90).

أمّا حجازي؛ فيرى أنّ المدرسة تتابع عمليّة القهر والشّلل الذّهنيّ، الّتي بدأت في الأسرة؛ من خلال سلسلة طويلة من الأنظمة والعلاقات التّسلّطيّة، يفرضها نظام تربويّ متخلف، ومعلّمون عاجزون عن الوصول إلى قلوب الطّلّاب وعقولهم، إلّا من خلال القمع، وتتحوّل الدّراسة إلى عمليّة تدجين، تفرض الخصاء الشّخصيّ والفكريّ على الطّفل؛ كي يكون مجرّد أداة راضخة، يتمّ ذلك بالطّبع تحت شعار غرس القيم الخلقيّة (قيم الاحترام، والطّاعة، والنّظام، وحسن السّيرة والسّلوك)، ولا يسمح للتّلميذ أن يعمل فكره، أن ينتقد، أن يحلّل، أن يتّخذ موقفاً شخصيّاً، أن يختار، لا يسمح له ببساطة أن يكون كائناً مستقلاً ذا إرادة حُرّة، وبالتّالي ضحيّة عمليّة خصاء ذهنيّ، أصبحت معروفة تماماً لدى علماء التّربية والاجتماع الّذين حلّلوا عمليّة التّدجين المدرسيّ.

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّ الطّالبة رشا، من الصّفّ الرّابع، قد رسمت الرّسمة الأولى، في بداية العام الدّراسيّ، ولكن، وبعد المضيّ قدماً، وإجراء البحث، رسمت الرّسمة الثّانية؛ ما يدلّ بوضوح، على عمليّة التّحوّل في الوعي، (Transformation of consciousness)، ولعلّ ما كتبته يؤكّد ذلك: "**كلّ الصّفّ نجوم**".



الإستنتاج: التحول من الشعور الفرداني الى الشعور الجمعي.

ويبدو أنّ قصّة (مَلِكُ الحِكَاياتِ): من تأليف (سونيا نمر، 2019م)، قد طرحت سؤالاً مهمّاً للطّالبات: (كيف يُمكن لِجُندبٍ صَغير، أن يُصبحَ مَلِكاً؟)؛ إذ تدور أحداث هذه القصّة حول مجموعة من الحيوانات، الّتي تجتمع كلّ ليلة على صخرة الحكايات؛ لتتبادل الأحاديث، بينما يجلس الجندب بينهم، محاولاً لفت الانتباه، ولكن، لا أحد يسمعه، أو يلتفت إليه، ويحاول الجندب بطرق شتّى أن يثبت جدارته؛ فيقلّد هذا تارة، ويقلّد ذاك طوراً؛ حتّى إنّه يصرّ مراراً وتكراراً أنّ باستطاعته أن يكون ملكاً؛ فيحاول، ويحاول، ولكن، ترفض الحيوانات والحشرات أن تجعله ملكاً عليها؛ ما يجعله يلجأ إلى الحكايات، الّتي يمتلكها قلوب الجميع، ويأسرها.

وهكذا، فقد رسّخت هذه القصّة فكرة جمال كلّ منّا بطريقةِ ما؛ فكلّ منا يمتلك فعّاليّة، ووكالة، وبإمكاننا أن نتعلّم من الآخرين، ونتطوّر، ولكن، لا نلغي ذواتنا أو الآخرين، ومن أصوات الطّالبات، الّتي أشارت إلى ذلك:

كارما، من الصّفّ الأوّل: "الجندب مميّز بلونه وحجمه الصّغير، حرام الحيوانات يتنمّروا عليه."

مجدل، من الصّفّ الثّاني: "أكثر إشي حبّيته بالقصّة، هو إنّه بالآخر الجندب، صار عنده قصّة يحكيها."

غادة، من الصّفّ الثّاني: "أنا استفدت من القصّة، إنّه الجندب صغير، بس بالآخر لمّا بطّل يقلّد، لاقى قصّة يحكيها، والقوّة قوّة العقل."

ملك، من الصّفّ الثّالث: "كثير حزنت؛ كيف الحيوانات اتنمّرت عليه بالأوّل؛ عشان الجندب صغير."

نور، من الصّفّ الرّابع:"كلّنا عنّا إشي مميّز، والحيوانات كلّ واحد، الله ميّزه بإشي".

الإستنتاج: إنّ النّاظر إلى كلمات الطّالبات؛ يجد أنّهنّ قد أصبحن يمتلكن حسّاً مجتمعيّاً عالياً، في نظرتهنّ، ووعيهنّ؛ فقد رأين الجندب مخلوقاً صغير الحجم، كان يحاول التّأثير في الآخرين عبر التّقليد، لكنّه لم ينجح، ولم يكن عليه سوى النّظر إلى قوّته، وشكله، وحجمه، وصفاته المميّزة.

أفكار ختامية

يُعدُّ التّنمّر سلوكاً، وليس هويّة تعبّر عن الفرد؛ ما يفسّر غياب مصطلح (متنمّر، (ضحيّة) عن هذا البحث؛ لاعتقادي أنّ التّنمّر ما هو إلّا ممارسة، تعود في أسبابها إلى التّقاطع ما بين البنى القمعيّة المختلفة: الاستعماريّة، والاجتماعيّة، والمؤسّساتيّة.

ولمّا كان البحث في مدرسة في مدينة القدس؛ كان لا بدّ من تنفيذ برنامج أصلانيّ وتطبيقه، بما يلائم السّياق الاستعماريّ في المدينة، وكما أشار (Makkawi,2017)، أنّه غالباً ما يجري تطبيق نظريّات ومفاهيم سائدة، دون نقد، أو تكييف، أو حتّى ملاءمة للسّياق الاستعماريّ في فلسطين؛ فالأبحاث الّتي يجريها أغلب الباحثين النّفسيّين الفلسطينيّين، تعتمد في تطبيقها على النّظريّات والمفاهيم الغربيّة السّائدة، بعيداً عن المشكلات النّفسيّة والاجتماعيّة المحلّيّة والحقيقيّة، الّتي يواجهها النّاس.

وانطلاقاً من هذا المنظور، كان لا بدّ من تطبيق عمليّ داخل ميدان مدرسة فلسطينيّة، في مدينة القدس؛ لفهم ظاهرة التّنمّر في سياقها المحلّيّ والأصلانيّ؛ عبر العمل مع الأطفال أنفسهم، وفي إطار رؤية، تحمل بعدساتها أسساً تحليليّة شموليّة، تنظر إلى المستوى الجمعيّ البنيويّ والعلائقيّ، داخل المناخ المدرسيّ والسّياسات المدرسيّة، ومناقشة ثقافة العنف خارج المدارس، وأسلوب التّنشئة الاجتماعيّة، وتحديد ما إذا كانت قائمة على العنف، والسّياق والواقع الاستعماريّ، ودوره في إنتاج عجلة العنف ودورته، وهذا هو نهج علم النّفس التّحرّريّ/المجتمعيّ، الّذي يسعى إلى صياغة تفسيرات ونظريّات عن المجتمعات؛ من ميدانها، وأرضها، ولا يسقط الأفكار المكتوبة في بقاع جغرافيّة معيّنة، على مجتمعات في ميادين بعيدة، وبهذه الطّريقة، تصبح الدّراسة منسجمة مع مبادئ علم النّفس المجتمعيّ.

وممّا تجدر الإشارة إليه، أنّني قد حاولت في هذه الدّراسة العمل على تفسير الظّاهرة؛ مع الطّالبات، ومن خلالهنّ؛ لسماع أصواتهنّ، ومشاركتهنّ الفعّالة في تحسين الممارسة وإحداث التّغيير، الّذي يبدأ من استثارة الوعي النّقديّ لديهنّ، وصولاً إلى قدرتهنّ على تخيّل واقع أكثر تحرّراً وأكثر عدالة.

وقد أفدت من القصص، في إعادة تفسير المواقف الاجتماعيّة، الّتي تحدث مع الطّالبات؛ ما ساعد على إعادة تأمّل المفاهيم والمعايير والصّور، الّتي يصنعها المجتمع، لصالح طبقة مهيمنة وحاكمة، أو منظومة قهريّة ومضطّهدة، ولعلّ الأمر اللّافت للانتباه، أنّ القصص المختلفة الّتي وظّفتها في سبيل إعداد هذا البحث، قد وفّرت للطّالبات تجربة مصحّحة لسابق تجاربهنّ السّيّئة؛ بتقديمها لهنّ حلولاً، أو منحهنّ تفسيرات، أو تزويدهنّ بقدرة على تغيير الصّور والقوالب المجتمعيّة والأدوار الاجتماعيّة المفروضة.

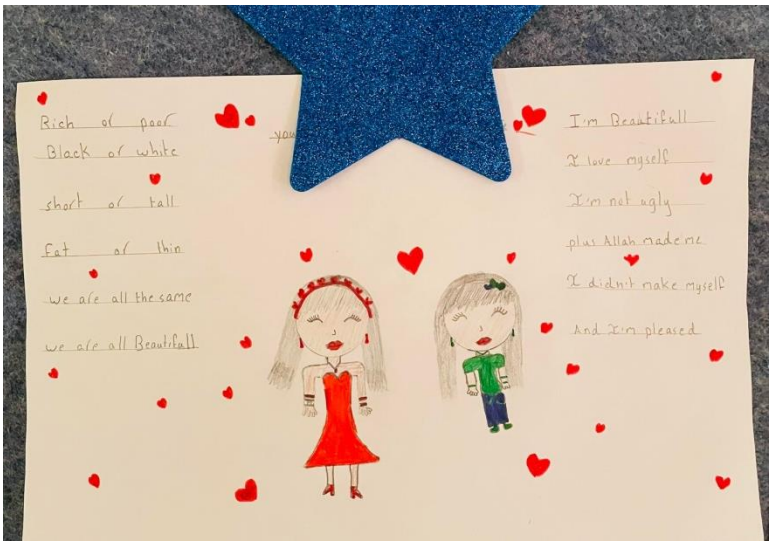
وقد استطعت برفقة الطّالبات، ومن خلال البحث الإجرائيّ التّشاركيّ النّقديّ ، أن نعيد النّظر في الممارسات؛ لتحسينها؛ إذ وفّر بيئة مناسبة للمجازفة والتخيل والتّعلّم والتّجربة، وأرى أنّ دور هذا البحث مستمرّ بلا توقّف، طالما بقيت الهياكل والبنى القمعيّة موجودة ومستمرّة.

إضاءات وتوصيات

هذا البحث كان محاولة عملية وعلمية في دراسة واستكشاف وتفسير ظاهرة التنمر من خلال أسلوب البحث الاجرائي التشاركي النّقدي، الذي ساعدني بأن أصل الى استنتاجات تمكني من فهم الظاهرة وبالتالي مدى نجاعة أدوات إنتاج لسياق ومعرفة بديلة وأدوات التدخل. فمن المهم ذكره أن دورة البحث الإجرائي لم ولن تنتهي لطالما الممارسة مستمرة ولطالما هناك موقع ومكان وبيئة حاضنة ومشجعة لتحسين الممارسة واستثارة الوعي النقدي فيها، وبالتالي هذه الرسالة لا تتوقف وليس لها نقطة نهاية لطالما أدوات وروح ومبادئ علم النفس المجتمعي يبقى فيها ومعها، فهناك دائماً هناك فرصة للتحسين.

ويذكر أنني لم أهدف من هذا البحث أن يبقى تجربة كانت وأنتهت، محصورة في موقع ومدرسة وفئة عمرية واحدة، وإنما أن أبرز مدى نجاعة أدب الأطفال وكل أدوات الإنتاج الذي انتجها هذا البحث ليتمكن المعلم الفلسطيني من إستخدامها وتطويرها وفقاً لسياقه وسياق طلابه، والإستفادة من هذه المعرفة لإنتاج معرفة وسياق بديل لتحسين الممارسة والتحرّر من كل أنواع الإضطهاد والقمع المبني على عدة أنواع وأشكال وفئات داخل مجتمعه. ولم أهدف أن يكون البحث محصور في –غرفة القصة– بل أردت أن تكون هذه التجربة التى أجريت في مكان الصغير يمكن نشرها لنطاق أكبر أي في كل المدارس ومؤسسات التعليم، فمن خلال هذا المكان –غرفة القصة– الذي أنشئ بإمكانيات مادية غير مكلفة يمكننا أن نفعل الكثير وأن نعمل على تحسين ممارستنا كباراً وصغاراً اولتي من خلالها يصبح المناخ المدرسي أكثر أمن وبالتالي يصبح التعليم أفضل وأكثر نجاعة.

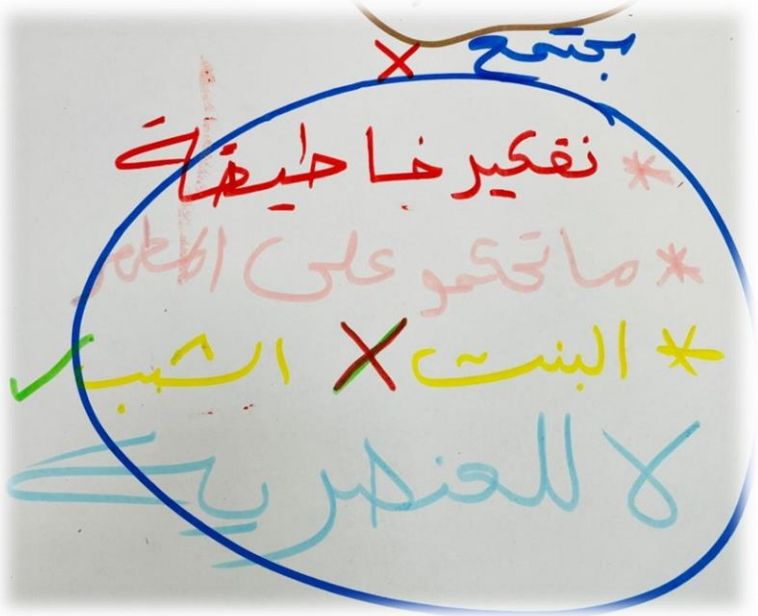
عند الإنتهاء من كتابة هذه الرسالة، ومع عودة عملي في المدرسة للسنة الدراسية الجديدة، خرجت باستنتاجات جديدة ظهرت بعد فترة من انتهاء إجراء الدراسة، وسوف أقوم بعرضها من خلال رسومات طالبات (في الصف الرابع والخامس) انتقلن الى صف جديد قمت مرة أخرى بالإجراء معهن فعالية جزيرة الأحلام لرسم أحلامهن؛ علّها تكون وتصبح حقيقة يوماً ما...



حب
ثقافة
طبيعة
سلام
مودة
هدوء
مساعدة
إحترام
موسيقى
حياة

انت ولد
انت سبب ما بجيك اجي
راح افتقدك / راح توقع
وحشتا / اعمل اللي بدك اياهم
الحق مرتاح / انا أفرح واتهنى
إنيتي بنت
ممنوع تطلعي / ممنوع تتأخري
دتبيها فرضتك / ممنوع تشتغلي
ممنوع تسوقي / ممنوع ممنوع
انتيا ما بطلع بايدك لحتى
اخترتك الطبخ للبنات
نصيحة لكم لا تفرقوا بين
الولد والبنت اصنعوا
العدالة بين الاثنين

لا للتنمر
ترا عادي كنا نهيجه
يخ صاي المشوار
يخ المشهده
يخ قرض يعرفلك هيك


مجتمع
نفكير خاطيء
* ما تحكمو على الظاهر
* البنت X الشب
لا للتنمر

المراجع

المراجع والمصادر العربيّة

أبو زينة، كامل، إبراهيم، مروان، قنديلجي، عامر، عدس، عبد الرّحمن، وعليّان، خليل. (2005م). مناهج البحث العلميّ: (الكتاب الثّالث: طرق البحث النّوعيّ). ط.1 . عمّان، الأردنّ: دار المسيرة.

أغازريان، أليس. 2010م. المقدسيّون وانشطار الهويّة: من وحي فرانز فانون، مجلّة الدّراسات الفلسطينيّة، 80:82-87.

حبش، لورد، وغادة، المدبوح، (2020م)، *استثناء الاستثناء: التّعليم العاري في السّياق الاستعماريّ في فلسطين*، مجلّة عمران، ع9: 85-112

حجازي، مصطفى. (2005م). *الإنسان المهدور: دراسة تحليليّة نفسيّة اجتماعيّة*. بيروت: المركز الثّقافيّ العربيّ، الصّفحات: 313 – 343

حجازي، مصطفى.(2005م). *التّخلّف الاجتماعيّ*. (ط.9). المغرب: الدّار البيضاء، بيروت :المركز الثّقافيّ العربيّ.

خدّاش، زياد. (2020م). *أن تكون معلّماً في فلسطين*، نصّ منشور عبر صفحة الفيسبوك:
https://www.facebook.com/photo?fbid=4225630570868833&set=a.300930076672255

خليفة، إشراق. (2018م). تشكيل الهويّة ضمن الفضاءات الجامعيّة: الطّلبة ذوو الإعاقة البصريّة في الجامعات الفلسطينيّة: رسالة ماجستير منشورة. كلّيّة الآداب، بيرزيت: رام الله، فلسطين.

دريني، ليان. (2020م), ماهيّة ومسار تشكّل العلاقة الاستعماريّة من وجهة نظر طلبة الجامعات الفلسطينيّين: رسالة ماجستير منشورة. كلّيّة الآداب، بيرزيت: رام الله، فلسطين.

الرّيماويّ، محمّد عودة. (1998م). *علم نفس الطّفل*. دار الشّروق، عمّان: الأردنّ.

سعدي، يارا. (2015م). الجامعة العبريّة وتقاطع الاستعمار الاستيطانيّ والجندر، جدل 24: 1-5.

صديقي، خولة. (2016م). *الخطاب القصصيّ الموجّه للطّفل*. مجلّة الدّراسات الأدبيّة واللّغويّة، ع8، (52-59).

عليّان، نسرين. (2016م). التّعليم في القدس 2016م. الجمعيّة الفلسطينيّة الأكاديميّة للشّؤون الدّوليّة. القدس، فلسطين.

فانون، فرانز. (2004م). *بشرة سوداء، أقنعة بيضاء*. ترجمة: خليل أحمد خليل. لبنان: دار الفارابي.

فريري، باولو.(2003م). *نظرات في تربية المعذّبين في الأرض*. (ط.1). (رام الله، فلسطين): دار التّنوير للنّشر والتّرجمة والتّوزيع: المركز الفلسطينيّ لقضايا السّلام والدّيمقراطيّة.

فوكو، ميشيل (1990م). المراقبة والمعاقبة-ولادة السّجن. ترجمة: علي مقلّد. مركز الإنماء القوميّ، بيرزيت.

قواسمي، هنادي، 2014 ،أسرلة للمناهج ومرجعيّات متعدّدة، مقال صحفيّ منشور في العربيّ الجديد
https://www.alaraby.co.uk/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%AF%D8%B3-%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%84%D8%A9-%D9%84%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC-%D9%88%D9%85%D8%B1%D8%AC%D8%B9%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%AA%D8%B9%D8%AF%D8%AF%D8%A9?fbclid=IwAR2IDjx9hodeya8BxHjZom7eCNLmboYYmTzhidfNg-fSaJMqsFaeHKhNCXw

فاشة، منير.(2020م). هل تدمّر المدارس عقول أطفالنا؟، مقال، موقع الجزيرة.
https://www.aljazeera.net/midan/intellect/sociology/2020/10/28/%D9%85%D9%86%D9%8A%D8%B1-%D9%81%D8%A7%D8%B4%D9%87-%D9%83%D9%8A%D9%81-%D8%AA%D9%81%D9%88%D9%82-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B1-%D8%B9%D9%84%D9%89

قواسمي،هنادي. (2020م). *الخطّة الخمسيّة: ماذا تفعل إسرائيل في القدس؟*، مقال، موقع متراس.

كريمة،هني. (2020م). أساسيّات بيير بورديو في التّأسيس لنظريّة سوسيولوجيا المسرح. المسرح المغربيّ. الجزائر.

لطروش، آمنة. (2017م). *دور القصّة في اكتساب اللّغة عند الطّفل*. مجلّة الدّراسات الأدبيّة الفكريّة. ع27، (128-135).

مطر، علاء. (2017م). واقع الحقّ في التّعليم العامّ في القدس المحتلّة: تحدّيات وآفاق. جامعة الإسراء: مخطوطة غير منشورة.

وطفة،ع. (2011م). *الدّور الاستلابيّ للمدرسة في النّظام الرّأسماليّ الجديد*. رأسماليّة المدرسة في عالم متغيّر (13-29). اتّحاد الكتّاب العرب.

وطفة،ع. (2011م). *العولمة الرّأسماليّة للمدرسة: الدّور الرّأسماليّ للمدرسة في عصر العولمة*. رأسماليّة المدرسة في عالم متغيّر (171-193).

ياغي، إسماعيل حمد. (1979م). *تطوّر التّعليم في فلسطين خلال عهد الانتداب*، مجلّة كلّيّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة الإمام ابن سعود، ع 3 : 371-420،

لوك و زخرتيه وبيرغ. (2017م). *تنمية المسؤوليّة الشّخصيّة والاجتماعيّة ومواجهة ظاهرة التّنمّر*. الخدمات النّفسيّة الاستشاريّة، قسم برامج المساعدة والوقاية. القدس: فلسطين.
https://meyda.education.gov.il/files/shefi/Alon_Dchiaha_Hevratit_April_2018/talmidim/aravit_dchia_hevratit_giborey_al.pdf

المراجع والمصادر الأجنبيّة

Adichie, Ch. (2009). *The Danger of A Single Story*. TEDAPI. https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=540s

Anderson, H. (2007c*). The heart and spirit of collaborative therapy: The philosophical stance –"a way of being" in relationship and conversation*. In H. Anderson & D. Gehart (Eds.), Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a Difference (43-59). New York: Routledge.

Boggs, J. M, Portz, J.D., King, D.K., Wright, L.A., Helander, K., Retrum, J.H. & Gozansky, W.S. (2017). *Perspectives of LGBTQ older adults on aging in place*: A qualitative investigation. Journal of Homosexuality, 64(11), 1539 -1560Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2010). Social psychology (7th ed.). New Jersey: Pearson Education (3-17).

Bourdieu, Pierre &Passeron-J.C. (1978). *La reproduction*, P.U.F. Paris

Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.

Burton, M., & Kagan, C. (2005*). Liberation Social Psychology*: Learning from Latin America. Journal of Social and Applied Psychology, 15, 63-78.

Burton, Mark. 2012. *"Liberation Psychology: a constructive critical praxis*". Extended version of keynote talk given at the Third Critical Psychology Symposium, Diyarbakır, Turkey, 15-16 Septembe

Crenshaw, Kimberle. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: *A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989: Iss. 1, Article 8.

Dawani,S.(2016). *Spaces Of Growth* (Unpublished chapter of doctoral dissertation titled: *Self-perfomances: Palestinian and dialogical spaces).* Vrije Universiteit Brussel, Belgium.

Fanon, Frantz. (1986). *Black skin, white masks*: Transl. by Charles Lam Markmann. London: Pluto Press.

Freiburg .J. (1999). *School climate* (p.1)

Ivan Illich. (1971). *Une Societe sans ecole*, Paris, Seuil

Jackson, Philip. (1970). *Life in the Classroom, New York*: Holt Rinehart and Winston

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational action research*, *17*(3), 463-474.

Makkawi, I. (2009). Towards an emerging paradigm of critical community psychology in Palestine. *The Journal of Critical Psychology*, Counseling and Psychotherapy, 9(2), 75-86.

Makkawi, Ibrahim. (2017). *Teaching Colonial History and National Identity Development Among Palestinians Students in Israel*. Buenos Aires:Clacso.

Mart, Ç. T. (2011). British colonial education policy in Africa. *Internal journal of English and literature*, 2(9), 190-194. 10.5897/IJEL11.050

Martín-Baró, I. (1994). *Writings for a liberation psychology.* (A. Aron & S. Corne, Eds.). Harvard University Press.

Mcmillan, D., & Chavis, D. 1986. *Sense of community: a definition and theory* .journal of community psychology, 14, p 6- 23.

Mitchell, D. M., & Borg, T. (2013*). Examining the lived experience of bullying*: A review of the literature from an Australian perspective. *Pastoral Care in Education*, *31*(2), 142-155.

Mahn, H., & John-Steiner, V. (2012). Vygotsky and sociocultural approaches to teaching and learning. *Handbook of Psychology, Second Edition*, *7*.

Nelson,G, & Prilleltensky, I. (eds). (2010*). Community psychology in pursuit of liberation and well-being. Basingstoke*: Palgrave Macmillan

Prilleltensky, I., & Nelson, G. (1997). *Community psychology*: Reclaiming social justice.

Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences***.** Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Stoll, L. (2000). *School culture*. SET: Research Information for Teachers, 3, 9-14

Terronez, Azal. (2017*). What makes a good teacher great*?. TEDxSantoDomingo: https://www.youtube.com/watch?v=vrU6YJle6Q4

Corvo, K. Delara, E. (2010): Towards in integrated theory of relational violence, Is bullying a risk factor for domestic violence ? Aggression and violence Behavior, 15(3)