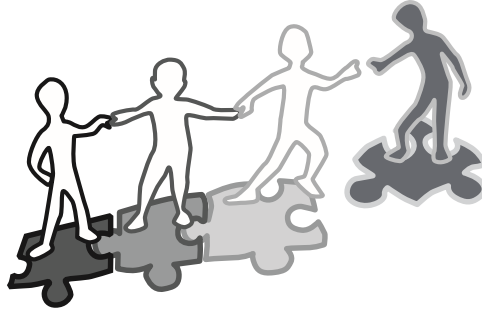




دولة إسرائيل
وزارة التربية والتعليم
الإدارة التربوية
قسم أ تربية الأولاد والشبيبة في خطر



علم التربية العلاجيّ

تعليم يبعث الأمل لدى أبناء الشبيبة في أوضاع خطرة

كتابة: حاييم مويائل

شكر:

لمرشدات هيللا (היללה) في مؤسسات رعاية أبناء الشَّبيبة، اللَّاتي أُجرين معي حوارًا مثمرًا حول المفهوم وأهمَّيته.

لمركزي التَّعليم في مؤسسات رعاية أبناء الشَّبيبة، على الاستعداد للإصغاء، واختبار المفهوم/ التَّصوُّر.

لشرونا موساي وشيني توجمان، على الإصغاء الفعَّال، والنَّصائح الجيِّدة.

لكارين فدروبسكي- فاحم، على المساعدة في الصِّياغة، وبلورة الفلسفة التربويَّة.

للشَّبَّان والشَّابات في مؤسسات رعاية أبناء الشَّبيبة والسَّجون، على أنَّهم استغلَّوا كلَّ فرصة للتَّعلُّم، ووصلوا إلى نجاح عظيم، منذ اللَّحظة الَّتِي عادت فيها الثَّقة إليهم... هم الأبطال الحقيقيُّون للفلسفة التربويَّة.

لإلعاد إيتان فييت، على التَّدقيق اللُّغوي.

للوكة بيززل، على التَّصميم الجرافي.

لجال هيرتس، الَّذِي عمل دون كلل حتَّى اكتمال النَّصِّ، في حكمة ونباهة هائلتين.

لبينه هاشه شياتي (زوجتي)، الَّتِي قرأت وأعدَّت مرَّة تلو الأخرى النَّصِّ، حتَّى تبلوره.

للسيدة وفاء عون – مرشدة لوائية، لواء الشمال على مراجعة المصطلحات.

للسيدة د. لبني حديد على التَّدقيق اللُّغوي للكراسة.

للسيد جريس مَحُول – على ترجمة الكراسة إلى اللغة العربيَّة.

نشر: قسم النِّشر، وزارة التَّربية والتَّعليم.

تشرين الأوَّل 2018

كلَّ الحقوق محفوظة لقسم أ، أولاد وأبناء شبيبة في خطر، وزارة التَّربية والتَّعليم.

علم التربية العلاجي

تعليم يبعث الأمل لدى أبناء الشَّبيبة في أوضاع خطيرة

من التَّوجَّه غير التَّربويّ يعلو أمل... مرّة بعد أخرى، نحن نرى كيف تضيق لحظة الأمل، أو تدبّل، بسبب سوء الإدارة أو قلة التَّسامح... معالجة التَّوجَّه غير التَّربويّ لا يكمن في التَّحليل النَّفسيّ، إنّما في الإدارة، في الخروج إلى لقاء لحظة الأمل والوقوف أمامه¹.

تعرض الكراسية التي بين أيديكم- علم التربية العلاجيّ- مبادئ المفهوم التَّربويّ- العلاجيّ، وقد أُعدّت لإحداث تغيير في العمل التَّربويّ في المجالات المختلفة، حيث يتواجد فيها أولاد وأبناء شبيبة في خطر.

أنا أعتقد أنّ تطوير طرائق تعليم، والتدخل المهنيّ، وفق الخطوط العريضة لهذا المفهوم من شأنه تعزيز مناخ يقوم على حوار مشجّع وذي أهميّة، مع أبناء الشَّبيبة، والمساعدة في خلق تغيير سلوكيّ وإدراكيّ، يسهم في شعورهم بالكفاءة ونجاحهم في التَّعليم.

أنا أمل أن تختبروا- أنتم أصحاب التَّخصّص في القسم- تطبيق مبادئ علم التربية العلاجيّ، تستقوا منها إلهامات وأفكارًا، وتختبروا علاقات قريبة مع أبناء الشَّبيبة الذين تعملون معهم. هكذا تستطيعون الوصول لإنجازات، وتسيرون قُدماً في طرق جديدة، مثمرة وباعثة للأمل.

مع الاحترام

حاييم مويائل

مدير قسم الأولاد وأبناء الشَّبيبة في خطر

¹. فينيكوت د (1956)، الميل/ التَّوجَّه غير التَّربويّ، ص 309. ترجم المقدّمة داني شرال.

مقدمة

جيل المراهقة هو فترة من الحياة، تتميز بارتفاع حاد في الصراعات الداخلية، بنشوء أزمة نفسية، بل وأحياناً سلوكيات خطيرة. الأطر التعليمية التي يمكث فيها أبناء الشببية قد تؤدي إلى تفاقم هذه الصعوبات، ما قد يتجلى في نهاية الأمر في التسرب والانقطاع.

في الواقع، عندما يتم ذلك وفقاً لخصائص الجيل، واحتياجات أبناء الشببية- من شأن تجربة التعليم أن تكون ليس فقط لطيفة ومرضية، إنما من شأنها أن تشكل مصدراً قيماً للدعم العاطفي والنفسي. ولذلك، علاقة الاهتمام والبيئة الداعمة في المدرسة مهمتان، بشكل خاص، للتلاميذ في خطر وانقطاع سيرورة التعليم.

التعليم الذي يستند على أساسات الدعم، الحوار، والعلاقة ذات الأهمية بين المعلم والتلميذ، من جهة- والتي تحافظ على الحفاظ على الحدود واضحة- بإمكانها تحسين فرص أبناء الشببية في النجاح في مدارسهم، وفي حياتهم المستقبلية، من جهة أخرى.

العلاقة المهمة بين التربية والمعالجة هو، خلاصة، التوجه المعروض هنا.

ما هو علم التربية العلاجي؟

علم التربية العلاجي هو مفهوم نظري ومهي، يتناول العلاقة بين الحالة النفسية للتلميذ الذي اختبر في حياته حالات فشل، وخيبة أمل، وإيذاء عاطفي وجسدي؛ وعمليات التعلم وتحقيق الإنجازات التعليمية المعيارية. الرّبط بين علم التربية والعلاج، المضامين، طرائق التعليم وعالم الشعور، يتيح تقدّم التلميذ نحو إنجازات قيمة، تؤدي إلى تغيير إدراكه، كبالغ مستقلّ وناجح.

نهج علم التربية العلاجي تطوّر- أساساً- كجزء من التجارب لتعزيز التعلم، وإحراز إنجاز تعليمي لدى تلاميذ في خطر، والذين يمكثون في أطر غير منزلية - وهم الأضعف في الترتيب العلاجي. قد يكون النهج أساساً لفهم وتعزيز تعليم أبناء الشببية في حالة الخطر، في أطر متعددة أخرى، في مجتمعهم وفي خارجه على حدّ سواء.

لماذا علم التربية الاجتماعي؟

التلاميذ الذين يتعلمون في مؤسسات أبناء الشبيبة في خطر، يصنفون- أحياناً- على أنهم عديمو الدافعية للتعلم، ذوو فجوات كبيرة في المعرفة والمهارات، يستصعبون في تنظيم عملية التعلم، وعلى وجه الخصوص عديمو الثقة بقدرتهم على النجاح. هذه المميزات تُصعب عليهم تعزيز الشعور بالمقدرة الذاتية، والتي بمقدورها مساعدتهم في مواجهة المهمات التعليمية، تعزيز الشعور بالانتماء للمدرسة، والمضي قدماً نحو النجاح في التعليم.

وكذلك الأمر، مهنيون اختصاصيون مختلفون، والذين يعملون مع أبناء شبيبة في حالات خطر، يميلون- هم أيضاً- أحياناً، إلى التشكيك بقدرات هؤلاء التلاميذ، على المثابرة في دراستهم، وغرس الأهمية بهم، وجعل حياتهم ذات معنى.

الانكشاف المتواصل على الوسط المتضرر ذي الاحتياجات المتعددة، وعلى بيئة عمل ضاغطة ومزدحمة، على حدّ سواء، وغياب المعرفة العملية والواضحة للملاءمة لاحتياجات العامل، والإطار التنظيمي، قد تؤدي مجتمعةً إلى "تحالف من اليأس والقنوط"، غير مرغوب فيه. علم التربية العلاجي يقترح- بالتالي- زاوية نظر وتطبيق عملي من شأنهما بعث الأمل في أوساط التلاميذ والمهنيين، على حدّ سواء.

العمل التربوي- العلاجي مع أبناء شبيبة في خطر:

من علم الأمراض والنوّاقص إلى المعنى والموارد.

في السنوات الأخيرة يتبلور اعتراف قائم على البحث، مدعوم بشهادات كثيرة من الحقل، تتعلق بأهمية معرفة المعلمين للخصائص الاجتماعية والثقافية للتلاميذ، من خلال فهم تأثيرها على أدائهم التعليمي والعاطفي في المدرسة. يمكن رؤية انتقال من المناهج التي تؤكد على علاج علم الأمراض الشخصي، والتي تركز على الجوانب الشخصية والداخلية للتلميذ (مثل، نظرة شخصية متدنية، صعوبات في تأجيل الرغبات، غياب آلية التحكم الذاتي الداخلي)، إلى مناهج تعزز الاهتمام الشامل بدوائر حياة التلميذ (مثل، المنهج البيئي)، وإلى مناهج شمولية تتناول فهم العلاقات والتأثيرات المتبادلة في الأساسات الشخصية، العائلية، المجتمعية والاجتماعية- الثقافية. في الوقت نفسه، يوجّه الانتباه إلى القوى والموارد، إلى المقدرات ومساحات الأداء. هذا المستوى يُنفذ- فيما ينفذ- بتطوير تدخلات أجهزة معدة لتعزيز المناخ المدرسي، وتحسين تجربة

التَّعلُّم. هذه التَّدخُّلات وُجِدَت فعَّالة مع أبناء الشَّيْبَةِ في خطر، وتساعد في الحدِّ من التَّسَرُّب الخفيّ.

علاوة على ذلك، أشارت تقارير مكنزي (2018)، وفيها 25 جهاز تربية مختلفًا في العالم، يُعرف بعضها كحاصلي على نجاح تربويّ كبير، أشارت إلى أنَّ الطَّريقة الوحيدة لإحداث تحسين طويل الأمد في المدارس، هي بواسطة تطوير طرائق عمل تشجّع العلاقة بين التَّلاميذ والمعلِّمين. ويكمن المفتاح في قدرة المعلِّمين على التَّقييم الدَّقيق لنقاط القوَّة والضعف لدى كلِّ تلميذ، واختيار طرائق التَّعليم الملائمة التي تساعدكم وتقدِّمهم في تعليمهم.

مناهج أخرى، تضع الخطوط العريضة لطرائق عمل في وزارة التَّربية والتَّعليم، تؤكِّد - بروح النِّهج البيئيِّ والشَّموليِّ - أهميَّة علاقة المعلِّم - التَّلميذ. النِّهج التَّفسيّ - التَّربويّ الذي يوجّه عمل قسم الخدمة التَّفسيَّة الاستشاريَّة ("CST") في وزارة التَّربية والتَّعليم، تقوم على أهميَّة معاملة التَّلميذ بشكل شموليِّ، وعلى فحص احتياجاته التَّعليميَّة والعاطفيَّة في آنٍ واحدٍ. إلى جانبه، النِّهج التَّربويّ التَّفسيّ - الاجتماعيّ الذي طوَّره "فلورا مور" الذي يعطي استجابات تربويَّة ملائمة للقدرات الظَّاهرة والخفيَّة للتَّلاميذ المعرَّضين للخطر. المشترك بين هذه المناهج هو إدراك أنَّ الشَّخصيَّات التَّربويَّة في المدرسة متداخلة في حياة التَّلميذ، لذا، عندما تكون مصغيَّة لاحتياجاته، وتطالب بدعمه ومساعدته، فبمقدورها إرشاد وتوجيه جهوده في التَّعامل مع المهمَّات المدرسيَّة، العاطفيَّة والاجتماعيَّة، وتكون في حالات كثيرة بديلاً حقيقيّاً للعلاج التَّفسيّ.

وعليه، فإنَّ تفرّد علم التَّربية العلاجيّ يكمن في الفهم المتناغم الذي بين علم التَّربية والعلاج، الذي يقوم على افتراض أنَّ التَّعليم واكتساب المعرفة هما المساحة المركزيَّة لخلق تغيير عاطفيّ، وهو بدوره يحوّل التَّعليم إلى تجربة ذات أهميَّة، تؤثر على الوعي وعلى سلوك التَّلميذ. يسعى علم التَّربية العلاجيّ إلى تحويل أبناء الشَّيْبَةِ في خطر إلى تلاميذ فعَّالين، وأن يتيح لهم، بواسطة العمليَّة التَّعليميَّة، تنظيمًا فيزيائيًّا، عاطفيًّا ونفسيًّا، في جوانب ليست على ما يبدو ذات صلة بالمضمون المتعلَّم، أي أنَّ علم التَّربية العلاجيّ يقود إلى ملاسة نفوس وقلوب التَّلاميذ، آلامهم، معاناتهم، المواقف المؤذية التي مرّوا بها، الفوارق التَّعليميَّة، صعوباتهم التَّعليميَّة، وتحويل مصادر الألم والمعاناة إلى مورد لا ينفصل عن التَّعلُّم المخطَّط له وفق الخطَّة التَّعليميَّة.

علم التربية العلاجيّ

من النظريّة إلى التطبيق

علم العلاج التربويّ هو مفهوم تكامليّ ينظر إلى الصّف والإطار التربويّ كمساحة تتيح العمل العاطفيّ. يستند المفهوم إلى ستّة مصادر معرفة: علم التربية للتّجارب المفتاحيّة، علم التربية النّقديّ، بحث دافعيّة التّعلّم، التّحليل النّفسيّ، علم النّفس الإيجابيّ، توجيه مجموعات. نعرض هنا- باختصار- المبادئ والرّؤى الرّئيسة لكلّ واحد من هذه المصادر.

1. جاد يائير

من تجارب مفتاحيّة إلى نقاط تحوّل

جاد يائير يعرض نموذجًا مثيرًا للتأثير التربويّ، حيث يتطرّق تمامًا للعلاقات بين علم التربية والعلاج. بدلًا من النّهج المقبول القائل بأنّ التأثير التربويّ هو نتيجة بطيئة وتدرجيّة من تراكم تجارب صغيرة في عمليّات التّعلّم، يعرض يائير مصطلح "تجارب مفتاحيّة"- أوضاع شديدة القوّة تحدث في فترة زمنيّة قصيرة، حيث تؤدّي إلى نقاط تحوّل في حياة الشّخص. ما يميّز التّجارب المفتاحيّة التّنبه النّفسيّ القويّ. تجارب كهذه يمكن أن تحدث في طرق متعدّدة، مثل: لقاء مع معلّم استثنائيّ، جولة أو مشاركة في نشاط فريد رياديّ. التّجارب المفتاحيّة يمكن أن تحدث في مواقع نشاط متعدّدة: في العائلة، في المدرسة، في أطر غير رسميّة وفي الجيش. وهي توصف كصدمة إيجابيّة"، أي كتلك الّتي غيّرت مسار حياة مُختبريها، وبقيت محفورة في ذاكرتهم لفترة طويلة.

الخصائص المميّزة لتجارب المفتاح تؤدّي إلى نقطة تحوّل. وهي قد تنعكس في اكتشاف ذاتيّ للتلميذ، بتقييم متجدّد لواقع حياته، قدراته وأهدافه في المجال العلميّ والمجال العمليّ على حدّ سواء. جزء كبير من الشّخصيّات الّتي تُحدّث تجارب المفتاح، هو في حالات كثيرة معلّمون تربويّون. وعليه، فإنّ للأطر التربويّة إمكانيّة تأثير حاسم في حياة التّلاميذ، هو أبعد من المجال الضيّق للإنجازات والعلامات. إنّ جوهر التربية المنعكس من هذا النّهج هو فتح الإمكانيّات

لاكتشاف الذات، يلمس "مغامرة الهوية" للتلاميذ، ويتيح تأملًا داخليًا للتلميذ، من زوايا متجددة، في ذاته.

في المثال التالي وصف لتجربة مفتاح أدت إلى تغيير كبير في الطريق التربوي لـ أحد معلمي الرياضيات، حيث علم أبناء شبيبة في خطر 12 سنة تعليمية. عبر المعلم عن إحباط في علاقاته مع مجموعة التلاميذ التي علمها. الإحباط، الذي أشار إليه المعلم، نبغ من: "كل ما أحاول فعله حتى يتعلموا معادلة مع مجهولين لا يساعد... ببساطة، أنا لا أنجح...". في إطار عملية الإرشاد السابقة، أُعطي للمعلم تفسيران لمصدر الإحباط: الأول- إحباط التلاميذ تجاه أنفسهم ينتقل إليه ويندمج مع إحباطه- حين يسأل نفسه إن كان معلمًا جيدًا أم لا؟. والتفسير الثاني كان أن الصعوبة تنبع- ربّما- من المعنى المنطوي خلف الكلمتين "مع مجهولين"- تعبير يمكن أن يشير أيضًا إلى من اختفى من حياة التلميذ؛ إلى الوالدين مثلاً. التفسيران وإمكانيات التفكير المختلفة أدت إلى خلق تركيز آخر على الهدف لدى المعلم، لذات المجموعة، خلق تجربة تعلم من نوع مختلف، وكان له تأثير عميق لدى المعلم.

يتضح من المثال أن مكانة المعلمين وأعضاء الطاقم الآخرين، في خلق تجارب مفتاح، هي مركزية، وأن التعليم في الصفّ يخلق فرصًا كثيرة من أجل تطويرها. الغرض من اللقاء بين المعلم والتلميذ، هو أيضًا من أجل استدعاء ذات "التجارب المفتاحية" للتلميذ، سواء من حيث اللقاء ذات الأهمية مع شخصية تمثل قدوة ومثالًا يُحتذى به وتعاطفًا (المعلم)، وسواء بواسطة نشاطات تعليمية متفرّدة تلمس ذات التنبيه النفسي أو حالات لدى أبناء الشبيبة في خطر- لمس الألم. وعلى ضوء ذلك، المطلوب من المعلم تنفيذ وتطبيق طرائق التعليم التي خلقت تجارب مفتاحية، من شأنها أن تؤدي إلى نقاط تحول في أوساط التلاميذ، أي، خلق تجارب تربوية تتعلق بالشخص، ولا تتميز بنقل المعرفة أو عمليات التفكير والفهم فقط.

التجارب المفتاحية، في جهاز التربية والتعليم، تجعل من المضامين التعليمية ذات صلة بحياة ومشاعر المتعلمين، وتصبح متحديّة ومفاجئة لهم. طرائق التعليم تتضمن خلق روابط بين العالمين الشخصي والتعليمي، تحديات ومنافسات تعليمية، توفير إمكانيات اختيار، نشاط متعدد الأبعاد لمهارات المتعلمين، تعلم خارج الصفّ وخبرات في التجربة والبحث.

المعلمون الذين ينظر إليهم تلاميذهم على أنهم شخصيات مفتاحية، يتميزون بالتعامل الحسن والاهتمام الخاص الذي أبدوه لتلاميذهم. لذا، حتى عندما تكون طريقة التعليم غير استثنائية بالضرورة- أحيانًا- يكفي التوجه الشخصي إلى التلميذ، وبالتوجه المتحمس للمعلمين تجاه موضوع التعليم، من أجل خلق تجربة مفتاحية في إطار التعليم.

2. باولو فريري

حوار تحرير

باولو فريري (1921-1997)، يعمل معلّمًا ومفكّرًا في علم التربية في البرازيل، ونالت فلسفته شهرة في العالم كلّ. هو متماء مع تيار علم التربية النقدي في التربية. في مركز توجّهه التربوي يكمن الاعتراف بالحوار كوسيلة هامة للتنفيس عن المشاعر والسعي إلى تغيير الوعي. أدخل فريري إلى أذهاننا الاعتراف بالحاجة إلى التأمل الداخلي للمعلّم بما يميّز التلميذ. بواسطة هذا التأمل، شدّد، يمكن فتح مساحات تأمل جديد حول طبقة الشببية، مع تحويله إلى متعلّم فعّال، وفي ما يتعلّق بالشببية في خطر، يصبو إلى تجديد إيمانه بنفسه، بالتعليم وبالمعلّم. بحسب فريري، تمّ إنشاء مساحة جديدة، تتسع وتنمو، وتتيح للتلميذ اكتساب معرفة، والتعامل مع معاني المعرفة التي اكتسب، وإنتاج- سوية مع المعلّم- معرفة جديدة.

نشدد هنا، المعلّم لا "يصبّ المضمون" في رأس التلميذ، إنّما يخلق حوارًا يفتح مساحة مشتركة لمعرفته واكتشافه وبلورته والمعرفة التي يحضرها التلميذ معه إلى الصّف. على المعلّم أن يكون قادرًا على احتواء هذه الأفكار، التجارب والخبرة المتعدّدة، وخلق تواصل ذي معنى، بينه وبين مواضيع الدرس المحدّد.

على المعلّم أن يكون قادرًا- في آن واحد- على احتواء وحفظ المعرفة المتدفّقة إليه عبر الحوار المتواصل مع تلاميذه، والمادة التعليمية للدّرس، وأن يخلق- بواسطة السياقات التي بين أنواع المعرفة، ذات المساحة المشتركة لإنتاج معرفة جديدة، تؤدّي إلى التعمّق وتحقيق المتطلّبات المعيارية.

يعتمد نهج فريري على تسعة مبادئ أساسية، نفصلها مع الإشارة إلى سياقات علم التربية العلاجي:

1. الحوار

من أجل أن نوّدي بالتلميذ إلى اكتساب وعي حول وضعه، وفي ما بعد، أن ننمي عنده إثر ذلك الرغبة في التغيير، هنالك حاجة إلى حوار حقيقي بين المعلّم والتلميذ. المعلّم والتلميذ شريكان في الحوار، مع الحفاظ على الاحترام المتبادل بينهما.

يقوم علم التربية العلاجي على مساحة تعلّم هادفة قائمة على الحوار. مساحة مرنة ومفتوحة، من جهة، ومن جهة أخرى تتحقّق مع استيفاء المعايير الرسمية، والتي في مركزها التشديد على النّجاح في الامتحانات والحصول على شهادات. من أجل إيجاد حوار خالق للتغيير، على المعلّم أن يؤمن بقدرته التلميذ على أن يكون شريكًا فعّالًا، وقيّمته مساوية لقيمة المعلّم، ومعاملته على هذا النحو: التحدّث إلى التلميذ بمساواة، مع الاحترام المتبادل، ومساعدته في خلق الصّلة بين عوالم مضمون التعلّم وعالم التلميذ وواقع حياته.

2. إعطاء تعزيز

المعلّم والتلميذ شريكان في خلق عملية التعلّم، ومن هنا، هما قادران على التأثير فيه سويّة، والتأثر منه. بواسطة عملية تحدّث ديمقراطيّة وتأثير متبادل، ينشأ تعزيز للمشاركين وتكبر فرصة تغيير الوعي.

يشدّد فيري على أنّ قدرة التلميذ على التأثير في العملية (ونتيجة لذلك، أيضًا قدرة المعلّم على أن يكون متأثرًا منه) ستزداد إذا أعطيت له مسؤوليّة كهذه. كلّ هذا شرط أن يفرّغ مكانًا للمعرفة، للتجارب، ولأفكار التلميذ.

3. التّطرق إلى ثقافة التّلميذ

على المعلّم دراسة الخلفيّة الثقافيّة التي يأتي منها التّلاميذ، ومعرفة لغتهم وعالمهم. عليه التّطرق إلى هذه الأبعاد، عند اختياره الموادّ التعليميّة والمضامين وملاءمتها، بالتّطرق إلى القضايا المختلفة التي تنشأ في الدّرس، وغير ذلك. يشدّد فيري على القيمة المتساوية بين ثقافة أبناء الشّبيبة وثقافة أعضاء الطّاقم، حتّى لو أتى أبناء الشّبيبة من ثقافة إجراميّة. فقط بواسطة الاعتراف بقيمة ثقافة كلّ الشّركاء في العملية، يمكن الإفضاء بهم إلى خلق تغيير، والموافقة على التعلّم من الثقافة الأخرى، لا بل والاندماج فيها.

على المعلّمين أن يعرفوا كيفيّة استخدام التّعدّد والغنى الثقافيّ كوسيلة لتوسيع عالمهم، وتعميق هويّات التّلاميذ. عليهم أن يعرفوا كيفيّة دمج تلاميذ من خلفيّات مختلفة، وبقدرات ومهارات مختلفة، في أنشطة تعليميّة، وكيفيّة خلق المشترك أيضًا، إلى جانب تعزيز الخاصّ والمختلف. كذلك، يبرز هذا المبدأ أهميّة التعلّم التجريبيّ والموسّع للأفاق، والذي يهتمّ بمكان واحتياجات المتعلّمين، والمؤتمّن على ربط المادّة المتعلّمة بعالمهم الثقافيّ.

4. توسّع ثقافيّ (لا تنمية)

في البند السابق تركّزنا في ثقافة التّلميذ، والآن ننتقل إلى الدّور التّربويّ- العلاجيّ للقاء بالعالم التّربويّ الذي يمثّله المعلّم. إنشاء ترابط بين ثقافة التّلميذ وثقافة المعلّم، الذي يمثّل الثقافة المعياريّة، يتمّ بواسطة العمليّة الحواريّة التي تقود إلى توسّع ثقافيّ لكلّ المشاركين. حيث إنّ الموادّ التي يحضرها التّلميذ ترتبط بثقافة المعلّم وبالعكس- مضامين ومعرفة المعلّم توسّع ثقافة التّلميذ.

على سبيل المثال: تلميذة ترفض القيام بتمرين رياضيّات. فما تطلبه المعلّمة منها هو فقط أن تشاهدها وهي تحلّ التّمرين. فالمادّة المتعلّمة غريبة عن التّلميذة، طريقة المعالجة التي تقوم بها المعلّمة، عند احتوائها لهذا الرّفص، يؤدّي إلى تعلّم مادّة جديدة، يدمج تعاملًا مع: الصّعوبة العاطفيّة (احتواء الرّفص، والتّعامل مع إخفاقات الماضي)، الضّغط الجسديّ (يتبدّد الضّغط، ويتيح هدوءًا واستيعابًا)، والعمل الملموس (استيفاء هدف الدّرس، والتعلّم لأجله). من المدهش رؤية كم يؤدّي هذا التّوجّه إلى تعزيز النّجاحات.

نوّكد: التّلاميذ ليسوا بحاجة إلى "تنمية". هم يأتون مع عالم ثقافيّ غنيّ ومتنوّع، ويجب التّعامل معهم باحترام، والامتناع عن المعاملة الرّاعية. المعلّم- الذي يحضر هو أيضًا عالمًا ثقافيًّا غنيًّا ومتنوّعًا، مسؤول عن خلق ربط بين الثقافات، بهدف توسيع ثقافة التّلميذ وثقافته هو. من خلال القيام بذلك، يخلق لتلاميذه الأرضيّة لتعلّم مادّة جديدة، يقود إلى التّعمّق واستيفاء المتطلّبات المعياريّة. في هذه الطّريقة هو- حتّى- يقرب تلاميذه من "ثقافته المعياريّة"، وبالتالي يستطيعون اختيارها والاندماج فيها لاحقًا.

5. حوار منهجي وغير متساهل

جزء هامّ وكبير من مفهوم علم التربية العلاجيّ هو التّركيز على النّظام، التّنظيم، الجدّيّة والتّعلّم المنهجيّ، الصّارم لا المتساهل، إلى جانب المرونة والملاءمة لاحتياجات المتعلّم. فبحسب هذا المبدأ، هنالك تركيز على الحوار النّابع من الإصغاء والمسؤوليّة العقلانيّة، مع التّشديد على حدود واضحة والحفاظ على سلطة المعلّم. ضمن حدود متيحة كهذه لكنّها محدّدة، تتحوّل الأمراض العاطفيّة، النّفسيّة- الاجتماعية والتّعليميّة لأبناء الشّبيبة في خطر إلى أساس لتطوير عمليّات معياريّة في التّعليم.

على سبيل المثال، بعد تسكّعات كثيرة، وتغيّبات عن المدرسة، تُستقبل فتاة في إطار خارج- منزليّ. وتُطالب بالدّخول إلى مدرسة المعهد من اليوم الأوّل لإقامتها. في البداية سيطلب منها أن تكون حاضرة فقط، في ما بعد سيطلب أن تصبح متعلّمة فعّالة وتصبو إلى التّحصيل العلميّ. تدريجيّاً سيُبنى لها برنامج شخصيّ ومرن، ومع ذلك، مُعدّ لتحقيق هدف تربويّ واضح (التّعلّم في مسار تعليميّ محدّد).

من أجل تحقيق علم التربية العلاجيّ، يكون الحوار من مكان يبحث بطريقة جدّية وهادفة المواضيع المثارة في الصّفّ أو المجموعة. العمليّة التّعليميّة يجب أن تقوم من خلال التّشديد على سلطة المعلّم الذي يقود العمليّة، ومن خلال الحفاظ على الحدود وعلى عمليّة تعليميّة منظّمة. كلّ هذا من أجل تعزيز قدرة الأداء وإتاحة حرّيات التّلميذ في العمليّة.

6. عرض المشكلات

في العمليّة التّربويّة- التّقديّة ينشئ التّلميذ والمعلّم المعرفة، بعمليّة دمج أو مواجهة الموجودة لديهم، مع حقائق/ وقائع جديدة. بواسطة عرض مشكلات جديدة، والتّفكير المشترك لحلّها، يصبح التّلميذ قائداً (في التّفكير) ومقوداً (في أدوات التّفكير) في آنٍ واحد.

وفقاً لهذا التّهج، هنالك مكان للتّلميذ، كما للمعلّم، لطرح قضايا أو مشكلات ذات صلة، وذات أهميّة لعالم التّلميذ. الحوار المثقّف الذي يتناول قضايا/ مشكلات، يمكن من فحصه خارج الجوانب المؤلمة والمشحونة عاطفيّاً، وهكذا يستطيع التّلميذ أن يتمكّن بشكل نقديّ بماضيه، بنشاطاته في المستقبل وبقدراته في ما يتعلّق بمستقبله.

7. تعلّم ناقد

هذا المبدأ يعني بناء عمليات مركّبة، مثل: نشاط، فضول، استكشاف سريع ونشط، بهدف إيجاد وخلق عمليّة معرفة في الصّفّ، وإثارة التفكير التأمليّ، والبحث الناقد للواقع الذي يعمل فيه التلميذ.

من أجل خلق تربية ناقدة، يجب تعزيز عمليات تعلّم، يكون فيها التلاميذ فعّالين ومختبرين للتعلّم التجريبيّ، ومن خلاله يبلورون المعرفة. يجب الامتناع عن تبني التّرج "البنكيّ"، والذي يتعلّم التلميذ في إطاره بشكل سلبيّ، وتودع فيه المعرفة على يد المعلّم (مخزن للمعلومات)، بل يجب أن يوضع مكانه "التّربية للتحرّر"، أي تمكين التلاميذ من تحديد العوامل التي تعيق تطوّرهم واستقلاليتهم، ومساعدتهم للتحرّر منها.

8. إنارة الواقع بضوء جديد

يُبرز هذا المبدأ إمكانيّة تغيير وعي التلاميذ في ما يتعلّق بوضعهم التّعليميّ، الاجتماعيّ والنّفسيّ بواسطة الحوار المحرّر. بواسطة إنارة الواقع بلون آخر تنشأ إمكانيّة أن يستطيع التلميذ الانتقال من وضعه الحاليّ إلى موضع آخر؛ من موضع تلميذ فاشل إلى موضع تلميذ ناجح، من تجربة عدم المقدرة على التأثير في الواقع- إلى فهم أنّ الجهد يستطيع أن يغيّر الواقع، من غياب معرفة البيئة والسيطرة على المحيط والتّوجّه المستقبليّ، إلى معرفة وسيطرة مستقبلية محدّدة (التّطلّع إلى دراسات أكاديميّة، أو تطوير مستقبل مهنيّ، إلخ).

تطبيق هذا المبدأ يعني أن نوّدي بالتلاميذ إلى عدم قبول تعريفات لأنفسهم مثل: تلاميذ "محتاجون للرعاية" أو "أبناء شبيبة في خطر"- أفكار متعلّقة بوصمات (أفكار مسبقة) اجتماعيّة، ومرتبطة- في ما ترتبط- بعمليات "تمهيد" لتلاميذ من الطّبقة الدّنيا لتأهيل مهنيّ يؤدّي إلى اندماجهم في الطّبقة الدّنيا (زلمنسون 2000، 21). على النّقيض من هذا "التمهيد"، المعلّم مطالب بمساعدة التلاميذ على وضع المكان المركّب، وأحياناً المعطوب الذي جاؤوا منه، كفرصة لتطوير رؤية جديدة ناقدة للمجتمع، أيّ العمل بشكل إيجابيّ ضدّ الأنظمة التي لم تتح قبولهم في المجتمع، أو التي استبعدتهم عنه.

الحوار الذي يأخذ فيه التلميذ جزءاً فعالاً نشطاً، يحدث بواسطة مواجهته لطرائق تعليم نشطة وتجارب استكشافية. بهذا الشكل يبني التلميذ معرفة جديدة حول نفسه وحول المجتمع الذي يعيش فيه، وفي آن واحد، تطوير مفهومه ورؤياه لعالمه، وخلق ثقة بقدرته على العمل على ضوئها. هذه المعرفة هي التي تمكن من تغيير الوعي لدى التلاميذ في ما يتعلق بوضعهم الحالي، وتفتح الطريق أمام تغيير محتمل في مستقبلهم.

9. مردود اجتماعي وتربية مُحرّرة

مفهوم علم التربية النقدي يقودنا إلى تفكير مختلف في ما يتعلق بالنظام الاجتماعي، هو لا يقدّسه، إنّما يعيد فحصه من جديد؛ بمعنى أنّه محاولة إلى الإفضاء بمجموعات داخل مجتمع معيّن لاستيضاح مكانتها ووضعها، وبواسطة هذا الاستيضاح، محاولة العمل على تغيير حياتها، على المستوى الشخصي والعائلي، وعلى المستوى الاجتماعي، على حدّ سواء. سعى فريري إلى أن نرى في عملية التحرّر عملية تساعد البشر على تحرير أنفسهم وتحرير زملائهم (ليم، 1981، 23). بهذا الشكل ينشأ لدى التلميذ تغيير في الوعي، أي مفهوم مختلف في ما يتعلق بنفسه، بقدراته، بمكانته الاجتماعية وبأهدافه.

3. مارتين سليجمان

متعة التعلّم – موديل علم النّفس الإيجابيّ (PERMA)

تبيّر علم النّفس الإيجابيّ، والذي يمثّله سليجمان، يقترح نموذجًا جديدًا للتأمّل في الرفاه النّفسيّ. هو يوفّر قاعدة مهمّة لعلم التّربية العلاجيّ، في مسألة كيفيّة خلق قوى، خاصّة في الأماكن المؤذية والمتضرّرة.² حسب ادّعاء سليجمان، عندما نعلّم الأولاد الصّغار مهارات التّفكير والعمل بتفاؤل، بواسطة تحديد/ اكتشاف مهاراتهم ونقاط قوّتهم، فإنّ معدّل الاكتئاب في جيل المراهقة ينخفض بشكل كبير.

يشير البحث حول الرّفاه النّفسيّ الشّخصيّ للطفّل إلى وجود علاقة بين التّجربة المدرسيّة والرّضا العامّ عن الحياة. المناخ المدرسيّ، والذي يشمل جودة العلاقة بين المعلّمين والتّلاميذ، وجودة العلاقة بين الأهل والمدرسة، هو مركّب مؤثّر بشكل مباشر على الرّفاه النّفسيّ وعلى الرّضا عن المدرسة (تسيمرمن، 2010).³

على إثر هذه الأبحاث، طوّر سليجمان مصطلح سعادة يقوم على نموذج تطبيقيّ. يتيح النّموذج إنشاء صلة بين علم النّفس الإيجابيّ وعلم التّربية العلاجيّ. بروح النّموذج الذي سنعرضه أدناه، فإنّ إمكانية التّحرّك أثناء التّعليم بين الحاليّ (التّعليم العمليّ والملموس) والمستقبليّ (قدرة الفرد على رؤية نفسه يتعلّم ويتقدّم، يصل إلى إنجازات، يضع أهدافًا ويبلور أملًا وتفاؤلًا)، ستجلب مشاعر الرّضا والسّعادة، والتي ستعزّز التّغيير في فهم العالم الشّخصيّ والاجتماعيّ لدى تلاميذنا. نموذج PERMA الذي كتبه سليجمان يشمل خمسة أسس، الرّبط بينها يعزّز الشّعور بالمتعة والسّعادة لدى التّلاميذ. من خلال تفصيل البنود، سنعرض أيضًا النّصائح لتطبيقها، بمفهوم علم التّربية العلاجيّ.

² . 2 Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press.

³ . 3 . (سيمرمن، 2010). (روוחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החינוכית. קריית ביאליק: הוצאת אח (עמ' 133-148).

1. مشاعر إيجابية (Positive emotions)

السعادة، الفرح والامتنان النابعة من منبهات فكرية وإبداعية مدموجة في أنشطة.

على ضوء ذلك، ينصح بإنتاج موادّ تدريس وتعليم تقوم على منبهات فكرية وإبداعية، بحيث تثير مشاعر إيجابية، على إثر الاكتشاف والفهم، وبسبب المشاركة في أنشطة مثيرة ومتحدية، على حدّ سواء.

2. تداخل (Engagement)

ربط الشخص بمجال محبّب لديه، نابع من تحدّ فكريّ أو عاطفيّ، يحتاج إلى استثمار، تركيز وجهد. الخصائص المدرسية التي تعزّز التداخل من دوافع داخلية (انظروا أيضًا البند 4 أدناه)، تشمل، في ما تشمل، الدمج بين الاستقلالية والاستقلالية الذاتية (الذي يتجلّى بالمرونة في الجهاز التعليمي، وبإمكانية الاختيار لدى التلاميذ) بأنشطة إبداعية غير مقبولة، ذات طابع مرح(ألعاب)، يتداخل فيها التلاميذ عن اختيار، ودمج أنشطة رياضية وفنية(تسيمرمان 2010).

من أجل الوصول إلى حالة "التداخل"، من المهمّ أن يخلق النشاط، موادّ التدريس والتعليم، تحدّيًا لدى التلميذ، من الناحية الفكرية والعاطفية، ووجوب استثمار الجهد. على إثر اللقاء بموادّ التدريس والتعليم، يفحص التلميذ إمكانيات أخرى للإدراك، التفكير والثقة، في ما يتعلّق بمواضيع مختلفة، يوسّع تأمله في العالم وينكشف على وجهات نظر إضافية.

3. منظومات علاقات (Relationship)

العلاقات المهمة والقريبة تؤدي إلى الصحة النفسية والسعادة. أبناء الشبيبة يحتاجون إلى بالغ يمكن الاعتماد عليه والوثوق به، يجري معهم حوارًا ذا معنى ومحترم، يأخذ بيدهم لإيجاد معنى. تطبيق هذا المبدأ من جانب المعلم يكون ببناء علاقات ذات معنى مع التلميذ، تتجاوز علاقة المعلم- التلميذ النفعيّة، بما في ذلك، من أجل الإتيان بنموذج لعلاقات معززة ومثلى.

على الإنسان المهني المتواصل مع ولد في خطر أن يؤسس منظومة علاقات قائمة على علاقة قبول كامل، مع وجود حقيقي ("أنا أصغي إليك، وأحاول أن أفهم...")، بالغ مهتم ويظهر فضولاً ونية صادقة ("ما تشعر عندما...؟"، "ما الذي يساعدك؟ حدثني أكثر...").

أبناء الشبيبة يحتاجون إلى بالغ في جهاز التربية والتعليم، يتحدث معهم حول أمور خارج المضمون الأكاديمي لمنهج التعليم، حول مواضيع شخصية وعاطفية، حول اتخاذ قرارات، حول اختيارات شخصية، حول التعامل مع أحداث الحياة ومواجهتها، حول مهارات حياتية وحول التطلعات المستقبلية.

4. حياة ذات معنى (Meaning)

العمل ذو معنى للفرد والذي يتجاوز حدود ذاته: مثل: تحديد أهداف، انتماء، الشعور بالرسالة والأمل.

إعطاء المعنى يتم بواسطة الاستثمار، وتحويل التعليم، الانتماء الصفّي (المجموعة التعليمية) والمدرسي إلى مساحات تخصّ كل تلميذ، بحيث يشعر بالانتماء إلى أمور أكبر منهما. هنا يمكن أيضاً ذكر نشاط تطوّع ومساهمة للمجموعة، تحمّل مسؤولية داخل المؤسسة التعليمية، وغير ذلك.

5. المنجزات الإنجازات/(Accomplishment)

تحديد أهداف وغايات ذات معنى وذات صلة، على المستوى الشخصي لكل تلميذ، وعلى مستوى العرف المتبع في المجتمع. تحديد الأهداف والاجتهاد من أجل تحصيلها يسهم في الشعور بالرفاه النفسي، وإعادة تأهيل التصور الذاتي، والشعور بالمقدرة الشخصية. التشديد المركزي هو على تعليم يتضمن النجاح في امتحانات البجروت.

رد فعل المعلم على النجاح أو الفشل، يمكن أن يسهم هو أيضاً في تعزيز

تفاؤل التلميذ. إذا هو شرح أن النجاح لم يكن بسبب الموهبة أو الحظ، إنما بواسطة الجهد؛ وأن الفشل ليس قدراً أو بسبب عدم المقدرة، إنما بواسطة غياب جهد مناسب. بهذا يمثل للتلميذ أسلوب شرح يسهم في زرع التحدي وتعزيز التفاؤل.

أيضاً طريقة المعلم في التعامل مع المشكلات، يمكن أن تسهم في هذا الاتجاه: المعلمون الذين ينقلون رسالة مفادها أنه دائماً هنالك شيء إضافي يمكن فعله لحل مشكلة، يعززون القدرة على إيجاد خيارات وبدائل، وبهذا يشكّلون نموذج تفاؤل للتلاميذ (تسيمرمان، 2010).⁴

من أجل النجاح في تحقيق الأهداف الخمسة تلك، على المعلم أن يهتم بكل تلميذ على حدة، ويهتم بالمجموعة كلّها، في آن واحد، في عملية بناء عمليات التدريس والتعليم، وعن هذا سنتوسع في بند 6 أدناه.

للتلخيص، يحدث التعلم عندما يكون فيه تداخل ذو أهمية من التلاميذ. الشروط الأساسية لتداخل كهذا هي التوازن بين وجوب التعلم والرغبة في التعلم، بحيث لا يشلّ الوجوب الرغبة. لتوفير القطبين المتقابلين، طرائق تدريس مختلفة، ومواضيع تعليمية مختلفة، يجب أن تستدعي لدى التلاميذ تجربة "تدقق"، أي تداخل عميق في النشاطات من دافع داخلي، مع التركيز، الاهتمام والتمتع. بهذا الشكل، عملية التعلم نفسها تكون مجزية وتشكّل غاية في حد ذاتها (تسيمرمان 2010).

⁴. 4. تسيمرمان، (ש') 2010, (רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית, תל אביב: הוצאת א.ח.

4. أفنير ونوعي زيف

الدافعية للتعلّم

يعرض بروفيسور أفنير زيف و د. نوعي زيف في بحثهما معلومات نظرية وتطبيقية تتصل بدفع التلاميذ إلى التعلّم. وحسب نظريتهما، لغرض تطوير دافعية لدى تلاميذ جرّبوا الإخفاقات وفقدوا الثقة بقدراتهم وبالجهاز نفسه، ينبغي أن تحضنهم بيئة داعمة قادرة على إطلاق القدرات الكامنة فيهم، وتُثير فيهم التطلّع إلى نجاح أكاديمي، أي أن تغرس فيهم الدافعية إلى التعلّم. تعكس وجهة النظر هذه نظرية التوجيه الذاتي (Daci & Ryan, 1985)، التي تميّز بين أنواع مختلفة من الدافعية، حسب الأسباب أو الأهداف التي تحفّز على الفعل.⁵

الدافعية الخارجية تنبع من الرغبة في النجاح بمعايير خارجية أو لها مردود خارجي (مثل المنافسة)، وهي تتصل بفعاليات تُفضي إلى نتائج محدّدة ومأمولة.

بالمقابل، في كلّ إنسان توجد دافعية داخلية نابعة من الرغبة في القيام بشيء من خلال الاهتمام أو الاكتفاء أو المتعة. الدافعية الداخلية لا يُقصد بها تحقيق هدف خارجي. الدافعية الداخلية غير موجّهة لتحقيق هدف خارجي، وإنّما تنبع من الاكتفاء والاهتمام بالعمل نفسه. وعليه، فهي تبعث على بذل الجهد وتطوّر الاستقلالية والامتياز. إنّ وضع الأهالي والمعلّمين في مستوى عالٍ من المطالب وتشجيعهم العمل الذاتي يُقوّي الدافعية الداخلية.

الدافعية المختلطة. تدمج بين الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية، وتشمل عناصر مثل التوقّعات الإيجابية (التي تؤثر على الطريقة التي نستعدّ فيها لأداء مهمّاتنا)، والتصور الذاتي (الشكل الذي يفهم فيه الشخص نفسه، بالاستناد إلى ما تعكسه له البيئة، على المقارنة الاجتماعية والإيمان الداخلي في ما يتعلّق بالقدرات والمؤهلات الشخصية). هذه المفهّمة تنطوي على الكثير من مبادئ التوجّه البناء في التربية، التي يدلّنا تطبيقها على أنّ الانتقال من دافعية خارجية إلى دافعية داخلية، يُسهّم كثيرًا في التطوّر العقلي وحبّ الاستطلاع وتطوير الإبداع ونموّ التلاميذ. وهذا ما يحصل في أطرنا: فالتلاميذ الذين يصلون إلى المدارس والأطر المختلفة في إطار القسم يمرّون بضرورة تدريجية من الدافعية الخارجية المتعلقة بالحصول على تغذية عائدة خارجية، مثل الجوائز والشهادات وما إلى ذلك، نحو دافعية داخلية تقوم على تطلّعات ورغبات أو دافعية مدمجة تدمج بين النوعين، والتي تشمل وضع توقّعات عالية ومطالب واضحة، والتعبير

⁵ 5. زيو، أ' وزيو، ن' (2010). (فسيכולوجيا בחינוך במאה ה-21. תל אביב: יחדיו).

عن الثقة بقدرات التلاميذ على الصمود فيها. كل هذا من خلال إعداد تغذية عائدة (بإظهار انعكاس الصورة) ووضع التحدي من خلال مهمات تُتيح المقارنة الاجتماعية (مثل الامتحانات بمستويات مختلفة، بما يتناسب مع المعايير المحددة في جهاز التعليم)، وتطوير الثقة الداخلية. وهذه الأخيرة تنبع من سيرورة تدريس- تعليم مُبرمجة ودقيقة تُفضي إلى نجاحات وإنجازات معتمدة "تثبت" للتلاميذ قدراتهم وتدفعهم إلى مواصلة بذل الجهد والاستثمار.

بما أن التلميذ يرى أبعادًا في شخصه تنعكس في أعين وتعايير الآخرين، فإن للشكل الذي يفهم فيه المعلم التلميذ إمكانية للتأثير الكبير على التقييم الذاتي والأكاديمي لديه. وعليه، فهناك تأثير عميق لإيمان المعلم بقدرات التلميذ على الدافعية وبلورة شعور المقدره بشكل عام، وشعور المقدره على التعلم بوجه خاص. ملاحظات المعلم يمكن أن تمكن الشعور بالمقدرة لدى التلميذ أو تقوضها.

المعلم الأقل نقدًا وإصدارًا للأحكام، الذي يُشجع ويمنح التلاميذ الدعم، يدفع ويحفز على استثمار الجهد، يستطيع أن يحث التلميذ على الإيمان بقدراته (لايمان، 2010). على هذا النحو يمكن للمعلم أن يوصل التلميذ إلى تعلم ذي معنى وإلى إنجازات. بل أكثر، إلى معرفة أن قدرة التعلم تُفضي إلى الإدراك بأن التعلم هو مورد قائم وثابت في كل إنسان، كونه إنسانًا.

5. دونالد وينيكوت

حيّز احتماليّ

"الحيّز الاحتماليّ" هو مصطلح مأخوذ من تقاليد علم النفس التحليلي، ويُمثّل مذهب العلاقة بالموضوع/الشيء. دونالد وينيكوت الذي نحت هذا المصطلح تعمّق في تحليل العلاقات المتبادلة بين الأمّ والطفل في البيئة العلاجية التي توفرها له، كما في علاقات أخرى ذات معنى توفر حواراً يُسهّم في النمو والتطوّر الذاتي.⁶ "الحيّز الاحتماليّ" هو المنطقة الوسطى التي جرّها الإنسان بين عالم الحقيقة الخارجي والعالم الداخلي، وهو يشمل تجارب مثل اللعب والإبداع الثقافي، أي أنّه يجسّد حيّز تجارب يُمكن فيه تطوير الشعور بالذات، سويّة مع الشعور بالأمن والحماية.

"الحيّز الاحتمالي"، مثل بقية المبادئ المركزية في نظرية وينيكوت، يُعنى بالسيرورة النفسية لنموّ الإنسان. حسب وينيكوت، كلّ طفل يتعلّم وينمو من خلال علاقات مبنية بينه وبين بيئته. وعليه، فإنّ للبيئة ومنظومات العلاقات فيها وزن حاسم في نموّه. يستند علم التربية العلاجيّ، بمدى ما، إلى نظرية النمو لدى وينيكوت، وتطلب أن تضيء بواسطتها العناصر المركزية والضرورية في هذه السيرورة، بقصد تقديم تفسير مصوّب نحو المبنى النفسي لعلاقات التلميذ-المعلّم، بالتركيز على أبناء الشبيبة في خطر.

نفصّل في ما يلي العناصر الأربعة المركزية لتحويل الإطار التعليمي إلى "حيّز احتماليّ":

1. احتضان / ההחזקה (Holding)

حسب وينيكوت، هي عملية تقوم بها الأمّ أو الوالدان مع طفلهما، وهو احتضان جسديّ مُحتوٍ ومُعانق وثابت من الشخصيات الهامّة بالنسبة له. الوالدان عملياً يسمحان للطفل أن ينقل إليهما كلّ آلامه وإحباطاته وعجزه. والأب أو الأمّ يوفّران للطفل حيّزاً منظّماً يودع فيه كلّ تجاربه التي لا يستطيع حملها. هكذا يستطيع الأب أو الأمّ أن يزودا الطفل بحلول مناسبة تُفضي إلى تجارب تهدئة، وإلى شعور أنّه محميّ ومقبول. إلّا أنّ الأب أو الأمّ يضعان "شروطاً" معيّنة في هذه المنظومة: بحسب وينيكوت، على الطفل أن يُسهّم بقسطه في المعادلة بأنّ "يقبل على نفسه" الهدوء، وأنّ يُطوّر علاقات ثقة من خلال فحص هذه العلاقات من جديد، مع كلّ نموّ ونموّ في مشواره حياته. نحن نتوقّع من المعلّم، أيضاً، أن يوفّر الاحتضان لتلاميذه: من المفروض أن يبثّ لهم - "كلّ شيء عليّ"، أي الإحباطات والأوجاع والشعور بالعجز وانعدام الفهم والمعاناة التي ترافق سيرورة

⁶ . وينيكوت، د (2010). עצמי אמיתי, עצמי כוזב. תל אביב: עם עובד (עמ' 274-286).

التعلّم من جديد"- كلّ هذه ينبغي ألا يُخفيها التلاميذ عن المعلّم، بل أن يُشاركوا بها كي يجعلوها حيّز عمل واحتواء. نوّكد أنّ على المعلّم أن يوضّح أنّ للمعادلة "شقيّين"، في الشقّ الأوّل المعلّم الذي يحتضن التلميذ ولا يتنازل عنه رغم الصعوبة، وفي الشقّ الثاني، على التلميذ أن يقبل على نفسه أن يكون تلميذاً، أن يقبل خوض تجربة النجاحات والهدوء النفسيّ، وأن يتمتّع من التجربة الأساسيّة وأن يكون مُحْتَضِناً.

لتحقيق النجاح في ذلك، على المعلّم أن يمرّ بسيرة داخلية جدّية من الانكشاف على أوجاعه وإخفاقاته هو، وحالات العجز التي يمرّ فيها. هكذا فقط يستطيع أن يحتضن لتلاميذه وضعهم الوجوديّ في بداية طريقهم المشتركة.

يُمثّل المعلّم الربط والدمج بين مركّبات المعرفة والقدرات الفكرية التي تُفهم كمنفصلة عند التلاميذ. فهو يشكّل بالنسبة لهم "آخر" ذات أهميّة قادراً على احتضان أجزاء منهم، وعكسها، بحيث يستطيع التلميذ خلق دمج داخليّ بنفسه، ويكون قادراً على أن يقول لنفسه: "أنا قادر على حلّ مسألة في الرياضيات"، "أنا قادر على صياغة إجابة في التاريخ" وما إلى ذلك.

2. العلاج الجسديّ/ الرعاية الجسديّة (Handling)

بحسب وينيكوت، الرعاية الجسديّة لجسد الطفل يحقّق "أنسنته". الأمّ والأهل يهتمّون بكلّ احتياجات الطفل الجسديّة: يهتمّون بنظافته، بإطعامه وبكلّ شروطه الماديّة. سيفحصون درجة حرارته، وإذا غسّلوه سيفحصون سخونة الماء، سيّلبسونه حسب احتياجاته، وسيرعون جسده بعناية بالغة، والأهمّ أنّهم سيتلقّون "نفائاته" بحبّ.

تجربة الطفل ستُتيح له الربط بين جسده وتجاربه الممتعة (وغير الممتعة)، ولاحقاً بين أحاسيسه وجسده وذاته. هكذا، بحسب وينيكوت، تنتج "تجربة بني البشر".

على المعلّم الذي يعمل مع أبناء شبيبة في خطر أن يكون مسؤولاً عن هذا المجال في طبيعة "رؤيته" لتلاميذه، أولئك مثلاً الذين يحضرون بدون ملابس مناسبة لفصل السنة. على المعلّم أن "يشمّ" أو يختبر الوضع الجسديّ للتلاميذ، فالتلميذ الجائع لن يستطيع التعلّم، وما إلى ذلك. نوّكد أنّه بدون الانتباه اليوميّ للأوضاع الجسديّة للتلاميذ، وبضمن ذلك التعامل معهم كبني بشر لن تحصل عملية تعلّم.

يصف فريري الذي تطرّقنا إليه في البند الثاني أعلاه، في كتابه "رسائل إلى المعلّم" هذا الوضع:

تسكّع كرلينا في محيط المدرسة، تتجوّل في أزقة حيّ فقير، نصفها عارٍ، الأوساخ على وجهها حجبت جمالها، وهي موضوع لسخرية الأولاد الآخرين وكذلك البالغين. تنقلت تائهة، والأسوأ أنها فقدت نفسها، ابنة لا أحد. في أحد الأيام وصلت جدّتها طالبة أن تُقبل البنت في المدرسة، وقالت إنها لا تستطيع أن تدفع الرسوم الرمزيّة التي تقررّت.

لا أعتقد أنّه ستكون مشكلة مع الرسوم، قالت المديرّة، لكن حتّى أستطيع أن أقبل كرلينا للمدرسة، لديّ طلب: أن تصل وقد غسلت جسدها وارتدت ملابسها، وأن تحضر كلّ يوم، وليس فقط غدًا.

وافقت الجدّة، ووعدت أن تفي بما طُلب منها. في الغداة وصلت كرلينا إلى المدرسة مختلفة تمامًا - نظيفة، وجهًا جميلًا، خطوط وجهها واضحة، واثقة، نظافة وجهها ونظافتها أبرزت حضورها في الصفّ.

كرلينا بدأت تثق بنفسها. الجدّة بدأت تثق ليس بكرلينا وحدها بل بنفسها. انكشفت كرلينا واكتشفت الجدّة نفسها من جديد.

الاهتمام بالوضع الجسديّ للتلميذ، ورعاية كلّ احتياجاته التعليميّة، هما جزء لا يتجزأ من عمل المعلّم الذي يشغل مع أبناء الشبيبة في خطر. كما رأينا في قصّة كرلينا، الاهتمام والرعاية يمكنهما، في كثير من الأحيان، أن يساعدا في الانتظام النفسيّ للتلميذ من جديد، وفي حضوره الحيويّ، ومن هنا في النجاح التعليميّ الجدّيّ.

3. عرض الشيء/الموضوع (Object presenting)

يصف وينيكوت طريقة عرض الأشياء للطفل من بيئته، من الأهل أو الذين يرعونه كمصيريّة في تعامله مع العالم. إنّها الطريقة التي ستُعرض فيها مصادر تغذيته والشخصيّات المختلفة في حياته، ولاحقًا عموم المركّبات التي ستبني حياته، وعليه فهي عمليّة ذات أهميّة قصوى.

القاعدة التي يعتمد عليها وينيكوت هي أنّه على طريقة عرض الشيء للطفل أن تتمّ بشكل يستطيع الطفل بواسطتها احتواء الأشياء المعروضة له، أي أنّ على الأشياء أن تناسب الطفل. ومن المفروض أن تخدمه، أن تُفضي إلى أمنه، وأن تتناسب مع مراحل نموّه. الطفل الذي لا يستطيع أن يرضع من ثدي أمّه ينبغي ألا يظلّ جائعًا، وعليه فإنّ الحليب سيقدّم له في القنينة. ومع هذا

تبقى مهمّة طريقة إطعام الطفل من القنينة، وكيفية ملائمة القنينة لاحتياجاته (كبر فتحة القنينة وما إلى ذلك). حسب هذه القاعدة ينبغي أيضًا أن يتمّ عرض الأدوات وموادّ التدريس للطفل النامي.

نعود إلى المربيّ الذي يعمل مع أبناء شبيبة في خطر، والذي من المفروض أن يقوم بملاءمة جيّدة بما فيه الكفاية، طبقًا لاحتياجات تلاميذه. فهو مُطالب أن يعرض أمامهم موادّ التدريس بما يتلاءم مع وضعهم، ومن خلال الانتباه للإخفاقات في فعل ذلك في أطر تعليميّة في السابق. فضلًا عن ذلك، فهو مُطالب أن يكون قادرًا على احتواء الطُّرق المختلفة ومعارضات التلاميذ، كي يستطيعوا الحصول على ذات تغذية المعلومات عن طريقه، حتّى يتمّ احتواء الأشياء المختلفة للتعلّم. ومن هنا يُمكن الانتقال إلى المرحلة المقبلة- التلميذ سيتحوّل إلى متعلّم مستقلّ قادر على أن يسدّ احتياجاته بقواه الذاتية.

خلال سيرة التعلّم يقوم التلميذ بجمع أشياء- مصطلحات، أفكار، أدوات- تساعد على الانتقال من تبعيّة للمعلّم إلى قدرة مستقلة على التفكير والتعلّم. وعليه، المطلوب من المعلّم أن يقدّم من جديد عناصر تربويّة- تعليميّة بطرق قريبة من عالم التلميذ، بهدف أن تساعد على التجربة الذاتية وإدراك جديد للواقع.

الانتقال من تبعيّة مُطلقة إلى تبعيّة نسبيّة

في العمل الشخصيّ مع كلّ تلميذ يتمّ التأكيد على الانتقال من تبعيّة مُطلقة إلى تبعيّة جزئيّة للمعلّم. التبعيّة المُطلقة هي تلك التي تتطلّب ردًّا فوريًّا على الاحتياجات، مثل: المساعدة السريعة في التغلّب على مصاعب تعليميّة، إحباطات، مصاعب عاطفيّة، احتواء سلوكيّات صعبة نسبيًّا وما إلى ذلك. أمّا التبعيّة الجزئيّة فتشمل توقّعات من المعلّمين أن يقودوا التلميذ إلى القناعة بتأجيل الاحتياجات، وأن يواجه بنفسه الصعوبات والإحباطات، والتوقّع بالتقليل من السلوكيّات الخطرة وما إلى ذلك. في المرحلة الأخيرة، المطلوب من المعلّم أن يُتيح للتلميذ تحصيل استقلاليّة تتجسّد في تطوير مهارات وقُدّرات للتعلّم الذاتي، تتجسّد في أداء المهمّات والصمود في الاختبارات المختلفة.

6. ويلفرد بيون

المجموعة والديناميكا المجموعيّة

مذهب بيون، وهو اختصاصيّ نفسيّ واختصاصيّ تحليليّ بريطاني، يُسلّط الضوء على البُعد الجماعيّ في المدارس وأطر التعليم.⁷ مذهب يُتيح التعامل مع الديناميكا/ التفاعل ومع ما يحدث في سيرورات مجموعيّة محدّدة لا واعية، في إطار الصفّ التعليميّ. ادّعاء بيون الرئيس هو أنّ في كلّ مجموعة، تتمثّل عمليًّا مجموعتان، مجموعة العمل "work group" ومجموعة العمل الأساسيّة "basic Assumption". مجموعة العمل تجسّد بُعد أداء المجموعة الّتي تُعنى بمهمّتها الحقيقيّة. فالمجموعة قائمة كي تحقّق الغاية الّتي أقيمت من أجلها. مثلاً: الصفّ هو مجموعة تلاميذ وتشكّل إطاراً للتعلّم، أي أنّ المجموعة تسعى للوصول إلى الهدف الّذي اجتمعت من أجله- جزء كبير من السيرورات الّتي ستحصل إلى حين الوصول إلى هذا الهدف سنعرّفها على أنّها سيرورات تمهيدية، وتتجسّد في إطارها، كإطار كامل وواسع، مشاعر إنسانيّة، تخوّفات من الإخفاقات، التخوّف من شخصيات ذات سلّطة، الخوف من احتواء صراعات، وبالأساس التعقيد الّذي في العلاقات نفسها.

كلّ هذه المشاعر تبلور ما يسمّيه بيون "مرحلة الفرضيّات الأساسيّة"، في حالتنا. مرحلة فحص العلاقات بين التلميذ والمعلّم، التلميذ مع المجموعة والتلميذ مع نفسه. نتيجة لذلك، إلى جانب مجموعة العمل تنشأ، وفق بيون، "مجموعة الفرضيّة الأساسيّة" الّتي تحصل فيها منظومة العلاقات والمشاعر.

مجموعة الفرضيّة الأساسيّة- في الواقع الإنسانيّ لن نجد مجموعات عمل صرفة، متكاملة ومتواصلة كمجموعة عمل. بحسب ادّعاء بيون، دائماً ما سنجد في المجموعة سلوكاً غير عقلائيّ ومتناقضاً. تفسير ذلك أنّه إضافة إلى المهمة المجموعيّة، تعمل المجموعة في ضوء الفرضيّة الأساسيّة اللاواعية، وهي موجودة في أساس سلوكها. حسب بيكون يُمكن للفرضيّة الأساسيّة أن تكون تبعيّة للميسّر، وفي حالتنا- للمعلّم. في وضع كهذا فإنّ أساس العلاقات والتوتّرات كمجموعة ستكون مرتبطة بالقرب أو البُعد عن المعلّم، وستتّصف سلوكيّات التلاميذ بالسلبية (غير الفاعلة)، أو بمحاولة إرضاء المعلّم أو الاستجابة لسلّطته. فرضيّة أساسيّة أخرى هي "القتال-

⁷ ريوخ، "ب" (1997). عبودتو של ويلفورد بيون. בתוך: רוזנוסר, ב' ונתן, ל' (עור'), הנחיית קבוצות: מקראה . ירושלים: מרכז ציפורי (עמ' 114-101).

الهرب". ومعناها أنّ الصفّ يُفضّل الهرب من المواجهة مع تجربة الفشل السابقة في التعليم، بواسطة أشكالٍ مختلفة من المقاومة: التأخير، التشويش وحتى التمرد. كلّ هذه أمور معروفة في العمل مع أولاد وأبناء شبيبة في خطر ومع أبناء الشبيبة بشكل عامّ.

حسب بيون، على ميسّر المجموعة أن يكشف أمامها الفرضية الأساسية اللا واعية وأن يستعملها لغرض دفع السيرورات المجموعيّة. في حال المعلّم، الأمر هو بشأن استعمال أدوات بيداغوجيّة ومضامين تعليم لغرض مساعدة مجموعة التلاميذ على المواجهة بشكل آخر مع فرضيّات الأساس هذه. وهكذا فإنّه سيقود المجموعة إلى الهدف الذي أقيمت من أجله: التعلّم وتحقيق الأهداف المركزيّة للتعلّم ذي معنى.

بمعنى الفهم والإدراك، فإنّ الصفّ- كالمجموعة- يسمح بالربط بين ما يحصل فيه- ما هو واعٍ وما هو غير واعٍ- والفعل التعلّميّ والمهمّات والمضامين.

في مجموعة العمل، ينشط التلاميذ لتحقيق الهدف الذي اجتمعوا من أجله: التعلّم. إنّما في مجموعة الفرضيّة الأساس، عندما يستطيع المعلّم التدخّل والتأثير على عملها، تتطوّر علاقات ثقة بين الأعضاء وبين المعلّم، وبينهم وبين أنفسهم، وتنشأ سيرورات تغيير العادات وبناء طرق التواصل. مجموعة العمل ومجموعة الفرضيّة الأساسيّة لا تلغي إحداها الأخرى، بل تكونان موجدتين بالتوازي. على المعلّم أن يعرف كيف يتحرّك بين المجموعتين، والعمل حتّى لا تكونا في تناقض، وإنّما في تكامل، الواحدة مع الأخرى.

تلخيص

علم التربية العلاجي- آليات مُدمجة للنمو/ التطور

كما رأينا، بواسطة استعراض المصادر المختلفة وإمكانيات التطبيق المتنوعة المقترحة، يُمكن تشخيص علم التربية العلاجي في أساس مجالين حيويين لتطور سوي لأبناء الشبيبة في خطر. علم التربية والعلاج. في كل الأطر التربويّة للقسم سنجد هذين المجالين، مع التوتر، وأحياناً التنافس، الذي يرافق العلاقات بينهما. إذا أردنا، أمكننا أن نتأمل في ذلك في ضوء سيروية النمو الإنساني: في البداية يأتي العلاج/الرعاية الجسدية، الذي يُغذي ويرعى، الأهل والطفل، وهو الذي يُتيح السيروية التربويّة. من داخل السيروية تنشأ أيضاً العلاقات التي تُنتج الخاصّ والحدود التي ترافق دخوله إلى العالم. هذه العلاقات تشمل، أيضاً، إدارة الشأن اليومي: التربية للنظافة، استعمال البيئة التي تساعد على النمو وعلى التربية على قيم الاحترام وما إلى ذلك. وعليه، فالعلاقة بين علم التربية والفهم العلاجي تتيح نمواً "جيداً بما فيه الكفاية" نمواً يسمح بالدمج الصحيّ بين مركّبات شخصيّة الولد.

يُمكن التعامل مع العلاقة بين المجالين من وجهة نظر وينيكوت أيضاً، الذي يتحدّث عن Being وعن Doing (1987, ٦٦٨). يتيح علم التربية التعاطي مع العمل ذاته، أيّ مع الفعل الذي يحصل بين الفرد ونفسه، أو من خلال التفاعل مع المجتمع. سيحاول العلاج أن يفحص دائماً ما هو الدافع للسلوك، تقصّيه ومساعدة المُعالج على إدارة- مسلكياته الإشكاليّة وتوجيهها إلى مسلكيات تُتيح الحياة التي تعطي الاكتفاء. وعندما ندمج الأسلوبين سننجز في اكتشاف المتكامل، أيّ التوجيه الذي يتناسب مع احتياجات الفرد. يُحاول العلاج طويلاً فحص الدافع إلى الظاهرة (السلوك)، وسيستعين علم التربية بالدافع، من خلال الحوار، وهو مبدأ أكّدنا عليه بواسطة الفكر الرائد لفريري، لفحص الظاهرة واقتراح حلول مناسبة للسلوك غير المناسب. في العمل البيداغوجي، يُحاولون مواجهة العُرف، من خلال المُقارنة مع مجموعة المتساوين ومن خلال محاولة التصويب إلى أهداف هي فوق العُرف، في العلاج، نقطة المقارنة هي الولد مع نفسه، ومن ثمّ مقارنته بالآخرين وفي مرحلة متأخرة أكثر، ستأتي المقارنة مع العُرف. هذا يعني أنّ ال-Doing، الفعل ستكون مرتبطة بالواقع، بحوارات ذات معنى وستكون على الغالب بمصطلحات الاحتضان (Holding). وبلغة "عملية" جارية من زاوية التربية، ومن زاوية اتّخاذ موقف. على هذا النحو، في علم التربية العلاجيّ ينشط المجالان ويكملان بعضهما البعض ويُنتجان تجربة تنقل المتعلّم من وضعيّة تبعيّة وانعدام الثقة بنفسه، وغياب الموارد في التعامل مع الإخفاقات والألم، إلى وضع تغيير في الوعي، إلى أدوات تغيير وضعه الشخصي والاجتماعي وإلى قدرات الإدارة الذاتية. من هنا، فإنّ مهمّتنا في تعاملنا مع أبناء الشبيبة في خطر هي دائماً في الربط بين ال-Being وبين ال-Doing، بين ما يمسّ ويُطور روح الإنسان كمخلوق متكامل وبين ما يزرع فيه الأمل.

علم التربية العلاجيّ

من القول إلى الفعل

من تجارب مفتاحيّة إلى نقطة التحوّل

تجارب مفتاحيّة. هي التجارب التي تحصل في مدّة زمنيّة قصيرة وذات طاقة هائلة، مثل اللقاء بإنسان مميّز وفريد، المشاركة في نشاط مميّز وما إلى ذلك، والتي تُفضي إلى نقطة تحوّل. في تفكير الشخص عن حياته، حصول اكتشاف للذات وصولاً إلى اعتماد طريقة حياة وهويّة جديدة.

يعدّ المعلّم تجارب مفتاحيّة للتلميذ، من خلال لقاءات مع شخصيات مميّزة (المعلّمون والمربّون وغيرهم)، وبواسطة فعاليّات تعليميّة خاصة ومتنوّعة قائمة على: التحديّ والاختيار ومواجهة مسائل ذات صلة بحياة التلميذ، أصالة التجربة وعامل الدهشة.

حوار لأجل التحرّر

يشمل هذا المذهب تسعة مبادئ: + الحوار + التمكين + التعامل مع ثقافة المتعلّم/ة + التوسيع الثقافيّ (بدون رعاية) + حوار منهجيّ لا تساهليّ + طرح مشاكل + تعلّم نقديّ + إضاءة الواقع + مردود اجتماعيّ وتربّية تحريريّة.

يقوم التدريس على ما يحصل هنا الآن في الصفّ: ما معنى التعلّم؟ كيف تتّصل مضامين التعليم بعالم التلاميذ؟ كيف يُمكن لتجارِبهم وخبراتهم أن تُنتج زوايا نظر جديدة، والتفكير من جديد في مواضيع التدريس، أو على ثقافة أو حياة المتعلّمين؟ كيف يُمكن للمعرفة أن تُحدث التغيّر وتُتيح نظرة مغايرة؟ طرح أسئلة كهذه من شأنه أن يصمّم الحوار التحريريّ.

السعادة في التعليم- موديل PERMA

موديل PERMA قائم على أساس النفسيّة الإيجابيّة، ويشمل خمسة مركّبات: + مشاعر إيجابيّة Positive Emotions + "اندماج" Engagement + علاقات ذات معنى وحميمة Relationship + فعل ذو معنى يتجاوز حدود الفرد، مثل الانتماء والشعور بالعطاء Meaning + وضع أهداف وغايات وبذل الجهد لتحقيقها Accomplishment.

يُمثّل المعلّم ويُنتج نموذجًا إيجابيًا بخصوص التعليم: يضع توقّعات عالية من نفسه ومن تلاميذه، يربط التلميذ عاطفيًا بالمهمّات، ويطرح أمامه تحدّيات بالنسبة لأهداف واضحة وإنجازات. يُثير المعلّم في التلميذ شعورًا بالاكْتفاء جزاء الجهد المبذول، ويكشف له كيف تتوسّع ذاته وتصبح أغنى من خلال العلاقة بالآخرين وعطائه لهم. والنتيجة: يعيش التلميذ عمليّة التعلّم ليس كعبء وإنّما كتجربة لتحقيق السعادة.

من الدافعيّة الخارجيّة إلى الدافعية الداخليّة

دافعيّة خارجية- رغبة التلميذ في أن يحصل على دعم واعتراف من البيئة.
دافعيّة داخلية- تنبع من اهتمام ومن اكتفاء ومتعة عند التلميذ من العمل ذاته.
الدافعيّة المدمجة- تدمج بين دافعيّة خارجيّة وداخليّة، وتتضمّن الرغبة في النجاح والتعامل مع التحديّ.

التأكيد هو على إنتاج دافعيّة مُدمجة في أوساط التلاميذ، تقوم على أساس الدمج بين التغذية العائدة، وتزويدهم بصورة انعكاسيّة، واستعمال طرق متنوّعة للتقييم (متابعة شخصيّة ووضع أهداف، وما إلى ذلك) مع معايير للنجاح، مثل امتحانات البجروت وتطوير البُعد الشخصي في مضامين وسيرورات التعليم، واستعمال الطاقة المحركة نحو النجاحات.

الإطار التعليمي كحيز احتمالي

الإطار الاحتمالي هو إطار مفتوح ومحمي، قائم بين الأمّ وطفلها- وتناظرًا في حال العلاقة بين المعلّم والتلميذ:

احتضان : (Holding) احتضان جسديّ مُحثو وثابت.

رعاية : (Handling) الرعاية الجسديّة للطفل.

عرض الأشياء - Object Presenting رعاية الوالدين لجسد الطفل، يسمح له بالتواصل مع بيئته.

تحويل الإطار التعليمي لحيز احتماليّ معناه احتضان- المعرفة والخبرة لدى المعلّم يُنتجان ثقة بالقدرة على امتلاك صورة كاملة لمجال المعرفة. الرعاية والاهتمام بالوضع الجسديّ ورعاية الاحتياجات الجسديّة والتعليميّة للتلميذ. عرض أشياء المعرفة. عرض من جديد لمضامين التعليم بطرق قريبة من عالم التلاميذ، بهدف إتاحة تجربة جديدة وبناء جديد للواقع. الحيز الاحتمالي يُتيح للتلميذ الانتقال من تبعيّة كاملة إلى تبعيّة نسبيّة واستقلاليّة.

المجموعة والديناميكا المجموعتيّة

- مجموعة العمل- المرحلة التي تعمل فيها المجموعة لتحقيق الهدف الذي اجتمعت لأجله- الصفّ التعليمي.
 - مجموعة الفرضيّة الأساسيّة- تعمل المجموعة في ضوء فرضيّة أساسيّة لا واعية موجودة في أساس عملها.
- وجود المجموعتين ليس متتابعًا، وإنّما يحدث بالتزامن وبشكل ديناميّ.

على المعلّم أن ييسّر عمل "المجموعتين" في الوقت ذاته، وأن يخلق بينهما تكاملاً لا تناقضاً. وأن يشخّص التوتّرات التي تظهر في المجموعة: التبعيّة، الاستقلاليّة، المواجهة، الهروب وما إلى ذلك، وأن يستعمل موارد التعليم لكي تتيح العلاقات بين المجموعتين عمليّة التعلّم، لا أن تُعيق الأداء المجموعيّ.

الهدف: خلق تواصل بين العمليّة التربويّة (Doing) والعالم الشخصي (Being)، بين ما يمسّ ويطوّر نفس الإنسان بوصفه كاملاً وبين ما يزرع فيه الأمل.

