



جامعة حلوان

كلية التربية الفنية

العلاج بالفن والعمل مع الفصل الدراسي ككل في المدارس الابتدائية

Art Therapy and Working With the Whole Class in
Primary Schools

بحث إعداد

أ.د. / عفاف أحمد محمد فراج

أستاذ علم نفس التربية الفنية (المتفرغ)

كلية التربية الفنية

جامعة حلوان

أ.د. / مصطفى محمد عبد العزيز

أستاذ علم النفس ، ومادة تحليل التعبير الفني

لفنون الأطفال والبالغين (المتفرغ)

كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

العمل مع الفصل الدراسي ككل في المدارس الابتدائية

مقدمة :

في هذا البحث نستعرض جهود الباحثة Dean Reddick الذى يأخذنا إلى قلب خبرة مرحلة الكمون Iatency Experience ومن نتائج بحوثها من فرضياتها الخاصة، تتألف الباحثة طريقة مبتكرة للعمل مع فصل دراسى كلى داخل إحدى المدارس الإبتدائية حيث دنيا الدفاع للفصل كله كانت تمنع أو تحول دون تعلم تلاميذه. وتتوافق إجراءات عملها مع سياسة الحكومة البريطانية المالية المحددة داخل إطار " شئون كل طفل (DFES 2003) وقانون الأطفال عام ٢٠٠٤ والذى يدافع عن الصحة الشعورية لكل طفل. وتبين الباحثة كيف أن صناعة الصور والتعامل معها من الجميع: الأطفال والمدرسين والمشاركين. وإستخدام صحة بعض الأطفال داخل الفصل، يمكننا من فهم هذه الدفاعات والتخفيف من حدتها. والتغير فى ديناميكيات الفصل تسمح بوجود تفاعلات إجتماعية عادية كما تسمح بنمو وتطور عملية التعلم".

Dcan Reddick تعمل حالياً فى المدارس الإبتدائية وفى حضانة ومركز الأطفال فى لندن. حصلت على درجة الماجستير فى الممارسة العيادية المتقدمة فى العلاج النفسى بالفن فى كلية Goldsmiths عام ٢٠٠٦ وهناك تخصص فى العمل مع الأطفال وأسرههم. لقد عملت مع الأطفال العاديين والذين يعانون حالات عجز معينة فى العديد من المنشآت بما فيها CAMHS وقطاعات الإحتياجات التعليمية الخاصة فى المدارس الثانوية والقطاع التطوعى.

ونستعرض فى هذا البحث جهودها التى تبحث فى التحول الهام من الإبتدائى إلى الثانوى وهى مرحلة فيها تحدى تنموى لكثير من الأطفال.

تحدثنا الباحثة Dean Reddick أنها طلبت من تلاميذ فى المرحلة الرابعة الإبتدائية تتراوح أعمارهم بين ثمانى وتسع سنوات أن يرسم كل منهم نفسه فى شكل حيوان ثم ينضموا معاً فى شكل مجموعات مثل تجمعات الحيوانات لعمل قطعة فنية للفصل كله.

"طلبت القردة الأم من القرد الأب أن يُحضر موزة لطفلهما، إلا أنه رفض ذلك. فأصابت القردة الأم نفسها بسكين، وحدثت مناقشة حادة بين أطفالهما مما دعاهم إلى الاستياء من والديهما وأخيهم الصغير، الأخ الصغير قال لإحدى أخواته انتي غبية وبدينة الجسم، فردت

عليه أنا لست بدينة. أطفالهما الثلاثة يصفون أخوهم الصغير بأنه ذو رائحة كريهة وغير نظيف وقالوا أن أهمهم لا تتظفه. الراوون للقصة ظهر عليهم القلق وهم يحكونها وانتهت القصة عند هذا الحد".

كان هناك سكوت عند نهاية هذا العرض. أدركت الباحثة أن هذه قصة عن طفل لا يلقى عناية فدعت تلاميذ الفصل للتعليق على القصة. هذه المهمة كانت أكثر صعوبة لأن القرد الطفل في هذه القصة مُعرف على أنه طفل والباحثة ترى أنه يواجه إهمال في الواقع والذي عملته الباحثة معه في علاج فردي. هذا الطفل ليس له أصدقاء داخل الفصل ويتصرف بطرق تدل على التحدي واللامألوف (مثل أن يكون حيوان). أحد الأطفال قال: "الأب لم يساعد الأم"، وطفل آخر قال: "الأم مكتئبة". شجعت الباحثة التلاميذ على وصف ماذا يعني ذلك، وجميعهم وصلوا إلى أن الأم تصرخ وتشعر بالحزن. فقالت لهم الباحثة أن القرد الأم في هذه القصة لا تعتني بابنها وبنظافته وأن الأب لا يساعد في إطعام طفله. القرد في هذه القصة يُوصفون على أنهم يتشاجرون ويتجادلون لكن الكبار منهم هم الذين لاحظوا أن القرد الطفل رائحته كريهة وغير نظيف. فعلمت الباحثة على ذلك وقالت لهم ربما أن إخوة القرد يشعرون بالقلق عليه، وأن هذه الأسرة غير سعيدة، وأن بعض الأطفال في هذا الفصل لا يلقون الرعاية المناسبة أيضاً.

إن هذا العرض القصصي يمثل رمز يدل على قلق تلاميذ الفصل حول الطفل الذي يواجه إهمال أسري كما يلمس الخبرات المشتركة حول الآباء المكتئبون والصراعات الأسرية. والبحث الحالي يركز على العمل العلاجي للباحثة Dean Reddick مع فصل دراسي كامل بمن فيهم المدرسون ومجموعة العمل المعاونة. هذا النموذج المبتكر نصفه من خلال البحث في مادة حالة العمل مع اثنين من الفصول، فصل للمرحلة الأولى وفصل للمرحلة السادسة واللذان يغطيان سن مرحلة الكُمون. أما التلاميذ من بيئات مختلفة عرقياً يعيشون في مدينة داخلية فقيرة. بينما كانت الباحثة تعمل كمعالج بالفن. سألتها المدرس الأول في المدرسة الابتدائية هذه عما إذا كانت تبني نموذج العمل هذا على أساس أنها تفهم أن عملية التعلم تعتمد على الحالة الشعورية للدارس وأن الألم الشعوري يرتبط بالمعرفة، وهل هذا النموذج يستطيع أن يؤدي إلى عمل محاولات لتجنب الألم بالتعديل أو التحاشي (والاختيار الثاني هذا يعني

الفشل في التعلم من الخبرة). هذه المدرسة تعتمد على أخلاقيات تركز على التعلم والتي من بينها فهم أن عملية التعلم هي علاقة اجتماعية وشعورية.

كان رد فعل الباحثة المبدئي أنها تخوفت من أن العمل مع فصل يضم ٣٠ تلميذ ربما يقدم مادة كثيرة جداً زائدة عن الحد. فالفصل الدراسي ليس جماعة علاجية، إنه يملك أجدته الخاصة ومعتقداته وديناميكياته، والتلاميذ داخله بينهم علاقات قائمة، فلم تستطيع الباحثة التعامل معهم على أنهم جماعة علاج بالفن صغيرة الحجم على نطاق أو مقياس كبير. كانت تشعر بالقلق من إضعاف ممارستها العملية وأن تفقد هويتها المهنية بالتحرك بعيداً عن النماذج المعتادة في العلاج بالفن. وزادت حدة هذا القلق أنني أعمل في منشأة تعليمية وليس منشأة علاجية. ورغم هذا التفكير المبدئي المتردد، إلا أن فكرة العمل مع فصل دراسي جذبت الباحثة بالفعل. أنها تمتلك خبرة جيدة سابقة في التصميم والإجراء المشترك في تكوين الجماعات الأسرية المتعددة لأكثر من ٣٠ فرد في خدمات الصحة العقلية للأسرة والطفل "CAMHs"، فالعمل مع مهنيون آخرون أعطى الباحثة الثقة في اتساع مدى ممارستها العملية وتطويرها. والعمل داخل الفصول الدراسية ربما يقدم لمجموعة العمل في المدرسة معرفة ديناميكيات الجماعة والتي تبدو ذات قيمة عالية جداً للجميع. وفي العناوين التالية ستحدث الباحثة عن نموذج الممارسة العملية هذا الذي تتمنى الباحثة أن يقدم الفائدة المرجوة منه.

بناء وتطوير النموذج Developing The Model: إن تطوير المناهج التعليمية في

السياسات الشخصية والصحية والتعليم الاجتماعي "PHSE" مع سياسات المواطنة وسياسات حكومية أخرى مثل "شئون كل طفل" (Doh, 2003) وقانون الأطفال عام ٢٠٠٤، قد أبرز جانب القضايا الشعورية والعلاقات في المدارس الابتدائية وقدم سياق تعليمي لتطوير العمل مع الفصل الدراسي ككل. فنماذج مثل "دائرة الوقت" Cirletime و"جودة دائرة الوقت" Quality Circle time (Mosley, 1998)، وغيرها. قدمت نماذج تعليمية لفهم مدى تأثير الجانب الشعوري في قدرة الأطفال على التعلم. أما جودة دائرة الوقت هو نموذج يعتمد على منهج المدرسة ككل: نظام استماع جماعي عالي البنائية والذي يمكن الأطفال من الممارسة والمشاركة في تعلم تكوين العلاقات. هذا النموذج يستخدم التعلم الاختباري Experiential al Learning . ويؤكد على أهمية بناء التبادلية الحسية والربط بين الإنجاز

الأكاديمي وتقدير الذات. كما يؤكد Mosley على أهمية الإحساس بالأمان الشعوري بالنسبة لمجموعة العمل المدرسية تجاه فاعلية هذا النموذج ويؤكد على أن الاهتمام بالعالم الداخلي للفرد أقوى الجوانب التي تساعد في تعديل السلوك (4 : 1998).

في تطوير العمل مع الفصل الدراسي ككل، ارادت الباحثة أن تحافظ على جوانب الجماعات الصغيرة في العلاج بالفن وفي نفس الوقت تضع في الاعتبار ديناميكيات الجماعات الكبيرة. يذكر Dalley (169 : 1990) أن هناك اتفاق عام على الوقوف ضد سحب الأطفال من الفصل الدراسي، لكن في معظم الحالات تكون قيمة سحب تلميذ من الفصل الدراسي والعمل معه فردياً، إلى حدٍ كبير يعطي وزن لاستمرار خبرة المنافسة وأرضية لها داخل الفصل الدراسي، وتساءلت الباحثة عما إذا كان من الممكن العمل على هذه الأرضيات التنافسية داخل الفصل أم لا، كعمل يقابل جماعة منفصلة للعلاج بالفن والتي توفر جو احتواء آمن وتوفر الفرصة للأطفال لاستكشاف جوانب المنافسة والقيادة والسيطرة، وأيضاً استكشاف أحاسيس الغضب والغيرة والخصومة "Dalley 1993 : 137". الفصل الدراسي ربما يكون آمن ويحتوي التلاميذ لكنه أيضاً ربما يمثل مناطق للصراع بالنسبة للأطفال. فالعمل مع خبرة الفصل الدراسي للأطفال من داخله يختلف عن العمل مع هذه الخبرات في جماعة للعلاج بالفن. أما Yalom عام ١٩٩٥ فتري أن الجماعة المتباينة الجنس تمثل نموذج مُصغر للمجتمع، حيث ممكن رؤية الأشكال الخاطئة للعلاقات داخل الجماعة مع معايشة الخبرة الشعورية وفهمها في مبدأ "هنا والآن and – now – Here". فهذا المبدأ أو النموذج للعلاقة هو سمة لمنهج الفصل ككل، فهو يبين لنا ديناميكيات الجماعة في حالة فعل. أما Prokofiev عام ١٩٩٨ يذكرنا أن حل الاضطرابات التي تنشأ عن الاختلاف هو عامل علاجي حاسم وهو أحد العوامل المتاحة عند العمل مع الفصل. ويقدم Dalley (138 : 1993) وصف للجماعة الصغيرة على أنها إعادة بناء للأسرة.

أطفال المدرسة الابتدائية ومرحلة الكُمون Primary – School. Children

and Latency : كمرحلة من مراحل النمو. تأتي مرحلة الكُمون بعد مرحلة الطفولة وقبل مرحلتي البلوغ والمراهقة، ففي أثناء هذه الفترة، نجد أن الاهتمامات الجنسية الطفولية تفسح الطريق أمام الكُمون الجنسي Sexual Latency : فالدوافع الجنسية لا يمكن توظيفها في سنوات هذه المرحلة الطفولية لأن وظائف الإنجاب غير فاعلة فيه

(Freud, "1905" 2001:178). في هذه المرحلة يتجه الطفل من نطاق أسرته إلى نطاق المجتمع الأكبر. ويرى Freud أن التحرك إلى هذه المرحلة يمثل الحل أو الخروج من عقدة أوديب وأن ذلك يأتي على حساب الدوافع الجنسية الطفولية. فالطاقة الجنسية هي طاقة مهدبة بالنسبة للطفل في هذه المرحلة من خلال ميكانيزم تكوين رد الفعل، وهي عملية تتيح للطفل بناء السدود العقلية للأخلاقية والخجل والنفور. ويرى Freud أن الصور الجنسية التي لم يتم تهذيبها تجعل الطفل غير قابل للتعلم. ويكتب Freud قائلاً أن المربون يعرفون أهمية القوى الدفاعية الأخلاقية لمرحلة الكُمون، لكنهم غير قادرين على التعامل مع اضطرابات هذه المرحلة (179 : 2001 (1905). يرى Edwards عام ١٩٩٩ أن التكوين الأصلي لطفل الكُمون والذي قدمه Freud على أنه تأكيد للابتعاد الدفاعي المُحبط، الابتعاد عن الأشياء الأوديبية المحبوبة من خلال التحول الداخلي للتحريم الأوديبى ونمو الأنا العليا (واهتمام الطفل بالقواعد). كما يؤكد Edwards على كيف أن حل عقدة أوديب يسير في اتجاه النمو لأن الطفل يحدد هويته بالزوجين الأبويين ويرسم صورة ذهنية لهما بدلاً من نبذهما، مما يدفعه إلى تكوين الصداقات. ويصف Meltzer عام ١٩٧٣ اندفاع طفل مرحلة الكُمون نحو بناء مناطق القوة والمهارة على أنه نهم وعطش لمعرفة الحقائق والتكوين المعلوماتي والذي ممكن أن يقود إلى التعلم بدون معنى "Learning Withou Tmeaning".

إن مرحلة الكُمون تنتهي بالبلوغ وإعادة إثارة الجنسية الطفولية. ومرحلة الكُمون تتزامن بشكل دقيق مع أعمار المدارس الابتدائية (من سن خمس سنوات حتى إحدى عشرة سنة). الفصل الدراسي الابتدائي الذي قوامه حتى ٣٠ تلميذ هو الجماعة الاجتماعية الأكثر ثباتاً بالنسبة للأطفال وهو النطاق الذي فيه كثير من اهتمامات مرحلة الكُمون تتفاعل بشكل صحيح. وتنشأ كثير من المشكلات داخل فصول المدارس الابتدائية نتيجة فشل الأطفال في الأداء الوظيفي الجيد لهذه المرحلة.

النموذج The Model: إن هدف هذا النموذج يتمثل في الآتي:

- بناء الفهم لكيفية التفاعل الديناميكي للفصل الدراسي الابتدائي.
- التخفيف من حدة تأثير الديناميكيات الدفاعية الجماعية من أجل إتاحة الفرصة لتلاميذ الفصل الابتدائي للأداء الوظيفي الاجتماعي والشعوري والتعليمي.
- العمل على دعم تماسك الفصل.

• تقديم طريقة للعمل مع الفصل لمجموعة العمل المدرسية. على مستوى شعوري يمتد إلى مفاهيم دائرة الوقت "Circle Time"

إن هذا النموذج مبني على خبرة الباحثة العملية مع جماعات العلاج بالفن مع الأطفال (See Prokofiev 1998 For a Thorough Review of art Therapy Groups for Childran0, of Multi- Jamily grpups (Behr 1996; Asen and Scholz 2001) ومعرفتها وفهمها للعلاج الجماعي ومحوره الثقافي (de Mare et al.1991). والتحول الذي تقدمه الباحثة هنا هذا النموذج لكن ليس كعامل علاجي أساسي. الفن محوري في هذا النموذج لكن صناعة الفن ليست كذلك. فالباحثة تبحث عن الأحداث على مستوى الجماعة وتركز عليها وأيضاً تركز على تفاعلات "هنا والآن" (Yalom 1995).

عندما استخدمت الباحثة هذا المنهج للمرة الأولى طلبت من تلاميذ الفصل رسم أنفسهم على أنهم حيوانات. في عام ٢٠٠٥ بحثت Case في حدوث ومعاني الصور الحيوانية في العلاج بالفن مع الأطفال بشيء من التفصيل، وتذكر أن تشابهنا واختلافنا عن عالم الحيوان يتيح الفرصة للتوظيف المتعدد في فكرنا لجوانب الذات من خلال الصور الشكلية للحيوانات. ان الباحثة لم تحدد موضوعات من قبل حيث كانت تهتم أن ذلك ربما يتداخل مع التحول وديناميكيات الجماعة، (Mc Neilly 1984, 1987; Liebman 1986 ; Greenwood and Layton 1987) واخترت استخدام المهمة كجزء من منهج بنائي لأن البناء يحتوي على القلق العلاجي والقلق الذي ينتاب الأطفال (52 : Prokofiv 1998). أيضاً الجماعات الأسرية المتعددة تعتمد على البناءات لتحتوي القلق والفوضى المختلفة. (Laquer 1972, 1980; Behr 1996; Asen and Scholz 2001)

ومع ازدياد ثقة الباحثة في هذا النموذج، دعت الأطفال ليرسموا ما يرغبون وعند استخدام المهمة يقدم كل طفل الصورة التي رسمها في إجراء جماعي أكثر انسيابية. كل جلسة علاجية استمرت ما بين ساعة وساعة ونصف، لعدد من ٦ إلى ١٤ جلسة علاجية فنية وجميعها أجريت داخل الفصل الدراسي أسبوعياً وفي نفس الموعد لا يتغير. وكانت الجلسة تبدأ وتنتهي بلقاء جماعي يجلس فيه الجميع في شكل دائرة وجهاً لوجه بدون ممارسة أية أعمال فنية في منتصف الدائرة.

العمل مع الفصل ككل - تلاميذ المرحلة السادسة (Whole- Class Work With a

Year 6 Class): تلاميذ المرحلة السادسة أعمارهم بين عشر سنوات وأحدى عشرة سنة، في الفصل الدراسي النهائي في المرحلة الابتدائية ويواجهون مرحلة الانتقال إلى المرحلة الثانوية. الفصل الذي تعاملت معه الباحثة قوامه ٣٠ تلميذ متباينون عرقياً، تقابلت معهم على مدى ستة جلسات في حضور مدرسة الفصل. عندما دخلت الفصل للمرة الأولى تحدث مباشرة إلى اثنين من التلاميذ. التلميذ الأول ويدعى Paul، قال: "حسناً يا زميلتي"، والطفل الثاني ويدعى Hamza، ردد ما قاله Paul. وكررا ذلك عدة مرات وكانا يكشران وأحسست أنهما يتحداها فقالت لهما: "أهلاً"، وأضافت: "أنا لست زميلة لكما" وطلبت منهما أن ينتظرا حتى يقدم المدرس للفصل. وهذا هدأ منهما قليلاً. ومبدئياً كانت استجابة الباحثة غير ودودة وموجزة.

تجمع تلاميذ الفصل في شكل دائرة سمح لهم بالجلوس كما يشاءون وبدون أي استثناء يُقسمون أنفسهم ولد بجوار بنت. قدمت مدرسة الفصل الباحثة لهم وشرحت لهم أنهما مع التلاميذ سوف يعملون معاً للتفكير في الأحاسيس والعلاقات وفسرت كيفية تكوين الجلسات وأجابت الباحثة على بعض الأسئلة المبدئية.

طلبت الباحثة من تلاميذ الفصل أن يرسموا أنفسهم على أنهم حيوانات وأن يعمل كل تلميذ بمفرده ولا يطلب المساعدة من زميل له. في أثناء عملية ممارسة الفن أغلب التلاميذ عملوا بشكل فردي وكان هناك إحساس أنهم يستمتعون بهذا العمل عدا خمس تلاميذ وجدوا ذلك شاقاً عليهم واشتكوا من أنهم غير قادرين على التفكير في شكل حيوان ما أو في الرسم بصفة عامة. تم إعطاء هؤلاء التلاميذ الخمسة شيء من الاهتمام الفردي من جانب مدرسة الفصل والباحثة ولم يقترح عليهم شكل حيوان معين لكن تم تشجيعهم على التفكير في الصعوبة التي يواجهونها في هذا العمل. أما التلميذين Paul و Hamza وجدا هذه المهمة صعبة عليهما واتجها للسخرية من رسم كل منهما. استطاعا الرسم بمساعدة الآخرين. تلميذ آخر يدعى Jack كان قلقاً من محاولة الرسم لكن في النهاية رسم صورة صغيرة لحيوان الخرتيت.

مرة أخرى تم الجلوس في شكل دائرة. العديد من التلاميذ لم يكملوا رسوماتهم لذلك قررت الباحثة ومدرسة الفصل أن يستكملوها في الأسبوع التالي. وبدلاً من مشاهدة

الرسومات، تحدثوا عن شعورهم حول معايشة هذه الخبرة. وصف العديد منهم أنهم كانوا يشعرون بالحيرة والتشوش والخجل والقلق حول رسوماتهم أن تكون مُضحكة.

في هذا الجزء من الجلسة اتضح أن البنات وجدن أن الحديث عن خبراتهن أسهل على عكس الأولاد. فالبنات ظهر أنهن أكثر تخيلاً واندماجاً وثقة في حين أن أغلب الأولاد كانوا يشعرون بعدم الارتياح والتذبذب وعدم القدرة على التحدث. علقت الباحثة على ذلك أمامهم جميعهم وسألتهن عما إذا كانت لديهن أفكار عن أسباب ذلك أم لا. عدد من الفتيات اللاتي جلسن بجوار بعضهن كن يملكن لباقة في الحديث وأجبن قائلات أن الأولاد لم تكن لديهن الثقة في التحدث عن أنفسهن لكن كانت لديهن الثقة في ممارسة الألعاب الرياضية، يستمتعون بالشجار بينهم أكثر من العمل. إحدى الفتيات اتهمت الأولاد بأنهم أشقياء وكسالى. ولأن أحد الأولاد لم يتحدى وجهة النظر هذه، الباحثة عما إذا كانوا يوافقون على ذلك أم لا، فأجاب أحد الأولاد بغضب أنه لا يوافق على ذلك وليس كل الأولاد بهذا الوصف. فسألت الباحثة التلاميذ جميعهم لماذا ولد واحد فقط هو الذي نفى هذا الاتهام الموجه للأولاد؟ ومرة أخرى عدد كبير من البنات أردن الإجابة، فطلبت الباحثة منهن الانتظار والتحدث مع الأولاد لتحفيزهم على التحدث، فأثروا عدم التحدث فقالت إحدى الفتيات أن الأولاد لا يرغبون في التحدث لأن ثلاث أولاد في الفصل فقط هم الذين لديهم القدرة على التحدث. وظهر أن هناك همس بين التلاميذ يدل على اتفاق عام فيما بينهم على رأي الفتيات. الولدان Paul و Hamza هما اثنتين من هؤلاء الأولاد الثلاثة حسب ما ذكرت البنات، أما الولد الثالث لم يحضر هذه الجلسات لأنه كان يرفض الحضور إلى المدرسة. فقامت الباحثة بإعادة ذكر ما قالته الفتيات بأن هناك ثلاث أولاد فقط هم الذين يملكون القدرة على التحدث وهم المسئولون على جعل بقية الأولاد صامتون. فسألت Paul و Hamza عما إذا كان لديهم شيء يقولونه أم لا، فقال Paul أن التحدث عن أنفسهم ليس من صفات الأولاد. وأن الحديث عن المشاعر والأحاسيس هي صفة موجودة في البنات فقط، وهذا الرأي أيده عدد من الأولاد والبنات. فتساءلت الباحثة بصوت عالي عما إذا كان التلاميذ يُقسمون أنفسهم ولد وبنات أم لا. بحيث تكون البنات مسئولة عن الأحاسيس، والأولاد مسئولون عن كونهم غير متعاونين ويسببون التصدع والفرقة وكونهم أشقياء. وبينما كانت الجلسة تصل إلى النهاية أخبرت الباحثة التلاميذ أنهم أظهروا ديناميكية

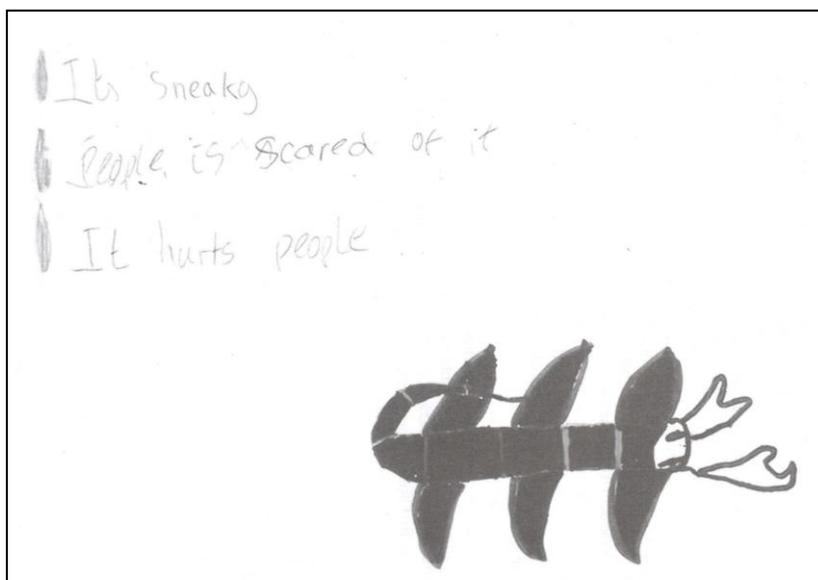
تفاعل رائعة وهو الشيء الذي لا بد أن نستمر عليه في الجلسات القادمة. وجهت الباحثة الشكر لهم جميعاً على ما بذلوه من جهد، ثم قامت بتجميع كل رسوم التلاميذ لحفظها في كتاب آمن. أخبرت مدرسة الفصل الباحثة أن التلاميذ نظموا أنفسهم في ثنائيات ولد وبنت وهذا سبب مشكلة حيث أن الأولاد افتقدوا التركيز في عملية التعلم. وقد لاحظت الباحثة أن البنات أكثر نضجاً من الأولاد. ويعود ذلك جزئياً إلى النمو غير المتساوي للأولاد والبنات في هذه السن، والعديد من البنات بلغن الحلم وأنهن بسرعة في طريقهن لمرحلة البلوغ. إن الأولاد بصفة عامة أصغر حجماً في الجسم - بمعنى أبطأ في النمو الفسيولوجي - وأصغر عمراً من الناحية الظاهرية. هذه الجلسة أوضحت أيضاً أهمية التفاعل "هنا والآن" (عدم الارتياح للحديث والخوف من السخرية) وأهمية متابعة الحوار للنمو (بين عالم البنات وسكون الأولاد) (between The girls' words and the boys' silence)

في الجلسة التالية مع التلاميذ استكملنا الرسومات من الجلسة الأولى وتم الجلوس في شكل دائرة أيضاً لمشاهدة الرسومات. بدأت الباحثة وعرضت بنفسها عليهم رسم "الثعلب الكلبى" adog fox. وشرحت لهم الباحثة أنها شعرت بقلق شديد وعصبية عندما تلتقى بأى شخص أول مرة وأنها شعرت بالتحدي لـ Paul و Hamza عندما قدما التحية لها. وقالت الباحثة أن الثعلب الذي رسمته يبدو أنه في حالة حراسة وطلبت منهم ما الذي يعتقدونه عن هذا الرسم. كثير منهم صنعوا ارتباطات بالرسم قائلين أنه يشبه القطعة، وأن الثعلب مخادعة وتقتص الحيوانات الأخرى وانفتحت معهم الباحثة على ذلك، وسألتهم هل من الممكن أن نثق في الثعلب المخادع الماكر، فما كان منهم إلا أن ضحكوا على ما قالتها، فاقترحت قائلة أننا لم نعرف بعضنا البعض جيداً حتى الآن وأنه ربما يكون من الصعب أن نثق في الثعلب.

إن البداية بالحديث عن الرسم الخاص بالباحثة بشكل مفتوح كانت الوسيلة في إعادة تجميع فكر التلاميذ والتحدث بجرأة عن رسوماتهم للحيوانات، وهي تقنية مأخوذة من العلاج الأسري المتعدد، وهذا ما أعطى التلاميذ الفرصة للتحدث عن شعورهم نحو الباحثة عندما دخلت فصلهم للمرة الأولى، كما حدد الخوف من السخرية والخوف من كون الطفل يُرى مخطئاً، وهو خوف شائع في مرحلة الكُمون.

استمرت الجلسة والكل جالسين في دائرة يتحدث كل تلميذ عن رسمه ودعوة بقية التلاميذ إلى التعليق على كل رسم، وهي طريقة أتاحت التعليقات العامة على الصور بدلاً من

التحدث مباشرة إلى الشخص مما سهل الحديث عن الأشياء المحتمل أنها صعبة، قدم الولد Paul رسم لـ "العقرب" وكتب قائلاً: "إن العقرب حيوان مكر، وأن الناس تخاف منه وأنه يؤذي الناس. وعندما تحدث عن لدغته السامة، ظهر عليه الفخر والخيال في نفس الوقت من هذا الرسم. وكان بقية التلاميذ ينتبهون له ورأوا أن هذا الرسم جيد. فهذا الرسم أتاح لـ Paul أن يعرف أنه ممكن أن يكون ساماً ومؤذياً واستطاع بقية التلاميذ إدراك ذلك. وجذبت انتباه التلاميذ إلى الدرع الطبيعية السمكة الواقية للعقرب والتي - مع لدغته السامة - تمثل الطريقة التي يحمي بها نفسه. لقد استطاع Paul أن يسمح لنفسه ولبقية التلاميذ من الاستماع إلى هذه الأفكار بدون اعتراض وعاونه الآخرون من خلال انتباههم وجديتهم في الحديث .



شكل (١)

الموضوع : العقرب

التلميذ : Paul

أما الولد Hamza فجدد نفسه على أنه سلحفاة التي لها أيضاً درع صلبة واقية. كما ذكرنا من قبل أن Paul و Hamza اثنين من ثلاث أولاد (الثالث غائب) هم الأقوى سيطرة في مجموعة الأولاد في الفصل. وهذا يقترح تكوين أوديبى يُطلب له الحل: فالأولاد الثلاثة لم يدم بقاؤهم مع بعضهم البعض وأصبحوا اثنين. إن إحساس الباحثة بأنها تواجه تحدي عند دخولها الفصل وتجسيد نفسها على أن تكون ثعلب كلبى، إنما هي صور تحول ارتبطت بهذين الولدين اللذان يشعران بتهديد قدوم أب أوديبى. ففوة هذين الولدين واستخدامهما للعدوانية

والسخرية وتوجههما المنحرف نحو بسط النفوذ، كلها سلوكيات ارتبطت بحماية احتياجاتهما الطفولية التي لم يحصلوا عليها. فهما لم يُحققا الكُمون الجنسي وأنهم على وشك الدخول في مرحلة المراهقة وأن احتياجاتهما الطفولية هذه تؤثر في الفصل كله. إن منهج "الفصل ككل" The Whole Class أعطى هذين الولدين الفرصة للتعبير عن مشكلتيهما والفرصة لزملائيهما وزميلاتيهما في الفصل من التعرف على ذلك.

بعد ذلك، قدمت خمس فتيات رسومات جميلة للفراشة، كل بنت بمفردها، Samira قدمت رسمها أولاً، فتصف فراشتها بأنها جميلة وملونة. وتفاعل كل التلاميذ مع ذلك وتوصلوا جميعاً إلى الاعتقاد بأن الأولاد لا يرسمون الفراشات جميلة هكذا لأنها بناتي أكثر. تقول Neeta أن اللون في رسم فراشتها هام جداً، أما Sadie عرضت رسم فراشتها وقالت أنها ملونة وجميلة ومرتبّة. أما Jade كانت هادئة عندما دُعيت لعرض رسم فراشتها والتحدث عنه، فتحدث بقية التلاميذ نيابة عنها كما لو أن رسم الفراشة يخصهم جميعاً وقالوا أن ملابس الفراشة تمثل الوسيلة التي بها تشعر الفراشة بالبيئة. أما Roxanna وصفت رسم فراشتها على أنها جميلة وملونة وماهرة في تكوين الصداقات. وهذه الموضوعات أو الأهداف المختلفة وراء هذه الرسومات للفراشة للفتيات الخمس، هي أهداف مناسبة لهن حيث يتركن المدرسة في ذلك العام وأيضاً يتركن مرحلة الكُمون.

أيضاً الإشارة إلى اللون ترتبط بعرقية الفتيات الخمس (السود والبيض والأسويويات) وذلك يُعد اعترافاً وتقديراً لأهمية الفروق العرقية. وفتيات الفراشات وغيرهن، تحدثن عن كيف أنهن "مجموعة واحدة متجانسة" وكيف أن هذه الطريقة هي لحماية أنفسهن من الأولاد من كافة الجوانب.

في الجلسة الثالثة لم تكن مُدرسة الفصل موجودة فيها وحضرت بدلاً منه المُدرسة Jones والتي كانت مُدرسة لهذا الفصل في العام السابق. وبينما كان الفصل يجلس في دائرة، كان Paul و Hamza يُحدثان مضايقات وإزعاج. وأصبح الجو العام (Whita Kar 1985) غير إيجابي وفوضوي إلى حد ما مع أن عرض الرسومات الأربعة الأولى كان مثيراً ومشجعاً (whitakee 1985)، فسألت الباحثة التلاميذ لماذا هذا التغيير السلوكي الملحوظ فردت Roxanna قائلة أنهم جميعاً مُرهقون نتيجة العمل الشاق الذي يقومون به، واستمر هذا الوضع في أثناء عرض الرسمين التاليين ومرة ثانية برز هذا الوضع، فما كان من التلاميذ

أنهم عبروا عن غضبهم واستيائهم من الأستاذة Jones حيث يعرفونها جيداً ويعرفون مكرها وسلوكها العنيف وغير المريح معهم، لذلك هم لا يشعرون بالارتياح في وجودها. فأصبحت الباحثة عاجزة عن الاستمرار في هذا الجو وزاد سلوك الانحراف للولدين Paul و Hamza. **في الجلسة الرابعة** طلبت الباحثة من التلاميذ تجميع أنفسهم في مجموعات حسب الحيوان الذي رسموه وأن ينفذوا رسم أو كتابة أو مسرحية أو تمثيلية درامية أو أغنية عن "عائلة الحيوان". هذه المهمة أخذت معظم وقت الجلسة، في الجلستين الأخيرتين، تم الجلوس في دائرة وقدمت كل مجموعة عملها، المجموعة الأولى تكونت من ولدين وثلاثة بنات، والتي رسمت مخلوقات مائية، وقدمت شعراً تحت عنوان "أبداً لا نلتقي في أمورنا" We'll Never "Get Along". البنات في هذه المجموعة عاتبت الأولاد لكونهم غير متعاونين، والأولاد رفضوا هذا الاتهام، وكثير من التلاميذ اعتقدوا أن العمل الجماعي صعب والبعض قال سيكون العمل الجماعي أكثر سهولة إن كان هناك قائد له. فمن صعوبات هذه المهمة هو تقسيم التلاميذ إلى مجموعة في حجم أسرة مما أبعدهم عن التفكير الكلي الجماعي للفصل ككل. وتلك المجموعة الأولى عبرت عن هذه الصعوبة من خلال ثباتها في حالة كمونها واختيارها عدم الاندماج الكلي كأسرة. أما مجموعة فتيات الفراشات قدمن شعراً وألقوه بشكل غنائي كالآتي:-

الفراشات مترابطة مثلنا، مرحة، جميلة وملونة

عادةً تبدأ الطيران في مجموعات سيارة

اليوم تأخذ قسط من الراحة

غداً يطيرون

في كل مرة يطيرون، يرون عائلاتهم تطير عالية

الأزهار والورود أكثر النباتات التي ترتبط بها الفراشات

تفتح وتضم أجنحتها

ألوانها الجميلة تجعلها تسطع كالضوء

أخبرتنا المجموعة أن الأسرة كلها من الإناث وقالت إحدى الفتيات ربما "رفيقة" منا كانت تتظاهر بأنها ذكر. علقت عن الاستخدام المُحط للقدر لكلمة "رفيقة"، ثم تساءلت عما إذا كان الفصل يقلق من لعب دور جنسي مغاير فيما يتعلق بالنمو الجنسي لهن، فردت Roxanna وقالت إذا كنا رسمنا "أب وأم"، فربما أتهمنا بأننا مخالطات للرجال، فقلت الباحثة

لها، ولماذا يكون تجسيد الذكر والأنثى معاً يدل على إمكانية أن يعيشا سوياً في علاقات عادية جيدة. إن هذه المجموعة مازالت فتياتها يعشن في مرحلة الكُمون. إن فكرة تظاهرهن بالجنس الآخر تعبر عن خوف مرحلة الكُمون من تحديد الهوية (بدلاً من الارتباط) بالجنس الآخر. إن فكرة أن الفراشات عادة تطير في مجموعات تبدو تلقي ظلال الشك في أن الفتيات جنن كأطفال رُضع (بما يتضمن ذلك من جماع جنسي)، تضم أجنحتها وتفتحها بما يُفسر على أنه تجسيد للمراوضة الجنسية.

إن انقسام الجنس داخل الفصل له جذوره في مرحلة الكُمون بالنسبة للأولاد والبنات لتكوين مجموعات متشابهة الجنس، وهو ميل مبني على الهوية بدلاً من حب الشيء. أما عدول الأولاد هي دفاع واضح لأن الميكانيزمات العادية لمرحلة الكُمون لا يمكنها التغطية على الاحتياجات الطفولية. فتيات الفراشة امتلكن وظيفة دفاعية أكثر طبيعية لمرحلة الكُمون والتي سمحت بظهور بعض الرموز الجنسية في تحركهن نحو مرحلة المراهقة. إنه يمثل "حل تمكين" من منظور الصراع الجماعي، هذا الحل يتناول الرغبة في استكشاف النمو الجنسي بما يمثل البحث في الرغبة، واستكشاف الخوف بما يمثل أن النمو الجنسي مُعاق أو يتجه نحو التشابه الجنسي.

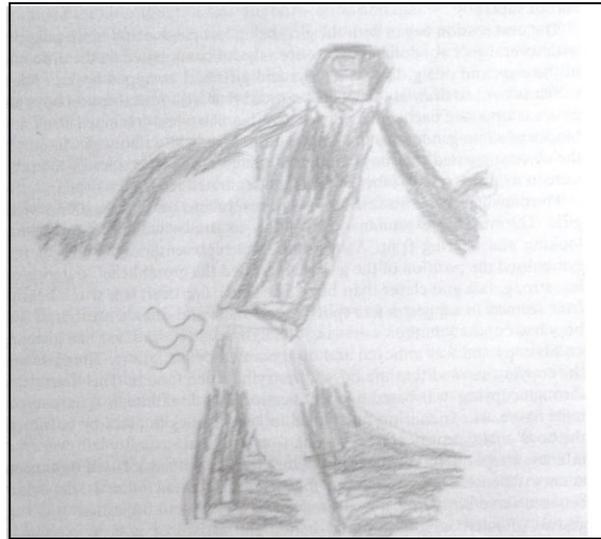
العمل مع الفصل ككل - تلاميذ المرحلة الأولى Whole - Class Work With a

Yearl Class : تذكر الباحثة أنها في العمل مع فصل في المرحلة الأولى. أطفال بين السادسة والسابعة من العمر، ظهرت قضية الجنس لكن بطريقة مختلفة. أيضاً كان قوام هذا الفصل ٣٠ تلميذ من عرقيات مختلفة ومدرستهم كانت موجودة مع الباحثة أيضاً، لم يحددوا موضوعاً معيناً في هذه الجلسات معهم وشاهدوا الرسومات معاً وناقشوها.

في أثناء الجلستين الأولتين كان الأطفال مؤدبون والحوار هادئ ومستقر وكانوا مترددون في الحديث عن الأحاسيس القوية، أشارت إحدى الفتيات إلى قدرتها على الكلام لكنها تخشى ألا يكون حديثها منمق ومفهوم. واقترح الفصل كله أن ترددها هذا ربما بسبب خوفها من صد كلامها وأن الجدل غير مؤدب، وجو الكُمون الصامت هذا بدأ يضيق وينكشف عندما استخدم الفصل مواد الرسم ولاحظنا تكرار ظهور صور الأبطال السوبر في رسومات الأولاد وعدد كبير جداً من ألوان قوس قزح والأزهار في رسومات البنات. يذكر كثير من الأولاد أن الأبطال السوبر فائقو السرعة وأقوياء وذو بأس، وفي نفس الوقت. معظم الأولاد شاركوا في الحط من قدر الفتيات بقولهم أن الأولاد أكثر مهارة وأكثر سرعة وقوة.

إن الأبطال السوبر يظهرون كثيراً في رسومات ولعب الأطفال في مرحلة الكُمون خاصة الأولاد. فكثير من اهتمامات مرحلة الكُمون ممكن ظهورها في الأبطال السوبر: قضايا الأخلاق والقوة والمهارة والتوجه الانقسامي والنمطي نحو الجنس الآخر، ومن ذلك فإن الأبطال السوبر تعتبر تجسيدات فنية قوية للأطفال الذكور يفضلون الارتباط بها في هذه المرحلة.

في الجلسة الخامسة رسمت إحدى الفتيات صورة للبطل السوبر "باور ريجر Power Ranger" في ملابسه المميزة وبدونها. هذا الرسم يُذكرنا بالطبيعة الخارقة للبطل السوبر: حيث يظهر في الرسم واجهة منزل أسفلها إنسان يعاني أزمة مرضية على ما يبدو تشمل "فقدان وانفصال". إن الربط بين الفقدان والانفصال والتكوين الدفاعي لشخص خيالي : Loss and Separation and Defensive Fornication of Lantactic Persona، إنما يُلَمِّح إلى بعض القلق والجهد للأولاد في مرحلة الكُمون في محاولات الابتعاد عن الأم كشريك أوديبى وكشيء يحددون هويتهم به. في هذا التكوين يكون البطل السوبر رمز للأب المنقذ الذي يساعد الأم والطفل على الانفصال (Gerrard, 1992). وهذه الحاجة لشكل ذكري نمطي يُشار إليها في رسم الولد Fred تحت عنوان "الإنسان الأهوج" Hulk.



شكل (٢)

الموضوع : الإنسان الأهوج "Hulk"

التلميذ : Fred

فهو يصف الشخص ذو الجسم الشاذ الضخامة على أنه شبح وليس إنسان. بما يمثله من ذكورة قوية. وعلى الرغم أن الأبطال السوبر هم تلميح للحاجة الملحة للحماية الأبوية، إلا

أنهم ربما يشيرون أيضاً إلى صفة الإحساس بالخطورة والهجوم المضاد. في أثناء هذه الجلسة إتهم Fred وولد آخر بأنها مثل الفتاة الصغيرة لأن شعرها طويل وترتدي قميص بمبي اللون كما لو أنها الباحثة خطيرة وأن أحاسيس أنوثتها وضيفة تُثار في داخلها.

وصف كثير من الأولاد بمن فيهم Fred قرينهم على أنه القائد والفصل كله يتفق على ذلك. كان Jonathon يُوصف على أنه سريع وقوي وماهر ويقول Fred أنه أسرع من أي ولد آخر حتى هو والباحثة، وهذا ما دفعه إلى اقتراح منافسة الباحثة له في العدو في فناء المدرسة، فقاومت هذا التحدي وسألت الفصل من تعتقدون له الفوز. فأجابوا جميعهم وقالوا Jonathon هو الذي سيفوز. فشعرت أنه أخذ القيادة منها على أنه الولد السوبر.

بدأت الجلسة السادسة والفتيات أقل سلبية وأكثر تحدثاً. وعلقت على هذا الفرق في الفصل، إحدى الفتيات فقالت أن الأولاد والبنات "عقولهم مُبدلة" "Swapped brains"، وعندما ذهب تلاميذ الفصل يرسموا على المناضد لاحظت الباحثة أن الأولاد والبنات بدون استثناء يجلسون مقابلين لبعضهم البعض. قبل ذلك كان تلاميذ الفصل ينظمون أنفسهم داخل مجموعات من جنس واحد (أولاد وبنات). أما جلوسهم مقابلين لبعضهم البعض هكذا بدون مناقشة من جانبهم - يقترح أن الأولاد والبنات في مثل وضعية الجلوس هذه كانوا على علاقة مع بعضهم البعض أكثر من كونهم منفصلين عن بعضهم البعض.

الرسومات التي نُفدت في هذه الجلسة ظهرت فيها العديد من صور الأشجار، كلها رُسمت بواسطة البنات. الأشجار كلها متشابهة - كلها متفردة أو ذات شكل وعليها فاكهة ناضرة قوية المنظر. على مستوى التجسيد الجماعي تعتقد الباحثة أن هذه الرسومات للبنات ترمز إلى وضعيتهن التي ترفض الاعتقاد الجماعي بأن البنات هن أقل قوة وأقل سرعة وأقل مهارة من الأولاد. فجزع الشجرة (الرأسي) الحيوي الذي يحمل الفاكهة، يبدو أنه يقترح رؤية أقل انقساماً في صفات الأولاد والبنات. هناك اثنين من الأولاد نسخا رسم لـ Jonathon حول مشهد مشاجرة قتالية، وولد ثالث توقف عن نسخ هذا الرسم وشعر بالضيق والإحباط من فشله. وقال الفصل كله أن عملية نسخ الرسومات هذه أظهرت أن الأولاد كانوا يحاولون أن يكونوا أصدقاء. هذه الصداقة عن طريق نسخ الرسم كنت مبنية على الارتباط بشخصية Jonathon كمثال نموذجي لهم.

الصداقة عملت على المحافظة على بقاء الكُمون في مكانه بواسطة دعم الهوية الذكرية للأولاد وكبح التوترات حول الجنسية المخزونة مُهملة من مرحلة الطفولة المبكرة - إنكار الأم الأوديبية. هذه العملية المبنية على الدفاعات العادية في مرحلة الكُمون لا تترك إلا مساحة قليلة لنمو علاقات واقعية فيما بين هؤلاء الأولاد.

الرسم التالي لـ Fred الذي أظهر فيه مخلوق ضخم الجثة والرجل الخارق هو رسم يقترح دلالة جنسية وبداية انتقاله من دائرة ارتباطه مع Jonathon وبداية ظهور قوي له داخل المجموعة.

عدد من الفتيات أثارت المناقشة حول العلاقات والصداقات واصفات كيف أن بعض الفتيات يبتعدن عنها. وتم التفكير في كيف أن الأولاد تجنبوا هذه المشكلات بجعلهم Jonathon قائداً لهم. وتساءلت الفتاة Farzanah عما إذا كانت الباحثة تقصد أن البنات لابد أن تكون هناك قائدة لهن أم لا، فقالوا الباحثة لا، أنا لا أقصد ذلك، إن مشكلات الفتيات مع الصداقة أكثر صدقاً من مثيلاتها بالنسبة للأولاد الذين يحاولون إخفاء القلق من صداقاتهم.

في الجلسة السابعة (اللقاء قبل الأخير) قالت مُدرسة الفصل أن الفصل قد قرر في أثناء دائرة الوقت Circle Time أنه تقريباً لا يوجد قائداً بينهم. فتعجبت الباحثة وقالت هل هذا إسقاط لصورة الهيمنة والقيادة التي شعرت هي بعدم الارتياح معها، أنها تعتقد أن التدخل من جانب الكبار المرتبط بتلك النهاية الرائعة لهذا العمل ما هو إلا محاولة للتحرر من القضايا والمشكلات التي أصبحت واضحة أثناء هذا العمل الذي تم القيام به وسألت الباحثة Jonathon كيف ينظر إلى هذا التغيير، فقال لها أنه كان تغييراً صعباً، ومع ذلك أحست الباحثة أن تلاميذ كثيرين في الفصل شعروا بالراحة تجاه هذا التغيير الإيجابي.

بدأت الجلسة الثامنة (الجلسة الأخيرة) مع تلاميذ هذا الفصل بمشاهدة الرسومات التي تم تنفيذها من الأسبوع السابق، وذكرتهم الباحثة أن هذا هو آخر لقاء يجمعهم سوياً وأنهم سيقوموا بمراجعة أعمالهم. وشاهدوا رسم يعبر عن مباراة في كرة القدم بين فريقين من الأولاد والبنات ونتيجته فوز الأولاد على البنات بنتيجة أربعة أهداف مقابل صفر للبنات فطلبت الباحثة من البنات التعليق، فقالت العديد منهن أن هذا سخيّف جداً، وقالت Keshisha أنها أحياناً تفوز في مثل هذه المباريات على الأولاد. وعلى الرغم أن هذا الرسم يظهر هزيمة الأولاد للبنات، إلا أن إحساس العظمة فيه يختلف عن سابقه لدى الأولاد، حيث قل قدر هذا

الإحساس نحو البنات لديهم. كما أن البنات شعرن بالحرية في التعبير عن آرائهن. وهذا ناتج عن قوة الديناميكيات التي تفاعلت بين الأولاد والبنات نتيجة جلساتهم الحرة الفنية مع بعضهم البعض، وهذا ما ينبغي التركيز عليه في البحوث المستقبلية.

ملخص وتعليق

إن العمل مع مجموعات التلاميذ أتاح ظهوراً قوياً للديناميكيات الجماعية. إن أنشطة دائرة الوقت العادية Normal Circle Time والمناهج التعليمية الإرشادية في العمل الشعوري غير قادرة على تحقيق ذلك بسبب ضعف المكون التجريبي المناسب فيها (أنظر Dudley وآخرون عام ١٩٩٨). استخدمت الأعمال الفنية إما لتجسيد ذات الجماعة (أو الذات الجماعية) كما في رسم الفرد لذاته على أنه حيوان، أو في بناء أهداف مشتركة والتي يمكن بناؤها جماعياً.

التلاميذ في كلا الفصلين اللذين تعاملنا معهما كانوا يواجهون صعوبة في التعلم بسبب إما اضطرابات مرحلة الكُمون التي يعيشونها (Freud (1905) 2001) أو نتيجة لدفاعات قوية مثل الإنكار والانقسام وتعريف الهوية. وليس من المدهش أن مثل هذه الاضطرابات والدفاعات أصبح مُعبر عنها من خلال قضايا الجنس (ذكور وإناث) مع أغلب الأطفال غير المحصنين نفسياً واجتماعياً (أمثال Hamza و Paul و Jonathon) والذين يتولون أدوار معينة نيابة عن المجموعة. والأطفال صغار السن استخدموا الأبطال الخارقين للتعبير عن ذلك، أما الأطفال الأكبر سناً منهم كانوا أكثر وضوحاً وإظهاراً لخوفهم من العملية الجنسية، وعملياً كان هذا الخوف مبني على قوة الهوية الذاتية كطريقة للارتباط في علاقة. فتحديد الهوية مع نفس الجنس كان آمناً. أما تحديد الهوية مع الجنس الآخر هدد الهوية الجنسية المحصنة بعناية لطفل مرحلة الكُمون، وبالنسبة للأطفال الأصغر سناً، هذا التهديد يعود بهم إلى الطفولة المبكرة وإلى الاضطراب الأوديبى. بالنسبة للأطفال الآخرون، فإن تحديد الهوية مع جنس مغاير يذكرهم بالاقتراب والارتباط بمرحلة المراهقة وبايقاظ الارتباط أو العلاقة الجنسية.

من منطلق تقييم مدى تأثير العمل مع الفصل ككل في الأداء التعليمي للفصل. ممكن الوصول إلى مُحصلات كثيرة جداً (See Reddick 2005). في فصل المرحلة الابتدائية الأولى، ظهر أن التعامل مع الديناميكيات الجماعية ينتج عنه تحول ملحوظ في الأداء الوظيفي

للفصل ككل. فقد انتقل الفصل من كونه ذو أدب واضح (مبنياً على خوف الكمون من كسر القواعد) إلى إدراك الفرق أو الانقسام بين الجنسين إلى جو كُمون عام ديناميكي وأكثر انفتاحية. فالتأدب احتوى الحوار والتعبير والذي بدوره - أي التأدب - يسكت جو التعلم ويُعرض إثارة الشعوريات من التعلم إلى الخطر. وهذا أفسح الطريق إلى انقسام جنسي له أيضاً تأثير سلبي على قدرة الفصل على التعلم. إن انشغال الأولاد بالتقرب إلى Jonathon والخيالات القوية التي تنكر الواقع وغير المنطقية أيضاً، (33 : Waller, 1993) قد سمحت للأولاد استمالة الكبار وإنكار لاحتياجاتهم الاعتمادية. وهذا أثر بشكل سلبي على تعلمهم حيث أصبحوا أكثر احتوائية وأقل فضولاً.

يكتب Woods عام (73 : 1993) قائلاً أنه في المجموعات مختلطة الجنس نجد أن البنات يمكنهن الاستفادة من انسحاب بعض من سلوكيات السوء لهن ومن عدوانيتهن تجاه الأولاد وهذه العملية كانت مرتبطة بهذا الفصل. وبينما أصبحت بعض الفتيات أقل سلبية وبعض الأولاد ذهبوا بعيداً عن ارتباطهم بـ Jonathon، ظهرت أشكال علاقات جديدة وكذلك أشكال للتعلم أيضاً. فسار الأولاد والبنات يكونون علاقات مع بعضهم البعض وأصبحت مدرسة الفصل تضع قاعدة عامة للفصل تمنع وجود قادة للأطفال. هذه القاعدة تتوافق مع منهج العلاج الجماعي السيكوديناميكي لكنها بالطبع ليست مألوفة في سياق الفصل الدراسي العادي.

تشير هذه القاعدة إلى إعادة اكتساب السيطرة على الفصل من جانب المُدرس أو المدرسة له والذي لاقى ارتياحاً كبيراً من جانب التلاميذ. Whitaker 1985 إن نموذج الفصل ككل "The Whole - Class Model" أعطى المدرسون البصيرة إلى قوة الديناميكيات الجماعية اعتماداً على الاحتياجات الشعورية للأفراد والجماعة وأتاح لمجموعة التدريس معرفة كيف أن هذه الديناميكيات تؤثر على قدرة الفصل على التعلم.

مع تلاميذ المرحلة السادسة استطاعت الباحثة بناء منهج أقل بنائية والذي فيه استطاعت التحرك بين تعريف الجماعة ككل والجماعات الفرعية والأفراد وهي طريقة انسيابية في العمل والتي تحفز على وتدعم نظام متماسك للجماعة الأكبر حجماً (Behr 1996). كان الأمر أكثر صعوبة أن تقوم الباحثة بتقييم تأثير العمل في الأداء الوظيفي التعليمي للفصل كمجموعة من خلال عدد ٦ جلسات فقط.

فالتلاميذ في هذا الفصل كانوا يتأهبون لترك المدرسة وأُتيحت لهم المساحة الكافية للتفكير في هذا التحول إلى مرحلة أخرى. وهذا في حد ذاته يمثل فرصة عظيمة. فالانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية إنما له أهمية قصوى بالنسبة للأطفال. فهذا التحول يشمل الانتقال من مرحلة الكُمون إلى مرحلة المراهقة، وفي العمل مع هذا الفصل تم تناول هذه الجوانب كما استطاعت الباحثة تحديد نقاط الضعف في عدد من الأطفال، مثل Paul وتمكنت من تحديد مزيد من التدخلات العلاجية الأخرى.

إن هذا النموذج قد تطور واعتمد على استخدام إطار عمل للاحتواء تقوم مجموعة التدريس وإدارة المدرسة بتطبيقه بالفعل. ونجاح هذا النموذج يعتمد على التعامل الجيد مع الجانب الشعوري للتلاميذ في هذه المرحلة والذين بعضهم يعيشون مرحلة كُمون مضطربة بشكل مؤقت. هذا المنهج - منهج الفصل ككل، ممكن أن يعيد بناء النمو الشعوري والاجتماعي وبناء عملية التعلم للأطفال، بالإضافة إلى تقديمه فهم وصورة واضحة للمُدربين للديناميكيات الفاعلة Dynamics Operating داخل الفصل الذي يقومون بالتدريس لتلاميذه.

Summary

Working in the classroom allowed powerful group dynamics to become more visible. Normal Circle Time activities and didactic approaches to emotional working are unable to achieve this because of the lack of a consistent experiential component (see Dudley *et al* 1998). Art works were used to either represent a group self (as in the 'draw oneself as an animal' exercise) or to make visible 'shared themes [which] can build up in groups' (Whitaker, 1985: 35).

Pupils in both the classes were having difficulty learning due to either 'interruptions of latency' (Freud [1905] 2001) or strong defences such as repression, identification and splitting. Unsurprisingly, these interruptions and defences became expressed through gender issues with the most vulnerable children (e.g. Jonathon, Paul and Hamza) taking on specific roles for the group. The younger children used superheroes to express this, the older children were more explicit about their fear of sexuality, sometimes expressed as their fear of homosexuality. In the work the children's fear of sexuality was based on the power of identification as a way of relating. Identifying with the same gender was safe (nominally de-sexualised). To identify with the other gender threatened the latency child's carefully defended sexual identity; for the younger children this threatened to throw them back into infancy and an Oedipal maelstrom. For the older children, identification with the opposite sex reminded them of the closeness of adolescence and of the imminent reawakening of sexual relating.

In terms of assessing the impact of the whole-class work on the educational functioning of the class, broad conclusions can be drawn (see Reddick 2005). In the Year 1 class, working with the group dynamics produced a noticeable shift in the

functioning of the class. The class moved from being overly polite (based in a latency fear of breaking the rules), to recognising the gender split, to a more open and dynamic latency atmosphere. The politeness inhibited dialogue and expression which in turn deadened the learning atmosphere and risked splitting off emotion from learning. This gave way to a gender split which also had a negative impact on the class's ability to learn. The boys' preoccupation with getting close to Jonathon and the powerful fantasies, 'which denied reality and [were] irrational, even magical in quality' (Waller 1993: 33) allowed the boys to dispose of adults and deny their dependency needs. The girls became passive in the face of this and gave up their aggression. This impacted negatively on their learning as they became less curious and more inhibited.

Woods (1993: 73) writes that in mixed gender groups 'girls . . . can benefit from withdrawing some of their projections of badness and aggression on to the boys' and this process was relevant to this class. As some of the girls became less passive and as some of the boys moved away from Jonathon, new forms of relating (and therefore learning) emerged. Boys and girls came into relation with each other and the class teacher was able to impose a class rule banning child leaders. This top-down ruling is at odds with a psychodynamic group therapy approach but is of course not unusual in the normal context of the classroom. It demonstrated the regaining of authority by the class teacher : which was met with relief by most of the class. The class teacher was not naturally given to working emotionally but tolerated the confusion and chaos generated in the middle part of the work and chose to use a strategic intervention towards the end to help the class move away from a restrictive group solution (Whitaker 1985). The whole-class model gave the teachers an insight into the power of group dynamics based on the emotional needs of individuals and the group, and allowed teaching staff to recognize how these;! dynamics impact on the class's ability to learn.

With the Year 6 class I was able to develop a less structured approach where I could move between addressing the group as a whole, the various subgroups and the individual; a fluid way of working which promotes a cohesive large-group system (Behr 1996). It was harder to assess the impact of the work on the educational functioning of this class as the group only ran for SIX sessions. The children were preparing to leave the school and appropriately used the space to think about this transition. This was in itself a valuable opportunity. The transition from primary to secondary school is hugely important for children. It involves a transition from latency to adolescence and these themes ran through the work with this class. From the work I was able to report some of the vulnerabilities of individual children, such as Paul, and support referrals for further therapeutic interventions.

Generally this model has developed using a framework of containment already provided by the teaching staff and the institution of the school. Its success is due to the average class being made up of a majority of emotionally-well members, some of whose latency has been temporarily interrupted. This whole-class approach can re-establish children's learning, social and emotional development as well as providing teachers with a clearer understanding of the dynamics operating in their classrooms.

References

- Asen, E. and Scholz, M. (2001) Multiple family therapy with eating disordered adolescents: concepts and preliminary results, *European Eating Disorders Review*, 9(1): 33-42.
- Behr, H. (1996) Multiple family group therapy: A group analytic perspective, *Group Analysis*, 29: 9-22.
- Bion, W (1962) *Learning from Experience*. London: Heinemann.
- Case, C. (1990) Reflections and shadows: an exploration of the world of the rejected girl, in C. Case and T. Dalley (eds) *Working with Children in Art Therapy*, London: Routledge.
- Case, C. (2005) *Imaging Animals: Art, Psychotherapy and Primitive States of Mind*. London: Routledge.
- Dalley, T. (1990) Images and integration: art therapy in a multi-cultural school, in C. Case and T. Dalley (eds) *Working with Children in Art Therapy*, London: Routledge.
- Dalley, T. (1993) Art psychotherapy groups, in K.N. Dwivedi (ed.) *Group Work with Children and Adolescents*, London: Jessica Kingsley.
- De Mare, P., Piper, R. and Thompson, S. (1991) *Koinonia: From Hate, through Dialogue to Culture in the Large Group*. London: Karnac.
- DoH (Department of Health) (2003) *Every Child Matters*. London: DoH.
- Dudley, A., Gilroy, A. and Skaife, S. (1998) Learning from experience in introductory art therapy groups, in S. Skaife and V. Huet (eds) *Art Psychotherapy Groups: Between Pictures and Words*. London: Routledge.
- Edwards, J. (1999) Kings, queens and factors: the latency period revisited, in D. Hindle and M.V. Smith (eds) *Personality Development: A Psychoanalytic Perspective*. London: Routledge.
- Freud, S. ([1905] 2001) Three essays on the theory of sexuality, in J. Strachey (ed. and trans.) *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud (vol. 7)*. London: Vintage.
- Gerrard, J. (1992) Rescuers and containers, fathers and mothers, *British Journal of Psychotherapy*, 9(1).
- Greenwood, H. and Layton, G. (1987) *An out-patient art therapy group*, Inscape, Summer, pp. 12-19.
- Haen, C. and Brannon, K.H. (2002) Superheroes, monsters, and babies: roles of strength, destruction and vulnerability for emotionally disturbed boys, *The Arts in Psychotherapy*, (29): 31-40.
- Laquer, H.P. (1972) Mechanisms of change in multiple family therapy, in C.J. Sagar and H.S. Kaplan (eds) *Progress in Group and Family Therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Laquer, H.R (1980) The theory and practice of multiple family therapy, in L.R. Woldberg and M.L. Aronson (eds) *Group and Family Therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Liebmann, M. (1986) *Art Therapy for Groups: A Handbook of Themes, Games and Exercises*. London: Routledge.
- McNeilly, G (1984) Directive and non approaches in art therapy, *Inscape Journal of Art Therapy*, December: 7-12.
- McNeilly, G. (1987) Further contributions to group analytic art therapy, *Inscape Journal of Art Therapy*, summer: 8-11.
- Meltzer, D. (1973) *Sexual States of Mind*, Strath Tay: Clunie Press.
- Mosley, J. (1998) *More Quality Circle Time*. Cambridge: LDA.

- Prokofiev, F. (1998) Adapting the art therapy group for children, in S. Skaife and V. Huet (eds) *Art Psychotherapy Groups Between Pictures and Words*. London: Routledge.
- Reddick, D. (2005) What can children's drawings of themselves as animals from a year four class produced in a therapeutic group context tell us about the dynamics in the class? Unpublished MA thesis, Goldsmiths College, University of London.
- Skaife, S. and Huet, V. (1998) Dissonance and harmony: theoretical issues in art psychotherapy groups, in S. Skaife and V. Huet (eds) *Art Psychotherapy Groups Between Pictures and Words*. London: Routledge.
- Waller, D. (1993) *Group Interactive Art Therapy: Its use in Training and Treatment*. London: Routledge.
- West Burnham, J. (2004) Creating the learning centered school, paper presented at an educational conference, White Hart Lane, London, 2 September.
- Whitaker, D.S. (1985) *Using Groups to Help People*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Woods, J. (1993) Limits and structure in child group psychotherapy, *Journal of Child Psychotherapy*, 19(1): 63-78,
- Yalom, I. (1995) *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, 4th edn. New York: Basic Books.