

المنهج الموجه نحو النمو – د. فلورا مور

ملخص وتحرير: د. محمود صبحي سعيد

مقدمة

يقوم المنهج الموجه نحو النمو على مفهوم تربوي ينظر إلى التطور البشري كعملية مستمرة من النمو والتغيير وتحقيق الإمكانيات. لا يُعد هذا المنهج نموذجًا منعزلًا، بل هو نتاج تطور نظري واسع النطاق في مجالات علم النفس والتربية وفلسفة التعلم على مدار القرنين العشرين والحادي والعشرين. وهو يقوم على افتراض أن التعلم الفعال لا يقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل يشمل أيضًا تهيئة الظروف العاطفية والاجتماعية والبيئية التي تُمكن المتعلم من التطور (روجرز، 1961؛ ديوي، 1938). وانطلاقًا من هذا، طورت فلورا مور المنهج الموجه نحو النمو، حيث جمعت واستخلصت مبادئ نظرية من مناهج مختلفة في إطار تربوي متكامل يوجه عمل المعلم نحو تهيئة الظروف اللازمة لنمو المتعلم، وتكوين روابط هادفة، وتنمية شخصيته.

يعدّ الفكر الإنساني لكارل روجرز (روجرز، 1961) أحد الركائز الأساسية لهذا النهج، إذ يرى أن لكل إنسان نزعة فطرية نحو النمو وتحقيق الذات، أطلق عليها في منهجه اسم "نزعة تحقيق الذات". ولا يكمن دور التعليم في تشكيل المتعلم من الخارج، بل في تمكينه من النمو من الداخل، من خلال تهيئة بيئة داعمة. وقد أكد روجرز أن التعلم الهادف يتحقق عند توفر شروط التعاطف، والأصالة، والتوافق، والتقدير الإيجابي غير المشروط، مما يُرسي أساسًا للدافعية الذاتية لدى المتعلم (روجرز، 1961).

كما يُعزز إسهام أبراهام ماسلو فُهم أن النمو الشخصي يعتمد على تلبية الاحتياجات الأساسية (ماسلو، 1954) وفقًا لنظرية تسلسل الاحتياجات. إذ ينتقل الفرد من تلبية الاحتياجات الأساسية إلى تلبية احتياجات أعلى تتمثل في تحقيق الذات. ويرى ماسلو أنه لا يمكن للفرد أن يتجه نحو التعلم الإبداعي والنمو الكامل إلا بعد تلبية احتياجاته الأساسية.

تؤكد نظرية ليف فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية أيضًا على أن التعلم عملية اجتماعية جوهرية (فيجوتسكي، 1978). ومن المفاهيم الأساسية في منهجه مفهوم منطقة النمو التقريبي (ZPD)، الذي يصف الفجوة بين القدرة المستقلة والقدرة بمساعدة الآخرين. وتُصبح هذه العملية ممكنة من خلال الدعم التدريجي الذي يُفضي إلى الاستقلالية.

وهناك منهج آخر هو التعليم التقدمي لجون ديوي، الذي ينظر إلى التعليم على أنه عملية نمو مستمر (ديوي، 1938). ووفقًا لديوي، يحدث التعلم من خلال التعلم بالممارسة والتفكير التأملي، أي التجريب النشط وتحليل التجارب.

كما أضاف ألبرت باندورا منهجه ومساهمته، مُركِّزًا على مفهوم الكفاءة الذاتية، الذي يصف إيمان الفرد بقدرته على إنجاز المهام (باندورا، 1997). وقد أكد باندورا أن الشعور بالكفاءة يؤثر على المثابرة والجهد والنجاح، ويتطور من خلال تجارب النجاح، والتعلم من الآخرين، والتشجيع، والتغذية الراجعة الإيجابية.

...أكد مارتن سيليجمان، ضمن إطار علم النفس الإيجابي، على أهمية ازدهار الإنسان ونموذج بيرما، الذي يشمل المشاعر الإيجابية، والمشاركة، والروابط، والمعنى، والإنجازات (سيليجمان، 2011). يركز هذا النهج على تعزيز نقاط القوة بدلاً من مجرد تصحيح نقاط الضعف.

وقدّمت كارول دويك مفهوم عقلية النمو، الذي ينص على أن الإيمان بالقدرة على التغيير والتطور يؤدي إلى إنجازات أعلى، بينما تحدّ العقلية الثابتة من التعلّم (دويك، 2006).

وأكد برونفنبيرنر أن النمو يحدث ضمن منظومة بيئية تتكون من بيئات مختلفة - النظام الجزئي، والنظام المتوسط، والنظام الخارجي، والنظام الكلي (برونفنبيرنر، 1979). ووفقًا لهذا النهج، يتأثر نمو الطفل بالروابط بين مختلف الأنظمة الاجتماعية والبيئية.

أكد جورج ألبى، في إطار علم النفس المجتمعي، على أهمية الوقاية الأولية والانتقال من النهج المرضي إلى النهج القائم على نقاط القوة، والذي يركز على تعزيز نقاط القوة وليس فقط معالجة الصعوبات (ألبى، 1982).

وأخيرًا، يتضح أن نهج الرعاية يعتمد على إطار نظري واسع يشمل المناهج الإنسانية والمعرفية والاجتماعية والبيئية. هذا المزيج يُنشئ مفهومًا تكامليًا ينظر إلى الفرد ككائن نامٍ، وإلى النظام التعليمي كعامل محوري في تهيئة الظروف اللازمة للنمو والكفاءة والتطور المستمر.

النظريات التي استند إليها هذا النهج:

1 . التعليم الإنساني - كارل روجرز

يُستمد الأساس الرئيسي لنهج الرعاية من النهج الإنساني لكارل روجرز. فقد جادل بأن لكل شخص ميلًا فطريًا لتحقيق ذاته والنمو داخليًا. ووفقًا لهذا الرأي، فإن دور التعليم ليس "تشكيل" الطالب من الخارج، بل تهيئة الظروف لنموه الطبيعي.

النظرية الأساسية لنهج الرعاية:

المنهج الإنساني لكارل روجرز. من المفاهيم الأساسية في منهجه بيئة التعلم التيسيرية، وهي بيئة تعليمية تتسم بالتعاطف والأصالة والتوافق والتقدير الإيجابي غير المشروط. تُمكن هذه الظروف المتعلم من تنمية دافعيته الذاتية وخوض تجربة تعلم ذات معنى.

غير روجرز مفهوم دور المعلم، من ناقل للمعرفة إلى مُيسّر يُوجّه عملية التعلم. يُعدّ هذا المنهج عنصرًا أساسيًا في منهج الرعاية، الذي يُشدّد على أهمية العلاقة التعليمية الآمنة كشرط أساسي للنمو.

2 . هرم الاحتياجات - أبراهام ماسلو

وضع أبراهام ماسلو نموذج هرم الاحتياجات، الذي يصف التطور البشري كسلسلة من الاحتياجات: الاحتياجات الفسيولوجية، والأمان، والانتماء، والتقدير، وأخيرًا تحقيق الذات.

وفقًا لماسلو، لا يستطيع الإنسان التوجه نحو التعلم والإبداع والتطور المتقدم إلا بعد تلبية احتياجاته الأساسية. ومن هنا تبرز أهمية البيئة التعليمية التي تُوفّر الأمان العاطفي، والشعور بالانتماء، وتقدير قيمة المتعلم الذاتية.

بحسب ماسلو، لا يستطيع الإنسان التوجه نحو التعلم والإبداع والتطور إلا بعد تلبية احتياجاته الأساسية. يتبنى النهج التربوي هذا الافتراض، ويضع الرفاه العاطفي للطالب كشرط أساسي للتطور المعرفي والتعليمي.

3. النظرية الاجتماعية الثقافية - ليف فيجوتسكي

أكد ليف فيجوتسكي أن التعلم عملية اجتماعية في جوهرها. ومن المفاهيم المحورية في منهجه مفهوم منطقة النمو التقريبي (ZPD) ، الذي يصف الفجوة بين القدرة على التعلم باستقلالية والقدرة على التعلم بمساعدة.

وتُتاح هذه العملية من خلال الدعم التدريجي من المعلم، مما يسمح للمتعلم بالتقدم خطوة بخطوة نحو الاستقلالية. يؤكد فيجوتسكي أن التطور ليس عملية فردية بحتة، بل هو نتاج التفاعل الاجتماعي. ويشكل هذا المبدأ أساساً هاماً للنهج التنموي، الذي يركز على الوساطة والحوار والتعلم التعاوني.

4 . التعليم التقدمي - جون ديوي

رأى جون ديوي التعليم عملية نمو مستمر. ووفقاً لمنهجه، يتحقق التعلم ذو المعنى من خلال التعلم بالممارسة.

أكد ديوي على أهمية التفكير التأملي، حيث يحلل المتعلم تجاربه ويبني معارف جديدة.

يرى ديوي أن التعليم يجب أن يُعدّ الفرد لحياة ديمقراطية، وفاعلة، واجتماعية. كان لهذا المنهج أثر بالغ على عقلية النمو، التي تُركز على التعلم النشط والتجريبي.

5. الكفاءة الذاتية - ألبرت باندورا

طوّر ألبرت باندورا مفهوم الكفاءة الذاتية، وهو شعور الفرد بكفاءته الذاتية. وهذا يعني إيمانه بقدرة على أداء المهام وتحقيق الأهداف.

الكفاءة الذاتية - ألبرت باندورا حدد باندورا أربعة مصادر للكفاءة:

• تجارب الإتقان – تجارب النجاح

• التعلم بالملاحظة – التعلم من خلال مراقبة الآخرين

• الإقناع اللفظي – التشجيع والتغذية الراجعة

• الحالات العاطفية – تفسير المشاعر

في النهج التنموي، يُعدّ تعزيز الكفاءة الذاتية عنصرًا أساسيًا في بناء طالب مستقل، مثابر، وواثق من نفسه.

6. علم النفس الإيجابي – مارتن سيليجمان

أسس مارتن سيليجمان مجال علم النفس الإيجابي، الذي يركز على دراسة نقاط القوة، والصحة النفسية، وازدهار الإنسان.

يتضمن نموذج بيرما (PERMA) ما يلي:

• المشاعر الإيجابية

• المشاركة

• العلاقات

• المعنى

• الإنجاز

كما يُشدد هذا النهج على نقاط القوة الشخصية مثل المثابرة، والفضول، والتعاطف. يتناسب هذا المفهوم مع النهج التنموي لأنه يُركز على تعزيز نقاط القوة بدلًا من مجرد تصحيح نقاط الضعف.

7. عقلية النمو - كارول دويك

قدمت كارول دويك مفهوم عقلية النمو والعقلية الثابتة. ووفقًا لدويك، فإن إيمان الشخص بقدراته يؤثر بشكل مباشر على إنجازاته.

ينظر الطلاب ذوو عقلية النمو إلى الفشل كفرصة للتعلم، بينما تؤدي العقلية الثابتة إلى تجنب التحديات. يُجسد نهج النمو هذا المبدأ من خلال تشجيع بذل الجهد، والتعلم من الأخطاء، وتعزيز الإيمان بالقدرة على التغيير.

8. النظرية البيئية للتنمية البشرية - أوري برونفنبير

اقترح أوري برونفنبرينر نظرية النظم البيئية للتنمية البشرية، والتي تُعد أساسًا هامًا لفهم تأثير البيئة على نمو الطفل. ووفقًا لنهجه، لا تحدث التنمية البشرية في فضاء داخلي معزول، بل ضمن نظام متعدد الطبقات من البيئات الاجتماعية التي تحافظ على تفاعلات مستمرة.

حدد برونفنبرينر عدة أنظمة مركزية:

- ✓ النظام المصغر - النظام الأقرب إلى الطفل، مثل الأسرة والفصل الدراسي والمعلمين. • النظام الوسيط - الروابط بين الأنظمة المختلفة (مثل العلاقة بين المدرسة والمنزل).
- ✓ النظام الخارجي - الأنظمة التي لا تشمل الطفل بشكل مباشر ولكنها تؤثر عليه (مثل مكان عمل الوالدين).
- ✓ النظام الكلي - الثقافة والقيم والسياسات والتصورات الاجتماعية العامة.
- ✓ النظام الزمني - بُعد الزمن والتغيرات التي تحدث طوال الحياة.

وفقًا لبرونفنبرينر، تعتمد جودة نمو الطفل على التفاعلات بين هذه الأنظمة، وليس فقط على خصائصه الشخصية. ومن هنا ينبع فهم أن عمليات التعلم والتطور تتأثر بشكل كبير بالبيئة التعليمية والأسرية والاجتماعية.

في سياق نهج الرعاية، تعزز هذه النظرية فهم أن "النمو" ليس عملية داخلية بحتة، بل هو نتاج نظام بيئي داعم. ولذلك، لا يقتصر دور المربي على العمل داخل الفصل الدراسي فحسب، بل يشمل أيضًا أن يكون جزءًا من نظام أوسع يُعزز الظروف اللازمة للنمو الأمثل.

9. علم النفس المجتمعي والوقاية - جورج ألي

يُعد جورج ألي أحد رواد علم النفس المجتمعي، وهو مجال يُركّز على الوقاية من مشاكل الصحة النفسية وتعزيز عوامل الحماية في البيئة الاجتماعية. وعلى عكس المناهج السريرية التي تُركّز على علاج الفرد بعد ظهور المشكلة، شدد ألي على أهمية الوقاية الأولية وضرورة تغيير الظروف الاجتماعية والبيئية التي تُسبب الضيق النفسي في المقام الأول.

جادل ألبى بأنّ المشاكل النفسية والاجتماعية لا تنبع فقط من العوامل الشخصية، بل أيضًا من البنى الاجتماعية كالفقر، وعدم المساواة، والعزلة الاجتماعية، ونقص الدعم المجتمعي. لذلك، يجب بذل الجهود لتعزيز موارد المجتمع، والدعم الاجتماعي، وتمكين مختلف فئات السكان.

من الأفكار المحورية في منهجه الانتقال من "علاج المرض" إلى تعزيز نقاط القوة (النهج القائم على نقاط القوة). فبدلاً من التركيز على ما ينقص الشخص أو ما هو معيب فيه، يجب تحديد الموارد والقدرات ونقاط القوة الموجودة فيه وفي بيئته.

في سياق منهج الرعاية، تتجلى إسهامات ألبى في فهم أن دور المؤسسة التعليمية لا يقتصر على الاستجابة لصعوبات الطلاب فحسب، بل يتعداه إلى تهيئة بيئة وقائية وداعمة ومحفزة منذ البداية. وهذا يعزز مفهوم أن التعليم الجيد هو التعليم الذي يسعى استباقياً إلى بناء ظروف النمو، وليس مجرد تصحيح الأوضاع القائمة.

مبادئ منهج الرعاية في الممارسة العملية داخل الصف

يتجلى تطبيق منهج الرعاية في الصف في مفهوم تربوي ينظر إلى المعلم كشخصية تمكّن النمو (ميسر النمو)، وإلى الطالب كمتعلم نشط مسؤول عن تطوره. ويتحول دور المعلم من نقل المعرفة في اتجاه واحد إلى تهيئة ظروف للتعلم الفعال، مع مراعاة الفروق الفردية في التدريس (التدريس المتمايز) وتقديم دعم متدرج وفقاً لاحتياجات المتعلم.

يقوم الحوار التربوي في الصف على أساس حوار مفتوح ومتعاطف ومحترم. يستخدم المعلم أسئلة مفتوحة تشجع على التفكير النقدي والعميق، مع التركيز على عملية التفكير وليس فقط على النتيجة. هذا يعزز شعور الطلاب بالكفاءة الذاتية وينمي لديهم عقلية النمو.

في مجال التغذية الراجعة، يركز النهج التنموي على التحول من التغذية الراجعة القائمة على التقييم إلى التغذية الراجعة البناءة. تركز التغذية الراجعة على التقدم المحرز، وسبل التحسين، وليس فقط على التقييم النهائي. وبهذه الطريقة، تُعتبر الأخطاء جزءاً طبيعياً من عملية التعلم.

يشهد التقييم أيضاً تغييراً ملحوظاً، مع التركيز على التقييم البناء إلى جانب التأمل الذاتي. فيتعلم الطالب تقييم عملية تعلمه ووضع أهداف شخصية لنفسه.

ملخص ومناقشة

تشير نتائج المراجعة والتحليل النظري لمبادئ منهج الرعاية إلى أنه مفهوم تعليمي تكاملي، متجذر في تقاليد نفسية وتربوية متنوعة. ويستند منهج الرعاية، كما هو معروض، إلى مزيج من التربية الإنسانية، والنظرية الاجتماعية الثقافية، والتربية التقدمية، وعلم النفس الإيجابي، ونظريات علم النفس السلوكي المعرفي المعاصرة. ويُشكل هذا المزيج إطارًا مفاهيميًا واسعًا ينظر إلى التعلم كعملية نمو مستمر، وليس مجرد اكتساب للمعرفة أو المهارات الأكاديمية.

يُبين التحليل أن إحدى السمات الرئيسية لمنهج الرعاية هي التركيز على المتعلم كشخص نامٍ، يمتلك إمكانات داخلية للنمو والتغيير. ويتوافق هذا المفهوم تمامًا مع أفكار روجرز وماسلو، اللذين أكدا على ميل الإنسان نحو تحقيق الذات، وأهمية البيئة الداعمة والمتقبلة. وبهذا المعنى، لا يقترح المنهج التنموي مجرد تغيير تقني في ممارسات التدريس، بل تغييرًا عميقًا في الإدراك فيما يتعلق بدور التعليم وجوهر التعلم.

بالإضافة إلى ذلك، يتضح أن المنهج التنموي يولي أهمية مركزية للتفاعل الاجتماعي والوساطة التعليمية، وفقًا لمفهوم فيجوتسكي. لا يُنظر إلى عمليات التعلم على أنها فردية فحسب، بل كعمليات تحدث ضمن سياق اجتماعي ثقافي، حيث يلعب المعلم والبيئة دورًا حاسمًا في تعزيز نمو المتعلم. ويتجلى هذا المبدأ عمليًا من خلال استخدام الحوار والعمل التعاوني وعمليات الدعم التدريجي، مما يسمح للطلاب بتجاوز قدراتهم الحالية.

ومن النتائج المهمة الأخرى مركزية مفهوم الكفاءة الذاتية في عمليات التعلم والتطور. وتماشياً مع باندورا، يؤكد المنهج التنموي أن إيمان الطالب بقدرته على إنجاز المهام يُعد مؤشرًا هامًا على المثابرة والجهد والنجاح. لذا، لا يقتصر دور المعلم على تدريس المحتوى، بل يشمل أيضًا تصميم تجارب النجاح، وتقديم تغذية راجعة مشجعة، وخلق بيئة تسمح بالتعامل التدريجي مع التحديات. وهذا يُمكن من الانتقال من الاعتماد على الآخرين إلى تعلم أكثر استقلالية ووعياً.

تُظهر المناقشة أيضًا أن نهج الرعاية يسعى إلى الجمع بين الجوانب العاطفية والمعرفية والاجتماعية للتعلم، على غرار مبادئ علم النفس الإيجابي لسيليغمان. ويشير التركيز على نقاط القوة والمعنى والعلاقات

الشخصية والصحة النفسية إلى مفهوم تعليمي شامل ينظر إلى التعلم كعملية تنمية شاملة للشخصية، وليس فقط إنجازاته الأكاديمية. ويوسع هذا المفهوم دور المدرسة من مجرد مؤسسة تعليمية إلى فضاء للنمو الشخصي والاجتماعي.

ومع ذلك، إلى جانب مزايا نهج الرعاية، تبرز بعض التحديات والصعوبات في تطبيقه العملي. أولاً، يتطلب التطبيق المتسق لهذا النهج من المعلم امتلاك مهارات تشخيصية عالية، ومرونة تربوية، والقدرة على تخصيص التعليم. وقد يكون هذا العبء صعباً بشكل خاص في الأنظمة التعليمية الكبيرة، التي تتميز بفصول دراسية ضخمة ومتطلبات إنجاز موحدة. ثانياً، ثمة توتر متأصل بين مبادئ التقييم التكويني والمستمر وأنظمة التقييم التجميعي والقياسي، التي تتطلب المقارنة والتوحيد القياسي.

ويتمثل تحدٍ آخر في الفجوة بين النظرية والتطبيق. بينما يُقدّم نهج الرعاية نموذجاً تربوياً مثالياً واضحاً لبيئة داعمة وممكنة ومحفزة للنمو، فإنّ تطبيقه عملياً يعتمد بشكل كبير على ظروف النظام، وتدريب المعلمين، والثقافة التنظيمية للمدرسة. وبدون دعم نظامي مناسب، ثمة خطر من تطبيق هذا النهج بشكل جزئي أو سطحي.

على الرغم من هذه التحديات، يبدو أن المساهمة الرئيسية لنهج الرعاية تكمن في اقتراح إطار تربوي شامل يدمج النظرية بالتطبيق ويضع الطالب في صميم عملية التعلم. ويُتيح هذا النهج التحوّل من نهج يركز على المحتوى إلى نهج يركز على التنمية، مؤكداً على دور المعلم كعامل أساسي في تهيئة الظروف المواتية للنمو. باختصار، يُقدّم نهج الرعاية نموذجاً تربوياً ينظر إلى التعلم كعملية ديناميكية للتطور الشخصي والعاطفي والاجتماعي. إنّ دمج النظريات المختلفة في إطار تكاملي واحد يُتيح فهماً أعمق لعمليات التعلم، ولكنه يُثير أيضاً تساؤلات تطبيقية ونظامية تتطلب المزيد من البحث. لذلك، يمكن النظر إلى نهج الرعاية ليس فقط كنموذج تعليمي، ولكن أيضاً كدعوة لإعادة التفكير في دور التعليم في القرن الحادي والعشرين.

1. Albee, G. W. (1982). *Preventing psychopathology and promoting human potential*. American Psychologist, 37(9), 1043–1050.
2. Albee, G. W. (1986). Toward a just society: Lessons from observations on the primary prevention of psychopathology. *American Psychologist*, 41(8), 891–898.
3. Albee, G. W. (1996). *The dilemma of prevention in the 21st century: The importance of social justice*. In C. R. Syme & S. E. Strauss (Eds.), *Social and psychological factors in health*.
4. Baker, H. S., & Baker, M. N. (1987). Heinz Kohut's self psychology: An overview. *American Journal of Psychiatry*, 144(1).
5. Beardslee, W. R. (2024). Self-understanding, envisioning the future, and prevention: An appreciation and a reflection on the occasion of the 100th anniversary. *American Journal of Orthopsychiatry*, 94(4), 432–442.
<https://doi.org/10.1037/ort0000733>
6. Beardslee, W. R., & Podorefsky, D. (1988). Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: Importance of self-understanding and relationships. *American Journal of Psychiatry*, 145(1), 63–69.
7. Benard, B. (2004). *Resiliency: What We Have Learned*. WestEd.
8. Benjamin, J. (2018). *Beyond Doer and Done To: Recognition Theory, Intersubjectivity, and the Third*. Routledge.
9. Brennan, E. (1997). Relational psychoanalysis: A historical background. *American Journal of Psychotherapy*, 51(2), 185–203.
10. Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 39–101). Erlbaum.
11. Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361.
12. Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd ed.). Sage.

13. Brooks, R. (2021). *Tenacity in Children: Nurturing the Seven Instincts for Lifetime Success*. Da Capo Lifelong Books.
14. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
15. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
16. Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1). Wiley.
17. Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature–nurture reconceptualized in developmental perspective. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.
18. Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Heinemann.
19. Candappa, M., & Burgess, R. (1989). "I'm not handicapped—I'm different": Normalization, hospital care and mental handicap. In L. Barton (Ed.), *Disability and Dependency*. Falmer Press.
20. Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17(2), 51–57.
21. Crossan, M. M., Ellis, C., & Crossan, C. (2021). Towards a model of leader character development: Insights from anatomy and music therapy. *Academy of Management Learning & Education*, 28(3).
<https://doi.org/10.1177/15480518211005455>
22. Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
23. Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C., & Greenberg, L. S. (2011). Empathy. *Psychotherapy*, 48(1), 43–49.
24. Elias, M. J. (2019). *Nurturing students' character: Everyday teaching activities for social-emotional learning*. ASCD.
25. Fairbairn, W. R. D. (1952). *An object-relations theory of the personality*. Basic Books.
26. Flora, C. B., & Flora, J. L. (2008). *Rural communities: Legacy and change* (3rd ed.). Westview Press.

27. Flora, C. B., & Flora, J. L. (2013). *Rural communities: Legacy and change* (4th ed.). Westview Press.
28. Flora, C. B., Emery, M., Fey, S., & Bregendahl, C. (2005). Community capitals: A framework for understanding community development. *Community Development*, 37(1), 1–17.
29. Fonagy, P., Campbell, C., Bateman, A., & Allison, E. (2024). *Mentalization-based treatment for personality disorder: A practical guide* (2nd ed.). Oxford University Press.
30. Fraser, M. W. (2020). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (3rd ed.). NASW Press.
31. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
32. Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
33. Gardner, H. (2020). *A synthesizing mind: A memoir from the creator of multiple intelligences theory*. MIT Press.
34. Garbarino, J. (2017). *The growing brain in danger: Neuroscience and adolescence*. Oxford University Press.
35. Garmezy, N. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk.
36. Josselson, R. (2013). *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships* (Rev. ed.). Sage.
37. Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. International Universities Press.
38. Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. International Universities Press.
39. Mor, F. (n.d.). *Seeing the children: A guidebook to creating a nurturing-educational environment for students at risk*. ASHALIM – Association for Planning and Development of Services for Children and Youth at Risk; Ministry of Education, Culture and Sport, State of Israel.
40. Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103.