

CONTENTS

Foreword	6
Introduction	8
Pedagogy as Therapy - From Theory to Practice	15
1. Gad Yair	16
2. Paulo Freire	21
3. Martin Seligman	33
4. Avner and Naomi Ziv	40
5. Donald Winnicott	44
6. Wilfred Bion	53
Summary	57
Acknowledgements	60
Pedagogy as Therapy - From Concept to Reality	62

Pedagogy as Therapy

**Inspiring Hope through Education
in Teens At-Risk**

Haim Moyal

FOREWORD

The antisocial tendency implies hope... Over and over again one sees the moment wasted, or withered, because of mismanagement or intolerance... [T]he treatment of the antisocial tendency is not psychoanalysis but management, a going to meet and match the moment of hope.¹

This title – ‘Pedagogy as Therapy’ – presents the principles of an educational-therapeutic approach that aims to bring about change in the various learning environments catering to kids and teens at-risk.

I am confident that developing teaching methods and professional interventions in accordance with the concepts outlined here will promote an educational environment based on meaningful and empowering dialogue with these kids, and help bring about the behavioral modification and change of consciousness

that will contribute to their sense of competence and academic success.

I share my experience here for the community of educators and professionals, so that others can also apply the principles of this pedagogical approach, derive inspiration from it, and develop new ideas in their own workplaces. I believe that this approach will allow you not only to achieve educational objectives but also to venture out on new and exciting paths that lead to a hopeful future.

Sincerely,

Haim Moyal

Executive Director, Pedagogical Division – Advancement of At-Risk Kids and Youth Section

Israeli Ministry of Education

¹ D.W. (1956) The Antisocial Tendency, in D.W. Winnicott (1984) Deprivation and Delinquency, London and New York: Tavistock Publications, p. 309.

INTRODUCTION

The teenage years are marked by a sharp rise in interpersonal conflicts, emerging emotional distress, and, at times, risky behaviors. The educational frameworks in which teens are placed may exacerbate these issues, possibly even contributing to the phenomenon of school dropouts and a generally disaffected disposition. However, when educational experience is aligned with the specific needs and nature of adolescents, it can become not only a pleasant and more satisfying experience but also a valuable resource for emotional and inner support. Caring relationships and a supportive school atmosphere are therefore especially important for at-risk teens. Classroom teaching that is built upon the foundations of support, dialogue, and student-teacher relationships while maintaining clear limits, can greatly increase at-risk teens' chances of achieving success in school and in their future lives. The core of the approach presented here is the compelling and deep-seated connection that exists between pedagogy and therapy.

Pedagogy as Therapy?

Pedagogy from this perspective is a theoretical and professional approach connecting a student's inner life (which may include experiences of failure, disappointment, and physical or emotional abuse), as well as learning processes and the ability to adhere to normative educational standards of achievement. Fostering the connection between pedagogy and therapy, between educational content and methodology and the emotional world, helps students succeed and thus see themselves as independent and successful adults. This therapeutic approach to pedagogy was initially developed in order to promote learning skills and school achievement among at-risk students living outside their homes – a population at the far end of the social-normative continuum. Yet, the approach can also serve as the infrastructure for understanding and promoting learning achievement among at-risk youth in a variety of other settings as well, including those living in the community and beyond.

Teachers as Therapists?

Teenagers who study at educational facilities geared towards at-risk youth often lack the motivation to learn, do not possess the knowledge and executive functioning skills that their peers have, and, most importantly, doubt their own ability to succeed. These limitations make it difficult to develop the sense of self-efficacy that can help them cope with learning issues, increase their feelings of connectedness to the school environment, and lead them to academic achievement. Even many professionals who work with at-risk teens may doubt students' ability to attend school regularly and find meaning in their studies. The ongoing exposure of these professionals to vulnerable populations with wide-ranging needs, coupled with a work environment in which they may be overloaded, stressed, and lacking in relevant, hands-on information makes them likely to band together to form an unwarranted "coalition of despair." Pedagogy of care offers both a different perspective and practical tools, which can offer hope to both students and professional staff.

Educational-Therapeutic Work with At-Risk Teens: From Pathology and Deficiency to Significance and Strength

In recent years, research-based evidence and facts on the ground have demonstrated how crucial it is for teachers to get to know the social and cultural worlds of their students. This is based on the understanding that these factors impact students' abilities to perform academically as well as emotionally at school. The dominant approaches in the field have moved away from an emphasis on the student's individual pathology, personality, and intrapersonal processes (e.g. low self-esteem, difficulty delaying gratification, poor self-control) toward a more holistic view that impacts students (such as the ecological approach). These approaches attempt to understand relationships and mutual influences in personal, familial, communal, and socio-cultural contexts. As part of this process, the students' strengths and resources are emphasized – their abilities and spheres of functioning. Part of accomplishing this involves developing systemic interventions to strengthen the school climate and improve the learning experience. These interventions

have been found to be effective for at-risk teens and to help lower the rate of school dropouts.

The McKenzie Report (2018) assessed 25 school systems around the world, some known for their outstanding academic success. The report found that the only way to achieve long-lasting improvement in schools is to develop work methods that foster the student-teacher relationship. The key lies in a teacher's ability to accurately assess every student's strengths and weaknesses and to choose the appropriate educational methodologies to help the student achieve academic success.

Like the holistic and ecological approaches, some of the other approaches adopted by the Ministry of Education emphasize the importance of the student-teacher relationship. The psycho-pedagogical approach that guides the Israeli Ministry of Education's division of psychological services is predicated on the importance of relating to students holistically and assessing their learning needs along with their emotional needs. The psychosocial approach developed by Flora Mor provides educational solutions adapted to the discernable and the hidden abilities of at-risk students. These approaches

are all similar in that they understand the integral involvement of school-based educational figures in a student's life. When the educational figures are attuned to the student's needs, when they seek to support him or her, they are then properly equipped to help guide the student's academic, social, and emotional challenges; this guidance can oftentimes serve as a substitute for psychotherapy.

Pedagogy as therapy is therefore based upon the understanding that learning and getting an education is the very arena in which emotional may take place, and that there is a harmonious, complementary relationship between pedagogy and therapy. Ultimately, this transforms the learning experience into a meaningful experience that has a deep influence on students' consciousness and conduct. Pedagogy as therapy aspires to change at-risk teens into functioning students. It also allows their learning experience to help them regulate areas of their lives that may at first appear unrelated to learning such as physical, emotional, and psychological well-being. This approach affects a student's inner world – their pain, suffering, vulnerability, unrealized academic potential, and learning challenges. It shifts these sources of pain into sources of knowledge that

are an integral part of the educational program planned for the student.

PEDAGOGY AS THERAPY - FROM THEORY TO PRACTICE

Pedagogy as therapy is an integrated approach that sees the classroom and the wider educational environment as places for emotional work. The approach is based on six clusters: pedagogy as a key experience, critical pedagogy, the study of motivation for learning, psychoanalysis, positive psychology, and group facilitation. We will present each of these resources below, in brief, outlining their guiding principles and the insights that they offer.

1. Gad Yair

From Key Experiences to Turning Points

Gad Yair presents a fascinating model of educational influence that relates directly to the connection between pedagogy and therapy.² In contrast to the prevalent approach that sees educational influence as a slow, gradual accumulation of minor experiences that together make up the learning process, Yair offers the concept of “key experiences” – powerful situations that occur within a short period of time that become a turning point in a person’s life. These key experiences are defined by strong psychological arousal, and they can occur in a variety of ways, such as an interaction with an exceptional teacher, or an experience from a unique, formative field trip or program. Key experiences can take place in several different venues: in a family setting, in school, in an informal educational setting, during army service, etc. These experiences are described as

“positive trauma;” they change the person’s life and remain embedded in their memory.

When a student experiences this type of key experience, defined by the features above, he or she reaches a turning point. One might see this in a process of self-discovery that the student undergoes, or in a student’s re-evaluation or reframing of his or her life situation, capabilities, and goals, both academic and professional. The figures who generate these key experiences are often teachers and educators. Accordingly, educational facilities have tremendous potential to influence the lives of students, far beyond the narrow domain of academic achievement and grades. This approach sees education as an opportunity for self-exploration and a forum that supports the students’ “adventure of identity” and facilitates their introspection from a new and different angle.

The following example presents one such key experience that led to a dramatic change in the educational methodology of a math teacher who worked with at-risk kids in a K-12 school. The teacher reported that he was frustrated with a group of students. The teacher noted that the frustration derived from the fact that, “All of my

² Gad, Y. (2006). *Al Otsmata shel Hashpaa Hinuckhit* [The Power of Educational Influence] (in Hebrew). Tel Aviv: Hapoalim Library.

attempts to teach algebra equations with two variables to this group have been unsuccessful. I just can't seem to make it happen..." In the counseling process that he engaged in, the teacher was given two different explanations of the cause of his frustration: The first explanation was that the students are frustrated with themselves. This frustration is redirected at the teacher and merges with his own set of frustrations, namely, in doubting his abilities as a teacher. A second explanation was that the difficulty stemmed from the double entendre of the Hebrew phrase for "two variables," shnei neelamim, which literally means two objects that have disappeared. For the students, the phrase could evoke the people who have disappeared from their lives, such as their parents. These two explanations and the associated thought processes paved the way for the teacher to adopt a different orientation towards this group of students, resulting in a very different learning environment, which ended up deeply formative experience for both teachers and the students.

This example demonstrates how teachers and other staff members play a critical role in establishing key experiences and how classroom instruction offers many opportunities to cultivate such experiences.

One of the goals of teacher-student interactions is to facilitate such key experiences for students, both in terms of the meaningful interaction with an exemplary, role model figure (the teacher) and also by engaging them in unique and varied learning experiences that generate psychological arousal. While this case may be for at-risk teens, it should touch upon their personal pain. In light of this, it is incumbent upon the teacher to teach in a way that will create key experiences that can bring students to a turning point. In other words, teachers must create educational experiences that are not limited to passing on information or thought processes, but that actually touch a person deeply - education as connection.

Key experiences in an educational setting transform educational content into something that is relevant to the student's life and emotional world; it becomes something that challenges and surprises them. When teaching, methods of instruction must include connecting the student's personal world and the learning experience, challenging students and holding educational competitions, offering choices, engaging the students' skills in a multi-dimensional manner,

learning outside the classroom, and conducting experiments and research activities.

Teachers who are perceived by students as key figures are characterized by the personal attention they have given to their students. Oftentimes, even if the methodology used by the teacher is not especially innovative, the teacher's personal orientation towards the students and his or her enthusiasm for the subject matter suffice to create key experiences in a school setting.

2. Paulo Freire

Dialogue of Liberation

Paulo Freire (1921-1997) was a Brazilian educator and educational philosopher whose philosophical approach had a broad worldwide impact.³ He is renowned for his educational approach of critical pedagogy. At the core of this approach is the understanding that dialogue is an essential tool for bringing about a change in consciousness.

Freire brought attention to the fact that a teacher must contemplate what makes each of their students unique. Freire emphasized that this type of contemplation opens up new vistas of understanding to the student and transforms students into active learners. In the context of at-risk teens, this translates to renewed self-confidence, and confidence in the learning process and the teacher. According to Freire, a new space is created, ever-growing and expanding, which enables the student to acquire knowledge and grapple with its significance, and to create—together with the

³ Freire, P. and Shor, A. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Greenwood Publishing Group.

teacher—new knowledge. It should be emphasized that the teacher is not perceived as someone who “pours content” into the minds of students. Rather, the teacher is viewed as an individual who generates conversations that cultivate a shared space, which contains both the teacher’s knowledge and the knowledge and energy that the student brings to the classroom. The teacher must have the capacity to support a variety of thoughts and experiences and establish a meaningful connection between themselves and the specific subject matter being taught.

A teacher must simultaneously contain not only the subject matter but also the flow of information that reaches them in the ongoing dialogue with their students. They must use these two different channels of information to establish a shared space in which new ideas can be created that can lead to a

deeper understanding, in which normative academic requirements can be met.

Freire’s approach is based on nine principles. These are described below in the context of pedagogy of care:

1. Dialogue

Genuine teacher-student dialogue is essential in helping a student develop awareness of themselves and their situation, and in eventually developing the desire to change. The teacher and student are partners in this dialogue and must maintain mutual respect.

Pedagogy as therapy is based on meaningful learning based on dialogue. It is flexible and open, while abiding by formalized standards that are based on obtaining passing grades on exams and courses. To facilitate dialogue that generates change, the teacher must believe in the student’s ability to be an active and equal partner and must relate to them accordingly: the teacher must speak to the student clearly, treat them with mutual respect, and help connect the world of educational content with the student’s inner world and life situation.

2. Empowerment

The teacher and student are partners in the learning process. Together, they can influence it and be influenced by it. The process of democratic dialogue and mutual influence empowers participants and increases the likelihood of meaningful change.

Freire emphasized that the student's ability to influence the process (and as a result, the teacher's ability to be influenced by it) is increased when the student is given responsibility. The learning process must provide room for the student's knowledge, experiences, and ideas.

3. Relating to the Student's Cultural World

The teacher must understand their students' culture, understand their language, and their world. They must relate to these elements when choosing subject materials and content and adapt them accordingly, by relating them to different topics that arise during the lesson and so on. Freire emphasized that the students' cultural world and the cultural world of the staff members should be given equal value, even if the students come from a criminal culture. Only when there is respect for and recognition of each partner's culture

can change happen and can there be a willingness to learn from, and possibly even integrate into, the culture of the other.

Teachers need to use diversity and cultural wealth as a means of enriching their own worlds and deepening their students' identities. They must know how to utilize educational activities to engage students who come from different backgrounds and have different strengths and talents. Beyond cultivating various ways of thinking and celebrating diversity, teachers need to develop common ground. Likewise, this principle emphasizes the importance of the kind of experiential learning that opens new horizons, is sensitive to the needs of the students, and connects the subject matter to their cultural world.

4. Cultural Expansion (Rather than Cultivation)

In the previous item, we focused on the student's culture. We turn now to the role of pedagogy as therapy in the student's encounter with the teacher's cultural world. The connection between the culture of the student and that of the teacher, who represents normative culture, is established through the process

of dialogue, which broadens the cultural world for all of the participants. The content that students bring will relate to the teacher's culture and vice versa – the materials and information that the teacher relays will broaden the student's culture.

Let us consider the example of a student who refuses to complete a math exercise. The teacher asks the student to watch them solve the problem. The information that is being taught is unfamiliar to the student. The process that the teacher engages in simultaneously alleviates the student's refusal and leads them to learn new material. It also involves addressing other aspects of the situation: emotional difficulty (alleviating the refusal and facing past failures), physical tension (tension dissipates, allowing for relaxation and the absorption of the material), and concrete action (achieving the lesson's goal and learning the information). It is incredible to see the extent to which this approach yields success.

This point must be emphasized: Students do not need to be "cultivated." They arrive with a rich and variegated cultural world, and we must relate to them respectfully and avoid a paternalistic approach. The teacher also brings a rich and diverse cultural world. The teacher is

responsible for connecting these cultures in order to broaden the student's culture and their own culture. In doing so, the teacher establishes the grounds for students to learn new material, which can lead them to a deeper understanding and the achievement of normative educational standards. The teacher also draws their students closer to 'normative culture,' helping them to eventually choose to integrate into it.

5. Systematic and Non-Permissive Dialogue

A significant part of pedagogy as therapy involves focusing on order, organization, seriousness, and systematic learning that is non-permissive and firm, along with an emphasis on flexibility and being able to adapt to the learner's needs. In line with this principle, the approach emphasizes dialogue through listening and intellectual responsibility, while maintaining clear boundaries and preserving the authority of the teacher. These boundaries, which are both clearly defined and provide leeway, allow for emotional pathology, psychosocial issues, and academic challenges

experienced by at-risk kids to become the basis for developing normative learning processes.

For example, after much moving around and continued absences from her local school, a teenager was accepted into a dormitory facility. She was required to attend classes from her very first day at this facility. Initially, she was only required to be physically present. With time, she would be asked to become an active and accomplished student. Gradually, a personalized, flexible program was established, tailored to her needs and with a clear pedagogical goal (learning in a defined study program).

In order to be applied to pedagogy as therapy, dialogue must examine the issues that come up in the classroom or group setting in a serious and meaningful way. The learning process must strictly maintain the authority of the teacher leading the process and preserve the boundaries and structures of the learning process. This will enhance students' performance and enable them to leave their mark on the process.

6. Problem Posing

In the critical-pedagogy process, teacher and student create knowledge by combining or challenging the information that they already know with new facts. By presenting new problems and collaborating to find solutions, the student simultaneously leads (in thinking) and is led (with thinking tools).

According to this approach, students and teachers alike may raise relevant issues or problems that are significant for the student. When teachers and students engage in informed dialogue about these issues/problems, the analysis goes beyond that which is painful and emotionally charged and allows students to critically assess their past, their current activities, and their decisions about the future.

7. Critical Learning

This principle involves establishing complex processes of dealing with knowledge, such as action, curiosity, vigorous inquisitiveness, and skepticism. The goal is to generate a process of producing knowledge in the classroom and to stimulate reflective thinking and the

critical investigation of the reality and life situation in which the student operates.

Critical pedagogy is generated through learning processes in which students are active and engaged in experiential learning as a means of shaping and solidifying knowledge. It is critical to avoid adopting the “banking” approach, where the student is a passive learner and the teacher “deposits” information into them. “Liberated education” should be adopted instead, which is to say, students should be enabled to identify the factors that delay their development and independence and be aided in liberating themselves from these factors.

8. Illuminating Reality in a Different Light

This principle emphasizes the possibility of using liberating dialogue to change a student’s impression of their academic, social, and emotional state. Shedding new light on their situation creates an opportunity for the student to move from their current status toward an improved one—from a failing student to a successful student, from a lack of control of one’s reality to understanding that the situation can change

through one’s own efforts; from a lack of orientation and direction for the future to a clearly defined future trajectory (aspirations to go to college or to develop a career, etc.).

Applying this principle means leading students to reject stereotyping or defining themselves as, for example, students who need to be “cultivated” or “at-risk teens.” These stereotypes are associated with social stigmas. They pave the way for students from low socioeconomic backgrounds to receive vocational training, which then leads, at best, to integration into society’s lower-class (Zalmanson 2000:21). It is necessary to help students understand their complicated, and at times painful, place of origin as an opportunity to develop a new and critical perspective on society. They can take positive action against the mechanisms that have excluded them or prevented them from being accepted by society.

Active, engaged, and investigative learning spurs a dialogue in which the student is an active participant. In this way, students build new knowledge about themselves and the society in which they live, while developing their worldview and establishing the confidence to act according to these insights. This

knowledge enables a complete shift in how students perceive their current situation and opens up the path for potential change in the future.

9. Social Change and Liberating Education

The critical pedagogy approach leads us to think differently about social order; rather than consecrate it, this approach enables us to assess it through a different lens. The approach tries to empower various societal groups to clarify their status and situation, and to use this clarification process to change their own lives in the personal, familial, communal, and societal spheres. Freire saw this liberation process as a way of helping human beings liberate themselves and their peers (Lam 1981:23). In this way, students experience a shift in consciousness – a different way of seeing themselves, their abilities, their social status, and their goals.

3. Martin Seligman

Learning through Happiness - The Positive Psychology Model (PERMA)

Martin Seligman was one of the founders of the field of positive psychology. Positive psychology proposes a new model for understanding emotional well-being and establishes an important framework for pedagogy as therapy, specifically with regard to the question of how to strengthen oneself in the most vulnerable places.⁴ According to Seligman, when thinking and operational skills are taught to young children through optimism and by identifying their talents and strong points, the rate of depression in adolescence falls dramatically.

Research on children's subjective emotional well-being demonstrates the connection between one's school experience and general satisfaction in life. School climate, which includes the quality of student-teacher relationships as well as the quality of parent-school

⁴ Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

relationships, directly impacts emotional well-being and satisfaction at school (Zimmerman, 2010).⁵

Taking these studies into account, Seligman designed a concept of happiness based on a practical model that allows for the integration of positive psychology and pedagogy as therapy. This model supports reorientation from present learning (learning that is practical and concrete) and future learning (the ability of an individual to envision themselves learning and progressing, achieving, setting goals, and forming hope and optimism), and brings about the feelings of satisfaction and happiness, which in turn change the way a student views their inner world and their social context.

The PERMA model developed by Seligman includes five elements that interconnect to promote feelings of happiness and satisfaction among students. As we list

5 Zimmerman, S. (2010) *Revaha Nafshit beReii HaPsikhologia HaHiuvit* [Mental Well-being through Positive Psychology] (in Hebrew). Kiryat Bialik: Ach Books.

these different factors, we will highlight their practical applications to this pedagogical perspective.

1. Positive Emotions

Happiness, contentment, and gratitude derived from intellectual stimulation and creativity integrated with activity.

Given this, educational materials and learning should be based on intellectually stimulating, creative activities that yield positive feelings both because of the experience of discovery and comprehension and because of participation in an activity that is intriguing and challenging.

2. Engagement

This refers to the feeling of being connected to something that you enjoy, a feeling that derives from an intellectual or emotional challenge and which requires investing one's concentration and effort. The school-based characteristics that promote engagement through inner motivation (see also principle number 4) include the incorporation of independence and autonomy, which is manifested in a flexible learning

environment and a student's opportunity to make choices; creative, unstructured game-like activities that the students choose to partake in; and sports and arts activities (Zimmerman, 2010).

To reach a state of 'engagement,' it is important that the activities, educational materials, and learning experiences challenge the students intellectually and emotionally and require them to invest themselves.

The materials and the learning experience will help students identify other possible approaches, ways of thinking, and beliefs about a wide variety of issues, and will broaden their worldview and expose them to new perspectives.

3. Relationships

Close, significant relationships lead to happiness and support emotional health. Teens need a significant adult in their lives who they can rely on, with whom they can have meaningful, respectful discussions, and who can help them find a sense of purpose. For a teacher, this means building a significant relationship with a student that extends beyond the instrumental student-teacher relationship. Such a relationship with a teacher serves

as a model for optimal, empowering relationships with peers.

Professionals working with at-risk teens must establish a relationship based on unconditional acceptance of the teens. They must be truly present in conversation with the teens ("I am listening to you and trying to understand...") and be an adult who is interested, sincere, and genuinely curious ("How does it make you feel..." "What helps you, tell me more").

Teens need to have an adult in the education system who will talk to them about matters that go far beyond the academic curriculum, such as emotional and personal issues, making decisions, personal choices, coping with real-life situations, life skills, and future aspirations.

4. Meaning

Meaning derives from being involved in activities that extend beyond oneself, like setting goals, having a sense of belonging, and feeling that one has a mission and hope in life. Educators may reach this sense of meaning by investing themselves and making the learning experience and class/school affiliation (or study group) a setting that touches every student and

makes them feel connected to something greater than themselves. Activities like volunteering and giving back to the community, accepting responsibility in the school environment, etc. fall under this category.

5. Accomplishment

This principle means setting goals and objectives that are meaningful and relevant for each student and that also conform to societal norms. Setting goals and working hard to achieve them contributes to a feeling of emotional well-being, restores a person's self-image, and cultivates a feeling of self-efficacy. The focus should primarily be on learning objectives that include success on matriculation exams.

The teacher's response to success or failure can help cultivate student optimism. When the teacher relates to success as the result of effort—as opposed to inherent talent or luck—and to failure as a lack of sufficient effort—instead of fate or inadequate academic ability—the teacher demonstrates a thinking style that challenges the student and breeds optimism.

The way a teacher deals with problems also plays a role in this process: teachers who transmit the message

that there is always something else that can be done to solve a problem strengthen the student's ability to identify alternatives and options; they serve as models of optimism for their students (Zimmerman, 2010).

In order to successfully apply these five elements in the classroom, when structuring lessons and educational goals, the teacher must relate to each student individually and to the group as a whole. We will explore this further in section 6.

In conclusion, learning happens when students are engaged in a meaningful way. There must be a balance between the requirement to learn and the desire to learn in order to facilitate this type of engagement. The demands cannot overpower the desire. For these two opposites to coexist, educational methodologies and the subject matter must induce the sense of 'flow' for students, meaning deep engagement in learning activities; this is driven by inner motivation and is marked by concentration, interest, and enjoyment. In this way, learning is inherently rewarding and is an end unto itself (Zimmerman, 2010).

4. Avner and Naomi Ziv

Motivation to Learn

In their research, Avner and Naomi Ziv present both the theory and practicalities of motivating students to learn. Their approach maintains that students who have experienced failure and have lost confidence in their academic abilities and in the educational system require a supportive environment that will uncover their hidden strengths and lead them to aspire towards academic success, or, in other words, stimulate their motivation to learn. This approach reflects self-determination theory (Deci & Ryan, 1985), which distinguishes between different types of motivation, depending on the causes or the goals that stimulate action.

Extrinsic motivation derives from the desire to achieve the kind of success that can be measured by external standards or that carries with it an external reward (like in a competition). It relates to activities that lead to a specific desired outcome.

In contrast, **intrinsic motivation** stems from the desire to engage in an activity that a person finds interesting or that brings satisfaction or enjoyment. Intrinsic

motivation does not seek to achieve an external goal. The action itself is inherently interesting or satisfying, and therefore stimulates a person to exert effort, and it promotes independence and excellence. Parents and teachers can strengthen their student's intrinsic motivation by setting high standards and encouraging them to work independently.

Mixed motivation combines extrinsic motivation and intrinsic motivation. It includes factors such as positive expectations (which influence the way that we prepare for certain tasks and objectives) and self-perception (the way that individuals perceive themselves is based on reflection and feedback from the environment, social comparisons, and inner beliefs about their personal abilities and talents). This conceptualization necessarily includes many of the principles of the constructivist approach to education and demonstrates that transitioning from extrinsic motivation to intrinsic motivation leads to cognitive development, builds curiosity, cultivates creativity, and helps students flourish. This is exactly what happens in our educational system: students who come to the schools and educational framework affiliated with our department undergo a gradual progression from

extrinsic motivation—which is dependent on external feedback, such as prizes and awards, among other things—to intrinsic motivation—which is based on aspirations and willpower— or mixed motivation, which combines the two, and includes setting high standards, stating clear expectations, and showing confidence in the students' ability to abide by them. The latter stems from a meticulous and well-planned-out process of learning and teaching that leads to normative successes and achievements, which “prove” to the students their abilities and motivate them to continue investing themselves.

Given that the perceptions and expressions of others influence the way that students perceive themselves, the way that the teacher understands a student has the potential to greatly impact the student's perception of themselves and their scholastic aptitude. A teacher's belief about a student's abilities deeply influences the student's motivation and general sense of competence, particularly intellectual competence. A teacher's

comments can empower or undermine a student's sense of competence.

A teacher who is less critical and judgmental, who encourages and reinforces students, motivates them, and spurs them to invest themselves, can cause a student to believe in their abilities (Zimmerman, 2010). The teacher can lead a student to meaningful learning experiences and academic achievements. Beyond this, a teacher can bring students to recognize their normative learning abilities, which generates the understanding that every human being has the capacity to learn.

5. Donald Winnicott

Potential Space

“Potential space” is a concept borrowed from the field of psychoanalysis and object-relations theory in psychology. The term was coined by Donald Winnicott, a psychoanalyst devoted to studying the interaction between mother and infant and the therapeutic environment that the mother provides for her child, as well as other significant relationships where there is dialogue that leads to growth and self-development.⁶ “Potential space” refers to experiences that take place in the middle ground between external reality and the inner world. It includes experiences such as playing and cultural creation. It is a safe space for experimentation in which a person can develop his or her sense of self in an environment that is safe and secure.

Like other important concepts in Winnicott’s thought, “potential space” relates to the psychological process of human development. According to Winnicott, infants learn and develop within a structured relationship that exists between them and their environment. The

⁶ Winnicott, D. (2010). *Atzmi Amiti, Atzmi Kozev [True Self, False Self]* (in Hebrew). Tel Aviv: Am Oved (pp. 274-286).

environment is therefore critical to their development. Pedagogy as therapy draws heavily on Winnicott’s developmental approach and seeks to use it to explain the central and integral points of this process, with the intention to provide a specific interpretation of the psychological structure of the student-teacher relationship, placing an emphasis on at-risk kids. Below, we detail four key principles for changing a learning framework into a ‘potential space.’

1. Holding

According to Winnicott, this is a physical act that a mother, or parent, does for the child. It refers to a significant person in the infant’s life physically holding, embracing, and accepting them. It is a permanent fixture in the relationship. Parents allow their child to transfer their pain, frustrations, and sense of helplessness to them. A parent gives the child a regulated space where they can keep their intolerable experiences. A parent is then able to provide their infant with solutions that satisfy the child and will lead the child to calm down and feel protected and provided for. The parent, however, establishes certain “conditions” in this arrangement: According to Winnicott, infants needs to do their part

too by “accepting upon themselves” the calmness and reassurance that the parent is offering, and developing a trusting relationship that will be assessed anew at different stages of growth in the future.

We expect a teacher, too, to establish a holding environment for their students: They need to transmit an attitude of “everything is my responsibility,” meaning that all the frustrations, pain, feelings of helplessness, lack of understanding, and suffering that are part of the process of “learning again” do not need to be hidden from the teacher. The students are encouraged to share these feelings and to bring them into a space where they can be worked through and accepted. We emphasize that the teacher needs to clarify that there are two sides to the equation. On one side is the teacher, who holds the student and does not give up on them, despite the challenges. On the other side is the student, who must accept their role and agree to experience success and peace of mind and enjoy the primal experience of being held. In order to succeed, the teacher must engage in a meaningful internal process of uncovering their own pain, failures, and feelings of helplessness. Only then

is the teacher able to hold his students existentially as they begin their journey together.

The teacher represents the integration of knowledge and cognitive abilities, which the student experiences as two separate entities. They represent a “significant other” who is able to hold these different entities and reflect them back to the student until the point when the student is able to engage in this internal integration and tell themselves, “I can solve the math problem,” “I know the answer to the history question,” etc.

2. Handling

According to Winnicott, physically handling the child leads to “personalization.” The mother or parent attends to all the child’s physical needs by making sure that they are clean, well fed, and that all their physical needs are provided for. They will check the child’s body temperature, check the water temperature before bathing them, dress them according to their needs, and take care of them with incredible sensitivity, even accepting their “refusal” with love.

Infants’ experience allows them to get to know their own body and establish a connection between their

body and pleasurable experiences (and unpleasant ones too), which eventually leads them to understand their body in relation to themselves and their environment. According to Winnicott, this is how “the experience of a human being” is created.

A teacher who works with at-risk youth must take responsibility for this area too. They must “see” their students, for example, those who come with clothing that is not weather-appropriate. Teachers need to “sniff out” their students’ physical situation; for instance, a student who is hungry is unable to learn. Learning can only take place in an environment where the teacher relates to the physical well-being of their students each day, which includes relating to their well-being as people.

Freire, discussed in section 2, explains a situation like this in his book “Letters to a Teacher:”

“[Carla circled] around the school, wandering in the streets of the neighborhood, half naked, with a face so dirty that it hid her beauty, an object of mockery by other children and adults as well, she wandered around as a lost soul, and what

was worse, she was lost from herself, a kind of nobody’s little girl.

One day...the little girl’s grandmother approached her to ask that her granddaughter be allowed into the school, saying also that they couldn’t pay the almost token tuition set by the school administration.

“I don’t think there will be a problem about the payment” [the principal said], “I do, however, have a requirement before accepting little Carla: that she come here to me clean, bathed, and with at least some clothes. And that she come every day and not just tomorrow”... The grandmother accepted this and promised that she would do what was asked. The next day Carla came to class completely changed. Clean, with a pretty face, her features uncovered, confident.

Cleanliness, a face free of dirt, highlighted Carla’s presence in the classroom. She began to have confidence in herself. The grandmother likewise began to believe not only in Carla but in herself as well. Little Carla discovered herself; the grandmother rediscovered herself.⁷

Teachers who work with at-risk teens must concern themselves with the students’ physical conditions and provide for all the students’ learning needs. It is an inseparable part of their job. As we saw in the story about Carla, in many situations it can lead to renewed

⁷ Freire, P. (2005) *Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Westview Press, p. 100.

emotional reorganization, to assuming a dynamic presence in the classroom, and ultimately to significant academic achievements.

3. Object Presenting

Winnicott explains that the way that an infant is presented with objects by the environment, by his or her parents or caregivers is critical in determining his or her relationship with the world. This refers to the way that their food and the different figures are presented to them as well as, over time, the many factors that compose their life. This action is therefore extremely significant.

Winnicott advocates an approach whereby the infant can accept and appreciate the objects that are presented to them. In other words, this refers to the objects that are appropriate for the infant; those meant to serve them, to provide them with security, and those that are well matched for the infant's developmental stage. An infant who cannot be breastfed is not meant to starve. The milk is given to them in a bottle. The way that an infant is bottle-fed is important too – the specific bottle is matched with the needs and age of the infant (the size of the bottle's nipple, for example). Learning materials

and tools need to be presented to the developing infant according to these principles as well.

Educators of at-risk teens need to provide for their students' needs in a "good-enough" manner. They need to present educational materials in a way that befits the situation and be aware that other learning environments may have failed to do so. Moreover, they must accept the different ways that students may react and the objections they may have before they are able to begin to learn from them. They must also be willing and able to accept the different objects that are presented in the process of learning. Students will then progress to the next stage – becoming independent learners who are able to provide for their needs on their own.

In the process of learning, students collect objects—concepts, ideas, tools—that enable them to progress from complete dependency on the teacher to independent learning. The teacher therefore needs to present educational-didactic elements in a new way that is in-sync with the student's world in order to afford

the student the ability to use these tools independently and reconstruct his reality.

4. The Transition from Total to Partial Dependency

When a teacher works one-on-one with a student, the student transitions from being completely dependent on the teacher to being only somewhat dependent on them. Total dependency means demanding immediate responses to needs. For example, a student demands immediate assistance in dealing with a learning challenge, frustrations, emotional challenges, and the teacher is accepting of student behaviors that are somewhat difficult and out of place, among other things. Partial dependency on the teacher includes expecting the teacher to help the student develop the ability to delay gratification, leading the student to deal with difficulties and frustrations on their own, and the expectation to reduce dangerous behaviors, among other things. In the final stage, it is expected that the teacher will allow the student to achieve complete independence, which is reflected in developing independent study habits that will enable them to complete assignments and succeed on tests. Would finally lead to student's autonomy.

6. Wilfred Bion

Groups and Group Dynamics

The theory advanced by British psychiatrist and psychoanalyst Wilfred Bion focuses on the group aspect of schools and educational institutions.⁸ His approach relates to the dynamics and subconscious group processes that unfold in a group within a classroom setting. Bion claims that every group is actually comprised of two different groups: “the work group” and “the basic assumption group.” “The work group” expresses the element of group functioning that centers around the group's real goal. This group exists in order to work towards the group's expressed purpose. For example, the class is a group of students who form a learning network, meaning that the class is supposed to achieve the goal it was established to achieve, namely the realization of learning objectives. Much of the process that precedes the realization of this primary goal can be understood as preliminary processes that are expressed as a wide array of human

8 Rioch, N.G. (1997) Avodato shel Wilfred Bion [The Work of Wilfred Bion] in Rosenveser, N. and Natan, L. (eds.) Hanhayat Kevutzot: Mikraa [Group Facilitation] (in Hebrew). Jerusalem: Merkaz Tzipori.

emotions. These include the fear of failure, fear of authority figures, difficulty in accepting and dealing with conflict, and, most importantly, the complexity of these relationships.

Bion refers to the sum total of these emotions as “the basic assumption group.” In our example, this refers to the stage where the student-teacher relationship is examined and analyzed, as well as the relationship between the student and the group, and the student with him- or herself. Therefore, according to Bion, “the basic assumption group” exists alongside the work group itself, and it is in this group that these relationships and emotions are played out.

The basic assumptions group – There are no groups in the human experience that function perfectly and continuously as work groups. According to Bion, we will always find irrational and contradictory behavior in groups. The reason for this is that aside from the group objective, the group functions according to a basic subconscious assumption that stands at the core of its behavior. Bion claims that a basic assumption could be dependency on the group facilitator, or in our case – the teacher. In this situation, the relationships

and struggles within a group relate to closeness to the teacher or distance from the teacher, and the students’ behavior will be passive or marked by attempts to please the teacher or accept her authority. Another basic assumption is “fight or flight,” where the class would prefer to avoid dealing with past experiences of failure as it relates to the learning experience and adopt an array of oppositional behaviors: coming late, disturbing, or rebelling. These behaviors are typical and characteristic of at-risk kids and teens in general.

Bion maintains that the group’s facilitator must bring subconscious basic assumptions to the group’s attention and use them to help the group processes move forward. In the case of a teacher, this would mean using pedagogical tools and learning materials to help the group of students be mindful of the basic assumptions and deal with them differently. In this way, a teacher can bring the class group to accomplish the group’s primary goal – namely, learning and achieving the central objectives of a meaningful learning experience. Understanding the class as a group, and using this recognition in the classroom setting, make it possible to connect everything that is taking place within the group—both that which the group is aware

of and subconscious assumptions that they are not aware of—to classroom activities, learning objectives, and educational content.

In a work group, the students work toward the expressed goal for which they have joined together in the first place – namely, learning. In the basic assumptions group—when the teacher gets involved and influences the way that the group functions—it yields relationships of trust between the teacher and the students, as well as among the students themselves. It stimulates a process that changes habits and develops different methods of communication. The work group and the basic assumptions group coexist; they do not override one another. The teacher needs to be able to move between these two groups and moderate their classroom in a way that does not allow these two groups to contradict one another, but rather complement each other.

SUMMARY

Pedagogy as Therapy - Integrated Means for Development

Surveying the different approaches and exploring the many possible ways they can be applied demonstrates that this approach is characterized by the two fields that are crucial for the proper development of at-risk kids: pedagogy and therapy. We find these two fields in most educational organizations, along with the tension and, at times, clashes that often underline their relationship. It is possible to understand this in light of the process of human development. The first stage of development is the physical, which consists of nurturing and the caring treatment that parents provide for their children, which facilitates the educational process. From this process, relationships emerge that establish a child's sense of self and the boundaries that accompany their entry into the world. These relationships include daily routines, such as educating toward cleanliness, utilizing the environment in a manner that nurtures growth, and

educating towards respect. The relationship between pedagogy and therapeutic understanding facilitates “good-enough” growth, i.e. one that is marked by healthy integration of the different aspects of a child’s personality.

The relationship between these two areas can also be considered from Winnicott’s perspective, who discusses “being” and “doing” (Ehrlich, 1987). Pedagogy makes it possible to relate to an act itself, meaning the behavior that a person engages in on their own or through their interactions with society. Therapy will generally explore the motivation that lies behind the behavior, identify it, and help the client “manage” problematic channels by replacing them with avenues that allow for a satisfying life. When we integrate these two approaches, we arrive at something that is more holistic – guidance that can be adapted to the needs of the individual. Therapy attempts to examine the motive that spurs the phenomenon (behavior). Pedagogy examines this motivation through dialogue—a principle that we have emphasized through the groundbreaking theories of Freire—to analyze the phenomenon and suggest relevant solutions for the problematic behavior. Pedagogical work deals with norms by comparing an

individual to their peer group and attempting to direct them to seek to accomplish objectives that lie beyond the norm. However, when it comes to therapy, the initial point of comparison is the child or teen to themselves. Eventually, the point of comparison shifts to others, and ultimately, it shifts toward societal norms. This means that “doing” is connected to reality, to dialogues that often find their meaning in the concept of “holding.” In daily “concrete” language, from an educational perspective, this involves taking a stance. In this way, in pedagogy as therapy, both fields function together and complement one another. Together, they create an experience that helps the student transition from dependency, a lack of self-confidence, and an inability to cope with failure and pain to a complete change in their state of mind, to acquiring the tools to change their personal and social situation, and to manage their needs independently. It follows from this that our goal in working with at-risk teens is about connecting “being” with “doing,” integrating that which touches and develops a person’s emotional world with the things that endow them with hope.

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to express my appreciation to the following people:

The HILA facilitators at the juvenile delinquent centers, who engaged in extensive, fruitful dialogue with me about this approach and its implications.

The educational coordinators at the juvenile delinquent centers, for their willingness to listen and to experiment with this approach.

Sharona Musai and Shani Turgeman for their active listening and sage advice.

Karen Federovsky-Peham for her instrumental role in formulating and designing this approach.

The boys and girls in the juvenile delinquent and detention centers and jail for maximizing the learning opportunities and achieving remarkable success from the moment that confidence in them was regained. They are the real heroes of this approach.

Elad Eitan Pat for editing the Hebrew text.

Luca Beisel for the graphic design.

Ann Lavi for editing the translation.

Gal Hertz for working tirelessly to complete this text, contributing his brilliance and deep insight.

My wife, Bina, for reading and editing the text multiple times until it all came together.

All rights are reserved to the author,

October 2018.

PEDAGOGY AS THERAPY - FROM CONCEPT TO REALITY

From Key Experiences to Turning Points



“Key Experiences” are powerful situations that occur within a short period of time. They include things like meeting an exceptional person or participating in a formative trip or program. Such experiences can lead to thinking differently about life, a process of self-exploration that can lead one to adopt a different lifestyle and assume a new identity.



A teacher orchestrates key experiences for his students by facilitating interactions with role models (teachers, educators, and others) and unique, varied educational activities that are based on challenging students, offering choices, dealing with challenges relevant to the student’s life, authentic experiences, and an element of surprise.

Dialogue of Liberation



This approach includes nine principles: Dialogue – Empowerment – Relating to the Student’s Cultural World – Cultural Expansion (Not Cultivation!) – Systematic and Non-Permissive Dialogue – Problem Posing – Critical Learning – Illuminating Reality in a New Light – Social Change and Liberating Education



Teaching is based on what is going on in the classroom at a particular moment: What is the significance of the lesson? How does the subject matter connect to the students’ world? How do students’ experiences present new perspectives and possibilities for thinking differently about the curriculum or the culture and lives of the students? How does knowledge generate change and make it possible to have a different point of view? Asking questions like these provides structure for the dialogue of liberation and facilitates a change in consciousness.

Learning through Happiness – The PERMA Model



The PERMA model is based on positive psychology and includes five different elements: Positive emotions – Engagement – Relationships (having significant, close relationships) – Meaning (reaching beyond oneself and being actively involved in something significant, for example, belonging and a sense of giving) – Accomplishment (setting goals and applying oneself to achieve them).



The teacher both role-models and generates a positive attitude towards learning: Teachers have high expectations of themselves and their students, they establish an emotional connection between the student and the learning objectives, and they challenge the student to accomplish clearly defined goals. The teacher causes students to feel a sense of satisfaction from applying themselves and being actively involved; the teacher shows them that their individual “I” can be extended and enriched by being involved with others and helping them. The result: The student relates to the learning experience as an opportunity to achieve happiness, rather than as a chore.

From Extrinsic to Intrinsic Motivation



Extrinsic motivation stems from the student’s desire to be rewarded and recognized by their environment.

Intrinsic motivation stems from the student’s inherent interest, satisfaction, or enjoyment of the activity.

Mixed motivation integrates extrinsic motivation and intrinsic motivation and includes the desire to succeed when responding to a challenge.



The emphasis should be placed on generating mixed motivation among students, based on a combination of feedback and reflection. This is accomplished by using a variety of methods of evaluation (tracking each student individually, setting goals, etc.) with external measures of success, such as matriculation exam grades, developing personal interest in the content and processes of teaching, and learning and tapping into the motivations that drive success.

The Educational Framework as a Potential Space



Potential space – the inviting and safe interpersonal field that exists between a mother and infant – in the teacher-student analogy: Holding – physically holding and accepting the other in an ongoing way; Handling – attending to the physical needs of the infant; Object Presenting – the physical care that a parent provides for the infant enables the infant to have contact with their environment.



Changing an educational environment into a potential space involves: Holding – the teacher’s knowledge and experience inspires students to feel confident in their abilities. Handling – physically caring for the student and attending to their physical and educational needs. Object Presenting – presenting learning materials in new ways that appeal to the students’ world, to allow them to try to experience reality differently and perhaps even reshape their sense of reality. The potential space allows students to gradually transition from complete dependency to partial dependency and independence.

The Group and Group Dynamics



Work Group – The stage in which the group works to accomplish its primary goal – a class that learns; Basic Assumption Group – The group works in accordance with a subconscious basic assumption that stands at the base of its behavior.

These groups do not function successively, rather both groups exist simultaneously and function dynamically.



Teachers must lead “both groups” at the same time, and allow them to complement one another, rather than working against each other. They need to identify the tensions that arise in the group, such as dependency-independency, coping-escape, etc., and to use pedagogical tools to be certain that the relationship between the two groups will promote, rather than inhibit, learning and group functioning.

Our goal is to integrate educational activity (doing) with emotional world (being), by connecting that which touches an individual’s inner world and makes them feel whole with what gives them hope.

המסגרת החינוכית כמרחב פוטנציאלי



מרחב פוטנציאלי - מרחב מאפשר ומוגן המתקיים בין האם לתינוקה - באנלוגיה ליחס מורה תלמיד:

• החזקה (Holding) - החזקה פיזית מכילה וקבועה

• טיפול (Handling) - טיפול פיזי בגופו של התינוק

• הצגת אובייקט (Object Presenting) - הטיפול ההורי, הפיזי לתינוק, מאפשר לו לתקשר עם סביבתו



הפיכת המסגרת החינוכית למרחב פוטנציאלי משמעה: החזקה - הידע והניסיון של המורה יוצר תחושת ביטחון עם יכולתו להחזיק תמונה שלמה של תחום הידע.

טיפול ודאגה למצבו הפיזי של התלמיד וטיפול בצרכיו הלימודיים והפיזיים.

הצגת אובייקטים של ידע. הצגה מחדש של תוכני הלימוד בדרכים הקרובות לעולמם של התלמידים, במטרה לאפשר התנסות חדשה והבנייה מחודשת של המציאות.

המרחב הפוטנציאלי מאפשר לתלמיד מעבר הדרגתי מתלות מוחלטת לקראת תלות יחסית ולעצמאות.

בין קבוצת עבודה לקבוצת ההנחה הבסיסית



קבוצת עבודה - השלב שבו הקבוצה פועלת למען המטרה שלשמה התכנסה - כיתה לומדת.

קבוצת ההנחה הבסיסית - הקבוצה פועלת לאור הנחה בסיסית שאינה מודעת, והיא המצויה בבסיס ההתנהגות שלה.

קיומן של שתי הקבוצות אינו עוקב אלא מתקיים בו-זמנית ובאופן דינמי.



המורה נדרש להנחות בו-זמנית את "שתי הקבוצות" וליצור השלמה ביניהן ולא ניגוד. הוא צריך לזהות את המתחים שעולים בקבוצה: תלות-עצמאות, התמודדות-בריחה ועוד, ולעשות שימוש בכלי ההוראה כדי להביא לכך שהיחסים בין הקבוצות יקדמו ולא יבלמו את הלמידה ואת התפקוד הקבוצתי.

אושר בלמידה - מודל PERMA



מודל PERMA מבוסס על גישת הפסיכולוגיה החיובית וכולל חמישה מרכיבים:

Positive emotions - רגשות חיוביים,

Engagement - "היספגות" - מעורבות והשפעה

Relationship - יחסים משמעותיים וקרובים

Meaning - עשייה בעלת משמעות לפרט החורגת מגבולות עצמו.

Accomplishment - הצבת מטרות והשקעת מאמצים להשגתם.



המורה מדגים ויוצר גישה חיובית ביחס ללמידה: מציב ציפיות גבוהות מעצמו ומהתלמיד, מחבר אותו רגשית למשימות ומאתגר אותו ביחס ליעדים ברורים ולהישגים. המורה גורם לתלמיד לחוש סיפוק מהמאמץ ומהעשייה, ומראה לו כיצד האני שלו מתרחב ונעשה עשיר יותר באמצעות יחסים ותרומה לאחרים.

התוצאה: התלמיד חווה את הלמידה לא כמטלה אלא כאפשרות להשגת אושר.

ממוטיבציה חיצונית למוטיבציה פנימית



• מוטיבציה חיצונית נובעת מרצון של התלמיד לקבל חיזוק והכרה מהסביבה.

• מוטיבציה פנימית נובעת מתוך עניין, סיפוק או הנאה של התלמיד מהעיסוק עצמו.

• מוטיבציה מעורבת משלבת בין מוטיבציה חיצונית לפנימית וכוללת את הרצון להצליח עם ההיענות לאתגור.



הדגש הוא על יצירת מוטיבציה מעורבת בקרב התלמידים אשר מתבססת על שילוב בין משוב ושיקוף. שימוש במגוון דרכי הערכה (מעקב אישי, הצבת יעדים וכדומה) עם מדדי הצלחה, כגון ציוני בגרות; פיתוח העניין האישי בתכנים ובתהליכי הוראה-למידה ושימוש בכוח המניע של הצלחות.

פדגוגיה טיפולית: מהלכה למעשה

מחוויות מפתח לנקודות מפנה

חוויות מפתח - חוויות המתרחשות בפרק זמן קצר ובעלות עוצמה רבה, כגון: מפגש עם אדם יוצא דופן, השתתפות בפעילות ייחודית ועוד, המובילות ל-



נקודת מפנה - חשיבה מחודשת של האדם על חייו, גילוי עצמי עד כדי אימוץ דרך חיים וזהות חדשה.

המורה מזמן חוויות מפתח לתלמיד באמצעות מפגשים עם דמויות מופת (המורים, אנשי החינוך ועוד), ובאמצעות פעילויות לימודיות ייחודיות ומגוונות המתבססות על: את-גור, בחירה, התמודדויות רלוונטיות לחיי התלמיד, אותנטיות של החוויה וגורם של הפתעה.



דיאלוג של שחרור

הגישה כוללת תשעה עקרונות:

דיאלוג - העצמה - התייחסות לתרבות הלומדים - הרחבה תרבותית (ולא טיפוח!) - דיאלוג שיטתי ולא מתירני - הצבת בעיות - לימוד ביקורתי - הארת המציאות - תמורה חברתית וחינוך משחרר



ההוראה מתבססת על מה שמתרחש כאן ועכשיו בכיתה: מה משמעות הלמידה? כיצד החומר הלימודי קשור לעולמם של התלמידים? כיצד ניסיונם וחוויותיהם יוצרים נקודות מבט חדשות ואפשרויות לחשוב מחדש על תוכני



הלימוד, או על תרבותם או חייהם של הלומדים? כיצד ידע מקדם שינוי ומאפשר מבט שונה? הצבת שאלות מסוג זה מבנה את הדיאלוג המשחרר ומאפשרת שינוי תודעה.

תודות

למנחות היל"ה במוסדות חסות הנוער – שיצרו איתי דיאלוג פורה בת־
פישה ומשמעותה.

לרכזי ההשכלה במוסדות חסות הנוער – על הנכונות להקשיב ולהתנ־
סות בתפיסה.

לשרונה מוסאי ושני תורג'מן - על ההקשבה הפעילה והעצות הטובות.

לקארן פדרובסקי-פחם - על העזרה בניסוח ובעיצוב התפיסה.

לנערים ולנערות במוסדות חסות הנוער והכלא- על הכך שלקחו כל הז־
דמנות ללמידה והצליחו הצלחה עצומה מהרגע שהאמון חזר אליהם,
הם הגיבורים האמיתיים של התפיסה.

לאלעד איתן פייט – על עריכת הלשון

לגל הרץ- שעבד ללא לאות עד השלמת הטקסט, בחוכמה ותבונה אין
קץ

לבינה האשה שאיתי- שקראה וערכה שוב ושוב את הטקסט עד לגיבושו.

לבדוק את מניעי ההתנהגות, לאתרם ולעזור למטופל "לנהל" את
נתיביו הבעייתיים לעבר נתיבים המאפשרים חיים מספקים. כאשר
נשלב את שתי ההתייחסויות נצליח למצוא את השלם, כלומר הכוונה
מתאימה לצרכיו של היחיד. הטיפול מנסה ארוכות לבחון את המניע
לתופעה (להתנהגות); הפדגוגיה תעזר במניע, תוך כדי דיאלוג - עיקרון
שהדגשנו בעזרת הגותו פורצת הדרך של פריירה - לבחינה של התופעה
ותציע פתרונות הולמים להתנהגות הלא מתאימה. בעבודה הפדגוגית,
מנסים להתמודד עם הנורמה, תוך כדי השוואה לקבוצת השווים ותוך
ניסיון לכוון למטרות שהן מעל הנורמה; בטיפול, נקודת ההשוואה היא
של הנער עם עצמו, לאחר מכן השוואה לאחרים ובשלב מאוחר יותר
תבוא השוואה לנורמה. זאת אומרת, ה-Doing, העשייה תהייה קשורה
למציאות, לדיאלוגים שמשמעותם, לרוב, תהייה במונחים של החזקה
(Holding). בשפה "קונקרטי" יום-יומית ממקום של חינוך, של נקיטת
עמדה. באופן זה בפדגוגיה הטיפולית שני התחומים פועלים יחד ומש־
לימים זה את זה, ויוצרים חוויה המעבירה את הלומד ממצב של תלות,
חוסר אמונה בעצמו, וחוסר במשאבי התמודדות עם כישלונות וכאבים
– למצב של שינוי תודעה, לכלים לשינוי מצבו האישי והחברתי וליכולות
ולניהול עצמי. מכאן, שהמשימה שלנו בעיסוק בבני נוער בסיכון היא
תמיד בחיבור בין ה-Being וה-Doing, בין מה שנוגע ומפתח את נפש
האדם כשלם לבין מה שנוטע בו תקווה.

סיכום

פדגוגיה טיפולית – כלים שלובים להתפתחות

כפי שראינו, באמצעות סקירת המקורות השונים ואפשרויות היישום המגוונות של העקרונות המוצעים בהם, מאופיינת הפדגוגיה הטיפולית במרכזיותם של שני תחומים חיוניים להתפתחות תקינה של בני נוער בסיכון – פדגוגיה וטיפול. בכל המסגרות החינוכיות של האגף אנחנו מוצאים את שני התחומים האלה, עם המתח, ולעיתים התחרות, המתלוות ליחסים ביניהם. אם נרצה, נוכל להתבונן על כך על פי תהליך ההתפתחות האנושי: ראשית מגיע הטיפול הפיזי, המזין והדואג, של ההורים בתינוק, והוא הוא המאפשר את התהליך החינוכי. מתוך תהליך זה נוצרים גם יחסים היוצרים את העצמי ואת הגבולות המלווים את כניסתו לעולם. יחסים אלו כוללים גם את ניהול היום-יום: חינוך לניקיון, שימוש בסביבה העוזרת בגדילה, חינוך לכבוד ועוד. על כן, הקשר בין הפדגוגיה להבנה הטיפולית מאפשר גדילה "טובה דיה" כלומר כזאת היוצרת אינטגרציה בריאה בין מרכיבי אישיותו של הילד.

ניתן להתייחס ליחס בין שני התחומים גם מנקודת ראייתו של ויניקוט המדבר על Being ועל Doing (ארליך, 1987). הפדגוגיה מאפשרת התייחסות למעשה עצמו, כלומר לפעולה המתקיימת בין היחיד לבין עצמו או תוך כדי אינטראקציה עם החברה. הטיפול ינסה בדרך כלל

הכיתה לעבר המטרה שלשמה התכנסו - למידה והשגת המטרות המרכזיות של הלמידה המשמעותית.

כלומר הבנה והכרה בכיתה כקבוצה מאפשר לקשור את ההתרחשויות בו- המודעות והבלתי מודעות – לפעילות הלימודית, המטלות והתכנים.

בקבוצת העבודה – התלמידים פועלים למען המטרה שלשמה התכנסו – למידה. ואילו בקבוצת ההנחה הבסיסית – כאשר המורה מסוגל להתערב ולהשפיע על פעולתה – מתפתחים יחסי אמון בין המורה ובינם לבין עצמם, ומתקיימים תהליכים של שינוי הרגלים והבניית דרכי תקשורת. קבוצת העבודה וקבוצת ההנחה הבסיסית אינן מבטלות זו את זו והן תמיד מתקיימות במקביל. על המורה לדעת לנוע בין הקבוצות האלה ולפעול כדי שהן לא יעמדו בסתירה אלא בהשלמה זו אל זו.

6. וילפרד ביון

קבוצה ודינמיקה קבוצתית⁸

דה נוצרת, לטענת ביון, "קבוצת ההנחה הבסיסית" שבתוכה מתנהלים מערכות היחסים והרגשות.

קבוצת ההנחה הבסיסית – במציאות האנושית לא ניתן למצוא קבוצות הפועלות באופן מובהק, מושלם ורציף כקבוצות עבודה. לטענתו של ביון, תמיד נמצא בקבוצות התנהגות לא רציונלית וסותרת. ההסבר לכך הוא שבנוסף למשימה הקבוצתית, פועלת הקבוצה לאור הנחה בסיסית שאינה מודעת, והיא המצויה בבסיס ההתנהגות שלה. על פי ביון, הנחה בסיסית כזאת יכולה להיות תלות במנחה, ובמקרה שלנו – במורה. במצב כזה, עיקר היחסים והמתחים כקבוצה יהיו קשורים לקבוצה או למרחק אל המורה, והתנהגות התלמידים תהייה פאסיבית או תתאפיין בניסיון לרצות את המורה או להיענות לסמכותו. הנחה בסיסית אחרת היא "לחימה-ברירה". משמעותה עבורנו שהכיתה תעדיף לברוח מההתמודדות עם חוויית כישלונות העבר ביחס ללימודים באמצעות צורות שונות של התנגדות: איחורים, הפרעות ואף מרד של ממש. כל אלו הם ביטויים ידועים ומוכרים בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון ועם נוער בכלל.

לפי ביון, מנחה הקבוצה צריך לחשוף בפני הקבוצה את ההנחה הבסיסית הבלתי מודעת, ולעשות בה שימוש כדי לקדם את התהליכים הקבוצתיים. במקרה של המורה, העניין הוא לעשות שימוש בכלים הפדגוגיים ותוכני הלימוד כדי לסייע לקבוצת התלמידים להתמודד באופן אחר ומודע עם הנחות בסיסיות אלו. כך הוא יכול להוביל את הקבוצה

The theory advanced by British psychiatrist and psychoanalyst גישתו של ביון, פסיכיאטר ופסיכו-אנליטיקאי בריטי, שופכת אור על ההיבט הקבוצתי בבתי הספר ובמסגרות החינוך. היא מאפשרת להתייחס לדינמיקה ולהתרחשות של תהליכים קבוצתיים סמויים ולא מודעים במסגרת כיתת הלימוד. הטענה המרכזית של ביון היא שבכל קבוצה, מיוצגות למעשה שתי קבוצות: "קבוצת העבודה" (work group) ו"קבוצת ההנחה הבסיסית" (basic Assumption). קבוצת העבודה מבטאת את ההיבט של תפקוד הקבוצה העוסקת במשימה האמיתית שלה. הקבוצה קיימת כדי לקדם את השגת המטרה שלשמה היא נוצרה. לדוגמה: הכיתה היא קבוצת תלמידים המהווה מסגרת ללמידה, כלומר הכיתה כקבוצה אמורה להגיע למטרה שלשמה התכנסה - מימוש מטרות הלמידה. חלק גדול מהתהליך שיתקיים עד להגעה למטרה זו, יוגדר על ידנו כתהליכים מקדימים, ובהם באים לידי ביטוי, כמכלול שלם ורחב, רגשות אנושיים; פחדים מכישלונות, חששות מפני דמויות סמכות, קשיים בהכלת קונפליקטים, ובעיקר המורכבות של היחסים עצמם.

כלל הרגשות הללו מעצב את מה שביון מכנה כ"שלב ההנחות הבסיסיות", במקרה שלנו - שלב בחינת היחסים שבין התלמיד והמורה, התלמיד והקבוצה והתלמיד עם עצמו. כתוצאה מכך, לצד קבוצת העבודה

8 ריוק, נ"ג. (1997). עבודתו של וילפרד ביון. בתוך: רוזנוסר, נ' ונתן, ל' (עור'), הנחיית קבוצות: מקראה. ירושלים: מרכז ציפורי (עמ' 101-114).

4. מעבר מתלות מוחלטת לתלות יחסית (The Transition from Total to Partial Dependency)

בעבודה הפרטנית עם כל תלמיד מושם דגש על מעבר מתלות מוחלטת לתלות יחסית במורה. תלות מוחלטת היא כזו הדורשת מענה מיידית לצרכים, כגון: סיוע מהיר להתמודדות עם קשיים לימודיים, תסכולים, קשיים רגשיים, הכלת התנהגויות קשות יחסית ועוד. **תלות יחסית** כוללת ציפייה מהמורים להוביל את התלמיד לפתח יכולת לדחייט סיפוקים, שהוא יתמודד בעצמו עם קשיים ותסכולים, ציפייה להפחתת התנהגויות סיכוניות ועוד. בשלב האחרון, מצופה מהמורה לאפשר לתלמיד להשיג **עצמאות** אשר תבטא בפיתוח מיומנויות ויכולות של לומד עצמאי, שיבואו לידי ביטוי בעמידה במטלות ובבחינות שונות.

קבוק וכדומה). על פי כלל זה צריכה להתרחש גם הצגת הכלים וחומרי הלמידה לתינוק המתפתח.

נשוב אל מחנך התלמידים בסיכון הנדרש ליצור התאמה טובה דיה לצורכיהם של תלמידיו. הוא אמור להציג בפניהם את חומרי הלימוד בהתאמה למצבם ומתוך עירנות לכישלונות ביצירת התאמה זו במסגרות לימודיות בעבר. יתרה מכך, הוא אמור להיות מסוגל להכיל את הדרכים השונות וההתנגדויות שינקטו התלמידים עד שיוכלו לקבל את אותה הזנה של ידע דרכו, עד שתתאפשר הכלתם של האובייקטים השונים של הלמידה, ומכאן ניתן יהיה לעבור לשלב הבא – התלמיד ייהפך ללומד עצמאי המסוגל לספק את צרכיו בכוחות עצמו.

בתהליך הלימודי, התלמיד אוסף אובייקטים – מושגים, רעיונות, כלים – המאפשרים לו לנוע מהתלות במורה אל יכולת חשיבה ולמידה עצמאיים. מה שנדרש מהמורה הוא, על כן, הצגה מחדש של מרכיבים חינוכיים-דידקטיים בדרכים הקרובות לעולמו של התלמיד, במטרה לאפשר לו בעזרתם התנסות עצמאית יותר והבנייה מחודשת של המציאות.

לקבל את קרלינה לבית הספר, יש לי דרישה שתגיע נקייה, מקולחת ולבושה, ושתגיע כל יום ולא רק מחר.

הסבתא הסכימה והבטיחה לקיים את הבטחתה. למחרת הגיעה קרלינה לבית הספר אחרת לגמרי – נקייה, פנים יפות, תווי פניה גלויים, בוטחת, ניקיונה וניקיון פניה הבליטו את נוכחותה בכיתה.

קרלינה החלה להאמין בעצמה. הסבתא החלה להאמין לא רק בקרלינה אלא גם בעצמה. קרלינה התגלתה, וסבתא גילתה את עצמה מחדש.

הדאגה למצבו הפיזי של התלמיד והטיפול בכל צרכיו הלימודיים הם חלק בלתי נפרד מעבודתו של המורה העוסק בנוער בסיכון. כפי שראינו בסיפורה של קרלינה, הם יכולים במקרים רבים להוביל להתארגנות נפשית מחודשת, לנוכחות מחיה ומכאן להצלחה לימודית משמעותית.

3. הצגת אובייקט (Object Presenting)

ויניקוט מתאר את אופן הצגת האובייקטים לתינוק בידי הסביבה, ההורים או המטפלים בו, כקריטיים להתייחסותו לעולם. זוהי הדרך שיוצגו לו מקורות ההזנה שלו והדמויות השונות בחייו, וכן בהמשך כלל המרכיבים הבונים את חייו, על כן זוהי פעולה משמעותית וחשובה ביותר.

הכלל שבו דוגל ויניקוט הוא שהצגת האובייקטים תתקיים בדרך שהתינוק יוכל להכיל את האובייקטים המוצגים לו, כלומר האובייקטים חייבים להתאים לתינוק - הם אמורים לשרת אותו, להוביל לביטחון, וצריכים להיות תואמים לשלבי התפתחותו. תינוק שלא מצליח לינוק משד אימו לא אמור להישאר רעב, ולכן החלב מסופק לו בבקבוק. אולם עדיין חשובה הדרך שבה מאכילים את התינוק מהבקבוק וכיצד יוצרים את ההתאמה של הבקבוק לצרכיו ולגילו של התינוק (גודל פתח פטמת הב-

איתו יבדקו את חום המים, ילבישו אותו לפי צרכיו, יטפלו בגופו ברגישות עצומה, ובעיקר יקבלו את "הפסולת" שלו באהבה.

החוויה של התינוק תאפשר חיבור בין גופו לחוויות המהנות שלו (ושלא), ובהמשך לתחושות שבין גופו לסביבתו ולעצמו. כך, על פי ויניקוט, נוצרת "חוויה של בן-אנוש".

על המורה העובד עם נוער בסיכון להיות אחראי גם על התחום הזה בדרך שבה "יראה" את תלמידיו, אלו למשל שיגיעו בבגדים לא מותאימים בעונות השנה. על המורה "להריח" ולבחון את מצבם הגופני של תלמידיו, תלמיד רעב לא יהיה מסוגל ללמוד ועוד. נדגיש כי ללא התייחסות יום-יומית למצבם הגופני של התלמידים, ובמובן זה להתייחסות למצבם של התלמידים כבני אנוש - לא תתקיים למידה.

פריירה, שבו עסקנו בסעיף השני לעיל, מתאר בספרו "מכתבים למורה" מצב כזה:

לינה משוטטת סביב בית הספר, מתהלכת בסמטאות שכונת העוני, עירומה" קרלינה משוטטת סביב בית הספר, מתהלכת בסמטאות שכונת העוני, עירומה למחצה, עם לכלוך על הפנים שהסתיר את יופייה, מושא ללעגם של הילדים האחרים וגם של המבוגרים. היא נדדה אבודה, והגרוע מכול - היא הייתה אבודה לעצמה, מן ילדה של אף אחד. יום אחד הגיעה סבתא לבקש לקבל את הילדה לבית הספר, ולומר שהיא לא יכולה לשלם את האגרה, הסמלית כמעט, שנקבת עליה. אני לא חושבת שתהיה בעיה עם האגרה, אמרה המנהלת, אך כדי שאוכל

סכים להיות תלמיד, עליו להסכים לחוות הצלחות ושקט נפשי וליהנות מהחוויה הבסיסית של להיות מוחזק.

בשביל להצליח בכך, על המורה לעבור תהליך פנימי משמעותי של היחשפות לכאביו שלו עצמו, לכישלונותיו ולמצבי חוסר האונים שלו. רק כך יוכל להיות מסוגל להחזיק עבור תלמידיו את מצבם הקיומי בתחילת דרכם המשותפת.

המורה מייצג חיבור ואינטגרציה של מרכיבי ידע ויכולות קוגניטיביות אשר נחווים כנפרדים אצל התלמיד. הוא מהווה 'אחר משמעותי' המסוגל להחזיק חלקים ולשקף אותם עד שיוכל התלמיד ליצור אינטגרציה פנימית בעצמו, ויוכל להגיד לעצמו: "אני מסוגל לפתור תרגיל במתמטיקה", "אני יכול לנסח תשובה לשאלה בהיסטוריה" וכדומה.

2. טיפול פיזי (Handling)

(על פי ויניקוט, הטיפול הפיזי בגופו של התינוק יוצר "האנשה". האם, ההורים מטפלים בכל צרכיו הגופניים של התינוק; הם דואגים לנקיונו, להאכלתו ולכלל תנאיו הפיזיים. הם יבדקו את חום גופו, ובבואם לרחוץ

נפרט כאן את ארבעת העקרונות המרכזיים להפיכת המסגרת הלימודית ל'מרחב פוטנציאלי':

1. החזקה (Holding)

על פי ויניקוט, פעולה שהאם, ההורים עושים עם ילדם. זו החזקה פיזית מכילה, מחבבת וקבועה של הדמויות המשמעותיות עבורו. ההורים, למעשה, מאפשרים לתינוק להעביר אליהם את כל כאביו, תסכוליו וחוסר האונים שלו. ההורה מציע לתינוקו מרחב מוסדר שבו הוא יפקיד את החוויות הבלתי נסבלות שלו. כך יכול ההורה לספק עבור התינוק פתרון נוח ראויים ומספקים שיובילו לחוויית רגיעה ותחושה של מוגנות והכלה. אולם ההורה מציב "תנאים" מסוימים במערך הזה: על פי ויניקוט, על התינוק לתרום את חלקו במשוואה בכך ש"יקבל על עצמו" את הרגיעה ויפתח יחסי אמון תוך כדי בחינתם מחדש בכל גדילה וגדילה בהמשך הדרך.

אנו מצפים גם מהמורה לספק החזקה עבור תלמידיו: הוא אמור לשדר להם - "הכל עלי", כלומר התסכולים, הכאבים, תחושות חוסר האונים, חוסר ההבנה והסבל המתלווים לתהליך "הלמידה מחדש" - כל אלה אינם מה שהתלמידים נדרשים להסתיר מהמורה, אלא מה שהם מוזמנים לשתף בהם כדי להפוך אותם למרחב עבודה והכלה. נדגיש כי, על המורה להבהיר שלמשוואה שני צדדים: צד אחד המורה שמחזיק את התלמיד ואינו מוותר עליו למרות הקושי, בצד השני, על התלמיד לה-

5. דונלד ויניקוט

מרחב פוטנציאלי⁷

"מרחב פוטנציאלי" הוא מושג הלקוח מהמסורת הפסיכו-אנליטית ומייצג את הזרם של פסיכולוגיית יחסי האובייקט. דונלד ויניקוט שטבע את המושג העמיק בניתוח יחסי הגומלין בין האם והתינוק ובסביבה הטי-פולית שהיא מעניקה לו, כמו ביחסים משמעותיים נוספים בהם מתקיים דיאלוג התורם לצמיחה ולהתפתחות העצמי. 'המרחב הפוטנציאלי' הוא אזור הביניים שהאדם חווה בתווך שבין עולם המציאות החיצונית ובין העולם הפנימי, והוא כולל חוויות כגון משחק ויצירה תרבותית, כל-מר הוא מהווה מרחב של התנסות שניתן לפתח בו את תחושת העצמי, ובה בעת מקנה תחושת הגנה וביטחון.

'המרחב הפוטנציאלי', כמו יתר העקרונות המרכזיים בתורתו של ויניקוט, עוסק בתהליך הפסיכולוגי של התפתחות האדם. על פי ויניקוט, כל תינוק לומד ומתפתח מתוך מערכת יחסים מובנית בינו לבין סביבתו. על כן, לסביבה ולמערכות הקשרים שבה יש משקל מכריע בהתפתחות. הפדגוגיה הטיפולית נשענת במידה רבה על תפיסתו ההתפתחותית של ויניקוט, ומבקשת להאיר בעזרתה את המרכיבים המרכזיים וההכרחיים שבתהליך זה, מתוך כוונה לתת בעזרתם פרשנות ממוקדת של המבנה הפסיכולוגי של יחסי תלמיד-מורה, בדגש על נוער בסיכון.

מניע ומדרבן להשקעת מאמץ, יכול לגרום לילד להאמין ביכולותיו (צימר-מן, 2010). באופן הזה המורה יכול להוביל את התלמיד ללימודים משמעותיים ולהישגים, ומעבר לכך - להכרה ביכולת למידה נורמטיבית המייצרת הבנה שלמידה היא משאב קיים וקבוע בכל אדם באשר הוא אדם.

⁷ ויניקוט, ד. (2010). עצמי אמיתי, עצמי כוזב. תל אביב: עם עובד (עמ' 286-274).

4. אבנר ונעמי זיו

מוטיבציה ללמידה⁶

במחקרם, מציגים פרופ' אבנר זיו וד"ר נעמי זיו ידע תיאורטי ויישומי הנוגע להנעת תלמידים ללמידה. לגישתם, כדי לקדם תלמידים שחוו כישלונות ואיבדו אמון ביכולותיהם ובמערכת עצמה, יש ליצור עבורם סביבה תומכת שתחלץ את הכוחות הטמונים בהם ותעורר אותם לשאוף להצלחה אקדמית, כלומר לעורר אצלם מוטיבציה לימודית. תפיסה זו משקפת את תיאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 1985), המבחינה בין סוגים שונים של מוטיבציה לפי הסיבות או המטרות שגורמות לפעולה. **מוטיבציה חיצונית** נובעת מהרצון לעמוד בהצלחה בסטנדרטים חיצוניים או שיש להם תגמול חיצוני (כגון תחרות), והיא מתייחסת לפעולות המובילות לתוצאה מובחנת רצויה. לעומתה, בכל אדם מצויה גם **מוטיבציה פנימית** הנובעת מהרצון לעשיית דבר מתוך עניין, סיפוק או הנאה. המוטיבציה הפנימית אינה מיועדת להשגת מטרה חיצונית, אלא נובעת מתוך הסיפוק והעניין בפעילות עצמה, לכן היא מעוררת למאמץ ומקדמת עצמאות ומצוינות. הצבת רף דרישות גבוה מצד הורים ומורים ועידוד עבודה עצמית מחזקים את המוטיבציה הפנימית. **מוטיבציה מעורבת** – משלבת בין מוטיבציה חיצונית למוטיבציה פנימית וכוללת גורמים כגון ציפיות חיוביות (המשפיעות על הדרך שאנו נערכים למטלות ומשימות) ודימוי עצמי (האופן שאדם תופס את עצמו בהתבסס על שיקוף ומשוב מהסביבה, השוואה חברתית ואמונה פנימית לגבי יכולות וכישורים אישיים). המשגה זו טומנת בחובה רבים

6 זיו, א' וזיו, נ' (2010). פסיכולוגיה בחינוך במאה ה-21. תל אביב: יחדיו.

מן העקרונות של הגישה הקונסטרוקטיבית בחינוך, ויישומה מלמד כי מעבר ממוטיבציה חיצונית למוטיבציה פנימית, תורם רבות להתפתחותם הקוגניטיבית, לסקרנותם, לפיתוח היצירתיות ולצמיחתם של תלמידים.

זה בדיוק מה שקורה במסגרות שלנו: התלמידים המגיעים לבתי הספר ולמסגרות השונות במסגרת האגף עוברים תהליך הדרגתי ממוטיבציה חיצונית – התלויה בקבלת משוב חיצוני כגון פרסים, תעודות ועוד – לעבר מוטיבציה פנימית המבוססת על שאיפות ורצונות או מוטיבציה מעורבת המשלבת בין השתיים, הכוללת הצבת ציפיות גבוהות, דרישות ברורות והבעת אמון ביכולות של התלמידים לעמוד בהן. כל זאת תוך מתן משוב (שיקוף), אתגור באמצעות משימות המאפשרות השוואה חברתית (כגון בחינות ברמות שונות בהתאם לסטנדרטים הקבועים במערכת החינוך) ופיתוח האמונה הפנימית. זו האחרונה נובעת מתהליך הוראה-למידה מתוכנן ומוקפד המוביל להצלחות ולהישגים נורמטיביים ה'מוכיחים' לתלמידים את יכולותיהם ומניעים אותם להמשיך השקעה ומאמץ.

מכיוון שהתלמיד רואה היבטים של עצמו משתקפים בעיניו ובהבעותיו של האחר – לאופן שבו תופס המורה את התלמיד יש פוטנציאל להשפיע רבות על ההערכה העצמית והאקדמית של התלמיד. משום כך יש לאמונתו של המורה ביכולות התלמיד השפעה עמוקה על המוטיבציה ועל גיבוש תחושת המסוגלות בכלל, ותחושת המסוגלות הלימודית בפרט. הערותיו של המורה יכולות להעצים את תחושת המסוגלות של התלמיד או לערער אותה. מורה שהוא פחות ביקורתי ופחות שיפוטי, המעודד ונותן חיזוקים,

רם לאתגור ופיתוח אופטימיות. גם דרכו של המורה להתמודד עם בעיות יכולה לתרום בכיוון זה: מורים המעבירים מסר כי תמיד יש משהו נוסף שאפשר לעשות כדי לפתור בעיה - מחזקים את היכולת למצוא אופציות ואלטרנטיבות, ובכך משמשים מודל אופטימי לתלמידיהם (צימרמן, 2010).⁵

כדי להצליח ביישום חמשת המרכיבים הללו, על המורה להתייחס לכל תלמיד בנפרד ובד בבד להתייחס לקבוצה כולה בתהליך הבניית תהליכי ההוראה והלמידה ועל כך עוד נרחיב בסעיף 6 להלן.

לסיכום, למידה מתרחשת כאשר מתקיימת בה מעורבות משמעותית של התלמידים. התנאים הבסיסיים למעורבות כזאת היא איזון בין התביעה ללמוד לבין התשוקה ללמוד, שהתביעה לא תשתק את התשוקה. כדי ששני הקטבים הללו יוכלו להתקיים במקביל, שיטות הוראה שונות ומקצועות לימוד שונים נדרשים לזמן עבור התלמידים חוויה של 'זרימה', כלומר מעורבות עמוקה בפעילות מתוך מוטיבציה פנימית, תוך כדי ריכוז, עניין והנאה. באופן הזה פעולת הלמידה עצמה מתגמלת ומהווה מטרה בפני עצמה (צימרמן, 2010).

⁵ צימרמן, ש' (2010), רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית, תל אביב: הוצאת אח.

החלטות, על בחירות אישיות, על התמודדות עם אירועי חיים, על כישורי החיים ועל שאיפות לעתיד.

4. חיים של משמעות (Meaning)

עשייה בעלת משמעות לפרט החורגת מגבולות עצמו, כגון: הצבת מטרת, השתייכות, תחושת שליחות ותקווה.

מתן המשמעות ייעשה באמצעות השקעה, והפיכת הלמידה, ההשתייכות הכיתתית (קבוצת הלמידה) והבית-ספרית למרחבים הנוגעים לכל תלמיד, שירגישו שייכות לדברים הגדולים מהם. כאן ניתן לציין גם פעילות של התנדבות ותרומה לקהילה, קבלת אחריות בתוך המוסד הלימודי ועוד.

5. הישגיות (Accomplishment)

הצבת יעדים ומטרות בעלי משמעות ורלוונטיות הן ברמה האישית לכל תלמיד והן מבחינת הנורמה הנהוגה בחברה. הצבת יעדים ומאמץ להשגתם תורמים לתחושת הרווחה הנפשית, לשיקום הדימוי העצמי ולתחושת המסוגלות העצמית.

הדגש המרכזי הוא על לימודים הכוללים עמידה במבחני הבגרות.

תגובת המורה להצלחה או לכישלון יכולה לתרום גם היא לפיתוח האופטימיות של התלמיד. אם הוא מסביר את ההצלחה לא ככישרון או מזל אלא באמצעות מאמץ, ואת הכישלון לא בגזירת גורל או היעדר יכולת אלא באמצעות היעדר מאמץ מתאים. בכך הוא מדגים לתלמיד סגנון הסבר התור

התלמידים מעורבים מתוך בחירה ובשילוב של פעילויות ספורטיביות ואומנותיות (צימרמן, 2010).

בשביל להגיע למצב של 'מעורבות', חשוב שהפעילות, חומרי ההוראה והלמידה יאתגרו את התלמיד מבחינה אינטלקטואלית ורגשית ויצריכו השקעת מאמץ. בעקבות המפגש עם חומרי ההוראה והלמידה יבחן הנער אפשרויות נוספות של תפיסה, חשיבה ואמונה ביחס לנושאים שונים, ירחיב את ההתבוננות שלו על העולם וייחשף לנקודות מבט נוספות.

3. מערכות יחסים (Relationship)

יחסים משמעותיים וקרובים המובילים לבריאות נפשית ולאוויר. בני נוער זקוקים למבוגר משמעותי שיוכלו לסמוך עליו, שיקיים עימם שיח משמעותי ומכבד ושיסייע בידם למצוא משמעות.

יישום עיקרון זה מצד המורה יהיה בבניית יחסים משמעותיים עם התלמיד החורגים מיחסי מורה-תלמיד אינסטרומנטליים, בין היתר בשביל להוות מודל ליחסים מעצימים ומיטביים.

על איש המקצוע הנמצא במגע עם נוער בסיכון לייסד מערכת יחסים המבוססת על יחס של קבלה מלאה, עם נוכחות אמיתית ("אני מקשיב לך ומנסה להבין..."), מבוגר מתעניין המגלה סקרנות וכוונה כנה ("מה אתה מרגיש כש... "מה יעזור לך, ספר לי עוד").

בני נוער זקוקים למבוגר במערכת החינוך שישוחח עימם מעבר לתוכן האקדמי של תוכנית הלימודים, על נושאים אישיים ורגשיים, על קבלת

תקווה ואופטימיות), מביא לתחושות של סיפוק ואושר המקדמות את השינוי בתפיסת העולם העצמית והחברתית של תלמידינו.

מודל PERMA שחיבר סליגמן כולל חמישה יסודות אשר החיבור ביניהם מקדם את תחושת ההנאה והאושר של התלמידים. תוך פירוט הסעיפים, נציין גם את ההמלצות לאופני היישום שלהם בתפיסת הפדגוגיה הטיפולית.

1. רגשות חיוביים (Positive emotions)

אושר, שמחה והכרת תודה הנובעים מגירויים אינטלקטואליים ומיצירת תיות המשולבים בפעילות.

לאור זאת, מומלץ ליצור חומרי הוראה ולמידה המבוססים על גירויים אינטלקטואליים ופעילויות יצירתיות אשר יעוררו רגשות חיוביים הן בעקבות הגילוי וההבנה, והן בשל ההשתתפות בפעילות מסקרנת ומאתגרת.

2. מעורבות (Engagement)

חיבור של האדם לתחום אהוב הנובע מאתגר אינטלקטואלי או רגשי הדורש השקעה, ריכוז ומאמץ.

המאפיינים הבית-ספריים המקדמים מעורבות מתוך מוטיבציה פנימית (ראו גם בסעיף 4 להלן) כוללים, בין היתר, שילוב של עצמאות ואוטונומיה, המתבטא בגמישות במערכת הלימודים וביכולת בחירה של התלמידים; בפעילויות יצירתיות בלתי מובנות בעלות אופי משחקי שבהן

3. מרטין סליגמן

למידה מתוך אושר - מודל הפסיכולוגיה החיובית (PERMA)³

זרם הפסיכולוגיה החיובית, שאותו מייצג סליגמן, מציע מודל חדש לה־תבוננות על הרווחה הנפשית. הוא מספק תשתית חשובה לפדגוגיה הטיפולית בשאלה כיצד ליצור כוחות דווקא במקומות הפגיעים והפגועים. לטענת סליגמן, כאשר מלמדים ילדים צעירים מיומנויות חשיבה ופעולה מתוך אופטימיות, באמצעות זיהוי כישרונותיהם וחוזקותיהם, שיעור הדיכאון בגיל ההתבגרות יורד באופן דרמטי.

המחקר על רווחה נפשית סובייקטיבית של הילד מעלה שקיים קשר בין החוויה הבית-ספרית לבין שביעות רצון כוללת מהחיים. אקלים בית הספר, הכולל את איכות הקשר בין מורים לתלמידים ואיכות הקשר בין הורים לבית הספר, הוא מרכיב המשפיע במישרין על רווחה נפשית וגם על שביעות רצון מבית הספר (צימרמן, 2010).⁴

בעקבות מחקרים אלו פיתח סליגמן מושג של אושר המבוסס על מודל יישומי. המודל מאפשר ליצור חיבור בין פסיכולוגיה חיובית לפדגוגיה טיפולית. ברוח המודל שנציג להלן, האפשרות לנוע תוך כדי למידה בין העכשווי (הלמידה המעשית והקונקרטי) לעתידי (מסוגלות היחיד לראות את עצמו לומד ומתקדם, מגיע להישגים, מציב יעדים ומגבש

ואת עמיתיהם (לם 1981: 23). באופן הזה נוצר אצל התלמיד שינוי תודעה, כלומר תפיסה שונה שלו ביחס לעצמו, ליכולותיו, למעמדו החברתי ולמטרותיו.

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

4 צימרמן, ש' (2010). רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית. קריית ביאליק: הוצאת אח (עמ' 133-148).

או פיתוח קריירה תעסוקתית וכדומה). יישום עיקרון זה משמעו להביא את התלמידים שלא לקבל על עצמם הגדרות, כגון: תלמידים "טעוני טיפוח" או "נוער בסיכון" - הגדרות הקשורות בסטיגמות חברתיות וק" שורות בין היתר לתהליכים של 'הסללה' של תלמידים מהמעמד הנמוך להכשרה מקצועית המביאה לכל היותר להשתלבות במעמד הנמוך (זלמנסון 2000: 21). בניגוד ל'הסללה' זו, המורה נדרש לסייע לתלמידי דים להציב את המקום המורכב, ולעיתים גם הפגוע שממנו הם מגיעים, כהזדמנות לפתח מבט חדש וביקורתי על החברה, כלומר לפעול באופן חיובי כנגד המנגנונים שלא אפשרו את הקבלה שלהם לחברה או שה" דירו אותם ממנה.

הדיאלוג שבו התלמיד נוטל חלק אקטיבי, מתרחש באמצעות דרכי למי" דה פעילה והתנסויות חקרניות. באופן זה מבנה התלמיד ידע חדש אודות עצמו ואודות החברה שבה הוא חי בד בבד עם פיתוח תפיסת עולמו ויצירת אמון ביכולתו לפעול לאורם. הידע הזה הוא שמאפשר שינוי תודעה בקרב התלמידים באשר למצבם בהווה ופותח את הדרך לשינוי אפשרי בעתידם.

9. תמורה חברתית וחינוך משחרר

תפיסת הפדגוגיה הביקורתית מובילה אותנו לחשיבה שונה ביחס לסדר החברתי, היא אינה מקדשת אותו אלא מציבה אותו לבחינה מחודשת, כלומר זהו ניסיון להוביל קבוצות בתוך אוכלוסייה נתונה לבירור מע" מדן ומצבן, ובאמצעות בירור זה לנסות לפעול לשינוי חייהן הן ברמה האישית והמשפחתית והן ברמה הקהילתית והחברתית. פריירה ביקש לראות בתהליך השחרור תהליך המסייע לבני אדם לשחרר את עצמם

רגשית, וכך יכול התלמיד לבחון באופן ביקורתי את עברו, את פעולותיו בהווה ואת החלטותיו ביחס לעתידו.

7. לימוד ביקורתי

עיקרון זה משמעו הבניית תהליכים מורכבים, כגון: פעולה, סקרנות, חקרנות נמרצת וספקנות, במטרה ליצור תהליך של הפקת ידע בכי" תה ולעורר מחשבה רפלקטיבית וחקירה ביקורתית של המציאות שבה פועל התלמיד.

כדי ליצור פדגוגיה ביקורתית יש לקדם תהליכי למידה שבהם התלמידים פעילים ומתנסים בלימוד חווייתי, ודרכו הם מגבשים את הידע. יש להימנע מאימוץ הגישה ה'בנקאית', שבמסגרתה התלמיד לומד באופן פסיבי ו'מופקד' בו ידע על ידי המורה, ולהציב במקומה "חינוך לשחרור", כלומר לאפשר לתלמידים לזהות את הגורמים המעכבים את התפתחותם ועצ" מאותם, ולסייע בידם להשתחרר מהם.

8. הארת המציאות באור חדש

עיקרון זה מדגיש את האפשרות של שינוי תודעתם של התלמידים ביחס למצבם הלימודי, החברתי והנפשי באמצעות הדיאלוג המשחרר. באמצעות הארת המציאות באור אחר נוצרת אפשרות שהתלמיד יוכל לעבור ממצבו העכשווי למעמד אחר; ממעמד של תלמיד נכשל למע" מד של תלמיד מצליח; מחוויה של חוסר יכולת להשפיע על המציאות - להבנה שמאמץ יכול לשנות מציאות; מחוסר אוריינטציה ומוכוונות לעתיד - לאוריינטציה עתידית מוגדרת (שאיפה ללימודים אקדמאיים

רבותו של המורה ולהפך - התכנים והידע של המורה ירחיבו את תרבותו של התלמיד.

לדוגמה, תלמידה מסרבת לעשות תרגיל במתמטיקה. המורה מבקשת ממנה רק לצפות בה פותרת את התרגיל. החומר הנלמד זר לתלמידה, העיבוד שהמורה עושה, תוך הכלת הסירוב, מוביל ללמידת חומר חדש המשלב התמודדות עם: הקושי הרגשי (הכלת הסירוב והתמודדות עם כישלונות העבר), המתח הפיזי (המתח מתפוגג ומאפשר רגיעה וקלי-טה) והפעולה הקונקרטי (עמידה ביעד של נושא השיעור ולמידה לק-ראתו). מפליא לראות עד כמה גישה זו מקדמת הצלחות.

נדגיש: התלמידים אינם זקוקים ל'טיפוח'. הם מגיעים עם עולם תרבותי עשיר ומגוון ויש להתייחס אליהם בכבוד ולהימנע מיחס פטרוני. המורה, המביא עימו אף הוא עולם תרבותי עשיר ומגוון, אחראי על יצירת חיבור בין התרבויות במטרה להרחיב את תרבות התלמיד ותרבותו שלו. על ידי כך הוא יוצר עבור תלמידיו את הקרקע ללמידה של חומר חדש, שיוביל להעמקה ולעמידה בדרישות הנורמטיביות. בדרך זו הוא אף מקרב את תלמידיו ל'תרבות הנורמטיבית', שיוכלו לבחור ולהשתלב בה בהמשך.

5. דיאלוג שיטתי ולא מתירני

חלק משמעותי מתפיסת הפדגוגיה הטיפולית הוא התמקדות בסדר, בארגון, ברצינות ובלימוד שיטתי, קפדני ולא מתירני, לצד גמישות והתאמה לצורכי הלומד. על פי עיקרון זה, מושם דגש על דיאלוג מתוך הקשבה ואחריות אינטלקטואלית תוך הקפדה על גבולות ברורים וש-מירה על סמכות המורה. בתוך גבולות מאפשרים אך מוגדרים כאלה,

הופכת הפתולוגיה הרגשית, הפסיכו-חברתית והלימודית של נוער בסי-כון לבסיס עבור פיתוח של תהליכים נורמטיביים של למידה.

לדוגמה, לאחר שוטטות רבה והיעדרויות מבית הספר בקהילה, נקל-טת נערה במסגרת חוץ-ביתית. היא נדרשת להיכנס לבית הספר במעון מהיום הראשון לשהותה. בתחילה היא תתבקש להיות נוכחת בלבד, בהמשך תתבקש להפוך ללומדת פעילה ומשיגה. בהדרגה נוצרת תו-כנית אישית וגמישה עבודה, ועם זאת, מכוונת להשגת מטרה פדגוגית ברורה (למידה במסלול לימודים מוגדר).

לצורך יישום פדגוגיה טיפולית, הדיאלוג יהיה ממקום הבודק בדרך רצינית ומשמעותית את הנושאים הנידונים בכיתה או בקבוצה. התהליך הלימודי חייב להתקיים מתוך הקפדה על סמכות המורה המוביל את התהליך, ותוך שמירת גבולות ותהליך לימודי ומובנה. כל אלו בכדי להגביר את יכולת הת-פקוד ולאפשר את חירויות התלמיד בתהליך.

6. הצבת בעיות

בתהליך הפדגוגי-ביקורתי התלמיד והמורה יוצרים את הידע בתהליך של מיזוג או עימות של הידע הקיים אצלם עם עובדות חדשות. בא-מצעות הצבה של בעיות חדשות וחשיבה משותפת על פתרון, נעשה התלמיד למוביל (בחשיבה) ומובל (בכלים לחשיבה) בעת ובעונה אחת.

על פי גישה זו, יש מקום לתלמיד כמו למורה להעלות סוגיות או בעיות רלוונטיות ובעלות חשיבות לעולמו של התלמיד. דיאלוג מושכל העוסק בסוגיות/בעיות מאפשר לבחון אותן מעבר להיבטים הכאובים והטעונים

כיצד יוצרים דיאלוג שכזה? לדוגמה, בשיעור גיאוגרפיה, נערה מס' פרת על מחשבותיה בזמן הנסיעה חזרה למעון שבו היא שוהה: "אני נוסעת באוטובוס ורואה שלט 'רמאללה' וחושבת על כך שהחבר שלי משרת מעבר להרים הללו וכמה אני מתגעגעת אליו..." זהו לכאורה סיפור אישי שאינו קשור לשיעור גיאוגרפיה. אולם ניתן – ומתבקש – לחבר את האמירה של התלמידה ללימוד גיאוגרפיה, באמצעות פתיחת מפה והצבעה על "ההרים הללו". כך נוצר דיאלוג ייחודי, המקרב בין החוויה של התלמידה בתחום הדעת והמקום שבו היא נמצאת במחשבותיה ובעולם הדימויים והרגשות שלה, לבין המקום של המורה והוראת המצוה. הדוגמה הזאת מובילה אותנו לנדבך חשוב ומרכזי בתפיסתו של פריירה המכונה "שינוי תודעה". נציג אותו בסעיף התשיעי.

2. מתן העצמה

המורה והתלמיד שותפים ליצירתו של תהליך הלמידה ומכאן שהם יכונים להשפיע עליו ביחד ולהיות מושפעים ממנו. באמצעות תהליך הידברות דמוקרטי והשפעה ההדדית נוצרת העצמה של המשתתפים וגדל הסיכוי לשינוי תודעתי.

פריירה מדגיש כי יכולתו של התלמיד להשפיע על התהליך, וכתוצאה מכך גם יכולתו של המורה, ולהיות מושפע ממנו – תגבר אם תינתן לו אחריות. כל זאת בתנאי שיתפנה מקום לידיעה, לחוויות, ולרעיונותיו של התלמיד.

3. התייחסות לתרבותו של התלמיד

על המורה ללמוד את התרבות שממנה מגיעים תלמידיו, להכיר את שפתם ואת עולמם. עליו להתייחס לממדים אלו בבואו לבחור את חומרי הלמידה והתכנים ולהתאימם, בהתייחסות לסוגיות שונות העולות בשיעור ועוד. פריירה מדגיש את **הערך השווה** שבין תרבות הנערים לבין התרבות של אנשי הצוות, אפילו אם הנערים מגיעים מתרבות עבריינית. רק באמצעות ההכרה בערך תרבותם של כל השותפים לתהליך ניתן להוביל אותם ליצירת שינוי ולהסכמה ללמוד מהתרבות האחרת ואף להתערות בה.

מורים צריכים לדעת לעשות שימוש במגוון ובעושר התרבותי כאמצעי להרחיב את עולמם ולהעמיק את הזהויות של התלמידים. עליהם לדעת כיצד להעסיק בפעילויות לימודיות תלמידים מרקע שונה ובעלי יכולות וכישורים שונים, וכיצד ליצור, לצד טיפוח המייחד והשונה, גם את המשותף. כמו כן, עיקרון זה מדגיש את חשיבותה של למידה חווייתית ומרחיבת אופקים, הקשובה למקומם ולצרכיהם של הלומדים ואשר אמונה על תיווך החומר הנלמד שיתחבר לעולמם התרבותי.

4. הרחבה תרבותית (ולא טיפוח)

בסעיף הקודם התמקדנו בתרבות של התלמיד, כעת נעבור לתפקיד הפדגוגי-טיפולי של המפגש עם העולם התרבותי שמייצג המורה. יצירת חיבור בין תרבות התלמיד לתרבותו של המורה, המייצג את התרבות הנורמטיבית, מתבצעת באמצעות התהליך הדיאלוגי המוביל להרחבה תרבותית של כלל המשתתפים. החומרים שמביא התלמיד יתחברו לת-

2. פאולו פריירה

דיאלוג של שחרור²

פאולו פריירה (1921-1997) פעל כמחנך וכהוגה פדגוגי בברזיל, ולהגותו תודעה השפעה בעולם כולו. הוא מזוהה עם זרם הפדגוגיה הביקוריתית בחינוך. במרכזו של הגישה הפדגוגית שלו טמונה ההכרה בדיאלוג כאמצעי משמעותי להובלת שינוי תודעתי.

Freire brought attention to the fact that a teacher must free the learner to participate in the process of learning. He argued that the teacher must not be the one who simply transmits knowledge, but rather the one who facilitates the learner's discovery of knowledge. This is achieved through dialogue, where the teacher and learner engage in a process of mutual learning. The teacher's role is to create a safe space for the learner to express their thoughts and feelings, and to challenge their assumptions. The learner's role is to actively engage in the learning process and to take responsibility for their own learning. This approach to education is based on the belief that all people have the capacity to learn and to change their lives. It is a process of liberation, where the learner is freed from the constraints of a traditional, authoritarian education and is able to take control of their own learning and their own future.

נדגיש כי, המורה אינו 'יוצק תוכן' לראשו של התלמיד, אלא יוצר דיאלוג הפותח מרחב משותף לידע שלו ולמטען ולידע שהתלמיד מביא עימו לכיתה. על המורה להיות מסוגל להכיל את המגוון הזה של המחשבות, החוויות והניסיון, וליצור חיבור משמעותי בינו לבין נושאי השיעור הספציפי.

על המורה להיות מסוגל להכיל ולהחזיק בו-זמנית הן את הידע הזורם אליו בדיאלוג המתמשך עם תלמידיו והן את החומר הלימודי של השיעור, וליצור באמצעות ההקשרים שבין סוגי הידע את אותו מרחב משותף ליצירה של חומר חדש, שיוביל להעמקה ולעמידה בדרישות הנורמטיביות.

גישתו של פריירה מתבססת על תשעה עקרונות מרכזיים שנפרט תוך התייחסות להקשרים של הפדגוגיה הטיפולית:

1. דיאלוג

כדי להוביל את התלמיד להשגת תודעה ביחס למצבו, ובהמשך, לפתח אצלו בעקבות כך רצון לשינוי, יש צורך בדיאלוג אמיתי בין המורה לתלמיד. המורה והתלמיד שותפים לדיאלוג, תוך שמירה על כבוד הדדי ביניהם.

הפדגוגיה הטיפולית מבוססת על מרחב של למידה משמעותית מבוססת דיאלוג. מרחב שהוא מצד אחד גמיש ופתוח, ומצד שני מתקיים תוך עמידה בסטנדרטים הפורמליים שבמרכזם הקפדה על עמידה במבחנים והשגת תעודות. בשביל שיתאפשר דיאלוג יוצר שינוי, על המורה להאמין ביכולתו של התלמיד להיות שותף פעיל ושווה בערכו לזה של המורה ולהתייחס אליו ככזה: לשוחח עם התלמיד ב'גובה העיניים', תוך כבוד הדדי ולסייע ליצור את החיבור בין עולמות התוכן של הלמידה לבין עולמו של התלמיד ומציאות חייו.

² שור, א' ופריירה, פ' (1990). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך. תל-אביב: מפרש.

יביאו לנקודות מפנה בקרב התלמידים, קרי, ליצור חוויות חינוכיות שנוֹר געות באדם ושאין מאופיינות בהעברת ידע או בתהליכי חשיבה והבנה בלבד.

חוויות מפתח במערכת החינוך הופכות את התכנים הלימודיים לרלבנטיים לחייהם ולרגשותיהם של הלומדים, ונעשים למאתגרים ומפתיעים עבורם. דרכי ההוראה כוללות יצירת הקשרים בין העולם האישי והלימודי, אתגור ותחרויות לימודיות, מתן אפשרויות בחירה, הפעלה רב-ממדית של כישורי הלומדים, למידה מחוץ לכיתה והתנסויות בניסוי ומחקר.

מורים הנתפסים בקרב תלמידיהם כדמויות מפתח, מתאפיינים ביחס האישי שהפגינו כלפי תלמידיהם. לכן לעיתים, גם כאשר דרך הלימוד אינה יוצאת דופן בהכרח, די במוכוונות האישית אל התלמידים ובגישה הנלהבת של מורים כלפי מקצוע הלימוד כדי ליצור חוויות מפתח במסגרת הלימודים.

נויות לגילוי עצמי, נוגע ב"הרפתקת הזהות" של התלמידים ומאפשר התבוננות פנימית מזווית מחודשת של התלמיד על עצמו.

בדוגמה הבאה מתוארת חוויית מפתח שהובילה לשינוי משמעותי בדרכי החינוכית של מורה למתמטיקה אשר לימד נוער בסיכון במסלול 12 שנות לימוד. המורה דיווח על תסכול ביחסיו עם קבוצת התלמידים שלימד. התסכול, ציין המורה, נבע מכך "שכל מה שאני מנסה לעשות כדי שילמדו משוואה עם שני נעלמים לא עוזר, אני פשוט לא מצליח..." במסגרת תהליך ההנחייה שעבר, ניתנו למורה שתי פרשנויות למקור התסכול: האחת - התסכול של התלמידים ביחס לעצמם מועבר אליו ומשתלב בשלו - בתהייתו אם הוא מורה טוב או לא. פרשנות שנייה הייתה שאולי הקושי נובע מהמשמעות המקופלת מאחורי המילים "שני נעלמים" - ביטוי אשר יכול לציין גם את מי שנעלם מחיי התלמידים, למשל הוריהם. שני ההסברים ואפשרויות החשיבה השונות הביאו ליצירת התכוונות אחרת של המורה לאותה קבוצה שיצרה חוויית למידה מסוג שונה ונודעה לה השפעה עמוקה עבור המורה והתלמידים.

מן הדוגמה עולה כי מקומם של המורים ואנשי הצוות האחרים ביצירתן של חוויות מפתח הוא מרכזי, וכי ההוראה בכיתה יוצרת הזדמנויות רבות כדי לפתח אותן. ייעודו של המפגש בין המורה לתלמיד הוא גם לזמן את אותן "חוויות מפתח" לתלמיד, הן מבחינת המפגש המשמעותי עם דמות מופת המהווה דמות לחיקוי והזדהות (המורה) והן באמצעות פעילויות לימודיות ייחודיות ומגוונות הנוגעות לאותה עוררות פסיכולוגית או במקרים של נוער בסיכון - נגיעה בכאב. לאור זאת, מה שנדרש מהמורה הוא יישום של דרכי הוראה שייצרו חוויות מפתח אשר

פדגוגיה טיפולית: מהלכה למעשה

הפדגוגיה הטיפולית היא תפיסה אינטגרטיבית המתבוננת בכיתה וב־מסגרת החינוך כמרחב לעבודה רגשית. התפיסה נשענת על שישה מקורות ידע: פדגוגיה של חוויות מפתח; הפדגוגיה הביקורתית; חקר המוטיבציה ללמידה; הפסיכואנליזה; הפסיכולוגיה החיובית; הנחיית קבוצות. נציג כאן, בתמצית, את העקרונות והתובנות העיקריים מכל אחד ממקורות ידע אלו.

1. גד יאיר

מחוויות מפתח לנקודות מפנה¹

גד יאיר מציג דגם מרתק להשפעה חינוכית אשר מתייחס בדיוק ליחסים שבין פדגוגיה לטיפול. במקום הגישה המקובלת שהשפעה חינוכית היא תוצאה איטית והדרגתית מתוך הצטברות של חוויות קטנות בתהליכי הלימוד, מציג יאיר את המושג של "חוויות מפתח" - סיטואציות רבות עוצמה המתרחשות בפרק זמן קצר, אשר מביאות לנקודת מפנה בחייו של האדם. מה שמאפיין חוויות מפתח הוא עוררות פסיכולוגית חזקה. חוויות כאלה יכולות להתרחש במגוון דרכים, כגון: מפגש עם מורה יוצא דופן, סיור או השתתפות בפעילות ייחודית מכוננת. חוויות מפתח עשויות להתרחש במגוון זירות פעילות: במשפחה, בבית הספר, במסגרות בלתי-פורמליות ובצבא. הן מתוארות כ"טראומה חיובית", כלומר כזו אשר שינתה את מסלול חייהם של המתנסים בהן ואשר נותרה חקוקה בזיכרונם לאורך זמן.

מאפייניה הייחודיים של חוויית המפתח מובילים לנקודת מפנה. זו עשויה להשתקף בגילוי עצמי של התלמיד, בהערכה מחודשת של מציאות חייו, יכולותיו ויעדיו הן בהיבט הלימודי והן בתעסוקתי. חלק נכבד מהדמויות המחוללות את חוויות המפתח הם במקרים רבים מורים ואנשי חינוך, לפיכך למסגרות החינוך יש פוטנציאל השפעה מכריע על חייהם של המתחנכים שהוא הרבה מעבר לתחום הצר של הישגים וציונים. מהותו של החינוך המשתקף מגישה זו היא של פתיחת הזדמ-

1 גד י, (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית. תל אביב: ספריית הפועלים.

היא המרחב המרכזי ליצירת שינוי רגשי, וזה בתורו – הופך את הלמידה לחוויה משמעותית המשפיעה על התודעה ועל התנהגות התלמיד. הפדגוגיה הטיפולית שואפת להפוך את הנערים בסיכון לתלמידים מתפקדים, ולאפשר להם, באמצעות התהליך הלימודי, התארגנות פניית, רגשית ונפשית בהקשרים שלכאורה אינם קשורים לתוכן הנלמד, כלומר הפדגוגיה הטיפולית מובילה לנגיעה בנפשם של התלמידים, על כאביהם, סבלם, הפגיעות שחוו, פערי הלמידה וקשייהם הלימודיים, והפיכת מקורות הכאב והסבל למשאב ידע בלתי נפרד מהלמידה המתוכננת על פי תוכנית הלימודים.

לחיזוק האקלים הבית-ספרי ולשיפור חוויית הלמידה. התערבויות אלו נמצאו יעילות עבור נוער בסיכון ומסייעות בהפחתת נשירה סמויה.

זאת ועוד, דו"ח מקנזי (2018) שבחן 25 מערכות חינוך שונות בעולם, אשר חלקן ידועות כבעלות הצלחה חינוכית רבה, העלה כי הדרך היחידה לחולל שיפור ארוך טווח בבית הספר היא באמצעות פיתוח דרכי עבודה שמעודדות את החיבור בין תלמידים למורים. המפתח טמון ביכולתם של המורים להעריך במדויק את נקודות העוצמה והחולשה של כל תלמיד ותלמיד, ולבחור את שיטות ההוראה המתאימות שיעזרו להם ויקדמו אותם בלימודיהם.

גישות נוספות, המתוות דרכי עבודה במשרד החינוך, מדגישות, ברוח הגישה האקולוגית וההוליסטית, את חשיבות הקשר מורה-תלמיד. הגישה הפסיכו-פדגוגית למשל המנחה את פעילות שפ"י במשרד החינוך, מושתתת על חשיבות ההתייחסות לתלמיד באופן כוללני ועל בחינת צרכיו הלימודיים בד בבד עם הרגשיים; לצידה, התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית שפיתחה פלורה מור, נותנת מענים חינוכיים המותאמים ליכולות הגלויות והסמויות של תלמידים הפגיעים לסיכון. המשותף לגישות אלו הוא ההבנה שהדמויות החינוכיות בבית הספר מעורות בחיי התלמיד, ולכן כאשר הן קשובות לצרכיו ומבקשות לתמוך ולסייע לו - בכוחן להדריך ולכוון את מאמציו בהתמודדות עם מטלות לימודיות, רגשיות וחברתיות, ולשמש במקרים רבים תחליף של ממש לטיפול פסיכותרפי.

עם זאת, ייחודה של הפדגוגיה הטיפולית טמון בתפיסה ההרמונית שבין פדגוגיה וטיפול, המתבססת על הנחה שהלמידה ורכישת ההשכלה

מהי פדגוגיה טיפולית?

פדגוגיה טיפולית היא תפיסה תיאורטית ומקצועית העוסקת בקשר שבין נפש התלמיד שחוה בחייו מצבי כישלון, אכזבה ופגיעות רגשיות ופיזיות לבין תהליכי למידה ועמידה בהישגים לימודיים נורמטיביים. החיבור בין הפדגוגיה לטיפול, התכנים, שיטות ההוראה ועולם הרגש, מאפשר לקדם את התלמיד לעבר הישגים משמעותיים המובילים לשינוי התודעה שלו כבוגר עצמאי ומצליח.

גישת הפדגוגיה הטיפולית פותחה במקורה כחלק מהניסיונות לקדם את יכולת הלמידה ולהביא להישגים לימודיים משמעותיים בקרב תלמידיים בסיכון השוהים במסגרות חוץ-ביתיות - אוכלוסיית הקצה ברצף הטיפולי. עם זאת, הגישה עשויה לשמש תשתית להבנה ולקידום השכמתם של בני נוער במצבי סיכון במגוון מסגרות נוספות הן בקהילה והן מחוצה לה.

מדוע פדגוגיה טיפולית?

תלמידים הלומדים במוסדות לנוער בסיכון מאופיינים לעיתים כחסרי מוטיבציה ללמידה, כבעלי פערים עצומים בידע ובמיומנויות, כמתקשים בארגון הלמידה ובעיקר - כחסרי אמונה ביכולתם להצליח. מאפיינים אלו מקשים עליהם לפתח תחושת מסוגלות עצמית שבכוחה לסייע בהתמודדות עם המשימות הלימודיות, להגביר את השייכות לבית הספר ולהוביל להצלחה בלימודים. באורח דומה, אנשי מקצוע שונים העובדים עם נוער במצבי סיכון, נוטים גם הם, לעיתים, לפקפק

ביכולתם של תלמידים אלו להתמיד בלימודיהם ולצקת בהם משמעות. החשיפה הממושכת הן לאוכלוסיות פגיעות בעלות צרכים מגוונים והן לסביבת עבודה עמוסה ולחוצה, והיעדר ידע יישומי ובהיר המותאם לצורכי העובד ולמסגרת הארגונית - עלולים ליצור יחד, 'קואליציה של ייאוש' שאינה רצויה. הפדגוגיה הטיפולית מציעה, על כן, זווית התבוננות ופרקטיקה יישומית שעשויים לעורר תקווה בקרב תלמידים ואנשי מקצוע כאחד.

עבודה חינוכית-טיפולית עם נוער בסיכון: מפתולוגיה וחסכים למשמעות ומשאבים

בשנים האחרונות מתגבשת הכרה, מבוססת מחקרית ומגובה בעדויות רבות מהשדה, הנוגעת לחשיבות ההיכרות של המורים עם המאפיינים החברתיים והתרבותיים של תלמידיהם, מתוך הבנה של השפעתם על תפקודם הלימודי והרגשי בבית הספר. מגישות המדגישות את הטיפול בפתולוגיה האישית והמתמקדות בהיבטים אישיים ותוך-אישיים של התלמיד (כגון: דימוי עצמי נמוך, קשיים בדחיית סיפוקים, היעדר מיקוד שליטה פנימי) מועבר הדגש כיום אל גישות המחזקות את ההתייחסות הכוללת למעגלי חייו של התלמיד (כגון התפיסה האקולוגית), ולתפיסות הוליסטיות העוסקות בהבנת היחסים וההשפעות ההדדיות ביסודות האישיים, המשפחתיים, הקהילתיים והחברתיים-תרבותיים. בתוך כך, מופנית תשומת הלב לכוחות ולמשאבים, ליכולות ולמרחבי התפקוד. מגמה זו מיושמת בין היתר בפיתוח התערבויות מערכתיות המכוונות

מבוא

גיל ההתבגרות הינו תקופת חיים המאופיינת בעלייה חדה של קונפ־ליקטים בין-אישיים, בהתעוררות של מצוקה רגשית ולעיתים אף בה־תנהגויות סיכוניות. המסגרות הלימודיות שבהן שוהים בני הנוער על־לול להעצים קשיים אלו, מה שעלול להתבטא בסופו של דבר בנשירה ובניתוק. אומנם, כאשר היא נעשית בהתאמה למאפייני הגיל ולצרכי בני הנוער – יכולה חוויית הלימוד להיות לא רק לנעימה ומספקת יותר, אלא להוות מקור רב-ערך לתמיכה רגשית ונפשית. לפיכך, יחסי דאגה וסביבה תומכת בבית הספר חשובים במיוחד בקרב תלמידים ברצף של סיכון וניתוק. הוראה הנשענת על יסודות של תמיכה, דיאלוג, וקשר משמעותית בין מורה לתלמיד מחד והשומרת על גבולות ברורים ביניהם מאידך, יכולה לשפר באופן משמעותי את סיכוייהם של בני הנוער להצליח בבית הספר ובחייהם בעתיד. החיבור המשמעותי בין פדגוגיה לטיפול הוא, בתמצית, הליבה של התפיסה המוצגת כאן.

הקדמה

החוברת שלפניכם - 'פדגוגיה טיפולית' - מציגה את עקרונותיה של תפיסה חינוכית-טיפולית אשר נועדה לחולל שינוי בעבודה החינוכית במרחבים השונים שבהם נמצאים ילדים ובני נוער בסיכון.

אני סבור כי פיתוח דרכי הוראה והתערבות מקצועיים בהתאם למתווה של תפיסה זו, עשוי לקדם אקלים המבוסס על שיח מעצים ומשמעותי עם בני הנוער, ולסייע ביצירת שינוי התנהגותי ותודעתי אשר יתרום לתחשת המסוגלות שלהם ולהצלחתם בלימודים.

אני תקווה כי אתם, אנשי המקצוע של האגף, תתנסו ביישום עקרונות הפדגוגיה הטיפולית, תשאבו מהם השראה ורעיונות, ותחוו קשרים קרובים עם בני הנוער שעומדים אתם עובדים. כך תוכלו להגיע להישגים ולצעוד יחד בדרכים חדשות, פוריות ומעוררות תקווה.

בברכה,

חיים מויאל

מנהל אגף א' לילדים ונוער בסיכון

פדגוגיה טיפולית

השכלה מעוררת תקווה לבני נוער במצבי סיכון

חיים מויאל

תוכן העניינים

7	הקדמה
9	מבוא
14	פדגוגיה טיפולית: מהלכה למעשה
15	1. גד יאיר
18	2. פאולו פריירה
27	3. מרטין סליגמן
32	4. אבנר ונעמי זיו
35	5. דונלד ויניקוט
42	6. וילפרד ביון
45	סיכום
47	תודות
48	פדגוגיה טיפולית: מהלכה למעשה

