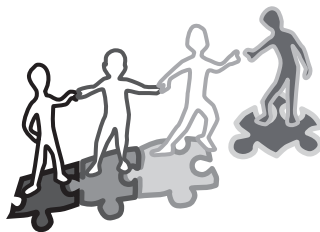




מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון



פדגוגיה טיפולית

השכלה מעוררת תקווה
לבני נוער במצבי סיכון

כתיבה: חיים מויאל

פדגוגיה טיפולית

השכלה מעוררת תקווה

לבני נוער במצבי סיכון

מהנטייה האנטי-חברתית משתמעת תקווה... שוב ושוב אנו רואים כיצד רגע התקווה מתבזבז, או קמל, בשל ניהול לקוי או חוסר סובלנות... הטיפול בנטייה האנטי חברתית איננו בפסיכואנליזה אלא בניהול, ביציאה לפגוש את רגע התקווה ולעמוד מולו.¹

החברת 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 לתחושת 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 שעימם אתם עובדים. כך תוכלו להגיע להישגים ולצעוד יחד בדרכים חדשות, פוריות ומעוררות תקווה.

בברכה,

חיים מויאל

מנהל אגף א' לילדים ונוער בסיכון

תודות:

למנחות היל"ה במוסדות חסות הנוער – שיצרו איתי דיאלוג פורה בתפישה ומשמעותה. לרכזי ההשכלה במוסדות חסות הנוער – על הנכונות להקשיב ולהתנסות 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 כך שלקחו כל הזדמנות ללמידה והגיעו להצלחה עצומה מהרגע שהאמון חזר אליהם, הם הגיבורים האמיתיים של התפיסה. לאלעד איתן פייט – על עריכת הלשון. ללוקה בייזל על העיצוב הגרפי. לגל הרץ- שעבד ללא לאות עד השלמת הטקסט, בחוכמה ותבונה אין קץ. לבינה האשה שאיתי- שקראה וערכה שוב ושוב את הטקסט עד לגיבושו.

הוצאה לאור : גף פרסומים, משרד החינוך
חשוון תשע"ט
אוקטובר 2018.

© כל הזכויות שמורות לאגף א' לילדים ונוער בסיכון, משרד החינוך

1 ויניקוט ד' (1956), הנטייה האנטי-חברתית, עמ' 309. תרגם את המובאה דני שראל.

מבוא

גיל ההתבגרות הינו תקופת חיים המאופיינת בעלייה חדה של קונפליקטים בין-אישיים, בהתעוררות של מצוקה רגשית ולעיתים אף בהתנהגויות סיבוניות. המסגרות הלימודיות שבהן שוהים בני הנוער עלולות להעצים קשיים אלו, מה שעלול להתבטא בסופו של דבר בנשירה ובניתוק. אומנם, כאשר היא נעשית בהתאמה למאפייני הגיל ולצורכי 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 ובחיייהם בעתיד. החיבור המשמעותי בין פדגוגיה לטיפול הוא, בתמצית, הליבה של התפיסה המוצגת כאן.

מהי פדגוגיה טיפולית?

פדגוגיה טיפולית היא תפיסה תיאורטית ומקצועית העוסקת בקשר שבין נפש התלמיד שחווה 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 תלמידים בסיכון השוהים במסגרות חוץ-ביתיות - אוכלוסיית הקצה ברצף הטיפולי. הגישה עשויה לשמש תשתית להבנה ולקידום השכלתם 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, בעלי פערים עצומים בידע ובמיומנויות, מתקשים בארגון הלמידה ובעיקר - חסרי אמונה ביכולתם להצליח. מאפיינים אלו מקשים עליהם לפתח תחושת מסוגלות עצמית שבכוחה לסייע בהתמודדות עם המשימות הלימודיות, להגביר את השייכות לבית הספר ולהוביל להצלחה

אם כן, ייחודה של הפדגוגיה הטיפולית טמון בתפיסה ההרמונית שבין פדגוגיה וטיפול, המתבססת על הנחה שהלמידה ורכישת ההשכלה 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 פיזית, 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.

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. ניתן לראות מעבר מגישות המדגישות את הטיפול בפתולוגיה האישית והמתמקדות בהיבטים אישיים ותוך-אישיים של התלמיד (כגון: דימוי עצמי נמוך, קשיים בדחיית סיפוקים, היעדר מיקוד שליטה פנימי) 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 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 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 היא 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.

פדגוגיה טיפולית

מהלכה למעשה

הפדגוגיה הטיפולית היא תפיסה אינטגרטיבית המתבוננת בכיתה ובמסגרת 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. ג'ד יאיר

מחוויות מפתח לנקודות מפנה

ג'ד יאיר מציג דגם מרתק להשפעה חינוכית, אשר מתייחס בדיוק ליחסים שבין פדגוגיה לטיפול¹. 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 חוויות המפתח מובילים ל**נקודות 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

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

המשתקף מגישה זו היא של פתיחת הזדמנויות לגילוי עצמי, נוגע ב"הרפתקת הזהות" של התלמידים ומאפשר התבוננות פנימית מזווית מחודשת של התלמיד על עצמו.

בדוגמה הבאה מתוארת חוויות מפתח שהובילה לשינוי משמעותי בדרכו 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 חוויות 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 יביאו לנקודות מפנה בקרב התלמידים, קרי, ליצור חוויות חינוכיות שנוגעות באדם ושאינן 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 במכוונות האישית אל התלמידים ובגישה הנלהבת של מורים כלפי מקצוע הלימוד כדי ליצור חוויות מפתח במסגרת הלימודים.

2. פאולו פריירה

דיאלוג של שחרור

פאולו פריירה (1921-1997) פעל כמחנך וכהוגה פדגוגי בברזיל, ולהגותו נודעה השפעה בעולם כולו.² הוא מזוהה עם זרם הפדגוגיה הביקורתית בחינוך. במרכזו של הגישה הפדגוגית שלו טמונה ההכרה בדיאלוג כאמצעי משמעותי להובלת שינוי תודעתי.

פריירה הביא לפתחו את ההכרה בצורך בהתבוננות פנימית של המורה במה שמייחד את התלמיד. באמצעות התבוננות זו, הדגיש, ניתן לפתוח מרחבי ההתבוננות חדשים עבור הנער, תוך כדי הפיכתו ללומד אקטיבי, ובהקשר של נוער בסיכון - בחידוש האמונה שלו בעצמו, בלמידה ובמורה. על פי פריירה, נוצר מרחב חדש, המתרחב וגדל, ומאפשר לתלמיד לרכוש ידע ולהתמודד עם המשמעות של הידע שרכש וליצור - יחד עם המורה - ידע חדש.

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 ליצור 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. על מנת 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. מתן העצמה

המורה והתלמיד שותפים ליצירתו של תהליך הלמידה ומכאן שהם יכולים 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 להיות מושפע ממנו) תגבר אם תינתן לו אחריות. כל זאת בתנאי שיתפנה מקום לידע, 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 ולצורכיהם 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 לתרבותו של המורה ולהפך - התכנים והידע של המורה ירחיבו את תרבותו של התלמיד.

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

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 וקליטה) והפעולה הקונקרטי (עמידה ביעד של נושא השיעור ולמידה לקראתו). 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 ושמירה על סמכות המורה. בתוך גבולות מאפשרים אך מוגדרים כאלה, הופכת הפתולוגיה הרגשית, הפסיכו-חברתית והלימודית של נוער בסיכון לבסיס עבור פיתוח של תהליכים נורמטיביים של למידה.

לדוגמה, לאחר שוטטות רבה והיעדרויות מבית הספר בקהילה, נקלטת 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 תוכנית אישית וגמישה עבורה, ועם זאת, מכוונת להשגת מטרה פדגוגית ברורה (למידה במסלול לימודים מוגדר).

לצורך יישום פדגוגיה טיפולית, הדיאלוג יהיה ממקום הבדוק 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 התפקוד 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. באמצעות 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 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 בביתה ולעורר מחשבה רפלקטיבית וחקירה ביקורתית של המציאות שבה פועל התלמיד.

כדי ליצור פדגוגיה ביקורתית יש לקדם תהליכי למידה שבהם התלמידים פעילים ומתנסים בלימוד חווייתי, וזרכו 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 ועצמאותם, 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 למעמד של תלמיד מצליח, מחוויה של חוסר יכולת להשפיע על המציאות - להבנה שמאמץ יכול לשנות מציאות, מחוסר אוריינטציה ומכוונות לעתיד – לאוריינטציה עתידית מוגדרת (שאיפה ללימודים אקדמיים 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 וקשורות 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 לתלמידים 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 שהדירו אותם ממנה.

הדיאלוג שבו התלמיד נוטל חלק אקטיבי, מתרחש באמצעות דרכי למידה 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 ופותר 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 לביורור מעמדן 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 ואת עמיתיהם (לם 1981: 23). באופן הזה נוצר אצל התלמיד שינוי תודעה, כלומר תפיסה שונה שלו ביחס לעצמו, ליכולותיו, למעמדו החברתי ולמטרותיו.

3. מרטין סליגמן

למידה מתוך אושר - מודל הפסיכולוגיה החיובית (PERMA)

זרם הפסיכולוגיה החיובית, שאותו מייצג סליגמן, מציע מודל חדש להתבוננות על הרווחה הנפשית. הוא מספק תשתית חשובה לפדגוגיה הטיפולית בשאלה כיצד ליצור כוחות דווקא במקומות הפגיעים והפגועים.³ לטענת סליגמן, כאשר מלמדים ילדים צעירים מיומנויות חשיבה ופעולה מתוך אופטימיות, באמצעות זיהוי כישורונותיהם 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 במישורין 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 והקונקרטית) לעתידי (מסוגלות היחיד לראות את עצמו לומד ומתקדם, מגיע להישגים, מציב יעדים ומגבש 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.

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' 148-133).

1. רגשות חיוביים (Positive emotions)

אושר, שמחה והכרת תודה הנובעים מגירויים אינטלקטואליים ומיצירתיות 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 מוקנות בעלות אופי משחקי שבהן 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 ויחשף לנקודות מבט נוספות.

3. מערכות יחסים (Relationship)

יחסים משמעותיים וקרובים מובילים לבריאות נפשית ולאוושה. בני נוער זקוקים למבוגר משמעותי שיכול 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 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 מטרות, השתייכות, תחושת שליחות ותקווה.

מתן המשמעות ייעשה באמצעות השקעה, והפיכת הלמידה, ההשתייכות הכיתתית (קבוצת הלמידה) והבית-ספרית למרחבים הנוגעים לכל תלמיד, כך שירגיש 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 התורם 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 לתלמידים (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.

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

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).

4. אבנר ונעמי זיו

מוטיבציה ללמידה

במחקרם, מציגים פרופ' אבנר זיו וד"ר נעמי זיו ידע תיאורטי ויישומי הנוגע להנעת תלמידים ללמידה. לגישתם, כדי לקדם תלמידים שחוו כישלונות ואיבודו 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.⁶

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 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.

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

5. דונלד ויניקוט

מרחב פוטנציאלי

'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 הטיפולית שהיא מעניקה לו, כמו ביחסים משמעותיים נוספים בהם מתקיים דיאלוג התורם לצמיחה ולהתפתחות העצמי.⁷ 'המרחב הפוטנציאלי' הוא אזור הביניים שהאדם חווה בתוך שבין עולם המציאות החיצונית ובין העולם הפנימי, והוא כולל חוויות כגון משחק ויצירה תרבותית, כלומר 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.

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

1. החזקה (Holding)

על פי ויניקוט, זו פעולה שהאם או ההורים עושים עם ילדם, זו החזקה פיזית מכילה, מחבקת 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 פתרונות 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

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, מניע ומדרבן להשקעת מאמץ, יכול לגרום לילד להאמין ביכולותיו (צימרמן, 2010). באופן זה המורה יכול להוביל את התלמיד ללימודים משמעותיים ולהישגים. מעבר 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' 274-286).

להבהיר שלמשוואה שני צדדים: צד אחד המורה שמחזיק את התלמיד ואינו מוותר עליו למרות הקושי, בצד השני, על התלמיד להסכים להיות תלמיד, עליו להסכים לחוות הצלחות ושקט נפשי וליהנות מהחווייה 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 אותו יבדקו את חום המים, ילבישו אותו לפי צרכיו, יטפלו בגופו ברגישות עצומה, ובעיקר יקבלו את "הפסולת" שלו באהבה.

החווייה של התינוק תאפשר חיבור בין גופו לחוויית המהנות שלו (ושלא), ובהמשך לתחושות שבין גופו לסביבתו ולעצמו. כך, על פי ויניקוט, נוצרת "חווייה 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 מותאמים 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:

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 סבתה לבקש לקבל את הילדה לבית הספר, ולומר שהיא לא יכולה לשלם את האגרה, הסמלית כמעט, שנקבעה.

אני לא חושבת שתהיה בעיה עם האגרה, אמרה המנהלת, אך כדי שאוכל 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, ניקינה 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.⁸

הדאגה למצבו הפיזי של התלמיד והטיפול בכל צרכיו הלימודיים הם חלק בלתי נפרד מעבודתו של המורה העוסק בנוער בסיכון. כפי שראינו בסיפור 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 הבקבוק וכדומה). על פי כלל זה צריכה להתרחש גם הצגת הכלים וחומרי הלמידה לתינוק המתפתח.

8 פריירה (2015). מכתבים למורה. הוצאת דרור לנפש.

6. וילפרד ביון

קבוצה ודינמיקה קבוצתית

גישתו של ביון, פסיכיאטר ופסיכו-אנליטיקאי בריטי, שופכת אור על ההיבט הקבוצתי בבתי הספר ובמסגרות החינוך.⁹ 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 מטרת 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 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 לקרבה או למרחק מן המורה, והתנהגות התלמידים תהייה פאסיבית או תתאפיין בניסיון לרצות את המורה או להיענות לסמכותו. הנחה בסיסית אחרת היא "לחימה-ברחה". משמעותה עבורנו היא 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-הכיתה לעבר

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 שניקטו 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. על כן, מה שנדרש מהמורה הוא הצגה מחדש של מרכיבים חינוכיים-דידקטיים בדרכים הקרובות לעולמו של התלמיד, במטרה לאפשר לו בעזרתם התנסות עצמאית יותר והבנייה מחדשת של המציאות.

מעבר מתלות מוחלטת לתלות יחסית

בעבודה הפרטנית עם כל תלמיד מושם דגש על מעבר מתלות מוחלטת לתלות יחסית במורה. תלות מוחלטת היא כזו הדורשת מענה מידי 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 לדחיית 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.

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

המטרה שלשמה התכנסו - למידה והשגת המטרות המרכזיות של הלמידה המשמעותית. כלומר הבנה והכרה בכיתה כקבוצה מאפשרות 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.

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 לאור תהליך ההתפתחות האנושי: ראשית מגיע הטיפול הפיזי, המזין והדואג, של ההורים בתינוק, והוא 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 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 ומשלימים 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.

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: **אתגור, בחירה, התמודדויות** ולוונטיות לחיי התלמיד, **אותנטיות של החוויה וגורם של הפתעה.**

דיאלוג של שחרור

הגישה כוללת תשעה עקרונות: דיאלוג • העצמה • התייחסות לתרבות הלומדות/ים • 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.**

אושר בלמידה - מודל PERMA

מודל **PERMA** מבוסס על גישת הפסיכולוגיה החיובית וכולל חמישה מרכיבים: **Positive emotions** • רגשות חיוביים • **Engagement** «היסיפגות» • **Relationship** יחסים משמעותיים וקרובים • **Meaning** עשייה בעלת משמעות לפרט החורגת מגבולות עצמו, כגון: השתייכות ותחושת נתינה • **Accomplishment** הצבת יעדים ומטרות 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 ה"אני" 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.

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.**

קבוצה ודינמיקה קבוצתית

- **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-ברירה ועוד, ולעשות שימוש בכלי ההוראה כדי להביא לכך שהיחסים בין הקבוצות יקדמו ולא יבלמו את הלמידה ואת התפקוד הקבוצתי.

המטרה: יצירת חיבור בין העשייה החינוכית (Doing) לבין העולם האישי (Being), בין מה שנוגע ומפתח את נפש האדם כשלם לבין מה שנוטע בו תקווה.

