Table of Contents

Introduction:  Personal Reflection.

Chapter One: The Soulless Generation

 Chapter One :  The Three Pillars of Well-Being: Mindfulness, Self-Compassion and Self-Awareness

Chapter Two:    Identifying the Mind, Body and Soul Effects of the Constant Companion

Chapter Three:  Combatting the Demons with Mind

Chapter Four     Combatting the Demons with Body

Chapter Five      Combatting the Demons with Soul

Chapter Six:       Combatting the Demons as Parents

Chapter Seven:  Combatting the Demons as Teachers

Chapter Eight:    Combatting the Demons in Relationships

Chapter Nine:     A Future Perspective on Schools, Families and Workplaces

“G-d is dead. G-d remains dead, and we have killed him”

This haunting statement made by the 19th century German philosopher, Friedrich Nietzsche, has permeated throughout academic and popular culture for over one hundred  and fifty years.  Sigmund Freud, the founder of modern psychological science understood spiritual or mystical experience to be an artifact stemming from a regression to an early stage of infancy.  In 1966, the cover of Time Magazine boldly questions, “Is God Dead?”

Science and technology continue to make incredible strides towards understanding and manipulating the physical universe.  Medicine continues to make new discoveries that heal previously incurable disease.  Neuroscience provides increasingly clear explanations as to the operation of the human brain.  Human genetic engineering provides increasing potential to create a ‘tailor-made” human, with physical and personality traits that are pre-determined.

Paradoxically, this wave of progress has been accompanied by a pandemic of emotional illness.  Our society is emotionally sick and getting sicker.  Studies indicate that mental illness such as depression and anxiety are endemic to the human population as never before.  Suicide is rising.  The most widely prescribed medications are those which target anti-anxiety and anti-depression and they are being prescribed to increasingly higher percentages of the public.

In this book, we suggest that Western society is creating a pandemic of mental illness by denying the existence of the soul.   For thousands of years, human society has recognized a quest for spirituality or connection with G-d as a pillar of existence.  Unfortunately, the scientific revolution has produced a world-view in which anything that cannot be measured in a materialistic fashion is not given legitimacy to exist.  Love is reduced to mutual satisfaction of needs.  Compassion is viewed as an insurance policy for old-age and infirmity.   Mystical experience is seen as a regression to an infantile state when the world was amorphous without boundaries.  This view is taught in our institutions of higher education and spirituality is considered to be an illusion that intrudes upon logical, rational thought.

Unfortunately, the rejection of spirituality, or it’s reduction to a primitive materialistic process, undermines emotional and mental wellness.  Human wellness is based on the triad of mind, body and soul.  When the soul component is removed, the ensuing disharmony creates havoc and is expressed as mental and psychosomatic illness.

Cheryl is a 42 year old housewife and mother of 3.  Her early childhood, was fairly stable, however there was continual strife between her mother and father.  Her mother displayed significant signs of emotional imbalance characterized by paranoia and high levels of anxiety.  As a teenager, Cheryl was embarrassed to bring friends over the house, out of fears of being shamed by her mother’s unpredictable behavior.  From adolescence onwards, she began experiencing intense bouts of anxiety and panic attacks.  She pursued years of psychotherapy and medication to reduce her anxiety.  Although she gained insight into her fears of instability, her levels of anxiety continued to increase and her panic attacks were occuring with greater frequency.

Cheryl heard that we were offering an integrated-holistic approach to treatment called Magen Therapy.  Magen is a Hebrew acronym for mind, body and soul (מוח, גוף נפש).  The approach is based on the fundamental assumption that emotional well-being requires a coherence between one’s cognitive, emotional and spiritual needs.  In previous treatments, although Cheryl learned to control negative thoughts, and physiological processes, she had never been able to integrate her spiritual impulses and longings into her emotional health regimen.  Through Magen treatment, Cheryl was able to recognize some of her discomfort as stemming from needs of her soul being suffocated.  She learned outlets such as mindfulness, meditation and particular religious study and ritual as means of expressing spiritual needs.  When engaged in this process, Cheryl stopped interpreting her internal distress as “free floating anxiety”, and was able to express legitimate spiritual longings and desires.  Over time, Sheryl’s level of anxiety dissipated and her anxiety attacks ceased.

In the chapters that follow we will present an integrated and ecological system of mind, body and soul.  We call our system Magen, and the treatment approach is called Magentherapy.  Magentherapy integrates three systems that contain human experience; mind, body and soul.  Each of these systems is accessed by the individual through three tools.  These are mindfulness, self-compassion and personal awareness.  Throughout the pages that follow, we will show how these naturally occuring processes have been practically eliminated within western society.  Then we will show you how to integrate each of them into your daily life experience.

We do not believe that spirituality can only be achieved by visiting an ashram in remote villages of India.  On the contrary, meaningful spirituality that integrates emotional health with productive living, needs to be achieved in the heart of western society.  We are excited about having you participate with us on this journey of connecting mind, body and spirit through Magen.

How Western Psychology Misplaced the Soul

In 1982 one of Freud’s significant disciples, Bruno Bettelheim, published a short, but revolutionary book entitled Freud and Man’s Soul.  The basic premise of the book is that the English translation of Freud’s works presented a mechanistic, materialistic system that corresponded to the logical positivism or empirical nature of western science.  In doing this, Bettelheim contends that Freud’s thought lost its humanistic and individualistic essence.  All human behavior was reduced to a mechanical system.  According to Bettelheim, Freud is replete with spiritual and mystical notions.  However, English translations of his work, converted any spiritual force into a cognitive-neurological one.  As a result, the soul was banished from our understanding of Freud and subsequently from the halls of the academic study of psychology.  The soul was replaced by the ego, and a mechanistic human was created in which there was little room for creativity, spontaneity or spirituality.

Since Freud’s time, other psychological theorists continued to turn what had hitherto been perceived as a spiritual entity as  a mere artifact of physical phenomenon.  Scientific empiricism demanded that only observable phenomena are meaningful.  Hence, feelings, longings, dreams and aspirations were banished beyond the realm of scientific study.  As ludicrous as it may appear today, even thoughts were considered beyond the realm of scientific psychology.  Generations of psychology students were limited to researching behavior, as anything else was pseudoscience.

In the second half of the twentieth century, psychologists such as Aaron Beck and Albert Ellis trailblazed a psychological revolution in permitting thoughts and feelings to re-enter the arena of legitimate psychological exploration.  Humanistic psychologists such as Gordon Allport and Abraham Maslow lead the movement of humanistic psychology in which human potential could be explored as legitimate.  However, no movement of western psychology was open to a serious exploration of the soul.

Irwin Yalom, a professor of psychology at Stanford University is considered one of the leaders of existential psychology.  This movement which is deeply committed to human individuality and self-transcendence still denies the existence of a soul as a separate entity that exists independently of physical reality.  In his classic work, Existential Psychology, Yalom argues for the creation of secular values that are rooted in human living, without needing to posit any source of value beyond our physical existence.  Transcendental concepts such as G-d, Soul and Objective Morality are believed to be delusions.

In response to the delegitimization of G-d and Spirituality, many have searched Eastern traditions such as Buddhism in an attempt to understand the spiritual murmurings of their soul.  From celebrities to teenagers, millions of westerners have sought a suage for the soul in the form of diverse disciplines such as yoga, transcendental meditation, mindfulness and mind altering drugs.

Our main thesis is that healthy emotional living does not require a five thousand mile trek or renunciation of that which we most dearly love in this world.  The Western world presents incredible opportunities for spiritual growth and emotional well-being.  The simple, yet elusive secret is to integrate one’s spiritual life with his mind and his body.  This synthesis of mind, body and soul allows for an almost boundless expression of one’s true self in its most authentic form.

In the chapters that follow we will present an integrated and ecological system of mind, body and soul.  We call our system Magen, and the treatment approach is called Magentherapy.  Magentherapy integrates three systems that contain human experience; mind, body and soul.  Each of these systems is accessed by the individual through three tools.  These are mindfulness, self-compassion and personal awareness.  Throughout the pages that follow, we will show how these naturally occuring processes have been practically eliminated within western society.  Then we will show you how to integrate each of them into your daily life experience.

Mindfulness: The Bridge Between Western Psychology and Mysticism

Over the past decade there has been an explosion of scientific research in an area referred to as mindfulness.  Mindfulness is a practice that western psychologists discovered in the teachings of Buddhism.  The sati of Buddha is described as a state in which one gains deep awareness of oneself in the world and is, in a sense, absorbed as part of a never ending creative process.  Psychologists, such as Professor Jon Kabat Zin have operationally defined mindfulness as a specific way of paying focused attention, without judgment.

In Jewish tradition, Mindfulness is referred to as kavanah, or focused concentration.  When one prays or performs commandments, one is expected to experience a state of kavannah or mindful awareness.  There are many ways to achieve this awareness.  One is by simply focusing on the words of prayer and to meditate on their meaning.  Another is to focus on specific words, particularly the names of G-d, and meditate on their significance.  The Mishneh Brurah, a widely accepted Jewish authority of the early 20th century, for example suggests focusing on the four letters of the Tetragrammaton and imagining different permutations of their vowels.  I cite this, for although it is merely one among many sources, it is viewed as a normative rabbinic opinion and is not the writing of a relatively obscure mystic.

In Western society, psychological medicine has used mindfulness as a method of alleviating stress and pain.  The most well known mindlessness course was founded by Dr. Jon Kabat Zin and is referred to as mindfulness based stress reduction (MBSR).  Subsequently programs in mindfulness based cognitive therapy and mindful self-compassion have been developed and taught throughout the world.

In this book, we focus on mindfulness as a basic state of being that is necessary for almost any therapeutic or educational process to succeed.  We live in a mindless society.  The rapid acceleration of technology grants access to almost unlimited communication with multiple sources.  Hence, the physical space that I occupy has little limitation on my ability to connect with others.  Although the incredible efficiency and opportunities are literally mind-blowing, the net result is that we find ourselves multi-tasking between several activities and conversations, often to the direct neglect of the human right in front of us.

When a parent takes a child to the park, and is totally absorbed with activities of the day, the parent is mindless of the child.  When a husband is conversing with his wife, but contemplating how he is to complete the next report due tomorrow at work, the husband is mindless of his wife’s being.  When we are the recipient in a mindless conversation, we feel invisible and non-validated.  When we actively engage in a mindless encounter, we are mentally and emotionally absent and it is almost as if the event has not occurred.

It is painful to me that when I look at photographs from the past, I often have little recall of the event.  At other times, although I recall the actual event, it is hard for me to accept that the “self” that I currently experience as “me”, is the same self present in the photograph.  There is a sense of alienation from my own life experience.  Although I accept the reality of being physically present, I recognize that I was not in a mindful state of being.  All events for which we were not mindfully present, live within us as detached nebulous occurrences that are not part of our continual identity.  This fragmentation may feel frightening and is the source of much anxiety.  It is clear, that in extreme situations, this detachment, creates a form of depersonalization that allows one to escape being trapped within trauma, the lack of mindful presence within the overwhelming majority of life situations, in a sense. robs us of our actual life experience

In the pages that follow, we will teach you how to use mindfulness practice as a means of living your life more fully and more effectively.  The suggestions that are offered are not an alternative for medical, psychological or spiritual treatment.  They are practices that may help you connect in a deeper manner with yourself and with those around you who you love or are important to you.  If at any time in the course of this journey, you sense some instability, anxieties or confusion, you ought to seek professional help immediately. We want you to be able to use these skills to enhance your life, and a major need in enhancing life is knowing when to seek professional help.

We hope that you are ready to begin your personal journey.  It is our honor to serve as your guides as we attempt to help you integrate mind, body and spirit in daily life.

How to do Mindfulness in Daily Life

In Jewish Tradition, one is thrust into an immediate state of mindfulness upon awakening.  “i give thanks in front of you, the Living and Present King, who has returned my soul to me, as an act of trust.”

This simple statement is truly a mouthful.  In it, the individual as he emerges out of the amorphous state of slumber becomes mindful of the presence of his soul.  Moreover, he recognizes that the soul has been entrusted to him as a gift.  It is not his to possess.  He has no claim of ownership to it. As an act of trust, the Highest Power has allowed us an opportunity to utilize the soul in a beneficial way.

In the research literature on mindfulness, training generally occurs through drills in guided meditation.  The purpose for mindfulness practice is not simply to achieve a state of calm during the meditative period, but to, in a sense, rewire the brain so that even under normal circumstances, one is capable of making mindful choices and not operating on automatic pilot.

In his book, Thinking Fast Thinking Slow, Nobel Laureate, Professor Daniel Kahaneman, speaks of two neurological networks that operate in tandem.  One is an extremely fast, automatic system that responds immediately to threats and dangers in the environment.  The other is a more methodical system that evaluates and calculates in order to reach conclusions.  In several clever experiments, Professor Kahaneman displays that our tendency to simply rely on the fast system, often leads to erroneous conclusions.

When we operate mindfully, we are paying attention to our behaviors, feelings, thoughts and speech. At times, we may note that we are doing what “feels” right, and it is totally plausible that this is in fact the best option.  At other times, we may note the need to calculate the presence of various factors and options.  In these situations, the slower more calculated approach is likely to be more effective.  Mindfulness does not endorse one approach over the other.  It simply encourages an awareness that encompasses our life, so that we avoid living in a mindless, automated fashion, too much of the time.

The most widely used mindfulness training practice is the body scan developed by Jon Kabat Zin.  In our holistic approach we have modified the body scan and expanded it to include the mind and spirit as well. We simply refer to it as a mind, body spirit scan and we will describe it below.

Before beginning, it is critically important to emphasize that the underlying concept in all mindfulness training is the need to be accepting and non-judgmental.  Many of us will find this almost impossible.  We have been so trained to judge and criticize ourselves and others, that self-critical and negative thoughts will flood our thinking as we practice this scan.  Here is the key.  When distracting thoughts of any kind enter our minds, we are not to judge them.  We are not fight them.  We are simply to let them float like the waves of the ocean.  We can acknowledge their existence, without criticizing ourself for having them.  Remember, we are simply trying to train the mind to be focused on a positive, present.  This is a dramatic change from the busy overloaded working of our daily routine.

So, find a comfortable and private place.  It may be a chair or a mattress or bed.  The main idea is to be comfortable and dignified.  You deserve to feel good about yourself for attempting to learn something new and different.  If you are lying down, try not to fall asleep.  If you find yourself dozing off, it’s probably best to find a chair and sit down.  If you are sitting, make sure your back is upright and you are not hunched over.  Don’t sink too far into the back support, but allow yourself to support your own back in a comfortable but straight position.

At this point, it’s great if you can close your eyes.  For those of you reading this book, I would suggest you listen to our audio of the mind, body, spirit scan.  For those who feel uncomfortable closing your eyes, it's important to find a specific point of focus that you attend to.  If at any point in the exercise you choose to open or close your eyes, that is fine.

Now that you have achieved a comfortable position have your mind follow your breath.  Breathing is a terrific focus point because it is constant yet always changing.  Without making any attempt to modify your breathing, simply pay attention to the cycle of your inhale and exhale.  Note how the body basically breathes itself, even when we pay it no attention. Right now, we are simply becoming mindful of this natural act.  As you become mindful of your breathing try to follow the breath as it enters your nose and travels down to your belly.  Note how the air feels as it enters the nose and fills your belly.  Allow your belly to expand naturally as it fills with air, and then note how the belly contracts when the air  leaves on the exhale and exits through the nose.  Note how the air entering the nose feels cooler and how warmer the air is as it exits the nose.

We are now going to proceed with a full body scan.  As you inhale imagine the air entering your nose and traveling downwards to the soles of your feet.  Be mindful of your soles.  How do they feel?  Do you note the connection between them and the ground. Be mindful of the connection and of the feeling.  Do you feel any discomfort?  If so, try and allow the discomfort to exit your body whenever you exhale.

Now let’s shift our mindfulness to your right and left calves.  Imagine the air entering them and pay attention to how they feel. Are they cold or warm?   Is there any tingling or other sensations in them? Simply experience them without trying to change anything.

Now we shift our mindfulness upward to our knees and thighs.  Imagine the air travelling from our nose down our chest and stomach to our knees and thighs. Pay attention to all feelings there. Note them.  Accept them and move onwards.

We now become mindful of our pelvic area.  We are mindful of the pressure that our bottom creates on the chair or bed.  We feel the air entering our pelvis when we inhale and we imagine the air exiting on our exhale.

Now we approach our mid-section and our belly. Let’s pay attention to the belly as it expands when air enters it and as it contracts when air exits.  Pay attention to our lower back on each side as it gently moves with our belly and continue to be aware of our breathing.

Now let’s focus on our chest and upper back.Simply feel the air entering our lungs as our chest rises and note the lowering of the chest and the upper back as the air exists upon exhale.

And now let’s bring our attention to our shoulders and neck.  Let the shoulders rest gently with each breath.  Be aware of any sensations that are within your neck as you take air in and let air out.

Well now focus on our face and forehead. Imagine the air rising through our nose and flowing through the chin, lips, nose, eyes and forehead.  Feel the air flow through our face as we breathe in and leave our face as we exhale.

Now let’s focus on the back and top of our head.  Imagine the air flowing through the back portion of the year head as you inhale and imagine the air exiting the top of your head as you exhale, as if you were a dolphin with an air hole at the top of your head.

And now as we sit or lie in this relaxed state of awareness let’s scan our entire body for any feelings.  Note any discomfort, anxiety, pain, or fear that is contained anywhere in your body. Fill this area with air as your inhale, and allow the uncomfortable emotions to be released when you exhale.  Spend one minute cleansing your body in this way.

We are now  going to focus on our brain, the center of our thinking and emotions.  Let your inhale fill your brain with air.  As the air flows through your brain, allow yourself to notice any thoughts or feelings that may be present.  If they are pleasant, thoughts savor them.  If they are unpleasant thoughts simply allow them to flow and be washed ashore like a wave in the ocean.  On your inbreath, take note of the thought.  On the outbreath simply let it be washed away.  Take a moment to savor and deepen this experience of being mindful with your thoughts.

Finally, we are going to return to that blow-hole that we imagine at the top of our heads. Imagine that we breathe in light from a Higher Source through that hole.  Imagine that this light flows through your entire body and then flows out of you as love that you are able to give to the universe.  It is a constant flow of energy and you are able to access it whenever you need to.  Take a moment to enjoy the connection with this Higher Light and on each exhale allow yourself to connect in a loving manner with the world that is around you.

And now we are slowly going to release ourselves from this meditative state and return to our more usual way of thinking. As we practice this exercise we will be able to access this state of higher consciousness and mindfulness quicker and more often.  For now, let’s practice letting go of this way of thinking and gently enter the world as it flows in a usual manner.  I will count downwards from 5 to 1.  With each lower number, try to become more aware of yourself in the room and the spot where you are sitting or lying.  When I reach 1, and when you are ready, open your eyes and allow yourself to gently and slowly return to your regular awareness.  5…..4….3….2….1.

When we practice the mind, body, spirit scan we are placing ourselves into a state of mindfulness in which we feel connected with our cognitive, emotional, physical and spiritual self.  Research indicates that repeated practice of this meditative exercise leads to mindfulness being integrated as a personality trait.  We tend to be more aware of ourselves and those around us.  We tend to react, less under the command of instinct and more under the control of careful observation.  We tend to feel a greater sense of peace in our decision making.

There are several variations of the mbs scan and we will learn them as we proceed throughout the course of this book.  However, this may be considered a core exercise as it allows us to enter into a state of heightened mindfulness by simply becoming attuned to ourselves. This mindful self-awareness is the foundation for optimising our coping with any challenge that we face.  In the chapters that follow, we will learn to apply this basic mindfulness to specific situations in life.  But first, we will explore a specific type of mindfulness that we believe is essential for effective living.  This is Mindful Self-Compassion.

Mindful Self-Compassion: A Particularly Effective Type of Mindfulness

Mindful Self-Compassion appears so simple, it seems, at first, like a no brainer.  We need to be kind, compassionate and accepting towards ourselves.  This appears self-evident.  However, let’s do a thought experiment, that may cause a bit of personal discomfort.  Find that comfortable, private spot.  Sit down, if you are able, close your eyes and pay attention to the natural flow of your breath.  Imagine an incident in your life, from your childhood, that causes you emotional pain or shame.  Imagine clearly what you have done. Allow yourself to experience the feelings that accompany this memory.  Pay attention to the words that emerge from the lectures that you or others may give you as a result of this act.  Sit with that experience for a moment, and note the thoughts, feelings and parts of your body where you sense them most intensely.  Label each and every thought, feeling and sensation.  It may be critical or supportive, soothing or scolding. pleasant or painful.

Now shift your attention to a similar scene.  However, this time, you are not the person experiences the pain or shame.  This time, you are trying to be a true friend to the one who is suffering.  What thoughts do you feel towards them?  What words do you share with them?  What actions do you do with them or suggest for them to do?  Take a moment to allow yourself to experience this situation deeply and clearly.

When I count down slowly from 5 to 1, allow yourself to emerge from the deep state of mindfulness and re-enter the present moment.  5….4….3….2….1.

As you slowly open your eyes and enter the room ask yourself the following questions.

1. Was there a difference between the fundamental tone of my experience when I was the one who experienced pain and shame as opposed to when I was in the position of being a friend?
2. Were my thoughts towards the other person of a different quality than were my words towards myself?
3. Were my actions towards the other person different than my own actions in a similar situation?

Most people who do this exercise discover that they relate to others with much more compassion than towards themselves.  We tend to be harsh, critical and judgmental towards ourselves.  This is the antithesis of mindfulness.  Unfortunately, a behavioral fact seems to be that true loving towards others is dependent upon our ability to love ourselves.  The Bible tells us, “:Love your neighbor as yourself.”  The famous American Psychiatrist, Harry Stack Sullivan, concisely notes, “to the extent that we are capable of loving ourselves, will be our capacity to love anyone else.”

If, in fact, love emerges out of empathy, and empathy is a reflection of recognizing my inner experience in the other, then Sullivan is totally correct.  Advocates of self-compassion have noted that when we are capable of empathising with my own past, then I can direct compassion towards myself.  After I am able to view myself in a compassionate manner, I am able to shower empathy upon the other person.  After all, my ability to empathize allows me to see the other as similar to me.  This similarity allows me to react to him as I do to myself.  If I react to myself with harshness, judgment and blame, so too will I react to him, if not superficially, at least on a level of depth.  On the other hand, if I am able to act compassionately towards myself, then I can truly and without conflict offer compassion towards others.  This behavioral dynamic is reflected in our relationships with those closest to us.  Fathers and mothers are able to be compassionate towards their children, when they have come to terms with their entire selves, including those aspects of self, still not fully refined.  Our relationships with friends, neighbors and co-workers are dependent upon our mindful self-compassion.  Paradoxically, learning to love ourselves is the most giving thing that we can do for those around us.

Kristen Neff and Stephen Germer have spearheaded the psychological research into self-compassion as a tool towards living more effectively.  Both have webpages, workshops and books that delve deeply into self-compassion as a therapeutic tool.   It is well worthwhile to explore what they offer.

For our current purposes we view self-compassion as a fundamental pillar in healthy living and in coping with the vicissitudes of living.  Together with mindfulness, we will try and help you become a better person, mother, father or partner.

Now we will introduce the third and final pillar to join mindfulness and self-compassion as the basis of transforming ourselves.  This is the pillar of self-awareness..

.

Self-Awareness:: Identifying the Existence of our Constant Companions

Recently, I celebrated my sixtieth birthday.  Part of the commemoration of surviving sixty years was a nostalgic glance, together with my wife, at piles of old photographs.  Thus far, I have had a pretty blessed life.  An extremely comfortable and happy marriage of almost forty years, 7 children and at last count, 12 grandchildren.  Professionally, after achieving my doctorate in clinical psychology, I have directed large clinics and schools for children with challenges.  I have spoken at international conferences, written books and published articles in scholarly journals.  I have taught in universities and colleges throughout the world.  I have lived in the same community for thirty years. The community is primarily inhabited by religious people, who incorporate spirituality in their daily lives.  I live in Israel, close to Jerusalem.  I go work out on most mornings in a local gym, and on days when I am not working out I am riding my mountain bike.  Everything is done in measure, and I work hard on keeping myself in balance.

However, as I glanced through the photos that captured moments of the past forty years of my life, I became uncomfortably aware of a somewhat strange phenomenon.  I saw pictures of myself, with my family, friends and associates of years gone-by.  Although, when seeing the pictures I was able to remember the events, I felt oddly disconnected from them.  I saw pictures of a younger version of myself, more and darker hair and slimmer than the current version.  In many of the photos I was wearing large frame glasses in vogue in the 80’s but looking most unusual to eyes conditioned to 21rst century fashion standards.  Although, I recognized the person in the photos as myself, I felt as if I barely knew the fellow, and that I really wasn’t connected to him.

  As a psychologist, I can begin to think theoretically about issues such as depersonalization or lack of self-continuity, but as a human being I was distressed and confused. Although, I accept the reality that the guy in the photos is biologically me, I was having a hard time fully identifying with him.  What was going on inside that guy?  What was motivating him?  What was he so busy with all of the time, sometimes to the point of being overwhelmed?  Honestly, I could barely remember.

 It’s not as if I was suffering from total amnesia.  I remembered things through a foggy screen.  Have you ever woken up on a spring day when the meeting of warmer and cooler air causes condensation on your car’s windows?  When this happens, you are often able to see in a vague way the images outside of your window, but unless you clear the condensation, driving will be hazardous.  The images you see are blurry and unclear.  That is exactly what I felt when looking at the photos of my past.  My memories were blurry and unclear.

What was causing this confusion?  I am not yet suffering from dementia.  My memory is intact. Why is so much of my past, cloudy and confused?  This confusion consumed me.ion.  Before, I could move forward, I needed to understand what was disconnecting me from the majority of my past.  Why was I only vaguely able to connect with those photos of myself from years gone by.

At this point, I realized that although I have been blessed with a high level of knowledge, including self-knowledge, for much of my life I have lacked self-awareness.  Self-awareness is knowing what you are experiencing in live time. It  is the ability to be mindful of your actual behaviors, thoughts and actions and internalize them as your own.  This is different from self-knowledge.  I may know that I am a good reader and a weak dancer, but this knowledge, for many reasons, is not necessarily interpreted into awareness during any particular situation.  When I am mindfully self-aware, I fully identify with my external behaviors and internal thoughts and emotions.  I do not judge them and I do not repress them.  I simply acknowledge their presence as part of the mosaic that makes up me, at the present time..

Self-awareness is a fundamental asset that  empowers us in the present and allows us to design our future.  Whether you are an educator, parent, homemaker, worker or professional, we are all given a limited number of years in order to fill in the blank spots of time.  How we use our time and how we struggle to become the best possible version of ourselves is our decision and responsibility.

In order to understand the centrality of self-awareness, we first need to understand what factors disconnect us from our personal experience and cause us to lose connection with  What was blocking me from being connected to my past life?  What was preventing me from recognizing some constant companions that were accompanying me through life’s journey, yet were under the radar of my self-awareness?

The first time I heard the phrase “constant companion” was in a film called “ To the Front of the Class.”  The film portrayed the biography of a teacher named Brad Cohen.  Brad suffered from what we today recognize as Tourette's Syndrome.  This condition is typified by the presence of verbal and vocal tics that are involuntary.  People with Tourette’s may snort, cough, bark or even in rare cases curse uncontrollably.  These expressions of what is a neurological condition often occur in socially inappropriate situations.  For example, when a teacher demands quiet and a student barks, it can easily be mistakenly understood as an act of disrespect.  The student is likely to be criticized publicly and punished.  Few teachers are able to restrain an initial impulse to judge the bark as an example of a student devaluing the teacher.  The same is true of parents, when their children act “inappropriately: in a social situation.  Our responses are so quick and stem from our gut reaction.  They are almost automatic.

Paradoxically, just as our reactions to the outburst are quite automatic and almost uncontrollable , so is the outburst itself.  When a student suffers from Tourette’s Syndrome, a wide assortment of verbal and motor tics occur involuntarily as the result of a neurological condition that we are only beginning to fully comprehend.  The student is not responsible for their occurence.  It’s like having to cough. Although,. with great effort, you may be able to suppress it for a brief while, it cannot be inhibited for long.  Anyone who has ever attended a classical music concert experiences this when the audience coughs during the interludes between the parts of the concert.  In the movie, Brad Cohen refers to Tourette's as his constant companion.  The movie depicts how Brad and his mother struggled to identify his constant companion.  Only after identifying Tourette’s, was Brad able to design for himself a life of quality and joy. Until Brad understood that the behavioral and emotional aspects of Tourette’s were part of himself, he suffered in frustration.

When I would share Brad’s story with my students, it became clear that almost all of us have at least one “constant companion” that follows us around throughout life.  In certain cases, the companion is observable to all. It may be our physical appearance, our voice, our humor or in unfortunate cases, an illness or a disability.  There are some clear advantages to having a companion who is clearly visible to other people.  People tend to have an easier time empathizing with things that can be seen.  So if you have a broken leg, most normal people will understand that you are not expected to compete in the one hundred yard dash. Similarly, serious illnesses, such as cancer, that are often accompanied with physically apparent change, tend to elicit a great deal of compassion from those around us.

However, constant companions who are not readily visible and not subject to empirical observation present unique challenges.  Because people on the outside cannot “see” the companion, they tend to be judgmental and critical. In the case of Brad Cohen, most teachers and even Brad’s dad, viewed Brad’s behaviors as reflecting a willful act of disrespect and defiance.

A mindful attitude allows us to temper our criticism of those who reacted negatively to Brad.. We all tend to react defensively to behaviors that scare us. When Brad would for no apparent reason, bark or yell, it frightened those around him.  Their minds naturally sought a means of both understanding and managing these behaviors.  Their automatic route was the assumptions that Brad could control these behaviors and that punishment or ignoring would lead to inhibition.

 In many cases, our hidden companions hide not only from others, but also from ourselves. There is nothing more frightening than seeing parts of ourselves that we consider ugly or unbecoming.   When I stared at old photographs, I began to note that one of my constant, yet invisible companions was anxiety.  From my earliest memories, anxiety has always been a hovering presence in my life.  My earliest recollection, is as a four year old, being told of the death of his mother.  My mother died of cancer, when she was forty-three and I was four.  Although, my father, older brother newlywed sister and brother-in-law,  made incredible efforts to raise me in a normal fashion, the specter of anxiety had penetrated my life.  In addition, to having lost the most important human being in my life, my entire family had to face the incredible fear of living without a mother and somehow raising a four year old.  At this moment, I met my life-long companion, anxiety. On the cognitive level, I had learned that the worst does in fact occur, and I became a devoted follower of Murphy’s Law. Although my external appearance reflected a joyful, optimistic young man, my internal essence was tormented with fear and anxiety.  When I looked at old photographs, I was able to ascertain that the confident, happy, young man was internally tormented.  The external image simply did not match the internal experience.

Each of us can engage in self-exploration that reveals our personal constant companion.  Often we find that we are walking around with many.  For some, this companion may be a critical internal voice.  When my mother died, she charged the surviving family members to care for the four-year old me.  My father, brother and sister all mobilized to make sure that all of my needs were met.  Their efforts were truly exceptional.  Yet in the midst of their caring, they also conveyed an underlying message that my  unconscious recognized.  My success was in a sense the success of the family in performing my mother’s final request.  In simple terms, I needed to be successful. In fact, to my own mind, I needed to be perfect.  The need for perfectionism began to make itself felt in my every movement and thought.  Any activity that I chose to commit to, needed to be performed at the highest level.  Any failure became a desecration to my mother’s memory.

I stress again that none of these messages were actively stated or conveyed to me by my family.  However, I deeply experienced them.  So many times, as parents, we are dumbfounded as to how our children internalize certain messages.  When we develop self-awareness we come to have an appreciation of how much can be learned from things never spoken.

Only, through self-awareness do we gain the potential to free ourselves from the unseen demons that torment us., When we become aware of the demon, we begin taking steps to tame him.  Fortunately, we now understand that self-awareness may be cultivated as we train ourselves to be more mindful and self-compassionate.

Without mindfulness and self-compassion we are at the mercy of these unseen companions, whatever they may be., Anxiety, frightened me to share my thoughts, ideas and creativity with others.  What happens if they laugh at me?  What happens if they see me as inadequate?  The need for perfectionism prevented me from sharing personal experiences and insights that may have been potentially meaningful to many others. My hidden struggle with anxiety and perfectionism made me too fearful to share important lessons gained from knowledge and years of experience. Ten years of practicing mindfulness and self-compassion, and the good fortune of being surrounded by astoundingly encouraging wife and children have allowed me to write this book, in spite of the discouragement that emanates from my constant companions, anxiety and perfectionism.

Another victim of my constant companions has been external friendships..  Beyond immediate family, my connection with others has been severely limited.  My invisible companions,discouraged me from pursuing or cultivating friendships.  My neighbors barely know me.  I have not been active in communal organizations and have tended to live a relatively solitary life outside of my professional work and nuclear family.

I am sure that many would be surprised to learn that it is really anxiety, perfectionism  and insecurities that have prevented me from engaging with the outside world in a more meaningful and intense manner. As I grow and become more aware of my constant companions, I am becoming able to enhance my life, by managing the negative effects of anxiety.

Over the years, I have come to see that each of us is accompanied by at least one, constant companion.  In the overwhelming majority of cases, this constant companion is invisible. Our companions come in many forms such as anxiety, depression, fear, adhd.  At times, our companions are the outgrowth of childhood experiences and trauma such as poverty, war, terror or abuse.  At times, these experiences are obvious to others.  At times, they are private and covert.

You need to identify your constant companion in order to learn how to live your best life.  You can do this by asking a simple question. “What follows me around and interferes with my living life the way I truly am capable of?”  Note that the question is not what interferes with me living life the way I want.  Our wants and desires, are often the products of our past.  Our past is often filled with traumas and distortions that have affected our wants and desires, and hence have distorted our dreams.

.  Many people have had their dreams fulfilled only to find themselves living out a nightmare.  We all think that if we would win the lottery and suddenly find ourselves to be multi-millionaires that  our lives would be wonderful.  A study performed several years ago, examined two very diverse populations.  One group had experienced a serious accident that resulted in permanent handicap.  These people were either unable to walk or unable to use the upper half of their body.  The second group were major lottery winners.  The researchers monitored the life happiness level of each group.  Not surprisingly, one week after the event, the lottery winners were significantly happier than the accident victims. However, as time progressed, an interesting change occurred.  The accident victims' level of happiness began to rise.  One year, post-event, the accident victims were reporting a higher level of life happiness than were the lottery winners.

When asked to explain, accident victims reported that their happiness emerged out of discovering a purpose and meaning in their lives.  Their accident clarified for them, what was important and what was trivial.  They discovered the power of relationships and also became aware of which relationships were truly important. In contrast, lottery winners reported increasing isolation and aimlessness.  They reported that most of their relationships were based on “what others could get from them”. They grew more distrustful of people around them and were uncertain as to whether they had any true friends.

Most of us are not going to win the lottery and hopefully the overwhelming majority of us are not going to become paraplegics or quadriplegics due to mishaps.  However, each of us can become aware oft unwanted companions currently tormenting  us..  In order to do this we need to develop self-awareness skills. Unfortunately, this usually is not taught in schools, However, each of us can take baby steps towards developing self awareness and becoming conscious to the presence of our inner companions.  The first step lies in asking the right questions.

Questions for Developing Self-Awareness

Is there something you truly believe in?  Do you have a personal life dream?  Do you think you have the potential to fulfill this dreamI?  If you answer no to any of the above three questions self-awareness requires that you now focus on a very frightening question.  What blocks you from dreaming or from attempting to fulfill your dream?

You may find that the impediment is a part of your inner mental world. You also may find that there are physical obstacles that prevent you from attempting to actualize your dream.  Whatever you discover, you are becoming more self-aware.  As you gain in self-awareness you may find that your initial dream needs to be broken down into smaller components.  You may find that your internal fears are not disconnected from external reality.  Whatever you discover, you may feel freedom that comes from recognizing reality and embarking on a course that allows you to design your future based on hope and optimism rather than live entrapped by chains from the past. If there is something that you truly believe in, what outside of yourself is preventing you from centering your life around your value or belief?  How much power do you give to this external thing?

Do you harbor certain beliefs about yourself or the universe that are preventing you from taking the steps that you need in order to integrate your highest beliefs with your daily living?

Do you harbor fears, anxieties, depression or any other emotions that prevent you from living your best life?

If all of these obstacles were eliminated, what would you do today?

Sharon’s mother died after suffering from a long illness when Sharon was fifteen years old. Although she was in 10th grade and had lived her entire life in Pennsylvania, two weeks after her mother’s death, her father received an employment opportunity with a high tech firm in Texas.  Although he knew the move meant uprooting Sharon, her dad felt a need to start a new stage of life.  Less than one month after her mother’s death, Sharon found herself in a new state, with no friends and totally unfamiliar surroundings.  Sharon initially withdrew refusing to attend classes or to socialize.  She would unleash angry tirades against her father, but underlying issues were never discussed.  Gradually, Sharon began to re-engage with life. She formed friendships and developed a positive relationship with her father’s new marriage partner.  But, Sharon began to notice that she was now visited by a new companion who appeared as anxiety.

 At times, the anxiety was destabilizing.  After several panic attacks, Sharon sought help.  I was honored to be Sharon’s therapist as we began to explore the mind, body and spirit connections that underly her anxiety.  Sharon was able to begin to understand that the painful manner in which her mother was separated and eliminated from her life was a an extremely “alive” issue.  It was “alive” in the sense that it affected her view on all relationships.  She was so fearful of loss, that anxiety permeated almost every waking moment.  Everyday tasks such as basic self care, caring for children, and functioning as a wife, were overwhelming obstacles.  Sharon, gradually retreated to her bed as a place of refuge.  There she was able to avoid facing the threatening aspects of reality.  The problem was that no one around Sharon could understand what she was so frightened of.  She had all of the external strengths.  She was intelligent, attractive and superficially competent.  No one else saw Sharon’s constant companions, anxiety and fear of loss.

  In Sharon’s case, as in many others, these companions prevent the suffering individual from feeding any needs of his soul.  When a person feels existentially depressed with the futility of life, western society tends to perceive this anxiety as philosophical in nature.  In reality those who suffer from this suffering experience visceral pain, no less than that created by physical injury.  This is because the part of their self that is suffering is the soul.  The soul is confusing to the western mind, because we have extreme difficulty empirically observing and measuring it.  However, when we recognize the soul as part of our fundamental self, we become able to recognize its power and make changes in how we relate to it.  These modifications allow us to live more fully as we begin to feed rather than starve our soul.  In the next section, we will attempt to describe the topography of the soul as we experience it in daily life.

The Soul and Its Needs

Biological science does not recognize the existence of the soul. The scientist, or logical positivist says any phenomenon, experienced  as spiritual is in fact an artifact of basic brain functions.  In other words, if you have a mystical experience, you are simply experiencing access to a particular brain memory.  Freud postulated this, and his lead has been followed by the majority of current day neuroscience.  Whatever we experience as soulful, is in actuality, brain activity of a sort, that we may still be unable to measure, but will eventually be understood as pure neurological activity.

On the other hand theologians have  tended to view the physical body as an impediment towards achieving communion with a higher level of spiritual existence. Many widespread religious traditions have encouraged neglect or deprivation of the body in order to achieve an awakening of the soul.

We are proposing  that any unitary understanding of the human that  runs counter to our experience is fundamentally unhealthy..  Our body and soul are in a complementary relationship.  At times we act in a manner that is pleasing for the body, but harmful to the soul.  At times we act in a manner that satisfies the soul but is harmful for the body.  In order to live optimally we must choose life that satisfies both body and soul.  Emphasizing one at the expense of the other is ultimately harmful for human life.  Many lottery winners were suddenly overwhelmed with physical plenty.  However, their minds had not been prepared to integrate the physical bounty with their spirit.  In fact, for most, the physical bounty created further distance between their physical and spiritual needs.  As a result they were deeply unhappy.

In contrast, the accident victims were forced to confront issues such as meaning in life and ultimate purpose.  When placed in this circumstance, albeit unwillingly, most of these people were able to design lives that were happy and fulfilling.

Unlike accident victims, most of you who read these words can choose a meaningful,fulfilling life.  To make this choice, you first need to make acquaintance with your soul.  This is not something most of us learn in grade school, nor, unfortunately is it learned in Sunday school.  Many of our religions focus on out of body, trans-physical experiences and beliefs.  For our present purposes, we are limiting the notion of soul to perceived experiences that do not neatly fit into the boxes of physical sensation.  These experiences are intrinsic to each of our lives, but they are not easily measurable or describable.  In recent years, psychological research has attempted to operationally define non-physical experience.  Maslow’s pyramid of human needs is probably the most widely known paradigm.  Maslow maintains that each human possesses five levels of needs of which only the two most basic are purely physiological.  Our most fundamental need is the need for basic life maintenance.  This includes the need for air, food and water.  The second basic need is that for physical security.  This means that you can leave your house in the morning without the fear of being attacked by a saber-toothed tiger or having a missile explode on your head.  These basic human needs are the only needs that Maslow identifies that are easily measurable and observable. The third need in Maslow’s hierarchy is the need for love and attachment.  We need to feel part of a group.  Following this is the need for esteem and value from those around us.  The highest need that Maslow spoke of was self-actualization.  It is clear that the higher level needs are not physiological but are related to our higher emotional and psychological processes.

For our purposes, we will focus on the soul as being that part of our self that requires non-physical satisfaction.  Based on the work of earlier researchers, we identify the four needs of the soul as attachment, mastery, meaning and pleasure.

The Need for Attachment

Among the pioneers in studying attachment are John Bowlby and Mary Ainsworth.  Bowlby, an English Psychoanalyst, based the need for attachment originally on his studies of animals.  Bowlby observed the innate maternal behaviors that were specific to mammals.  He noted that fathers too tended to play a significant role in instinctual parenting behavior.  He concluded that the most basic of all needs is that of attachment.

Mary Ainsworth, an American psychologist studied infant-mother attachment behavior and developed what is known as attachment theory.  She proposes that healthy living requires secure attachment and that the quality of our attachment is determined by our early experiences with parents.  Children who are insecure in their attachment with caregivers, are much more likely to display difficulties in coping throughout their childhood and into adult life.  Subsequent research by Mahler, Pine and Bergmann postulated that secure attachment to a parental figure is necessary for the future development of a healthy sense of individuated self.

The common denominator that unifies these researchers is their understanding that each individual self is the product of an interaction between the individual and the environment closest to him.  Parents or caregivers who in effect are parent replacements serve as the fundamental building blocks out of which our individual self emerges.  In our therapeutic work with individuals seeking  to live their best lives, we find that awareness of our basic sense of attachment is incredibly important.  Our sense of trust in others as well as our ability to work and love in a productive manner is rooted in our sense of attachment.  Hence, our program focuses on attachment as a fundamental need of the human soul.

Mastery

Alfred Adler, a student-colleague of Freud, disagreed with his mentor regarding the fundamental human drive.  Freud viewed sex as the fundamental drive.  Adler claimed it was power.  In his view, each individual requires a sense of mastery in which he can control his environment sufficiently.  This mastery is needed to offset what Adler perceived as a basic sense of inferiority, which if not balanced by the individual’s mastery, would develop into an inferiority complex and hamper his functioning throughout life.  Later researchers, such as Susan Harter demonstrated empirically that mastery, or self-efficacy is essential for effective coping.  In our therapeutic approach, we consider the sense of mastery to be a basic soul need that must be cultivated and reinforced throughout life, in order for each of us to function in an optimal manner.

Meaning

The search for meaning has become an important theme in western philosophy and psychology since the second half of the twentieth century.  The twentieth century was filled with great ideas, each attempting to provide an ultimate answer for the problems of humankind.  Initiative and meritocracy were reinforced by capitalism.  Karl Marx, in recognizing the lack of equality within the capitalist system developed a doctrine of universal socialism that was meant to create a just society.  Fascism arose as a means of providing security and certainty in a world in which long held beliefs and values were rejected.  Unfortunately, the tremendous global experiment of any of these systems resulted in at best gross injustice and at worst mass murder.

Philosophers, such as Sartre and Camus rallied against acceptance of any system of belief as being capable of providing answers for optimizing human life. In the twenty-first century we have seen the rise of post-modern philosophy that denies the existence of any absolute truth.  Each and every idea may have value from a subjective standpoint, but as humans, we are limited and not capable of grasping objective truth and objective reality.  Hence, all ideals and values are subjective.  One man’s elixir of life may be another man’s poison.  It has become unacceptable for anyone to claim to possess any concept of universal truth.  In a sense. the quest for ultimate truth must be replaced with the quest for ultimate acceptance.

Philosophy, being rational, is not necessarily in sync with human psychology.  Since the earliest times, humans have sought objective meaning in order to give significance to their subjective lives.  The entire biblical book of Kohelet is a search for meaning and an expression of futility.  The nineteenth century philosopher, Nietzche observed that he who has a why to live can tolerate almost any how.  Viktor Frankl, a survivor of Nazi concentration camps developed logotherapy as a philosophic outlook and a therapeutic method.

According to Frankl, each human being requires to find personal meaning.  Unlike biological impulse that pushes from within, Frankl contended that our individual meaning calls to us from without and we discover it, by being aware and mindful of our life experience.

In our model of therapeutic work, we view meaning as a third fundamental need of the human soul.  As therapists, it is not our task to investigate the objective truth of meaning, but rather to allow each individual to become aware of a personal meaning to his or her life that is coherent with one’s deepest held values beliefs and ideals.

Pleasure

Freud viewed sexual pleasure as the fundamental instinct.  Behavioral psychologists such as B.F. Skinner viewed physical pleasure in a more general sense as the basic motivator of human behavior.  According to Freud, the highest artistic, creative and scientific achievements are sublimations of our basic drive for pleasure into socially acceptable and redeeming ventures.

One not necessarily accept Freud’s notion of sublimation to agree that pleasure is undoubtedly an important component of human behavior.  In our therapeutic work, we have found it useful to distinguish between two fundamental forms of pleasure, instunctual physicial pleasure and existential pleasure.

Instinctual physical pleasure is experienced when we eat sweets.  No one needs to learn to love the taste of sugar. This is a natural biological drive that characterizes all human infants.  As we get older, this drive expresses itself in chocolates, sweet pastries, ice cream and many other pleasurable delights.  No learning is required here. If anything, as we age, many of us learn to limit this urge in order to prevent getting overweight and developing subsequent health issues.

On the other hand, there is a type of pleasure that I refer to as existential in nature.  It is learned and acquired through experience, yet it touches the core of our basic self.

I would like to bring an example from my personal experience, specifically, the development of the taste for dry wine.  From the time I was a little boy I remember loving grape juice.  On Friday nights, my father would say Kiddush over a sweet kosher wine.  I would sip the wine but really enjoy guzzling down the sweet grape juice.  It was one of my weekly highlights.

When I was about 18 years old, I moved to an apartment on the Upper East Side of Manhattan.  I was the youth director of a local synagogue and many of the congregants were wine connoisseurs  There were no sweet wines to be found, but rather an assortment of dry red wines from various countries and climates.   At first, the dry wine simply tasted like vinegar.  Then, gradually, over time, I started to learn to taste different things in each wine.  I could tell the difference between a merlot and a cabernet.  I could actually taste the type of wood of the cask in which the wine was stored.  My awareness could differentiate subtelties of flavor.  I do not know how I learned this, just as I do not know how I learned to ride a two wheel bicycle.  Yet the net result is that I now derive infinitely more pleasure from an aged, dry red wine than I do from the highest quality sweet wine or grape juice. I refer to this acquired pleasure as existential pleasure in the sense that I experience it as a deep part of my soul’s experience.

Our families, schools, social groups and religious institutions exist in order to allow each of us to develop fully and express ourselves in an individual fashion.  We are part of an enormous mosaic of humanity that occupies an infinitesimally small piece of real estate in the vast universe.  Magen Therapy offers a paradigm for dealing with the challenges of life.  In it’s simplest representaion it may be viewed as a 3X3 template.  There are three dimensions of existence, these are mind, body and soul.  We are granted access to each of these areas by using the techniques of mindfulness, mindful self-compassion and self-awareness.

When we use the tools of mindfulness, mindful self compassion and self-awareness we gain insight and control over our behavior in challenging situations. We cease being passive victims who repeatedly re-experience the negative experiences of our past.  We identify those constant companions who have been following us and hindering our growth.  Rather than allowing these companions to wreak havoc, we develop more compassionate and effective models of behavior, and our life slowly begins to change.

In this book, I am going to share my experience and research in dealing with 3 of my most relevant personal companions, ADHD, anxiety and perfectionism.  Many of us struggle with these at times very annoying companions.  Hopefully, in the pages that follow I will share with you an approach that transforms these deadbeats into tremendous resources for living your best life.

Magentherapy for ADHD

Until third grade, I did fine in school   I was quiet and well behaved.  Beginning in 4th grade, I started causing probllems.  I would love making friends laugh and unfortunately many of these laughs came in the middle of lessons.  I would disrupt many teachers lessons and was occupied with many imaginative ideas that had absolutely nothing to do with my school work.  My father and sister pleaded with the teachers at school to simply allow me to be.  They were concerned that I had been tramautized by by mother’s early death and that I was merely coming out of my shell.

By the time I reached seventh grade, I was at school merely for the social scene.  I remember having an assigned seat in the first row in the first seat in the right corner of the classroom.  Not a bad place to put a disruptive student.  After all, the teacher was able to keep his eye on me at all times.  Problem was, that I would immediately turn my chair so that it’s back support was against the wall and I was in a position to hold court with a very smart student in back of me and the cute girl sitting in the row across from me.  I remember being frightened of absolutely nothing and having a terrific time.  I had one lucky charm, and that was, that although I would not listen in class and almost never did homework, I was blessed with a fantastic memory and the ability to cram like crazy the night before a test.  I managed to get good grades.  In math, I would rely on my older brother to tutor me and explain me material that I was supposed to pick up in the classroom.  Bottom line, was that in spite of my unruly behavior and spotty attendance, I was always able to maintain reasonably good grades.

High school was a blur.  For some reason, even though my family had moved from Brooklyn to Queens, I convinced my father that the best school for me to go to was in Brooklyn.  This meant a 90 minute trip, each direction on the New York City subways in order to attend a private and prestigious high school.  From Queens, I would first travel into Manhattan, and then from Manhattan I would take the D train to Flatbush.  Well, those of you who know New York can probably understand that Penn Station is a pretty exciting place for a teenage kid.  On many occasions, I would make it to Manhattan, but never manage to leave the lights and brights of the city for the study halls in Brooklyn.  There were some days where I actually made it to Brooklyn, but found the pool halls on Coney Island Avenue to be much more appealing than world history.  Whenever, I had to choose between pool halls and world history,  it was no contest.  But, I had this constant companion of having a super memory and I was able to cram like a wild man the night before a test.  One of my greatest memories of high school is my tenth grade history teacher announcing before returning a test, “The grades weren’t very good. Surprisingly, Stuie (that’s me) got the highest grade!  I will always remember that test.  I received a 94.  To this day, I am grateful to Mr. Levy for having the integrity to give me the grade that I deserved even though I treated him horribly.

I have some other high school memories that were not quite as pleasant.  As a young teenager, I remember breaking into empty bungalows in the summer time and stealing stuff.  I was never caught, and we never stole anything of real worth.  We were in it for the thrill and the adrenaline rush.  It was exciting, and I was basically an excitement junkie.

I remember my 9th grade Bible teacher, announcing in front of the entire class, “Simcha (my Hebrew name) Chesner I cannot stand you.  Similarly, I recall another Judaic Studies teacher saying, “Stuie, you I really can’t stand.  You know better.  The other guys act the way they do without knowing better.”  About two decades later, I ran into this teacher on the street.  I must have been in my late thirties at the time and I decided to ask him the question that had been perplexing me for two decades.  “Rabbi, what was it that I knew better than the other kids?”   Sadly for me, the Rabbi had no recall of the event and simply stared at me blankly unable to provide any enlightenment.

In high school, I would steal from stores.  I didn’t need anything. My father would provide me with everything that I needed.  I stole for the thrill.  Once I took a book from the drug store that was across the street from my school.  That evening my father received a call stating that I had been caught stealing on the security camera. My older sister drove and my father sat in the front seat. I sat in the back as we headed to the store.  I had been caught red handed and I remember feeling horrible about the pain that I was causing my father.  When we got to the store, my father and sister entered.  I waited in the car.  I never found out what kind of agreement was reached, but once again, I avoided punishment.  I actually learned from that experience and I decided I would not steal again, so as not to cause my father such pain.

Mercifully, I graduated high school and attended college. When I reached college, something strange happened in my brain.  I was able to start getting enjoyment out of learning.  Don’t misunderstand, I still could not sit through classes.  I would often fall asleep out of boredom, and many times I simply would not show up.  But, at this point, for the first time in life, academic achievement was kind of viewed as cool, and I was pretty gifted.  I started getting very good grades in courses that were my interest areas.  Courses that were not interesting for me could be passed if I was able to cram for them. Being a nice Jewish boy from New York, the highest achievement that one could attain was to become a medical doctor.  In my particular college, the gateway course to medical school was biology.  It was taught by a Professor who was also a distinguished Rabbi and it was known that of the over 100 students in the class, only a handful of students would receive the grade of A.

I viewed this class as a great challenge.  For a complete semester, I studied every night in the library.  I would highlight the textbook and then summarize its contents.  I would then make up questions for myself to answer  on the material covered.  I almost never went to class.  I received an A in biology.  The following day, I announced to all that I was dropping the second semester of the course, and I would also be dropping pre-medical studies.  it was a sad day for my family.  For me, it was a day of liberation.

I continued through college, beginning and dropping many courses and changing majors many times.  When I was a senior, I fell in love with the woman who I wanted to marry.  As a formality, I went to her father and asked him for his daughter’s hand in marriage.  To my surprise, my future father-in-law asked me how I intended to support his daughter.  I had no clear answer.  He suggested that I consider a career that could provide some financial security.

I thought about this and decided that I actually liked helping people, and I decided that I wanted to become a psychologist.  I literally knew nothing about psychology, but the concept fo working with people and helping them was very exciting for me.  Also, there was an academy award winning movie, called Ordinary People in which Judd Hirsch played a psychologist who helped a young man deal with repressed trauma in a very dramatic way.  I had also seen the Broadway play Equis, in which a psychiatrist played by Anthony Hopkins treated a young woman also escape the torment of trauma.

So, although I knew absolutely nothing, I made the decision to become a clinical psychologist in my senior year of college.  Not having taken any psychology courses, my senior year, including the summertime was spent taking everything offered in psychology and statistics.  I spent an additional year after college studying for the general boards for graduate school and the psychology boards.  Everything was done in a very intense fashion, and with the help of my good friend Mr. Memory, I received outstanding grades.  Although clinical psychology is an incredibly competitive field to enter, I was accepted and offered a full scholarship for my master’s degree and doctorate in psychology.  In spite of myself, I emerged a successful student.

In the course of my graduate studies, I attended a three day seminar given by Professor Rusell Barkley, who was one of the first to research attention deficit hyperactivity disorder in the 70’s and 80’s.  I was simply blown away by the experience of hearing Dr. Barkley describe me.  He spoke of the primary conditions of inattention, impulsivity and hyperactivity and I saw myself.  I don’t think that I mentioned, I was always in motion, either riding my bike long distances or hopping in my car just to be on the move.  For the most part, I could not stand the tedium of academic classes and was blessed to be able to succeed thanks to a terrific memory and great verbal skills.  But, as I already mentioned, I was unable to pace things out over the course of a long period.  Everything that I did needed to be highly intense, fast paced and focused.

When I learned about ADHD, I felt like I had discovered a constant companion that had been accompanying me my entire life.  On the one hand, I had the incredible realization that but for the Grace of G-d, I could have gotten into significantly more trouble in life than I did.  On the other hand, I realized that I was carrying around a heavy package of emotional scars.  I knew that I opted out of medical school because of an inability to bear the constant tedium and long hours necessary to master the medical curriculum.  I knew that my lifestyle was less consistent and less structured than many of my friends.  I viewed this as reflecting my own deficiencies and shortcomings.  Although, I loved the adrenaline high that came with pulling all nighters and cramming, I felt that something was basically wrong with me in that I could not manage to do anything at a normal pace and in an organized manner.  So, although, I was pretty successful, internally i was a bowl filled with anxiety and self-contempt.

However, understanding that much of my behavior could be explained by the neurological operation of the brain and not merely be reflective of moral deficiencies was staggering for me. For the first time, I was able to develop some compassion for myself.  My mindfulness of the situation lead to self compassion.  The self compassion allowed me to begin developing self-awareness.  The self-awareness allowed me to contemplate behavioral changes that would allow me to live more effectively.

This began a thirty year journey into treating ADHD and its associated disorders.  The outcome is called Magen, and in the next section of this book, I will describe how Magen is used to treat ADHD.

The Misunderstood Disorder: ADHD

Today, it is common knowledge that children and adults with ADHD are often misunderstood by the world around them.  It is less commonly known, that ADHD, is perhaps the most misunderstood disorder in the scientific community.  A clear indication of this is that no other disorder exists that has undergone so many name changes over the past century as had attention deficit hyperactivity disorder. It needs to be clarified that the frequent name changes reflect tremendous confusion regarding what lies at the center of this disorder.

At the start of the twentieth century, what we today call ADHD was known by the acronym, MBD.  MBD was short for minimal brain damage.  This means that the brain’ although not displaying gross damage, was clearer inferior to the average brain.  Children, mostly boys, who had MBD were impulsive and unruly.  They tended to break rules and laws and seemed to have little control over themselves.

The thought of the damaged brain held sway for decades.  However, as science progressed and autopsies were conducted in which the brains of those diagnosed with minimal brain damage were examined, no evidence of damage was revealed.  At this point, the scientific community chose to change the name of the disorder from minimal brain damage to minimal brain dysfunction.  In an elegant fashion, the acronym MBD was maintained.  However,now it referred to minimal brain dysfunction.  Scientists, at this point, were not focusing on structural brain damage, but were focused on the fact, that those with MBD brains didn’t quite behave right and their brains weren’t working all that well.

A couple decades later, scientists became highly focused upon empiricism and logical positivism.  In simple terms, seeing is believing.  Science focused exclusively on that which could be seen, observed and measured.  This focus knocked out a scientist’s ability to study anything internal and non-observable, and hence, the term MBD was eliminated from the scientific lexicon.  After all, the brain was a sort of black box whose operations were hidden and not observable or measurable.  In place of MBD, the disorder was now referred to as Hyperkinetic Disorder of Childhood.  There are two important pieces to note regarding this diagnosis.  First, the aspect of the disorder that was considered primary and essential was hyperkinesis or hyperactivity.  Because activity level is external and observable, it met the criteria for empirical scientific exploration.  It glaringly gives no attention to the child’s thought processes or feelings.  These are internal processes that are harder or impossible to measure and observe, and hence, they were not part of the diagnostic criteria.

The second noteworthy point of the hyperkinetic diagnosis is that it refers to the disorder as being limited exclusively to childhood.  This means that researchers believed that with the development of adolescence, individuals with hyperkinetic disorder would enter remission.  As adults, the hyperkinetic disorder no longer existed.

Although this viewpoint may strike  us as absurdly naive, one can understand its popularity.  The reality is that hyperactivity level does decrease with age. Most seven year olds tend to have higher levels of activity than the average 35 year old.  In fact, many 35 year olds who were “hyperkinetic”when they were seven, may not display and symptoms of overactivity at the age of 35.  Current day understanding of neurological development supports the notion that the human brain continues to develop and change dramatically throughout life and it is not unreasonable to assume that brain development of adults advances so that the hyperactive element is no longer salient.  However, there are two problems with this notion.  First, empirical evidence was not available in the first half of the twentieth century that could support the existence or disappearance of hyperactivity symptoms in adults.  Today, although studies vary, the evidence seems to indicate that approximately 50 percent of adults who displayed hyperactivity continue to be hyperactive when compared to other adults.

Secondly, as we previously stated, hyperkinetic disorder of childhood was focused exclusively upon external behavior.  No concern was given for internal feeling or experience.  Today, we know that many adults who do not display direct symptoms of hyperactivity experience an internal feeling of being on edge or always needing to be on the go.  Thus, although neurological maturation may allow many hyperkinetic people to inhibit their hyperactivity, the hyperkinesis may live on as a subjective feeling of uneasiness and discomfort.

By 1970, it had beccome clear that the hyperkinetic diagnosis was not sufficient to categorize this disorder, and once again, the name of the disorder was changed, this time to the more familiar, Attention Deficit Disorder.  A team of psychologists led by Virginia Douglass of Canada concluded that the core of the symptom that characterized the disorder was an attention deficit.  People with this disorder were less proficient than the average person at keeping their attention focused on a particular target for long periods of time.  Because they were not capable of keeping their attention focused many would display hyperactive behaviors which reflected an attempt to get connected with something on the outside that was interesting enough to hold their attention.  They would often skip from activity to activity and seemed to show little grit in terms of their ability to stick with the grunt work necessary to complete many tasks such as school assignments or work activities.

  In the third volume of the Diagnostic and Statistical Manual of the American Psychiatric Organization, the diagnosis hyperkinetic disorder of childhood was replaced with Attention Deficit Disorder. Two types of ADD were recognized, Attention Deficit Disorder with Hyperactivity and Attention Deficit Disorder without Hyperactivity.  It was understood that the disorder could continue throughout life and was not limited to childhood.

The name change to ADD was incredibly significant because it gave credence at the very least to internal cognitive processes as being core symptoms of the disorder.  Although it is hard to see “”attention”, behavioral scientists have been working hard to operationally define attention in a manner that it can be observed and scientifically studied.  The advancement of neuroradiology and the advent of the CT, MRI and PET Scan are examples of how medical science is attempting to observe and manage this behavioral disorder.

Today, scientists are able to note changes between the function of ADHD brains and the brains of average people.  People with average brains are currently referred to as neurotypicals. One interesting finding is that the frontal lobe of the brain seems to be less efficient and active in people with ADD brains.  Another finding that relates to the structure of the brain is that people with ADD brains tend to have a somewhat smaller prefrontal cortex than do neurotypicals.  The significance of these findings will be further discussed when we speak of medication as a treatment for ADD.

The diagnostic term of Attention Deficit Disorder has taken hold and exists to the current day with some minor modifications.  In the current 5th edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Psychiatric Disorders, the disorder is labeled Attention Deficit Hyperactivity Disorder, giving credence to both difficulties in attention and overactivity as the primary symptoms.

Three different kinds of ADHD are recognized.  First, there is ADHD where the primary order is one of hyperactivity.  In these cases, the person displays an inability to sit still, however, this hyperactivity does not result in any observable failures in attention.   We can deduce that the overwhelming majority of those who get this diagnosis are young children, below the age of 5. Until this age, little demands are required of the attention system, hence kids can be bouncing around like kangaroos but still be focused enough to meet age appropriate attentional demands.

The second category of ADHD is Attention Deficit Hyperactivity Disorder with primary symptoms of inattention.  These individuals are not hyperactive in their behavior.  However, they are incredibly inattentive in their cognition.  Their brains are cluttered and busy.  They do not stay focused on a specific target task for long.  They may have difficulty filtering out what is essential from what is basically irrelevant.  So, the young child may be staring and focusing intently on the behaviors of the bird on the window sill without paying much attention at all to the instruction of his teacher.

Over the past 30 years an abundance of research has emerged that girls and women tend to highly represented in the inattentive type of ADHD.  This explains an important trend in ADHD research over the years.  Over 30 years ago, when I was in graduate school ADHD was considered primarily a boys disease with the proportion of boys to girls being reported as approximately 9:1,  Over the years, there has been a dramatic decrease in the disproportionately low numbers of girls who had been diagnosed with ADHD.  Today the ratio tends to hover between 2.5 to 3 to 1 in favor of boys.  In other words, many more girls today are diagnosed with ADHD and most of them are identified as having the primarily inattentive type.  We do not have enough knowledge to know with certainty as to whether this reflects a genetic predisposition somewhat more common among boys, or whether we are seeing sociological manifestations of an underlying disorder of attention.  Boys are basically socialized to externalize symptoms of internal frustration through behavior such as aggression and drinking.  Girls are socialized to basically internalize frustration through emotional expression such as depression and anxiety.  Whatever, the actual explanation, the fact is that more and more girls are being diagnosed with the inattentive type of ADHD, and as many of these girls enter adolescence they also display clinical signs of depression and anxiety.

These clear trends in our understanding of ADHD clearly indicate that not only can ADHD not simply be understood as a behavioral disorder. It is also not sufficient to conceptualize it as a disorder of the cognitive attentional system.  ADHD is a problem that, as every parent of an ADHD child knows, affects the basic concept of our self.  ADHD people tend to suffer from lower self-esteem, more depression and more anxiety.  The latest research into ADHD is attempting to integrate the emotional components of ADHD into our understanding of the essential disorder.

A leading ADHD clinician, Dr. William Dodson has suggested adding three fundamental characteristics to the primary traits of impulsivity, hyperactivity and inattention.  Dodson makes a compelling claim that core characteristics of ADHD include interest based motivation, emotional over-activity and rejection sensitivity.  He states that clinical experience with ADHD individuals as well as family reports indicate that when a person with ADHD is highly interested in a topic, his or her ability to remain motivated and focused is very high.  He concludes that this interest based motivation is a more accurate descriptor of ADHD functioning than simply referring to it as a disorder of attention.  Dodson’s approach is in sync with research led by Professor Russell Barkley that views ADHD as a deficit in self-regulation.  Barkley states that in low stimulation environments the individual with ADHD is unable to modulate his attention and behavior and seeks high stimulation in an attempt to achieve more regulation.  If Dodson is correct, then the interesting situation meets this criteria.  When a child is fascinated with a particular topic, be it legos, a video game or a science fiction novel, the interest level provides sufficient stimulation for the individual with ADHD to stay on task.  On the other hand, relatively low stimuli, boring situations are those in which the individual with ADHD is unable to stay on track.  A boring class, for example, may be experienced as somewhat unpleasant by almost everyone.  However, the lack of stimulation to an individual with ADHD is suffocating.  It is a punishing environment and the the individual with ADHD does what any normal person does when he or she is in intense pain.  He or she seeks escape and relief.  Unfortunately, because the neurotypical brain does not experience the boring situation as unbearable, the individual with ADHD is usually judged as lazy and lacking in discipline.

The second characteristic that Dodson highlights is called emotional overreactivity.  By this, he means that most individuals with ADHD tend to physiologically react strongly to stimuli that the neurotypical individual barely notices.  Sounds, movements, smells and touch can be extremely disturbing and intense for the individual with ADHD.  A small buzz from a lighting fixture, chewing, or the flight of a bird may “occupy” a tremendous amount of space in the attention system of an individual with ADHD. In addition to the attention space that is taken up, the emotional experience of these stimuli may be exaggerated when compared to the neurotypical. Hence an individual with ADHD may feel compelled to leave a room with a buzzing light, or may be so disturbed by the chewing of a friend that he reacts by screaming or hitting.  These examples of emotional reactivity are consistent with Barkley’s view of ADHD as being primarily a disorder of dysregulation.  Clearly, they are the types of behaviors that lead to negative judgment and negative social consequences.

Thirdly, Dodson proposes that individuals with ADHD are characterised as being particularly sensitive to any sort of interpersonal rejection.  Although one can view this as a subcategory of general emotional reactivity, Dodson claims that as part of their basic attachment system, individuals with ADHD are particularly sensitive to any sign of rejection.  Because of this exaggerated sensitivity, an individual with ADHD may explode with anger or implode into isolation as a result of even slight criticism.  It’s as if their entire nervous system is programmed to react extremely to small slights and negative judgments. When a teacher asks a child with ADHD to read before the class, the child is likely to perceive the situation as highly dangerous and threatening.  Because the child is so sensitive to rejection, he or she is likely to imagine that any small slip-up will be severely criticised by the teacher and mocked by peers.  The fear of rejection results in what appears to the outsider as an extremely intense and inappropriate reaction.   The child may either outright refuse to comply or may create any sort of distraction to avoid facing what is perceived as a high risk situation for rejection.   Once again, we see that this characteristic too, is consistent with Barkley’s concept of ADHD as being primarily a disorder in which the suffering individual is unable to control emotional responses in a socially acceptable manner.

Anyone who has worked with ADHD individuals knows that his suggested criteria of interest based motivation, emotional overreactivity and rejection sensitivity, do in fact, characterise many of those who struggle with ADHD.  However, in an attempt to refine the resolution of our understanding of ADHD, it appears that this new conceptualization, although promoted by some powerful ADHD support groups, actually confuses the picture.

In the Magen model that we have developed over three decades, a clear separation is made between the core characteristics of ADHD and traits that develop as a result of emotionally punishing experiences.  To us, it appears that the fundamental traits of ADHD are the neurologically based, in-born temperamental characteristics of activity level, impulsivity and shortened attention span.  People with ADHD are born with these essential characteristics.  Everything else that happens is the result of the interaction between the individual and society.

in a society that values hunting, individuals who are active, high in energy level, constantly scanning the environment for potential prey, as opposed to being focused telescopically, are likely to be highly successful and highly valued.  On the other hand, in a farming society, in which the back-breaking hours of readying the field for planting, combined with the planting itself and terminating with the eventual harvest is a slow, relatively low stimulation process.  It’s literally watching grass grow.  In such a society, individuals with the characteristics of ADHD may be at a significant disadvantage.  In the 1980’s Thom Hartmann publicised the notion of ADHD children being hunters living in a farmers’ world.  The industrial revolution, and the development of the nation-state, with its school system reflecting the needs of an assembly line economy, only cemented the tragic fate of the ADHD person.  Tedious days of study, long years of education and finally stationary, often unstimulating work environments became the norm for all of western society.  It is no wonder that people with the ADHD temperament have been relegated to the status of dysfunctional.

I think that this negative bias against the ADHD temperament, can be traced back to the original Hebrew Bible, in the story of  two twins, Jacob and Esau.  The biblical account relates two twins, displaying extremely different appearances and personalities from birth.

Esau is described with the Hebrew word ‘’admoni’’.  This is usually translated as ruddy or reddish in hue.  The Rabbis and early biblical commentators understood the word to reflect a temperament in addition to any external description.  Specifically, the admoni was one who had little control over emotional expression and was prone to unacceptable outbursts.  The admoni, had little impulse control and could not inhibit behaviors in the presence based on some reward that was to be given in the distant future.  The admoni was impulsive and needed to see results in the here and now.

The Biblical description of the sale of Esau’s birthright clearly depicts this reality. In fact, the Book of Genesis could not be clearer in depicting Esau’s preference of immediate gratification over long term benefit.

In Genesis 29, verses 29-34 we are presented with the following vignette:

And Jacob boiled a stew, and Esau came in from the field and he was exhausted.  Esau said to Jacob, “Pour into me, now some that very red stuff for I am exhausted. He therefore called his name Edom (Red).  Jacob said, “Sell, as this day, your birthright to me.  And Esau said, “Look, I am going to die, so of what use to me is a birthright?  Jacob said,”Swear to me as this day”: he swore to him and sold his birthright to Jacob.  Jacob gave Esau bread and lentil stew, and he ate, and drank, got up and left; and Esau belittled the birthright.

Several points need to be noted.  First, in the original Hebrew, Esau’s behavior is described in an unbroken sequence of five action words. Ate, drank, arose, departed,devalued are the longest sequence of sequential verbs that appear in the entire Bible.  The modern biblical scholar, Robert Alter, notes that this literary technique conveys the inherent impulsivity and action-orientation of Esau.  Psychologists might say, that Esau seems to meet the DSM 5 diagnostic criteria of Attention Deficit Hyperactivity Disorder-Mixed type.

In fact, traditional, Rabbinic interpretations of the Biblical text have tended to pave Esau as the antithesis of the heroic Jacob.  Paradoxically, another Rabbinic homiletical interpretation belies the limitations of the view that Esau is the ant-hero.  In the Book of Samuel 1, Chapter 16, the prophet Samuel, travels to Bethlehem where G-d tells him he will find the individual worthy to be King of Israel, from among the sons of Yishai.  In fact, Yishai presents seven of his sons before Samuel, and each is rejected.  Samuel asks, “Are these all the boys?”  Yishai answers, “The youngest one is still left; he is tending the sheep now.”  So Samuel said to Jesse, “Send and bring him, for we will not sit to dine until he arrives here.”

Numerous Rabbinic interpretations are given for the failure of Jesse to consider David, the youngest, as a suitable candidate for the role of king.  The common denominator of all is that David was considered as unworthy and inappropriate for the task.

However, Samuel’s perspicacity results in Jesse fetching David from the field.  David appears before Samuel and is described in the Biblical test (verse 12)

“He sent and brought him.  He was ruddy (admoni) with fair eyes and a pleasing appearance.

Here too, commentators note the appearance of the unusual descriptor, “admoni.”

The Midrash HaGadol states, “When Samuel first laid eyes on David he was overcome with dread. He saw that he was “admoni” and reacted, “He is a murderer. He is Esau.” Thus, the incredible bias against the admoni temperament almost resulted in David being disqualified from the Kingship.  However, the Biblical text goes on to state the Divine intervention overruled Samuel’s initial reaction. “Hashem then said, “Arise and anoint him for this is he”

Assuming that our understanding of the biblical term “admoni” as approximating the current usage of ADHD, we see that the sociological bias against the ADHD type of temperament dates back thousands of years.  It seems that even ancient society had tremendous negativity towards people who were less built in the mode of social conformity.  On the other hand, the David story, displays that once revealed, the incredible strengths of the ADHD personality filled critical roles for the advancement of society’s highest ideals.  David was both a warrior and a poet, a King and a father, a man of G-d who was deeply involved in shaping the course of world history.

It appears to me that the “Esau Complex”, described in the Bible can be found today, in our understanding of individuals with the ADHD temperament. Only when we utilize mindfulness, compassion and self-awareness are we able to transcend the knee-jerk reaction of reacting negatively to ADHD.  Because, we no longer are blessed with prophecy, we can only access the positive awareness of ADHD potential by tapping into our psychological tools. Unfortunately, few in fact do this, and the majority of people and parents continue to see the ADHD temperament from an extremely negative perspective. This negative perspective leads to significant social and emotional damage within the ADHD individual.  We will  describe this process below.  Once we present the Magen conceptualization of ADHD, we will be able to clearly describe a treatment approach that deals with the problem in a truly holistic manner.

 מודל לפיתוח הפרעת קשב וריכזו היפראקטיביות לפי גישת מג"ן

The above diagram of concentric circles displays our understanding of ADHD as a neurologically based temperament that develops into a disorder when basic biological characteristics clash with the expectations and demands of society.  Individuals with ADHD are similar to all humans in that they naturally seek satisfaction of 4 primary social-emotional needs; attachment, mastery, meaning and pleasure.  The problems begin because the impulsive, hyperactive and inattentive nature of the individual with ADHD results in a severe conflict with his environment.  He often does not conform to many situational demands and expectations.   He may require more attention and stimulation from his parents in order to remain focused and on task.  He may be unruly at school.  He may find chores and responsibilities to be boring and irrelevant.  In other words, many daily tasks that are expected in our world, are not structured to be in coherence with his basic social-emotional needs.  As a result of the clashes between his biological make-up and the social and familial expectations he experiences more failure and more conflict.

These conflicts lead to the development of psychological mechanisms that are the individual's attempt to protect his sense of integrity in a dangerous and threatening environment.  On their most basic level, we see these protective layers as composing primarily of three levels.  The first level is sadness, the second level is anger and the third level is apathy.  These defenses serve as a form of armour that shield the indivdual with ADHD from continual rejection and failure.  Each level of defense is described in greater detail below.  Only when we understand these defenses as add-ons, that are there to protect, are we able to reltate to them with compassion and empathy.  Otherwise, we enter into a negative cycle that inadvertently causes the individual with ADHD to retreat further into his defensive bunker and we get to encounter less and less of his authentic self.

Sadness

As I was growing up, I noticed certain unpleasant things about myself.  On the first day of school my books, pencils, and loose leaf notebook were neat and organized like all of my friends.  I would be able to keep my stuff pretty nice for a couple of weeks.  But sooner or later in the course of the school year, my books would start getting lost.  My clean notebook would soon be covered with doodles and drawings.  My meticulous notes gradually became less complete and more inconsistent.

This process of being unable to pay enough attention to take care of my things has followed me throughout my life.  In college, I had a 1979 Mustang.  This was a very cool car and it was a present from my father.  However, after a brief time, the Mustang began getting really untidy, dirty and began accumulating dents.  I was not, thank G-d, involved in major accidents, but I was simply unable to maintain the cleanliness and neat appearance of the automobile.  I remember the off-hand remark of a close friend for which I had no answer, “Why do you have to destroy everything that is nice?”  Similarly, when I was in my freshman year of college, towards the end of the year, a putrid sweet smell began emerging from my dorm room.  The origin of this pungent odor was the growth of a fungus in my mini-refrigerator.  It was something that could have been easily handled with a bit of clorox and water, however, for some reason, this simple task seemed insurmountable to me.  I only managed to get to it when the intensity of the odor was so great that entering the room became almost unbearable. I’ve already shared with you my grand decision to drop the second semester of biology after earning the top grade in the first semester.

All of these examples, in fact, created an underlying sense of depression and sadness.  In my heart, I knew that something was wrong.  However, at the time, knowing absolutely nothing about ADHD, I simply concluded that I was defective.  To this day, my wife chides me about the basic disarray that typifies my office.  I don’t think that anyone who doesn’t have ADHD can fully comprehend how difficult keeping things organized is. I basically felt like a disappointment to myself and to those around me.  Although each new start presented an opportunity for redemption, repeated experiences lead to the same disappointing results.

Today, we are more aware not only of the existence of ADHD, but of the tendency for ADHD to be associated with problems of depression and anxiety.  In fact, as we have explained earlier, depression and anxiety coexist at incredibly high levels, particularly among girls and women with ADHD.  Although researchers continue to explore for a neurologically based connection between these disorders, it seems probable to me that the disorders are connected sociologically and psychologically more than they are neurologically.  As a result of repetitive failures resulting from their basic neurological predisposition, individuals with ADHD are more prone to develop comorbid symptoms of depression, anxiety and emotional distress.

Whether the social and emotional difficulties of ADHD are neurological or psychological in origin, it is essential that those of us trying to raise and live with ADHD individuals be aware and sensitive to the emotional sadness; displayed by some, hidden by others, but carried by almost all.

Anger

Angry outbursts or a short fuse characterize almost all individuals with ADHD. I think it’s important to understand that these outbursts are not inherently part of the fundamental syndrome.  Specifically, who is impulsive and a risk taker, will not necessarily explode into anger until he finds himself in a situation that demands reflection and deliberate action.  Much of our post-industrial society is highly tilted towards what Professor Kahaneman calls the slow thinking brain as opposed to quick decision making based on intuition.  As a result, the indiividual with ADHD is significantly disadvantaged.  He needs to exert significant energy in order to restrain himself throughout the course of a typical day. Social Psychologist Roy Baumeister and his colleagues have displayed that self-restraint is a cognitive-emotional equivalent of weight lifting.  As one uses the brain’s inhibitory system to control behavior, one gradually gets worn down. Behavior control that may be equivalent to lifting five pounds for a neurotypical individual is similar to lifting fifty pounds for an individual with ADHD.  I felt this clearly when I was studying for pre-med biology.  I was able to maintain the rigorous regimen of study and review for a grand total of one semester.  After one semester, I was so drained and frustrated that I felt on the verge of exploding.  My choice to bow out of the second semester, was rationalized by a lack of interest, but deep in my heart, I know that to continue this form of study would have been torture.

For many ADHD children, being forced to sit motionlessly in low stimulating classroom situations is simply intolerable.  They need to move around and find more stimulation.  They have behavioral outbursts because the pressure of being cooped up without stimulation literally causes them to explode.  In today’s society, when so many high stimulation providing devices such as television, computers, cell phones and tablets are readily at hand, the expectation to tolerate boredom appears unreasonable and cruel to the ADHD mind.

I am thoroughly convinced that most children with ADHD do not want to be defiant and unruly.  Most behavioral outbursts are the result of what Baumeister and his colleagues describe as cognitive fatigue.  They simply run out of mental energy needed to restrain themselves.  They act out in socially unacceptable ways.

For many, this acting out feels better internally than the incredible pressure involved in further self-restraint.  In many instances, the acting out, aggressive child is actually socially reinforced for his socially inappropriate behavior.  After all, especially if you are a boy, it’s better to be seen as the class clown than a wimpy push-over.

The fundamental point here is that most behavioral outbursts of ADHD individuals are a response to an environment that is simply not attuned to their emotional needs and biological make-up.  It ought to be clear, that when we turn to treatment, a balanced approach needs to demand some environmental accommodations as well as behavior modification on the part of the child.

Apathy

The third and most external layer of armor that most ADHD individuals wear is indifference or apathy.  Simply, not appearing to care is actually quite an effective defense against failure and rejection.

When I was in high school, many of my friends were applying to Ivy League colleges.  I remember, in eleventh grade meeting with the Vice-Principal of my high school.  I told him that I too would want to consider applying to some of the elite universities.  He told me clearly, well, if you are considering this you better do something to improve your college board scores.  On my college boards, the SATs, I had received a score of 1070, which was pretty average.  It’s interesting that these tests are purported to measure basic aptitude, as opposed to acquired knowledge.  At that time, with the exception of the slip-up in talking to the Vice-Principal, I displayed externally total apathy.  I did not care about school and academic achievement meant nothing to me.  No one knew that I simply could not bring myself to endure the routine of sitting through boring lectures and the grind of homework and studying.  No one suggested that I had greater potential.   It may appear strange, that 4 years later when I took the boards for acceptance to graduate school I scored 1350, which placed me above the 95th percentile.  I hadn’t gotten smarter.  I simply had developed the internal motivation to do the grunt work on the level necessary to achieve positive results.  I often wornder if things would have been different had I received encouragement or guidance when I was in high school.

People with ADHD give off an air of not caring about the future.  This is an inauthentic expression of themselves.  They care, but they have simply been beaten down repeatedly, and have never succeeded in making it over to the other side of the wall.  After repeated failure experiences, it is not surprising that a defensive shell of apathy is projected onto the world.  After all, what I don’t care about can’t really hurt me.  This dominates the unconscious thought of many individuals with ADHD.  It usually is not effective to simply contradict this and tell the person that the future is important.  First, there must be enough trust between the outsider and the individual with ADHD, so that an authentic encounter is possible.  There is nothing more frightening to a person who has failed in the past to admit that he truly wishes to succeed.  Only an empathic and compassionate environment can provide the support necessary for someone accustomed to failure, to attempt to achieve.As we approach dealing with treatment, we will teach you how to create this basic sense of trust.

As of now, we can present the Magen conceptualizaton of the individual with ADHD as being a complex combination of neurolgical, sociological and psychological factors.  The basic temperament of impulsivity, hyperactivity and inattention clashes with societal’s demands for grit in persisting in tasks that offer little stimulation.  Reinforcement for much of  the daily routine is very low level in the present and usually exists in the distant future.  When the person with ADHD fails in these tasks, he develops and external armor that consists of sadness, anger and apathy.  In interactions with the external world the individual with ADHD tends to display only these defensive characteristics.  The authentic core of the soul is completely hidden from view.  The needs of attachment, mastery, meaning and pleasure are not expressed in daily interactions because the person with ADHD has given up hope of satisfying these needs within normative societal situations.  Hence, more often than not, the person suffering with ADHD seeks satisfaction of these fundamental needs in socially inappropriate forums. These may be drugs, alcohol or crime.  The tragedy is that there is no authentic encounter between the individual with ADHd and significant figures in the external environment.

In the next section, we will deal with treatment.  Because our conception of ADHD is holistic and ecological, our treatment approach demands adaptations in the individual and external society.  None of us are fully in control of even our own behaviors.  How much more so, do we lack control over the behaviors of others. It’s important to keep in mind that no treatment that involves human beings is ever going to be perfect.  We need to let go of miraculous cures and total solutions from the outset.  On the other hand, when we invest our human capabilities in solving a complex problem, we can make great progress and really make a difference in people’s lives.

Magen Therapy for ADHD

Step 1:  Mindfulness of The ADHD Experience

The first step, and that step upon which all others are dependent is expanding our mindfulness of the ADHD experience.  By this I mean, we need to understand ADHD as it is experienced by one who suffers from it as well as from the perspective of those around the individual with ADHD.  As we’ve already stated we view ADHD as a holistic and ecological disorder. It is holistic in the sense that it affects mind, body and soul.  It is ecological in the sense that the entire environment is in partnership in creating a disorder or in allowing for the expression of tremendous innate strength.

Mindfulness Exercise for Parents, teachers and Caretakers

As we described in chapter 1 the general concept of mindfulness is to create an awareness of our present reality.  When mindfulness applies to the ADHD experience, we become as mindful as possible of the current reality of ADHD from the perspective of the individual suffering from the disorder and the perspective of all in the surrounding environment.  As with general mindfulness, meditation is an excellent way to expand our mindfulness of the ADHD experience.  The following exercise should be practiced after parents or teachers have read the preceding chapter in which we described ADHD as we currently understand it.

Find a comfortable place where you will not be disturbed for approximately 30 minutes.  It is best to be seated comfortably in a secure chair.  If possible, close your eyes and listen to the audio recording of this ADHD Mindfulness experience.  If that is not possible, you ought to first read through this entire exercise, and then practice meditating upon each part of it, to the extent that your memory allows.  Break the exercise up into small units, so that you can contemplate each one for as long as necessary.

As with all mindfulness meditations, take a moment to focus on your breathing.  Note the air entering the nostrils and leaving the nostrils and note how it feels as it travels throughout your body.  Whenever your mind wanders somewhere else, gently lead it back to your breath as you would a hyperactive puppy dog that is prancing around in all directions..

Now focus on the person with ADHD who is the reason that you are reading this book.  Allow yourself to imagine this person clearly. Note exactly how he or she looks; the color of his hair, the color and shape of his eyes, the shape of his nose and the shape of his mouth.  See the person’s body in whatever situation that your mind creates.  Take note of the details of his or her physical self.

Now in your mind’s eye see a list of each physical activity that you observe in this person.

Is the person’s activity level high or low?

Is the person aggressive or docile?

Does the person speak kindly or with aggressiveness?

Does the person seem to be always on the go, or can he or she sit still and be focused on things for long periods of times?

How does the person tend to get along with others? Is he friendly and flexible or does he or she tend to dominate?  Does the person prefer to be alone or with company?

You may discover that you have numerous images when you think of this person.  Maybe at times the person is very loving and at other times quite rejecting.  It’s ok, not to have a consistent picture.  Allow yourself to see the person with ADHD as clearly and completely as you are able to.

Now picture yourself with the person with ADHD.  How do you see yourself behaving with him or her?

Are you warm or cold?

Do you state a lot of praise or do you more often criticize?

Are you aggressive with this person or are you calm and consoling?

Do you offer clear and consistent instructions to this person, or do you find yourself always reacting to unexpected situations and sort of making up the rules as you go along?

How do you think this person sees you, as a fan and supporter or as an adversary?

Remember, it is critically important to be mindful of reality as it is without becoming judgmental.  Simply let your memory serve as a video camera that is playing back what occurred. Just as a camera does not judge, try not to judge anyone in the recording that is now being played back in your mind’s eye.  Should you find yourself judging simply take a few breaths and bring that prancing puppy dog back to the reality of the video. Just observe, don’t judge.

Now, I am going to count from 1 to 5.  When I reach 5, please open your eyes slowly and come back into your usual level of awareness. We are now going to complete a worksheet on the exercise that we just practiced. 1,2, 3, 4 and 5.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Behaviors | Person with ADHD | Myself | How does your mind understand these behaviors | Mindful Non-JudgmentalUnderstanding |
| Activity Level |  |  |  |  |
| Aggressiveness |  |  |  |  |
| Persistence and focus |  |  |  |  |
| Sociability |  |  |  |  |

The goal of this exercise is to begin to clarify your cognitive and behavioral participation in the ADHD experience.  First, you imagine both the person with ADHD and yourself behaviorally.  Then, you reflect upon your automatic cognitive appraisal of these behaviors.  Finally, you reflect upon the behavior from a perspective of non-judgmental mindfulness.

I will give an example from my own life, as an adult who still struggles with ADHD.  I am very inconsistent in my activity level. On some days, I am filled with energy and I can be productive all day.  On others, my ability to stay active waxes and wanes, and I am productive for only a part of the time.  Similarly, I find that I tend to be either more aggressive or more distant in my interactions with others when I am not in a productive mode.  Of course, my persistence and focus during these times are also very variable.  As I’ve already said, I am not very sociable and tend to withdraw or be overly aggressive when I am in the non-productive mode.

I tend to judge myself harshly when I am not productive.  I tend to feel that I am failing to utilize my potential and wasting my life.

When I adopt a more mindful non-judgmental perspective, I accept that there is a rhythmic flow to my activity level and that I need to be able to accept the fact that I cannot be on 24/7.

I also need to work on not having my sense of well-being so connected to my productivity.

Paradoxically, my experience has consistently shown that I actually end up being much more productive and on-task when I forgin myself the option of taking breaks.  Mindfulness allows not only more happiness but also more productivity!

If you are a parent and doing this mindfulness exercise focusing on an ADHD child, your chart may look something like this:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Behaviors | Person with ADHD | Myself | How does your mind understand these behaviors | Mindful Non-JudgmentalUnderstanding |
| Activity Level | my ten year old son is always active and never rests | I need to keep him entertained and busy all day. | I think I am a terrible parent because I just don’t have the strength to keep up with him.I think he is on speed. | My need to always keep him entertained reflects the need to provide him with enough stimulation to feel “normal”.His level of activity is his biological temperament. |
| Aggressiveness | when he doesn’t get his way he throws tantrums and is unreasonable. | I walk on eggshells to avoid confrontations. | I hate always having to be scared of having a blow-up | My walking on eggshells is because I don’t want to upset him.  I wonder if there is a more adaptive way for me to deal with him?His aggression is a reaction to natural frustration. |
| Persistence and focus | He only focuses on stuff that he likes. He is totally uncaring about anything else. | I have stopped asking him to do chores because I know he won’t | He is totally selfish and it’s not worth the fight of getting him to help out with family. | I have given up all my power and view myself as totally impotent in dealing with his behaviors.  I wonder if there is another way?He can’t stay focused in non-stimulatingsituations. |
| Sociability | He socializes with kids only when they do what he wants. | I tell him to go with the flow but I am wasting my breath. | He only cares about himself and I don’t think he deserves friends. | I want to teach him to get along in society and I just don’t really know how. Learning social norms will help him deal with society. |

When we practice this activity, we are actually practicing a method that has been proven to reduce the intensity of stressful situations.  Germer and Neff refer to this as “soothing, softening and allowing).  When we label a situation, we reduce the stress producing nature of the situation. So, when I am in the midst of the experience and simply see my child acting like a total pain in the ass, I am actually intensifying the stressfulness of the emotion.  On the other hand, when I label his behavior as reflecting his neurological temperament not fitting with the needs of society I soothe this harsh judgment.  Germer and Neff suggest that you actually identify the area in the body where the feeling is located and note the changes that occur when you cognitively process the emotion and transform it into a non-judgmental observation.

When we do this exercise we are utilizing mindfulness in order to heal our mind and body as it relates to ADHD. We still may not have the action responses that are most effective in dealing with ourselves and with our ADHD child.  However, we are beginning to heal the thoughts and feelings that are directly connected to the ADHD experience. In the next step, we will activate compassion, both for ourselves and for the person suffering with ADHD, and by so doing, take another step toward healing our soul.

Mindful Compassion

At this point, we need to offer compassion for all who are ensnared within the ADHD experience, ourselves and those who we love and care for.  In order to do this, we will practice the fundamentals of compassion and loving kindness that we described in Chapter 2.

There are two basic components of compassion that we need to activate here.  First, we want to create the critical judgmental thoughts and feelings into totally normative reactions that almost anyone would have in the situation.  Secondly, we want to identify the criticism as emanating from the core symptoms of ADHD, rather than from some evil or inadequacy in myself, my spouse, partner, loved one or child.

In order to do this, we look at the far right hand column of our previous chart, that we called Mindful-nonjudgmental Understanding.  We are going to evaluate each non-judgmental learning as a statement that reflects our shared humanity and common suffering.  When we recognize these two aspects of our experience, we are  no longer blaming ourselves or anyone else.  We recognize our challenge as one aspect of suffering that is part of a universal human experience.  We all suffer, Each in an individual manner.

Let’s look at each Mindful, Non-Judgmental Learning that we achieved in the previous step and transform it into a compassionate expression of our shared humanity.  As you do this, it is helpful to adopt a body position that conveys strong compassion.  We mentioned these positions in Chapter 2.  Some of the common ones include, placing both of your hands over your heart, or cradling your head with the palm of each hand. Whatever provides you with a feeling of strong compassion is what you ought to apply.

When we look at the Mindful, Non-Judgmental Understanding Column from our previous exercise we see the following:

|  |
| --- |
| Mindful Non-JudgmentalUnderstanding |
| My need to always keep him entertained reflects the need to provide him with enough stimulation to feel “normal”.His level of activity is his biological temperament. |
| My walking on eggshells is because I don’t want to upset him.  I wonder if there is a more adaptive way for me to deal with him?His aggression is a reaction to natural frustration. |
| I have given up all my power and view myself as totally impotent in dealing with his behaviors.  I wonder if there is another way?He can’t stay focused in non-stimulatingsituations. |
| I want to teach him to get along in society and I just don’t really know how. Learning social norms will help him deal with society. |

Now, I need to go through this list, one learning at a time and transform each statement into one that reflects shared humanity and common suffering.  Let me show you how this can be done.  First, I reflect on the first learning statement.  “ My need to always keep him entertained reflects my need to provide enough stimulation to keep him normal.”  When I transform this to a teaching that reflects common humanity and shared suffering I can express it like this,

“My son’s need for stimulation is part of a unique biological temperament that each of us possesses. I love him and I want to do what is best for him.  His need for extremely high stimulation is challenging for me as it would be for anyone else.”

The next mindful, nonjudgmental statement is, “My walking on eggshells is because I don’t want to upset him.  I wonder if there is a more adaptive way for me to deal with him?”  A compassionate learning from this might sound like this,

“Avoiding conflict and pursuing peace is usually a high road to take.  When something that usually works and is valued, backfires, it would cause everyone pain and confusion.

The next mindful nonjudgmental statement was “His aggression is a reaction to natural frustration.”  When I transform this to a compassionate, universal learning it may sound something like,

“Each of us has a breaking point. My son’s ADHD leads him to conflict with society’s demands and explode very quickly.  He is similar to anyone living in an unbearable situation.

Each of these compassionate learnings allow us to see the ADHD experience as a life challenge that is similar to other human struggles.  It is not a moral deficiency in either the person suffering with ADHD or with those around him.  Rather it is an awareness that life entails adversity and the measurement of our humanness is how we deal with the adversity we have been dealt.  When we understand the challenges of ADHD in this manner, our struggle with them becomes an integral part of the unique meaning of our lives.  It is the arena upon which we are challenged to display our highest humanity.

Therapeutic actions become apparent in the next stage of treatment, the stage of self-actionazation.

Self-actionazation is the term that we use to describe the mindful decision to act based upon the mindful self-awareness that we have developed in the previous stages of treatment.  After activating our mindfulness, compassion and lovingkindness we are now ready to act in the context of understanding that coping with ADHD is a significant part of my life’s personal mission and meaning.

Of the various stages of intervention, self-actionazation requires significant courage.  In order to practice this, we may need to develop new habits of behavior.  We may have to act in a slow thinking manner that conflicts with our gut automatic reaction.  However, when we practice self-actionazation, we actually transcend our environment and biology.  We act in a uniquely human way after mindfully considering what is the most helpful way to act in a particular situation, as opposed to ways that I have reflected knee-jerk automatic reactions of the past.

Let’s look how self-actionazation is achieved in the example that we have been following.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Mindful Non-Judgmental Perspective | Compassionate, Loving-kindness Perspective | Self-Actionazation |
| My need to keep him entertained reflects my need to provide enough stimulation to keep him normal. | “My son’s need for stimulation is part of a unique biological temperament that each of us possesses. I love him and I want to do what is best for him.  His need for extremely high stimulation is challenging for me as it would be for anyone else.” | I will to the best of my ability attempt to create attuned environments between my son’s need for high stimulation and the environment in which he finds himself.  I realize that I am able to influence environments only to the extent that I have influence over them. |

I would like to share with you my personal example in dealing with my own ADHD by using this form of Mindful self-reflection and action planning.  When I dropped out of pre-med classes, there was a significant period of time when I could not apply myself to my other courses as well.  I was holding on to a certain amount of self-loathing viewing myself as a cop-out for not pursuing the basic sciences.  I would devalue other courses and would not even attempt to achieve in them.  Fortunately, I had a few caring and insightful friends, who were able to help me gain some perspective.  One said to me, that my dropping out of pre-med simply indicates that my purpose in life is not simply to be the five millionth Jewish Doctor of Medicine.  Another told me, that my impact on the interpersonal level was quite profound and it would be unfortunate for me not to cultivate that G-d Given talent.  Finally, as I have previously stated, my father-in-law suggested that I commit to a profession that could be financially lucrative in Israel, the country where I hoped to settle and live.

Although it took a while, I began to self-actionalize.  I applied myself in psychology courses and even spent a summer training a rat some basic operant and classical conditioning skills.  This wasn’t the most pleasant experience for me, but by becoming mindful enough of myself, I was able to act in a manner that was attuned to the inner workings of my soul.  Although I never developed a close attachment to my experimental rat, I was able to see the connection between what I was doing and some basic models of learning.  I developed a friendly and meaningful attachment to my lab partner, Margie Chen, who also helped my developing sense of mastery, by complimenting my recording and report writing skills that were necessary for reporting our experiments.  The entire experience was meaningful in that I was able to see it as an important step on the road to the goal of getting accepted into a clinical psychology program.  The course was held over a summer, as opposed to the four year grind of courses needed to get into medical school and hence, I side-stepped my ADHD impulsivity to get results immediately or in the very near future.  Finally, I actually had fun when I was successful at teaching the rat to perform certain actions based on the reward of getting food pellets.  At the course’s conclusion, i was given my own reward by achieving an A in the class.

Getting back to the example of the parent trying to deal effectively with an ADHD child,note that self-actionazation requires acting in a manner that reflects your highest ideals of love and caring.  You commit to act in a manner that is going to be kind towards yourself and your child. You commit to acting in a manner that is likely to bring about desired results. You commit to act in a manner that may require you to inhibit some automatic reactions that you have done until now.  Finally you commit to engage in a new learning experience that is meant to lead your child to a better life and to transform you into a finer human being.

The self actionazation statement is now converted into an action plan. Your self-actionazation commitment was,

|  |
| --- |
| I will to the best of my ability attempt to create attuned environments between my son’s need for high stimulation and the environment in which he finds himself.  I realize that I am able to influence environments only to the extent that I have influence over them. |

The action plan must be smart; s-specific, m-measurable, a-accessible, r-relevant, t-timely

These five characteristics have been recognized as critical in numerous studies of problem solving, and it’s important to apply them here.  The self-actionazation commitment is a general commitment of principle.  At this point, we want to convert it into a specific and doable action. In dealing with the Self-Actionazation Commitment stated above, it may be converted into an Action Plan that looks something like this:

S- I will limit the amount of time that my son spends on homework to twenty minutes, and I will connect these twenty minutes with some pretty powerful stimuli.  First, I will give him 15 seconds of additional computer time for each minute that he actually spends on his homework.  This means that if he spends 20 full minutes, he will have earned an additional 5 minutes of computer time that night.  Secondly, I will tell him the time that I am available to help him with his homework.  If he utilizes me during this time, he gets my full attention and my full help.  This means if I say that I am available between 4:30 and 5:00, I am committed to be fully present during this time.  If he chooses to do his homework at another time, he is still required to do it, but I am not required to be available to help him.  Thirdly, you may attach a larger, long-term reward for some consistency and persistence.  This may be something like this:

When you do your 20 minutes of homework for three nights in a row you get some meaningful bonus.  This can be anything within reason, from an additional 10 minutes of computer time, to going out for pizza with dad on the weekend, or any other reward that will be rewarding in your child’s eyes.

Note that in the example that we just cited we did a pretty good job of meeting the requirements for a SMART action plan.  The plan was specific in that we described what the child needed to do’ it was measurable as we used time as the measure of success or failure, it was accessible in the sense that all of the resources needed to do the plan were readily availlable; it was relevant in that the child would undoubtedly experience a difference in coming to class with his homework prepared (we may also contact the teacher and fill her in on the plan so that she can be sure to pay attention to the child’s efforts!).  Finally, the plan was timely in that the time in which it was expected to be done was clearly described.

Some of you reading this may object to this approach, by pointing out that we are depending upon external rewards to bribe a child to perform something that he is simply required to do..  I have heard this from many parents, and I believe that in many ways they are correct, however, they are not correct when it comes to mindful compassion for the individual with ADHD.

The demarcation between external and internal rewards is based on the brain that is neurotypical.  This means that the average brain finds certain relatively low stimulation activities rewarding enough to motivate the neurotypical child to perform them.  However, this is because the neurotypical individual has more dopamine in his brain, so that the low stimulation activities can still be perceived as rewarding.  People with ADHD appear to have lower amounts of dopamine in their brain.  This means that they simply do not experience low-stimulation behaviors as reinforcing.  They are not lazy or stupid or irresponsible. They simply require higher levels of dopamine in order to be motivated enough to perform.  The reinforcers that we suggest parents or teachers apply are all meant to elevate the ADHD person’s level of dopamine and subsequently increase the likelihood that he will be motivated enough to perform.

If we simply continue to expect individuals with ADHD to “man up” and bear down and just do it, we are unfairly expecting them to function in a neurotypical fashion.  It’s ok to have those feelings and thoughts, they are natural for those of us who have been raised in a neurotypical dominant society.  However, mindfulness and compassion can lead us to modify these thoughts so that we self-actionalize in a manner that is both fair and loving towards the individual with ADHD.  Our basic shift in understanding, allows the ADHD person to participate in the challenge of living without having one hand tied behind his back.  It levels the playing field.  In the next section, we will deal with how we can help the soul of the ADHD person thrive.

The Wellness of our Self and ADHD

If you are reading this, you probably believe that you possess a “self”. In fact, you probably sense that your “self” is the most fundamental part of your being.  It is a universal phenomenon.  Interestingly, few of us can either define what the “self” is or answer some basic questions about it.

What is your self?

Where does it come from?

Are you born with it?

Can you do anything to change it?

Most of psychological research does not deal with metaphysical or mystical aspects of “self”, but it does examine our relation to the concept of “self”.  Heinz Kohut, a student of Sigmund Freud, who did most of his clinical work and research at the University of Chicago developed the field of psychology referred to as “Self-Psychology”.  Kohut suggests that the self develops over the first years of life and is highly influenced by the environment in which the individual lives.  Kohut speaks of three basic stages in self-development. Each stage, is based on the interaction between the infant or young child and his immediate environment.  According to Kohut, infants are not born with a sense of self.  They enter and amorphous world in which inside and outside are not separable. Over time the infant begins to realize that he or she exists as an entity that is separate from other entities in the universe.  Kohut states that the basic sense of sense emerges out of the intensive interactions that occur between the infant and the environment.  The infant learns that he is able to attract the attention of others through actions and expressions.  He learns that crying often leads parents to provide for basic needs.  He learns that smiling or screaming or mumbling may all lead to different reactions from those around him.  Throughout the first year of life, the infant, according to Kohut is in a stage of primary narcissism in which he or she feels and acts like master of the universe.  This stage in which all around provide for the infant’s needs is necessary for the development of the self.  Self-worth, later in life, is dependent upon the infant’s sense that the world is there to serve his or her needs.  For our purposes, we will refer to this first and most important stage as the stage of wonder.

Parents in the Stage of Wonder

In this stage of development in addition to providing for physical needs and safety, the job of the parent is to wowed by the infant.  Every move and every expression that the infant makes are greeted with amazement and praise.  He smiles and we vie for his attention to get him to smile again.  She turns from her back to her stomach and we respond as if an olympic gold medal has been won.  He stands on his own and  we react as if Superman has run faster than a speeding locomotive

Our wonder and amazement in the infant may be fueled by high amounts of oxytocin lthat are present in parents of yoiung children, but we know that wonder, in the form of attention is an integral part of all relationships for as long as they exist.  We ofteh find that among new couples, the frequency of mutual wonder and amazement is very high.  After a number of years, in most marriages, the wonder and amazement takes a serious dip downward.  Research on marital satisfaction indicates without doubt that happy couples maintain high levels of mutual wonder throughout their relationship.

The very same equation holds true for children with ADHD.  Like all of us, they are in desperate need of wonder and attention.  Unlike most of us, the levels of wonder received by people with ADHD is significantly less than those who possess neurotypical brains.  Both high activity level and the need for high levels of stimulation make the job of parenting more challenging.  Parents of ADHD children need to be on, at a very high level of awareness and presence.  The need for constant parental presence can be exhausting and draining.  The reality is that over time, most kids with ADHD tend to get noticed only when they are burning down the barn.  As long as things are relatively quiet, parents tend to savor the rare moment of peace and quiet.  In behavioral terms, we tend to notice only extreme negative behaviors and positive behaviors tend to be out of sight and out of mind.  The result is that children with ADHD tend to receive much less wonder from the world around them when compared to neurotypical children. The same is true in adult relationships when one of the spouses is ADHD.

At this point, we already have engaged the mind through mindfulness, compassion and actions that transform our preconceived notions of ourselves and ADHD.  Now, we enter the world of behaviors that are meant to help heal and restructure the soul of a person with ADHD.  Wonder and amazement is the first category of interventions that work on behaviors and directly touch the soul.

Defining and Doing Wonder

Wonder may be defined at mindful expression of what the other is expressing or doing without any critical judgment.  It is simply noting what is.

“Your wearing new black sneakers”

“You have a new earring.”

“Good morning.”

These are simple statements of wonder.  They are wondrous in the sense that you take note of another’s presence.  We tend to underestimate how powerful simply noting each other’s existence can be.  When I was in college, I had a wonderful professor of philosophy.  He would start each class by taking attendance.  Many teachers took attendance.  This teacher, would call us by our family name with the prefix Mr. (it was an all-male college).  I remember when he would call me Mr. Chesner, and glance my way, I felt a non-judgmental, non-cynical recognition that was simply wonderful.  It felt good.  I was embarrassed to tell anyone that I liked this recognition, however, years later, in discussing the class with other students, we all agreed that this simple non-judgmental recognition of our presence was a powerful interaction.

ADHD people suffer from tremendous deficits in terms of the amount of wonder received from the environment.  If we want them to truly even the playing field we need to boost their wonder supply.  Until we do this they suffer from what Dr. Stephen Covey called an emotional bank account deficit.  When your account is overdraft, any new deposit is quickly swallowed up in the deficit.  Although you may add a significant amount of cash to your account, a negative number still appears on the balance sheet.  So it is with many ADHD people.  We may treat them with kindness and respect and yet their negative behaviors still persist.  Unfortunately, their account of their self is so overdrawn that it takes many deposits of wonder to raise the account into positive figures.  It is unreasonable to expect that relating to my child with ADHD with wonder will lead to an immediate change in his behavior.  However, it is a necessary first step in restructuring his or her sense of self to get to the point where we can hope to see positive behavior.

This process takes patience and persistence on the part of the neurotypical person trying to affect a change within the person with ADHD.  We are not trying to bribe them.  We are trying to afford them an opportunity to develop enough self-esteem and compassion so that they are able to function on equal terms within our society.

Ways of Expressing Wonder

We have already described that wonder involves non-judgmental attention and regard.

Here are a list of ways that we can express wonder and amazement in the course of our daily routine:

1. Note things about the other, such as clothing, hairstyle, dress etc.
2. Note the other's mood.  You’re really alive and bouncy today.  You’re quiet and to yourself.
3. Catch the person being good.  When the person does something good, such as sit in the car without hitting his little sister, you can catch him being good by unexpectedly praising him with something like, “You sat real calmly and didn’t smash your brother today.
4. Note the person’s interest area, such as “You are really an expert in that computer game.
5. Note a person’s skill
6. set, such as, “You are incredibly balanced on that bike.  You really know how to take turns well.
7. Note a person’s area of challenge, such as,”Sitting still in history class is really torture for you.
8. Note that a person has chores that are waiting to be done.  “The dishes are in the sink waiting to be washed.
9. Note a person’s failures.  “You got a D on the book report. Must have felt lousy.
10. Note a person’s social interactions.  “You looked like you were having a great time with Jim today.
11. Narrate a child’s prolonged play.  Make believe you are the announcer at a sporting event and simply describe the child’s play.  This is a technique that Russell Barkley described many years ago as being incredibly powerful for children with ADHD.  In Magen Therapy it fits as a perfect example of wonder and amazement as a building block for positive self-awareness.

Living with any human being requires us to be highly aware of the need for continual wonder and amazement.  When the other human being is a person with ADHD we can be quite certain that the other is suffering from a severe “wonder”deficit.  Let’s help the healing process by unleashing our capacity to express and share our wonder and amazement towards the other and by so doing, rebuild a battered self.

The Stage of Self-Contraction

The second stage in the development of the self is that of self-contraction.  In this stage, the individual withdraws from the primary narcissism that characterizes the stage of wonder, and recognizes that he or she is not the center of the universe.  The individual recognizes that there are rules that need to be followed.  Authority is accepted and the individual conforms to limitations that are set by recognized authority figures such as mom and dad.

A basic characteristic of ADHD people is that they have a very hard time following rules and accepting authority figures.  If we look beyond the basic neurological issues of attention and persistence, we immediately see that on the psychological level, ADHD people tend to view authorities as enemies or malevolent individuals who do not care about the needs of the ADHD person.  When we understand how our self-concept engages in self-contraction we understand clearly how this negative relationship towards rules and authority develops.

Let’s take the average toddler.  He may not immediately grasp the concept that if his parents allow him to take his daily walk onto the freeway he will be squashed like a mosquito and cease to exist.  When his mom and dad tell him, “NO!” and forbid him to walk onto the highway he is likely to be a bit perturbed.  However, his mom and dad already have a lot invested in his emotional bank account.  So, in spite of likely throwing a temper tantrum, and being pretty angry, he pretty soon comprehends the reality that not stepping into the middle of traffic is actually in his own best interest.  As soon as this concept is fully grasped, the young child is capable of self-contraction.  He limits his own autonomy and accepts the authority of others whom he has learned to trust.

This process underlies all of our submission to rules.  We do so because we understand the rules are ultimately present in order to protect my self interest.  When I stop at a red light at two in the morning, I almost always wait for the light to turn green, even though there is not another car in sight.  I have internalized the notion that following rules ultimately preserves my own interest and I follow them in an automatic, reflexive manner.

A person with ADHD has a much harder time in grasping that rules are established for his interests.  First, many rules are actually contraindicated for the person with ADHD, but are indicated for the person with a neurotypical brain. For example, although not moving around may make it easier for the teacher to preserve order, movement of different sorts has been shown to stimulate brain activity.  A person with ADHD often perceives the demand to remain still as a form of torture without any benefit.

Secondly, because as we have already explained, people with ADHD receive less wonder and amazement from those around them.  The ability to submit to authority is always based either on a high level of trust or a high level of fear.  Because of the deficit in positive interactions of wonder and amazement, people with ADHD tend to have lower levels of trust in significant others.  Thankfully, most of us live in environments and families where fear instilling techniques are not encouraged.  History has shown that individuals and societies that achieve submission out of fear also create enormous negative consequences, and have difficulty sustaining themselves over the long haul.  As far as the ADHD person is concerned, self-contraction necessary for submission to authority is usually not achieved.  Hence, we often find ADHD people as being non-compliant at school, work and in the home.  A recent study displayed that during the coronavirus, ADHD children who did not take their ADHD medication were at significantly higher risk to obtain COVID-19 than ADHD children who took their meds.  It’s clear, that self-contraction, necessary for rule compliance is significantly impaired in children with ADHD.

Magen Therapy seeks to treat this in the following manner:

1. Each rule must be expressed in terms of its benefit to the ADHD child.
2. If a rule conflicts in a significant manner with the child’s temperament, the child must be offered alternatives that accomodate his neurological differences.
3. Parents, teachers, family members and supervisors must work in a means of behavior modification with ADHD people, and accept approximations as satisfactory until the desired goal is reached.

Explanation of Rules

When we explain rules to children with ADHD we must make sure they understand how the rule actually benefits them.  Let’s take the basic rule that is very difficult for most ADHD children to comply with, “Remain seated during class.”  To the average hyperactive person this often feels like being placed in a strait-jacket.  It is actually difficult for most of us, even if we are neurotypical.  It’s important to explain, “If everyone gets up and down whenever they want we will all be too distracted to learn.  If one person gets up when someone else is speaking it feels embarrassing to the one who is speaking.

On the class rule list it is important to write reasons for rules in addition to the rules themselves.  This doesn’t mean that we need to verbally explain the reasoning daily.  However, a skilled teacher can simply point to the rule and its reason when demanding compliance, and hence highlight the personal benefit of the rule.  Moreover, in individual discussions with the ADHD person, the benefit for the rule can always be referred to.  In this way, the likelihood that the ADHD person can engage in self-contraction is increased.

Accomodations for Neurological Differences

Certain rules may simply be too much for individuals with ADHD to comply with.  For example, let’s say that our ADHD person is also blessed with intense sensitivity to sound.  The buzz of a light that may not even be perceived by others, may sound like a bumble bee buzzing in his ear.  Rather than force him to tolerate this intolerable situation, the light either needs to be changed, or the ADHD person needs to be offered a different place to sit.  If this means that the ADHD person sits for a while in the library or in front of a computer where the buzzing sound is not perceived, then we have acted in a more humane and educational manner than had we demanded that the ADHD person just tough it out.  It is hard to make individual exemptions in any group setting, however, as our knowledge of individual differences develops, we develop a keener awareness of individual sensitivities and the need to be cognizant and compassionate towards them.

Behavioral Approximations of the Desired Goal

We live in a results oriented society.  We are much less interested in process.  Unfortunately, this causes a great deal of stress and suffering.  For example, we may expect a child to sit quietly in his seat for forty-five minutes.  Maybe most kids at a certain age can do this.  However, it is likely, that our child with ADHD cannot.  If you are a religious family, maybe most people are able to learn to sit through services for a two hour Sabbath service.  It is likely that an ADHD person cannot.  Oftentimes, failures such as these are met with moral judgments that cast aspersions of the quality of the ADHD person’s character.  In fact, they are simply reflections of differences in chemistry.  Some of us are able to inhibit our movements in low stimulation environments.  For others, it is simply, much more difficult.  Ample evidence suggests that similar to physical muscles, mental muscles can be strengthened that allow greater compliance with challenges.  For example, if after ten minutes of sitting still, the child is allowed to engage in a different activity for five minutes, he or she may be able to sit still for another 15 minutes after that.  The key is to titrate the quantity in which success is possible.  When we provide the indivdual with ADHD with a success experience under modified conditions we increase the likelihood that the person will build up endurance to reach the inhibition and self-contraction that characterizes the neurotypical brain.

When we attune our expectations to meet the ADHD brain’s level of functioning, we are also providing intensely for the needs of the ADHD soul.  We make it easier for the ADHD person to feel attached to us, because he sees that we are caring towards him.  We make it easier for the ADHD person to feel mastery because he gets to succeed rather than fail.  We make it easier for him to experience meaning because he participates actively in the program.  Finally, we increase his pleasure, both by allowing some room for his neurological needs and by allowing him to experience the existential pleasure of overcoming challenge.  All of the above make rule setting a critical piece of the puzzle in helping the ADHD person thrive.

The Stage of Identification

As children grow up and hopefully accept benevolent parental authority, they also come to realize that their parents are not perfect.  This is somewhat traumatic, as in the stage of self-contraction we yield our narcissistic omnipotence to the perceived higher power of parents.  We tend to idealize our parents as models of perfection.  With the child’s growing cognitive capacity, he comes to see that, alas, his parents too are not perfect.  They do not follow all of the rules perfectly.  They are  inconsistent.  To a certain extent, it is anathema for any child to acknowledge his parents human frailty.  However, for most of us, we recognize that the good in our parents far outweighs the bad, and we internalize them as role models and identify with their values and manner of lifestyle.  This third stage in the development of self is called identification.

Identification is extremely challenging for people with ADHD for two primary reasons.  First, it requires abandoning a world view of black and white, all or none, good or bad.  When we identify with parents we activate an executive function known as cognitive flexibility and we begin to see the multiple shades of color that comprise reality.  We cease to perceive things in exclusive terms, but begin to integrate different and at times opposite perceptions into a whole subject.  This means that although my father was basically an honest man, he did not hesitate to withhold some information from tax authorities in order to save some money.  The cognitively flexible individual is capable of separating individual behaviors that conflict with a particular value, without condemning the inconsistent individual as corrupt.  Numerous studies have shown that executive functioning such as this is one of the cardinal deficits in people with ADHD. Therefore, they are less likely to identify with parents and internalize parental lifestyles as their own.

The second challenge facing individuals with ADHD in terms of identification, is that we tend to identify with figures who intensely satisfy our basic needs. Unfortunately, as we have already shown, parents and teachers, tend to have significantly higher levels of negative interactions with ADHD students as compared to neurotypicals.  This high level of conflict results in less satisfaction of basic human needs and less likelihood of identification.

For example, if we understand the basic human emotional needs as consisting of attachment, mastery, meaning and pleasure. We can readily understand that these needs tend to be underserved in parents and teachers' relationships with children with ADHD.  Because they cannot sit and listen, students with ADHD tend to feel like outsiders.  They persist less in practicing drills and homework and hence develop a sense of inferiority rather than mastery. They feel alienated from family, communal and educational experiences and hence impute less meaning to them.  Finally, the combination of failure, frustration and embarrassment leads to more pain than pleasure.

When parents, teachers and communal leaders are not internalized as role models and identified with, children seek out role models from different areas.  Too often, these models may emerge from parts of society that are not viewed as productive.  Street gangs, drug culture and criminal organizations are examples of role models that may provide needs for the individual with ADHD when his needs are frustrated by more acceptable role models.  In a sense, society is in a battle, and each individual is battling to identify themselves with a particular type of role model.  If we want the next generation to identify themselves with what we consider to be prosocial models, and if we are particularly concerned with individuals with ADHD, we must extend our efforts and ascertain that prosocial role models are providing children with their needed emotional needs.  Below we list some ways that the process of identification can be encouraged.

Encouraging Identification with Prosocial Role Models.

1. Make sure the family provides for and values areas that are strengths for the ADHD child.  I worked with one family who actually acquired a mule, because theirr ADHD son was interested in animals.  They had gone through the usual hamsters, dogs, cats and turtles, when their son’s attention turned to larger animals.  When the son made a deal with a local sheperd for the mule, rather than freak out, the parents had the son learn the responsibilities of caring for the mule, and allowed the animal to graze in their backyard.  After a couple weeks, the fourteen year old son realized that maintenance of the animal was quite high and he decided to run the animal to the shepherd. However, by showing interest and value in the son’s area of interest, his parents became further internalized as models who value the son and his interests.

            We need not be as extreme as in the case of bringing a mule into our house,

            however, by stretching beyond our natural comfort zone and allowing room for

            islands of interest that characterize our child with ADHD, we deeply enhance the

            likelihood that we will be internalized as role models and become their sources of

            identification.

1. Being Present At Activities of Meaning to ADHD Children- Many kids with ADHD excel in areas beyond the traditional classroom and home environment.  It is easy to provide the ADHD child with an activity that is of interest to him, but then to basically marginalize it and not make it part of the family's overall identity.  On the other hand, when we focus on the areas of strength of the ADHD child and make them central to the family experience we are providing in a deep manner for the child’s sense of belonging and meaning.  For example if the child excels in martial arts or capoeira dancing,, then tournaments or festivals in these areas need to become part of the family routine.  When we value their area of interest we make it much easier for them to see us as role models and subsequently identify with our values.

Several decades ago, I established the first school in Israel for teenagers with ADHD.  It was a religious boys high school, for children who had been expelled from other more normative institutions.  One day, I received a call from the school principal, asking that I come to the school because of an emergency.  When I arrived, I was told that a certain 10th grader, Ilan,  had crossed a red line and needed to be expelled,  I asked what the transgression was?  The school’s principal, who happenned to be an Orthodox Rabbi, told me that the young man was wearing a skullcap wiith the word Nirvana printed in large bright letters.  I was enlightened by the principal that Nirvana was a rock n’ roll band that encouraged moral depravity and principles that ran contrary to the school’s basic ideals.  Moreover, our young student was using their music in order to influence other students to identify with a lifestyle that was totally unacceptable to the school’s mission.  Therefore, this student needed to be expelled.

I suggested that prior to expulsion we talk with the student.  My suggestion was accepted, although without much enthusiasm.  Ilan entered the room and reluctantly sat as the principal explained to him that he was to be expelled.  He kept his eyes lowered and did not respond.  I asked him, why he was willing to risk his education for Nirvana?  After all, he knows that their values don’t exactly jive with the school.

He raised his head and proceeded to give me a twenty minute lecture on the impact of Nirvana on the history of rock n’ roll. I only remember fragments of what he said, but he did share a great deal regarding the biography of their lead singer, Kurt Cobain, who he told me had committed suicide by blowing his head off with a shotgun.  He told me that he did not feel that Nirvana’s message, was against anything the school professed to teach. At some point, after expounding upon the virtues of Nirvana, he turned to the principal and said, “Maybe you would like to listen to some of their music?”  After a moment of being flustered, the principal responded that he agreed.  He asked that Ilan bring him the words to one of Nirvana’s songs at an arranged meeting time.  After they reviewed the words together, the principal stated that he would listen to the song together with Ilan.

At this point, Ilan displayed a natural intuition of a psychological technique called systematic desensitization and he told the principal that he would begin by bringing him music from the Nirvana unplugged album, without electrical accompaniment.  Only later, would they listen to the more hard core sounds.

The principal, who happened to be Ilan’s Talmud teacher, began a weekly learning session focused on the music of Nirvana.  The meeting continued throughout the school year.  A year later, Ilan received the highest grade in the statewide matriculation exam in Talmud.  He had gone from an unruly, unmotivated student to the top student of a very intricate and difficult class.  I have no doubt that Ilan's transformation was highly connected to the learning sessions with the principal.  When the principal agreed to listen with Ilan to the music of Nirvana, he entered into Ilan’s quality universe.  The Quality Universe is a concept popularized by psychologist William Glasser.  It refers to those people and things that satisfy one’s basic emotional needs.  Nirvana, obviously, fulfilled Ilan’s needs for attachment, mastery, meaning and pleasure.  By embracing as opposed to rejecting Nirvana, the principal allowed for the emergence of a deep and meaningful connection with Ilan.  It was the first time that a school figure of authority had displayed interest and acceptance of a deeply important issue for Ilan.  As a result, over time, Ilan was able to identify, at least partially with the quality world of the principal. When we share in each other’s quality world we create the most satisfying of human bonds and become agents of change. This is what allowed Ilan to embrace the study of Talmud.

When we embrace, encourage and value the basic needs of our children, we are planting the seeds that grow into identification with our values and lifestyle.  In spite of valuing individuality, most parents want their children to share a common set of values and this is achieved through identification.  In this manner, when we are mindful of the stages of wonder and self-contraction, we lay the foundation for healthy identification to in fact occur.

1. Provide Opportunities for the Child to Perform Valued Activities in Family Settings- Several years ago I worked with a family with two daughters.  One daughter was bright and neurotypical.  The other daughter was bright and ADHD.  In the family home, the neurotypical daughter was always invited to share new ideas and things she had learned at the family dinner table.  The daughter with ADHD prepared many creative food dishes.  Although the parents were well intentioned, and appreciated the recipes that were concocted by the ADHD daughter, they were surprised when the daughter with ADHD developed a romantic relationship with the son of a local baker and the neurotypical daughter married the son of a local surgeon.

            The issue here is not one of attributing more value to the surgeon’s son, than to the

            baker’s son.  The issue is whether or not we create a discriminatory environment

            within our homes, in which the child with ADHD is perceived as external and

            disconnected from core family values.  If we are an intellectual family, then we need

            to be present enough to create opportunities for the child with ADHD to express

            themselves intellectually, to the extent, that they are capable.  When we only stress

            those areas of the child with ADHD that are unique to her and not reflective of family

            norms, then we do not allow the ADHD child to experience identification with the

            family on a psychological and emotional level.  We need to be aware of each

            opportunity to allow the child with ADHD to contribute and to connect with our core

           family values.

1. Sharing Personal Failures with our ADHD Children- I remember working with an exceptionally successful and caring family of and ADHD high school student.  The parents spent a great deal of wonder time with their child. They had clear, fair and understandable rules and expectations.  In spite of everything, their 16 year old son, was incredibly defiant and basically out of control.  He was a student in my high school and I would often speak with him.   I remember one conversation in particular in which the young man simply emotionally opened up and told me while sobbing that he could never be “good enough” for his parents, because in spite of what his parents say, their actions were perfect!

           The young man was teaching me that in order to identify with someone, I need to

           perceive a fundamental similarity between the role model and myself.  If my parents,

           for example, never ever fail and have no evil inclination, then I cannot identify

           with them.  It is surprising how many children with ADHD see their parents in an

           idealized, non-human form.  Although we want our kids to look up to us, seeing

           parental human failings is necessary in order for our children to internalize us as part

           of themselves.

          Many of us tend to convey the message to children that failure is horrible.  In point of

          in fact, all people who truly succeed have experienced and learned from failure.  It’s self-          evident that failure contains the potential to be our greatest teacher.  When we      share

          personal failures and struggles with our kids, we teach them that no one lives a life

          of pure success.  The greatest athletes, businessmen and artists all overcome failures

          and learn from them in moving forward.  With regard to identification with a role model,

          we need to share personal failures with our kids in order to allow the process of

          identification to occur.

Techniques to Increase Identification

1. Watch youtube videos in which successful role models speak of personal failures and struggles.
2. Assign your child a job that he can accomplish that reflects a highly valued family activity.
3. Be present and participate in activities that your child values.
4. Share some of your personal struggles and setbacks with your child.
5. Allow your child to develop areas of personal interest, even if they are not currently your personal interest areas.

Medications to Calm the Constant Companions:

In our holistic and ecological model of ADHD, we have shown that many struggling with ADHD, also deal with underlying anxieties and depression.  Because we understand much of the depression and anxiety as stemming from the conflict and turmoil between the ADHD person and external society, many of the techniques that we have described above, create attunement between the ADHD temperament and the external environment, and hence ought to reduce emotional turmoil.

However, for many professionals and people who struggle, it is unclear what came first, ADHD or depression and anxiety?  At the same time, the possibility exists that there is a neurochemical basis that links ADHD with depression and anxiety.  In light of there not being a definitive answer to this question, at this point, I would like to address the pharmacological treatments for ADHD, depression and anxiety and consider how medicines may also be used to help those who struggle with these issues.

A Basic Primer Regarding the front of the Brain- The Prefrontal Lobe

The front of the brain is called the prefrontal cortex.  You may understand it as the brain’s Chief Executive Officer.  Executive functions and decision making is carried out by the prefrontal lobe.  Activities such as planning, organizing, inhibiting, deliberating, considering different vantage points and consequences are all highly dependent on the functioning of the prefrontal cortex.

Since 1991 researchers have shown that individuals with ADHD seem to have less efficient or smaller prefrontal lobes when compared to neurotypicals.  The fuel that is necessary for the prefrontal cortex to do its work is a chemical called dopamine.  People with ADHD seem to have less supply of dopamine than do average individuals.  In 1937, a physician named Bradlee treated disruptive hyperactive boys with an amphetamine and noted that about two-thirds of them displayed improvement. Apparently, the amphetamine stimulated the parts of the brain that control executive functions and the boys were able to perform better.  Although it appears paradoxical, this discovery indicated that hyperactivity could be treated effectively with a stimulant.  By stimulating those areas of the brain responsible for executive function, most of the hyperactive boys were able to control their behavior more effectively.

Today, the most commonly prescribed medication for ADHD is methylphenidate.  Ritalin, concerta, adderall and other medications are all forms of the stimulant methylphenidate.  With impressive consistency, research shows that about 70 percent of people with ADHD improve their functioning when taking these medications.  Interesting and important to note is that medication also reduces other at risk factors that are connected to ADHD.  For examples, children who took ADHD medication in primary school were signicantly less likely to abuse drugs as adolescents, when compared to ADHD children who did not receive medication.  In a recent study, ADHD children who did not take medication were significantly more at risk for being infected with COVID-19 than were ADHD children who did take medication.  The authors of this study contend that when taking medication, ADHD people are more mindful and careful of their behaviors and hence do not engage in high risk behaviors that lead to infection.

The basic concept behind treating ADHD with medication is that the medicine transforms the ADHD brain to function more like the brain of a neurotypical individual and hence helps in the majority of cases.

On the other hand, it is clear that after eight decades of use, medications are not a panacea.  First, we have already pointed out that about 30 percent of people with ADHD either cannot take medications or show no positive response to them.

Medications cause side effects and in some cases the side effects can be severe.  The most common side effects of ADHD stimulant medications are loss of appetite, nausea, sleepiness, apathy, headaches and stomach aches.  In most cases, the side effects are relatively mild and disappear after a couple weeks. Sometimes, tweaking the dosage, staying hydrated or trying different types of the medication reduce or eliminate the side effects.

Two effects of the ADHD meds that have also been noted are growth reduction and the occurrence of tics. It is highly believed that growth reduction is a secondary effect stemming from diminished eating.  If a child is given medication breaks when he or she is not in school, this usually will eliminate growth reduction.  However, a child who is on the low end of the growth curve, needs to be followed by an endocrinologist to determine whether ADHD medications are appropriate.

Secondly, stimulant medications also tend to increase the occurrence of physical or verbal tics.  Tics are involuntary muscle movements that characterise tourette’s syndrome or any other disorder of involuntary muscle movement.  Although stimulants may increase the occurrence of tics, the tics tend to reside a brief time after the medication is stopped.  Secondly, today anti-tic medications may be given to inhibit the occurrence of undesirable tics.

It’s clear that the decision regarding medication usage must be taken into consideration very seriously.  On the one hand, its therapeutic benefits can be remarkable.  On the other hand, one must weigh the costs versus benefits of medication and make an informed decision.  Research clearly supports a holistic approach that includes medication and the Magen approach outlined in this book.

There are other treatment approaches for ADHD as well.  I am not an expert in them, nor have I read well designed research studies that prove their effectiveness.  These alternate approaches include specific dietary approaches’ neurofeedback and sensory integration approaches.  Over the past thirty years, I have worked with families and individuals who report being helped greatly by alternative therapies.  At this point, I would strongly recommend that each person looking for treatment, either for himself or his child, investigate in a serious manner the multiple approaches that are offered and make an informed decision aware of each treatment's benefits and dangers.

Medications for depression and anxiety

The revolution in treatment of depression and anxiety came with the discovery of Prozac.  At first, researchers assumed that depression and anxiety were related to a chemical imbalance in the brain.  People who felt emotionally unwell, were thought to have lower levels of a particular neurotransmitter called serotonin.  Subsequent research has revealed that although serotonin and other brain chemicals do play an important role in our emotional well-being the concept of a straightforward chemical imbalance is too simplistic. The fact is that as of today, researchers are not sure exactly how medications that affect brain chemicals work in reducing depression and anxiety, but there is strong evidence that they do work well for many people.  Some recent research indicates that serotonin and other neurotransmitters allow the different parts of the brain to communicate with each other, however, this communication only occurs when the brain is equipped with sufficient brain cells in specific areas, such as the hypothalamus.

As with ADHD, medicine for anxiety and depression works best when it is combined with psychological psychotherapy.  Because so many with ADHD also suffer from what are known as comorbid conditions such as depression and anxiety, it is important to consider the full picture of the ADHD individual when determining treatment.  It’s clear that optimum treatment is not simply taken off the shelf, but is individually designed to fit the complex picture of each individual.

I recall that as a student, I was amazed to discover that ritalin was able to help me increase my ability to sit and study.  However, it also created an uncomfortable level of anxiety and depression when it left my body.  As a student, I chose to weather these unpleasant emotional storms, because they were short-lived and offset by the academic benefits.

In my post-student life, I have found that my impulsive nature and need for high levels of stimulation made adapting to the demands of professional and family routine challenging.  Sometimes, I would have less than optimal patience for my clients and family.  When I tried some SSRI’s of the Prozac genre, I would find myself being calmer and more patient.

For the past two decades, I have combined continual psychotherapy with medication in order to function optimally.  I have found, on the personal level, that openness and sharing with my wife and children have been very helpful in allowing them to understand me.  I have found that developing relationships with professionals who were willing to work on tweaking a treatment protocol specifically for my personal needs was both challenging and incredibly important.

As a psychologist, I have found it challenging to determine how much of my personal narrative to share with clients.  I try to use judgment and sensitivity in being authentic.  It is perhaps the most challenging yet rewarding part of my work.  Unfortunately, I do not feel that I can share with you the right working formula for how to balance self-disclosure with treatment.  At the current time, I experience it as an art form and I am unable to give clear instructions or a user’s manual.  The best I can say is that lying should never occur in a therapeutic relationship and that authenticity on the part of the therapist has long been recognized as an essential part of the healing process.

Summary and Conclusions

Over the previous chapters, I have tried to outline how ADHD influences the course of life and how proper treatment can determine the fate of one suffering from ADHD.  I present Magen as a holistic and ecological approach that accounts not only for the whole person but also for the external society and environment.

I hope that you are able to apply my observations and experience to your personal life and to the lives of others around you.  The reality is that we all enter the world stark naked with no instruction manual on how to operate.  It is only by sharing the wisdom obtained from mutual experience that we are able to provide direction and relief on this complicated journey of life.  I hope the words presented in the chapter’s above are able to offer some guidance and direction.

Part II: Schools in the Twenty-First Century and the Child with ADHD

For fifty years, research has confirmed repeatedly that children with ADHD tend to suffer in the school environment.  Underachievement, social adjustment problems and delinquency are unfortunately rampant among children and adolescents with ADHD.  The common response given by administrators and teachers is that the child with ADHD is too demanding in his individual needs.  The only way to attend to the needs of the child with ADHD would be to neglect the needs of the more neurotypical children.

The glaring weakness in this argument is that the educatonal as it currently stands, is doing a poor job at meeting the needs of neurotypical children as well.  The surge in the use of medications in order to control children’s behavior within the school setting is well-documented.  Perhaps, even more alarming, is the epidemic level rise of anti-depressants and anti-anxiety medication in the twenty-first century.  Since the start of the century, prescriptions issued for anti-depressant medication have increased by an incredible 65%.  Approximately 15% of the adult population is taking some medication in order to feel and function better, as opposed to purely physiological conditions.  Something is going seriously wrong.  There seems to be a negative correlation between our technological advancements and our happiness.  We provide more students with computers, but seem to be increasing their anxiety and alienation.  Hence, although schools clearly display negative side-effects for children with ADHD, the sad reality is that schools are producing negative results for all of our kids.

Why is this happening and what can we do about it?

Ken Robinson a pioneer in educational reform has shown that the public school system as we currently know it arose in 19th Century Prussia.  In order to maintain uniformity in values, productivity at work and allegiance to the Kaiser, national education was designed.  The system was based on the hallmark of technological advancement of the nineteenth century, the factory and the assembly line.  In factories, workers were separated according to their jobs.  Schools began separating students based on age.  In factories, and particularly on the assembly line, most workers needed to engage in repetitive actions in which they could efficiently construct a particular piece, without having to integrate between the part and the whole.  Subjects were thus compartmentalized, and taught as independent units having no connection to one another.  Curricula were standardized so that everyone was expected to learn the same thing.

As time progressed, it became evident that the mechanized, repetitive work that characterized the factory and assembly line took a heavy toll on the human soul.  By the mid-twentieth century production levels were dropping.  Side effects such as absenteeism and alcohol abuse were reaching epidemic proportions.  Industry leaders realized that the factory system needed to be re-designed and factors sensitive to human engineering needed to be accounted for.  As a result, hi-tech corporations became increasingly sensitive to meeting the emotional and social needs of their workers.  Collaboration and working in teams became much more dominant.  Opportunities for individual creativity were not punished or viewed as time wasters.  In short, industry leaders realized that human production capability rises when we view the human as more than a productivity machine.

Unfortunately, our schools have been very reluctant to follow the course.  The fundamental nineteenth century paradigm still characterizes the educational system.  Teachers are pressured to transmit information.  Students are pressured to perform on standardized tests.  Collaboration is called cheating.  Curricula remain virtually standardized and perhaps most importantly, the social and emotional needs of students are taught only indirectly and through the grace of talented educators who feel frustrated by a regimented and outdated system.

The standardized school system is anathema to the ADHD temperament in particular.  Standardized learning without concern for individual interest, grouping based solely on age and not on skill or interest level, long hours and restricted movement have turned schools into torture chambers for most ADHD kids.

However, I am arguing, that the transformation of our schools needs to be done, not only for those with ADHD, but for society at large.  The myopic vision that does not recognize social-emotional needs as the basis for human functioning must be replaced by a system that is centered on providing for the needs of the human soul.  We have developed the concept of the Magen School in which we focus on attuning the school environment so that social and emotional needs are met.  When social and emotional needs are viewed as the basis of education, production in traditional subjects such as math and science is elevated.  In the chapters that follow we will describe how this is accomplished.

איך בית ספר אמור לתת מענה לצרכי הנפש? . כדי להתניע את התהליך על כל המעורבים, הנהלה, מורים, הורים, תלמידים וגורמים סביבתיים על כולם לתת מענה לשאלה קריטית אחת. ניתן לנסח את השאלה בדרכים שונות, אבל בעיקרון השאלה היא, מהי מטרת העל של בית הספר? למה אנו שולחים את ילדנו לבתי ספר?  מהי הדבר הכי חשוב שילדים אמורים לקבל ולהפנים בשנים הרבות שהם מבלים בתוך בית הספר?

 התשובות לשאלות אלו אמורות לתפקד כמצפן המכוון את השקעות המשאבים והמאמצים האנושיים הכרוכים במפעל הענק של חינוך דור הבא.  לפי שכל הישר, ככל שקיים תאום בין המטרה לאמצעים, בתי הספר יתנו מענה חברתי חיובי ומהותי.

אם נסתכל על המציאות, נסכים שרוב הזמן בבתי ספר מוקדש ללמידת חומר.  החומר שלומדים, הוא חומר שהוחלט על ידי מומחים, שהוא חומר רלוונטי לחיים מוצלחים בחברה העכשווית.  בקלות, נוכל להסיק את המסקנה שהמטרה המרכזית לבית ספר הוא העברת חומר הדרוש כדי לעבור מבחנים ולרכוש את הידע החיוני כדי להצליח בחברה.  למרבה הצער, מחקרים רבים ועובדות בשטח מגלים שהרעיון הזה הוא כוזב.  בראש ובראשונה, אם מטרת בית הספר הוא באמת להעביר מידע, אין ספק שבעידן הנוכחי פרופסור "גוגל" וחבריו הם מקור למידע הרבה יותר רחב ומדויק מהמורה המצוי.  בני נוער של היום מומחים בחיפוש מידע דרך האינטrנט.  אין ספק שאחד היתרונות הגדולים של העולם הוורטואלי הוא יכולתו לספק כמעט מידע בלתי מוגבל לאדם המחפש לגלות אותו.  אם מטרתנו בשליחת ילדינו לבית הספר הוא ללמוד מידע, המודל הנוכחי מוטעה.  במקום לקרוא מספרים או להעתיק סיכומים ממורה, ילדינו היו אמורים להגיע לבית הספר עם מורים שהם מומחי מחשבים, שילמדו אותם את הדרכים לגלות, להוריד, ללמוד ולבקר מידע בנושאים שכבר מופיע באינטרנט.  כמעט כל נושא שחשוב בבית הספר נמצא כבר באינטרנט במגוון של סגנונים ורמות.  במידה רבה, האינטרנט של היום מאפשר הוראה דפרנציאלית שדרכה הילד נחשף לחומר במישורים שונים.  רק מורה אשף יצליח להתחרות עם הגיוון והאיכות של הוראה דרך מחשב, בנוגע להעברת חומר. מעבר לזה, אם נסכים שמטרת-על של בית הספר היא העברת מידע, אנו אמורים לחפש אך ורק מורים המצטיינים בידיעת החומר הקשור למקצעותם.  במידה רבה, המורה יכול להשאיר את גופו ואת ליבו בבית, ולהגיע לבית הספר רק עם ראשו.

באור המציאות, די ברור שהעברת חומר לא מצדיקה את השעות וההשקעה האינטנסיבית שאנו משקיעים בחינוך הילדים. כבר קיימים מחקרים רבים המצביעים על העובדה שרוב הגדול של החומר הנלמד בבית הספר בכלל לא רלוונטי לשוק העבודה שאליו התלמידים נכנסים.  תוצאות של מחקר מצביעים שהיום "התואר" הוא הרבה פחות קשור להצלחה בעבודה.  מה שכן, היום הדגש הוא על מסוגלות בכישורים ספציפיים שתואמים לצרכים של פרויקטים מסוימים.  יותר ויותר אנשים לומדים כישורים חיוניים דרך קורסים קצרים או עבודות סטג' עם מנטור, במקום התהליך המסורבל והיקר של השגת תואר ממוסד חינוכי.

כשמתחשבים בילדי ADHD, מגלים שהמגמה לקורסים יותר קצרים המדגישים כישורים מדוייקים עם דגש על עשייה בפועל מתאימים מאד למזג הנוירולוגי של הילד עם ADHD.

אז, למה לשלוח את ילדינו לבתי ספר? כדי לספק שירות של בייביסיטר כשהורים יצרניים עובדים?

בתקופה הנוכחית כשמגיפת הקורונה הובילה להסגר, אנו עדים לעובדה שאכן יש רלוונטיות לתפקיד של מורה כבייביסיטר לאומי.  אבל מעט מאד מאתנו היינו מסופקים במערכת החינוך אך ורק כשירות שמרטף.

אולי המטרה לבתי ספר הוא להעניק תעודת בגרות?  גם כאן אין אנו מגיעים לתשובה הולמת. מחקרים מכל רחבי העולם מצביעים  שמשמעותו של תואר פוחתת ברלווונטית מיום ליום?

לדעתי, מטרת בתי הספר כרוכה בתובנות כלפי המושג של חינוך.אם ניצור אב טיפוס ונקרא לו "איש החינוך" נראה שהוא שונה במהותו ממורה ומחנך מסורתי.  לעומתם, הוא אינו רק מעביר ידע.  הוא אפילו אינו רק דמות לחיקוי ולהשראה.  "איש החינוך" הוא מגלם את החומר הנלמד.  הוא מסמל את חומר הנלמד ואפילו יותר מזה, הוא מזוהה עם חומר הנלמד. כשאיש החינוך מלמד היסטוריה, בעיני התלמיד הוא הופך להיות ההיסטוריה. כשהוא מלמד תנ"ך הוא בעצמו עובר להיות תנ"ך וכשהוא מלמד מתמטיקה הוא בעצמו הופך להיות מהות המתמטיקה, וכן בכל מקצוע אחר.

ברגע ש"איש החינוך" מגלם את חומר הנלמד, עליו להביא את כל כולו לכיתה. במידה שהוא מופיע בכיתה רק עם ראשו, הוא רק מעביר חומר שכלי.  במידה שהוא מופיע רק במצב של התלהבות הוא יוצר חיבור רגשי שהוא ריק מתוכן. רק כשאיש החינוך מופיע במוח, גוף ונפש, הוא מגלם חומר המאפשר לנפש התלמיד להזדהות איתו.  כשהתלמיד מזדהה עם החומר הנלמד דרך איש החינוך, החוויה מעצימה את נפשו של התלמיד. הוא עובר מניתוק לחיבור, מחסר אונים למסוגל, מניכור לגדוש במשמעות ולמרבה ההפתעה הוא אפילו נהנה.   בעינינו, ההצדקה היחידה לבית הספר במאה העשרים ואחת  היא העצמת כוחות הנפש של התלמיד דרך מפגש עם איש החינוך.  במפגש זה, תלמיד, בעל נפש בריאה מפתח חוסן נפשי כדי להסתגל לקשיי החיים.  תלמיד עם נפש בריאה מסוגל לעצב לעצמו תפיסה קוהרנטית המאפשרת לו להסתגל ולזרום כחלק מסביבה שאינה פועלת לפי משאלותיו.  במקום להרים ידיים, להתייאש, או לברוח להנאה זולה, התלמיד עם נפש בריאה מסוגל להתמודד, להילחם ולחתור למטרות שהוא בחר ואליהן הוא שואף.  במקום הישגיות שמלווה בחלל רגשי, דרך מהלך הלמידה והעצמת נפשו, התלמיד גודל להיות אדם עם סיכוי לאושר ואינו תקוע במערכת המתאימה רק למאה התשע עשרה.

איך בית ספר מעצים את כוחות הנפש?

בית ספר המעצים את כוחות הנפש של התלמיד מבין שהדרך לנפש האדם הוא בלמידה חברתית ורגשית.  תנועת SEL, ראשי תיבות למונח Social Emotional Learning,  מתקדם כגישה חדשנית ומרכזית בחינוך במאה העשרים ואחת.  מדינות בעולם המובילות בחדשנות בחינוך כמו סינגפור ופינלנד אימצו את עקרונות SEL כבסיס למערכת החינוך.  בארצות הברית, מאות פרוייקטים המבוססים על SEL קיימים ועוברים פיתוח ומחקר.  בארץ פיתחתי עם עמיתי גישת מג"ן לחינוך (מוח, גוף ונפש) כדגם כחול ולבן המרוכז על העצמת נפש האדם כבסיס החינוך.

רק כשחוויית התלמיד תוך בית הספר הוא חוויה של העצמה, ניתן לצפות שניצור בני אדם שלא רק יודעים עובדות אלא שהפנימו את הלמידה כמקור להשראה נפשית, רגשית, ופיזית.  אנו לא ממליצים על בית ספר מתירני המספקת באופן חופשי את שאיפות הילד.  ונהפוך הוא! אנו טוענים שסיפוק צרכי הנפש דורש יגיעה, התמדה ולפעמים מידה מסוימת של סבל.  הדרך הטובה היא לא בהכרח הדרך הקלה.  יש לא מעט מקרים הדורשים סבל כדי להגיע למטמון.  אחת מהטעויות הקשות של הדור הנוכחי היא האשלייה שאושר הוא הישג של סיפוק תענוגים פיזיים ודברי כיף.  למרות המרוץ המטורף הקיים לאחר סיפוק צרכי החומר מחקרים מדעיים רבים מוכיחים שהשגות חומרניות, אינן מובילות לחיים יותר מאושרים, אדרבה, בהרבה מקרים, קבלת מתנה חומרית מובילה לאחר תקופה קצרה לירידה ברמת האושר של האדם!

המודל לנפש האדם ולהענקת צורכי הנפש

במשך כמה אלפי שנים, אנשים מתרבויות שונות מנסים לתאר את נפש האדם.  אנו נתמקד במודל המעוגן בתיאוריה ומחקר של מאה וחמישים שנים האחרונות המשלבים את תורות הפסיכולוגיה, הנוירולוגיה והחינוך.  בעיצוב המודל אנו מנסים לשלב את תפיסות האדם המקובלות על רוב בני דורינו עם מחקרים מעודכנים התומכים ביעילות של אותן תפיסות.

4 צרכי הנפש הבסיסיים

מאז סוף מאה ה19, חוקרים ותיאורטיקנים מעולמות של פסיכולוגיה, נוירולוגיה וחינוך מנסים לתאר את נפש האדם.  סריקה על הגישות שהכי "תפסו" בעולם המערבי מגלה 4 כוחות מרכזיים של נפש האדם. נסביר בקיצור את כל אחד מהכוחות האלה, ונציג את כולם בראשי תיבות "חממה"- חיבור, מסוגלות, משמעות והנאה.

חיבור

מאז התחלת המאה העשרים חוקרים שונים הדגישו את הצורך להתקשרות כצורך מהותי ויסודי בחיי האדם.  חוקרים ומטפלים שונים כמו בולבי, מהלר וויניקוט טענו שהחיבור בין האדם לסובבים אותו הוא הגורם החיוני ביותר בהתפתחות בריאה של האדם.  החוקרים האלה, עקבו אחרי תינוקות שגילו קשיים בהתקשרות והוכיחו שחיבור בטוח כבר מגיל הינקות משפיע מאד על יכולתו של האדם להתמודד עם אתגרים לאורך כל חייו.  במחצית השנייה של המאה העשרים, חוקרים כמו בנדורה, גילו את החשיבות של חיבור יציב עם מודלים לחיקוי לאורך כל החיים.

מסוגלות

הפסיכולוג אלפרד אדלר שהשפיע מאד על פיתוח גישות להורות וחינוך הדגיש את החשיבות לעומת נחיתות כגורם מרכזי בהתפתחות תקינה.  אדלר הבין שתסביך נחיתות הוא מניע מרכזי לאורך החיים ורק מי שמפתח מספיק רגשי מסוגלות יתמודד בהצלחה עם אתגרי החיים.  בשלהי המאה העשרים  ובתחילת מאה ה21 החוקרת סוזן הרטר הדגישה את תפיסת המסוגלות בתחומים חברתיים ורגשיים כגורם חיוני שמתווך בין הצלחה וכישלון במצבים שונים בחיים.  שילוב של עבודה קלינית ומחקרי מעבדה מחזקים את הרעיון שהענקת רגשי מסוגלות היא צעד קריטי ביכולתנו להתמודד עם אתגרי הסביבה.

משמעות

במיוחד מאז מלחמת עולם השנייה הצורך למשמעות נזכרת כצורך בסיסי בנפש האדם.  בספרו, אדם מחפש משמעות, הפסיכיאטר וויקטור פרנקל מתאר את משמעות כצורך המהותי ביותר בפיתוח האדם.  הוא מתאר את חוויותיו במחנות ריכוז שונים שבהם הוא ראה המון אנשים שהיו מוכנים לוותר את האינטרסים האישיים שלהם, כולל החיים עצמם, כדי לתת לזולת.  פרנקל הסיק את המסקנה שפיתוח תחושה אישית של משמעות הוא חיוני לחיי האדם בעידן הנוכחי. הציטוט מהפילוסוף פרידריך ניטשה סיכם את השקפתו על חשיבות המשמעות, "מי שיש לו את הסיבה "למה" לשרוד, מסוגל לסבול את הקשיים האדירים של ה"איך" לשרוד.

הנאה

מאז המהפיכה הפרוידיאנית של המאה העשרים, הנאה ותענוג מוכרים כמניעים חזקים ומהותיים בנפש האדם.  תורת פרויד הבין את תענוג מיני כהמניע בהתפתחות האדם.  לפי פרויד, כל היצירות באומנות וההתפתחות המדעית והתרבותית הן שיקוף של עידון הדחף המיני.  ממקום תיאורטי רחוק מפרויד, הפסיכולוגיה ההתנהגותית (ביהביוריזם) הסכימה שחיפוש אחרי תענוג ומניעת כאב הוא המניע הבסיסי ביותר של האדם. תורות ההתנייה של פבלוב וסקינר מעוגנים ביסודיות של צורך זה.

למרות מקומו הבסיסי של הנאה בהבנת נפש האדם, במודל ה"חממה" הוא מופיע כצורך הרביעי. הרציונל לזה מעוגן בתובנה שהנאה מופיע בסוגים שונים, שכדאי לנו להבחין ביניהם.  מצד אחד, קיים הנאה אינסטינקטי ופיזיולוגי.  היא התענוג שמקבלים מטעמו של סוכר או מגירוי מיני.  אין צורך ללמד את התענוג הזה. הוא קיים כחלק מפיזיולוגיית האדם.  מאידך, קיימות תענוגות רבות שנקרא להם תענוגות סוג 2.  התענוגות האלה אינן בהכרח טבעיות אלא נלמדות.  לפי מחקרים, הלמידה להנות מדברים שונים כמו יין יבש, אומנות מסוגים שונים והצלחות, נוצרת כתוצאה מחוויות ששונות את הפיזיולוגיה של המוח.  לאחר שאדם לומד על יצירת היין ולומד "לטעום" את המרכיבים השונים שנמצאים בתוך היין, המוח שלו לומד גם להנות מטעמו של היין.  מחקרים רבים מדווחים שרמת ההנאה מגורמים כאלה, יותר חזקים מההנאות הטבעיות של סוג 1.

אחד מהמחקרים המפורסמים ביותר בפסיכולוגיה נקרא ניסוי המרשמלו. לפני קרוב לחמישים שנה הפסיכולוג פרופסור איתגר תלמידי גן כשהוא נתן מרשמלו אחד לילד ואמר לו את המשפט הבא.  אני צריך לצאת מהחדר. אחזור בכמה דקות.  אם לא תאכל את המרשמלו עד שאני חוזר, אתן לך עוד מרשמלו.  כשליש מילדי הניסוי הצליחו להתאפק ולא לאכל את המרשמלו.  מעקב של 10 שנים לאחר אותם תלמידים גילה שאלה שהצליחו להתאפק ולא לאכול את המרשמלו היו הרבה יותר מוצלחים במדדים לימודיים וחברתיים.  ברור, שתענוג המיידי הוא לא תענוג המקסימלי.  למרות שבעולם של היום למרות שאין למורה את היכולת להתמודד עם סיפוק הנאה מסוג 1, הוא בהחלט מסוגל ללמד את תלמידיו על הנאות מסוג 2 ויכול ללמד אותו איך להשיג אותם.  במובן הזה, הצורך להנאה הוא אחד מצורכי הנפש החשובים להעניק לדור הבא.

צורכי הנפש והנרטיב האישי של התלמיד

קיימים מסלולים רבים לכישלון והתמוטטות תחת אתגרי החיים.  כולנו יוצרים נרטיב אישי, שהוא הסיפור המלווה אותי לאורך חיי.  על ידי הנרטיב האישי אני מסדר את חיי ותופס את ההקשר לגבי מה שמתרחש איתי.  מחקרים רבים מגלים שהנרטיב האישי מורכב מתיאום בין האופי הפיזיולוגי שאתו נולדתי, הסביבה שבה אני קיים והחוויות האישיות שאירעו במשך חיי.  כדי להבין את מסלול ההתפתחותי של הנרטיב האישי נעיין בכל אחד מגורמים אלו בנפרד.

האופי הפיזיולוגי

כבר לפני יותר מ50 שנה מחקרים על ידי הפסיכולוגים תומס וצ'ס גילו שתינוקות נולדים עם מזש ספציפי.  המחקרים הראשונים גילו הרבה תכונות אופי שקיימות בתינוק משעת לידתו ונשארות יחסית יציבות לאורך חייו.  חלק מן התכונות המרכזיות שתומס וצ'ס גילו כמולדות הן רמת פעילות, קצביות, קירבה-נסיגה, הסתגלות לגירוי חדש, סף ואינטנסיביות של תגובה,  מצב רוח, מוסחות וריכוז מתמשך.  מחקרים מהשנים האחרונות, נוטים לארגן את תכונות האופי המולדות לשלש קטגוריות: מוחצנות, רגשות שליליים וריסון וויסות (רוטברט, 2012).  כשקיים תיאום בין האופי של ההורים, המטפלים המרכזיים והסביבה הקרובה והאופי הפיזיולוגי של התינוק, הסביבה מצליחה לספק לתינוק את צרכיו הפיזיים והנפשיים והתינוק מתחיל להפנים את הסביבה בדרך חיובית.  עם הזמן, ילד כזה יפנים את ערכי הסביבה ויתחבר עקרונותיה וערכיה.  לעומת זה, כשאין תאום בין תכונות הפיזיולוגיות של הילד והסביבה, הסביבה אינה מצליחה להעניק מענה לצרכים הבסיסיים, והילד עלול לחפש סיפוק לצרכיו מגורמים חיצוניים שנוטים להיות שליליים.

הסביבה

מאז מלחמת עולם השנייה, קיימים מחקרים רבים שמוכיחים את חשיבות הסביבה כמקור לסיפוק צרכים פיזיים ונפשיים של הילד.  הרלו ( ) הוכיח שגם אצל בעלי חיים קיים צורך לסיפוק צרכים פיזיים ורגשיים.  מחקרים גדולים על תינוקות שגדלו בסביבה שלא סיפקה צרכים רגשיים מצביעים על פיתוח של הפרעות קשות.  היום, קיימת מודעות ומגמה חברתית לחיוניות של סיפוק צרכים נפשיים על ידי גורמים סביבתיים (צטט את התנועה הישראלית שדרכה נשים מחזיקות תינוקות שנוטשו בבתי החולים…)  ככל שהמטפלים בסביבה הקרובה של הילד מספקים את צרכי הנפש התפתחות הנפשית של הילד מתעצמת.

קיימות הרבה סיבות המקשות על יכולת הסביבה להעניק מענה הולם לצרכי הילד, וכל סיבה מגבירה את הסיכון לבריאות הנפש של התלמיד.  סיבות מרכזיות כוללות חוסר תיאום בין מזג הפיזיולוגי של ההורה ומזג הפיזיולוגי של הילד,עוני וחוסר משאבים וגזענות ואפלייה חברתית מושרשת.  אימא הנרתעת מגירויים חדשים וריגוש תתקשה לספק את הצרכים של תינוק שנולד עם צורך גבוה לחדשנות וריגוש.  אימא שצריכה לעבוד שעות ארוכות כדי לפרנס צרכים בסיסיים עלולה להיות עייפה מדי מלתת לילדיה את החום והאהבה הנצרך.  כמו כן, מחקרים רבים מוכיחים שאפילו בחברה הנאורה של המאה העשרים ואחת, קיימת גזענות ואפלייה נגד מיעוטים המקשים את יכולתם של בני המיעוט להתקדם ולהשתלב בחברה (צטט את המצב של המשפחה הדרוזית המתקשה למצוא מגורים בארץ).

ניסיון אישי וחוויות טראמטיות

גורם שלישי מעבר למזג פיזיולוגי וגורמי סביבה המשפיע על הסתגלותו של האדם הוא החוויות האישיות שעוברות עליו בחיים.  מחקרים היום מצביעים על גורמים טראומטיים העלולים לשבש את מהלך ההתפתחות התקינה.  נפגעי מלחמה, טרור או אסונות טבעיים עלולים לפתח הפרעות קשות המונעות מהם להתפתח בדרך בריאה.

עיצוב הנרטיב האישי כשילוב בין המזג הפיזיולוגי, גורמי סביבה ואירועים טראומטיים

לאור הנוכחות של גורמים חזקים של תורשה, סביבה ואירועים טראומטיים האופציות ההתנהגותיות לבן אדם מוגבלות ביותר.  בעינינו, גורמים אלה מעצבים תסריט פנימי המכוון  את התנהגות האדם בכל מצב חדש.  זימונד פרויד והפסיכואנליתיקאים הראשונים קראו לתופעה הזאת העברה.  העברה היא מציאות שבה אנו מעבירים את נסיונינו מהעבר על המציאות של היום ועל הציפיות של מחר.  תלמיד שחווה מורה לפני שנה שלא הכילה אותו, שהייתה כעוסה והענישה אותו,  צפוי להעביר את החוויה לקשר עם המורה הנוכחי.  התלמיד נכנס ביום הראשון של לימודים עם נרטיב אישי, עם התחלה, אמצע וסוף. דרך הנרטיב הזה, התלמיד מתפקד כבמאי בסרט וקובע לא רק את התפקיד שלו אלא גם את תפקידה של המורה. למשל, ילד שחווה חוויות שליליות בשנים קודמות, נכנס לבית הספר עם נרטיב כמו,

"היו היה ילד.  הוא לא הכין את שיעוריו והפריע בכיתה.  המורה כעסה וצעקה עליו.  הוא התחצף והיא העיפה אותו מהשיעור."

ילד עם נרטיב אישי כזה, נכנס לשיעור ופועל כגורם אקטיבי כדי  לדאוג שהוא והמורה יבצעו את תפקידם בנאמנות.  למה?  הלא בסוף רע לו ומעיפים אותו מהשיעור.  כאן חשוב להכיר ולהפנים שאנו יצורים שמעדיפים את הצפוי לעומת הלא צפוי אפילו כשהצפוי הוא רע.  כנראה, היכולת לנבות סדר ולא להיות תקוע בלא נודע של תוהו ובוהו מתגבר על הצורך להיות מאושר.  ניסיון ומחקר מצביעים על העובדה שבני אדם מעדיפים לחזור על חוויה רעה מלהיות חלק משינוי המאפשר את הטוב.  הילד, פועל דרך הלא מודע, לשחזר מצב שבו הוא חווה איתנו חוויה שדומה לחוויות שהוא חווה עם דמויות כמונו בעבר.  רק מודעות צלולה ועמידה מצידנו אמור למנוע חזרה על כישלונות.  למרבה הצער, רוב המבוגרים אינם מצוידים עם הכלים המתאימים כדי למנוע את החזרה. אנו "קוראים" את הנרטיב שהילד מגיש לנו ופועלים לפי ההוראות שלו.  ממצא עגום ויציב במחקר בחינוך הוא שהמנבא התקיף ביותר כלפי ציונים השנה, הם הציונים שהתלמיד קיבל בשנה האחרונה.  התסריט מהעבר חוזר על עצמו בהווה ומנבא את העתיד.

כדי לצאת מאזיקי התורשה והסביבה על המורה לבצע פעולה אמיצה ויצירתית המתנגשת עם הנרטיב האישי של התלמיד.  בתסריט המתוקן של המורה, הקשר ביניהם הוא קשר של חממה שבו יש מענה משמעותי לצרכים הנפשיים של חיבור, מסוגלות, משמעות והנאה.  דרך הוראה מילולית, דוגמה אישית וחוויה משותפת, המורה והתלמיד עוברים חוויה מתקנת שדרכה המורה העכשווי מצליח איפה שמורים בשנים קודמות נפלו. המורה העכשווי מספק לתלמיד את צרכיו הנפשיים ודרך זו, הופך לגורם עוצמתי בחיי התלמיד ומשפיע על התפתחותו לאורך שנים.  המהלך שבו חל השינוי הוא מהלך של עיצוב העצמי מחדש דרך החוויות של התפעלות, התמסגרות והזדהות.

עיצוב העצמי

העצמי של כולנו אינו מולד.  היינז קוהוט תיאר שלושה שלבים מרכזיים המעצבים את העצמי בשנים הראשונות של החיים.  קוהוט תיאר את השלבים הראשוניים האלה במונחים של התפעלות, האגו האחר והזדהות. אנחנו נאמץ את התאוריה של קוהוט וניישם את זה במהלך הלמידה כשכל מפגש בין מורה לתלמיד הוא הזדמנות לעצב מחדש דרך חוויה מתקנת את העצמי של התלמיד.  לי נראה שתפקידו של המורה במפגש עם התלמיד הוא לא פחות מתפקידו של הבורא בשעת הבריאה, "המחדש בטובו בכל יום תמיד, מעשה בראשית."  דרך מהלך שכולל התפעלות על ידי המורה ויצירת סביבה המאפשרת לתלמיד לפתח מסגרת פנימית של גבולות וחוקים, ניתן לעצב מחדש את נפש התלמיד, כנפש שמזדהה עם הערכים והעקרונות המהותיים ביותר שרצוננו להעביר לדורות באים. עכשיו נתאר את פרטי המהלך.

שלב של התפעלות

תינוק נולד.  סימן טוב ומזל טוב. כולם שמחים.  השמחה בהולדת התינוק, ממבט הפרט, הוא לא רציונלי.  כששומרים קצת מרחק, בקלות ניתן לתפוס את התינוק כמפלצת.  אין לו אלוקים.  לא איכפת לו מאף אחד חוץ מעצמו.  הוא עושה את מה שהוא רוצה לעשות בדיוק כשהוא רוצה ובדרך שהוא בוחר.  למרבה הפלא, תגובת רוב המבוגרים להתנהגות האגוצנטרית של התינוק היא התפעלות.  אנו מתפעלים ומפנים את תשומת לבנו לתינוק במינון הגבוה ביותר.  התינוק יוצר קשר עין ואנו מהופנטים. התינוק מתחיל לחייך ומייד מתחילה התחרות בין המבוגרים לראות מי מסוגל להוציא ממנו הכי הרבה חיוכים. כל קול שיוצא מפיו של התינוק מגייס את המבוגרים לשרתו.  בכי מסויים מסמל שהוא רעב.  בכי אחר מסמל שקר לו.  מרוב ההתפעלות הזאת  התינוק מפתח את גרעין העצמי שלו.  הוא תופס שהוא קיים על ידי התגובות העצומות של הסובבים אותו.  המודעות הזאת מובילה את התינוק בשנה הראשונה לקיומו להבין לא רק שהוא קיים אלא, שהוא מרכז היקום.  "אם אני כאן, הכל כאן", מביע את תובנתו הראשונית של התינוק.  פסיכולוגים קוראים לשלב הזה "נרקיסיזם ראשוני", במילים אחרות אהבת העצמי.  השלב הזה הוא חיוני וחיובי בהתפתחותו של התינוק.  התינוק שלא לומד שאפשר לסמוך על הסביבה כדי לספק את צרכיו הבסיסיים אינו מסוגל לפתח דימוי עצמי חיובי.  הוא אינו אוהב את עצמו מספיק כדי להתגבר על נטיות לדיכאון ולנסיגה מפעילות חברתית.  הוא לא חווה מסוגלות והוא אינו מסוגל לפתח תובנה של משמעות בעולם שהוא רק תוהו ובוהו.  הענקת התפעלות ברמה גבוהה היא הכוח החשוב ביותר המאפשרת לבן אדם לאהוב את עצמו ורק מחוויה זאת, יש לו כוחות להתחבר ולאהוב את הזולת בהמשך חייו.

שלב של התמסגרות

בשנה השנייה לחייו של התינוק הוא פוגש את המילה הארורה "לא".  לאור התפתחותו המוטורית, הפעוט מסוגל לזוז ולנוע, לשים דברים בפיו ולהתנהג באלימות כלפי הסובבים אותו.  ההתפתחויות המבורכות האלו מובילים להוריו ומטפליו להגביל אותו ולמסגר את התנהגותו.  הורה לא מרשה לתינוק לשים חפץ קטן ומסוכן בפיו.  הורה לא מרשה לו לרוץ לאמצע כביש מהיר.  כבר בטרום-חובה הגננת מקדישה זמן ל"שירותים" ודורשים מילדים להתאפק ולשמור על הצרכים הגופניים שלהם.

אין ספק, שברמה פסיכולוגית, החוקים והגבולות האלו הם סוג של טראומה לפעוט.  הם סוג של צונאמי לכל תפיסת עולמו.  כבר הסברנו שבשנה הראשונה לחייו הוא מפתח נרקיסיזם ראשוני וחושב עצמו כמלך העולם.  כאן, בדרך בלתי צפויה יש אנשים חיצוניים שמצווים אותו ודורשים ממנו! הוריו ומבוגרים אחרים פתאום מופיעים כגורמים סמכותיים המגבילים את החופש שלו.  למה, ברוב המקרים, הפעוט מקבל את סמכות מבוגרים?

קוהוט ואחרים מסבירים ששלב זה מסמל התקדמות משמעותית וחיונית בפיתוח העצמי של התינוק.  בשלב זה, הוא מפתח תובנה לקיומו של "האגו האחר" (ALTER EGO).  עד כאן, התינוק תפס את עצמו כמלך רודן.  בשלב זה הפעוט פוגש כח יותר חזק ממנו, שהם הוריו ומטפליו.  התינוק תופס שהתנהגותו משפיעה על רמת ההתפעלות שהוא מקבל מהסובבים אותו.  כשהוא מקיים את דרישות הסביבה הוא נהנה מהרבה חיזוקים.  לעומת זה, כשהפעוט מסרב לציית לדרישות המבוגרים הוא חווה ירידה משמעותית בהתפעלות חיובית וגם ענישה.  טכניקות נפוצות אצל מנחי קבוצות להורים כמו "פסק זמן" ותשומת לב חיובי להתנהגות חיובית" הן דרכים בהם ההורים מלמדים את התינוק שכדאי לו לקבל את סמכותם.  כשהפעוט קולט שציות לחוקים ולנורמות חברתיות הן לטובתו ובאינטרסים שלו הוא לומד לקבל סמכות.  בתחילת הדרך קבלת הסמכות היא עניין חיצוני.  הפעוט מקשיב לחוקים רק כשיתפסו אותו במידה שהוא מסרב לציית.  בשלב זה אין הפנמה של החוקים וקיומם תלוי בנוכחות הפיזית (או טכנולוגית) של גורם המצווה.  כעבור זמן, הפעוט מתחיל להפנים את החוקים האלו והם משתלבים כ"טוב" בתפיסת עולמו.  לכן, הפעוט מסיק מסקנות כמו, "טוב לעשות פיפי בשירותים ולא במכנסיים, טוב לאכול עם כלי אכילה ולא בידיים, טוב לא ללכלך את הבגדים הנקיים, וכל חוקי חיברות שמשפחתו ומטפליו מלמדים אותו.  בשורה התחתונה, הסוד לקבלת סמכות בריאה הוא התובנה שהגבולות המלווים את קבלת סמכות הם לטובתי ואינם כפייה חיצונית שאינה לטובתי.  רק לפעוט שקלט את היתרונות בקבלת סמכות קיימת אפשרות להפנים את הגבולות בדרך בריאה.  פעוט שאף פעם לא הבין שהחוקים הם לטובתו ימשיך להתנגד לקבלת הסמכות ויסתבך עם הסביבה החיצונית.  הפנמת החוקים החיצונים כגורמים חיוביים שהופכים להיות חלק מהעצמי של הפעוט נקראת התמסגרות.

ברור שלא כל פעוט עובר התמסגרות בדרך מושלמת.  יש אלה שגדלים בלי נוכחות הורית שהיא מספיק עקבית כדי להגביל אותם. אחרים, שמטבעם אימפולסיביים ומגיבים בעוצמה לגירוי חיצוני מתקשים מאד בוויסות טבעם לפי הכללים של סביבה חיצונית, אפילו כשהורים הם עקביים ונוכחים.  קשיים בהפנמת סמכות חיצונית כגורם חיובי המעצים את העצמי, מהווים קשיים בקבלת סמכות בבית הספר, בעבודה ובכל מסגרת הדורשת מהאדם וויסות וריסון עצמי.

שלב של הזדהות

דרך התמסגרות האדם מפנים שכדאי לו לציית לנורמות חברתיות כי הנורמות האלו הן לטובתו.  בשלב של הזדהות הילד מפנים את הנורמות והן הופכות להיות חלק מקוד הערכי האישי שלו.  כשילד מפנים נורמה כחלק מזהותו, הוא מקיים את הצעד השלישי בפיתוח העצמי, השלב של הזדהות.  בשנות השבעים, הזמר האמריקני, הארי צ'ייפין כתב שיר פשוט שהפך ללהיט בין לאומי. הוא קרא לשיר החתול בערסול על בסיס של שיר ילדים מוכר ביותר בארצות הברית.  נקודת השיר היא שילד נוטה להידמות מאד להוריו, אפילו כשההורים אינם מלמדים אותו את ערכיהם בדרך מילולית.  רק על ידי צפייה ועל ידי דוגמה אישית, ילד מפנים את הערכים האמתיים של הוריו, הן לטוב או לרע.  בשיר, האבא הזקן רוצה לבלות זמן עם בנו, אבל הבן יותר מידי עסוק כדי להיפנות מהלו"ז העמוס שלו כדי לבלות עם אביו.  האבא מתוסכל אבל נופל לו אסימון שאכן, בניו בדיוק כמוהו.  כשהילד היה קטן אביו היה עסוק בעבודה ולא היה פנוי לשחק אתו. עכשיו כשהאבא זקן ורוצה לבלות עם בנו, הבן יותר מידי עסוק בעבודה ואינו מפנה זמן לבלות עם אביו.

ברור שרוב מכריע היה מסכים במוחלטות שהקשר עם הילדים הרבה יותר חשוב לנו מעבודה.  מאידך, רובנו נחנקים תחת עומס עבודה ומרגישים שאין לנו את הפנאי להקדיש לילדנו את הזמן שהיינו רוצים. מסר השיר הוא שמעשינו הם הגורם המרכזי בפיתוח הזדהות. ילדינו מזדהים עם החלקים שהם חווים בחויות משותפות אתנו. דרך חוויות, אנו מספקים לילדינו את צורכיהם הנפשיים של חיבור, מסוגלות, משמעות והנאה.  דרגת הצלחתינו באה לידי ביטוי בשלב של הזדהות.  ילד שהפנים את ערכינו ועקרונותנו החשובים ביותר מציף אותנו בנחת.  ילד שמורד נגד הערכים שלנו גורם לנו מורת רוח.

המעגל של התפעלות, התמסגרות והזדהות לאורך כל החיים

כשקוהוט דיבר על מהלך של עיצוב העצמי הוא התמקד בחמש שנים הראשונות של החיים.  ניסיון ומחקרים () מגלים שתהליך זה חוזר על עצמו לאורך כל החיים.  כל קשר של קירבה דורש תגבור של המעגל הזה ותחזוקתו.  העובדה הזאת מאד ברורה בכל מה שקשור לזוגיות.  בשלבים ראשונים של זוגיות קיימת רמה גבוהה של התפעלות בין בני הזוג.  כנראה, כחלק מההתפתחות הטבעית, למדנו, לתת הרבה תשומת לב לזולת בשלבים הראשוניים של קשר.  באופן טבעי, ככל שקשר נכנס לשיגרה, קיימת נטייה עם זמן להפסיק "לראות את הזולת".  כחלק מהתרגלות למצב מוכר, בני הזוג נוטים להפחית את החיזוקים המילוליים והלא מילוליים שמעבירים ביניהם.  אין הפתעה שאצל אחוזים גבוהים של זוגות יש ירידה ברמת ה"אהבה" ו"תשוקה" לאחר כמה שנים.  מאידך, מחקרים מוכיחים שככל שבני הזוג מגבירים את ההתפעלות ואת החיזוקים המילוליים ביניהם קיימת עלייה ברמת האהבה והתשוקה.

מה שנכון לבני הזוג אמת כפליים כלפי ילדינו.  הילד תלוי באופן מוחלט על תגובות ההתפעלות שלנו.  כשילד אינו מקבל התפעלות ברמה מספקת נפשו נפגעת והסיכוי שהוא יחפש התנהגויות מסוכנות גוברת.  ההתנהגויות המסוכנות הן תחליף לילד שמחפש תחושות של חיבור, מסוגלות, משמעות והנאה.  התפקיד המרכזי של הורים ואנשי חינוך הוא לספק לילדינו את הצרכים האלה ולמנוע מהם לחפש מענה אלטרנטיבי מגורמים העלולים להשפיע לרע.

ככל שאנו מצליחים לספק לילד צורכי הערכה דרך התפעלות, אנו ממשיכים להשפיע אליהם ברמה עוצמתית.  התמדה בהתפעלות מכינה את הקרקע בנפש הילד להכיל חוקים וגבולות.  ככל שהילד בטוח בתפסיתו שההורה הוא גורם חיובי המעריך אותו, הוא גם נותן אמון במאמצנו לקבוע לו גבולות וחוקים לטובתו.  אינני מנסה לטעון שהילד לא יגלה סימני התנגדות לסמכות שלנו.  חשוב למבוגרים להבין שהתנגדות היא חלק מהדרך שהילד מתרגל עצמאות ופיתוח דעות אישיות. אבל, בשורה תחתונה, הילד שחווה אותנו כגורם המתפעל בו, גם בוטח בנו לעצב לו גבולות חיוביים. בדרך כלל, אותו הילד יקבל את סמכותינו.

ככל שהילד מקבל את מרות הוריו ומוריו בגיל הילדות,  הוא ינטה להזדהות עם ערכינו ועקרונותינו כשהוא מעצב את זהותו כבוגר.  חשוב להכיר, שאצל הרבה ילדים גיל ההתבגרות הוא תקופה של ניסיונות בגיבוש זהות ויש הרבה ילדים שמנסים להתלבש בזהויות שנראות לנו יחסית הזויות.  ככל שהורים שומרים על איזון, נותנים משוב אמיתי וממשיכים להכיל את ילדיהם משך תקופת חיפוש הזהות, ההורים מגבירים את הסיכוי שבסוף הדרך, הילד הבוגר יפנים זהות המכילה את העקרונות והערכים החשובים של הוריהם.  אומנות ההורות והחינוך היא לספק את צרכי הנפש של הילדים לאורך כל המסע.

היחס בין מורה לתלמיד חייב להיות מעוגן ברמות גבוהות של התפעלות ובהפעלת התמסגרות מתוך ההתפעלות.  במילים פשוטות, על המורה להדגיש שחוקים וציפיות מצידו נובעים מהערכתו כלפי התלמיד ואמון שהוא נותן לתלמיד לגבי יכולתו לממש את יכולתו.  המורה אמור להדגיש את הקשר בין התפעלות להתמסגרות.  לאור התפעלותו בתלמיד, המורה מצפה שהוא יממש את יכולתו דרך משימות בבית הספר.  כשהתלמיד מקיים את הציפיות הוא זוכה ליותר התפעלות וחיזוקים.  כשתלמיד אינו עומד בציפיות של המורה, שניהם מקיימים דיון האמור לתאם ציפיות. פירוש הדבר, צריכים לתאם ציפיות כלפי האמונה שקיימת כלפי יכולות התלמיד.  רק כשהתלמיד מצליח להפנים את אמון של המורה ביכולות הטמונות בו, יש סיכוי שהוא ישקיע את הכוחות הדרושים כדי לקיים את המשימות הצפויות.  במקום להיכנס למאבק כוחות עם התלמיד, על המורה לתאם "תפיסות" בזה שהוא מביע את הדרך שדרישותיו אמורות להוציא את כשרונות התלמיד מכוח לפועל.  הוא בודק את מידת ההסכם בינו לבין התלמיד, ואז ביחד מנסחים חוזה חדש שבחוזה יש תיאום בין התפיסות של שניהם.  בהמשך, ניכנס לתהליך הזה ביותר פרטים, אבל תהליך זה מוביל עם זמן לשלב השילשי של עיצוב העצמי, השלב של הזדהות.  על ידי המאמץ העיקבי של המורה לתאם ציפיות עם התלמיד, כשהציפיות מעוגנות בתפיסה של התלמיד כגורם עם פוטנציאל להוציא לפועל, התלמיד מסוגל להפנים ולקחת "בעלות" אישית על תפיסות המורה.  הוא מתחיל לראות את עצמו מעיניו של המורה וכתוצאה זה הוא מפנים את עקרונות וערכיו של המורה.

תהליך זה, מתאר את הדרך שבה מורה הופך לגורם שמשפיע על נפש התלמיד.  על ידי סיפוק צרכיו הנפשיים של חיבור, מסוגלות, משמעות והנאה המורה הופך לגורם משמעותי בחיי התלמיד ומאפשר לו חיים יותר מאושרים ויותר מוצלחים.

למרבה הצער, תלמידי ADHD אינם מצליחים למצוא מענה לצרכיהם הנפשיים במערכת החינוך כפי שהיא בנויה היום.  הם מקבלים פחות התפעלות כי רוב תשומת לב של המורה ממוקדת על התנהגותו השלילית.  הם מפתחים תפיסה שלילית כלפי המורה ואינם חווים התמסגרות, כי בעיניהם המורה אינה גורם מכילה ואוהבת.  בסוף הם נוטים לא להזדהות עם מערכת אוינת שבה הם חוו כישלון, תסכול ודחייה.בעמודים הבאים נתאר תכנית לימודית המאפשרת לבית ספר ללמד ולספק צרכים נפשיים, חברתיים ורגשיים של הילד עם ADHD וכל חבריו לכיתה.

פתיחת שנת הלימודים :  העולם הרגשי החברתי של המורה והתלמידים.

בית ספר מתואר כמערכת אקולוגית הכוללת 5 מעגלים.  המערכת החיצוני ביותר שמשפיע על החוויה בבית הספר הוא הקשר בין חברי בית הספר וגורמים מעולם החיצוני לבית הספר.  למשל, הקשר בין מנהל בית הספר וגורמים ממשרד החינוך הלאומי והעירוני, או קשר בין מפקחים מרשתות החינוך ואנשי צוות בבית הספר משפיעים על החוויה בתוך בית הספר.  נקרא למעגל זה, מעגל חוץ.  המעגל הבא, הוא מעגל הכולל את הקשר בין הנהלת בית הספר ואנשי הצוות.  במעגל  ניהול-צוות,  גורמים מהותיים כוללים את טיב התקשורת בין אנשי ניהול וצוות המורים והעובדים.  המעגל הבא הוא מעגל הצוות. מעגל זה כולל את האינטראקציות המתרחשות בין אנשי הצוות ומשאבים פיזיים ומקצועיים המאפשרים את אנשי צוות להעניק מענה לצורכיהם הנפשיים.  במעגל זה מתייחסים לרמה שאנשי צוות מתייחסים אחד לשני וגם את היכולת של איש צוות לספק את צרכיו האישיים במסגרת העבודה.  מעגל הבא הוא כולל את הקשר בין אנשי צוות לתלמידים.  איך מורי בית הספר מתייחסים לתלמידים הלומדים בו. האם המורים מדגישים את הצורך להעניק מענה לצרכים הנפשיים של התלמידים?  האם המורים רואים את עצמם כאנשים המיועדים להשפיע על חייהם הנפשיים של התלמידים או האם המורים רק את עצמם בראש ובראשונה כגורמים האמורים להעביר מידע חיוני כדי שהתלמיד יעבור את מבחני הבגרות? המעגל הקטן ביותר הקיים בחיי בית הספר הוא מעגל הלמידה עצמה.  בשיעורים שדרכם המורה מעביר את חומר הנלמד.  כאן מתרחשת הוראה ולמידה.  כאן הוא הסיבה הפורמלית שבתי ספר קיימים.

למרבה ההפתעה,עד הלום,  התחום של הוראה ולמידה קיבלו יחסית מעט התייחסות בספרות על למידה רגשית חברתית  כמעט כל המחקר, ממוקד מסביב למעגלים האחרים, במיוחד מעגלי הצוות והתלמידים.  מעט קיים על הצורך להפוך את הלמידה עצמה כחוויה המעצימה את נפש התלמיד.  בפרק על מעגל הלמידה נתאר מערך שיעור שמאפשר למורה להעניק מענה נפשי משמעותי ביותר לתלמידיו באמצעות מהלך הלמידה.

 אבל, לפני שנתאר את המעגלים בבית הספר עצמו, נתייחס ל"מטה- מעגל" או גורם שמשפיע על ומכריע את כל הגורמים האחרים.  הגורם הזה נקרא מיינדפולנס, והכוונה היא לתפיסה השכלית הקיימת אצל כל אנשי הצוות של בית הספר.  מהמנהל עד לאיש הנקיון, כל חברי הצוות תופסים את המציאות הקיימת תוך בית הספר מסכמה ייחודי.  סכמה, היא מושג הפיאז'ה תיאר כתבנית שכלית בסיסית העוזרת לנו לארגן את העולם.  הסכמות שלנו הן סובייקטיביות וכרוכות לרוב בניסיון החיים של כל פרט ופרט.  איש חינוך המאמץ מיינדפולנס מבחין שהסכמות שלו מיוחדים ואינם זהים בסכמות של תלמידיו.  מיינדפולנס, או קשיבות פנימית מאפשרת לאיש חינוך לתאם את צעדיו עם הסכמות של תלמידיו.

דרך אמונים במיינדפולנס יש יכולת להרחיב, לברר ולשנות את התפיסות המכריעות את תפקודנו במסגרת הלימודים.  תוך מיינדפולנס, ניתן למנוע שחיקה אצל צוותי בתי ספר ודרך מיינדפולנס ניתן לחזק את החוסן ופניות הנפשית של צוותי בית הספר. תרגילים לפיתוח מיינדפולנס נמצאים בפרק XX של הספר.  מומלץ לאיש החינוך לעיין בפרק זה ולתרגל את התרגילים המתוארים שם.

 הפעלת מיינדפולנס בבית הספר, מכריח את איש החינוך לדמיין בראשו את המצב השכלי והנפשי של כל אלו המתפקדים בבית הספר. בתחילת שנה חדשה,  המורה והתלמידים גדושים ברגשי תקווה והתחדשות.  ספרים חדשים, מחברות נקיות וכיתה חדשה המאובזרות בטכנולוגיה מעודכנת.  הרבה חלומות יתגשמו, או לכל הפחות לכך שואפים.  החוויה החגיגית של ההווה נוטה לערפל ולהשקיט את הנרטיב האישי של העבר.  רוב מוחלט של מורים ותלמידים, חווים כמיהות ושאיפות המזעירות את השלילי מהעבר.למרבה הצער, אצל רוב ילדי ADHD השמש החדשה של תקווה אינה מצליחה להסתיר את סערות העבר. אצל רוב התלמידים,  תקופת ירח דבש נוטה להיות קצר. העננים שחסמו את זריחת הנרטיב חולפים במוקדם או במאוחר.  חשוב לנצל את הצל החולף כדי להזריק חוויות חיוביות לתוך הסיפור. אבל טעות שנעשה על ידי הרבה מאתנו הוא לייחס את חגיגיות של פתיחת שנה לשינוי אמיתי.  שינוי אמיתי דורש תהליך יותר ארוך ויותר מורכב. אין שינוי קסם ואין אף חגיגה או מצעד שכוחו מספיק כדי להתגבר על הנרטיב שנבנה על ידי אין ספור אינטראקציות של העבר.  הסיפור הבא, שנכתב על ידי מורה מתחיל,  שהוא אחד מבני, מתאר את השפעתו של העולם הפנימי של מורה על המציאות הכיתתית.  נקרא אותו ולאחר הקריאה, ננתח את משמעותו.

                                                        **ההוא בחולצה האדומה**

**עדין צ'סנר**

**קבוצות קבוצות עומדים המורים סביבו, לוגמים את שארית הקפה הפושר של הבוקר ,מפטפטים. גלי שיחות על תכניות לימודים וחופשות משפחתיות נשברו באוויר, שולחים את נתזיהם אל עבר אוזניו . הוא מסובב את זרועו ומביט בשעון החדש שקנתה לו יעלי לכבוד תחילת שנת הלימודים. שעון פשוט-  גלגלי שיניים, מספרים, מחוגים בטריה קטנה. בדיוק כמו שהוא אוהב. קרני השמש החודרים מבעד לחלון, פוגעים בזכוכית העדינה ומשקפים בה את פניו: פנים ארוכות, אף מחודד, שיער מסורק בקפידה וזוג עיניים גדולות וכהות.  "מזל שהקשבתי להפצרותיה של יעלי אתמול בערב לסדר קצת את 'זקן איש המערות' שלי" הוא חשב.  חיוך קל מתעקל בזווית פיו פוער גומת חן קטנה בלחיו.**

**"בזזזזזזזזזזזזזזזז"**

**קול פעמון מתכתי קוטע את רצף מחשבותיו, משליך אותו חזרה לשאון חדר המורים.  הוא מרים את מבטו ורואה את קבוצות המורים מתפרקים לבודדים ,אצים ומתרוצצים כנמלים זריזות להגיע אל קנם.  בצורה מגושמת להפליא הוא קם מכיסאו, מפיל אותו לרצפה .הוא מעיף מבט חטוף מסביב חושש שמישהו הבחין בו, אך חוץ מהמנקה שהתחיל בניגוב השיש מגרגרי קפה מגורען וכתמי תה לא נשאר אדם בחדר. נחשול של לחץ שורף עולה מתהום בטנו ,מקשה על נשימתו .בידו הימנית הוא אוסף את ערימת דפי השיר ואת ערימת הסילבוסים, תוקע את אצבעו ביניהן שלא יתערבבו. בידו השמאלית תופס את התיק הפתוח למחצה, את הקלמר ואת יומן המורה. את אצבעות רגליו הוא משחיל בכיסא, בריווח שבין המשענת למושב ומתחיל להרימו מהרצפה. אט אט הכיסא מתרומם על רגליו, והוא- מתנדנד לו על רגל אחת, מנסה לא להפיל דבר ולא ליפול. הוא מוריד את רגלו ,פונה אל עבר הדלת ויוצא אל מסדרון ארוך ואפלולי כלועו של נחש.  בצעדים קטנים ומהירים הוא פוסע, מתווך בין ראשו המצווה עליו להתקדם ,ללבו המסרב וחולף על פני דלתות  . - "הגעת ליעד" הוא אומר לעצמו בעצבנות 3... ח'2.. ח1.. ח4 זהות מסודרות במרווחים שווים כמשמר כבוד ....ז' הוא נעמד מול הדלת .לבו מקיש על דלתות חזהו נקישות חזקות ומהירות כאדם קטן ומפוחד המבקש לפרוץ מתאו ולברוח. ראשו מסתחרר. הוא עוצם את עיניו ומושיט כף יד מיוזעת אל כף המנעול, נושם נשימה עמוקה, פותח את הדלת ונכנס.**

**קבוצות קבוצות עומדים התלמידים בכיתה, לועסים במהירות שאריות סנדוויצ'ים של בוקר ומפטפטים בקול גדול. בין הקבוצות ניתן היה להבחין בילד אחד או שניים ישובים במקומותיהם, מכונסים בעצמם. אגל זיעה בודד גולש באיטיות במורד גבו מעביר בו רעד קל. "שלום" הוא שומע את עצמו אומר בקול צרוד וחרישי. הוא מכחכח בגרונו ומנסה שוב: "שלום תלמידים, בבקשה להתיישב במקום ולהיות בשקט"  "שקט" "שקט!" צעקה יוצאת מגרונו.**

**התלמידים מתפזרים למקומותיהם מחליפים מילים אחרונות וטפיחות על השכם מלוות בצחקוקים. רק תלמיד אחד   "ממשיך לדבר עם חברו, מתעלם מקיומו של המורה. No Fear"לבוש חולצה אדומה מעוטרת בכיתוב שחור "הי אתה! כן אתה! עם החולצה האדומה, אתה לא שם לב שעומד כאן מורה? "הוא פונה אליו בכעס" שב מיד במקום שלך!"  "בסדר, בסדר, לא צריך לצעוק" מסנן התלמיד מבין שיניו. פניו של המורה מתלהטות, חלקן מבושה וחלקן מכעס. חולצתו האדומה של התלמיד מבזיקה מול עיניו וכעסו מתחלף בזעם. נחרי אפו מתרחבים ומצטמצמים לקצב נשימותיו הכבדות. "חצוף "הוא מתיח בו "כדאי מאוד שלא אשמע ממך מילה עד סוף השיעור" ההוא עם החולצה האדומה מתיישב בכיסאו משפיל את עיניו אל עבר רגליו.  "מה שמך?" המורה שואל אותו. "גלעד" התלמיד עונה ולא מגביהה את עיניו.  "מה השעה אצלך גלעד?"  "אין לי שעון" עונה גלעד. המורה מביט בשעונו ומכריז: ,מתי השיעור היה אמור להתחיל גלעד?" 8:45"השעה  . "עונה גלעד כמעט בלחישה 8:40" "נכון מאוד ".מאשר המורה ופונה אל הכיתה "אז הודות לגלעד כל הכיתה תחזיר את חמש הדקות הללו בהפסקה". מלמולים של חוסר שביעות רצון פורצים בכיתה. המורה מרים את ידו בתנועה של השתקה ובזווית עינו מביט בגלעד. יושב לו באותה תנוחה, עיניו מקובעות ברגליו, ידיו אוחזות בצדי כסאו בחזקה רבה כל כך עד שפרקי אצבעותיו הלבנים חישבו להתפקע. נדמה היה למורה שהבחין ברעד חולף בגופו של התלמיד. תחושה של חרטה התחילה מתגנבת ללבו למראה מסכן זה אך מהר מאוד הדחיק אותה הצידה. "לא נורא" הוא חשב "כך ידעו כולם שאני יודע גם להיות קשוח כשצריך ולא כדאי לנסות אותי".**

**...**

**"בזזזזזזזזזזזזזזזזזזזזזזזז"**

**קול הפעמון המתכתי קוטע את רצף דבריו. "לא לשכוח לסיים את דף העבודה ולהגיש לי בשיעור הבא" הוא אומר, מנסה להבקיע את דבריו דרך רעשי גרירת כסאות, נקישות נעליים וצהלות שמחה. הוא אוסף את הדפים שנשארו על השולחן, הטושים והעט, סוגר את היומן, מכניס אותם לתיק וסוגר את הרוכסן היטב. הוא קם בנחת מכיסאו המרופד ומחזיר אותו למקומו בצורה מסודרת.  "סך הכול עבר בסדר" הוא חושב לעצמו- "שיט! שכחתי להשאיר אותם חמש דקות בגלל ההוא עם החולצה האדומה" ואז הבחין בו. יושב מצונף במקומו, לבד, מצחו מונח על זרועו ופניו כלפי השולחן. פרץ של רגשות אשמה וכאב מכווץ את בטנו של המורה.**

**הוא פוסע אליו ומניח את ידו על כתפו. "גלעד?" הוא אומר. גלעד מרים את ראשו בפתאומיות כננער מחלום רע, מעיף בו מבט מבולבל, מושך באפו, משפשף את עיניו ומשפיל את פניו כלפי השולחן. "גלעד אמממ, רציתי לומר לך שאני אממממ, מצטער מאוד אם נפגעת ממני קודם" שתיקה. "גלעד?" "בסדר" עונה גלעד בקול צרוד וחרישי. בניסיון לעמוד על קנקנו של "בסדר" זה, מטה המורה את ראשו על מנת להביט בפניו של התלמיד-  אך ללא הועיל.  לפתע הוא מבחין בכתם רטוב ומבריק על השולחן. שלולית קטנה ובהירה. קרני השמש החודרים מבעד לחלון שיקפו בה פנים עדינות ועצובות. פניו של ההוא עם החולצה האדומה.**

בסיפור ההוא בחולצה האדומה, אנו נכנסים לעולם הפנימי של מורה טרי ביום ראשון של הלימודים.  אנו מגלים, ללא הפתעה שהמורה מוצף במבול של רגשות ומחשבות.  מצד אחד, הוא מנסה להוכיח את מסגלותו המקצועית.  בטח, הוא עבר קורסים במכללה על אינטליגנציות מרובות והוראה דיפרנציאלית. בטח, הוא למד טכניקות לניהול כיתה והתמודדות עם בעיות התנהגות.  הוא הכין את השיעורים הראשונים שלו.  אבל ברור מהסיפור שיש דבר אחד שלזה המורה לא מוכן והוא ההתקפה הקיומית שהוא חווה בעמדו מול התלמידים.  האיום הקיומי הוא חלק בלתי נפרד ממערכת בית ספרית בימינו, והוא דו-סטרי. מצד המורה, הוא תולה את הזהות המקצועית שלו על מסוגלותו להעביר שיעור בהצלחה ולהחבר עם התלמידים ובין התלמידים לחומר הנלמד.  מצד התלמיד, נוכחותו בכיתה בפרט ובבית הספר בכלל הוא אקט של כפייה.  החוק מחייב אותו להיות נוכח.  כפי שתואר בפרק XX ככל שנוכחות התלמיד נתפס ככפייה חיצונית ללא תועלת אישי, כך יעלה התנגדות התלמיד להפנים את בית ספר כגורם מכיל וכך יתגבר התנהגותו של התלמיד למרות המורה.  אין ספק שרוב ילדי ADHD חווים את מהלך זה בעוצמה.

  מעבר לזה, לתלמיד בבית הספר הצורך של הערכה חברתית היא חשובה ביותר.  התלמיד תופס את מסגרת בית הספר כמסגרת שמעצימה או מחלישה את מעמדו החברתי.  בגדול, התלמיד החזק אוהב ומתחבר לבית הספר בהקשר שהוא מקום שבו התלמיד מגלה את מסוגלתו הלימודית וקונה לעצמו מעמד חברתי יותר חזק. מאידך, "תלמיד חלש" נרתע מהסיכון שבמסגרת הלימודים אחרים יגלו את קשייו בתפיסה האקדמית.  האיום לגילוי חולשות גורם לתלמיד וגם למורה להיכנס למצב של "היכון" בכניסתם לכיתה.

לאור המחשבות הרצות במוח האוטומטי של המורה ותלמידים הגוף נכנס למצב של היכון.  ההיכון הוא מצב פיזיולוגי שבו מערכת העצבים מכין את האדם לאחד משלוש אופציות, לחימה, בריחה או הקפאה.  מערכת זו היא הישרדותית ומאד אפקטיבית כשהיחיד עומד מול איום קיומי כמו מחבל, חיה פרוע או אסון טבעי.  למרות שהיא פחות יעילה במצבים המורכבים של חיינו היום-יומיים, בשלב הנוכחי של התפתחותינו, הגוף מזהה איום ומגיב בדרך אינסטינקטיבית.  בסיפור של  "ההוא עם החולצה האדומה" אנו רואים את הפעילות הנסתרת של מערכת העצבים של המורה בהתנהגותו מול התלמיד.

**נחשול של לחץ שורף עולה מתהום בטנו ,מקשה על נשימתו …**

השינוי במערכת הנשימה אמור לסמל למורה שהוא חווה טריגר שעלול להשפיע לרע על תפקודו בכיתה.  לצערינו ולצער התלמידים, המורה בסיפור, כמו רוב קהל המורים אינם מיומנים ב"מיינדפולנס", גישה של מודעות עצמית האמורה לשפר את תפקודו המקצועית ויכולתו להשתלט על תגובות פיזיולוגיות לא רצויות.

המורה בסיפור "ההוא בחולצה האדומה" חווה חטיפה רגשית.  המערכת העצבית שלו מכוונת אותו להתמודדות מול איום קיומי.  בהקשר הפיזיולוגי, המערכת הלימבית שהיא אחראית על תגובות אינסטינקטיביות, משתלטת על חלקי המוח האחראים על שיקוף ורפלקציה.  במקום להתמודד עם הקושי ביעילות על ידי תובנה ולמידה, המורה מגיב באלימות ואגרסיביות.  באותו רגע, כשמערכת הלימבית חוטפת שליטה על המוח אין בחירה חופשית.  אין יכולת לשקול אפשרויות ולהחליט על אופציות ראויות.  הפעילות של המורה דומה לפעילות של איש המערות כשהוא נפגש פנים בפנים עם נמר בג'ונגל.  דחף ההישרדות הוא הדחף היחיד הבא לידי ביטוי בהתנהגותו של המורה.  ברור שככל שאין למורה אפשרות להפעיל בחירה ולצאת ממלכודת האינסטינקטיבית, תפקודו מוגבל ביותר.  כפי שרמזנו, הכלי של מיינדפולנס הוא חיוני ובסיסי כדי לאפשר למורה להשתחרר מהתגובה האימפולסיבית.  עכשין נלמד את הטכניקה ונתאר דרכים שונות שמורה מסוגל להפעיל מיינדפולנס כחלק מעבודתו בכיתה.

                                                        מיינדפולנס למורה

מיינדפולנס היא תפיסת עולם שדרכה האדם בוחר להסתכל על המציאות בלי ביקורת וללא שיפוטיות.  היא לא "הסתכלות חיובית" במובן שהאדם אינו נעלם מהקטעים שהם אינם בסדר.  כשמפעילים מיינדפולנס תופסים את העולם כמו שהוא ומכילים אותו.  העולם מולי הוא מציאות שבה אני נושם וחי.  אני לא מכחיש אותה.  אני לא מתעלם ממנה. אני לא לוקח עליו אחריות..  אני מכיל אותה כעובדה קיימת.

כשאדם במצב של מיינדפולנס מעלה במוחו הרבה מחשבות ובהכרח, כולן אינן חיוביות.  ייתכן שיעלו מחשבות של כעס ותסכול. במקביל סביר להניח שעולות מחשבות של שמחה, אושר ותשוקה.  במצב של מיינדפולנס, אנו מכירים וכאילו מנענעים את ראשנו לכל מחשבה בלי ציניות ובלי שיפוט.  כבקרת רועה עדרו, אנו מסבים את תשומת הלב לפסיפס של רגשות ומחשבות ומכירים בקיומם בלי שלילה או תקיפה.

במצב של מיינדפולנס אנו שמים את זרקור הקשב על משהו ספציפי ושמים את החפץ בזרקור במרכז המודעות.  אם בוחרים למקד על הנשימות שמים את הנשימות בזרקור. לא מפסיקים לחשוב ולהרגיש, אלא המחשבות, רגשות ותחושות  נסוגים אחורה והנשימות מתנחלות בתחום המרכזי של המודעות.  נקודת המוקד יכולה להיות כל דבר שבו אנו רוצים לרכז את המודעות שלנו.  בתפילה המסורתית של עם ישראל, המוקד הוא המילים של התפילה.  חז"ל קראו למיינדפולנס "כוונה".  אנו מכוונים את הריכוז למילים בסידור.  כשמתפללים מנסים לשים את מילות התפילה במוקד.  במשך התפילה כששמים לב לעובדה ש"טיילנו" מהמוקד והמוח עסוק בעניינים אחרים, הפעולה הרצויה היא, בדרך רכה, בלי ביקורת ושיפוטיות, להחזיר את הריכוז למילים בסידור.  חידוש חשוב במיינדפולנס הוא היעדרות של ביקורת.  במקום "להעניש את עצמנו" על היסח הדעת, עלנו לשים לב לזה שטיילנו, ובלי שיפוטיות להחזיר את מוקד הריכוז למילים של התפילה, לנשימות או לכל חפץ שבו בחרת כמוקד הקשב.

מהם היתרונות של תרגול במיינדפולנס?

במשך עשרים שנים האחרונות קיימים מחקרים רבים המצביעים על היעילות של מיינדפולנס כטכניקה לשפר את איכות החיים של האוכלוסייה בכלל, ושל אנשים הסובלים בפרט.  הספרות המדעית מצביעה על מיינדפולנס כטכניקה המשפרת את מצבם של אוכלוסיות שונות כמו סובלי דיכאון וחרדות, פוסט- טראומה והפרעות קשב וריכוז ().  בשנים האחרונות הספרות התחילה לדווח על שיפורים משמעותיים הנובעים ממיינדפולנס במערכת בית הספר.  יש מחקרים ודיווחים המצביעים על יעילותו של מיינדפולנס במיוחד בקרב מורים.  במיוחד, תרגילי מיינדפולנס מורידים רמת החרדות והמתח ורמת השחיקה אצל מורים.  בצד החיובי, תרגילי מיינדפולנס מעצימים תחושות משמעות שמורה חווה בעבודתו.

בנוסף לשיפור הבולט המופיע אצל מורים, מיינדפולנס בבית הספר גם מרחיב ומעשיר את נחלתם של התלמידים.  תלמידי בית ספר המתאמנים במיינדפולנס מגלים יותר יעילות ביכולתם לפתור בעיות קוגניטיביות וחברתיות, מתנהגים בפחות אלימות ומשפרים את עמדתם החברתי().  השיפורים העולים מתוך תרגול במיינדפולנס גרמו לכמה מדינות לכלול את אימון במיינדפולנס בסילבוס הלימודים החל מגן ילדים עד סוף התיכון.

 איך מיינדפולנס עובד?

מיינדפולנס מדגימה את הקשר הישיר בין מוח גוף ונפש.  ברגע שבן אדם מחליט שכלית למקד את החשיבה, הוא גורם לשינויים נוירולוגיים רבים.  יש עוררות באונה הקדמית של המוח והרגעה במערכת הלימבית ().  שינויים אלה, מחזקים את יכולתו של המוח החושב לכוון את המוח האימפולסיבי. המוח מפריש נוירוטרנסמיטורים (כימיקלים במוח) כמו אוקסיטוצין הגורמים לרגשות חיוביות וחוויה של רוחניות ().  במצב של מיינדפולנס אדם נכנס למעגל של מוח, גוף ונפש ודרכו חווה מחשבות יותר צלולות, רגשות יותר חיוביים ומצב נפשי מרומם.  אנשים המתאמנים במיינדפולנס בקביעות חווים שינוי במצבם השכלי, רגשי והרוחני גם בשעות שבהם הם לא מפעילים את התרגילים עצמם().  דרך אימונים, ה"מוח" לומד להכניס את עצמו למצב של מיינדפולנס כהרגל, באופן קבוע.

למה מיינדפולנס חיוני למורה?

מורה בישראל  מוצא את עצמו תקוע בקונפליקט תמידי הבא לידי ביטוי כל יום וכל רגע שהוא עוסק במלאכתו. מצד אחד, מאז היותו נער, הוא למד על העיקרון הגדול של ללמוד וללמד.  הוא גזע בעם הספר שהביא לעולם את ספר הספרים והוא חונך על ידי רעיונות כמו תלמוד תורה כנגד כולם ודרך ארץ קדמה לתורה.  מאידך, המורה במאה העשרים ואחד חי בתרבות מערבית תועלתנית וחומרנית.  שגשוג כלכלי הביא מספרים גדולים מהעם לרמת חיים בלתי נתפסת בדורות קודמים.  הלחץ הכלכלי והמרוץ לפרנס בכבוד מוביל את רוב בני הנוער לחפש מקצועות המכניסים כסף.  השאיפה המקצועית של רבים בעם מכוונת לעסקים בתחום ההי טק ומקצועות ריאליים המבטיחים משכורות יחסית גבוהות.  מחלקות כמו חינוך והומניסטיות אינן המבוקשות ביותר במכללות ובאוניברסיטות.

מעבר לזה, המגמה בחינוך בעשרונים האחרונים הוא לשים את הילד במרכז.  תופעת לוואי לא רצוי היא שחיקת מעמדו של המורה.  למרבה הצער ולא במעט מקרים במצב של בהלה, אינה נדירה התופעה שבה המורה חווה זלזול מהילד וגם מהוריו.  זכור לי מקרה מראשית דרכי במקצוע.  קבעתי ליל לימודים לתגבור לפני מבחן בבית שלי.  התאריך נקבע אחרי שהכיתה הצביעה על ערב מסוים כמתאים לרוב תלמידי הכיתה. לאחר ששלחנו מכתבים להודיע באופן פורמלי על קיום הערב,  קיבלתי טלפון כעוס מהורה אחד .   ההורה התלונן שבאותו ערב שקבעתי את התגבור יש לבנו אמון בקבוצת כדורסל, ולא ייתכן שבלתי אפשר למצוא תאריך אחר.  הסברתי לאבא של התלמיד, שאין ערב בשבוע לפני המבחן שמתאים לכולם והכיתה החליטה על אותו ערב כפשרה המתאים ביותר לרובם.  אמרתי שאם בנו, מחליט להשתתף באמון כדורסל במקום להגיע לתגבור אשמח להיות פנוי לענות לכל שאלה שיש לו בערב אחר באופן פרטי.  תשובתי לא השביע את האב.  הוא התלונן למנהל ולמחרת, מצאתי את עצמי מקבל נזיפה על זה שלא הייתי רגיש לצרכי אותו ילד. גם כאן, נסיונותי להסביר את הנסיבות מעבר להחלטה לא עלו בהצלחה.  קיבלתי הוראה לבטל את ערב התגבור.  אולי חשוב לציין שאביו של שחקן הכדורסל היה יושב בדירקטוריון של עמותה שהיתה תורמת לפעילות בבית הספר והיה תורם כבד בפני עצמו.

אני משתף אתכם בסיפור לא כדי לדון במהותו אלא כדוגמה למאבק שלתוכו נכנס כל מורה.  מצד אחד יש אידיאליזם גדול ושאיפה לחיי משמעות שמניעים את המורה להקדיש את חייו המקצועיים לחינוך.  מאידך, הוא חווה כל יום התקפה במודע או בלא מודע מגורמים שונים כמו משרד החינוך שלפעמים מתייחס אליו כבורג במערכת בירוקרטית.

התמודדות עם התקפה כזאת מחזיתות שונות מורכבת ביותר.  סטיסטיקות בינלאומיות מצביעות על שחיקה גבוהה אצל מורים.  בארצות הברית יותר מ50 אחוז ממקבלי תעודת הוראה נוטשים את המקצוע תוך 5 שנים.  בארץ, כנראה המצב אפילו יותר חמור כש50 אחוז מפרחי הוראה בורחים מהמקצוע רק לאחר שנתיים!  מעבר להפסד הכספי הענק הנובע מסבסוד ממשלתי לאנשי מקצוע שאינם עובדים במקצועם, סטטיסטיקות אלה מצביעות על משבר ענק הפוגש את המורה המתחיל ומטריד את המורה הוותיק, והוא הלחץ הנפשי הקיים עקב הקונפליקט בין אידיאל למציאות בחיי המורה.

מיינדפולנס, הוא כלי המוכח כיעיל למורים המנסים להתגבר על המציאות ההזויה ההופכת את ערכיו המהותיים ביותר ללא אקטואליים.  במישור הבסיסי ביותר, מיינדפולנס מאפשר למורה להתבונן במציאות שהוא נמצא בה ולתאם את פסיעותיו בדרך המקרבת אותו למימוש-עצמי.  דרך מיינדפולנס, המורה חווה פער בין ערכיו שהניעו אותו למקצוע למציאות בכיתה, בלי ערות של מערכת העצבית האוטונומית.  הוא מכיל את המצב הקיים, ובמיוחד ההתנהגות של תלמידיו כביטוי לרצונם לקבל מענה לצרכיהם הנפשיים.  הוא לא שופט אותם, אלא מנסה לפתח גישה חינוכית שתעניק מענה לצרכי הנפש של תלמידיו תוך החוויה בבית הספר. עוד פעם, מיינדפולנס אינו מעודד מתירנית הוא כן מעודד תובנה והכלה רגשית.  מיינדפולנס הוא הצעד הראשון במסע.

בפרק XX תארנו תרגילי מיינדפולנס המיועדים להורים ולאנשים הסובלים מADHD. כאן נתאר תרגילים המיועדים במיוחד למורה.  מומלץ לעבור על פרק XX וגם לתרגל את התרגילים שם.  התרגילים המתוארים למטה, הם תוספות המיועדות למורה.

אימון במיינדפולנס למורה

הנכנסים לחינוך כמקצוע מונעים על ידי ערכים ואידיאלים.  המגיפה של שחיקה פוגעת בערכים אלו בדרך ישירה.  הביורוקרטיה המלווה את העבודה, בעיות משמעת, מחויבות ללמד חומר לא משמעותי ומשכורות צנועות נוטות להוריד את האוויר מרצונו של המורה להתקדם ולהתפתח במקצוע.  הדיווחים על נטישה מסיבית מהמקצוע מצביעים על האפקט של שחיקת הערכים האלו.  הבעיה היא לא שהמורים לא מאמינים יותר בערכים, אלא שמספרים גדולים אינם מצליחים להביע את הערכים בעבודה בבית הספר.  הערכים שעמדו במרכז מודעות המורה הופכים לגורמים שוליים עד שהם נעלמים באופן טוטלי.  כולנו מכירים ופוגשים את המורה הצעיר עם ברק בעיניים שפוגש מנהל המדגיש ביורוקרטיה ותלמידים מזלזלים והופך להיות פקיד טכני המעביר את החומר הנדרש בלי באמת לגעת בנפש הילדים.

הצעד הראשון להעצים את מוטיבציית המורה להשפיע על נפשו של הילד הוא ביישום תרגילי מיינדפולנס ששמים את ערכי המקצוע והאידיאל "לחנך" במוקד מודעות המורה.  תרגיל זה מיועד לברר למורה את הערכים המהותיים המובילים אותו לעבודה בחינוך.  התרגיל בא כדי להבליט את המוטיבציה של ה"למה" לעסוק בחינוך והוא מעוגן בתובנתו של ניטשה ש"מי שיש לו למה, יצליח לסבול כל "איך". לפי מודל מג"ן שתואר בפרק XX הראנו את הקשר בין תובנה מכילה לפיתוח של חמלה עצמית.  בתרגיל הבא אנו מפעילים טכניקת מיינדפולנס כדי להבליט למורה את ערכים עליהם מעוגנת כניסתו לעולם החינוך, ומעצימים את חמלה-עצמית שעל המורה לפרגן לעצמו.

תרגיל בתובנת ערכים וחמלה עצמית למורה

שב במקום נוח ונשום בקצב רגיל כשאתה שם את מוקד הקשב על הנשימות.  שים לב כשהנשימות הופכות להיות מוקד הקשב ושיתר הרעש המוחי נסוג לשוליים והופך להיות הרבה יותר שקט. תן לעצמך דקה להתמקד על הנשימות והאוויר שנכנס ויוצא.  שים לב לרגשות בחלקים שונים בגוף בלי שיפוטיות או ביקורת.  היה עם הנשימות החוזרות על עצמן בהתמדה ובעקביות.  (דקה של שקט)

עכשיו, מקד את מחשבותיך על המניעים המרכזיים שהביאו אותך לחינוך.  חשוב על דמות של "מורה" שהשפיע עליך.  היזכר בקשר איתו.  חשוב מה בדיוק התרחש ביניכם שסיפק לך מענה נפשי. כשאתה נזכר בקשר עם אותו מורה, חשוב על הנתינה שלו במונחים של "חממה."  באיזה דרך הוא סיפק לך חיבור?  איך חווית איתו מסוגלות?  מה היה מקומה של משמעות בקשר איתו וסוף סוף חשוב על ההנאה שחווית כחלק מהקשר.   כשאתה נזכר, נסה להתחבר לדרך בה הפנמת את אותו מורה.  איך אתה מזדהה איתו?  איך אתה מנסה להעביר את הערכים שחווית איתו לתלמידים שלך?  כמה אתה מצליח?  אל תבקר את עצמך במידה שקיים פער בין המאמצים שלך לאידיאל שאליו אתה שואף.  שים לב לרמת ההצלחה ושים לב למקום שנשאר לשיפור, בלי לשפוט את עצמך.  כולנו בדרך, ומכוונים לדרך המיטבית.  נרשה לעצמנו לתפוס את הכאן ועכשיו, כמו שהוא,  בלי עיוותים ובלי ביקורת.  זה לא פשוט.  רובנו לומדים לבקר את עצמנו כדרך להיות יותר טוב.  כאן, אנו מבינים שלהיות יותר טוב דורש הכלה של מצבנו הנוכחי.  נאהוב את עצמנו ונפעיל חמלה-עצמית כשברור שאנו לא מושלמים. כולנו רק בני אדם, כלנו עושים כמיטב יכולתנו. העובדה שנעשה יותר טוב בעתיד לא פוגע בחמלה של עכשיו. בדקה הקרובה נסה לחבק  את האידיאלים המהווים את רצונך להיות מורים.  תן לעצמך לראות את האידאלים באופן ברור ולהרגיש את המשמעות האישית שלהם. תן לעצמך חיבוק גדול על זה שהפנמת את אידיאלים אלו.  אין צורך להכחיש פער בין אידיאלים למציאות.  הכיל את הפער בהבנה שכולנו במהלך, אתה בן אדם טוב ולא עליך לגמור את כל המלאכה היום.  הכיל את עצמך בהרבה חמלה על זה שאתה חיל במאבק.   בעוד דקה, אספור מאחד עד חמש.  כשאגיע לחמש ניתן לפתוח את העיניים ולחזור למציאות של המפגש בחדר...1, 2 3, 4, ו5

.

אם עשית את התרגיל בקבוצה, עם פתיחת העיניים חשוב לנהל שיחה קבוצתית הממוקדת מסביב לשני עניינים.  העניין הראשון, הוא זיהוי והבעת האידאלים וערכים שמניעים אותך לעבוד כמורה.  לאחר שהמשתתפים מביעים  את ערכי חינוך היסודיים שלהם, עוברים לשלב השני והוא הפער בין האידאלים ומימושם.  בשלב הזה, מאד חשוב לחברי הקבוצה לתמוך  אחד בשני, לגלות הרבה אמפתיה ולהפעיל חמלה.  אנו לא מנסים לפתור את המציאות של פער.  אנו מנסים להבהיר לכולנו שבחיינו על פני הארץ המציאות בהגדרה אינה תואמת במוחלט עם האידיאל. החוויה של פער היא אוניברסלי ואנושי.  בתרגילים עתידיים נלמד על דרכים לצמצם את הפער, אבל עכשיו אין ייאוש. יש תובנה וחמלה.

אם עשית את תרגיל זה לבד, עם סיום התרגיל חשוב לכתוב לעצמך תשובות לשאלות הבאות:

תאר את המורה שהשפיע עליך?  מהן תכונותיו שאפשר לו להיות משמעותי בחייך?

תאר את הדרכים בהן המורה המשפיע סיפק לך את צורכי חממה?

מהם ערכי חינוך יסודיים שמלווים אותך בעבודה?

כתוב קטע של שבח על הערכים האלו.  למה הם טובים? מה הם תורמים לחברה שלנו?

תאר את הפער שאתה חווה בין הערכים האלו למציאות בכיתה?

"לא עליך המלאכה לגמור ולא אתה בן חורין להיבטל ממנה."  איך מאמר זה של חז"ל, מתחבר לחווייתך כמורה?

חבק את עצמך, סמלית או פיזית, וכתוב על הכבוד להיות חלק ממאבק לשפר את החברה הישראלית דרך חינוך.

בתרגיל הבא, נתחיל לעסוק ביכולת של המורה להתקרב יותר למימוש האידאלים שהניעו את דרכו בעולם החינוך על ידי הנרטיב הפנימי של התלמיד.

בתרגיל זה, ננסה להרחיב את קשיבות המורה כדי שהוא יצליח להתבונן לעולם הפנימי של התלמיד המאתגר.  הנחת יסוד של עבודתנו היא שחוסר יכולת לממש את ערכנו בקשר עם הזולת הוא פרי תוצר של התנגשות בין הצרכים הנפשיים שלנו, והצרכים של הזולת.  למשל, מורה מנסה ללמד לתלמיד סיפור מדהים בספרות שמשדר מסר עמוק.  התלמיד אינו מגלה עניין ומפריע למהלך השיעור.  המורה כועס עליו ומעיף אותו מהכיתה.  בגישת מג"ן המורה ינסה להתבונן בצרכים הנפשיים של התלמיד.  הוא ינסה להבין איזה צרכי הנפש של התלמיד אינם מאפשרים לו להתחבר למהלך השיעור.  במקרה שהעלנו, אותו תלמיד מאד מוטרד מעמדתו החברתית.  הוא פוחד שהתחברות לרעיונות של המורה תגרום לו להראות כ"חנון" ויוביל להחרמותו מחברת השווים.  הוא מפגין אנטי בשיעור כדרך לחזק את מעמדו החברתי.  מורה שמבין את הקושי בדרך זו יכול לחשוב על דרכים יצירתיות להתמודד איתו.  בראש ובראשונה, הוא מסוגל לשחרר את כעסו כלפי ההתנהגות המופרעת של התלמיד.  הוא עכשיו מבין שההתנהגות נובעת מדחף לשרוד חברתית ואינה קשורה ישירות למורה.  תובנה זו משחררת את המורה מחטיפה רגשית ומאפשרת לו להתייחס למצב בדרך אמפתית ורציונלית.  יש מספר דרכי התמודדות הכוללות, שיחת בירור עם התלמיד, יצירת דרכים לתלמיד להביע את הידע שלו בפרטיות כדי לא "לסכן" את מעמדו החברתי השברירי.  המורה יכול לאפשר לתלמיד לבצע פרויקט ביחד עם תלמיד בסטטוס חברתי גבוה ובדרך זו, התלמיד מחזק קשר חברתי.

הנקודה המרכזית היא, שברגע שמורה מצליח להתבונן במצב בעייתי עם תלמיד מתפיסה של סיפוק צרכי "חממה" קיימות אפשרויות מגוונות לבחור התערבות אפקטיבית.  בתרגיל מיינדפולנס זה, נעזור למורה למקד את קשיבותו לקשר עם תלמיד מאתגר בדרך שיקל עליו לזהות את צרכי הנפש של התלמיד שאינם מקבלים מענה בקשר הנוכחי.  על ידי תובנות שנוצרות באמון, המורה יוכל לעצב התערבויות חדשות בהתייחסותו לתלמיד שהן יותר יעילות ממה שהוא ניסה עד כה.

כמו בכל תרגיל של מיינדפולנס, חשוב למצוא מקום נוח ושקט ולשבת בנחת, לנשום נשימות רגילות ולעצום עיניים.  מקד את הקשב על הנשימות ועל תחושת האוויר כשהוא נכנס ויוצא דרך האף.  עשה סריקה בגוף מהראש עד כף הרגליים ובכל מקום שאתה מגלה מתח, שחרר אותו דרך נשימה ונשיפה עמוקה. נסה להביא את הגוף לרוגע מיטבי.

עכשו, מקד את הקשב למצב בעייתי בקשר עם אחד מתלמידך.  זכור במצב המתרחש בכיתה בינך לתלמיד שאינו משתף איתך פעולה.  נסה לראות באופן ברור את מה שאתה אומר ומה התלמיד מגיב.  שים לב לתגובות של אחרים בכיתה שהתלמיד אינו משתף איתך פעולה.  שים לב למחשבות ורגשות העולות בקרבך כשהתלמיד אינו מציית להוראות שלך או שהוא לא מתפקד בדרך  שהיית רוצה.  שים לב לתגובות גופך שהתלמיד מתנהג בדרך לא רצויה.  האם אתה מרגיש כעס?  האם קצב הלב ממהר?  האם מחשבותיך  רצות? האם השרירים שלך הופכים להיות נוקשים?  שים לב לתגובות שלך, תתבונן בהם אבל  לא תשפוט אותם.  תתבונן ותכיל אותם כמציאות שקיימת.

עכשיו מקד את הקשב על הנשימות ונסה להאט אותן.  נשום עמוק, החזק את האוויר לשלוש שניות והוצא אותו. נשום, החזק עד 3 ונשוף באיטיות. חזור על הנשימות האלו בדקה הקרובה כשאתה מאיט את קצב הנשימות ומגיע לקצב איטי של נשימות עמוקות.  (שקט לדקה)

כשאתה בקצב של נשימות עמוקות ונוחות חזור למצב עם התלמיד.  הפעם, כשאתה מתבונן באינטראקציה, במקום למקד על תגובתך, נסה להתבונן במניעים של התלמיד.  מה מלחיץ אותו?  מה גורם לו לא לשתף אתך פעולה?  איך, בתפיסתו,  המצב מאיים על סיפוק צרכיו הנפשיים, צרכיו לחיבור, מסוגלות, משמעות או הנאה?

איך סירובו לשתף פעולה משרת את צרכיו הנפשיים?  איזה צרכים זה מספק?

כשאתה מצליח להבין שהתלמיד מנסה לספק לעצמו צורך נפשי חיוני, נסה להשתחרר מכעס וכל רגש שלילי ולהחליף אותם בתובנה וחמלה.  נסה להבין שבתפיסתו, התלמיד מנסה לשרוד במיטביות.  תזכיר לעצמך שהבנת מניעיו אינה מצדיקה את התנהגותו, אבל כן מאפשר לך להתייחס אליו בדרך חיובית.  דמיין דרכים שונות שתוכל לעזור לתלמיד לשנות את התנהגותו.  איך ניתן לעזור לו לצאת מתפיסתו, ששיתוף פעולה איתך הוא איום?  איך תוכל לחזק את החיבור, המסוגלות, המשמעות וההנאה דרך קשר חיובי איתך?  דמיין אופציות ואפשרויות שנותנים מענה לצרכיו הנפשיים של התלמיד. שים לב לתגובות שלך כשאתה מדמיין את ההתערבויות בפוטנציאל.  האם הם מכעיסים או מרגיעים אותך?  כשאתה מעלה אופציה שלא מרגיש נוח, נסה להבין מה גורם לחוסר נוחיות?  האם הפתרון סותר עניין עקרוני בקרבך?  האם קיימת התנגשות בין סיפוק צרכי התלמיד ואמינות לעקרונות האישיים והמקצועיים שלך?  התערבות שאינה משתלבת עם צרכים הנפשיים שלך והצרכים הנפשים של התלמיד אינה אפקטיבית.  נסה לנצל את הרוגע והשקט של שתי דקות הבאות לדמיין התערבות או התערבויות שאמורות לתת מענה סביר לצרכים של שניכם.  כשאתה מגלה התערבות כזאת מקד עליו במצב של רוגע.  נאפשר 2 דקות להיות מקושבים לאופציות אלו.

עכשיו נחזור לנשימות.  נשום נשימות רגילות. שים את מוקד הקשב עליהן. אספור מאחד עד חמש. כשאגיע לשלוש אפשר כשאתה מוכן לפתוח עיניים ולחזור למציאות של החדר.  1...2….3...4...ו5.

אם אתה נמצא בקבוצה, בשלב זה על מנחה הקבוצה לאפשר למשתתפים לשתף את חוויותיהם בתרגיל.  התגובות לתרגיל הן בדרך כלל מגוונות מאד.  יש מורים שמגלים דברים על עצמם ועל תלמידיהם שעד אז לא שמו עליהם לב.  בהרבה מקרים, קשה למורים מצד אחד לקבל את תגובתם הנוקשה לתלמיד ובאותה מידה לקבל את התנהגותו הלא הולמת של התלמיד.  על מנחה הקבוצה לעזור למורים להכיל את הרגשות שלהם כתגובות נורמליות למצבים מאתגרים.  מאד חשוב להדריך את המורים לא לבקר את עצמם או את תלמידיהם אלא להתמודד עם האתגר הכרוך בקבלת מציאות שבה קיימות תפיסות ורצונות השונות מתפיסתנו.  תרגיל זה גם נוטה להעלות רגשות של חוסר אונים כשמורים מזדהים גורמים חזקים שמאד קשה לשנות.  הכלה קבוצתית המאפשרת למורה לקבל את מורכבות הקשר עם התלמיד נותן למורה פורום של הזדהות שבו אפשר להתייחס למצבים בדרך יעילה בלי שיפוטיות וביקורת עצמית.

לאחר ונטילציה והכלה קבוצתית, אפשר לחלק את המורים לקבוצות עבודה קטנות, בהן המורים מעלים את המצבים הבעייתיים ואת הפתרונות האפשריים אחד עם השני. לאחר העבודה בקבוצות קטנות כדאי לחזור למליאה ולאפשר שיתוף בפתרונות שעלו והתובנות כלפי סיפוק של צרכי חממה.

לאלה הקוראים את ספר זה לבד ולא כחלק מקבוצה, עליכם למלא את הטבלה הבאה לאחר סיום התרגיל:

|  |  |
| --- | --- |
| תיאור מצב בעייתי בין המורה לתלמיד |  |
| האיום על צרכי חממה של המורה |  |
| האיום על צרכי חממה של התלמיד |  |
| התערבות מתוקנת האמורה לספק את צרכי חממה |  |
| תאריך ביצוע ההתערבות |  |
| תוצאות ההתערבות |  |

**המעגל הניהולי: חיבור נפשי בין הנהלה למורים**

בכל בית ספר קיימת היררכיה. יש הנהלה ויש צוות.  במובן מבני, הכוח להפעיל ולכוון נמצא אצל ההנהלה.  במציאות, היכולת של מנהל להוביל תלוי בנאמנות של צוות המורים לחזון הניהול שלו.  בעידן הפוסט-מודרני קיים אי-אמון בסמכות.  יש נטייה להשחיר את בעלי הסמכות בהילה שלילית של חמדנות ורודנות.  הרבה דיו נשפך על ניצול בעלי השפעה על הפועל הפשוט.  נראה לי, שיותר יעיל להבין שמדרג והיררכיה הם תוצרים חברתיים המסוגלים לשרת אינטרס הדדי.  ההבדל בין מדרג רודני למדרג חברתי נמצא ביעילות המעשי של דרגות שונות.  קיום של שכבות שונות אמורות לשרת את האינטרס של הכלל כשהן מובילות לסיפוק של צורכי הנפש של הכלל. לעומת זה, היררכיה שולטת רודן שההמדרג משרת את צורכי אנשי הכוח ולא מתייחס או גוזל מצרכי הכלל.

בתפיסה בית ספרית האתגר במעגל הניהולי הוא לעצב היררכיה ניהולית המעניקה את צורכי חממה לכלל בית הספר. על הנהלת בית הספר לפתח מערכת יחסים המאפשרים לאנשי הצוות לחוות יחסי גומלין של סיפוק צרכים בעבודתם בבית הספר.  כדי להתחיל, על ההנהלה להיות רגיש לחשדנות העלולה כבר להיות מושרש בתוך הצוות.  קיימת תחושה שהביורוקרטיה של החינוך, מסתכלת על העובדים כבורגים קטנים בתוך מערכת גדולה.  תפיסה זאת התגברה בשנים האחרונות כשדרישות לעבודה אדמיניסטרטיבית מצד המורה הולכת וגודלת, ומרחב בחירה החופשית של המורה הולך ומצטמצם.  לא נדיר, שמורים תופסים את עצמם כבורג לשרת אינטרסים של אחרים.  אין ספק שעבודה מתמשכת תחת עול מעוות כזה מוביל לשחיקה ומוריד את המוטיבציה הפנימית של המורה לשתף פעולה בחזון המנהל

האמת היא, שתפיסת העובד כבורג במכניזם גדול וחזק מושרשת בתפיסת עולם שהיא רחבה.  אי אפשר להתעלם המעובדה הברורה שאחת ממטרות המרכזיות בחברה המערבית היא התקדמות דרך הישגיות.  הרעיון הבסיסי של קו ייצור שעמד במרכזה של המהפכה התעשייתית הוא למקסם את יצרנות המפעל, בלי התייחסות לצרכים נפשיים של העובד.  בתי הספר המוכרים לכולנו מבוססים על המודל של המפעל בעידן המהפכה התעשייתית .  רעיון זה זוקק בתוך מקום העבודה והתגלה כרעיון שעבודה אינה צריכה להיות מקום בו מתקיימים צרכים חברתיים או רגשיים. העובד ששאף לממש שאיפות חברתיות או רגשיות נמלץ לחפש את מימוש העצמי בתחביבים מחוץ לעבודה.  עבודה היא מקום להישגיות-נטו.

לפי גישה זאת, אין לפתח קשרים משמעותיים בעבודה.  אין לצפות להנאה או תענוג מהעבודה.  אין לצפות להתייחסות רגישה לצרכים אישיים במקום העבודה.

רק בשנים האחרונות, התחלנו להעריך את ההרס הנוצר מגישה זאת המפרידה בין סיפוק הנפש ועבודה.  המציאות היא שבחיינו אנו, במקום העבודה מבלים את רוב שעות הערות.  הפרדה בין מימוש צרכי הנפש ומקום העבודה מובילה לחלק ניכר מהמחלות הנפוצות בחברה של היום.  ניכור, דיכאון חרדות ושחיקה נובעות מחוויה שבה הפרט אינו מצליח להשיג סיפוק מהמקום שבו הוא מבלה את רוב זמנו. מחקרים מעודכנים מצביעים על באופן ברור שמקום העבודה המספק את צרכי הנפש לעובדיו הופך לא רק למקום שיש בה יותר שביעות רצון, אלא גם מקום יותר יצרני ויעיל מצד העבודה.  חברות גדולות עוברים המרה מבתי מפעל של המאה ה19 למקומות המעניקים צרכים נפשיים לעובדים שלהם כחלק מחוויית העבודה.  מקומות עבודה של היום דואגים לצרכים נפשיים כמו התחברות בין העובדים , עניין אישי של העובד בעבודתו, ותענוג כחלק מחוויית העבודה.  התובנה הברורה היא שאי אפשר לצפות מבן אדם לתפקד לטווח ארוך כמכונת ייצור.

האגדה העממית של האווז וביצת הזהב מדגימה רעיון זה.  לאלו שאינם זוכרים, איכר פשוט מגלה שאחת מאווזיו ממליטה ביצת זהב כל יום.  במקום להניח לאווז להמשיך בדרכה הטבעית, חמדנות וחוסר סבלנות של האיכור מוביל אותו לשחוט את האווז ולקרוע את בטנה כדי להוציא שלל ביצות זהב באופן מיידי.  כמובן, למרבה תסכולו, הוא מגלה שבטן האווז ריק מביצים זהובות. הנמשל הוא שרק על ידי טיפוח של צרכי העובדים נוכל למקסם את האפקטיביות.

אבל כאן, אנו נכנסים למערבולת של פחדים וחרדות החוסמים את יישום הרעיון הנשגב של עבודה כמקום המאפשר מענה לצרכי הנפש של העובדים. צריכים להקשיב בעדינות לפחדים ואין ספק שיישום של מיינדפולנס עוזר כאן מאד.  הפחדים עולים בצורות שונות, אבל על ידי קשב זהיר ניתן לחלק אותם לשתי קטגוריות מרכזיות:

א.  אם נעודד הנאה ותענוג במקום העבודה נהפוך את העבודה למחנה קיץ ונחווה ירידה בתוצר.

ב.  אם נעודד פיתוח של קשרים אישיים בין אנשי צוותים, נחזק את פירור התא המשפחתי ששם האדם אמור לממש את צרכיו הרגשיים, ונחזק רומנים ויחסים בעייתים שישפיעו לרע על הפרט ועל הכלל.

חשוב להתייחס להתנגדויות האלו.  הראשונה מעוגנת על תפיסה רווחה שבלי צער אין רווח, לפום צערא, איגרא.  אין ספק שיש אמת כאן.  ברור לכולנו שלא באמת מעריכים דברים המגיעים בלי טירחא ומאמץ.  טמון כאן עיקרון חשוב.  אמת, שהערכה ואושר קשורים בהשקעה ובמאמץ מתמשכים.  אבל קיים בידינו בחירה איך אנו תופסים את אותו מאמץ.  אנו חופשיים לתפוס את המאמץ כסבל וייסורין. באותה מידה, ביכולתנו לפרש את המאמץ כאתגר בונה.  ברגע שאנו תופסים את המאמץ כאתגר בונה הוא הופך לכלי הנותן מענה לצרכי הנפש.  ניקח דוגמה המלווה אותי בחיים האישיים. משך השנים למדתי לאהוב רכיבה באופני הרים.  אני תופס את הרכיבה כאתגר המעניק מענה לצרכי נפשי.  מצד אחד, התחביב סיפק צורך לחיבור בזה שהתחברתי לקבוצה של אנשים שגם חובבים את הפעולה. מעבר לזה, הרכיבה באופניים גם מחבר אותי לטבע בו אני רוכב ולגופי הטורחת במאמצי הרכיבה.  אין ספק שהאמונים ברכיבה מספקים צרך למסוגלות כשאני רואה התקדמות איטית ועקבית לאורך הדרך.  צרכי משמעות גם מתחזקים דרך הרכיבה.  משך הרכיבה, אני חווה רעיונות חדשניים וחוויה שאני מתאר כסוג של רוחניות.  הסכום של הגורמים האלו שווים להנאה ותענוג ברמה יחסית גבוהה.  אינני רוצה לרמוז שאין רמה של סבל ברכיבה.  לפעמים שרירים במקומות רגישים כואבים, ואני יותר מדי חם וצמא.אבל כשה"סבל" מופיע בהקשר כל כך חזק של סיפוק צרכי הנפש חוויית הסבל לא רק סביר אבל אפילו יתרון.

מחקרים מוכיחים בלי צל של ספק ששיפור ביחסי חברות בין עובדים מובילה  לעלייה ניכרת בהישגיות במקום העבודה.  מחקר זה, תומך בחשיבותה של תמיכת הצורך להתקשרות חיובית בין עובדים.  כנראה, כשהנהלה מעודדת יחסים חברתיים בין עובדים, נוצר גיבוש קבוצה וגאוות יחידה וזה מוביל להישגים טובים.  כמובן, הפחד הוא שדרך חיבור חברתי נעבור קו דק בין קשרים חיוביים וקשרים אינטימיים.  ברור שטשטוש הקו בין התא המשפחתי למקום העבודה עלול להוביל לקירבה מסובכת.  בעבר, הפתרון היה לנסות להפריד באופן הרמטי בין קשרים מקצועיים לקשרים חברתיים.

דומני, שפתרון זה לא יחזיק מעמד במאה העשרים ואחד.  מצד אחד, אנו מבינים ששיפור הקשרים החברתיים מעצים את יכולתנו לנצל את כל הכוחות הטמונים בחברי קבוצת העובדים.  מאידך, הניסיון מוכיח שפיתוח של קשרים רומנטיים במיוחד כשהקשר סותר מערך משפחתי שכבר קיים גורם לסיבוכים ולהפרעות בתפקוד זורמת ויעילה.  בעיני, הפתרון יזדקק מאתנו להוריד את המחיצה המלאכותית הקיימת בין האדם והעובד.

כל אדם נברא בצלם. פילוסופים מקאנט עד בובר קבעו שקיימת חובה לפגוש כל אדם כמטרה בפני עצמו, כיצור שאיני אמור לנצל כאמצעי למטרה אלא שעלי לטפח כדי לממש את היכולת הגדושה בתוך נפשו.  הפסיכולוג קרל רוג'רס קרא לזה יחס חיובי ללא תנאי (unconditional positive regard). תפיסה זו דורשת מאתנו להכיל את הזולת ואת עצמנו כיצור ששונה מכל חפץ אחר על פני היקום.  במסורת הדתית היא נובעת מהרעיון שהאדם הוא חלק מאלוק ממעל.  במסורת חילונית תפיסה זאת נובעת מהסתכלות על ייחודיות של האדם בהשוואה ליתר היקום.

.

בבית ספר מג"ן המנהל מבליט את צורכי הנפשיים של המורים כחלק מהותי של תפקוד בית הספר.  הנהלת בית הספר חייבת לשדר במלל ובעשייה את המסר שבית הספר הוא מקום בו  אנשי הצוות מקבלים מענה לצרכי "חממה" שלהם.  בבתי ספר מג"ן , כל מנהל מאפשר לצוות להשתלם ולהעצים את צורכי הנפש בתוך מערכת בית הספר.  הניסיון והמחקר מלמד שמורה הממלא את צרכיו הנפשיים בבית הספר מסוגל להעביר דברים של ממש לתלמידיו. מורה שאינו מצליח לממש את עצמו בבית הספר סובל משחיקה ואינו תורם בדרך משמעותית למערכת.

האגדה של הברווז וביצות הזהוביות מדגיש את הנקודה הזאת יפה.  זוכרי האגדה יזכרו שאיכר מגלה שאחד מהברווזים שלו ממליטה ביצה זהובית בכל יום.  עקב חמדנות, האיכר שוחט את הברווז ברצון להוציא ממנו את כל הביצים בבת אחת.  הוא מגלה שאין עוד ביצים זהוביות בתוך הברווז הנשחט.   חמדנותו להשיג את הכל כאן ועכשיו, גרמה לו להפסיד את הכוח המספק את המוצר היקר.

הנמשל הוא, שבבתי ספרנו המורים הם ברווזים ממליטים  ביצות זהוביות. רק כשההנהלה דואגת לספק להם את הדברים החשובים ביותר, יש סיכוי לעצב מסגרת המקרינה את העקרונות הנעלים ביותר של המנהל. מאידך, אין ספק שפעולות כ"ימי כיף לצוות", השתלמויות מקצועיות ואווירה כללית המכבדת את כל פרט ופרט הן כבר שגרה בבתי ספר.  זה צודק!  כבר ברור לכולנו שקיים צורך לעצב סביבת עבודה הרגישה לצורכי העובדים. החידוש המשמעותי בגישתנו הוא החיבור בין מיינדפולנס לפעילויות אלו והערכת המורה כבן אדם..  על מנהל לבטא שמטרת פעילויות העשרה  היא לספק את צורכי נפש לכלל העובדים בבית הספר כמטרה ראויה בפני עצמה. ביטוי כזה מאפשר התגברות  על חשדנות העובד שהוא רק בורג לשרת את המפעל.  דרך נתינת מענה לנפש העובד, ותובנה כללית שקיימת חובה על הממסד להעניק סביבה המעודדת צמיחת נפש העובדים,  יש עלייה משמעותית בהזדהות העובדים עם חזון המנהל.   הטמעת הרעיון תלויה בהבהרה ברורה שנתינה לצוות היא מטרת-על לממסד, שרק דרכה ניתן לפעול.בקטע הבא נתאר מקרה שבו הבהרת המנהל לגבי כוונותיו שינתה את הכול.

בית הספר העירוני לחטיבת הביניים ותיכון

רוני היה מנהל צעיר בבית ספר עירוני שכלל בתוכו כיתות ז עד יב וסביבות 400 תלמידים ויותר מ60 אנשי צוות.  היה מאד חשוב לרוני "לתת אוויר" לאנשי הצוות.  הוא הקפיד על ימי בילוי לצוות לפחות פעמיים בשנה, דאג שיהיה קבוצת ווטסאפ לצוות לשתף אחד את השני בשמחות ועל התפתחויות בחיים האישיים.  למרות רצונו להיות מעורב בחיים הכלליים של אנשי צוותו, רוב מוריו סבלו מעומס עבודה והרגישו שהמערכת "מנצלת" את טוב ליבם ואת כישוריהם.

רוני הזמין את הקבוצה שלנו להעביר השתלמות שנתית בנושא "בית ספר לנפש".  עשינו היכרות בין אנשי הצוות וצרכי הנפש.  בהסכם המנהל, רוני, הקדשנו 30 שעות של השתלמות אך ורק לצרכי הנפש של צוות בית הספר.  רוני פתח את כל מפגש עם הסתכלותו על הדרכים שצורכי הנפש של אנשי הצוות באים לביטוי בבית הספר.  הוא הוביל דיון עם חבריו לצוות על נקודות הלחץ המקשות על יכולת הצוות לראות את בית הספר כמקום לספק את צרכיהם הנפשיים.

דרך ההשתלמות ההנהלה הבהירה באופן ברור את רצונה לתת מענה לצרכי הנפש של אנשי הצוות.  בכל מפגש דרך חוויה מוחשית שכלל טיפול באומנות, יוגה, פסיכודרמה וביבליותרפיה, אנשי הצוות הצליחו להביע את המציאות הנפשית שלהם בבית הספר.  דרך הפעילויות, אנשי הצוות זיהו דרכים בהם צרכי "חממה" אמורים להיות מסופקים בבית הספר.  אנשי הצוות פיתחו "תחנות דלק" שהן דרכים מעשיים להעצים את צרכים נפשיים של אנשי הצוות בתוך בית הספר.  אנשי הצוות הצביעו על תחנות הדלק הנראות הכי חשובות, וביצעו אותן בשטח.  דרך זו, הצוות ככלל עבר מהלך בו בית הספר הפך למקום המספק את צרכיהם בדרך אינטנסיבית.  אתן דוגמה כדי שתוכלו להבין בדיוק את הפוטנציאל בגישה זאת.

המורה עינת מאד אהבה לבשל אוכל תימני.  היא הייתה נחשבת בקרב משפחתה בטבחית מאלפת.  באחת ההשתלמויות, התקיים דיון על הנושא של בישול וסיפוק צרכי "חממה".  התברר לכולם, שאכילה משותפת מספקת גם צורך להנאה וגם יוצרת חיבור בין אנשי הצוות.  גם התברר שלאור העובדה שבישול הייתה נקודת חוזקה לעינת, יכולתה להוביל סדנת בישול לצוות מאפשרת לה לפתח גם רגשי מסוגלות ומשמעות בתוך הצוות.  הנהלת בית הספר יזמה ליל צוות בסודות הבישול התימני.  עינת הובילה את ערב שהתרחשה בבית של אחת המורות שהתברכה במטבח גדול.  באותו ערב, עינת לימדה את אנשי הצוות איך להכין מעדנים שונים ממסורת מטבח התימני.  הבישול דרש שיטוף פעולה, תיאום בין קבוצות שונות, יוזמה ואלתור.  היו כמה פשלות בדרך.  אבל בסוף יצאו כמה מוצרים מעולים והיה הזדמנות לשבת ולהנות מהם.

בדיון שהתנהל מסביב לשולחן, חברי הצוות הבהירו כמה "חידושים" שיצאו להם לאור החוויה.

קודם כול, כמעט כולם היו מופתעים מהמקצועיות של המורה עינת.  אף אחד לא ידע על הכישרון הנסתר הזה שיש לה.  שנית, כמה מורים לחינוך מיוחד שמו לב שביצוע בישול דורש הרבה "תפקידי ניהול" הכרחיים להסתגלות בכמעט כל פעילות חשובה בחברה.  הם העלו את הרעיון להכין סדנה לבישול כדי ללמד תלמידים תפקידי ניהול.  כמה מחנכים הצביעו על רצון לנהל ערבי בישול עם הכיתות שלהם וכמה מורות אחרות התנדבו לארח את הצוות אצלם בבית לערבים בסוגי בישול אחרים שבהן הן מתמחות.  היה ברור לכולם, שלעינת עצמה ולכל הצוות, הפעולה היחסית פשוטה של "בישול" הפכה לגורם חזק בגיבוש חברי בית הספר ובסיפוק צרכי חממה.

תוצאות במקרה זה מדגימות את חשיבות מעגל הניהולי בבית ספר לנפש.  רק על הבהרת כוונותיו והתמדה במשימה לתת מענה לצרכי הנפש של הצוות, הצליח המנהל לכבוש את אמון הצוות וביצירת אווירה מכבדת לצורכי "חממה" של אנשי הצוות בתוך בית הספר.

בד בבד עם פיתוח אקלים חיובי בין המנהל לאנשי הצוות, גישת מג"ן ממקד גם על המעגל תוך הצוות עצמו.  בעייה נפוצה בהרבה מוסדות היא המוקד על החובות הקשורות לעבודה והזנחה לצד האנושי של העובדים.  בהשתלמות, צוות המורים לומדים להיות רגישים ומודעים לצרכים הנפשיים של כל איש צוות ומעצבים דרכים לתת מענה לצרכים אלה כיעד מועדף בתוך בית הספר.  כבר תיארנו איך שמנהל אחד אפשר לאנשי צוותו לגלות את נקודת חוזק מסביב לבישול.  היכולת להביא את הצד החזק שלך לעבודה, מאפשרת העצמה של כל פרט בעיני קהילת המורים.  מורים גילו מקצועיות בנושאים מעבר למה שהם מעבירים בשיעור.  תחומים כמו יוגה, מדטציה, ספורט, בישול, אומנות ומשחק תפסו את מקומם כתחומי עניין של הרבה אנשי הצוות.  בעידוד המנהל, מורים ומורות יזמו חוגים למורים בתחומי עניין אלה.  הקבוצות האלה הפכו להיות חלק ממרקם של בית הספר.  בחלק מהמקומות,  המורים ארגנו שומרי טף כדי לשמור על ילדיהם הצעירים בשעות של הפעילות.  רוב הקבוצות התרחשו בבית הספר לאחר שעות הלימודים. חלק מהם התרחשו בבתים של מורים שהובילו אותם.  חלק מהקבוצות היו אירועים חד-פעמיים וחלק פיתחו למפגשים שבועיים.

צורך נפשי בולט שקשור למעגל של סיפוקים נפשיים לאנשי הצוות בכל בית ספר לנפש הוא צורך המורים לשקט.  בתי ספר הם מקומות רעשניים.  הצורך לשקט הוא מספק הנאה.  הוא מאפשר למורה לחוות רוגע ותענוג וגם להתכנס לתוך מחשבותיו האישיות.  ככל שמורים הצליחו ל"תדלק" את מיכל הנפש עם צרכי חיבור, מסוגלות, משמעות והנאה הם פיתחו רגישות ומודעות לצרכי הנפש של התלמידים.  בפרק הבא נתאר את המעבר מבית ספר להעברת מידע לבית ספר לצרכי נפש התלמיד.

**למידה כמהלך המעצים את הנפש**

היום קיימות תכניות שונות ומגוונות בלמידה חברתית-רגשית המאפשרים מענים נפשיים לתלמיד בגן עד סיום תיכון.  קיימת בעייה מרכזית אחת. לעניות דעתנו בעייה זו מונעת את חדירת למידה רגשית-חברתית לזרם המרכזי של מערכת החינוך. הבעייה היא שכל התכניות הקיימותמנסים לשלב SEL באחת משתי דרכים.  דרך אחת היא שיעורים המיועדים ללמד כישורים המיוחסים לעולם הנפש.  הם שיעורים המנסים לפתח כישורי חיים כמו אמפתיה לזולת או מיינדפולנס פנימי.  הקורסים האלה הם מעבר לסילבוס המסורתי של המערכת.  הם אינם קשורים ישירות ללמידת החומר הנצרך כמו היסטוריה ומתמטיקה ונובעים מבית מדרשו של המטפל.  ככל שייעוד מרכז של בית הספר הוא למידת חומר חיוני לקידום החברה, למידה חברתית-רגשית תישאר בשוליים של המערכת.  אי אפשר ולא רצוי להפוך בתי ספר לקליניקה לפיתוח הנפש.  ככל הסילבוס של SEL נשאר מחוץ למערכת המקצועות החיוניים אין סיכוי לצפות שבתי ספר ישקיעו ברמה שמשקיעים בלימוד החומר החיוני לבגרות.

דרך שנייה בלמידת SEL מומלצת על ידי קובובי בספרה החשוב "למידה טיפולית"().  בספר זו, מתואר דרך לייחס למידה במקצוע של תנ"ך לעניינים בוערים בנפש התלמיד.  אין ספק שהצעותיה של קובובי סוללים דרך לאפשר הזדהות עם החומר הנלמד בדרך עמוקה ביותר, אבל גם כאן קיימת כמה בעיות בולטות.  הבעייה הראשונה היא שככל שמתרחקים ממקצועות הומניים יותר קשה לנתח את חומר הנלמד מתפיסה חברתית או רגשית.  במקצועות כמו ספרות או תנ"ך ניתוח חברתי ורגשי מבוקש ונצרך.  יותר קשה להעביר ניתוח נוסחאות מדעיות או מתמטיקאיות דרך תפיסה סובייקטיבית ואישית, ולכן דרך זו לא מתייחסת לאחוז גבוה של מקצועות הנלמדים.

בעיה שנייה היא שאפילו מקצועות המאפשרות ניתוח חברתי-רגשי, עוד דורשות למידת חומר רב שאינו מתייחס לחוויה האישית הסובייקטיבית של הקורא.  לאור זה, במצב הטוב ביותר, רוב הלמידה חייב לגעת בנושאים שאינם קשורים לניתוח אישי של התלמיד, וכתוצאה למידה חברתית-רגשית נשארת בשוליים של החומר הנלמד.  לעניות דעתנו, פתרון לבעיות אלו נמצאת בתזיזת הפוקוס מחומר הלמידה לתהליך הלמידה.  אנו סוברים שעצם מהלך הלמידה עצמה צריכה להעצים את כוחות הנפש של התלמיד.  על ידי הכנת שיעור המספק מענה לצרכי הנפש, המורה גורם לא רק להעברת מידע אלא גם לחיזוק נפש התלמיד.

החלוקה בין מהלך לתוכן מוכר מאד בעולם של הטיפול הפסיכולוגי.  בתחילת היסטוריית הפסיכואנליזה, פרויד האמין שריפוי מתרחש על ידי תובנות המסבירות את ההיגיון מעבר למעשים שנראו לעין כלא הגיוניים.  דרך העברת מידע "מציאותי", הקליינט היה מסוגל לשחרר את עצמו ממחשבות בתת-מודע שגרמו למתחים או להרס עצמי. גם שיטה יותר מעודכנת כמו שיטת CBT מעוגנת ברעיון שריפוי היא תוצאה של החלפת מחשבות מעוותות עם מחשבות מאוזנות ורציונליות.  לעומת זה, בשנים האחרונות הופיעו גישות המזעירות את החשיבות של ה"תוכן" ומאמינות שריפוי הוא תוצאה של מהלך מתקן.  לפי גישות אלו, הקשר עצמו בין הקליינט למטפל הוא הגורם המרפא.  קליינט שסובל מחוסר אמון וחשדנות מתרפא על ידי קשר המעוגן באמון עם המטפל.  התוכן של פירוש המטפל אינו גורם המרפא אלא הריפוי נובע מסיפוק של צרכים נפשיים החסרים למטופל.  דרך המפגש עם המטפל יש חוויה מתקנת המאפשרת למטופל לצאת עם כוחות חדשים כדי להסתגל לאתגרי החיים (ילום, מיטשל וגרינברג).

בבית הספר, ובהכשרת מורים הדגש הכבד ביותר נמצאת בהעברת חומר הלימודים.  מורים עוברים בהכשרתם אין ספור קורסים וסדנאות על הוראה דפרנציאלית והוראה מגוונת.  בגישת מג"ן אנו ממליצים על מעבר הפוקוס מחומר הנלמד, לנפש הקולטת את חוויית הלימודים. לפי תפיסתנו, כשמטרת השיעור היא העצמת נפש התלמיד, קיימת אפשרות לא רק להעצים את הנפש אלא גם ללמוד את החומר בדרך עמוקה ומשמעותית.  אנו מלמדים מורים להכין מערך שיעור להעצמת הנפש שדרכו מספקים מענה נפשי לצרכי התלמיד וגם מעבירים חומר הנלמד.  את הכלי הזה נתאר בקטע הבא.

מערך שיעור להעצמת הנפש

בלמידה חברתית-רגשית, קיימים שלושה תחומי תוכן שהם רלוונטיים למפגש בין מורה לתלמיד.  יש את המישור הלימודי, שכולל את תוכן החומר הנלמד.  במישור זה על המורה לעצב את שיעורו בדרך שהיא רגישה לתהליכי למידה המגוונים של תלמידיו.  על המורה להפעיל דרכי הוראה המאפשרים למרבית תלמידיו לפגוש את חומר הנלמד בערוץ הלמידה המועדף שלהם.  פירוש הדבר הוא שעל המורה להכיר תאוריות הקשורות לאינטליגנציות מרובות, ודרכי עיבוד שכלי מגוונים, ולתאם את חומר הנלמד לערוצי למידה החזקים של תלמידיו.  ברמה פשוטה, בעזרת הטכנולוגיה של היום, כל מורה אפשר לדאוג שתלמידיו יכולים לגשת לחומר הנלמד בערוץ החזותי (סרטון או וידאו),  בערוץ השמיעתי (הקלטת אודיו), ודרך קריאת הטקסט.  הספרות בתחום של הוראה דיפרנציאלית גדושה בטכניקות המאפשרות למורה ליישם הוראה המותאם עם דרך למידה של התלמיד ( ).

תחום עניין שני בSEL הוא תחום הרגשי-חברתי.  תחום זה מדגיש את צורך הנפש להתחבר לאנשים, קבוצות ורעיונות שהם יותר גדולים מהפרט הקטן והבודד.  החוויה של חיבור מתגשמת בכמה דרכים בשיעור.  קודם כל קיימת אפשרות לחבר את התלמיד לחומר.  עובדה עצובה, היא , שרוב גורף של תלמידי בית ספר אינם מחוברים לחומר הנלמד.  אף תלמיד בוחר את מה שהוא הולך ללמוד.  למרות כמה גישות המדגישות את היעילות של בחירה חפשית מצידו של התלמיד כלפי חומר הנלמד, הגישה הרווחת בבתי ספר היא שמומחים בתחום החינוך, בוחרים את מקצועות הלמידה.  לתלמיד המצוי יש בחירה מזערית בחומר הנלמד ולמורה המצוי יש חופש מזערי בבחירת החומר שהוא הולך ללמד.  לצערינו מצב זה מוביל למציאות ,שבה, רוב התלמידים וחלק לא קטן מהמורים מרגישים את עצמם מנותקים מחומר הנלמד.  מציאות זאת יוצרת ניכור והניכור מוביל לשחיקה מצידם של המורים והתלמידים.  ברור, שרק על ידי יצירת חיבור משמעותי לחומר הנלמד אפשר למנוע את תופעות לוואי הלא רצויות של שעמום, ניכור וכעס.  דרך הכנת שיעור הממוקד מסביב יצירת התחברות בין החומר לנפש התלמיד אפשר לספק לתלמידים (וגם למורים) את הצורך הנפשי של התחברות.  המהלך של התחברות לחומר בפני עצמו מעצים את נפש התלמיד.  כמה טוב כשהמורה גם ינצל אפשרויות דרך למידה קבוצתית, חברותות ופעילות הדדית.  דרך שילוב של טכניקות אלו המורה מצליח דרך הלמידה לתת מענה לצרכי חיבור של תלמידיו.  בלי יוצא דופן, כשנוצר חיבור, גם נוצרת הזדמנות לסיפוק הצרכים הנפשיים של משמעות והנאה.  חק התנהגותי הוא שחיבור לנושא מעצים את משמעות הנושא. ככל שנושא יותר משמעותי לנו במישור האישי, המוטיבציה שלנו והסיפוק הנובע מעיסוק באותו נושא עולים.

מעבר לזה,  כשמורה מעצב שיעור שהוא ברמה של מה שויגוצקי תיאר כאיזור קצת מעל יכולתו הנוכחית של התלמיד, המורה גם מספק לתלמיד את צורך הנפשי של מסוגלות. כל התורה של הוראה דיפרנציאלית מעוגנת בסיפוק צורך המסוגלות כדי לאפשר העצמת איזור המסוגלות והשליטה של התלמיד.

מערך שיעור בגישת מג"ן אמור לספק את צרכי הנפש של התלמיד דרך מהלך הלמידה.  כבר הגדרנו את צרכי הנפש כארבעה שהם ראשי תיבות חממה, חיבור, מסוגלות, משמעות והנאה.  המודל להכנת מערך שיעור עוקב אחר הצרכים האלו כשכל צורך הוא שלב במהלך שמטרתו היא העצמת נפש התלמיד.  דרך מערך שיעור מג"ן התלמיד עובר חוויה מתקנת המספקת מענה נפשי לצרכיו הרגשיים והחברתיים, ודרך מהלך זה הוא גם לומד את החומר החיוני להצלחה בבגרות.

השלב הראשון במערך השיעור מתייחס לצרך הנפש של חיבור.  סביר להניח שרוב תלמידי הכיתה מנותקים מהחומר שהמורה חייב ללמד.  רוב מורים מתחילים שיעור במשפט לקוני ותלוש כמו "כולם לפתוח לעמוד 38 בספר הספרות",  או כולם תפתחו לפרק ג פסוק ד בספר בראשית.  משפטים כאלו מצווים את התלמיד לציית בלי להתייחס לחיבור שלו לחומר.  אין הפתעה בזה שתגובת רוב התלמידים להוראות כאלו היא תגובת ה"אוף"- מה הוא רוצה מחיי!  כדי לא להגביר את ההתנגדות הטבעית לכפייה, על המורה לנסות ליצור חיבור בין התלמיד למטלה שהוא מצווה לו לבצע.  החיבור הוא תובנת התלמיד שהמשימה היא חלק מתחום העניין שלו.  ככל שהמורה מצליח לקשר בין ביצוע המטלה ותחום עניין של התלמיד, הוא מגביר באופן משמעותי שהתלמיד אכן יבצע את המטלה.

בפתיחת השיעור המורה מגיש מטלה או נושא בדרך שהוא רלוונטי לתחום העניין של התלמיד.  עמוד בספר או פרק בתנ"ך אינם מאפשרים לרוב התלמידים הזדמנות להתניע את מניע של חיבור לחומר.  לעומת זה, כשמורה פותח את דבריו בנושא שמתחבר עם תחום עניין של תלמידיו, הוא מזמין אותם לחקור נושא שהוא קרוב לליבם או לכל הפחות רלוונטי לחיים שלהם.

איך מורה מאפשר חיבור בין חומר יבש המוכתב עליו ללמד ונפשם של תלמידיו?  אומנות של יצירת חיבור דורשת את הכלים של אמפתיה וחשיבה מסתערת.  הצעד הראשון הוא יצירת אמפתיה בין מורה לתלמידיו.  אמפתיה היא היכולת לדעת ולהרגיש אינטואיטיבי את חוויתה הפנימית של הזולת.

לפי תיאוריה פסיכולוגית, אמפתיה נובעת מהקשר הראשוני שלנו עם האם (קוהוט). מהרגע שאנו נכנסים לאוויר של העולם אנו נמצאים ביחסי גומלין אינטנסיבי עם הסביבה.  מה אני מרגיש אינו תלוי רק בי, אלא בנוכחות של רגשותיהם של הסובבים אותי.  אם אני תלוי על אימא שלי כדי לשרוד, מאד חשוב לי למצוא דרך לפענח את עולמה הפנימי.  כשהיא כועסת או מעצבנת, אני לומד מהר שהיא לא בדיוק פנויה לספק לי את צרכיי.  אני לומד כאימא רגועה ושמחה היא האימא האופטימלית כדי שאקבל אוכל, חיבוקים וחום.   הידע הזה מאד חשוב לי.  על סמך "קריאת הרגשות של האם" התינוק לומד איך הוא מסוגל לעודד רגשות חיוביות ומתי הזמנים המיטביים כדי לדרוש סיפוק של צרכיו.  כמובן,  ככל שהאימא יותר יציבה ופנויה לתת מענה לצרכי התינוק, פענוח חידה זאת יחסית קלה.  ככל שקבלת סיפוקים מהסביבה מורכבת ומעורפלת, יותר קשה לתינוק "לקרוא את המצב" בדייקנות ובבטחון.

על המחנך, לפענח את עולמם הפנימי של תלמידיו.  איך הוא אמור לעשות את זה?  קיימים סימנים חיצוניים ופנימיים.  מצד החיצוני, הגורם הכי ברור הוא התנהגות.  איך התלמידים מתנהגים?  האם הם נראים עייפים?  היפראקטיביים?  מעורבים בפעולה אחרת?  השאלה המרכזית שעל המורה להעלות במודעות שלו היא "מה מעסיק את עולם הפנימי של תלמידיי בשעה זו, כשעלי ללמד אותם?  התשובה לשאלה זו, מהווה מצפן המכוון את צעדיו הבאים של המורה.  בכל רגע במשך היום, אנשים (כולל תלמידנו) מכוונים את רוב כוחותם כדי לספק את הצורך הכי בוער.  רוב האנשים יוצאים לעבודה כל בוקר במודעות שסיפוק צרכיהם הכלכליים היא חיונית להישרדותם.  מודעות זאת, מניעה את השעות הארוכות שרובינו מוכנים להשקיע במקום העבודה, למרות שכמעט כולנו היינו מסכימים שמקום העבודה הוא לא המקום הכי כיף בעולם.  רק על ידי מודעות שמקום החיבור של תלמידיו אפשר למורה להתחיל את המהלך לסובב את המוטיבציה שלהם לכיוון שלו.

נגיד שנכנסת לכיתה ואתה שם לב לעובדה שהתלמידים עסוקים מאד במשחק אליפות בכדור סל התרחש אתמול בלילה.  השיחה בין התלמידים ממוקדת מסביב לגבורה שהקרין שחקן אחד משך המשחק.  אין שום היגיון בציפייה שנוכחות המורה תוציא את מוקד העניין מהמשחק לשיעור שהמורה אמור להעביר.  במצב כזה, על המורה לנסות ליצור חיבור מספק המאפשר לתלמיד להעביר את מוקד תשומת ליבו מהמשחק לשיעור.  מהם הדרכים בארגז כליו של המורה?

כשמורה פותח את ארגז כליו הוא יגלה מגוון של טכניקות האמורות לחבר את התלמיד לשיעורו.  נפרט אותם:

א.  הבעה של מודעות על תחום עניין  הממקד את ריכוזם של תלמידיו והזדהות עם זה.  למשל, המורה יכול להגיד "אני מבין שאתם מתרגשים מאד מהניצחון של מכבי תל אביב אתמול." משפט פשוט זה מתקף את החוויה הפנימית של התלמידים.  חלק גדול מהקושי בבתי ספר הוא שתלמידים חווים את תחום עניינם כמשהו זר ואינו ראוי בעיני צוות המורים.  ככל שמורים מתקפים את חוויות התלמיד, המורים יוצרים חיבור נפשי עם התלמיד.  במידה שהמורה גם מתעניין בתחום, אין בעיה לשתף את תלמידיו בעניין ולהקדיש כמה דקות לשיחה על הנושא.  במידה שהמורה לא מחובר לתחום העניין של תלמידיו, הוא יכול להקרין אמפתיה דרך השוואה עם תחום עניין שלו. " אני באמת מבין איך שזה מרגש כשמשהו חשוב קורא בתחום שאתה מחובר אליו.  אינני מבין מכדור סל, אבל אני חולה על פוליטיקה. התרגשתי מאד בתקופה האחרונה מסביב לבחירות, ואני רואה שאתם מתרגשים מסביב למשחק אתמול בערב."

ב.  מעבר מתחום עניין של התלמידים לתחום עניין של השיעור:  בשלב זה, על המורה להעביר את מוקד התלמידים לפנות לכיוון של השיעור.  כמובן, הצעד הזה מורכב, כי הוא בדרך כלל דורש מהתלמיד לפרוש מתחום שמספק לו הרבה תענוג לתחום שמספק פחות תענוג, או תענוג מסוג אחר.  גם כאן, אמפתיה מהמורה מאד יכול לעזור.  "אני יודע שקשה להתנתק מהתרגשות מסביב למשחק, אבל עכשיו אנו מתחילים לעבוד."  המושג של  "לעבוד" אמור לעורר אצל רוב התלמידים מניעים הקשורים להישגיות ולפיתוח מסוגלות.  כשקיים צורך, אפשר לחבר את מעבר זה עם משל מהמשחק עצמו.  "כשהייתי בגיל שלכם שחקן כדור סל המוצלח ביותר היה מייקל ג'ורדון.  הוא לא היה מי יודע מה גבוה ובתיכון לא התקבל לקבוצת כדור סל של בית הספר.  אבל הוא היה מתאמן כל יום.  הוא לא וותר לעצמו, אפילו כשהיה עייף ואפילו כשלא הצליח, הוא התמיד.  עכשיו אנו מתמידים בעבודה שלנו שהיא הלימודים.  כל מי שחולם על הצלחה, לומד להשקיע ביום יום.  אף אחד לא נכנס לאליפות באף דבר במידה שלא התאמן והשקיע בזה המון לפניכן. לא משנה אם אתה הכי מוכשר בעולם.  אף אחד לא מגיע להצלחה בלי השקעה ביום יום."

ג.  חיבור בין למידה לחיבור מחדש בתחום עניין של התלמידים- בפסיכולוגיה התנהגותית, קיימת מה שמוכר כחוק פרימק.  חוק פרימק הוא דרך התנהגותי המנסה לחבר בין פעולות המתרחשות בתדירות גבוהה לפעולות המתרחשות בתדירות נמוכה.  החוק קובע שאפשר להעלות את ההתעסקות בפעולה יחסית נדירה עם מתנים התעסקות בפעולה תדירה על ההתעסקות בפעולה הנדירה.  במילים פשוטות, לאכול שוקולד הוא פעולה יחסית תדירה אצל רובנו.  לעומת זה להתאמן בחדר כושר הוא פעולה יחסית נדירה הדורשת יותר מוטיבציה.  אבל אם ניצור מצב שארשה לעצמי לאכול שוקולד, רק לאחר שהתאמנתי בחדר כושר לחצי שעה, אנו מצפים לראות עלייה באימונים בחדר כושר.  הורים מפעילים את חוק פרימק כל פעם שהם מתנים את אכילת קינוח על אכילת הארוחה.  בכיתה,  המורה יכול להפעיל את פרימק כשהוא תופס שקיים עניין בוער בלב תלמידיו.  יישום חוק פרימק בכיתה ייראה משהו כזה. "אני רואה שאתם מאד נרגשים מעניין המשחק ויש לנו עבודה לעשות הקשורה ללמידה.  במידה שנלמד עכשיו בדרך רצינית לחצי שעה, אקדיש את רבע שעה אחרונה של השיעור לצפייה בסרטונים מהמשחק."

לאחר הכרזת העיסקה, על המורה להגדיר לתלמידיו בדיוק איך הוא יגדיר "עבודה רצינית:".  למשל, הוא יכול להגיד, "ככה אני בוחן אם העבודה שלנו נחשבת כרצינית ויעילה.

א.  לא יהיו יותר מ3 הפרעות במשך השיעור.

ב.  כשאני מבקש לכם לבצע משימה כל אחד עובד על המשימה בלי תזכורת ממני.

ג.   אף אחד לא יוצא מהכיתה, חוץ ממצב חירום, במשך 30 דקות הקרובות.

כדאי שהמורה רושם את הגדרה זו מול עיניהם של תלמידיו.  אז הוא מתחיל ללמד.  במידה שהכיתה עומדת בתנאים אלו, הם מקבלים 15 דקות מזמן השיעור כדי לצפות בסרטונים ממשחק האליפות.

חשוב לציין, ששימוש בחוק פרימק, הוא מגביר רק את המוטיבציה החיצונית של התלמידים. התלמידים אינם מתחברים ישירות לנושא הלמידה עצמו, אבל הניסיון שלנו מוכיח שמורים המשתמשים בחוק זה ביעילות כן מחזקים את החיבור בין תלמידים למורה. יישום של חוק פרימק מאפשר למורה להקרין אמפתיה למצב הפנימי של תלמידיו.  מחקרים רבים מוכיחים את העובדה שעובדים הרבה יותר טוב אצל בוס או מנהל המקרין אמפתיה כלפי הפועלים אצלו.

ברור שמטרת המורה היא לא רק לעצב התנהגות דרך חיזוק חיצוני, אפילו כשאותו חיזוק גם מעצים את הקשר בין המורה לתלמידיו.  בקטע הבא, נתאר איך מורה יכול להעצים גם את החיבור הישיר והמוטבציה הפנימית של התלמיד כלפי החומר הנלמד.

חיבור ומוטיבציה פנימית

מחקרים על גיוס כספים מראים שתמונות מובילות לעלייה כפול 4 בסכום התרומה.  כשנכסים לתורם פוטנציאלי ומסבירים לו עובדות אמתיות, יש סיכוי טוב שהוא אכן יתרום. למשל, אם תגיד לתורם ש"לפי סטיטיסטיקות של האו"ם בשנה אחת 6.3 מליון ילדים מתים באפריקה מוירוס האיידס, וקצב המוות הוא כ5 ילדים בשעה" אדם המעוניין לתרום ייכנס לכיסו ויוציא תרומה.  אבל אם תראה לאותו תורם תמונה של ילד אחד ותספר לו את סיפור האישי של אותו ילד, הסיכויים הם שהתורם יתרום הרבה יותר כשהוא מכיר דרך סיפור או תמונה את האדם שירוויח מהתרומה.!  מחקרים אלו מוכיחים שרגש מניע מוטיבציה יותר מעובדות.  השכל יכול לברר מצב אוביקטיבי, אבל הנכונות להשקיע באופן אישי קשור לעולם הרגשי.  לאור עובדה זו, ברור שחיבור בין תלמיד לחומר הנלמד חייב לעבור דרך מערכת הרגשית של התלמיד.  ככל שהמורה מצליח להציג חומר בדרך שהוא מתחבר לנפש התלמיד, התלמיד ישקיע יותר בלימוד.  איך מורה יכול לחבר את חומר הנלמד לעולם הרגשי של 35 תלמידים?  הלא החומר ש"חייבים ללמד" הוגדר למורה על ידי משרד החינוך?  אתאר לכם תהליך המאפשר למורה להצליח לחבר חומר לחיים הנפשיים של מקסימום תלמידים.  התהליך דורש חשיבה ותכנון אבל כל מורה המתרגל בו, יראה תוצאות חיוביות שהן שוות ומשמעותיות.

חיבור דרך "חממה"

1. שלב ראשון - המורה מפעיל חשיבה מסתעפת.  חשיבה מסתעפת היא חשיבה אסוצאטיבית.  על המורה לחשוב על נושא השיעור, ולעלות בראשו כל רעיון העולה בקשר לנושא. כדי להדגים אביא דוגמא מתחום שאני מלמד, הפסיכולוגיה.  נגיד שעלי ללמד  שיעור על התיאוריה הטופוגרפית של הנפש לפי פרויד.  על פי תאוריה זאת הנפש מחולק לשלושה חלקים, האיד, שהוא מולד וכולל את הדחפים והאינסטינקטים, האגו שהוא מתחיל לפתח בשנה השנייה ומתפקד כסוג של מתווך בין דחפים אסורים לנורמות, והסופר אגו שמופיע לקראת גיל שש ומתפקד כסוג של מצפון.  כשאני יושב כאן ומרשה לעצמי להעלות אסוציאציות חפשיות מסביב לתיאוריה עולים הרעיונות הבאים:

יצר המין, ריסון, אושר, היפיאים, אהבה חופשית, חוקים, תענוג, מה שאני רוצה, מה שאחרים רוצים

גאונות, יהדות, ביקורת וכדומה…

1. על המורה להוציא דף שיש בו 4 טורים כשכל אחד טור לאחד מארבעה צרכי הנפש לפי חממה- חיבור, מסוגלות, משמעות והנאה.  בשוליים הימניים של הדף, על המורה לרשום את כל הרעיונות שעלו באסוציאציות חפשיות שלו.  ליד כל פריט על המורה לסמן V בטור במידה שמהמורה מצליח לחבר את הרעיון עם צרכי הנפש של התלמיד.  לדוגמא, באסוציאציות החפשיות העליתי את הנושא של ריסון.  עלי לשאול את עצמי האם רעיון זה מתחבר לצרכי הנפש של התלמיד?  בעיני, המושג של ריסון מתחבר מאד יפה לצרכי הנפש.  חיבור- כולם מכירים את הקושי בריסון ואת החשיבות שלו...כל מי שפעם ניסה להצליח בדיאטה, או ללמוד למבחן חשוב מזדהה עם החשיבות של ריסון.  מסוגלות- פיתוח של כמעט כל כישור זקוק לריסון.  כל תרגול דורש התמדה וכדי להתמיד עלי למקד את עצמי בתחום אחד כשפירוש הדבר, וויתור על פעולה אחרת.  כמעט כולם יוכלו להזדהות עם הצורך להשקיע במשהו ולהקריב משהו אחר.  משמעות- כל דבר שאנו מתחשבים כמשמעותי הוא פועל יוצא של ריסון.  להתקבל לנבחרת, לעבור מבחן, לצום, להתעמל וכל הישג שמתחשב כשווה דורש ריסון.  הנאה- בדרך כלל, תלמידים נוטים לחשוב על הנאה כדבר שהוא הכי קל להשיג.  אבל, חוקרי הנאה מוכיחים שקיימים שני סוגים של הנאה.  יש הנאה ביולוגית שהיא תגובה טבעית לגורם שמרגיש טוב.  הרבה מאתנו אוהבים שוקולד.  אין צורך ללכת לבית הספר כדי ללמוד להנות משוקולד.  טעם הסוכר הוא גירוי בלתי מותנה, ואהוב על רוב האנושות.  לעומת זה, יש טעמים, שאינם מולדים, ומגיעים לאחר התמדה והשקעה.  למשל, כדי להנות מיין יבש, על האדם להיות חשוף לסוגים שונים של יין וללמוד להבחין בין טעמים שונים.  לאחר זמן, האדם לומד להנות מסוגים שונים של יין, ולומד להעדיף יינות עם כמויות יחסית קטנות של סוכר על היינות הגדושות בסוכר.  התענוג של היין היבש הופך להיות הרבה יותר חזק מההנאה של מיץ ענבים.

            כמו כן, כמעט כל דבר השווה ערך, אינו מגיע לסיא ערכו ללא ריסון.  מכירים את אגדת הילדים,

            הברווז הזהב?  לפי האגדה, לאיכר היה ברווז שהמליט כל יום ביצה אחת זהובה.  לאחר זמן מה,

            האיכר איבד סבלנות, שחט את הברווז כדי להוציא מבטנה, את כל הביצים הזהובות. למרבה תסכולו,

            הוא גילה שבטן הברווז היה ריק.  חוסר סבלנות גרם לו לאבד ריסון ולהפסיד את כל הביצים שהיו

            עולות בימים, שבועות ושנים הבאות.  המודל הניסוי לאגדה זו נקרא ניסוי המרשמלו ונעשה על ידי

            הפסיכולוג, פרופסור מישל לפני כחמישים שנה.  בניסוי ילדים מסביב לגיל 5 התמודדו עם דילמה.

            החוקרת הכריזה שהיא צריכה לעזוב את החדר והשאירה לכל ילד מרשמלו אחד.  לילד היה בחירה.

            הוא קיבל רשות לאכול את המרשמלו אם הוא רוצה.  אבל כל מי שירסן את עצמו ולא יאכל את

            המרשמלו יזכה למרשמלו נוסף כשהחוקרת חוזרת לחדר.  רק כשליש מהילדים הצליחו לרסן את

            עצמם ולא לאכול את המרשמלו.  כשמישל עקף אחרי אותם הילדים לתקופה של עשור, הוא גילה

            שאלו שריסנו את עצמם ודחו את ההנאה המיידית, היו יותר מוצלחים בכל מיני פרמטרים אחרים

\           עבור עשר שנים.  מוסר השכל מאגדת ברווז הזהב וניסויו של מישל-  ריסון הוא הכרחי כדי להנות

            בדרך מיטבית מהחיים.

            בדרך זו, על המורה למקד את ריכוזו על כל אחת מהאסוציאציות שהעלו בראשו בקשר לנושא

            השיעור ולבדוק אם הוא מזהה חיבור בין האסוציאציה לצורך רגשי של הילד.  במידה שהאסוציאציה

            קיימת וברורה לו, עליו לשים V מתחת לאותו צורך.  כך המורה עובר על כל האסוציאציות שהעלו.

            בסוף התהליך המורה מוציא את האסוציאציות שהתחברו להכי הרבה מצרכי התלמיד.  סביר להניח

            שאלו הרעיונות שיווצרו חיבור הדוק בין התלמיד וחומר הנלמד.  בין האסוציאציות הממתברות בדרך

            מובהקת לצרכי התלמיד, המורה בוחר את הנושא הכי ברור לליבו ולראשו ופותח את השיעור בעניין

            זה.

            למשל,  מורה אחת המלמדת היסטוריית מלחמת עולם השנייה ורוצה ללמד את הנושא של

            פלישת היטלר לפולין לאחר שהוא כבר סיפח את אוסטריה וצ'כוסלובקיה, התחילה את השיעור שלה

            בנושא של דיאטה.  היא שאלה את התלמידות, אם הן פעם ניסו לעשות דיאטה?  כמעט 100%

            הצביעו בחיובי.  לאחר זה היא ביקשה לכולם לזכור את מה שקרה מסביב לאכילתן ביום שהן שיברו

            את הדיאטה.  כמעט כולן אמרו שהיה איזה פיתוי שהיה יותר חזק מיכלותן להתנגד לו, כמו העוגה

            האהובה ביותר שאימן הגישה לקינוח.  אז המורה שאלה, ואז מה קרה?  רוב התלמידות תיאורו מצב

            שניתן לחלק אותה לשניים.  חלק הדגישו את הרעיון שאכילת העוגה קלקלה להן את כל הדיאטה

            למרות שהחשיבה הזאת אינה הגיונית, היא כן מאפנת סוג נפוץ של עיוות בחשיבה הנקראת "הכול או

            לא כלום".  הסובלים מעיוות חשיבה זו, מסיקים שכישלון נקודתי מכשיל את כל התהליך ודורש

            התחלה מאפס.  למרות, שחשיבה כזאת היא אינה הגיונית ומאפיינת חשיבה נוקשה וקומפולסיבית,

            ועלולה לאפיין את פרפקציוניזם, בשלב זה המורה לא ביקרה אותה, אלא נתנה לה תוקף   כדרך

            מחשבה נפוצה.

            שנית, למרות רגשי אשמה שנוטים ללוות בולמוס, ברוב המקרים אין תוצאה מיידית הנראית לעין.

            למרות האכילה המופרזת, המשקל לא נוטה לעלות עשר קילו באופן מיידי, וגם אין צורך לצאת מיידי

            לקנות בגדים חדשים.  במילים פשוטות, אין תוצאה מיידית ומשמעותית למעשה שהיא גלויה.  אחד

          אחד מחוקי התנהגות הבולטים הוא שבני אדם נוטים להגיב רק לתוצאות מיידיות.  היכולת לשנות

          לשנות התנהגות כשתוצאת ההתנהגות איננה מיידית היא נדירה.  דמייני לעצמך לרגע אדם המעשן.

          מה היה קורה אילו לאחר כל שוחטה המעשן היה רואה תא סרטן חדש פורץ בגופו?  אין ספק שהיו

          הרבה פחות מעשנים.  האמת הפשוט הוא שתגובה מיידית מעצימה את יכולתנו לשנות התנהגות.

          זאת עובדה המשפיעה על כל תחום בחיינו.

1. בשלב זה על המורה לחבר בין התובנה המחברת לנושא הלימוד.  על המורה להראות לתלמידיו את הקשר בין הנושא הנלמד לתובנה הרלוונטית לחיי התלמידים. במקרה של המורה להיסטוריה שתואר לעיל,  המורה חיברה  בין  הפלישה לפולין על ידי הנאצים לחוק ההתנהגותי הקובע שבהיעדר של תגובה מיידית יש נטייה לא לקחת בחשבון את התוצאות לטווח הרחוק של מעשנו.  על בסיס זה המורה הכניסה את התלמידים לנושא הלימוד כשנושא הלימוד התחבר באופן ישר לאתגר אישי בחייהם.

נסיונינו מוכיח שכשמורים מפעילים את המהלך של אסוציאציות חפשיות הקשורות לתחום הלמידה, הם מצליחים לחבר את הנושא הנלמד לתחום עניין משמעותי בחיי התלמיד.  מורים העובדים ככה, מדווחים ששיעוריהם עוברים בדרך יותר חלקה, עם יותר שותפות מהתלמידים ופחות קשיי משמעת.  ככל שמורה משתף מורים אחרים בתהליך, התוצאות הן יותר טובות.  אין צורך להפעיל את הטכניקה הזאת בכל שיעור.  כדאי למורה להתחיל עם שיעור אחד בשבוע שבו הוא מעביר שיעור אחד בשיטה זאת.  בין מאות מורים שמנסים את השיטה, כמעט כולם מגלים שבאופן טבעי, הם מתחילים גם לעצב שיעורים אחרים בדרך זו.  התוצאות הן שמורים נהנים יותר מהעברת השיעור, התלמידים נהנים יותר מהלמידה ולמרבה ההפתעה תוצאות ממחקרים שונים מגלים שתלמידים הלומדים בדרך זו, משיגים ציונים יותר גבוהים!

על ידי שיטה זו, המורה מצליח לתת מענה במהלך הלמידה לצורך הנפשי הראשון, הצורך לחיבור.  בקטע הבא נלמד על מתן מענה לצורך הנפשי השני- מסוגלות.

סיפוק הצורך למסוגלות

בשנות השמונים הפסיכולוג האווארד גרדנר מאוניברסיטת הרווארד התחיל לדבר ע המושג של אינטליגנציות מרובות.  במילים פשוטות, גרדנר טען טענה את הטענה הפשוטה והנכונה שיש תחומי חוזק שונים בין תפקודי המוח.  יש ילדים החזקים בחשבון ויש ילדים החזקים בשפה ומלל.  מעבר לזה, יש ילדים החזקים בספורט, מוזיקה אומנות, תפיסה חזותית, טבע ורוחניות.  בתי ספר שלנו מבליטים את האינטליגנציה המילולית והמתמטית ונוטים להזניח ואפילו לזלזל באינטליגנציות האחרות.  כתוצאה, הרבה ילדים עם כשרונות בולטים אינם מצליחי להביע את נקודת החוזק שלהם במסגרת בית הספרית.  אשר על כן, הם מפתחים ערך-עצמי ירוד.  אינם מתחברים לנקודת חוזקה הפנימית שלהם.  מפתחים קשר שלילי עם העולם החיצון ומחפשים את סיפוק צרכיהם מגורמים חיצוניים ולרוב לא חיוביים.

במשך חמישים שנים האחרונות, כמעט אין מורה שלא מכיר את המושג של אינטליגנציות מרובות.  ניתן לקרוא להם סגנוני למידה או תהליכי עיבוד, אבל תכלס, הרעיון הפשוט הוא שכדי לעזור לכל תלמיד לממש את יכולתו, על המורה לגוון את שיטת ההוראה כדי לאפשר לתלמידים ללמוד חומר בדרך התואמת את ה"אינטליגנציה" המועדפת שלהם.  למרות ההיגיון הפשוט לעמדה, ולמרות שעות של השתלמויות למורים, קיימת התנגדות רבה מצד המורה להכין שיעורים המאפשרים ניצול של אינטליגנציות מרובות.  רוב המורים ממשיכים ללמד בשיטה התואמת את האינטליגנציה המעודפת שלהם.  כמובן, מצב זה מוביל להרבה כעס ותסכול מטעם הורים ותלמידים.

ממבטינו, הקרבן הראשון בבית הספר הפועל תחת רודנותם של אינטליגנציה מילולית ומתמטית הוא הצורך למסוגלות של התלמידים.  ברור שכולנו אוהבים לפעול בתחום הנוחיות שלנו, ותחום הנוחות כמעט זוהה עם נקודות חוזק. דוגמא מחיי, אני אוהב בעיקרון לרקוד.  האהבה שלי לריקוד, לצערי הוא רק תאורטי, כי במעשה, אינני מסוגל לרקוד.  משהו מתרחש כשאני שומע את הקצב של מוזיקה.  אני רוצה להזיז את גופי ורגלי ולנוע עם הקצב, אבל פשוט אינני מצליח.  תנועות גופי מורדות נגד דמיוני.  הן מסרבות לשתף פעולה ואינני מצליח לרקוד.  עקב עובדה עצובה זאת, אינני רוקד בחתונות ומסיבות.  אני מתוסכל מזה.  אינני אוהב להשתתף בשמחות כי אינני מעוניין לגלות לעולם את ליקוי הריקוד שלי.  הרבה פעמים אני מדמיין לעצמי, מה היה קורה אילו הורי היו מחייבים אותי ללמוד שש שעות ביום בבית ספר לריקוד. אין ספק, שהייתי משפר את הריקוד שלי, אבל באיזה מחיר?  סביר להניח שההתקדמות שלי תהייה בקצב יותר איטי מרוב הכיתה.  כל יום הייתי משווה את עצמי לחברי החזקים בריקוד והייתי מכליל את הליקוי בריקוד לתחומים יותר רחבים.  הייתי מתמודד כל יום עם רגשי נחיתות.

למזלי, חונכתי כמו רוב הילדים בבתי ספר המבליטים כישרון מילולי ומתמטי.  בתי ספר בהם למדתי,הזניחו באופן יחסי, את פיתוח כישרון בתנועתיות.  בגלל שהייתי יחסית חזק, במיוחד בתחום המילולי, הצלחתי להבליט את נקודות החוזק שלי במסגרת בית ספרית (עובדה אני כותב את המילים האלו בעברית, שהיא לא שפת אם של)., יכולת זאת רק קיימת כתוצאה מ"המזל" שנפל לי בתורשה, שירשתי גנים חזקים בתחום של פיתוח שפה.

אבל מה קורה לאלפי הילדים שנקודת החוזק שלהם אינה בתחום המילולי?  מה קורה לכל אלה המדמיינים בתמונות ולא מילים?  מה קורה לאלו שחייבים לזוז את הגוף כדי ללמוד?  מה קורה לאלו שהופכים לחיים רק כשהם יוצאים לטבע?  חוקרים בחינוך מדגישים שבתי ספר של המאה העשרים ואחת חייבים לאפשר לילדים ללמוד במישור המועדף שלהם.  משרד החינוך משקיע הון תקציבים כדי להכשיר מורים בכיוון זה.  למרות המוטבציה להוביל לשינוי, חוקרים ואנשי שטח מסכימים שההתנגדות במודע ובתת מודע של מורים היא עצומה.  הרוב המכריע של הוראה ממשיכה לעבור לתלמיד דרך הוראה כבדה במלל או במתימטיקה.  ככל שהתלמיד עולה בכיתות, ההוראה הופכת להיות פחות מגוונת.  התוצאה היא שכל תלמיד הלומד בסגנול השונה מהנורמה, צובר תסכול, כישלונות, ניכור ורגשי נחיתות.  הפגיעה בסיפוק הצורך למסוגלות, מתחילה כדור שלג של בעיות לנפש התלמיד.  ככל שהוא פחות מסוגל להבליט את כוחותיו בלימודים, הוא מסתייג מחיבור לבית הספר.  הוא מחפש את זהותו והתחברות לחברה בדרכים שאינם הולמים לערכי החינוך של בית הספר והוריו.  בית הספר הופך להיות מקום מתועב בעיניו שגורם לו סבל ורגשי ניכור.

לאור המצב, היינו מצפים שכל מוסד לימודי היה מכיל בזרועות פתוחות את שיטת הלימוד באינטליגנציות מרובות, וכפי שתואר לעיל, זה פשוט לא קורה.  אנסה להציע פתרונות לאחר שמנתחים את הסיבות המונעות את מהפכה חשובה זו.

אין מתאם בין דרישות משרד החינוך להוראה מגוונת ודרישות להספק בחומר.

בעידן שמשרד החינוך מעריך את עצמו על ידי מספרים של תלמידים המצליחים לסיים חמש יחידות בבגרות, הלחץ על מורים להספיק חומר הוא ברוטלי.  תכלס, המדד להערכת מורה בתיכון בישראל הוא אחוז תלמידיו העוברים את מבחני הבגרות.  מבחני הבגרות לרוב מודדים כמויות של חומר לימודי מילולי ואנליטי.  בשנים האחרונות, קיימות מגמות מבורכות כמו למידה דרך פרוייקטים במקום למידה מסורתית, אבל כמות האפשרויות האלו מוגבלות ביותר.  מורה מצליח הוא מורה המביא את תלמידיו להצלחה טובה במבחני בגרות.  חייבים להיות מודעים למציאות שהקשר בין הצלחה במבחני בגרות והצלחה בפרויקטים מחוץ לבית הספר הוא שולי.  המתאם בין הצלחה בבגרות ואושר בחיים הוא אפילו פחות משמעותי!  למרות זה, בתי הספר, ומשרד החינוך, ממשיכים להאליל את אלוה ההישגיות, וההישגיות נמדדת במונחים של אינטליגנציה מילולית ומתמטית.  מורה הרוצה להדגיש פיתוח של אינטליגנציות אחרות, מסכן את המשך עבודתו.

פתרונות אפשריים:

1. על משרד החינוך לגבש את האומץ לרדת מפולחן על מזבח ההישגיות.  במיוחד במדינת ישראל, קיימת סיבות מצויינות לעשות זאת.  במשך עשרים שנים האחרונות, הציונים של תלמידים ישראליים במבחנים סטנדרטיים בין לאומיים הם אינם גבוהים.  לעומת זה, ישראל מפורסמת כעם ה"סטארט-אפ".  ההישגים שלנו בתחומים מגוונים מובילים את העולם  לגמרי בלא פרופורציה למספרים הקטנים שלנו.  שכל הישר דורש מסקנה ברורה, והיא, שאין קשר בין יכולת הסתגלות בעולם הפוסט-מודרני והישגים במבחנים סטנדרטיים.  לעומת זה, התגובה של משרד החינוך ובאופן בולט מאד בשנים האחרונות, תחת השר נפתלי בנט, הויא להשקיע מאמצים גדולים לחזק את היכלות של תלמידנו להצטיין במבחנים סטנדרטיים.  למרות הגאווה הגדולה הקיימת כשיותר תלמידים עושים חמש יחידות בגרות במתמטיקה ואנגלית, אין אף הוכחה שאותם התלמידים יותר מוצלחים בהמשל חייהם.  מעבר לזה, על סמך הממצאים המדווחים על עלייה בהפרעות נפשיות, עלייה בהתאבדויות ובחרדה ודיכאון יש סיבות טובות להאמין שהדגש על הישגים הורג את נפשם של הרבה מתלמידנו. על אחת כמה וכמה כשהדגש הוא על הישגיות מסביב לתחומים מוגבלים של אינטליגנציה

            ידוע שניתן לאפשר לתלמידים ללמוד נושא בדרכים שונות.  עובדה זו היא הבסיס לPBL (למידה

            המבוססת בפרויקט).  נגיד שתלמידים לומדים מסכת סוכה.  ברור שתלמידים החייבים לבנות דגמים

            של סוכה כשרה וסוכה פסולה ילמדו קטעים מסויימים של החומר ולא בהכרח ידעו את כל השקלא

            וטריה של מחלוקות אביי ורבא.  מאידך, אלו תלמידים הלומדים את הגמרא בדרך מילולית, לא

            בהכרח ידעו.  נכון להיום, הבגרות בתורה שבעל פה למשל, בוחנת רק את הידע של הטקסט. משרד

            החינוך תעניק מתנה ענקית לכלל העם בישראל כשהוא גם יכיר בלמידה המבוססת על אינטליגנציות

            מרובות.  ברגע שהמשרד מאמ. מדדים שונים באופן גורף, הוא ישחרר מאות אלפי תלמידים,

            ועשרות אלפי מורים מרודנות של אינטליגנציה מילולית ומתמטית.  שחרור זה יעצים את נפשם של

            מורים ותלמידים.  הוא יהפוך את בית הספר למקום שבאמת מחזק יוזמות בהוראה ויוריד את הגרזן

            מעל צווארו של המורה המסכן הכבול בדרישות צרות של הספק חומר.

1. על המורה להיות מהפכן.  הסטיטסטיקות כלפי חינוך כמקצוע לחיים הן מדכאות.  רוב אלו שמתחילים את דרכם כמורים פורשים מהוראה תוך שנים ספורות ומוצאים לעצמם מקורות אחרים.  קשה לנתק את מגמה בינלאומית זאת מהנוקשות המאפיינת את החינוך הפורמלי היום.  ברור, שמורים מתחילים רבים חווים לחץ אדיר מהמערכת כדי ללמד ולהספיק חומר כשהמורה עצמו אינו מחובר לחומר.  מעבר לזה, ברגע שמורה עומד מול כיתה , הוא מוצף בדרישות השונות של התלמידים.  כל מורה המלמד בכיתה הטרוגנית מכיר מיד שהוא אמור לספק סגנונים שונים של למידה.  מאידך, המורה יודע שמדד הצלחתו הוא אחוזי תלמידיו שעוברים את הבגרות.  למרות מס שפתיים, בשעת אמת הרוב המכריע של מורים מודים על אמת קשה זה.  המורה נמצא קאטש 22.  במידה שהוא מקדיש את הזמן להעביר חומר בסגנונים מגוונים, הוא עלול לגרום להעטה בקצב הלמידה בכיתה.  במידה, שהמורה מלמד בדרך מהירה, בשיטה המועדפת עליו, מצד אחד הוא מאבד את התלמידים הלומדים בסגנונים שונים והוא גם חוטא נגד נפשו.  רוב מכריע של בני אדם מסכימים עם התפיסה של חנוך לנער על פי דרכו.  כשאילוצים מערכתיים מכריחים אותם להספיק כמויות גדולות של חומר, והם מוותרים על הצרכים האישיים של חלק מהתלמידים, הם חוטאים נגד נפשם. המחיר הוא כבד ואחד מהתוצאות היא אחוזי פרישה גבוה מהמקצוע.

     .

            אנו מעודדים מורים חדשים להיות מהפכנים ולהתנגד ללחץ ממסדי הדורש הספק במחיר של חינוך

            התלמידים.  אנו מודעים שעקומת הלמידה תשתנה ברגע שמורה באמת מאמץ הוראה דפרנציאלית

            ומגוונת.  אנו גם יודעים שלאחר תקופה של העטה, קצב הלמידה תתגבר.  אנו יודעים שמורה

            המשקיע בשיטות הוראה מגוונות, יגיעו לתוצאות יותר טובות יחסית למורים המלמדים בשיטה יותר

            צרה. מעבר לזה, ברור לנו, שרמת הסיפוק של של המורים והתלמידים היא הרבה יותר גבוהה

כשמורה מאפשר לתלמידים שונים ללמוד חומר בערוצים המעודפים לתלמידים.  המהפכנות של המורים צריכה לבוא לביטוי באומץ להסביר למנהלים שעקב הוראה מגוונת עקומת הלמידה לא תהייה ישירה.  בחודשים הראשונים ניתן לצפות העטה מסוימת בסיפוק החומר, אבל ככל שהילדים מתמקצעים יותר בביצוע המשימות, וככל שהחיבור לחומר והמסוגלות שלהם בביצוע המשימות עולות, הקצב מתחיל להיות יותר מהיר.  מנהל קשוב אמור לתמוך במורים המאמיצים את דרך זאת.  עד שמערכת החינוך באופן גורף יפסיק לדרוש הצלחה על מבחנים המודדים ידע בדרכים הישנות, גם המורים וגם המנהלים יצטרכו להביע אמונה וביטחון בגישה המאפשרת לכל תלמיד להביע מסוגלות בערוץ החזק האישי.  נקווה שמתקרבים ליום שמבחני הבגרות גם יקרינו את הייחודיות של האדם, אבל עד אז, אנו זקוקים לאנשי חינוך אמיצים המסוגלים לאתגר את המערכת.

עומדים מול מורה המתחייב ללמד בגישה דפרנציאלית, ארגז גדול של כלים.  מעבר לכוונתי או ליכולתי לפרט את כולם.  אני כן רוצה לציין כמה שיטות יחסית פשוטות האמורות להעצים את למידת התלמיד ולהרחיב את מספר התלמידים המצליחים לפתח מסוגלות בלמידת החומר.

תובנות בסיסיות בהוראה דפרנציאלית

יסוד היסודות הוא להבין שאדם ילמד במיטביות, כששיטת הוראה תואמת את ערוצו החזק בעיבוד חומר.  חוקרים שונים בדקו ערוצים שונים של חומר וגילו בלי ספק שההנחה היסודית הזאת צודקת.  כדי להקל על מורה אנחנו נציג שני דרכים, יחסית פשוטים שיאפשרו למורה להרחיב את הדרכים שבהם הוא מציג את החומר הנלמד.

לשמוע, לראות ולכתוב.

ערוץ השמיעה היא הערוץ המרכזי שדרכה הורים ומורים וזקנים מעבירים את מידע חיוני של התרבות לדור הבא.  כל תרבות גדושה בסיפורי מסורת, משלים וניבים המעבירים מידע חיוני לדורות הבאים.  ביוון העתיקה סיפור הומר עברו מדור לדור והיו מקור משמעותי ללמידה ולבידור. מחקרים אנתרופולוגיים מוכיחים שבשבטים פרימיטיביים העברת חומר במעגלי למידה היתה הדרך המרכזית ללמד לציבור הרחב מידע חיוני.

בבתי הספר, רוב המורים ממשיכים את הגישה הזאת דרך מה שידוע כהוראה פרונטלית.  דרכה, המורה מסביר את החומר הנלמד לתלמידיה.

מח אנושי מכוון ללמוד דרך סיפור המרגש את השכל ואת הרגש.  במילים פשוטות, כשהמידע נוגע ללב של השומע.  במונחים שלנו, הסיפור מספק צרכים בסיסיים של חיבור, מסוגלות, משמעות והנאה.  כשמישהו מעביר עובדות שאינן רלוונטיות לחיינו, המוח נוטה לסנן את אותו מידע.  מורה הדורש מתלמידיו להקשיב לשיעור כשחומר השיעור אינו נוגע צרכיהם הנפשיים, מבקש עשייה נגד הטבע.  אחד ממנגוני התסתגות החשוב ביותר הוא יכולתו של המוח לסנן מידע רלוונטי ממידע לא רלוונטי.  אילו מוחנו לא היה מתפקד כך, היינו מוצפים ממבול של גירויים בלי יכולת להבחין בין מה שחשוב ומה שלא חשוב.  אבל כשמורה דורש ריכוז והתמדה בחומר שהוא אינו רלוונטי לחיי התלמיד, אותו מורה מלמד את התלמיד לעצור תפקיד התסגלותי של סינון ולהשקיע כוחות שכליים על חומרים שאינם קשורים להתמודדות בחיים.  ברור, שניתן לטעון שכל מה שיופיע בבגרות הוא רלוונטי.  אבל, אז אנו דורשים מילדינו לזנוח את האינטואיציה הבריאה המבחינה בין חשוב ללא חשוב ולהשקיע כוחות בחומר שולי.  ברור שהמחיר כדי "להצליח" הוא עלול להיות כבד.  אז מה עושים?

כפי שכבר תיארנו, על המורה לנסות לחבר את החומר בדרך משמעותי לחיים האישיים של התלמידים.  לאחר שהצליחה את המורה לחבר את התלמידים, עליה להגיש את חומר הנלמד בדרך הכי תואמת לערוצי למידה מועדפים של התלמיד.  המוח מכוון לקלוט מידע מסיפור.  ככל שהמורה מעבירה את הידע בדרך "סיפורי" היא תצליח לתפוס יותר תלמידים.  אבל איך מתמודדים עם הבעיה של קשב?  יש תלמידים שפשוט אינם מצליחים

להתמיד בקשב במהלך השיעור.  קוראים לאלו תלמידים הפרעות קשב וריכוז/היפראקטיביים או עצלנים או סתם לא המסמרים החדים ביותר בכיתה.  מה קורה להם?  בקלי קלות, בטכנולוגיה של היום כל מורה מסוגל להפוך באופן מיידי למורה מומחית בהוראה דפרנציאלית- על ידי הקלטה דרך הפלאפון. מורה יכולה או לקנות טרייפוד כדי להחזיק את הפלאפון/מצלמה או לבקש מאחד מהתלמידים להיות צלם.  דרך הפלאפון מצלמים את השיעור ואז מעלים אותו בדף פייסבוק או קבוצת ווטסאפ של הכיתה.  בדרך זו, המורה יצרה צילום חזותי לאלה הלומדים יותר טוב בערוץ החזותי, הקלטת אודיו לאלו המעדיפים את הערוץ השמיעתי, ומדיום המאפשר לכל תלמיד עם בעיות קשב לחזור על השיעור בזמן ובקצב שלו.  בלי כמעט אף מאמץ, הטכנולוגיה הזאת מאפשרת לכל מורה להרחיב באופן משמעותי ביותר את ערוצי העיבוד של החומר הנלמד.

ההתנגדות המסיבית נגד יותר הוראה דפרנציאלית בלימודים מבוססת על עומס בלתי סביר המוצף כל מורה.  דרך הקלטת השיעורים, תלמידים מסוגלים לגשת לחומר הנלמד בעדיף המועדף שלהם, באיתוי הרצוי להם ובמקום שנוח להם.  בנוסף, פעילות כזאת יכולה להפוך לפרויקט כיתתי כשתלמידים אחראיים על הצילומים ועליית החומר לאתר.  אבל הכי חשוב, הוא שמורה המעלה את החומר לאתר, מגלה אמפתיה לתלמידיו.  הוא רואה אותם.  הוא מבין שקשה להיות נוכח ומרוכז בתנאים ובלו"ז של בית הספר והוא מאפשר לכולם אלטרנטיבות.  הסוד בינינו הוא, שהאלטרנטיבות האלו אינן דורשות יותר הכנה מצדו של המורה.

אינטליגנציות מרובות והוראה דיפרנציאלית

ברגע שמורה מודע לעובדה שהמוח של כל תלמיד שונה מחבירו ודרכי עיבוד שונים בין תלמיד לתלמיד, הוא חייב להתמודד עם עובדה אחרת:  אין דרך ששיטת ההוראה שלו נותנת מענה או תואמת לדרכי הלמידה של התלמידים.  ברגע זה, על המורה לעשות החלטה.  ההחלטה היא חיונית ואינה פשוטה.  מצד אחד, יש נטייה חזקה אצל כל מורה להמשיך בדרך ההוראה המוכרת והמעודפת עליו.  מן הסתם, זה לא מקרי שמורה מלמד בדרך שמורה מלמד.  סביר להניח ששיטת ההוראה של המורה מקרינה את תחום הנוחיות ותחומי החוזק שלו.  אנו נוטים ללמד חומר בדרך שהכי ברור לנו.

המתח מתחיל להתגבר כשהמורה לומד על אינטליגנציות שונות ושיטות הוראה מגוונות ודיפרנציאליות. למה?  לפי הטבע, כולנו חושבים שהזולת תופס את העולם כמונו.  אחת מההפתעות הגדולות, היא התובנה. שדרכי לעבד מציאות חיצונית אינה תואמת לדרך של כולם.  המצב הזה נובע מעובדה פשוטה.  נכון להיום. המדע לא הצליח להשתיל מוח.  אף אחד מאתנו מכיר מהי חוויית חיים במוח של הזולת.  לאור זה, בדרך כלל, מורה מלמד בדרך המיטבית ללמידה האישית שלו.  בדרך כלל, ההדגשים המרכזיים בסגנון הוראה של מורה הם נקודות החוזק שלו.  מורה שלומד טוב כשהוא מקשיב להרצאה נוטה להרצות. מורה המבין חומר דרך תרשים זרימה נוטה להשתמש הרבה באביזרים ויזואליים.  מורה שאוהב מוזיקה נוטה להביא הרבה הארות מעולם המוזיקה.

הכלל הוא שעל ידי הכנת שיעור המאפשרת לתלמיד להביע את עצמו בדרך המועדף, המורה מעצים את הפוטנציאל ליצירת מסוגלות. יצירת חיבור בשלב הראשון, מכין את הקרקע ליצירת מסוגלות.  לאחר שנוצר פוטנציאל להרחבת מסוגלות ושליטה, המורה יכול להתקדם לשני צרכים הנותרים של הנפש, שהם, משמעות והנאה.

הרחבת משמעות של השיעור

כדי ששיעור יהיה משמעותי הוא צריך להעביר "רעיון גדול".  רעיון גדול הוא סוג של מוסר השכל, או מסר הקשור לחיים שהתלמיד יכול להפנים מחומר הנלמד.  לעניות דעתי, כל חומר שאינו מלווה ברעיון גדול עובר תוך 72 שעות לפח אשפה של שכחה.  בני אדם אינם זוכרים דברים שאינם מוסיפים ליכולתם להתמודד עם אתגרי החיים.  אנו זוכרים כלים רלוונטיים להתמודדות שלנו בשטח.

רעיון גדול בשיטת חממה צריך להיות משפט אחד או שניים שמסכם את משמעות השיעור ומוסיף ליכולתו של התלמיד להתמודד עם אתגרי חייו.  כשמורה מציג רעיון גדול, כלקח מהחומר הנלמד, הוא מזמין דעות אחרות, אבל הוא מנסה לתרגל את התלמידים ליצור חיבור בין חומר אובייקטיבי וחיצוני והחוויה הפנימית והאישית שלהם.  למשל, מורה שלומד את אסון השואה יכול להציע רעיון גדול כמו, בלי כוח של מדינה, אין כוח ליהודי להתמודד עם אנטי-שמיות, ולהגן על זכות הקיום שלו.  כמובן, הרבה מתנגדים לתפיסה זאת והרעיון הגדול מאפשר לתלמידים להביע את דעתם.  הם מחליטים לקבל או לדחות את מסקנת המורה ותוך זה לומדים להפוך את הלמידה לחוויה של חשיבה משמעותית וביקורתית.

סיפוק הנאה בשיעור

השלב האחרון של השיעור הוא מה שדורות קודמים קראו שיעורי בית.  בגישת חממה הוא נקרא עיסוק במשמעות.  חולי גדול של המאה העשרים ואחת היא חוסר משמעות. אבל כנראה, החיפוש לאחר עשייה משמעותית, הוא בעייה המלווה את האנושות כבר לאלפי שנים.  משורר ספר תהילים כותב,

ימי אדם שבעים שנה ועם בגבורות שמונים שנה, ורובם עמל ובהלה."

בעשייה משמעותית אנו הופכים את הרעיון הגדול של השיעור למשימה מעשית.  אנו עוברים מחוויה של being לחוויה של doing.

בעשייה משמעותית המורה מבקש שהתלמידים יבצעו משימה שממחישה את הרעיון הגדול.  ניקח את הדוגמא שהבינו מלמידת היסטוריה של  השואה. המורה טען שהלקח הוא שבעידן המודרני, מדינה היא חיונית, כדי לשמור על זכויות של המיעוט.  משימה של עשייה משמעותית, היא מטלה הדורשת מהתלמיד לעמל ולעסוק ברעיון הזה.  היא יכולה להיות עיונית כמו, " הבא דוגמא מאקטואליה של היום שבה רואים את הכוח של מדינה להגן על אזרחיה, וגם דוגמא של מדינה שדורסת על אזרחיה. נמק איך שכל דוגמה מחזקת או מחלישה את הרעיון הגדול מהשיעור.

מאידך, עשייה משמעותית יכולה להיות מעשי, למשל, עיין בחברה הישראלית של היום, ומקד על קבוצה חלשה אחת (עניים, עולים חדשים, יוצאי אתיופיה, בעלי נכות).  צורו או חיברו לפרויקט המעצים את זכויות של אותה קבוצה והסבר איך שהמדינה יכולה לתמוך בפרויקט.

חשוב לציין שהמורה יכול להשתמש עם רעיון גדול אחד ועשייה משמעותית אחת כדי לכסות סידרה של שיעורים ולא רק שיעור אחד.  המורה והתלמידים יכולים להוסיף רעיונות גדולים תוך כדי הלמידה והכיתה יכולה לבחור מרשימת הרעיונות פרוייקט אחד או שניים לבצע ברמה הכיתתית.  האפשרויות כאן הן מרובות אבל הן תלויות בהובלת המורה ליצור אווירה כיתתית הממוקדת מסביב לסיפוק לצרכי הנפש של התלמידים.

Final Thoughts

In this book, I have shared a personal and professional journey as an individual who struggles with ADHD and anxiety, a clinical psychologist and an educator. In the first section of the book,, the focus was on the internal experience of one who suffers from ADHD and what those in the close environment may do to help in this struggle.

In the second section, I have outlined a model for schools that focuses on social-emotional development rather than merely achievement. The winds of change are in the air. People realize that the old system must be changed. The years ahead will reveal whether our society has the will to invest the resources to allow the transformation to occur. In the meantime, each individual who becomes part of the effort contributes to the cause. I know, that at times changing a bureaucratic system seems daunting. The Talumd relates that an ignorant shepherd boy named Akiva, who only began studying the Law at age forty, became the greatest of all scholars. How could this be. Akiva, as a shepherd would lead his flock to a stream of water. He observed the stream of water splashing against the solid rock and comprehended that over time, the “soft” water would penetrate and smash the “hard” stone. We can all internalize the wisdom of Rabbi Akiva, and study the words of Gandhi and “become the change” that we hope to attain.

I may be contacted via mail at

Dr. Simcha Chesner

Israel Academy for Social and Emotional Learning

Mitzpe Nevo 70

Maale Adummim 9841055

Israel

My email address is simcha@iasel.org or you may follow us at our website magentherapy.com.