היועץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל



כתובת המערכת - בית יהודי בטוריה - בני אפרים 228, תל-אביב טל: 03- 6479823

הייעוץ החינוכי

כתב עת של

אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כרך ו'
אדר ב' תשנ"ז — מרץ 1997

אגודת היועצים החינוכיים בישראל
ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

בית יהודי בסרביה
בני אפרים 228, תל-אביב
טל: 03-6479823

עורכת

ד"ר בלהה נוי
יועצת חינוכית, מנהלת "הקו הפתוח" לפניות התלמידים
מרצה בבית ספר לעובדי הוראה בכירים, משרד החינוך והתרבות.

ועדת מערכת

ד"ר רבקה לזובסקי
יועצת חינוכית, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, יחידת המחקר, מכללת בית-ברל.

יעל רוטנברג
יועצת חינוכית, בית-ספר תיכון הימלפרב, מדריכת יועצים, משרד החינוך והתרבות.

ISNN 0792-3082

הוראות לקבלת כתבי-יד

המאמר

1. יש לשלוח למערכת מאמר מודפס ברווח כפול ועל גבי דיסקט, תוך ציון שפת המחשב שבה הוכן המאמר.
2. אורך המאמר לא יעלה על 7500 מלים.

דף השער

3. בדף נפרד יש לרשום בעברית ובאנגלית את שם המחבר, תואר אקדמאי, כתובת, מקום עבודה ומספר טלפון.

תקציר

4. יש לכתוב תקציר באורך של עד 150 מלים. התקציר ייכתב בדף נפרד בעברית ויהיה מלווה בכותרת המאמר. בדף נפרד ייכתב התקציר באנגלית, מלווה בכותרת המאמר באנגלית.

ביבליוגרפיה

5. רשימת הספרות המוזכרות (ביבליוגרפיה) תובא בנפרד בסוף המאמר לפי סדר א-ב, עברית לפני אנגלית, לדוגמה:

שרון, ש. (1985). בית הספר בארגון: גישה מערכתית, **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, שנתון תשמ"ח, 41-48.

Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychologcial Review*, 84 (2), 191-215.

McNamara, JR (ed.) (1979). *Behavioral Approaches to Medicine*, New-York, Plenum Press.

כללי

6. תרשימים, שרטוטים, דיאגרמות, גרפים וטבלאות חייבים להיות מוגשים מוכנים לדפוס.
7. מאמרים שיתקבלו במערכת יימסרו לקריאה למומחים. לאחר מכן, יובאו לאישור מליאת המערכת.
   אם יידרשו שינויים, יוחזר המאמר לכותב לשם תיקון.
   כל המומחים הקוראים ישארו אנונימיים.
8. כתובת למשלוח מאמרים:

ד"ר בלהה נוי
משרד החינוך, התרבות והספורט
רח' דבורה הנביאה 2
ירושלים 91911
טל' 02-5602538/9

177-022-2003

תוכן העניינים

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים 6

דבר העורכת 7

1. עיון ומחקר

שילוב בין ייעוץ חינוכי לבין הוראה – בחינה תעסוקתי מול זהות מקצועית מובחנת 11
ד"ר רבקה לזובסקי

מיקומו ומעמדו של היועץ בבית הספר והדימוי הציבורי של מקצוע הייעוץ – תפיסות ותמורות 22
ד"ר רבקה לזובסקי

עמדות של בני נוער ושל הוריהם כלפי שירות בצה"ל 40
ד"ר יעקב כץ

תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם 48
ד"ר משה טטר

עבודת היועץ ובית הספר האפקטיבי 72
איריס הלפרין, שיגלית טמיר־דבש, תמר פרג

עמדות תלמידים כלפי למידה בהקבצות לעומת למידה בכיתה הטרוגנית 86
עיד חסן ומצאררווה אבראהים

2. מתאוריה למעשה

גישת Human Dynamics והתרומתה לעבודת היועץ 95
ד"ר שבתאי נוי

זכויות ילדים בבתי הספר 124
ד"ר בלהה נוי

שילוב הדמייה במסגרת טיפול קצר מועד/רב מימדי בבתי הספר 145
ד"ר ברוך אליצור

השתלבות יועץ חדש בבית הספר: הכנת המערכת והגדרת עבודת היועץ על פי דגם של התערבות ארגונית 156
אביבה שמעוני

"קבוצות איכות" של תלמידים כמנהיגות ייעוצית דגם T.Q.S. 176
רחל ציילר וד"ר דליה לורנץ

3. הכשרה והדרכה

צרכים וסגנון הדרכה רצויים ליועצים חינוכיים בדרגות ותק שונות 185
ד"ר אמירה וירצברגר וד"ר צפורה שכטמן

התפתחות בהכשרת יועצים בייעוץ פרטני הומניסטי: מרוגרס לשנות ה־90 209
ד"ר הדס ויסמן

4. הכוון ובחירת מקצוע

תפיסת יועצים חינוכיים את הפשרה הכרוכה בבחירת מסלול לימודי ומקצועי ואת השלכותיה 227
פרופ' איתמר גתי

5. מהספרות העולמית

דרישות העבודה, גורמי לחץ והיועץ החינוכי 245
רון קנדריק, ג'רי צ'אנדלר ווין האצ'ר

ביקורת מוצדקת ובלתי מוצדקת: דעותיהם של הורים על ייעוץ חינוכי 248
לולי שנקמן קאפלן

6. תקצירים באנגלית 253

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים

בתחילת שנת הלימודים תשנ"ז התלפתי את גב' בטי לזניק כיו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל, האגודה המוציאה לאור כתב עת זה. כבר עם כניסתי לתפקיד שמעתי מכל עבר את דברי השבח וההלל אודות כתב העת. למרות שהכרתי את כתב העת, לא הייתי ער למעמד שהוא תפס הן אצל היועצים בשדה והן בקהילה האקדמית. גיליתי, שאם כתב העת "הייעוץ החינוכי" מתאחר, מיד מתחילות להתקבל באגודה פניות מחברי האגודה ומהספריות במכללות ובאוניברסיטאות שעזרם קיבלו אותו.

לאחר שנים של ספקות, האם הייעוץ החינוכי זכאי לשאת בתואר פרופסיה, אנחנו יכולים להציג לפני ציבור היועצים ולפני הקהילה האקדמית בארץ, אגודה פרופסיונלית המוציאה לאור כתב עת רציני ומכובד בעברית, הנושא בקרבו את המסר של עולם התוכן הנקרא "ייעוץ חינוכי" והמתבסס על מחקרים של אנשים הבאים מדיסציפלינת הייעוץ החינוכי. ואלה, לדעתי, הסימנים היותר מובהקים, שלפניהם מתפתחת פרופסיה מובחנת.

אמנם, הדרך עדיין ארוכה ואנו עדיין נזקקים למחקר ולידע של הדיסציפלינות הקרובות אלינו — הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, העבודה הסוציאלית וכו'. אבל אם הגילוין האחרון של "הייעוץ החינוכי" היה כלוי על שורדת אנשים העוסקים בייעוץ חינוכי, הרי שיש מקום לאופטימיות.

אני משוכנע שעל ידי התגייסות ציבור היועצים החינוכיים בארץ סביב האגודה ובתמיכת אנשי שמ"י ואנשי מנהלת הייעוץ במוסדות להשכלה גבוהה, אנו יכולים להוציא את הייעוץ החינוכי אל עבר פרופסיה בעלת השפעה מכרעת על החיים בארץ ועל התפתחות תקינה של ילדים ובריאותם הנפשית. נראה לי, שהצעדים הננקטים על ידי האגודה בתחום תקיקת תוק הייעוץ, הסמכת היועצים והמדריכים, הקמת סקציות להתמחות של יועצים וקשרים עם אגודות בארץ ובחו"ל, יתרמו גם כן להשגת המטרה.

לסיום, אני מבקש להודות לבטי לזניק עם סיום הקדנציה, על תרומתה לקידום מעמד היועצים בכלל ולקידום כתב העת "הייעוץ החינוכי" בפרט. כמו כן, יבואו על הברכה כל ההורמים להפקת כתב עת חשוב זה: הבראשים ד"ר בלהה נוי, העורכת.

ד"ר מיכי שרצר, יו"ר

דבר העורכת

הוצאתה של חוברת נוספת היא ארוע חגיגי עבורנו. חוברת איכותית שרוב הכותבים בה הינם יועצים במקצועם, מהווה נדבך נוסף בתהליך הממושך של התגבשותנו כפרופסיה.

השילוב המבורך שבין כותבים מהאקדמיה לבין אנשי השדה, מהווה חוליה בתהליך של הפריה הדדית, שכן לא אחת האקדמיה והשדה מתפתחים במסלולים נפרדים והקשר ביניהם הינו אקראי. לאנשי האקדמיה היכולת להעשיר את השדה בידע תיאורטי ובהמשגתן של תופעות מהשטח, עמהן מתמודדים אנשי השדה. אנשי השדה הם אלה שמיישמים את התיאוריות, עוזרים בבדיקתן ומעשירים את התיאורטיקנים במשוב יישומי מהשטח. בעקבות המשוב, אנשי האקדמיה מתדדים ומשפרים את המבנים הללו ומעמידים אותם מחדש לשירותם של אנשי השדה.

אנו שבים ומעודדים את כל העוסקים במלאכת הייעוץ, בשדה ובאקדמיה, לתרום מנסיונם, ממחשבותיהם ומעשייתם לקידום הפרופסיה ולניהולו של דיאלוג מפרה מעל גבי כתב העת.

חובה נעימה היא לי להודות שוב למר יוסף קולודנר ולד"ר נורמן אנמיין משפ"י, על תמיכתם הנדיבה, המאפשרת עריכה מקצועית של כתב העת.

ד"ר בלהה נוי
עורכת

ברכות

- **לד"ר רבקה לזובסקי**, אשר התמנתה לחברת מערכת של כתב העת היוקרתי, Counselor Education and Supervision.
  ככל הידוע לנו, זו פעם ראשונה שחברת ארגוננו נבחרת כחברת מערכת של כתב עת חיצוני.
  מבחינתנו, בבחירה זו מייצגת רבקה לא רק את עצמה, אלא את ארגון היועצים כולו, ותורמת בכך להעלאת יוקרתו.
- **לד"ר בלהה נוי**, להוצאת ספרה: "ילדי ביכורים" בהוצאת "ספרית פועלים". הספר מתאר את דמות בית הספר היסודי בשנים הראשונות לקום המדינה, כפי שהשתמרה בזכרונותיהם של בוגריו. הספר מעורר מחשבות רבות בקשר למקור כוחם של המורים והשפעתם של תהליכי החינוך וההוראה המתרחשים במערכת המוכרת לכאורה לכולנו.
- **לבטי לזניק**, היו"ר היוצאת של האגודה, על תרומתה לקידומו ולביסוסו של כתב העת.
- **לד"ר מוטי שיצר**, לרגל כניסתו לתפקיד רב האחריות ובתקווה לשיתוף פעולה פורה.

עיון ומחקר

שילוב בין ייעוץ חינוכי לבין הוראה – בטחון תעסוקתי מול זהות מקצועית מובחנת

ד"ר רבקה לזובסקי*

מאמר זה עוסק בעמדות של יועצים חינוכיים כלפי השילוב בין ייעוץ חינוכי לבין הוראה. שילוב זה מהווה אחת הסוגיות הפולמוסיות ביותר בקרב אנשי ייעוץ בארץ ובעולם וזוכה לאחרונה לתשומת לב מחודשת.

המאמר מבוסס על מחקר רחב ומקיף אשר בדק עמדות פרופסיונליות ודרכי עבודה של יועצים חינוכיים.

שאלת המחקר הספציפית עוסקת במידת הסכמתם/התנגדותם של יועצים חינוכיים לשילוב בין ייעוץ להוראה ובטיעונים שנבחרו להנמקת עמדותיהם בנושא.

שאלון מחקר נשלח בדואר לכל בוגרי 12 מחזורים (תשמ"א-תשנ"ג) של המגמה לייעוץ במכללת בית ברל. יועצים אלה מהווים כ־10% מכלל כוח האדם בתחום. אחוז ההיענות היה גבוה (73%).

נמצא, שאחוז גבוה של משיבים הביע עמדה נגד התצמדה של ייעוץ חינוכי להוראה, בטענה של פגיעה במעמדם הפרופסיונלי ובזהות המקצועית המובחנת. אלה התומכים בהמשך ההצמדה מנמקים זאת בצורך בבטחון המגיע ממקצוע ההוראה, אם לצורך הגברת השפעתם על תלמידים ומורים ואם מסיבות הקשורות להבטחת תמיכתם של ארגוני המורים. הממצאים נדונים במסגרת תולדות התפתחות הייעוץ החינוכי ותהליכי התמקצעותו.

מורה יועץ או יועץ חינוכי בלבד: מה עדיף?

הצמדת הייעוץ להוראה מהווה את הסוגיות הפולמוסיות ביותר בקרב אנשי הייעוץ בארץ ובעולם וזוכה לאחרונה לתשומת לב מחודשת (Baker, 1994).

* ראש המגמה לייעוץ חינוכי וחוקרת ביחידת המחקר, מכללת בית ברל

בארצות הברית חל שינוי במספר המדינות הדורשות ניסיון בהוראה כתנאי לרכישת רישיון לעסוק בייעוץ חינוכי. אם בשנות השבעים, תנאי זה היה קיים בכל המדינות, חוסם יש כבר 28 מדינות אשר בהן יכולים לקבל הסמכה לייעוץ חינוכי גם מי שאינם מורים (Randolph & Spencer, 1994).

בישראל, שורשיה של ההצמדה להוראה נעוצים בהיסטוריה של תהליך הקמתו של הייעוץ החינוכי. בתחילת דרכו של המקצוע וחולקו לחכשיר מורים, שיתמחו בנושא ההכוון הלימודי והמקצועי של התלמידים במעבר אל בית הספר העל־יסודי, ושימשיכו לתפקד הן כמורים והן כיועצים (סמילנסקי ופרנס, 1960). הודגש אז, שייאין מדובר בהכנסת עובד חינוכי־טיפולי נוסף למסגרת בית הספר, אלא בהכשרה ובהתמחות של אחד המורים לצורך מילוי תפקידים שעד אז לא הוקצה להם מספיק זמן. המורה ימשיך לחקדיש מחצית מזמנו להוראה ובשארית זמנו יעסוק בייעוץ" (אצל קלינגמן ואייזן, 1990, עמ' 23). בשלב ראשוני זה נתפס אפוא, חיועץ, כמורה בעל ניסיון, העוסק בחלק ממשרתו בתפקיד נוסף, תודות להכשרה מיוחדת שקיבל ושאין למורים האחרים. המורה־היועץ צמח מן ההוראה ותפקידו כלל מימד הוראתי, מצד אחד ומימד ייעוצי, מצד שני.

במרוצת השנים התפתח הייעוץ החינוכי לתחומים רבים נוספים והתצמדה להוראה הפכה לנושא השנוי מאוד במחלוקת. מחד גיסא, יש הטוענים שעל היועץ להיות מורה בהכשרתו, בעל ניסיון בהוראה ואף לעסוק בהוראה בפועל, על מנת שיוכל להבין את הדינמיקה של הכיתה, חדר המורים ומערכת בית הספר בכלל, על חליכיה ומדיניותה (Fall, 1994); מאידך גיסא, יש הסבורים, כי עדיף שהיועץ יהיה בעל רקע במדעי ההתנהגות, ללא קשר להוראה ובכך יצליח לרכוש תובנה טובה יותר לעבודה עם הפרט, על צרכיו החוליסטיים, ולשמור על עמדה מקצועית אובייקטיבית ונייטרלית. לדידם, לשילוב הייעוץ עם ההוראה יש השפעות שליליות על היעילות בעבודה, על מידת שביעות הרצון, על המוטיבציה לעבודה, על פיתוח הזהות והמומחיות המקצועית. מורים יועצים קובלים על עומס רב בעבודה ועל קשיים וקונפליקטים מיובים הכרוכים במילוי שני התפקידים. (ראה לדוגמה: הורוביץ, 1983; ויזנר, 1983; Baker, 1994; Anderson & Lauderdale, 1984; Olson & Allen, 1993; Robertson et al., 1983; Randolph & Spencer, 1994).

על פי הוראות משרד החינוך, על היועץ לעבוד בשליש ממשרתו כמורה, אם כי הוראה זו לעתים נעקפת. יש יועצים המלמדים מקצוע לימודים ויש שעוסקים,

במקום זה, בהתערבויות כיתתיות, כגון תכניות מניעתיות־התפתחותיות, כאשר שעות אלה נחשבות להם כשעות הוראה.

מן הנתונים של משרד החינוך (אצל חן וחד, 1989) עולה, שכ־80% מן היועצים עובדים שליש ממשרתם בהוראה; והשאר (20%) עוסקים בייעוץ בלבד.

גם בסקר של לזובסקי ובכר (1995ב) נמצא, ש־72% מן הבוגרים העוסקים בייעוץ חינוכי עובדים כשליש או יותר ממשרתם בהוראה.

בסקר שערכה אגודת היועצים (אצל לזובסקי, 1990) הביעו 62% מן הנשאלים את הרצון לקבל הכשרה מלאה בהוראה, אך יחד עם זאת, 69% מהם טענו שעל היועץ **לא** להיות מורה בפועל, אם כי עליו להיות מסוגל לעמוד לפני כיתה בפעילויות ייעוציות. 57% מבין הנחקרים אף הביעו את הסכמתם לעבור למתכונת עבודה של 32-45 שעות שבועיות.

סוגיית "מורה יועץ או יועץ חינוכי בלבד" מועלית שוב ושוב מאז שנות הששים ועד היום, הן על ידי היועצים עצמם והן על ידי שותפי התפקיד שלהם, כסוגיה שדורשת מענה, ואשר לדעת רבים פוגעת במוצחנות של התפקיד ובתהליך הפרופסיונליזציה של הייעוץ.

לאור האמור לעיל, תעסוק שאלת המחקר המרכזית במאמר זה במידת הסכמתם / התנגדותם של יועצים חינוכיים לשילוב בין ייעוץ להוראה ובטיעונים שנבחרו להנמקת עמדותיהם בנושא.

שיטות המחקר

הנתונים לקוחים מתוך מחקר רחב ומקיף אשר בחן סוגיות מרכזיות העוסקות בעמדות פרופסיונליות ודרכי עבודה של יועצים חינוכיים (לזובסקי ובכר, 1996).

א. אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מקיפה את בוגרי שנים־עשר המחזורים (180 בוגרים), אשר סיימו הכשרתם במגמה לייעוץ חינוכי במכללה להסבת אקדמאים בגבעתיים (1981 עד 1985 כולל) ובמכללת בית ברל (1986 ואילך) בין השנים תשמ"א-תשנ"ג. יועצים אלה עובדים בכל רחבי הארץ, בכל המגזרים ובכל חטיבות הגיל ומהווים כ־10% מכלל כוח העבודה בתחום (לזובסקי ובכר, 1995א).

שאלונים נשלחו בדואר לכל הבוגרים. כתובתם של שישה מן הבוגרים לא אותרה (השאלונים הוחזרו על ידי הדואר כ"יכתובת לא ידועה"). 131 מתוך 174 הבוגרים שאותרו השיבו לשאלון, כך שבסך הכל, שיעור השאלונים המוחזרים היה 72.8%.

להוציא שיעור תשובה נמוך בקרב קבוצת תלמידים מן המגזר הערבי, שסיימו לימודיהם בתשנ"ג (50%), וחריגה לא מובנת בקרב בוגרי מחזור תשמ"ה (29%), 94-70 אחוזים מבוגרי כל אחד מן המחזורים השיבו לשאלון המחקר. שיעור חמשיבים לשאלון גבוה במיוחד בהתחשב בקשיים הנפוצים המדווחים בספרות (פרנקל ובירנבוים, 1988; Denton & Tasi, 1991).

2. איסוף הנתונים

איסוף הנתונים התבצע באמצעות שאלון דואר. שמות הבוגרים וכתובותיהם אותרו בעזרת רשימות, אשר כללו פרטים אישיים שנמסרו בשיעורים לחוקרת ונשמרו בידה לאורך השנים. נדרשה עבודה רבה בעידכון השמות והכתובות. קשה במיוחד היה לאתר את בוגרי חמשת המחזורים הראשונים (אשר למדו בגבעתיים). לעומת זאת, אצל הבוגרים שלמדו במכללת בית ברל (מאז 1986), שהם גם בוגרי המחזורים האחרונים, חלו פחות שינויים. האיתור בוצע באמצעות הדואר, הטלפון ופנייה אישית לבוגרים, שהכירו בוגרים אחרים ושמרו עימם על קשר. השאלונים טופלו באורח אנונימי והובטחה שמירת סודיות לכל הבוגרים. החוקרים קיבלו מספר זיהוי לצורך ביצוע מעקב אחר שאלונים חוזרים. הנתונים הוקלדו והוכן קובץ נתונים ממוחשב. איסוף הנתונים החל בפברואר 1994 והסתיים במאי 1994. לבוגרים שלא החזירו את שאלוני המחקר עד אפריל 1994 נשלחה תזכורת שכללה עותק נוסף של השאלון ומכתב מלווה. נעשו גם תזכורות באמצעות הטלפון, ובעקבותיהם התקבלו שאלונים נוספים.

הדגימה הנוכחי מתמקד באוכלוסיית הבוגרים מקרב המשיבים (N=131), אשר עובדים בפועל בייעוץ חינוכי (76%, N=100), וכל המידע אודותם נשאב משאלון המחקר.

3. כלי המחקר

כלי המחקר הוא שאלון מובנה ברובו. חלק מן השאלות התבסס על שאלונים קיימים (ראה סיכום עדכני אצל Sayers et al, 1996) וחלקן חובר במיוחד לצורך המחקר.

טיוטת השאלון הועברה למורי המגמה לייעוץ ולחוקרים ביחידות המחקר במכללה, במטרה לקבל משוב על מידת הרלוונטיות של השאלות למטרות המחקר, בהירות הניסוחים, מבנה השאלון וכו'.

בנושא הנדון במאמרנו, נתבקשו היועצים לנקוט עמדה בעד או נגד ההצמדה של ייעוץ להוראה ולנמקה. בהתבסס על הספרות המקצועית, הוצגה רשימה של טיעונים בעד ונגד השילוב. על הנחקרים היה לציין את מידת הסכמתם או התנגדותם על פני סולם בן שש דרגות (מ"מתנגד בהחלט"=1 עד "מסכים בהחלט"=6).

ממצאים

יש לציין, שלמרות שהודגש בפירוש בשאלון שרק בוגרים אשר סבורים, כי יש לשלב בין ייעוץ להוראה יגיבו לרשימת הטיעונים בעד, וכי אלה אשר אינם מסכימים לשילוב יתייחסו רק לטיעונים נגד השילוב, חלק מן המשיבים לא התייחס לבקשה זו והגיב הן לטיעונים בעד והן לטיעונים נגד. אולי הדבר קשור למעורבות הרבה שיש לכל היועצים בסוגיה זו ולמורכבותה. דווקא בשל כך, התבקשו המשיבים לנקוט עמדה ברורה: בעד או נגד השילוב.

בלוח 1 מוצגת התפלגות המשיבים על פי מידת הסכמתם לטיעונים בעד השילוב בין ייעוץ להוראה.

לוח 1: התפלגות המשיבים על פי מידת הסכמתם/התנגדותם למספר טיעונים בעד שילוב בין ייעוץ והוראה בעבודתם (באחוזים)*

מידת ההסכמה/ההתנגדות הטיעון	מתנגד בהחלט 1	2	3	4	5	מסכים בהחלט 6	סה"כ המשיבים
מאפשר את הבנת המורה ואת הסיטואציה הכיתתית.	—	—	2.9	—	31.4	65.7	77
מאפשר הכרה טובה יותר של כלל התלמידים.	—	2.9	11.4	11.4	25.7	60.0	39
מעניק ליועץ/ת היקף משרה שווה וזכויות סוציאליות שוות למורים.	11.1	16.7	2.8	22.2	11.1	36.1	36
מבטיח את תמיכתם והגנתם של ארגוני המורים.	8.6	14.3	14.3	17.1	8.6	37.1	35
מבטיח את המשך קיומו של הייעוץ.	22.2	11.1	25.0	16.7	2.8	22.2	36
מגביר את יכולת ההשפעה של היועץ/ת.	2.9	5.9	8.8		29.5	52.9	34

עיון בלוח 1 מלמד, כי שיעור גבוה מן המשיבים מסכים בהחלט עם הטענה כי השילוב בין ייעוץ להוראה מאפשר את הבנת המורה ואת הסיטואציה הכיתתית ואף הכרה טובה יותר של כלל התלמידים ומגביר את יכולת ההשפעה של היועץ (65.7%, 60.0% ו־52.9% בהתאמה). מאחורי טיעונים אלה קיים הרציונל, כי המורה מקיים אינטראקציה אינטנסיבית ושוטפת עם כלל התלמידים, דבר אשר מאפשר הכרה טובה יותר של התלמיד ושל הסיטואציה הכיתתית ומגביר את יכולת השפעתו, שכן היועץ, כדוגמת המורה, מעורה היטב בנעשה.

אשר לטיעונים הארגוניים, הקושרים את השילוב בין ההוראה לייעוץ, סבור חלק קטן יותר מן המשיבים, כי שילוב זה מעניק ליועץ היקף משרה וזכויות סוציאליות שוות למורים ומבטיח את תמיכתם והגנתם של ארגוני המורים. תמיכה מסוימת לכך ניתן למצוא בהתפלגות תשובות המשיבים לטענה, כי השילוב בין הוראה

* הערה ללוחות 1 ו־2: ההבדל במספרי המשיבים בין לוחות 15 ו־16 נובע מרצונם של חלק מהנחקרים להתייחס לטיעונים של שתי העמדות גם יחד.

לייעוץ מבטיח את המשך קיומו של הייעוץ כמקצוע. 25% מן המשיבים מסכים בהחלט עם טענה זו (5+6 בסולם) ושיעור דומה מתנגד בהחלט. שיעור המשיבים הגבוה ביותר מרוכז דווקא בדרגות האמצע (3+4 בסולם) וזה נראה כממצא כשלעצמו.

כאשר נשאלו הבוגרים אודות מידת הסכמתם/התנגדותם לטיעונים נגד שילוב בין ייעוץ להוראה, הממצאים בולטים יותר. בלוח 2 מוצגת התפלגות המשיבים על פי מידת הסכמתם/התנגדותם לטיעונים נגד השילוב בין ייעוץ להוראה.

לוח 2: התפלגות המשיבים על פי מידת הסכמתם/התנגדותם למספר טיעונים נגד שילוב בין ייעוץ להוראה בעבודתם (באחוזים)

מידת ההסכמה/ההתנגדות הטיעון	מתנגד בהחלט 1	2	3	4	5	מסכים בהחלט 6	סה"כ המשיבים
ייעוץ והוראה הן פרופסיות נפרדות.	2.6	2.6	7.9	14.5	13.2	59.2	76
ההפרדה מן ההוראה תאפשר ליועץ/ת לפתח זהות מקצועית ייחודית.	1.3	3.8	5.1	3.8	15.4	70.5	78
ההפרדה מן ההוראה תחזק את מעמדו של היועץ/ת בביה"ס.	7.7	2.6	10.3	15.4	24.4	39.7	78
היועצים יכולים לקבל תמיכה והגנה מן האגודה הפרופסיונלית של היועצים.	1.4	5.6	8.3	12.5	33.3	38.9	72
היקף המשרה של היועץ הוא ממילא גדול מן ההיקף הרשמי (הכנות, ישיבות וכו').	—	2.6	5.3	9.2	15.8	67.1	76

הממצאים המוצגים בלוח מלמדים, כי המשיבים המתנגדים לשילוב בין ייעוץ להוראה מסכימים בהחלט עם הטענה כי שילוב זה פוגע במעמדם הפרופסיונלי. 70.5% מן המשיבים סבורים, כי ההפרדה מן ההוראה תאפשר ליועץ לפתח זהות מקצועית ייחודית ו־59.2% סבורים כי מדובר בשתי פרופסיות נפרדות.

שיעור גבוה מן המשיבים מסכים בהחלט עם הטענה, כי היקף המשרה של היועץ בפועל ממילא גדול מהיקף משרה הרישמי ולכן חשוב להפריד בין הייעוץ להוראה ולא להטיל על היועץ עבודה נוספת — הוראה, מעבר לתפקידיו הרבים כיועץ ואשר אין הוא מקבל פיצוי עבורם.

ממצאי לוחות 1 ו־2 מחדדים את הבעייתיות של סוגיית מורה־יועץ או יועץ חינוכי בלבד, כאשר נושא הזהות המקצועית המובחנת מאופיינת במידה רבה של חוסר בהירות.

דיון ומסקנות

במחקר זה הביע אחוז גבוה של משיבים עמדה נגד ההצמדה של ייעוץ חינוכי להוראה, בטענה של פגיעה במעמדם הפרופסיונלי ובזהות המקצועית המובחנת.

ואולם, עצם העובדה שהיועצים אשר כן מצדדים בהצמדה של ייעוץ להוראה זקוקים לבטחון הנובע ממקצוע ההוראה, אם לצורך הגברת השפעתם על תלמידים ומורים, ואם מסיבות ארגוניות הקשורות בעיקר להבטחת תמיכתם של ארגוני המורים — אומרת דרשני.

נראה, שממצאים אלה מעידים על חוסר בטחון בתחום "זכויות העובדים" או המובחנות הפרופסיונלית. אם היו היועצים בטוחים במובחנות של המקצוע שלהם, לא היה להם צורך להישען על מקצוע ההוראה או לחפש הגנה במקצוע ההוראה.

הממצא שבראש מן המשיבים התומכים בהמשך ההצמדה סבורים, כי השילוב בין הוראה לייעוץ מבטיח את המשך קיומו של הייעוץ כמקצוע, מרמז על כך, שאף אם באופן חלקי, חרי עדיין קיימת תחושה של העדר בטחון בעמידה קולקטיבית עצמאית.

יש לציין, שגם כרבע מן המשיבים הנוגלים בהצמדה מתנגדים לקביעה זו, והעובדה שרוב התשובות מתרכזות בדרגות הביניים מרמזת שגם בקרב ציבור זה קביעה זו מלווה בלבטים.

במחקר של לזובסקי ובכר (1995א) נמצא, ש־50% מן המשיבים חברים הן באגודת היועצים והן באחד מארגוני המורים. אך גם כ־40% מן המשיבים חברים באחד מארגוני המורים בלבד.

התמונה הכללית המתקבלת משקפת אולי נאמנות כפולה לשני המקצועות, אולי נאמנות חלקית למקצוע הייעוץ, אך נראה שבעיקר באים כאן לידי ביטוי מורכבות המצב והקשיים בגיבוש הזהות המקצועית, בשל העיסוק בתפקידים כפולים.

תיאור המצב שעולה מן הממצאים שהובאו במאמר זה, נראה כמעיד על התלבטויות, קשיים ודילמות. ייתכן שמציאות זו היא טבעית למקצוע בהתהוות ובהתפתחות, כאשר בעלי הפרופסיה מתחבטים בהם כל הזמן ויחד עם זאת שואפים לביסוס מעמדם הפרופסיונלי.

אמנם נכון הדבר, שמקצוע הייעוץ החינוכי בישראל הוא צעיר יחסית. אך הוא כבר לא מקצוע חדש. לאחר יותר משלושים שנות קיום המקצוע, הגיעה העת לנסות לתת מענה לסוגיה, אשר לדעת רבים, מעכבת ואפילו פוגעת בהתפתחות הפרופסיונלית של הייעוץ.

על קברניטי הייעוץ במשרד החינוך, במוסדות להכשרת יועצים ובאגודה הפרופסיונלית לבחון מחדש את שמירת "הסטטוס קוו" ההיסטורי בנושא הצמדת הייעוץ להוראה; יש לתת את הדעת על ההשלכות הנוכחיות והעתידיות של נושא זה ביסודיות ובהעמקה יתרה, כאן ועכשיו, לאור מעמדו הפרופסיונלי הנוכחי של המקצוע ובד בבד, עם המבט אל שנת 2020.

האם יש להמשיך בהצמדה זו? אם כן, נראה שיש להגדיר בפירוט את דרכי השילוב, תנאיו וגם את הגבולות והסייגים אשר יאפשרו ויבטיחו תיפקוד אופטימלי בשני הכובעים, ללא תופעות לוואי בלתי רצויות.

ולחלופין, אם תגיע הנהגת היועצים למסקנה, שיש היום להשתחרר מן התלות במקצוע ההוראה כמקור לבטחון ולהגנה, יש לשקול מהם "המחירים" שעלולים ללוות הפרדה זו (כגון שינוי בהיקף המשרה של היועץ, תחושה של פחות בטחון העסוקתי) ולפעול ללא חת להצבת אלטרנטיבות הולמות. זאת, תוך שמירה על יחסי קירבה ושיתוף פעולה עם שותפי התפקיד בהוראה, אך מתוך עמדה ייחודית של עצמאות מקצועית. לטווח הארוך, ייתכן שההפרדה מן ההוראה עשויה לחזק את היועץ כבעל מקצוע ואת כל הקבוצה המקצועית בהניבה זהות מקצועית מובחנת יותר ומיקוד שליטה מקצועי פנימי, הן אישי והן קולקטיבי.

מאמציה של אגודת היועצים, יחד עם מנהיגי שפ"י והמרצים באקדמיה, למען מימוש הרעיון של הקמת מועצה שתעסוק בהסמכת יועצים, עשויים לתרום

תרומה משמעותית להבהרת סוגיה זו, על־ידי קביעת קריטריונים ברורים של ידע וכישורים ספציפיים הדרושים כדי לקבל הסכמה לייעוץ.

תהא אשר תהא ההחלטה, נראה שחובה על הקבוצה המקצועית להקדיש מחשבה יתרה לסוגיה זו ולהתמודד איתה בצורה יעילה ועדכנית למען מיצוי יכולתו המקצועית של כל יועץ וקידום הפרופסיונליזציה של המקצוע, כי הרי עמידה על המקום — כמוה כנסיגה.

ביבליוגרפיה

הורוביץ, ר. (1983). **שני דפוסי תפקיד היועץ כמנבאים יעילות בעבודתו בבית הספר.** עבודת מ.א., תל־אביב: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.

ויזנר, ע. (1983). **סקר מורים־יועצים בבתי ספר העובדים בפיקוח השירות הפסיכולוגי־ייעוצי.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי־ייעוצי.

חן, מ. והד, ש. (1989). **הייעוץ החינוכי.** נייר עמדה שהובא לדיון בוועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך והתרבות, תל־אביב: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

לזובסקי, ר. (1990). **סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחטיבת הביניים ובבית הספר היסודי בישראל.** עבודת דוקטורט. תל־אביב: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1995א). **מהוראה לייעוץ חינוכי — השתלבות בעבודה והתמדה בעיסוק של בוגרי המגמה לייעוץ במכללת בית ברל: מעקב אחר שנים־עשר מחזורים (תשמ"א-תשנ"ג).** כפר סבא: מכללת בית ברל, יחידת המחקר.

לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1995ב). המחוייבות למקצוע הייעוץ החינוכי: השתלבות, התמדה בעיסוק ושביעות רצון מן העבודה. **הייעוץ החינוכי, ה',** 97-122.

לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1996). **עמדות פרופסיונליות ודרכי עבודה של יועצים חינוכיים.** כפר סבא: מכללת בית ברל, יחידת המחקר.

סמילנסקי, מ. ופרנס, ת. (1960). ההכוון החינוכי וההדרכה בבחירת מקצוע, **מגמות, י,** 242-270.

פרנקל, א. ובירנבוים, מ. (1988). סקר מסיימי בית הספר לעבודה סוציאלית על שם פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית, ממצאים ראשונים. **חברה ורווחה, יח** (4), 387-395.

קלינגמן, א. ואייזן, ר. (1990). **ייעוץ פסיכולוגי — עקרונות, גישות ושיטות התערבות,** אוניברסיטת תל אביב: רמות.

Anderson, S.G., & Lauderdale, M.D. (1984). Counselor and Teacher Toghether in the Classroom. **The School Counselor, 34** (5), 392-395

Baker, S.B. (1994). Mandatory Teaching Experience for School Counselors: An Impediment to Uniform Certification Standards for School Counselors. **Counselor Education and Supervision, 33,** 314-325.

Denton, J.J., & Tasi, C.Y. (1991). Two Investigations into the Influence of Incentives and Subject Characteristics on Mail Survey Responses in Teacher Education. **Journal of Experimental Education, 59** (4), 22-35.

Fall, M. (1994). Developing Curriculum Expertise: A Helpful Tool for School Counselors. **The School Counselor, 42,** 92-99.

Olson, M.J., Allen, D.N. (1993). Principals' Perceptions of the Effectiveness of School Counselors With and Without Teaching Experience. **Counselor Education and Supervision, 33,** 10-21.

Randolph, D.L. & Spencer, L. (1994). Teaching Experience and School Counselor Certification. **ACES Sperctrum, Winter,** 16.

Sayers, R.D., Carroll, J.J., & Loesch, L.C. (1996). Follow-up Surveys for Counselor Preparation Program Graduates and Their Employers. **Counselor Education and Supervision, 35,** 179-189.

מיקומו ומעמדו של היועץ בבית הספר והדימוי הציבורי של מקצוע הייעוץ — תפיסות וסתירות

ד"ר רבקה לזובסקי*

המאמר מציג ממצאי מחקר העוסקים בתפיסות של יועצים חינוכיים את מיקומם במערכת בית הספר, את מעמדם המקצועי בתוך בית הספר ואת הדימוי הציבורי של מקצוע הייעוץ החינוכי בישראל.

הנתונים לקוחים ממחקר אשר עניינו עמדות פרופסיונליות ודרכי עבודה של יועצים חינוכיים.

שאלון מחקר נשלח בדואר לכל בוגרי 12 מחזורים (תשמ"א-תשנ"ג) של המגמה לייעוץ חינוכי במכללת בית ברל, המהווים כ-10% מכלל כוח העבודה בתחום. כ-73% מן הנשאלים ענו לשאלון המחקר.

נמצא, שמיקום היועץ הוא לרוב לצד שותפי התפקיד במערכת (בעיקר לצד צוות ההנהלה) ושהיועצים תופסים את מעמדם כגבוה, הן על-פי ההתייחסות של שותפי התפקיד לעבודתם, הן על-פי מידת הפנייה אליהם והן על-פי מידת היישום של המלצותיהם המקצועיות. יחד עם זאת, מעט מאוד משיבים סבורים כי למקצוע היועץ בישראל מעמד פרופסיונלי איתן וכי מקצוע הייעוץ זוכה להכרה ציבורית רחבה.

הדיון מתמקד בגימוקים היסטוריים ופרופסיונליים העשויים להוות הסבר לסתירה זו ובהמלצות להמשך פיתוח ההתמקצעות של היועץ.

מבוא

היועץ הוא חלק מן הצוות החינוכי הקבוע בבית הספר (קליינמן, 1982; רש ואחרים, 1989; Nugent, 1990). אך יחד עם זאת, לא תמיד ברור מה מיקומו ומעמדו במערך התפקידים של בית הספר: האם הוא נמצא לצד המנהל או

* ראש תמנת לייעוץ חינוכי והמחקרת בהיחידת המחקר, מכללת בית ברל

מתחתיו, כעזר בניהול הארגון; האם הוא נמצא לצד צוות ההנהלה ורכזי השכבות או אולי מעליהם או מתחתם; האם הוא אחד מצוות המורים; האם הוא מעל למורים או מתחתם בסולם ההיררכי של בית הספר; האם הוא בכלל שייך להיררכיה הארגונית הבית ספרית; האם הוא מעין פסיכולוג?

על פי התפיסה המקצועית של משגרי המקצוע (ר' למשל: כץ, 1987; Van Zandt, 1990; Welch & McCarroll, 1990), אל לו ליועץ (להבדיל מן המורים) להשתייך להיררכיה הארגונית של בית הספר, לפיה כל בעל תפקיד נמצא בשליטתו ובביקורתו של בעל תפקיד גבוה יותר (המבנה ההיררכי הקלסי).

ניסיון למקם את היועץ על פי המודל הבירוקרטי מניח, שבכל מקרה של אי הסכמה בין הממונה לבין הכפוף לו, שפיטתו של הממונה היא השפיטה הטובה ביותר גם במונחים של מומחיות. אולם, מנהלים בארגונים מורכבים (כגון בית ספר) מוכשרים פחות לחרוץ משפט על עובדיהם המקצועיים, כי אין הם יכולים להיות מומחים מדרגה ראשונה בכל אחת מן ההתמחויות שבתחום שליטתם.

למעשה, קיימת סתירה פנימית בין כפיפות למשמעת הירכית לבין מומחיות מקצועית, בין עקרונות ביורוקרטיים לבין עקרונות פרופסיונליים (Hoy & Miskel, 1982). מיקומו של היועץ במידרג ההיררכי מאפשר את היווצרותן של ציפיות רבות ואף סותרות ממנו, ולעתים קרובות, מביא להופעתם של קונפליקטים תפקידיים (סדגר, 1989; לזובסקי, 1995; Stickel et al., 1991; May & Sowa, 1992).

בחינת מיקומו של היועץ במערכת בית הספר, על פי תורת המערכות, נראית כיעילה יותר (ראה לזובסקי אצל כץ, 1987).

אמנם היועץ מוגדר כבעל מקצוע הנמצא בתוך מערכת בית הספר, אך עליו לפעול לצד ההיררכיה הבית ספרית, בפריפריה שמהווה מעין תת-מערכת ייחודית כשלעצמה, בתוך סביבתו הפנימית של בית הספר. זאת, תוך ראיית המערכת כמכלול ובו בזמן, תוך ראיית המרכיבים שלה והיחסים ביניהם, כאשר הדגש הוא על היחסים. במלים אחרות, יש פה קו אופקי לעומת הקו האנכי שבפירמידה הבירוקרטית, ובכך עיקר המשמעות של יישום הגישה המערכתית בעבודת היועץ.

כמו כן, הגישה המערכתית, אשר אומצה כמדיניות הרשמית של השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך, מתיישמת באופן חלקי בלבד (רש ואחרים, 1989; הן והד, 1989; לזובסקי ובכר, 1996). על אף העובדה שמעמד היועץ בבית הספר

נחשב בדרך כלל כגבוה (לזובסקי, 1990 ; Ginter et al., 1990 ; Schmidt, 1993), נשמעת לא פעם ביקורת על עבודתם של יועצים.

הביקורת מתייחסת, בין היתר, להגדרות התפקיד ותחומי סמכויותיו של היועץ בהשוואה לבעלי תפקידים אחרים במערכת, לדרכי הדיווח על ביצוע התפקיד (accountability), להרכב התפקיד ולשליטה על המקצוע ולמעשה, למידת האוטונומיה של המקצוע ורמות ההתמקצעות שלו (כץ, 1990 ; Vacc & Loesch, 1994 ; Paisley & Borders, 1995).

הדבר מלווה, לעתים, בקיצוצים במשאבים או באי הרחבת תקנים נחוצים ביותר ופוגע בדימויו הציבורי של המקצוע (חן והד, 1989 ; Cole, 1988 ; Griffin, 1993). נוקבים במיוחד הם הדברים המובאים בעבודות אחדות (בעיקר בספרות הסוציולוגית), לפיהם היועץ נחשב ל"שומר הסף" של המערכת, למי שהפך לחלק אינטגרלי של הארגון הביורוקרטי בו הוא מועסק, למי שצובר כוח וסמכות באמצעות השליטה במידע ואופן העברתו הדיפרנציאלי לנועצים. במלים אחרות, לנציג המערכת הארגונית יותר מאשר לסנגורו של הפרט.

אחת "ההוכחות" לכך, היא קירבתו של היועץ למנהל בית הספר ותפיסתו כ"יד ימינו", הנחשבת כמיועדת לחזק את מעמדו של היועץ על חשבון הדאגה לתלמיד כפרט (יוגב ורודיטי, 1984 ; כפיר, 1986 ; Rosenbaum, 1980 ; Shalesky, 1993).

אמנם ראוי לציין, שיש הדואגים להדגיש שלא תמיד קיימת מודעות מספקת בקרב היועצים לתפיסות אלה ולהשפעותיהן על דימויו הציבורי של המקצוע (כפיר, 1986). היועצים משקיעים מאמצים רבים ביותר, באמת ובתמים, למען טובת הפרט, על פי תפיסתם ומיטב הערכתם (לזובסקי, 1994).

מעבר לכך, הספרות המקצועית הייעוצית מציינת שמעמדו של היועץ הוא פונקציה של גורמים ארגוניים מחד (כגון: הערכת המנהל וצוות בית הספר; מעורבות היועץ בתחומים נוספים מעבר לתפקידי הייעוץ המסורתיים; מידת הפנייה אליו ומידת היישום של המלצותיו). אך מעמדו של היועץ מושפע גם רבות מגורמים אידיאוגרפיים־אישיים: מאישיותו, מהכשרתו, מוותקו ומניסיונו בעבודה. וכמו כן, מן העמדות המקצועיות שלו ומן התפיסות שלו לגבי תפקידו, מיקומו במערכת, מעמדו ומידת השפעתו (אורנשטיין, 1986 ; לזובסקי, 1995 ; לזובסקי ובכר, 1996 ; Van Zandt, 1990 ; O'Bryant, 1990 ; Miller, 1990). במאמר זה יובאו ממצאי מחקר המתייחסים לשאלות בנוגע לדרך שבה ממקמים היועצים את עצמם במערכת בית

הספר, לאופן שבו הם תופסים את מעמדם המקצועי בתוך בית הספר ולתפיסות ביחס לדימוי הציבורי של מקצוע הייעוץ החינוכי בישראל.

שיטת המחקר

הנתונים לקוחים מתוך מחקר רחב ומקיף אשר בחן סוגיות מרכזיות העוסקות בעמדות פרופסיונליות ודרכי עבודה של יועצים חינוכיים (לזובסקי ובכר, 1996).

1. אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כוללת את בוגרי שנים־עשר המחזורים (180 בוגרים), אשר סיימו הכשרתם במגמה לייעוץ חינוכי במכללה להסבת אקדמאים בגבעתיים (1981 עד 1985 כולל) ובמכללת בית ברל (1986 ואילך) בין השנים תשמ"א-תשנ"ג. יועצים אלה עובדים בכל רחבי הארץ, בכל המגזרים ובכל חטיבות הגיל ומהווים כ־10% מכלל כוח העבודה בתחום (לזובסקי ובכר, 1995א).

שאלונים נשלחו בדואר לכל הבוגרים. כתובתם של שישה מן הבוגרים לא אותרה (השאלונים הוחזרו על ידי הדואר כ"כתובת לא ידועה"). 131 מתוך 174 הבוגרים שאותרו השיבו לשאלון, כך שבסך הכל, שיעור השאלונים המוחזרים היה 72.8%.

להוציא שיעור תשובה נמוך בקרב קבוצת תלמידים מן המגזר הערבי, שסיימו לימודיהם בתשנ"ג (50%), וחריגה לא מובנת בקרב בוגרי מחזור תשמ"ה (29%), 94-70 אחוזים מבוגרי כל אחד מן המחזורים השיבו לשאלון המחקר. שיעור המשיבים לשאלון גבוה במיוחד בהתחשב בקשיים הנפוצים המדווחים בספרות (פרנקל ובירנבוים, 1988 ; Denton & Tasi, 1991).

2. איסוף הנתונים

איסוף הנתונים התבצע באמצעות שאלון דואר. שמות הבוגרים וכתובותיהם אותרו בעזרת רשימות, אשר כללו פרטים אישיים שנמסרו בשיעורים לחוקרת ונשמרו בידה לאורך שנים. נדרשה עבודה רבה בעידכון השמות והכתובות. קשה במיוחד היה לאתר את בוגרי חמשת המחזורים הראשונים (אשר למדו בגבעתיים). לעומת זאת, אצל הבוגרים שלמדו במכללת בית ברל (מאז 1986), שהם גם בוגרי המחזורים האחרונים, חלו פחות שינויים. האיתור בוצע באמצעות הדואר, הטלפון ופנייה אישית לבוגרים, שהכירו בוגרים אחרים ושמרו עימם על קשר.

השאלונים טופלו באורח אנונימי והובטחה שמירת סודיות לכל הבוגרים. הנחקרים קיבלו מספר זיהוי לצורך ביצוע מעקב אחר שאלונים חוזרים. הנתונים הוקלדו והובן קובץ נתונים ממוחשב. איסוף הנתונים החל בפברואר 1994 והסתיים במאי 1994. לבוגרים שלא החזירו את שאלוני המחקר עד אפריל 1994 נשלחה תזכורת שכללה עותק נוסף של השאלון ומכתב מלווה. נעשו גם תזכורות באמצעות הטלפון, ובעקבותיהם התקבלו שאלונים נוספים.

הדו"ח הנוכחי מתמקד באוכלוסיית הבוגרים מקרב המשיבים (N=131, אשר עובדים בפועל בייעוץ חינוכי (N=100, 76%), וכל המידע אודותם נשאב משאלון המחקר.

3. כלי המחקר

כלי המחקר הוא שאלון מובנה ברובו. חלק מן השאלות התבסס על שאלונים קיימים (ראה סיכום עדכני אצל Sayers et al, 1996) וחלקן חובר במיוחד לצורך המחקר.

טיוטת השאלון הועברה למורי המגמה לייעוץ ולחוקרים ביחידת המחקר במכללה, במטרה לקבל משוב על מידת הרלוונטיות של השאלות למטרת המחקר, בהירות הניסוחים, מבנה השאלון וכו'.

4. משתני המחקר

במאמר הנוכחי ישנה התייחסות למשתני המחקר הבאים:

א. **תפיסת מיקום היועץ במערכת בית הספר** — הנחקרים התבקשו למקם את היועץ במערכת בית הספר על פי הפירוט הבא: מעל המנהל או לצידו, מעל צוות ההנהלה או לצידה, מעל המחנכים או לצידם, מעל המורים המקצועיים או לצידם.

ב. **מעמד היועץ בבית הספר** — תפיסת מעמד היועץ בבית הספר על פי תפיסת ההערכה לעבודתו, על פי מידת הפנייה אל היועץ ועל פי התפיסה של יישום המלצותיו והצעותיו על ידי המנהל.
לנחקרים הוצגה רשימה של שבעה שותפי תפקיד בעבודתם והם התבקשו לציין את ההתייחסות של כל אחד מן הגורמים האלה לעבודתם, את המידה בה פונים אליהם ואת המידה בה מיושמות הצעותיהם ורעיונותיהם

המקצועיים, על פני סולם בן שש דרגות (מ"כלל לא"=1 עד "במידה רבה מאוד"=6).

ג. **דפוס הקשר עם המנהל** — הנחקרים נשאלו אודות תדירות המפגשים עם מנהל בית הספר וביקשו לתאר את אופי עבודתם אתו.

ד. **חיוניות עבודות היועץ בבית הספר ומובחנותו המקצועית לעומת הדימוי הפרופסיונלי הציבורי של המקצוע** — בפני הנחקרים הוצגו היגדים העוסקים בנושאים אלה. עליהם היה לחוות את דעתם על פני סולם בן שש דרגות מ"מתנגד בהחלט"=1 עד "מסכים בהחלט"=6.

ממצאים

תפיסת מיקום היועץ במערכת בית הספר

לוח 1 מציג ממצאים המתייחסים לתפיסת היועצים את מיקומם במערכת בית הספר.

לוח 1: התפלגות תגובות המשיבים על מיקום היועץ במערכת בית הספר

מיקום היועץ	מספר התגובות	אחוז התגובות
מעל המנהל	0	0
לצד המנהל	32	17.6
מעל צוות ההנהלה (סגנים, רכזים)	8	4.4
לצד צוות ההנהלה	68	37.4
מעל המחנכים	8	4.4
לצד המחנכים	35	19.2
מעל למורים המקצועיים	5	2.7
לצד המורים המקצועיים	26	14.3
סך כל התגובות	182	

כפי שניתן לראות בלוח 1, שיעור גבוה של תגובות המשיבים (37.4%) מצביע על מיקום היועץ לצד צוות ההנהלה, ושיעור נמוך יותר מהתגובות מראה על מיקומו לצד המחנכים, המנהל או המורים המקצועיים. כלומר, הדגש במיקום הוא **לצד** הגורמים במערכת הבית ספרית ולא מעליהם. כמו כן, איש מהנחקרים לא סבור שמיקום היועץ הוא מעל מנהל בית הספר.

תפיסת מעמד היועץ בבית הספר

כאינדיקטורים לתפיסת מעמד היועץ בבית הספר התבקשו הנחקרים להביע דעתם אודות התייחסותם של גורמים שונים בבית הספר לעבודתם כיועצים, לציין באיזו מידה גורמים אלה פונים אליהם בנושאים מקצועיים ובאיזו מידה מיישמת הנהלת בית הספר את רעיונותיהם המקצועיים.

בלוח 2 מוצגת התפלגות תשובות הנחקרים אודות התייחסות גורמים שונים בבית הספר לעבודתם כיועצים, במידרג הנמוך (1+2 בסולם), במידרג האמצעי (3+4 בסולם) ובמידרג הגבוה (5+6 בסולם).

לוח 2: התפלגות המשיבים על פי אופן התייחסותם של גורמים שונים בבית הספר לעבודתם כיועצים (באחוזים)

הגורם	הערכה נמוכה 1+2	הערכה בינונית 3+4	הערכה חיובית מאוד 5+6	סך הכל משיבים %	N
מנהל	1.0	11.3	87.7	100.0	97
צוות הנהלה	—	14.7	85.3	100.0	95
מורים	—	14.4	85.6	100.0	97
תלמידים	—	9.4	90.6	100.0	96
הורים	1.1	12.7	86.2	100.0	95
גורמים טיפוליים	1.1	5.3	93.6	100.0	94
יועץ/ת בכיר/ה	2.2	10.5	87.3	100.0	86
אחר (=מעסיקים)	—	11.1	88.9	100.0	9

רוב המשיבים (85% עד 93%) סבורים, כי שותפי התפקיד שלהם מתייחסים התייחסות חיובית ביותר לעבודתם בבית הספר.

השותפים המקצועיים (גורמים טיפוליים) נתפסים על ידי המשיבים כמי שמעריכים ביותר את עבודתם (93.6%). במקום השני מדורגים התלמידים (90.6%), ואילו המנהל ממוקם רק במקום השלישי; אחריו היועץ הבכיר, ההורים, המורים וצוות ההנהלה. מיעוט התשובות במידרג הנמוך (1+2 בסולם) מעיד על כך, כי הנחקרים סבורים כי עבודתם אכן זוכה להתייחסות חיובית מצד כל הגורמים אשר איתם הם עובדים.

חיזוק לממצאים אלה מתקבל מהתפלגות המשיבים למידת הפניות המופנות אליהם מצד הגורמים השונים.

בלוח 3 מוצגת התפלגות המשיבים על פי הערכתם את המידה בה פונים אליהם הגורמים השונים בבית הספר. לצורך ההצגה בלוח קובצו התשובות לשלוש קטגוריות:

א. קטגוריות 1+2 (מידה נמוכה של פניות או כלל לא).
ב. קטגוריות 3+4 (מידה בינונית).
ג. קטגוריות 5+6 (פנייה רבה עד רבה מאוד).

לוח 3: התפלגות המשיבים על פי המידה בה פונים אליהם גורמים שונים בבית הספר בנושאים מקצועיים (באחוזים)

הגורם	במידה מועטה (1+2)	במידה בינונית (3+4)	במידה רבה מאוד (5+6)	סה"כ משיבים
מנהל	—	16.1	83.9	99
צוות הנהלה	2.0	16.6	81.4	96
מורים	—	12.0	88.0	100
תלמידים	—	4.1	95.9	97
הורים	1.0	24.0	75.0	100
גורמים טיפוליים	3.1	26.0	70.9	96
היועץ/ת הבכיר/ה	24.1	38.6	37.3	83
אחר (מעסיקים)	—	25.0	75.0	4

מלוח 3 מתברר, כי רוב הגורמים עימם עובדים היועצים בבית הספר פונים אליהם בנושאים מקצועיים ונעזרים בהם. הפניות הרבות ביותר הן מצד התלמידים (95.9%), ואחריהם המורים בבית הספר (88.0%) והמנהל (83.9%). הממצאים מצביעים על כך, כי התלמידים הם "הצרכנים" הבולטים ביותר ואילו ההורים נדרשים לכך פחות (75.0%).

כאשר נשאלו הנחקרים באיזו מידה מיישמת הנהלת בית הספר את הצעותיהם ורעיונותיהם המקצועיים, 77% מהמשיבים ציינו, כי הצעותיהם המקצועיות מיושמות במידה רבה מאוד (5+6 בסולם) ו־23% סבורים, כי רעיונותיהם והצעותיהם המקצועיים מיושמים במידה בינונית (3+4 בסולם). לא היה מצב בו עמדתם המקצועית לא יושמה כלל או במידה מועטה (1+2 בסולם). באופן כללי, איפוא, היועצים במחקר זה תופסים את מעמדם הפרופסיונלי בבית הספר כגבוה, הן על פי התייחסותם של גורמים שונים לעבודתם, הן על פי מידת הפנייה אליהם והן על פי יישום המלצותיהם המקצועיות.

במטרה לבדוק מהם המשתנים אשר מנבאים את המידה בה מיישמת הנהלת בית הספר את הצעותיו ורעיונותיו המקצועיים של היועץ, נערך ניתוח רגרסיה. ההשערה הייתה, שמידת היישום תלויה במידה בה פונים גורמים שונים במערכת הבית ספרית אל היועץ בנושאים מקצועיים. תוצאות ניתוח הרגרסיה מוצגות בלוח 4.

לוח 4: מקדמים מתוקנים ובלתי מתוקנים (וטעויות תקן) של רגרסיה לניבוי המידה בה מיישמת הנהלת בית הספר את הצעותיו ורעיונותיו של היועץ

הגורמים הפונים	B		β
מנהל	.241*	(.104)	.278
צוות ההנהלה	.166	(.123)	.184
מורים	.392*	(.116)	.334
תלמידים	-.073	(.132)	-.070
הורים	-.032	(.128)	-.036
גורמים טיפוליים	-.123	(.129)	-.127
יועץ/ת בכירה	-.055	(.085)	-.074
החותך (a)	2.63		
אחוז השונות המוסברת (R^2)	28		

מידת פנייתם של הגורמים השונים במערך הבית ספרי מסבירה 28% מהשונות של המידה בה מיישמת הנהלת בית הספר את הצעותיהם ורעיונותיהם של המשיבים. הגורמים שהשפעתם נמצאה מובהקת הם: מנהל בית הספר והמורים.

מבין כל הגורמים, למורים ההשפעה הגבוהה ביותר (מקדם .334) ואחריהם מנהל בית הספר וצוות ההנהלה. מעניין לציין, כי לתלמידים, להורים, לגורמים הטיפוליים וליועץ/ת הבכירה השפעה שלילית לא מובהקת על המידה בה מיישמת הנהלת בית הספר את הצעותיהם ורעיונותיהם של המשיבים.

דפוס הקשר עם המנהל

במטרה לבדוק באיזו תדירות נפגשים היועצים עם מנהל בית הספר, נתבקשו הנחקרים לציין את מספר המפגשים השבועיים עם המנהל. הממצאים מובאים בלוח 5.

לוח 5: התפלגות המשיבים על פי תדירות המפגשים בשבוע עם מנהל בית הספר

מספר מפגשים	מספר משיבים	אחוז המשיבים
2-1	43	63.2
4-3	21	30.8
6-5	4	6.0
סה"כ משיבים	68	

מן הלוח עולה, כי 63.2% מהמשיבים נפגשים עם מנהל בית הספר פעם עד פעמיים בשבוע ו־30.8% נפגשים עמו בין שלוש לארבע פעמים בשבוע. כלומר, ממצאים אלה מעידים על קשר שבועי שוטף בין היועץ למנהל בית הספר.

מאחר שרצינו לבחון לא רק את תדירות הקשר, אלא גם את **אופי הקשר** בין היועץ למנהל בית הספר, התבקשו הנבוגרים לתאר את עבודתם עם מנהל בית הספר. בלוח 6 מוצגת התפלגות המשיבים על פי האופן בו הם מתארים את עבודתם עם מנהל בית הספר.

לוח 6: התפלגות המשיבים על פי האופן בו הם מתארים את עבודתם עם מנהל בית הספר

אופי הקשר	מספר המשיבים	אחוז המשיבים
התייעצות	9	9.2
דיווח ומסירת מידע	8	8.2
תכנון משותף וחלוקת אחריות סביב ביצוע	17	17.3
התייעצות + דיווח ומסירת מידע	19	19.3
התייעצות + תכנון משותף וחלוקת אחריות סביב ביצוע	4	4.1
דיווח ומסירת מידע + תכנון משותף וחלוקת אחריות סביב ביצוע	3	3.1
התייעצות + תכנון משותף + דיווח ומסירת מידע	23	23.5
התייעצות + תכנון משותף וחלוקת אחריות סביב ביצוע + דיווח ומסירת מידע	3	3.1
אחר	12	12.2
סה"כ משיבים	98	100

עיון בלוח 6 מלמד, כי עבודת היועץ עם המנהל מתוארת על ידי 23.5% מן המשיבים כהתייעצות, תכנון משותף, דיווח ומסירת מידע. 19.3% מן המשיבים מתארים את העבודה כהתייעצות, דיווח ומסירת מידע ו־17.3% מתארים את עבודתם עם מנהל בית הספר כתכנון משותף וחלוקת אחריות סביב הביצוע.

כלומר, דפוס העבודה הבולט הוא של שיתוף פעולה, התייעצות, תכנון משותף וחלוקת אחריות ומתאפיין פחות בדיווח פורמלי או במסירת מידע בלבד.

חיוניות עבודת היועץ ומובחנותו המקצועית בתוך בית הספר מול הדימוי הפרופסיונלי הציבורי של המקצוע

לוח 7 מציג את התפלגות עמדות המשיבים כלפי חיוניות עבודת היועץ ומובחנותו המקצועית, וכמו כן את עמדותיהם בנוגע למעמדו הציבורי של המקצוע. במקרה זה בחרנו שלא לאחד קטגוריות במטרה להציג את התשובות בפירוט מירבי.

לוח 7: התפלגות עמדות המשיבים כלפי חיוניות עבודת היועץ, מובחנותו המקצועית והמעמד הציבורי של מקצוע הייעוץ

	מתנגד בהחלט 1	2	3	4	5	מסכים בהחלט 6	סה"כ משיבים
עבודת היועץ הכרחית לקיומו של ביה"ס.	—	—	2.0	4.0	18.5	76.0	100
היועץ מטביע את חותמו בביה"ס כבעל מקצוע בעל זהות מקצועית ייחודית.	—	—	3.0	10.0	29.0	58.0	100
למקצוע הייעוץ בישראל מעמד פרופסיונלי איתן.	13.1	27.3	31.3	17.2	8.1	3.0	99
מקצוע הייעוץ בישראל זוכה להכרה ציבורית רחבה.	8.0	15.0	28.0	37.0	10.0	2.0	100

מסתבר, כי אחוז גבוה מהמשיבים (76%) מסכים בהחלט עם ההשקפה כי עבודת היועץ הכרחית לקיומו של בית הספר וכי היועץ מטביע את חותמו כבעל מקצוע בעל זהות מקצועית ייחודית (58%).

לעומת זאת, אחוז קטן ביותר מן המשיבים מסכים עם ההשקפה, כי למקצוע הייעוץ בישראל מעמד פרופסיונלי איתן וכי מקצוע הייעוץ זוכה להכרה ציבורית רחבה.

דיון, מסקנות והמלצות

באופן כללי, ממצאי מחקר זה מלמדים, שתפיסת היועצים את מיקומם במערכת ואת מעמדם הפרופסיונלי בבית הספר מצטיירת כגבוהה מאוד. היועצים תופסים את מיקומם במערכת בית הספר במקביל לזה של צוות ההנהלה. נראה שהם רואים את עצמם כחלק מהנהגת בית הספר ובמעמד שווה או מקביל לזה של צוות ההנהלה.

יחד עם זאת, היועצים ממקמים את עצמם באופן קבוע **לצד** בעלי תפקידים שונים במערכת: לצד צוות ההנהלה, לצד המנהל, לצד המחנכים ולצד המורים. אחוז קטן ביותר וכמעט אפסי של המשיבים ממקם את עצמו מעל או מתחת לאחד מבעלי התפקידים.

מעמד הייעוץ בבית הספר נתפס **כגבוה** מבחינה מקצועית, הן על פי דיווח היועצים **בדבר** ההתייחסות לעבודתם מצד גורמים שונים, הן על פי מידת הפניות אליהם והן על פי מידת היישום של המלצותיהם המקצועיות.

היועצים מדווחים שעבודתם זוכה להתייחסות חיובית ביותר מצד כל משלימי התפקיד שלהם. בראש ובראשונה, על ידי הגורמים הטיפוליים, איתם יש להם כנראה שפה משותפת ואפשרות לקיים דיאלוג מקצועי והיוועצות. מיד לאחר מכן, וכמעט במקביל, על ידי התלמידים. היינו, **התלמיד מופיע כלקוח העיקרי והישיר של היועץ**.

ממצא זה נתמך על ידי מידת הפניות המופנות אל היועץ בנושאים מקצועיים, כאשר הפניות הרבות ביותר הן מצד **התלמידים**. נראה שקיימת לגיטימציה לפנייה אל היועץ על ידי צרכני השירות העיקריים שלו בעיניו והשפעה על מידת המגע עימו ועל תפיסת התפקיד (כהן, 1989).

המורים והמנהל מופיעים במקום השני והשלישי בתדירות הפניות, ואילו ההורים רק במקום החמישי. אם כי, ההערכה הכוללת היא שמידת הפניות אל היועץ רבה ביותר מצד כל הגורמים.

היועץ נתפס כסמכות מקצועית בעלת ערך ונוכחות, אשר הצעותיה ורעיונותיה מיושמים במערכת בית הספר. היועצים מציינים שהמלצותיהם המקצועיות מיושמות לרוב במידה רבה ולא צויין על ידי אף נחקר מצד גו המלצותיו יושמו במידה מועטה או כלל לא יושמו.

נראה שהתדירות הגבוהה של המפגשים השבועיים של היועץ עם מנהל בית הספר מעידה גם היא על מעמד היועץ בבית הספר. כ־64% מן המשיבים נפגשים פעם עד פעמיים בשבוע עם המנהל וכ־31% נפגשים עמו בין שלוש לארבע פעמים בשבוע. ניתן להניח, כי נכונות המנהל להקדיש חלק נכבד מזמנו למפגשים עם היועץ מצביעה על האופן בו מנהל בית הספר תופס את תפקיד היועץ בבית הספר ומעריך אותו.

ממצא זה נראה כמחזק את תפיסתו של היועץ כמקורב מאוד למנהל, על כל הבעייתיות הכרוכה בכך. מצד אחד, הדבר עלול לעורר חשש מפני מתן אמון ביועץ על ידי נועציו ולפגוע ביכולת השמירה על עמדה אובייקטיבית, מקצועית ונייטרלית. מצד שני, יש לציין שהיועצים במחקר זה מדווחים על כך, שדפוס הקשר עם המנהל מייצג דפוס עבודה של שיתוף פעולה, התייעצות, תכנון משותף וחלוקת אחריות.

מכאן, שיש גם מקום לראות את ההיבטים החיוביים הטמונים בקירבה של היועץ למנהל: המפגש עשוי להניב מחשבה, שינוי והתפתחות ואף שיפור השירותים המקצועיים באמצעות דיאלוג מתמיד ויתר דיווח של היועצים על עבודתם (Ribak-Rosenthal, 1994; Griffin, 1990).

הדבר מחייב מודעות יתרה בקרב היועצים לרגישות ולסיכונים הטמונים בתפיסתם כמקורבים למנהל. כמו כן, דאגה מתמדת לשמירה על כללי האתיקה המקצועית, על גבולות השירות ועל המובחנות המקצועית. ולצד זה, ניצול היתרון שבעמדה מועדפת זו לפעולה מקצועית אשר תיטיב עם התלמיד ועם כל הגורמים במערכת.

היועצים רואים את עצמם, איפוא, כחלק מן הצוות המוביל של בית הספר והם תופסים את עבודתם כחיונית, כנחוצה וכזוכה להערכות גבוהות. הדבר עולה בקנה אחד עם ממצאיהן של לזובסקי ובכר (1995ב), בדבר בטחונם של היועצים במרכיבים הפרופסיונליים של המקצוע ובמידת האוטונומיה, האחריות והסמכות הפרופסיונלית שלהם בתוך בית הספר.

יחד עם זאת, מעט מאוד משיבים סבורים, כי למקצוע הייעוץ בישראל יש היום מעמד פרופסיונלי איתן וכי מקצוע הייעוץ זוכה להכרה ציבורית רחבה.

במילים אחרות, באה כאן לידי ביטוי תפיסה של קיום מעמד גבוה בתוך בית הספר והערכה לעבודת היועץ על ידי שותפי התפקיד שלו, מחד גיסא, אך מאידך גיסא, העדר מעמד ציבורי חולם.

ניתן להעלות מספר הסברים אפשריים לסתירה זו, הנראית כמבטאה חולשה פרופסיונלית.

ייתכן שהסתירה נובעת מכך, שהייעוץ החינוכי הינו מקצוע צעיר יחסית בישראל; זה מקצוע הנמצא עדיין בהתהוות. ממצא זה מעיד על הימצאו של המקצוע בשלב התפתחותי, בו בעלי המקצוע הגיעו כבר לביסוס מכובד למדי של מעמדם בתוך כותלי בית הספר, כאשר ביסוס המעמד של המקצוע אמור להיות השלב התפתחותי הבא.

אולי הדבר קשור להיסטוריה של התפתחות המקצוע. הייעוץ הוצמד מינהלית למקצוע ההוראה, מחד, וממנו הוא שואב עדיין בטחון תעסוקתי; והצמדה תכנית למקצוע הפסיכולוגיה, מאידך, המתווה את התכנים, הגישות ואת דרכי ההכשרה עד עצם היום הזה וממנו הוא שואב את היוקרה המקצועית והתעסוקתית (לזובסקי, 1990).

אך יחד עם זאת, היותו של הייעוץ במעין מעמד ביניים בין ההוראה לבין הפסיכולוגיה עלול להיות מקור לטשטוש הזהות המקצועית ולפגוע במעמד של המקצוע.

מצד אחד, אין עדיין למקצוע ההוראה סטטוס תברתי ומקצועי גבוה, אם כי ניכרים המאמצים לשפרו. מצד שני, היועצים מנועים מלעסוק בתחומים פסיכולוגיים בולטים (כגון מבחני משכל ואישיות, טיפול מעמיק) ולעתים יכול להתקבל הרושם שהאחריות למעשיהם של היועצים בתחומים אלה "מגולגלת" לפסיכולוגים.

אפשר גם לטעון, שמאחר ובית הספר אינו ארגון בעל יוקרה גבוהה, מעמדו של היועץ בתוך בית הספר גבוה, אך לא כך הדבר מחוץ לכותלי בית הספר (מבחינת "ראש לעזעלים").

נראה, שרצוי מאוד להמשיך לחקור סוגיה זו ולבדוק מהן הסיבות המיוחסות לסתירה הקיימת לגבי מעמד היועץ, הן על ידי היועצים עצמם, הן על ידי שותפי התפקיד שלהם ובעיקר, על ידי הציבור הרחב. בדיקה זו תאפשר לקבוצה

המקצועית להיערך להקטנת הפער הקיים על ידי נקיטת הצעדים ההולמים לכך, הן מבחינה מקצועית והן מבחינה ציבורית.

מכל מקום, נראה לנו שהמשך פעולה נמרצת למען קידום תהליך ההתמקצעות של הייעוץ החינוכי הינו התשובה ההולמת ביותר. השקעת מאמצים נוספים בפיתוח מנגנוני מיון של כניסה למקצוע ושל בקרה על דרכי ביצועו, שיפור הידע המקצועי, אכיפתו של קוד האתיקה המקצועית של היועצים והבאה לידיעת הציבור את עצם קיומו, ובעיקר הפצה של **מה עושים היועצים** ומהן תוצאות עבודתם – אלה הן מספר דוגמאות של צעדים אשר עשויים לסייע להצעיד קדימה את מקצוע הייעוץ החינוכי ולהעלות את קרנו בקרב הציבור הרחב.

ביבליוגרפיה

אורנשטיין, א. (1986). **על מקומו של היועץ במערכת החינוך – קוים וכיוונים.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי־ייעוצי.

תן, מ. והד ש. (1989). **הייעוץ החינוכי.** נייר עמדה שהובא לדיון בוועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך והתרבות. תל אביב: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

יוגב, א. ורודיטי, ח. (1984). היועץ כשומר סף: הכוון תלמידים "טעוני טיפוח" ו־"מבוססים" בידי יועצים חינוכיים. **מגמות**, כ"ח, 67-73.

כפיר, ד. (1986). המיון בחינוך העל־יסודי – הצבה נכונה או חסימת הזדמנויות. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך.** ירושלים: אוצר המורה, 102-112.

כץ, י. (1987). היועץ החינוכי והמערכת. **הייעוץ החינוכי.** דצמבר. תל אביב: שקד.

כץ, י. (1990). פעולת היועץ החינוכי – תיאור דילמי. אצל בר־טל, ד. וקלינגמן, א. (עורכים). **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך.** ירושלים: השירות הפסיכולוגי־ייעוצי, משרד החינוך.

לזובסקי, י. (1994). היועץ החינוכי בהכוון – בצומת הדרכים של ההסללה בחינוך העל־יסודי. **הייעוץ החינוכי, 3** (א), 127-139.

לזובסקי, ר. (1990). **סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחטיבת הביניים ובבית הספר היסודי בישראל.** עבודת דוקטורט. תל אביב: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

לזובסקי, ר. (1995). אוריינטציות נפקיד וסגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון: גורמים ארגוניים וגורמים אישיים. **מגמות, לו (4)**, 429-450.

לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1995א). **מהוראה לייעוץ חינוכי — השתלבות בעבודה והתמדה בעיסוק של בוגרי המגמה לייעוץ במכללת בית ברל: מעקב אחר שנים־עשר מחזורים (תשמ"א-תשנ"ג).** כפר סבא: מכללת בית ברל, יחידת המחקר.

לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1995ב). המחוייבות למקצוע הייעוץ החינוכי: השתלבות, התמדה בעיסוק ושביעות רצון מן העבודה. **הייעוץ החינוכי, ה**, 97-122.

לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1996). **עמדות פרופסיונליות ודרכי עבודה של יועצים חינוכיים.** כפר סבא: מכללת בית ברל, יחידת המחקר.

סדגר, ר. (1989). היועץ החינוכי והציפיות מתפקידו כפי שהם נתפסים על ידי תלמידים, הורים ומורים. **הייעץ החינוכי. א**(1), 17-22.

פרנקל, א. ובירנבוים, מ. (1988). סקר מסיימי בית הספר לעבודה סוציאלית על שם פאול פרוואלד, האוניברסיטה העברית — ממצאים ראשונים. **חברה ורווחה, יח** (4), 387-395.

קלינגמן, א. (1982). **הייעוץ החינוכי בבית הספר.** ירושלים: השירות הפסיכולוגי־ייעוצי, משרד החינוך והתרבות.

רש, נ. פורת־ברייניין, א. ואביצור, א. (1989). **המערך המסייע במערכת החינוך — ביצד פועל? למי מסייע?** ירושלים: המכון לחקר הטיפות בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

Cole, C. (1988). The School Counselor: Image and Impact, Counselor Role and Function, 1960' to 1980' and Beyond. In G.R. Walz (Ed.). **Building Strong School Counseling Programs,** 127-150. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Denton, J.J., & Tasi, C.Y. (1991). Two Investigations into the Influence of Incentives and Subject Characteristics on Mail Survey Responses in Teacher Education. **Journal of Experimental Education, 59** (4), 22-35.

Ginter, E.J., Salise, J.J. & Presse, N. (1990). The Elementary School Counselor's Role: Perceptions of Teachers: **The School Counselor, 38,** 19-23.

Griffin, B. (1993). ACES: Promoting Professionalism, Collaboration and Advocacy. **Counselor Education and Supervision, 33**, 2-9.

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (1982). **Educational Administration: Theory, Research and Practice.** New York: Random House, 2nd ed.

May, K.M. & Sowa, C.J. (1992), The Relationship between Counselor's Ethical Orientation and the Stress Experienced in Ethical Dilemmas. **Counseling and Values, 36,** 150-159.

Miller, G.D. (1990). What Roles and Functions do School Counselors Have? **Elementary School Guidance and Counseling, 23,** 54-62.

Nugent, F.A. (1990). **An Introduction to the Profession of Counseling.** Columbus, OH: Merrill.

O'Bryant, B.J. (1990). Poignant Points for Power Based Professionals. **The ASCA Counselor, 28 (2),** 1-3, 17.

Paisley, O.P., & Borders, D. (1995). School Counseling: An Evolving Speciality. **Journal of Counseling and Development, 74,** 150-153.

Rosenbaum, J.E. (1980). Track Misperceptions and Frustrated College Plans: An Analysis of the Effects of Tracks and Track Misperception in the National Longitudinal Survey. **Sociology of Education, 53,** 74-88.

Ribak-Rosenthal, N. (1994). Reasons Individuals Become School Administrators, School Counselors and Teachers. **The School Counselor, 41,** 158-164.

Sayers, R.D., Carroll, J.J., & Loesch, L.C. (1996). Follow-up Surveys for Counselor Preparation Program Graduates and Their Employers. **Counselor Education and Supervision, 35,** 179-189.

Schalesky, D.E. (1993). **A Local Study of the Roles and Functions of the Secondary School Counselor.** Master's Thesis, Fort Hays State University.

Schmidt, J.J. (1993). **Counseling in Schools: Essential Services and Comprehensive Programs.** Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Stickel, S.A. (1992). **Role Perception of the Rural School Counselor: A Factor Analysis.** Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association.

Vacc, N.A., & Loesch, L.C. (1994). **A Professional Orientation to Counseling** (2nd ed.). Muncie, In: Accelerated Development.

Van Zandt, C.D. (1990). Professionalism: A Matter of Personal Initiative. **Journal of Counseling Development, 68,** 243-245.

Welch, Y.D. & McCarroll, C. (1993). The Future Role of School Counselors. **The School Counselor, 41,** 48-53.

עמדות של בני נוער ושל הוריהם כלפי שירות בצה"ל

ד"ר יעקב כץ*

בין השנים 1986-1995 נערך סקר על עמדות תלמידי י"ב כלפי שירות בצה"ל. בהמשך לסקר התלמידים נערך סקר על עמדות הורים של תלמידי י"ב (הורים של שנתון 1995-1996) אשר שימש במדגם התלמידים בסקר הראשון כלפי שירות בניהם בצה"ל.

תוצאות הסקרים מצביעות על שתי מגמות ברורות:

1. **רמת המוטיבציה של התלמידים לשרת בצה"ל בכלל וביחידות קרביות בפרט, נמצאת בירידה עקבית ומשמעותית מאז 1986 ועד 1995. רמת המוטיבציה של הורי התלמידים בשנתון 1995-1996 דומה לזו של התלמידים ואף ירודה במעט מעמדות התלמידים.**
2. **רמת המוטיבציה, הן של התלמידים והן של ההורים השייכים למגזר הממלכתי, נמוכה מזו של התלמידים וההורים השייכים למגזר הממלכתי-דתי.**

המסקנות מנתונים אלה מצביעות על ירידה ברצון התלמידים (ושל ההורים) לתרום לכלל ואולי אף העדפה של ענייני הפרט על פני עניני הכלל. שירות בצה"ל אינו נתפס כערך אוניברסלי הכרחי (כפי שהיה בעבר הלא רחוק), דבר המעיד על ירידה בערכים החברתיים המסורתיים המיסכמים על כלל הציבור הישראלי. יש צורך להפעיל תכנית חברתית רחבת היקף כדי לטפל בבעיה של ירידה במוטיבציה לשרת בצה"ל בכלל וביחידות קרביות בפרט, אחרת הפגיעה בכושר הצבא תהיה פגיעה קשה ואולי אנושה.

* בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
מחקר זה התבצע בתמיכת המכון לחינוך ולמחקר קהילתי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

מבוא

מאז קום המדינה ועד עצם היום הזה תורמים בני נוער בישראל תרומה נכבדה להגנת המדינה ונושאים בעול השירות הצבאי. צה"ל בנוי על גיוס של בני נוער בגיל 18 שנים לשירות סדיר, הנמשך שלושים ושישה חודשים לבנים ועשרים חודשים לבנות. שירות זה הינו חובה לכלל בני הנוער בגיל 18, אך יש קבוצות שונות באוכלוסייה (חרדים, בנות דתיות, ערבים) אשר פטורים משירות או דוחים את שירותם בצה"ל. בשנים האחרונות מתקיים דו-שיח מתמשך בין ישראל לבין מדינות ערב, האויבים המסורתיים של מדינת ישראל, ושיחות אלה הניבו הסכמי שלום בין ישראל לבין מצרים, ירדן והרשות הפלסתינאית. אך תהליך שלום זה מאופיין על ידי עליות וירידות ואין חולק על כך שישראל חייבת להחזיק צבא חזק, כדי להגן על תהליך השלום.

לוסקי (1988) בדק את המוטיבציה של בני נוער ישראליים לשרת בצה"ל והעיד כי קיימת מוטיבציה גבוהה הן בקרב בנים והן בקרב בנות לשרת בצה"ל. במחקר אחר בדקו מייזלס, גל ופישוף (1989) עמדות שונות בקרב בני נוער בישראל והראו, כי בקרב הנבדקים קיימת תחושה חזקה של ישראליות ורצון להשאר בארץ. יחד עם זאת, בני הנוער ביטאו תחושה חזקה שהחיים בארץ חשופים לסכנות ולפגיעות בטחוניות. בנוסף לכך, ייחסו בני הנוער שנחקרו במחקר זה למשתנה "תרומה ונתינה לכלל" ערך נמוך יחסית בהשוואה למשתני המחקר האחרים. אזרחי וגל (1995), שערכו מחקר מקיף על תפיסות של בני נוער כלפי בטחון ושלום ומצאו, כי באופן כללי, יש ירידה מסוימת ברצונם לשרת בצבא. ממצא מעניין עליו הצביעו אזרחי וגל מראה, כי תלמידים במגזר החינוכי הממ"ד מבטאים יותר נכונות לשרת מאשר תלמידים במגזר הממ"מ.

מסתבר, אם כן, לאור המחקרים הנ"ל, שמאז 1989 יש ירידה מסוימת במוטיבציה של בני נוער לשרת בצה"ל וכמו כן יש התייחסות ספקנית בנוגע למשתנה "תרומה ונתינה לכלל", שהוא הערך המרכזי במרכיבי המוטיבציה לשרת בצה"ל. המחקר הנוכחי בודק את עמדותיהם של בני הנוער בישראל כלפי השירות בצה"ל לאורך עשור, דהיינו מ-1986 ועד 1995. בנוסף לכך, מחקר זה עומד על הבדלים אפשריים בין עמדותיהם של בני נוער במגזר החינוכי הממ"מ לבין עמיתיהם במגזר הממ"ד כלפי השירות הצבאי, ועל קשר אפשרי בין עמדות של בני נוער כלפי השירות בצה"ל לבין עמדותיהם של הוריהם בנדון.

שיטה

המחקר נוצע בארבעה שלבים בין השנים 1986 ועד 1996. בשלושת השלבים הראשונים — אשר נערכו בשנים 1986, 1990, 1995 — נבדקו עמדותיהם של תלמידי כיתות י"ב כלפי שירות בצה"ל. המדגם הכללי מנה 939 בנים, 552 הלומדים בבתי ספר מ"מ ו־387 הלומדים בבתי ספר ממ"ד. בשלב הרביעי של המחקר שנערך ב־1996 נבדקו 540 הורים של שנתון י"ב (השנתון שנבדק בשלב השלישי של המחקר ב־1995). המדגמים, הן של התלמידים והן של ההורים, היו מיוצגים על פי פריסה גיאוגרפית, רמה סוציואקונומית, מגזר חינוכי (מ"מ או ממ"ד), ומסלולי הלימוד של התלמידים.

שני שאלונים, אחד לתלמידים ואחר להורים, חולקו במיוחד עבור המחקר. בכל שאלון היו שמונה פריטים אשר בדקו את עמדותיהם של בני הנוער ושל הוריהם כלפי השירות בצה"ל באופן כללי וגם את עמדותיהם כלפי שירות ביחידות שונות. להלן פריטי השאלונים:

שאלון מספר 1 — עמדות תלמידי י"ב כלפי השירות בצה"ל

במדינת ישראל קיימת שיטת גיוס החובה, לפיה כל המגיעים לגיל 18 שנים חייבים בגיוס לצה"ל. צוות המחקר בודק את עמדותיהם של בני נוער העומדים לפני גיוסם לצה"ל כלפי שירותם העתידי. אין תשובות נכונות או לא נכונות, אלא כל תשובה המשקפת את עמדתך מתקבלת. יש להקיף בעיגול את התשובה המתאימה ביותר לכל שאלה לפי הסולם 1 עד 5, כאשר 1=בהחלט לא נכון, 2=לא נכון, 3=אולי כן ואולי לא, 4=נכון, 5=נכון בהחלט. השאלון הינו אנונימי ואין צורך לרשום פרטים מזהים כלשהם על גבי השאלון. אנו מודים לך על שיתוף הפעולה ועל הקדשת זמנך לשאלון.

בית־ספר: כללי | דתי

שאלות:

1. בכוונתי להתגייס לצה"ל לאחר סיום לימודי התיכוניים 1 2 3 4 5
2. בכוונתי לשרת בצה"ל מלוא שלוש שנות השירות 1 2 3 4 5
3. בכוונתי לשרת ביחידה קרבית 1 2 3 4 5
4. בכוונתי להתנדב לשירות ביחידה מובחרת (סיירת חטיבתית) 1 2 3 4 5
5. בכוונתי לשרת ביחידת עילית (טייס, מטכ"ל, שייטת, וכדו') 1 2 3 4 5
6. בכוונתי לשרת כקצין ביחידה קרבית 1 2 3 4 5
7. בכוונתי לשרת כקצין בצבא הקבע 1 2 3 4 5
8. השירות בצה"ל נתפס על ידי כמעשה ציוני חשוב 1 2 3 4 5

בית־ספר: כללי | דתי

שאלון מספר 2 — עמדות של הורי התלמידים בכתה י"ב כלפי שירות הבנים בצה"ל

במדינת ישראל קיימת שיטת גיוס החובה, לפיה כל המגיעים לגיל 18 חייבים בגיוס לצה"ל. צוות המחקר בודק את עמדותיהם של הורים של בני נוער העומדים לפני גיוסם לצה"ל כלפי שירותם העתידי של הבנים. אין תשובות נכונות או לא נכונות, אלא כל תשובה המשקפת את עמדתך מתקבלת. יש להקיף בעיגול את התשובה המתאימה ביותר לכל שאלה לפי הסולם 1 עד 5, כאשר 1=בהחלט לא נכון, 2=לא נכון, 3=אולי כן ואולי לא, 4=נכון, 5=נכון בהחלט. השאלון הינו אנונימי ואין צורך לרשום פרטים מזהים כלשהם על גבי השאלון. אנו מודים לך על שיתוף הפעולה ועל הקדשת זמנך לשאלון.

שאלות:

1. אני מעוניין שבני יתגייס לצה"ל לאחר סיום לימודיו התיכוניים 1 2 3 4 5
2. אני מעוניין שבני ישרת בצה"ל מלוא שלוש שנות השירות 1 2 3 4 5
3. אני מעוניין שבני ישרת ביחידה קרבית 1 2 3 4 5
4. אני מעוניין שבני יתנדב לשירות ביחידה מובחרת (סיירת חטיבתית) 1 2 3 4 5
5. אני מעוניין שבני ישרת ביחידת עילית (טייס, מטכ"ל, שייטת, וכדו') 1 2 3 4 5
6. אני מעוניין שבני ישרת כקצין ביחידה קרבית 1 2 3 4 5
7. אני מעוניין שבני ישרת כקצין בצבא הקבע 1 2 3 4 5
8. השירות בצה"ל של בני נתפס על ידי כמעשה ציוני חשוב 1 2 3 4 5

תוצאות

לשם ניתוח הנתונים בצורה חדה צורפו קטגוריות 1 ו־2 וכמו כן 4 ו־5 בשני השאלונים. תשובותיהם של תלמידי כיתות י"ב בשלושת השלבים הראשונים של המחקר ושל ההורים בשלב הרביעי של המחקר מוצגות להלן:

לוח מספר 1: תוצאות לשאלון עמדות תלמידי י"ב כלפי השירות בצה"ל במגזר החינוכי הממלכתי (N=552)

	1986	1990	1995
1. בכוונתי להתגייס לצה"ל לאחר לימודי התיכוניים	93%	89%	76%
2. בכוונתי לשרת בצה"ל מלוא שלוש שנות השירות	82%	79%	68%
3. בכוונתי לשרת ביחידה קרבית	48%	42%	34%
4. בכוונתי להתנדב לשירות ביחידה מובחרת (סיירת חטיבתית)	26%	26%	17%
5. בכוונתי לשרת ביחידת עילית (טייס, מטכ"ל, שייטת, וכדו')	14%	12%	7%
6. בכוונתי לשרת בקצין ביחידה קרבית	31%	32%	22%
7. בכוונתי לשרת בקצין בצבא הקבע	16%	12%	5%
8. השירות בצה"ל נתפס על ידי כמעשה ציוני חשוב	82%	82%	78%

לוח מספר 2: תוצאות לשאלון עמדות תלמידי י"ב כלפי השירות בצה"ל במגזר החינוך הממלכתי־דתי (N=387)

	1986	1990	1995
1. בכוונתי להתגייס לצה"ל לאחר לימודי התיכוניים	94%	89%	86%
2. בכוונתי לשרת בצה"ל מלוא שלוש שנות השירות	86%	84%	81%
3. בכוונתי לשרת ביחידה קרבית	55%	57%	49%
4. בכוונתי להתנדב לשירות ביחידה מובחרת (סיירת חטיבתית)	33%	34%	29%
5. בכוונתי לשרת ביחידת עילית (טייס, מטכ"ל, שייטת, וכדו')	19%	19%	14%
6. בכוונתי לשרת בקצין ביחידה קרבית	36%	35%	35%
7. בכוונתי לשרת בקצין בצבא הקבע	22%	23%	18%
8. השירות בצה"ל נתפס על ידי כמעשה ציוני חשוב	91%	92%	87%

לוח מספר 3: תוצאות לשאלון עמדות הורים של תלמידי י"ב כלפי השירות בצה"ל במגזר החינוך הממלכתי (N=342)

1. אני מעוניין שבני יתגייס לצה"ל לאחר סיום לימודיו התיכוניים	69%
2. אני מעוניין שבני ישרת בצה"ל מלוא שלוש שנות השירות	65%
3. אני מעוניין שבני ישרת ביחידה קרבית	26%
4. אני מעוניין שבני יתנדב לשירות ביחידה מובחרת (סיירת חטיבתית)	16%
5. אני מעוניין שבני ישרת ביחידת עילית (טייס, מטכ"ל, שייטת, וכדו')	8%
6. אני מעוניין שבני ישרת בקצין ביחידה קרבית	17%
7. אני מעוניין שבני ישרת בקצין בצבא הקבע	6%
8. השירות בצה"ל של בני נתפס על ידי כמעשה ציוני חשוב	80%

לוח מספר 4: תוצאות לשאלון עמדות הורים של תלמידי י"ב כלפי השירות בצה"ל במגזר החינוך הממלכתי־דתי (N=198)

1. אני מעוניין שבני יתגייס לצה"ל לאחר סיום לימודיו התיכוניים	87%
2. אני מעוניין שבני ישרת בצה"ל מלוא שלוש שנות השירות	78%
3. אני מעוניין שבני ישרת ביחידה קרבית	42%
4. אני מעוניין שבני יתנדב לשירות ביחידה מובחרת (סיירת חטיבתית)	24%
5. אני מעוניין שבני ישרת ביחידת עילית (טייס, מטכ"ל, שייטת, וכדו')	13%
6. אני מעוניין שבני ישרת בקצין ביחידה קרבית	30%
7. אני מעוניין שבני ישרת בקצין בצבא הקבע	16%
8. השירות בצה"ל של בני נתפס על ידי כמעשה ציוני חשוב	85%

תוצאות של מבחן סטטיסטי מסוג מבחן F מראות, כי באופן כללי יש ירידה משמעותית בעמדות של תלמידי י"ב כלפי שירות בצה"ל מאז 1986 ועד 1995 {F=3.99(2,937), P<0.01}. בנוסף לכך, מתבור מתוצאות מבחן F נוסף, כי תלמידים מהמגזר הממ"ד הינם בעלי עמדות חיוביות יותר כלפי השירות הצבאי מאלה של תלמידים השייכים למגזר הממ"ם {F=5.63(2,937), P<0.01}, למרות שגם במגזר זה יש ירידה מסוימת בעמדות התלמידים כלפי השירות בצה"ל. תוצאות של מבחני Scheffe שנערכו כדי לבדוק הבדלים בין קבוצתיים, הן במגזר הממ"ם והן במגזר הממ"ד, מראים, כי יש ירידה משמעותית והדרגתית במוטיבציה לשרת בצה"ל בשני המגזרים בין 1986 לבין 1990 ובין 1990 לבין 1995.

השוואה באמצעות מבחן t למדגמים תלויים מראה, כי יש קשר מובהק מבחינה סטטיסטית בין העמדות של התלמידים כלפי שירותם הצבאי לבין עמדותיהם של ההורים כלפי שירות הבנים במגזר הממ"ם (t=-1.83, D.F.=892, P>0.05) ובמגזר הממ"ד (t=-0.51, D.F.=583, P>0.05). תוצאות מבחן t נוסף מראות, כי עמדותיהם של ההורים של תלמידים הלומדים במגזר החינוכי הממ"ד חיוביות יותר כלפי השירות הצבאי של בניהם מאלה של הורים לתלמידים הלומדים במגזר הממ"ם (t=5.38, D.F.=538, P<0.01).

דיון ומסקנות

תוצאות הבדיקה הסטטיסטית של נתוני המחקר מצביעות בעליל על שינוי שלילי בעמדות של תלמידי כיתות י"ב כלפי שירותם העתידי בצה"ל מאז 1986 ועד 1995. כמו כן, קיים קשר משמעותי בין עמדות תלמידי י"ב לבין עמדות הוריהם כלפי השירות הצבאי. יש לציין, כי הן התלמידים והן ההורים במגזר הממ"ד מגלים

יותר מוטיבציה כלפי שירות צבאי מאשר ההורים והתלמידים במגזר המ"מ, אך גם במגזר זה יש ירידה מסוימת בעמדות כלפי השירות בצה"ל. תוצאות אלה מעוררות דאגה, במיוחד לאור תהליך השלום בו מצויה ישראל עם מצרים, ירדן, הפלסתינאים ועוד מספר מדינות במזרח התיכון. התיזה הבסיסית של כל קברניטי המדינה מאז ראשית הליך השלום עם מצרים ועד עצם היום הזה, קובעת כי רק צבא חזק בעל כושר הרתעה הינו הערובה הטובה ביותר לשלום. צבא חזק יבטיח את השלום ואת הנורמליזציה בין ישראל לבין שכנותיה במזרח התיכון.

לכן, מדאיגה מאוד התופעה של עמדות ספקניות ואף שליליות של תלמידי כיתות י"ב ושל הוריהם כלפי השירות בצה"ל. הספקנות אינה רק כלפי השירות באופן כללי, אלא במיוחד כלפי שירות ביחידות קרביות, יחידות מובחרות ויחידות עילית. כמו כן, יש ירידה בעמדות, הן של ההורים והן של התלמידים, כלפי השירות כקצין בצה"ל ובמיוחד כקצין בצבא הקבע. העובדה שקיים קשר בין עמדותיהם של התלמידים לבין אלה של ההורים מצביעה על נורמה חברתית מתפתחת, שאינה מתמקדת במגזר חברתי או גילי כלשהו, אלא נורמה החובקת את כלל האוכלוסייה הישראלית ומראה על נטייה חברתית הולכת וגוברת.

כדי לשנות נורמה זו ולהתמודד עם הירידה ברמת העמדות של התלמידים והוריהם כלפי השירות הצבאי, יש להפעיל תכנית רב־כיוונית אשר מתמקדת במערכות החברתיות כולן, למשל בוועדות הרלוונטיות בכנסת, בכלי התקשורת האלקטרוניים והכתובים, בבתי הספר ובצה"ל, כדי לשוות לנושא השירות הצבאי ערך לאומי חשוב. רק מסע הסברה מקיף, דוגמת מסעות הסברה בנושא העישון, תאונות הדרכים ושמירת הסביבה, יכול להעלות את נושא השירות בצה"ל לסדר היום הלאומי ולהביא לשיפור המצב, לאור הצרכים הלאומיים והחברתיים, בעידן התתירה לשלום בין ישראל לבין שכנותיה.

ביבליוגרפיה

אזרחי, י. וגל, ר. (1995) **תפיסת עולם ועמדות של תלמידים בבתי ספר תיכוניים כלפי נושאי חברה, בטחון ושלום.** זכרון יעקב: מכון כרמל למחקר חברתיים.

לוסקי, א. (1988), **הכנת בני נוער לקראת גיוס לצבא — תכנית הערכה.** עבודת גמר לקראת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

מייזלס, ע., גל, ר. ופישוף, א. (1989) **תפיסות עולם ועמדות של תלמידים בבתי ספר תיכוניים כלפי נושאי צבא ובטחון.** זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.

תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם

ד"ר משה טטר*

במהלך השנים הצטברו על סדר יומם של יועצי בתי הספר תפקידים רבים אותם מצפים מהם לבצע. היועץ מוצא עצמו לא פעם מתלבט לגבי סדר העדיפויות שלו — לגבי זיהוי לקוחותיו ואופי פעולותיו, במוסד החינוכי. באמצעות שאלונים, שנאספו ממדגם שכלל 54 יועצים, העובדים בחטיבות ביניים, ניסינו לברר את החשיבות שיועצים מייחסים לציפיותיהם של בעלי תפקידים שונים במערכת; את הפעילות שהיועצים מבצעים בפועל לעומת ציפיותיהם; ואת הציפיות שיש, לדעת היועצים, למנהלים ולמורים לגביהם.

נמצא, שהיועצים:

א. מייחסים חשיבות רבה לציפיותיהם של התלמידים, המורים והמנהלים;

ב. מקדישים את מירב זמנם לעניינים הקשורים לתלמידים, למורים ולבית הספר כארגון, ואלה הם גם לקוחותיהם העיקריים, וכן להיוועצות ולפעולות הקשורות להערכה ולתכנון, הנחשבות לפעולותיהם הראשיות;

ג. לרוב, ציפיותיהם מעצמם גבוהות מן המידה בה הם ממלאים את תפקידם בפועל.

לדעת היועצים, באשר לפעולות מינהלתיות, יש קונצנזוס, שהם עושים מספיק. כמו כן, להערכתם, למנהלים ולמורים ציפיות שונות לגבי עם מי וכיצד על היועצים לעבוד. בנוסף, נמצאו מתאמים חיוביים בין ותק היועצים למידת בה הם עובדים עם המורים וההנהלות ובאמצעות פעולות של ייעוץ קבוצתי, הערכה ותכנון. נדון בממצאים בהתאם לתפיסה המיקרופוליטית בהקשר לבתי הספר ולתנאים בהם היועצים עובדים.

* המגמה לייעוץ חינוכי, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
המחבר מבקש להודות ליונית לנדסקרונר ולמירב יחדיו, על סיוען בביצוע המחקר.

מבוא

במהלך השנים הצטברו על סדר יומם של יועצי בתי הספר תפקידים רבים אותם מצפים מהם לבצע. ניתן לתאר תפקידים אלה סביב תשעה מוקדים מרכזיים (רי אצל חן וכפיר, 1997; מלינובסקי ומלינובסקי, 1964; קלינגמן, 1982; קלינגמן ואייזן, 1990; רש, פורת־ברייניו ואביצור, 1989; Tennyson, Skovholt & Williams, 1989; Miller, 1989):

1. ייעוץ פסיכולוגי־חינוכי לתלמיד כפרט, בבעיות: אישיות, תברתיות ולימודיות.
2. היוועצות במורים ובהורים ומתן עזרה בכל הקשור להבנתם את המתרחש אצל תלמידיהם/ילדיהם.
3. ריכוז ותיאום הפעילויות של הצוות הבין המקצועי.
4. הדרכה והכוון של תלמידים במעברים בין המסגרות הלימודיות, כולל ריכוז תהליכי קליטה ומיון.
5. ייעוץ להנהלת בית הספר וייעוץ לבית הספר כמערכת.
6. קבלה, העברה ומסירה של מידע אל בית הספר וממנו.
7. קבלה, הערכה ומעקב של פעילויות לימודיות, קוריקולאריות וחברתיות, המתרחשות במוסד החינוכי.
8. פעולות מינהלתיות התומכות בתהליכי הייעוץ ובמעורבותו של היועץ.
9. תכנון וביצוע של תכניות התערבות ומניעה.

לצד רשימה ארוכה ומורכבת זו של תפקידים המצופים מן היועצים, יש לציין את השינויים שחלו בדגשים במקצוע הייעוץ החינוכי בארץ ובעולם, משנות ה־60 ועד היום.

שינויים אלה מאופיינים בהגדרות חדשות ומשתנות של זיהוי הלקוח העיקרי של היועץ במוסד החינוכי. התמורה העיקרית משמנת את המעבר מהדגש בטיפול הישיר בתלמיד כפרט, אל ההתייחסות לבית הספר כארגון וסביבה המשליכים על כלל התלמידים.

למרות שינויים אלה, נדרש היועץ בפועל לעבוד בו זמנית עם לקוחות רבים:

1. עליו לטפל בפרט ובעיקר בתלמיד הבעייתי, החריג ו/או המועד לנשירה.
2. עליו לעבוד עם מורים, כיתות והקבצות באמצעות היוועצות ותכנון והפעלה של תכניות התערבות ומניעה.

3. נדרשת מן היועץ הסתכלות מערכתית, המנסה לכוון ולתאם את המשאבים בתוך ומחוץ לבית הספר, כדי להפנותם אל כלל האוכלוסיית התלמידים (ר' פירוט אצל: לזובסקי ובכר, 1995; קלינגמן ואייזן, 1990; Karayanni, 1985; Tatar, 1995).

לצד התמורות בתיאוריות הפסיכולוגיות והייעוציות, אשר תרמו לא מעט להגדרה המשתנה והשונה, אגודות מוקדי העיסוק של היועצים ואנשי בריאות הנפש האחרים בבית הספר, ברצוני להדגיש שתי תופעות שעשויות להסביר חלק מהשינויים, שחלו בתפקידיהם של יועצים במוסדות החינוך:

1. תפיסות עכשויות אודות המוסד החינוכי ותרבותו הארגונית, המכוונות את היועץ אל לקוחות נוספים מעבר לתלמידים, ולראייה רחבה יותר, מערכתית, של שדה החינוך.
2. הבעיתיות שנוצרה סביב מתן הייעוץ האישי לתלמידים בבית הספר.

שינויים בתפיסת בית הספר והשלכותיהם על תפקידי היועץ

תפיסת בית הספר הולכת ומתעצבת סביב מודלים ואלמנטים כלכליים:
בית הספר מוגדר כמוסד ללא כוונות רווח (לפחות בארץ, בהיעדר מערכת של בתי ספר פרטיים), שדימויו הציבורי ויוקרתו משחקים תפקיד חשוב במשיכתם של מועמדים אליו: תלמידים ומורים כאחד (טטר, 1991; טטר ובנימיני, 1994; Schmida & Katz, 1991).

יועצים הפעילים במעברים בין החטיבות, עשויים למצוא את עצמם מתמודדים עם דילמות אתיות לא פשוטות השוקלות את "טובת התלמיד" — המסגרת המתאימה לו ביותר, לעומת "טובת המוסד" — האם למשל, להיות נאמן לבית הספר ולנסות לשכנע את טובי התלמידים להמשיך במוסד במסלולים המתאימים להם (לדוגמה: בבית הספר השש־שנתי במעבר מחטיבת הביניים לחטיבה העליונה). על כן, תפקידי היועצים במעברים אינה מצטמצמים לפונקציות המסורתיות, כגון קיום משאים ומתנים עם הורים וילדיהם בנושא מבחני ההכוון, אלא, הם כוללים גם קבלת ומסירת מידע ברמה של המוסדות אליהם עשויים התלמידים לפנות

ובחינת ההשלכות הארגוניות והתדמיתיות של בתי הספר אליהם יופנו, או לא יופנו, התלמידים (Tatar, 1995).

בחינת בית הספר במונחים של כדאיות והיתכנות כלכליים:
קיצוצים בסל השעות הבית ספרי לצד אוטונומיה מוגברת של המנהל בהקצאתן, עשויים לצמצם את מספר השעות הייעוציות "נטו" של היועצים, לעומת שעות ההוראה שלו או השעות ה"מוסוות" כייעוץ כיתתי, (שעות באמצעותן תכנים ייעוציים מנותבים אל תוך מערכת השעות הפרונטלית של בית הספר (Karayanni, 1996). על כן, יתכן שהבחירה בראייה הכיתתית והמערכתית של היועצים, אינה בהכרח מועדפת עקב ייתרונותיה, אלא, נגזרת מהמעבר של היוצעים מחדריהם הטיפוליים אל המערכת הכיתתית.

בנסיבות הללו, היועצים עשויים למצוא את עצמם מנסים לשכנע את מנהליהם, שכדאי להשקיע בשעות ייעוץ במערכת, בהסתמך על "טיב וכדאיות ההשקעה בהם ובמרכולתם", משמע, עליהם לדעת כיצד לשווק את עצמם תוך בחינה של הצרכים הארגוניים, המשאבים הקיימים ובהתאם למגבלות האתיות המקובלות (Schrader, 1989; Gilchrist & Stringes, 1992; Fong-Beyette, 1988).

התעצמות כוחם של ההורים בנעשה בבית הספר:
קיים מעבר של הורים רבים, מהיותם צרכנים סבילים יחסית, לצרכנים יותר מעורבים ומשתתפים בבית הספר (Woods, 1988), כאשר אחד הביטויים המוחשיים לכך היא, התביעה לזכות בחירה רחבה ככל האפשר להורי התלמידים (Tatar & Benyamini, 1992; ענבר, 1994). מעורבותם, ויש יגידו גם התערבותם של ההורים, מכוונים את היועצים לשמש לא פעם כמתווכים דו־כיווניים בין המתרחש במוסד החינוכי עם התלמיד (הכיתה) לבין הנעשה במשפחה (בקהילה). להבדיל מתפקידו המסורתי של היועץ, שראה במשפחתו של התלמיד מוקד לטיפול ו/או תמיכה או לקוח להיוועצות, עתה, עליו לבחון את ההורים, לא רק כבודדים, אלא כקבוצה המשתתפת בצורה עירנית במערך יחסי הכוחות המיקרופוליטים בין כותלי בית הספר (Blase, 1991); קבוצה המעורבת בתהליכי מיון ושיבוץ של תלמידים (Useem, 1992) ושותפה לתכניות העוסקות בבריאותם הנפשית של ילדיהם (Lombana & Lombana, 1982; Unger & Nelson, 1991).

מסתבר, שעיסוקים חדשים אלה עשויים לשמש, או כבר משתמשים, חלק מעבודתו המקצועית של היועץ: שיווק מוסדות החינוך ושיווק עצמם, רגישות להשלכות

על דימוי המוסדות בשל פעילויותיהם או תעדרן, והתייחסות מקיפה ושונה אצל ציבור התורים.

האם משמש היועץ כתובת לפניות אישיות של התלמידים?

אחד התפקידים החשובים ואף המסורתיים של יועץ בית הספר, הינו לטפל באופן אישי בתלמידים בעניינים המטרידים אותם או שבהם הם מתלבטים. טיפול בבעיות הפרט כולל, עניינים בתחום הלימודי והחברתי ואף כאלה העוסקים במשפחתו והקשורים בתיפקודו כתלמיד.

בפונקציה זו פועל היועץ כמיני־פסיכולוג, המשמש "אוזן קשבת" וגורם טיפולי לתלמידים עם בעיות הפונים אליו (רש ושות', 1989). ואכן, היועץ מזוהה לעיתים תכופות כמילא תפקיד של מסייע (helper) עבור התלמיד וצרכיו (Ginter, Scalise & Presse, 1990), ועל כן, לא מפתיעה הדרישה לפיה על היועץ: "לדאוג ולעסוק במכלול הצרכים של התלמיד (חינוכיים, אישיים וחברתיים) ולעודד את מירב ההתפתחות והגדילה האפשריים של כל אחד מן הנועצים" (American School Counselor Association, 1992, p. 84).

קובץ של מחקרים העוסק בדיווחים של יועצים, מבליט את שכיחות עיסוקם במתן ייעוץ אישי לתלמידים. במחקר שנערך בקרב 210 יועצים באוהיו בכל החטיבות, דווח שבממוצע כ־30% מזמנם מוקדש לייעוץ אישי לתלמידים (Partin, 1993). מרכזיותו של הייעוץ האישי עומדת בעיניה בקבוצות גיל שונות בתוך מטפלים היועצים: בבתי ספר יסודיים נמצא, שבפועל כ־20% מזמנם מוקדש לייעוץ אישי וזהו התפקיד השכיח ביותר (Wilgus & Shelley, 1988). עוד ניתן להוסיף, שיועצים ביסודיים הדגישו את "הסיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים" ואת "העבודה האישית עם התלמידים המעלה את דימויים העצמי", כפעולות מרכזיות בעבודתם (Morse & Russell, 1988, p. 58). גם בחטיבות הביניים והעליונות, פעולות הקשורות למתן ייעוץ אישי לתלמידים, נמצאו כנפוצות ביותר בעבודתם של היועצים (Tennyson, et al., 1989).

גם בארץ, מדגישים היועצים את עבודתם ברמה האישית עם תלמידים הנמצאים במצבי משבר (כרייאני, 1984), והתמודדות עם בעיות אישיות או לימודיות (רש

ושמיתי, 1989), זאת, לצד עיסוקם בהכוון מקצועי, הדרכת מורים וטיפול בבעיות חברתיות בכיתה.

הסתכלות על תפקידם של היועצים כמקור להתייעצות אישית, חשובה לבחינה גם מנקודת ראותם של לקוחותיהם העיקריים, קרי התלמידים. מחקרים בארץ מצביעים על כך, שרק בודדים מבין התלמידים (בחטיבות ביניים ועליונות) פונים, או היו פונים, אל היועצים ככתובת לייעוץ, כאשר עליהם לפתור בעיה (רן־נור ובנימני, 1990; Friedman, 1991). יתר על כן, מעל ל־60% מהתלמידים בחטיבות הביניים טענו, שלא נפגשו כלל או רק פעם אחת במשך השנה, עם יועצי השכבה (חן וכפיר, 1977).

ממצאים דומים דווחו על ידי הורי התלמידים: מתוך מדגם של 50 הורים מ־11 חטיבות ביניים, כ־50% טענו שלא נפגשו עם יועץ בית הספר אף לא פעם אחת — כאשר דיווחי היועצים אימתו את דברי ההורים (חן וכפיר, 1977). כן יש לציין, שכאשר הורים נשאלו על כוונותיהם לפנות לעזרה במצבים היפוטטים העשויים/עלולים להתרחש אצל בניהם/בנותיהם המתבגרים/ות, הם הזכירו, שרק באופן מתון ביותר היו שוקלים לפנות לשירותים המקצועיים הניתנים, בין היתר, על ידי יועץ בית הספר (Raviv, Maddy-Weitzman & Raviv, 1992).

האם מדובר כאן בסתירה בין דיווחיהם של היועצים על הקדשת אחוזים משמעותיים מזמנם לייעוץ אישי, לעומת פניות/מפגשים של כה מעט תלמידים? או במלים אחרות, האם אכן משמשים היועצים כתובת לפניות אישיות? נסיבות מגוונות משמשות הסבר אפשרי לסוגיה זו; ביניהן: מגבלות הזמן, היחס המספרי העצום בין מספר היועצים למספר התלמידים בבית הספר והסטיגמה השלילית הנדבקת אל הפונים לייעוץ.

יועצים מתלוננים על כך, שמוטלות עליהם מספר רב של משימות במסגרת מוגבלת מאוד של זמן (ר' אצל Boser, Poppen & Thompson, 1988). במחקר שנערך בארץ לאחרונה, בקרב 123 יועצים, נטען על ידם במפורש, שהיעדר הזמן הוא המחסום העיקרי המונע מהם ואף מהתלמידים להיפגש באופן אישי (Tatar, 1996). כיצד נוצרה סיטואציה זו?

אנסה להדגים זאת: משרת היועצים בבתי הספר מחושבת בדרך כלל לפי מספר הכיתות בהן מטפל היועץ, כפול 1.5-2 שעות שבועיות לכיתה, כך, שכאשר היועצת עובדת משרה מלאה בייעוץ (19 שעות שבועיות במשרת אם), היא אמורה לטפל

ב־10 עד 13 כיתות. בהנחה שמספר התלמידים הממוצע לכיתה הינו 30, הרי מדובר באחריות ייעוצית של 300-390 תלמידים. בפועל עובדים בשנת הלימודים כ־9 חודשים בשנה, ועל כן מוקצות לכיתה 54-72 שעות שנתיות של ייעוץ. אם נעדיף בצורה מינימליסטית, ששעה כיתתית בשבוע מקדישה היועצת לישיבת צוות ו/או לשיחה (היוועצות) עם המחנכים, נותרו לנו 18-36 שעות ייעוציות לכיתה. במידה **וכל** הזמן הזה היה מוקדש לייעוץ אישי ולא רק 20%-30% כפי שהיועצים טוענים, לכל תלמיד היו מיועדות בין 36 ל־72 דקות שנתיות לפגישה עם היועצת. חיזוק לטענותיו אנו מוצאים אצל Podemski & Childers (1987), באומרם, שהיחס בין יועצים לתלמידים בבתי הספר הוא כזה, שמגביל מאוד את המגע הישיר בין היועצים לתלמידים. לטענתם, תלמידים עם בעיות צורכים באופן מוחלט את זמנם של היועצים.

גם במסגרת זו המוגבלת בזמן, תלמידים עשויים לחימנע מפניות אל יועצים, וזאת בשל הסטיגמה השלילית הנדבקת אל התלמידים הפונים ואף המופנים אליהם. תוית זו עשויה לווסת את זרם התלמידים אל היועצים, כולל אלה הזקוקים לשירות זה במיוחד (Magen & Chen, 1988). מציאות זו מהווה תשתית לחמלצותיהם של Welch & McCarroll (1993), הרואים את תפקידו העיקרי של היועץ, בעתיד הנראה לעין, כסוכן המקשר בין המערכת הבית ספרית למשאבים והדרושים לה, יותר מאשר כספק ישיר של שירותים. אם נכל זאת נדרשים היועצים לעבוד במישרין עם לקוחותיהם, הגיוני הוא שיעברו מדפוס של ייעוץ אישי אל התערבויות משפחתיות ו/או קבוצתיות, המוגדרות כרחבות יותר בהשפעתן.

נדבכים נוספים, הרלוונטיים להבנת המורכבות בפועלם של היועצים הינם: רצונותיהם של היועצים עצמם בבחירת מוקדי העיסוק שלהם, ומיקומם בתוך המוסד על ידי המנהלים והמורים העובדים עימם.

במה היו רוצים היועצים עצמם לעסוק?

הספרות אינה אחד משמעית בתאוריה את התפקידים האידיאליים בהם היועצים מצדדים. Wilgus & Shelley (1988, עמ' 262), מדגישים אלמנטים הוערכותיים ומערכותיים. יועצים בבתי ספר יסודיים, מביעים את רצונם להיות יותר מעורבים במתן ייעוץ לצוות המורים ובהפעלה של תכניות כיתתיות. אחרים מבטאים את שאיפתם, למלא קשת רוחבה מאוד של תפקידים. מדגם של יועצים בארה"ב

(Hutchinson, et al., 1986), צידד בהגברת עבודתם (א) עם המשפחות, בכדי למצות את צורכי התלמידים, (ב) במסירת מידע על הנעשה בבית הספר, (ג) בסיוע לתלמידים בתחום של הכוונה מקצועית, (ד) בהשתתפות פעילה יותר בישיבות צוות בין מקצועיות.

כנראה, שמפגש זה בין סדר יום עמוס, תפקידים רבים וציפיות עצמיות רחבות, הביא קבוצת יועצים מהארץ, לנקוט בעמדה אחרת לחלוטין. יועצים אלה מציינים את רצונם לעסוק פחות מאשר הם עוסקים בפועל, בכל אחד מארבעת התחומים שהוצגו לפניהם: טיפול פרטני, הדרכת מורים, מיון והכוון וחינוך חברתי (רש ושות', 1989, עמ' 320).

מערכת הציפיות של המנהלים והמורים

כנראה שאין הסכמה בקרב המנהלים והמורים, מעבר לתרבות הארגונית של כל מוסד חינוכי, לגבי התפקידים אותם היו רוצים שהיועצים ימלאו בבית הספר. עניין זה מוסיף לעמימות של תפקידי היועץ במערכת. יש מנהלים, הרואים ביועצים אחראים על הטיפול בפרט (וירצברג, 1978 ; Bonebrake & Bergers, 1984), אחרים, ממקדים את עיסוקם בטיפול בבעיות כלליות בבית הספר (חן וכפיר, 1977), או כמקדישים את זמנם לפעולות אדמינסטרטיביות מגוונות (Tennyson, et al., 1989). מורים בבתי ספר יסודיים רואים את עיקר תפקידם של היועצים כמוקדש לתלמידים, אם באמצעות ייעוץ אישי ואם באמצעות ייעוץ קבוצתי (Wilgus & Shelley, 1988). מורים אחדים, מבליטים מספר תפקידים שעל היועצים לבצע בשיתוף פעולה עם אחרים במערכת: כך לגבי מיון תלמידים למגמות ולמסלולים בבתי הספר, בהרכבת כיתות אם (ביחד עם המנהל או סגנו), בטיפול בתלמידים עם בעיות משפחתיות או כאלה המועמדים לנשירה (בשיתוף עם המחנכים) (רש ושות', 1989).

המחקר הנוכחי

ריבוי התפקידים, שעל היועץ לבצע במסגרת משרתו מחד, והלקוחות הרבים עמם הוא נמצא/אמור להימצא במגע יומיומי מאידך, משמשים רקע מתאים למחקר שלנו, הבוחן:

1. את הרושיבות שהיועצים מייחסים לציפיות של אחרים לגבי תפקידם.

2. את מידת העיסוק בפועל של היועצים בתפקידים השונים.
3. את התפקידים שלדעת היועצים עליהם לבצע.
4. את התפקידים שלדעת היועצים אחרים מצפים מהם לבצע.

אנו בחרנו להתמקד בדעותיהם של היועצים, לגבי הציפיות מהם, של שניים מלקוחותיהם המשמעותיים: המנהלים והמורים.

מחקר זה מתמקד ביועצי חטיבות הביניים, הנמצאים במסגרות ההטרוגניות ביותר של מערכת החינוך הישראלית, ובוחן לראשונה, את התפקידים שלדעת היועצים מצופה מהם לבצע, מנקודת ראותם של המנהלים והמורים עמם הם עובדים יום יום. דבר זה עשוי לסייע לנו, למפות את המסרים והלחצים המועברים והמופעלים על היועצים בבית הספר. כמו כן, עוסק המחקר בניתוח עולמם והלחצים המועברים והמופעלים על היועצים בבתי הספר. המחקר עוסק גם בניתוח עולמם התפקידי של היועצים – מה הם עושים (תיפקוד), ומה הם מצפים מעצמם (ציפיות עצמיות). באמצעות סידרה של מבחני (Paired t-Tests), נשווה, בין הציפיות העצמיות של היועצים ואלו שלדעתם יש לאחרים על תפקידיהם, לבין המידה בה הפעולות מבוצעת על ידם בפועל. כמו כן, נחשב מתאמי פירסון בין ותק היועצים לבין החשיבות שהם מייחסים לציפיות של האחרים; למידה בה הם מבצעים פעולות שונות ולציפיות שלהם מעצמם.

שיטת המחקר

מדגם

נשלחו שאלונים ל־67 יועצים, שעבדו ב־18 חטיבות ביניים ממלכתיות, ב־5 ערים בארץ, בשנת תשנ"ד. לאחר מספר שבועות התקבלו שאלונים מ־47 יועצים, המהווים כ־70% מן המדגם המקורי. בעקבות מכתב תזכורת, התקבלו 11 שאלונים נוספים. 4 שאלונים נפסלו, כיוון שהיו חסרים בהם פרטים רבים, וכך, בסופו של דבר, נכללו במחקר שאלונים שהתקבלו מ־54 יועצים (כ־81% מן המדגם המקורי), העובדים ב־13 חטיבות ביניים ממלכתיות. בקרב המשיבים 49 היו יועצות (91%), 41 בעלי תואר ב.א. (76%) ו־13 הנותרים (24%) בעלי תואר מ.א., ממוצע הוותק בייעוץ של היועצים היה, 11.33 שנים (סטיית תקן=6.38).

כלי המחקר

השאלון כלל שלושה חלקים עיקריים:

1. בחלק הראשון היועצים התבקשו למסור פרטי רקע, כגון: מין, השכלה, ותק בייעוץ ומשרה בבית הספר.
2. היועצים התבקשו להעריך את המידה בה חשובות בעיניהם הציפיות של בעלי תפקידים אחרים עמם הם באים במגע במילוי תפקידם כיועצים. היועצים התבקשו לסמן, באמצעות סולם בעל 5 דרגות מ־1 (חשובה במידה מועטה ביותר) ועד 5 (חשובה במידה רבה מאוד), את מידת החשיבות שהם מייחסים לציפיות שיש: להנהלת בית הספר, למורים, למחנכים, לתלמידים, להורי התלמידים, לפיקוח המקצועי – שפ"ח ולעמיתיהם למקצוע, על תפקודם כיועצים.
3. הורכבה רשימה של 18 תפקידים/פונקציות, שהיועצים ממלאים בעבודתם. תפקידים אלה נגזרו מממצאים אמפיריים, ממחקרים קודמים (רש ושות', 1989; Tennyson, et al, 1989; Partin, 1993), ומתוצאותיו של מחקר חלוץ, שבוצע על ידי סטודנטים, שלמדו במגמת הייעוץ של האוניברסיטה העברית בשנת תשנ"ד.

היועצים התבקשו להתייחס 4 פעמים לרשימת התפקידים שהוצגה בפניהם, בכל פעם מנקודת ראות אחרת:

1. באיזו מידה, את/ה עוסק/ת בכל אחת מן הפעולות הבאות?
2. באיזו מידה, לדעתך, חינך אמור/ה לעסוק בכל אחת מן הפעולות המתוארות להלן במסגרת עבודתך כיועץ/ת.
3. באיזו מידה, לדעתך, הנהלת בית הספר חושבת, שעליך לעסוק בכל אחת מן הפעולות הללו?
4. באיזו מידה, לדעתך, מורי בית הספר חושבים, שעליך לעסוק בכל אחת מן הפעולות הבאות?

הערכת היועצים לגבי הפעולות/תפקידים שתוארו, נעשתה באמצעות סולם בעל 5 דרגות, מ־1 (במידה מועטה מאוד) ועד 5 (במידה רבה מאוד). הפעולות, שתוארו ברשימה, הופיעו בסדר שונה בכל אחת מן הפעמים בהם התבקשו היועצים להתייחס אליה.

לשם עיבוד הנתונים, רשימת הפעולות קוטלגה פעמיים: פעם לפי זיהוי הלקוח הישיר שעימו היועץ/ת בא/ה במגע (במחקר נכללו 5 לקוחות כאלה: תלמידים,

מורים, הורי תלמידים, הנהלת בית הספר ובית הספר כארגון*), ופעם, לפי אופי הפעולה שמבצע/ת היועץ/ת (במחקר נכללו 5 סוגים של פעולות: ייעוץ אישי, ייעוץ קבוצתי, היוועצות, פעולות הערכה ותכנון ופעולות אדמיניסטרטיביות). להלן נציג את 18 הפעולות אליהן התייחסו היועצים לפי זיהוי הלקוח עימו בא היועץ במגע, ובסוגריים, לפי האופי העיקרי של הפעולה הנדרשת מהיועץ/ת:

תלמידים

1. ייעוץ וטיפול פרטני בתלמידים בעניינים אישיים (ייעוץ אישי).
2. עבודה קבוצתית (כיתתית או אחרת) עם תלמידים (ייעוץ קבוצתי).
3. פעולות הערכה של תלמידים (מבחנים, פסיכומטרי וכו') (הערכה ותכנון).
4. פעולות חקשורות למיון, לשיבוץ ולהכוון תלמידים (הערכה ותכנון).
5. ייעוץ וטיפול פרטני בתלמידים בעניינים לימודיים (ייעוץ אישי).

מורים

6. ייעוץ למורים בעניינים אישיים (ייעוץ אישי).
7. עבודה קבוצתית עם מורים (ייעוץ קבוצתי).
8. היוועצות עם מורים לגבי בעיותיהם עם תלמידים (היוועצות).

הורי התלמידים

9. עבודה עם קבוצות של הורים (ייעוץ קבוצתי).
10. ייעוץ אישי להורים בבעיותיהם (ייעוץ אישי).
11. היוועצות עם הורים לגבי בעיותיהם של בניהם/בנותיהם (היוועצות).

הנהלת בית הספר

12. עבודה עם הנהלת בית הספר בתכנון ובהיערכות של המוסד (הערכה ותכנון).
13. ייעוץ למנהל/ת בעניינים אישיים (ייעוץ אישי).
14. היוועצות עם המנהל/ת בקשר לתלמידים ו/או מורים (היוועצות).

בית הספר כארגון

15. בהכנה ו/או ביצוע של תכניות מניעה ו/או הועצות (הערכה ותכנון).
16. שותפות בהכנה ו/או בהערכה של תכניות הלימודים (הערכה ותכנון).

---

* יש להעיר: אלוקה זו מבליטה את הלקוח עמו בא היועץ במגע ולא את זה שאליו, בסופה של השרשרת, מופנה השירות. ברור לנו, שהתלמידים נהווים ברוב המוחלט של הפעולות, כולל ההיוועצות ובפעולות התעוכות, את היעד העיקרי אליו מופנות הפעולות הייעוציות.

17. פעולות הערכה ו/או מעקב ברמה המוסדית הכללית (הערכה ותכנון).
ובנוסף,
18. פעולות אדמיניסטרטיביות כגון: הכנת רשימות, עבודה משרדית וכו' (פעולה אדמיניסטרטיבית).

ממצאים

עד כמה חשובות ליועצים ציפיותיהם של גורמים אחרים במילוי תפקידם?

על פי דיווחי היועצים, הם מייחסים חשיבות רבה מאוד לציפיותיהם של התלמידים (ממוצע = 4.67, סטיית תקן: .51), המורים והמחנכים (ממוצע = 4.46, סטיית תקן: .64), והנהלת בית הספר (ממוצע = 4.30, סטיית תקן: .79). במידה בינונית, הם מייחסים חשיבות לציפיותיהם של הורי התלמידים (ממוצע = 3.76, סטיית תקן: .95), הפיקוח המקצועי־שפ"ח (ממוצע 3.43, סטיית תקן: 1.16), ולאלו של עמיתיהם למקצוע (ממוצע = 3.41, סטיית תקן: 1.12).

בדיעבד, ניתן לראות, שמלבד התלמידים, הבחירה של מנהלים ומורים כלקוחות, שלגבי ציפיותיהם התבקשו היועצים להתייחס ולהעריך, תואמת את החשיבות שהיועצים מייחסים להם.

מציאות מול ציפיות

כפי שניתן לראות בלוח 1, היועצים מדווחים, שהם עוסקים בשכיחות בינונית ומעלה, בעניינים הקשורים לתלמידים, למורים ולבית הספר כארגון, ובשכיחות בינונית ומטה, בפעולות הקשורות להנהלת בתי הספר ולהורים.

לפי אופני הפעולה (ראה לוח 2), היועצים מקדישים את מירב זמנם להיוועצות ולפעולות הקשורות להערכה ולתכנון. כמו כן, הם עוסקים, בסדר יורד, בייעוץ קבוצתי, ייעוץ אישי ובפעולות אדמיניסטרטיביות.

סדר הפעולות לפי הלקוח ואופי הפעולה, בהן לדעת היועצים הם אמורים לעסוק, תואם במידה רבה את סדר הפעולות, שלפי דיווחיהם הם אכן עוסקים בהן.

לדעת היועצים, מנהליהם מצפים מהם בעיקר להקדיש את זמנם לתלמידים, למחנים ולבית הספר כארגון. מעניין לציין, שמתוך חמשת הלקוחות האפשריים, בעיני היועצים, המנהלים היו מציינים את עצמם רק במקום האחרון, כמקבלי שירות מהיועצים.

לדעת היועצים, המנהלים מעדיפים, שהם יבצעו את תפקידם באמצעות היוועצות וייעוץ קבוצתי, ובאמצעות הערכה ותכנון בטיפול בבית הספר כארגון. בעיני היועצים, עמיתיהם המורים מצפים מהם, בדומה מאוד למנהלים, לעסוק בתלמידים ובמורים, אך גם, בהורי התלמידים. גם כאן היועצים מעריכים, כ..מורים מצפים מהם לפעול באמצעות היוועצות, ייעוץ קבוצתי והערכה ותכנון. כעת, נבחן האם קיים פער ומה מידת הפער, בין הפעולות בהן עוסקים היועצים, לבין הציפיות שלהם מעצמם, והאם קיים פער ומה מידתו, בין פעולותיהם, לבין הציפיות שלדעתם קיימות בקרב מנהליהם ועמיתיהם המורים?

פעם נציג השוואות אלו לפי הלקוח עימו בא היועץ במגע, ופעם לפי אופי הפעולה.

מי אמורים להיות הלקוחות ומי הם באמת? (ראה לוח 1)

לדעת היועצים, הם אמורים לעסוק **יותר** בפעולות הקשורות לכל אחד מן הלקוחות שלהם, לעומת המידה בה הם עוסקים עימם כעת: כך הם מעריכים שעליהם לעסוק יותר בפעולות הקושרות אותם עם ההורים ($t(53)=8.83$, $p<.001$), בית הספר כארגון ($t(53)=7.38$, $p<.001$), המורים ($t(53)=6.45$, $p<.001$), הנהלת בית הספר ($t(53)=4.28$, $p<.001$) והתלמידים ($t(53)=3.69$, $p<.001$). לדעת היועצים, מלבד עבודתם עם המורים ($t(53)=1.18$, N.S.), המנהלים מצפים מהם לעסוק יותר בפעולות הקשורות לתלמידים ($t(53)=6.20$, $p<.001$), להורים ($t(53)=3.61$, $p<.001$), לבית הספר כארגון ($t(53)=2.83$, $p<.01$) ולהנהלות בתי הספר עצמן ($t(53)=2.17$, $p<.05$).

להערכת היועצים, בעיני עמיתיהם המורים, הם עוסקים במידה מספקת בעניינים הקשורים לבית הספר כארגון ($t(53)=-1.32$, N.S.) ולהנהלות בתי הספר ($t(53)=-1.28$, N.S.). לעומת זאת, היועצים מעריכים, שהמורים מצפים מהם לעבוד יותר עם התלמידים ($t(53)=5.03$, $p<.001$), ההורים ($t(53)=3.65$, $p<.001$) והמורים עצמם ($t(53)=2.84$, $p<.01$).

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של לקוחות היועצים לגבי המידה בה הם באים במגע עימם, הם אמורים לבוא במגע ושלדעת היועצים מנהלים ומורים מצפים מהם לבוא במגע

	המידה בה היועצים באים במגע		המידה בה לדעת היועצים הם אמורים לבוא במגע		המידה בה לדעת היועצים המנהלים מצפים מהם לבוא במגע		המידה בה לדעת היועצים, המורים מצפים מהם לבוא במגע	
	ממוצע	(ס.ת.)	ממוצע	(ס.ת.)	ממוצע	(ס.ת.)	ממוצע	(ס.ת.)
תלמידים	3.63	(.58)	3.84	(.53)	40.7	(.58)	40.6	(.52)
מורים	3.28	(.63)	3.71	(.63)	3.40	(.74)	3.56	(.64)
ביה"ס כארגון	3.07	(.77)	3.61	(.60)	3.40	(.82)	3.21	(.68)
הנהלת ביה"ס	2.89	(.85)	3.33	(.58)	3.10	(.89)	2.76	(.73)
הורי התלמידים	2.81	(.65)	3.43	(.66)	2.23	(.95)	3.23	(.87)

אופי הפעולות של היועצים: המצוי והרצוי (ראה לוח 2)

לדעת היועצים, הם עוסקים בפועל במידה רבה יותר בפעולות אדמיניסטרטיביות, מאשר המידה בה לדעתם הם אמורים לעסוק ($t(52)=-3.59$, $p<.001$). על פי תפיסתם של היועצים, המנהלים והמורים אינם מצפים מהם לעסוק בכך, יותר מאשר הם עוסקים כעת (לגבי מנהלים $t(52)=.99$, N.S.), ולגבי מורים ($t(52)=-1.49$, N.S.).

היועצים מעוניינים לעסוק יותר בארבעת הפעולות הבאות: ייעוץ קבוצתי ($t(53)=12.84$, $p<.001$), פעולות הקשורות להערכה ותכנון ($t(53)=6.07$, $p<.001$), היוועצות ($t(53)=5.79$, $p<.001$), וייעוץ אישי ($t(53)=2.11$, $p<.05$).

לדעת היועצים, המנהלים אינם מצפים מהם לעסוק יותר מאשר המידה בה הם עוסקים בפועל בייעוץ אישי ($t(53)=1.30$, N.S.). לעומת זאת, מדווחים היועצים, שמנהליהם רואים אותם מקדישים יותר זמן לפעולות, כגון היוועצות ($t(53)=4.23$, $p<.001$), ייעוץ קבוצתי ($t(53)=4.22$, $p<.001$), ופעולות הקשורות להערכה ותכנון ($t(53)=3.70$, $p<.001$).

בנוסף, לדעת היועצים, המורים מצפים מהם לעסוק יותר בפעולות הקשורות לייעוץ קבוצתי ($t(53)=4.41$, $p<.001$), להיוועצות ($t(53)=3.10$, $p<.01$) ולייעוץ אישי

($t(53)=2.17, p<.05$). לעומת זאת, אין המורים מצדדים בפעולות רבות יותר בתחום הערכה והתכנון ($t(53)=1.68, N.S.$).

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של אופני פעולת היועצים, לגבי המידה בה: הם עוסקים באופני פעולה אלה, הם אמורים לעסוק בהן ושלדעת היועצים מנהלים ומורים מצפים מהם לעסוק

	המידה בה יועצים באופני פעולה אלה		המידה בה לדעת היועצים הם אמורים לעסוק באופני פעולה אלה		המידה בה לדעת היועצים המנהלים מצפים מהם לעסוק באופני פעולה אלה		המידה בה לדעת היועצים המורים מצפים מהם לעסוק באופני פעולות אלה	
	ממוצע	(ס.ת.)	ממוצע	(ס.ת.)	ממוצע	(ס.ת.)	ממוצע	(ס.ת.)
היוועצות	3.78	(.66)	4.19	(.57)	4.15	(.63)	4.03	(.66)
הערכה ותכנון	3.21	(.70)	3.62	(.50)	3.55	(.70)	3.36	(.58)
ייעוץ קבוצתי	2.98	(.70)	3.93	(.63)	3.47	(.87)	3.46	(.70)
ייעוץ אישי	2.74	(.58)	2.86	(.67)	2.86	(.73)	2.96	(.71)
פעולות מינהלתיות	2.60	(1.20)	2.19	(1.00)	2.81	(1.29)	2.26	(1.23)

הקשר בין ותק היועצים ותפיסותיהם

מצד אחד, לא נמצא קשר בין ותק היועצים לחשיבות שהם מייחסים לציפיותיהם של התלמידים ($r=-.13$), המורים והמחנכים ($r=-.13$), הנהלות בתי הספר ($r=.22$), הורי התלמידים ($r=.09$), הפיקוח המקצועי ($r=.21$), ועמיתיהם למקצוע ($r=.22$), אודות מילוי תפקידיהם בבית הספר. מצד שני, נמצאו מתאמים חיוביים בין ותק היועצים, למידה בה הם עוסקים בפועל בפעולות עם המורים ($r=.28, p<.05$) והנהלות בתי הספר ($r=.27, p.<.05$), באמצעות ייעוץ קבוצתי ($r=.38, p<.01$)ופעולות הערכה ותכנון ($r=.28, p<.05$).

כן נמצא, ככל שהוותק של היועצים עולה, כך הם מצפים מעצמם לעסוק יותר מאשר המידה בה הם עוסקים כעת, בפעולות הערכה ותכנון ($r=.30, p<.05$) ובייעוץ קבוצתי ($r=.27, p<.05$).

דיון

הגישה המיקרופוליטית מדגישה בניתוחיה את השחקנים החברתיים המשתתפים בנעשה במוסד החינוכי. במערכת היחסים בין המשתתפים, מדגישה גישה זו בעיקר, את הדרכים באמצעותם האנשים עצמם מנתחים, מבינים ומגדירים את מה שהם עושים (Ball, 1987). בתוך כל ארגון ככלל ובבית הספר בפרט, נפגשים השחקנים – בעלי התפקידים, תוך כדי ניסיונות להשתמש בכוח הפורמלי ו/או הלא פורמלי העומד לרשותם, כדי להשיג את מטרותיהם בארגון. מיצוי המטרות של קבוצה אחת, עשוי ליצור שיתוף פעולה או קונפליקט עם קבוצות אחרות (Blase, 1991), בית הספר הינו ארגון פוליטי ובו קבוצות שונות: הנהלה, מורים, תלמידים, הורים וכו', בעלות אינטרסים מגוונים, קבוצות אלה מונעות על ידי רצונן להשפיע על הנעשה במוסד, ולהישמר מפגיעות פוטנציאליות העלולות לנבוע מפעולות של קבוצות אחרות. במערך זה, היועץ החינוכי עשוי למצוא את עצמו, מצטרף לקבוצות שונות, או מוביל אותן, במקרה הטוב, כדי לממש את מטרותיו בתחום בריאות הנפש במוסד החינוכי.

למעשה, בחן המחקר הנוכחי את הפרספקטיבה הפוליטית של היועצים לגבי תפקידם. התנאים הבסיסיים בהם מתפקדים היועצים, כגון מגבלות זמן, הפרופורציה המספרית יועץ/תלמידים והסטיגמה השלילית הנדבקת למשתמשים בשירות. כן, נעשה ניסיון לתחום ולהבין את ההתייחסות של היועצים לעצמם ואת פירושיהם לגבי המסרים, המועברים אליהם על ידי קבוצות שונות בבית הספר. במחקר זה, התייחסנו לציפיות עצמיות של היועצים לגבי סדר העדיפויות שלהם ולגבי סדר העדיפויות שהם מייחסים לשתי קבוצות חשובות במוסד החינוכי: ההנהלה והמורים, ביחס לתפקידי היועץ בבית הספר.

יועצי חטיבות הביניים במחקר, מייחסים חשיבות רבה יותר לציפיות שיש לגביהם מצד השחקנים שבתוך בית הספר: תלמידים, מורים והנהלה, כך, שככל שהשחקן נתפס על ידם כחיצוני יותר ליומיום הבית ספרי – הורים, פיקוח מקצועי ועמיתים למקצוע, ציפיותיהם מוערכות כפחות חשובות. אם כך, נראה שהיועץ מגדיר את עצמו כ"שחקן פנימי", המשתתף בתוך הנעשה בארגון ופחות כמתווך או מקשר בין בעלי התפקידים הנמצאים בתוך המוסד החינוכי ומחוצה לו. לכאורה, היועץ מייחס פחות חשיבות לפעולות המיועדות לקשר בין בית הספר והקהילה (ההורים), ולהבדיל למחוייבותו כבעל תפקיד לקריטריונים מקצועיים העשויים להינתן על ידי הפיקוח ו/או עמיתים למקצוע. במצב עניינים זה, היועץ עשוי למצוא

את עצמו כמתפקד בהתאם לתרבות הארגונית של בית הספר בו הוא עובד ומגיב לדרישות הספציפיות המעוצבות בכל מוסד; או, כמבטא התנהגות פרו־אקטיבית (Sandhu & Portes, 1995), המאומצת על ידי החותרים להשפיע ולשנות את הנדרש והמתבקש בתוך התרבות הבית ספרית.

הממצאים מחזקים את הידוע, אודות מיקוד עבודתם של היועצים בתלמידים ובצורכיהם. התלמידים, הם הלקוחות שלציפיותיהם מייחסים היועצים את החשיבות הרבה ביותר. היועצים מנסים להגיע אליהם ולסייע להם באמצעות היוועצות עם: מורים, הורים ומנהלים, (פחות במישרין דרך ייעוץ אישי) ובאמצעות פעולות של הערכה ותכנון על כל המשתמע מהן לגבי התלמידים.

לגבי פעולות אדמיניסטרטיביות, היועצים מעריכים, ולדעתם גם שותפים לכך ההנהלה והמורים, שהם עוסקים בכך די והותר.

עומס התפקידים ועמימותם עשויים להשפיע על היועץ, בכך שאין הוא בוחר באופן ברור את המטלות אליהן הוא מחויב בבית הספר. במחקר שלנו, כל הציפיות העצמיות של היועצים, היו גבוהות מהפעולות שהם מבצעים עם הלקוחות השונים. חוסר הסתמכותו בעוגנים מקצועיים וחיצוניים במידה זו או אחרת, למציאות הבית ספרית הספציפית, מחייב את היועץ לתפקד בקונפליקט מתמיד, לגבי סדר העדיפויות בפעולותיו. אולם, יש לציין, שפרדוכסאלית ייתכן שמצב זה הוא שמקנה ליועץ את כוחו הפוליטי בארגון.

הכיצד יכולים היועצים להיות בעלי מעמד מרכזי בבית הספר (רש ואדלר, 1983), להיות סוכני שינוי מבפנים, המנתבים את מירב הפוטנציאל של המוסד והקהילה לקידום בריאות הנפש ולפתרון בעיות (קלינגמן, 1982)? יתכן, שחוסר ההעדפה הנראית למראית עין כמגרעה היא למעשה היתרון. מותר ליועץ, לפחות בעיניו, להיות גמיש במעורבותו; להיות בעל דרגות חופש רחבות בעבודתו עם לקוחות שונים; ולנקוט באמצעים מגוונים כאשר פעולותיו מיטיבות עם התלמידים. אין הוא חייב בברית אינטרסים קבועה עם אחת מהקבוצות בבית הספר, אלא, הוא שומר לעצמו את האפשרות לתמרן לפי הנסיבות המשתנות. במונחים של מיקרופוליטיקה, היועצים מכוונים על ידי היחסים האימפליציטיים, שהם מניחים שקיימים בין האמצעים שהם מפעילים (זיהוי לקוחות ואופני פעולה) למטרות שקבעו (Bacharach & Mundell, 1993).

ובכל זאת, לאורך זמן, אין זה בטוח שהבנייתם של הקונפליקטים בתפקידם של היועצים כמוטו לפעולה, יטיב עם היועצים. הצטברותן של תחושות קונפליקט עשויות להביא את היועצים (שפירא, 1978): (א) לנטישת השדה, (ב) לשחיקה במקצוע (נטל, 1989), (ג) לרצות להפחית מכל תפקיד שהם ממלאים (רש ושות', 1989) או, (ד) לסגת לפעולות טכניות ולהיתפס לגינונים פורמאליים (אלטרנטיבה שלפחות לגבי היועצים, שבמחקר שלנו, נידחת בחוסר רצון שהם מבטאים לגבי מילוי תפקידים אדמיניסטרטיביים).

על כן, עמימות תפקידיהם והיעדר הכרעה, לעומת סדר עדיפויות ברור יותר, עלולים לגבות מחירים יקרים: פרישה, שחיקה, או ירידה במוטיבציה.

ציפיות מתיפקודם, כפי שהיועצים מייחסים למנהלים ולמורים, מדגימות:

1. שלדעת היועצים, קיימת הסכמה בקרב המנהלים והמורים, שעליהם להשקיע יותר עבודה עם התלמידים וההורים, תוך שימת דגש על ייעוץ קבוצתי והיוועצות. חשוב לציין, שההורים מצטיירים כשותפים בעלי משקל לעבודתו של היועץ. אם כך המצב, מעבר להיוועצויות פרטניות, שמקיימים היועצים עם הורי התלמידים, יש לשקול, מבחינת שיקולי תועלת עבור התלמידים, את האפשרות להרחיב את המפגשים הקבוצתיים עם ההורים סביב סוגיות, שיאפשרו להגביר את האימפקט המצטבר (בית ספר ומשפחה) על התלמידים (Lombana & Lombana, 1982). כנראה, עקב אופיה של עבודת היועץ, יהיה עליו להתאים מפגשים אלה למאפיינים ולצרכים הספציפיים של אוכלוסיות ההורים השונות.
2. שמעבר למשותף, מנהלים ומורים נתפסים על ידי היועצים כמייצגים שתי אלטרנטיבות בעיצובן של אסטרטגיות ייעוציות. המנהלים שמים יותר דגש על ייעוץ להנהלות ולבית הספר כארגון באמצעות פעולות של הערכה ותכנון, קו המקשר בין עוצמתו של הניהול והעדפה של פעולות מערכתיות; בעוד שהמורים, מייצגים בעיני היועצים, מודל הרואה במורים עצמם מוקד שבו היועץ צריך להשקיע יותר, זאת בנוסף לתשומת לב שעל היועץ להקדיש לייעוץ אישי. פרוש פשוט לממצאים אלה יהיה, שהיועצים מעריכים את עצמם כמבוקשים יותר על ידי מנהלים ומורים כאחד, ומשליכים תחושה זו אל ציפיותיהם של המנהלים והמורים.

יתכן גם, שהיועצים מעריכים את שתי האלטרנטיבות כבעלות פוטנציאל השפעה, דבר המעמיד אותם בדילמה: האם לעבוד בקירבה גדולה יותר עם המנהלים,

אשר מתעצמים כבעלי התפקיד האוטונומי ביותר בבית הספר (Reitzug, 1994) ו/או להקדיש יותר ממשאביהם למורים הנמצאים בקשר ישיר עם התלמידים והמהווים בתלקם, דמויות משמעותיות עבורם (Tatar, in press). עבודתו של היועץ עם המורים נתפסת כלגיטימית מאוד, להבדיל מהחששות המלווים את היועצים ה"משתפים פעולה" עם ההנהלה ועל כן, נוראית החלופה של העבודה עם המורים כמושכת ועדיפה.

יש הטוענים, שהיועצים והמורים שותפים באופן משמעותי בעבודתם עם התלמידים, "עבודתם ביחד כחלק מצוות, הינה השקעה מניבה מאוד בסביבות בהן התלמידים עומדים במרכז העשייה" (Thompson, 1992, p. 136). שילוב זה, מבליט את יתרונותיו של היועץ כמומחה בבריאות הנפש, לצד המורה המיטיב להכיר את התנהגויותיהם הנורמטיביות והיומיומיות של התלמידים. תכניות ברוח זו דווחו לאתרונה ולפיהן, לאחר הדרכה מתאימה של היועצים, שימשו המורים בעצמם כמייעצים לקבוצות תלמידים בחטיבות הביניים (ראה דוגמאות אצל Arnold, 1991; Henderson & La Forge, 1989).

הממצאים שלנו לגבי תק היועצים, הראו, שהגישה המערכתית־ארגונית מודגשת יותר אצל היועצים התיקים. יועצים ותיקים יותר, עובדים עם יותר מורים ומנהלים באמצעות גישות מערכתיות, ייעוץ קבוצתי ופעולות של הערכה והכנון (ראה המלצות בכיוון זה אצל Welch & McCarroll, 1993). ממצאים אלה מקבלים תיזוק ממחקר מסף שבוצע בקרב 123 יועצים בארץ (Tatar, 1996), ובו היועצים התיקים יותר מצדדים פתוח במתן ייעוץ אישי לתלמידים.

היועצים התיקים מודעים יותר לכך, שמעבר למגבלות הזמן, ייעוץ אישי לתלמידים אינו מהווה את עיקר העיסוק שלהם, בין היתר, עקב אי היענות של התלמידים לפנות אליהם בבקשות עזרה. יתר על כן, הם דוגלים בעבודת מאומצת יותר מחוץ לחדר הייעוצי, תוך שמירה על אמות מידה מקצועיות.

כנראה, שהיועצים התיקים, מצליחים בצורה טובה יותר לשלב את המידע ואת המסרים המועברים אליהם, לגבי התפקידם, ממקורות שונים במוסד החינוכי (Salmon & Lehrer, 1991). יתר על כן, יתכן שהיועצים התיקים נוטים להסתכל באופן הוליסטי יותר על תפקידם בהתאם לדרישות הזמן (Oenberg, 1992) ולכן, המנוסים מביניהם דואגים את עצמם פחות יותר בחיי בית הספר מחוץ לחדריהם (Kaplan & Geoffroy, 1990).

היועצים נמצאים בדילמה בבואם לארגן את סדר היום העמוס העומד לפניהם. ברקע מחקרים, המצביעים על כך שמורים (Tatar in press) ויועצים (Tatar, 1996), מעריכים שכ־37% מן התלמידים זקוקים לייעוץ אישי כלשהו שיינתן להם בבית הספר. מכאן, שאין שאלה לגבי זיהוי המוקד בעבודתם של היועצים, או זיהוי הלקוח בסוף השרשרת, אלא עולה השאלה, כיצד להגיע למקסימום התלמידים במשאבים (זמן, תרבות ארגונית ומיומנויות) הקיימים?

לפחות שני דפוסים נראים מתאימים לעמידה בדרישה זו: הראשון, דוגל בפרופסיונאליזציה של תפקיד היועץ החינוכי ולפיו מתמחה היועץ באחד (או יותר) מתחומי הטיפול שלו (לקוחות ו/או אופני פעולה) ומנסה להגיע למירב הניצול של אופיק זה. השני, מושתת על הדינמיקה המיקרופוליטית בבית הספר, ובו היועץ מפתח בהתאם לכוחות, לצרכים ולתנאים הספציפיים של המוסד בו הוא עובד, את האסטרטגיה/יות היעוצית/יות הנכונה/ות ביותר.

תהיה אשר תהיה בחירתם של היועצים, הביצוע מחייב מעל לכל, עקביות, שיטתיות ומקצועיות.

ביבליוגרפיה

וירצברג, א. (1978). **תפיסת התפקיד של המורה היועץ בכיתות א'־ו'**. עבודת מ.א., חיפה: אוניברסיטת חיפה.

תן, מ.; כפיר, ד. (1977). הייעוץ החינוכי בחטיבות הביניים: פעולתו והשגיעתו. **חוות דעת, 8**, 24-36.

טטר, מ. (1991). **ייקרית בית הספר העל יסודי בעיני הורים**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

טטר, מ.; בנימיני, ק. (1994). על דימוי בית הספר ובחירת הורים: המקרה של בית הספר "לולבי". **מגמות, ל"ו**, 266-277.

כרייאני, מ. (1984). הכשרתו של היועץ בישראל. **עיונים בחינוך, 40**, 103-122.

לזובסקי, ר.; בכר, ש. (1995). **מהוראה לייעוץ חינוכי: השתלבות בעבודה והתמודדות בעיסוק של בוגרי המגמה ליעוץ במכללת בית ברל: מעקב אחר שנים־עשר מחזורים (תשמ"א־תשנ"ו)**. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

מלינובסקי, ל.; מלינובסקי, ב. (1964). **מדריך למורה היועץ בבית הספר היסודי.** הוצאת המכון לייעוץ ולהדרכה בבחירת מקצוע.

נטל, מ. (1989). **שחיקת יועצים בעבודתם כקשורה למאפיינים אישיותיים וסביבתיים.** עבודת מ.א. תל אביב: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

ענבר, ד. (1994). הבחירה בחינוך: מכפייה לדיאלוג. **מגמות, ל"ו,** 159-172.

קלינגמן, א. (1982). היועץ החינוכי: לגיהות הנפש ולהתערבות מונעת. **הד החינוך, ח"ז,** 12-14.

קלינגמן, א.; אייזן, ר. (1990). **ייעוץ פסיכולוגי: עקרונות, גישות ושיטות התערבות.** תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

רן-גור, ג.; בנימיני, ק. (1990). פניות מתבגרים אל מחנכים בבעיות אישיות. מתוך: ד. בר-טל וא. קלינגמן (עורכים), **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך** (עמ' 78-106). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.

רש, נ.; אדלר, ח. (1983). מעמדם, עבודתם ועמדותיהם של יועצים בחטיבות הביניים. **חוות דעת, 16,** 5-14.

רש, נ.; פורת-ברייגין, א.; אביצור, א. (1989). **המערך המסייע במערכת החינוך: כיצד פועל? למי מסייע?** ירושלים: המכון לחקר הטיפות בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

שפירא, ד. (1978). פרשת תפקידו של היועץ בבית הספר העל יסודי. **חוות דעת, 9,** 49-55.

American School Counselor Association (1992). Ethical Standarts for Schools Counselors. **The School Counselor, 40,** 84-88.

Arnold, J. (1991). Teacher Based Guidance: The Advisor/Advisee Program. In: R. Gerler, C.C. Hogan & K. O'Rouke (Eds.), **The Challenge of Counseling in Middle Schools** (pp. 326-338). Ann Arbor, Michigan: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.

Bacharach, S.B., & Mundell, B.L. (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action. **Educational Administration Quarterly, 29(4),** 423-452.

Ball, S.J. (1987). **The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization.** London & New York: Methuen.

Blase, J. (1991). **The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation.** Newbury Park: Sage.

Bonebrake, C. & Bergers, S. (1984). Counselor Role as Perceived by Counselors and Principals. **Elementary School Guidance and Counseling, 18,** 194-198.

Boser, J.A., Poppen, W.A. & Thompson, C.L. (1988). Elementary School Guidance Program Evaluation: A Reflection of Student-Counselor Ratio. **The School Counselor, 36,** 125-135.

Fong-Beyette, M.L. (1988). Do Marketing and Counseling Mix? **Counselor Education and Supervision, 27,** 315-319.

Friedman, I.A. (1991). Areas of Concern and Sources of Advise for Israeli Adolescents. **Adolescence, 26,** 967-976.

Genberg, V. (1992). Patterns and Organizing Perspectives: A View of Expertise. **Teaching and Teacher Education, 8.** 485-495.

Gilchrist, L.A. & Stringer, M. (1992). Marketing Counseling: Guidelines for Training and Practice. **Counselor Education and Supervision, 31,** 154-162.

Ginter, E.J., Scalise, J.J. & Presse, N. (1990). The Elementary School Counselor's Role: Perceptions of Teachers. **The School Counselor, 38,** 348-351.

Henderson, P & La Forge, J. (1989). The Role of the Middle School Counselor in Teacher-Advisor Programs. **The School Counselor, 36,** 348-351.

Hutchinson, R.L.; Barnick, A.L. & Groves, M. (1986). Functions of Secondary School Counselors in the Public School: Ideal and Actual. **The School Counselor, 34,** 87-91.

Kaplan, L.S. & Geoffroy, K.E. (1990). Enhancing the School Climate: New Opporunities for the Counselor. **The School Counselor, 38,** 7-12.

Karayanni, M. (1985). School Counseling in Israel: Issues and Developments. **International Journal for the Advancement of Counseling, 8,** 297-307.

Karayanni, M. (1996). The Emergence of School Counseling and Guidance in Israel. **Journal of Counseling and Development, 74,** 582-587.

Lombana, J.H. & Lombana, A.E. (1982). The Rome-School Partnership: A Model for Counselors. **The Personnel and Guidance Journal,** September, 35-39.

Magen, Z. & Chen, M. (1988). Stigma of School Counseling among Israeli Adolescents as a Function of Ethnicity, Counselling Orientation and Contact Frequency. **International Journal for the Advancement of Counselling, 11,** 23-36.

Miller, G.M. (1989). Counselor Functions in Excellent Schools: Elementary through Secondary. **The School Counselor, 36,** 88-93.

Morse, C.L. & Russell, T. (1988). How Elementary Counsellors See their Tole: An Empirical Study. **Elementary School Guidance and Counseling, 23,** 54-62.

Partin, R.L. (1993). School Counselors' Time: Where Does It Go? **The School Counselor, 40,** 274-281.

Podemski, R.S. & Childers, J.H. (1987). The School Counselors' Role: Reexamination and Revitalization. **Planning and Changing, 18,** 17-22.

Raviv, A., Maddy-Weitzman, E. & Raviv, A. (1992). Parents of Adolescents: Help-Seeking Intentions as a Function of Help Sources and Parenting Issues. **Journal of Adolescence, 15,** 115-135.

Reitzug, U.C. (1994). A Case Study of Empowering Principal Behavior. **American Educational Research Journal, 31(2),** 283-307.

Salmon, D. & Lehrer, R. (1991). Experience and Representation of the Consultant Role: Exploring the Implicit Theories of School Psychology Trainers and Students. **School Psychology Quarterly, 6,** 112-130.

Sandhu, D.S. & Portes, P.R. (1995). The Proactive Model of School Counseling. **International Journal for the Advancement of Counselling, 18,** 11-20.

Schmida, M. & Katz, Y.J. (1991). Prestige Level of Vocational High School and Students' Demographic, Cognitive and Social Variables. **Curriculum and Teaching, 6,** 42-47.

Schrader, M.K. (1989). The Image of the School Counselor: Whose Responisibility? **The School Counselor, 36,** 229-233.

Tatar, M. & Benyamini, K. (1992). Parental Choice of Schools. **School Psychology International, 13,** 255-269.

Tatar, M. (1995). The Potential Impact of Counsellors on School Prestige. **British Journal of Guidance and Counselling, 23,** 267-275.

Tatar, M. (1996). **Counselors' Perceptions of Individual Counseling at School.** Paper Presented at the American Counseling Association World Conference, Pittsburg, April, 20-23.

Tatar, M. (In press). Primary and Secondary-School Teachers' Perceptions and Actions Regarding their Pupils' Emotional Lives. **School Psychology International.**

Tennyson, W.W., Miller, G.D., Skovholt, T.G. & Williams, R.C. (1989). How They View their Role: A Survey of Counselors in Different Secondary Schools. **Journal of Counseling and Development, 67,** 399-403.

Thompson, R. (1992). **School Counseling Renewal: Strategies for the Twenty-First Century.** Muncie, Indiana: Accelerated Development.

Unger, D.G. & Nelson, P. (1990-1). Evaluating Community – Based Parenting Support Programs: Successes and Lessons Learned from Enpowering Parents of Adolescents. **The Journal of Applied Social Sciences, 15(1),** 125-152.

Useem, E.L. (1992). Middle Schools and Math Groups: Parents' Involvement in Children's Placement. **Sociology of Education, 65,** 263-279.

Welch, I.D. & McCarroll, L. (1993). The Future Role of School Counselors. **The School Councelor, 42,** 48-53.

Wilgus, E. & Shelley, V. (1988). The Role of the Elementary School Counselor: Teacher Perceptions, Expectations, and Actual Functions. **The School Counselor, 35,** 259-266.

Woods, P. (1988). A Strategic View of Parent Participation. **Journal of Education Policy, 3,** 323-334.

עבודת היועץ ובית הספר האפקטיבי

איריס הלפרין, סיגלית טמיר־דבש, תמר פרג*

אחת הדרכים למדידת אפקטיביות בית הספר היא באמצעות הערכת יכולתו לתפקד כארגון שקיימת בו התארגנות פנימית מפותחת, שיש בה עיסוק משותף ושוטף של צוות המורים, ההנהלה, ההורים והקהילה בתהליכים של קבלת החלטות ופתרון בעיות. תפיסה זו מובילה לדפוסי התארגנות שונים של בית הספר האפקטיבי, אשר אופייני להם המאמץ ליצור הלימה בין הערכים לבין ההתנהגות המקצועית של צוות בית הספר. הלימה זו מושגת על ידי עבודת צוות לברור המטרות, קביעה משותפת של מדיניות בית הספר ותכנון האמצעים הדרושים להגשמת המדיניות.

היועץ החינוכי הפועל בבית הספר מתפקד גם בסובן שינוי ארגוני, השם דגש על עבודה מערכתית ופיתוח ארגוני והתנהגותו מכוונת לפיתוח עבודת הצוות ולהשבחת התהליכים המתקיימים בבית הספר. חלק מהצלחתו נמדד על ידי הערכת יכולתם של המורים לעבוד במשותף כצוות לפרק זמן ממושך וגם על ידי איכות הפתרונות שהצוות מסוגל לזהות ולהגשים. שיפור היחסים והתקשורת בקרב סגל המורים הוא מרכיב חיוני בעבודת היועץ.

מטרת מחקר זה היתה לבדוק את תרומתו הייחודית של היועץ לאפקטיביות בית הספר, תוך התייחסות לשני נושאים: קבלת החלטות ופתרון בעיות.

המדגם כלל 71 מורים מחמישה בתי ספר, אשר נשאלו על מידת מעורבות היועץ בפעילויות שונות, ועל תהליך קבלת ההחלטות והאקלים הארגוני בבית ספרם.

נמצא, כי בבתי הספר בהם עובדים היועצים באופן מערכתי — מתנהלת עבודת צוות יעילה, האקלים הארגוני שוב יותר, וקיים קשר חיובי בין תהליך קבלת ההחלטות לאקלים הארגוני.

* בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן

העבודה נכתבה במסגרת סמינריון בייעוץ חינוכי לתואר שני בהדרכת ד"ר יעקב כץ, ונתמכה על ידי המכון לחינוך ולמחקר קהילתי.

רקע תאורטי — בית הספר האפקטיבי

המושג "בית הספר האפקטיבי" נמצא בשימוש כבר למעלה מחצי יובל. במובנו הרחב ביותר, הרי שהוא כולל את האמונה והטענה כי התהליכים אותם עובר בית הספר, הסביבה והמבנה יכולים ליצור את ההבדלים בהשגיהם של התלמידים.

טענה זו עומדת בסתירה עם טענות קודמות שנטענו כתוצאה ממחקרים שנעשו בעבר, בהם נמצא כי חלק נרחב מהשינויים שנמדדו בהשגיהם של התלמידים ניתן להסביר על ידי הרקע הסוציואקונומי, האתני ומאפייני המשפחה של התלמיד. כלומר, גורמים המתרחשים ברובם מחוץ לכותלי בית הספר, כאלה שבית הספר אינו שולט בהם ואינו יכול לשנותם (קולמן וחבריו, 1966; גינקס וחבריו, 1972; רוואן, בוסרט ודוויר, 1983).

כדי לבחון את תרומתו הייחודית של בית הספר להתקדמות התלמידים, הסב המחקר החינוכי את מבטו מן הפרט אל הכלל, כלומר מן התלמידים כפרטים אל בית הספר כיחידה ארגונית וכיישות בעלת אופי ייחודי. במלים אחרות, מחקר בית הספר האפקטיבי שם דגש על **תהליכים בתוך בית הספר** במקום לעשות אנליזה של השגי התלמיד הבודד, שיטות הוראה או ניתוח רמות אזורי.

החיוב מבחינה תאורטית לגישה זו הוא, שחינוך הפרט והכיתה מתרחשים בתוך הקשר ומושפעים מהסביבה. אי־אפשר להבין השגים חינוכיים אם מסתכלים רק על מה שקורה בסביבה, ולא מתרכזים בכיתה ובבית הספר. וכן, מבחינה אופרציונלית ומבחינת קביעת המדיניות, בית הספר הוא היחידה בעלת הכדאיות הרבה ביותר להערכה ולתפעול.

מחברים שונים גיבשו רשימות שונות של תכונות המאפיינות את בית הספר האפקטיבי. לא כל הרשימות זהות והתגלתה גם מידה מסוימת של אי־הסכמה ביחס להגדרתו של בית הספר האפקטיבי. למרות זאת, ניתן לקבוע, שבדרך כלל מסכימים החוקרים ביניהם בניסוח תכונות היסוד של בית הספר האפקטיבי המתחייב מתוצאות המחקרים שנערכו עד כה.

בספרם "ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך", מביאים המחברים שרן ושחר (1990) תמצית של ממצאי המחקרים (בלוק, 1983; סקויירס, היואיט וסיברס, 1980; פורקי וסמית, 1983, 1985; קלארק, לוטו ואסוטו, 1984; רוזנהולץ, 1985).

הם הגדירו חמישה מאפיינים עיקריים שנמצאו בבתי ספר שתלמידיהם הגיעו להישגים גבוהים בהשוואה להשגי תלמידים בבתי ספר אחרים:

1. **בית הספר מתפקד כארגון אוטונומי** — לכל בית ספר תרבות ארגונית משלו, והיא מכלול של מרכיבים המועלים בעת ובעונה אחת. כל בית ספר זקוק למנהיגות וצוות מורים, שהאפיינים האישיים והמקצועיים מאפיינים אותן. ההנהלה והמורים צריכים להיות עצמאיים, במידה שיהיו מסוגלים לקבוע כיצד ניתן להשיג את מטרות בית הספר בדרך הטובה ביותר. האפקטיביות היא פועל יוצא של מאמץ שנעשה בבית הספר, כדי שהאנשים העובדים בו יסכימו ביניהם על עמדות, מטרות, מדיניות ואמצעים התומכים בהוראה ובלמידה.

2. **מנהיגות פדגוגית בולטת** — מנהיגות דרושה ליזום פעולות לשיפור ההוראה והלמידה ולשמור שאלה תנוהלו על רמה נאותה משך תקופה ארוכה. תפקידו של המנהל מעניק לו עמדה המאפשרת להבטיח שמטרה זו תושג. עם זאת, חשוב מאוד שמילוי הפונקציות המנהיגות של המנהיגות לא יהיה תלוי באדם הממלא תפקיד מסוים, אלא שבעלי כל התפקידים יוכלו לבצע את התפקידים השונים בהתאם לנטיותיהם. חקר המוטיבציה אצל מורים העלה, כי לכל שהם מרגישים שמופרזת בידיהם שליטה רבה יותר על הנעשה בבית הספר, ושאין הם רק מופעלים מלמעלה, תגבורת המוטיבציה שלהם לפעול, ליזום וללמד על פי תפיסותם. כלומר, בית הספר האפקטיבי אינו מפקיד את ביצוע התפקידי המנהיגות כמו, יוזמות פדגוגיות, שינוי תכנית הלימודים, אימוץ שיטות חדשות ועוד רק בידי בעלי התפקידים פורמליים, אלא מאפשר למורים רבים ביטויי מנהיגות.

3. **תכנית לימודים מתוכננת ומאורגנת לאורך השנים** — תכנית לימודים אפקטיבית חייבת להיות מתואמת היטב עם המורים לכל שנות הלימוד. תאום זה עמוי להבטיח, שתשמר הרציפות המרבית בלימודים ושימנעו קטיעות של יחידות לימודים וקפיצות מנושא לנושא, החותרות תחת יכולת התלמידים להפיק תשמעות מן הלימודים. בית ספר אפקטיבי משקיע מאמץ מהלי גם במניעת הפרעות לרציפות הלימודים ביחידות במשך שנת הלימודים. כמובן, שהתכנית צריכה להיות דינמית ופתוחה לשינויים ולתיקונים הנובעים מהשתלשלות דברים בתהליך ההוראה ומצרכים המתעוררים בתהליכו.

4. **הבהרת מטרות וציפיות להצלחת התלמידים** — מטרות ברורות מכוונות כל מוסד לתכלית, ואילו העדרן גורם לפיזור כוחות, לתעייה ולהרגשת חוסר התקדמות. כדי לרכז את מאמצי המורים לקידום ההוראה והלמידה, חשוב מאוד להבהיר מטרות. זאת ועוד, יש קשר בין ציפיות המורים להצלחת התלמידים לבין אופי התארגנות של צוות המורים בבית הספר. חוליה ראשונה בהקשר זה היא התארגנות שנותנת למורים תחושת יעילות. חוליה שנייה היא תחושת יעילות שגורמת לציפיות גבוהות של המורים מתלמידיהם, וחוליה שלישית היא ציפיות גבוהות יותר שמשפיעות על הצלחת התלמידים. רק כאשר המורה יודע שיש לו על מי לסמוך ובמי להסתייע בהנהלה ובצוות, תיתכן צמיחתן של ציפיות גבוהות והשגת השגים גבוהים יותר אצל מרבית התלמידים בבית הספר.

5. **השתלמות מורים בצוות ולא כפרטים** — השתלמות מורים תהיה אפקטיבית כאשר תכניה ומטרותיה נקבעים על ידי המורים בשיתוף עם יועצים מתאימים, וכאשר היא מותאמת לצרכים היחודיים של בית הספר, או לתת־יחידות שלמות בתוכו, ויש סיכוי שהיא תשפיע באופן חיובי על נורמות העבודה המקובלות במוסד. ללא שינוי הנורמות הללו קשה מאוד למורה הבודד ליישם גישות או תכניות חדשות. לצורך כך, נדגיש שצוות המורים חייב לדעת ולחוש, שהוא שותף בתכנית התכניות הפדגוגיות של המוסד ואחראי לביצוע, ובתוך כך להשתלמות המורים. מי שנושא באחריות לגיבוש התכניות ישקיע מאמצים ביישומן בפועל.

מכל האמור לעיל מתברר, שתפקוד טוב יותר של בית הספר פרושו **התארגנות פנימית מפותחת, שיש בה עיסוק משותף ושיטוף של צוות המורים, ההנהלה, התלמידים והקהילה בתהליכים של קבלת החלטות ופתרון בעיות בתמיכתי ההוראה השונים.** תפיסה זו מובילה לדפוסי התארגנות שונים של בית הספר האפקטיבי. לדפוסים אלה אופייני המאמץ ליצור הלימה בין הערכים לבין ההתנהגות המקצועית של צוות בית הספר. תאום זה מושג על ידי עבודת צוות לברור המטרות, קביעה משותפת של מדיניות בית הספר, ותכנון האמצעים הדרושים להגשמת המדיניות. תפקידו של המנהל מורכב כל כך, שאין לצפות ממנו להתמסר לבניית עבודת הצוות. בית הספר זקוק לאנשים שישמשו כיועצים ארגוניים, שיהיו מקצועיים מספיק כדי לסייע לצוותי מורים ולמנהלים לפתח עבודת צוות.

המועמד המתאים ביותר לתפקידים של ייעוץ ארגוני הוא המורה־היועץ, שיעמוד לצד המנהל במאמץ לפתח תהליכים של עבודת צוות בבית הספר.

היועץ החינוכי

שירותי הייעוץ בבית הספר הינם חלק אינטגרלי של התהליך הפדגוגי המתרחש בין כותלי בית הספר (ריי וספרקס, 1991).

יועץ בית הספר הוא הדמות בארגון בעל הידיעות הכוללות על התלמידים, הצוות, המשפחות וצורכי הקהילה. לכן, זוהי אחריותו וחובתו ליזום ולתאם תכניות ופעולות אשר ישרתו את הצרכים של כל הנ"ל.

זאת ועוד, המחקר התאורטי והנסיון בשדה (כמו זה של שחר ושרן, 1990) מלמדים, שכאשר עבודת צוות מתנהלת כהלכה, היא תורמת לשביעות רצונם של המורים ממקום עבודתם, ובו בזמן, לשיפור יכולת בית הספר להשיג את מטרותיו.

שימת הדגש על הייעוץ למערכת ועל פיתוח עבודת צוות אפקטיבית בבית הספר יכולה להתבטא בדרכים ובעוצמות שונות:

בגישה "המכסימליסטית" יתפקד היועץ כסוכן שינוי ארגוני בדרך שיטתית על ידי אבחון המערכת, בחירת מושאי השינוי, תכנון ההתערבות, יישומה והערכתה.

בגישה "המינימליסטית" ינצל היועץ את כל הצוותים עמם הוא נמנה במוקף תפקידו (הצוות הבין־מקצועי אותו הוא מרכז, הנהלת בית הספר, ישיבות צוות השכבה, סדנאות מורים בהנחייתו), על מנת לפתח בהם עבודת צוות יעילה (ארהרד, 1991).

אחת הדרכים לשינוי דפוס ההתארגנות של בית הספר היא שינוי תפיסת התפקיד של היועץ. עד כה נתפס היועץ כמטפל בפרט ואילו כיום יש מעבר מהטיפול בפרט לטיפול במערכת.

להלן חמש הנחות יסוד לעבודת היועץ בבית הספר:

1. הייעוץ יעיל כאשר משתתפים בו כל החברים ביחידה ארגונית אחת שהיא בבחינת תת־מערכת שלימה, כגון: סגל מורים שלם או קבוצת מורים גדולה בעלת "זהות" ברורה בתוך מוסד. עבודה עם מורים כפרטים אינה יעילה למטרה של פיתוח מערכתי.

2. הפיתוח המערכתי אוסף נתונים על אופי תיפקודו של בית הספר ומשתמש בנתונים אלה כיסוד אובייקטיבי לדיון עם המורים בדרכי פעולותיהם בהווה ובגיבוש תכניות לשיפור בעתיד (נדלר, 1977).

3. הפער בין המצוי לרצוי בתיפקוד המוסד צריך לשמש נקודת מוצא לפיתוח בית הספר. אל ליועץ לקבוע את המטרות לפעולה בעצמו, אלא לעבוד יחד עם הצוות.

4. היועץ משתמש במשאבים המצויים כבר בבית הספר, כדי להתמודד עם בעיות ולפתח תכניות חדשות. הכוונה למאגר הכישורים המצוי בקרב סגל המורים, ההורים והתלמידים בבית הספר. לכן השינויים מתבצעים בידי המורים עצמם.

5. פיתוח מערכתי הוא תהליך שפרותיו נראים רק כעבור תקופה ארוכה. על פי רוב דרוש פרק זמן של שנתיים להגשמת פרוייקט משמעותי (סרסון, 1982; פולן, שרן, 1984). תפקיד היועץ לפתח את הכוח הארגוני בקרב המורים להתמודד עם בעיות המוסד, כאשר ניתן להעזר בגורמי חוץ ביחס לתכנים מסויימים שהמוסד נזקק להם. הכוח הזה מתגלה רק כאשר המורים מקיימים ועדות קבועות העוסקות באופן שוטף בקבלת החלטות ובעבודה משותפת לפתרון בעיותיו והחינוכיות של המוסד. ככל שהמורים יודעים לפעול במשותף לשם זיהוי של בעיות המוסד בתחום ההוראה והלמידה, כך יכול בית הספר לבצע תהליכים מקצועיים מתוחכמים יותר, שיש בהם כדי לקדם את מטרותיו החברתיות והלימודיות ולאפשר למוסד להתקדם ולהתחדש.

הצלחת היועץ נמדדת על ידי הערכת יכולתם של המורים לעבוד במשותף כצוות לפרק זמן ממושך וגם על ידי איכות הפתרונות שהצוות מסוגל לזהות ולהגשים. שיפור היחסים והתקשורת בקרב סגל המורים הוא מרכיב חיוני בעבודת היועץ.

על כן, תפיסת התפקיד החדשה של היועץ רואה "בפיתוח עבודת צוות" מרכיב חיוני ובעל חשיבות רבה ורואה את היועץ כיועץ למערכת וכסוכן השינוי שלה.

אחד הגורמים המאפיינים בתי ספר אפקטיביים היא יכולת בית הספר לתפקד כארגון שקיימת בו עבודת צוות. להעדרו של קשר מקצועי ומשמעותי בצוות

החינוכי השלכות שליליות רבות על טיב ההוראה, על התפתחותם המקצועית של המורים ועל יכולת בית הספר לבצע מדיניות חינוכית וחברתית נאורה.

אנו עדים לאחרונה למעבר הדרגתי בתפיסת יכולתו של היועץ החינוכי — מטיפול בפרט החריג אל הטיפול בכלל התלמידים בתחום המניעה הראשונית, ומבאן אל תפיסת היועץ כסוכן שינוי הבא מבפנים ומסייע לתלמידים דרך עבודה מערכתית ופיתוח ארגוני.

מטרת המחקר

מטרתו של המחקר הנוכחי היתה לבדוק קשר בין עבודת היועץ לבין סגנון קבלת ההחלטות בבית הספר והאקלים הארגוני שלו. הנחנו, כי סגנון עבודת יועץ השם דגש על עבודת צוות, פיתוח אקלים ארגוני תוך התייחסות לְגושאים, כגון: אתריות, פיתוח מנהיגות בצוות, קביעת סטנדרטים, מתן תגמולים, בחירת ארגונים, יצירת אווירה של ידידות ותמיכה, כל אלה יביאו לשיפור היעילות של בית הספר או להגדרתו כבית ספר אפקטיבי. מבאן אנו גוזרים את **השערות המחקר**:

1. יימצא קשר בין עבודת היועץ השם דגש על אלמנטים מערכתיים לבין סגנון קבלת ההחלטות והאקלים הארגוני בבית הספר.
2. ככל שעבודת היועץ תהיה מערכתית יותר, כך תהליך קבלת ההחלטות והאקלים הארגוני יהיו טובים יותר.
3. יימצא קשר בין תהליך קבלת ההחלטות לבין האקלים הארגוני בבית הספר.

השיטה

נבדקים:

המדגם נערך בחמישה בתי ספר, מהם שניים מבוססים, שניים אינטגרטיביים ואחד טעון טיפוח.

השתתפו במחקר 71 מורים לפי ההתפלגות הבאה:

49 מתנכים המהווים 69% מהמדגם.

17 מורים מקצועיים המהווים 23% מהמדגם.

5 מורים העוסקים בהבטים הטיפוליים המהווים 7% מהמדגם.

ההתפלגות לכיתות היתה כדלקמן:

כיתה	מספר מורים	אחוז
א'-ב'	16	25.5
ג'-ד'	24	33.8
ה'-ו'	12	16.9
ז'-ח'	4	5.6
כללי	15	21.1.

חלוקה לפי שנות ותק של המורים:

שנים	מספר מורים	אחוז
10-1	32	45.1
20-11	19	26.7
30-21	13	18.3
42-31	7	9.9

כלים:

1. **שאלון פרטים אישיים לבדיקת משתני הרקע**

שאלון זה כלל פרטי רקע על בית הספר ועל המורה: סוג בית הספר, גודלו, אוכלוסיית התלמידים, שנות הוותק של המורה, תפקידו בבית הספר, הכיתה בה הוא מלמד.

2. **שאלון עבודת היועץ**

שאלון זה חובר על ידי עורכות המחקר לצורך מחקר זה. השאלון כולל 30 פריטים. מטרתו — לבדוק באיזו מידה מעורב יועץ בית הספר בפעילויות שונות, תוך שימת דגש על עבודה מערכתית. לדוגמה: היוועצות עם צוות המורים בבעיות כלליות של בית הספר, מעורבות בשינוי גישות פדגוגית, לקיחת חלק פעיל בתהליך קביעת מטרות בית הספר והדרכים להשגתן ולהערכתן.

על המורה, עונה השאלון, לדרג באיזו מידה מעורב היועץ בבית ספרו בפעילות המצויינת בהגד על פני סולם של 1-7, כאשר "1" — מבטא מעורב ביותר, ו-"7" — לא מעורב כלל.
בבדיקת מהימנות השאלון נמצא, כי רמת מהימנותו היא 95.

3. שאלון קבלת ההחלטות

שאלון זה חובר על ידי שמאק ורונקל (1985). במקור היה מבוסס השאלון על עיקרון ההשוואה בין המצוי לרצוי לדעת הנשאלים. במחקר זה נתבקשו המשיבים להתייחס אך ורק למצוי. השאלון כלל 10 פריטים. לדוגמה: ההחלטות בבית הספר מתקבלות על ידי עבודת צוות, אתה משתתף בקבלת ההחלטות הנוגעות בעבודתך.
על המורה עונה השאלון לבטא את המצב בבית ספרו, כאשר "1" מבטא תמיד, ו-"7" אף פעם.

4. שאלון אקלים ארגוני בבית הספר

שאלון זה חובר על ידי קולב, רובן ומק-נייטר (1984). בשאלון יש התייחסות ל-7 תחומים המרכיבים את המושג "אקלים ארגוני". השאלון כלל 8 פריטים וכל פריט מתייחס לתחום אחר המרכיב את המושג קונפורמיות, אחריות, סטנדרטים, תגמולים, בהירות ארגונית, ידידות ותמיכה, מנהיגות.
במחקר הנוכחי פוצל תחום ה"מנהיגות" לשניים — נכונות המורים לקבל מנהיגות ונכונות המורים לקחת מנהיגות.
בין השאלות: באיזו מידה הינך סבור שהמוסד מאורגן היטב, שמטרותיו מוגדרות וברורות, באיזו מידה הינך סבור כי אנשי הצוות מוכנים לקחת תפקידי מנהיגות על עצמם בשעת הצורך.
על המורה, עונה השאלון, לבטא את המצב בבית ספרו, כאשר "1" מבטא במידה רבה מאוד, ו-"7" בכלל לא.

הליך

ארבעת השאלונים הועברו כיחידה אחת בצורה קבוצתית בהדרי המורים על ידי עורכות המחקר. המורים נתבקשו לענות באופן אנונימי על השאלונים. יועץ ומנהל בית הספר לא היו מעורבים בתהליך העברת השאלונים.

תוצאות

לבדיקת השערת המחקר הראשונה, כי יימצא קשר בין עבודת היועץ השם דגש על אלמנטים מערכתיים לבין סגנון קבלת ההחלטות והאקלים הארגוני בבית הספר, נערך מבחן קורלציה (פירסון). להלן תוצאות הקורלציה בין השאלונים:

לוח מספר 1: מתאם פירסון בין משתני המחקר

	החלטה	אקלים
ייעוץ	.349**	.387 **

** P < 0.01

עיון בלוח מספר 1 מראה, כי נמצא קשר חיובי בין עבודת היועץ השם דגש על אלמנטים מערכתיים לבין סגנון קבלת ההחלטות והאקלים הארגוני.
לבדיקת השערת המחקר השנייה, האומרת כי ככל שעבודת היועץ תהיה מערכתית יותר כך תהליך קבלת ההחלטות והאקלים הארגוני יהיו טובים יותר, נערך מבחן דיסקרימיננט, שמטרתו לזהות את הפונקציות המאבחנות בין שתי קטגוריות היועצים (יועצים העובדים באופן מערכתי ויועצים שאינם עובדים כך).

לוח מספר 2: תוצאות הפונקציה המאבחנת לבדיקת איפיונים ייחודיים של שתי קבוצות היועצים

משתנה	מקדם
החלטה	0.63
אקלים	0.49
ווילקס	0.83
קורלציה קנונית	0.41

P < 0.003

אחוז הניבוי של היועצים (ארגוניים ולא ארגוניים) בקבוצותיהם המתאימות 71.83%

"החלטה" ו"אקלים" אכן מאפיינים את היועץ העובד באופן מערכתי. לבדיקת השערת המחקר השלישית, כי יימצא קשר חיובי בין תהליך קבלת ההחלטות לבין האקלים הארגוני בבית הספר, נערכה בדיקת קורלציה על שם פירסון. להלן תוצאות הקורלציה בין השאלונים.

לוח מספר 3: מתאם פירסון בין שאלון האקלים הארגוני לבין שאלון קבלת ההחלטות

	אקלים	החלטה
אקלים	1.00	.626 **
החלטה	.626 **	1.00

** $P < 0.01$

עיון בטבלה מספר 3 מראה, כי נמצא קשר חיובי בין סגנון קבלת ההחלטות בבית הספר לבין אקלימו הארגוני.

לוח מספר 4: סטטיסטיקה תאורית

משתנה		מס' נבדקים	ממוצע	סטיית תקן
קבלת החלטות	נמוך	28	48.25	10.337
	גבוה	43	56.34	9.079
	נמוך	27	34.48	7.944
	גבוה	43	40.02	6.595

דיון

ההנחה המרכזית העומדת בבסיס המושג "בית הספר האפקטיבי" הינה, כי התהליכים אותם עוברים בית הספר, הסביבה והמבנה יכולים ליצור את ההבדלים בהשגיהם של התלמידים. מידת האפקטיביות של בית הספר תיקבע על פי השגי התלמידים, כשהדרך להגשמת משימה זו הינה מתן דגש על תהליכים בתוך בית הספר. ממחקרים שונים שנערכו, נמצא כי התארגנות פנימית מפותחת, שיש בה עיסוק משותף ושוטף של צוות המורים, ההנהלה, ההורים והקהילה בתהליכים של קבלת החלטות ופתרון בעיות, תוביל לתפקוד טוב יותר של בית הספר, במונחים של אפקטיביות בית ספרית, כשהכוונה היא להשגים לימודיים.

זאת ועוד, ברמה המערכתית "האתגר הארגוני הגדול הוא לקיים מוסד שבו האנשים משתפים פעולה זה עם זה, באופן שיטתי וממוסד, לשם התוויית דרכו של המוסד ודפוסי עבודתו. שיתוף פעולה זה פרושו ללמוד יחד על השיטות

החלופיות שניתן לנקוט לארגונו הפנימי של המוסד, דרכים לשתף את המורים בפתרון בעיות וקבלת החלטות, דרכי יישומם של פתרונות אלה, גיבוש מדיניות פדגוגית ביחס לשיטות ההוראה והתכנים, וקביעת תכנית לימודים בעלת משמעות חיונית לתלמידים ובעלת המשכיות משנה לשנה" (שרן, 1990). הידוק החיבורים והקשרים המסייעים ליצירת תקשורת טובה בין האנשים, יכול להעשות באמצעות פיתוח עבודת צוות ודרכים לקבלת החלטות ופתרון בעיות.

עבודת צוות משתקפת בדיונים רבים בין המורים הממוקדים בעבודת ההוראה שלהם, בהעלאה משותפת של רעיונות, בתהליכים של משא ומתן (שרן ושחר, 1990), בגיבוש אמות מידה לציפיה בכיתות של עמיתים, בתכנון משותף של ההוראה והלמידה, בתכנון משותף של פעולות חוץ מוסדיות ובהוראת עמיתים (פוקס, 1995). שיתוף פעולה מגביר את הקשר בין האנשים ותורם לאווירה טובה, הוא מחזק תחושת השתייכות ומחוייבות, מאפשר דיון, למידה ועשייה הדדית ומפחית את הלחץ והתחרות בקרב האנשים.

הבהרת המדיניות החינוכית וקבלת ההחלטות הקשורות בה, הערכת המצב בתחומים השונים, כמו תחום ההוראה־למידה, התחום החברתי והתחום התקשורתי, ברור דרכי העבודה והאמצעים הנחוצים לשיפור הקיים בזיקה למדיניות, בהערכת היישום ובתוצאותיו — כל אלה מצריכים רמה גבוהה של מיומנויות דיון ויכולת מקצועית לקבלת החלטות ולפתרון בעיות. קבלת החלטות מצריכה גם הענקת רמה מסוימת של אוטונומיה וסמכות למנגנונים השונים. השותפות בקבלת החלטות מובילה למחוייבות רבה יותר ולביצוע טוב יותר של ההחלטות, ובד בבד מגבירה את שביעות רצונם של המורים מעבודתם, משפרת את התקשורת במוסד ומעלה את המורל של סגל המורים (שרן ושחר, 1990). כל אלה, בתורם, תורמים לאפקטיביות בית הספר.

מטרת מחקר זה היתה לבדוק את תרומתו הייחודית של היועץ לאפקטיביות בית הספר, תוך התייחסות לשני נושאים: קבלת החלטות ופתרון בעיות.

הינחנו, כי ככל שעבודת היועץ תהיה מערכתית יותר, כך תהליך קבלת ההחלטות והאקלים הארגוני יהיו טובים יותר.

הנחת מחקר זו אוששה. אכן נמצא, כי יועצים העובדים באופן מערכתי, בבית ספרם מתנהלת עבודת צוות והאקלים הארגוני טוב יותר. ככל שאנשי הצוות מודרכים ויודעים לפעול באופן משותף לשם זיהוי של בעיות המוסד בתחום

ההוראה והלמידה, כך יכול בית הספר לבצע תהליכים מקצועיים מתוחכמים יותר, שיש בהם כדי לקדם את מטרותיו החברתיות והלימודיות ולאפשר פיתוח אקלים ארגוני טוב יותר.

בנוסף הנחנו, כי יימצא קשר בין תהליך קבלת ההחלטות לאקלים הארגוני בבית הספר. גם הנחת מחקר זו אוששה. השותפות בתהליך קבלת החלטות מובילה למחוייבות רבה יותר ולביצוע טוב יותר של ההחלטות, מגבירה את שביעות רצון המורים, משפרת את התקשורת ומעלה את המורל.

עוד נמצא, כי יועצים העובדים באופן מערכתי קיבלו ציון גבוה יותר בקבלת ההחלטות.

תוצאות המחקר מוכיחות, כי תפיסת התפקיד החדשה של היועץ, הרואה בפיתוח עבודת צוות או בפיתוח אקלים ארגוני, מרכיבים חיוניים ובעלי חשיבות רבה, הינה הכרחית, וכי אכן נמצא קשר בין סגנון עבודתו של היועץ לבין תהליכים בית ספריים.

במחקר זה נעשה ניסיון ליצור בסיס למחקרים נוספים בנושא הייעוץ בבית הספר האפקטיבי. נבדקה באופן כללי ההשערה כי יימצא קשר בין סגנון עבודתו של היועץ לאפקטיביות בית הספר.

יש מקום להמשיך ולהרחיב את בסיס הידע, ולבדוק באופן מעמיק יותר את סגנון עבודתו של היועץ כמשפיע על אפקטיביות בית הספר תוך התמקדות על משתנים, כגון: אישיות היועץ, סגנון עבודת היועץ, נסיון היועץ, מקומו של היועץ בבית הספר, תקשורת בין אישית – כמשפיעים על אפקטיביות בית הספר.

ביבליוגרפיה

ארהרד, ר. (1991). "פיתוח צוות כחוויה התנסותית: מודל נסיוני בייעוץ החינוכי", בתוך **הייעוץ החינוכי**, כרך ב', חוברת א', אייר, תשנ"א, עמודים 22-33.

פוקס, א. (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**, תל-אביב, הוצאת צ'ריקובר.

שרן, ש. (1990). **שינוי מתוכנן בחינוך: כיצד?** מאמר שהוגש לקראת דיון בוועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך והתרבות.

פרידמן, י., הורביץ, ת. ושליב ר. (1988). **אפקטיביות תרבות ואקלים של בתי ספר**, ירושלים מכון הנרייטה סאלד.

שרן, ש. ושחר, (1990). **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**, ירושלים ותל אביב, הוצאת שוקן.

Coleman, J.S., et al. (1966). **Equality of Educational Opportunity.** Washington DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.

Fullan, M. (1982). **The Meaning of Educational Change.** New York: NY; Teachers College Press.

Jenks, C.S. et al. (1972). **Inequality: A Reassessement of the Effect of Family and Schooling in America**, New York, NY: Basic Books.

Kolb, D., Rubin, U., & Mcintyre J. (1984). **Organizational Psychology,** (4th ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nadler, D. (1977). **Feedback and Organization Development Using Data Based Methods.** Reading, Mass: Addison – Wesley.

Rowan, B., Bossert, S., & Dwyer D. (1983). Research on Effective Schools: A Cautionary Note. **Educational Researcher,** 12 (4), 24-31.

Rye, D., R., & Sparks, R. (1991). "Planning and Management: Keys to a Successful K-12 Counseling Program", **The School Counselor,** 38, 263-267.

Sarason, S. (1982). **The Culture of the School and the Problem of Change,** (2nd ed). Boston, Mass: Allyn and Bacon.

Schmuck, R., & Runkel, P. (1985). **The Handbook of Organization Development in Schools** (3rd ed). Palo Alto, CA: Mayfield Pub. Co.

Sharan, S., Kussell P., Hertz-Lazarowitz, R., Bejerand Y., Raviv, S., & Sharan, Y. (1984). **Cooperative Learning in the Classroom: Research in Desegregated Schools.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

עמדות תלמידים כלפי למידה בהקבצות לעומת למידה בכיתה הטרוגנית

עיד חסן ומצארווה אבראהים*

המחקר בא לבדוק את עמדות התלמידים כלפי שתי שיטות למידה: למידה בהקבצות, ושיטת למידה בכיתת־אם הטרוגנית.

המחקר נערך בבית ספר חטיבת ביניים בכפר קרע, שנתקבלה בו החלטה לבטל את ההקבצות ולעבור להוראה בכיתה הטרוגנית.

אנחנו, יועצי בית הספר, נתבקשנו לבדוק את עמדות התלמידים. לשם כך העברנו שאלון לתלמידים. השאלה המרכזית שבקשנו לבדוק היא, מה מרגישים ותושבים התלמידים על המעבר מהרכב לימודים אחד להרכב לימודים אחר, ומשיטת למידה אחת לשיטת למידה אחרת.

ההערכה נעשתה בקרב תלמידי כיתות ט' שלמדו בכיתה ז' בשיטת ההקבצות ובכיתות ח' ו־ט' למדו בכיתת־אם הטרוגנית. הם נתבקשו למלא שאלון שמורכב משני חלקים: בחלק הראשון נתבקשו התלמידים לציין את ההעדפה שלהם ובחלק השני שאלה פתוחה וכה נתבקשו להביע בקצרה את סיבת ההעדפה.

נמצא, כי רוב התלמידים (גם החלשים מביניהם) העדיפו את שיטת הלמידה בהקבצות. לגבי החלשים התוצאה היתה מפתיעה וטעונת בדיקה.

רקע תיאורטי

שיטת הלמידה בהקבצות הונהגה במערכת החינוך עם הקמת חטיבות הביניים והפעלת האינטגרציה החינוכית.

כפתרון לבעיות העשויות להתעורר בשל ההטרוגניות של הכיתות, עקב החלת האינטגרציה, הותר לחלק את התלמידים לקבוצות לימוד, על פי רמתם במקצועות

* יועצים חינוכיים, בית ספר חטיבת ביניים כפר קרע

אנגלית, מתימטיקה ולשון (בבית הספר הערבי חולקו התלמידים על פי רמות במקצועות: מתימטיקה, עברית וערבית). החלוקה להקבצות באה להקל על המורים, ולאפשר להם לעבוד עם תלמידים בעלי רמות שונות, לשמור על אוכלוסיית התלמידים החזקים, שלא יצאו נפסדים במקצועות חשובים אלה ולקדם את התלמידים החלשים על פי יכולתם.

בשנים האחרונות שינה משרד החינוך את מדיניותו והמליץ לקיים את ההוראה בכיתה הטרוגנית בשיטות הוראה מגוונות, המכירות בשינוי ברמה, ביכולת ובסגנונות הלמידה של תלמידי הכיתה. במקרים בהם מונהגת שיטת ההקצבה במתימטיקה ובאנגלית; יש לפעול, ככל שניתן למיתונה.

חטיבת הביניים "כפר קרע" נמנית עם חטיבות הביניים הראשונות שקמו עקב הרפורמה במערכת החינוך. מראשית דרכה הונהגה בה שיטת הלמידה בהקבצות. הנושא של ביטול ההקבצות ומעבר להוראה בכיתת אם הטרוגנית עלה בסוף שנת הלימודים תשנ"ד, עקב חוזר המנכ"ל שהמליץ על ביטול ההקבצות ועל מעבר להוראה בכיתה הטרוגנית.

שני היועצים בבית הספר נתבקשו לא להעביר בחינות מיון בסוף כיתה ו'. היו אלה בחינות שנהגנו להעביר בסוף כל שנת לימודים לתלמידי כיתות ו', שבאים לחטיבת הביניים, והן שימשו כלי למיון תלמידים להקבצות.

מנהל בית הספר הקים צוות היגוי שמורכב מהמנהל עצמו, סגנו, שני היועצים החינוכיים בבית הספר, מרכזי מקצועות ונציג ועד ההורים. הצוות נתבקש ללמוד את הסוגיה ולגבש עמדה ולקבל החלטה לגבי שיטת ההוראה בהקבצות.

הצוות החליט לבטל את ההקבצות ולעבור להוראה בכיתה הטרוגנית בשנת הלימודים הקרובה, לעקוב אחרי המצב החדש במשך שנה ולשוב ולהיוועד לשם קבלת החלטה סופית.

עם פתיחת שנת הלימודים החדשה בוטלו ההקבצות בשני המקצועות: ערבית ועברית. התלמידים המשיכו ללמוד מתמיטיקה בשיטת ההקבצות.

המעקב נמשך שנתיים והוא כלל בדיקת הישגים ועמדות מורים. לאחרונה, פנינו לתלמידים לבדיקת עמדותיהם כלפי שתי שיטות הלמידה, היבט שלא נבדק, לפי מיטב ידיעתנו.

מטרת המחקר

מטרת המחקר היתה לבדוק את עמדות התלמידים כלפי שתי שיטות למידה. שיטת הלמידה בהקבצות ושיטת למידה בכיתת־אם הטרוגנית.

שיטת המחקר

א. אוכלוסיית המחקר

המחקר נעשה בקרב תלמידי כיתות ט' שהוו את שתי שיטות הלמידה. בכיתה ז' למדו בהקבצות ובכיתות ח' ו־ט' למדו בכיתות־אם הטרוגניות. המדגם כלל 225 תלמידים. לוח מספר 1 מציג את התפלגות הנבדקים לפי רמת ההישגים.

לוח מספר 1: התפלגות הנבדקים לפי רמת ההישגים

רמת ההישגים הלימודיים	N	%
תלמידים חזקים	94	41.8
תלמידים בינוניים	84	37.3
תלמידים חלשים	47	20.9
סה"כ	225	100

ב. שאלת המחקר

השאלה המרכזית שביקשנו לבדוק היא, מה מרגישים וחושבים התלמידים על המעבר משיטת למידה אחת לשיטת למידה אחרת. כלומר, מלמידה בהקבצות לשיטת למידה בכיתת־אם הטרוגנית במקצועות ההקבצה: ערבית, עברית ומתימטיקה.

אלו הן השאלות הנגזרות משאלה מרכזית זו:

1. מהי עמדת התלמידים כלפי למידה בהקבצות במהלך כיתה ז'.
2. מהי עמדת התלמידים כלפי למידה בכיתת־אם הטרוגנית במהלך השנתיים האחרונות.
3. מה ההסבר שהם נותנים לכל עמדה.

ג. דרך איסוף הנתונים

העברת השאלון נעשתה ב־7 כיתות, סה"כ בקרב 225 תלמידים, לאחר תאום עם המורים ועם המנהל.

המנהל וגם המורים לא נכחו בעת העברת השאלון, כדי למנוע אי־נוחות מהתלמידים, וכדי להסביר להם את מטרת המבדק ואת הפריטים בשאלון. אי־נוחות ואי־הבנת הנדרש עלולות היו לפגוע בתוקף ובמהימנות התשובות. עורכי המחקר נוכחו בעת מילוי השאלונים וכאשר היו דרושות הבהרות הן ניתנו באופן אינדיבידואלי במהלך העבודה.

משך העבודה היה 30 דקות. הנבדקים שיתפו פעולה ברצון ונראה כי התייחסו ברצינות למילוי השאלון.

ממצאים

1. העדפות כלל התלמידים

לוח מספר 2: לוח המציג את העדפות כלל הנבדקים כלפי שתי שיטות הלמידה

העדפת ההקבצה		העדפת כיתת־אם הטרוגנית	
N	%	N	%
168	74	57	26

לוח מספר 2 מראה העדפה ברורה לשיטת הלמידה בהקבצות. שיעור גבוה (74%) של תלמידי כיתות ט' מעדיפים את שיטת הלמידה בהקבצות.

שיעור קטן (26%) של תלמידי כיתות ט' מעדיפים את שיטת הלמידה בכיתת־אם הטרוגנית.

2. העדפות תלמידים לפי הישגיהם

לוח מספר 3: ממוצעים של העדפות על פי רמת ההישגים הלימודיים

רמת ההישגים בלימודים	העדפת ההקבצה		העדפת כיתת־אם הטרוגנית	
	N	%	N	%
חזקים	70	74.4	24	25.6
בינוניים	64	76	20	24
חלשים	34	72	13	28

על פי הממוצעים המוצגים בלוח 3, נראה העדפה ברורה של שלושת הקבוצות לשיטת הלמידה בהקבוצות. מפתיעה במקצת העובדה, שרוב התלמידים החלשים (72%) מעדיפים את שיטת הלמידה בהקבוצות. זה נוגד את התוצאות שהתקבלו במחקר דומה שנערך בחטיבת הביניים "יונתן" ברעננה. נראה שאפשר למצוא תשובה לממצא זה בנימוקי התלמידים להעדפותיהם המדווחים להלן:

ג. נימוקי התלמידים על העדפת שיטת הלמידה בהקבוצות.

— נימוקי התלמידים החזקים:
תהישגים בהקבוצות יותר גבוהים.
התלמידים החזקים מפסידים בכיתת־האם.
התלמידים החלשים מפריעים לכיתה ולמורה בכיתת־האם.
בהקבוצות גוברת התחרות.
בהקבוצות גוברת המוטיבציה.
יותר קל למורה לעבוד עם קבוצה הומוגנית.
המשמעת יותר גדולה בהקבוצות.
בהקבוצות כל תלמיד לומד לפי יכולתו.
בהקבוצה הזמן מנוצל בהלכה.
בהקבוצה כל תלמיד מקבל את חלקו.
התלמידים החלשים אבודים בכיתת־האם.

— נימוקי התלמידים הבינוניים:
בהקבוצה יותר קל למורה.
בהקבוצה יותר קל לתלמיד.
בכיתת האם התלמיד הבינוני מאוים.
בהקבוצה יותר מוח.
בכיתת־האם יש בזבוז זמן.
בהקבוצה כל תלמיד מרגיש שהוא שווה.

— נימוקי התלמידים החלשים:
בהקבוצה התלמיד לומד לפי יכולתו.
בהקבוצה אנו מבינים מה מתרחש בכיתה.
בכיתת־האם המורים לא מתייחסים אלינו.
בכיתת־האם אנחנו מרגישים מאוימים ומפוחדים.
בכיתת־האם החזקים לועגים לחלשים.

בכיתת־האם אנחנו לא מעיזים להתערב.
בכיתת־האם אנחנו לא מעיזים לדבר.
אנחנו האשמים תמיד אם יש הפרעות.

סיכום ומסקנות

מטרת המחקר היתה לבדוק את עמדת תלמידי כיתות ט' בחטיבת הביניים כפר קרע כלפי שתי שיטות ההוראה. מחקר זה הראה, כי רוב התלמידים שנבדקו בשלושת בקבוצות (חזקים, בינוניים וחלשים) מעדיפים את שיטת הלמידה בהקבוצות. עקב הממצאים הניילבכוונתנו לשוחח עם מורים ותלמידים, ובעיקר עם תלמידי הקבצה ג' ולקבל מהם מידע מפורט ומעמיק יותר.

תמוהות בעינינו עמדות התלמידים החלשים כלפי הלמידה בהקבצות והעדפתם שיטה זו.

ניסיון להבין תופעה זו, מביא אותנו לחשוב, אם כי בזהירות, שאוכלוסיית התלמידים החלשים התקשו למצוא את מקומם בתוך הכיתה ההטרוגנית. הדבר קשור כנראה באי יכולתם של המורים להתמודד עם מציאות זו ואין להם את הכלים ואת הידע ללמד בכיתה הטרוגנית.

יצויין גם, שהצפיפות בכיתה מוסיפה קשיים גדולים לעבודה בכיתת־אם הטרוגנית, בשיטת הוראה אלטרנטיביות. ממוצע התלמידים בכיתה (38-40).

ביבליוגרפיה

מגורי־כהן אידית. עמדות תלמידים כלפי למידה בהקבצות. בתוך: **הייעוץ החינוכי והערכה מתקדמת**, תשנ"ה, משרד החינוך והתרבות: 64-76.

חוזר המנהל הכללי, משרד החינוך והתרבות, נד/8, כ"ב בניסן התשנ"ד (3 באפריל 1994).

שאלון עמדות

תלמידים יקרים,

זוכרים אתם שבכיתה ז' למדתם לפי שיטת ההקבצה את המקצועות: ערבית, עברית ומתמטיקה.

בכיתות ח' ו־ט' למדתם את כל המקצועות בכיתת האם, חוץ ממתמטיקה שלמדתם עד היום בהקבצות.

מעניינות אותנו חוות דעתכם והרגשתכם בנושא חשוב זה.

1. שם התלמיד _____
כיתה _____

2. בכיתה ז' למדתי בהקבצה:

ערבית	א	א2	א3	ב	ג
עברית	א	א2	א3	ב	ג
מתמטיקה	א	א2	א3	ב	ג

3. בכיתה ט' אני לומד מתמטיקה בהקצבה:

א	א2	א3	ב	ג

4. אני ממליץ לביה"ס ללמד בעתיד לפי שיטת ההקבצות.
למה _____
_____

5. אני ממליץ לביה"ס ללמד בעתיד את כל המקצועות בכיתת האם (בלי הקבצות).
למה _____
_____

מתאוריה למעשה

גישת Human Dynamics ותרומתה לעבודת היועץ

ד"ר שבתאי נוי*

מאמר זה מציג גישה פסיכולוגית חדשנית, Human Dynamics (סיגל והורן, 1990, 1990א', 1991, a1991, 1993, a1994, b1994, 1995א, 1995a, 1996; נוי ושרייבר, 1995), המתייחסת להבדלים במבנה האישיות. היא מזהה תשעה סגנונות בסיסיים של האישיות (דינמיקות אישיות), המהווים את אחד מהמקורות לשוני בין בני אדם, להבדלים בדרכי התקשורת שלהם, בסגנונות הלמידה, בייחודיות הרגשית ובדרך ההתפתחות. השוני האמור בנוי על תשתית של ייחודיות במבנה ובתפקוד של האישיות. לכל דינמיקה מבנה ואישיות ותפקוד ייחודיים, נקודות כוח וחולשה השונים מדינמיקות אחרות, מסלול התפתחות האופייני לה, דרכי תקשורת אופייניים וסגנון למידה בלעדי.

הכרת הגישה עשויה להעשיר את עבודת היועץ ולהוסיף לה מימד חשוב.

הייעוץ כתקשורת וכתהליך למידה

הייעוץ לפרט או למערכת הוא תהליך של תקשורת. הנועץ מתקשר עם היועץ על הקושי שלו, והיועץ מנסה להעביר מסרים תקשורתיים לגבי דרכי ההתמודדות המועדפות. כאשר התקשורת ביניהם קולחת, המסרים עוברים בקלות. אולם, כאשר קיימים חסמים בתהליך התקשורתי, יתכן שיתעכב התהליך הייעוצי. חסמים בתקשורת הטיפולית אינם בהכרח אשמתו של המטופל. הם עלולים לנבוע מהבדלים, שלא אובחנו, בין סגנונות התקשורת של שני המתקשרים: המטפל והמטופל. נכון להניח שהאחריות להתאמת דרכי התקשורת מוטלת בעיקר על היועץ.

כמו שמשווקים מוצר או רעיון חדש, המטרה הטיפולית תתקבל בקלות על ידי המטופל, אם היא תתחבר למערכת המוטיבציונית הספציפית שלו. כאשר המסר הייעוצי מתאים לסגנון התקשורת המועדף של הנועץ, ולדרך שבה הוא קולט

---

* פסיכולוג קליני וחינוכי בכיר, פרקטיקה פרטית.

ומקבל רעיונות חדשים, תהיה הקליטה שלו קלה יותר ומהירה. אם לאו, הייעוץ עלול להיות איטי יותר ואולי אף לא ישיג את מטרתו.

הייעוץ איננו רק תהליך של התחברות מוטיבציונית. הוא גם תהליך של למידה. במהלכו אמור הנועץ ללמוד מושגים חדשים ודרכי פעולה שונות. כדי שהלמידה תהיה אופטימלית, רצוי שתנאיה יותאמו לסגנון הלמידה של הנועץ. את המסר הטיפולי יש לנסח כך שיתאים לסגנון הלמידה של הנועץ. כך הם יובנו על ידי הנועץ בדרך הקלה והטבעית לו ביותר. דרך אחרת תהיה יעילה פחות, או אף חסרת תועלת לחלוטין.

מאמר זה מציג גישה אשר מציעה דרכים שישפרו את הטיפול ויגבירו את עוצמתו. הגישה משיגה את מטרתה על ידי למידת הסגנון האופייני לאישיותו של הלקוח, והתאמת תהליך הייעוץ אליו. היועצים מנהלים דיאלוג עם מנהלים, עמיתים, מורים ותלמידים ושואפים לתקשורת זורמת. כמו כן, ממונים היועצים, לא פעם, על שיפור התקשורת בין חברים אחרים במערכת. ככל שהיועצים יהיו מודעים להבדלים הבסיסיים בין דרכי התקשורת והלמידה שלהם עצמם לבין אלה האופייניים לשותפים לתקשורת, דהיינו, הלקוחות, כך תהיה התקשורת מותאמת יותר והייעוץ ישתפר.

חיוב ושלילה הנובעים מן ההבדלים בסגנונות התקשורת ודרכי הלמידה

מקורו של השוני בין בני אדם הוא מגוון. הוא עשוי לנבוע מתורשה, מחינוך, מניסיון חיים, ממינו של האדם ועוד. אחד מגורמיו של השוני, אשר לא זכה עד כה להכרה מספקת, נובע מהבדלים מולדים במבנה הבסיסי של האישיות. המבנים השונים של האישיות משפיעים על מסלולי התפתחות נבדלים ועל אופני התקשורת ודרכי הלמידה (סיגל והורן, 1992, 1993, a1994, 1996).

הרמוניה מול קונפליקט במשפחה ובצוותי עבודה

לקשיי תקשורת במשפחה עלולות להיות סיבות רבות. אחת מן החשובות שבהן היא המכשול בתקשורת כאשר סגנונות התקשורת הבסיסיים של חברי המשפחה שונים זה מזה. בני זוג, הורה וילדו, או חברים בצוות עבודה, אינם בהכרח בעלי

מבנה אישיות זהה. השוני במבנה האישיות מביא להבדלים בצורכי התקשורת, ובעקבות כך לקשיי תקשורת.

אם אחד מבני המשפחה זקוק לעיבוד רגשי מפורט, בעוד האחר ממהר לפתור בעיות במישור המעשי, הם עלולים לפגוע זה בזה אפילו כאשר כוונתם טובה מלכתחילה. פגיעה עלולה להיות גם סביב הביטוי הרגשי, כאשר לאחד הוא חשוב, בעוד האחר מזלזל בו, או כאשר האחד בלתי סבלני לפרטים בעוד האחר זקוק להם. יתר על כן, כל אחד מחברי המשפחה בטוח שהסגנון שלו הוא הנורמלי והיעיל ביותר, ואילו הדרך השונה של האחר היא נחותה או חריגה. הקשיים בתקשורת משבשים את היכולת לעשות דברים יחד ולהעניק תמיכה הדדית במשפחה. בנוסף לכך, חוסר הסובלנות לגבי הזולת והעברת המסר על נחיתותו פוגעים בהתפתחות הילד ויוצרים אצלו דימוי עצמי ירוד.

כאשר אין הם מצליחים לתקשר ביניהם, בני זוג או הורים וילדים, נכנסים, לא פעם, למעגל של דחייה הדדית, ליריבות ולקונפליקט. לעומת זה, לאחר התגברות על הקושי, ההבדלים עשויים להיות משאב רב ערך ביצירת תזמורת המנגנת בקולות שונים, המפרים ומשלימים זה את זה. בתנאים אופטימליים עשויה התקשורת בין השונים להוביל להבנה ולהעשרה הדדית, לצמיחה וללמידה מירביים.

סובלנות לסגנון שונה והתאמה הדדית של התקשורת לצורכיהם של המתקשרים הם תנאים לחיים ביחד כזוג, כמשפחה או כצוות בעבודה. כאשר הצליחו חברי המשפחה או הצוות להגיע לסובלנות ולקבלה הדדית, עדיין עליהם להשיג רמה נוספת. עליהם להגיע להבנה עמוקה של המייחד את העצמי ואת הזולת ואת צורכי התקשורת הייחודיים של כל אחד מן הצדדים, על מנת לאפשר תקשורת טובה יותר עם הזולת והפריה הדדית.

להורה, קשה לעתים לקבל את ילדו כאשר זה שונה מן הדפוס שלו. כאשר הבנה עמוקה של הזולת חסרה, הילד השונה עלול לגרום דאגה להוריו, או להיתפס כעוין אותו, או לקבל סטיגמה של חריג, חלש, בלתי מרוסן, וכדומה. לעתים, הבנת השוני וקבלתו, היא, לכשעצמה, תנאי מספיק לשיפור התפקוד ההורי ולצמיחה תקינה של הילד, ולא דרוש טיפול נוסף. הבנת השוני מאפשרת להורה לעודד את ילדו לצמוח בהתאם למסלול הטבעי של הילד, מבלי לכפות עליו את דרכו של

ההורה, ומבלי לאלץ אותו להפנים מלכתחילה דימוי עצמי שלילי. דוגמאות לכך מצויות בשפע.

מספרת מנהלת בית ספר: "היה לי קשה לקבל את בתי. כאב לי שהיא ממעטת להביע רגשות ושהיא מתייחסת בעיקר לעובדות. הדרישה שלי ממנה להבעת רגשות גרמה לשתינו תסכול. היא הרחיקה אותנו במקום לקרב. בתי בוודאי כעסה עלי, ואני הייתי בטוחה שמשהו לא בסדר אצלה, או שהיא עושה לי "דווקא", משום שהיא יודעת שהמימד הרגשי חשוב לי כל כך. לאחר השתתפות בסדנה, למדתי שהיא פשוט שונה ממני, אך איננה נחותה או פגומה. הבנתי, שהיא תתפתח במיטבה אם תפתח את התכונות שבהן היא חזקה ולא את מה שאני רוצה שתבטא. הידע החדש גרם לי להיות סובלנית ומקבלת יותר, ונתן לי כלים איך לתקשר איתה טוב יותר. שתינו מאושרות היום יותר והקשרים בינינו השתפרו."

את הסיפור שלהלן סיפרה, במהלך תהליך ייעוצי, צעירה בסוף שנות העשרים שלה:

"זמן קצר לאחר שאבי נפטר באופן פתאומי, טענו בני המשפחה כי החיים חייבים להמשיך; עלינו להתעלם מן העבר ולקחת את עצמנו בידיים. אני יודעת שכך הם פעלו מאז מעולם. תמיד הם הציבו לעצמם מטרות אופרטיביות שיש להשיגן, ונעו אליהן במהירות. הם הרגישו טוב כאשר הם נעו לעבר המטרה שבחרו בה. הם החליטו להרגיש בסדר ופעלו בנידון.

אצלי התהליך שונה. אני חייבת לעבד את רגשותיי ולהגיע להרמוניה רגשית לפני שאני מסוגלת לנוע קדימה. משום שאני שונה מהם, זכיתי תמיד לכינויים כמו "לא נורמלית". ברבות השנים גם אני הזדהיתי איתם ולמדתי לראות את עצמי כבעייתית. למדתי לראות חולשה בהבעה רגשית, ופרשתי את הנטייה שלי להגיע לעומק רגשי כבלבול מוח בלתי מעשי. למעשה, באתי לטיפול עם הרגשה ברורה שמשהו בסיסי לקוי אצלי. בטיפול למדתי שאני שונה מהם, אך איננו נחותה. להפך, יש לי נקודות כוח שאין להם. יותר חשוב, למדתי שיש לי זכות לגיטימית להתפתחות לפי הסגנון האישי שלי."

את כל מה שנאמר לעיל לגבי יחסים במשפחה ניתן בקלות ליישם לגבי צוותי עבודה. גם שם התקשורת הקולחת חיונית כדי שכל אחד מן החברים ירגיש טוב

ויתרום לתפוקה מירבית של הצוות. כאשר היועץ מודע להבדלים שבין חברי המשפחה או הצוות, הוא מסוגל להגביר את המודעות שלהם להבדלים ולגבש יחד דרכי הידברות הכוללות את צורכיהם של כל המשתתפים והמושתתים על סובלנות וקבלה.

לסיכום, השוני בין בני אדם עשוי להביא תועלת אם חברים בצוות או בקבוצה המתפקדים ביחד (במשפחה, בבית הספר, בצוותי עבודה ובארגונים אחרים) מודעים לשוני, סובלניים כלפיו, מקבלים אותו, ויכולים לרתום אותו למען העשרה הדדית, לתפוקה גדולה יותר ולתחושת קירבה וסיפוק בין החברים. מאידך, בהעדר התנאים האמורים, שוני זה עלול לגרום לקשיי תקשורת ולדיס־הרמוניה, ובמקרים קשים, אף לאלימות (סיגל והורן, 1990, 1995א, 1996). היועץ עשוי להיות האדם שיגביר את המודעות לשוני וישפר את התקשורת ואת התפקוד של הקבוצה.

קושי בלמידה ובהתחברות רגשית אליה

הפסיכולוגיה החינוכית מדברת על שני גורמים עיקריים המשפיעים על תהליך הלמידה: האחד הוא היכולת ללמוד, והשני הוא המוטיבציה. הראשון מתייחס ליכולת לקלוט ולהבין את המסר הלימודי, והשני למעורבות הרגשית התורמת להנעה להקשיב לו מלכתחילה. דינמיקות האישיות כוללות בתוכן את שני המרכיבים הללו. הדינמיקה משפיעה על מה שגורם לאדם להתלהב בלמידה ולהשקיע בה, כמו גם מה היא הדרך הטובה ביותר עבורו בקליטת החומר ובעיבודו.

יש להניח, שבכל כיתה בבית הספר מצויים תלמידים בעלי סגנונות למידה שונים, בדומה לפיזור הטבעי של דינמיקות־האישיות באוכלוסייה. התנאים הדרושים לכל קבוצה לשם למידה טובה, שונים ואף נוגדים זה את זה: חלק מן התלמידים זקוק ללמידה דדוקטיבית, המתחילה ממבנה ומטרה ברורים ומגיעה לפרטים בסוף התהליך. חלק אחר מפיק תועלת דווקא מתהליך למידה אינדוקטיבי, הפותח באיסוף מידע מפורט או התנסות מעשית, וגומר בהכללה ובמיקוד. יש תלמידים שעבורם קשר רגשי עם המורה הוא תנאי ללמידה, ואינטראקציה עם אחרים תומכת בלמידה, בעוד שאחרים זקוקים למרחב ולבדידות כדי למצות את עצמם. תלמידים מסוימים מתקשים ללמוד כאשר אין התלהבות או עניין בחומר הנלמד, וכאשר הם חשים שהמורה אינו הוגן או שאינו מעריך את הרעיונות שלהם. יש כאלה שהרעש מפריע להם, ואחרים שלומדים טוב יותר תוך כדי המולה חברתית. השימוש בחושים אף הוא שונה בדינמיקות השונות של האישיות: חלק

הן ויזואליות או קינסטתיות (באמצעות תחושת הגוף) וזקוקות לאינטראקציה עם החומר בלבד, ואחרות שמיעתיות וזקוקות לדיאלוג עם אדם אחר כתנאי ללמידה. בסך הכל, מדובר על חמישה סגנונות למידה נפוצים המלכדים את המידע שלעיל בצורות שונות. בתוך מציאות כיתתית כזאת מלמד המורה בשיטה המתאימה לו אישית, אך לא תמיד הולמת את צורכיהם של חלק מן התלמידים בכיתה.

מספרת מורה בבית ספר יסודי: "בדרך כלל, קשה לי לסכם את השורה התחתונה. תמיד ידעתי שיש בכיתתי תלמידים שמתקשים להבין אותי, כי אני מספקת פרטים והתנסויות למכביר, אך מתקשה למקד ולהבנות אותם. השנה התברכתי בתלמיד בעל כושר מצוין להבנייה ולמיקוד. הוא נוהג להפסיק אותי ולשאול: "המורה, האם את מתכוונת להגיד ש...?" התלמיד הזה עוזר לי מאוד. הצורך שלו במיקוד והעזרה שלו בהבנייה מסייעים לי להגדיר טוב יותר את המטרה ואת המסר החינוכי. בגלל הדיאלוג בינינו, השיעורים שלי השנה טובים בהרבה".

תלמידה מצטיינת באוניברסיטה: "לקחתי שיעור חובה לתואר השני. המורה הכבירה פרטים, אך לא נתנה סקירה כללית ומבנה. התקשיתי להבין מה היא רוצה, ולא קבלתי מאומה מן השיעורים. כאשר הבעתי בפניה את הצורך במיקוד ובהבנייה, היא התרגזה ואמרה שהייתי צריכה להבין זאת מזמן. החמצתי את כל הסמסטר.
למזלי, בסמסטר הבא הייתה לי מורה אחרת שהתחילה את השיעור שלה במבט כללי מלמעלה על כל התחום, לפני שהתמקדה בחלק הספציפי שלה. מבט־העל שלה איפשר לי למצוא גם את המקום של הקורס הקודם. עכשיו, יכולתי לחזור אל הספרים ולהבין מה רצתה המורה הראשונה".

תלמידת תיכון: "המורה שלנו לא יודעת ללמד ספרות. כל דבר היא מנתחת ומסבירה. ספרות צריך להרגיש ולחוות ולא לנתח. במקום ללמוד ספרות אני מתעצבנת ופונה לפטפט עם חברותיי".

תלונה הפוכה מביעה תלמידה אחרת: "המורה לספרות מעצבנת. הכל אצלה רגשות ותחושות. אי אפשר להבין שום דבר. היא לא מקדישה כלום להבנת החומר".

תלמיד שעזב בית ספר תיכון ופנה ללימודים אקסטרניים אמר: "עתה אינני תלוי עוד בבית הספר. עכשיו, אוכל ללמוד כמו שאני אוהב, להתמקד בנושא אחד ביסודיות ובאיטיות, תוך הטמעת כל הפרטים, עד שאני גומר, ואז לעבור לנושא אחר מבלי הצורך להיחפז ולעבור כל יום מנושא לנושא, לבלבל אותם זה בזה, ללא מתן אפשרות לסיים את מה שהתחלתי. בבית הספר לא נתנו לי ללמוד!"

ללא ידע מעמיק על השוני בסגנונות הלמידה הטבעיים הנובעים מהמבנה של האישיות, וללא ניסיון מצד המורה לספק לכל תלמיד את צורכי הלמידה שלו, סביר שחלק מן התלמידים לא ימצה את הפוטנציאל שלו. תלמידים תת־משיגים אלה מועדים להסתבך בהפרעות התנהגות או באדישות. לא פעם ימוינו תלמידים אלה בשלב מאוחר יותר למסגרות מיוחדות, בגלל כישלונות מצטברים.

גם המורה עצמו נפגע כאשר הוא חש שאינו מגיע לחלק מתלמידיו. הוא עלול לחוש חוסר אונים ולהפנים דימוי מקצועי ירוד. הכרה יסודית של הסגנונות השונים וזיהויים, הן אצל הזולת והן אצל המורה עצמו, עשויות לשפר את המוטיבציה, להפרות את עבודת הכיתה, להביאה לתפקוד אופטימלי ולגרום להרגשה טובה יותר אצל תלמידים ומורים כאחת.

קשיי תקשורת בתהליך הייעוצי

יש לזכור שייעוץ הוא במהותו תהליך תקשורת, כמו שהוא גם תהליך למידה. גם היועץ והנועץ עשויים להיות בעלי דינמיקות אישיות שונות, ולכן בעלי צורכי תקשורת שונים. העדר מודעות לדרך החיים המאפיינת את הנועץ (סגנון התקשורת והלמידה שלו) עלול לחבל בתהליך הייעוצי. ככל שהתלמיד חלש יותר, כך הוא גמיש פחות ותלוי בסגנון אחד ובתנאים מיוחדים ללמידה בכיתה, כמו גם לצמיחה בתהליך הייעוץ. כמו במשפחה, כך גם בתהליך הייעוצי, השוני עלול להביא לראייה בלתי אובייקטיבית וליחוס של פתולוגיה לנועץ: יועץ בעל סגנון אובייקטיבי מרוחק עלול לראות פתולוגיה קשה בהצפה רגשית של נועץ מדינמיקה

אחרת, למרות שאצל הנועץ זהו חלק רגיל מחייו. ומנגד, יועץ בעל סגנון המחשיב הבעה רגשית עלול לראות פתולוגיה בריחוק, באובייקטיביות ובמבניות, הנובעים מהסגנון הבסיסי של הנועץ.

חלק מן הנועצים מכוונים בעיקר לעתיד וזקוקים למטרה חד־משמעית, חוזה טיפולי ברור, פתרון בעיות במציאות, רעיונות הגיוניים ומעשיים ותזוזה מהירה קדימה **לפני** (או בלי) עיבוד רגשי. הם עלולים לעזוב טיפול שאיננו מהיר וממוקד בבעיות חיצוניות או פשוט להתנתק ולא להשתתף בתהליך. חלק גדול מן הנועצים זקוק לעיבוד רגשי ולעיכול חוויות סובייקטיביות לפני התזוזה המעשית. יש המפיקים משעת הטיפול עקרונות קוגניטיביים שינחו אותם בעתיד, ויש אחרים, ששעת הטיפול מהווה עבורם התנסות רגשית או מעשית שאותה ימשיכו לעבד בבית. אלה גם אלה יפיקו תועלת מועטה בלבד מסגנון המנוגד לשלהם. התאמת הטיפול לסגנון האישי של הנועץ ולצורכי הצמיחה והלמידה שלו מייעלת את הטיפול ומקצרת אותו, ומשביחה את הקשר בין היועץ לנועץ.

השורשים והחידוש

הרעיון של מבני אישיות שונים איננו חדש. מן המוסכמות היא, שבני אדם נבדלים זה מזה. חלק מן השוני נוצר עקב אירועי חיים וחלקו טמון במבנים, כנראה מולדים, של האישיות. מהמבנים השונים של האישיות נובעים ההבדלים המהותיים בדרך שבה האדם קולט מידע ובצורה שהוא נוהג להתבטא, בסגנון הלמידה או המנהיגות שלו, וכן במסלול התפתחות וצורכי התפתחות ייחודיים לכל מבנה אישיות (ברג, 1995; נוי ושרייבר, 1994; סיגל והורן, 1990א, 1990a, 1991, 1993, 1995א, 1995a, 1996). הגישה המוצעת כאן מדגישה את ההבדלים המולדים, אם כי איננה מבטלת את ההבדלים הנרכשים במהלך החיים.

לאורך ההיסטוריה, היו ניסיונות להגדיר סוגי אישיות בעלי תכונות ייחודיות. אני מעדיף לדלג על ניסיונות הבוסר של שלדון וקרמר, שחיפשו הבדלים במבנה האישיות לפי הצורה הגופנית, ועל הפרנולוגיה של גלטון שניסתה לעשות זאת לפי המבנה החיצוני של הגולגולת. אלה שייכים ל"פרה־היסטוריה" של הפסיכולוגיה. חשוב להזכיר את יונג (יונג, 1933; הול ולינדזי, 1957) שהציג מסלולי התפתחות שונים המבוססים על סוגי אישיות. בעידן המודרני קיימות מספר גישות המציגות סגנונות שונים של אישיות, רובן בתחומים ספציפיים. בתחום הטיפול הנפשי בולטת גישת Neuro-Linguistical-Programming (NLP) המנסה לאבחן את הסגנון

האישי של הנועץ ולהתאים לו את השפה הטיפולית. התאמת שפה למטופל נקוטה גם בגישתו של מילטון אריקסון, אולם בצורה אינטואיטיבית בלבד (Erickson, 1967, a1980, b1980, 1982; דולן, 1985; לנקטון, 1982; לנקטון ולנקטון, 1985). בתחום הייעוץ הארגוני תופסת מקום נכבד גישתו של אדיג'ס על סגנונות ניהול (Adijes, 1976, 1979, 1988). על סגנונות למידה מדברת ריטה דן (Dunn, 1983, 1984, 1990; גריגס ודן, 1989).

ד"ר סנדרה סיגל, פסיכולוגית קלינית אמריקנית, יצאה ב־1979 עם גישה חדשה (סיגל והורן, 1990א, 1990a, 1991, 1993, 1994, 1995א, 1995a, 1996; נוי ושרייבר, 1994) המאחדת בתוכה את המימדים השונים של האישיות, כמו: מודעות לרגש והבעתו, כיווני התפתחות, סגנונות למידה, צורכי תקשורת, דרכי עמידה בלחץ, ועוד. הגישה מרחיבה את היישומים הנגזרים מכך.

גישה זאת מזהה תשעה דפוסי אישיות (דינמיקות) שמתוכן חמש דינמיקות נפוצות, בעוד שהשאר נדירות. דינמיקת האישיות ניתנת לזיהוי כבר בחודשים הראשונים לחיים. נראה שמבנה האישיות הוא מולד, אך אין עדיין מידע מספיק כדי לבטא קשר גנטי לדינמיקה. לכל דינמיקה מסלול ההתפתחות משלה, וסגנון תקשורת ולמידה אופייניים. הדינמיקה היא מבנה הקבוע לכל החיים, אך היא משתנה ומתפתחת על פי חוקים קבועים מראש. מכיוון שעל פי גישה זו, אישיות היא יישות המתפתחת תדיר לאורך החיים, בחרו מולידי הגישה לא להשתמש בשם מבנה אישיות, מונח המדגיש את הסטטיות. סיגל והורן (1990, 1996) העדיפו להשתמש בשם דינמיקות־אישיות. הגישה עצמה קרויה בשם דינמיקות אנוש או Human Dynamics.

זוהי גישה חדשה, ולכן עדיין לא קיימים מחקרים רבים הבודקים אותה. משום כך יש לראות אותה כגישה ניסיונית. אולם, כבר בזמן הקצר שהיא קיימת נבדקו כ־40,000 איש ואישה מתרבויות שונות, ומצטבר ידע רב על המאפיין את הקבוצות הדינמיות השונות. יותר מכך, בעבודה קלינית וחינוכית ניכרת התועלת שמוסיפה Human Dynamics לתחום הייעוץ.

המסר הערכי של הגישה

גישת Human Dynamics רואה במרכז עניינה את דרך קליטת המידע, עיבודו וביטויו על ידי בני אדם שונים. אנשים קולטים מידע חדש בצורות שונות ובכלים

שונים לפי החוקים של הדינמיקה שלהם. אנשים מדינמיקות שונות מעבדים את המידע בתהליכים שונים. הם נבדלים גם בצורת הביטוי שהם נותנים למידע לאחר העיבוד. השוני בסגנונות התקשורת של אנשים מדינמיקות שונות מתבטא בדרך שבה הם עובדים בצוות, בדרך שבה הם לומדים, בצורת הניהול שלהם, כמו גם בצרכים הייחודיים שלהם כאשר הם קולטים או מוסרים מוצר או רעיון, או מנהלים משא ומתן. הדינמיקה משפיעה גם על המוטיבציה של האדם, מה מושך אותו וממה הוא מסתייג. הדינמיקה של האדם קשורה גם למבנה הביולוגי של האדם, עם השפעה על דפוסי בריאות וחולי, התמודדות שונה במצבי לחץ, ועוד.

גישת Human Dynamics עוסקת בהבנת ההבדלים בין סוגי האישיות השונים למטרת שיפור התקשורת בין הדינמיקות וכדי להביא למימוש מקסימלי את המשאבים הסגוליים של כל אדם, מורה או תלמיד, יועץ או נועץ.

השוני שבין הדינמיקות השונות אינו קשור לעליונות או לנחיתות של אחת מן הדינמיקות לעומת אחרות. כל הדינמיקות הן שוות ערך ובעלות פוטנציאל לתרומה לבעליהן ולחברה. בכל אחת מן הדינמיקות מצויים מנהיגים, אנשי רוח ומעשה, אומנים ויוצרים. כל סוג אישיות הוא דרך חיים דינמית בעלת יכולת אינסופית להתפתחות, אך בכפוף לחוקים של כל דינמיקה.

מטרת המיון היא ליצור הבנה טובה יותר כיצד לספק את הצרכים של כל פרט. הידע על החוקים שעליהם מתבססת האישיות עוזר הן להתפתחות האישית של הפרט ומימוש הפוטנציאל שבו, והן לתפקוד טוב יותר שלו בארגון. "הידע שבין הפרחים קיימים נרקיסים וורדים אינו בא להגיד שאחד מן הפרחים יפה מרעהו, אלא כדי להדגיש שתנאי הגידול של שני פרחים יפים אלה אינם זהים. רק אם ניתן לכל אחד מן הפרחים את התנאים הייחודיים להם הוא זקוק, נקבל פריחה יפה". הגישה מצביעה על המתכונת שבה מאורגנים חיי אנוש, לא לשם מיון או תיוג לשמם, אלא כדי להבין טוב יותר את דרך התפקוד של כל קבוצה, במטרה להשיג שיתוף פעולה מוצלח יותר בין הקבוצות (סיגל והורן, 1990).

נושא התקשורת והלמידה הוא מרכזי בבית הספר. הדינמיקות שונות בדרכי הקליטה של מידע חדש. תהליך עיבוד המידע שונה אצל כל דינמיקה. דרך מסירת המסקנות אף היא שונה. המוטיבציה ללמד קשורה אף היא לדינמיקה, כמו גם התנאים הפיזיים והאנושיים הדרושים כדי לאפשר למידה אופטימלית. לכן, יש משמעות רבה להפנמת העקרונות של סגנונות התקשורת והלמידה השונים,

ולהכרות ספציפית של כל מורה וכל תלמיד עם הסגנון האישי שלו. חיוני להבין מה הם קשיי התקשורת האופייניים למפגש בין סגנונות מסוימים, וחשוב לעבד את הקושי בין עמיתים לעבודה או בין מורה לתלמיד. חשוב שהיועץ החינוכי יהיה מודע לעקרונות של Human Dynamics.

מבנה ועקרונות

השוני בין דינמיקות האישיות על פי גישה זאת, נובע מהיררכיה שונה של שלושה עקרונות יסוד: **המנטלי** (אידאי, ערכי, אובייקטיבי־עקרוני), **האמוציונלי** (התקשרותי־התייחסותי) **והפיזי** (מעשי־התנסותי־יישומי־פרטני).

שלושת העקרונות האוניברסליים המרכיבים את האישיות

העיקרון המנטלי				
חיפוש המהות, העיקרון וההיגיון.			חשיבה ממוקדת.	מבט־על אובייקטיבי עם פרספקטיבה
M	קשר עם העתיד.			חזון ותכנון לטווח רחוק
מטרה	מבנה	ערכים		סוליטריות
העיקרון האמוציונלי				
קליטת רגשות והבעתם			ארגון רגשות, אידיאות ואנשים לשלמות אסתטית.	
E	סובייקטיביות		התמחות ועניין ביחסי אנוש ותקשורת	
חשיבה ולמידה אינטראקטיביים עם הזולת.				דמיון יוצר

העיקרון הפיזי

מעשיות, פרגמטיות.

P חשיבה המתחילה מהתנסות חושית ומאיסוף פרטים.

שורשיות

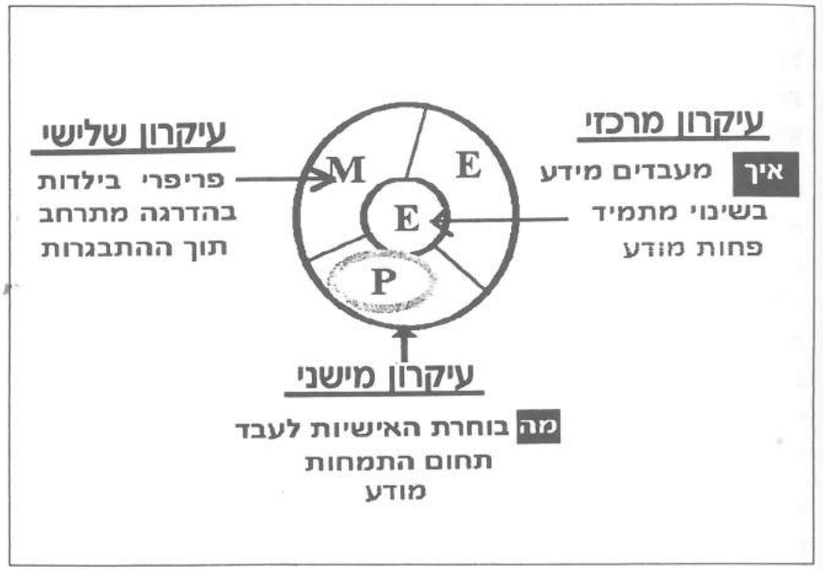
קשר לאדמה ולמעשיות. בנייה, עשייה ומימוש תכליתיים. קשר עם העבר

בכל דינמיקת אישיות נמצאים כל העקרונות. אין אישיות שבה נעדר אחד מהם. אולם בכל אישיות, אחד מן העקרונות הוא מרכזי ומפעיל את מירב ההשפעה על מכלול האישיות. העיקרון המרכזי קובע בעיקר את סגנון הפעולה של האישיות (קצב, מהיכן מתחילים תהליכים, החוש העיקרי בקליטה, המודעות לרגשות, ועוד).

בנוסף לעיקרון המרכזי קיים עיקרון משני שהוא בעל זיקה חזקה יותר לעיקרון המרכזי באישיות, והאינטראקציה ביניהם קובעת את הבסיס של תפקוד האישיות. אם העיקרון המרכזי (הנמצא במרכז העיגול בתרשים) מציין **איך** האישיות מעבדת מידע, העיקרון המשני (המצויין בתרשים בטבעת) מצביע על **מה** היא נוטה לעבד, ובאיזה חומר גלם אדם מתמקד, אולם, יש גם השפעה הדדית ביניהם.

העיקרון השלישי הוא שולי ובעל השפעה מועטה בלבד בילדותו של האדם. ככל שמתבגר האדם הוא מספח את העיקרון השלישי, וזה נהפך לעיקרון חשוב יותר ומשמעותי באישיות האדם. העיקרון השלישי משפיע במידה מרובה על כיוון ההתפתחות האישית של האישיות. אדם בוגר הוא זה שכל העקרונות מיוצגים אצלו בהרחבה ובאיזון. לכן, האדם הבוגר הוא בעל משאבים, סובלני, חופשי יותר לבחור ובעל יכולת להגיע להישגים גבוהים יותר.

מבנה סכמתי של העקרונות בדינמיקת האישיות האמוציונלית-פיזית

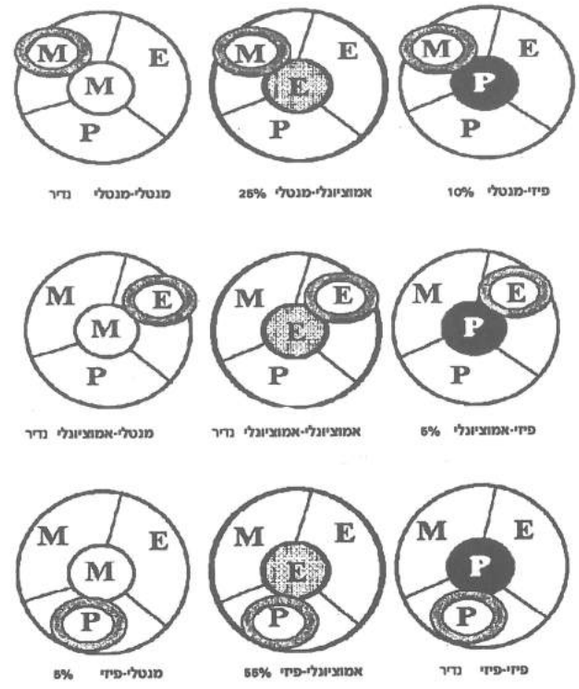


שמה של הדינמיקה נקבע לפי העיקרון המרכזי והמשני. כך, הדינמיקה המצויירת בתרשים, שהעיקרון המרכזי שלה הוא אמוציונלי והמשני הוא פיזי, קרויה דינמיקה אמוציונלית־פיזית. מספר הצרופים האפשריים של שלושה עקרונות בסידורים שונים הוא תשעה. לכן קיימות תשע דינמיקות. קיימת שונות רבה בתוך כל דינמיקה התלויה בבחירה של האדם, בתורשה, בניסיון חיים, בתרבות, ובמידת הבגרות של כל פרט. אכן אנו חווים מגוון אינסופי של בני אדם השונים זה מזה. אולם למרות שונות זו, ניתן לראות דמיון בבסיס ובחוקי הפעולה של אנשים מאותה קבוצה. כל דינמיקה שונה זו מזו בעקרונות הקיום שלה. השוני בין הדינמיקות תלוי בהרכב הייחודי של שלושת העקרונות בתוך האישיות.

בטור האמצעי שבתרשים שלהלן נמצאות שלוש דינמיקות בעלות עיקרון מרכזי אמוציונלי. מתשמע מכך, שאנשים הנמצאים בשלושת הדינמיקות האלה מגיבים רגשית למצבים רגשיים (גם אם הם בוחרים לא להראות את זה בחוץ). דרך החשיבה והלמידה העיקרית שלהם היא באמצעות דיאלוג עם עצמם או אינטראקציה עם הזולת. ההבדל ביניהם מתבטא בחומר שהם מעדיפים לעבד. האמוציונלי־מנטלי **מתלהב** מהעולם האידיאי־ערכי, אך ער פחות לרגשות של עצמו, בעוד שהאמוציונלי־פיזי **חש ומרגיש** את העולם הפיזי, את הגוף ואת הרגשות שבתוך הגוף. האמוציונלי־מנטלי רואה בעיקר את העולם החיצון, בעוד שהאמוציונלי־פיזי חש ומרגיש קודם כל את העולם שבפנים.

תשע דרכים לקיום

כל האפשרויות התיאורטיות של צרוף שלושה עקרונות באישיות ותפוצן במערב



מעובד מתוך, סיגל והורן, 1996

אנשים בדינמיקה **האמוציונלית־מנטלית** (בעלי עיקרון מרכזי אמוציונלי־התייחסותי ועיקרון משני מנטלי), נבדלים זה מזה, אך יש להם תכונות משותפות. הם נוטים להיות בעלי כושר ליוזמה, התלהבות מרעיונות חדשים, צורך בקצב מהיר וב"שורה תחתונה", וריבוי פרטים מלאה אותם. הם זקוקים להתחיל תהליך (תקשורת או למידה) בעיקרון, במטרה או בבעיה שחשוב להם לפותרה ולהתחיל לנוע במהירות לכיוון זה. חשוב להם דיאלוג על רעיונות בדוגמת סיעור מוחות, כדי לפתח את הרעיונות שלהם ולשמוע אחרים. מאידך, המודעות לגופם קטנה, והם עלולים להזניחו, במיוחד כשהם שקועים במשימה.

התלמיד מדינמיקה זאת מתחבר לנושא אם הוא מעוניין או בעל ערך. ללא שני אלה קשה לו להתקשר לנושא ולהשקיע בו מאמצים. אולם כאשר שני התנאים קיימים, הוא מסוגל להשקיע הרבה זמן, התלהבות ומאמץ בכיוון השגת המטרה שלו. הוא זקוק מראש למטרת הלמידה, למבנה מינימלי המשאיר מקום ליצירתיות, ולמעט מאוד פרטים. כבר מילדות חשוב לאדם האמוציונלי־מנטלי שיתייחסו אליו כאל בוגר ויתייעצו איתו או יבקשו את עזרתו בדברים הנוגעים אליו. הוא מעדיף לשאת ולתת רק מתוך עמדה של כוח. הוא זקוק ליחס של הערכה מצד המורה, כמו גם להערכה שלו כלפיה. ללא אלה לא תהיה למידה וירבו מאבקי כוח.

אנשים הנמצאים בדינמיקה **האמוציונלית־פיזית**, מאופיינים ברגישות לצורכי הזולת ולמצבו, תוך מעורבות רגשית מרובה. הם מארגנים מעולים, המחברים בקלות חומרים ורעיונות לאנשים. חברים בדינמיקה זאת מעדיפים להגיע לעיבוד רגשי לפני שהם מפנימים רעיונות או מידע. הם פועלים לא פעם מעמדה אינטואיטיבית ומערבים בחייהם הנאה ועבודה, משחק וחברה. התלמיד האמוציונלי־פיזי צריך לחוש שהמורה אוהבת אותו. ללא תחושה של הרמוניה רגשית בכיתה קשה מאוד הלמידה או נפסקת בכלל. עבודה יצירתית מגוונת עם חומרים עשויה לשפר את הלמידה. עיבוד רגשי והתנסות חייבים להיות חלק מן הלמידה, אחרת לא תהיה הטמעה. הלומד בדינמיקה זאת מגיע למיקוד ולמסקנה סופית בסוף התהליך ולא בתחילתו, כפי שאופייני לדינמיקה הקודמת.

הדינמיקה **הפיזית־אמוציונלית**, דומה לדינמיקה האמוציונלית־פיזית בהרכב, אך כאן, העיקרון הפיזי הוא המרכזי, בעוד העיקרון האמוציונלי הוא המשני. משום כך, הרגש ודרך הפעולה של אדם בדינמיקה הזאת אינם משתנים במהירות כבקודמת, אלא הם שקטים, איטיים ויסודיים. אצל הפיזי־אמוציונלי, הרגשות יציבים יחסית ואינם משתנים בתגובה לגירויים. בעל הדינמיקה הזאת ער לרגשות

הזולת, אך איננו נוטה להגיב רגשית. גם ההעדפה שלו היא לעובדות ולא לרגשות. דרך פעולתו היא אינדוקטיבית: ראשית איסוף מידע, ואילו המיקוד והמבנה מושגים בסוף תהליך הלמידה. הפיזי־אמוציונלי הוא אדם שורשי, מעשי ופרגמטי. הוא נוטה לראות את העולם בתמונה מערכתית בלתי ממוקדת המכילה הרבה מאוד פרטים. משום כך, הוא גם בעל זיכרון מצוין לפרטים. באשר הדינמיקה הפיזית־אמוציונלית מתאפיינת על ידי יסודיות ושיטתיות, יש לה צורך בזמן רב לקליטת הרבה מאוד פרטים, כדי ליישם אותם בפרוייקט מושלם. בקבוצה זאת אנשים פרגמטיים שאינם אוהבים להתעסק ברעיונות שאינם יישומיים. זוהי קבוצה הקולטת היטב תוך כדי עשייה. התפתחותו של הפיזי־אמוציונלי מאופיינת על ידי ההזדהות עם הקבוצה בשלבים מוקדמים והכרת העצמי מאוחר יותר.

התלמיד הפיזי־אמוציונלי זקוק לקבל את כל הפרטים האפשריים כדי לאפשר למידה משמעותית. בגלל גישתו היסודית, הוא קולט כמה שיותר מידע ואיננו ממיין אותו על הסף. לכן הוא זקוק להוראות מדויקות, לשקט ולזמן רב כדי למיין, לעבד ולזקק את המידע, ולבסוף להבנות אותו ולהתמקד במסקנה ובביצוע. כאשר נגמר התהליך בצורה מוצלחת, התוצר עשוי להיות כוללני, עשיר ומפורט. אולם, קיים סיכון שלא יגיע לידי גמר, כאשר לא ניתן לו זמן מספיק לעבוד לבדו ללא הפרעה.

הדינמיקה **המנטלית־פיזית** שונה משלושת קודמותיה בעיקרון המרכזי המנטלי. האדם המנטלי פיזי מתמחה באופן טבעי, וללא מאמץ, במבט־על מרוחק הכולל פרספקטיבה, בהבנה מהירה של העיקרון או של הנקודה המהותית, וביכולת תכנון לטווח ארוך בצורה הגיונית, שיטתית, אובייקטיבית ומרוחקת. אדם זה יציב מאוד רגשית ומשפיע על סביבתו רוגע ואובייקטיביות. ערכים מהווים את הסיבתיות העיקרית לפעולתו. כמו הלומד בעל העיקרון המרכזי הפיזי, הלומד המנטלי אינו זקוק לאינטראקציה עם הזולת בשלבי הלמידה הראשונים, אלא לישיבה סוליטרית עם חומר כתוב או מצויר. בשונה מהלומד הפיזי־אמוציונלי, הוא מעדיף להתחיל את הלמידה עם מטרה ברורה, בעלת ערך. הוא לומד את העיקרון ולא את הפרטים. הוא אינו חש צורך להרבות במלים, ואינו נוהג לבטא רגשות.

הדינמיקה **הפיזית־מנטלית** דומה במרכיבי האישיות לדינמיקה המנטלית־פיזית, אך כאן, העיקרון הפיזי הוא המרכזי. הפיזי־מנטלי מזדהה עם ערכי הקבוצה, ולומד על עצמו מאוחר יותר. דרך הלמידה שלו מתחילה בבחירת התכלית המעשית

ואז הוא אוסף פרטים רבים, אך ורק כאלה השייכים לתכלית המבוקשת. הוא אדם יסודי המשייך תמיד את העיקרון לפרטים ונע ביניהם בהצלחה. דרך גישתו היא איסטרטגית: ראיית המערכת כולה, העיקרון והפרטים, וחיפוש דרכים מקבילות ליישום מטרה אחת.

דוגמה לשוני שבראיית העולם בין הדינמיקות ניתנת להלן.

בית ספר מסוים הזמין ייעוץ לגבי תכנית לימודים נוספת. במהלך האבחון ראיינו שלושה תלמידים מכיתות ג-ד ושמענו מהם את הצעותיהם לשיפור. כמצופה הגיבו התלמידים לפי הצרכים האישיים שלהם הנובעים מן הדינמיקה הספציפית:

תלמיד מדינמיקה פיזית־אמוציונלית: אתם לא מאורגנים. בכיתות שורר אי־סדר ורעש. אין מספיק זמן לגמור מה שמתחילים. אתם עוברים מהר מדי מנושא לנושא, וזה משאיר אותי חסר סיפוק.

תלמידה מדינמיקה אמוציונלית־מנטלית: אתם בלתי הוגנים. אתם מפלים בין תלמידים; מבטיחים ולא מקיימים. אתם מזלזלים בנו, ואינכם מתייחסים אלינו בכבוד. מדוע שלא תתייעצו עמנו לעתים קרובות יותר?

תלמידה מדינמיקה אמוציונלית־פיזית: התלמידה התפתלה על הכיסא באי נוחות ניכרת. פניה הביעו מתח רב, והיא שתקה. נטיתי לוותר לה על חלקה בשיחה כשקלטתי הערת מורה: "היא פוחדת שנתנקם בה." כדי להגן עליה, ביקשתי רשות מן התלמידה להסביר למורים את הקושי שלה. היא הסכימה במנוד ראש. "קשה מאוד להעביר ביקורת בקבוצה כל כך גדולה. מישהו בוודאי יפגע, ואני לא אדע מה לעשות עם זה." אנחת הרווחה שלה אישרה את ההסבר.

מכשולים רבים בתקשורת נזקפים לכך שאנשים מדינמיקות שונות מתקשים להבין זה את זה. הצרכים, המנוגדים לעתים, של כל אחד מן השותפים מכבידים על התקשורת הטבעית ביניהם. לכאורה, נראה שקל יותר היה אילו אנשים היו מתקשרים רק עם אחרים מקבוצתם, שכן סגנון התקשורת הדומה מאפשר התקשרות מהירה וחלקה יותר. אך כמו בתזמורת כך גם בתקשורת, המוסיקה היפה והעשירה ביותר נוצרת על ידי נגינה מתואמת היטב של כלים רבים ושונים, שהתגברו על הקושי לנגן יחד, כשכל כלי מייצג תרומה ייחודית, וההרמוניה היא ההתאמה ביניהם.

מה הם מימדי הלמידה שאליהם מתייחסת גישת Human Dynamics

מרכיבים רבים כלולים בלמידה. גישת דינמיקות אנוש מתייחסת למימדים הבאים: החושים העוסקים בלמידה, ההנעה ללמידה, המיקוד, צורת החשיבה, ומבנה מול זרימה.

חושים

לכל דינמיקה חושים אופייניים שבהם משתמשים בתקשורת ובלמידה: הדינמיקה המנטלית פיזית היא בעיקרה ויזואלית. דינמיקות בעלות עיקרון מרכזי אמוציונלי נשענות בעיקר על השמיעה. הדינמיקות הפיזיות זקוקות לתכלול חושי, אך מפיקות את מירב התועלת מלמידה קינסטתית (באמצעות עשייה ותחושת הגוף).

הנעה ללמידה

השאלה מה מניע את הלמידה קשורה לדינמיקה של האדם. האדם האמוציונלי מנטלי לומד בעיקר משום שהנושא מעניין או משום שהוא בעל ערך. חוסר הערכה כלפיו או כלפי הרעיונות שלו מצד חברים ומורים מעכב את הלמידה. בעל העיקרון המרכזי המנטלי לומד ברצון כל דבר שיעזור לו ליצור מפה קוגניטיבית או הבנה של העולם או כל מה שיכול לתרום ערכית. התנאים ללמידה של האמוציונלי פיזי הם, כאשר קיימים יחסי אנוש טובים וכאשר לחומר יש משמעות אישית. בעל המרכז הפיזי לומד דברים שיש להם ערך יישומי. דיאלוג עם תלמיד על מוטיבציה ללמידה חייב להתייחס לצורכי הלמידה הנגזרים מן הדינמיקה שלו.

מיקוד מול ריבוי מוקדים

אנשים בעלי דינמיקה מנטלית פיזית וכן אמוציונלית מנטלית ופיזית מנטלית זקוקים למיקוד. לכן הם מתקשים ללמוד יותר מדבר אחד בזמן נתון. אצלם, מיקוד בדבר אחד מביא לניתוק מאחר. ריבוי מוקדים במקביל עלול לגרום לבלבול. לעומת זאת, בעלי הדינמיקה האמוציונלית פיזית והפיזית אמוציונלית הם מרובי מוקדים ומסוגלים לקלוט יותר מדבר אחד בזמן מסוים. לתכונה זאת משמעות נוספת. בעלי הצורך במיקוד הם בעלי קליטה סלקטיבית וזקוקים לעזרה בהרחבת הנלמד. מרובי המוקדים קולטים הכול, ולא פעם הם נזקקים לעזרה בהגבלת החומר או ארגונו וכן בהשלטת שקט וסדר במרחב שבו מתבצעת הלמידה או החזרת הרמוניה רגשית כדי להמעיט את כמות ה"רעש" שהם מפנימים.

צורת חשיבה

לאנשים מן הדינמיקות בעלות העיקרון המרכזי האמוציונלי, הדיאלוג עם הזולת הוא חיוני. הדיאלוג משפר את העיבוד הרגשי כמו גם את תהליך החשיבה. דינמיקות אחרות לומדות את החומר ישירות והתועלת שבשיחה עם אחר היא שוות ערך לקריאה בספר או הצצה בתצוגה או אפילו נחותות ממנה. אצל בעלי עיקרון מרכזי מנטלי או פיזי, עיבוד החומר חייב להעשות בשקט ללא אינטראקציה עם אחר.

מבנה מול זרימה

אנשים מן הדינמיקות הבאות: מנטלית פיזית, פיזית מנטלית ואמוציונלית מנטלית זקוקים למבנה ולמטרה ברורים כתנאי להתחלת הלמידה. מאידך, האדם הפיזי האמוציונלי או האמוציונלי הפיזי אינו זקוק למבנה ראשוני; אולם הוא זקוק לתהליך וזרימה. האמוציונלי מנטלי משלב מבנה וזרימה. הוא יוצר מודלים ומשנה אותם כל הזמן תוך כדי התנועה קדימה ותוך כדי יצירת דיאלוג רעיוני עם הזולת.

קונפליקטים בין תהליכי הלמידה

תהליך הלמידה הוא ייחודי לכל דינמיקה. נקודת ההתחלה והסיום שונות. הקצב שונה. נקודות החוזק והקושי בלמידה אינן זהות. שונה גם המקום שבו יש להשקיע הרבה זמן. יש הבדלים בצורך בשיטתיות מול הצורך בספונטניות. מאידך, כאשר המורה איננו מודע לעובדת קיומם של סגנונות למידה, ואיננו מתאים את סגנון ההוראה שלו לסגנונות הלומדים, עלול להיווצר מצב בו תלמידים שמתקשים ללמוד בסגנון ההוראה שלו יהיו מקופחים ויתקשו להתקדם.

לדוגמה, התלמיד הפיזי אמוציונלי מול המורה האמוציוני מנטלי: התלמיד חש צורך בפרטים כשהמורה נמנע מפרטים וזקוק ל"שורה תחתונה". למורה חשובה ההתלהבות מרעיונות חדשים לשמם, ואילו התלמיד נרתע מדברים שאינם "על הקרקע". למורה צורך בקצב מהיר בלמידה המנוגד לצורך של התלמיד ביסודיות, שיטתיות וזמן. רק כאשר המורה מגיע לרמה של יכולת להכיר ולכבד את צורכי הזולת ואת סגולותיו, ולומד את הדרך לתקשר עמו, הוא יוכל להתאים את דרכי ההוראה שלו לתלמיד השונה ממנו ולכלל הכיתה ההטרוגנית.

שימושי Human Dynamics בייעוץ

הגישה המוצעת כאן איננה שואפת לבטל גישות אחרות, ואיננה באה להחליף את כל מה שידוע עד כה על מעמקי הנפש, דרכי חשיבה ולמידה או על מבני משפחה וארגון. הגישה החדשה מתחברת בקלות עם ידע קודם ומוסיפה לו מימד נוסף המאפשר להגיע לדיוק רב יותר, למיקוד מהיר של הטיפול, ולקשר טיפולי טוב יותר בין היועץ לנועץ או בין היועץ לארגון. כמו כן, מקלה הגישה לאתר הבדלים וליצור גשר תקשורתי בין בני זוג, הורה־ילד או מורה־תלמיד, השייכים לסגנונות תקשורת או למידה שונים. הגברת המודעות לשוני הבסיסי, משפרת את התקשורת ביניהם ומאפשרת הישגים, צמיחה והרגשה טובה.

ייעוץ למערכת וייעוץ תעסוקתי

היועץ למערכת עשוי להיבנות מגישת Human Dynamics במספר תחומים: הגברת הפריון על ידי ייעול התקשורת בצוותי העבודה ובין דרגות הניהול, התייחסות לסגנונות ניהול ושיפורם בהתאם לסגנון הטבעי ושיפור הלמידה הארגונית. כמו כן, הגישה מעודדת השמה נכונה של הפרט בעבודה, לפי יכולותיו הפוטנציאליות הנגזרות מן הדינמיקה שלו. על ידי בניית צוותים הטרוגניים מבחינת הדינמיקות, שלמדו לתקשר היטב ומסוגלים להשתמש בצדדים החזקים של כל אחד מן החברים, משתפרת התפוקה והלמידה של הצוות מעל לסך הפוטנציאלים של כל חבריו.

חלק מהפעולות הנעשות על ידינו מבוססות על כשרון טבעי ומוטיבציה חזקה, ולאחרות דרוש מאמץ. לכל דינמיקה יש כישורים טבעיים, שאותם עושה האדם ככורח פנימי, ללא מאמץ. *המנטלי פיזי* זקוק לתכנן לטווח ארוך ולהשקיף ממבט־על אל העיקרון באובייקטיביות מרוחקת, ערכית ושקטה. בצוות הוא יתרום באופן טבעי את המימד הזה. *האמוציונלי מנטלי* מרגיש צורך פנימי עז בדחיפת דברים קדימה ובתכנון קצר טווח, אך איננו תמיד בעל סבלנות בשלבי הביצוע והיישום. הוא יתרום את חלקו ביוזמה, בהכנסת חידושים ובדחיפת פרוייקטים קדימה. *האמוציונלי רגשי* ניחן מלידה ברגישות לזולת ובצורך להרמוניה רגשית בקבוצה ובצורך ביצירתיות. הוא יתרום לצוות את השמירה על רווחת הפרט והפקת תועלת מרגשות ותחושות בטן, כמו גם את היצירתיות. חברי צוות בעלי עיקרון מרכזי *פיזי* חשים צורך פנימי ביישום מפורט ויסודי של הפרוייקט ובהבאתו לידי סיום. המעשיות והיישומיות הינן התרומה העיקרית שלהם.

מטבע הדברים, תכונות אלה משפיעות על ההצבה בתפקידים. בכל מקצוע עשויים להיות אנשים מדינמיקות שונות. הדרך שהם יבצעו את התפקיד שונה. בצוותי עבודה, רצוי שיהיו אנשים מדינמיקות שונות כדי שישלימו זה את זה. כאשר צוות המורכב מכל הדינמיקות לומד לתקשר היטב ולקבל את השונות, כל דינמיקה תייצג את הכישורים הטבעיים שלה בקבוצה.

שליטה במרכיבים הללו והכנסתם לתוכני הייעוץ תעשיר את היועץ למערכת, הן במישור המערכתי, והן בהכוונה לתעסוקה ולהסללה.

מיקוד מהיר של הייעוץ הפרטני

אנשים מדינמיקות אישיות שונות נבדלים בצרכים השונים שלהם בתהליך הייעוץ. נועצים אמוציונלים פיזים (EP) או פיזים אמוציונלים (PE) קשורים קשר אמיץ לעבר, והם מתקשים להתקדם למישור העכשווי או לתכנן לעתיד ללא עיבוד רגשי של החוויות מן העבר או זיקוקן והבנייתן; ואילו בעלי דינמיקות אחרות מעדיפים פתרון עתידי של בעיות במישור המציאותי לפני, או במקום, עיבוד רגשי. ידע על הדינמיקה של האישיות מאפשר לכוון ולמקד את הטיפול בגישה הנוחה לנועץ, ובכך מתקצר הטיפול וכבר בהתחלה מתמקד בעיקר.

התרומה לבית הספר במישור המערכתי



להלן דוגמה:

> נערה מגיעה לטיפול עקב איום רציני בהתאבדות. יועצת בית הספר התיכון מדווחת שבשנה האחרונה מתו שלושה נערים בסביבתה, אחד מהם התאבד. היא סבורה שהאיום של הנערה בהתאבדות קשור לאובדנים הנ"ל.
> היועץ מאבחן את דינמיקת האישיות של הנועצת כאמוציונלית מנטלית, דהיינו, ככזאת שממוקדת בעתיד. בהתאם, הוא מעדיף להמשיג את האיום בהתאבדות כקשור לחסימה של דרך ההתקדמות, ולא לאירועים בעבר. משום כך עובר היועץ לשאול על מטרותיה של הנערה. היא מגיבה שאין לה כלל מטרות בחיים. "מה הם אם כך החלומות שלך", מקשה היועץ. "אין לי חלומות", משיבה הנערה. "הם חסומים. רציתי להיות שחקנית, אך אין בית ספר דתי למשחק, ולכן אינני יכולה להמשיך ולחלום על כך. במצב זה לא נותר אלא להתאבד".
> היועץ מנסה בצורה קוגניטיבית־הגיונית, לפי הצורך של הדינמיקה הזאת, להסיר את המכשולים בפני הזרימה קדימה. הוא מסביר שזו לא דרך לתכנן חיים. עד להגיעה לבית הספר למשחק, יש לה מספר שנים טובות שאותן היא יכולה לנצל להתייעצות עם רבנים, מורים והורים איך לחזק את אחיזתה בדת כדי לאפשר לה לימודים בבית ספר חילוני שבו יש מגמת משחק.
> היא יוצאת מן הפגישה מעודדת. "אני מרגישה טוב יותר. יש לי כיוון!"

שיפור הקשר בין הנועץ ליועץ

הנועץ מגיב טוב יותר אל היועץ ואל המסר הטיפולי כאשר השפה, מילות המפתח והדימויים של היועץ שאובים מן העולם הפנימי של הנועץ. טיפוסי הוא שנועץ מהדינמיקה **המנטלית פיזית** נשען בעיקר על חוש הראייה ועל מבנים הגיוניים. הוא יגיב טוב יותר, בטיפול, כמו בלמידה אחרת, על הפנייה לחומר למידה כתוב או מצויר וכן על ביטויים חזותיים ולוגיים. ***נראה** לי ש... האם אתה **חושב** ש... **הגיוני** ש... אם **תסתכל** פנימה... האם **הבנתי** את **העיקרון**?)*. מאידך, נועץ **אמוציונלי פיזי**, שהוא בדרך כלל בעל הדגש תחושתי־שמיעתי־רגשי, יגיב טוב יותר על דימויים שמיעתיים רגשיים ותחושתיים: *(אני **מרגיש** ש... אם **תקשיב** לקולות שבפנים... יש לי **אינטואיציה** ש... האם **התחושה הפנימית** שלי נכונה?)*. להתאמה הזאת בתקשורת יש להוסיף את שפת הגוף, קצב הדיבור ועוד.

אין ספק, שאפשר להגיע להתאמה כזאת בתקשורת גם על ידי הקשבה ואינטואיציה, אולם ידע מוקדם על דינמיקת האישיות של הנועץ נותן אפשרות להגיע אליו מהר יותר. יתר על כן, קשה מאוד ללמד אינטואיציה; אולם את דינמיקות האישיות ותכונותיהן ניתן ללמוד בצורה מסודרת.

טיפול משפחתי וזוגי

קשיים רבים נולדים בגלל השוני בצורכי התקשורת וסגנון החיים שבין חיי המשפחה. השוני הבסיסי בדינמיקות האישיות עלול לגרום למחסור במילוי הצרכים ההדדיים, ובנוסף לכך, להענקת תווית שלילית זה לזה. הכוונת חברי המשפחה ללמידה הדדית של ההבדלים ביניהם, זה מזה ובעזרת היועץ, מאפשרים לגיטימציה של השוני, סובלנות כלפיו והעשרת התקשורת. התהליך מעודד הידברות בין חברי המשפחה על הצרכים שלהם במישור של שוויון וסובלנות מבלי לנסות לשנות את הזולת. בני המשפחה לומדים להבין לעומק את הצרכים של הזולת ומה היא השפה שבה עדיף לפנות אליו. יתר על כן, המשפחה לומדת להישען על החלק החזק של כל אחד מחבריה ולתפקד טוב יותר כקבוצה במטלות שלה. הידע על הדינמיקות של האישיות מהווה מימד חיוני בהכשרתו של היועץ המשפחתי.

השימוש של Human Dynamics בתהליך הלמידה

היועץ החינוכי נתקל בעבודתו במספר מימדים הקשורים ללמידה: המוטיבציה ללמידה (החיבור הרגשי בין התלמיד ללמידה) וסגנון הלמידה עצמו (מהו החוש העיקרי בקליטת החומר? האם הלמידה מתחילה מן העיקרון או מאיסוף פרטים? האם ההתנסות היא חיונית בתהליך הלמידה? האם עיבוד החומר נעשה תוך אינטראקציה עם הזולת או עיסוק ישיר בחומר? מידת ההפרעה שיש לרעש או לגירויים אחרים, הקצב, הצורך בזמן, ועוד). אלה הם מימדים הקשורים לדינמיקת האישיות של הלומד.

הנחיית המורה על ידי היועץ בבניית שיעור המכיל את כל הסגנונות היא בעלת ערך רב מאוד. באופן אופטימלי, המורה עשוי להכין מבחר של דרכי הוראה ויעודד כל תלמיד לבחור את הסגנון המתאים לו, או כאלטרנטיבה הדורשת פחות מומחיות, המורה יכול לשלב יחד את העקרונות של כל הסגנונות, כך שכל שיעור יכיל הבנייה וגמישות, עיסוק עצמאי בחומר ואינטראקציה עם הזולת, למידה התנסותית ומיצוי העקרונות. כך, אף אחד לא ילמד בסגנון הרצוי לו, אך כל אחד יקבל את תנאי המינימום שלו ללמידה. לבסוף, המינימום ההכרחי הוא מיקוד על

התלמיד הבעייתי ובדיקת ההתאמה של הסגנון האישי שלו למה שניתן בכיתה, תוך סיפוק הסגנון שלו כדי לקדם אותו לרמת הכיתה. הדרכת המורה בהתאם עשויה לעזור לקידום התלמיד המתקשה.

מודעות של המורה ושל היועץ לדינמיקות האישיות תאפשר להם דיאלוג מדויק יותר עם התלמיד סביב המוטיבציה ללמידה. כזכור, המניע ללמידה אינו זהה בין הדינמיקות השונות. שימוש במלים של התלמיד ומודעות למה שמעורר אותו ללמידה יגבירו את השתתפות התלמיד בכיתה.

הגישה המודרנית של החינוך מעדיפה צוותי חשיבה ותכנון הפועלים ויוצרים בצוותא תוך שיתוף פעולה, במקום מורה בודד בכיתה סגורה. צוות המורים גם הוא ציבור הטרוגני שמנהל תקשורת בצורות שונות ולומד תוך כדי עבודתו. גם הוא נתקל בבעיית ההטרוגניות בתקשורת ובלמידה וחייב למצוא דרכים לשיפור שיתוף הפעולה בין המורים, כדי ליצור הפרייה הדדית במקום קונפליקט או הסתגרות. היועץ יכול להנחות את הלמידה של הארגון תוך הסתמכות על הכוחות החבויים בכל אחד מאנשי הצוות.

Human Dynamics והתחום ההתפתחותי

ידע על הדינמיקות מאפשר ליועץ ההתפתחותי להבין, כי בנוסף להתפתחות השלבית המקובלת, קיימים כיוונים שונים בהתפתחות בהתאם לדינמיקה של הפרט. לדוגמה, בעל דינמיקה *אמוציונלית מנטלית* מתחיל את חייו בהגדרה מוקדמת של הגבולות בין העצמי לזולת. העצמי ברור יחסית, ואילו ה"אנחנו" מופיע רק בשלב מתקדם של החיים. לעומתו, אנשים בעלי *העיקרון המרכזי המנטלי* מתחילים את חייהם בבדידות אובייקטיבית ולומדים בהדרגה לקשור קשר עם הזולת ולהעריך את הרגש, את הקשר הבין־אישי ואת הסובייקטיביות. לעומתו, *האמוציונלי פיזי* מתחיל את חייו בסמביוזה רגשית עם הזולת ובקושי להפריד בין רגשותיו לאלה של האחר. בהדרגה הוא לומד להפריד בין עצמו לבין הזולת. הוא מתחיל בסובייקטיביות מוחלטת ומתבגר לקראת אובייקטיביות.

האמוציונלי המנטלי הצעיר הוא אגוצנטרי וחסר סבלנות. הבוגר לומד להיות סובלני ולראות את הזולת ולשתף אותו. הצעיר מתמקד בחידוש ומזניח את הפרטים, ולכן, לא פעם אינו מסיים את מה שהתחיל. כאשר הוא מתבגר, הוא לומד את החשיבות של היישום ושל הפרטים. בצעירותו הוא לוקח כוח מן הזולת

ואינו חש את מצוקתו. ככל שהוא מתבגר, יכולת האמפטיה ועבודת הצוות גדלה. הבוגר מעניק כוח לזולת כדי לקדם רעיון משותף או ערך.

המנטלי הפיזי בצעירותו הינו בעל ערכים מוצקים אך צרים. ככל שהוא מתבגר הוא לומד לראות את הסובייקטיביות שבערכים והופך להיות אדם סובלני היוצר גשרים בין שונים, כשהוא מנסה למצוא את עיקרון העל המאחד את העקרונות המנוגדים. בעוד שבצעירותו אין לו רצון משלו, הוא לומד בהדרגה לבטא את רגשותיו ואת רצונו. מאדם נוקשה ובלתי מתפשר הוא הופך עם השנים לגמיש ולמתפשר.

האמוציונלי הפיזי מתקשה בצעירותו להיות אסרטיבי. הוא פגיע ונוטה להגזים בדרישה להרמוניה רגשית עם הזולת על חשבון הביטוי העצמי. עם תהליך ההתבגרות הוא לומד בהדרגה להביע את הצרכים שלו ולהציב גבולות ולסמוך על היכולת האינטואיטיבית שלו. האדם הבלתי בוגר הוא עבד לרגשותיו ומוצף בהם הרבה מן הזמן. בהדרגה עולה ומתגברת היכולת לראות את הרגשות מרחוק, בצורה אובייקטיבית.

הפיזי אמוציונלי מתמזג בילדותו עם הסביבה הפיזית. הוא קולט עובדות ורגשות לתוכו ומוצף במידע. תהליך הבגרות מאפשר עשיית סדר פנימי, מיון מהיר יותר של המידע ויישומו המפורט. הקול הפנימי מתחזק עם תחושת העצמי, ככל שהוא מתבגר.

הפיזי מנטלי נוקשה בילדותו ומובנה, והוא לומד עם בגרותו את חשיבותה של הגמישות. עם זאת, הוא מחזק בהדרגה את הקול הפנימי שבילדות מזדהה מדי עם ערכי החברה.

המגמות ההתפתחותיות ההפוכות אינן רק כיוונים לאורך החיים. כל דיאלוג עם הזולת (כולל הדיאלוג הטיפולי עצמו), או כל התנסות אחרת מתחילה בשלב המוקדם ומסתיימת בשלב הבוגר. קצב ההבשלה של הדיאלוג הספציפי תלוי בבגרות של הפרט. ייעוץ עשוי להאיץ את תהליך ההתפתחות על ידי הכוונה לכיוון הנכון לדינמיקה. הידברות בתהליך הטיפולי על המוקד ההתפתחותי המדוייק, תייעל את התהליך הטיפולי.

מצבי לחץ וטראומה

התגובה ללחץ מושפעת מן הדינמיקה של האדם. אנשים מדינמיקות שונות מגיבים למצבי לחץ בצורה שונה.

אדם בעל דינמיקה *מנטלית פיזית* עלול להגיב לאיום חיצוני בנוקשות ובניתוק מן הרגשות, וההתמודדות שלו תתמקד בהבנת המשמעות והחוקיות. ניסיון לגעת ברגשות לא יעלה יפה, בעוד שדיון על המשמעות או מיקוד על הבנת העיקרון יקדמו את הייעוץ במהירות.

האדם *האמוציונלי מנטלי* עלול להגיב תחת לחץ בפעילות יתר, בכוחניות ובהזנחה עצמית, כשההתמודדות שלו מאופיינת על ידי ניסיונות להגדיר את הבעיה ופתרונה, לפרוץ את החסימה ולהמשיך את התנועה קדימה. למרות שצפויה בדינמיקה זאת הבעה רגשית אינטנסיבית, אין לצפות למודעות רגשית במצבי לחץ. העזרה האידיאלית היא הענקת כוח ומיקוד בהגדרת הבעיה ובפתרון הבעיות האקטואליות או בגלגול רעיונות חדשים, בהתייעצות שוויונית, כדי למצוא כיוון חדש לתנועה.

בהשפעת גורם מאיים, הדינמיקה *האמוציונלית פיזית* עלולה להיות מוצפת ברגשות ולהגיב בבלבול ולביליות רגשית ובתגובות רגשיות סומטיות, תוך כדי ניסיון להגיע קודם כל לעיבוד רגשי. העזרה האופטימלית היא בהקשבה ועידוד העיבוד הרגשי ובמתן כלים להתרחקות מן הרגש ולהשגת אובייקטיביות ביחס לאירוע.

הפיזי מנטלי והפיזי אמוציונלי זקוקים לזמן כדי לאגור מידע. לכן, הצופה מן הצד עלול להבין את תגובתם כקיפאון. קיימת אצלם נטייה חזקה לעבד מידע באמצעות הגוף. העזרה הנדרשת היא כבוד לזמן הנדרש וסיוע בארגון החומר ומיקודו, ובהבנת התמונה הכוללת.

היועץ המזהה את הדינמיקה של הנועץ יודע מה לצפות ואיך להסביר את התופעות לנועץ ולסייע לו להגיע בצורה מהירה יותר לקראת ההתמודדות הספציפית לסגנון שלו.

כיצד ללמוד את הגישה

מוצע כאן מימד נוסף שעשוי להעשיר את עבודתו של היועץ בתחומים שונים. עדיין אין מספיק חומר מחקרי בנושא. אולם קיימים מאמרים, מדריכים לסדנה, ולאחרונה יצא גם ספר (סיגל והורן, 1996) המאפשר למידה עצמית של הנושא. חשיפה אחרת לגישה היא באמצעות סדנאות למידה. סדנת המבוא עוסקת בהסברת הגישה ומעודדת תהליך של זיהוי עצמי של הדינמיקה האישית. כמו כן, מתאפשר דיאלוג עם בעלי דינמיקות אחרות. סדנאות נוספות עוסקות בנושאים מתקדמים, כמו תקשורת בצוות, סגנונות למידה, התפתחות, הורות וזוגיות, ועוד. אפשרית גם הדרכה אישית בשילוב הגישה בתהליך ייעוצי.

ביבליוגרפיה

ברג, י. (1995). התאמת האינדוקציה ההיפנוטית לסגנונות התייחסות על פי המודל של Adijes. **היפנוזה, כתב העת של האגודה הישראלית להיפנוזה**, 1 (1), 16-23.

נוי, ש. ושרייבר, מ. (1994). גישה חדשה לבניית צוות והתפתחות אישית בארגון הלומד. **משאבי אנוש**, אפריל, 1994, 26-30.

סיגל, ס. והורן, ד. (1990א). **כלים לתקשורת וחיזוק צוות (שלב 2)**. דינמיקות אנוש ישראל, דן 20, ירושלים.

סיגל, ס. והורן, ד. (1993). **הילדים (שלב 4)**. דינמיקות אנוש ישראל, דן 20, ירושלים.

סיגל, ס. והורן, ד. (1995א). Human Dynamics, אבן היסוד לארגון הלומד. **ניהול**, פברואר, 27-30.

Adijes, Y. (1976). Mismanagement Styles. **California Management Review,** 19, 2, 5-20.

Adijes, Y. (1979). **How to Solve the Mismanagement Crisis.** Dow Jones/Irwin.

Adijes, Y. (1988). **Managing with Common-Sense.** Dow Jones/Irwin.

Dolan, Y. M., (1985). **A Path With a Heart: Ericksonian Utilization With Resistant and Chronic Clients.** New-York Brunner/Mazel.

Dunn, Rita, (1984). Learning Style: State of the Science. **Theory Into Practice**, 23 (1), 10-19.

Dunn, Rita, (1983). The Learning Style and its Relation to Exceptionality at Both Ends of the Spectrum. **Exceptional Children**, 49 (6), 496-506.

Dunn, Rita, (1990). Understanding the Dunn and Dunn Learning Styles Model and the Need for Individual Diagnosis and Prescription. **International Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities,** 6 (3), 223-247.

Erickson, Milton H., (1967). **Advanced Techniques of Hypnosis and Therapy**. Edited by J. Haley, New-York, Grune Stratton.

Erickson, Milton H., (1980a). **The Collected Papers of Milton H. Erickson on Hypnosis**. Edited by Ernest L. Rossi, New York, Irvington.

Erickson, Milton H., (1980b). **Teaching Seminar with Milton H. Erickson**. Edited by J.K. Zeig, New York, Bruner/Mazel.

Griggs, Shirley A. & Dunn, Rita, (1989). The Learning Styles of Multicultural Groups and Counseling Implications. **Journal of Multicultural Counseling and Development,** 17 (4), 146-156.

Hall, C.S. & Lindzey, G.L. (1957). Carl Jung's Analytical Psychology. In **Theories of Personality.** Wiley, New York.

Jung, C.G. (1933). **Modern Man in Search of a Soul**, New York, Harcourt, Brace & World.

Lankton, Stephen R., (1982). **Ericksonian Approaches to Hypnosis and Psychotherapy**. Brunner/Mazel, New York.

Lankton, S. & Lankton, C. (1985). **The Answer Within: A Clinical Framework of Ericksonian Hypotherapy**. New York, Bruner/Mazel.

Seagal, Sandra & Horne, David, (1990). **Human Dynamics Seminar, Module One, Self Identification**. Human Dynamics International, Topanga Canyon, California.

Seagal, Sandra & Horne, David (1990a). **Tools for Communication and Team Building**. Human Dynamics International, Topanga, CA.

Seagal, Sandra; Horne, David; (1991). **The Human Dynamics Program for Individual and Team Empowerment, Section 1: Fundamental Understanding.** Human Dynamics International, Topanga Canyon, California.

Seagal, Sandra & Horne, David (1991). **The Human Dynamics Program for the Achievement of Individual and Team Potential in Organizations**. Human Dynamics International, Topanga, CA.

Seagal, Sandra & Horne, David (1995a). **The Human Dynamics Program for Individual and Team Empowerment. Section 1, Fundamental Understandings**. Human Dynamics International, Topanga, CA.

Seagal, Sandra; Horne, David; O'Toole, Linda, (1991a). **The Human Dynamics Program for the Achievement of Individual and Team Potential in Organizations**. Human Dynamics International, Topanga Canyon, California.

Seagal, Sandra; Horne, David; O'Toole, Linda, (1991b). **The Human Dynamics Program for the Achievement of Individual and Team Potential in Organizations: Facilitator's Manual.** Human Dynamics International, Topanga Canyon, California.

Seagal, Sandra; Horne, David; (1992). **Human Dynamics Seminar, Module 4: The Children**. Human Dynamics International, Topanga Canyon, California.

Seagal, Sandra; Horne, David; (1994a). **Learning and Teaching in Organizations**. Human Dynamics International, Topanga Canyon, California.

Seagal, Sandra; Horne, David; (1994b). **Learning and Teaching in Organizations: Facilitator's Manual**. Human Dynamics International, Topanga Canyon, California.

Seagal, Sandra & Horne, David (1995a). **The Human Dynamics Program for Individual and Team Empowerment. Section 1, Fundamental Understandings**. Human Dynamics International, Topanga, CA.

Seagal, Sandra & Horne, David (1996). **Hyman Dynamics: A New Framework for Understanding People and Realizing the Potential in Our Organization**. Pegasus Communcations Inc., Cambridge, Mass., U.S.A.

זכויות ילדים בבתי הספר

ד"ר בלהה נוי*

מטרת המאמר היא לרכז את הידע והעמדות הקיימים בנושא של זכויות ילדים. המאמר מתאר את התהליכים שהביאו לצמיחתו של הנושא על היבטיו החוקיים, החברתיים והערכיים. דגש מיוחד ניתן לזכויותיהם של התלמידים בבית הספר ולקשר ביניהן לבין מטרות בית הספר והתהליכים המתרחשים בו.

ליועץ תפקיד מרכזי בקידום זכויות התלמידים בבית הספר, וזאת בהעלאת מודעות הצוות לנושא, בהקניית ידע, בחידוד הרגישות ובעידודם של דיונים הקשורים בזכויות. עיסוק בנושא הזכויות מצריך שינוי בדימוי המקצועי של היועץ. הוא דורש מהיועץ מעורבות פעילה, אסרטיבית, נקיטת עמדה ערכית בנושאים מרכזיים ועמידה על זכויות התלמידים כקבוצה ועל זכויותיו של התלמיד הבודד כפרט. ליועץ חלק מרכזי בהפיכת בית הספר למקום הוגן וצודק יותר.

ילדות כמושג חברתי – פרספקטיבה היסטורית

אנו, שגדלנו במאה העשרים, תופסים את הילדות כחלק בלתי נפרד מהטבע האנושי. על כן, חשוב לדעת, שילדות הינה בעיקרה יישות חברתית, ותפיסתה כקטגוריה נפרדת מהווה התפתחות חדשה המושפעת מהתפתחויות חברתיות, ערכיות ומדעיות, אשר חלו בחברה בעת האחרונה

עד המאה השבע־עשרה ילדים היוו חלק בלתי נפרד מעולם המבוגרים, הם חיו בצוותא וחלקו זה עם זה את שעות העבודה ושעות הפנאי. לפיכך, ילדים נחשפו לעובדות החיים מרגע לידתם, ובכללם מין, אלימות ומוות. הילדות היתה תקופה ביולוגית בלבד והסתיימה בערך בגיל שבע – כאשר הילדים הצטרפו למעגל העבודה. תחילה עבדו הילדים כשוליות אצל בעלי מקצוע מנוסים, ומאוחר יותר הפכו למפרנסים לכל דבר (וורהלן, 1994).

* יועצת חינוכית, מנהלת ה"קו הפתוח" לפניות התלמידים, מרצה בבית הספר לעובדי הוראה בכירים, משרד החינוך, התרבות והספורט.

הילדות נמשכה, איפוא, זמן קצר ונחשבה לתקופה שולית בחיי האדם, שתפקידה לשמש מסדרון בדרך אל הבגרות. יש המסבירים את האדישות של המבוגרים כלפי ילדים באחוז התמותה הגבוה, אשר הרתיע הורים מהתקשרות רגשית אל ילדיהם מחמת הצער שיגרם להם אם ימותו. שכן, עד למאה השבע־עשרה, בין מחצית לשני שליש מהאוכלוסייה מתו לפני גיל עשרים. לעומתם, טוענים אחרים, שחוסר העניין בילדים והעדר הקשר הרגשי אליהם לא היה תוצאה, כי אם אחד הגורמים המרכזיים לתמותה הגבוהה של ילדים (וורהלן, 1994; שביט, 1996).

במאה השבע־עשרה החלו אנשי המשפט, הכנסייה והפדגוגיה, שצברו כוח רב, להחדיר את התפיסה שיש להגן על ילדים מהשפעתם המזיקה של המבוגרים. תפקידה של מערכת החינוך התבטא בדאגה לסיפוק צורכיהם המיוחדים של ילדים, אשר נתפסו, לראשונה, כשונים באופן מהותי מצורכי המבוגרים (שביט, 1996). על פי פוסטמן (1986) המצאת הדפוס היא הגורם המרכזי האחראי על הפיכת הילדות לתקופה בעלת חשיבות בזכות עצמה. המצאת הדפוס יצרה תקשורת חברתית המבוססת על אוריינות – מיומנות המצריכה תהליך חינוך פורמלי. הקמת מוסדות חינוך איפשרה את ריכוזם של הילדים יחדיו ואת בידודם מחברת המבוגרים. המצאת הדפוס גם יצרה את הנאיביות והתמימות המאפיינים את הילדות, שכן היא איפשרה לחשוף את הילדים למידע באופן מדורג או להסתיר מעיניהם מידע לא רצוי.

תקופת ההשכלה במאה השמונה־עשרה הביאה עמה את תפיסת עליונות התבונה, על פיה ייעודו של הפרט הוא בקידום החברה. בתקופה זו ילדים החלו להחשב כעושרה של החברה, וכבעלי פוטנציאל לשנותה ולשפרה. חינוכם של הילדים נחשב לצעד הכרחי, לא רק לשם התפתחותם הם, אלא בעיקר לשם שיפור החברה.

השינויים החברתיים שהביאו לצמיחתה של הילדות כתקופה ייחודית היו איטיים והוגבלו תחילה למעמד הגבוה. השינויים הללו חלו על בנים בלבד. ההתפשטות ההדרגתית שהושלמה בחברה המערבית רק במאה העשרים, הכלילה בתהליך השינוי את המעמד הבינוני והנמוך וכן את הבנות. במאה העשרים, הילדות נחשבת לתקופה הקריטית בהתפתחות האדם. הדרך בה אדם צומח בתקופה זו היא בעלת השפעה מכרעת על המשך מהלך חייו. חינוך טוב נתפס כחינוך אשר מתייחס לצרכים היחודיים של הילד כאישיות העומדת בפני עצמה ולא רק כמשרת את צורכי החברה. ההתעלמות מצורכי הילד, שהיתה נחלת העבר, התחלפה בפולחן סביב ילדים וצורכיהם. התעשייה אשר התפתחה סביב ילדים

מגלגלת סכומי עתק והיא מתפרסת על תחומים רבים, כמו: ביגוד, מזון, משחקים, תרופות, בידור ותקשורת.

מכיוון שילדות היא תוצר חברתי, אין הכרח שהיא תמשיך להתקיים לעד. הזרם הפוסט־מודרניסטי (פוסטמן, 1986; אבירם, 1994) טוען, שההבחנה בין ילדים ומבוגרים כבר מראה סימני שחיקה. המצאת הטלוויזיה החזירה את התקשורת בעל־פה ואת התקשורת החזותית לחברתנו. בחברה המבוססת על תקשורת מעין זו, אין האוריינות נחשבת עוד ליתרון, והיכולת לחשוף ילדים באופן הדרגתי למידע או להעלים מהם מידע לא רצוי היא מוגבלת ביותר. המצאת הטלוויזיה הביאה לפיחות גדול בשני המרכיבים שהינם ממאפייני הילדות ושהבחינו עד כה בין ילדים למבוגרים: נאיביות והעדר משמעת עצמית (אבירם, 1994). לפיכך, עולה השאלה האם לילדות יש עדיין תפקיד בחיינו? הבנת התהליכים ההיסטורים שהביאו להיווצרות הילדות, כמו גם אלה שדוחפים לביטולה, יכולה לעזור לנו להתכונן לשינויים הצפויים בתפיסת הילדות ולהערך לקראתם.

מעמדן החוקי של זכויות ילדים

החקיקה הראשונה במערב הקשורה לילדים התרחשה רק בסוף המאה התשע־עשרה, בעקבות המהפכה התעשייתית. חקיקה זו הגבילה את שעות העבודה של ילדים והחילה עליהם את חובת החינוך. בהעדר חקיקה העוסקת בילדים, ילדים אשר נוצלו בבית בארצות הברית של אמצע המאה התשע־עשרה, נאלצו לקבל את הגנתה של אגודת "יצער בעלי חיים", משום שלא היו ארגונים ולא הליכים חוקיים שיכלו לבוא לעזרתם (כהן, 1996). רק במאה העשרים החלו לקום מוסדות שונים אשר מבטאים את התפיסה החברתית, שהילדות היא תקופה השונה במהותה מתקופת הבגרות ולפיכך היא ראויה להגנה ולסיוע מיוחדים.

הצהרת ז'נבה ב־1924 מהווה אבן דרך, בהיותה ההתייחסות הראשונה לזכויות ילדים במישור הבינלאומי. על יסוד הצהרה זו אומצה ב־1959 על ידי האו"ם הצהרת זכויות הילד, שהיוותה הכרה בכך שהילדים, בשל אי בגירותם הפיזית, הרגשית והשכלית, זקוקים לבטחונות ולהשגחה מיוחדים (אב"י, 1993).

בשנת 1989, אומצה פה אחד, בעצרת הכללית של האו"ם, האמנה לזכויות הילד. בשונה מההצהרה המהווה מסמך כוונות בלבד, הרי האמנה הינה מסמך מחייב שיש לו תוקף חוקי ומוסרי כאחד.

האמנה היא מסמך כוללני ואינטגרטיבי העוסק בזכויות פוליטיות, כלכליות, חברתיות ותרבותיות של ילדים. האמנה אינה מחולקת לנושאים ולא ניתנת בה עדיפות לזכות מסוימת על פני חברותיה. בדרך זו מועבר המסר, שכל הזכויות חשובות באותה מידה, ושכולן קשורות זו בזו ומחזקות זו את זו (וורהלן, 1994).

הזכויות המופיעות באמנה שייכות לשלוש קבוצות: 1) זכויות הגנה; 2) זכויות של סיפוק צרכים; 3) זכויות השתתפות.

1. זכויות הגנה — לקבוצה זו שייכות הזכויות העוסקות בהגנה מפני ניצול, התעללות, ענישה קשה והזנחה, וכן הזכות שלא להנתק מההורים והזכות לאימוץ. זכויות ההגנה עוסקות גם בילדים בעלי צרכים מיוחדים, כמו מיעוטים, נפגעי מלחמה, פליטים ונכים.
2. זכויות הקשורות בסיפוק צרכים — אלו הן הזכויות הקשורות בנגישות לשירותים שונים, כמו: בריאות, חינוך ורווחה. האמנה מתייחסת גם לזכות לזמן פנוי ולפעילויות תרבותיות ובידוריות. בקטגוריה זו נמצאות גם הזכות לקבלת מידע והזכות להגדרה עצמית.
3. זכויות ההשתתפות — בקבוצה זו נכללות הזכות לחופש ביטוי, הזכות להחשף למידע, הזכות להתארגנות וזכות הילד להשתתף בהחלטות הקשורות לחייו. זכויות ההשתתפות מהוות את החידוש המרכזי של האמנה וגם מושכות את ההתנגדות החזקה ביותר. אמנם האמנה אינה מצהירה מפורשות שזכויות האדם והאזרח חלות גם על ילדים, אך חלק מהזכויות אליהן מתייחסת האמנה שייכות לקטגוריה של זכויות אדם. לכן, יש לראות באמנה מסמך אשר מקדם את התפיסה שילדים זכאים לזכויות אדם.

האמנה משקפת את ההסכמה ההדדית של כלל המדינות באשר לזכויות הילדים. הסכמה זו מהווה תשתית מינימלית של זכויות. מובן מאליו, שהמדינות השונות יכולות לקבוע לעצמן סטנדרטים גבוהים יותר.

עד היום אישררו את האמנה מעל ל־170 מדינות, אשר התחייבו לא רק ליישמה אלא גם להביאה לידיעתם של מבוגרים וילדים. כמו כן, התחייבו המדינות המאשררות לדווח הן לאו"ם והן לאזרחיהם באופן סדיר על מהלך החלתה של האמנה. חשיבותו של הדיווח לציבור איננה נעוצה רק בהבטחת הפצתן של הזכויות, אלא גם ביצירת לחץ ציבורי על הממשלות מצד אנשים וארגונים שיחייבו

את אכיפתן. חשיבות נוספת של האמנה היא ביכולתה להוות אמת מידה לגבי מצב הילד. המדינות השונות יכולות לבחון את הישגיהן ביחס לאמנה וכן להציב לעצמן מטרות לתיקון ולשיפור מצב הילדים. ערכה הרב ביותר של האמנה נעוץ דווקא במישור הסימלי. האמנה מהווה הכרזה פומבית של חברת המבוגרים כלפי ילדים וכלפי צעירים, שהם אכן נתפסים כחברים שווים בקהילה, ושהם זכאים ליחס של כבוד מהחברה, כשם שהם נדרשים להקפיד בכבודם של אחרים (פרנקלין, 1992).

האמנה תיבחן לא רק ברמת ההצהרה כמסמך המייצג את הערכים והאידיאלים של הקהילה הבינלאומית, אלא בעיקר על פי אופן יישומה בשטח, דהיינו על פי מימוש הזכויות הלכה למעשה. אי הלימה בין הצהרות לבין הנעשה בשטח עלול לגרום ליחס ציני, הן כלפי האמנה והן כלפי האו"ם. עם זאת, יש להכיר בכך שהפער בין ההצהרה לבין המציאות הוא פער קיים, שניתן לצמצמו אך לא לחסלו. אמנת האו"ם לזכויות הילד אושררה על ידי מדינת ישראל ב־1991. עוד קודם לכן, ב־1989 הוכרזה בישראל שנת זכויות הילד. בשנה זו פורסמה הצהרת זכויות הילד בישראל, הדומה במרכיביה לאמנה הבינלאומית. אמנה זו אושרה הן בממשלה והן בכנסת ישראל (קדמן, תשנ"ג).

שלא כמו באנגליה, שבה משולבים החוקים הנוגעים להגנת הילד ולזכויותיו בהוראת חוק אחת — CHILDREN'S ACT, הרי בישראל מפוזרות זכויות הילד בחוקים רבים. לדעתו של קדמן (תשנ"ג) הפיזור מקשה לא רק על ההתמצאות בחקיקה העוסקת בילדים, אלא גם על היכולת לממשה.

עוד טוען קדמן (שם), שבשנות החמישים והששים נחשבה מדינת ישראל לאחת המדינות המתקדמות בעולם בנושא זכויות ילדים, ואילו כיום מדינות רבות בעולם המערבי התקדמו מאוד בתחום החקיקה והשאירו אותנו מאחור. זאת ועוד, החוקים שנחקקו לפני כמה עשרות שנים אינם יכולים לשקף עוד את מציאות החיים העכשווית, ולפיכך יש צורך בעידכון ובהתאמה של החוקים הקיימים למציאות העכשווית.

מורג (1995) רואה את הבעיה העיקרית הקיימת היום בנושא הזכויות, לאו דווקא בהעדרם של חוקים חדשים והולמים, אלא בהבטחת יישום מלא יותר של החוקים הקיימים. היא מביאה לדוגמה את חוק לימוד חובה חינם, שיישומו מטיל עול כספי על ההורים, וכן חוק החינוך המיוחד, המיושם רק חלקית מפאת אי הקצאת תקציבים הולמים עבורו על ידי הממשלה. המבחן האמיתי והסופי של חוק הוא

מידת קיומו בשטח ולא רק מידת הליברליות שלו. בהקשר זה חשוב לציין, שבארצות הברית ובאנגליה מימנה המדינה לכל ילד הנמצא בהליך משפטי עורך דין, שתפקידו לייצג את הילד בלבד. במדינת ישראל, ילדים עדיין אינם מהווים צד בהליך משפטי. דוגמה לכך ניתן היה לראות לאחרונה במשפט שבין רות נחמני ובעלה בנושא הפריית הביציות שהוצאו מגופה של האשה והוקפאו. הדיון בבית המשפט העליון, בהרכב מורחב של אחד־עשר שופטים, נסב על הקונפליקט שבין זכותה של האשה לממש את נשיותה ולהפוך לאם, לבין זכותו של הגבר שלא להיות אב נגד רצונו. זכויותיו של הילד אשר עשוי (או עלול) להיוולד במציאות קשה זו, לא עלו כלל לדיון ולא היה להם כל משקל בהחלטת בית המשפט.

היבטים ערכיים של זכויות ילדים

חוזקה המוסרי של חברה נקבע על פי מידת דאגתה לקבוצות חלשות וליחידים נזקקים. הדרך בה מתעלת החברה את כוחותיה ומשאביה למניעת ניצול ולטיפוחם של ילדים, משקפת את חוסנה ואת איכויותיה. דאגה לצעירים מעידה, בין השאר, על נכונות להקריב חלק מנוחות ההווה למען שיפור פני העתיד, בו המבוגרים כבר לא יטלו חלק.

ילדים נמנים על הקבוצות החלשות משום שהם חסרי כוח חוקי, פוליטי, כלכלי או חברתי, והם תלויים במבוגרים לשם סיפוק צורכיהם הבסיסיים. בפני המבוגרים עומדת האפשרות להעזר במקורות שונים: מוסדות, ארגונים, ערכאות, מפלגות, תקשורת ועוד, ואילו נגישותם של הילדים למקורות העזרה מוגבלת ביותר. כאשר המבוגרים, אשר תפקידם לסייע בידיהם, אינם מסוגלים או אינם רוצים לעשות זאת, נותרים הילדים חסרי ישע. תלותם של הילדים במבוגרים לשם סיפוק צורכיהם חושפת אותם לאפשרויות של ניצול מצד המבוגרים, אשר עלולים להשתמש ביתרונותיהם הרבים על פני הילדים, לשם פגיעה בהם.

כפי שראינו לעיל, ילדות הינה מושג תלוי תרבות ותחומיה גמישים. ככל שעולה הידע הנחוץ כדי לתפקד כמבוגר כן מתארכת תקופת הילדות (אלמוג ובן זאב, 1996). כאמור, בימי הביניים נמשכה הילדות עד גיל שבע לערך — הזמן הדרוש לרכישת שפה שעליה התבססה התקשורת בין אנשים. ברגע שהלימוד הפך ללימוד מתוך ספרים ודרש מיומנויות של קריאה וכתיבה — אז התארכה הילדות.

בחברה המערבית נחשב גיל 18 כגיל המעבר מילדות לבגרות. עד גיל זה מצופה שהילד ירכוש את המיומנויות הדרושות לתפקוד בחברת המבוגרים (אלמוג ובן זאב, 1996).

משך הילדות, מגיל אפס עד גיל שמונה־עשרה, אינו רק משך ארוך אלא נחשב לתקופה האינטנסיבית ביותר בחיי האדם. בתקופה זו מתרחשת הצמיחה המהירה בהתפתחות האנושית. השינויים הרבים המתרחשים בתקופה זו גרמו לצורך לחלקה לארבע תקופות משנה: ינקות, ילדות, טרום בגרות והתבגרות (פרנקלין, 1995). אין פלא, איפוא, שקיימים נסיונות להגדיר את הילדות לא רק כתקופה בחיי האדם, אלא כמצב בחיים שבו אדם נמצא תחת הגנתה של הסביבה: בית הורים, פנימייה או כל סביבה אחרת שדואגת למזון, לביגוד ולחינוך. לגבי ילדים בעולם השלישי, ילדות יכולה להיות תקופה קצרה ביותר, הנמשכת שנים אחדות בלבד, בעוד שאצל מתבגר בן המעמד הבינוני בחברה המערבית, אשר לומד באוניברסיטה, היא יכולה להתארך גם עד גיל שלושים (דסברג, 1989).

המעבר מילדות לבגרות הוא, איפוא, מעבר חד ושרירותי והוא מבוסס על קריטריון אחד ויחיד — הגיל הכרונולוגי. קריטריון זה אינו משקף בהכרח את מידת בגרותו הפיזית, הרגשית או האינטלקטואלית של האדם. אחת הדוגמאות לכך, שבגרות אינטלקטואלית קיימת עוד לפני גיל שמונה־עשרה ובכל זאת לילדים אין זכות לממש את בגרותם, היא שבמערכות הבחירות בשנים האחרונות נוהגים פוליטיקאים להסתמך על תוצאות סקרים של עמדות פוליטיות בקרב תלמידי תיכון "בליך" ברמת גן ותיכונים נוספים, כדי לנבא את תוצאות הבחירות בקרב החברה הבוגרת. זאת עדות לכך, שתהליכי שיקול הדעת ותוצאותיהם בקרב ילדים אינם שונים במהותם מאלה של מבוגרים.

קיימים מימדים שונים של בגרות השונים זה מזה בקצב הבשלתם, לפיכך לא כולם מתרחשים באותו גיל (פרנקלין, 1995). ישנן עדויות רבות לכך, שהילד בשל מגיל צעיר יותר מאשר בגיל שמונה־עשרה בתחומים רבים. בשלות זו מוכרת גם על ידי החוק: הבשלות הגופנית והמינית מתרחשת בגיל שלוש־עשרה לערך, גיל העונשין נקבע בחוק לגיל שנים־עשרה, חוק הנישואין קובע שנערה יכולה להנשא בגיל שבע־עשרה, ואילו תקנות בענייני צרכנות מגדירות קטין כזכר שלא מלאו לו שש־עשרה או נקבה שלא מלאו לה שמונה־עשר (אלמוג ובן זאב, 1996). אין ספק, שחלק מהמגבלות הגיליות המופיעות בחוקים נועדו אכן להגן על ילדים, אך

קיימים גם שיקולים בחקיקה שקשורה בנוחות החברה או בנוחות ההורים ולא בהכרח בטובת הילדים (אלמוג ובן זאב, 1996).

מכיוון שלא קיימת התאמה מלאה בין הגיל הכרונולוגי לבין בשלות, הרי נוצר מצב שלא כל ילד הוא ילדותי ולא כל אדם מבוגר הוא בוגר. ישנם ילדים המפגינים התנהגות בוגרת, בעוד שמצויים מבוגרים שהתנהגותם על פי כל קריטריון היא ילדותית. ככל שגדלה הקירבה לנקודת החתך מילדות לבגרות, ניתן למצוא יותר ויותר ילדים שמבחינת יכולת החשיבה, הרמה המוסרית והבשלות הרגשית מתפקדים בצורה בוגרת, גם אם עדיין לא הגיעו לבגרות הפורמלית (פרנקלין, 1995). ישנם לא מעט ילדים המתפקדים בפועל כמבוגרים ומשמשים כהורים לילדים, כחיילים הנלחמים על הגנת המולדת, כבעלי מקצוע מיומנים וכממציאי המצאות התורמות לחברה. התפיסה בדבר קיומם של הבדלים איכותיים בין ילדים למבוגרים, ולפיה מבוגרים הם רציונליים ומסוגלים לחשיבה מופשטת וללקיחת אחריות על מעשיהם, ואילו ילדים הינם יצורים לא רציונליים, חשיבתם היא קונקרטית, ואין הם מסוגלים לקחת אחריות על תוצאות מעשיהם, מאותגרת כיום על ידי חוקרים ואנשי שטח, הרואים בה תפיסה מיושנת, שאינה מבוססת, לא על מציאות ולא על הידע התיאורטי ההולך ומצטבר על תקופת הילדות.

תפיסה מוטעית זו, לדעת חלק מלוחמי זכויות ילדים (וורהלן, 1994), היא אשר יצרה למעשה את המושג של חוסר בשלות: "הילד עדיין לא יודע", "הילד עדיין איננו מסוגל", "הילד עדיין אינו אחראי". הוויית הילדות היא, איפוא, הוויה של "עדיין לא". יש סבורים, שהתפיסה בדבר חוסר בשלותם של ילדים אשר נועדה להגן עליהם כביכול, משרתת, בראש ובראשונה, את המבוגרים בנסיונם למנוע את כניסתם של הילדים לחברה. בדרך זו הם מצליחים להקטין ולהרחיק את האיום שמהווים עבורם הילדים.

קיימת טענה, שהמחקרים אשר נערכים על תקופת הילדות מחזקים את תפיסת הילדות כתקופה של מורטוריום. במחקרים הללו הילדים משמשים אובייקטים של מחקר ולא נתפסים כיצורים העומדים בזכות עצמם ועשויים לתרום ידע יחודי על הילדות. כתוצאה מגישה זו, אין הנחקרים נשאלים לגבי תפיסתם את עצמם ואת סביבתם כפי שנהוג במחקר מדעי. בדרך זו, המחקרים מנציחים את תפיסת הילדות הקיימת, לפיה קיימים הבדלים מהותיים בין ילדות לבגרות. כך הופך למציאות הפרוש שנותנים החוקרים לילדות.

שאלת הקומפטנטיות מהווה את השאלה המרכזית בדיון על גבול הילדות ומאפייניה: עד כמה יכולת וגיל אכן כרוכים זה בזה. לדעת רבים, בגיל הילדות היכולת לשיקול דעת ולחשיבה רציונלית היא מוגבלת ולכן ילדים אינם זכאים לזכויות. פרנקלין (1995) סבור, שאין לבלבל בין זכות הילד לעשות, עם הזכות לעשות את הדבר הנכון. לא רק שטעות היא חלק אימננטי וחשוב בכל תהליך הלמידה, אלא גם שטעויות אינן מהוות מאפיין בלעדי של ילדים. ההיסטוריה רצופה טעויות קשות ביותר של חברת המבוגרים, שהביאו לידי תוצאות הרות אסון: רעב, מלחמות, מחלות, אבטלה, עוני וכו'. הדוגמה שמהווים המבוגרים רחוקה מלשמש מופת לשיקול דעת מעמיק ולחשיבה רציונלית. גם במישור האישי, המבוגרים אינם חסינים בפני התנהגות בלתי רציונלית המזיקה להם ולסביבתם: עישון, אכילת יתר, נהיגה בלתי זהירה וכו'.

לפיכך, הנימוק לאי מתן זכויות בשל העדר חשיבה רציונלית מפאת גיל אינו נימוק תקף. יכולת וגיל אינם כרוכים בהכרח זה בזה ובודאי לא כשמדובר על יכולתו של בן השש־עשרה לעומת בן התשע־עשרה. ברור, שנערים בני שש־עשרה ותשע־עשרה, למרות שהם משתייכים לקטגוריות נפרדות, קרובים זה לזה יותר מאשר בן השש־עשרה ובן השנתיים, השייכים לאותה קטגוריה.

אין חולק על כך, שילדים, ולעתים ילדים צעירים ביותר, מסוגלים להתמודד לא רק עם החלטות פשוטות, כמו באיזו תכנית טלוויזיה לצפות או באיזה בגד או מזון לבחור, אלא גם עם החלטות קשות יותר, כמו הישרדות תחת אש במצב של מלחמה, או עמידה בהתעללות קשה מצד מבוגרים. ילדים רבים מאוד מתמודדים יום יום עם בעיות הקשורות בטיפול באחים צעירים, בקשישים, בפרנסה — משימות הדורשות מיומנויות רבות. השאלה היא — האם היכולת להתמודד עם מצבים מורכבים מהווה סיבה מספקת להענקת זכויות אדם לילדים. חסידי ראיית הילדות, כתקופה השונה מהותית מהבגרות, מעלים את הטיעון שיש לאפשר לילדים לממש את הזכות להיות שונים מהמבוגרים ולא להיות חשופים למצבים מורכבים שעלולים להוות נטל על ילדותם (סלגו, 1992). על פי קו מחשבה זה, טובת הילד דורשת לאפשר לו להיות מוגן מפני הצורך לתפקד כמבוגר בטרם עת, ולעזור לו למצות את הילדות. הויכוח על הזכות שלא להחליט, אינו ויכוח תאורטי גרידא, אלא ויכוח שיש לו השלכות מעשיות על שלומם של ילדים. לדוגמה, בעקבות העלייה הרבה במקרי הגרושין, קיים היום דיון בקרב בעלי מקצוע שונים: משפטנים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ואנשי חינוך,

באשר לזכויות הילד בתהליך זה. יש הטוענים, שזכותו של הילד להיות שותף בהחלטות הקשורות בגורלו, כמוצהר באמנה, מחייבת את המבוגרים להתחשב בדעתו ולאפשר לו להחליט עם מי מהוריו הוא יתגורר. אחרים טוענים, שזכות ההשתתפות במקרה זה נוגדת את זכותו של הילד להיות משוחרר מבעיות ומנטילת אחריות. שכן הזכות להחליט דורשת מהילד נקיטת עמדה רגשית הקשורה בבחירה בין ההורים, ועלולה ליצור אצל הילד רגשי אשם כלפי שני ההורים, ואין ביכולתו להחליט ביניהם. זכותו של הילד להשתתף בהחלטות הקשורות בחייו במקרה כזה, הופכת לחובה שעלולה לחבל בהתפתחותו (דסברג, 1989). גם אם ילד מסוגל אכן לקבל החלטות הקשורות בגורלו, אין מסוגלות זו מהווה עדיין סיבה מספקת לחשיפתו בפני כל ההתנסויות האפשריות. הנושא של קומפטנטיות איננו צריך להשקל רק במישור האינטלקטואלי, אלא יש להבינו גם על פי מידת הבגרות הרגשית והחברתית של הילד בו אנו דנים.

המחלוקות בדבר מסוגלותם של ילדים לתפקד במצבים מורכבים באה לידי ביטוי ספרותי בשתי היצירות המבוססות על ארוע בו נקלעו ילדים לאי בודד ונאלצו להתקיים בכוחות עצמם: "אי הילדים" ו"בעל זבוב". היצירה הראשונה משקפת את הגישה שילדים מסוגלים, גם ללא התערבותם של המבוגרים, לתפקד בצורה בוגרת ואחראית. ואילו היצירה השנייה, מציגה עמדה שילדים הנתונים לעצמם, ללא הכוונה ופיקוח מצד בוגרים, עלולים להמיט אסון על עצמם ועל זולתם. הסכנה שזכות תהפוך לחובה, כמו במקרה הגרושין שהובא לעיל, ממחישה את העובדה שצדק איננו בהכרח יישות משפטית פורמלית וקבועה, ומה שנחשב לצודק בתרבות מסוימת ועבור ילדים מסוימים, יכול להחשב כאי צדק מוחלט בחברה אחרת או לגבי ילדים אחרים.

דסברג (1989) מביאה דוגמאות אחדות להדגמת המושג המשתנה של צדק בהקשר לזכויות ילדים: במאה השש־עשרה הוציא המלך צ'רלס החמישי צו האוסר על קיבוץ נדבות. ילדים לא נכללו בצו זה. בתקופה בה אלפי ילדים הסתובבו ברחובות חסרי הורים וחסרי בית, הצילה הזכות לקבץ נדבות את חייהם של ילדים רבים. הזכות לקבץ נדבות נחשבת בחברה המערבית של היום לאי צדק מוחלט כלפי ילדים, והיא משמשת ביטוי להפקרתם לגורלם.

במאה התשע־עשרה איסור עבודת ילדים נחשב לפריצת דרך בדאגה לזכויות הילדים ולשלומם. הזכות שלא לעבוד הפכה היום לחובה, וצעירים רבים הרוצים או זקוקים לעבודה, כדי לממן הוצאותיהם בכוחות עצמם, מוצאים את עצמם

חסומים על ידי החוק. הזכות שלא לעבוד הפכה, איפוא, לחובה העומדת בסתירה לזכותם של ילדים להחליט החלטות הקשורות לחייהם. הזכות לחינוך הוגדרה על ידי מדינות רבות וביניהן ישראל בחוק לימוד חובה. כך נוצרה סתירה בין הזכות לחינוך לבין חובת הלימוד. גולדשטיין (1995) מנסה להציע דרכים אחדות להבנתה של הסתירה: הפרוש הראשון הוא, שהמדינה מטילה על הילדים את החובה ללמוד, משום שהיא זקוקה לתרומתם בעתיד. פרוש זה מבוסס על ההנחה שצורכי החברה חשובים מצורכי הפרט וקודמים להם. בעקבות פרוש זה, עולה השאלה האם רשאית המדינה לכפות על אדם לעשות דבר בניגוד לרצונו בשל צרכיה היא, ובאילו מקרים צורכי המדינה אכן חשובים מצורכי הפרט.

הפרוש השני הוא, שזכות החינוך חשובה עד כדי כך שאין להרשות לבעל הזכות לוותר עליה. לפיכך, מטילים עליו חובה לממש את זכותו. פרוש זה מייצג תפיסה פטרונית, המניחה שילד והוריו אינם בשלים מספיק לקבוע מה חשוב עבור הילד.

הפרוש השלישי הוא, שחובת הלימוד אינה חלה על הילד אלא על הוריו. כלומר החוק דואג לכך, שההורים יאפשרו לילדם ללמוד גם אם הם מעוניינים בכך. בדרך זו מבטיחה המדינה את זכויות הילד גם כשהוא ניצב אל מול רצון הוריו.

קיימים היום שלושה מחנות מרכזיים בנושא של זכויות ילדים (וורהלן, 1994): הרפורמיסטי, הרדיקלי והפרגמטי:

המחנה הרפורמיסטי – מחנה זה רואה את הטיעון של חוסר הקומפטנטיות של הילד כקשור לאי מתן זכויות לילדים כטיעון תקף ובעל ערך. אלא שלדעתם, אין החברה מעריכה נכונה את יכולותיהם של הילדים. ילדים מתבגרים מוקדם מהמשוער. לכן, על פי מחנה זה, יש להוריד את גיל תום הילדות לגיל שש־עשרה, וכן יש לתת לילדים זכויות באופן מדורג בהתאם ליכולותיהם.

המחנה הרדיקלי – מחנה זה פוסל את הטיעון של קומפטנטיות על בסיס מוסרי. לדעתם של חבריו, העיקרון הקובע בנושא זכויות האדם הוא עיקרון השוויון. כל אפליה, כולל אפליה על בסיס של גיל, היא פסולה. ילדים זכאים לזכויות מתוקף היותם יצורי אנוש, ולכן אין הם זקוקים להענקתן של הזכויות הללו על ידי המבוגרים.

המחנה הפרגמטי – מחנה זה, ההולך וגדל בחשיבותו, טוען שילדים זכאים לכל הזכויות, אלא אם כן קיימת הוכחה בדבר אי כשירותם לזכויות מסוימות. חובת

הוכחת אי הכשירות חלה על המבוגר, בעוד שעל הילד לא מוטלת חובה להוכיח את כשירותו.

יתכנו גם אפשרויות נוספות הנוצרות משילובים שונים של המחנות, כמו הענקה אוטומטית של זכויות מעבר לגיל כרונולוגי מסוים, ובו בזמן מתן אפשרות לצעירים שמתחת לגיל הקובע לגשת למבחני "בגרות" (אבירם, 1995).

אפשרות אחרת היא, לפסול את קריטריון הגיל מכל וכל ולקבוע קריטריון של בשלות.

יש הרואים במתח שבין התביעה למלוא הזכויות לילדים לבין ראיית הילדות כתקופה ייחודית בעלת צרכים ייחודיים, מתח מיותר. לדעתם, שתי הדעות הללו אינן דעות סותרות אלא משלימות. ילדים אכן ראויים לזכויות אדם, אך אין "להפקירם לזכויותיהם" (מרכוס, 1996). יש ללוותם בתמיכה ובדאגה, תוך ערנות מתמדת לרמת בשלותם ובגרותם.

מכל האמור לעיל עולה, שנושא זכויות הילדים מעלה שאלות מוסריות ועקרוניות רבות, כאשר קיימות מחלוקות רבות על כיווני החשיבה והפעולה כאחד.

זכויות תלמידים בבית הספר

לא ניתן לדון בזכויות הילדים מבלי להתייחס לזכויות תלמידים בבית הספר, וזאת, הן משום שילדים מבלים בבית הספר חלק ניכר מתקופת ילדותם, והן משום שהנעשה בבית הספר משקף את תפיסתם של החברה על ילדות ואת יחסה לילדים. בית הספר, מעצם מהותו, משמש מקום שעלול לפגוע בזכויות התלמידים. ראשית, ילדים אינם מבקרים בבית הספר מתוך בחירה אלא מכוח החוק. מעבר לכך, בית הספר איננו מוסד דמוקרטי ולא קיימת בו הפרדת רשויות. הסמכות לקבוע נהלים, לשפוט אם הופרו ולהעניש במידת הצורך, מרוכזת כולה בידי צוות ההוראה. תפקיד בית הספר כמכשיר לסוציאליזציה מאפשר לו לקבוע את תכנית הלימודים, דרכי ההוראה ומשך הזמן הנדרש לשם השגת מטרותיו. הנהלים בבית הספר מוכתבים מגבוה ואינם נתונים למשא ומתן. כל המאפיינים הללו יוצרים מצב של תלות מוחלטת של התלמידים במוריהם, כשהם אף מוגבלים ביכולתם להתלונן במקרים של עוול או אי צדק. לפיכך, קיימת חשיבות רבה לעובדה שבית המשפט העליון בארצות הברית, במשפט על חופש הביטוי וההפגנה (משפט טינקר,

1969), בתקופת מלחמת וייטנאם, קבע, כי "ילדים אינם משילים מעליהם את זכויותיהם בשערי בית הספר" (מורג, 1990).

נושא זכויות הילדים ראוי לתשומת לב מיוחדת במסגרת בית הספר. נושא זה הולך ומתפתח, במקביל להעמקת תשומת הלב הציבורית לנושא זכויות האדם והאזרח. גם הידע שהצטבר על תקופת הילדות גרם לנושא של התפתחות ילדים להפוך לדיסציפלינה העומדת בפני עצמה, שיש לה מה לתרום לדיון על בשלות, על קומפטנטיות, על דימוי עצמי, על יכולת לחשיבה רציונלית, על לקיחת אחריות, ומשתנים נוספים הקשורים בנושא הזכויות. התהליכים האלה יוצרים לחץ על מערכת החינוך לגלות רגישות לזכויות, לא רק כנושא תיאורטי אלא בעיקר להיבטיו המעשיים, כפי שהם משתקפים בחיי היומיום של בית הספר.

קיימים גם גורמים אשר מעכבים את כניסתו של נושא הזכויות למערכת החינוך: דור המבוגרים של היום, מורים והורים כאחד, התחנך ברובו במערכות נוקשות וסמכותיות, בהן הגישה הרווחת היתה שהמבוגר תמיד צודק, וכן שהילדים, בגלל העדר בשלות, אינם יודעים מה טוב עבורם, ולכן מצווים הילדים לציית לבוגרים וללמוד מנסיונם (נוי, 1996). השינוי בתפיסת הסמכות מביא ליתר סימטריה ביחסים בין מבוגר לילד. עידוד החשיבה הביקורתית אצל ילדים דורש גם מהמבוגרים לשנות באופן רדיקלי את התפיסה עליה התחנכו. ככל שבית הספר מושתת על דיכוי ועל יחסי ניכור וציות עיוור לסמכות, ולא על משמעת עצמית, עניין בחומר הנלמד וכבוד הדדי, כן מתפרשות זכויות הילדים ככרסום בסמכויות המורים ובכוחם. ככל שהמורה תופס את עצמו כחלש הנאבק על הישרדותו ולא כסמכות חינוכית שתפקידה להעניק כוח לתלמיד, כך הוא צפוי להתנגד להכרה בזכויות התלמיד, שכן זכויות התלמיד נתפסות בעיניו כמכרסמות בכוחם של המורים, שאינו רב בעיניהם מלכתחילה.

כיבוד זכויות האדם וזכויות הילד אינו מהווה חלק מהכשרת המורה. העדר ידע בנושא מגביר את החשש מפני הבלתי ידוע ומאובדן שליטה.

זכויות התלמידים אינן נשמרות בבית הספר וזוהי אחת הסיבות העיקריות לכך שרוב התלמידים תופסים את בית הספר כרע הכרחי, כחוויה בלתי נעימה שיש לעבור אותה, כתנאי לכניסה לחברה ולהצלחה בחיים. מסגרת בית הספר נתפסת כמסגרת סמכותית, משעממת והידע שמועבר איננו נתפס כרלבנטי לחיים לעתיד.

המורים ברובם נתפסים כ"שוטרים", שאינם מבינים את נפש הצעירים (בר טל, ללא תאריך).

חוסר הרלבנטיות של בית הספר בתכני הלימוד מומחש היטב בדוגמה שלהלן:

בסקר על עשרים וחמישה ספרי לימוד לאזרחות בשנים 1948-1990 (פירר, 1995) נמצא, שבכל הספרים הפרק על זכויות האדם והאזרח הוקדש לזכויותיהם של מבוגרים בלבד, רק בשישה ספרים היתה התייחסות כלשהי לזכויות ילדים.

במקומות המועטים בהם הוזכרו זכויות הילדים, הדבר נעשה בדרך פטרונית ובאוריינטציה לאומית חזקה, הרואה בילדים "דור המשך" להגשמת הציונות במדינת ישראל. לדעתה של עורכת הסקר, העדר מידע על זכויות ילדים נובע מחרדות מודעות ובלתי מודעות שקיימות בקרב מבוגרים במגעים עם ילדים.

דו"ח קרמניצר (1996) מוצא, שמצב לימודי האזרחות בארץ רחוק מלהניח את הדעת. כאשר נושא הזכויות אינו מהווה חלק חשוב מלימודי האזרחות בבית הספר, אין תמה בכך שאין הוא משתקף במקצועות נוספים הנלמדים בבית הספר ובאורח החיים בבית הספר.

חוסר הרלבנטיות אינו מתבטא רק בתכני הלימוד, אלא גם בתהליכים השונים המתרחשים בבית הספר. אחת הפעילויות הקהילתיות החשובות בחיי בית הספר הינו חיבור של תקנון, שתפקידו להסדיר את היחסים בין מורים, תלמידים ואף הורים (נוי, ברנהולץ, גורן ופלג, 1995). באמצעותו של התקנון ודרך הפעלתו ניתן להמחיש לתלמידים את חשיבותם של החוקים ואת חשיבותו של השיווין בפני החוק. תהליך חיבור התקנון ודרך הבאתו לכלל מסמך מחייב, משמשים מסר לגבי השקפתו החברתית־פוליטית של בית הספר. ישנם בתי ספר שחיבור התקנון הוא תהליך מתמשך בו שותפים מורים, הורים ותלמידים, אולם ברוב בתי הספר נכתב התקנון על ידי חברים בצוות המורים והוא בעיקרו תקנון משמעת. בבדיקה של שבעים תקנוני בתי הספר שונים: יסודיים, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות, נמצא (צדקיהו, 1995), שחלק ניכר מתקנוני בית הספר אינם ממצים את הפוטנציאל החינוכי הטמון בהם והם רואים את התקנון בעיקר כמסמך שנועד להורות לתלמידים כללי התנהגות בבית הספר. כללים אלה נתפסים כהוראות המוכתבות מגבוה והם חסרים אלמנטים המדגישים את זכויות התלמידים ואת חובות בית הספר.

הזכות לבחור ולהבחר, הנלמדת באופן תיאורטי, לא רק שאינה מיושמת בבית הספר הלכה למעשה, אלא שהדרך בה היא מתקיימת לעתים נוגדת את עקרונות הדמוקרטיה ומשמשת דוגמה בלתי הולמת ליישום הזכויות. סקר על מועצות התלמידים בישראל (יונה ושילד, תשנ"ג) מראה, שבבתי ספר רבים לא קיימות מועצות תלמידים או שהמועצות הקיימות הינן "מועצות מטעם" ושתלמידים לא רואים במועצות התלמידים גורם משמעותי ביחסים עם בית הספר.

בית הספר מעביר גם מסרים סמויים רבים באמצעות מערכת הנהלים והחוקים ודרכי אכיפתם, באמצעות מערכת היחסים השוררת בין באיו ובאמצעות ההתייחסות למתח שבין זכויות הפרט לזכויות הכלל, ובין זכויות התלמידים לזכויות המורים. גם אם בית הספר איננו יכול ואינו צריך להיות מוסד דמוקרטי, הוא חייב להיות מקום בו שוררת אווירה של צדק, של סדר ושל חוק, ושאין בו מקום לשרירות לב. על התלמידים לדעת שהחוקים והנהלים בבית הספר חלים על כולם במידה שווה, והמשמעת השוררת איננה רק נכפית מלמעלה ומשמשת כאמצעי שיטור, אלא היא נתפסת כתהליך חברתי־פוליטי, שמטרתו לפתח בקרב באי בית הספר משמעת עצמית (גבתון, 1996).

האווירה בבית הספר טעונה רגשית, ולא מן הנמנע שעבירות על חוקי בית הספר מתפרשות, לעתים קרובות, על ידי חברי הצוות החינוכי כמכוונות אישית נגדם. הדבר גורר מיד כעס על "כפיות הטובה" של התלמידים והפגעות אישית. הענשת ילדים מתוך תחושה של: "כיצד יכול היה לעשות **לי** את זה" נפוצה מאוד במוסדות החינוך. הענשה מתוך פגיעה אישית אינה מאפשרת למורה להתייחס באופן נייטרלי להפרות של נהלים ולהשתמש בהם כהזדמנות למידה. הענשה בבית הספר, במקרים רבים, אינה מאפשרת לתלמיד למצות את זכויותיו: זכות השימוע, זכות הערעור והזכות להיות שותף בהחלטות הקשורות בגורלו ולעתים אף לא ניתנת לו הזכות לכבוד, לפרטיות ולענישה לא משפילה.

אמנת האו"ם לזכויות הילד מקדישה שני סעיפים בחינוך. מלבד הקביעה שחינוך צריך להינתן לכל ובחינם, רואה האמנה את תפקיד החינוך כמפתח את אישיות הילד, כשרונותיו ויכולותיו השכליים והגופניים עד למיצויים המלא. כמו כן, תפקיד החינוך להכין את הילד לחיים אחראיים בחברה חופשית. לבד משני הסעיפים הללו, חלק ניכר מהסעיפים נוגע בזכויות הקשורות למערכת החינוך. הזכויות הרלבנטיות ביותר למערכת החינוך הן: זכות הילד לקבוע דעה בעניינים הקשורים בגורלו, זכותו להשמע בכל הליך שיפוטי או מינהלי הנוגע לו, הזכות

שינהגו בילד באופן המתיישב עם תחושת כבודו וערכו העצמי, זכותו לחופש ביטוי, חופש מחשבה, מצפון ודת, הזכות לחופש התאגדות והתקהלות, הזכות לפרטיות והזכות שלא להיות נתון לעונשים משפילים, הזכות להגנה מפני כל סוגי האלימות והזכות להיות חשוף לידע ולדעות שונות.

כל הזכויות הללו אינן מתייחסות באופן ספציפי למערכת החינוך, אך חיי בית הספר רוויים בביטויים שונים של הזכויות הללו, על הקונפליקטים והדילמות שהן מעלות.

זכות ההשתתפות בהחלטות קשורה במקום הישיבה של התלמיד בכיתה, הרכב הכיתה, בחירת מסלול, מגמה והקבצה, השתתפות בתקנון בית הספר ובוועדות שונות, בתכנית הלימודים ובדרכי ההוראה. הזכות לשיוויון קשורה במידת ההתחשבות בתלמידים חריגים, כמו נכים או בעלי לקויי למידה, וכן בשאלה האם לתת שיעורי בית אחידים או להתאימם לתלמידים. הזכות לשיוויון קשורה גם בשאלת התל"ן והשפעתו על בית הספר, היחס לתלמידים שהוריהם אינם משלמים, ושאלת שיוויון הזדמנויות בחינוך.

חופש ההתארגנות מעלה את הנושא של יחסי בית הספר עם תנועות הנוער, הפגנות בתחום בית הספר ומחוצה לו, הזכות לבחור ולהבחר, דרכי הבחירה והדיווח של מועצת תלמידים והמידה בה היא מייצגת את כלל התלמידים.

הזכות לא להיות נתון לעונשים משפילים מעלה את השאלה בדבר סמכויות המורה, חובותיו וזכויותיו, זכויות הכלל מול זכויות הפרט, מהו חינוך, כיצד מחנכים, והקשר בין ענישה להשפלה.

הזכות לחופש ביטוי קשורה בשאלת הצנזורה על עיתון בית הספר ועל ספר מחזור, הבעת ביקורת על בית הספר, התבטאות בנושאים פוליטיים, דרך הדיבור אל המורים, לבוש והופעה, תכשיטים ועגילים, שער ארוך.

הזכות לפרטיות קשורה בכרטיס הכמוס, בפרסום פומבי של ציונים, בקריאת פתקים על ידי המורה, במאגרי מידע ובחיפוש בכלי התלמיד, במקרה של חשש מגניבה או חשש מאחזקת סמים.

מן הראוי שנושאים ותהליכים שיש להם היבטים בנושא זכויות הילד לא יעברו ללא מחשבה, ללא דיון וללא התלבטות, הן בצוות המורים והן במפגשי מורים־תלמידים. אין ספק, שחלק מהנושאים הללו עולה על סדר היום של בית

הספר. הדרך בה פותר בית הספר את הדילמות הללו מעידה עד כמה רגיש בית הספר לעקרונות של הגינות ושל צדק וקובעת את האקלים השורר בו ואת יחסי המורים והתלמידים.

חיי היומיום בבית הספר מלאים, איפוא, הזדמנויות להעברת מסרים הקשורים בכיבוד זכויות. מתוך העדר ידע, מתוך חשש לאבד כוח, מתוך חוסר רגישות לנושא ומתוך לחצים קשים בהם נתונים המורים, לא רק שהזדמנויות אלו חומקות, אלא שפעמים רבות מדגימים המורים בהתנהגותם הפרה בוטה של הזכויות.

חשוב לומר, שתרבות של כיבוד זכויות, של הגינות ושל העדר שרירות לב היא תרבות רב־סטרית. לא מדובר אך ורק בדרישות המוטלות על המורים, אלא גם בדרישות המוטלות על התלמידים ביחס למוריהם ולחבריהם, וכן ביחסים שבין המנהל למורים ובין המורים לבין עצמם. הקפדה על זכויות הילד לא רק שאינה מחלישה את המורים, אלא שהיא מחזקת את העמדה, שילדים יכולים וצריכים לכבד את זכויות האדם של הסובבים אותם. ברור שלא ניתן לחנך לתרבות של זכויות מבלי שבית הספר עצמו ישמש מודל לתרבות זו (יצחקי, 1994). דו"ח ועדת קרמניצר (1996) מונה את הנושאים החייבים להכלל ב"אקלים אזרחי" בבית הספר, אקלים שיש בו התאמה בין התכנים הלימודיים והעיוניים לבין המציאות הבית ספרית. חשוב שכל בית ספר לפי שיטתו יקבע לעצמו בברור את התחומים שבהם משתפים תלמידים ואת אלה, שבהם אין משתפים אותם, כשקביעת התחומים צריכה להיות מנומקת ומוסברת. התלמיד אינו רק אובייקט ללמידה על אזרחות, אלא אזרח הלומד להיות אדם שלם יותר. הנושאים הללו הם כבוד האדם — כבוד המורה והתלמיד, חופש הדעה, הביטוי והביקורת, קבלת החלטות בהליך ובאורח דמוקרטי, התנסות בחיי קבוצה, אחריות אזרחית ויוזמה אזרחית, שיוויון בין שונים. כל אלה צריכים להתבטא בכל מערכות היחסים בבית הספר, כשהסגל משמש בהתנהגותו דוגמה לכיבוד הזכויות. קיים קשר ישיר בין יכולתו של בית הספר לעצב את תפקידו של האזרח לעתיד לבין בריאותה וחוסנה של החברה. אל לנו לשכוח שהמשטר הדמוקרטי הינו משטר צעיר יחסית ועדיין איננו מושרש בצורה מעמיקה בתרבותנו (ברטל, ללא תאריך). לפיכך, דיון על זכויותיהם של תלמידים איננו רק דיון בדמותה של מערכת החינוך, אלא בפניה של החברה בה אנו חיים.

תפקיד היועץ

לא רק שמערכת החינוך אינה משמשת דוגמה בנושא של קידום זכויות האדם וכבודו, אלא שהעיסוק בנושא זכויות הילד הולך ונכפה על מערכת החינוך על ידי החברה הרחבה. הן בעולם והן בארץ, יותר אזרחים מביאים את תלונותיהם על מערכת החינוך להכרעת בית המשפט (פרנקלין, 1995) הביטוי: "זאת זכותי" הפך לביטוי שגרתי במערכת היחסים בין תלמידים למוריהם. חשוב שמערכת החינוך תהיה ערוכה לקראת יישומן של זכויות האדם גם בבית הספר.

העיסוק בזכויות איננו נושא נוסף המועמס על היועץ, אשר כורע תחת עול המשימות בהן הוא נתון, כי אם הנושא המרכזי בחיי בית הספר, נושא הנוגע בתהליכים המרכזיים המתרחשים בו: ההוראה ותכניה מחד, ומערכת היחסים בקרב הצוות ובינו לבין תלמידים להוריהם, מאידך. אל לו ליועץ להשאר בשולי התהליך. היועץ צריך להיות חלק מהמנהיגות המובילה בטיפול בזכויות. התכונות אותן מפתח היועץ, הן בתקופת הכשרתו והן תוך כדי עבודתו, כמו: קבלה, הקשבה ובעיקר הצורך להשאר ניטרלי, אינן בהכרח התכונות הנדרשות בעיסוק בזכויות. לכן, גם כאשר נושאים של צדק והגינות עומדים על סדר היום, עלול היועץ להמנע מנקיטת עמדה ערכית לגביהם, בעוד שלעתים הגנה על זכויות התלמיד דורשת תקיפות ותובעת הבעת עמדה ברורה וחד משמעית. חלק מהיועצים רואים את תפקידם בסיוע לתלמיד להשלים עם המציאות, גם אם היא קשה ובלתי צודקת. ההשלמה נחשבת, לעתים, כאחד הביטויים של בריאות נפשית. היועץ, כיוזם וכמאפשר קיומה של מערכת יחסים של צדק והגינות בבית הספר, נדרש לעזור לתלמידים ולמורים ללמוד שלא להשלים עם מצבים של אי צדק ולהלחם לשינויים. הדרישות הללו כרוכות בשינוי הדימוי המקצועי של היועץ, מאיש מקצוע אקטיבי בעל עמדה ערכית די ברורה, המוכן לעמוד על שלו — הן בנושאים מערכתיים והן באשר לתלמידים בודדים בבית הספר. תפקידו של היועץ לעזור לצוות המורים לסגל לעצמו שפה חדשה: שפה של הגינות.

היועץ ישאף להביא את הצוות לידי הרצון לבדוק מחדש את העשייה החינוכית: תכני לימוד, דרכי הוראה ובעיקר נהלים, לא רק מההיבט החינוכי שלהם, אלא גם מבחינה ערכית של צדק והוגנות כלפי כל השותפים בבית הספר. מוצע בזאת, שנושאי זכויות האדם וזכויות הילד יהוו חלק מרכזי בהכשרת יועצים ובהשתלמותם. בהכשרה זו יינתנו הידע התיאורטי והמעשי שיאפשרו ליועצים לסייע לבתי הספר להתמודד טוב יותר עם נושאים של זכויות, צדק והגינות. חשוב

שהצוות יכיר בכך, שהתמודדות עם הנושא מעצימה אותו ומשפרת לאין ערוך את האקלים השורר בבית הספר והופכת אותו למקום משמעותי ורלבנטי עבור מורים ותלמידים כאחד.

היועץ, שהוא בעל ראייה מערכית, יעזור לקשר בין המסרים העוברים באמצעות תכני הלימוד לבין המסרים העוברים באמצעות הנהלים ומערכות היחסים ולהביא ליתר הלימה ביניהם.

כמו כן, ידאג היועץ לכך, שהן המורים והן תלמידים ישותפו בתהליכים המרכזיים בבית הספר, דבר שיביא ליתר הבנה וליתר הידברות בין השותפים.

הנהלת שפ"י חייבת להכשיר את היועצים גם לעבודה ישירה בנושא זכויות התלמידים בבית הספר. חינוך להכרה בזכויותיהם של תלמידים מחייב מהפך במבנה בית הספר והפיכתו למקום ששוררים בו צדק והגינות, ומורים ותלמידים לוקחים חלק חשוב בתהליכים המתרחשים בו. על מנת שהיועץ יהיה מהמובילים את תהליך השינוי, עליו לסגל תכונות שאינן בהכרח מהתכונות הבולטות של אנשי המקצוע: יכולת לנקיטת עמדה ערכית, אסרטיביות ויתר אקטיביות ביוזמה ובהובלה של תהליכי שינוי ושיפור, שיאפשרו מימוש תרבות של זכויות.

ביבליוגרפיה

אבירם, א. (1994). ילדות בחברה פוסט מודרנית, **ביטחון סוציאלי**, המוסד לביטוח לאומי, חוברת 44.

אב"י האגודה הבינלאומית לזכויות הילד בישראל (1993). **אמנת או"ם בדבר זכויות הילד**, הוצאת נבו.

אלמוג, ש. בן־זאב, א. (1996). זכויות אדם בבית הספר, נייר עמדה שהוגש ל"קו־הפתוח" משרד החינוך, התרבות והספורט.

אלמוג, ש. בן זאב, א. (1996). **משפט האדם**, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

בר־טל, ד. (ללא תאריך). בית־ספר בניהול פרוגרסיבי: רציונל והצעה, אוניברסיטת תל־אביב.

בר־טל, ד. (ללא תאריך). נייר עמדה, פורום חינוך דמוקרטי, אוניברסיטת תל־אביב.

גבתון, ד. (1996). משרירות לצדק, מתן משמעות למשמעת בבתי הספר של חברה דמוקרטית, **זמנים בחינוך**, מוסף החינוך של המורים העל־יסודיים בישראל, הוצאת ארגון המורים העל־יסודיים.

גולדשטיין, ס. (1995). הזכות לחינוך, בתוך צדקיהו, שלמה (עורך). **זכויות ילדים, היבטים חברתיים חינוכיים ומשפטיים**, אוניברסיטת בר־אילן וג'וינט ישראל.

זיו, י. (1992). מדוע לתת זכויות שוות לכל אדם? כל אדם, **עתון המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על שם אמיל גרינצוויג**, גליון מס' 9.

יונה, ג. שילד, ג. (1993). **מועצות תלמידים — מעמד מועצות התלמידים ומעורבותן בחיי בית־הספר**, משרד החינוך, התרבות והספורט.

יצחקי, ר. (1994). ללמוד או לא ללמוד, עיון בשאלת שילוב "זכויות הילד" בתוכנית הלימודים ובהכשרת מורים, **החינוך וסביבו**, ט"ז, עם 11-24.

מורג, ת. (1995). זכויות הילד והחוק. בתוך צדקיהו, שלמה (עורך). **זכויות ילדים, היבטים חברתיים חינוכיים ומשפטיים**, אוניברסיטת בר־אילן וג'וינט ישראל.

מורג, ת. (1990). **זכויות תלמידים**, סקירה המוגשת לאנשי החינוך בעיריית ירושלים, המועצה הלאומית לשלום הילד.

מרכוס, א. (1996). זכויות וחובות בבית הספר, מאמר שהוגש ל**ספר היובל בחינוך**, משרד החינוך, התרבות והספורט.

נוי, ב. (1996). **ילדי ביכורים**, ספרית פועלים.

נוי ב. (יו"ר); ברנהולץ, יעל; גורן, דליה; פלג, חיה (1995). **מעורבות, שותפות ואחריות של ההנהלה, המורים והתלמידים בחיי בית הספר העל־יסודי**, משרד החינוך, התרבות והספורט.

פוסטמן, נ. (1986). **אובדן הילדות**, ספרית פועלים.

פירר, ר. (1995). זכויות תלמידים בתכניות לימודים בישראל. בתוך צדקיהו, שלמה (עורך), **זכויות ילדים, היבטים חברתיים חינוכיים ומשפטיים**. אוניברסיטת בר־אילן וג'וינט ישראל.

צדקיהו, ש. תמיר, כ. (1995). זכויות תלמידים בתקנוני בתי הספר בישראל, בתוך צדקיהו, ש. (עורך), **זכויות ילדים היבטים חברתיים חינוכיים ומשפטיים**, אוניברסיטת בר־אילן וג'וינט ישראל.

קדמן, י. (1993). זכויות הילד — התפתחותן ההיסטורית ועיגונן בחוק הישראלי, בתוך לאור, ר. ושוחט, א. (עורכות), **זכות לכל גיל?! על זכויות ועל חובות ילדים ובני נוער**, משרד החינוך, התרבות והספורט.

קרמניצר, מ. (1996). **להיות אזרחים, צוות ההיגוי לחינוך לאזרחות**, משרד החינוך, התרבות והספורט.

שביט, ז. (1996). **מעשה ילדות, מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, האוניברסיטה הפתוחה.

Cohen, Cynthia Price (1995). Children's Rights: An American Perspective, in Franklin, B. (Ed.) **The Handbook of Children's Rights**, Routledge, London and New York.

Dasberg, Lea (1989). What is a Child and What Are his Rights, in Verhellen, E and Spiesschart, F (Eds). **Ombunswork for Children**, Acco, Belgium.

Franklin, Bob (1992). Children and Decision Making: Developing Empowering Institutions in Fortuyn, Maud and de Langen, Miek (eds). **Towards the Realization of Human Rights of Children**, D.C.I, Netherlands.

Franklin, Bob (1995). The Case of Children's Rights: A Progress Report, in Franklin, Bob (Ed.) **The Handbook of Children's Rights**, Routledge, London and New York.

Flekkoy, Malfrid (1993). Societal Monitoring of Advances in Childrens Rights, Standards and Treatment, **School Psychology International**, pp. 209-225.

Verhellen, Eugeen (1994). **Convection of the Rights of The Child**, Lauven/Apeldoorn Garant.

Salgo, Ludwig (1992). The Right to be Different, in Fortuyn, Maud and De Langen, Miek (Eds). **Towards the Realization of Human Rights of Children**, D.C.I, Netherlands.

שילוב הדמייה במסגרת טיפול קצר מועד / רב מימדי בבית הספר

תאור מקרה

ד"ר ברוך אליצור*

טיפול קצר מועד היא גישה המועדפת על ידי המורה היועץ. ההעדפה נובעת לא רק משיקולים מעשיים הקשורים בצורך לאפשר שירות לכל תלמידי בית הספר, אלא גם משיקולים תאורטיים. הטיפול ארוך המועד מתייחס לסימפטום כלמייצג קונפליקט תת־הכרתי המעוגן במבנה האישות. לפיכך, כל התערבות בסימפטום מצריכה התערבות בכלל אישיות המטופל. לעומת זאת, הטיפול קצר המועד מתייחס לסימפטום כאל בעיה המצריכה התערבות ממוקדת ומהירה (טלמון, 1993). ההנחה היא, שבמקרים רבים, הן הילד והן הכיתה כולה, סובלים מהסימפטום ולכן אורך הטיפול הוא גורם חשוב ביותר.

טיפול רב מימדי מתאים במיוחד למורה היועץ, כיוון שהוא מאפשר התאמת שיטה טיפולית לאישיות התלמיד ולבעייתו המיוחדת. גישה זו דורשת מהיועץ שליטה במודלים תאורטיים רבים ובשיטות טיפוליות רב גווניות. (De Shazer, 1985).

מבין שיטות הטיפול הרבות העומדות לרשותו של המורה היועץ, שיטת ההדמייה מתאימה במיוחד ליישום עם ילדים במסגרת בית הספר, כיוון שהיא עונה על מספר קריטריונים (Kroger, M. Fezler, W. 1976).

1. ילדים משתפים פעולה ברצון רב עם טיפול המתבסס על הדמייה.
2. בעזרת שיטת ההדמייה ניתן לקצר את משך הטיפול.
3. ניתן להתאים את ההדמייה לאישיותו של הילד ולבעיותיו המיוחדות.

שיטת ההדמייה הינה גמישה ביותר. ניתן לשלבה במסגרת טיפול קצר מועד או ארוך מועד. ניתן גם לשלבה במסגרות תאורטיות מגוונות, ואף באלו הנראות כמנוגדות זו לזו, כגון: הגישה הדינמית והגישה ההתנהגותית. ניתן ליישם את שיטת ההדמייה גם למען השגת מטרות טיפוליות מוגדרות, כגון: הרפייה כללית,

* מרפאה פסיכיאטרית, המרכז הרפואי תל אביב, ביה"ח איכילוב.

העלאת חוויות מודחקות, התגברות על פוביות, חיזוק מנגנוני ההגנה והקלה או ריפוי של מחלות גופניות.

המקרה שלפנינו מדגים שילוב שיטת ההדמייה בעת טיפול קצר מועד/ רב מימדי, בילדה שסבלה מהתעטשויות אלרגיות.

תגובות אלרגיות ניכללות בקבוצת המחלות שכונו בעבר פסיכוסומטיות. בעקבות D.S.M. 3, שונה המינוח למחלות פסיכופיזיולוגיות והגדרתן היא: "כל מצב נפשי שבו יש למשתנים הפסיכולוגים משמעות לגבי הופעת ההפרעה, החמרתה או שימורה".

בין הרופאים מקובלת הערכה, שלמעלה מ־50% מהפונים לטיפולים רפואיים, סובלים מהפרעות פסיכופיזיולוגיות. הטיפול המועדף במקרים אלו הוא שילוב של טיפול רפואי וייעוץ פסיכולוגי. אחת הבעיות הניצבות בפני היועץ הפסיכולוגי, בעת טפלו בפונה הסובל מתופעות פסיכופיזיולוגיות, הוא הצורך התת־הכרתי, להדחיק את הקונפליקט הנפשי, העומד מאחורי המחלה. הפונה מופתע ולעתים אף נעלב, כאשר הרופא מפנה אותו לייעוץ פסיכולוגי. הוא מרגיש שהרופא מזלזל במחלתו וחושב שהיא קיימת רק "בראש" שלו. היועץ הפסיכולוגי חייב להתמודד בתחילת הטיפול עם נושא זה, אחרת התנגדותו של המטופל תשבש את התהליך הטיפולי.

תאור המקרה

דליה בת השמונה, הופיעה במשרדי בלוויית אמה. היא הרשימה כילדה פקחית, מלאת אנרגיה ושמחת חיים. דליה היא הבכורה משתי בנות. אחותה הצעירה בת 6. המשפחה במצב סוציו־אקונומי ממוצע. האב עובד כמהנדס והאם עקרת בית.

לדברי האם, "דליה מתעטשת כ־20 פעם ביום. האף שלה נוזל כל הזמן והיא משתמשת כל יום בקופסת ממחטות ניר". הסימפטום מציק מאד לדליה, לבני משפחתה, לחבריה ולכלל הכיתה. התופעות החלו לפני כחצי שנה. רופא הילדים מצא, שדליה אלרגית לדשא, לאבק בית ולמקקים. הוא צייד אותה בתרופות שונות, שלא הקלו הרבה על מצוקתה. היא משתמשת בטיפות אף ובתרופות נגד אלרגיה. כיוון שהטיפול הרפואי לא פתר את הבעיה, הופנתה דליה, על ידי רופא הילדים, לטיפול פסיכולוגי. בהמשך מוצג הדיאלוג, מלה במלה, בין המטפל לבין

דליה ואמה. בין הדיאלוגים שולבו הערות המחבר המתייחסות לשימוש בגישות טיפוליות מגוונות.

דליה: אני לא מבינה מדוע הרופא שלח אותי לכאן. מה הקשר בין אלרגיה לזיוקים לבין טיפול פסיכולוגי? האם אתה יכול לעזור לי להפסיק להתעטש, למרות שיש אבק וזיוקים בכל מקום?

מטפל: אני לא יודע אם אני יכול לעזור לך, אבל ידוע לנו, שבשעה שבן אדם חש במתחים נפשיים, במשך פרק זמן ארוך, כוח ההתמודדות הגופנית שלו נחלש. במקרה כזה, אם יש לו נטייה טבעית לפתח אלרגיה, הסיכוי רב שהיא תופיע.

הערה: המטפל נוקט בגישה קוגניטיבית (Beck, 1970). הוא לא מנתח את התנגדות המטופלת, אלא נותן הסבר אובייקטיבי לגבי הקשר בין גורמים פסיכולוגיים לסימפטומים גופניים.

האם: אבל דליה לא נמצאת בשום מתחים נפשיים. דליה ילדה נפלאה. היא מצטיינת בלימודים ובכיתה מאוד אוהבים אותה. יש לה הרבה חברות. הטלפון לא מפסיק לצלצל, כל שעות אחר הצהריים.

מטפל: אתן סיפרתן לי, שהאלרגיה החלה לפני כחצי שנה. האם יתכן שקרה משהו בשנה האחרונה, שאולי הוליד מתח פנימי?

הערה: המטפל מכוון לחיפוש קונפליקטים דינמיים שתרמו להולדת הסימפטום. (ויצטום, 1989).

האם: שום דבר מיוחד לא קרה. אני אתן לך דוגמה עד כמה דליה היא ילדה בריאה בנפשה, חזקה ויציבה. עד לפני כשנה גרנו באשדוד. דליה נולדה שם והשתלבה מאוד יפה בבית הספר ובחברה. כאשר עברנו לתל אביב, הבת הקטנה גילתה קשיי הסתגלות לכיתה א. במשך מספר שבועות, היינו צריכים להוביל אותה לכיתה ולתמוך בה רגשית. לעומת זאת, דליה הסתגלה לבית הספר פשוט נפלא, מהרגע הראשון.

מטפל: גם אני התרשמתי, שדליה היא ילדה נבונה, בעלת אישיות חזקה ויציבה. מצד שני, גם ילד חזק יכול להתרגש ולחשוש, בעקבות מעבר מעיר מגורים אחת לשנייה. האם יתכן שדליה חשה בחששות פנימיים והיא לא רצתה להטריד אתכם, כיוון שהייתם מוטרדים מספיק, עקב הקשיים עם הבת הקטנה?

הערה: המטפל נוקט בגישה משפחתית מערכתית (מנושין, 1982). בעזרת ריפריימינג, הסימפטום מייצג עתה קונפליקט משפחתי ולא קונפליקט פרטני.

דליה: זה דווקא נכון. לפני שעברנו, מאוד פחדתי שמא לא אהיה מקובלת בכיתה בתל אביב, כשם שהייתי מקובלת באשדוד. לא רציתי לצער את הורי, ולכן הסתרתי את חששותי. כאשר אבא ואמא שאלו אותי, אם אני מפחדת מהמעבר, כמו שאחותי מפחדת, תמיד אמרתי שאני בסדר. הם היו מאוד גאים בכושר ההסתגלות שלי. לא רציתי שהם יתאכזבו ממני.

האם: אם השערתך נכונה, כיצד נסביר, שלמרות שדליה נמצאת בבית הספר החדש תשעה חודשים, והסתגלותה מצוינת, עדיין היא מתעטשת?

המטפל פונה לאם: לפעמים סימפטום כזה מתחיל בגלל סיבה אחת, וממשיך בגלל סיבה נוספת.

המטפל פונה לדליה: כיצד זה נותן לך להרגיש, שמאז שעברתם לתל אביב אמא מאוד דואגת לבריאותך? היא לוקחת אותך לבדיקות אצל הרבה רופאים, ועכשיו אפילו לפסיכולוג?

דליה: אני מרגישה שאני גורמת להרבה דאגות ולהרבה טרדות להורי. במקום שהם יתעסקו בעניינים שלהם, הם חושבים עלי כל הזמן ומדברים הרבה ביניהם על מצבי.

מטפל: את שמעת בוודאי, שלכל אדם יש חלק פנימי הנקרא תת־הכרה. תת־ההכרה מפעיל מנגנונים שונים במטרה לעזור לנו. הוא רוצה שיהיה לנו טוב והוא עושה זאת בדרכים נסתרות. פעמים רבות אנו מתקשים להבין, למה הוא פעל בדרך מסויימת. מצד שני, כאשר מעמיקים לחקור, מתברר לנו, שהוא פעל לטובתנו. האם את מוכנה לבדוק יחד אתי, למה תת־ההכרה שלך החליט לגרום לך להמשיך ולהתעטש כל יום כל כך הרבה פעמים?

דליה מנענעת בראשה לאות הסכמה.

מטפל: אני מניח שקשיי ההסתגלות של אחותך גרמו להרבה דאגה להורים. כאשר ההורים דואגים לילד, הם חושבים עליו ומדברים עליו, ובכך נותנים לו הרבה תשומת לב. מצד אחד, זה לא נעים לילד שהוא גורם לבעיות להורים. מצד שני, תשומת הלב והדאגנות נותנות לנו הרגשה שאוהבים אותנו, שאיכפת

להורים מאיתנו. האם יתכן דליה, שתת־ההכרה שלך הרגיש, שאחותך קבלה הרבה תשומת לב, עקב קשיי הסתגלותה? אולי תת־ההכרה שלך החליט, שגם לך מגיע לקבל מעט תשומת לב?

הערה: המטפל מצביע על רווח משני. הוא נוקט בגישה פרדוקסלית בכך שהרווח המשני מוצג באורח חיובי (עומר, 1989).

דליה: אני לא יודעת. אולי אתה צודק.

מטפל: אני משער, שבעקבות המעבר לתל אביב חשת במתח פנימי שגרם לירידה ברמת החיסון הגופני שלך לגירויים מולידי אלרגיה. עם הזמן, תת־ההכרה שלך הגיע למסקנה, שההתעטשויות האלרגיות גורמות להרבה תשומת לב, גם בבית וגם בבית הספר. נראה לי, שאפך עושה הרבה רעש. הוא כאילו צועק: "תקשיבו לי, אני מדבר עכשיו, אל תתעלמו מנוכחותי".

דליה צוחקת בקול רם: באמת, כאשר אני מתעטשת כולם מסתכלים עלי, ואני מתעטשת אולי עשרים פעמים כל יום.

מטפל: האם את מוכנה שנשוחח עם תת־ההכרה שלך? אולי נוכל לשכנע אותו לקבל תשומת לב בדרכים יותר נחמדות? מה דעתך על כך?

הערה: מתן אפשרות לתת־ההכרה לבחור בסיפוק צורך תת־הכרתי בדרך חיובית במקום בדרך סימפטומטית, מעוגן בשיטה הנוירו־לינגויסטית N.L.P. (Grinder & Bendler 1976).

דליה: נמאס לי להתעטש כל היום. האף שלי סתום. אני מדברת מצחיק. אני מוכנה לוותר על האלרגיה. חוץ מזה, אני מקבלת הרבה תשומת לב גם בדרכים אחרות. אני מצליחה בלימודים, עוזרת לאמא ומטפלת גם באחותי.

מטפל: אם את מוכנה לוותר על תשומת הלב השלילית, אני מוכן לעזור לך לייבש את מערות האף שלך ולחזק את המנגנון הגופני, האחראי על ריפוי האלרגיה. אנחנו נבצע זאת בעזרת סיפור דמיוני על מערה.

הערה: מאחר שהמטופלת קלטה את המסר, שיש לה צורך תת־הכרתי לשימוש בסימפטום ושהיא יכולה לספקו בדרכים חיוביות, מחליט המטפל ליישם טיפול בהדמייה המשולבת במטפורה. בשלב זה, ההדמייה משמשת רק כדרך להעברת

סוגסטיות חיוביות לחיזוק המערכת החיסונית. זוהי גישה שפותחה על ידי סימנטון (1984) בעת טיפולים במחלת הסרטן.

מטפל: האם ביקרת פעם במערת הנטיפים?

דליה מניעה את ראשה לחיוב.

מטפל: האם אהבת לטייל בפנים?

דליה: טיילנו כל הכיתה. זה היה מקסים.

מטפל: אם כך, נעשה טיול נוסף במערה. הפעם במערות האף שלך. שבי בנוחיות על הכסא ותעצמי עיניים, כדי שתוכלי להתרכז בדברי.

הערה: השימוש במטפורה של ייבוש מערות האף, בעת טיפול בהפרעות בדרכי הנשימה, הודגם בהרצאה של קלינאהוס (1993).

דליה מתרווחת על כסאה, ועוצמת את עיניה.

מטפל: את ודאי שמעת את הביטוי מערות האף. זה נקרא כך, כיוון שהאף שלנו מזכיר מערה מפותלת ויפה. נדמיין שאת מטיילת במערה שלך עם מדריך מומחה. זו מערה מאוד יפה... הרבה אורות צבעוניים... פיתולים מעניינים... המדריך מסביר לך, שהאויר במערה מאוד נעים וטוב, אבל חשוב שלא יהיו חסימות במעברים ולא רטיבות על הקירות מסביב... בכל פעם שאתם נתקלים בשביל חסום, עליכם לפתוח אותו... כדי לייבש את הרטיבות שעל הקירות, יש לך מכשיר המוציא אוויר חם כמו מייבש שיער... המדריך מציע שתסתובבי במערה ותייבשי כל אזור בקיר הנראה לך לח מדי... אני אהיה שקט במשך דקה... בזמן הזה, את תסתובבי במערות האף שלך, תפתחי את החסימות ותייבשי את המקומות הרטובים... כאשר תהיי שבעת רצון מתוצאות הטיפול שלך, תסמני לי, על ידי שתניעי אחת מאצבעותיך למעלה ולמטה.

לאחר כדקה, דליה מסמנת באצבעה.

מטפל: עכשיו, שהמערה שלך נקיה ויבשה, אנו צריכים לדאוג שלא יכנס אוויר מלוכלך פנימה. נעשה זאת על ידי פילטר אוויר מיוחד, שנשים בפתח המערה. פילטר, זה כמו מסננת, המאפשרת רק לאוויר נקי להכנס. המסננת לא מאפשרת לדברים המעוררים אצלך אלרגיה, להכנה פנימה, כמו: אבק, דשא וזיוקים.

הערה: שימוש בהדמייה בעת טיפול נפשי במחלות גופניות, הודגם במאמריו של אליצור (1984, 1987, 1988, 1990).

דליה פורצת בצחוק רועם.

האם: מה קרה דליה?

דליה: זה נורא מצחיק. כאשר אתה דברת על הפילטר, דמיינתי אותו בפתח האף. פתאום נתפס ברשת זיוק גדול ושמן, והוא לא יכול היה להחלץ. הוא נראה מאוד מצחיק, כמו בסרט מצוייר בטלוויזיה.

מטפל: מה היית רוצה להגיד לזיוק השמן?

דליה: שהוא לא יכל להכנס למערה יותר.

מטפל: מדוע שלא תדברי אתו ישירות. אמרי לו: זיוק אסור לך...

הערה: המטפל עובר ליישום שיטת הגשטאלט (פרלס, 1978)

דליה: זיוק, אוסר לך להכנס למערה. היא שלי. אתה תשאר בחוץ. לא תגרום לי יותר להתעטש. אני לא מרשה לך. מספיק שגעת אותי בבית ובבית הספר.

מטפל: ומה הזיוק עונה לך?

דליה: הוא מבטיח לא להכנס יותר.

מטפל: יש לי רעיון. אולי את מכירה מישהו, שמגיע לו, שזיוק יכנס לו לאף?

הערה: המטפל מכוון את ההדמייה לשם ביטוי אגרסיה מבוקרת (אליצור 1994).

דליה: אני לא אוהבת מחבלים. הייתי שולחת את הזיוק אליהם.

מטפל: אולי כדאי לדבר תחילה עם הזיוק? אולי כדאי לשאול אותו, האם הוא יהיה מוכן לעשות למענך כל מה שתדרשי ממנו במידה שתשחררי אותו מהפילטר? אם הוא יסכים, נשלח אותו לאנשים רעים. נעשה זאת בצורה מצחיקה.

הערה: הפיכת הדמות השלילית המופיעה בדמיון לדמות חיובית, תוארה במאמר המתייחס לחלומות בעתה אצל ילדים (אליצור 1994). שימוש בהומור בטיפול מיושם רבות בשיטת הלוגותרפיה (לוקאס, 1988) וכן תואר בספרו של כהן (1994).

דליה: זיוק, אתה מוכן להיות חבר שלי (דליה נשארת שקטה למשך מספר שניות ולאחר מכן ממשיכה). הוא אומר שהוא מוכן להיות חבר שלי.

מטפל: תדמייני, מה קורה למחבלים הרעים.

דליה: אני רואה שני מחבלים מתגנבים בלילה. הם לא רואים את הזיוק, אך הוא רואה אותם. הוא עף ישר לתוך האף של המחבל הראשון. המחבל נבהל מאוד ומתחיל להתעטש. החבר שלו לוחש לו שיפסיק להתעטש, כי הוא עושה רעש והם עלולים להתגלות. הזיוק נכנס לשערות של המחבל השני. ואז השני מתחיל לקפוץ, לנסות לסלק אותו. אך הזיוק שלנו חכם. הוא רץ ממקום למקום, על המצח ועל העיניים של המחבל. שניהם מתחילים לברוח. (דליה צוחקת בקול רם תוך כדי שהיא מתארת את עלילות הזיוק)

מטפל: אני מציע שעכשיו תקראי לזיוק לחזור אליך. מה דעתך, אולי, כדאי שהוא יתחבא תמיד לידך. בעתיד, בכל פעם שתצטרכי אותו, רק תחשבי עליו. הוא יקרא את מחשבותיך, ומיד יעלה על פני השטח להציל אותך?

דליה מנענעת ראשה לאות הסכמה. היא נשארת לשבת בעיניים עצומות, כשפניה מביעים רוגע. לסיום ההדמייה, המטפל סופר משלוש עד אפס ומבקש מדליה לפקוח את עיניה ולהרגיש כאילו היא מתעוררת מתוך חלום נעים. לקראת סיום הפגישה, דליה מקבלת קלטת הרפיה לתירגול בבית (אליצור, 1988) והיא מודרכת להקשיב לקלטת כל לילה לפני השינה. במסגרת תכנית ההרפייה, מצוייה בקלטת דקת דומיה, בה כל מתרגל מדמיין התמודדות חיובית עם בעייה גופנית ו/או פסיכולוגית ממנה הוא סובל. דליה הודרכה לדמיין במשך דקה זו כיצד היא חוזרת למערות האף, מנקה אותן ובודקת את תקינות פילטר האוויר.

הפגישה השנייה עם דליה ועם אמה התקיימה שבוע לאחר מכן. האם סיפרה, שמאז הפגישה הראשונה, ההתעטשות האלרגית חלפה. דליה תירגלה יום יום את שיטות ההרפייה וההדמייה. במטרה לצמצם סיכוי לנסיגה, ננקטה גישה פרדוקסלית. ראשית, נצפתה חזרת הסימפטום. שנית, לחזרת הסימפטום ניתן הסבר חיובי בנוסח ריפרימינג (עומר, 1989).

מטפל: אני מאוד שמח שבעקבות תירגול ההרפייה והכנסת הפילטר הדמיוני לאף, האלרגיה חלפה. מצד שני, חשוב שתתרגלי עוד מספר פעמים את שיטות סילוק האלרגיה. הדרך הטובה ביותר להתאמן, היא על ידי כך שמפעם לפעם

ההתעטשויות יחזרו. בכל פעם שהתעטשות אלרגית תופיע, במקום לכעוס על כך, עליך לשמוח. עליך לשמוח שניתנת לך הזדמנות להתאמן בסילוקה.

בפגישה השלישית, שהתקיימה לאחר כשבועיים, דיווחו דליה ואמה על יציבות השיפור בתופעת האלרגיה. דליה כמעט ולא סבלה מהתקפי התעטשויות. באותם מקרים בודדים שהתקף הופיע, היא הצליחה להפסיקו בעזרת תרגיל הרפייה והדמייה קצר, בו היא מרפה את עצמה ומנקה את הפילטר הדמיוני שבאפה. כתוצאה מהשיפור במצבה, הוחלט על סיומו של הטיפול, תוך מתן הוראה לאם לעמוד בקשר עם המטפל, במקרה שיחול שינוי לרעה במצבה הגופני ו/או הנפשי של דליה. במעקב טלפוני, שבוצע לאחר כשלושה חודשים, דיווחה האם שדליה משוחררת לחלוטין מהאלרגיה והסתגלותה לבית הספר ולמגוריה החדשים ממשיכה להיות חיובית ביותר.

דיון וסיכום

המקרה של דליה מתאים במיוחד לטיפול קצר מועד כיוון שהסימפטום ממנה היא סבלה היה ממוקד והסתגלותה הכללית למסגרת המשפחה, החברה ובית הספר היתה חיובית. יש להניח, שאם הסימפטום היה מעוגן ברובדים עמוקים יותר באישיותה או ביחסי גומלין מעוררים במשפחה, היה צורך בטיפול פרטני או משפחתי ממושך יותר.

דליה הגיבה חיובית ביותר לשיטת ההדמייה, תופעה אופיינית לרוב הילדים. מצד שני, שיטת ההדמייה אינה מתאימה לכל מטופל. מחקרים מצביעים, שקרוב לעשרה אחוז מהאוכלוסייה מתקשה לדמיין. כאשר מטופלים אלו מתבקשים לדמיין השאות (סוגסטיות) מסויימות, הם רואים רק מסך שחור. במקרים כאלו, נהוג להציע למטופל "לחשוב" על ההשאות, במקום לדמיין אותן. מוסבר למטופל, שהדבר דומה לילדים הקוראים ספר. יש קוראים, שתוך כדי קריאה הם רואים את העלילה בעיני רוחם ויש רק החושבים עליה. אלו וגם אלו יכולים להנות מהספר, כל אחד בצורה האופיינית לו. מנסיוני האישי מצאתי, שישנה חשיבות רבה שמטפל המיישם שיטות הדמייה יהיה הוא עצמו בעל יכולת דמיון טובה.

לא כל מטפל מרגיש נוח לעבוד בגישה רב מימדית. ישנם מטפלים המעדיפים להתמחות בגישה טיפולית אחת וליישם רק אותה. ניתן לשער, שקיימים הבדלים

באישיות בין מטפל רב מימדי לחד מימדי. מובן, שעל כל מטפל לבחור לעבוד בשיטות המתאימות לאישיותו.

ביבליוגרפיה

אליצור, ב. (1984). יישום שיטות הרפייה ודמיון מודרך במסגרת בית הספר. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**.

אליצור, ב. (1987). טיפול קצר מועד בפחדים ובחרדות בשיטות "הכניסה לתיבת פנדורה והיציאה ממנה". **שיחות**, כרך 1, מס, 2.

אליצור, ב. (1988). **הרפייה עצמית**. (ספר+קלטת). תל אביב הוצאת אור־עם.

אליצור, ב. (1990). יישום שיטות הרפייה, הדמייה ומטאפורה בעת טיפול בילדה הדחויה עקב עיוות קשה בפנים. **הייעוץ החינוכי**.

אליצור, ב. (1994). שימוש בהדמייה בטיפול בחלומות בלהות אצל ילדים. **הייעוץ החינוכי**.

ויצטום, ט. בין התערבות במשבר לפסיכותרפיה דינמית קצרת מועד. מאמר מהספר: דסברג, ח. איציקסון, י. שפלר, ג. (1989). **פסיכותרפיה קצרת מועד**. ירושלים, הוצאת מאגנס.

טלמון, מ. (1993). **תרפיה בפגישה אחת**. תל אביב, הוצאת דביר כצמן.

לוקאס, א. (1988). **חיים משמעותיים, ספר לוגותרפיה**. תל אביב, הוצאת זמורה ביתן.

פרלס, פ. (1978). **גשטאלט מלה במלה: תראפיית התבנית**, תל אביב, הוצאת זמורה, ביתן, מודן.

כהן, א. (1994). **חיים בצחוק. הומור — תראפיה הלכה למעשה**. תל אביב, הוצאת אמציה.

מנושין, ס. (1982). **משפחות ותראפיה משפחתית**. תל אביב, הוצאת זמורה ביתן.

סימנטון, ק. (1984). **לשוב להיות בריא**. תל אביב, הוצאת מודן.

עומר, ח. התערבות פרדוקסלית כשיטת טיפול קצר מועד. מהותן ודרכי הפעלתן. מאמר מהספר: דסברג, ח. איציקסון, י. שפלר, ג. (1989). **פסיכותרפיה קצרת מועד**. ירושלים, הוצאת מאגנס.

קליינהאוס, מ. (1993). **הרצאה בפני האגודה הישראלית להיפנוזה**.

Beck, A. (1976). **Cognitive Therapy and the Emotional Disorders**. New York. International Press.

De Shazer, S. (1985). **Keys to Solution in Brief Therapy**. New York, Norton.

Grinder, J. Bendler, R. (1976). **The Structure of Magic**. S.B.B.

Kroger, W. Fezler, W. (1976). **Hypnosis and Behavior Modification: Imagery Conditioning**. Pill. Lippincoott Com.

השתלבות יועץ חדש בבית הספר: הכנת המערכת והגדרת עבודת היועץ על פי דגם של התערבות ארגונית

אביבה שמעוני*

המאמר עוסק בכניסתי לעבודה כיועצת חדשה במערכת בית ספרית, ללא תשתית ומסורת ייעוצית. מצב זה יצר צורך והזדמנות להתכונן לכניסה זו ולהכין את המערכת לקראת כינון התפקיד הייעוצי כחלק ממערך התפקידים הקיימים בבית הספר.

מדובר על בית ספר אזורי־משותף, השייך לאגף ההתיישבותי ונמצא בבעלות של תשעה קיבוצים. בבית הספר חטיבת ביניים וחטיבה עליונה ולומדים בו כ־700 תלמידים. לפני המעבר לבית הספר המשותף למדו התלמידים במסגרות אוטונומיות שנשאו אופי בלתי פורמלי במשקים. בתחילת דרכו, שמר בית הספר המשותף על צביון דומה, אך עם השנים שינה בית הספר את צביונו — הושם דגש על תכנית לימודים מגוונת, מגמות ומסלולים והודגשו יותר השגים לימודיים. בשנים האחרונות, גברה ההכרה להגברת המערך המסייע, עם הדגשת הצורך בתפקיד של יועץ במערכת.

המודעות לציפיות ולצרכים השונים במערכת, לצד המגוון הרב בתחומי העבודה של היועץ, הניעו אותי לתכנון הכניסה לתפקיד. נתונים אלו מתריעים בפני סחיפה ואמורפיות בעבודת היועץ ומכוונים לתכנון תהליך דינמי של אבחון צרכים, התאמת ציפיות והגדרת התפקיד באופן מובחן.

ראיית המערכת כשדה פעולתו של היועץ ותפיסת מאפייני הארגון כמשפיעים על הגדרת תפקיד היועץ ועל צורכי המערכת, כיוונו אותי לבדוק באופן מעמיק את המאפיינים הארגוניים. בדיקה זו היוותה חלק אינטגרלי בתכנון הכניסה לבית

* יועצת חינוכית, בית הספר המשותף בעין חרוד.

המאמר מתבסס על עבודת פרוייקט תיזה בהדרכתה של ד"ר רבקה לזובסקי, במסגרת המגמה לייעוץ חינוכי במכללת בית ברל.

הספר, שנעשה על פי מודל של התערבות ארגונית והתאמתו למטרות ולצרכים הספציפיים.

לאחר הערכה ראשונית, נראה שהגישה שננקטה תרמה להתהוות הגדרה מקצועית מובחנת ויצרה מצע לעבודה מערכתית־אסטרטגית המוזנת על ידי אבחון ודיאלוג דינמי מתמשך, כבסיס להתערבות והערכה במערכת.

מבוא

הספרות המקצועית וההכרות עם השטח מצביעים על דגמים שונים של סגנונות עבודה בייעוץ בבית הספר, הבאים לידי ביטוי בעבודת השטח של היועץ. סגנונות אלו מאופיינים כסגנון המורה היועץ, סגנון היועץ הפסיכולוגי וסגנון היועץ המינהלי (לזובסקי, 1990).

את השונות במאפייני התפקיד בעבודת היועץ ואת סגנון הייעוץ הנגזר מכך, מסבירים על ידי הצגת מרכיבים שונים המשפיעים על עבודת היועץ (חן וכפיר, 1977; וירצברגר, 1980; ויזנר, 1983; רש ואדלר, 1983; לזובסקי, 1990, 1995):

1) ההגדרות הרשמיות של התפקיד על ידי משרד החינוך והתרבות.
2) תפיסות שונות וציפיות שונות, לעתים אף מנוגדות, של שותפי התפקיד בבית הספר (מנהלים, מורים, תלמידים והורים).
3) גורמים אישיים של היועץ — נטיות, תפיסות, אישיות, מעמד ורקע אישי ומקצועי.

הכרות עם מרכיבים אלו והבנת האינטראקציה ביניהם עשויות לעזור להגדרת התפקיד ולעיצוב סגנון העבודה ואוריינטציית התפקיד, לתרום לביסוס התשתית המקצועית ולמנוע פעילות בלתי ממוקדת וחסרת זהות.

מודלינגר (1976) מציינת את הצורך בשתי הגדרות בעלות היקף ורקע שונים:

הגדרה מקצועית מקיפה — שתיקבע על פי צורכי השדה. הגדרה אשר תכתיב באופן כללי ונרחב את תחום הפעולה של היועץ ותהווה את התשתית המקצועית של עבודתו.

הגדרה מקצועית אישית — שתיקבע על סמך גורמי האישיות ותחומי העניין של היועץ. בהגדרה זו ימוקדו יסודות אינדיווידואליים־ייחודיים (ידע, הכשרה, נסיון,

נטיות, גישות ועוד), על פיהם ייקבע הפרופיל המקצועי ההתחלתי של היועץ. ההגדרה האישית תצמח מהמסקנות המקצועיות המשתמעות מפרופיל זה.

ההנחה הבסיסית היא, שתפקיד היועץ, סגנון העבודה ובהתאם אוריינטציית התפקיד, יתהוו מתוך ההגדרה המקצועית הרחבה וההגדרה המקצועית האישית.

ההגדרה המקצועית הרחבה מתקשרת לגורמים ארגוניים־מערכתיים. למאפייני הארגון השפעה על תפקיד היועץ ושדה פעולתו של היועץ הוא המערכת. לפיכך, הכרת מאפיינים אלו ותכנון ההתערבות של עבודת היועץ על פי הכרות זו, תוך זיהוי ואיתור הצרכים, מהווים חלק מההגדרה המקיפה.

הכרה וניתוח המאפיינים הארגוניים של בית הספר — הכרות יסודית ומעמיקה של היועץ עם המבנה הארגוני של בית הספר, מדיניותו, ערכיו, האקלים הבית ספרי ודפוסי התקשורת הנהוגים בו, חשובים כמצע לעבודה מערכתית, כאבחון התחלתי וכרקע להבנת התפיסות, הציפיות והאינטראקציה בין הגורמים השונים שבמערכת. אין הכוונה לאבחון חד פעמי, שהרי מדובר במערכת משתנה, אלא לנקודת מבט יסודית ואינטגרלית אותה על היועץ לרכוש, כדי להשתלב נכונה במערכת. ההכרות עם מרכיבי המערכת מאפשרת איתור וויסות מצבים שאינם פועלים לרווחת הפרט במערכת. הכרות זו מהווה פרספקטיבה לראייה כוללת, כבסיס לעבודה אסטרטגית וטיפולית של היועץ גם יחד.

הכרות עם פירמידת המערכת מאפשרת ליועץ מבחר של סגנונות ודרכי גישה, מבחינת אופי הטיפול, ההתערבות ורמת ההתערבות. עם זאת, יש לקחת בחשבון עם תחילת העבודה, שדרכי הגישה יושפעו במידה רבה מהציפיות ומתפיסת תפקיד היועץ במערכת ומגורמים נוספים המאפיינים את המערכת, כגון: סגנון ניהול, דפוסי תקשורת וכד' (מודלינגר, 1976; לזובסקי, 1990).

שתי מטרות היוו בסיס לתהליך ההכרה והבדיקה של המאפיינים הארגוניים:

1. רקע הכרחי לביסוס התשתית המקצועית של עבודת היועץ בבית הספר על ידי הכרת איפיוניה של המערכת הארגונית, הצרכים, הציפיות ותאום עם תפיסת תפקיד היועץ הרחבה והאישית.
2. בסיס לתהליך הכניסה ולהתערבות מתוכננת במערכת הבית ספרית.

מודל לכינון תפקיד היועץ כהתערבות ארגונית בבית הספר

כניסת היועץ למערכת הבית ספרית יכולה להוות בסיס להגדרת התפקיד באופן מקצועי ומובחן. משתמע מכך, שבזמן כינון תפקיד חדש ראוי לנתח היטב את הציפיות הכרוכות בו על ידי קידום דיאלוג דינמי עם השותפים לתפקיד, לצורך בירור והתאמת ציפיות. במהלך הכניסה לתפקיד, היועץ יכול וחייב לגלות עמדה אקטיבית בהגדרת תפקידו, בהצגתו ובהבחנה בין תפקידו לבין תפקידים אחרים (סדגר, 1989).

ניתן לזהות מרכיבים משותפים בין הכנסת תפקיד חדש למערכת לבין התערבות ליצירת שינוי. הגישה הארגונית רואה באבחון שלב ראשון בבניית תכנית להתערבות מתאימה. אבחון מקיף, מחייב איסוף נתונים והערכת מאפייני בית הספר, כארגון חברתי בעל דרישות, צרכים, מטרות וקשיים יחודיים. ההבנה שהתחושות, ההתנהגויות והקשיים של יחידים מושפעים רבות מאיפיוני סביבתם, הצמיחה מושגים וכלים לאפיון ארגונים ולפיתוח שיטות התערבות שונות. בשנים האחרונות יושמה זווית ראייה זו גם בבתי ספר (שמאק ומיילס, 1971).

בתכנון הכניסה למערכת, מצאתי מקום לשילוב בין הגישה המערכתית לבין עמדה אקטיבית של היועץ בהגדרת התפקיד. לצורך זה נעשה שימוש בכלי של פיתוח ארגוני: מודל כללי להתערבות ארגונית של הריסון (פטרס ווטרמן, 1984), תוך התאמות למטרות ולצרכים הספציפיים (תרשים 1).

לאבחון שלושה שלבים:

כניסה — הכולל: 1. עריכת חוזה עם מנהל בית הספר תוך הצגת הרציונל והמטרות של תפקיד היועץ ואופי הכניסה למערכת.
2. איתור צרכים ראשוני של המערכת.

אבחון — איסוף נתונים וניסוח מסקנות והמלצות.

בחרתי לחלק שלב זה לשניים: 1. חלק אחד העוסק באיתור ובזיהוי מאפיינים ארגוניים רלוונטיים של בית הספר — מאפיינים פורמליים ובלתי פורמליים.
2. החלק השני של האבחון, עוסק באיתור צרכים ובבדיקת ציפיות מתפקיד היועץ באמצעות ראיונות עם חלק מחברי ההנהלה, בעלי תפקידים מסייעים ומחנכים.

משוב — הצגת המסקנות וההמלצות, והפקת משוב מדיאלוג עם הצוות. המסקנות איפשרו לתכנן אסטרטגיית עבודה ותורגמו לתכנית ההתערבות.

תרשים 1: התאמת המודל להתערבות ארגונית של הריסון, לכניסת היועץ למערכת הבית ספרית



לאבחון נקבעו שתי מטרות עיקריות:

1. הערכה חברתית ארגונית אשר תסייע בהכרת משתנים ותהליכים פסיכולוגיים־חברתיים, באיתור הצרכים ובתכנון ההתערבות.
2. להפגיש את צוות בית הספר עם הגדרת תפקיד היועץ החינוכי, דרכי החשיבה והעבודה שלו וליצור דפוסי עבודה שיתופיים ושיוויוניים עם סגל בית הספר.

1. כניסה: חוזה ראשוני עם מנהל בית הספר

לעמדות, לתפיסות ולציפיות של מנהל בית הספר כעומד בראש המערכת, צפויה השפעה מרכזית על עבודת היועץ. כדי לאפשר עבודה מערכתית, יש צורך בביסוס עבודה המושתתת על אמון, שיתוף פעולה, הבנה ותיאום עם מנהל בית הספר (לזובסקי, 1987). רצוי לברר ולתאם ציפיות, כדי לזהות ולהקטין התנגדויות וליצור בסיס לעבודה יעילה ומכוונת לצרכים הספציפיים של המערכת הבית ספרית.

ההמלצה היא, ליצור משא ומתן בצורה של חוזה ביצועי, בו כל אחד מגדיר את הציפיות שלו מהשני. משא ומתן שכזה יכול להוות בסיס לבדיקת האינטראקציה בין ציפיות פורמליות של המערכת לבין ציפיות בלתי פורמליות של המנהל. המדובר על חוזה פסיכולוגי, דינמי, שמטרתו לשמש תדריך. לזובסקי (1987) מתייחסת להנחיות מפורטות ואופרטיביות לבניית חוזה מסוג זה והם שימשו לי כרקע למפגשים הראשונים עם מנהל בית הספר וההנהלה. פגישות אלה התקיימו עוד לפני הכניסה לתפקיד, כשהמטרה היא לבסס את התפקיד ואת התמיכה הנדרשת מבחינת החלטות מינהליות, עוד לפני תחילת שנת הלימודים. נערכו מספר מפגשים, כשמפגישה לפגישה הצטבר חומר נוסף להתייחסות בעקבות ראיונות עם בעלי תפקידים נוספים.

בניית החוזה עם המנהל, ערב הכניסה למערכת, באה לגייס מעורבות ושיתוף פעולה תוך הגדרת הצרכים ותאום הציפיות, הבהרת שלבי הכניסה ויצירת התשתית לעבודת היועץ.

הפגישות עסקו בהכרות עם המערכת, מטרותיה, הצרכים שלה והגדרת כוחות וקשיים כפי שהם נתפסים על ידי המנהל. כן עסקו הפגישות בהבהרת ובתאום הציפיות מתפקידי היועץ ונבנה חוזה עבודה סביב השאלות הבאות:

* בשביל מה צריך יועץ בבית הספר? מה הציפיות של המנהל? הצגת הציפיות שלי מהתפקיד והצגת הדרכים לביצוע.
* מה הצרכים שהיועץ צריך לתת להם מענה? איך יאותרו הצרכים?
* מהו המידע הדרוש ליועץ לשם ביצוע תפקידו? ממי הוא מקבל מידע? למי הוא מעביר (הכרות עם תקנון האתיקה).
* הגדרת מקום היועץ בבית הספר — כלפי המנהל, כלפי שאר הסגל והתלמידים.

* תחומי הפעילות והאחריות של היועץ.
* מנגנונים לקביעת סדרי עדיפויות בעבודת היועץ. מה קודם למה: מניעה או התערבות ראקטיבית?
* דרכים להערכת עבודת היועץ; דרכים למתן משוב הדדי; נוהל רענון חוזה.

2. האבחון

תפיסת בית הספר כארגון פרושה התייחסות לבית הספר כמערכת המאפשרת שימוש בידע קיים על אופן פעילות המערכת והכוחות המשפיעים עליה. כדי שהארגון יתפקד טוב יותר בסביבתו הטבעית, מכוון "הפיתוח הארגוני" את מאמציו כלפי פנים להגברת האפקטיביות ולניצול המשאבים של חברי הארגון. זאת, על ידי מאמץ מכוון ומתמיד של יישום ידע ממדעי ההתנהגות ושימוש בשיטות של בדיקה עצמית וניתוח עצמי (שמאק ומיילס, 1971; אייל, 1976).

כארגון, ניתן לנתח את בית הספר במונחים של אפקטיביות, תרבות ארגון ואקלים (אייל, 1976; פטרס ווטרמן, 1982; פרידמן, הורוביץ ושליב, 1988; פרידמן, 1989; סמואל, 1990).

קיימים מודלים וכלים שונים לאבחון. לצורך אבחון אפקטיביות, תרבות ואקלים, יש צורך בהכרת המאפיינים המבניים וההתנהגותיים המייחדים את הארגון. חלק מהמודלים הדיאגנוסטיים (פיטרס ווטרמן, 1984; פרידמן, הורביץ ושליב, 1988) מדברים על אבחון דרך משתנים שונים, כשבמרכז ניצב מערך הערכים המשותף וסביבו אספקטים, כמו: מבנה, מערכות, מדיניות, אקלים ותרבות.

דגש מושם על הערכים של הארגון ובדיקה באיזו מידה הערכים המוצהרים באים לידי ביטוי בעבודה היומיומית ובהתנהגות בפועל. לפי פטרס ווטרמן (1984), הערכים הם המתווים את המדיניות. לעתים קרובות, מאפייני תרבות ארגונית מקורם במיתוסים המאפיינים את התהוות הארגון, מאפייני הסגנון קשורים לאקלים התרבותי שנוצר.

החלק הראשון באבחון עסק באיסוף הנתונים על המאפיינים הארגוניים של בית הספר, בבדיקת ערכי הארגון דרך האמנה הבית ספרית ובדיקת האקלים הארגוני.

א. רקע על הארגון והכרת המבנה הפורמלי — ההיסטוריה של הארגון, הרכב אוכלוסיית התלמידים והמורים, מבנה בית הספר ואיפיונים מיוחדים, הסביבה והאינטראקציה עם בית הספר, משאבים חינוכיים ועוד.

נתונים אלו, הקלים יחסית להשגה, מהווים רקע להבנת משתנים ארגוניים המשפיעים על תפקוד בית הספר.

ב. האמנה הבית ספרית — הראייה המערכתית רואה את בית הספר כארגון בעל איפיונים מיוחדים וכמו בכל ארגון, האפקטיביות תימדד על פי השגת היעדים (זילברשטיין וחוב', 1994): מהן המטרות של בית הספר? האם בית הספר קבע יעדי חינוך ויצר אמצעים למימוש היעדים הבאים לידי ביטוי במבנה הלימודי ובמבנים הארגוניים? האם קיים תהליך מתמשך של הגדרה עצמית, דרכי משוב והערכה?
הכרת המצע הבית ספרי, ניתוחו ובדיקת ההלימה בינו לבין המתבצע הלכה למעשה, מהווים כלי דיאגנוסטי שמן הראוי ליועץ להכירו. מידע חשוב מתייחס לדרך שבו נוסח המסמך, למידת השיתוף של הסגל ולהיותו מסמך דינמי ומתחדש.
צבר בן יהושע וזילברשטיין (1993) מונים שורה של תבחינים לבדיקת איכות האמנה ומידת ההלימה בינה לבין המציאות הבית ספרית. הניתוח כולל בדיקה של הזיקה בין האמנה למבנה הארגוני. דגשים, השמטות, פערים בין הצהרות לביצוע והצלבת מידע ממקורות נוספים, עשויים לתרום רבות לאיתור, לזיהוי ולהבנת קשיים ברמת הפרט והמערכת.

ג. אקלים בית ספרי — תהליך אבחון אקלים בית הספר מהווה כלי דיאגנוסטי מקובל להכרת המאפיינים המייחדים את הארגון וכבסיס להתערבות. ישנם כיוונים שונים לתאור אקלים בית הספר, ישירים ועקיפים; לדוגמה, פרידמן, הורוביץ ושליב (1988), מציינים שני כיוונים: 1. תפיסת המורים את המנהל. 2. תפיסת המורים את חבריהם. למרות היותו כלי דיאגנוסטי חזק, אשר יישומו עשוי ללמד את המערכת ניתוח ובדיקה עצמית, יש בו גם מן האיום ושימוש בו דורש פתיחות והכנה מראש ולא תמיד נכון ואפשר להשתמש בכלי זה עם הכניסה למערכת.

דרך מקובלת לעשות זאת היא בתהליך אבחון של בעיה או קושי המובא על ידי המנהל והמורים; גם במקרה זה נדרשת הצגה של הכלי האבחוני ושיתוף בדרך הבדיקה.

ניתן להכיר את המערכת דרך צוהרים נוספים ויש לקחת בחשבון שההשערות המתהוות בשלב זה דורשות בדיקות נוספות והצלבת מידע.

חלקו השני של האבחון עסק בבדיקת צרכים וציפיות של הצוות החינוכי מהשירות הייעוצי.

לאחר הפגישה עם המנהל נפגשתי עם בעלי תפקידים משלימים (מרכזת החטיבה, מרכזת המרכז הלימודי, מרכזת חברתית והפסיכולוג). מפגשים אלו נשאו אופי פתוח ועסקו בהבהרה ובתאום ציפיות, במובחנות התפקידים ובתפיסת המערכת והצרכים. תוך כדי פגישות אלו הובהרו דרכי העבודה.

כמו כן, ערכתי ראיונות חצי מובנים עם מחנכי חטיבת הביניים. הצורך בייעוץ בבית הספר בא בעיקר מאוכלוסיית המחנכים, המנקזת את הבעיות והקשיים ומהווה את החוליה המקשרת עם התלמיד. ראיון מסוג זה מאפשר אינטארקציה בין אישית, מאיים פחות והדדי יותר ומהווה יתרון ליועץ בפיתוח יחסים של אמון ושל חשיבה משותפת. דרך הראיון נותנת ליועץ אפשרות לבסס את הקשר ולספק מידע על תחומי העניין והעיסוק.

המטרה העיקרית היתה לפגוש את צורכי המחנכים, את התפיסות והציפיות מתפקיד היועץ ואת האופן שבו הם רואים את תפקידם. מלבד איתור הצרכים והציפיות, בניתי את הראיון כך, שאוכל לאתר גורמים מאיצים וכוחות לצד גורמים בולמים וקשיים.

דגם הראיון – הראיון כלל את השאלות הבאות:

* עם מה טוב לך בבית הספר?
* עם מה פחות טוב?
* לאילו כתובות אתה פונה בבית הספר? באילו נושאים?
* מה הציפיות שלך מתפקיד היועץ?
* באילו נושאים היית רוצה להיוועץ/לשתף אותי?
* כיצד אתה רואה את תפקיד המחנך?
* מה הנקודות החזקות אצלך כמחנך? מאילו דברים אתה מרוצה?
* מה הדברים הפחות חזקים? ממה אתה פחות מרוצה?
* מה היית רוצה לשנות?
* מה אתה צריך לשם כך?

כדי לארגן את המידע רשמתי תחילה את כל הסעיפים של התשובות ולאחר מכן מיינתי אותם לקטגוריות ובדקתי את השכיחות של כל קטגוריה בכל התשובות.

יש לציין, שבכל תשובה הופיעה יותר מקטגוריה אחת. דוגמה לארגון המידע מוצגת בטבלה 1.

טבלה 1: ארגון המידע מהראיונות עם המחנכים על פי קטגוריות (דוגמה)

עם מה טוב לך בבית הספר?	**שכיחות** (n=12)
* הזדהות עם מטרות ועקרונות מנחים (חברתיים ולימודיים).	3
* אווירה של התפתחות והתקדמות.	3
* הרגשת פוטנטיות, שותפות, יכולת לקדם דברים.	2
* תחושת קבלה, הערכה ואחריות.	4
* לגיטימציה להעזר.	3
* פרגון של ההנהלה.	2
* עניין, הצלחה והנאה ברמה המקצועית.	5
* קשרי עבודה טובים בצוות המקצועי.	7
* קשר טוב עם התלמידים.	5
* קשר טוב וחברי בצוות המורים; אווירה של פרגון.	11
* עבודה משותפת בצוות המחנכים.	5
* קשר טוב עם מרכזת החטיבה.	4
* תנאים פיזיים (קרוב לבית, אסטטיקה, כיתות קטנות, אמצעים).	5

מה הציפיות שלך מתפקיד היועץ? **באילו נושאים היית רוצה להיוועץ/ לשתף אותי?**	
* ייעוץ למערכת, הכנסת שינויים.	2
* תכניות מניעה התפתחותיות.	5
* תהליכים כיתתיים (אקלים, גיבוש, חיברות).	6
* ריכוז צוות שיאפשר תהליך בטיפול בתלמיד.	2
* התייחסות לבעיות האלימות ברמות השונות.	2
* ללמוד מהיועץ (ניהול כיתה, שיחות אישיות).	3
* סדנאות למחנכים ולמורים מקצועיים.	2
* כתובת מקצועית וזמינה להיוועצות למחנך (בעיות אישיות, של תלמידים, כיתה, להיות מחנך טוב יותר, כתובת נייטרלית, "על הגדר")	12
* משוב למחנך, תמיכה ובדיקה עצמית.	6
* בעיות אישיות של המחנך.	1
* כתובת זמינה לתלמיד (קשיי השתלבות, קשר אישי).	7

איתור הצרכים והציפיות אצל בעלי התפקידים — ניתוח ומסקנות

ניתוח הצרכים והציפיות של בעלי התפקידים מספק הרבה מידע רלוונטי על משתנים ארגוניים ויכול לעזור בניבוי השפעתם של גורמים אלו על תפיסת תפקיד היועץ ועל יכולת היועץ ליצור דפוסי עבודה ותקשורת יעילים.

מהכיוון האחר, בחינת הראיונות על רקע אבחון מערכתי מאפשר הבנה רב מימדית של הצרכים והציפיות. תפיסת הצרכים והציפיות יכולה לנבוע מקשיים ראשוניים, כמו מאפייני תפקיד, צורך בהדרכה ובכלים ומאפיינים אישיים, אך יכולה גם להביע סימפטומים של מאפייני הארגון, כגון — אווירה בינאישית, אקלים בית ספרי, דגמי תקשורת ועוד.

מניתוח הראיונות והמשאלות מהסיוע ניתן היה להתרשם שרוב הצרכים והציפיות מתפקיד היועץ מתנקזים לרמת הפרט והקבוצה ואילו תפיסת הפן המערכתי־ארגוני של התפקיד מוגבלת. כפי שתפיסות בית הספר את קשיי תלמידיו ועובדיו מושפעות ממאפיינים מערכתיים שונים, כן גם תפיסותיו את התחומים שבהם הוא נזקק לעזרה ייעוצית והתחומים שבהם אינו רואה צורך בסיוע זה, ניתנים לפרוש בשתי רמות (בטלר, 1987):

1. קיימת אפשרות שמשאלותיו של בית הספר מצביעות על תחומי הקושי הנתפסים ומשקפות את הבנתו את תפקיד היועץ. צפוי שהצגת הקשיים תתייחס לרמת הפרט והקבוצה, מקום שם הדברים באים לידי ביטוי. הדבר יכול לנבוע מכך שאין הכרות עם כל הפנים של תפקיד היועץ ועם דרכי ההתערבות השונות, ומסיבה זו הודגש פחות הפן המערכתי־ארגוני.
אם זה המקרה, חשוב ליצור מודעות במערכת והכרות עם תפקיד היועץ ועם דרכי התערבות מגוונים, להעשרת הרפרטואר ולהרחבת זווית הראייה.

2. אפשרות נוספת היא שבקשת סיוע בתחום אחד משמשת להסתרת בעיה אחרת שהצוות אינו מסוגל להכיר בה, או לא מעוניין או מאמין באפשרות לשינוי. יש שמודעים לקשיים, אך מייחסים אותם לגורמים הלא נכונים. לעתים, המאפיינים משקפים צרכים ופחדים מערכתיים, העלולים להשפיע על היועץ ליצור דפוסי עבודה ותקשורת אפקטיביים.

יש לבדוק משאלות אלו מול ממצאי האבחון ומול תפיסת התפקיד של היועץ. הכרת מאפייני המערכת, דפוסי העבודה, סגנון הניהול ודפוסי התקשורת יכולים לעזור בהבחנות מסוג זה. יש והרצון למקם את היועץ בתפקיד מסוים מוגדר וברור, עלול להקטין את יכולתו של בית הספר לנצל סיוע ייעוצי באופן אפקטיבי ויתכן וזה מהווה איזו התנהגות לשינוי ולעבודה משותפת.

תהליך איתור הצרכים והציפיות מהווה הזדמנות לאיתור נקודות שעלולות ליצור מתחים וציפיות מנוגדות. בדיקה הדדית וליבון ציפיות אלו בדיון פתוח, מהווים שלב הכרחי בתהליך. זהו תנאי לתכנון התערבות על פי הצרכים המאותרים, תוך תמיכה, מחוייבות ושיתוף פעולה שיבואו לידי ביטוי בהחלטות מינהליות ובהקצאת משאבים.

ממצאי אבחון המערכת תורמים להבנת הפער בין צרכים מוצהרים לסמויים והקשר ביניהם, ולאור זאת ניתן לבחון את הצרכים העיקריים ואת דרכי ההתערבות. התערבות ללא הבנה מערכתית עלולה לא לקחת בחשבון השלכות שונות ולפגוע ביעילות ההתערבות.

מידע חיוני שניתן להפיק מהאבחון, לקראת תכנון ההתערבות, הוא לגבי סגנון הטיפול בקשיים מאובחנים, הנהוג בבית הספר. מידע זה עוזר בהערכת מצב כוללת ומאפשר לצפות ולהערך ואף להבין טוב יותר קשיים והתנגדויות. בהקשר זה, יש לבחון עד כמה יש קשר בין קשיים של גורמים שונים בבית הספר למאפייני המערכת, והאם קיימת התנסות באבחון ובהתערבות ארגונית בתהליכי הערכה.

הערכה נוספת היא, עד כמה מוכנה ויכולה המערכת להעזר ולהבנות מתוצאות האבחון ומההתערבויות המוצעות. הדרך המקובלת היא הצגת הדפוסים שאובחנו (כגון: מודעות לסגנון ניהול, סגנון קבלת החלטות, דגמי תקשורת וכדי) ובהתאם לכך מתן המלצות להתערבות. דרך זו מתחברת לחוזה הראשוני ולהערכה שנעשית לאור המידע והאבחון, שהצעת תובנות בדרך זו לא תעורר התנגדויות וחסימות.

היועץ, בהיותו גורם פנימי המתכנן פעולתו לטווח ארוך, אינו רואה התערבות זו כחד פעמית, אלא כחלק מתהליך ויש לקחת בחשבון את המוכנות ואת הדרכים שבהם מוכן הצוות ללמוד.

הסיטואציה של כניסה וכינון התפקיד הייעוצי מאפשרים למקד את ההתערבות דרך בניית תפקיד היועץ ותכנון תהליכים. כתוצאה מהאינטראקציה הייחודית של

היועץ עם גורמים שונים במערכת ובאמצעות הכלים שבהם הוא משתמש, בניית המערכת הייעוצית תאפשר הזרמת משוב באופן קבוע ותיצור תהליכים שיאפשרו למערכת להסיק מסקנות ולהפיק לקחים.

המטרה היא, שלצד תפקידו של היועץ במישור הפרטני והקבוצתי, תלמד המערכת לראות ביועץ "חיישן", שיהווה ערוץ תקשורת אלכסונית, כלפי מעלה וכלפי מטה. זאת, על ידי מתן היזון חוזר מתמיד לבעיות השטח ברמה המערכתית, כך שהמערכת תוכל ללמוד לזהות את הקשר בין המדיניות ותוצאותיה כרקע להבניות חדשות.

ההנחה היתה, שחידוד הראייה כלפי תפקיד היועץ והדגם התהליכי, יעזרו בפיתוח תהליכי מודעות וביקורת עצמית במערכת.

לפיכך, העמדתי לעצמי את המטרות הבאות:

1. יצירת קשר ואמון עם השותפים השונים במערכת ובניית תכנית הלוקחת בחשבון את הצרכים המוצהרים והמאובחנים — ברמה הפרטנית, הקבוצתית והמערכתית.
2. הצגת תפקיד היועץ בפני כל הגורמים והכרות עם דרכי ההתערבות ורמותיה תוך מיסוד הקשר ודרכי הפנייה.
3. יצירת מסגרות אופרטיביות לעבודה הייעוצית.
4. בניית תהליכים הכוללים התערבות ברמות שונות, תוך ליבון דרכי הפעולה וההתייחסות, כשהמשוב וההערכה ברמת המערכת הם חלק מובנה בתוך התהליך.

בניית התערבות

בהתאם למסקנות ולמטרות, בחרתי להציג את ההתערבות ממספר נקודות מבט: 1. יצירת קשר והצגת תפקיד היועץ. 2. יצירת מסגרות אופרטיביות לעבודה הייעוצית. 3. ייעוץ לבית הספר כמערכת. 4. תכנון ובניית תהליכים.

1. יצירת קשר והצגת תפקיד היועץ

יצירת קשר ראשוני, תוך התחלת בניית דפוסי עבודה, דרך הצגת תפיסת תפקיד היועץ, תחומי פעולתו, דרכי ההתערבות, מסגרת הקשר ודרכי הפנייה ברמות שונות

של המערכת. לתלמידים, למורים ולהורים הודגשה מדיניות ה"דלת הפתוחה" ואפשרויות נוספות ליצירת קשר.

בכל אחת מהמסגרות נעשתה הצגת התפקיד, תוך התייחסות ומשוב לצרכים שבאו לידי ביטוי ודרך ההצגה והעיתוי הותאמו לגורמים שונים.

מטרות נוספות — ליצור מודעות ומובחנות ראשונית לגבי תפקיד היועץ, להרחיב את נקודת הראייה ולהתאים ציפיות.

תרשים 2: דגם התערבות להצגת תפקיד היועץ



2. יצירת מסגרות אופרטיביות לעבודה הייעוצית

בשלב התכנון התלבטתי רבות בין רעיון "הדלת הפתוחה" בכל רמות המערכת לבין יצירת מסגרת מפגשים קבועה ושיטתית. מתוך הכרות עם האופי הדינמי של המערכת ועם הסגנון הראקטיבי, ומתוך הכרה של הצורך לבניית מערכת אשר תקשר בין כל חלקי המערכת והצרכים, כפי שבאו לידי ביטוי בפגישות ובראיונות, מצאתי לנכון ליצור מסגרות היוועצות קבועות, לצד פתיחת דלת לפניות על פי הצרכים. בהקשר זה, מצאתי צורך להגדיר גם את המסגרות לעבודה הפרטנית, לעבודה עם כיתות ומחנכים לסדנאות. זאת, כדי להגדיר את מרחב העבודה הייעוצית, אך גם לקבל תמיכה ולאפשר למערכת להתארגן מבחינת משאבים ומערכת שעות. מסגרות ההיוועצות נקבעו יחד עם הנוגעים בדבר.

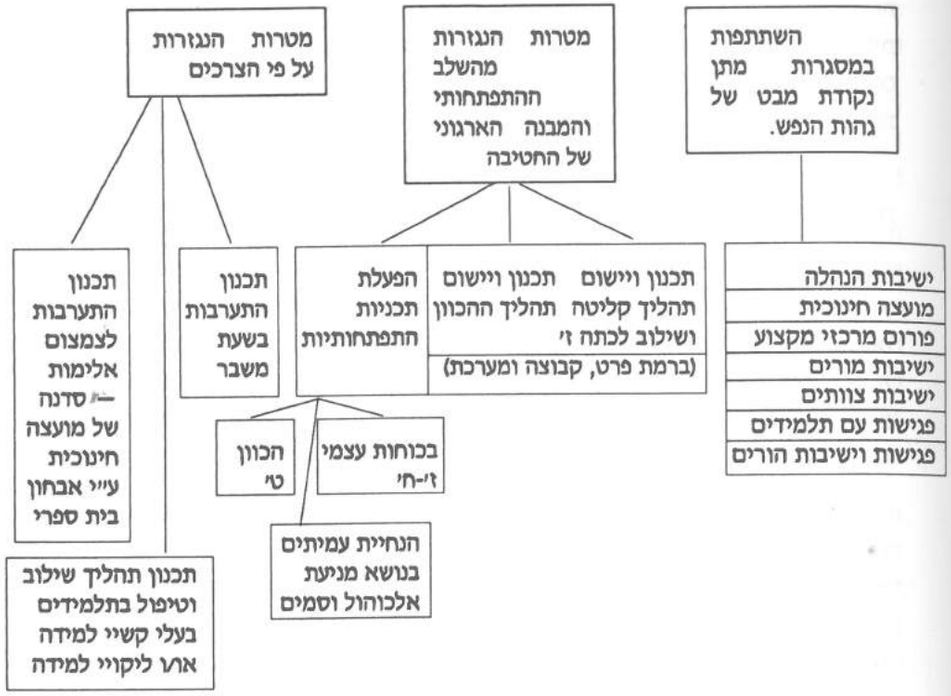
תרשים 3: דגם ליצירת מסגרות אופרטיביות לעבודה הייעוצית

ייעוץ ועבודה עם מחנכים	מסגרות היוועצות נוספות	מסגרות להעברת תכנים ותהליכים ייעוציים
היוועצות פרטנית במסגרת שעה דו־שבועית קבועה ועל פי הצורך.	פגישה דו־שבועית של שעתיים עם המנהלת.	שעה שבועית למחנך בכיתה ושעה במערכת לנושא.
השתתפות בישיבות צוות שנתון — פגישה שבועית לכל שנתון.	פגישה שבועית עם מרכזת החטיבה.	סדנאות במסגרת השתלמות בית ספרית וימי הערכות לקראת שנה"ל הבאה בנושאים שעלו באבחון ובמהלך העבודה.
סדנה למחנכים בנושא ייעוצי־התפתחותי: פגישה של שעתיים, פעם בשבועיים, במסגרת השתלמות מוסדית. מחנכי ז'-ח': "בכוחות עצמי" מחנכי ט': בנושא הכוון.	פגישה שבועית של הצוות הייעוצי — מרכזת חט"ב, מרכז לימודי ויועצת.	
זימון צוותים בין מקצועיים על פי הצורך.	פגישה שבועית עם פסיכולוג ביה"ס.	

3. **ייעוץ לבית הספר כמערכת**

התכנון נעשה מתוך תפיסת התפקיד הייעוצי ומתחום המטרות הנגזרות מהשלב ההתפתחותי והמבנה הארגוני של חטיבת הביניים ומסגרות היישום.

תרשים 4: דוגמה לבניית תהליכי התערבות



לגבי כל אחד מהתהליכים נבדקו הציפיות והצרכים. תכנון התהליך הוצג בהנהלה לצורך גיוסה ולקבלת תמיכה ברמה הרעיונית ומבחינת משאבים. במקרים מסוימים, היו התנגדויות כבר בשלב הצגת התכנית והדבר חייב בדיקה של מקורות ההתנגדות. בתכנון ובבנייה הייתה התייחסות לממצאי האבחון ולהתערבות ברמות שונות תוך יצירת קשר ביניהן.

דיון

ראיית בית הספר כארגון והכרה בתלות ההדדית של מרכיביו, מביאה בהכרח למודעות, שהכנסת שינוי בחלק אחד של המערכת, כגון הכנסת תפקיד חדש, יכולה להשפיע על חלקיה האחרים. התפיסה הארגונית מאפשרת ליועץ להבין ולהתייחס

לצרכים של בית הספר ומכוונת למחשבה ולתכנון אסטרטגי בכינון התפקיד ובהתערבות. תפיסה זו מגדירה את היועץ בעמדה אקטיבית, המתכננת ותורמת להבנה ולתפיסת תפקיד היועץ בבית הספר ולהתפתחות תפיסה דיפרנציאלית של בעלי המקצועות המסייעים. לשם כך, יש לקיים דיאלוג רציף עם השותפים השונים, שיכלול וידגיש העברת מידע על פעולת היועץ, תוך בירור, ליבון והתאמת ציפיות מהתפקיד, וחשיפה לדרכי ההתערבות השונות.

על פי גישה זו, הצגת תפקיד היועץ נעשתה במישרין ובעקיפין, כולל הגדרה ישירה של תפקידים שאינם מתפקידי היועץ.

עם הכניסה לתפקיד ראיתי חשיבות בביסוס הגדרה מקצועית רב תחומית, זאת כדי לאפשר את חופש ההחלטה ובחירת דרך ההתערבות. עם זאת, לא נסתרה מפני הסכנה מפני הגדרה דיפוזית של התפקיד. באימוץ הגישה האסטרטגית, ראיתי אפשרות לגישה עקבית ומגדירת סגנון, אך גם נותנת פתח לעיסוק בתחומים שונים בהתאם לסיטואציות ולצרכים המשתנים.

מפרספקטיבה של שנת העבודה הראשונה אני מוצאת שגישה זו תרמה לי רבות, מבחינה אישית ומקצועית. התכנון האסטרטגי היווה בסיס לבדיקת המטרות ולהשגתן, להערכה ולמשוב אישי ומקצועי במהלך העבודה השוטפת. בדיקה זו איפשרה לגבש את הגדרתי המקצועית מול תפיסות של גורמים שונים במערכת ותרמה בכך להרגשת בטחון ולחיזוק בהתמודדות עם מצבים של חוסר ודאות ושל עימות הגישה. הרציונל והתכנון שנגזר ממנו, היוו לאורך כל תהליך הכנסת התפקיד נקודת ייחוס בניתוב הדרך, דבר שאיפשר, להערכתי, גמישות ופתיחות לתגובות, למסקנות ולבדיקה עצמית. דרך האבחון תרמה ליצירת קשר ואמון עם הצוות ולהגדרת דגם ומאפיינים לעבודה המשותפת, המהווים תנאים הכרחיים להתערבות יעילה.

הכנסת התפקיד על פי דגם של התערבות ארגונית אפשרה להכליל את הפן המערכתי בהגדרת עבודת היועץ. דבר זה בא לידי ביטוי בקבלת המשוב עם סיכום שנת העבודה הראשונה, שכלל והדגיש הגדרת צרכים ומשאלות לסיוע ברמת המערכת. להפנמת הראייה המערכתית תרמו גם תכניות המניעה והתערבויות שנעשו בשיתוף ההנהלה וצוות המורים, אשר נבנו גם הם על פי המודל להתערבות ארגונית.

נראה, שנקודת המבט המערכתית והתאמת המודל להתערבות ארגונית בכינון תפקיד היועץ ובתכנון התהליכים, יכולים לשמש כדגם למערכת להבנת הקשר בין מאפייני הארגון לצרכים, ולבחינת קשייה ופתרונן בדרך חדשה.

מסקנה זו נובעת גם מהאבחון עצמו ואומרת, שחלק מהמדיניות הבית ספרית צריכה להיות בדיקה שוטפת של המדיניות. באפשרות היועץ להיות זרז לתהליך זה.

מכך נובע שעל היועץ לעסוק באופן מתמיד בחיפוש זוויות ראייה חדשות, בבדיקת שדה הראייה הכולל ובאיתור השטחים "המתים" בשדה הראייה. עליו לשמור באופן תמיד על נקודת מבט של סוכן שינוי פנימי. הדבר מכוון לבניית מערכת משוב והערכה לתהליכים ולקידום המטרות. מפתה מאוד להעזר בכתובת חיצונית לשם כך, ויתכן והדבר מתאפשר במקומות מסוימים באופן מובנה. בנסיבות הקיימות חשוב שהיועץ יגדיר מראש את נקודות הבדיקה והייחוס בתוך המערכת ומחוצה לה.

את אותם כללים יש ליישם גם בעבודת היועץ. לפיכך, איני רואה בגישה האבחונית בבדיקת הצרכים והציפיות תהליך חד פעמי, אלא מרכיב הכרחי בעבודה השוטפת לשם ביקורת, משוב והערכה. המשוב האישי מהווה חלק חשוב והכרחי, אך לא מספיק, ולכן חשוב שהיועץ ידאג לעיבוי זה באמצעות מציאת מסגרת לקבלת משוב על עבודתו.

המאמר מתמקד בכניסה לתפקיד, אך נראה שהגישה המוצעת מתאימה גם לדגם של עבודה שוטפת ונותנת בסיס לעבודה מערכתית־אסטרטגית.

בבסיס הגישה נתפס היועץ כפעיל בשינוי הסביבה, מתוך הכרות ומודעות לסביבה ולזהותו המקצועית, ודרך עבודה שיתופית, פיתוח מיומנויות ושיפור היכולת של הפרטים ושל המערכת לפתור בעיותיהם.

ביבליוגרפיה

אייל, ח. (1976). היועץ כסוכן שינוי — בדרך לגיבוש זהות מקצועית. **חוות דעת 7**, 26-30.

בטלר, ר. (1987). התרומות האפשריות של הערכה פסיכו־ארגונית של מערכות חינוכיות לעבודת הפסיכולוג בבית הספר. מתוך: **עבודה פסיכולוגית בבית הספר.** עורך: אוריאל לסט. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בי"ס לחינוך.

וירצברגר, א. (1980). עמימות בתפיסת תפקיד היועץ בכיתות א-ו. **חוות דעת, 11**, 77-87.

ויזנר, ע. (1983). **סקר מורים־יועצים בבתי ספר העובדים בפיקוח השירות הפסיכולוגי־ייעוצי.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי־ייעוצי.

זילברשטיין, מ. וחוב. (1994). המצע החינוכי בבית הספר. מתוך: **ערכה ל"חדר מורים לומד" בתחום תכנון הלימודים.** פיתוח צוות היחידה לתכנון לימודים בית ספרי. ת"א: ביה"ס לחינוך.

חן, מ., כפיר, ד. (1977). היועץ החינוכי בחטיבת הביניים, פעולות והשפעתו. **חוות דעת 8**, 24-36.

כץ, י. (1989). הייעוץ החינוכי — על התפקיד. מתוך: **הייעוץ החינוכי — תאוריה וכלים.** עורכת: ניצה קאליש. ירושלים: מכללת ירושלים לבנות.

כץ, י. (1989). בית הספר כארגון. מתוך: **הייעוץ החינוכי — תאוריה וכלים.** עורכת: ניצה קאליש. ירושלים: מכללת ירושלים לבנות.

לזובסקי, ר. (1987). עריכת חוזה יועץ־מנהל: בסיס לעבודת ייעוץ מערכתית, **הייעוץ החינוכי, דצמבר**, 21-25.

לזובסקי, ר. (1990). **סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחטיבת הביניים ובבית הספר היסודי בישראל.** חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת ת"א.

לזובסקי, ר. (1995). אוריינטצית תפקיד וסגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון: גורמים ארגוניים וגורמים אישיים. **מגמות, ל"ו (4)**, 429-450.

מודלינגר, א. (1976). המקצוע: יועץ חינוכי. **חוות דעת 7**, 31-36.

סדגר, ר. (1989). היועץ החינוכי והציפיות מתפקידו כפי שהם נתפסים על ידי תלמידים, הורים ומורים. **הייעוץ החינוכי, א**, 17-21.

סמואל, י. (1990). **ארגונים, מאפיינים, מבנים ותהליכים.** חיפה: אוניברסיטת חיפה.

פרידמן, י., הורוביץ, ת., שליב, ר. (1988). **אפקטיביות, תרבות ואקלים בבית הספר.** ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י. (1989). **על אפקטיביות ואקואנטביליות בארגון.** עיונים במינהל ארגון החינוך.

צבר בן יהושע, נ., זילברשטיין, מ. (1993). **התערבות כוללנית בבתי ספר אוטונומיים בחינוך היסודי.** נייר עמדה שהוגש למזכירות הפדגוגית. ת"א: אוניברסיטת ת"א.

קלינגמן, א. (1984). הייעוץ בבית הספר — דגש מניעתי כמסגרת התייחסות לעבודת היועץ והפסיכולוג. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, 23-44.

רש, נ., אדלר, ח. (1983). מעמדם, עבודתם ועמדותיהם של יועצים בחטיבות הביניים. **חוות דעת 16**, 5-14.

Peters, J.T., & Waterman, H.R. (1984). **In Search of Exellence.**

Schmuck, R.A., & Miles, M. (1971). **Organization Development in Schools.** Palo Alto, National Press Books.

"קבוצות איכות" של תלמידים כמנהיגות ייעוצית
דגם T.Q.S.

רחל ציילר וד"ר דליה לורנץ*

בית הספר המקיף ע"ש שיפמן בטירת כרמל הינו מוסד חינוכי ולומדים בו כאלף תלמידים בכיתות ז'-י"ב.

יועצת בית הספר פיתחה תכנית ייחודית לשיפור איכות כוללת המשתפת בתהליך תלמידים ומורים, תוך הנעה מתמדת לשיפור רב תחומי, קיום תהליך של בקרה מתמדת ושאיפה להשגת שביעות רצון מלאה של ההנהלה, המורים, התלמידים וההורים.

במסגרת התכנית הוקמו קבוצות איכות מקרב התלמידים, קבוצות ה־T.Q.S., שהיו שותפים בבחירת נושאי הדיון (כגון מניעת אלימות, עזרה לזולת, מודעות לאיכות הסביבה וכו'). הפעלת הקבוצות והטמעת תהליכי השיפור המתמשכים יצרו אווירה של כבוד הדדי, שמעודדת למידה והישגים וקידמו נושאים טעוני שיפור בכל תחומי העשייה בבית הספר.

מהו החינוך לאיכות?

"איכות" משמעה טיב, תכונה, ערך. מהות פנימית של דבר. "ותראה פעולתו בו ובאיכות פעולתו" (אברהם בן עזרא, ספר העצמים). "הוא איכותו הוא מהותו" (הרומי, ח' 150).

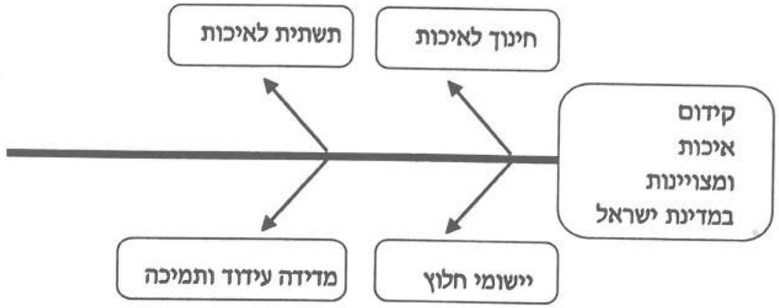
המושג "איכות" מתייחס לאיכות המשאב האנושי, לאיכות המוצר ולאיכות השירות. אין ספק, שהמשאב האנושי עומד במרכז והוא המשמעותי מבין המשאבים, עבורנו, כאנשי חינוך.

---

* רחל ציילר — יועצת חינוכית בבית הספר התיכון ע"ש שיפמן בטירת הכרמל.
ד"ר דליה לורנץ — יועצת בכירה, מחוז חיפה.

לנו חשוב שהתלמיד יהיה איכותי ביכולתו למימוש עצמו ולהיותו אדם נאמן התורם לחברה. בעל ידע, ערכים ומוסר, המסוגל לפעול בצוות ולהתמודד עם סביבה משתנה. במאה ה־21 יש לראות את בית הספר בראייה מערכתית, כוללנית ורחבה ולחנך את התלמידים לתפקד מתוך מצויינות בחברה בוגרת, הנמצאת בתהליכי שינוי מואצים. המשק הישראלי כולו, עושה לאחרונה, מאמצים לעבור מאיכות כמושג טכני לאיכות כמושג ערכי, שהאדם עומד במרכזו.

זוננשטיין (1995), בהתייחסו לתכנית הלאומית לקידום איכות ומצויינות, מתרכז ב־4 מגזרים: תשתית, חינוך, מדידה ויישומי חלוץ. הוא מדגים זאת בתרשים עצם הדג.



סעיף "החינוך לאיכות", המתמקד בבתי ספר ובמכללות בהחדרת גישת ניהול איכותי וגם בתכניות הלימודים עצמן, נקרא: T.Q.E. Total Quality Education: אימוץ גישה שירותית, שילוב פעילות צוותי שיפור של מורים, תלמידים, הורים.

"קבוצת איכות" של תלמידים מתכוונת לפעילותם של בני נוער למען בני נוער, ונשענת על דגם ההשפעה החברתית על פיו עשויה קבוצה זו להיות דגם חיקוי לנורמות חיוביות. Mochai (1990) מציין, בנוסף, שאצל חברי "קבוצות האיכות" למיניהן, מגבירות האינטראקציות הבינאישית והמעורבות את תחושת הערך העצמי ואת המוטיבציה להעמקה בנושא בו הם פעילים. פעילויות אלו מוכרות בשם "הנחיית עמיתים" בנושאים שונים. (מניעת השימוש לרעה בסמים ובאלכוהול, מניעת אלימות, חינוך מיני וכד').

"קבוצת האיכות" אליהן מתייחס המאמר יוצאות מנקודת ראות ארגונית מערכתית, הנשענת על תיאוריית "ניהול איכות כולל" (T.Q.M.). זוהי פילוסופיה

הגורסת, שיש לערב כל אדם בארגון בבקרת העבודה הנעשית ובשיפורה המתמיד, על מנת לעמוד בציפיות הלקוח לאיכות. זו מערכת של עקרונות, כלים ונהלים המנחים את העבודה המעשית בארגון ואת דרכי ניהולו. ארגון שבו הוטמעו עקרונות של ניהול איכות כוללת, הוא ארגון דינמי, גמיש, הערוך לשינוי (קאר, לטמן, 1995). האיכות, לדעתם של החוקרים, היא תהליך ניהולי המתחיל מלמעלה ומבוסס על שיפור מתמיד תוך משוב ובקרה.

כבכל תהליך שינוי, יש צורך במנהיגות שתתן דוגמה אישית ותשמש כמובילה. המיוחד ב"קבוצות האיכות" של התלמידים הוא בהיותם עם עצמם מנהיגים בעלי "ראש גדול", המסוגלים לזהות צרכים, לתכנן שיפור, ליישמו ולבקרו באופן מתמיד. מתן אמון ביכולתם של התלמידים לשאת באחריות ולהיות מסוגלים לשיתוף פעולה, לתרומה לזולת ולחברה, הופך גם את תהליכי השיפור עצמם, שבהם הם עוסקים, לתפוקה בפני עצמה. החידוש הוא במערך הפועל מלמטה למעלה: מן התלמידים אל עמיתיהם, מוריהם וסביבתם.

מה ליועץ החינוכי ולקבוצות איכות?

היועץ נתפס כסוכן שינוי, יוזם ומנהיג (קלינגמן ואייזן, 1990). הייעוץ המערכתי פועל מנקודת מבט של מודל עבודת המניעה. הנחתו היא, שטיפול ביחסים שבין מרכיבים ארגוניים, אקלים בית הספר, תהליכים בצוות ובכיתות, יענה על צורכי הפרט וישפר את בית הספר כמבנה ארגוני (כץ, 1990). היועץ החינוכי מתאים להיות "מחולל שינוי" באיכות, שכן הוא ניחן בתכונות מתאימות: הוא בעל אינטגריטי, כושר התמדה, ידע ואמינות, מוטיבציה, נכונות ויצירתיות ליטול יוזמה, בעל כישורים בינאישיים ותכליתיים ובעל כישורי תקשורת (קאר, 1990).

היועץ החינוכי ניצב בפני דילמות רבות, אי בהירות בהגדרת תפקידו וחוסר זמן מתמיד. עם זאת, מעבר לרצון טוב, פתיחות וחום, נחוצות השקעות שתבססנה את הפרופסיה הייעוצית. נחוץ שכלול היכולת לזהות אופציות התערבות שונות (כץ, 1990). אם היועץ רואה עצמו יוזם בפיתוח כלים מיטיבים להתמודדותה של מערכת החינוך עם גורמים אישיים, בינאישיים, חברתיים ומערכתיים, הרי גישתו תהיה מכלילה. במסגרת מנהיגותו האישית והחינוכית, יכול היועץ להיעזר באסטרטגיות של תכנון, ביצוע ובקרה ובטכניקות של "הנחיית עמיתים", כדי לקדם נושאים משמעותיים לו ולבית הספר.

המודל המתואר בהמשך, מתייחס לפן אחד במערכת, ומהווה ניסיון מיוחד במינו של מבנה ארגוני מלמטה למעלה. הוא מיישם עקרונות T.Q.M. ב"קבוצות איכות" של תלמידים, בהנהגת היועצת, הפועלת בגישה מערכתית. היא מקשרת בין מקצועיותה כיועצת חינוכית לבין יכולתה הארגונית באמצעות טכניקת ה־T.Q.M, וביישומה באמצעות צוותי שיפור של תלמידים.

התוצאה היא "קבוצות איכות" הפועלות בבית הספר "שיפמן" בטירת כרמל, המתפתחות ומשפיעות מעבר למצופה לקראת אורח חיים בריא שיקיף את כל בית הספר.

פעולתן של "קבוצות האיכות", נמשכת זו השנה השנייה, הולכת ומתרחבת. ימים יגידו אם אכן הפך הפרוייקט לאורח חיים. נכון להיום, בית הספר הוא מקום שנעים להיות בו והתלמידים גאים להיות חלק ממנו. בית הספר "שיפמן" נמצא בטירת כרמל (מ־30 היישובים המצויינים כטעוני טיפוח והוא בית ספר מקיף). מופעלת בו שיטת ה — T.Q.S — Total Quality Student. מדובר בקבוצות תלמידים המתמקדות בפעילויות שונות, מקיימות דיונים, מעבירות סדנאות לתלמידים ומאיישות קבוצות סיור בנושאים שונים, החל מניקיון דרך עזרה לזולת ומניעת אלימות, ועד ללימוד נושאים חיוניים, כגון מניעת סמים ואלכוהול והנושא השנתי. כולם מטופלים דרך מחשבה חיובית, סובלנות ושאיפה למצויינות.

ה־T.Q.S מאפשר מתן כלים לכל תלמיד, כדי שידע לפתח אנרגיות וכוחות פנימיים, על מנת להתפתח, לשנות ולצמוח.

הקו המנחה הוא פיתוח הכישורים האישיים של כל תלמיד ותלמיד ויצירת אווירה לימודית וחברתית בבית הספר, המביאה להישגים טובים ומקנה תחושה של ביטחון, גאווה וכבוד עצמי. באמצעות שאלונים שהיועצת העבירה בקרב התלמידים, נבדק היכן לדעתם דרוש שיפור ושינוי. שאלונים דומים הועברו למורים ונבחרו הנושאים שהצטלבו יחדיו, והם:
מעורבות בקבלת החלטות, יצירת צוותי תלמידים שיתמחו בנושאים ייחודיים, טיפוח אחריות אישית של התלמיד כלפי עצמו, שיפור אחזקת בית הספר וחזותו וקידום יוזמות ויצירתיות בקרב התלמידים.

מהפילוסופיה של ה־T.Q.M נלקח **עקרון ה"שיפור המתמיד"**: בית הספר חייב להשתפר באופן מתמיד בדומה לספורטאי. כמו כן, נלקח **"עקרון לקוחות וספקים"** — ב־T.Q.S התלמיד הוא הספק, ספק שעליו לספק את רצון הלקוחות: המורים,

ההורים החברים וכן את רצונותיו הוא. זו מחשבה הפוכה מהרגיל, הדורשת מהתלמיד לעצור ולחשוב מה הוא יכול לספק, ליצור ולתרום. **עקרון נוסף** הוא — **הדרכת תלמידים ושיתופם בקבלת החלטות:** תלמידי ה־T.Q.S, במסגרת צוותי העבודה שלהם, מחליטים על נושאים ועל דרכי פעולה. ההתייעצות נעשית איתם, ההשתלמויות בנושאים השונים מועברות לתלמידים ולא רק למורים. התלמידים הם אלה שמעבירים את החומר לתלמידים האחרים, הכל כמובן, נעשה תוך הקפדה על חוקים ועל תקנון בית הספר. סמכויות המורה עדיין נשמרות והחוקים המקובלים מתקיימים.

עקרון נוסף הוא — בדיקה סטטיסטית של מדדים — במסגרת המינהל הבית ספרי, מקיימים בבית הספר מאגרי מידע של הישגי התלמידים, מעבדים נתונים לגרפים, מעבירים שאלוני ציפייה והערכה להורים, למורים ולתלמידים. הנתונים מנותחים כך שמתקבלת תמונת מצב מדויקת של "לפני" ו"אחרי". כאמור, התהליך החל לפעול בתחילת שנת הלימודים שעברה, כאשר בחופש הגדול קיבלה היועצת "אור ירוק" ממנהלת בית הספר, להתחיל בפרוייקט.

לאחר מיפוי בית הספר, באמצעות שאלונים ובדיקת המצב הקיים, נבחרה שכבת כיתות ח' להיות חלוצת הפרוייקט.

בכיתת ז' הוקמה עתודה. כל שנה אמורה להצטרף שכבה נוספת צעירה לפרוייקט, כך שתוך 6 שנים, יקיף ה־T.Q.S את כל שכבות בית הספר.

מתוך 180 תלמידי השכבה נבחרו 49 תלמידים מתנדבים, אשר פועלים במסגרת "צוותי איכות". קבלת ההחלטות בקבוצות נעשית על פי דעת הרוב ברוח דמוקרטית. המטרה היא לצאת לעזרת בית הספר תוך הפגנת נוכחות במספר תחומים טעוני שיפור. התחומים נבחרו לפי שני קריטריונים:

1. נושאים מדידים;
2. נושאים הניתנים לשיפור בטווח הקצר;

כך הוקמו הסיירות;

* סיירת א"א — אין אלימות — תפקידה לעבור בהפסקות בין התלמידים ולמנוע אלימות פיזית ומילולית על ידי התערבות חיובית, שיחות והסברים.
* סיירת ניקיון — המעירה בנימוס לתלמידים המשליכים אשפה.
* צוות שיפור חזות בית הספר — החושב כיצד ניתן לשפר את איכות החיים בבית הספר.

* סיירת ע"ל (עזרה לזולת) — צוות אשר מטפל בעזרה לתלמידים הזקוקים להזדמנות להוכיח את עצמם ולשפר את התנהגותם והישגיהם במסגרת צוותי האיכות.

תלמידי ה־T.Q.S אינם מתבדלים, כל אחד יוצר לעצמו "לובי" של עוזרים ותומכים, ובכך מקרב כמה שיותר תלמידים אל ערכי ה־T.Q.S.

הפרוייקט החל באופן מצומצם והלך והתרחב, דרך השיפור הראשון נוצר הרצון של הסביבה להצטרף.

המורים והתלמידים תורמים מזמנם הפנוי, תרומה זו מתאפשרת הודות לאמפטיה המרובה, החשיבה החיובית והרצון האמיתי להצליח ולהגיע לפסגה. האמפטיה גוררת אחריה מוטיבציה רבה.

הפעילויות נעשות בזמנם הפנוי של התלמידים, על פי רוב בסוף היום. גם המורים עוסקים בנושא בהתנדבות ותורמים מזמנם החופשי. (עקב הרצחו של ראש הממשלה יצחק רבין ז"ל, נעשו פעילויות רבות בנושא מניעת אלימות).

לקראת תום שנת פעילות נבדקה השפעת הפרוייקט על עמדות התלמידים ואכן הרווחים החינוכיים היו רבים:

1. האלימות בקרב התלמידים פחתה;
2. חזות בית הספר שונתה ללא הכר; — דבר שגרר שמירה על ניקיון בית הספר.
3. פחתו הנזקים — סיירת נאמני רכוש עורכת מעקב אחר מצב הריהוט בכיתות, דבר שהביא לחסכון רציני בהוצאות;
4. חלה עלייה ברמת הציונים של תלמידי ה־T.Q.S (39 מתוך 49);
5. הקבוצה הקרינה מעצמה על שינוי אקלים בית ספרי ובעקבות ה־T.Q.S הוקם ה־T.Q.T (Total Qutality Teaching).

סיכום

"קבוצות האיכות" בבית ספר "שיפמן" פועלות בהנהגת היועצת. היא זו השומרת על "אש התמיד" של המערכת כולה ביוזמה, בשינויים, בחשיבה עתידית, בעקביות הפעילות ובבחינתה המתמדת. זהו פן אחד בעבודתה הייעוצית המגוונת, והוא כבר הניב פירות למכביר וניצנים רבים העומדים לפרוח.

ביבליוגרפיה

כץ י. (1990). פעולת היועץ החינוכי תאור דילמי, אצל ברטל ד, וקלינגמן א. (עורכים). **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, שפ"י משרד החינוך, ירושלים.

קאר, ד., ליטמן, א. (1995). **מצויינות בשירות הציבור**, מדריך לניהול איכותי בשנות ה־90, מטר, ת"א.

זוננשטיין א. (1995). **שיפור איכות במדינת ישראל – תהליך מהותי או אופנה חולפת?** הכינוס הלאומי השלישי של האיגוד הישראלי לאיכות, ספר המאמרים, עמ' 465-471.

קלינגמן, א., אייזן, ר. (1990). **ייעוץ פסיכולוגי, עקרונות, גישות ושיטות התערבות**. הוצאת רמות, מערכות חינוך, אוניברסיטת ת"א.

Mochai C.E. (1991) **Peer Leaders in Drug Abuse**. Prevention Eric Digest. Pub ER/C Michigan.

הכשרה והדרכה

צרכים וסגנון הדרכה רצויים ליועצים חינוכיים בדרגות ותק שונות

ד"ר אמירה וירצברגר וד"ר צפורה שכטמן*

מטרת המחקר לזהות את הצרכים וסגנון ההדרכה הרצויים ליועצים חינוכיים בעלי ותק שונה בעבודה.

במחקר השתתפו 202 יועצים חינוכיים העובדים במחוזות חיפה וצפון. היועצים נחלקו לארבע קבוצות: מתחילים (N-40), ותיקים פחות (N-44), ותיקים יותר (N-90) ומדריכי יועצים (N-28).

שאלון המחקר כלל חמישה תחומים בעבודה היועץ. הנבדקים התבקשו לציין את מידת נחיצות ההדרכה בתחומים השונים של עבודת היועץ על סולם בן שש דרגות. סגנון ההדרכה הרצוי נבדק בעזרת שאלון המבחין ומזהה את מאפייני ההדרכה. עיבוד הנתונים נעשה בעזרת ניתוח גורמים Principal components analysis, מבחני שונות חד כיווניים One way variance analysis ומבחני Post Hoc מסוג Schaffe.

ממצאי המחקר הראו הבדלים מובהקים ומשמעותיים בנחיצות ההדרכה בין קבוצות יועצים מתחילים וותיקים פחות, לבין יועצים ותיקים ומדריכי יועצים בכל תחומי עבודת היועץ וכן בסגנון ההדרכה הרצוי. היועצים המתחילים והוותיקים פחות מעוניינים בהדרכה המבוססת על תהליכי הוראה, למידה והיוועצות. יועצים ותיקים ומדריכי יועצים מעדיפים העמקה בתקשורת אישית ובין אישית, היינו, בתהליך הייעוץ להדרכה.

ההמלצה המשתמעת ממחקר זה היא, כי יש לפתח מערך הדרכה מותאם ליועצים על פי שלבי התפתחותם המקצועית.

---

* ד"ר אמירה וירצברגר, יועצת בכירה, מחוז חיפה.
ד"ר צפורה שכטמן, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

מבוא

הגישה המערכתית מייחסת להדרכה בשירותי הייעוץ תפקיד כפול: קידום ופיתוח מקצועי של היועץ – נושא התפקיד וכן פיתוח הארגונים בהם ניתנים שירותי ההדרכה (Caple, 1987 a&b). ההדרכה מתוארת כקשר ממוסד בין מדריך יועצים מוסמך לבין יועץ פחות מנוסה, שמטרתו לפתח את היועץ המודרך, כך שיוכל לעבוד בדרך עצמאית, המבוססת על שיקולי דעת רציונליים־מקצועיים ותוך פיתוח סגנון אישי אינטגרטיבי בעבודה.

העיון והמחקר בנושאי ההדרכה חותרים לזיהוי התנאים והתהליכים המביאים לפיתוח ולקידום מדריכים ומודרכים, תוך בחינת מודלים המבוססים על שיטות וגישות בפסיכותרפיה ובייעוץ, כולל מודלים התפתחותיים, מערכתיים, אלטרנטיביים וכן תהליכים מקבילים בהדרכה (קרון וירושלמי, 1995; Blocher, 1988; Borders & Dye, 1990; Feltham & Dryden, 1994; Holloway, 1995; Mead, 1990). מטרת מחקר זה היא לזהות את צורכי ההדרכה וסגנון ההדרכה הרצויים ליועצים חינוכיים בשלבים השונים של התפתחותם המקצועית.

צורכי ההדרכה של יועצים חינוכיים העובדים בבתי הספר

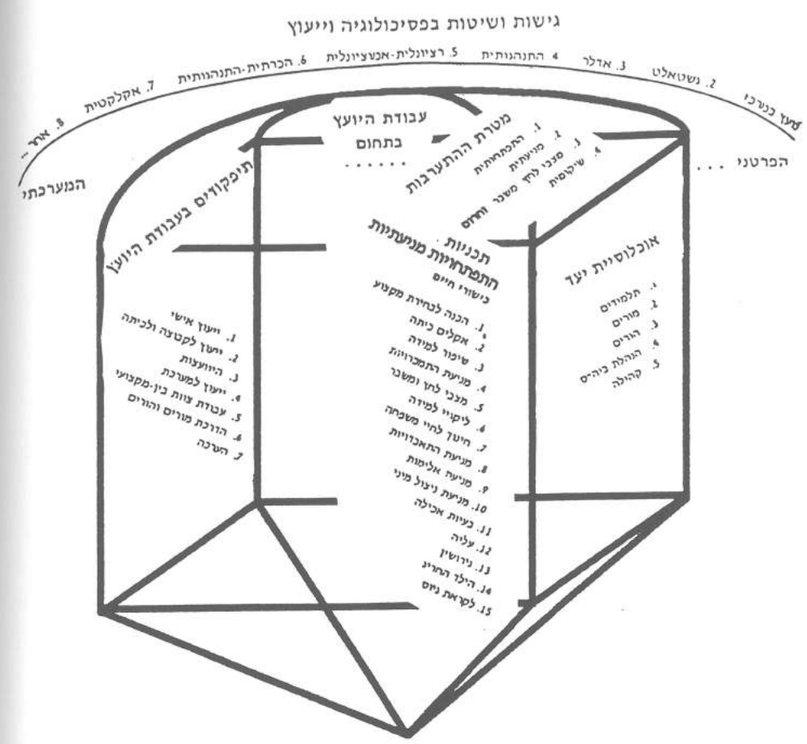
מטרות שירותי הייעוץ במערכת החינוך הן לקדם את התלמיד כפרט בהכוונתו העצמית למיצוי יכולתו, כישוריו וכישרונותיו, וכן לקדם את יכולת התמודדותו במצבי חיים משתנים, בחברה מודרנית וטכנולוגית לרווחת עצמו וחברתו. בשנים האחרונות נוספה במערכת הייעוץ הגישה המערכתית, על פיה, בנוסף לעבודת היועץ בנושאי הטיפול בפרט, מופקד היועץ גם על קידום ושיפור אקלים הכיתה ובית הספר, היינו, פיתוח סביבה לימודית וחינוכית שתאפשר לתלמידים לממש את יכולותיהם (בנזימן, 1988; דרום, 1989; שכטמן, 1990; Hackney, 1990). תכניות התפתחותיות ומניעתיות בנושאים הקשורים לשיפור תהליכי למידה, אקלים כיתה ובית ספר, כישורי חיים והתמודדות לפיתוח חוסן אישי, למניעת אלימות, התמכרויות והתנהגויות אובדניות מופעלות כיום בגישה מערכתית וברצף התפתחותי במערכת החינוך בישראל.

יועצים חינוכיים מדריכים מחנכים, הורים ותלמידים בכיתות ובקבוצות (אורנשטיין ואח', 1991; אילון ולהד, 1994; ארהרד ואלדור, 1989; לקט וקריגר, 1996; קלינגמן, 1994; רוזמן, 1987; שכטמן, 1987; שכטר, 1994). צורכי ההדרכה וסגנונות ההדרכה הדרושים ליועצים חינוכיים קשורים בתפקידם במערכת החינוך. תפקיד היועץ החינוכי הינו כוללני ומורכב בגלל מספר מרכיבים: גישה הומניסטית־הוליסטית המחייבת מענה למגוון קשיים ובעיות של הנוער; מבנה ומקום התפקיד בארגון, המזמן ציפיות שונות מנושא התפקיד וגורם ללחצי תפקיד; גישות שונות של העיון, המחקר והמעשה הייעוצי באשר לדרכי התערבות מתאימות; רמת ההתמחות המקצועית של היועצים הקשורה להכשרתם ולהדרכתם בעבודה (וירצברגר, 1982; רש ואח' 1989; Gladding, 1988).

כוללניותו ומורכבותו של תפקיד היועץ בבית הספר מביאה לדילמות בעבודה עם צרכני השכירות ומשלימי התפקיד.

בתיאוריית התפקיד נמצא, מחד גישות הטוענות לצורך בהבהרת גבולות התפקיד בארגון למניעת לחצים בתפקיד (Netmeyer, Johnston and Burton, 1990), ומאידך, גישות המצדדות בעד עמימות התפקיד כחופש השמור לבעליו, המאפשר שינוי התפקיד בעת הצורך כמענה למציאות מורכבת ומשתנה (בנזימן, 1988; כץ, 1990).

Morrill, Oetting and Hurst (1974) פיתחו ותארו את תפקיד היועץ בעזרת מודל במבנה הקוביה. ממודל זה ניתן ללמוד על כוללניות ומורכבות התפקיד, על דפוס התפקיד שמפתח היועץ בעבודתו בנקודות זמן שונות וכן על צורכי ההדרכה של היועץ בתחומים השונים של עבודתו.



איור מס' 1: מודל מוקדי ההדרכה ליועצים חינוכיים

המודל מתייחס ל־(א) אוכלוסיית היעד. (ב) מטרות ההתערבות. (ג) גישות ודרכי ההתערבות של היועץ בעבודתו.

מודל מוקדי ההדרכה ליועצים חינוכיים (איור מספר 1) מבוסס בעבודה זו על הרחבת מודל הקוביה לתאור תפקיד היועץ בעבודתו ועל השינויים שחלו במשך השנים עם התפתחות התפקיד.

דפוס התפקיד של היועץ, על פי מודל הקוביה המורחב, מבוסס על שישה מרכיבים: (א) האוריינטציה התיאורטית של היועץ מההיבט של גישות ושיטות בפסיכולוגיה וייעוץ. (ב) דגם העבודה של היועץ פרטני או מערכתי. (ג) אוכלוסיות מקבלי השירות; תלמידים, מורים, הורים, הנהלת בית הספר, עמיתים וקהילה. (ד) מטרת ההתערבות ואופיה; התפתחותית, מניעתית, התערבות במצבי לחץ ומשבר או שיקומית. (ה) מגוון דרכי ההתערבות הנכללים בתפקיד היועץ; ייעוץ אישי וקבוצתי, היוועצות, ייעוץ למערכת, הפעלת תכניות התפתחותיות מניעתיות בנושאי בריאות הנפש בכיתות ובקבוצות, הדרכת הורים, מורים וכן דרכי קבלת משוב והערכה לתהליכי הייעוץ. (ו) קשיים ודילמות של היועץ בתפקידו.

מחקרי ההדרכה בתחום הייעוץ החינוכי בחנו בעיקר את ההדרכה בתהליכי ההכשרה לייעוץ. המחקר על הדרכה תוך תפקודית מצומצם. ממצאי המחקר בנושא הדרכת יועצים העלו את צורכי ההדרכה הרבים יותר של יועצים מתחילים הדורשים הדרכה מובנית. יועצים ותיקים דורשים פגישות הדרכה להעמקה בתהליכי עבודתם ולמניעת שחיקה (Borders and Usher, 1992).

ארנון ומגן (1995) מצאו במחקרם, כי הדרכת יועצים חדשים על ידי מדריכי יועצים מוסמכים תרמה למודרכים בהבחנה בין תפקידים ייעוציים ובלתי ייעוציים. המודרכים הרבו לאמץ תפקידים ייעוציים והרחיבו את עבודתם בסגנון הכוללני, לעומת עמיתיהם שלא קיבלו הדרכה.

סגנונות הדרכה

מדריכים שונים זה מזה בסגנונות ההדרכה. סגנון ההדרכה הוא תוצאה של מכלול יחסים בין אישיים המבוססים על חוזה ההדרכה, מבנה ושלבי התפתחות וכן נתונים וגורמים במדריך, במודרך, בנושא, בתיפקודים, במשימות ובסביבת ההדרכה המשפיעים זה על זה, מקדמים או בולמים תהליכי הדרכה.

המדריך והמודרך משפיעים ומושפעים בהדרכה מערכיהם, מעמדותיהם, מהכשרתם ומנסיונם המקצועי. האוריינטציה התיאורטית של המדריך משפיעה על תפיסת התפקיד ועל איסטרטגיות וטכניקות בהדרכה. למודרך צרכים וסגנון למידה ייחודי.

המדריך והמודרך פועלים בסביבת הדרכה בעלת מבנה, אקלים ארגוני, סטנדרטים התנהגותיים ונוהלי אתיקה מקצועית. יש הטוענים, כי ככל שרב נסיונו ויכולתו של המדריך, כן הוא משלב בהתאם לצורך מגוון דרכי הדרכה המותאמים למודרך. (Borders, 1991; Borders and Leddick, 1987; Friedlander and Ward, 1984; Holloway, 1995). המודל למובחנות ההדרכה Discrimination Model שפותח על ידי Bernard ב־1979 ומתואר בהרחבה בספרם של Bernard and Goodyear, 1992, מטרתו לאפשר קידום תהליכי ההדרכה בעזרת בחינת סגנונה. המודל מזהה בהתנהגויות המדריך התערבויות ייעוציות, היוועצותיות והוראתיות. כל התנהגות נבחנת על פי מידת השפעתה בקידום תהליכים המפתחים חשיבה והמשגה וכן תקשורת אישית ובין אישית.

מודל מובחנות ההדרכה מאפשר לזהות את סגנון ההדרכה של המדריך וכן את תחומי החוזק והחולשה בתהליך ההדרכה. בדרך זו ההדרכה הופכת לתהליך של צמיחה והתפתחות מקצועית.

מודל זה אינו מתייחס ישירות לאוריינטציה התיאורטית של המדריך. יחד עם זאת, מרכיביו מאפשרים התייחסות גם להיבט זה של ההדרכה.

המחקרים בנושא ההדרכה, שנעשו בעשור האחרון בעזרת מודל למובחנות ההדרכה (Bernard and Goodyear, 1992), תומכים במודל זה בכללותו; תפקיד המדריך כמורה, כיועץ וכמייעץ זוהו ברמה מובהקת ומשמעותית (Stenack and Dye, 1982; Williams, 1995).

מודל מובחנות ההדרכה יכול לקדם תהליכי הדרכה על ידי קבלת משובים ממודרכים על סגנון הדרכה רצוי להם בשלבים הראשונים של התפתחותם המקצועית, וכן פיתוח מודעות מדריכים לסגנון הדרכתם, היינו, התנהגויותיהם המקדמות או מעכבות תהליכי הדרכה.

מערך ההדרכה המתפתח במערכת הייעוץ בישראל מציע ליועצים החינוכיים ארבע צורות הדרכה:

1. הדרכה ליועצים חדשים על ידי מדריכי יועצים בוגרי קורס ההדרכה בייעוץ. הדרכה זו נעשית במסגרת אישית או בקבוצה קטנה.
2. הדרכה בייעוץ התפתחותי מניעתי — כישורי חיים. הדרכה זו מתמקדת בהפעלת תכניות התערבות בגישה מערכתית בבית הספר ובכיתה על ידי יועצים או מחנכים המודרכים על ידי מדריכי יועצים המומחים בנושאים שונים; דוגמת: שיפור אקלים הכיתה ובית הספר, מניעת אלימות לסוגיה ובטחון הילד, שיפור תהליכי למידה, חינוך לחיי משפחה, מניעת התמכרויות לסוגיהן, התמודדות במצבי לחץ, הכנה לקריירה, לצ.ה.ל וכו'.
3. הדרכת היועץ הבכיר את היועצים בבניית התכנית הייעוצית, הפרטנית והמערכתית בבתי הספר, דרכי הפעלתה והערכתה וכן הדרכת יועצים ומערכת בית הספר במצבי לחץ וחרום.
4. פגישות הדרכה שיטתיות ומזדמנות למדריכי היועצים; הדרכה זו מתמקדת בהעמקת ובהבנת תהליכי ההדרכה־למידה לפיתוח ולשינוי המודרכים, התמחות בנושאים שונים ודרכי התערבות בבתי הספר.

במפקד היועצים החינוכיים (הדרי, 1996) שכלל 98% מאוכלוסיית היועצים בישראל, מצוין, כי מרבית היועצות אינן מקבלות הדרכה שוטפת על עבודתן. נראה כי פיתוח הדרכת יועצים מקצועית היא צורך של מערכת הייעוץ בישראל. כפועל יוצא מכך, קיימת נחיצות לזיהוי צורכי היועצים להדרכה בשלבי התפתחותם המקצועית וכן לזיהוי סגנונות ההדרכה הרצויים להם. ממצאי מחקר זה יאפשרו מתן הכוונה מותאמת למערך הדרכה ליועצים.

מחקר

אוכלוסיית המחקר כללה ארבע קבוצות יועצים.
הנבדקים היו 202 (53%) מתוך 382 יועצים חינוכיים שעבדו בחינוך הממלכתי והממלכתי־דתי במחוזות חיפה וצפון בשנה"ל תשנ"ד. טווח הגילים נע בין 23-65. מהם 186 נשים ו־6 גברים.

הנבדקים נחלקו לארבע קבוצות:
א. יועצים חדשים (N-40) שהם 66% מתוך 60 יועצים העובדים שנה אחת או שנתיים בבתי הספר.

ב. יועצים ותיקים פחות (N-44) שהם 38% מתוך 115 יועצים העובדים משלוש ועד לשבע שנים בייעוץ.

ג. ותיקים יותר (N-90) שהם 51% מתוך 175 מורים יועצים העובדים מעל שמונה שנים בייעוץ חינוכי.

ד. מדריכי יועצים (N-28) שהם 87% מתוך 32 מדריכי יועצים מסיימי קורס דו־שנתי 224(שעות) בנושא הדרכה בייעוץ באוניברסיטת חיפה.

שאלון המחקר

א. שאלון מידע לבדיקת מידת נחיצות ההדרכה ליועצים בתחומים השונים של עבודתם (Wirzberger, 1994).

פריטי השאלון מבוססים בחלקם על שאלונים בנושא תפקיד היועץ (וירצברגר, 1982; רש ואח', 1989; Gladding, 1988) ובחלקם חוברו לצורך מחקר זה. שני יועצים בכירים ושלושה מדריכי יועצים שימשו כשופטים לגבי פריטי השאלון בעזרת תוקף נראה (FACE VALIDITY). ההסכמה בין השופטים לגבי הפריטים השונים הייתה 85%. השאלון כולל שאלות בחמישה תחומים:

1. נחיצות ההדרכה בעבודה עם צורכי השירות ומשלימי התפקיד: תלמידים, הנהלת בית הספר, הורים, שירותי עזר, מורים, עמיתים. בשאלה זו, כבשאלות הבאות, נתבקשו הנבדקים לדרג את מידת נחיצות ההדרכה ממידה מועטת 1 ועד למידה רבה 6.
2. נחיצות ההדרכה בנושאי ייעוץ התפתחותי־מניעתי בבית הספר, בכיתה ובקבוצה. ציין באילו נושאים דרושה לך הדרכה: הכנה לבחירת מקצוע, אקלים כיתה, שיפור תהליכי למידה, מצבי לחץ ומשבר, ליקויי למידה, מניעת התמכרויות וכו'.
3. תיפקודי היועץ בעבודתו — באילו תיפקודים דרושה לך הדרכה: ייעוץ אישי, קבוצתי, ייעוץ למערכת, היוועצות, מבחנים בייעוץ וכו'.
4. מצבים בעייתיים בעבודת היועץ — ציין באיזו מידה דרושה לך הדרכה במצבים המתוארים: חוסר הסכמות עם הנהלת בית הספר, חפיפת תפקידים עם הפסיכולוג, התנגדויות של מחנכים לקבלת השירות וכו'.

ב. שאלון לבחינת סגנון ההדרכה (Counselor evaluation of supervisors)

השאלון המקורי שחובר על ידי Bernard and Goodyear (1992) כולל 41 פריטים המתארים התנהגויות המדריך בהדרכה. לגבי כל פריט סולם בן שבע דרגות.

במחקר הזה הנבדקים התבקשו להשיב לשאלון המצומצם הכולל 26 פריטים וסולם בן חמש דרגות, מהתנהגות רצויה ביותר לפחות רצויה. פריטי השאלון המצומצם, לאחר ניתוח הגורמים, מפורטים בטבלה מספר 1.

ניתוח הגורמים Principal component analysis נערך לגבי 203 תצפיות, לאחר שימוש ברוטציה מסוג Varimax התקבצו חמישה גורמים בעלי משמעות (ראה טבלה מספר 1). גורמים אלו הוגדרו כמאפייני סגנון ההדרכה הרצוי ליועץ. בכל גורם מ־4 ועד ל־7 פריטים. 26 פריטים הוכלו בחמשת הגורמים מתוך 41 פריטי השאלון המקורי (המטען הגורמי 45+-).

טבלה מס' 1: מאפייני התנהגויות המדריך הרצויות בהדרכה

גורמים-מאפיינים	מטען גורמי
א. ייעוץ	
1. מאתגר אותי לראות בדרך נכונה מטרות, מחשבות ורגשות שלי ושל הנועץ.	.72
2. נותן הרגשה טובה בתהליך ההדרכה.	.65
3. מאפשר לי להיות ספונטני ויצירתי.	.64
4. נותן לי הרגשה של כבוד וקבלה.	.63
5. פתוח להבעת דעה, שאלה ודאגה הקשורה לעבודת הייעוץ.	.60
6. מערב אותי בתהליך ההדרכה.	.45
7. מתייחס לרגשות בהדרכה.	.45
ב. הוראה־למידה	
1. מבנה את פגישות ההדרכה.	.78
2. עוזר לי לפתח מיומנויות בייעוץ.	.76
3. מכין אותי לפגישת הייעוץ הבאה.	.61
4. מעודד אותי להמשיג בדרכים חדשות את עבודתי עם הנועצים.	.58
5. נותן משוב מותאם ויעיל.	.58
6. הופך את ההדרכה לתהליך למידה.	.55

ממצאים

בדיקת ההבדלים בין ארבעת הקבוצות לגבי (א) **מידת נחיצות ההדרכה בתחומי עבודת היועץ**; (ב) **סגנון ההדרכה הרצוי**, נעשתה בעזרת ניתוח שונות חד־כיווני (ANOVA). בהתאם להבדלים שנמצאו בניתוח השונות החד־כיווני (ANOVA) נערכי מבחני POST HOC מסוג SCHAFFE, כדי לבדוק את ההבדלים בין כל שתי קבוצות.

באשר לשאלת המחקר הראשונה, המתייחסת לצורכי ההדרכה של קבוצות היועצים בתחומים השונים של עבודתם, מובאים בזאת הממצאים על פי התחומים השונים:

נחיצות ההדרכה לקבוצות הנבדקות בעבודתם עם צרכני השירות ומשלימי התפקיד

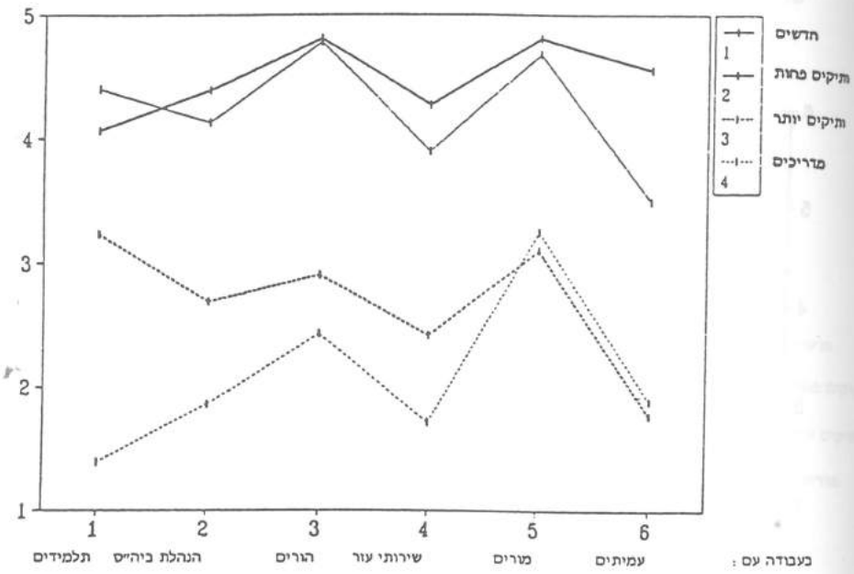
נמצאו הבדלים בין ארבע הקבוצות הנבדקות לגבי כל אוכלוסייה ממקבלי השירות ברמת מובהקות $P > 0.01$, כאשר Fs 1,201 138.80, 106.32, 107.53, 61.21, 98.12, 149.92. היועצים החדשים והוותיקים פחות מגלים נחיצות הדרכה רבה יותר מקבוצות היועצים הוותיקים וממדריכי היועצים לגבי כל שש האוכלוסיות איתן עובד היועץ; תלמידים, הנהלת בית הספר, הורים, שירותי עזר, מורים, עמיתים (ראה איור מס' 2).

נמצאו גם הבדלים מובהקים $P > 0.05$ בין קבוצת היועצים הוותיקים לבין מדריכי יועצים, לגבי עבודת היועץ עם תלמידים, הנהלת בית הספר ושירותי העזר.

דרוג ממוצע ציוני כל קבוצה מראה בולטות לנחיצות ההדרכה עם הורים ומורים אצל כל הקבוצות. קבוצת היועצים הוותיקים, בהשוואה למדריכים, בולטת בצורך שלה לקבל הדרכה בנושא של טיפול בתלמידים.

72.37, 110.42, 72.30, 90.00, 190.36, 213.42. קבוצות היועצים החדשים והוותיקים פחות דומות בנחיצות ההדרכה לגבי רוב תיפקודי היועץ לבד מפריטים: (1) ייעוץ אישי ו־(2) ייעוץ קבוצתי, לגביהם ציינו היועצים החדשים נחיצות הדרכה רבה יותר. מבחנים בייעוץ, הדרכת מורים והורים דורגו אצל קבוצות אלו בדירוג גבוה של נחיצות הדרכה.

קבוצת היועצים הוותיקים ומדריכי היועצים דומות בנחיצות ההדרכה לגבי פריט 4: עבודת הצוות הבין מקצועי. לגבי הפריטים האחרים, נחיצות ההדרכה הרבה היא אצל קבוצת היועצים והוותיקים. תיפקודי היועץ בעבודתו הבולטים בנחיצות הדרכה אצל ארבע הקבוצות הם: מבחנים בייעוץ, הערכת התכנית והתהליך הייעוצי.



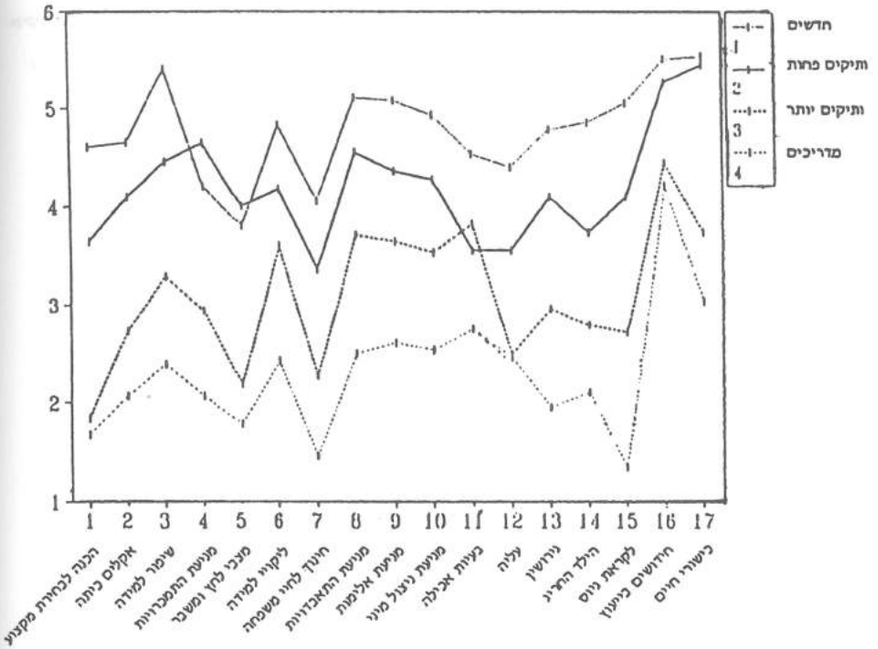
איור מ ס' 2: נחיצות ההדרכה לקבוצות הנבדקות בעבודתם עם צרכני השרות ומשלמי התפקיד.

נחיצות ההדרכה בנושאים בעבודת היועץ

הנבדקים התבקשו לציין את נחיצות ההדרכה לגבי נושאים בייעוץ התפתחותי ומניעתי בעבודת היועץ (ראה איור מספר 3).

נמצאו הבדלים מובהקים במידת נחיצות ההדרכה לגבי כל נושאי העבודה של היועץ בין קבוצות היועצים החדשים והוותיקים פחות לבין קבוצות היועצים הוותיקים ומדריכי היועצים. $P > 0.01$, Fs 1,201 74.51 51.41 66.08 30.18 70.44 24.96 39.57 36.30 25.89 25.27 11.90 27.98 43.01 41.15 59.30 15.01 48.32. היועצים החדשים והוותיקים פחות דורשים הדרכה רבה בכל נושאי הייעוץ ההתפתחותי והמניעתי. היועצים הוותיקים ומדריכי היועצים ציינו נחיצות הדרכה מעטה בנושאי הייעוץ.

הנושאים: כישורי חיים, חידושים בייעוץ, ליקויי למידה, שיפור תהליכי למידה, מניעת התמכרויות והתאבדות, זוהו כבעלי בולטות גבוהה בנחיצות ההדרכה מיתר הנושאים לגבי כל ארבע הקבוצות הנבדקות.



איור מס' 3: נחיצות ההדרכה לקבוצות הנבדקות בנושאי עבודת הייעוץ

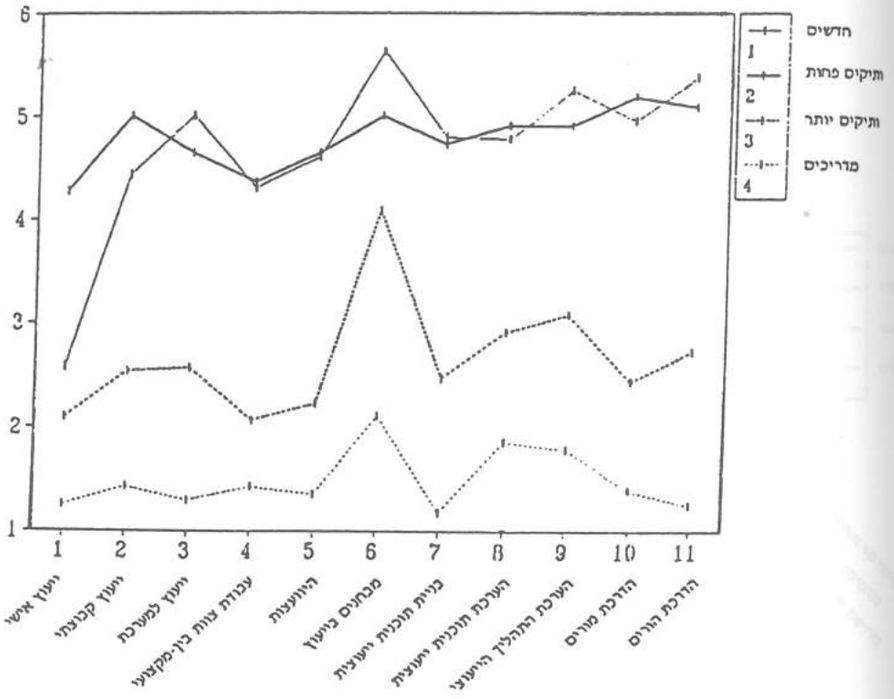
נחיצות ההדרכה בתיפקודי היועץ בעבודתו

הנבדקים התבקשו לציין את מידת נחיצות ההדרכה לגבי תיפקודי היועץ בעבודתו (ראה איור מספר 4).

נמצאו הבדלים מובהקים במידת נחיצות ההדרכה בתיפקודי היועץ בעבודתו בין קבוצות היועצים החדשים והוותיקים פחות לבין קבוצות היועצים הוותיקים ומדריכי היועצים $P > 0.01$,Fs 1,201 ,56.78 ,146.96 ,119.13 ,89.91 ,137.51 ,72.37 ,110.42 ,72.30 ,90.00 190.36 213.42.

קבוצות היועצים החדשים והוותיקים פחות דומות בנחיצות ההדרכה לגבי רוב תיפקודי היועץ לבד מפריטים: (1) ייעוץ אישי ו־(2) ייעוץ קבוצתי, לגביהם ציינו היועצים החדשים נחיצות הדרכה רבה יותר. מבחנים בייעוץ, הדרכת מורים והורים דורגו אצל קבוצות אלו בדירוג גבוה של נחיצות הדרכה.

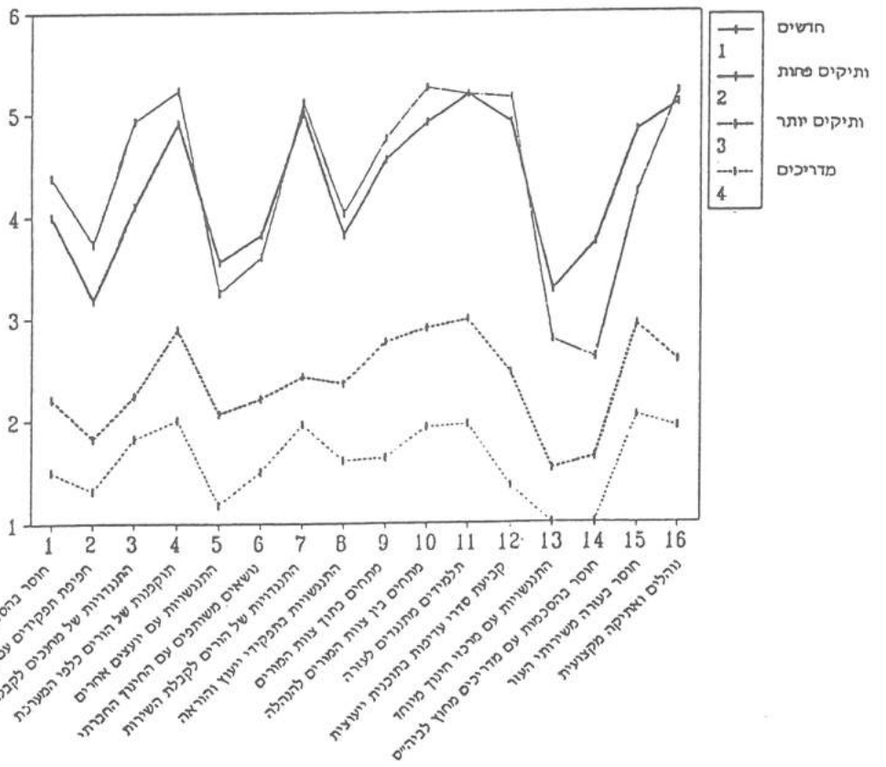
קבוצת היועצים הוותיקים ומדריכי היועצים דומות בנחיצות ההדרכה לגבי פריט 4: עבודת הצוות הבין מקצועי. לגבי הפריטים האחרים, נחיצות ההדרכה הרבה היא אצל קבוצת היועצים הוותיקים. תיפקודי היועץ בעבודתו הבולטים בנחיצות הדרכה אצל ארבע הקבוצות הם: מבחנים בייעוץ, הערכת התכנית והתהליך הייעוצי.



איור מס' 4: נחיצות ההדרכה לקבוצות הנבדקות בתפקודי היועץ בעבודתו.

נחיצות ההדרכה לגבי מצבים בעייתיים בעבודת היועץ

הנבדקים התבקשו לציין מידת נחיצות ההדרכה לגבי 16 מצבים בעייתיים בעבודת היועץ. נמצאו הבדלים מובהקים לגבי 16 המצבים הבעייתיים $P < 0.01$ 1,201 Fs, 74.21, 54.69, 130.96, 99.34, 24.93, 43.04, 144.56, 36.58, 90.34, 123.70, 130.30, 235.75, 47.01, 47.97, 115.91, 54.86. ההבדלים הם בין קבוצת החדשים והוותיקים פחות לבין קבוצת הוותיקים יותר ומדריכי היועצים (ראה איור מספר 5).

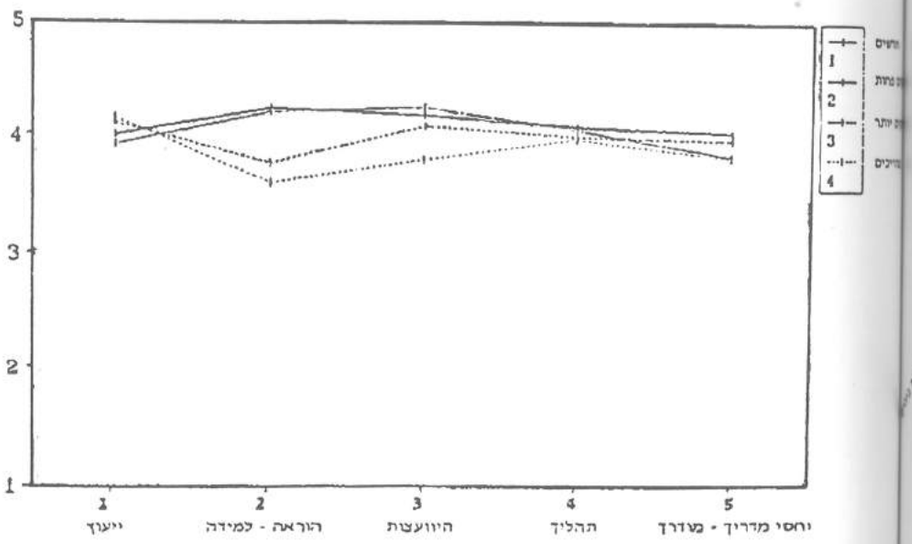


איור מס' 5: נחיצות ההדרכה לקבוצות הנבדקות במצבים בעיתיים בעבודת היועץ.

ארבע הקבוצות ציינו נחיצות הדרכה גבוהה לגבי שמונה פריטים שדורגו בסדר שונה על ידי כל קבוצה. הנושאים שצויינו בנחיצות הדרכה רבה על ידי ארבע הקבוצות הם: (א) התנגדות הורים לקבלת השירות. (ב) תלמידים מתנגדים לעזרה. (ג) נוהלים ואתיקה מקצועית.

קבוצות החדשים הוותיקים פחות ציינו בדרוג גבוה צורך בהדרכה בקביעת סדרי עדיפות לתכנית ייעוצית, מתחים בין מורים להנהלה ומתחים בתוך צוות המורים. קבוצת היועצים החדשים ציינה את הצורך בהדרכה, בתכנון ובהפעלה של פרוייקטים ייעוציים.

לסיכום, נמצאו הבדלים עקביים ומובהקים בין קבוצות היועצים החדשים, הוותיקים פחות, לבין קבוצות היועצים הוותיקים ומדריכי היועצים לגבי נחיצות ההדרכה בתחומי עבודת היועץ, וכן נמצאו הבדלים בין כל שתי קבוצות נבדקות לגבי פריטים שונים בתחומים: אוכלוסיית מקבלי השירות הייעוצי, נושאים התפתחותיים-מניעתיים בעבודת היועץ, דרכי עבודה תיפקודיים, וכן מצבים בעייתיים בעבודה.



איור מס' 6: סגנון ההדרכה הרצוי לקבוצות הנבדקות.

סגנון ההדרכה הרצוי לארבע קבוצות הנבדקים (שאלת המחקר השנייה)
בדיקת ההבדלים בין ארבע הקבוצות הנבדקות לגבי סגנון ההדרכה הרצוי הראתה תחומי הסכמה ואי הסכמה (ראה איור מספר 6).

נמצאו הבדלים מובהקים בין ארבע הקבוצות לגבי מאפייני ההדרכה $P > 0.01$, 2.2Fs 1,201, 66.7, 5.6, 0.4, 2.21. יועצים חדשים וותיקים פחות ציינו את העדפת מאפייני ההוראה־למידה בהדרכה בהבדל מובהק ומשמעותי מיועצים ותיקים וממדריכי יועצים. ההבדל מתייחס לרמה הגבוהה יותר של הוראה במשמעות הדרכה מובנית הנדרשת אצל הקבוצות בעלות נסיון עבודה מועט. כן נמצאו הבדלים בין היועצים החדשים והוותיקים פחות לבין קבוצת מדריכי היועצים לגבי מאפייני ההיוועצות בהדרכה.

ממצאים אלה אימתו רק בחלקם את השערת המחקר, כי יימצאו הבדלים בין ארבעת הקבוצות לגבי מאפייני סגנון ההדרכה הרצוי ליועצים.

יועצים חדשים וותיקים פחות דרגו את מאפייני ההיוועצות וההוראה־למידה כבעלי חשיבות בהתנהגויות המדריך בהדרכה הרצויה ליועצים. סדר הדרוג הפנימי בשתי הקבוצות שונה. היועצים החדשים דרגו היוועצות תחילה והוראה־למידה בדרוג שני והיועצים הוותיקים פחות, להיפך.

יועצים ותיקים ומדריכי יועצים דרגו את מאפייני הייעוץ בדרוג ראשון, בהערכת התנהגויות המדריך הרצויות בהדרכה.

קבוצת הוותיקים דרגה במקום שני את מאפייני סגנון ההיוועצות בהדרכה.

מדריכי היועצים דרגו בדרוג שני את מאפייני התהליכים בהדרכה.

מאפייני התהליך ויחסי מדריך־מודרך דורגו במקומות שלישי ורביעי, על ידי קבוצות היועצים הוותיקים פחות ויותר.

קבוצת היועצים החדשים דרגה את מאפייני התהליך ויחסי מדריך־מודרך במקום שלישי וחמישי.

דיון

נחיצות ההדרכה בתחומי עבודת היועץ

הממצאים על מידת נחיצות ההדרכה בכל תחומי עבודת היועץ לקבוצות יועצים חדשים וותיקים פחות, לעומת קבוצות יועצים ותיקים יותר ומדריכי יועצים, עקביים ומראים על הבדלים בין הקבוצות לגבי כל המשתנים: אוכלוסיות יעד, תחומים ונושאים התפתחותיים־מניעתיים בעבודת היועץ, דרכי התערבות ודילמות בעבודה. נחיצות ההדרכה הנמוכה יותר של יועצים ותיקים ומדריכי יועצים בתחומי ובנושאי עבודת היועץ ניתנת להסבר על ידי נסיונם הרב יותר בעבודה או רצייה חברתית לגבי תפיסתם המקצועית. יחד עם זאת, יועצים ותיקים ומדריכי יועצים הדגישו צורך בהדרכה להעמקה בתהליכי התערבות, לשינוי ולשיפור בעבודתם המקצועית.

צורכי ההדרכה השונים והדומים לקבוצות השונות משקפים מחד את צורכי ה"ישדה" ומאידך, מאפשרים הכוונות לבחינת דרכי ההכשרה וההדרכה בתפקיד. ממצאים אלו נתמכים במימצאי מחקר על חשיבות בחינת צורכי ההדרכה וסגנון ההדרכה המועדפים על ידי יועצים בשלבי ההתפתחות המקצועית, כנתונים חשובים להצלחת תהליך ההדרכה (Holloway, 1995).

הדרכת היועצים בדרכי הנחיה של קבוצות מורים והורים עלה כצורך אצל כל הקבוצות הנבדקות. צורך זה בולט כיום במערכת הייעוץ, עם ההפעלה המערכתית של תכניות התפתחותיות־מניעתיות דוגמת כישורי חיים. צורך זה דורש פיתוח מערך הדרכה ליועצים, הכולל עקרונות בהחדרת שינוי במערכת בית הספר, דרכי הדרכת מורים והורים בקבוצות וכן דרכי ההפעלה של תכניות בחינוך פסיכולוגי על ידי מחנכים בכיתות.

המצבים הבעייתיים הבולטים בעבודת היועץ הדורשים הדרכה, שצויינו על ידי ארבעת הקבוצות הם: תלמידים מתנגדים לעזרה, תוקפנות הורים, נוהלים ואתיקה מקצועית.

התנגדות מוסברת כחוסר רצון של הנועץ להתמודד עם הכאב והשינוי הנדרש בתהליך הייעוצי. התמודדות עם התנגדות דורשת שימוש בגישות ובשיטות שונות, ישירות ועקיפות, בדרכי היחס המסייע, הסבלנות והסובלנות, השכנוע, בדרכי הפרדוכס או העימות (Gladding, 1988). תוקפנות ההורים כלפי המערכת נובעת מגורמים ומסיבות רבות של הרגשת קיפוח, תסכול וחוסר שביעות רצון. ההדרכה

צריכה להתמקד בדרכי ניתוח הסכסוך ויישוב המחלוקת בדרך המשא ומתן, תיווך וגישור (פרידמן, ברנס־יעקב, 1990; בן עמי, 1995). המכנה המשותף למצבים המתוארים הוא הקונפליקט המבטא מאבק בין רצונות סותרים הנוגעים לערכים, לסטטוס, לכוח ולמשאבים. פיתרון קונפליקטים הינו תהליך תיווכי־ניטרלי לגישור בין ניגודים בתחום האישי, הבין־אישי והמערכתי. יועצים חינוכיים, כמודרכים וכמדריכים, חווים ומתמודדים עם דילמות וקונפליקטים הקשורים בתפקידם; דילמת היוזמה, ההזדהות, השליטה והמערכת (כץ, 1990). מימצאי מחקר זה מדגישים את הצורך בהדגשת ההדרכה בדרכי ההתמודדות עם התנגדויות ופיתרון סכסוכים בתהליך ההכשרה לייעוץ וההדרכה בתפקיד.

מצבים בעייתיים נוספים בעבודת היועץ, בהם בולטת נחיצות ההדרכה ליועצים מנוסים יותר ופחות, הם עבודה עם תלמידים בסיכון וכן בעת מצבי משבר, לחץ וחרום. מצבים אלו קשורים בעבודת צוות בין מקצועי, בידיעת נוהלים ובשמירה על כללי האתיקה המקצועית וזכויות הפרט (קלינגמן, 1991; חוזר מנכ"ל מיוחד י"ז, 1996). בספרות המקצועית חוזרת ועולה הטענה, כי במצבים אלו נדרשת הדרכה מקצועית על ידי מומחים לכל יועץ. ליועצים המנוסים פחות תתרכז ההדרכה בתמיכה ובלמידת דרכי ההתערבות; ליועצים המנוסים יותר עוזרת ההדרכה בבחינת תהליך ההתערבות ובמניעת שחיקה (Feltham & Dryden, 1995).

נחיצות בהדרכה לכל הקבוצות הנבדקות עלתה גם בתחום של: מבחנים בייעוץ, דרכים להערכת התהליך הייעוצי ודרכים להערכת התכנית הייעוצית. נראה, כי תחום זה של הערכה וכלים בייעוץ, לא פותח דיו הן בהכשרה והן בהשתלמויות ובהדרכת יועצים. מספר סיבות לקשיים בפיתוח נושא זה בעבודת הייעוץ: הוגי דעות בייעוץ רואים בתהליך העזרה מפגש בין־אישי ייחודי וחד פעמי שיש בו מן ההשראה והאמנות. המפגש הייעוצי טיפולי המסייע מאופיין בחוסר שיפוט והערכה. הפסיכולוגים רואים עצמם כבעלי ההכשרה והסמכות המקצועית מכוח החוק לביצוע מבחני אינטיליגנציה, אישיות וכשרים. יחד עם זאת, בספרות המקצועית ובמעשה הייעוצי חוזר ועולה הצורך בפיתוח המחקר והדרכים להערכת התערבויות ייעוציות בכל הקשור בהבנת משתנים מתערבים ומשפיעים לשינוי ובהוכחת תרומת השירות (ארהרד, 1995).

סגנון הדרכה מועדף על ידי הקבוצות הנבדקות

המודל למובחנות ההדרכה (Bernard & Goodyear, 1992) צומצם בעזרת ניתוח גורמים לחמש קטגוריות שנקראו: מאפייני התנהגות המדריך בהדרכה, כמורה,

כיועץ, כמייעץ, כמקדם תהליכי הדרכה וכן התנהגויות המאפיינות יחסי מדריך־מודרך. בכל אחת מחמש הקטגוריות כלולים פריטים הקשורים לפיתוח תהליכי חשיבה והמשגה.

השערות המחקר, כי יימצאו הבדלים בין ארבע הקבוצות הנבדקות אומתו בחלקן. נמצא דמיון בסגנון ההדרכה הרצוי ליועצים חדשים וותיקים פחות. קבוצות אלה מעדיפות את מאפייני **ההוראה־למידה וההיוועצות** שבהדרכה ולאחריהם מאפייני התהליך, הייעוץ ויחסי מדריך־מודרך.

יועצים ותיקים ומדריכי יועצים רואים את מאפיין **הייעוץ** כמרכזי בהדרכה. ההוראה־למידה נתפסת על ידם כמאפיין אחרון בחשיבותו. ההדרכה הרצויה היא בפיתרון קונפליקטים תוך־אישיים, בין־אישיים ומערכתיים ובבעיות הקשורות בנוהלים ובאתיקה מקצועית.

ההבדלים בין קבוצות החדשים והוותיקים פחות לבין יועצים ותיקים ומדריכי יועצים ניתנים להסבר בנסיונם השונה בקבלת ובמתן הדרכה; בהבנה ובתפיסת ההדרכה מההיבט של איפיוני היחס המסייע, ובתהליכים ייעוציים העוזרים בפיתרון קונפליקטים ומקדמים התפתחות אישית ומקצועית. יועצים חדשים וותיקים פחות מגלים חוסר ביטחון מקצועי. במצבים אלו, סביבת הדרכה בעלת מסגרת מובנית וברורה, מעשית ויישומית עונה על צורכיהם בהדרכה (Borders & Leddick, 1987).

הדיון התמקד בהסברת השוני בנחיצות ההדרכה בין קבוצות היועצים בנושאי הייעוץ ובסגנון ההדרכה המועדף. השוני בין הקבוצות משקף את צורכי ה"ישדה" וקשור להכשרה, לגיבוש תפיסתם המקצועית, לנסיון העבודה, לקבלה ולמתן הדרכה. יועצים חדשים וותיקים פחות, בהבדל מיועצים ותיקים ומדריכי יועצים, ציינו נחיצות רבה יותר של הדרכה תומכת ומובנית שמאפייניה תהליכי הוראה־למידה והיוועצות, זאת, בכל תחומי עבודת הייעוץ. מימצאי מחקר זה נתמכים במחקר על הדרכת יועצים בארה"ב, שאף בו זוהו צורכי הדרכה שונים הנחוצים ליועצים בשלבי התפתחות מקצועית ובתחומי עבודה שונים (Borders & Usher, 1992).

מסקנות ויישום

בדיקת הצרכים וסגנון ההדרכה הרצויים ליועצים חינוכיים נעשו במחקר זה על פי מדגם של יועצי חיפה וצפון. יש צורך לבחון אותם משתנים במדגמים מחוזיים וארציים. כמו כן, יש צורך לבדוק את תפיסת ההדרכה בייעוץ על ידי המורים ומקבלי החלטות בהכשרת יועצים באוניברסיטאות ובצוות הפיקוח על הייעוץ במשרד החינוך והתרבות.

שאלוני המחקר יכולים לעזור למדריך, למודרכות ולמערכת הייעוץ בנקודות זמן שונות, להבהיר ציפיות לגבי נחיצות ההדרכה בתחומים ובנושאים בעבודת היועץ. ניתן גם לזהות את סגנון ההדרכה המועדף על יועצים חינוכיים בעלי נסיון עבודה שונה.

מימצאי מחקר זה מכוונים למספר מסקנות יישומיות:

1. הצרכים המשתנים של מקבלי שירותי הייעוץ משפיעים על דפוס התפקיד של היועץ החינוכי המתפתח ומשתנה במערכת החינוך. שינויים במבנה התפקיד ובדרכי העבודה מחייבים זיהוי מתמיד של צורכי ההדרכה ליועץ כפרט ולקבוצות יועצים, על פי המוקדים המרכזיים שזוהו במחקר זה; הדרכת מורים והורים בתכניות התפתחותיות מניעתיות; ייעוץ פרטני תוך הדגשת תהליכי העזרה במקרים של מצבי לחץ, התנגדויות ותוקפנות; התמודדות עם לחצי תפקיד היועץ בכל הקשור למבנה התפקיד, לתקשורת בעבודת צוות, לנוהלים ולדילמות אתיות הקשורות בסודיות ובזכויות הפרט.
2. נמצא, כי קיים הבדל בסגנון ההדרכה המועדף על יועצים חסרי נסיון לעומת יועצים בעלי נסיון בעבודה, הן בתחום הפרטני והן בתחום המערכתי של עבודתם.
קבוצות היועצים הוותיקים ומדריכי היועצים מעדיפים את סגנון הייעוץ בהדרכה. היינו, המדריך כיועץ, כתומך וכעוזר במצבי קונפליקט תוך־אישיים, בין־אישיים ומערכתיים. מדריך לקבוצה זו של יועצים צריך להיות מומחה בפיתוח תהליכי ייעוץ, היוועצות והדרכה.
קבוצת היועצים החדשים והוותיקים פחות מעדיפים את סגנון ההוראה־למידה וההיוועצות בהדרכה. הדרכה תומכת, מובנית ויישומית תעזור להם בהתמודדות עם מצבי לחץ וחרדה הנובעים ממורכבות תפקיד היועץ.
בהכשרת מדריכי יועצים יש להדגיש את נושא סגנון ההדרכה, מההיבט של מודרכים ומדריכים.

3. מטרת ההדרכה היא לפתח יועצים חינוכיים הפועלים בדרך עצמאית ואינטגרטיבית המבוססת על שיקולי דעת מקצועיים. הדרכה מותאמת, העונה לצורכי המודרכים, מחייבת פיתוח תכנית הדרכה התפתחותית בתחום הפרטני והמערכתי של עבודת היועץ, זאת, משלב ההכשרה לשלבי העבודה בתפקיד המקצועי; מערך הדרכה המבוסס על זיהוי צרכים, הבהרת ציפיות וסגנון הדרכה מועדף, וכן מערך הדרכה המלווה במשוב, בהערכה ובמחקר.

ביבליוגרפיה

אורנשטיין, א., קאליש, ד., בינימיני, ד., כץ, י. (1991). (עורכים). **בין לומדים ומלמדים — מזוית ראייה אחרת**. משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי־ייעוצי, האגף לשירותי חינוך ורווחה, ירושלים.

אילון, ע., להד, מ. (1994). **כל החיים לפניך**. חיפה: נורד ארהרד, ר. (עורכת). (1995). היועץ החינוכי והערכה מחקרית. מחלקת הפרסומים, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, שירות פסיכולוגי ייעוצי.

ארהרד, ר., אל־דור, י. (1989). **חוסן נפשי**. תל־אביב: עמל, המרכז הפדגוגי טכנולוגי. משרד החינוך והתרבות, שירות פסיכולוגי ייעוצי, ירושלים.

ארנון, ח., מגן, צ. (1995). **תהליך ההדרכה בייעוץ חינוכי:** בחינת השונות בתפיסת מובחנות התפקיד בין מקבלי ההדרכה לעמיתיהם. הייעוץ החינוכי, ד' עמ' 1-26.

בנזימן, ח. (1988). **שעות קבלה — בריאות נפשית בבית הספר**. תל אביב: מודן.

בן עמי, י. (1995). יישוב סכסוכים ללא אלימות. משרד החינוך, התרבות והספורט. המזכירות הפדגוגית. היחידה לחינוך לדמוקרטיה ולדו־קיום.

דרום, ד. (1989). **אקלים של צמיחה**. תל־אביב: ספריית הפועלים.

הדרי, מחקר ופיתוח. (1996). מפקד היועצים החינוכיים 1995-1996. משרד החינוך והתרבות, שירות פסיכולוגי ייעוצי.

וירצברגר, א. (1982). עמימות בתפיסת תפקיד היועץ בכיתות א'-ו'. **חוות־דעת, 12**, 77-87.

כץ, י. (1990). פעולת היועץ החינוכי — תיאור דילמי. **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי ייעוצי.

לקט, ר., קריגר, ש. (1996). תכנית התפתחותית לכיתות א'-י"ב בנושא: מניעת שימוש לרעה בסמים ובאלכוהול ומניעת עישון. מחלקת פרסומים, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, שירות פסיכולוגי ייעוצי.

משרד החינוך, התרבות והספורט. (1996). חוזר מיוחד י"ז (התשנ"ו). בית הספר וההורים.

פרידמן, י., בנדס־יעקב, א. (1990). **קונפליקט ומשבר, הורים אל מול ממסד החינוך**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

קלינגמן, א. (1991). חינוך פסיכולוגי: סקר צרכים בקרב תלמידים בכיתות ז'-י"ב. אוניברסיטת חיפה. דו"ח מחקר.

קלינגמן, א. (1994). **התערבות פסיכולוגית בעת אסון**. משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, שירות פסיכולוגי ייעוצי, ירושלים: מחלקת הפרסומים.

קרון, ת., ירושלמי, ח. (1995). **הדרכה בפסיכותרפיה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.

רוזמן, מ. (1987). **סמים בראש**. ת"א: הוצאת רמות.

רש, נ., ברייניין, א., אביצור, א. (1989). **המערך המסייע במערכת החינוך, כיצד פועל? למי מסייע?** האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, ירושלים.

שכטמן, צ. (1987). **חינוך לערכים דמוקרטיים בבית הספר**. שירות פסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות. ירושלים.

שכטמן, צ. (1990). **חינוך לערכים דמוקרטיים בבית הספר**. אוניברסיטת חיפה: דו"ח מחקר.

שכטר, מ. (1994). **תכנית כישורי חיים לכיתות א'-י"ב**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.

Bernard, J. (1979). Supervision Training: A Discriminative Model. **Counselor Education and Supervision, 19(1)**, 60-68.

Bernard, J.M., & Goodyear, R.K. (1992). **Fundamentals of Clinical Supervision**. MA: Allyn & Bacon.

Blocher, D.H. (1988). Developmental Counseling Revisited. In R. Hayes & A.R. Auberey. (Ed.). **New Directions for Counseling and Human Development**. Denever, Colorado: Love Publishing Company.

Borders, L.D. (1991). Supervision and Evaluation. **The School Counselor, 38(3)**, 253-256.

Borders, L.D., & Dye, H.A. (1990). Counseling Supervisors: Standards for Preparation and Practice. **Journal of Counseling and Development, 69(1)**, 1-27.

Borders, L.D., & Leddick, G.R. (1987). **Hand Book of Counseling Supervision**. Alexandria, VA: American Association for Counselor Education and Supervision.

Borders, L.D., & Usher, C.H. (1992). Post-Degree supervision: Existing and Preferred Practices. **Journal of Counseling and Development, 70(5)**, 594-599.

Caple, R.B. (1987a). The Change Process in Developmental Theory: A Self Organization Paradigm. part 1. **Journal of College Student Personnel, 28(1)**, 4-11.

Caple, R.B. (1987b). The Change Process in Developmental Theory: A Self Organization Paradigm. part 2. **Journal of College Student Personnel, 28(2)**, 100-104.

Feltham, C. & Dryden, W. (1995). **Developing Counsellor Supervision**. London: Sage Publications.

Friedlander, M.L., & Ward, L.G. (1984). Development and Validation of the Supervisory Styles Inventory. **Journal of Counseling Psychology, 31(2)**, 149-157.

Holloway, E. (1995). **Clinical Supervision, A System Approach**. California: Sage Publications, Inc.

Gladding, S.T. (1988). **Counseling, a Comprehensive Profession**. Columbus, Ohaio: Merrill Publishing Company.

Hackney, H. (1990). Counselor Preparation for Future Needs. In H. Hackney (Ed.). **Changing Contexts for Counselor Preperation in the 1990s** (pp. 56-77).

Mead, E. (1990). **Effective Supervision**. New York; Brunner/Mazel, Publishers.

Morril, W.H., Oetting, E.R. & Hurst, J.C. (1974). Dimentions of Counselor Functioning. **Personnel and Guidance Journal, 52(2)**, 354-359.

Netmeyer, R.G., Johnston, M.W., & Burton, S. (1990). Analysis of Role Conflict and Role Ambiguity in a Structural Equations Framework. **Journal of Applied Psychology, 75(2)**, 148-157.

Stenack, R.J., & Dye, H.A. (1982). Behavioral Descriptions of Counseling Supervision Roles. **Counselor Education and Supervision. 21(4)**, 295-304.

Wirzberger, A. (1994). **Needs and Modes of Supervision for Educational Counselors**. Doctoral Dissertation. Ca; Columbia Pacific University.

Williams, A. (1995). **Visual and Active Supervision: Roles, Focus, Techniques**. New York, NY: Basic Books.

התפתחויות בהכשרת יועצים בייעוץ פרטני הומניסטי: מרוג'רס לשנות ה־90

ד"ר הדס ויסמן*

מטרת המאמר להציג את ההתפתחויות בעשור האחרון בייעוץ פרטני הומניסטי, המעוגנות במחקר על תהליכי שינוי, ולהציע מודל להכשרת יועצים חינוכיים המבוסס על התפתחויות אלה. המאמר התמקד בהכשרה באחת משיטות ההתערבות שפותחו לאחרונה, הנקראת "התערבות בנקודת תגובה בעייתית" (נת"ב). מודל ההכשרה כולל 4 שלבים: (1) למידה דידקטית של חומר תיאורטי על סוג זה של התערבות, הכוללת קריאה ודיון כיתתי; (2) למידה תפיסתית המתמקדת בהדגמה ובזיהוי התערבויות היועץ במקרים לדוגמה; (3) למידה חווייתית שבה התלמידים חווים את תפקיד היועץ והנועץ; ו־(4) למידה מעשית הכוללת יישום של שיטת ההתערבות עם נועץ־מתנדב מהשדה המציג נקודת תגובה בעייתית. מובאת דוגמה של התערבות בנת"ב, ומוצגים שלבי ההכשרה בהתערבות בנת"ב. ידונו המשמעויות להכשרת יועצים במטרה להגביר את יעילותו של הייעוץ הפרטני במסגרת בית הספר.

מבוא

הגישה הייעוצית ההומניסטית שרוג'רס התווה את דרכה בתחילת שנות ה־50, היוותה מאז ומתמיד אחת מאבני הפינה בהכשרת יועצים חינוכיים. בעשור האחרון חלו התפתחויות חשובות בייעוץ הומניסטי, המסמנות שינוי בגישה ההומניסיטית לייעוץ פרטני בשנות ה־90. התפתחויות אלו מושפעות מתיאוריות פסיכולוגיות

* פסיכולוגית קלינית ומרצה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת חיפה במגמה לייעוץ חינוכי.

ברצוני להודות למלמדי ולחברי בקבוצת המחקר של Elliott & Rice, Greenberg בנושא ייעוץ חווייתי־תהליכי שלקחתי בו חלק בקנדה, ולסטודנטים שהשתתפו בסמינר באוניברסיטת חיפה.

המאמר מבוסס על הרצאה שניתנה בכנס ה־11 של איל"ה, האוניברסיטה העברית בירושלים, פברואר 1995.

חדשות בתחום הקוגניציה והרגש (Greenberg & Safran, 1989). גישות אלו מלוות במחקר על תהליכי שינוי בייעוץ, מחקר שאף הוא עבר התפתחויות רבות מאז שרוג'רס החל בהקלטת השעות הטיפוליות לצורך מחקר (Greenberg, Elliot, & Lietar, 1994). במאמר זה נתמקד בהכשרה באחת משיטות ההתערבות שפותחה לאחרונה, הנקראת "התערבות בנקודת תגובה בעייתית" (נת"ב). במסגרת היותי חברה בקבוצת המחקר של רייס, שפיתחה את השיטה, עסקתי בייעוץ ובמחקר בגישה זו. במאמר יובאו הרקע התיאורטי להתפתחות הגישה, מודל ההתערבות והדגמה של התערבות בנקודת תגובה בעייתית. לאחר מכן, יוצגו שלבי ההכשרה בהתערבות בנת"ב, כפי שיושמו במסגרת של סמינר בלימודי שנה ג' בייעוץ חינוכי באוניברסיטת חיפה, בארבע השנים האחרונות.

הכשרת יועצים בייעוץ חווייתי

תרפיה חווייתית (Experimential Therapy) מתייחסת למיגוון רחב של תרפיות הומניסטיות ופנומנולוגיות שצמחו בשנות ה־40 וה־50, בעיקר כאלטרנטיבה לאסכולות הפסיכואנליטית וההתנהגותית (כפי שמסלאו קרא לגישה ההומניסטית בפסיכולוגיה, "הכוח השלישי"). המסורת של טיפול חווייתי מיוצגת בעיקר על ידי העבודה של קרל רוג'רס, אבי תרפיית הקליינט־במרכז (Client-Centered Therapy) ופריץ פרלס, אבי תרפיית הגשטלט. ניתן לאפיין תרפיה חווייתית, כמתמקדת בהעלאת המודעות של הקליינט ביחס לרגשותיו, לתפיסותיו ולמצבו הפיסי בהווה, תוך הדגשת היווצרות קשר מקבל (I-THOU) בין הנועץ והיועץ. היועץ מנסה להגביר את המודעות של הנועץ וההתנסות והביטוי של חומר בעל משמעות רגשית. היועץ רואה את הנועץ כבעל פוטנציאל לצמיחה וכמומחה לגבי החוויה שלו, ונמנע מלפרש את הסיבות לחוויה או לייעץ לו כיצד לפתור את בעיותיו. במקום זה, היועץ מנסה להנחות את הנועץ להתמקד בחוויה ולגרות חוויות חדשות, במטרה לגלות משהו חדש לגבי אופן התיפקוד שלו בעולם (Greenberg & Goldman, 1988).

ההנחה הבסיסית של תרפיית הקליינט־במרכז על־פי רוג'רס (1957) היתה, שרמות גבוהות של אמפתיה מדויקת, חמימות שאינה משתלטת וכנות, קשורות עם שינוי בונה אצל הנועץ, ושהעדר התנאים הללו יוביל להרעה אצל הנועץ. הטענה הזו תרמה להיקף גדול של ספרות ומחקר, שהתמקדו בהכשרת יועצים במיומנויות, בעמדות ובהתנהגויות הכרחיות כדי ליצור את התנאים לשינוי (Truax & Carkhuff,

1967). באופן ייחודי, המחקר שהתמקד באמפתיה הראה שאמפתיה איננה תכונה, אלא תלויה בקונטקסט הטיפולי המסוים, יותר משהינה מאפיין של היועץ (Mitchell, Bozarth, & Krauft, 1977). מכאן, ששיקוף אמפתי איננו רק פעולה רפלקסיבית, אלא תהליך אינטראקטיבי מורכב, המתרחש דרך ערוצי תקשורת רבים. אי לכך, היכולת להיות אמפטי באופן מדויק נרכשת דרך נסיון, הכרוך בזמן ובצמיחה אישית. (Greenberg & Goldman, 1988).

התפתחויות עכשוויות

רייס וגרינברג (1984) הציעו שטיפול חווייתי יורכב מסידרה של מאורעות של "כאשר־אז" (WHEN-THEN). במאורעות כאלה, **הכאשר** הינו סמן (marker) שהנועץ מציג (כגון: הצהרה של קונפליקט), **והאז** הינו ההתערבות המסוימת שאיתה היועץ מתערב בסמן, כמו הצעה לדיאלוג בין היבטים שונים של הקונפליקט (למשל, התערבות האופיינית לגשטלט של דיאלוג בין שני כסאות). בגישה זו היועץ צריך מיומנות בזיהוי הסמן לקביעת התיזמון הנכון של ההתערבות המתאימה. מכאן, שהגישה הינה "מכותבת סמן" (marker driven), בכך שהיועץ מתערב בטכניקות מסוימות, כאשר עולים סמנים מסוימים (Greenberg, 1986; 1991). כמו כן, זאת היא גישה "ממוקדת־מטלה" (task-focused), בכך שההתערבות מתוכננת לסייע לנועץ במטלה טיפולית מסוימת, כדי לפתור את הבעיה המוצגת בסמן (שפלר, ויסמן, רקנטי ורונן, 1990; ויסמן ושפלר, 1993). חשוב לציין כאן, שאין הכוונה למטלה התנהגותית או לפתרון בעיות, אלא למטלות קוגניטיביות־רגשיות (Greenberg & Sarfan, 1987; 1989). יוצא מכך, שהכשרת יועצים בגישה זו מכוונת לזיהוי סמנים והגדרתם, וללימוד מיומנויות ייחודיות להתערבות בסמן מסוים, על מנת לסייע לנועץ במטלה קוגניטיבית־רגשית מסוימת.

בגישה המכותבת־סמן וממוקדת־מטלה, היועץ פועל על פי מודל המציין את השלבים שעל הנועץ לעבור כדי להגיע לפתרון המטלה. במובן זה, היועץ הינו מסייע בתהליכים שיובילו לפתרון המטלה. רייס (1984) התייחסה לאספקט זה של הקשר הייעוצי בתרפית הקליינט־במרכז כ"קשר הטיפול הרלוונטי למטלה", להבדיל מ"הקשר הטיפולי הראשוני", שעיקרו חוויה אמפטית בסיסית. רייס (1984) טענה שאצל רוב הנועצים, לאחר שהתבסס הקשר הייעוצי הראשוני, תפקיד היועץ הוא לסייע בעיבוד מחדש של מטלות קוגנטיביות־רגשיות. היועץ הממוקד במטלה איננו מכוון את התוכן (לדוגמה, איננו מעוניין דווקא בתכנים אדיפליים,

או בתכנים סביב הערכה־עצמית), אך הוא מכוון את התהליך (process-directive). היועץ איננו מעוניין באיבחון ובמיון של מטופלים על פי הדיאגנוזות המקובלות, אלא באיבחון התהליך שעל הנועץ לעבור כדי לפתור את המטלה, כלומר, דיאגנוזה של תהליכים (process diagnosis). במובן זה, הייעוץ ממוקד המטלה נשאר נאמן לייעוץ הרוג'ריאני, כך שהנועץ הוא המומחה לגבי החוויה שלו, אך היועץ הוא המומחה לתהליכים מסייעים. לדוגמה, היועץ מכוון תהליכים מסוימים במטלה של הנת"ב, כפי שנראה בדוגמה שתוצג בהמשך.

חשוב להבהיר, שבתפיסה של הגישה התהליכית המסייעת Facilitative Approach-Process, העמדות הרוג'ריניות של אמפתיה, חוסר־שיפוטיות, כבוד וכנות (רוג'רס, 1957) הינן מרכזיות ליצירת שינוי, והינן התנאים האופטימליים להביא לסוגי העיבוד הרגשי שבמרכז הגישה הזו. כמו כן, אמפתיה הינה הכרחית לדיאגנוזה של תהליכים. מכאן, שהיועץ בגישה זו מסייע לעיבוד חווייתי על ידי הצעות לכיווני תהליך. אך חשוב לזכור, שגם כאן הצעות אלו נעשות בצורה שלא כופה את הכיוון על הנועץ, אלא בצורה שיתופית, שבודקת עם הנועץ את תחושותיו, כשהנועץ נשאר המומחה לגבי החוויה שלו ושותף פעיל בתהליך השינוי. המאזן, איפוא, בין תגובתיות להכוונה הינו נושא מרכזי למודל הזה, והינו בעת ובעונה אחת, הצד החזק והצד הבעייתי שבו (גרינברג, רייס ואליוט, 1993).

לצורך הדגמת הגישה אציג סוג של סמן בגישת הקליינט־במרכז, שרייס (1984) קראה לו "נקודת תגובה בעייתית" (PRP, Problematic Reaction Point), ושבקיצור אנו קוראים לו נת"ב. כפי שיתברר בהמשך, הקיצור העברי נת"ב מתאים משתי סיבות: ראשית, היועץ "מנתב" את התהליך על פי המודל לפתרון נקודת תגובה בעייתית. שנית, התהליך שהנועץ עובר, בדומה ל"נת"ב", אכן מראה לנועץ את הדרך (על־פי מילון אבן שושן, נתב — "קבע נתיב או סימן דרך לעבור בה").

התערבות בנקודת תגובה בעייתית

ההגדרה של הסמן עבור נת"ב הינה מבנית ולא תכנית. מבחינה מבנית, על סמן הנת"ב להכיל את שלושת האלמנטים הבאים:

1. מקרה מסוים בסיטואציה מסוימת. משהו שמתחיל ב־"פעם אחת...", או "אתמול כאשר..." כלומר, התחלה של סיפור על מקרה שקרה לנועץ.
2. תגובה רגשית ו/או התנהגותית של הנועץ בסיטואציה המסוימת הנ"ל.

3. איזשהו סימן שהתגובה של הנועץ נתפסת על ידו כבעייתית, מוזרה, מוגזמת (כגון: תגובת־יתר), או לא ברורה.

דוגמה של נת"ב היא הבאה: "אתמול בערב כשעבדתי בפאב, רותי חברתי שאלה אותי 'מה העניינים עם בועז', קפצתי ואמרתי לה בבהלה, 'מה פתאום את שואלת אותי על בועז', ואני לא מבינה למה הגבתי ככה, הרי רותי חברה שלי, וטבעי שתשאל על בועז (החבר של הנועצת)". בדוגמה זאת מתקיימים שלושת המרכיבים של סמן הנת"ב: (1) הנועצת מדברת על סיטואציה מסוימת שהתרחשה בפאב; (2) היא מדווחת על תגובה רגשית (בהלה) והתנהגותית (קפצה ואמרה לחברה מה פתאום היא שואלת על החבר); ו־(3) העובדה שהיא מציינת שאינה מבינה את תגובתה, ושהתגובה לא נראית לה הגיונית, מסמנת את המוכנות להתערבות. התפקיד של היועץ אחרי שהוא מזהה נת"ב, הינו להתערב בצורה שמסייעת לנועץ לחקור את הסיטואציה על כל מרכיביה, הרגשות שעוררה והתפיסה של מרכיביה, דבר שיוביל להבנת התגובה. הבנת התגובה מובילה לחקירה של סכימות־עצמי שהתעוררו בסיטואציה, והנת"ב מגיע לפתרון, כאשר הנועץ מגיע להבנה־עצמית חדשה בקשר לעצמו ואופן תיפקודו.

כפי שצויין קודם לכן, בגישה המכותבת־סמן וממוקדת־מטלה היועץ פועל על פי מודל המציין את השלבים לפתרון המטלה, שבמקרה שלנו הינו המודל לפתרון נת"ב. במובן זה, היועץ מנתב את התהליך לפתרון הנת"ב. המודל של רייס לפתרון נת"ב (גרינברג, רייס ואליוט, 1993) מוצג להלן.

המודל של רייס: שלבים בפתרון של נקודת תגובה בעייתית (נת"ב)

שלב I: עמדת פתיחה לחקירה	1. הסמן: מצהיר את התגובה הבעייתית. 2. מאשר מה הרגיש כבעייתי ומוכן לאקספלורציה.	
שלב II: מעורר מחדש את החוויה	3. נכנס לסצינה בצורה חיה ומתחיל לחוות מחדש. 4. מחפש ומזהה את האלמנט הבולט בסיטואצית הגירוי.	
שלב III: עוקב אחרי המשמעות הייחודית של הגירוי כפי שנתפס	מקשיב בנפרד לתגובה הרגשית ו/או לתפיסה הסובייקטיבית של סיטואצית הגירוי. 5. מתמקד בתגובה הרגשית לגירוי הנתפס. 6. מתמקד בתפיסה הסובייקטיבית של הגירוי כפי שנתפס. **גשר המשמעות:** פתרון חלקי־מזהה את החוליה המקשרת בין התגובה הבעייתית והתפיסה של האימפקט של הגירוי.	
שלב IV: זיהוי ובדיקה מחדש של סכימות־עצמי	7. למרות שעדין מעורב בצורה חווייתית, מסוגל לעמוד מהצד ולבחון את אופן התיפקוד שלו/שלה בהקשר של הצרכים, הרצונות, הפחדים, הערכים, הצריכים, ותכונות אישיות "אני _____" "אני צריך _____" "אלי _____" "אני עושה _____" 8. מרחיב את האקספלורציה ובוחן מחדש סכימות־עצמי והתוצאות שלהן דרך קישורים לסיטואציות אחרות בחיים. **פתרון:** מודעות חדשה והבנה של אספקטים חשובים של אופן התפקוד שלו/שלה בצורה שמבנה מחדש את הנושא. ישנה מודעות חדשה של מה היא/הוא רוצה לשנות, ותחושה של כוח לעשות את השינויים.	

לפני שאגש לנושא של הכשרת יועצים חינוכיים, אדגים את השלבים של המודל להתערבות בנת"ב, מהצגת הסמן ועד לשלב הפתרון, באמצעות הדוגמה הבאה, שקראתי לה "נת"ב — חדר־המורים".

נת"ב לדוגמה: נת"ב חדר־מורים*

הנועצת, נקרא לה נורית, מורה בת 35, שהתנדבה להציג נת"ב לצורך תרגיל של סטודנטית שנה ג' לתואר ראשון בייעוץ חינוכי. הסטודנטית בקשה את שיתוף הפעולה של המתנדבת, הסבירה לה מהו נת"ב תוך מתן דוגמאות, והנת"ב להלן הובא על ידי המתנדבת־נועצת. אציג קטעים של התהליך בפגישה, על מנת להדגים את השלבים על פי המודל של רייס (ראה תרשים מס' 1). הסטודנטית הוכשרה להתערב בנת"ב על פי המודל להכשרה שיוצג בהמשך.

שלב I: עמדת פתיחה לחקירה

1. הסמן:

"בשבוע שעבר נכנסתי לחדר מורים והחזקתי את קופסת הסיגריות שלי ביד עם הגפרורים. בחדרי מורים אסור היום לעשן, אז יש לנו חדר עישון קטן על־יד. נכנסתי להצטרף לקבוצה של מורות שעמדה שם בפינה ועוד בקושי פתחתי את הדלת של חדר המורים ואז חברה שלי, דליה, התנפלה עלי ואמרה: 'את לא מתכוונת לעשן כאן', אז נורא נעלבתי ואמרתי לה ככה בקול רם, מקצה אחד לקצה השני, 'מה זו התוקפנות עלייך היום, מה את תוקפנית כל־כך'... ונעלבתי, אבל לא אמרתי לה שנעלבתי מהצורה הזו."

היועצת מזהה שזהו אכן סמן של נת"ב המכיל את שלושת המרכיבים: (1) סיטואציה מסוימת שהתרחשה בחדר המורים; (2) תגובה רגשית (נעלבה) והתנהגותית (ענתה בצורה מסוימת); ו־(3) אמירה המציינת שהתגובה לא ברורה לנועצת מבחינת עוצמתה ותוכנה (מה פשר ההעלבות?).

2. מאשרת מה הרגישה כבעייתי ומוכנה לאקספלורציה:

"אני לא מבינה למה הגבתי בכזו תוקפנות, זה לא אופייני לי ובס"ה היא חברה שלי, וזה שנעלבתי, אבל לא אמרתי לה שנעלבתי מהצורה הזו... אני רוצה לבדוק למה כעסתי כל כך, וזה שנעלבתי".

כאן הנועצת בדקה עם היועצת מה נחווה כבעייתי וקבלה אישור לכך, שאכן זהו נת"ב, ושיש מוכנות להתערבות.

---

* הדוגמה לקוחה מתרגיל של סטודנטית שנה ג' לתואר ראשון בייעוץ. המרואיינת נתנה הסכמתה להקלטת הפגישה וכן להצגת הדוגמה, תוך שמירה על האנונימיות שלה.

שלב II: מעוררת מחדש את החוויה

3. **נכנסת לסצינה בצורה חיה ומתחילה לחוות מחדש:**

בשלב זה היועצת מסייעת לנועצת לבנות את הסיטואציה, על מנת שתחווה מחדש את רגשותיה בחדר המורים ברגע התגובה.

יועצת: "בואי נחזור לסיטואציה, תתארי לי מה היה, איפה, וכו'"

נועצת: "זה היה בערך ב־11:30 בהפסקה השנייה, כבר אחרי כמה שעות עבודה, נכנסתי לחדר מורים, כזה לעשות רילקס, להתיישב אחרי כמה שעות... נכנסתי וראיתי קבוצת מורות שרציתי להתקרב אליהן... דליה עמדה איתן בקצה השני של החדר ואני פתחתי את הדלת, ועוד לא הספקתי לסגור את הדלת והיא כבר ירדה עלי. האמת, שהדבר שהכי בא לי לעשות זה לסגור את הדלת וללכת משם, אבל לצאת זה להתקפל, אז לא עשיתי את זה."

4. **מחפשת ומזהה את האלמנט הבולט בסיטואצית הגירוי:**

נועצת: "אני תרגמתי את זה כאילו הנה היא מושיטה איזו יד שמונעת ממני להצטרף לחבורה".

יועצת: "כאילו שהיא עושה לך עם היד ככה תהיי שם, תשארי בחוץ, אל תבואי אלינו, ובודדה אותך."

נועצת: "ממש זהו. אני פתאום הרגשתי מבודדת, ככה אני לא יכולה להתקרב לחברות. הנה הסיגריה עומדת ביני לבין להיות עם כולם."

יועצת: "והיא גם האירה עלייך באור הזרקורים".

נועצת: "כן, פתאום כל חדר המורים הסתכל עלי. הרגשתי שוב אחרת, יוצאת דופן. הם, הטובים — לא מעשנים ואני — הרעה."

היועצת מנסה לברר את הבעות הפנים והטון של החברה, ובתשובה הנועצת עונה: "טון של אמא שאומרת לילד שלה איך להתנהג" "היא תפסה עלי גובה".

שלב III: מקשיבה בנפרד לתגובה הרגשית ו/או לתפיסה הסובייקטיבית של סיטואצית הגירוי

5. **מתמקדת בתגובה הרגשית לגירוי הנתפס:**

"אז קודם כל הרגשתי לבד, כל הקבוצה שם ואני לבד ואני בודדה. הרגשתי כאילו היא תפסה אותי, זה מה שכל כך מרגיז אותי. הרי לא עישנתי. היא תפסה אותי כמו אמא שלי בקטעים שכן הייתי בסדר והיא עוד פעם אומרת לי שאני לא בסדר.

6. **מתמקדת בתפיסה הסובייקטיבית של הגירוי כפי שנתפס:**

"כל הסיטואציה בקבוצה, שאני רוצה להתקרב לקבוצה והיא לא נותנת לי להתקרב לקבוצה. כמו מלכות כיתה שלא נותנות להתקרב, כמו בגיל בית הספר יש מקרים שאת מתקרבת לקבוצה ומישהו עושה ממך צחוק."

גשר המשמעות: פתרון חלקי:

"מה שדליה עשתה היה להגיד לי הנה את רעה, את לא מצליחה, הרי מראש אני יודעת שאת תעשני, אני כבר מראש יודעת שאת לא תחזיקי מעמד. מצחיק, אולי בגלל זה כל כך נעלבתי. כן, אולי בגלל שהיא דברה אלי כמו אמא שלי, אז אני הרגשתי כמו ילדה קטנה שמשפילים אותה, ילדה זרה, בחוץ, שלא יכולה להתקרב לחברות שלה... העישון זה לא קטע שאני מתגאה בו, הוא מסמל אצלי את החולשה שלי, את חוסר האופי, את חוסר היכולת להחליט ולעמוד בהחלטות."

אנו רואים שכאשר הנועצת מגיעה לגשר המשמעות, היא מזהה את החוליה החסרה בין הגירוי, כפי שנתפס בסיטואציה. זיהוי החוליה החסרה מאפשר לה עכשו להבין את התגובה שלא היתה מובנת קודם לכן: "הגבתי אליה כמו אל אמא שלי. כמו על הילדות הבסדריות שיכולות הכל, ואני לא יכולה. זה מצחיק, כמו שהייתי ילדה קטנה שם, כמו ילדה קטנה שאין לה מה לעשות, רק להעלם. מה שאני פתאום קולטת זה שהאשמתי אותה בתוקפנות, אבל בעצם אני הייתי נורא תוקפנית וזה לא מקרה."

בשלב הבא האקספלורציה של הנועצת מתרחבת וכאן, למעשה, היועצת מתערבת באופן הדומה יותר למה שאנו רגילים לראות בייעוץ בגישה רוג'ריינית.

שלב IV: זיהוי ובדיקה מחדש של סכימות־עצמי

7. **למרות שעדיין מעורבת בצורה חווייתית, מסוגלת לעמוד מהצד ולבחון את אופן התיפקוד שלה בהקשר של הצרכים, הרצונות, הפחדים, הערכים, הצריכים, ותכונות אישיות:**

יועצת: "את אמרת שהסיטואציה שתופסים אותך על חם מוכרת לך."

נועצת: "זה בטח קורה לכל הבנות, שמרגישות ככה עם האמהות. בגיל 16 היתה לי תקופה שנורא זללתי ונורא השמנתי. אמא שלי נורא ירדה עלי ומאוד ביקרה אותי. לא הצלחתי להכניס משהו לפה בלי שיהיה לה מה להגיד. אבל רציתי לעשות דיאטה, וגם בימים שהייתי בסדר ושמרתי והייתי מכניסה משהו לפה, גם אז היא היתה יורדת עלי. הרגשתי שאין סיכוי, כי גם כשאני לא אוכלת ובסדר, היה לה מה להגיד והיתה לא מרוצה."

8. **מרחיבה את האקספלורציה ובוחנת מחדש סכימות־עצמי והתוצאות שלהן דרך קישורים לסיטואציות אחרות בחיים:**

"נורא קשה לי לקבל את הלא בסדר שלי. אני לא מושלמת ויש לי פשלות, ונורא קשה לי לקבל את הקטע הזה עם העישון, שאני לא חיה איתו בשלום. מה שקרה לי שם בחדר המורים, זה כאילו לוקחים זכוכית מגדלת... ומתמקדים בחלק הזה שגודל וגודל, וכל שאר החלקים נעלמים."

פתרון: מודעות חדשה והבנה של אספקטים חשובים של אופן התיפקוד שלה בצורה שמבנה מחדש את הנושא. ישנה מודעות חדשה של מה היא רוצה לשנות, ותחושה שיש לה את הכוח לעשות את השינויים:

"להפרד מהסיגריה זה כמו להפרד מהילדה הקטנה שלא יכולה ואני חושבת שעוד לא נפרדתי ממנה". כאן אנו רואים, איך מעבודה חווייתית עם סיטואציה בין־אישית מסוימת שבה התגובה של הנועצת לא היתה מובנת לה, היא הגיעה להבנה עצמית חדשה, תוך בחינה מחדש של סכימות־עצמי, כגון, מה זה בשבילה להיות בסדר ולא בסדר.

הכשרת יועצים בהתערבות בנקודת תגובה בעייתית

בעקבות עבודת המחקר שלי עם קבוצת המחקר של רייס בטורונטו (Wiseman & Rice, 1989; Wiseman, 1992) התעניינתי בהכשרת יועצים להתערבות בנת"ב. בתשנ"א בניתי סמינר בלימודי שנה ג' בייעוץ חינוכי באוניברסיטת חיפה, שבמסגרתו הכשרתי את הסטודנטים להתערבות בנת"ב. כפי שניתן לצפות, לא ניתן לתת הכשרה זו לפני שהסטודנט קבל כבר קודם לכן את הבסיס של הראיון הייעוצי, והינו מיומן בשיקופים, הבהרות וכו'. לכן הקורס "הראיון הייעוצי", שניתן אצלינו בשנה ב' (שהיא למעשה שנה א' של המגמה לייעוץ), מהווה דרישת־קדם לסמינר. יש לציין, שמודל ההכשרה הוא למעשה מודל הכשרה להתערבות מכותבת־סמן וממוקדת־מטלה, על פי הגישה של גרינברג, רייס ואליוט (1993), ואינו מוגבל אך ורק להכשרה להתערבות עם הסמן של הנת"ב. המודל שיתואר להלן כולל ארבעה שלבי הכשרה: (1) למידה דידקטית; (2) למידה תפיסתית; (3) למידה חווייתית ו־(4) למידה מעשית.

בשלב הראשון, הכולל **למידה דידקטית** של חומר תיאורטי, הסטודנטים קוראים את הספרות על הגישה מכותבת־הסמן ומכירים את המושגים, סמן, מטלה וכו'. לאחר מכן, הקריאה מתמקדת בחומר תיאורטי על התפקיד המעורר של היועץ,

וההבחנה בין שיקוף מעורר ושיקוף משמר (רייס, 1974), שהינה הבסיס להתערבות בנת"ב. הקריאה משיעור לשיעור מלווה בדיון כיתתי על חומר הקריאה, הבהרת המושגים והדוגמאות מחומר הקריאה (Rice & Saperia, 1984).

השלב השני הינו השלב של **למידה תפיסתית**, המתמקדת בהדגמה ובזיהוי התערבויות היועץ במקרים לדוגמה. אנו עוברים בכיתה על דוגמאות של נת"בים, הן דרך שמיעת הקלטות והן דרך הקראת שיכתובים מילה במילה של פגישות עם נת"ב. החומר, חלקו באנגלית מקבוצת המחקר בקנדה, וכיום רובו מבוסס על חומר בעברית של נת"בים לדוגמה (כמו זו המובאת במאמר זה), שנעשו עם סטודנטים משנים קודמות (שהמרואיינים שלהם נתנו הסכמה לכך). הסטודנטים מתאמנים בזיהוי הסמן ובזיהוי שלבי ההתערבות על פי המודל של הנת"ב. המטרה היא, ללמוד מהדוגמאות את שלבי ההתערבות. לקראת סיום שלב זה, הסטודנטים מקבלים דוגמה מודפסת של נת"ב על כל שלביו, וצריכים לזהות את מרכיבי המודל. מכיוון שכל נת"ב הינו שונה, כפי שכל נועץ הינו שונה, שלב זה דורש מהסטודנט ליישם את החומר התיאורטי ולזהות תפיסתית את התהליכים בראיון.

השלב השלישי כולל **למידה חווייתית**, שבה התלמידים חווים את תפקיד היועץ והנועץ. שלב זה הינו שלב מרכזי בהכשרה. הסטודנטים מביאים נת"ב והכיתה, קודם כל, מחליטה האם הוא עונה על הקריטריונים לזיהוי הסמן. במידה ואכן זהו נת"ב, סטודנט אחר מתנדב להיות היועץ. כך הסטודנטים מתאמנים בתפקיד היועץ, אך גם, לא פחות חשוב, חווים את התהליך מתוך החוויה של הנועץ. לחלק זה של ההכשרה, מטבע הדברים, הסטודנטים נרתמים בהתלהבות. בשלב זה אנו משלבים את השיטה של שיחזור בין־אישי (Interpersonal Process Recall, IPR) כדי להעמיק את הלמידה. בשיטה של שיחזור בין־אישי הפגישה שזה עתה הוקלטה וצולמה בוידיאו, מושמעת/מוקרנת לנועץ ו/או ליועץ, אשר משחזר את אשר חשב והרגיש בקטעים שצולמו (אליוט, 1986). במחקרי ערכתי שיחזורים בין־אישיים לנועץ של התהליך שחווה בפגישה שבה היתה התערבות בנת"ב. מטרת השיטה היתה, לבחון את המודל של הנת"ב מנקודת מבטו של הנועץ (ויסמן, 1992). בשונה מזאת, המטרה של השימוש בשיטה של שיחזור בין־אישי בתהליך ההכשרה של הסטודנטים הינה להעמיק את הלמידה החווייתית. התירגול החווייתי מוקלט ומצולם, ואחר כך הנועץ/סטודנט והיועץ/סטודנט משחזרים את מחשבותיהם ורגשותיהם בנקודות מסוימות בתהליך. שאר הסטודנטים הצופים

בתהליך השיחזור, משתתפים בניתוח דיווחי השיחזור של היועץ והנועץ. למשל, אם הנת"ב שבדוגמה היה מוקלט ומושמע למתנדבת, היינו עוצרים את הקלטת בנקודה שהיועצת אמרה: "כאילו שהיא עושה לך עם היד ככה תהיי שם, תשארי בחוץ, אל תבואי אלינו, ובודדה אותך", והיינו שומעים מהנועצת מה היתה ההשפעה של ההתערבות הזו עליה. כלומר, מה היא עוררה אצלה, והאם התערבות היועצת היתה כאן מסייעת או מעכבת. בצורה זו הלמידה היא של רגע־לרגע בתהליך, ולא בצורת משוב כללי.

השלב הרביעי והאחרון הוא שלב של **למידה מעשית**, הכוללת יישום של שיטת ההתערבות עם נועץ־מתנדב מהשדה המציג נקודת תגובה בעייתית. בשלב זה, כל סטודנט צריך למצוא מתנדב שיסכים להתראיין ושיוכל להציג נת"ב. לאחר שהמתנדב הציג נת"ב והסטודנט/מראיין מחליט שהוא עונה על הקריטריונים של הסמן, הוא עורך התערבות בנקודת תגובה בעייתית על פי המודל שנלמד בשיעורים. הפגישה מוקלטת ומשוכתבת רגע־לרגע. העבודה הסופית הכתובה של הסמינר כוללת הגשת הראיון המשוכתב, ניתוח של הראיון בהתאם לשלבים ולזיהויים ודיון ביקורתי בתהליך, איפה יכלו להתערב בצורה אחרת וכדומה. יש לציין, שהלמידה מחלק זה היא במידה רבה תוצר של השלבים הקודמים. כמו כן, ניתוח הראיון בצורה מפורטת של ניתוח התהליך רגע־לרגע על סמך מודל שנבנה באופן קליני־מחקרי, מחדדת את החשיבה הייעוצית־מחקרית של הסטודנטים.

סיכום

במאמר זה הוצג מודל להתערבות בנקודת תגובה בעייתית כדוגמה לגישה המכותבת־סמן וממוקדת — מטלה בגישה החווייתית, ברוח המחקר בתהליכי שינוי בשנות ה־90. מהנסיון של ארבע שנים בהכשרת סטודנטים בייעוץ בגישה זו עולה, כי הגישה ניתנת ליישום במסגרת ייעוץ פרטני בבית הספר. בין יתרונותיה של הגישה בחרתי להצביע על שתי נקודות שנראות לי מרכזיות: ראשית, זאת היא גישה ממוקדת המתאימה להתערבות קצרת־מודע במסגרת ייעוץ פרטני בבית הספר. היא מתאימה בעיקר לברור בעיות ביחסים בין־אישיים אצל תלמידים ותלמידות, החל מחטיבת הביניים ומעלה. ההתערבות בנת"ב מאפשרת במיוחד כניסה מהירה לחוויותיו של התלמיד ומובילה להבנה עצמית חדשה. שנית, בכך שהגישה ממוקדת־המטלה מעוגנת במחקר, היא מקרבת אותנו לאידיאל שאנו שואפים לו של יועץ־חוקר (ארהרד, 1995). אין הכרח שהיועץ יעסוק ישירות

במחקר תהליך אמפירי (לסקירת המחקר בתחום ראה גרינברג, אליוט וליאטר, 1994), אך מודל ההכשרה שהוצג במאמר חושף את הסטודנט למחקר בתחום קשה ומרתק זה ומחדד אצלו חשיבה מחקרית ביחס לתהליכי הייעוץ. לאור שתי נקודות אלה נראה, שלהכשרה בגישה התהליכית המסייעת, שהוצגה במאמר הנוכחי, יש את הפוטנציאל להגביר את יעילותו של הייעוץ הפרטני במסגרת בית הספר.

ביבליוגרפיה

ארהרד, ר. (1995). פובית־מחקר של יועצים חינוכיים — אבחנה והמלצות לטיפול. הרצה שהוצגה בכנס ה־11 של אייל"ה, האוניברסיטה העברית בירושלים, פברואר 1995.

ויסמן, ה., ושפלר, ג. (1939) חקר מאורע היסוגיה המרכזיתי: ניתוחי תהליך בסידרת מקרים. בשפלר, ג. **פסיכותרפיה מוגבלת בזמן: תיאוריה, טיפול, מחקר** (עמ' 202-208). ירושלים: מאגנס.

שפלר, ג., ויסמן, ה., קנטי, ל. ורונן, י. (1990). שימוש בפרדיגמת המאורעות במחקר תהליך השינוי בטיפול דינמי קצר־מועד. **שיחות: כתב־עת ישראלי לפסיכותרפיה**, ד(3), 183-192.

Elliott, R. (1986). Interpersonal Process Recall (IPR) as a Psychotherapy Process Research Method. In L.S. Greenberg & W.M. Pinsof (Eds.), **The Psychotherapeutic Process: A Research Handbook** (pp. 503-527). New York: Guilford Press.

Greenberg, L.S. (1986). Change Procsess Research. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54**. 4-9.

Greenberg, L.S. (1990). Research on the Process of Change. **Psychotherapy Research, 1** 3-16.

Greenberg, L., Elliott, R. & Lietaer, G. (1994). Research on Experimental Psychotherapies. In A.E. Bergin, & S.L. Garfield (Eds.) **Handbook of Psychotherapy and Behavior Change** (4th edition), pp. 509-539.

Greenberg, L., & Goldman, R. (1988). Training in Experimential Therapy. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56**, 696-702.

Greenberg, L., Rice, L., & Elliott, R. (1993). **Facilitating Emotional Change: The Moment-by-Moment Process**. New York: Guilford Press.

Greenberg, L.S., & Safran, J.D. (1987). **Emotion in Psychotherapy: Affect, Cognition, and the Process of Change**. New York: Guilford Press.

Greenberg, L.S., & Safran, J.D. (1989). Emotion in Psychotherapy. **American Psychologist, 44**, 19-29.

Mitchell, K.M., Bozarth, J.D., & Krauft, C.C. (1977). A Reappraisal of Therapeutic Effectiveness of Accurate Empathy, Nonpssessive Warmth, and Genuineness. In A.S. Gurman & A.M. Razin (Eds.), **Effective Psychotherapy: A Handbook of Research** (pp. 482-502). New York: Pergamon.

Rice, L.N. (1974). The Evocative Function of the Therapist. In D.A. Wexler and L.N. Rice (Eds.), **Innovations in Client-Centered Therapy**, (pp. 289-312). New York: Wiley.

Rice, L.N. 91984). Client Tasks in Client-Centered Therapy. In R. Levant and J. Schlein (Eds.), **Client-Centered Therapy and the Person-Centered Approach: New Directions in Theory, Research and Practice**. New York: Praeger.

Rice, L.N., & Greenberg, L.S. (eds.). (1984). **Patterns of Change: Intensive Analysis of Psychotherapy Process**. New York: Guilford Press.

Rice, L.N., & Greenberg, L.S. (1991). Two Affective Change Events in Client-Cerntered Therapy. In J.D. Safran and L.S. Greenberg (Eds.), **Affective Change Events in Psychotherapy**. New York: Academic Press.

Rice, L.N., & Saperia, E.P. (1984). Task Analysis and the Resolution of Problematic Reactions. In L.N. Rice & L.S. Greenberg (Eds.), **Patterns of Change: Intensive Analysis of Psychotherapy Process** (pp. 29-66). New York: Guilford Press.

Rogers, C.R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. **Journal of Consulting Psychology, 21,** 95-103.

Truax, C., & Carkhuff, R.R. (1967). **Toward Effective Counseling and Psychotherapy: Training and Practice**. Chicago: Aldine.

Wiseman, H. (1992). **Conceptually-based Interpersonal Process Recall** (IPR) of Change Events: What Clients Tell Us about Our Micor-Theory of Change. In

S. Toukmanian, & D. Rennie (Eds.), **Psychotherapy Process Research** (pp. 51-76), Newbury Park: Sage Publications.

Wiseman, H., & Rice, L.N. (1989). Sequential Analyses of Therapist-Client Interaction During Change Events: A Task-Focused Approach. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57**, 281-286.

הכוון ובחירת מקצוע

תפיסת יועצים חינוכיים את הפשרה הכרוכה בבחירת מסלול לימודי ומקצועי ואת השלכותיה

פרופ' איתמר גתי*

הפשרה הינה מרכיב מרכזי בהחלטות שונות, בפרט בהחלטות הקשורות לבחירת המסלול הלימודי והמקצועי. הנחת היסוד של המחקר הנוכחי היתה, שהאופן בו ממשיג התלמיד את הפשרה הכרוכה בהחלטותיו מהווה את אחד הגורמים המשפיעים על איכות תהליך הבחירה ועל התחושות העולות במהלכו. בהתאם לכך, השערתנו היתה, כי הגודל הנתפס של הפשרה, הקושי להגיע להחלטה והסיכוי לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה יהיו קטנים יחסית, כאשר הפשרה מומשגת במונחים של רמות בתוך שיקול, בינוניים כאשר הפשרה מומשגת במונחים של חשיבות שיקולים, וגדולים ביותר כאשר הפשרה מומשגת במונחים של חלופות.

כיוון שאחד התפקידים המרכזיים של יועצים חינוכיים הוא לעזור לתלמידים להתמודד טוב יותר עם הפשרה הנדרשת בקבלת ההחלטות הקשורות לבחירת מסלול הלימודים, במחקר זה התמקדנו בהם כאוכלוסיית המחקר. באופן ספציפי, בקשנו מהם לבצע השוואות ישירות בין ההמשגות השונות של הפשרה בהקשרים שונים של קבלת החלטות הרלוונטיות לעולמם של מתבגרים. ממצאי המחקר מראים, כי הגודל הנתפס של הפשרה, הקושי להגיע להחלטה והסיכוי לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה היו הגדולים ביותר כאשר התלבטות התלמיד הוצגה במונחי חלופות. לא נמצאו הבדלים בין התלבטות במונחי חשיבות שיקולים והתלבטות במונחי רמות בתוך שיקול. ממצאים אלה מצביעים על כך שחשוב להקנות ליועצים החינוכיים, כבר במהלך הכשרתם, מודעות להשלכות הדיפרנציאליות של ההמשגות השונות של הפשרה.

---

* בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

אני מודה לכל היועצות שתרמו מזמנן והשיבו על שאלון המחקר, וכן לראומה בנזימן, דניאלה בן־דור, אורית טרומפר, נעמי פסה, ליאת קיברי ואלומה רייס על תרומתן למחקר. המחקר נתמך על ידי מענק של המדען הראשי של משרד החינוך, התרבות והספורט.

מבוא

תקופת ההתבגרות מאופיינת בהתלבטויות רבות הקשורות לעיצוב הזהות האישית, החברתית, הלימודית והמקצועית של המתבגר. נערים ונערות בגיל זה נתקלים במצבים רבים הדורשים מהם לקבל החלטות (לדוגמה, בחירת בית הספר התיכון), שהן בעלות משמעות לעתיד (מן, הרמוני ופאוור, 1989; פרידמן, 1989). במקרים רבים מבטאים המתבגרים קושי רב בקבלת ההחלטה, כיוון שהאידיאל אליו הם שואפים אינו בר מימוש והם נאלצים להתמודד עם הצורך בפשרה.

הוויתור על האידיאל, המשתמע מהצורך להתפשר, הוא בעל השפעות נרחבות על תהליך קבלת ההחלטה ועל תוצאותיו. הכורח להסתפק באפשרות שאינה תואמת את הפנטזיה באופן מושלם עלול להוביל לבלבול, לתסכול ואף למצב של אי־החלטה; החלטה שכן תתקבל במצב זה, עשויה להיות מלווה בספקות, תהיות ואף חרטה (גתי, 1993). יחד עם זאת, ההתמודדות עם הפשרה היא חלק אינהרנטי ובלתי נמנע בתהליכי קבלת החלטות. לפיכך, האופן שבו האדם ממשיג את הפשרה הנדרשת (כלומר, הדרך הייחודית בה האדם תופס את הוויתור הנדרש ממנו), מהווה את אחד הגורמים המרכזיים המשפיעים על איכות תהליך הבחירה ועל התחושות העולות במהלכו. תפיסות או המשגות מסוימות של פשרה עשויות להקל על התהליך, ואילו אחרות עשויות להקשות עליו ואף לעכבו (גתי, 1993).

אחד התפקידים המרכזיים של יועצים חינוכיים הוא לעזור למתבגרים להתמודד באופן הטוב ביותר עם הצורך לקבל החלטות, ולכן גם עם הצורך להתפשר. גם התלמיד וגם היועץ מגיעים למפגש ביניהם כשהם מחזיקים בתפיסות מוקדמות (שהן כנראה, לעתים קרובות, סמויות), לגבי הפשרה הכרוכה בתהליך קבלת ההחלטה. מאחר שמתלבטים רבים מגיעים לייעוץ כשדעותיהם בתחומים שונים אינן מגובשות, תפיסותיו של היועץ הינן בעלות משקל רב. למעשה, במקרים רבים תהליך הייעוץ הוא תהליך לימודי, במהלכו מעוצבות תפיסות הנועצים בהשפעת תפיסות היועץ. באופן ספציפי, סביר להניח שהדרך שבה מוצגת הפשרה על ידי היועץ 'מאומצת' במידה רבה על ידי התלמיד, הן בנוגע להחלטה הספציפית לגביה הוא מתלבט והן בנוגע להחלטות נוספות שיהיה עליו לקבל בעתיד. למרות כל זאת, הנושא של תרומת היועצים להגברת יכולתם של תלמידים להתמודד עם הפשרות הכרוכות בהחלטותיהם לא זכה עד היום לתשומת הלב המחקרית הראויה לו.

הגישה המסורתית לפשרה מתייחסת לפער בין מאפייני היחיד לבין האפשרויות הקיימות בעולם (גינזברג, גינסבורג, אקסלרוד והרמה, 1951) או לפער בין התפיסה העצמאית לבין המציאות (סופר, 1953). הדיון בפשרות הכרוכות בבחירה המקצועית זכה לעניין מחודש בשנים האחרונות (גוטפרדסון, 1981; גתי, 1993; פריור, 1987; פריור וטיילור, 1989, 1986), כאשר רוב המחקר בנושא זה התמקד בעיקר בתאוריה של גוטפרדסון (1981). בתיאוריה שלה הומשגה הפשרה במונחים של חשיבותם היחסית של שלושה שיקולים ספציפיים — תיוג מיני (sex type), יוקרה ונטיות (פריור, 1987; הסקט, אלמסלי וקלדור, 1990; הולט, 1989; לאונג והרמון, 1990; טיילור ופריור, 1985). אולם, תיאוריה זו מתייחסת רק לאחת הדרכים האפשריות להמשגת הפשרה, ולכן במידה מסוימת היא מאירה את נושא הפשרה באור מוגבל. גתי (1993) דן בשלוש דרכים אפשריות להמשגת הפשרה, המבטאות זויות הסתכלות שונות על אותה בעיית החלטה. לפני הצגת כל אחת משלוש המשגות הפשרה שהוצעו, נבהיר מספר מושגים רלוונטיים.

הגדרת מושגים: מטרת מקבל ההחלטה היא לבחור **חלופה** (אלטרנטיבה) שתתאים לו ביותר. כל אחד מהקריטריונים (או הגורמים) שרלוונטים למתלבט לצורך הבחירה (לדוגמה, בבחירת תיכון — 'כמות ההשקעה הנדרשת', 'תחומי העניין', 'קירבת בית הספר לביתי') נקרא **שיקול**. בתוך כל שיקול ישנן מספר **רמות** מובחנות (לדוגמה, מידות שונות של השקעה נדרשת בבתי ספר שונים), שהן ממצות ומוציאות. לאנשים שונים יש העדפות שונות בנוגע לכל אחת מהרמות בתוך שיקול. בהתאם, ניתן לחלק את הרמות באופן סכמתי לשלוש קטגוריות: (א) הרמה **האופטימלית**, כלומר, הרמה המועדפת ביותר על האדם (לדוגמה, בשיקול 'קירבת בית הספר לביתי' — "מאוד קרוב"); (ב) **רמות קבילות נוספות** שהפרט מוכן לקחת בחשבון (לדוגמה, "קרוב" ו"קרוב במידה בינונית"); ו־(ג) רמות **בלתי קבילות** (לדוגמה, "רחוק" ו"רחוק מאוד").

תפיסות של פשרה והשלכותיהן

כאמור, אחד הדברים העשויים להשפיע על מהלכו של תהליך קבלת ההחלטה הינו תפיסות הפרט את הפשרה הנדרשת. באופן כללי, תפיסה או המשגה מתייחסת לאופן בו אדם מעצב את השקפתו לגבי נושא מסויים. דוגמה קלאסית לחשיבות ההמשגה בעיצוב תגובות הפרט מתוארת על ידי טברסקי וכהנמן (1981). חוקרים אלה הראו שהצגת אותה בעיית החלטה מזוויות ראייה שונות יכולה להוביל

להחלטות שונות. בהתבסס על כך, גתי (1993) הציג ניתוח תיאורטי המתייחס לשלוש תפיסות או זוויות ראייה לפשרה. נתחיל בסקירה קצרה של שלוש תפיסות אלו.

פשרה במושגים של חלופות: אנחנו מניחים שבכל תהליך של קבלת החלטה האדם מחזיק, במודע או שלא במודע, בדימוי של חלופה אידיאלית המורכבת מהרמה האופטימלית עבורו בכל אחד מהשיקולים החשובים לו (גתי ווינר, 1987, זכאי וברק, 1984). אולם, במציאות, בדרך כלל, לא קיימת חלופה שתואמת את הדימוי האידיאלי הזה באופן מלא, והאדם נאלץ להתפשר ולקבל חלופה שהיא ברת מימוש, גם אם לא מושלמת. בהתאם, ניתן להתייחס לקבלת החלטה כאל משימה של פתרון בעיות, כאשר המטרה היא זיהוי חלופות ממשיות הקרובות ביותר לדימוי של החלופה האידיאלית בו מחזיק האדם (גתי ווינר, 1987; זכאי וברק, 1984). **פשרה במונחים של חלופות** מתייחסת, אם כן, לחיפוש אחר חלופה ממשית הניתנת למימוש, אשר תהיה קרובה ככל האפשר לאידיאל.

פשרה במושגים של חשיבות יחסית של שיקולים: לכל אדם מספר שיקולים החשובים לו, על פיהם הוא משווה את החלופות השונות על מנת לבחור ביניהן. עם זאת, כאמור, בדרך כלל לא ניתן למצוא חלופה שתואמת את דרישות הפרט בכל אחד משיקולים אלו. הסיבה האופיינית ביותר לכך היא שקבוצת השיקולים החשובים לפרט גדולה מדי. אי לכך, **פשרה במושגים של חשיבות שיקולים** תבוא לידי ביטוי בהפחתת החשיבות הראשונית שאדם מייחס לשיקול כלשהו, כך שאותו שיקול הופך למשני בחשיבותו בתהליך ההחלטה. כלומר, הפשרה תתבטא בהפחתת המשקל המיוחס לפער בין הרצוי באותו שיקול.

פשרה במושגים של רמות בתוך שיקול: כיוון שלרוב אין זה מציאותי שאדם ישיג בכל השיקולים החשובים לו את הרמה האופטימלית אליה הוא שואף, עליו להתפשר ולהתייחס גם אל רמות נוספות בכל שיקול כקבילות. בהתאם, **פשרה במושגים של רמות בתוך שיקול** מתייחסת למוכנות לקבל רמות נוספות בתוך שיקול, למרות העובדה שרמות אלה רצויות פחות מהרמה האופטימלית (גתי, 1986; טינסלי וטינסלי, 1986). בהקשר זה, טווח הרמות הקבילות משקף את המוכנות להתפשר, כאשר טווח רחב יותר של רמות קבילות משקף מוכנות רבה יותר להתפשר בשיקול המסוים.

גתי (1993) הציג דרכים שונות שבהן שלוש התפיסות להמשגת פשרה עשויות להיות מקושרות ביניהן, ומחקר אמפירי אישר טענה זו. לדוגמה, גתי, שנהב וגבעון (1993) מצאו, כי ייחוס חשיבות נמוכה לשיקול כלשהו קשור למוכנות לקבל רמות רבות יותר באותו שיקול כקבילות. בנוסף, גתי (1993) טען, שסביר להניח שבתהליך קבלת ההחלטה, המתלבט מאמץ המשגות שונות של פשרה לסרוגין; עם זאת, בהקשר מסוים וברגע נתון האדם מאמץ, בדרך כלל, המשגה אחת, ולהמשגה דומיננטית זו השפעה על תהליך קבלת ההחלטה שלו.

כפי שנאמר, תפיסות הפרט את הפשרה הנדרשת, הבאות לידי ביטוי בהמשגה הספציפית שהוא מאמץ, עשויות להשפיע על איכות תהליך קבלת ההחלטות ועל מאפייניו. שלושה אפיונים של תהליך קבלת ההחלטה הוצעו על ידי גתי והומינר (1996) כמושפעים מההמשגות השונות של פשרה: (א) הגודל הנתפס של הפשרה הכרוכה בהחלטה, (ב) הקושי להגיע להחלטה, ו־(ג) הסיכוי לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה בקבלת החלטה. **הגודל הנתפס של הפשרה** משקף את מידת הוויתור שהאדם מרגיש שעליו לעשות, כאשר הרגשה של ויתור משמעותי יכולה לעכב את האדם או אף למנוע ממנו להגיע להחלטה. **הקושי להגיע להחלטה** משקף את עוצמת הדילמה של הפרט על מה להתפשר. לבסוף, **הסיכוי לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה בקבלת ההחלטה** משקף את תפיסתו של האדם לגבי מידת השליטה שיש לו על המצב בו הוא נתון ומידת הוויתור הנדרש ממנו. ניתן להניח, כי שלושה משתנים אלה אינם בלתי תלויים ושכולם עשויים להיות קשורים לחוסר החלטיות (סלייני, 1988).

הניתוח התיאורטי של גתי (1993) מתייחס להשלכות האפשריות של אופן ההמשגה על תהליך קבלת ההחלטה. ההנחה העומדת בבסיס ניתוח זה היא, שההמשגות השונות של הפשרה משקפות רמות שונות של עיבוד וניתוח, כאשר רמת הניתוח השונה משפיעה על כל אחד משלושת המאפיינים של תהליך קבלת ההחלטה שצויינו לעיל (גתי, 1993). בפרט, המשגה במונחים של חלופות משקפת העדר ניתוח או ניתוח מינימלי בלבד, הבא לידי ביטוי בכך שאנשים הנשארים ברמת עיבוד ראשונית זו תופסים את ההחלטה כבחירה בין תוצרים מוגמרים ויישויות שלמות — מצב של 'הכל או לא כלום'. המשגה במונחים של חשיבות שיקולים משקפת רמת ניתוח בינונית, במובן זה שהפרט לא רואה את החלופות כיישויות שלמות, אלא בוחן אותן תוך התמקדות ביחידות המרכיבות אותן — במונחי שיקולים ספציפיים. ולבסוף, המשגה במונחים של רמות בתוך שיקול משקפת

רמת ניתוח מעמיקה שמתמקדת ביחידות הניתוח הספציפי ביותר — הרמות בתוך כל שיקול.

לאור זאת, מציג גתי (1993), כי הגודל הנתפס של הפשרה יהיה קטן יותר ככל שהניתוח מעמיק וספציפי יותר. הרציונל העומד מאחורי השערה זו הוא, שכאשר אין ניתוח של המידע הקשור לחלופות השונות, האדם חש שעליו לוותר על יישות שלמה; לעומת זאת, כאשר הניתוח עמוק יותר, האדם תופס את מושא הפשרה במונחים ממוקדים יותר. בדומה, הקושי להגיע להחלטה צפוי להיות קטן יותר ככל שהניתוח מעמיק ומפורט יותר, כיוון שכאשר פשרה נתפסת באופן יותר ממוקד, קל יותר להתמודד עימה. לבסוף, הסיכוי לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה קטן יותר ככל שהניתוח מעמיק ומפורט יותר, כיוון שהאדם מרגיש שהוא מתמודד בצורה יסודית וטובה עם ההחלטה, וכתוצאה מכך חש בטחון רב יותר בנוגע ליכולתו להתמודד עם ההחלטה ועם הפשרה הכרוכה בה. גתי והומינר (1996) מצאו, שקיימת תלות בין שלושה משתנים אלו: ככל שהפשרה נתפסת כקטנה יותר או הקושי להגיע להחלטה מועט יותר, פוחת הצורך לקבל עזרה בתהליך קבלת ההחלטה. ממצאים אמפיריים ראשוניים הראו, שאצל מתלבטים בבחירת מקצוע אכן קיים קשר ברור בין אופן ההמשגה לבין שלושה איפיונים אלה של תהליך קבלת ההחלטות, בהתאם לרציונל התיאורטי שתואר לעיל (גתי והומינר, 1996). במחקר הנוכחי בחנו את השאלה האם יש התאמה בין התיאוריה האימפליציטית של יועצים חינוכיים לגבי פשרה הכרוכה בהחלטות הנוגעות בבחירת מסלול לימודי ומקצועי לבין הרציונל התיאורטי והממצאים האמפיריים הקודמים בנושא הפשרה.

שאלת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את התפיסות של יועצים חינוכיים לגבי ההשלכות הדיפרנציאליות של אופני ההמשגה השונים של הפשרה על שלושה אפיונים של תהליך קבלת ההחלטה. באופן ספציפי, בדקנו האם תפיסות אלה תואמות את הרציונל התיאורטי שהוצג ואת הממצאים האמפיריים הראשוניים. שלוש השאלות הספציפיות של מחקר זה מתייחסות לשלושת המשתנים התלויים הרלוונטיים. ראשית, האם היועצים חושבים שהפשרה נתפסת כגדולה ביותר על ידי אנשים שממשיגים אותה במונחים של חלופות, כבינונית על ידי אלה שממשיגים אותה במונחים של רמות בתוך שיקול. שנית, האם היועצים חושבים

שהקושי להגיע להחלטה הינו הגדול ביותר אצל אנשים שממשיגים פשרה במונחים של חלופות, בינוני אצל אלה שממשיגים פשרה במונחים של חשיבות שיקולים, וקטן אצל אלה שממשיגים פשרה במונחים של רמות בתוך שיקול. ושלישית, האם היועצים חושבים, שמתבלטים שממשיגים פשרה במונחים של חלופות הינם בעלי הסיכוי הגדול ביותר לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה בקבלת ההחלטה, אלה שממשיגים פשרה במונחים של חשיבות השיקולים הינם בעלי סיכוי בינוני לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה, ואלה שממשיגים את הפשרה במונחים של רמות בתוך שיקול הינם בעלי הסיכוי הקטן ביותר לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה.

שיטה

נבדקים

מתוך מאגר כתובות של כלל היועצים החינוכיים בישראל (שהתקבל ממשרד החינוך) אותרה תת־אוכלוסייה של היועצות במגזר היהודי. מתוך תת־אוכלוסייה זו נלקח מדגם מקרי של 250 יועצות חינוכיות. 69 יועצות (28%) החזירו את שאלוני המחקר שנשלחו לכתובות שהיו בידינו. אחוז ההחזר הנמוך נובע, בין היתר, מכתובות לא נכונות רבות במאגר (הכתובות התקבלו לפני הסקר האחרון בקרב היועצים שערך שפ"י). כמו כן, יתכן שעיתוי משלוח השאלונים (תחילת שנת הלימודים תשנ"ו) תרם אף הוא לשיעור נמוך זה. הגיל הממוצע של היועצות שהשיבו לשאלון היה 45; 45% היו בעלות תואר שני והוותק הממוצע כיועצת היה 12.5 שנים. 25% מהן היו יועצות בחטיבת הביניים ו־63% היו יועצות בחטיבה העליונה.

השאלון

לאור מסקנות משני מחקרים מוקדמים, הוחלט לבקש מהיועצות לערוך **השוואה ישירה** בין שתי המשגות של פשרה, אשר הוצגו על ידי סיפורם של שני נערים מתלבטים במסגרת דו־שיח ביניהם. לשם כך נבנו שלושה סיפורי רקע, כאשר בכל סיפור מתוארים שני נערים שמספרים בגוף ראשון על התלבטותם באחד מהקשרים הבאים: (א) בחירת מגמת לימודים, (ב) בחירת תפקיד בשירות הצבאי ו־(ג) בחירת מקצוע עתידי. בנספח מוצגת דוגמה של התלבטות כזאת בהקשר של בחירת מגמות. לכל אחת מההתלבטויות היו שלוש גירסאות, בהתאם לשלוש ההמשגות של הפשרה — חלופות, חשיבות שיקולים, רמות בתוך שיקול. בכל אחד

מהסיפורים, נער אחד תיאר את התלבטותו במונחים של חלופות והנער השני תיאר את התלבטותו במונחים של חשיבות שיקולים או במונחים של רמות בתוך שיקול. לדוגמה, בסיפור שעסק בדילמה לגבי בחירת תפקיד בשירות הצבאי, דורון תיאר את התלבטותו במונחים של חלופות ("יש שני תפקידים שמושכים אותי במיוחד: טכנאי אלקטרוניקה ומדריך ספורט"), ונועם תיאר את התלבטותו במונחים של חשיבות שיקולים ("יש שני שיקולים שחשובים לי מאוד: כמות הנסיעות ושימוש בכושר ניתוח"). בשל ריבוי המשתנים הבלתי תלויים וצירופיהם ולאור ממצאי גתי והומינר (1996), שמצאו הבדל קטן בלבד בין השלכות ההמשגה במונחי חשיבות לבין השלכות ההמשגה במונחי רמות, ויתרנו על ההשוואה הישירה בין חשיבות שיקולים ורמות בתוך שיקול. הנחתנו היתה, שאם אכן קיים הבדל משמעותי בין המשגה במונחי חשיבות השיקולים והמשגה במונחי הרמות בתוך שיקול, הרי שנוכל לזהות הבדל כזה באמצעות שתי ההשוואות האחרות (חלופות לעומת חשיבות שיקולים וחלופות לעומת רמות בתוך שיקול). סדר הופעת הסיפורים בתוך כל זוג, סדר הופעת הזוגות וסדר ההמשגות אוזנו בין הנבדקים.

לאחר קריאת כל סיפור נתבקשו היועצות לענות על שלוש שאלות סגורות: (1) הפשרה של מי גדולה יותר? (דורון/נועם); (2) למי יהיה קשה יותר לקבל החלטה? (דורון/נועם); (3) למי יש סיכוי רב יותר לפנות לבקשת עזרה בקבלת ההחלטה? (דורון/נועם); ועל השאלה הפתוחה הבאה: (4) מהו, לדעתך, ההבדל בין הפשרה של דורון לבין הפשרה של נועם? מטרת השאלה הפתוחה היתה להתחקות אחר אופני התפיסה של היועצות, ובפרט אחר הבסיס לתפיסות אלה.

מהלך

שאלון המחקר האנונימי נשלח ל־250 יועצות חינוכיות, בצירוף מעטפה שדמי הדואר עליה שולמו מראש (באמצעותה נתבקשו היועצות להחזיר את השאלון המלא). כחודש לאחר שנשלח השאלון, קיבלו כל היועצות מכתב תזכורת.

תוצאות

שאלות סגורות

במטרה לבדוק את השערת המחקר חישבנו לגבי כל אחת מההמשגות (חלופות, שיקולים, רמות בתוך שיקול) את השכיחות בה התקבלה תשובה לפיה ההתלבטות במונחי אותה המשגה נחשבה קשה יותר. חישוב השכיחות התבצע בנפרד לגבי כל

אחד מהמשתנים (גודל הפשרה, הקושי לקבל החלטה והסיכוי לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה) בכל אחד מההקשרים (בחירת מגמה, בחירת תפקיד צבאי ובחירת מקצוע). כאשר באותו סיפור רקע המשתנה התלוי נתפס כגדול יותר ובהמשגה אחת לעומת בהמשגה שנייה, הסקנו שיש להמשגה הראשונה השלכות חמורות יותר.

מעבר למשתנים ולהקשרים השונים, נמצא כי כאשר הדילמות הומשגו במונחי חלופות לעומת חשיבות שיקולים, 63.7% מהתשובות הראו שהמשגה במונחי חלופות נתפסה כבעלת השלכות חמורות יותר על תהליך קבלת ההחלטות. במקביל, כאשר הדילמות הומשגו במונחי חלופות לעומת רמות בתוך שיקול, 62.3% מהתשובות הראו כי המשגה במונחי חלופות נתפסה כבעלת השלכות חמורות יותר על תהליך קבלת ההחלטות. תוצאות אלה, שהינן דומות ביותר, מעידות על כך שבמערך המחקר הנוכחי לא ניתן להצביע על הבדל בין תפיסת היועצות את ההשלכות של המשגה במונחי חשיבות שיקולים לבין תפיסתן את ההשלכות של המשגה במונחי רמות בתוך שיקול. (כזכור, גם בממצאי גתי והומינר, 1996, הפער בין שתי המשגות אלה היה קטן יחסית). לאור זאת, בעיבודים הבאים התעלמנו מההבחנה בין שתי המשגות אלה והתייחסנו אליהן כאל חטיבה אחת — המשגה במונחי שיקולים.

במטרה לאפשר בדיקה סטטיסטית של ההשערה שהמשגת הפשרה במונחי שיקולים עדיפה על פני המשגתה במונחי חלופות מבחינת השלכות על תהליך קבלת ההחלטות, חישבנו עבור כל אחד מהסיפורים **בנפרד** את אחוז המקרים בהם ייחסו היועצות השלכות חמורות יותר (במובן של פשרה גדולה יותר, קושי רב יותר להגיע להחלטה וסיכוי רב יותר לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה) להתלבטות שהומשגה במונחי חלופות לעומת התלבטות שהומשגה במונחי שיקולים. לוח 1 מציג את אחוז המקרים בהם המשגה במונחי חלופות נתפסה כחמורה יותר. מלוח זה ניתן לראות, כי בכל ההקשרים (בחירת מגמה, בחירת תפקיד צבאי ובחירת מקצוע) הגודל הנתפס של הפשרה, הקושי להגיע להחלטה והסיכוי לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה היו גדולים יותר בהתלבטויות שהומשגו במונחי חלופות בהשוואה להתלבטויות שהומשגו במונחי שיקולים. תופעה זו עקבית בכל תשעת הצירופים של הקשרים והשלכות; בשישה מתוך הצירופים ההבדל מובהק ($p < .05$). כך למשל, 64.6% מתוך 65 נבדקים ייחסו קושי רב יותר לפשרה שהומשגה במונחי חלופות, בהקשר של בחירת מגמה, מאשר לפשרה שהומשגה במונחי

שיקולים. עיון באחוזים השוליים בלוח 1 מראה שלא נמצאו הבדלים משמעותיים בין שלושת ההקשרים (מעבר לשאלות) ובין שלוש השאלות (מעבר להקשרים).

לוח 1: אחוז המקרים בהם המשגה במונחי חלופות נתפסה כחמורה יותר

ההקשר	גודל הפשרה	קושי להגיע להחלטה	סיכוי לפנות בבקשת עזרה	ממוצע אחוזים מעבר לשאלות
בחירת מגמה	* 73.4 n=64	* 64.6 n=65	54.6 n=64	64.2
בחירת תפקיד צבאי	* 62.1 n=66	* 60.8 n=69	* 61.7 n=68	61.5
בחירת מקצוע	59.7 n=67	* 64.2 n=67	57.8 n=64	60.0
ממוצע אחוזים מעבר להקשרים	65.1	63.2	58.0	

* $p < .05$

השאלה הפתוחה

מניתוח התשובות לשאלה הפתוחה עולים הבדלים בין היועצות. מקרב היועצות שטענו שפשרה במונחי חשיבות שיקולים קלה יותר מפשרה במונחי חלופות, היו שהתייחסו לכך שפשרה במונחי חלופות היא חד משמעית, דיכוטומית ודורשת ויתור על תחום שלם ורחב. כמו כן, היו יועצות שציינו כי המשגה כזו מבטאת למעשה ויתור ולא התפשרות ומעידה על רמת מודעות נמוכה יחסית ועל ניתוח פחות מעמיק של הסיטואציה. להלן דוגמה לתשובה מסוג זה לשאלון המנוסח בהקשר של בחירת מקצוע, בו ארז מציע פשרה במונחי חלופות וגיל — פשרה במונחי חשיבות שיקולים: "ארז רואה מול עיניו מקצועות שנראים לו. קשה מאוד (מניסיון) לבחור מקצוע אחד מבין מספר מקצועות שנראים לאדם. לעומת זאת, השיקול של גיל הוא לשנות רק את אחד הפרמטרים מתוך המקצוע ולכן הפשרה שלו קטנה יותר, כי קל יותר לבחור בין שני פרטמטרים מאשר בין שני מקצועות". בנוסף, היו יועצות שטענו שפשרה במונחי חשיבות שיקולים היא קלה יותר מפשרה במונחי חלופות, מפני שבין שיקולים ניתן לשלב, בעוד שבין תחומי עניין שונים אי אפשר לשלב. להלן דוגמה לתשובה מסוג זה לשאלון שתואר לעיל: "הפשרה של ארז תאלץ אותו לוותר **לגמרי** על אחד התחומים שאת

יתרונותיו לא ימצא בתחום השני, והתמחות באחד התחומים יובילו אותו לכיוון שונה לגמרי מהתחום האחר. הדיסונאנס יותר גדול". הסברים אלה תואמים את הרציונל העומד בבסיס השערתנו. עם זאת, היו מספר יועצות שטענו שדווקא פשרה שמומשגת במונחי חשיבות שיקולים קשה יותר מפשרה שמומשגת במונחי חלופות, משום שהתלבטות בין שיקולים מבטאת התלבטות בין רצונות וצרכים בסיסיים, בעוד שהתלבטות בין חלופות היא צרה יותר וספציפית יותר.

דיון

במחקר זה בחנו את השאלה האם יועצים סבורים כי להמשגות השונות של הפשרה יש השלכות דיפרנציאליות על שלושה מאפיינים של תהליך קבלת ההחלטות. בפרט, בדקנו האם יועצים מעריכים את הגודל הנתפס של הפשרה, הקושי להגיע להחלטה והסיכוי לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה כקטנים ביותר, כשהפשרה מומשגת במונחים של חשיבות שיקולים, וכגדולים ביותר כאשר הפשרה מומשגת במונחים של חלופות. נמצא, כי כאשר הפשרה הומשגה במונחים של חלופות, הגודל הנתפס של הפשרה, הקושי להגיע להחלטה והסיכוי לפנות לגורם חיצוני בבקשת עזרה היו הגדולים ביותר, וזאת בהשוואה להמשגה במונחי חשיבות שיקולים ורמות בתוך שיקול. ממצאים אלה מאששים חלק מרכזי בתיאוריה שהוצגה במחקר זה, כלומר — יועצים חינוכיים אכן תופסים שלהמשגות השונות של הפשרה יש השלכות דיפרנציאליות על תהליך קבלת ההחלטה, ושהמשגת הפשרה במונחים של חלופות הופכת את תהליך קבלת ההחלטות לקשה יותר עבור המתלבט. עם זאת, לא נמצא כל הבדל בין המשגה במונחי חשיבות שיקולים לבין המשגה במונחי רמות בתוך שיקול. ממצא זה יכול להיות מוסבר במונחי רמת הניתוח. בפרט, ייתכן כי שתי רמות ניתוח אלו במונחים של חשיבות שיקולים ובמונחים של רמות בתוך שיקול תלויות זו בזו. גתי, שנהב וגבעון (1993) טענו, שהן מידת החשיבות של שיקול והן מידת הנכונות להתפשר בו, מתבססות על פונקציית התועלת (כלומר, מידת הרציות הנתפסת) של הרמות השונות באותו שיקול, מה שמביאם להיות תלויות זו בזו. נראה כי מצב זה מקשה על ההבחנה המדויקת בין שתי רמות ניתוח אלה. עדיין, שאלת קיומם של הבדלים בין השלכות המשגה במונחי חשיבות שיקולים לבין השלכות המשגה במונחי רמות בתוך שיקול נשארת פתוחה, ויש צורך במחקרים נוספים על מנת לבחון שאלה זו, ובפרט, האם יש מקום להפריד בין שתי המשגות אלו מבחינה מעשית.

בטרם נציג את ההשלכות של המחקר יש להסתייג ולאמר, כי העובדה שאחוז ההחזרה היה נמוך (28%) וכן שהמקרים שאיתם התמודדו היועצות במחקר היו היפותטיים, מקשה על הסקת מסקנות חד־משמעיות לגבי אופן תפיסת הפשרה וההתייחסות אליה בפועל על ידי היועצים. עם זאת, לממצאי מחקר זה השלכות משמעותיות לגבי תחום הייעוץ בכלל ולגבי עבודת היועץ החינוכי בפרט. אחד מתחומי עבודתו של היועץ החינוכי הוא סיוע לתלמידים בקבלת החלטות שונות. במסגרת זו על היועץ, בין השאר, לעזור לתלמיד להתקדם בתהליך קבלת ההחלטות ולהפחית קשיים שעשויים להתלוות לו. ממצאי מחקר זה מראים כי רצוי שהיועצים ינחו את התלמידים להתייחס לקבלת ההחלטה כאל תהליך שבמהלכו החלופות נבחנות ומושוות במונחי השיקולים החשובים לתלמיד. עם זאת, רצוי להתמקד במספר שיקולים מרכזיים ומהותיים, כדי למנוע עומס יתר של מידע שעשוי להקשות על קבלת ההחלטה. כלומר, חשוב שהיועצים יכוונו את התלמידים לפרק את ההחלטה למרכיבים ולחשוב על הפשרה שהם נדרשים לעשות במונחים של חשיבות שיקולים או רמות בתוך שיקול. באופן ספציפי, יועץ יעזור לתלמידיו להתמודד טוב יותר עם הפשרה הכרוכה בהחלטתם, אם יכוון אותם לתפוס את הפשרה במונחים של חשיבות שיקולים או רמות בתוך שיקול. נראה, שבכך יתרום היועץ להקניית כלים בקבלת החלטות שיסייעו לתלמידים לא רק בקבלת החלטות לימודיות ומקצועיות בהווה, אלא גם בקבלת החלטות כאלה ואף אחרות גם בעתיד.

ביבליוגרפיה

פרידמן, י. (1989). מתבגרים כמקבלי החלטות: דפוסי התנהגות ותכנים. ירושלים: מכון סאלד.

Gati, I. (1986). Making Career Decisions: A Sequential Elimination Approach. **Journal of Counseling Psychology, 33**, 408-417.

Gati, I. (1993). Career Compromises. **Journal of Counseling Psychology, 40**, 416-424.

Gati, I, & Houminer, D. (1996). The Framings of Career Compromises and Their Implications. Unpublished Manuscript. Jerusalem: Department of Psychology, The Hebrew University.

Gati, I. Shenhav, M., & Givon, M. (1993). Processes Involved in Career Preferences and Compromises. **Journal of Counseling Psychology, 40**, 53-64.

Gati, I., & Winer, D. (1987). The Relationship between Vocational Interests and the Location of an Ideal Occupation in the Individual's Perceived Occupational Structure. **Journal of Vocational Behavior, 30**, 295-308.

Ginzberg, E. Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J.L. (1951). **Occupational Choice**. New York: Columbia University Press.

Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. **Journal of Counseling Psychology, 28**, 545-579.

Hesketh, B., Elmslie, S., & Kaldor, W. (1990). Career Compromise: An Alternative Account to Gottfredson's Theory. **Journal of Counseling Psychology, 37**, 49-56.

Holt, P.A. (1989). Differential Effect of Status and Interest in the Process of Compromise. **Journal of Counseling Psychology, 36**, 42-47.

Leung, S.A., & Harmon, L.W. (1990). Individual and Sex Differences in the Zone of Acceptable Alternatives. **Journal of Counseling Psychology, 37**, 153-159.

Mann. L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent Decision-Making: the Developmant of Competence. **Journal of Adolescence, 12**, 265-278.

Pryor, R.G.L. (1987). Compromise: The Forgotten Dimension of Career Decision-Making. **British Journal of Guidance and Counselling, 15**, 158-168.

Pryor, R.G.L., & Taylor, N.B. (1986). What Would I Do If I Couldn't Do What I Wanted to Do? Investigating Career Compromise Strategies. **Australian Psychologist, 21**, 363-376.

Pryor, R.G.L., & Taylor, N.B. (1989). Circumscription and Compromise: Some Problems and possibilities. **Australian Psychologist, 24**, 101-113.

Slaney, R.B. (1988). The Assessment of Career Decision Making. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), **Career Decision Making** (pp. 33-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Super, D.E. (1953). A Theory of Vocational Development. **American Psycholigist, 8**, 185-190.

Taylor, N.B., & Pryor, R.G.L. (1985). Exploring the Process of Compromise in Career Decision Making. **Journal of Vocational Behavior, 27**, 171-190.

Tinsley, H.E.A., & Tinsley, D.J. (1986). A Theory of the Attributes, Benefits and Causes of Leisure Experience. **Leisure Sciences, 8**, 1-45.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The Framing of Decisions and the Psychology of Choice. **Science, 211**, 453-458.

Zakay, D., & Barak, A. (1984). Meaning and Career Decision Making. **Journal of Vocational Behvior, 24**, 1-14.

נספח – דוגמה לסיפור רקע ולשאלות
בחירת מגמות – הפשרה של רמי ושי

רמי ושי, תלמידי כיתה ט', נפגשו בהפסקה בין השיעורים, ושוחחו ביניהם:

רמי: "אני מוטרד בזמן האחרון כי עוד לא החלטתי באיזה מגמה אני רוצה ללמוד בשנה הבאה.
יש שתי מגמות שמושכות אותי במיוחד: **פיסיקה וערבית**. קשה לי להחליט באיזה מהשתיים אני מעוניין ללמוד כי לכל אחת מהן יש יתרונות, אבל בדברים שונים.
נראה לי, שמחוסר ברירה, אצטרך להתפשר ולוותר על אחת המגמות."

שי: "כן, אני מבין אותך כי גם אני מתלבט לגבי המגמה שאני רוצה ללמוד בה. יש שני שיקולים שחשובים לי מאוד: **שימוש בכושר מילולי וקשר לטבע**.
קשה לי להחליט כיוון שהמגמות שמתאימות לי מבחינת השיקול הראשון לא מתאימות לי מבחינת השיקול השני, ולהיפך.
לכן, בלית ברירה, אצטרך להתפשר ולוותר על אחד השיקולים."

נא הביעי את דעתך לגבי השאלות הבאות (הקיפי בעיגול את השם המתאים):

1) הפשרה של מי גדולה יותר? רמי / שי
2) למי יהיה קשה יותר לקבל החלטה? רמי / שי
3) למי יש סיכוי רב יותר לפנות לבקשת עזרה בקבלת ההחלטה? רמי / שי
4) מהו לדעתך ההבדל בין הפשרה של רמי לבין הפשרה של שי: _____

_____

_____

_____

_____

_____

מהספרות העולמית

דרישות העבודה, גורמי לחץ והיועץ החינוכי

רון קנדריק, ג'רי צ'אנדלר ווין האצ'ר

תרגום ועיבוד: עמי אשר*

ברלין (1963) ציין, כי מבין כל אנשי המקצוע במערכת החינוך, עבודתם של היועצים מוגדרת בצורה הרופפת ביותר וכי תפקידם חשוף במיוחד לשינויי דגשים. עבודתו של היועץ מוגדרת כיום טוב יותר, אך הציפיות מהיועצים עדיין שונות מאוד במקומות שונים. הכותבים טוענים, כי לגבי יועצים בבתי ספר ממלכתיים בכל הרמות, תפקיד היועץ בבית הספר של ימינו הוא מלחיץ במהותו. גורם לחץ מרכזי לדידם של יועצים רבים עשוי להיות היעדרו של תפקיד מוגדר.

מחקר זה ניסה לבחון שני היבטים של תפקיד היועץ החינוכי: (א) דרישות בעבודה שמצריכות מומחיות בנושאי התפתחות ובריאות נפשית של ילדים ומתבגרים; (ב) הלחץ המשמעותי שהיועץ החינוכי עלול לחוות כתוצאה מדרישות אלו ואחרות.

שיטה

במחקר השתתפו 245 יועצים חינוכיים מבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים. היועצים התבקשו לציין את שלושת גורמי הלחץ המשמעותיים ביותר שחוו במהלך השנה האחרונה ואת מידת המעורבות במטלות רבות של ייעוץ והיוועצות שניתן לתארן כקשורות לבריאות הנפש.

תוצאות

התשובות לשאלה הראשונה סווגו לשבע קטגוריות כדלקמן: ציפיות/דרישות במקום העבודה; הנהלה/צוות עובדים; משברים של תלמידים; גורמים הוריים/משפחתיים; משברים אישיים; מקרי התעללות; ניהול זמן.

להלן התוצאות לגבי עיסוק בתחומים הקשורים לבריאות הנפש:

---

* מרכז המידע הממוחשב, המרכז הפדגוגי־טכנולוגי, מפ"ט־עמל

* אלכוהול וסמים: יותר מ־50% מהיועצים דיווחו על עיסוק בנושאי התמכרות לאלכוהול ולסמים אחרים על בסיס שבועי או חודשי.
* דכאון: 94% מהיועצים דיווחו על טיפול בתלמידים שסבלו מדכאון על בסיס שבועי או חודשי. בהשוואה ליועצים בבתי ספר תיכוניים, יותר יועצים בבתי ספר יסודיים דיווחו על היעדר מעורבות.
* דימוי עצמי: 96% מהיועצים דיווחו על טיפול בתלמידים שסבלו מדכאון על בסיס שבועי או חודשי. בהשוואה ליועצים בבתי ספר תיכוניים, יותר יועצים בבתי ספר יסודיים דיווחו על היעדר מעורבות.
* דחק: 94% דיווחו על סיוע לתלמידים בהתמודדות עם דחק (STRESS).
* מצבי משבר: 97% דיווחו על מעורבות במשברים וביישוב קונפליקטים של תלמידים.
* הערכת בעיות רגשיות: 96% ציינו כי היו מעורבים במטלה זו מעת לעת או לעתים קרובות.
* היוועצות: 99% מהיועצים דיווחו כי "נועצו" במורים או במנהלים בנוגע לבעיות הרגשיות וההתנהגותיות שנחוו על ידי תלמידים. 66% מהיועצים היו מעורבים בהיוועצות בנוגע למשמעת כיתתית על בסיס חודשי או שבועי.
* בעיות משפחתיות: 97% מהנבדקים ציינו כי עבדו עם סוגיות משפחתיות על בסיס חודשי או שבועי.
* חשיבה אובדנית: 93% דיווחו על עבודה עם תלמידים שהודו במחשבות אובדניות. כצפוי, התגלה הבדל מובהק בין הכיתות השונות. תדירות העיסוק בנושא גברה ככל שהכיתה היתה גבוהה יותר.

דיון

ברור שרוב היועצים במחקר היו שקועים, מעת לעת, במעורבות במטלות שניתן לראות בהן כשייכות לתחומו של יועץ בריאות הנפש. מכך עולות שתי השלכות ברורות. ראשית כל, הבדלים בין יועצים חינוכיים לבין יועצי בריאות הנפש קיימים יותר במונחים של מקום עבודה מאשר במיומנויות המקצועיות הנדרשות בפועל, או המטלות עצמן. שנית, על מנת למלא את התפקידים שיועצים חינוכיים מעורבים בהם בפועל, יש צורך לכלול בתכניות הלימודים קורסים בתיאוריות אישיות, פסיכופתולוגיה, מערכות משפחתיות והתערבות במצבי משבר.

הרוב המכריע של היועצים במדגם סברו, כי דרישות העבודה והציפיות מהם היו רבות מדי. לדידם של רבים, המשמעות היתה מעורבות במגוון מטלות שלדעתם אין להן קשר רב לתפקידם של יועצים חינוכיים מקצועיים, ואף עלולות לפגוע במילוין. לדידם של אחרים, כמות העבודה, גם אם התאימה להם מבחינה מקצועית, היתה רבה מדי ובסופו של דבר מתישה. מטלות רבות שדווח עליהן היו תואמות מבחינה מקצועית וקשורות לבריאות הנפש, אך היו מלחיצות בטבען וניתן לראות בהן גורמי לחץ משמעותיים, אם העיסוק בהן תדיר.

המסקנה המתבקשת היא, שאין להתיר לבתי הספר לדרוש מהיועצים המקצועיים העובדים בהם לעסוק בתפקידים נאותים מבחינה מקצועית אך תובעניים ובאותה העת לדרוש מהם לעסוק במגוון מטלות שוליות אחרות, שייתכן ואינן מתאימות להגדרת תפקידם. כמו כן, בכדי שהיועצים ימלאו את תפקידם בצורה אפקטיבית, אין לבקש מהם לשרת יותר תלמידים מכפי יכולתם. גם במקרה זה, המדובר בבעיה שהועלתה על ידי היועצים שהשתתפו במחקר.

יש לציין, כי התוצאות של מחקר מצומצם זה הן טנטטיביות, אך הכותבים מאמינים כי המצבים עליהם דיווח מחקר זה קיימים גם במקומות אחרים, ולכן ההשתמעויות לגבי הדרכת יועצים ותפקידי היועצים הן ברורות.

ביבליוגרפיה

Berlin, I.N. (1963). The School Counselor: His Unique Mental Health Function. **The Personnel and Guidance Journal, 41**, 409-413.

Gibson, R.L., & Mitchell, M.H. (1990). **Introduction to Counseling and Guidance** (3rd ed.). New York: Macmillan.

Hollander, S. (1989). Coping with Child Sexual Abuse Through Books. **Elementary School Guidance & Counseling, 28**, 188.

Kendrick, R., Chandler, J. & Hatcher, W. (1994). Job Demands and the School Counselor. **The School Councelor 41**, 365-369.

Nugent, F.A. (1990). **An Introduction to the Profession of Counseling**. Columbus, OH: Merrill.

O'Bryant, B.J. (1990). Poignant Points for Power Based Professionals. **The ASCA Counselor, 28**(2), 1-3, 17.

ביקורת מוצדקת ובלתי מוצדקת: דעותיהם של הורים על ייעוץ חינוכי

לזלי שנקמן קאפלן

תרגום ועיבוד: עמי אשר*

ההורים מודאגים, ובצדק, מכל הקשור לצמיחת ילדיהם, חינוכם ובטיחותם. הם תוהים כיצד פעילויות הייעוץ החינוכי משפיעות על ילדיהם. לא כל ההורים שותפים לדעותיהם ולערכיהם של המחנכים בנוגע לייעוץ חינוכי. לדעת הכותבת, התחשבות בביקורתם של הורים על הייעוץ החינוכי – שחלקה נראית מוצדקת וחלקה לא – יכולה לסייע ליועצים לשפר את התקשורת, האמון והכבוד בינם לבין ההורים. היא עשויה גם לשפר את יכולתם לסייע לילדים.

ביקורת בלתי מוצדקת

חלק מההורים מתנגדים לרעיון של למידת מיומנויות קבלת החלטות בבתי הספר. הם סבורים, שהאמת היא מוחלטת ומתגלה באמצעות האל; שהיא אינה עניין להחלטה אישית. חלק מההורים סבורים, שקבלת החלטות בלתי מונחית מזיקה לילדים, כיוון שאינה מלמדת אותם להבדיל בין טוב לרע. הם סבורים גם, שהדבר מעודד תלמידים לקבל החלטות חשובות לפני שהם מוכנים לכך.

ואולם, בחברה דמוקרטית, רוב האנשים סבורים שהאמת נקבעת באמצעות איסוף מידע והערכתו. אחת המשימות של בתי הספר היא ללמד התנהגויות וערכים דמוקרטיים; לימוד קבלת החלטות באמצעות פעילויות הדרכה וייעוץ הוא אחת הדרכים להשגת המטרה הזו. ישנם גם מספר הורים הסבורים, שייעוץ חינוכי חותר תחת סמכותם כהורים. ההורים הללו סבורים שחיזוק בטחונם העצמי והערכתם העצמית של התלמידים גורם להם לחשוב שדעותיהם חשובות ותקפות כאלו של מוריהם והוריהם. לדידם, יוהרת גיל הנעורים חותרת תחת השפעתן ואחריותן של כל דמויות הסמכות כלפי הצעירים.

* מרכז המידע הממוחשב, המרכז הפדגוגי־טכנולוגי, מפ"ט־עמל

מאידך גיסא, כיועצים, אנו רואים בהערכה העצמית דבר התורם להישגי התלמידים. אנו סבורים גם, שהיא מושגת על ידי תלמידים שעובדים קשה ומגיעים לבקיאות במיומנויות חדשות. יועצים סבורים, כי הערכה עצמית היא גישה המאפשרת לתלמידים ללמוד דברים חדשים ולהתמודד בהצלחה עם מצבים קשים בבית הספר ובחיים.

לדעת הכותבת, הבנה וקבלה של נקודות הראות השונות של הורים לגבי הייעוץ החינוכי, תוכל לסייע ליועצים לגלות רגישות להשקפות שונות משלהם.

ביקורת מוצדקת

מספר הורים טוענים כי לימוד ילדים לקבל החלטות אך ורק על סמך שיקולי טובתם העצמית מזיקה לעצמם ולחברה. צעירים בלתי בשלים וחסרי אחריות מקבלים לעתים החלטות שעשויות להועיל להם בטווח הקצר, אך להזיק בטווח הארוך. ישנם הטוענים, כי לימוד קבלת החלטות ללא התייחסות למשפחה, לקהילה או לחברה בכללותה – אלא לפרט בלבד – אינו משרת את טובתו ואף לא את טובת החברה.

בנוסף לכך, ראוי להזכיר, כי חלק מההורים עושים שימוש יעיל בספרות המחקרית של היועצים החינוכיים עצמם, כדי לתמוך בדעותיהם על גישות מזיקות בייעוץ.

ישנם הורים שמתלוננים כי יועצים חינוכיים ומחנכים אינם מאפשרים תמיד להורים לקבל החלטות מושכלות לגבי השתתפות ילדיהם בפעילויות של הייעוץ החינוכי, בפרט אלו הכרוכות בדיון בנושאים אישיים. לדבריהם, בתי הספר לא תמיד מספקים להורים מידע מספיק על הייעוץ. למרות שהם מעוניינים ליטול חלק בתהליך פתרון הבעיות, ההורים הללו מרגישים שנדחקו הצידה.

בהקשר זה, חשוב לציין, שכמה הורים חולקים על דעת היועצים בכל הקשור לחשאיות. הן ההורים והן היועצים טוענים, כי טובת הילד עומדת בראש מעייניהם. גם במקרה זה, סבורה הכותבת, שרוב היועצים החינוכיים אינם מודעים מספיק לבעיה.

החשאיות היא הבסיס לקשר של אמון. מכיוון שהאחריות היא אמת מידה מקובלת בייעוץ ובבריאות הנפש באופן כללי, יועצים חינוכיים דבקים בה, לעתים כמעט בכל מחיר. אולם, לא כל היועצים מודעים למגבלות האתיות והמשפטיות

החלות על זכותם למנוע העברת מידע אישי על התלמידים להוריהם. קשה לשמור על חשאיות בעבודה עם נועצים קטינים, לפחות לא בתנאי נוכחות חובה בבית הספר. כל החוקרים שעסקו בתחום ציינו, כי זכויותיהם המשפטיות של קטינים להסכים על קשר של ייעוץ או לקבל מידע על שירותי הייעוץ נתונה בידי ההורה או האפוטרופוס. מכאן עולה שמבחינה טכנית, תלמידים קטינים אינם רשאים להיכנס ביוזמתם לקשר חשאי עם יועץ חינוכי.

הכותבת סבורה, שניתן להבין את עמדתם של ההורים, החשים פגועים כאשר יועצים חינוכיים מתנהגים כאילו הסודות שהתלמידים חולקים עמם חשובים יותר מאשר זכותם של ההורים לדעת על הקשיים שמטרידים את ילדיהם. לכן חייבים היועצים ללמוד, להכיר ולפעול בהתאם למגבלות המשפטיות והאתיות לחשאיות בעבודה עם קטינים. להורים יש את מלוא הזכות לקבוע את מידת פרטיותם של ילדיהם. יועצים שמעוניינים לכונן קשר ייעוץ עם תלמידים, כדי לדון בבעיות אישיות ומשפחתיות, מעבר להדרכה חינוכית, זקוקים למדיניות ברורה שתנחה את התקשורת והמעורבות שלהם עם תלמידים והורים.

שיפור הקשרים עם ההורים

שיפור היחסים בין היועצים החינוכיים להורים תלוי, בראש ובראשונה, במאמציהם של היועצים להבחין בין הביקורת הבלתי מוצדקת של ההורים לבין זו המוצדקת, ויחד עם זאת להגיב בכבוד ובאופן מקצועי — גם אם בצורה שונה — לשני סוגי הביקורת.

על היועצים להכיר בכך, שלא כל ההורים מאמינים בערכים שביסוד תכניות ייעוץ חינוכיות. הורים רבים מחזיקים בגישות תרבותיות או פילוסופיות שונות מאוד מגישתם ההומניסטית של בתי הספר הממלכתיים לצמיחה ולהתפתחות. היועצים צריכים להאזין ברוב קשב להורים הללו, ולהפגין את הבנתם, גם אם הם אינם מסכימים לדעות המושמעות. מאידך גיסא, הורים רבים פשוט אינם מכירים את תכניות הייעוץ. הורים אלה עשויים לגלות פתיחות לחינוך ולשכנוע הגיוני בדבר התועלת של הייעוץ החינוכי להישגי התלמידים.

בנוסף לכך, חשוב לפתח מדיניות לשיפור התקשורת בין היועצים להורים. הכותבת ממליצה על כך שהורים, מורים ומנהלים ישתתפו בפיתוח מדיניות זו, ויכללו בה נקודות ראות שונות. התחשבות בהשקפות ההורים בתכנית הייעוץ עשויה להגדיל

את רגישותם כלפי התכנית. הקמת ועדה מייעצת פעילה של ההורים לתכנית הייעוץ תוכל לסייע בהשמעת דעות ההורים ולהשיג את תמיכתם.

יתירה מזו, על היועצים לשקול מחדש את רעיון החשאיות כשמדובר בקטינים בסביבה מחייבת. ניתן לפתח, במשותף עם גורמים אחרים כגון ההורים, הנחיות שיקבעו אילו בעיות של תלמידים הן רגילות, מקריות או התפתחותיות, ואילו אינן דורשות מהיועץ ליצור קשר עם ההורה. בדומה לכך, על ההנחיות לקבוע באיזו נקודה קשייהם של התלמידים רציניים דיים להצדיק יצירת קשר עם ההורים, כדי להמליץ על ייעוץ אינטנסיבי יותר ואולי אף על מעורבות של ההורים.

היועצים יכולים לעזור לעצמם בעזרת תגובות נבונות לביקורת של ההורים, ואף יותר מכך בעזרת פעולות שכנוע נבונות. בנושא זה יכולים היועצים לפנות לאגודות המקצועיות שלהם שתפתחנה אסטרטגיות שדולה מוצלחות.

סיכום

החברה משתנה. להורים יש חששות לגיטימיים לגבי העתיד של ילדיהם, והם קוראים תיגר על חלק מההיבטים של תפקיד היועץ כמסייע לילדיהם. היועצים זקוקים למידע רב יותר, להבנה עמוקה יותר ולהערכה רבה יותר כלפי הדעות והחששות של ההורים, אם הם רוצים לעבוד עמם בשיתוף פעולה לקידום ההצלחה של הילדים בבית הספר.

בטווח הרחב יותר, על היועצים להמנע מלפגוע בבני ברית פוטנציאליים, כדי להתעמת עם מבקרים שעלולים להגביל תכניות ייעוציות או לבטלן לחלוטין. ליועצים יש הזדמנות לחזק את פעילותם ואת התכניות שהם מפעילים, אם יהיו פתוחים לקבלת משוב תמידי.

ביבליוגרפיה

American Counseling Association Code of Ethics and Standards of Practice. (1995, June). **Counseling Today, 37**(12), pp. 33-40.

Anderson, R.F. (1980). Using Guided Fantasy with Children. **Elementary School Counseling & Guidance Journal, 14**, 42-50.

Arthur, G.L., Jr., & Swanson, C.D. (1993). **Confidentiality and Privileged Communication**. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Blum, R.H., Garfield, E.F., Johnstone, J.L., & Magistad, J.G. (1978). Drug Education: Further Results and Recommendations. **Journal of Drug Issues, 8**(4), 379-426.

Hansen, W.B., Johnson, C.A., Flay, B.R., Phil, D., Graham, J.W., & Sobel, J. (1988). Affective and Social Influences Approaches to the Prevention of Multiple Substance Abuse among Seventh Grade Students: Results from Project SMART. **Prevention Medicine, 17**, 135-154.

Heikkinen, C.A. (1989). Reorientation from Altered States: Please Move Carefully. **Journal of Counseling and Development, 67**, 520-521.

Kaplan, L.S. (1996). Outrageous or Legitimate Concerns: What Some Parents Are Saying about School Counseling. **The School Councelor, 43**, 165-170.

Leone, S.D. (1994). Confidentiality, Parents and Minor Clients. **Virginia Counselors Association Journal, 22**(1), 8-16.

Pate, Jr., R.H., Webster S.M., & Rooney, P.J. (1993). Aspirin or Abortion: School Counselors and Abortion Counseling. **Virginia Counselors Journal, 21**, 48-54.

Remley, T.P., Jr. (1985). The Law and Ethical Practices in Elementary and Middle Schools. **Elementary School Guidance & Counseling, 19**, 181-189.

Salo, M.M., & Shumate, S.G. (1993). **Counseling Minor Clients**. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Virginia Department of Education. (1994). **Writing Team Regulations Governing School Guidance and Counseling Programs**. Richmond, VA: State Board of Education.

Zirkel, P.A. (1992). Confident about Confidences? **Phi Delta Kappan, 73**(9), 232-234.

The Attachment of School Counseling to Teaching – Occupational Security versus Distinct Professional Identity

Dr. Rivka Lazovsky, Head, Counselor Education Department, Beit Berl College

This study deals with attitudes of school counselors towards the attachment of counseling to teaching. This polemic issue is gaining renewed attention in Israel and throughout the world. This article is based on a broader research which examined proffesional attitudes and ways of work of school counselors.

The specific research question deals with the degree of agreement/ disagreement of school counselors with the attachment of counseling to teaching and with the reasons chosen to explain their attitudes.

A research questionnaire was sent by mail to all the graduates who completed their studies in the Counselor Education Department at Beit Berl College between 1981-1993 and was returned by 73% of them.

Resultes indicate that a high percentage of respondents disagree with the attachment to teaching and see in it an hinderance to their professional status and identity. Those who are on behalf of the attachment seem to prefer the occupational security which stems from teaching.

Discussion refers to the historical development of counseling and to its professionalization processes.

The School Counselor's Placement and Status in School and the Public Image of School Counseling in Israel – Perceptions and Contradictions

Dr. Rivka Lazovsky, Head, Counselor Education Department, Beit Berl College

The study presents research findings refering to the ways school counselors perceive their placement in the school system, their professional status in school and the public image of school counseling in Israel.

The data included in this article are part of a larger research which examined professional attitudes and ways of work of school counselors.

A research questionnaire was mailed to all the graduates who completed their studies in the Counselor Education Department at Beit Berl College between 1981-1993 and was returned by 73% of them.

Results indicate that most respondents perceive their placement in the school system as being by the side of the other role holders; They generally consider to have a high status in school, according to the evaluation of their work and the implementation of their professional recommendations. On the other hand, most of the respondents think that school counseling in Israel has neither a high professional status nor a high public image.

Discussion refers to historical and professional issues which might explain this contradiction and suggests ways for further professionalization of school counseling in Israel.

Attitudes of Israeli Youth and their Parents towards Military Service

Dr. Yaacov Katz, Head of Counseling Department, Bar-Ilan University

A three-tiered survey, conducted between 1986-1995, examined the attitudes of twelfth grade students towards military service in Israel. In addition to the survey conducted on the students, a survey which investigated the attitudes of parents of the 1995-1996 tewlfth grade cohort towards military service of their sons was conducted.

Results of the surveys indicate two definite trends:

1. A significant drop in the level of motivation of students to perform military service in general and to serve in operational units in particular. The level of motivation of parents of the 1995-1996 cohort closely resembles that of the students.
2. The motivational level of students and parents belonging to the state secular educational sector is lower than that of students and parents belonging to the state religious sector.

The conclusions drawn from the surveys indicate a drop in the motivation of students (and parents) to contribute to the needs of the collective as well as perhaps indicating a preference of personal needs over those of the collective. Military service is not perceived as a necessary universal value (as was the case in the not too distant past), an indication of changes in the value system which traditionally characterised Israeli society. It appears that there is an urgent need to implement a broad-based social plan in order to deal with the drop in the motivation of potential draftees to preform military service in general and in operational units in particular, so as to prevent serious damage to the army's military capacity.

School Counselor's Perceptions and Expectations Regarding their Roles

Dr. Moshe Tatar, The Hebrew University, Jerusalem

The recent past has witnessed the addition of a large number of new professional roles for the school counselor along with expectation that these new roles will be fulfilled. In this new reality, counselors often find it necessary to organize their priorities regarding how and with whom they will work. To investigate these issues, we used questionnares from a sample of 54 junior-high school counselors in an attempt to shed light on the importance counselors attribute to others' expectations regarding these multiple roles, the functions they perform versus their own expectations regarding these multiple responsibilities, and the counselor's perception of how their principals and fellow teachers perceive these different roles.

We found that: a) students', teachers' and principals' expectations are the most salient for school counselors; b) counselors spend the majority of their time dealing with students, teachers and the school as an organization primarily functioning as consultants and organizational evaluators and planners; c) counselors' total expectations are higher than their ability to fulfill their roles; and it their opinion, aside from administrative activities, principals and teachers have different pritorities about with whom and how counselors should work. Additionally, we found positive correlations between counselor's years of experience and the extent of their work with teachers and principals, as well as their participation in group counseling and organizationl assessment and planning.

We discuss these findings, taking into account a micropolitical approach to schools and counselors' working conditions.

The Counselor in the Effective Schools

Iris Halperin, Sigalit Tamir-Dvash, Tamar Pereg, Bar-Ilan University

One of the ways to measure shcool effectiveness is by assessing the school's ability to function as an efficient organisation which encourages internal development as well as decision-making in which school management, teachers, parents and community representatives participate. Thus the effective school is characterised by efforts to promote coherency between different members of the school team in a wholistic educational approach. The coherency is achieved by team work during which the goals, ideologies, policies and resources necessary for school success are formulated and decided upon. The school counselor serves as an agent of organisational change whose role focuses on the introduction of organisational development, decision-making strategies, team work and other improvements in additional school processes.

The purpose of this research was to examine the unique contribution of the school counselor to school effectiveness by examining two topics: counselor involvement in decision-making and problem-solving. 71 teachers from 5 schools were included in the research sample. They were asked about counselor involvement in decision-making processed and the organisational climate in their particular schools. Results of the study indicate that in schools where the counselor serves as an organisational consultant, there is superior team work, a positive relationship between the decision-making process and the organisational climate exists and the school organisational climate is efficient and effective.

Pupils Attitudes towards Learning in Classified Class – Level Groups

Aied Hassan, Ebrahim Masarwa

The questionnaire is done to check the pupils attitudes toward two learning approaches: Level groups or hetrogeneous classes. The questionnaire was handed to pupils in Kufur Qara intermediate school which decided to cancel the approach of level groups and move to learning in hetrogeneous classes.

The counselors of the school were asked to check the pupils attitude, so we held the questionnaire. The main question was how do pupils feel and what do they think about moving to learn in hetrogeneous classes instead of level groups.

The assessment was held in Grades (9) who learned in Grade 7 in level groups and passed to learn in heterogeneous classes in Grades (8-9).

The pupils were asked to fill a questionnaire of two parts. In the first part they were asked to write down their preference. In the second part there was an open question to justify their preference.

The result was that the majority of the pupils prefered learning in level groups.

"Human Dynamics" and Its Contribution to the School Counselor

Dr. Shabtai Noy

This paper intoduces Human Dynamics (Seagal & Horne, 1996; Noy & Schreiber, 1995), a new psychologial approach which identifies nine fundamental personality styles (dynamics) that are one of the sources for the variability among people. The accounted for human differences are the way people communicate, their learning style, and their distinctly different developmental courses. The incorporation of this approach to the existing arsenal of the counselor is expected to enhance his/her professional work.

The counseling process (individual and organizational) is at the same time a process of communication and a learning situation. The counselor must secure the client's motivation by tapping his/her motivational stand. At the same time, the thrapeutic message must be understood by the client, hence, be stated according to the client's preferred learning style. Both of these are patterned mainly by the inborn personality dynamics of the client.

The fact that human beings differ from one another in their communication preferences as well as in their learning styles (i.e., in their basic personality dynamics) may bring about either of two extremes: On one hand it may bring about conflict and violence, and on the other hand, it may foster richer harmony where every indivudual contributes his or her unique strength to the group. This risk and opportunity may apply to marital relations, parenting, and work teams. In anyone of these, the difference may create mutual rejection and conflict. The awareness to the unique personality dynamic of the significant-other may enhance communication and mutual acceptance and improve the ablity to work together.

Incompatibility between the didactic approach and the learning style of the student may cause learning disabilities. Human Dynamics (HD) shows that the following dimensions in the learning process are unique to each personality dynamics: the

preferred sensory input, what motivates to learn, the need for one focus or diffused foci, inductive vs. dedcutive styles, interaction with another person or silent interaction with the material, the need for fluidity vs. structure, the differential need for experiencing, and more.

Recognition of the various dynamcis and their basic needs for optimal learning may enable a teacher to plan better lessons which contain all the principles. Knowing a student's specific personality dynamic may enable a sepcific remedial teaching for him/her. Likewise, when the counselor is aware of the client's specific personality dynamic, the counseling process is enhanced, being able to incorporate the communication preferences, the learning style, and the specific developmanetal course. It taps the client's concern with future or past, need for emotional exchange or practical solution, and more. This new dimension enhances the therapeutic process by better focusing on the client's needs.

HD was founded in 1979 by Sandra Seagal, a clinical psychologist. HD is based on three principles which govern human life: the **mental principle** (overview, distant objectivity, perspertive, long-term view), the **emotional principle** (connecting people, creativity, expressing and awareness to feelings), and the **physical principle** (doing, making, practicality, holistic and systemic view, considering for the past). The combinatin of these three principles create nine personality dynamics, five of which are dominant in our culture. The purpose of HD is not to categorize people, but rather to facilitate communication, learning, personal growth and human harmony.

HD may improve the work of the occupational and organizational counselor, may hasten focus the individual counseling, improve the communication and strengthen the bond between counselor and client, enhance family and developmental counseling and add an important tool to the school counselor.

Children's Rights in the School System

Dr. Bilha Noy, Head of "Open Line for Pupils", Ministry of Education, Culture and Sport

The purpose of this paper is to gather the dispersed knowledge and divergent stands on the subject of children's rights. It describes the processes which enhanced the growth of the subject as a value and the legal and social aspects. A special emphasis is given to the rights of pupils in the school system and its connection to the school's goals and to its ongoing changes.

The school counselor has a central role in promoting children's rights in their schools by raising the awareness of the teachers, disseminating knowledge, intensifying sensitivity, and encouraging debates on the subject. This new role requires changes in counselor's professional identity. It calls for active involvement, asserting value stands on central issues, and active defense of the rights of the individual student. The counselor is significant in changing the school into a just and fair place.

The Use of Mental Imagery in Short Term Counselling Based on The Eclectic Approach

Dr. Baruch Elitzur, Tel Aviv Medical Center

Short term therapy based on the eclectic approach is the treatment of choice for the counselor who works in a school system. Among the various therapeutic techniques that may be applied to children in the school system, mental imagery is the most promising one. There are three reasons for that:

1. Children respond well to the mental imagery technique.
2. The mental imagery technique helps shorten therapy.
3. The mental imagery thechnique may be adjusted to the personality of the child and to his special needs.

A case study describes the application of the mental imagery technique in treating an eight year old girl who suffered from alergies and sneezed excessively.

Integration of a New Counselor into School System Preparing the System and Determining the Counselor's Work According to a Model of Intervention in an Organization

Aviva Shimoni

The paper describes the entry of a counselor into a school system looking prior counseling infrastracture. Planning the entry into the school system and establishing the function of the counselor, were done according to a model of intervention in an organization, that was adapted to the specific aims and needs of the school.

The diagnosis of the system included the following organization chracteristics: background, structure, organization values according to the school charter and the school climate.

In addition, an examination was done, including needs of the educational staff expected from the counseling service.

The outcomes of the system's diagnosis and evaluation and its needs, established the foundation for choosing the nature and direction of the intervention.

Adapting these measures, while entering the system, allowed the focusing of the intervention through the sturcturing of the counselor's role and process planning.

The creation of a distinct professional definition and a substrate for systemic strategical work, were derived from all of the above.

"Quality Groups" of Students as Consulting Leadership: T.Q.S. Model (Total Quality Students)

Rachel Zeiler, Dr. Dalia Lorentz

The Shiffman comprehensive middle and high school in Tirat Hacarmel includes approximately 1000 students

The school Counselors developed and initiated a unique program of total quality improvement. In this program students and teachers cooperate in the implementation and maintenance of a process of continuous programs towards improvement in various areas. This process is achieved to obtain maximal satisfaction of the school directory, teachers, students and parents. Quality groups of students were formed and named TQS (Total Quality Students). The TQS groups actually participated in the choice of issues to be improved in the school, e.g. violence prevention, awareness of the quality of the school environment, assistance to other students, etc.

The induced activity of the TQS groups and the assimilation of continuous improvement process in the Schiffman school created a social climate of mutual respect and promoted high motivation in learning and other areas in school life.

Needs and Modes of Supervision for Educational Counselors at different stages of their professional development.

Dr. Amira Wirzberger, Dr. Zipora Scechtman

The purpose of this study was to identify the needs and preferred modes of supervision of school counselors at different stages in their professional development. To characterize supervision needs more specifically, the author surveyed 202 public-school counselors from Haifa and the northern district of Israel. Counselors were divided into four groups: beginners (N=40), relatively inexperienced (N=44), relatively experienced (N=90), and supervisors (N=28). The questionaire administered covered five areas of counseling and the extent of supervision preceived as necessary in each area on a 6-point scale. The preferred mode of supervision, was analyzed via principal components analysis, one way variance analysis (ANOVA), and post hoc test (Schaffe). The study showed differences in supervision needs among the four groups. Beginners and relatively inexperienced counselors required informative and stuctured supervision than the other groups. Relatively experienced counselors and supervisors emphasized the importance of the supervisor-supervisee relationship. It is recommended to structure counselor supervision in regard with their professional development.

Develpments in the Training of School Counselors in Humanistic Counseling: From Rogers to the Nineties

Dr. Hadas Wiseman, Haifa University

The purpose of this article is to present the developments of the last decade in humanistic counseling, which are anchored in change process research (Greenberg, Elliot, & Lietar, 1994), and to suggest a model for the training of school counselors in the process-experimental approach. To illustrate the approach one of its intervention methods called "Evocative Unfolding of Problematic Reaction Points" (PRP), originated by Rice, is presented together with the steps that lead to the reolution of a PRP. Training in this method has been applied for the last four years in a seminar for students in school counseling at the University of Haifa. The training model includes four stages: (1) Didactic learning of theoretical material consisting of readings and class discussions; (2) perceptual learning including demonstration and identification of client and counselor processes in examplary cases; (3) experimental learning in which students experience the roles of counselor and client; and (4) practical learning consisting of the application of the intervention approach. The implications for the training of counselors are discussed with the aim of increasing the efficacy of counseling in the schools.

School Counselor's Perception of the Comprise Involved in Career Decision Making and its Implications

Prof. Itamar Gati, The Hebrew University of Jerusalem

Comprise constitutes a significant component in many decisions including educational or career decisions. The basic assumption of the present research was that the way students perceive the comprise involved in their decisions affects the quality of their career decision making process and its outcomes. Specifically, we hypothesized that the perceived extent of compromise, the perceived degree of difficulty in making their career decisions, and the tendency of turning for help to a significant other, will be the samllest when the compromise is framed in terms of within-aspect levels, intermediate when the compromise is framed in terms of importance of aspects, and the largest when the compromise is framed in terms of alternatives.

Because one of the central roles of school counselors is to help students cope better with the compromise involved in choosing a high school or school majors, in this research we selected them to serve as the subjects. Specifically, we asked them to make direct comparisons between different framings of career compromise in three decision contexts relevant for adolescents. The results of the research show that the extent of compromise, the perceived difficulty to make a decision, and the tendency of turning for help to a significant other, were the largest when the student's compromise was presented in terms of alternatives. No differences were found between framing in terms of importance of aspects, and framing in terms of within-aspect levels. These findings suggest that it is important to bring to the awareness of school guidance counselors during their training the differential implications of the various framings of compromise.

SUMMARIES

ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

Journal of the Educational Counselors

Association in Israel

March 1997