

עמדות מנהלים ומנהלות בחינוך החופשי והאנתרופוסופי כלפי תפקיד הייעוץ החינוכי בבתי ספר יסודיים

עמית רוטמן וגליה אוסטרלייכרליאון

תקציר

ליועצת תפקיד חשוב בקידום רווחת התלמידים ובקידום בית הספר. עם זה בישראל אומנם משרד החינוך ממליץ על העסקת יועצות בחינוך היסודי, אך אינו מחייב את העסקתן. מתוך כך ביקשנו לבחון עמדות מנהלים ומנהלות בחינוך היסודי כלפי תרומת התחום. התמקדנו בחקר מוסדות בחינוך החופשי ובחינוך ולדורף על רקע תפיסות עולם פדגוגיות ואידאולוגיות ערכיות שאינן מתיישבות בהכרח עם דגשי משרד החינוך. נתוני המחקר נאספו באמצעות ראיונות עומק שחולצו מהם תמות משותפות. הממצאים מעידים על תחושה אמביוולנטית כלפי תפקיד הייעוץ, על אף הכרה בחשיבותו. מנהלים ומנהלות הביעו חשש משילוב יועצות בבתי הספר, הן בחינוך החופשי והן בחינוך ולדורף, ורק מחצית מהמראיינים העסיקו יועצת בפועל, למרות הערכתם לתחום. בקרב מנהלים המעסיקים יועצת, התגלתה שביעות רצון מהתפקיד. נוסף על כך נמצא כי החשיפה למקצוע העלתה את ההכרה בחשיבותו. בקרב מי שלא מעסיקים יועצות, בלטה רתיעה מהתערבות חיצונית על רקע הסברים הקשורים לתקציב ולהתנהלות ארגונית ייחודית. מהמחקר עולה כי הטמעת התחום בחינוך האלטרנטיבי מחייבת חשיפה של הנהלת המוסדות למקצוע ויצירת התאמות בתהליכי ההכשרה, הפיקוח וההתנהלות בפועל של היועצים והיועצות.

מילות מפתח: ייעוץ חינוכי; חינוך אלטרנטיבי; בתי ספר אנתרופוסופיים; חינוך דמוקרטי ודיאלוגי; מחקר איכותני; עמדות מנהלים; חינוך יסודי.

מבוא

החל משנת 2002 משרד החינוך ממליץ על העסקת יועצות חינוכיות בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים ומחייב את העסקתן בבתי ספר תיכוניים (מבקר המדינה, 2014; משרד החינוך, 2002; נוי, 2023). זאת בשל ריבוי האתגרים הרגשיים, ההתפתחותיים והחברתיים שמתמודדים עימם התלמידים בישראל ובשל חשיבות תחום הייעוץ החינוכי לקידום מערכת בית הספר כולה (ארהרד וקלינגמן, 2004; דור-חיים, 2019; סיני, 2020; Tubin & Pinyan-Weiss, 2015; Studer, 2014). בפועל, על אף המלצות משרד החינוך, מקצוע הייעוץ אינו מעוגן בחקיקה ראשית או בתקנות, ולפחות בחינוך היסודי שעות הייעוץ ניתנות מתוך סל השעות הכללי של בית הספר ולפי החלטה פנימית של הנהלת המוסדות (נוי, 2023). במצב זה, ישנם בתי ספר יסודיים שלא מעסיקים יועצות או שמעסיקים אותן בהיקף משרה מצומצם, חרף חשיבות התפקיד (מבקר המדינה, 2014; נוי, 2023).

כאשר יועצות חינוכיות פועלות בלי תקן מסודר ועל פי החלטות המתקבלות בתוך בתי הספר (נוי, 2023), חשוב לבחון ולהבין עמדות מנהלים ומנהלות כלפי הסיבות להעסקה או

איהעסקה של יועצות וכלפי תרומת התפקיד. בייחוד מעניינות עמדות במוסדות חינוך שיש להם מאפיינים פדגוגיים וערכיים מיוחדים, כפי שקורה בזרם החינוך האלטרנטיבי. בתי ספר אלו, כמו בחינוך הפתוח, הדמוקרטי, האנתרופוסופי והדורלשוני, כוללים מאפיינים פדגוגיים ואידיאולוגיים ערכיים המבדילים ומרחיקים אותם מרעיונות ומעמדות זרם החינוך המרכזי (ביאליק, 2020; היימן ואחרים, 1995; קיזל, 2012; רוטמן, 2022; תמיר, 2015). בשל מאפיינים אלו ובהתחשב באיבהירות ובמגוון התפקידים הנלווים לתחום הייעוץ, אף בבתי ספר "רגילים" (ארהרד, 2014; קאים ורומי, 2020), מעניין לבחון את הסיבות המובילות מנהלים ומנהלות בחינוך האלטרנטיבי להעסיק יועצות חינוכיות ואת אופי התפקידים המוקצים להן. במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון שאלות אלו בהתייחס לעמדות מנהלים ומנהלות בחינוך החופשי והאנתרופוסופי, שניים מזרמי החינוך הנפוצים ביותר בשדה החינוך האלטרנטיבי בישראל (ביאליק, 2020). לכן המחקר התמקד בראיונות עומק עם מנהלים ומנהלות בבתי ספר אלו. להלן תוצג סקירת ספרות המתארת את מקצוע הייעוץ החינוכי ואת תחום החינוך האלטרנטיבי ולאחר מכן יוצגו מאפייני המחקר וממצאיו.

סקירת ספרות

הייעוץ החינוכי

הייעוץ החינוכי משתייך למקצועות הסיוע (helping professions) בתחום בריאות הנפש ולעולם החינוך (ארהרד, 2014; אבוחצירא ובארט, 2022; Lanman, 2011). מאפייניו מתכתבים עם יסודות הפסיכולוגיה המודרנית, העבודה הסוציאלית ומדע הפסיכיאטריה. עם זה מגוון התפקידים הנלווה לתחום, היקף המשימות הרחב והאוריינטציה המערכתית מייצרים מצב שבו תחומי אחריות היועצים החינוכיים בבתי הספר אינם מובהקים ולמקצוע נלווית איבהירות (ארהרד, 2014; קאים ורומי, 2020; Hansen, 2003; Mellin et al., 2011).

בתוך כך השפעת תחום הפסיכולוגיה על מקצוע הייעוץ היא מכרעת (ארהרד, 2014). יועצים חינוכיים מתמקדים במתן מענה פסיכולוגי לתלמידים ובהענקת כלים מקצועיים לאיתור קשיים חברתיים ורגשיים ולטיפול בהם (גילת ועמירם, 2014; קאים ורומי, 2020). לצד זה יועצים חינוכיים פועלים גם כשותפים להתוויית מדיניות בית ספרית והשפעתם רבה גם ברמת הטיפול הפרטני וגם בקידום הסתכלות מערכתית רחבה (ארהרד וקלינגמן, 2004; דורחיים, 2019; סיני, 2020; Tubin & Pinyan-Weiss, 2015; Parsons & Zhang, 2014; Studer, 2014). הסתכלות מערכתית מסוג זה אינה ברורה מאלה והיא נקשרת להתרחבות התחום ברבות השנים (ארהרד, 2014).

בישראל, תחום הייעוץ החינוכי החל לפעול בשנות השישים של המאה העשרים כמקצוע הנתון לאחריות משרד החינוך (אבוחצירא ובארט, 2022; לזובסקי, 1990). בתחילת דרכו התמקד התפקיד בקידום הרווחה הנפשית של התלמידים, בדגש על טיפול בילדים ממשפחות במצבי סיכון, תמיכה פרטנית בתלמידים ובמורים, הקניית כישורי חיים ופיתוח שיח רגשי בתהליכי הוראה ולמידה (שדמי וצימרמן, 2009). בשנות השבעים מספר היועצות והיועצים הפועלים בארץ גדל במידה ניכרת ומסגרת התפקיד הורחבה בשל הכרה גוברת בצרכים הרגשיים וההתפתחותיים של התלמידים בתוך בתי הספר (ויזנר,

1983). בשנים אלו קם אגף שפ"י (השירות הפסיכולוגי הייעוצי) ולאחר מכן, בשנות השמונים, קמה גם "אגודת היועצים החינוכיים בישראל". נוסף על כך התחום הגיע גם למגזרים שלא היו מודעים לחשיבותו בעבר, כמו המגזר הערבי והחרדי (ארהרד, 2014).

עם צמיחתו החל המקצוע לערב עבודות תיאום עם גורמים שונים בתוך בתי הספר ומחוצה להם, כגון הורים, מנהלים ופסיכולוגים חינוכיים. היועצת הפכה לדמות המקשרת בין בית הספר לקהילה (ארהרד, 2014) וכמי שפועלת מתוך זיקה למתנהל בסביבתה החברתית והחינוכית (בן אשר, 2020). על התפקיד נוספו תחומים ניהוליים ובהם קידום תוכניות חוסן ומניעה בבתי הספר, טיפול באירועי חירום, טיפוח אקלים חינוכי מיטבי והכשרה מקצועית לצוותי החינוך (משרד החינוך, 2002). המקצוע קיבל אופי ריכוזי ומערכתי והיועצות החלו להשתתף באיתור צורכי המערכת ובהנעת צוותי חינוך למימוש יעדיהם (כהן, 2014; Lee & Na, 2013). יועצות חינוכיות הפכו לשותפות פעילות בהתוויית מדיניות, בקידום יוזמות לפיתוח אקלים מיטבי, מניעת אלימות בקהילה, שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, מעורבות הורים וכן הלאה (ארהרד וקלינגמן, 2004; בן אשר, 2020). תפקידיהן הפכו מרכזיים יותר עם השנים והגבירו את חשיבותן ואת יכולת השפעתן (דור-חיים, 2019; Colette, 2003). היועצת הפכה לדמות מרכזית בהבנת צורכי המערכת ובקידום מדיניות מיטבית (שחר, 2007; Tubin & Pinyan-Weiss, 2015). התפקיד הלך והתברג בלב תהליכי קבלת ההחלטות בבתי הספר והתחום כפרופסיה עבר תמורות מרחיקות לכת. זאת מתוך עיגונה של גישה מערכתית-אקולוגית ומתוך דגש על יכולת היועצות לאבחן ולקדם תהליכי שינוי ארגוניים (סיני, 2020; Parsons & Zhang, 2014; Studer, 2014).

בימינו תפקיד הייעוץ החינוכי כפוף מבחינה מקצועית לדרישות הפרופסיה ולאגף שפ"י, ומבחינה פדגוגית-מנהלית הוא כפוף להנהלת בתי הספר ולפיקוח הכולל (אלקלעי וטייד-פיר, 2020; נוי, 2023). על פי הנחיות משרד החינוך, בתי ספר תיכוניים חייבים להעסיק יועצת לפי תקן של 1.7 ש"ש לכיתה לפחות. נוסף על כך המשרד ממליץ להקצות שעות ייעוץ בכל חטיבות הגיל בבתי הספר. עם זה בהיעדר תקן לשעות ייעוץ בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים, השירותים ניתנים מתוך "סל השעות" הבית ספרי או המחוזי ולפי שיקול הדעת וסדרי העדיפויות התקציביים של הנהלת המוסדות והנהלת המחוזות (דשבסקי, 2009; נוי, 2023). יועצות עובדות בלי תקן מסודר ברוב שכבות הגיל ומנהלי המוסדות רשאים להחליט בכמה שעות ייעוץ הם מעוניינים אם בכלל. לפיכך ב-10% מחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי במגזר היהודי וב-20% מבתי הספר היסודיים לא מועסקות יועצות (נוי, 2023). כמו כן אחוזי המשרה של מי שמועסקות אינם אחידים ומשרתן נקבעת מחדש מדי שנה על פי סדר העדיפויות והמשאבים שבית הספר מוכן להקצות לנושא (מבקר המדינה, 2014; נוי, 2023).

יתרה מזו, על אף המלצות משרד החינוך קיים מחסור בשעות תקן המוקצות ליועצות במוסדות חינוך יסודיים וזאת על אף תפקידה החשוב של היועצת בקידום רווחת התלמידים ובאיתור ילדים הנמצאים על סף מצבי משבר וסכנה (המרכז להעצמת האזרח, 2021). בדוח עדכני של מרכז המחקר והמידע של הכנסת (נוי, 2023) דווח כי לצד המחסור החמור ביועצות ובשעות תקן, נמצאה עלייה בפניות תלמידים על רקע מצוקות רגשיות, כך שהמחסור בתחום הייעוץ פוגע בשירות הנדרש במוסדות החינוך. על סמך נתונים אלו, יש חשיבות לבחינת הסיבות להחלטת מנהלים ומנהלות בבתי הספר לא להקצות לנושא

משאבים או להקצות לו משאבים מצומצמים. שאלה זו מעניינת בייחוד בזרמי חינוך שיש להם מאפיינים פדגוגיים, אידאולוגיים וארגוניים מיוחדים, כפי שקורה בזרם החינוך האלטרנטיבי. בתי הספר האלטרנטיביים מדגישים היבטים פדגוגיים ואידאולוגיים ערכיים המבדילים אותם מבתי ספר הפועלים בזרם החינוך המרכזי (ביאליק, 2020; היימן ואחרים, 1995; רוטמן, 2022; שפירא וגולדרינג, 1990) ומייצרים אצלם דגש ארגוני אוטונומי ומתבדל (רוטמן, 2022; תמיר, 2015). נטייה זו לאוטונומיה ולהיבדלות והדגשים הפדגוגיים והאידאולוגיים המיוחדים, מעלים שאלה בדבר הצורך ביצירת התאמות בתפיסות העולם ובערכים שמביאות עימן יועצות חינוכיות אל בתי הספר ובדבר היחס של מנהלים ומנהלות במוסדות חינוך אלו להעסקת יועצות חינוכיות.

כפי שצינו בן אשר (2020) וסיני (2020), תפקיד הייעוץ החינוכי צריך להתבצע מתוך התייחסות למאפייני הקהילה שבתוכה הוא פועל ומתוך ראייה מערכתית ורגישות רב־תרבותית (ראו גם ארהרד, 2014). השאיפה להלימה בין הגדרות התפקיד ובין מאפייני הארגון החינוכי שהוא פועל בו, אי־הבהירות הנלווית למקצוע, מגוון הנושאים הטיפוליים, הארגוניים והחינוכיים הנקשרים אליו ופעולתו בלב תהליכי קבלת ההחלטות בבתי הספר (ארהרד, 2014; קאים ורומי, 2020), מייצרים עניין בהבנת היחס למקצוע הייעוץ במוסדות חינוך אלטרנטיביים שהם תת־זרם ייחודי ונבדל בתוך שדה החינוך הישראלי.

זרם החינוך האלטרנטיבי

החל משנות השמונים של המאה העשרים, החלו לחדור לשיח הישראלי אידאולוגיות נאו־ליברליות ואינדיווידואליסטיות שהחליפו בהדרגה את דרכי המחשבה הרווחות במדינת הרווחה המודרנית (דהאן ויונה, 2005). אידאולוגיות אלו שהגיעו בעקבות העלייה ברמת החיים והשפעות הגלובליזציה, ערערו על ערכי החינוך הקולקטיביסטי והשווינוני והדגישו את זכות הפרט לחופש בחירה בחינוך (Boyd, 2003; Harel Ben Shahr, 2018). עם כניסתן החלו לקום במערכת החינוך בתי ספר בעלי אופי ייחודי, הפועלים באופן פרטי למחצה (קיזל, 2012; רוטמן, 2022; Yonah, 2000). המוסדות החדשים הציעו תוכן ייחודי (כמו למשל בבתי ספר לטבע ולאומנויות) או לדגש אידאולוגי־פדגוגי שהם ביקשו ליישם (כדוגמת מוסדות החינוך הדמוקרטים, האנתרופוסופיים והדרלשוניים) (ביאליק, 2020; רוטמן, 2022). ברבות השנים כמה מבתי הספר עברו לפיקוח משרד החינוך כבתי ספר מוכרים ורשמיים. אחרים המשיכו לפעול כבתי ספר פרטיים למחצה, בחינוך ה"מוכר שאינו רשמי" (Mor-Sommerfeld et al., 2008).

על אף הקושי במיפוי היקף התופעה, כבר לפני למעלה מעשור הוערך שכשני אחוזים מתלמידי ישראל לומדים במוסדות חינוך ייחודיים (יונה ודהאן, 2013), ונראה כי התופעה נמצאת במגמת התרחבות (ביאליק, 2020; רוטמן, 2022). בתוך כך לנושא המחקר הנוכחי מעניינים במיוחד בתי הספר ה"אלטרנטיביים", שהם בתי ספר בעלי דגש אידאולוגי פדגוגי ייחודי (קיזל, 2012; תמיר, 2015). מוסדות החינוך האלטרנטיביים בישראל משתייכים בעיקר לזרמי החינוך החופשי והאנתרופוסופי (ביאליק, 2020). מוסדות אלו פועלים מתוך גישה ערכית ופדגוגית שעלולה להרחיקם מערכי החינוך הממלכתי (דהאן, 2018; קיזל, 2012; רייכל, 2008; תמיר, 2015). לכן שאלת יחס מנהלי בתי הספר האלה לתחום הייעוץ החינוכי ותרומתו היא בעלת עניין מיוחד.

זרם החינוך החופשי התפתח במהלך המאה העשרים מתוך דגש אידאולוגי על מימוש עצמי של הילד היחיד (למפרט, 2008; רוטמן, 2022). כנגד גישות חינוך הממוקדות בצורכי החברה (הכט, 2005; רם, 2012), בתי ספר חופשיים הציגו למידה כפעולה טבעית של גדילה וצמיחה, שאינה מחייבת התערבות מבוגרים או עמידה בתנאים חיצוניים. בתי ספר בחינוך החופשי ביקשו לשחרר את התלמידים מכבלי החברה ומדרישותיה הקפדניות ובנו את גישתם מתוך אמונה בלומד היחיד כסובייקט עצמאי (דקל, 2010; קיזל, 2012). הזרם זכה למגוון פרשנויות וכולל אוסף של גישות המאוגדות יחדיו תחת אותה כותרת (גולדשמידט, 2020; קיזל, 2012). בישראל עומדים במרכז שלושה סוגים של בתי ספר (ביאליק, 2020): 1. בתי ספר הפועלים בגישת החינוך הפתוח המציג פילוסופיה רדיקלית ומדגיש את חופש הבחירה של התלמידים ואת אחריותם האישית לתהליך הלמידה (אייזנברג ואחרים, 1993); 2. בתי ספר הפועלים בגישת החינוך הדמוקרטי שמעמיד את ערכי הדמוקרטיה במרכז תפיסתו החינוכית ואת חשיבות הקשר האישי והאחריות שנושאים יחדיו התלמידים והמורים (Hecht, 2002); 3. מוסדות בגישת החינוך הדיאלוגי השואף לשמש מסגרת קטנה ומשפחתית שתלווה את הילד בדרכו האישית (ביאליק, 2020).

הדמיון בין תתיגישות בתוך שדה החינוך החופשי נובע מאידאולוגיה שבמרכזה עומדים ערכים של ליברליזם, אחריות אישית, בחירה חופשית והגשמה עצמית של הילד היחיד (גולדשמידט, 2020; היוש ושמואלביץ, 2019; קיזל, 2012). כלל בתי הספר בחינוך החופשי מדגישים את חופש הבחירה של התלמידים ואת הצורך לבנות מסלולי חינוך שיתמקדו בכישורים ובתכונות הייחודיים לכל ילד. נוסף על כך הציפייה בבתי הספר החופשיים היא שהילדים יזמו ויקדמו את הלימודים שלהם בעצמם, מתוך גישה שלפיה כל דבר שהילדים עושים הוא הזדמנות ללמידה. לבסוף כל בתי הספר החופשיים מדגישים את מושג הכבוד לילד במרכז תפיסתם החינוכית. לפי עיקרון זה, בני אדם בכלל וילדים בפרט מחפשים מקומות שיתייחסו אליהם בכבוד ושיאפשרו להם ללמוד לפי נטיות ליבם. מקומות אלו מאפשרים לאדם להתפתח והתפתחות מיטבית וזאת לעומת בתי הספר הרגילים הנחשבים מקומות שיש בהם דיכוי ואלימות כלפי ילדים (דקל, 2010; היוש ושמואלביץ, 2019).

החינוך האנתרופוסופי (חינוך ולדורף) מסתמך על גישות הפסיכולוגיה ההתפתחותית שהגה רודולף שטיינר, פילוסוף ואיש רוח גרמני שחי בשנים 1861–1925. גישת החינוך האנתרופוסופי בישראל החלה את צעדיה הראשונים בסוף שנות השמונים של המאה העשרים ומאז הלכה והתרחבה באמצעות הקמתם של עשרות גנים ובתי ספר יסודיים, כמה בתי ספר תיכוניים וכמה מוסדות להכשרת מורים (גולדשמידט, 2010, 2020). הגישה החינוכית שפיתח שטיינר רואה באדם יצור הוליסטי המתפתח בשלבים (גולדשמידט, 2010, 2020). לתפיסתו, בית הספר צריך לתמוך בשלבי התפתחות הילד ולראות באדם ישות שלמה (גולדשמידט, 2010, 2019).

לפי שטיינר התפתחות היחיד מתנהלת באמצעות סדרה של שלבים עוקבים, שכל אחד מהם נבנה על בסיס השלב הקודם וכהמשך טבעי שלו. הדגש בגישתו אינו על מהירות או על הישגיות, אלא על ביסוס השלב ההתפתחותי שהילד נתון בו, מתוך פיתוח ובנייה איטית ויסודית של כשריו ויכולותיו העכשוויים. הרכיבים של מערכת החינוך – שיטות ההוראה, האווירה החינוכית, תוכניות הלימוד, דרכי ההערכה, הקשר בין המורים לילדים ואף צורת המבנה, צבעיו ועיצוב הרהיטים – מכוונים כולם כדי לתת תשובה לשלב ההתפתחותי שהילדים נמצאים בו. מכאן שחינוך ולדורף אינו פועל כמקשה אחת, אלא מסתמך על

תהליך דינמי ומשתנה העובר לגלול בהתאם לגיל הילדים (גולדשמידט, 2010). בחינוך ולדורף יש דגש על יחס של כבוד לילד ולשלבי התפתחותו, לימודים במרחב אסתטי וטבעי ושימוש בתנועה ובאומנות ככלי פדגוגי מרכזי (ביאליק, 2020). כל תהליך לימודי מתחיל מתנועה, משחק, או יצירה ורק מתוך פעילות משחקית-יצירתית-תנועתית זו, נלמדים בסופו של דבר גם תוכני הלימוד המגוונים (יסודות הקריאה והכתיבה, פעולות החשבון, לימודי טבע וכן הלאה) (גולדשמידט, 2010).

מוסדות החינוך החופשי והאנתרופוסופי נשענים על תורות שונות, אך יש ביניהם גם קרבה. שני הזרמים מעמידים את הילד היחיד במרכז התהליך החינוכי ורואים במימוש הפוטנציאל שלו תכלית החינוך. כמו כן המורים והמורות בשני הזרמים זוכים לאמון וחופש פעולה גבוהים במוסדות החינוך שהם פועלים בהם (גולדשמידט, 2019). משרד החינוך מעניק אף הוא חופש פעולה רב לבתי הספר האלה, הן מבחינה כלכלית-ארגונית הן מבחינה רעיונית (ביאליק, 2020). חופש פעולה זה כאמור מביא לא פעם לידי היבדלות של בתי הספר מזרם החינוך המרכזי ועלול ליצור התנגשות עם דרישות והמלצות של משרד החינוך (דהאן, 2018; קיזל, 2012).

עם זה חשוב לציין כי קיימים גם הבדלים בין שני זרמי החינוך. כפי שציין גולדשמידט (2010), חינוך ולדורף מבקש להרחיב את עקרונות החינוך לא מתוך ביטול של רעיונות הזרם המרכזי, אלא מתוך הוספה להם. לפיכך השאיפה במוסדות ולדורף היא שכל עובד הוראה יעבור הכשרה חינוכית כללית לצד הכשרת החינוך האנתרופוסופי וזאת מתוך ניגוד למתרחש לפחות בחלק ממוסדות החינוך החופשי, שבהם לא כל אנשי החינוך עוברים הכשרה מוסדית. נוסף על כך בעוד מוסדות החינוך החופשי מדגישים חופש פעולה לילד היחיד, בחינוך ולדורף יש חוקים ברורים ומערכת מסודרת וקבועה שבה המורים קובעים את סדר היום ולתלמידים אין בחירה. מורי בית הספר מכוונים ומנחים את התלמידים בכל השאלות החינוכיות (גולדשמידט, 2010), לעומת החינוך החופשי שבו מתעקשים שלא לכפות על התלמידים את תוכניות הלימוד של משרד החינוך ומעניקים בו חופש פעולה ושוויון זכויות לתלמידים בחיי היומיום (רוטמן, 2022; Eyal, 2008). כך על אף שבשני סוגי בתי הספר יש מאפיינים פדגוגיים ואידאולוגיים המבדילים אותם מבתי ספר הפועלים בזרם החינוך המרכזי (ביאליק, 2020; היימן ואחרים, 1995; רוטמן, 2022), יש בהם גם הבדלים במידת הריחוק מעקרונות וערכי החינוך ה"רגיל".

שאלות המחקר

על רקע חשיבות תפקיד הייעוץ החינוכי (דור-חיים, 2019; כהן, 2014; נוי, 2023; שדמי וצימרמן, 2009) ולצד נתונים המעידים שאיוש התקנים להעסקת יועצות בבתי ספר יסודיים אינו מלא ותלוי בהחלטות פנימיות של הנהלת המוסדות (המרכז להעצמת האזרח, 2021; נוי, 2023), ביקשנו לבחון עמדות של מנהלים ומנהלות כלפי תפקיד הייעוץ וחשיבותו. ביקשנו למקד את המחקר בבחינת עמדות בזרמי החינוך החופשי והאנתרופוסופי, לאור מאפיינים פדגוגיים ואידאולוגיים ייחודיים בזרמי חינוך אלו (ביאליק, 2020; היימן ואחרים, 1995; רוטמן, 2022) ועל פי נטייתם להיבדל ולהתרחק מערכי החינוך הממלכתי (ביאליק, 2020; רייכל, 2008). על סמך המאפיינים הייחודיים של בתי הספר החופשיים והאנתרופוסופיים, ביקשנו להבין מה מאפיין את יחסם של מנהלי בתי הספר להעסקה של יועצות חינוכיות. משאלה זו נבעו כמה שאלות משנה: מהי

עמדתם של המנהלים והמנהלות כלפי תפקיד הייעוץ החינוכי וחשיבותו? מהן הסיבות להעסקה או אי-העסקה של יועצות? ומה מאפיין את תפקיד היועצת בבתי הספר הלכה למעשה?

השיטה

המחקר נעשה בגישה איכותנית המתמקדת בבחינת דרכי התנהגות והתנסות חברתית ובהצגת הפרשנויות שהנחקרים מעניקים לסביבתם (צברבן יהושע, 2016; Denzin & Lincoln, 2004). המחקר האיכותני חותר לאפיין את מהותן של תופעות מתוך הנחה כי יש מגוון פרשנויות למציאות וכי אפשר לחקור את נקודת המבט האישית של הנחקרים ולזהות ממנה עמדות ומשמעויות משותפות (Creswell & Poth, 2018). כדי לבחון את נקודת המבט של הנחקרים ולהבין את תפיסות עולמם, ערכנו ראיונות עומק מובנים למחצה שמאפשרים להתחקות אחר הרגשות והעמדות הייחודיים למרואיינים (שלסקי ואלפרט, 2007). במחקר הנוכחי כלי מחקר זה סייע לנו להתחקות אחר עמדות מנהלים בבתי ספר אלטרנטיביים כלפי תפקיד הייעוץ החינוכי.

משתתפים

במחקר רואיינו שנים עשר מנהלים ומנהלות בבתי ספר יסודיים בעלי ייחוד פדגוגי ואידאולוגי ערכי (שבעה גברים וחמש נשים). שישה מנהלים שייכים לזרם החינוך החופשי (ארבעה בבתי ספר דמוקרטיים ושניים בבתי ספר דיאלוגיים) ושישה לזרם חינוך ולדורף. תשעה מהמרואיינים מנהלים מוסדות בצפון הארץ, שניים בדרום ואחד במרכז. תשעה בתי ספר משתייכים לזרם החינוך הממלכתי ושלושה לזרם החינוך המוכר שאינו רשמי (מוכש"ר). את האחרונים מתקצב משרד החינוך בשיעור של עד 75% מתקן הבסיס של מוסד חינוך רשמי וזאת לעומת בתי הספר הרשמיים המתוקצבים במלואם (וייסבלאי, 2017; Harel Ben Shahr, 2018).

מבחינת ותק בתי הספר, שני מוסדות היו חדשים יחסית (עד תשע שנות פעילות), שניים מבוססים (10 עד 15 שנות פעילות) ושמונה ותיקים (16 שנות פעילות ומעלה). בשישה מוסדות לא הועסקה יועצת חינוכית בזמן עריכת המחקר (בשלושה לא הועסקה יועצת מעולם, באחד הועסקה יועצת למשך שנה במשרה חלקית, באחד הועסקה יועצת בתחילת השנה בפחות משליש משרה ולאחר מכן יצאה לחופשת לידה ובשלישי היו בעבר כל מיני ניסיונות להעסקת יועצת, והם לא צלחו). בששת המוסדות האחרים הועסקה יועצת בזמן עריכת המחקר: בחמישה מ-50 עד 80 אחוז משרה במשך חמש שנים לפחות, ובבית הספר האחר הועסקה יועצת במשרה חלקית בשנת עבודה ראשונה (ולפני כן לא הועסקה יועצת בבית הספר).

כלים

כאמור במחקר נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה. סוג ראיון זה המשתיך למחקר האיכותני, מספק את היכולת להבין לעומק עמדות, מחשבות ורגשות של הנחקרים (שלסקי ואלפרט, 2007). בשל היעדר מחקרים קודמים הנוגעים לנושא המחקר בישראל, ניסחו כותבות המאמר מדריך ראיון מתוך ניסיון להתחקות אחר עמדות של

מנהלי בתי הספר כלפי העסקת יועצות חינוכיות. בתחילת הריאיון הוצגו שאלות לשם קבלת רקע כללי על המרואייין (תחומי השכלה, ותק בניהול וכדומה). בשלב השני התמקדו השאלות בסוגיית הייעוץ החינוכי ובבחירת היכרות המנהלים והמנהלות עם המקצוע, מטרותיו ותפקידיו. החלק האחרון הותאם לדיווח של המרואיינים בדבר העסקה או אי-העסקה של יועצת בבית ספר. בחלק זה נבחן אופיו של תחום הייעוץ בבתי הספר שמועסקת בהם יועצת או לחלופין הסיבות לאי-העסקת יועצות בבתי ספר שלא מועסקות בהם יועצות. לאחר ראיונות מספר התקיימה פגישת חשיבה של החוקרות בנושא בניית מדריך הריאיון על פי הראיונות שכבר התקיימו. בפגישה זו הוחלט להוסיף שאלה למדריך הריאיון בדבר מעמדו של בית הספר כמוסד מוכר או מוכש"ר כדי לבחון האם למעמד בית הספר יש השפעה על העסקת יועצות.

הליך

איסוף הנתונים נעשה במהלך שנת 2023, החל מחודש מרץ ועד סוף מאי וכלל שנים עשר ראיונות. המרואיינים והמרואיינות אותרו בעזרת קשרים אישיים, במתכונת כדור שלג (זמיר ובייט-מרום, 1993). הכותבת השנייה של המאמר שערכה את הראיונות, פנתה למכרים מנהלי בתי ספר ולמכרים שיש להם קשר עם מנהלי בתי ספר אלטרנטיביים וכך יצרה קשר עם תשעה מרואיינים – ארבעה מתחום החינוך החופשי וחמישה מבתי ספר ולדורף. בהמשך עזרו כמה ממשותפי המחקר באיתור מרואיינים נוספים.

לפני תחילת כל ריאיון התבקשו המרואיינים לחתום על טופס הסכמה מדעת להשתתף במחקר על פי כללי האתיקה של המוסד שבמסגרתו נערך המחקר (אישור ועדת אתיקה מספר YVC EMEK2023-51). ההשתתפות בראיונות הייתה בהתנדבות ולמרואיינים הובטחה סודיות מלאה, מתוך הקפדה על הסרת פרטים מזהים. משך הראיונות היה כשעה. שמונה התקיימו פנים אל פנים, רובם במסגרת החינוכית שבה עובדים המנהלים והמנהלות וארבעה התקיימו בשיחת זום. כל הראיונות הוקלטו ותומללו באישור המרואיינים. הנתונים נותחו בשני שלבים, על פי עקרונות הניתוח הנושאי (תמטי) (שקדי, 2003). בשלב הראשון נקראו תמלילי הראיונות וחולצו מהם היגדים בעלי משמעות ותכנים מרכזיים. בשלב השני נגזרו מתוך ההיגדים קטגוריות שחשפו סוגיות מרכזיות בהתאם לשאלות המחקר.

ממצאים

פרק הממצאים יעסוק בשלוש סוגיות: סוגיה ראשונה היא עמדות המנהלים והמנהלות כלפי תחום הייעוץ החינוכי. זאת מתוך בחינת מידת ההכרה בתפקיד ובחשיבותו ואופי השינויים שחלו בעמדות לאחר חשיפה לתחום. סוגיה שנייה היא הסיבות להעסקה או אי-העסקה של יועצות בבתי הספר בפועל, מתוך בחינת שלוש סיבות המעכבות את העסקתן: החשש מאי-הלימה בין עמדת היועצת ובין העמדה החינוכית הייחודית של בתי הספר, תקציב המוסד ומעמדו (כמוסד רשמי או מוכש"ר) והתנהלות ארגונית ייחודית. הסוגיה השלישית היא השתלבות היועצות בבית ספר המעסיקים יועצת. יוצגו האתגרים הנוגעים לשילוב יועצות בבית ספר אלטרנטיביים ומאפייני התפקיד שהן ממלאות.

ההכרה בתפקיד הייעוץ החינוכי ובחשיבותו

נושא חשוב שעלה במהלך הראיונות הוא זה הקשור למידת ההכרה של המנהלים והמנהלות בערכו של תפקיד הייעוץ החינוכי. מתוך שנים עשר המנהלים והמנהלות שהשתתפו במחקר, אחד עשר הכירו בחשיבות תפקיד הייעוץ החינוכי. המנהל היחיד שלא הכיר בחשיבות התפקיד הוא מנהל בית ספר מזרם החינוך החופשי.

כל המנהלים והמנהלות שבבתי הספר שלהם מועסקת יועצת, הביעו הערכה רבה כלפי התפקיד והסכימו בדבר חשיבותו. גלית (שם בדוי, כמו כל שאר השמות), מנהלת בית ספר בחינוך ולדורף, סיפרה: "זו פונקצייה שהיא סופר קריטית לדעתי". גם אמיר, מנהל מזרם החינוך החופשי, תיאר את הערכתו כלפי היועצת ותפקידה: "היא [היועצת] הכותלת המערבי של הצוות. כולם באים אליה לוונטילציה, לבכות ולצחוק ולהתייעץ וכן, היא דמות מאוד מרכזית". ואסף, מנהל בית ספר שנכנסה אליו יועצת חינוכית לראשונה השנה, סיפר גם הוא: "המשמעות של היועצת פה היא מאוד, מאוד גדולה. הערך שלה מאוד גדול. כבר רואים את זה, זה משהו מאוד בולט".

בקרב מנהלים ומנהלות שאינם מעסיקים יועצות, חמישה מתוך שישה אמרו שמדובר בתפקיד בעל ערך והביעו רצון לשלב יועצת בבית הספר בעתיד. יותם, מזרם החינוך החופשי, תיאר זאת: "במציאות אידיאלית, אני הייתי רוצה בוודאי, הייתי מאוד רוצה יועצת [...] אני מאמין שאם הייתה פה יועצת אז היא הייתה מקבלת פה מלא מקום לגדול ולשגשג ואז היינו רואים את המשמעות של התפקיד".

אפשר ללמוד מדבריו על הכרתו בפוטנציאל תפקיד הייעוץ, אף שהתפקיד אינו קיים בפועל בבית ספרו. בהמשך דבריו הוא דן גם בעניינים ספציפיים החסרים בבית הספר בתחום זה:

חסר לי מישהו שירכז את כל המורים המקצועיים ויעשה איתם איזשהו תהליך, מישהו שירכז את כל הסייעים והסייעות בבית הספר ויעשה איתם איזה קבוצת שווים ושידברו על האתגרים שלהם פה [...] וגם התחום הזה של החינוך המיוחד, של סל השילוב וזה. היה עוזר לי שהיה מישהו שהוא מקצוען בזה.

נורית, מנהלת בית ספר ולדורף, סיפרה גם על המחסור בדמות שתלווה את המחנכים ואת הכיתות:

אז באמת יש את העניין של המחנך כדמות שנותנת מענה שלם לכיתה ונמצאת שמה כל כך הרבה שעות וכל כך הרבה שנים [...] ולא תמיד זה מצליח, ואז יכולות להיווצר בעיות ממש קשות עם ילדים שמשלמים מחיר שלא ראוי שהם ישלמו אותו. ואולי במקום הזה, אגב, יש מקום ליועצת להיכנס.

גם רוני, מנהלת נוספת מחינוך ולדורף, שיתפה בצורך להעסיק דמות שתוכל לקדם תהליכים ייעוציים:

מחנך יש לו הרבה, הרבה דברים לעשות ולפעמים הוא לא מצליח להניע הכול [...] אז בעצם במקום הזה של הובלת תהליכים, של הנעת תהליכים, של חיבור קצוות, של לכנס תהליכים סביב ילד, שם בעצם התחלנו לראות את תפקיד היועצת [ואת חשיבותו].

יתרה מזו, לצד ההכרה הגורפת בחשיבות התפקיד ובתרומתו לתפקוד בית הספר, מעל מחצית מהמראיינים והמראיינות העידו שהחשיפה לתחום השתנתה והתפתחה אצלם

ברבות השנים. מנהלים ומנהלות אלו העידו שבעבר לא הכירו את התפקיד ואת ערכו וכי החשיפה אליו יצרה שינוי חיובי בעמדותיהם. מעיין, מנהלת מהחניוך החופשי שמעסיקה יועצת בבית הספר כבר מספר שנים, סיפרה לדוגמה: "זה תפקיד מאוד חשוב, אפילו קריטי וזה משהו שהבנתי אותו יותר ויותר לאורך השנים, זה קריטי בבית הספר".

גם מירי, מנהלת בחינוך ולדורף, שיתפה בתובנות שהתחדדו אצלה לאורך השנים:

כמורה, ובטח עכשיו, בתפקיד כמנהלת, אני יותר ויותר רואה שאנחנו חייבים את היועצת, כמי שיכולה לעשות את הזום-אאוט שלמורים יותר קשה לעשות. וגם את הזום-אאוט שהמערכת מתקשה לעשות. [...] אז עמדתי בתקופה שלנו, במיוחד אחרי הקורונה, היא שבית ספר שאין לו יועצת או באמת איש מקצוע בתחום הטיפול [...] זה בית ספר שממש יכול להיות במצב שיכול להיות שהוא לא יוכל לתת את המענים.

גלית, אף היא מחינוך ולדורף, דיברה גם על האופן שבו ראתה את תפקיד הייעוץ לפני השינוי בתפיסות עולמה. היא סיפרה על בית ספר תיכון שעבדה בו בעבר:

לא ראית את זה, אבל הרגשת שאתה כורע תחת הנטל ומטפל במתבגרים ברמה שפשוט זה היה לא נכון, עשינו טעויות עמוקות. ואני חושבת שלא מספיק הבנו כמה זה [תפקיד היועצת] משפיע על האיכות האנושית ועל האיכות הטיפולית בילדים. זה היה נראה משהו מאוד לוגיסטי, משרדי, מנהלי.

כשנשאלה מתי ואיך השתנתה תפיסת עולמה, היא ענתה: "אני לא יודעת להגיד בדיוק מתי זה השתנה אצלי ואני בכלל לא בטוחה שזה השתנה אצלי, כמו שפשוט נחשפתי לידע הזה שאפשר ושצריך [יועצת]". היא גם הוסיפה ופירטה על תובנות שעמן הגיעה לניהול מקום החינוך הנוכחי שהיא עובדת בו:

אני הגעתי לכאן עם המון ניסיון ובין היתר הבנתי שתפקיד המחנך בוולדורף צריך לעבור איזשהו שינוי. המחנך בעצם תפקד גם כהורה, גם כיועצת, גם כפסיכולוג, גם כתרפיסט [...] והתוצאה הייתה שכשתלמידים הגיעו לתיכון או כשפגשתי אותם ביסודי, הם בעצם לא היו מטופלים [...] בית הספר לא היה מקצועי בתחום הזה. [...] הבנו מייד בהקמה של בית הספר [הנוכחי, שבו היא עובדת כמנהלת] שאנחנו חייבים יועצת, שחייב להיות כאן גוף טיפולי מקצועי שהוא לא המחנכים. [...] ראיתי כמה טעויות נעשו וכמה יומרות היו וכמה, סליחה על המילה, גאוה ובורות וחוסר ידע ופספוס. והילדים שילמו מחירים מאוד כבדים על זה.

תובנותיה של גלית באו לידי ביטוי גם בקרב מנהלים ומנהלות שעבדו בבתי ספר שבהם לא פעלה יועצת. חמישה מתוך ששת המנהלים שאינם מעסיקים יועצות חינוכיות, דיברו במהלך הראיונות על ההכרה הגוברת בחשיבות התפקיד, על רקע מורכבויות וצרכים משתנים שהם נתקלים בהם במהלך עבודתם. רוני, מנהלת מזרם חינוך ולדורף, תיארה זאת: "ההצפה הלכה וגדלה ומתוך זה הגיע אלינו הצורך ביועצת, גם מתוך מקרים שנפלו בין הכיסאות". היא סיפרה כי היא מבקשת לשלב יועצת בבית הספר והדגישה את ההבנה שהתגבשה אצלה במרוצת השנים בעניין חשיבות התפקיד: "לא היה לי שמץ של מושג מה תפקידה של יועצת והיום, זה בעצם תפקיד שמקבל את המרחב והזמן לרכז מגוון נושאים".

יואב, מנהל מזרם החינוך החופשי, שיתף בצורך בדמות שתלווה את הצוות החינוכי:

הייתי שמח למישהי שתהיה הדמות החיצונית הזאת שגם הצוות יכול לבוא אליה, כי לפעמים הדבר היפה והרמוני הזה שתיארת על הצוות, לפעמים הוא גם קצת יכול להיות ביצה, אתה יכול להיות תקוע עם ילד כאילו באיזשהם דפוסים [...] הצוות שלנו לא מקבל ליווי מספיק.

גם נורית, מחינוך ולדורף, התייחסה לצורך בליווי המחנכים :

המחנך צריך משהו שייכנס ויסתכל ויראה ויוכל לראות בעין כזאת גם מקצועית וגם קצת מבחוץ [...] כי הוא בעצם אחראי על כל כך הרבה תחומים והוא כל כך דמות מרכזית והרבה פעמים אנחנו לא כל כך יודעים מה קורה, כי זה כל כך ביניהם [...] יכולים להיות מקרים קשים ואנחנו ראינו שזה קרה בבתי ספר אחרים. אני גם חושבת שזו אחת הסיבות שזה [העסקת יועצת] דרוש עכשיו.

ורועי, אף הוא מחינוך ולדורף, הזכיר את הצורך הגובר בדמות שתיתן פתרון ייעוצי גם לתלמידים :

התפקיד הזה שבעבר מחנכים היו לוקחים [...] זאת אומרת לשאת לעומק את התהליך האינדיווידואלי של ילד, התהליך ההתפתחותי, ה"well-being" שלו וכל הדבר הטיפולי בעצם, הוא לא תמיד נלקח היום, ואז הצורך ביועצת הולך ועולה גם בבית ספר ולדורף.

עולה מהראיונות כי מרבית המנהלות והמנהלים, חוץ ממנהל אחד מתחום החינוך החופשי, מבינים את חשיבות תפקיד הייעוץ ואת פוטנציאל התרומה של התחום. תובנה זו הייתה משותפת למנהלים ומנהלות בחינוך החופשי והאנתרופוסופי כאחד וכן למנהלים במוסדות שלא הועסקה בהן יועצת. במוסדות אלו עולה שאלה מדוע לא מועסקת יועצת, אם המנהלים והמנהלות מכירים בחשיבות התפקיד. נושא זה יוצג בחלק הבא.

הסיבות לאי-העסקת יועצות בבתי הספר

על אף ההכרה הגורפת בחשיבות תפקיד הייעוץ החינוכי, עלה מהראיונות כי בפועל מחצית מהמנהלים והמנהלות שהשתתפו במחקר, הן בבתי ספר חופשיים הן בבתי ספר ולדורף, אינם מעסיקים יועצות בבתי הספר. שניים מתוך ששת המנהלים שאינם מעסיקים יועצות, שניהם בבתי ספר ולדורף, העסיקו בעבר יועצת ואף הביעו עניין בהעסקת יועצת בעתיד. שלושה לא העסיקו יועצת בבית הספר מעולם, אך הביעו פתיחות לגבי האפשרות, ומנהל אחד בלבד מהחינוך החופשי, העסיק בבית ספרו יועצות בעבר, אך הבהיר שאינו רואה צורך בהעסקת יועצת בהווה או בעתיד. מנהל זה הסביר שלפי עמדתו הערכית והארגונית, כל הדמויות החינוכיות צריכות למלא את תפקיד הייעוץ ולא רק דמות אחת: "כל איש צוות אמור להיות יועץ גם בתפיסה, זאת אומרת המהות הרגשית ולהחזיק קייס רגשי היא חלק מתפקיד איש החינוך פה".

שאר המנהלות והמנהלים הכירו כאמור בחשיבות מקצוע הייעוץ ועם זה הציגו מגוון הסברים לאי-העסקת יועצת. הסברים אלו נסבו על שלושה סוגים של חסמים: החסם הראשון היה פדגוגי-אידיאולוגי, השני ארגוני והשלישי משולב – פדגוגי וארגוני יחד.

א. תפיסת העולם הייחודית של בתי הספר

החסם הראשון והמרכזי שעלה במהלך המחקר קשור לחשש של מנהלי המוסדות מאי-הלימה בין השקפות העולם של היועצות ובין השקפות העולם הרווחות בבית הספר.

החשיבות שבהעסקת יועצת השותפה לתפיסת העולם החינוכית הייחודית, לצד החשש מהעסקה של יועצת שעמדותיה יתנגשו עם עמדות בית הספר, חזרו על עצמם בכל הראיונות. כל המנהלים והמנהלות שלא מעסיקים יועצות בבתי הספר, בחינוך החופשי ובחינוך ולדורף כאחד, הזכירו את הנושא כסיבה העיקרית לאי-ההעסקה. לדוגמה נורית, מחינוך ולדורף, סיפרה:

אחד הדברים שתמיד מנעו מאיתנו בכלל לגשת לחיפוש ויצר איזה חשש כזה, זה שזה תפקיד שבפוטנציאל שלו הוא מאוד משמעותי ואם זה מישוה שמגיע לגמרי מבחוץ, זה יכול להתקל בהרבה אי-התאמות, או שהיא לא תדע את השפה וזה לא ישרת את בית הספר.

יואב, מהחינוך החופשי, הדגיש גם את חוסר האמון שיכול להיווצר כאשר היועצת מגיעה כדמות חיצונית:

זה צריך להיות מישוה שהוא ממש פנימי כי הממסד הוא הכי ממסדי במקומות האלה, כאילו במקומות של בעיות רגשיות, של בעיות התנהגות. המקום המאלף, המנרמל הזה, הוא הכי שם. אני לא אומר, יש מקומות שצריך לעמוד מול ההורים לשקף להם, לתת להם שתי סטירות, להגיד להם אתם מזניחים את הילד שלכם, חבריה. אבל אני צריך אמון במי שעובד איתי, מי שמקבל כוח. את יודעת, התפקיד הזה [יועצת] הוא כוח.

הצורך בהתאמה בין עמדות היועצת לעמדות בית הספר עלה גם במהלך ראיונות עם מנהלים שהגיעו ממוסדות שמועסקת בהם יועצת חינוכית. בכל ששת בתי הספר שמועסקת בהם יועצת, נמצא כי מי שממלא את התפקיד שותפה לתפיסת העולם הייחודית של בית הספר. כמה מהיועצות הגיעו לתפקיד לאחר לימודים פורמליים בתחום החינוך הייחודי של בית הספר, מקצתן הגיעו מתוך קהילת החינוך האלטרנטיבי (למשל, עבדו לפני כן כמורות בבית הספר או היו אימהות לתלמידים במוסד החינוכי) והאחרות הגיעו למוסד החינוך מתוך הזדהות עם הגישה החינוכית או פתיחות ורצון להכיר אותה. לדוגמה מירי, מנהלת מחינוך ולדורף, סיפרה על יועצת שעובדת בבית הספר שבניהולה: "היא עבדה 20 שנה בבית ספר אחר שהוא גם בית ספר אנתרופוסופי [...] ואז היא למדה ייעוץ וכשהיא הגיעה לפה, היא כבר הייתה יועצת".

בבית הספר שמנהל נועם, המשתייך לחינוך החופשי, החיבור של היועצת לעמדה החינוכית נוצר כך: "היא הייתה יועצת לפני כן בבית ספר רגיל ושמעה על בית הספר שלנו, על האפשרויות כאן ועל הגישה החינוכית והיא הגיעה כי היא מאוד מחוברת לזה, וגם הילדים שלה לומדים פה".

חשיבות ההלימה בין תפיסות העולם של היועצת לתפיסות העולם הייחודיות לבית הספר חזרה על עצמה בכל הראיונות. אמיר, מזרם החינוך החופשי, הסביר את חשיבות הנושא:

אם היא [היועצת] לא הייתה שותפה לתפיסה של בית ספר, כנראה שזה לא היה מצליח. יכול להיות שהיא הייתה מאוד מקצועית עדיין בתחומים שלה, אבל היא לא הייתה יכולה להיות חלק כל כך אינהרנטי מהמעגל הכי פנימי של בית הספר.

אסף, מנהל מזרם חינוך ולדורף, תיאר זאת כך: "בעיני זה השילוב הכי טוב שיכול להיות כי היא מבינה את המקום, יודעת את הדרך, תפיסות העולם [...] אפילו את צורת השיח שמתקיימת פה. זה מאוד משמעותי בהשתלבות שלה, זה שהיא מגיעה מתוך אותו העולם".

מירי, גם היא מחינוך ולדורף, הסבירה מה היה קורה לדעתה אם היועצת לא הייתה מגיעה מאותו עולם תוכן: "זה היה יוצר קונפליקטים ואם יש התנגדויות ואין שיתופי פעולה אז אין שום אפקטיביות בתוך עבודת הייעוץ".

ב. תקציב ומעמד בית הספר

לצד חששות מאיחילמה בין עמדות היועצות החינוכיות להשקפות העולם הייחודיות לבתי הספר, ניתוח הראיונות מלמד שמעמד בית הספר כמוסד מוכר או מוכש"ר, משפיע אף הוא על נושא העסקת היועצות. במחקר השתתפו שלושה מנהלים העובדים בבתי ספר הפועלים במעמד של חינוך מוכש"ר ולדבריהם, אומנם מעמד בית הספר מעניק להם מרחב פעולה וחופש, אך גם יוצר אילוצים תקציביים. כל שלושת המנהלים אינם מעסיקים יועצות בבתי הספר שבניהולם והם היחידים שהזכירו את הנושא הכלכלי כשיקול לאי-העסקת יועצות. רועי, מזרם חינוך ולדורף, תיאר את האתגר הכלכלי: "אתה כל הזמן במצב של חוסר, אז להוסיף נגיד משרה של יועצת [...] ואנחנו רוצים גם בן אדם עם רבע, שליש משרה לפחות. זה לא פשוט מבחינה כלכלית". בדומה לו, יותם מהחינוך החופשי, הזכיר גם הוא את השיקול הכלכלי: "בואי נגיד שמאוד הייתי שמח שתהיה לי יועצת וגם שיהיה לי גנן וגם שיהיה לי איש תחזוקה, וגם שיהיו לי מלא דברים [...] יועצת זה מותרות מבחינה תקציבית, אז אני עושה את הדברים האלו".

לעומת אזכורים מסוג זה בבתי ספר הנמצאים במעמד מוכר ורשמי, לא הזכירו את הנושא התקציבי. עם זה בשני בתי ספר סיפרו המרואיינים כי היועצת נכנסה לתפקיד בשל דרישות הפיקוח. נורית למשל סיפרה על העסקה של יועצת לראשונה:

זה בא כמין דרישה מהפיקוח. אנחנו עובדים בשיתוף פעולה, מאוד משתדלים, תמיד. אולי זה מה שמאפיין אותנו גם מול הרשות וגם מול המשרד. תמיד למצוא את הדרך לעבוד ביחד. וגם קיבלנו את הדבר הזה [הדרישה להעסקת יועצת], למרות שזה לא היה עולה מאיתנו.

במקרה אחר, מנהל בית הספר סיפר כי משרד החינוך עזר גם במציאת תקציב שנתי חד-פעמי למימון העסקת היועצת ובדבריו ניכר כי המהלך תרם לחידוד ההבנה בדבר חשיבות התפקיד:

מצד אחד הכריחו ומצד שני נתנו מתנה לבית הספר את השעות האלה. זאת אומרת, זה לא מהסל של בית הספר וזה מאפשר לבית הספר להיכנס לתוך הדבר הזה בצורה יותר טובה [...] מנהלת המחוז הכירה בצורך [...] שנה הבאה תהיה יועצת ועכשיו שנים קדימה, אז אין פה שאלה בכלל.

כך, לצד שיקולים הקשורים לתפיסת העולם הייחודית של בתי הספר, ניכר כי עולים גם שיקולים הקשורים למבנה הארגוני ולמעמד בית הספר כמוסד רשמי או כמוסד פרטי למחצה.

ג. התנהלות ארגונית ייחודית

לצד הסוגיות שהוצגו לעיל, מרבית המרואיינים והמרואיינות תיארו גם התנהלות ארגונית ייחודית במוסד החינוכי שהם מנהלים, שיוצרת חפיפה מסוימת בין תפקיד היועצת לתפקידים אחרים במוסד. שלושה מהמנהלים שלא מעסיקים יועצות בבית ספרם – אחת בחינוך ולדורף ושניים בחינוך החופשי – הסבירו שעד כה לא עלה צורך מהותי

בהעסקת יועצות בשל מבנה ארגוני ייחודי לבית הספר, הכולל תפקידים החופפים לתפקיד הייעוץ. נורית, מחינוך ולדורף, תיארה זאת: "זה לא טבעי ויש לנו את המבנה של מערך התמיכה שלנו שהוא די רציני ומבוסס ואנחנו עובדים ככה כבר הרבה שנים". אדם, מזרם החינוך החופשי, הסביר גם הוא: "מספיק שאתה עושה חונכויות, שזה אחד על אחד קבוע במערכת, זו עבודה ייעוצית. מספיק שיש פה פסיכולוגים שמלווים את הצוות, הם עושים עבודה ייעוצית". יואב, אף הוא מזרם החינוך החופשי, הזכיר גם את החפיפה שבין תפקיד היועצת ובין תפקידו כמנהל:

זה [תפקיד היועצת] קצת דורך על הרגליים של הדבר שאני צריך לעשות, אני לא עושה את העבודה הזאת טוב או אני צריך להשתפר בזה, אבל אני לא רוצה שמישהו אחר יעשה את זה כי אז אני רק נשאר עם הבירוקרטיה ואז, בשביל מה נשארת עם התפקיד הזה?

שלושה מנהלים אחרים שיתפו שאומנם הם עסוקים בשאלת שילוב יועצת בבית הספר, אך ציינו כי המבנה הארגוני של המוסד מעכב את תהליך השילוב. רועי, מזרם חינוך ולדורף, הסביר את הקושי בהגדרת משרת היועצת בבית הספר הייחודי: "זה כמובן מעלה את השאלות על זה, המשרה הזאת בעצם מחולקת בינינו בכל מיני אופנים. למשל יועצת בבית ספר רגיל עושה דברים מסוימים שאצלנו מחנכים עושים ודברים אחרים, פונקציות אחרות עושות".

בתוך כך על תפקיד המחנך או החונך נאמר כמה פעמים שהוא חופף במידה רבה לתפקיד הייעוץ, גם בחינוך החופשי וגם בחינוך ולדורף. לדוגמה יותם, מזרם החינוך החופשי, סיפר:

הצוות שלנו הוא די מדבר ייעוצית, הוא שם המון משקל על שיח רגשי, על ליווי חברתי, על תהליכים שהם קשורים כאילו בדברים האלה. התקשורת עם הורים, התערבות שהיא לא קשורה בהישגים לימודיים [...] ובמובן הזה אנחנו צוות של יועצות, אז תפקיד יועצת הוא כאילו פחות רלוונטי.

כך ניכר כי גם בחינוך החופשי וגם בחינוך ולדורף עולים חסמים פדגוגיים-אידאולוגיים וארגוניים שמונעים העסקת יועצות או לכל הפחות מעלים חששות בעניין העסקתן, על אף ההכרה בחשיבות התפקיד.

השתלבות היועצת בתוך בתי הספר

בהתאם למורכבויות הפדגוגיות והארגוניות שהוצגו לעיל, במהלך הראיונות עלתה לא פעם התייחסות אמביוולנטית למדי לרעיון השילוב של יועצות חינוכיות בבתי הספר ומגוון אתגרים וחששות בעניין העסקתן. עם זה לצד האתגרים והחששות במוסדות חינוך שיועצות מועסקות בהם, הציגו המרואיינים והמרואיינות תמונה המתארת השתלבות מלאה שלהן ותרומה חשובה של התפקיד. שני היבטים אלו יוצגו בחלק הנוכחי.

א. אתגרים בשילוב יועצות בבתי הספר האלטרנטיביים

במהלך הראיונות עלו חששות משילוב יועצות בתוך מוסדות חינוך בעלי תפיסת עולם ייחודית. מירי, מנהלת מחינוך ולדורף שמעסיקה בבית הספר יועצת, הגדירה את הקונפליקט כך: "איך בית הספר מקבל את התחום הייעוצי הזה? שהוא כאילו בא כגוף

חיצוני לתוך מקום שיש לו כבר תפיסות עולם, מסורות חזקות והכניסה לתוך מרחב כזה שהוא כל כך שמור. היא כניסה שעל פניו היא לא טבעית."

בהמשך דבריה הסבירה: "כשבאה יועצת שלא קשורה לתפיסה הפדגוגית שלנו, אז אפשר לשמוע שיש שם משהו חסר [...] ובאמת, יש מורים שלא ישתפו איתה פעולה ולא ייעזרו בה".

רוני, גם היא מחינוך ולדורף, תיארה אף התנגדויות קונקרטיות שעלו מצד הסגל החינוכי: אחד החברים המייסדים והממש ותיקים, שהגו את רעיון בית הספר בכלל, מאוד התווכח איתי ומאוד כעס עליי. למה צריך יועצת? היו אנשים בצוות שלא הבינו את התמונה של יועצת בבית הספר, מה היא עושה? הייתה להם תמונה מסוימת של יועצת עם חדר ועם שלט ומה היא עושה לעזאזל?

התנגדות דומה עלתה גם מצד מנהל בית ספר בחינוך החופשי, אשר הוזכר בתחילת הפרק כמנהל היחיד שלא הכיר בחשיבות תחום הייעוץ. בריאיון עימו תיאר את הפערים שנוצרו בינו ובין יועצות שנכנסו בעבר לעבודה בבית הספר, ואלה גרמו בסופו של דבר לעזיבתן:

הן הגיעו והן באו עם כל מיני קיבעונו על מהו תפקיד היועצת, שרק השם שלו מזעזע בתפיסה שלנו. כאילו מה, יש מישהו חיצוני כזה שיש לו חדר והוא מיינץ? ובאו עם אג'נדה כזאת [...] ממש באופן הזוי הן חיפשו חדר. אין חדר יועצת? אז איפה נחזיק את כל התיקים? והן הבינו שעבודה ייעוצית הן לא יעשו פה.

יתרה מזו, בקרב מנהלים שאינם מעסיקים יועצות, חזר על עצמו החשש שהעסקת יועצת תביא לידי התערבות של גורמים חיצוניים לבית הספר. חשש זה עלה גם בחינוך החופשי וגם בחינוך ולדורף. לדוגמה יואב, מזרם החינוך החופשי, ציין כי הוא מעוניין בהכנסת יועצת לבית הספר, אך גם שיתף בחששות:

אני מאוד מפחד שיתערבו לי, כאילו אני מאוד לא רוצה, אני זקוק ליועץ, לא למכתב [...] אם היום הייתי מקבל הצעה ממשרד החינוך למשרת יועצת והייתי יודע שאני יכול לבחור אותה, אז הייתי לוקח. אבל רק אם אני [הדגש במקור] הייתי יכול לבחור. זאת אומרת, אם לא הייתי יכול לבחור אותה, לא הייתי רוצה. לא צריך "שתזים" [בלגן] בבית הספר.

רוני, מחינוך ולדורף, תיאר חששות דומים: "אנחנו בעצם מחויבים לפנות למשרד החינוך והוא ידביק, הוא יחליט את מי הוא מכניס אלינו ויש לו את הקדימויות שלו".

ב. תפקידי היועצת בבתי הספר

לעומת החששות וההתנגדויות שתוארו לעיל, כל ששת המנהלים שמעסיקים יועצות בבתי הספר שבניהולם, שלושה בבתי ספר חופשיים ושלושה בחינוך ולדורף, תיארו את התפקיד חשוב, מרכזי ובעל השפעה חיובית. אסף, מנהל מחינוך ולדורף שהחל להעסיק יועצת לראשונה, סיפר על פוטנציאל הגדילה של התפקיד: "אני רואה את הפוטנציאל לגדילה והתבססות של התפקיד והטמעה שלו בצורה מאוד משמעותית".

במוסדות אחרים שבהם היועצות מועסקות בבית הספר כבר מספר שנים, המנהלים והמנהלות תיארו את השתלבותן המהותית במערכת הבית ספרית. נועם, מזרם החינוך החופשי, סיפר: "היועצת מבחינתנו היא חברת הנהלה, היא מודל לחיקוי והיא חלק מהצוות שמתכנן את המדיניות של בית הספר".

כשהמוראיינים נשאלו מה עושה היועצת בתוך בית הספר, הם הסבירו שערוצי העבודה מתפתחים מתוך הידברות על הצרכים השונים במערכת. מירי, מנהלת מחינוך ולדורף, הסבירה:

התפקיד נבנה קודם כל בדיאלוג עם הצרכים הבית ספריים. הייעוץ החינוכי חולש על המון תחומים ואני חושבת שלכל בית ספר יש גם את הדגשים וגם את הפתיחות, אז הצרכים הם רבים ובמקום שבו יש פתיחות, נפתחים להרבה ערוצי עבודה משותפים.

בתוך כך בפועל נמצאו כמה תחומים משותפים שהיועצות החינוכיות עוסקות בהם בכל מוסדות בתי הספר. לדוגמה בכל המוסדות נראה כי היועצת מרכזת את תחום הטיפול בפרט. כלומר היא מעניקה מענה רגשי, פרטני ומערכתי לתלמידים הזקוקים לטיפול זה וכן מרכזת את תחום החינוך המיוחד. אמיר, מהחינוך החופשי, תיאר זאת: "התרומה העיקרית שלה זה בעצם שהיא מחזיקה את הכובע הרגשי טיפולי של בית הספר". מעיין, אף היא מזרם החינוך החופשי, הוסיפה פירוט על רוחבו של הכובע הרגשי-טיפולי:

זה כל הצד הפורמלי של העבודה מול הילדים המשולבים, סל אישי, מאובחנים, ילדי שילוב וכאלה. זה לנהל את התיק שלהם, זה להיות בקשר עם ההורים, החונכים, עם המטפלים ועם מדריכות מתי"א [...] ויש ילדים שאנחנו בתהליך מולם והיועצת כמובן מובילה את התהליך הזה. אז בעצם יש לה את החדר שלה עם הארון הסגור עם התיקים, התיק האישי, על כל ילד. זה גם קשר עם הקב"ס"ית וקשר עם המשפחה ועם הפסיכולוג שמגיע לבית הספר ושיתוף במצבים הכי קשים [...] אז זה תפקיד אחד מאוד, מאוד גדול שיש לו גם המון השלכות.

נוסף על כך המנהלים והמנהלות סיפרו שליועצת יש חלק משמעותי גם בניהול ובקידום תהליכים מערכתיים רחבים. למשל היא משתתפת בצל"ח (צוות לשעת חירום), בריכוז תוכניות חיצוניות, בתהליכי קליטת תלמידים, ביצירת אקלים בית ספרי מיטבי, באיתור צרכים בבית הספר וכדומה. נועם, מזרם החינוך החופשי, סיפר: "בעצם היועצת היא יד ימינו של המנהל בהרבה מאוד דברים"; ואמיר, גם הוא מהחינוך החופשי, הרחיב:

אני יכול להגיד לך שבתוך צוות הניהול יש צוות יותר מצומצם של התייעצויות מאוד, מאוד ספציפיות, שזה אני, היועצת והרכזת הפדגוגית. מבחינתי השלושה האלה, אנחנו שלושנו מנהלים את בית הספר ביחד [...] אני לא יכול לדמיין את עצמי עובד פה בלי המשולש הזה, ובגלל זה אני כל כך תוהה איך אפשר לעבוד בלי יועצת?

תפקידים נוספים שהיועצת מקבלת עליה בחלק מבתי הספר הם ליווי הצוות החינוכי וריכוז התקשורת עם ההורים. מעיין, מזרם החינוך החופשי, תיארה את תפקיד היועצת בליווי הצוות: "זה משהו שיש מין ציפייה כזאת מאנשי הצוות, שהיועצת תהיה כתובת לא רק עבור ילדים ועבור הורים, אלא גם עבורם". גלית, מחינוך ולדורף, סיפרה כי הליווי של הצוות הוא מאורגן וקבוע: "היא [היועצת] פוגשת את כל המחנכים על בסיס קבוע במין רצף כזה של פעם בשבועיים-שלושה". ומירי, אף היא מחינוך ולדורף, תיארה גם את תפקיד היועצת בעבודת תקשורת עם הורים: "הרבה פעמים בשיח מול הורים יש מין נוקשות כזאת לפעמים בנושאים מסוימים, שהיא [היועצת] צריכה לנסות לרכך ולעשות את הגשר הזה".

מדברי המרואיינות והמרואיינים עולה כי תפקידי היועצת בחינוך האלטרנטיבי הם רבים ומגוונים, בדומה לתיאור התפקיד בחינוך ה"רגיל". קרי ליווי פרטני של תלמידים, מורים והורים לצד עבודה מערכתית בעלת אופי ריכוזי ומעורבות בקידום תהליכים ביתספריים רחבים. עם זה במהלך הראיונות עלה גם נושא אחד שהוצג כקשור לעבודת היועצת ברמה הרשמית, אך מהותי פחות במוסדות החינוך האלטרנטיביים והוא נושא העברת שיעורי כישורי חיים בכיתות הצעירות בתוך בתי הספר. מירי, מנהלת מחינוך ולדורף, הסבירה:

ככל שיוורדים בשנים אז אנחנו פחות צריכים, רוצים, חושבים שזה הדבר הנכון, לשלב את היועצת בתוך שיחות כיתתיות. למשל בגילאים הצעירים, המחנך ממלא את כל הפונקציות האלו שזה בעצם, שיחות אישיות ושיחות כיתתיות, שיחות חברה, מעגלי חברה וכו'.

עם זה מירי הדגישה את חשיבות כניסת היועצת לכיתות הבוגרות: "ככל שעולים בגיל, הילדים זקוקים כבר לעוד דמות, איזושהי דמות לקשר ולהרחבת מעגל המבוגרים התומכים [...] ובמובן מסוים יש בזה, אם זה עובד נכון, אז יש בזה איזושהו כוח משלים להלך הרוח של המחנכים". אסף, גם הוא מחינוך ולדורף, עסק אף הוא בנושא: "מה שהיא [היועצת] לא עושה כרגע בבית הספר, זה לא מלמדת שיעורים של כישורי חיים, לא משוכנע שזה הדבר שכרגע אנחנו צריכים. במבט יותר רחוק קדימה, אולי כן".

לפיכך לפחות בבתי ספר מתחום חינוך ולדורף, נראה כי נושא כישורי החיים אינו נמצא באחריותן הבלעדית של היועצות החינוכיות. בשאר הנושאים נראה כי תפקידי היועצת חופפים במידה רבה לתפקידיה הרשמיים בחינוך הממלכתי. כפי שהגדיר זאת נועם מהחינוך החופשי: "היא [היועצת] עושה את התפקידים של כל יועצת".

דיון

ליועצת החינוכית תפקיד חשוב בקידום רווחת התלמידים (דור-חיים, 2019; כהן, 2014; שדמי וצימרמן, 2009; שחר, 2007). בד בבד בימינו היועצת מקדמת ראייה מערכתית לצד הטיפול הפרטני. היא נוכחת במגוון צומתי קבלת החלטות בבתי הספר ועוסקת בקידום של תהליכי שינוי ארגוניים (סיני, 2020; Studer, 2014; Parsons & Zhang, 2014). תפקידה החשוב משמש כלי למתן מענה חינוכי, לימודי, חברתי, התנהגותי ורגשי והוא מרכזי להתמודדות עם מגוון מצבי משבר (אלקלעי וטייד-פייר, 2020). עם זה על אף חשיבות התפקיד ומרכזיותו (כהן, 2014; סיני, 2020; קאים ורומי, 2020; Gilat & Rosenau, 2012; Lee & Na, 2013; Studer, 2014), בישראל משרד החינוך אומנם ממליץ על העסקת יועצות בחינוך היסודי, אך אינו מחייב את העסקתן. מתוך כך ביקשנו לבחון במחקר את עמדתם של מנהלי בתי ספר יסודיים כלפי תחום הייעוץ החינוכי. זאת מתוך התמקדות במוסדות של החינוך החופשי ושל חינוך ולדורף הפועלים על פי תפיסת עולם פדגוגית ואידאולוגית ערכית ייחודית.

כפי שציינה בן אשר (2020) בעניין סיוע היועצות החינוכיות לתלמידים אבילים, תחום הייעוץ צריך להתנהל מתוך התייחסות למאפייניה הייחודיים של קהילת בית הספר שבה הוא פועל. במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון זאת מתוך בחינה של בתי ספר שנוטים להתרחק ולהיבדל מרעיונות ומערכי החינוך הממלכתי (קיזל, 2012; תמיר, 2015). נתוני המחקר נאספו באמצעות ראיונות עומק שביקשו לבחון את העמדה של מנהלות ומנהלים בחינוך

האלטרנטיבי כלפי שאלת ההעסקה וההשתלבות של יועצות חינוכיות בבתי הספר. מהראיונות עלה כי מרבית המנהלות והמנהלים, הן בחינוך החופשי הן בחינוך ולדורף, מעריכים את תפקיד הייעוץ החינוכי ומודעים לחשיבותו. בשני סוגי בתי הספר הביעו המרואיינים הערכה כלפי התפקיד ותרומתו והציגו תובנות על בעיות שנוצרות במוסדות שלא פועלות בהם יועצות, גם בעניין ליווי צוותי החינוך וגם בעבודה עם התלמידים ועם הוריהם. לצד זאת הם הביעו גם חשש ואף רתיעה משילוב יועצות במוסדות החינוך שהם מנהלים בשל קיומם של שלושה סוגי חסמים.

חסם אחד הוא ארגוני ונוגע לחסך תקציבי בכמה מבתי הספר. חסם זה עלה בראיונות עם מנהלים שפועלים בבתי ספר הנמצאים במעמד מוכר שאינו רשמי (מוכש"ר), אשר הביעו עניין מסוים בהעסקת יועצות אך ציינו את הנושא התקציבי כמגבלה. בתי ספר הנמצאים במעמד מוכש"ר זוכים לעצמאות מהממסד, אך התקציב המועבר אליהם נמוך יותר מהתקציב שמועבר לבתי ספר מוכרים ורשמיים (מיכאלי, 2010; רוטמן, 2022). נתוני המחקר מעלים דאגה באשר להיתכנות השפעה של מבנה זה על שיקולי ההעסקה של יועצות חינוכיות. הממצאים מעידים על מגמה שלפיה היעדר יועצות בבתי ספר הפועלים במעמד של חינוך מוכש"ר, נובע בין השאר משיקול כלכלי המהווה גורם מרכזי לאי־העסקתן.

ההסבר השני לאי־העסקת יועצות בבתי הספר האלטרנטיביים הוא אידאולוגי־ארגוני. מנהלים שלא מעסיקים יועצות בבית הספר, ראו בנושא זה חסם על רקע חפיפה מסוימת בין תפקיד הייעוץ ובין תפקידים אחרים בבתי ספר הפועלים על פי מבנה ארגוני ייחודי. היבט זה עלה גם בחינוך החופשי וגם בחינוך ולדורף על אף הבדלים במאפייניהם של שני סוגי המוסדות. נוסף על כך מעניין לציין שגם בחינוך החופשי וגם בחינוך ולדורף מנהלים ומנהלות שבבתי הספר שלהם משולבות יועצות, לא ציינו שהמבנה הארגוני מהווה מכשול. לכן יש יסוד להניח כי חסם זה הוא בעיקר חסם תפיסתי ואין בו בהכרח קושי ניכר ברמה המעשית.

לבסוף ההסבר הבולט ביותר לאי־העסקת יועצות או לחשש מפני העסקתן הוא ההסבר האידאולוגי־ערכי. הסבר זה חוזר אצל כלל המרואיינים, בחינוך החופשי ובחינוך ולדורף כאחד. המנהלים והמנהלות הדגישו את חשיבות ההעסקה של יועצות שיהיו שותפות לעמדה החינוכית הייחודית. מנהלים שאינם מעסיקים יועצות הסבירו שלא רצו להכניס למוסד החינוכי גורם "חיצוני" שאינו מזדהה בהכרח עם העמדה החינוכית הייחודית. מנהלים המעסיקים יועצות, הדגישו כי השותפות של היועצות לתפיסת העולם החינוכית של המוסד היא תנאי הכרחי להעסקתה ולהצלחת השתלבותה. ממצא זה חוזר אצל כלל המנהלים והמנהלות ונראה כי השפעתו מהותית ביותר. לפי ארהרד (2014) פעולתו של תחום הייעוץ החינוכי בלב תהליכי קבלת ההחלטות בבתי הספר מחייבת יצירת הלימה בין הגדרות תפקיד היועצים החינוכיים ובין מאפייני הארגון החינוכי שהם פועלים בו, וניכר כי תובנה זו קיבלה חיזוק וביטוי בממצאי המחקר. מהספרות עולה כי תפקיד הייעוץ צריך להתנהל מתוך התייחסות למאפייני הקהילה שפועלים בה ומתוך ראייה מערכתית ורגישות רב־תרבותית (בן אשר, 2020; סיני, 2020). לפי עמדה זו כניסת התחום למוסדות שאינם מתנהלים על פי עקרונות זרם החינוך המרכזי בחברה, מחייבת יצירת התאמות במאפייני תחום הייעוץ לפי פלח האוכלוסייה שעוברים עובדים (ארהרד, 2014).

מחקרים שעסקו בהטמעת תחום הייעוץ במגזר החרדי, הדגישו הן את ההתנגדות הראשונית כלפי המקצוע במוסדות החברה החרדית הן את טווח ההתאמות שנדרשו

בתהליכי ההכשרה, הפיקוח והפעולה הלכה למעשה של יועצים ויועצות במוסדות חינוך אלו (ארהרד, 2014; דולב, 2010). בדומה, חשיבות היכרות היועצת החינוכית עם ערכי בית הספר עלתה גם במחקריהן של בן אשר (2001) וקלאליאן (2012) שבחנו את מאפייני תחום הייעוץ החינוכי במגזר הערבי בישראל. הכותבות הדגישו את תפקיד היועצים הערבים העובדים בבתי ספר בחברה הערבית, המשמשים סוכני שינוי בהטמעת התרבות הייעוצית בבתי ספר אלו ועוסקים בגישור הקונפליקט בין הזהות הייעוצית המקצועית ובין הזהות התרבותית המקומית.

המקרים שתוארו לעיל מתארים התנגשות בין ערכים ותפיסות עולם של חברות מסורתיות וסגורות יחסית, ובין ערכי תחום הייעוץ שיש בו לפי ארהרד (2014) ודולב (2010) נציגות מובהקת של תרבות מערבית בעלת ערכים הומניטריים, אינדיבידואליסטיים וליברליים. בן אשר (2001) מתארת את ההתנגשות שעלולים לחוות יועצים חינוכיים בין בסיס התורה הפרופסיונלית שרכשו במהלך לימודיהם ובין הייצוגים התרבותיים של החברה הערבית המסורתית (ראו גם ארהרד, 2014). בדומה, בחברה החרדית בעלת מאפיינים ערכיים ייחודיים ומפעילה מוסדות חינוך נבדלים (זיכרמן, 2014) יש חשדנות כלפי מערכת הטיפול ומערכת בריאות הנפש, הנשענות על עקרונות מערביים וחילוניים (אבוחצירא ובארט, 2022). לעומת מקרים אלו העוסקים בהטמעת תחום הייעוץ בחברות מסורתיות, מתוך בחינת ערכי בתי הספר החופשיים והאנתרופוסופיים היה אפשר לצפות לכאורה שלא תיווצר התנגשות בין הערכים. בכל זאת מהמחקר עולים חששות הקשורים לעמדת היועצים והיועצות "נציגי הממסד". המחקר מלמד שהיועצת החינוכית הכפופה מבחינה מקצועית לדרישות הפרופסיה ולאגף שפ"י במשרד החינוך, נחשבה בעיני כמה מהמנהלים והמנהלות לנציגת "המערכת", דבר שהרתיע כמה מהם. כאמור בסקירת הספרות מוסדות החינוך האנתרופוסופיים והחופשיים ידועים בהיותם מוסדות שיש להם תפיסת עולם שעלולה לגרום להם להיבדל מזרם החינוך המרכזי ולצמצם את המגע עם בעלי תפקידים מטעם הממסד (ביאליק, 2020; קיזל, 2012). במצב זה, החשיפה של המנהלים לתפקיד הייעוץ היא חשובה ויכולה לשמש כלי למיתון חששותיהם.

היבט זה הוא בעל חשיבות בין השאר מכיוון שממצאי המחקר מלמדים כי חשיפת המנהלים והמנהלות לתפקיד הייעוץ העלתה את הערכתם כלפי חשיבותו ואת מודעותם לצרכים הייעוציים הקיימים במוסדות החינוך שבניהולם. יתרה מזו, אם נתבונן בממצא שלפיו על אף החששות בסופו של דבר מנהלים ומנהלות שהעסיקו יועצת, הביעו שביעות רצון מהשתלבותה ומתפקודה בתוך בית הספר, נוכל לומר שהחששות אינם מעידים בהכרח על חוסר התאמה של התחום למוסדות החינוך הייחודיים בפועל. יתרה מזו, כפי שציינה קלאליאן (2012) בעניין עבודתם של יועצים חינוכיים בחברה הערבית, יועצים הפועלים בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות הנמצאות מחוץ לזרם המרכזי בחברה, יכולים לשמש סוכני שינוי המתווכים ומפשרים בין ערכי התרבות של תחום הייעוץ החינוכי כפרופסיה וערכי התרבות באוכלוסייה שהם עובדים עימה. ממחקר זה אפשר להקיש על ממצאי המחקר הנוכחי ולהציע כי יועצות חינוכיות שקיבלו הכשרה מקצועית אך בו בזמן מגיעות מתוך עולם החינוך האלטרנטיבי, יכולות ליצר גשר בין ערכי מוסדות החינוך הייחודיים לתחום הייעוץ החינוכי.

בעניין טווח תפקידיה של היועצת בבתי הספר האלטרנטיביים, תפקידים אלו התגלו חופפים במידה רבה להגדרות הרחבות של תפקיד הייעוץ, כפי שאלו באים לידי ביטוי

לדוגמה אצל דשבסקי (2009). כמו בבתי ספר מזרמי החינוך הרגיל, גם בבתי הספר האלטרנטיביים נמצאו היועצות עוסקות בטיפול פרטני ומערכתי בתלמידים, בליווי הצוות החינוכי ובניהול וקידום תהליכים מערכתיים רחבים. עם זה מהמחקר עולה שבכמה מבתי הספר האנתרופוסופיים, היועצות ברובן לא נכנסו לכיתות כדי ללמד מיומנויות כישורי חיים וזאת על אף המלצות השירות הפסיכולוגי ייעוצי (נוי, 2023; השירות הפסיכולוגי הייעוצי, 2017). כפי שציינה סיני (2020), תוכנית "כישורי החיים" היא תוכנית התפתחותית, מניעתית, מקיפה וארוכת טווח המכוונת לכלל התלמידים בבתי הספר, מכיתות א' עד י"ב ומתמקדת בהקניית כישורים תוך-אישיים ובין-אישיים. מדובר בתוכנית דגל של תחום הייעוץ החינוכי ועל רכיב חשוב בקידום אקלים בית ספרי מיטבי (ארהרד, 2014). עם זה על אף חשיבות התוכנית ותרומתה, עולה מהמחקר כי תוכנית זו אינה נפוצה לפחות בבתי הספר האנתרופוסופיים. בבתי ספר חופשיים שמנהליהם השתתפו במחקר, נושא כישורי החיים לא עלה לדיון.

השלכות והמלצות יישומיות

מהמחקר עולות כמה המלצות יישומיות. ראשית, חשוב כי בעלי תפקידים ומקבלי החלטות בתחום הייעוץ החינוכי יכירו את הרתיעה הקיימת בחינוך החופשי ובחינוך ולדורף מקליטה של יועצות חינוכיות ומתוך כך יפעלו למתן חששות אלו. כאמור במחקר נמצאה תחושה אמביוולנטית של מנהלים ומנהלות בבתי הספר כלפי תפקיד הייעוץ על אף ההכרה בחשיבותו. המרואיינים הביעו חשש משילוב יועצות בבתי הספר האלטרנטיביים, למרות הערכתם לתחום בשל חשש מהתערבויות חיצוניות ומקונפליקטים שייווצרו עקב כך. הפתרון שמצאו כמה מהמנהלים והמנהלות הוא העסקת יועצת השותפה לעמדה החינוכית של בית הספר. בכל המקרים נמצא כי פתרון זה סייע בהטמעת התפקיד הייעוצי בתוך מוסדות החינוך. כלומר הדרך שנמצאה לגישור הפערים בין התחום הייעוצי לעמדתו ומאפייניו הייחודיים של בית הספר האלטרנטיבי, הייתה העסקת יועצת שלצד הכשרתה המקצועית מזוהה עם העמדה החינוכית הייחודית. על סמך ממצא זה ראוי לחשוב על תוכניות להכשרת יועצות חינוכיות מתוך קהילת בתי הספר האלטרנטיביים ועל מציאת דרכים לעודד מחנכים ומחנכות בבתי ספר חופשיים ואנתרופוסופיים לצאת ללמוד ייעוץ חינוכי ולאחר מכן להיכנס לעבודה בתוך מוסדות החינוך הייחודיים. כך אפשר לרכך התנגדויות, לחזק את שיתוף הפעולה ולהטמיע את המערך הייעוצי בתוך מוסדות חינוך אלו. מהלך זה יתרום לחיבור בין העולמות – עולם החינוך האלטרנטיבי ועולם הייעוץ החינוכי.

שנית, על המנהל הפדגוגי להרחיב את משאבי הייעוץ הניתנים למוסדות חינוך ייחודיים על רקע הממצא שלפיו בקרב מנהלים ומנהלות שהעסיקו יועצות בבתי הספר שבניהולם, התגלתה שביעות רצון רבה מהתפקיד. עלה כי חשיפת המנהלים והמנהלות לתפקיד הייעוץ הביאה לידי הערכה כלפי התפקיד והכרה בחשיבותו. ממצאים אלו מדגישים את החשיבות שבפעולת תיווך רגישה שנדרשים אליה מפקחי משרד החינוך, לשם הטמעה ושילוב מיטבי של המערך הייעוצי בתוך בתי הספר האלטרנטיביים וכן את הצורך במציאת משאבים לעידוד כניסת יועצות לבתי ספר במקרים שיש בהם מגבלה תקציבית המונעת את העסקתן. הטענה שלפיה היעדר יועצות בבתי ספר הפועלים במעמד מוכש"ר נובע בין השאר משיקול כלכלי היא בעלת חשיבות וראוי כי תוצג למקבלי ההחלטות כדי לעודד את מנהלי בתי הספר והפיקוח כאחד להניע תהליכים של הסדרה במעמד בתי הספר

או למצוא פתרונות אחרים לסבסוד העסקת היועצות. לבסוף בעניין הפגת חששות בקרב מנהלי ומנהלות המוסדות, אפשר גם לעודד מנהלים ומנהלות במוסדות אלטרנטיביים המעסיקים יועצות, להפיץ לעמיתיהם את הידע שיש להם בנוגע לתרומה הייחודית של היועצת ובנוגע לדרך שילובה במוסד החינוך. פעולות אלה עשויות להפיג חלק מחששות המנהלים והמנהלות ולהציע דרכים יישומיות לשילוב היועצת בחינוך הייחודי.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

למחקר כמה מגבלות שראוי לעסוק גם בהן. ראשית מדובר במחקר מצומצם. המדגם שנבחר מציג רק את נקודת המבט של מנהלי המוסדות ורק במוסדות מהחינוך החופשי והאנתרופוסופי. המדגם הקטן ואופיו האיכותני של המחקר לא מאפשרים לבחון את היקף ההעסקה של יועצות חינוכיות בבתי הספר האלטרנטיביים בראייה רוחבית וכלל ארצית ולא מאפשרים לבחון לעומק את ההבדלים שיכולים לעלות בין בתי ספר ייחודיים לסוגיהם. לפיכך מחקרים עתידיים יכולים להציג נתונים על היקף ותוכן תופעת ההעסקה של יועצות חינוכיות בזרמי החינוך האלטרנטיביים בישראל וכן להוסיף נתונים על מאפייני התופעה מנקודות מבט מגוונות. מדגם גדול והטרונגי יותר עשוי לאפשר ליצור הכללה של מסקנות המחקר וליצור הבחנה בין עמדות מנהלים בבתי ספר אלטרנטיביים לסוגיהם, וכן בחינה מקיפה של סוגיות שעלו במהלך המחקר הנוכחי. למשל מדגם רחב יכול לשפוך אור על שכיחות הסיבות המגוונות לאי־העסקת יועצות בבתי ספר בחינוך המוכר והמוכש"ר ובבתי ספר אנתרופוסופיים, דמוקרטיים, דיאלוגיים ופתוחים.

נוסף על כך כדי לתרום להבנה מקיפה ומלאה יותר של אופי הצרכים הייעוציים הייחודיים בבתי הספר האלטרנטיביים, ראוי כי מחקרים עתידיים יבחנו לצד עמדות המנהלים גם עמדות של מורים, תלמידים והורים בבתי ספר אלו וכן עמדות של יועצות חינוכיות העובדות במוסדות החינוך הייחודיים. לבסוף ראוי לבחון גם את עמדות וגישות המפקחות על תחום הייעוץ המלוות את בתי הספר ומתוך כך לשפוך אור על האתגרים והיכולות הטמונים בחיבור בין מוסדות החינוך האלטרנטיביים ובין תחום הייעוץ החינוכי.

רשימת מקורות

אבוהצירא, א' ובארט, ע' (2022). תפיסות של גננות, של יועצות ושל מפקחות גני ילדים בנושא חשיבות הטמעת מערך הייעוץ החינוכי לגיל הרך בגנים חרדיים ותפיסותיהן בנושא מניעים וחסמים של המערך. **הייעוץ החינוכי, כד, 183–201**.

אייזנברג, מ', סוידובסקי, ע', גדרון, א' וגובר, נ' (1993). "ה'אני מאמין' החינוכי שלנו, או: מדוע חינוך פתוח ניסויי – שיחה עם צוות מורות של חפ"ן. **במכללה, 5, 27–66**.

אלקלעי, ש' וטייך־פייר, נ' (2020). תיאוריית ההתקשרות וחשיבותה בעבודת הייעוץ החינוכי. בתוך ח' בולס, ש' קניאל ור' שלו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה (עמ' 363–386)**. רסלינג.

ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.

ארהרד, ר' וקלינגמן, א' (2004). מבוא: ייעוץ בבית-ספר – אקולוגיה מקצועית. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה** (עמ' 9–26). רמות – אוניברסיטת תל אביב.

ביאליק, ג' (2020). **בתי ספר ייחודיים: האומץ לערער ולהרהר על המובן מאליו**. מכון מופ"ת.

בן אשר, ס' (2001). מפגש הייצוגים החברתיים של היועצים בחברה הערבית מסורתית עם הייצוגים החברתיים של החברה המערבית. **הייעוץ החינוכי**, י', 187–203.

בן אשר, ס' (2020). ייעוץ חינוכי מותאם לאבל רגיש-תרבות. בתוך ח' בולס, ש' קניאל ור' שלו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה** (עמ' 43–69). רסלינג.

גולדשמידט, ג' (2010). חינוך בתנועה. **הד החינוך**, פד(5), 84–87.

גולדשמידט, ג' (2019). **חינוך אנתרופוסופי: למידה לאור השקפת העולם של חינוך ולדורף**. רסלינג.

גולדשמידט, ג' (2020). שלושה זרמים בחינוך אלטרנטיבי – השוואה פילוסופית, פדגוגית ומעשית. **במעגלי חינוך**, 9, 1–20.

גילת, י' ועמירם, ר' (2014). "פער השירות" בבית הספר: מחסומים בפנייה לייעוץ ולטיפול אצל ילדים ובני נוער ודרכים להנמכתם. בתוך ע' רביב ור' בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה** (עמ' 52–66). ספריית פועלים.

דהאן, י' ויונה, י' (2005). דוח דוברת: על המהפכה הניאו-ליברלית בחינוך. **תיאוריה וביקורת**, 27, 11–38.

דהאן, י' (2018). **צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך**. מכון ון-ליר; הקיבוץ המאוחד. דולב, ר' (2010). **הייעוץ החינוכי במגזר החרדי** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב. דור-חיים, פ' (2019). היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. **הייעוץ החינוכי**, 21, 221–230.

דקל, נ' (2010). המהפכנים שלנו. **הד החינוך**, פד(5), 46–53.

דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. גף הפרסומים, משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/shefi/yeuts/Standartim_Lepractika_Yeutz.pdf

היוש, ט' ושמואלביץ, ר' (2019). למידה אקדמית 'משחררת': תיאוריה ומעשה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 28, 87–122.

היימן, פ', שביט, ר' ושפירא, ר' (1995). אוטונומיה ובחירה מבוקרת בחינוך – המקרה הישראלי. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה ה-21** (עמ' 155–185). רמות – אוניברסיטת תל אביב.

הכט, י' (2005). **החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה**. כתר; המכון לחינוך דמוקרטי.

המרכז להעצמת האזרח. (2021). **דוח בדיקת יישום מדיניות – הייעוץ החינוכי: זיהוי וטיפול במצבי סיכון במערכת החינוך**. <https://ff-yt.org/wp-content/uploads/2021/02/pdf>

ויזנר, ע' (1983). **סקר מורים-יועצים בבתי ספר העובדים בפיקוח השירות הפסיכולוגי הייעוצי: דו"ח מחקר**. משרד החינוך והתרבות, שרות פסיכולוגי ייעוצי.

וייסבלאי, א' (2017). **תקצוב בתי ספר מוכרים שאינם רשמיים בחינוך היסודי ונתונים השוואתיים על מצבם החברתי-כלכלי של בתי ספר יסודיים ממגזרים שונים על פי מאפייני תלמידיהם**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/2bfa663d-c9c2-e711-80de-00155d0a0235/2_2bfa663d-c9c2-e711-80de-00155d0a0235_11_10580.pdf

זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחוללבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. משכל. זמיר, ש' ובייט-מרום, ר' (1993). **מבוא לסטטיסטיקה לתלמידי מדעי החברה (כרך א)**. האוניברסיטה הפתוחה.

יונה, י' ודהאן, י' (2013). **מערכת החינוך של ישראל: שוויון והזדמנויות – מבניין אומה לניאורילברליות**. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה** (עמ' 17–35). מכון ון ליר בירושלים; הוצאת הקיבוץ המאוחד.

כחן, י' (2014). **מנהיגות בייעוץ. הייעוץ החינוכי, יח, 69–76**. לזובסקי, ר' (1990). **סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחטיבת הביניים ובבית הספר היסודי בישראל [עבודת דוקטור]**. אוניברסיטת תל אביב.

למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאורקפיטליזם**. רסלינג. מבקר המדינה (2014). **הייעוץ החינוכי בבתי הספר ובגני הילדים. דו"ח שנתי 64**. <https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Pages/Publications/41.aspx>

מיכאלי, נ' (2010). **הפרטה במערכת החינוך: ניר מדיניות מתוך מחקר בנושא אחריות המדינה, גבולות ההפרטה וסוגיית הרגולציה**. המרכז לצדק חברתי ודמוקרטיה במכון ון ליר.

משרד החינוך. (2002). **8. עובדי הוראה. חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע, סב/7(א), 15–17**.

נוי, מ' (2023). **הייעוץ החינוכי במערכת החינוך**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/65311c4c-a8b6-ed11-8158-005056aa4246/2_65311c4c-a8b6-ed11-8158-005056aa4246_11_20025.pdf

סיני, מ' (2020). **תפקידם של יועצים חינוכיים בקידום תהליכי הבניית זהות**. בתוך ח' בולס, ש' קניאל ור' שלו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה** (עמ' 269–293). רסלינג.

- צבר'בן יהושע, נ' (עורכת). (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. מכון מופ"ת.
- קאים, ז' ורומי, ש' (2020). תפיסת מתבגרים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד את מקומה של היועצת החינוכית במערך הסיוע בבית הספר. בתוך ח' בולס, ש' קניאל ור' שלו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה** (עמ' 153–179). רסלינג.
- קיזל, א' (2012). החינוך הדמוקרטי הממין בישראל-תיקון עולם או בדלנות? **עיונים בחינוך**, 6, 46–61.
- קלאליאן, ח' (2012). **הייעוץ החינוכי במגזר הערבי** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.
- רוטמן, ע' (2022). **בחירה בחינוך, לקיחת סיכונים ומעמד חברתי: מחקר אנתרופולוגי על פעולת הורים בתהליכי הקמה של בתי ספר אלטרנטיביים בישראל** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.
- רייכל, נ' (2008). **סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור, בין מוצהר לנסתר, בין חיקוי לייחוד** (י' שטיינמן, עורכת). מכון מופ"ת.
- רם, א' (2012). מפת הצירים של החינוך הפרוגרסיבי. **החינוך וסביבו**, 34, 53–68.
- שדמי, ח' וצימרמן, ש' (2009). **רווחה נפשית (מיטביות) – רציונל תיאורטי**. <https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/31F8F2A1-4519-4509-AE2D-7521CA064D6D/54003/...>
- שחר, ח' (2007). **ייעוץ לבית הספר כמערכת: תיאוריה, מחקר ומעשה**. רמות.
- השירות הפסיכולוגי הייעוצי. (2017). **מכלול ההכשרה וההתפתחות המקצועית של הפסיכולוג החינוכי**. משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/shefi/psihologia/ogdan_meudkan/perek1.pdf
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני**. מכון מופ"ת.
- שפירא, ר' וגולדרינג, א' (1990). **מעורבות הורים בבתיספר ייחודיים**. המרכז לפיתוח על שם פנחס ספיר.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- תמיר, י' (2015). **מי מפחד משוויון? על חינוך וחברה בישראל**. משכל.
- Boyd, W. L. (2003). Public education's crisis of performance and legitimacy. In W. L. Boyd & D. Miretzky (Eds.), *American educational governance on trial: Change and challenges* (pp. 1–19). Chicago University.
- Dollarhide, C. T. (2003). School counselors as program leaders: Applying leadership contexts to school counseling. *Professional School Counseling*, 6(5), 304–308.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2004). Methodological issues in the study of social problems. In G. Ritzer (Ed.), *Handbook of social problems: A comparative international perspective* (pp. 30–46). Sage.
- Eyal, O. (2008). When parents choose to start up a school: A social-capital perspective on education entrepreneurship. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 99–118. <https://doi.org/10.1108/09578230810849835>
- Gilat, I., & Rosenau, S. (2012). 'I was overcome with joy at that moment': Successful experiences of school counselors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 449–463. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.718740>
- Hansen, J. T. (2003). Including diagnostic training in counseling curricula: Implications for professional identity development. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 96–107. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01834.x>
- Harel Ben Shahr, T. (2018). Privatization of education in Israel. In A. Paz-Fuchs, R. Mandelkern, & I. Galnoor (Eds.), *The privatization of Israel: The withdrawal of state responsibility* (pp. 147–172). Palgrave Macmillan.
- Hecht, Y. (2002). *Pluralistic learning as the core of democratic education* [Paper presentation]. International Democratic Education Conference, New Zealand.
- Lanman, S. A. (2011). *Counselor educators: Clinical practice and professional identity* [Doctoral dissertation]. University of Cincinnati.
- Lee, C. C., & Na, G. E. (2013). The global context of counseling in the 21st century. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 3(1), 1–7. <https://doi.org/10.18401/2013.3.1.1>
- Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling and Development*, 89(2), 140–147. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x>
- Mor-Sommerfeld, A., Adiv, E., & Dunetz, A. (2008). Israel: Neo-liberal and nationalist education – towards a political pedagogy. In D. Hill (Ed.), *The rich world and the impoverishment of education* (pp. 203–222). Routledge.
- Parsons, D. R., & Zhang, N. (2014). *Counseling theory: Guiding reflective practice*. Sage.
- Studer, J. R. (2014). *The essential school counselor in a changing society*. Sage.

- Tubin, D., & Pinyan-Weiss, M. (2015). Distributing positive leadership: The case of team counseling. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 507–525. <https://doi.org/10.1177/1741143214523012>
- Yonah, Y. (2000). Parental choice in Israel's educational system: Theory vs. praxis. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 445–464. <https://doi.org/10.1023/A:1005223312650>