

היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים

פג דור-חיים

תקציר

בתי הספר מתמודדים עם משברים תכופים וקשים הבאים לידי ביטוי באלימות ובבעיות משמעת של ילדים מצד אחד ובשחיקת הסמכות של המורים מצד אחר. ספרות מקצועית ענפה מביאה כל מיני הסברים למצוקה של תלמידים ומורים בבתי הספר. מאמר זה מביא נקודת מבט ייחודית למצוקה המאפיינת בתי ספר רבים מתוך התבוננות ביקורתית בהנחות היסוד של מערכת בתי הספר. המאמר מנסה להסביר הנחות יסוד אלו ולזהות את הצעדים היישומיים שהיועץ החינוכי יכול לנקוט כדי להשפיע על הנחות היסוד של בית הספר, לשפר את האקלים החינוכי ולקדם שינוי מערכתי.

מילות מפתח: בית ספר; המאה העשרים ואחת; הסתגלות בית ספר, בית ספר בראי העתיד. עבודת היועץ החינוכי.

מבוא

בתי הספר מתמודדים עם משברים תכופים וקשים הבאים לידי ביטוי באלימות ובבעיות משמעת של ילדים מצד אחד ובשחיקת הסמכות של המורים מצד אחר. מאפיינים אלו מקבלים ביטוי במחקרים שמצאו כי מורים ומנהלים מדווחים על תחושת מצוקה לנוכח גילויים של אלימות מילולית ופיזית של תלמידים (Doud & Keller, 1998) ובעיות משמעת (טייטלבאום, צוייג ושור, 2003). כמו כן מורים ומנהלים מדווחים על שחיקה, תשישות גופנית, תשישות נפשית, אי שביעות רצון ותחושת ריחוק מהתלמידים, מההורים ומהמורים (פרידמן, 1998). מאמר זה מביא נקודת מבט חלופית למצוקה המאפיינת בתי ספר רבים מתוך התבוננות ביקורתית בהנחות היסוד של מערכת בית הספר. ספרות עשירה מביאה את הטענה כי הנחות יסוד רבות באשר למבנה בית הספר, להתנהלותו ולתכנים שלו נשאר דומות לאלו שעלו בראשית המהפכה התעשייתית (Clinchy, 1993; Leland & Ksten, 2002; Serafini, 2002). לפי טענה זו, בתי הספר לא הצליחו להתפתח עם השינויים התכופים שמתרחשים בעולם הסובב אותנו ופעמים רבות מתאפיינים בחדשנות לכאורה, ללא שינוי ניכר בתוך בית הספר עצמו (Tubin & Regev-Ofek, 2010).

עם זאת, על אף הנחות יסוד בלתי סתגלניות של בית הספר, לבעלי תפקיד ולהנהלה יש השפעה רבה על התרבות הארגונית של בית הספר ועל שינוי האקלים שלו (אופלטקה,

2015). כאן היועץ החינוכי הוא דמות מפתח, בעל ערך מוסף מהותי בהשפעה על המדיניות של בית הספר ועל המתרחש בין כותליו (ארהרד, 2014). השפעה זו של היועץ החינוכי נובעת מתפיסת תפקידו המערכתית של היועץ החינוכי.

אם כן, המאמר הנוכחי מאמץ את הגישה המערכתית כתפיסת עבודה עיקרית בעבודתו של היועץ החינוכי. הגישה המערכתית מעניקה מקום מרכזי לעבודה של היועץ עם מערכת בית הספר הכוללת ייעוץ למנהל ולצוותים החינוכיים, הדרכת מחנכים, הפעלת תוכניות מניעתיות בבית הספר ועוד (ארהרד ודשבסקי, 1999; מור ולוריא, 2006). גישה זו רואה את בית הספר כבנוי מישויות ממשיות וסמליות התורמות לעיצוב דפוסי התנהגות למיניהם וכוללת תלות הדדית בין הישויות המרכיבות את בית הספר וגבולות פתוחים המפרידים בין בית הספר לסביבתו (אופלטקה, 2015).

לפי הגישה המערכתית, הייעוץ מתמקד בסיוע לבית הספר בטווח הארוך ומעבר לקשיים נקודתיים. גישה זו נמצאת בהלימה עם הגישה הסלוטוגנית המתמקדת בקידום מיטביות ומניעה ראשונית המכוונת למימוש אנושיותו של האדם והחוזקות שלו לשם התפתחות ויצירה. לפי גישה זו, עיקר העבודה של היועץ החינוכי אינה להתמקד בהתערבויות פרטניות בעת משבר ומצוקה, אלא לקדם את מערכת בית הספר כמקום המעניק ערכים המתקשרים לאושר, לתקווה ולבריאות (Lee & Na, 2013).

משרד החינוך מזכיר את הגישה המערכתית בייעוץ החינוכי כגישה המרכזית לשם קידום מיטביות בית הספר (שדמי, 2004). ואולם מקצוע הייעוץ החינוכי מתואר כנמצא בדואליות בין אימוץ הצהרתי של הגישה המערכתית ובין שמירה על מאפייניו המסורתיים במתן ייעוץ פרטני. כך נמצא כי מצד אחד היועצים החינוכיים מבינים ששינוי מהותי בייעוץ החינוכי הכרחי כדי שהמקצוע יתאים את עצמו לצרכים העכשוויים של התלמידים, ומצד אחר עדיין יועצים רבים מעדיפים לעסוק במתן שירותי היועצות פרטניים לתלמידים, להורים ולמורים (ברוש, 2009). אם כן, המאמר הנוכחי בא מתוך הגישה המערכתית כדי להרחיב את הדיבור בעניין דרכי פעולה אפשריות של היועץ החינוכי בקידום בית הספר לרלוונטי יותר בעבור התלמידים.

המאמר מתחיל בהתבוננות תאורטית הרואה במצוקה ובמשברים שעימם מתמודד בית הספר חלק מהקושי של בית הספר לשמר את הרלוונטיות שלו במאה העשרים ואחת. בחלק זה מובא דיון בהנחות היסוד של בית הספר והאתגרים הניצבים לפני מערכת החינוך במאה העשרים ואחת. לבסוף מוזכרים כמה צעדים יישומיים שהיועץ החינוכי יכול לנקוט כדי להשפיע על הנחות היסוד של בית הספר, לשפר את האקלים החינוכי ולקדם שינוי מערכתי.

מודל בית החרושת – רקע למבנה הארגוני של בית הספר

בית הספר נבנה במודל של בית חרושת והשפיע כך הן על דרכי הלמידה של התלמידים והן על המבנה הארגוני שלו. בית הספר במודל בית החרושת התפתח במהלך המאה השמונה-עשרה והתשע-עשרה באירופה ובאמצע המאה התשע-עשרה בצפון ארה"ב. המרכיב המרכזי המאפיין את מערכת החינוך במודל בית החרושת הוא ניהול היררכי, הפרדה בין בית הספר לקהילה, דגש בתהליכי ניהול ותכנון ריכוזי, מתוך מתן מקום לסטנדרטים ברורים ודגש בתוצאות (Serafini, 2002). יש מקום להשוות זאת למודל הייצור בתעשייה כפי שהיא התעצבה במהלך המהפכה התעשייתית. בשנים אלו התעצבה התאוריה

הארגונית הקלסית שהושפעה מהניהול המדעי ומהניהול האדמיניסטרטיבי. מי שהשפיע במיוחד בעיצוב תורת הניהול המדעי היה פרדריק טיילור שפעל בראשית המאה העשרים. טיילור (Taylor, 2003) המשיג את רעיונותיו על רקע הייצור ההמוני שאפיין ארגונים תעשייתיים גדולים בארה"ב ובמערב אירופה בסוף המאה התשע-עשרה. הוא ניסה לקדם שיטות ייצור שיסייעו להגברת יעילות הארגון, כלומר כיצד להגדיל את כמות הייצור ולצמצם את העלויות ככל האפשר. התאוריה הארגונית הקלסית התבססה על ההנחה כי על מנת לקדם את הפרודוקטיביות של העובדים יש להגדיר משימות מראש, להכפיף את הפועלים לממונה אחד ולפעול בהתאם לסטנדרטים ברורים של תהליכים ותפוקות בעבודה (אופלטקה, 2015). לפי תפיסה זו, הידע החברתי מסודר בשיטתיות מלמעלה כלפי מטה מבחינה מדרגית ומוטמע במכוונות בידי המתכננים. הגישה של הניהול המדעי מפרידה הפרדה דקדקנית בין תכנון לביצוע, בין יוזמה למילוי הוראות, בין חופש לציות, בין המצאה ליישום הקיים.

טיילור מצא כי שתי דרכים מסייעות להגביר את פרוץ העבודה של העובדים. האחת היא לעורר בעובדים מוטיבציה באמצעות הענקת תגמול מתאים. האחרת היא לפתח מנגנונים של בקרה ופיקוח כדי לוודא שכל אדם בארגון עושה את המוטל עליו. לפי תאוריית הניהול הרציונלי, טיילור הציע לפרק את המשימה למקטעים, מתוך כוונה שכל עובד יתמחה במקטע אחד, יבצע אותו בלבד ויגיע ליעילות מרבית ולפריון גבוה בתחום שלו. גישה זו הצריכה להתאים תנאי עבודה לעובד, לקבוע נורמות עבודה רצויות ולהגדיר מדדים לשם בדיקת העמידה בהן. העובדים נמדדו על פי נורמות עבודה רצויות אלו, וניתנה תשומת לב לפער שבין המצופה מן העובד לתפוקה שלו בפועל (Taylor, 2003).

מודל בית החרושת כפי שתוכנן והתעצב בתחילת המהפכה התעשייתית מושרש היטב במבנה הארגוני של בית הספר. בדומה למודל הניהול הקלסי, גם בית הספר מתאפיין בהתמחויות, כמו התמחויותיהם של המורים לפי מקצועות הלימוד וחלוקת התלמידים על פי יכולותיהם האקדמיות. בדומה לבית החרושת, העבודה בבית הספר מתחלקת גם היא לתתי-משימות, למפרקים ולמקטעים, כגון הוראת חשבון, הוראת עברית, הוראת ספורט והוראת אנגלית. כל איש מקצוע עושה את המוטל עליו ומתמקצע בתחום התמחותו, ויש גבולות ברורים בין בעלי המקצוע לסוגיהם. לכך מתלווה גם מדידת הישגי התלמידים, קריטריונים להצלחתם והקמת מרכזי הערכה ומדידה של בתי ספר (אופלטקה, 2015). עם זאת, על אף השפעת התעשייה ובתי החרושת על המבנה הארגוני של מערכות חינוך, בית הספר שונה מאוד במאפייניו מארגוני תעשייה, הוא מתאפיין ברופפות מבנית, במטרות מרובות הסותרות זו את זו, וריבוי גורמים סביבתיים, חברתיים ויועצים הנמצאים מחוץ להשפעתו של המורה (Weick, 1976).

התאמתו של בית הספר למאפייני המאה העשרים ואחת

היבט מרכזי להיעדר הרלוונטיות של מודל בית החרושת והשפעתו על בית הספר הם השינויים החברתיים והארגוניים המהותיים שהתרחשו בסוף המאה העשרים ותחילת המאה העשרים ואחת (Serafini, 2002). התקופה שאפיינה את השנים שלאחר המהפכה התעשייתית הצריכה הכשרה של מיומנויות לעבודת ייצור במפעלים. בית הספר נבנה מתוך ניסיון לחקות את הבריורקטיה שאפיינה את מפעלי התעשייה באותה העת. אלווין טופלר (1978) מתאר את התעצבותה של מערכת החינוך כרעיון של ריכוז המוני תלמידים

כחומרי גלם, לשם עיבוד באמצעות מורים המשמשים פועלים בבית ספר מרכזי המשמש כבית חרושת. לדברי טופלר (שם), חיי בית הספר שימשו פרוזדור יעיל לחיים בחברה התעשייתית ומכשיר יעיל להכשרת התלמידים לדרישות של אותו הזמן, כגון משטור, סדרי ישיבה נוקשים, מיון לכיתות, חלוקת ציונים, תפקיד סמכותי של המורה והמנהל. המאה העשרים ואחת מצריכה התאמה לדרכי חשיבה אחרות לגמרי. לתקופה המאפיינת את המאה העשרים ואחת יש מאפיינים רבים ולפיכך גם מגוון של שמות המתארים אותה. לצורך מאמר זה אאמץ את השם שנתן לה זיגמונט באומן: "מודרניות נזילה" (Bauman & Donskis, 2013). שם זה מבוסס על מטפורה של נוזל, שלא כמו מוצק הוא אינו שומר על הצורה שלו ומשנה אותה בכל רגע ורגע. המודרניות הנזילה משקפת נייחות מתמדת חסרת גבולות גאוגרפיות. זהו עידן של שינויים מתמידים, דהירה טכנולוגית קדימה ואימוץ פרקטיקות ארגוניות המתאפיינות בתקשורת בין-אישית חדשה מתמידה. כך לדוגמה, השיח הבין-אישית אינו תלוי עוד בקרבה גאוגרפית. התארגנות קבוצתית נעשית בדרכים וירטואליות שבהן גם לא תמיד אפשר להבחין בין אדם אמיתי ובין ישות פיקטיבית. הקשר שבין המנהיג לציבור נעשה בדרכים חדשות, פעמים רבות מתוך דילוג על התקשורת המסורתית לטובת רשתות חברתיות שאינן תלויות בעיתונות כמתווכות.

אתגרים הניצבים לפתחה של מערכת החינוך

מתוך ניתוח ביקורתי זה של זמננו, ראוי לזקק כמה אתגרים הניצבים לפתחה של מערכת החינוך. אם כן, יש מקום לטעון שהמאפיינים הישנים של בית הספר הופכים אותו לרלוונטי פחות עבור המאה העשרים ואחת. אין עוד צורך להכשיר לצייתנות, להשלים עם משימות שגרתיות, לעבוד בעבודה מונוטונית ומשעממת ולבלות בישיבה ממושכת בתוך חללים סגורים כפי שהמודל התעשייתי עיצב את בית הספר. כמו כן נבחין בהתפוררותן של הדיכוטומיות שאפיינו את העידן התעשייתי, כגון הבחנה שבין עבודה להפסקה, בין פעילות למנוחה, בין סדר לאי סדר (כץ, 2012). מצב זה מביא לאובדן קנה מידה ערכי של מה נכון ומה אינו נכון ומקשה על מערכת החינוך לעמוד על "מודל רצוי" שיש הסכמה עליו. מצד אחד יש לבית הספר חירות ליצירת שינויים בסדרי עדיפויות ומצד אחר בית הספר נחשף למגוון של לחצים חברתיים מצידם של הורים, מוסדות, משרד החינוך ורשויות מקומיות (למפרט, 2008).

לטענתי, ההורים והילדים מצידם חווים את בית הספר כפי שעוצב ב"מודל המפעל" כרלוונטי פחות לעולם שהם חיים בו, לשוק התעסוקה הנזיל, להתמודדות עם אי ודאות מתמדת ולצמיחתם של מקורות מידע רבים שאינם קשורים לידע שנלמד בבית הספר. עקרונות יסוד שעליהם מושתת המבנה הארגוני של בית הספר, אינם מעניקים לילדים חוויה של הכנה לעולם התעסוקה ונתפסים כמנוכרים לעולם שהילדים חיים בו. כך למשל, דגש על שינון של תכנים ומידע נתפס כרלוונטי פחות בעולם של מידע הזמין כל העת והוא אינו נותן מענה למצוקה של התלמידים הנובעת מקושי להתמצא בסבך מקורות המידע וחוסר יכולת להבחין בין מידע אמין לזה שאינו אמין. האופן שהידע מועבר מהמורה לתלמיד בדרך ליניארית והיררכית, מושתת על הנחת היסוד שהידע כולו נמצא אצל המורה. לפי הנחת יסוד זו, התלמיד נתפס כפסיבי ולכן יש להשקות אותו בידע באמצעות פעולת השיעור. פרקטיקה ליניארית זו של העברת ידע סותרת את המציאות הנזילה של

שינויים מתמידים המצריכים מהילדים להיות פעילים באיסוף הידע, לפתח סקרנות עמוקה לעולם הסובב אותם וללמוד באופן עצמאי.

נוסף על כך, בית הספר משמש לילדים מקום שבו הם יוצרים מערכת חברתית. ילדים המגיעים לבית הספר עסוקים בהשגת תחושת שייכות ומתאמצים כדי לחוש שהם מקובלים על בני גילם. העיסוק בשייכות בתוך כותלי בית הספר מתעצם ככל שהילד מקבל פחות שייכות מחוץ לבית הספר, כלומר הניכור במקום מגוריו של הילד מתעצם ומקום המגורים והמשפחה פחות מצליחים לשמש מקום לשייכות חברתית. לטענתי, פעמים רבות מצב זה יוצר מתח סמוי בין היחס של המבוגרים לבית הספר ובין היחס של הילדים אליו. המבוגרים רואים את בית הספר כמקום לרכישות ידע, כישורים והכנה לחיים המקצועיים בעתיד, ואילו הילדים תופסים את בית הספר כמקום לרכישת חברים, לתיוג חברתי, כמענה לצורך בשייכות ולרכישת מעמד בין-אישי בתוך קהילת הילדים. ככל שהפעולות של הילדים אחר הצהריים מתרחשות יותר במרחב הווירטואלי, כך המצוקה לשייכות מקבלת פחות מענה והצורך של הילדים לקשר בין-אישי בזמן בית הספר מתעצם. המבנה הפרונטלי של השיעור הדורש מהילדים להיות שקטים ופסיביים נתפס מתסכל יותר ונותן פחות מענה לצורך בשייכות.

ייתכן שהמורים גם הם חווים את היעדר הרלוונטיות של בית הספר כפי שעוצב ב"מודל המפעל" ומתמודדים עם דואליות מבנית, היוצרת סתירה בין ההיבטים הגלויים ובין ההיבטים הסמויים בהתנהלות בית הספר. מחקרים למיניהם מראים שיש ניתוק בין מנהל בית הספר לנעשה בפועל בכיתה (אופלטקה, 2015). המורים פועלים בגלוי בסביבה היררכית שבה הוראות ניתנות ממשד החינוך, מועברות למנהלת בית הספר ומשם מגיעות אל המורה. ואילו בפועל המורים פועלים בסביבה נזילה, משתנה ולא ברורה. על המורה להתמודד עם קבלת החלטות מתמדת בהקשר להתנהגותם של התלמידים, לקשיים שהם מגלים ולדינמיקה הקבוצתית שמתאפיינת בכיתה. הייחודיות של כל ילד בהתנהלותו דורשת מהמורה לחרוג מהוראות שניתנות מגבוה ולקבל החלטות בעצמו (Weick, 1976). משרד החינוך והרשות המקומית נתפסים פעמים רבות בלתי רלוונטיים לדילמות היום-יומיות שעומדות בפני המורים מתמודדים. כך ככל שההנהלה מנסה להנדס יותר את עבודת ההוראה של המורה, המתח שבין הגלוי לסמוי מובלט ונוצרות פרקטיקות של חיץ (Meyer & Rowan, 1977). בגלוי בית הספר מתואר כהיררכי ומתנהל התנהלות "הנדסית" ובסמוי הוא מתאפיין בהיבטים "אנרכיים", בחוסר ארגון ובניתוק מהפיקוח או ההנהלה של בית הספר (אופלקטקה, 2015).

תפקיד היועץ בעידוד בית הספר להשתנות ולחזק את הרלוונטיות שלו לילד

התפקידים וסמכותו המקצועית של היועץ החינוכי הם רחבים ומגוונים וכוללים היבטים כמו ייעוץ פרטני לתלמידים והורים, ייעוץ למחנכים וליווי ההנהלה ובעלי תפקידים בבית הספר (מור ולוריא, 2006). בד בבד למגוון התפקידים הרחב ישנם הטוענים לחשיבות העבודה המערכתית של היועץ, כמו ייעוץ למערכת, תגבור היועצות לצוותים חינוכיים, הדרכת מחנכים, עבודה מניעתית ועוד (ארהרד ודשבסקי, 1999). מתוך גישה זו, ליועץ החינוכי יש תפקיד מרכזי בעבודה עם מערכת בית הספר ובליווי צוות הניהול בעבודתם הניהולית והפדגוגית. תפקיד זה נעשה מרכזי יותר ויותר עם השנים והגביר את יכולתו של היועץ להשפיע על המדיניות ועל המתרחש בין כותלי בית הספר (ארהרד, 2008).

אם כן, יש מקום להניח כי היועץ יכול לסייע לבית הספר להיתפס כרלוונטי יותר לתלמיד ולסביבה שלו באמצעות עבודה עם מערכת בית הספר וסיוע לצוות המוביל לקדם למידה המותאמת לעידן המודרניות הנזילה. ובכך לסייע לבית הספר להיתפס כרלוונטי יותר בשביל התלמידים.

לטענתי, צעד מרכזי בעבודת היועץ הוא לסייע לצוות המוביל של בית הספר לקדם למידה המותאמת לעידן המודרניות הנזילה. הילדים בעידן המודרניות הנזילה עשויים להפיק ערך מיכולת ללמידה עצמאית, מכוונת ליצירתיות, לגמישות מחשבתית ולהתמודדות עם אי ודאות. מרכיב מרכזי בכך נוגע לתובנה שהלמידה היא חלק טבעי ממהלך חיי היום-יום ואי אפשר להפריד אותה מהיבטים רגשיים וחברתיים העוברים על הילד במהלך חייו. כך הילד יכול לראות בהתמודדות ובקשיים שלו תהליך למידה הנמצא בזיקה עם הזולת והסביבה. היועץ יכול לעודד תפיסות אלו באמצעות קידום היווצרותה של קהילה לומדת התומכת במודל של למידה כהשתתפות.

ראוי להבחין בין מודל של למידה כהשתתפות ובין מודל רכישת ידע. מודל רכישת הידע הוא אחד המרכיבים הבסיסיים בלמידה בכיתה המתקיימת כיום, והוא מתבסס על תהליכים קוגניטיביים הנוגעים ללמידת מושגים, להגדרתם ולייצוגם בדוגמאות מהחיים. בלמידה על פי מודל זה יש יכולת לנסח הגדרה למושג, לזהות תכונות כלליות אופייניות למושג, לזהות דוגמאות המייצגות אותו וכדומה (Herron, Agbebi, Cattrell, & Sills, 1976). במודל הלמידה כהשתתפות אדם לומד בכך שהוא מצטרף לקהילה ולומד לאט את השפה של הקהילה, את הדרך שבה הקהילה רואה, מפרשת ומבינה את המציאות מתוך יצירת זהות חדשה (Wenger, 1998). תהליך של למידה כהשתתפות בקהילה מדמה את חוויית הלמידה הטבעית בחייו. חוויית הלימוד אינה נשענת על טהרת האינטלקט, אלא היא בלתי נפרדת מרגשותינו, מתחושותינו ומאמונתנו. למידה מוצלחת מתקשרת לרגישות חברתית ולפיתוח של מערכת יחסים בין-אישית בריאה ובונה. הקהילה הלומדת יכולה לבוא לידי ביטוי הן בלמידתם של התלמידים והן בלמידת המורים. היועץ יכול לסייע לצוות המוביל של בית הספר לקדם למידה כהשתתפות באמצעות כמה היבטים:

היבט אחד הוא מקומו הפעיל של הילד בכיתה. היבט זה מתקשר לאופי הקשר שבין היועץ החינוכי למורי בית הספר. המעבר של מקצוע הייעוץ לפרדיגמת עבודה מערכתית (ראו למשל שמחה-פרלברג, 2005) מדגיש את חיוניותם של יחסי גומלין תכופים בין היועץ למורים והופך אותם לבעלי ברית בקידום העשייה החינוכית (Tatar & Beckerman, 2009). לפיכך היועץ החינוכי מוזמן לאתגר את המורים בבחינת מקומו הפעיל של הילד בלמידה, בניסיון של הילד להתמודד עם אתגרים וקשיים, לשאול שאלות, לנסח השערות ולחפש אחר פתרונות באמצעות חיפוש עצמאי של ידע. הכיתה היא קבוצה שבה חולקים את הידע הקיים, מאתגרים זה את זה וקובעים נוהלי עבודה משותפים. דוגמה ללמידה המדגישה את המקום הפעיל של התלמיד היא למידה מבוססת פרויקטים (Bell, 2010), שבמהלכה התלמידים רוכשים את הידע שלהם באמצעות חקירה, עבודה משותפת ומחקר כדי לייצר פרויקטים מגוונים.

היבט שני הוא מבנה של שיעור המסתמך על דיונים, החלפת דעות והיעדר הסכמות, ומסתמך פחות על הוראה פרונטלית.

היבט שלישי נוגע להתבוננות של המורה בכיתה כקבוצה חברתית שבה מתרחשים תהליכים רגשיים והתנהגותיים. במהלך הלימודים בבית הספר, הילדים מתנסים בתהליכים בין-אישיים המתרחשים במהלך השיעור ובהפסקה. תהליכים אלה כוללים עבודה בצוות, התפתחות וצמיחה של קבוצות והתבססות של תפקידים חברתיים (שמאק ושמאק, 1978). כך, למשל, ראוי להבחין בין קבוצת ילדים המצפים מהמורה לומר להם כיצד להתנהל, ובין ילדים המגלים יכולת בריאה להפנים נורמות וערכים בין-אישיים. התפתחות בריאה של הכיתה כקבוצה נוגעת להצלחתם של הילדים לפתח יכולת לעבודה משותפת טובה ברמת השווים, עם תלות נמוכה במבוגרים (דור-חיים, 2012). לשם כך על המורה לפתח יכולת לקרוא את הדינמיקה הקבוצתית של הכיתה ולדעת כיצד להתערב בקבוצה ולקדם אותה לתקשורת בין-אישית בריאה.

לתפיסתי, בתי הספר צריכים להיות מסוגלים להיפרד מהקבלתם לארגון תעשייתי ולחדול מהתנהלות לפי פרדיגמה של בית הספר כמפעל. את החלופה יש למצוא בארגונים אחרים ובפרדיגמות המעודדות חדשנות ויצירתיות. תהליך של למידה כהשתתפות מאחה את הדיכוטומיות הקיימות ובכך שם דגש בתהליך הלמידה עצמו ופחות בתוצאות מבחני בקיאות ובתיוג המצטרף לכך. בלמידה המאפיינת את עידן המודרניות הנוזלה, הגבול שבין הצלחה לכישלון אינו כה ברור, הנחייה נכונה של מורה יכולה לסייע לתלמידים לראות בקשיים וב"כישלונות" שלהם תהליך המביא להתפתחות אישית ולתובנות בעלות משמעות. כמו כן תהליכי למידה בעידן המודרניות הנוזלה הם היררכיים פחות ומתאפיינים בלמידה סימטרית שבה הידע אינו נמצא אצל המורה ומועבר ממנו לילדים, אלא הקבוצה עצמה לומדת ורוכשת ביחד ידע חדש. לפיכך היועץ יכול לעודד את המורה לשמש מנחה המכוון את הילדים בלמידתם ובכך לקדם למידה עצמית הנעשית בזיקה בין-אישית.

תהליכים אלה עשויים לסייע לילדים לרכוש אסטרטגיות המתאימות יותר לעידן הנוכחי הדורש למצוא מקורות מידע לבד, להבחין בין מקורות מידע אמינים לבלתי אמינים ולהיות מסוגלים לחלוק משימות עם אנשים אחרים ולעבוד בצוות. קידום היבטים אלה יכול להיעשות בעיקר כאשר המורים עצמם צועדים לקראת תהליך של קהילה לומדת, שיש בה שיח קבוצתי בין המורים המתמקד בתהליכי העבודה בין-אישיים. תהליך מסוג זה עשוי לקדם העשרה הדדית, למידה והתפתחות עצמית של המורים, התבוננות רפלקטיבית, יצירת יוזמות חדשות וחשיבה יצירתית.

סיכום

המבנה המאפיין את מערכת בית הספר התעצב לפני כמאתיים שנה, והשפיע על התנהלות מערכת בית הספר ודרכי הלמידה של התלמידים כפי שהם מתנהלים היום. מערכת החינוך התעצבה לפי מודל בית החרושת שאפיין את המבנה הכלכלי והתעשייתי של המאה התשע-עשרה. לפיכך בית הספר התאפיין בניהול היררכי, בהפרדה בין בית הספר לקהילה מתוך דגש לתהליכי ניהול ותכנון ריכוזי ומתוך מקום לסטנדרטים ברורים ודגש לתוצאות. עם זה המאה העשרים ואחת מצריכה התאמה לדרכי חשיבה אחרות לגמרי, הכוללת שוק תעסוקה נזיל המתאפיין באי ודאות, התמודדות עם שינויים מתמידים וצמיחתם של מקורות מידע רבים שאינם קשורים לידע שנלמד בבית הספר. השינוי שחל בחברה ובכלכלה מצד אחד והקיפאון שמאפיין את מערכת בית הספר מצד אחר, מחזקים את

התחושה שבית הספר אינו רלוונטי לעולם שהילדים חיים בו. הורים וילדים מבטאים תחושה שבית הספר אינו מעניק חוויה של הכנה לעולם החברתי והתעסוקתי המאפיין את המאה העשרים ואחת, וכן נתפס כמנוכר לעולם שהילדים חיים בו. בשל כך נוצרת בבית הספר מצוקה רבה המתאפיינת במשבר בסמכות המורים כלפי הורים ותלמידים.

ליועץ תפקיד מהותי בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים הלומדים בו ומותאם יותר למאפיינים המגוונים של המאה העשרים ואחת. היועץ יכול לסייע לבית הספר לקדם התבוננות עצמית בריאה ולבחון את דרכי הפעולה של בית הספר ואת התאמת המערכת לצורכי הילדים. כך, למשל, בית הספר עשוי להבין כי מצוקה או קושי העולים מילד או מהורה, מלמדים משהו גם על מוגבלותה של המערכת. פעמים רבות תלמיד שמתקשה להשתלב במערכת בית הספר, משקף את מוגבלותה של המערכת ואת חוסר האונים הקיים בה. היועץ יכול להשתמש באירועים כמו היעדר משמעת, אלימות ותוקפנות של הורים כהזדמנות ללמוד על דרך פעולתו של בית הספר, על התרבות הבית ספרית ועל תהליכי הלמידה שמתקיימים בו. לעיתים המצוקה הקשה העולה מתוך חוסר האונים של בית הספר עשויה לייצר נוקשות הפוגעת ביכולתו להשתנות ולהיות מותאם לצורכי התלמידים. בפעמים אלו הורדת החרדה בבית הספר והעלאת תחושת היכולת הן מרכיבים חשובים לקידום ראייה רפלקטיבית בבית הספר. בהמשך לטענות של אנשי חינוך ואקדמיה שטענו לבחירה בדיאלוג כמרכיב חינוכי מרכזי בבית הספר (אלוני, 2008), אני רואה את תפקיד היועץ בעידוד יצירתה של למידה כחלק מהשתתפות בקהילה לומדת. למידה המתקשרת לחוויה הרגשית, החברתית והבין-אישית המעודדת חשיבה עצמית ומקדמת יכולת להתמודד עם חוסר הוודאות והשינויים המתמידים המאפיינים את זמננו. כך מקומו של בית הספר הוא פחות בהענקת הידע, אלא יותר בעידוד רכישתו העצמית, ביכולת להבחין בין עיקר לתפל ובכלים ביקורתיים להתבוננות בעולם המשתנה.

רשימת מקורות

- אופלטקה, י' (2015). **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי** (מהדורה שלישית). חיפה: פרדס.
- אלוני, נ' (עורך). (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- ביון, ו"ר (1992). **התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים** (י' כפרי, מתרגמת). תל-אביב: דביר.
- באומן, ז' (2007). **מודרניות נזילה** (ב"צ ברמן, מתרגם). ירושלים: י"ל מאגנס.
- ארהרד, ר' (1997). **משחקי הימורים של ילדים ובני נוער** (מקראה). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- ארהרד, ר' ודשבסקי, ע' (1999). הייעוץ החינוכי בישראל – במסע מייגע מקוטב לקוטב. **עיונים בחינוך**, 4(1), 9-31.
- ארהרד, ר' (2008). **היועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה** (ד' טסלר, עורכת). תל-אביב: רמות.
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

- ברוש, ז' (2009). **הייעוץ החינוכי בתהליך מעבר מהפרדיגמה הפרטנית לפרדיגמה המערכתית** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- דור-חיים, פ' (2012). בין ייחודיות לידיעה מראש: על שלבים בהתפתחותה של קבוצה. **פסיכולוגיה עברית**. אוחר מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2780>
- טייטלבוים, ר', צווייג, ח' ושור, ד' (2003). **סקר צרכי מידע של מנהלי בתי ספר**. ירושלים: מכון הנריטה סאלד.
- טופלר, א' (1978). **הלם העתיד** (י' שדה, מתרגם). תל-אביב: עם עובד.
- כץ, י' (2012). **ארגונים בעולם פוסטמודרני**. תל-אביב: רסלינג.
- למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם**. תל-אביב: רסלינג.
- מור, פ' ולוריא, א' (2006). **כוחו של היועץ החינוכי – בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת**. ירושלים: אשלים.
- מיטשל, ס"א ובלאק, מ"ג (2006). **פריד ומעבר לו: תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית** (ע' פכלר, תרגם). תל-אביב: תולעת ספרים.
- פרידמן, י' (1998). **השחיקה של מנהל בית-הספר: שאלון לדיווח עצמי** (מהדורה שנייה). ירושלים: מכון הנריטה סאלד.
- שדמי, ח' (2004). היועץ וקידום מיטביות. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-הספר בחברה משתנה** (עמ' 343 – 366). תל-אביב: רמות.
- שטיינברג, י' (2014). **האישיות הבית ספרית. קשר משפחתי, 9, 10-14**. אוחר מתוך <https://www.hebpsy.net/books/Iy1dD6QHIEcENOzjHDJe.pdf>
- שמאק, א"ש ושמאק, פ"א (1978). **תהליכים קבוצתיים בכיתה** (ר' גוטליב, מתרגם). חיפה: אח.
- שמחה-פרלברג, ל' (2005). **משמעויות "עבודה מערכתית" בעיני יועצים** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2013). *Moral blindness: The loss of sensitivity in liquid modernity*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. doi:10.1080/00098650903505415
- Clinchy, E. (1993). Needed: A Clinton crusade for quality and equality. *Phi Delta Kappan*, 74(8), 605-608, 610-612.
- Doud, J. L., & Keller, E. P. (1998). The K-8 Principal in 1998. *Principal*, 78(1), 5-6, 8, 10-12.
- Herron, J. D., Agbebi, E., Cattrell, L., & Sills, T. W. (1976). Concept formation as a function of institutional procedure or: What results from ineffective teaching. *Science Education*, 60(3), 375-388. doi:10.1002/sce.3730600313

- Leland, C. H., & Kasten, W. C. (2002). Literacy education for the 21st century: It's time to close the factory. *Reading & Writing Quarterly*, 18(1), 5-15. doi:10.1080/105735602753386315
- Lee, C. C., & Na, G. E. (2013). The Global Context of Counseling in the 21 st Century. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 3(1), 1-7. doi:10.18401/2013.3.1.1
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. doi:10.1086/226550
- Serafini, F. W. (2002). Dismantling the factory model of assessment. *Reading & Writing Quarterly*, 18(1), 67-85. doi:10.1080/105735602753386342
- Taylor, F. (2003). *Scientific management*. London: Routledge. (This volume comprises three works originally published separately as Shop Management (1903), The Principles of Scientific Management (1911) and Testimony Before the Special House Committee (1912).)
- Tatar, M., & Bekerman, Z. (2009). School counsellors' and teachers' perceptions of their students' problems: Shared and divergent views. *Counselling and Psychotherapy Research Journal*, 9(3), 187-192. doi:10.1080/14733140903031093
- Tubin, D., & Ofek-Regev, N. (2010). Can a school change its spots? The first year of transforming to an innovative school. *Journal of Educational Change*, 11(2), 95-109. doi:10.1007/s10833-008-9100-z
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. doi:10.2307/2391875
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.