

# דילמות חברתיות ומוסריות בעבודתם של היועצים החינוכיים בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה

סאאיד בשארה

## תקציר

במחקר זה נבחנו הבדלים בדרכי התמודדות של יועצים חינוכיים עם דילמות חברתיות ומוסריות בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה. דילמות חברתיות ומוסריות הן שאילות שמעורבים בהן ערכים ועקרונות המתנגשים זה בזה. כדי ליישם ערכים אלה, אדם יהיה מוכן לוותר על עקרונות או מטרות חשובות אחרות. במחקר נערכה השוואה בין יועצים חינוכיים בעלי עמדות פתוחות ליועצים חינוכיים בעלי עמדות שמרניות באשר לתפיסותיהם את דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות. עמדה פתוחה היא עמדה שמעמידה את חינוכו של התלמיד במרכז, ועל בית הספר והמורים להתאים את עצמם למאפייני התלמיד ולצרכיו באמצעות שינויים והתאמות בתכנית הלימודים, שיטות הוראה או אמצעי עזר מתאימים. לעומת זאת עמדה שמרנית היא גישה סגורה שלפיה תפקידם של היועץ, המורים ובית הספר הוא לקבוע את המשך התפתחותו של התלמיד קביעה ממוסדת.

במחקר עלו שתי שאלות: 1. מהן דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בקרב יועצים ויועצות חינוכיים המאמצים עמדות פדגוגיות פתוחות?; 2. מהן דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בקרב יועצים ויועצות חינוכיים המאמצים עמדות פדגוגיות שמרניות?

המשתתפים במחקר היו חמישה עשר יועצים ויועצות חינוכיים המועסקים בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה. היועצים התבקשו לתאר דילמה שנתקלו בה במהלך עבודתם. הממצאים הראו שהיועצים החינוכיים נחלקו לשתי קבוצות מבחינת טיפול בדילמות, כאשר כמה מהם נקטו בגישה הפתוחה, ואחרים נקטו בגישה השמרנית. בשל כך מומלץ בעת טיפול בדילמות חברתיות ומוסריות לאתר מוקדי קושי בעבודת היועץ החינוכי ומתוך כך לתכנן דרכי פתרון או התמודדות יעילים יותר בסיטואציות המערבות דילמות מסוג זה.

**מילות מפתח:** דילמות חברתיות; דילמות מוסריות; לקויות למידה; עמדה פתוחה.

## מבוא

בית הספר העל-יסודי משמש את החטיבה העליונה במערכת החינוך הבסיסית הניתנת לילדים ולנוער במדינת ישראל במסגרת חוק לימוד חובה (מדינת ישראל, 1949) וחוק חינוך ממלכתי (מדינת ישראל, 1953).

ברפורמה במבנה החינוך שהחלה בשנת 1968, הוקמו בהדרגה חטיבות הביניים (כיתות ז' עד ט'), וחטיבה עליונה (בית ספר תיכון) בת שלוש כיתות (כיתות י' עד י"ב). המאפיין העיקרי של בית הספר התיכון לעומת בתי הספר היסודי וחטיבת הביניים הוא החלוקה למגמות לימוד. לתלמידי בית הספר התיכון מוצעים מסלולי לימוד אחדים וכל תלמיד בוחר את המסלול המתאים לו. מסלולים אלה מאורגנים לפי מקצועות הלימוד שבהם ייבחנו התלמידים בבחינות הבגרות.

מטרת בית הספר העל-יסודי היא לפתח את אישיות התלמידים, את יצירתיותם ואת כישרונותיהם המגוונים למיצוי מלוא יכולתם כבני אדם, ולבסס את ידיעותיהם בתחומי הדעת והמדע למיניהם, ביצירה האנושית לסוגיה ולדורותיה ובמיומנויות היסוד שיידרשו להם בחייהם כבני אדם בוגרים בחברה חופשית (מדינת ישראל, 1953). כלומר יש לקדם את יכולותיו וכישוריו של התלמיד בתחומים מגוונים, ולשפר את תפקודו הגופני, הנפשי, ההתנהגותי, ולהקנות לו ידע, מיומנויות והרגלים מקובלים בחברה (הראל, 2001; מדינת ישראל, 1953).

מטרתו העיקרית של המחקר הייתה לבחון את דרכי ההתמודדות של יועצים חינוכיים עם דילמות חברתיות ומוסריות בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה. נושא זה לא נבדק בעבר עם תלמידים עם לקויות למידה וכאן תרומתו הייחודית של המחקר. במחקר נערכה השוואה בין יועצים חינוכיים המאמצים עמדות פדגוגיות פתוחות ליועצים המאמצים עמדות פדגוגיות שמרניות באשר לתפיסותיהם את דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות.

חקר ההבדלים האפשריים בין היועצים החינוכיים בדרכי התמודדותם עם דילמות חברתיות ומוסריות, עשוי לאפשר הבנה מעמיקה יותר של מאפייני עבודתם ולהביא לידי תכנון יעיל יותר של שילובם במערכת החינוך העל-יסודית. נוסף על כך, ייתכן שממצאי מחקרים בתחום יוכלו לסייע בזיהוי ספציפי של מוקדי קושי בעבודת היועצים החינוכיים בבתי הספר (אבו-עסבה, 2001; עאזם, 2004). במחקר מושם דגש בתרומתו המעשית ובהשלכותיו הפדגוגיות האפשריות.

## דילמות חברתיות ומוסריות בחינוך העל-יסודי

דילמה חברתית ומוסרית היא שאילה מעשית המחייבת החלטה ולה שתי דרכי פעולה אפשריות ואף סותרות זו את זו. יש הכרח לבחור באחת מן הדרכים ולא בשתייהן. דילמה זו קשורה בערכים, באמונות, במוסר ובהתנהגות, כגון יושר, צדקה, אמת ושקר, קדושת חיים ושמירה על החוק. לדילמה אין פתרון אחד מובהק שהוא נכון, אלא קיימים שיקולים

חברתיים ומוסריים התומכים בכל אחת מהדרכים האפשריות. בני אדם מעצבים לעצמם מדרג של ערכים. כדי ליישם ערכים אלה שבעיניהם הם חשובים, הם יהיו מוכנים לוותר על עקרונות אחרים החשובים בעיניהם פחות (דושניק וצבר בן-יהושע, 2000; פישרמן, 2008).

יש לחלק את הדילמות מסוג זה לשני סוגים: דילמות שבהן האינטרס של היחיד מתנגש עם האינטרס של כלל הציבור, ודילמות שבהן מתנגש האינטרס של הכלל עם האינטרס של היחיד שבו היחיד יצטרך להצטרף לאחד משני הצדדים. דילמות אלו עולות בחיי היום-יום, למקצתן אנו מודעים ואף מקדישים זמן לחשיבה, ולמקצתן אין אנו מודעים, אף שהן משפיעות על כולנו במידה זו או אחרת (מסלובטי, 2000).

אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993) טענו שדיון בדילמה פרופסיונלית המתרחשת בהקשר החינוכי והמורה מגיב בה כבעל מקצוע ולא כאדם פרטי, עשוי להביא את המורה לידי מצב של חוסר איזון בתהליך של בחירת דרכי ההתנהגות בפתרון דילמות מוסריות: התנהגות דואגת ואכפתית, התנהגות של יושר ופתרון צודק. תהליך מקצועי של קבלת החלטות על ידי המורה קשור בחיפוש אחר שיווי משקל בין הצדדים השותפים למצב המעורר חוסר שיווי משקל ודילמה, במיוחד במסגרת הרב-תרבותית הקיימת בבתי הספר. אפשר לציין כי אוזר ואלטהוף העדיפו את השיח הריאליסטי המציאותי כדרך לפתרון דילמות חברתיות ומוסריות של מורים על פני השיח האתי.

אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993), הגדירו חמישה מודלים נבדלים של תהליכי קבלת החלטות בקונפליקטים בין-אישיים. מודלים אלה מציגים את ממד המבנה של תהליך קבלת ההחלטות של המורים. ההתמקדות היא באחריות לתהליך ולפעולה. ואלה המודלים: מודל 1 – הימנעות, כלומר המורה נמנע מקבלת החלטה ואחריות לפתרון הבעיה; מודל 2 – העברת סמכויות, כלומר המורה יעביר את האחריות לקבלת ההחלטות לבעל תפקיד אחר בבית הספר, כמו מנהל, יועץ, מורה עמית וכדומה; מודל 3 – קבלת החלטות חד-צדדיות. במקרה כזה המורה מקבל החלטות חד-צדדיות, מסתמך על המיומנויות והמקצוענות שלו ונמנע מקיום משא ומתן עם הנוגעים בדבר; מודל 4 – השיח הלא שלם. במקרה הזה המורה מאפשר קיום משא ומתן בין כל השותפים, ואולם המורה מקבל את ההחלטה לבדו מעבר להבנתו את המשתתפים בסיטואציה; מודל 5 – השיח השלם. המורה מאפשר קיום משא ומתן כולל בין כל הנוגעים בדבר ולהיות שותפים באחריות לקבלת ההחלטות ולביצוען (מסלובטי, 2000; Oser & Althof, 1993). מסלובטי (2000), הרחיבה את המודל ופיתחה שני מודלים אחרים: 1. העברת הסמכות להורי התלמיד; 2. שיחה אישית – דיאלוג: 2.1 דיאלוג חד-צדדי; 2.2 דיאלוג לא שלם; 2.3 דיאלוג שלם.

צבר בן יהושע, דושניק וביאליק (2007) ממקדים את הדילמות האתיות של המורים בשאלה: מי אני שאחליט על גורלם? הם מצאו בניית דילמות של מורים את התחומים הבאים כשכיחים בתוכני הדילמות: הערכת תלמידים, אכיפת כללי התנהגות, טובת היחיד מול טובת הכלל בכיתה, זכות התלמיד לפרטיות, מפגש בין השקפות עולם אחרות, יחסי צוות חינוכי-הורים ויחסי מורים-עמיתים. מסלובטי (2000) מיקדה את תוכני

הדילמות בשני נושאים עיקריים, מצד אחד אלימות ויושרה מצד אחר. היא מצאה (Maslovaty, 2007) קשר בין תוכני הדילמות לאסטרטגיות שהמורים מתמודדים עמן.

מחקר אחר שערכה מסלובטי (Maslovaty, 2007), נוגע לדרכים ומתודות שהמורים בבית הספר צריכים לאמץ לצורך התמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות ופתרון בעיות. המחקר מציין שראשית כול המורה צריך להבין את הבעיה, לפרק את גורמי הבעיה ליחידות קטנות, ולאחר מכן להציע כיווני מחשבה שמסתמכים על הרקע והניסיון העשיר של המורה.

דילמות חברתיות מאופיינות בגישה פתוחה ודמוקרטית, מאפייניה הכנת תכניות טיפול הולמות המותאמות לצרכיהם הייחודיים של התלמידים. הגישה מאמינה ביכולותיו של התלמיד, ומאפשרת פתרונות הולמים ויצירתיים. לעומת זאת דילמות מוסריות מתאפיינות בגישה שמרנית וסגורה, המתאפיינת בדרכי עבודה שגרתיים, נמנעת מלעסוק בחידושים או שינויים, וטובת המערכת ובית הספר קודמות לטובתו של התלמיד (מסלובטי ועירם, 2002; פישרמן, 2008).

לפי התאוריה הקוגניטיבית-התפתחותית, החינוך לערכים מפתח את החשיבה וההתנהגות החברתיות-מוסריות, ביצירת הזדמנות לתלמידים לחשוב חשיבה עקבית ומקיפה באשר להתנסויות היוצרות חוסר איזון ערכי במצבים חברתיים. ההתפתחות שבשלבים היא תהליך שבו הפרט חווה סדרה של התלבטויות ולומד להסביר לעצמו את העולם שמסביבו ולארגנו במידה ניכרת, מתוך שילוב ואיזון בין הכרה, רגשות והתנהגויות ממשיות (מסלובטי, 2000; רביב, 2002; Maslovaty & Iram, 1995).

בשנות התשעים של המאה הקודמת עלתה ההכרה בחשיבותם של המורים כמקדמים, מטפחים ומפתחים את החשיבה, הרגשות וההתנהגויות החברתיות-מוסריות של התלמידים. אוזר (Oser, 1996) הגדיר "אתוס" כצורה של הליך מוסרי בעיסוק עם עימותים בין-אישיים בחיי היום-יום של בית הספר. במצבים אלה המורה צריך להכיר את דרך הפתרון של "מודל השולחן העגול" שסביבו נערכים דיונים. המורה צריך להנחות דיונים אלה בדרך שכל הדרישות, הצרכים והרגישויות "יועלו על השולחן" והשיחה תתקיים באווירה פתוחה ומשרה אמון. לבסוף, המורה צריך לתמוך בכל הניסיונות למצוא את הפתרון המוסרי הטוב ביותר (פרידמן, 2006).

### **תפיסות שונות של אנשי חינוך: שמרנות מול פתיחות**

גיון דיואי (1859-1952), פילוסוף והוגה חינוכי, היה אחד האישים הבולטים המובהקים שצידד בגישת החינוך הפתוח. הוא קרא להעמיד את הלומד במרכז התהליך החינוכי, לערוך פעילויות חקירה ופתרון בעיות וללמד תכניות לימודים אינטגרטיביות (גלבוע, 1995; עאזם, 2004). גם פריירה (1981) צידד בגישת החינוך הפתוח ויצא כנגד החינוך השמרני שהגדיר כ"חינוך בנקאיי", המאפיין יחסי תפקיד של תלמיד ומורה שבו טווח הקבלה והפעולה של התלמיד מצומצם. פריירה מציין מאפיינים שכיחים לחינוך השמרני, למשל המורה מלמד והתלמידים לומדים, המורה יודע הכול והתלמידים אינם יודעים

דבר, המורה מדבר והתלמידים מקשיבים, המורה משליט משמעת והתלמידים מציינים, המורה בוחר את תכנית הלימודים והתלמידים נענים לבחירתו.

צבי לם (1990) תקף את המבנה הנוכחי של בית הספר, שעיקר דאגתו היא להישגיות של התלמיד ולא מתחשב בפיתוח אישיותו ופועלו (עאזם, 2004). הוא טוען שבית הספר המצוי הגיע לסוף דרכו. בבית הספר העתידי הלמידה תושתת על פעילותו העצמית של הלומד, ועל פרסונאליזציה של הלמידה (לם, 1990).

מורים דמוקרטיים מקבלים יותר אחריות על תלמידיהם, אוהבים ללמד ומוכנים לתת חופש לתלמידים. לעומתם, מורים סמכותיים חשים פחות אחריות כלפי תלמידים, אוהבים ללמד פחות ואינם נוטים לתת חופש לתלמידים. נוסף על כך, בית ספר שדוגל בסמכות, האקלים החינוכי ששולט בו סגור. באקלים מסוג זה המורה הוא מנהיג הכיתה והסמכות העליונה מצפה לתשובות מסוימות, אינו מעודד חשיבה ביקורתית ואינו יוצר יחסים הדדיים עם תלמידיו. מנגד, בית הספר שדוגל בדמוקרטיה האקלים החינוכי השורר בו פתוח, והוא מאופיין ביחסים של כנות, אמפתיה, חום וקבלה בין מורים ותלמידים (מסלובטי ועירם, 2002; עאזם, 2004).

האישים והתנועות שהעמידו את הילד במרכז וגזרו מכך שיטות הוראה ראו את אישיות הילד כמובילה ופסלו את כפיית תוכני החברה ומושגיה על הפרט. לצורך זה יש ליצור סביבה פדגוגית טבעית שתכלול פעילות חברתית, אמנותית ותרבותית שתאפשר התפתחות טובה. מגמה זו יוצאת כנגד התפיסה שרואה כתפקידו העיקרי של בית הספר את טיפוח מיומנויות היסוד: קריאה, כתיבה וחשבון, ולימוד מקצועות הוראה אחרים (גלבו, 1990).

גישת החינוך המסורתי-שמרני מעמידה את המחנך במרכז, והתלמיד נדרש להתאים את עצמו למטרות החברה ולערכיה. ערכים אלה מועברים מדור לדור על פי עקרונות המסורת המסמלת המשכיות (בודנרו, 1994; פלג וברנהולץ, 2003).

## מקומו ותפקידו של היועץ החינוכי בטיפול בתלמידים עם לקויות למידה

תלמידים לקויי למידה הם תלמידים עם הפרעה נוירו-התפתחותית שיש לה בסיס ביולוגי והשלכות קוגניטיביות. הרקע הביולוגי ניכר באינטראקציה בין גורמים גנטיים סביבתיים המשפיעים על יכולת המוח לתפקד ביעילות ובדייקנות בפעילויות קוגניטיביות, כגון תפיסה, עיבוד מידע מילולי ולא מילולי. זוהי הפרעה מתמשכת הפוגעת בתפקודי למידה, כגון קריאה, הבנת הנקרא, הבעה בכתב, כתיב ומתמטיקה (השירות הפסיכולוגי ייעוצי, American Psychiatric Association, 2013; 2016).

נדרשים ארבעה קריטריונים לקביעת אבחנה של הפרעת למידה ספציפית (Specific Learning Disorder): 1. קריטריון A – קושי בלמידה ובשימוש בכישורי למידה כפי שמתבטאים בנוכחות לפחות אחד מהסימפטומים (חוסר דיוק או איטיות בקריאת מילים, קושי בהבנת הנקרא, קשיים באיות, קשיים בהבעה בכתב, קשיים בשליטה במושג המספר, עובדות מספריות וחשובים וקשיים בהסקה מתמטית) שמתמידים לפחות שישה

חודשים, למרות מתן התערבויות וטיפולים לבעיה; 2. קריטריון B – התחום הפגוע במידה מהותית וכמותית מתחת למצופה על פי הגיל הכרונולוגי וגורם להפרעה בתפקוד הלימודי; 3. קריטריון C – הקשיים מתחילים בשנות הלימודים בבית הספר, אך ייתכן שמלוא היקפים יבואו לידי ביטוי רק לאחר מכן כאשר הדרישות לכישורים אקדמיים עולים; 4. קריטריון D – אין הגורמים הבאים מספקים הסבר עדיף לקשיי הלמידה: לקויות אינטלקטואליות, איחור התפתחותי גלובלי, קשיים בראייה או שמיעה, הפרעות מנטליות או נוירולוגיות, מצוקה פסיכוסוציאלית, העדר מיומנות בשפת הלמידה או הוראה לא מספקת (American Psychiatric Association, 2013).

השפעת לקות הלמידה על חייו של התלמיד אינה מוגבלת לבית הספר בלבד, אלא היא נרחבת ומקרינה על תחומי חיים רבים. עם זה ראוי לומר כי בשנות הלמידה במוסדות החינוך הפורמליים הלומד נתקל בקשיים במידה ניכרת ביותר. התחומים שבהם נתקל הם תחומי הלימוד המגוונים בבית הספר: קריאה, כתיבה, כתיב וחשבון (מדינת ישראל, 1988; Bishara, 2015).

השליחות המקצועית של היעוץ החינוכי בחינוך המיוחד מכוונת לשיפור רווחתם של כל באי בית הספר ולהתפתחות המיטבית של הפרט והארגון, והוא מכוון ליצירת תרבות בית ספרית המכבדת את זכויותיהם של כל התלמידים (צדיק, 2003).

עבודת היעוץ החינוכי במוסדות חינוך מיוחד ולקויות למידה מסתכמת בתחומים האלה:

#### 1. עבודה עם ההנהלה

היעוץ החינוכי שותף להנהלה בבית הספר בתהליך קבלת ההחלטות, במהלך איתור וזיהוי כוחות ואוכלוסיות יעד. היעוץ אחראי גם על ארגון המידע והצגתו לפני הגורמים הרלוונטיים, כדי להגביר מודעות או לרתום לפעילות התערבות חינוכית.

#### 2. עבודה עם צוותים

היעוץ החינוכי פעיל בהדרכה אישית או קבוצתית, הכשרה ופיתוח חוסן של צוותים חינוכיים וטיפוליים (מחנכים, סייעות, צוות טיפולי, מתנדבים) בגישה המיטבית ובתחומי התפתחות ומניעה. נוסף על כך, היעוץ משתף פעולה ופותח ערוצי תקשורת עם גורמים חינוכיים טיפוליים וקהילתיים מחוץ למערכת הבית ספרית.

#### 3. השמה, קליטה ומעברים

היעוץ החינוכי עוסק בתהליכי הפנייה, אבחון, השמה ושיבוץ, כדי להתאים את המסגרות החינוכיות והטיפוליות המתאימות לאפיון התלמידים.

#### 4. תכניות התפתחותיות מגן עד גיל 21 – כישורי חיים

היעוץ החינוכי מקדם הפעלת תכניות התפתחותיות ומגמות של שירות פסיכולוגי ייעוצי לצרכים הייחודיים של בית הספר.

#### 5. התערבות במצבי לחץ ומשבר

היעוץ החינוכי פועל לפיתוח חוסן של הצוות החינוכי ושל התלמידים, כדי להבטיח תפקוד מקצועי במצבי משבר מתמשכים. הוא מקיים קשר אישי תומך עם התלמידים בזמן משבר ומשתמש באמצעים המותאמים לאוכלוסיות המגוונות.

## 6. עבודה עם הורים

היועץ החינוכי מקדם תפיסה בית ספרית שבה ההורה הוא שותף חינוכי ומרכזי בתהליך החינוכי של התלמיד והוא מקדם ויוצר אקלים של הידברות עם ההורים. הוא גם מסייע ומדריך את ההורים בפרטני או בקבוצתי, בהתמודדות עם התלמידים עם הצרכים המיוחדים (השירות הפסיכולוגי ייעוצי, 2017).

בבתי ספר על-יסודיים, נוסף לכל התפקידים שהוזכרו, על היועץ החינוכי לבדוק האם כישוריו, נטיותיו ותחומי התעניינותו של כל תלמיד תואמים את משאלותיו ללימוד מקצועות אחרים ברמות לימוד מסוימות, או ללימוד במגמה המקצועית או במסלול שברצונו לבחור. היועץ החינוכי צריך להדריך ולכוון את התלמיד בהתאם לנתוניו האישיים, בבחירת המקצועות שילמד או בבחירת המגמה והמסלול המתאימים לו. נוסף על כך, היועץ החינוכי עוקב אחר התקדמותו של כל תלמיד בלימודיו ומייעץ לו בעת הצורך לשנות את מקצועות הלימוד, את רמות הלימוד, את המגמה או את מסלול הלימודים (השירות הפסיכולוגי ייעוצי, 2017).

כאשר מתעוררת דילמה אתית בעבודתו של היועץ החינוכי, עליו להפעיל שיקול דעת מקצועי למען קבלת החלטה נכונה. זה תהליך מורכב שלפעמים לא מכוון לפתרונות חד-משמעיים. הרצון להבין מהם מניעיו ושיקוליו של היועץ החינוכי בהכרעותיו עם דרכי טיפול בדילמות, והצורך להיות בין צורכי המערכת ובית הספר מצד אחד ובין צורכי התלמיד והוריו מצד אחר, הביא לידי מתן דגש בניית סוג הדילמות שבהן היועץ החינוכי עוסק בשוטף, לרבות בחינוך העל-יסודי שבו דילמות אלה מופיעות בתדירות גבוהה יותר. במילים אחרות, להתמקד בדרך הטיפול בדילמות, האם היועץ נוקט גישה פתוחה ודמוקרטית או נוקט גישה סגורה ושמרנית.

בן עזרא וזילברמן (2001) מציינים שתמיד היועצים החינוכיים פועלים מתוך ניסיונם ובכל התרחישים נטו היועצים למצוא את האיזון בין צורכי הפרט לצורכי המערכת. עם זה כאשר הנושא רחב מדי ושייך לכלל, נטו היועצים החינוכיים לפעול לטובת המערכת ונקטו גישה שמרנית ומסורתית. וכאשר הנושא התמקד בתלמיד לבדו, פעלו היועצים החינוכיים לצורכי הפרט ונקטו גישה פתוחה ודמוקרטית.

שמחי (2010) טוען כי השקפתם של היועצים החינוכיים מבוססת על תפיסותיהם האישיות, כלומר הגישה שבה נוקט אינה בהקשר האירוע עצמו, אלא הדבר תלוי יותר במערכת תפיסותיו ואמונותיו ומתוך ניסיון העבר וההכשרה האישית שקיבל.

התלות במעסיק, הרצון לצבור ותק והצורך להתפרנס, עלולים לגרום ליועצים החינוכיים לשים את צורכיהם לפני צורכי הנועץ ולהחליש את נכונות היועצים לקחת סיכון ולפעול במנותק לשיקולי קריירה. במצב כזה, הרצון להיטיב עם הנועץ ולפעול בדרכים יצירתיות וחדשניות, עלול להפוך למטרה משנית (קלינגמן, 1982). אף שעל פי הקוד האתי ומהות הפרופסיה, מחויבותם של היועצים החינוכיים לפעול במקצועיות.

רביב (2002) מוסיף כי טיב הדילמה הוא שקובע את דרך הפעולה של היועץ החינוכי, והוא מאלץ את היועץ לפעול בהתאם לעקרונות אתיים מסוימים ובה בעת להתעלם מעקרונות אתיים אחרים חשובים לא פחות.

קיימת סברה כי היועצים החינוכיים מתנהגים ופועלים על פי מה שהם מאמינים, אך הדבר אינו כך תמיד עקב אופי הדילמות שעמן נגשים היועצים החינוכיים וההשלכות של כל פעולה ופעולה שינקטו בה. הכוונה היא לפעולת היועץ החינוכי כנגזרת של האוטונומיה הפרופסיונלית והעמדה הסובייקטיבית.

כדי שבית הספר יוכל למלא את כל משימותיו, יש לאפשר ליועצים החינוכיים למלא את יעדיהם ולהתמודד בזהירות עם הבעיות העולות בבתי הספר. מכאן חשיבותו של המחקר הנוכחי שנועד לבדוק את דרכי ההתמודדות של היועץ החינוכי עם דילמות חבריות ומוסריות שהתלמידים נגשים עמן במהלך שנות עבודתיהם, ודרכי טיפול מתאימות.

על סמך הדברים מטרתו העיקרית של המחקר הייתה לבחון את דרכי ההתמודדות של יועצים חינוכיים עם דילמות חברתיות ומוסריות בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה. במחקר נשווה בין יועצים חינוכיים בעלי עמדות פתוחות ליועצים בעלי עמדות שמרניות באשר לתפיסותיהם את דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות.

## שאלות המחקר

להלן שאלות המחקר:

1. מהן דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בקרב יועצים ויועצות חינוכיים המאמצים עמדות פדגוגיות פתוחות?
2. מהן דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בקרב יועצים ויועצות חינוכיים המאמצים עמדות פדגוגיות שמרניות?

## מדגם המחקר

במחקר השתתפו חמישה עשר יועצים ויועצות חינוכיים, מרביתם נשים (66%) והשאר גברים (33%). כל היועצים היו מועסקים בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה במרכז הארץ. בחירתם הייתה אקראית מתוך רשימה של בתי ספר על-יסודיים, נבחרו אלה שהסכימו להשתתף במחקר.

שנים עשר יועצים (80%) היו בעלי תואר ראשון והשאר (20%) היו בעלי תואר שני. כל היועצים היו בעלי תעודת הוראה. טווח שנות הוותק בהוראה היה 1-30 שנים ( $M=11.50$ ,  $SD=7.49$ ).

שישה יועצים (40%) ציינו שהם מחנכים והשאר (60%) מילאו תפקידי רכזים או תפקיד אחר נוסף לעבודתם כיועצים חינוכיים בבתי הספר.

## כלי המחקר

המרויאיינים התבקשו לתאר דילמה אחת בעלת עניין גבוה שהתרחשה בפועל בשנות עבודתם ביועץ חינוכי. כל אחד מחמישה עשר היועצים החינוכיים תיאר דילמה אחת



בתחום החברה והמוסר. המרואיינים נשאלו בקשר לעבודה שלהם ולגבי סוג הדילמות שנפגשים עמן במהלך עבודתם. הם התבקשו לתאר כל דילמה במלואה ובפירוט מתוך שימת דגש בדרכי טיפול בה, ומהם השיקולים שעמדו לנגד עיניהם בעת קביעת חוות דעתם על אודות הדילמה.

דרכי ההתמודדות של היועצים החינוכיים עם הדילמות נחלקו לשני סוגים עיקריים: דרכי התמודדות פתוחות (לדוגמה: להעלות את הבעיה לדיון בכיתה, להקשיב לתלמידים ולהציע דרכי התמודדות ראויות שיש לנהוג על פיהן) ודרכי התמודדות שמרניות (לדוגמה: לומר לתלמידים כיצד לנהוג ובדרך זו לפתור את הבעיה).

## הליך

המחקר נערך בשבעה בתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה במרכז הארץ שבהם לומדת אוכלוסיית תלמידים הטרוגנית מבחינה סוציו-אקונומית, שהוריהם באים ממעמד בינוני עד גבוה. עורך המחקר הגיע לשבעת בתי הספר, נפגש עם המנהלים ועם היועצים והחתים אותם על טופסי הסכמה להשתתפות במחקר, וכל אחד מהם התבקש להשיב על השאלונים. מקצתם ביקשו להשיב בזמנם החופשי לצורך חשיבה מעמיקה יותר. לאחר מכן עורך המחקר חזר שוב לבתי הספר כדי לאסוף את השאלונים.

## גישת ניתוח הנתונים

מחקר זה הוא איכותני, ובו בודקים את דרכי ההתמודדות של היועצים החינוכיים עם דילמות חברתיות ומוסריות. הממצאים שהתקבלו, נותחו בהתאם לשאלות המחקר עם דגש באופי עבודתו הייחודית ואת הגישה שנקט בעת התמודדות עם דילמות מוסריות וחברתיות (שקדי, 2007).

לאחר איסוף הנתונים באמצעות שאלוני המחקר, זוהו אמירות החוזרות על עצמן ונערך קידוד ראשוני של מכלול הנתונים שהצטברו. לאחר מכן נערכה חלוקה לתמות עיקריות שאיפשרה הכוונה לשאלות המחקר. הראיונות קובצו לקטגוריות תוכן. בוצעה קריאה חוזרת ונבדקו הקשרים בין הקטגוריות. נעשה ניסיון לאיתור תכנים שאינם מתאימים לשאלות המחקר והם סוננו. לאחר סיום איסוף הממצאים, היה אפשר לראות אם הנתונים עונים על צרכי המחקר.

הממצאים נותחו ניתוח אינדוקטיבי, כלומר על פי הממצאים שנמצאו בשדה המחקר. שאלות המחקר נבחנו על פי דפוס הממצאים ועלו שאלות אחרות למחקרי המשך (שקדי, 2007).

## הממצאים

להלן מוצגים תיאורים של הדילמות המגוונות ודרך ההתמודדות עמן בהתאם לסיווגן על פי הגישה הפדגוגית שהנחתה את דרך ההתמודדות: גישה פתוחה ודמוקרטית לעומת גישה מסורתית ושמרנית. חלוקה זו התקבלה בהסתמך על הרקע התאורטי וגם לפי סוג

הדילמות שהתקבלו מפי היועצים והיועצות, כאשר כל הדילמות שהתקבלו, היה אפשר למיינן לפי שתי גישות אלו: דילמות חברתיות ודילמות מוסריות, והטיפול בהן אף הוא נחלק לשתי גישות: טיפול פתוח לעומת טיפול מסורתי.

אפיונים של הגישה הפתוחה והדמוקרטית להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות מתיישבים עם המודל החמישי – השיח השלם – על פי התאוריה של אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993), ואילו אפיונים של הגישה המסורתית והשמרנית להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות מתיישבים עם המודלים 1-4 על פי התאוריה של אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993).

בנספח א' מוצג הנוסח המלא שמספק ציטוט מדויק של תיאור הדילמות ודרך ההתמודדות עמן כפי שעלתה בראיונות שנערכו במחקר זה.

### **א. גישה פתוחה ודמוקרטית להתמודדות עם דילמות מוסריות**

**הדילמה הראשונה** עסקה בתלמיד שנחשב לליצן הכיתה המפריע בתדירות גבוהה במהלך השיעורים. בית הספר, באמצעות היועצת החינוכית, נמנע מעירוב ההורים מכיוון שההורים מתקשים בהתמודדות עם הנושא ומענישים את בנם עונשים קשים מאוד, דבר שפוגע בהתפתחותו ובאישיותו של התלמיד. הדילמה היא האם היועץ החינוכי יתמודד עם קשייו של התלמיד לבד, או לערב את ההורים: ציטוט מדברי היועצת:

נושא הילד הזה ידוע לי, הוריו לא מוכנים לשמוע שהוא מפריע בבית הספר, ובכל פנייה אליהם הם מענישים אותו בשיא החומרה, וזה פוגע בו רבות, באישיותו ובהתפתחותו הנפשית, דבר שמונע ממני לפנות ולערב את הוריו.

אם כן, באירוע זה היועץ החינוכי ובית הספר השתדלו להסתדר לבד עם התלמיד למרות קשייו הרבים. הוכנו בעבורו תכניות טיפול הולמות עם מעקב צמוד. בכל מעשה של ליצנות וונדליזם מצד התלמיד, הובהרה לו חומרת מעשיו.

**הדילמה השנייה** עסקה בהתנהגות אלימה של תלמיד במהלך יום הלימודים כי הוא עובר אירוע טרגי לפי תפיסתו. התלמיד התנהג בבוטות ולכן הוא הרשה לעצמו לעבור על הכללים הנהוגים בבית הספר, להמציא סיפורים ולהתעמת עם המורים. הדילמה היא האם להעניש את התלמיד לפי חומרת מעשיו, או לנסות ולהבין מה עומד מאחורי התנהגות זו, ומדוע הוא אכן מתנהג בצורה זו? ציטוט מדברי היועצת:

ופתאום פרץ בצעקות וכמעט תקף אותי. ויתרתי וחזרתי לכיתה.

במקרה זה יועצת בית הספר החליטה לדעת מה עומד מאחורי התנהגותו של התלמיד, ולצורך זה שיתפה גם את מחנך הכיתה שנפגש עם ההורים והתברר שהתלמיד לא דובר אמת והם ביקשו סליחה בשם בנם. יועצת בית הספר החליטה לשמור על קשר הדוק עם התלמיד, כדי להמשיך ולעודד אותו ולהסביר לו איך לקבל את המציאות ולצאת לדרך חדשה.

**הדילמה השלישית** עסקה בתלמיד שביקש לא להשתתף בפרויקט לימודי בשל מצב כלכלי חמור, ולכן לא היה יכול לעמוד בדרישות ההשתתפות בפרויקט כיוון שהוא נדרש להצטייד במחשב אישי בשעות אחר צהריים לצורך פתרון השאלות הנדרשות. הדילמה הייתה, האם לוותר על השתתפותו של התלמיד בפרויקט הלימודי עקב חוסר מחשב אישי, או לנסות ולמצוא דרכים חלופיות להשתתפותו של התלמיד ולדאוג לטובתו הלימודית. ציטוט מדברי היועצת:

...התברר כי אין לתלמיד מחשב בבית והמצב הסוציאקונומי של משפחתו קשה מאוד. ביקשתי ממנו שיגיע לישיבה איתי, והוא הסביר לי בפגישה על המצב הכלכלי הקשה והביע נכונות להשתתף אם אני אמצא פתרון אחר.

דרך הטיפול של יועצת בית הספר הייתה שיתופו של התלמיד בפרויקט, על ידי שילובו עם תלמיד אחר שיש לו בבית מחשב. יועצת בית הספר פתרה את הבעיה בדרכי שכנוע והסכמה בין שני התלמידים, ובזכות זאת התלמיד שמצבו הכלכלי קשה, השתתף בפרויקט בעל חשיבות לימודית רבה.

**הדילמה הרביעית** עסקה בתלמיד שיחסו כלפי המורה שהיא גם היועצת, היה יחס מזלזל ופוגעני בעת שהחזירה לתלמידים את דפי המבחנים. הדילמה היא, איך להגיב לתלמיד בשל התנהגותו הפוגענית. האם להעניש אותו, או לנסות ולהסביר לתלמיד שתגובתו והתנהגותו אינן ראויות. ציטוט מדברי היועצת:

אחד התלמידים קם ממקומו וצעק, "המורה טעית בחישוב הציון שלי, מגיע לי ציון מלא".

התלמיד ראה שהיועצת טענה בחישוב הציון שהוא קיבל. בתגובה, היועצת ניסתה להוכיח לתלמיד שהתנהגותו אינה ראויה. התלמיד קיבל את הערת היועצת והבין שהוא התנהג התנהגות בלתי ראויה.

**הדילמה החמישית** נוגעת למקרה של תלמידה שהתפרצה על המשגיחה שהיא גם היועצת, בעת הבחינה. הדילמה היא, איך להתנהג עם התלמידה, האם להענישה על התפרצותה לעבר המשגיחה, או תחילה לנסות ולהסביר לה את חומרת התנהגותה הלא ראויה ומהי הדרך הנכונה. ציטוט מדברי היועצת:

כשהתקרבתי לאחת התלמידות שלי, היא התפרצה והחלה לצעוק בלי סיבה. ניסיתי להשתיק אותה בצורה נחמדה, לצערי אני גם לא הצלחתי להבין או לעכל את התנהגותה.

לאחר סיום הבחינה וקיום ישיבה משותפת בין היועצת, מנהל בית הספר והתלמידה, היא נאלצה להתנצל. אמנם התלמידה התנצלה, אך עשתה זאת שלא מתוך שכנוע פנימי והבנה. היועצת החליטה להמשיך לטפל במקרה בסדרת מפגשים כדי לנסות ולהבהיר לתלמידה את הטעות שאכן עשתה, וכדי שטעות זו לא תחזור על עצמה שנית. היועצת נקטה דרך של שכנוע והסכמה.

**הדילמה השישית** עסקה בתלמידה עם לקות למידה שהתבקשה על ידי התלמידים ומחנכת הכיתה, שהיא גם יועצת בית הספר, לקנות בסכום כסף שהם אספו מתנה עבור תלמיד ששבר את רגלו ובשל כך נאלץ להיעדר מבית הספר לתקופה ממושכת. התלמידה קנתה רק בחלק מהסכום, ואת שאר הכסף לקחה לעצמה. הדילמה היא האם להודיע לתלמידה במישרין מה עשתה, דבר שייתכן שיפגע בה מבחינה נפשית רבות, או לגרום לה לדעת בעקיפין את חומרת מעשיה.

ציטוט מדברי היועצת :

נודע לי לאחר מכן שהמתנה נקנתה על ידי חברתה הטובה של התלמידה, שהיא נטלה לעצמה חלק מהסכום ולא כל מה שהיא קיבלה מאתנו הוציאה תמורת המתנה שקנתה.

יועצת בית הספר החליטה לא לפגוע בתלמידה, אלא לגרום לה להבין את המסר בהצגה ודיון על מקרים דומים בכיתה. היועצת העבירה את המסר החינוכי לתלמידה בדרך לא פוגענית וללא השפלתה לפני כל הכיתה, אך גרמה לה להבין את גודל הטעות שעשתה.

**הדילמה האחת עשרה** עסקה בתלמידה פופולרית ואהובה בין בנות כיתה, וככל הנראה מתנשאת על תלמידות אחרות ולא מוכנה שיהפכו לחברותיה. הדילמה היא האם להתערב ולשוחח עם התלמידה הפופולרית על אודות התנהגותה הלא נכונה, או לאפשר לזמן להוכיח לתלמידה שהתנהגותה אכן אינה נכונה.

ציטוט מדברי היועצת :

...דנה דוחה אותה מחשש שאם תתחבר איתה, רמת הפופולריות שלה בכיתה תרד. טלי מתלוננת שדנה שומרת על מרחק ממנה ולא מוכנה להתחבר אליה.

נושא זה הובא לידיעת יועץ בית הספר, והוא החליט לא להתערב. הוא האמין שברבות הימים התלמידה המתנשאת תדע את הערך המוסף של כל התלמידות בכיתה ומידת החשיבות לשמור על קשרים טובים עם כולם. יועץ בית הספר הציג לפני הכיתה סיפורים שעניינם בערכים וקבלת האחר, כדי לתת מודלים של התנהגות ראויים במיוחד לפני התלמידה הדוחה.

**הדילמה הארבע עשרה** היא בהיותו יועץ חינוכי וחבר בסגל ההוראה, האם לגלות סולידריות והזדהות ולהשתתף בשביתה שקראו לה ועדי הורים וארגונים ציבוריים אחרים, דבר שיסייע לקבל את דרישותיהם מהשלטונות. או ללכת בגישה הפוכה והיא לציית להוראות של השלטונות ולא לגלות שום הזדהות או תמיכה עם השביתה.

ציטוט מדברי היועץ :

לשביתה יש גם צדדים שליליים, התלמידים ובמיוחד שלומדים בבתי ספר על-יסודיים מפסידים חומר חשוב והשביתה במידה והתארכה תמנע מהם למידת החומר הדרוש. מצד שני, חשוב לשתף פעולה עם ועדי ההורים והוועדים הציבוריים כדי שיצליחו במאבקם.

במקרה הזה החליט יועץ בית הספר להשתתף בשביתה ולחזק את ידי הנאבקים, וכך הוא נקט גישה פתוחה ולא ציית להוראות שמונעות ממנו להשתתף בשביתה.

### ב. גישה מסורתית ושמרנית להתמודדות עם דילמות מוסריות

**הדילמה השביעית** עסקה בתלמיד שלעג לתלמיד אחר בכיתה עקב טעותו בהגיית מילים במהלך דבריו.

ציטוט מדברי היועצת:

הדילמה היא האם להעניש בחומרה את התלמיד שלעג לתלמיד שטעה בהגייה כי הוא פגע בו בצורה קשה או להתעלם מהמקרה.

במקרה הזה יועץ בית הספר החליט להעניש את התלמיד ולשוחח אתו על הטעות שעשה והפגיעה הנפשית שגרם לצד השני. הנושא לא עלה לדיון לפני הכיתה, אלא היועץ הוכיח לתלמיד את הטעות שלו בקביעת ענישה הולמת לחומרת מעשיו ודבריו.

**הדילמה השמינית** עסקה בתלמידה שהעתיקה בזמן בחינה. המשגיחה בבחינה שהיא גם היועצת, הבחינה שהתלמידה השתמשה בחומר שאסור לשימוש. הדילמה היא האם לגשת לתלמידה לפני כולם ולהודיע לה על נושא ההעתקה, או לשוחח עמה בנפרד על המקרה אחרי סיום הבחינה.

ציטוט מדברי היועצת:

במהלך הבחינה הבחנתי בתלמידה המשתמשת בחומר נוסף – דפים נוספים תוך כדי הכתיבה [...] ורק אחרי שהייתי משוכנעת שהיא מרמה ניגשתי אליה וביקשתי שתיגש אלי עם הדפים.

המשגיחה שהיא יועצת בית הספר, עירבה את רכזת הבחינות ובהסתמך על העדות שלה, בחינתה של התלמידה נפסלה.

**הדילמה התשיעית** עסקה בתלמיד שחסך סכום כסף עבור השתתפותו בטיול השנתי של הכיתה. לפני הטיול אביו של התלמיד נזקק לכסף וביקש מבנו את כל הסכום שהוא חסך. משמעות הדבר הייתה שהתלמיד לא יוכל להשתתף בטיול. הדילמה היא האם לוותר על השתתפותו של התלמיד בטיול כי אביו לקח בחזרה את כל הסכום ששילם, או בכל זאת לנסות ולמצוא מקורות חלופיים לתשלום ולגרום להשתתפותו של התלמיד בטיול.

ציטוט מדברי היועצת:

אביו של התלמיד נזקק לכסף באופן פתאומי וכתוצאה מכך הוא ביקש מבנו שייתן לו את כל הכסף שכבר חסך ולוותר על ההשתתפות בטיול.

דעתה של היועצת הייתה שהתלמיד אכן ייקח את כל הכסף ששילם לבית הספר בחזרה וייתן אותו לאביו ובכך יוותר על השתתפותו בטיול. במקרה זה לא בוצעה הערכה של גודל הנזק הנפשי והחברתי שצעד כזה עלול לגרום לתלמיד עם לקויות למידה. היועצת לא ניסתה למצוא פתרון אחר לדילמה כדי לאפשר לתלמיד להשתתף בטיול ולתרום לשילובו בכיתה.

**הדילמה העשירית** עסקה בקבוצת תלמידים שהחליטו להפתיע את המורה שלהם בעשיית מסיבה לכבוד יום ההולדת שלו. ההכנות למסיבה נעשו ללא שיתוף פעולה או בלי ידיעתו של המורה. הדילמה הייתה האם להמשיך במסיבה שהכינו התלמידים מתוך מתן כבוד

והערכה לפועלם, או להפסיק את המסיבה עקב סירובו הקשה של המורה שעבורו נערכה יום ההולדת.

ציטוט מדבריה של היועצת:

תגובתו של המורה הייתה קשה מאוד, בטענה שהכול נעשה ללא ידיעתו, מה גם שלפי דבריו דבר כזה מנוגד לנוהל יום עבודה תקין בבית ספר על-יסודי [...] המורה הביע חשש גדול, וביקש שהמסיבה תבוטל.

תגובת המורה הייתה קשה והעידה על אי מוכנות לחרוג מהנהלים וממערכת הלימודים הקבועה. המורה ביקש מהתלמידים לבטל את המשך המסיבה, אף שיועצת בית הספר תמכה בקיום אירוע מצומצם וקצר.

**הדילמה השנייה עשרה** עוסקת בשתי תלמידות חברות, כאשר אחת מהן תלויה ונגררת אחרי השנייה עד כדי שאחת מהן מנצלת את השנייה ומבקשת ממנה לשרת אותה בענייניה האישיים. הדילמה היא האם להתערב בנושא ולמנוע ניצול אחת את השנייה, או להתנהג כרגיל, בתקווה שהתלמידה המנוצלת תמצא את הדרך להשתחרר מהתלות שלה עם השנייה.

ציטוט מדבריו של היועץ:

אחת מהן נגררת אחרי השנייה, כאשר השנייה מנצלת אותה לענייניה האישיים.

במקרה זה יועץ בית הספר כן התערב. הוא נפגש עם כל אחת מהתלמידות, ולאחר מכן קיים מפגש משותף עם שתיהן והסביר להן דרכי התנהגות ראויים בין חברות בבית הספר. הוא גם איים על שתיהן בענישה קשה במידה שהמצב לא השתנה.

**הדילמה השלוש עשרה** היא בדבר קיום אירוע חברתי בביתו של אחד התלמידים. האירוע מוגדר כבעייתי כיוון שיש חשש שכמה תלמידים בעייתיים שאמורים להשתתף בו יכולים לחבל ברכוש של הבית המארח. הדילמה היא האם על היועץ להתערב באירוע ולמנוע את קיומו מחשש שהתלמידים הבעייתיים יחבלו בביתו של התלמיד המארח או שהוא יתנהג כאילו לא ידע, ולהשאיר את התלמיד המארח להתמודד לבד עם התלמידים הבעייתיים.

ציטוט מדבריו של מחנך הכיתה שהוא גם יועץ בית הספר:

בכיתה יש קבוצה של תלמידים שמוכרים כבעייתיים מאוד ועלולים לחבל ולהשחית חפצים בבית התלמיד המארח שבו נערכת המסיבה.

כאן יועץ בית הספר החליט להתערב ואסר על התלמידים לקיים את האירוע, ולא נתן לתלמיד המארח ולכל השאר לקיים את האירוע. הוא דיבר איתם ישירות, והסביר להם את הסכנה בנושא, ונתן להם הוראה מפורשת בדבר איסור קיום האירוע.

**הדילמה החמש עשרה** עוסקת בתלמידה שלומדת בבית הספר שניגשה לבחינת בגרות בהיסטוריה ואביה משמש מורה להיסטוריה באותו בית ספר. בזמן הבחינה אביה של התלמידה נכנס לכיתה ונתן לה את הפתרונות לשאלות. הדילמה היא האם יועץ בית הספר ידווח לממונים על האירוע ויסכן את עתידו ופרנסתו של המורה להיסטוריה בבית הספר, או להתנהג כרגיל, דבר שייחשב לא חינוכי ולא מוסרי ולאפשר לתופעות אלו של אי שמירה

על טוהר הבחינות להישנות בבית הספר ובחברה.  
ציטוט מדבריו של היועץ:

...המורה להיסטוריה נכנס לכיתה שבו לומדת בתו ונתן לה חומר כתוב עבור השאלות שמופיעות בטופס הבחינה כדי שתעתיק אותן על מחברה הבחינה. במקרה זה יועץ בית הספר החליט לא לדווח לאיש, ונקט בגישה המסורתית, והיא שמירה על האינטרס האישי הקודמת לשמירה על האינטרס הציבורי.

## דיון וסיכום

מטרתו העיקרית של מחקר זה הייתה לבחון את דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בקרב יועצים ויועצות חינוכיים בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה.

במחקר השדה רואיינו משישה עשר יועצים ויועצות חינוכיים שהתבקשו לספר על דילמות חברתיות ומוסריות שפגשו בשנות עבודתם. נוסף על כך, הם התבקשו לתאר דרכי ההתמודדות שנקטו עם הדילמות המגוונות.

מניתוח הדילמות שנבדקו במחקרנו, עולים שני סוגים של תפיסות: האחת מביאה לידי התמודדות פתוחה ודמוקרטית עם הדילמה, והשנייה לידי התמודדות סגורה ושמרנית.

ההתמודדות עם דילמות בגישה פתוחה ודמוקרטית אופיינה בהכנה של תכניות טיפול הולמות המותאמות לצרכיהם המיוחדים של התלמידים מתוך ניהול מעקב צמוד מצד יועצת בית הספר. כמו כן, גישת התמודדות זו ערבה למציאת פתרונות יצירתיים לבעיות שהתעוררו במהלך הפעילות השוטפת בבית הספר. גישה זו שמה דגש בהפנמה מצד התלמידים של תוצאות התנהגותם החריגה והפוגענית בפגישה אישית עם היועצת או בהעלאת הנושא לדיון בכיתה בהצגת מקרים דומים ודיון במקרים אלה (מסלובטי, 2000).

אפיונים אלה של הגישה הפתוחה והדמוקרטית להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות מתיישבים עם המודל החמישי – השיח השלם – על פי התאוריה של אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993). על פי מודל זה, המורה מאפשר קיום משא ומתן כולל בין כל הנוגעים בדבר ושותפות באחריות לקבלת ההחלטות ולביצוען (מסלובטי, 2000).

כמו כן הגישה הפתוחה והדמוקרטית להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות מתיישבת עם גישת "הילד במרכז". גישה זו צמחה מתוך תאוריות חינוך פרוגרסיביות.

גיון דיואי היה ממפתחיה הבולטים של הגישה בספרו "דמוקרטיה וחינוך". דיואי (בתוך Jonas, 2011; Pieratt, 2010) שאף ליצור תהליך חינוכי המבוסס על התנסויות למידה רלוונטיות עם הסביבה שערך ארוך טווח. על פי דיואי, החינוך צריך להיות מכוון לתחומי העניין של הילד, לצרכיו ולהתפתחותו. בעוד שהחינוך המסורתי מבוסס על העברת אמות מידה וכללי התנהגות, מסירת ידע וכללים מעולם המבוגרים אל עולם הילדים, החינוך הפרוגרסיבי דוגל בטיפוח אישיותי של הילד, פעילות חופשית ולימוד מתוך התנסות.

לעומת זאת הטיפול בדילמות בגישה מסורתית ושמרנית אופיין בקביעת ענישה הולמת לחומרת המעשים של התלמידים, באמצעות היועץ עצמו או באמצעות עירובם של גורמי סמכות בית ספריים אחרים. זאת בלא מתן הזדמנות לתלמידים להפנים את חומרת מעשיהם ולפעול לתיקונם. כמו כן ההתמודדות עם הדילמות בגישה זו אופיינה בהיענות לעקרונות המסורת בלי התחשבות בצורכי התלמידים מתוך היצמדות לנהלים.

אפיונים אלה של הגישה המסורתית והשמרנית להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות מתיישבים עם מודלים 1-4 על פי התאוריה של אוזר ואלטהוף ( Oser & Althof, 1993) הכוללים הימנעות, העברת סמכויות, קבלת החלטות חד-צדדיות וניהול שיח לא שלם.

על פי הטיפולוגיה ששימשה במחקר זה נבחנו דרכי התמודדות של יועצים חינוכיים עם דילמות חברתיות ומוסריות לפי שתי גישות מנוגדות: גישה פתוחה ודמוקרטית או גישה מסורתית ושמרנית. בספרות המחקרית מוצעות גישות פדגוגיות אחרות שבאמצעותן אפשר לבחון את דרכי ההתמודדות עם דילמות אלה. נתמקד בשלוש גישות עיקריות: א. הגישה הביהביוריסטית; ב. הגישה הקונסטרוקטיביסטית; ג. הגישה הקוגניטיביסטית (Ertmer & Newby, 2013).

על פי הגישה הביהביוריסטית, התהליך החינוכי הוא שינוי בהתנהגות הניתן לצפייה, ומתרחש דרך גירוי ותגובה. הדגש הוא בחיזוק התגובה הרצויה המגדיל את הסיכויים שתגובה זו תחזור על עצמה בהופעת הגירוי המתאים (Ertmer & Newby, 2013).

דרכי התמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות על פי הגישה הביהביוריסטית תכלולנה תרגול שינוי וחזרה, יצירת רצף הדרגתי ומתן משוב מיידי. ההתמודדות עם הדילמות תכוון להקניית מיומנויות שגרתיות ואוטומטיות כאשר תפקידו של היועץ החינוכי יתמקד באימון, העברת ידע ומתן משוב (Raina, 2011).

בתהליך ההתמודדות עם הדילמות אין ניסיון לקבוע את מבנה הידע של התלמיד או לקבוע אילו תהליכים מנטליים הכרחיים עבורו. התלמיד מאופיין כמגיב לתנאים הסביבתיים ואין לו תפקיד אקטיבי בגילוי הסביבה. הפקטור העיקרי הוא ארגון הגירויים והתוצאות בתוך הסביבה. אסטרטגיות ההתמודדות תהיינה מכוונות לבנייה וחיזוק של קשרי גירוי תגובה מתוך שימוש בחיזוקים. הדגש הוא בתוצאות התנהגותיות שאפשר לצפות בהן ולמדוד אותן. היועץ החינוכי מצופה לארגן את התנאים הסביבתיים כך שהתלמיד יגיב תגובה הולמת לגירויים המוצגים לו.

תיאור זה תואם לכמה מהדילמות שזכרו, כמו התלמיד שלעג לתלמיד אחר עקב טעות בהגיית מלים במהלך דבריו, או התלמידה שנתפסה בהעתקה בזמן הבחינה. במקרים אלה היועץ הגיב בענישה כלפי התלמידים ללא עריכת דיונים מקדימים. כלומר היועץ לא נתן הזדמנות שהתלמידים יבינו את הטעות שלהם וייתכן שבעצמם יחזרו ממעשיהם, אלא הוא נקט דרך של ענישה עקב טעות שהם עשו.

על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית, התהליך החינוכי הוא תהליך אקטיבי שבו תרומות התלמיד אינן פחותות מתרומות המורה. הלמידה מתבצעת בתהליך של עשייה, בדרך של הבניית ידע ואחריותו של הלומד על הידע. יכולותיו של התלמיד בלמידה מתפתחות לצד



התפתחות הקוגניציה וכל אחד מהשלבים מתבסס על השלב הקודם מתוך אינטראקציה עם סביבתו בתהליך פעיל (Richardson, 1997).

על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית הידע הוא פונקציה של האופן שבו התלמיד יוצר משמעות מתוך התנסויותיו. התלמיד מסנן מידע מהעולם כדי ליצור מציאות ייחודית משלו. התנסות אינדיבידואלית ישירה עם הסביבה היא בעלת חשיבות מכרעת בהבניית הידע. התלמיד יוצר משמעות ולא רוכש אותה. אין משמעות "נכונה" קבועה מראש. התלמיד לא מעביר מידע מהעולם החיצון לתוך זכרונו, אלא בונה פרשנות אישית מהעולם המבוססת על התנסות אישית ואינטראקציה עם הסביבה. לפיכך הייצוג הפנימי של ידע ניתן לשינוי. אין מציאות אובייקטיבית שהתלמיד צריך לדעת (Richardson, 1997).

כדי להבין את הלמידה, יש לבחון את ההתנסות הממשית. פקטורים של התלמיד ושל הסביבה הם בעלי חשיבות, שכן האינטראקציה ביניהם יוצרת את הידע. ההתנהגות נקבעת על פי המצב, וכל פעולה נתפסת כפרשנית של הסיטואציה הנוכחית המבוססת על היסטוריה שלמה של אינטראקציות קודמות. לכן חשוב שהלמידה תתרחש במצבים מציאותיים ושמימות הלמידה תהיינה רלוונטיות להתנסויות חיים של התלמיד.

דרכי ההתמודדות עם דיאלמות חברתיות ומוסריות על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית תכלולנה פעילות הבנייתית הדרגתית הממוקדת בהקשר ומערבת היבטים חברתיים מתוך תפיסת היסוד שידע איננו מנותק מהיודע. הפוקוס הוא על יצירת כלים קוגניטיביים המשקפים את הקונטקסט התרבותי, התובנות וההתנסויות של התלמיד. אין צורך בהקניית מושגים או פרטים קבועים או מופשטים. היועץ צריך להשתמש בפעילות (פרקטיקה), מושג (ידע) ותרבות (קונטקסט). יש להשתמש במשימות אותנטיות הצומחות מתוך קונטקסט בעל משמעות (Richardson, 1997).

היועץ החינוכי יזהה תפיסות שגויות ראשוניות והטיות שנרכשו בשלב מוקדם, ויעשה דיון בתפיסות אלה ובמידת הצורך הן ישונו.

תפקידו של היועץ החינוכי לסייע לתלמיד לבחון בחינה אקטיבית סביבות או נושאים מורכבים שיגרמו לו לחשוב כמומחה בתחום. הידע איננו מופשט אלא קשור לסביבה ולהתנסויות שהתלמיד מביא עמו. יש לעודד את התלמיד להבנות את הידע ולתקף אותו בדיון חברתי (משרד החינוך, 2017).

היועץ ישתמש במשימות תלויות הקשר מציאותי, במודילינג ובאימון התלמיד לביצוע מתוך מומחיות, בהצגה של פרספקטיבות מרובות, בדיון חברתי מתוך הדגמה ממצבי חיים, שימוש במודעות רפלקטיבית ומתן הדרכה לגבי שימוש בתהליכים קונסטרוקטיביים.

לסוג זה של דיון, ראוי ליידע כמה מהדילמות שזכרו, כמו התלמיד שנחשב לליצן הכיתה ומפריע בתדירות גבוהה במהלך השיעורים או התלמיד שהתנהג בבוטות בבית הספר. בשני המקרים קיימה יועצת בית הספר דיונים עם התלמידים, שיתפה את מחנכי הכיתות ואת הורי התלמידים, כדי שהתלמידים יפנימו את הטעות שלהם, והלמידה היא בונה עם אזכור דוגמאות מהחיים. היא הצליחה לפתור את שני המקרים מתוך שימת דגש בבעיה

והעלאת מידת חומרתה לפני התלמידים. היועצת ניהלה כמה דיונים כדי לוודא שהתנהגויות אלה לא יחזרו על עצמן שוב.

על פי הגישה הקוגניטיביסטית, התהליך החינוכי מתבסס על תהליכים מנטליים-קוגניטיביים מורכבים, כגון חשיבה, פתרון בעיות, שפה, יצירת מושגים ועיבוד מידע. הדגש הוא ברכישת ידע כתהליך מנטלי הכולל קידוד פנימי. התלמיד נתפס משתתף אקטיבי מאוד בתהליך החינוכי.

דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות על פי הגישה הקוגניטיביסטית תכלולנה הסבר, הדגמה, פרקטיקה ומתן משוב. הדגש הוא בפעילות המנטלית של התלמיד המביאה לידי תגובה ולכן יש לפעול לתכנון מנטלי, הצבת מטרות וארגון אסטרטגיות יעילות של עיבוד מידע. חשוב לשים לב כיצד התלמיד מקודד, מעבד, מתרגל, מאחסן ושולף את המידע. ההתמקדות היא במחשבות של התלמיד, באמונותיו, בעמדותיו ובערכיו כבעלי השפעה על התהליך החינוכי. המטרה היא לשנות את התנהגות התלמיד ולהרגיל אותו להשתמש באסטרטגיות הולמות. הבנתו של התלמיד נתפסת מורכבת מבסיס ידע בצורת חוקים, מושגים והבחנות. בשל הדגש במבנים מנטליים, הגישה הקוגניטיביסטית מתאימה יותר להסבר צורות מורכבות של למידה (חשיבה, פתרון בעיות, עיבוד מידע) (Lemmens, Derubeis, Arntz, & Peeters, 2016).

על פי הגישה הקוגניטיביסטית, יתמקד היועץ החינוכי בפרה-דיספוזיציה של התלמיד (כיצד התלמיד מפעיל, משמר ומכוון את תהליך הלמידה), יתכנן את הלמידה כך שתכלול הפנמה מתוך התמקדות במבנים המנטליים של התלמיד וינסה להפוך את הידע לבר-משמעות עבור התלמיד. היועץ יסייע לתלמיד לארגן מידע חדש ולקשור אותו למידע קיים השמור בזיכרונו. היועץ יתבסס על מבנים מנטליים או סכמות ויארגן את המידע כך שהתלמיד יהיה מסוגל לקשר מידע חדש עם מידע קיים באופן שיהיה בעל משמעות בעבורו. על פי הגישה הקוגניטיביסטית התלמיד מביא התנסויות למידה רבות לסיטואציה החינוכית שיכולות להשפיע על תוצאותיה. בתהליך החינוכי נקבע האופן היעיל ביותר שלפיו יש לארגן מידע חדש כך שישתלב עם הידע הנרכש הקודם של התלמיד, יכולותיו והתנסויותיו ויטמע במבנה הקוגניטיבי של הלומד (Lemmens, Derubeis, Arntz, & Peeters, 2016).

תיאורים אלה מתיישבים עם חלק מהדילמות שהוצגו, כמו התלמיד שביקש לא להשתתף בפרויקט לימודי עקב מצב כלכלי חמור, או התלמידה שלקחה חלק מהכסף לכיסה האישי שהכיתה אספה לצורך קניית מתנה עבור תלמיד ששבר את רגלו. במקרים אלה יועצת בית הספר חשבה חשיבה יצירתית, מתוך התבססות על תהליכים מנטליים ויצירתיים, ללא העלבת התלמידים לפני כולם.

הטיפולוגיה ששימשה במחקר זה להבחנה בין שתי הגישות הפדגוגיות המנוגדות (גישה פתוחה ודמוקרטית לעומת גישה מסורתית ושמרנית) מייצגת את דרכי ההמשגה הרחבות ביותר מתוך עיסוק בהתפתחויות ובשינויים שחלו בתחום החינוך ומכילה בתוכה את שלוש הגישות הפדגוגיות שתוארו לעיל (הגישה הביהביוריסטית, הגישה הקונסטרוקטיביסטית והגישה הקוגניטיביסטית). ראוי לציין את שלוש הגישות הללו על גבי ציר רצף: ביהביוריסטי – קוגניטיביסטי – קונסטרוקטיביסטי, כאשר הפוקוס משתנה

לאורך ציר זה מהעברה פסיבית של עובדות ורוטינות ליישום אקטיבי של רעיונות ופתרון בעיות. עקרונות הגישה הקונסטרוקטיביסטית והגישה הקוגניטיביסטית תואמים את הגישה הפתוחה והדמוקרטית ואילו עקרונות הגישה הביהביוריסטית תואמים את הגישה המסורתית והשמרנית (Maslovaty, 2007).

נשאלת השאלה האם הגישות הפדגוגיות המגוונות להתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות נבדלות מבחינת יעילותן? בהינתן כי התהליך החינוכי מורכב ומושפע מידע קודם של התלמיד, נראה כי יעילות הגישה היא תלויה מצב. התהליך החינוכי דינמי ומושפע מפקטורים רבים. זהו תהליך של שינוי מתמשך. גישה פדגוגית מסוימת עשויה להיות יעילה עבור לומד חדש הפוגש בגוף ידע מורכב בפעם הראשונה, אך היא אינה אפקטיבית או מאתגרת עבור לומד המכיר יותר את התכנים הנלמדים. נוסף על כך, הוראת עובדות שונה מהקנייה של מושגים או דרכי פתרון בעיות.

במקום לשאול מהי הגישה הטובה ביותר, יש לבחור מבין הגישות האחרות בהתאם למצבי ההתמודדות השונים עם הדילמות החברתיות והמוסריות, וזאת בהתאם לעקרון האקלקטיציזם השיטתי (Systematic Eclecticism). במצבי התמודדות עם דילמות המערבים הפרה של כללים וקודים התנהגותיים, הבהרה של הכללים יכולה להיעשות בדרך של שינון, חזרה, ומתן משוב מידי המאפיינים את הגישה המסורתית והשמרנית. במצבי התמודדות עם דילמות המערבים פתרון בעיות הקשורות להתנסויות אישיות של התלמיד, הבניית ידע ועיון בתהליכים מנטליים מורכבים, הגישה הפדגוגית הפתוחה והדמוקרטית עשויה להתאים יותר (Tirri, 1997).

עקרון האקלקטיציזם השיטתי נתמך גם בספרות המחקרית. במחקרה של מסלובטי (2000) נמצא כי מורים מעדיפים אסטרטגיות התמודדות מסוימות עם דילמות חברתיות ומוסריות בהתאם לאפיון הדילמה. בנושאי יושר והגינות מרבים בשיח אישי ובנושאי אלימות מרבים בשיח כיתתי.

## מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי הסתייע בשיטת מחקר איכותנית בלבד. על כן מסקנותיו תלויות הקשר ומבוססות על הסובייקטיביות ופרשנותה שהן עצם מהותה של מתודולוגיה זו. הכללה, תוקף ומהימנות שמשמשים מדדים לאיכות המחקר הם בעלי משמעות במחקר האיכותני רק בקשר לפרספקטיבה המוצהרת של החוקר (שקדי, 2007).

במחקר הנוכחי בחרו המשתתפים לחשוף התנסויות ועמדות מסוימות וייתכן שלא חשפו אחרות. כמו כן הניתוח התרכז בתמות שבחרו עורכי המחקר ובשל כך לא היה ייצוג מלא לכלל התמות האפשריות.

במחקרי המשך מומלץ לבדוק את שאלות המחקר גם באמצעות שיטות מחקר כמותיות ולהרחיב את היקפה של אוכלוסיית המחקר. כמו כן, מומלץ לבדוק את הקשר בין דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומסורתיות לגורמי רקע אישי ומקצועי של היועצים והיועצות החינוכיים.

## המלצות והשלכות פדגוגיות

באמצעות הידע הנצבר יהיה אפשר לפתח תכניות התערבות ממוקדות שיביאו לידי פיתוח דרכי התמודדות יעילות יותר עם דילמות מסוג זה. כמו כן יהיה אפשר להכשיר את היועצים והיועצות החינוכיים מתוך חשיפתם למגוון רחב של דילמות חברתיות ומוסריות העשוי לעלות במהלך עבודתם המקצועית בבתי הספר. בעת הכשרה זו יוכלו המשתתפים לשקול היטב את עמדתם המוקדמת מתוך העמדות החדשות שנחשפו אליהן ולפתח חשיבה מחודשת לנוכח מורכבות הבעיה ונימוק העמדות הנגדיות.

## מקורות

- אבו-עסבה, ח' (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית-הספר הערבי בישראל. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 441-479). ירושלים: משרד החינוך.
- בודנרו, ד' (1994). **האווירה הדמוקרטית כפי שהיא נתפסת על ידי מורים ותלמידים במסגרות שונות של החינוך העל יסודי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- בן עזרא, ג' וזילברמן, ד' (2001). **הייעוץ החינוכי והגישה המערכתית**. ירושלים: משרד החינוך.
- גלבו, א' (1990). **מחשבת חינוך מאלף עד תו**. תל אביב: איתאב וזמורה ביתן.
- גלבו, א' (1995). **אחרי הצלול: מדריך אנציקלופדי ליסודות החינוך**. תל אביב: איתאב.
- דושניק, ל' וצבר בן-יהושע, נ' (2000). בין כוונה ליכולת: דילמות אתיות של מורים בישראל של שנות ה-90. **מגמות**, מ(3), 442-465.
- הראל, א' (2001). **תפיסת ה"אקלים" הדמוקרטי הבית-ספרי המצוי והרצוי והנטייה לאישיות סמכותנית של מורים ותלמידים במסגרת החינוך העל-יסודי הממלכתי והממלכתי דתי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- לם, צ' (1990). **ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה**. מרחביה: ספרית פועלים.
- מדינת ישראל. (1949). **חוק לימוד חובה, תש"ט – 1949**.
- מדינת ישראל. (1953). **חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג – 1953**.
- מדינת ישראל. (1988). **חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988**. (כולל התיקונים שנערכו בשנים: 1989, 1990, 2000, ו-2002).
- מסלובטי, נ' (2000). דרכי התמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בבית הספר היסודי הממלכתי-דתי: העדפות המורים ואפיוני המורים. **מגמות**, מ(4), 617-635.
- מסלובטי, נ' ועירם, י' (עורכים). (2002). **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות.

עאזם, א' (2004). **הקשר בין משתני רקע אישי ומקצועי ותפיסת הקונטקסט הבית ספרי לבין שמרנות ופתיחות בקרב מורים ערביים בבתי-ספר יסודיים בישראל** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

פריירה, פי' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים** (כ' גיא, מתרגמת). ירושלים: מפרש.  
פישרמן, ש' (2008). התמודדות עם קונפליקטים בכיתה. בתוך ש' צדקיהו, ש' פישרמן, נ' עילם וחי' רוני (עורכים), **חינוך כיתה** (עמ' 120-144). תל אביב: מכון מופ"ת.

פלג, ח' וברנהולץ, יי' (2003). **ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית: על פי התיאוריה של לורנס קולברג להתפתחות החשיבה המוסרית**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, מינהל חברה ונוער.

פרידמן, יי' (2006). אתיקה במחקר החינוך: החוקר, הנחקר והמדע. **שבילי מחקר**, 13, 27-17.

צבר בן יהושע, נ', דושניק, ל' וביאליק, ג' (2007). **מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים**. ירושלים: מאגנס.

צדיק, יי' (2003). **תרומת תפיסת דמות ה"תלמיד הרצוי", ההקשר הבית-ספרי והרקע האישי והמקצועי של מורים בחטיבה העליונה להסבר אסטרטגיות ההוראה המיושמות בכיתה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

קלינגמן, א' (1982). **הייעוץ החינוכי בבית הספר**. ירושלים: השרות הפסיכולוגי-יעוצי במשרד החינוך והתרבות.

רביב, ע' (2002). **הקשר בין משתני הרקע האישי והמקצועי של המורים ותפיסת הקונטקסט הבית ספרי לבין השימוש בשיטות הערכה חלופיות ומידת שביעות הרצון מהמקצוע** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

השירות הפסיכולוגי ייעוצי. (2016). לקות למידה – הגדרה. **שפ"ינט**. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/LikuyeyLemida/lakutlemida.htm>

השירות הפסיכולוגי ייעוצי. (2017). יועץ חינוכי בבית ספר של החינוך המיוחד. **שפ"ינט**. אוחר מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YoetzSpecial.htm>

שקדי, א' (2007). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.

שמחי, ל' (2010). **תפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי בגיל הרך בקרב גננות ומפקחות** (עבודת גמר). מכללת בית ברל, כפר סבא.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington, VA: Author

- Bishara, S. (2015). Active and traditional teaching of mathematics in special education. *Creative Education*, 6, 2313-2324.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Jonas, M. E. (2011). Dewey's conception of interest and its significance for teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 112-129.
- Lemmens, L. H., Derubeis, R. J., Arntz, A., Peeters, F. P., & Huibers, M. J. (2016). Sudden gains in cognitive therapy and interpersonal psychotherapy for adult depression. *Behaviour Research and Therapy*, 77, 170-176.
- Maslovaty, N. (2007). Negotiation in school. In H. Biedermann, F. Oser, & C. Quesel (Eds.), *Vom Gelingen und Scheitern politischer Bildung: Studien und Entwürfe* (pp. 283-298). Zurich: Ruediger Verlag.
- Maslovaty, N., & Iram, Y. (1995). Student's images as perceived by practicing and prospective teachers. *Magister*, 4, 48-57.
- Pieratt, J. R. (2010). Advancing the ideas of John Dewey: A look at the high teach schools. *Education and Culture*, 26(2), 52-64.
- Osar, F. (1996). Kohlberg's dormant ghosts: The case of education. *Journal of Moral Education*, 25(3), 253-275.
- Oser, F., & Althof, W. (1993). Trust in advance: On the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22(3), 253-275.
- Raina, V. (2011). Between behaviourism and constructivism: Quality education in a multicultural context. *Cultural Studies*, 25(1), 9-24.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teacher education*. London: Falmer.
- Tirri, K. (1997). *Development a finish version of the just community approach*. Paper presented at the 7<sup>th</sup> EARLI conference, Athens, Greece.

## נספח – הנוסח המלא של תיאור הדילמות ודרך ההתמודדות עמן כפי שעלה בראיונות

### דילמה 1

אחד המורים פנה אלי לגבי אחד מתלמידי ש שנחשב לליצן הכיתה. תלמיד זה מרבה לדבר ולהתלוצץ ובשל כך הוא גורם לשיבוש המהלך התקין של השיעורים. המורה מציין כי בהתחלה הוא העיר לו מספר פעמים, עד שהדבר הפך למטרד בלתי נסבל.

האמת היא שנושא הילד הזה ידוע לי, הוריו לא מוכנים לשמוע שהוא מפריע בבית הספר, ובכל פנייה אליהם הם מענישים אותו בשיא החומרה, וזה פוגע בו רבות, באישיותו ובהתפתחותו האישית, דבר שמונע ממני לפנות ולערב את הוריו. הודעתי למורה את הנסיבות שמונעות ממני לערב את ההורים, ועם זאת, נשתדל אנו בבית הספר להתמודד עם האירוע לבד ללא מעורבות ההורים, אפילו שמידת ההצלחה עדיין נמוכה.

הדילמה היא האם להמשיך ולחיות עם התלמיד בהתנהגותו המפריעה בבית הספר, ולנסות להסתדר אתו לבד בתחום ההתנהגותי וגם בתחום הלימודי או לחלופין לערב את הוריו אף שהם מענישים אותו בחומרה ובאכזריות רבה.

עד עכשיו העדפתי את הפתרון הראשון שאני וצוות המורים בבית הספר, נמשיך ללמד ולחנך את התלמיד ללא מעורבות ההורים בשל העובדה שהוא תלמיד עם לקות למידה, ולהבהיר לו את חומרת מעשיו ככל שיתרחשו.

### דילמה 2

נכנסתי לכיתה אחרי ההפסקה הראשונה, אחרי שכל התלמידים חזרו וישבו במקומותיהם. נשאר בחוץ תלמיד אחד, אוכל ומדבר בפלאפון בקול רם, צעקני, ביקשתי ממנו לשתוק ולהיכנס לכיתה, כי השיעור עומד להתחיל. ופתאום פרץ בצעקות וכמעט תקף אותי. ויתרתי וחזרתי לכיתה. אחרי חמש דקות, ביקש התלמיד להיכנס ועוד הוא לועס ומדבר, ויתרתי על הוויכוח והעימות לטובת השיעור ושאר התלמידים והרשיתי לו להיכנס. ואני מרגישה כשהוא עצבני מאוד. במשך השיעור, המשיך לשלוח sms בצורה מוזרה. ושאר התלמידים צוחקים ושמיחים.

בסיום השיעור, יצאתי מן הכיתה, והזמנתי אותו לבוא לפגישה כדי לברר את העניין וסיבות התנהגותו המוזרה, בפגישה הוא סיפר שחבר קרוב שלו חולה והוא עומד למות. ובכל זאת לא הצטער ולא ביקש סליחה. הרגעתי אותו בכוס מים, דיברנו על החיים והמוות והסברתי לו שהיה חייב לבקש סליחה, אבל במקרה זה אני מוותרת, והוא חזר לכיתה תוך הרגשה שהוא לא דובר אמת והוא לא נרגע. אז העברתי את העניין למחנך הכיתה, וביקשתי ממנו לדבר איתו ולהזמין את הוריו, המחנך נפגש איתו, שמע ממנו אותו סיפור על חברו. הזמנו את ההורים לפגישה, ואז התברר שאכן התלמיד לא דובר אמת, וכל הסיפור הוא שחברתו עומדת לעזוב אותו ולהגר לחו"ל. נפגשנו אני, המחנך וההורים עם התלמיד, ההורים ביקשו סליחה בשם בנם.

הדילמה היא איך לעודד את התלמיד ולהסביר לו אפילו שהוא נקשר לבחורה מסוימת ורצה אותה מאוד, אך לפעמים הדברים לא מסתדרים ביחד, ונאלצים להיפרד ולחפש אהבה חדשה. המשכתי אני, יועצת בית הספר, בטיפול בתלמיד כדי להבהיר לו שהוא חייב לקבל את המציאות החדשה, וממנה לצאת לקראת חיים חדשים עם כוחות מחוזקים.

### דילמה 3

מקרה זה הועבר אלי על ידי אחד המורים להיסטוריה בבית הספר. באחד השיעורים שלו במקצוע ההיסטוריה בכיתה י', בנושא פרויקט משותף עם האוניברסיטה העברית בירושלים, לצורך הפרויקט יש להשתמש במחשב ובאינטרנט, כדי לענות על שאלות היסטוריות לגבי אירועים שקרו במהלך מלחמת העולם השנייה.

במהלך השיעור התלמידים נחלקים למספר קבוצות וכל קבוצה מקיימת שני מפגשים. המפגש הראשון הוא בנוכחות המורה כדי להסביר את השאלות ההיסטוריות, והמפגש השני, כל תלמיד עובד מביתו כשהוא צמוד למחשב ואינטרנט כדי לענות על השאלות ולשלוח את תשובותיו לאתר האוניברסיטה העברית.

אחד התלמידים ניגש אל המורה וביקש ממנו לא להשתתף בפרויקט. לאחר שהנושא הועבר אלי ונבדקה סיבת ההתנגדות להשתתף בפרויקט, התברר כי אין לתלמיד מחשב בבית והמצב הסוציו-אקונומי של משפחתו קשה מאוד. ביקשתי ממנו שיגיע לישיבה איתי, והוא הסביר לי בפגישה על המצב הכלכלי הקשה והביע נכונות להשתתף אם אני אמצא פתרון אחר.

הדילמה היא האם לקבל את בקשתו של התלמיד היות ואין לו מחשב בבית וכך לא יוכל להשתתף בפרויקט למרות הפסדו מבחינת לימודים, או לנסות ולמצוא פתרון יצירתי כדי שהתלמיד ילמד עם כולם וייהנה מהפרויקט.

הצעתי הייתה, כאשר ביקשתי מתלמיד אחר שיש לו מחשב בבית לארח אצלו את התלמיד שאין לו מחשב, ומשם יענה על השאלות וישלח לאתר האוניברסיטה העברית. התלמיד הסכים והשתתף בפרויקט וגרם להצלחה וגאווה לעצמו ולכל קבוצת כיתתו.

### דילמה 4

לאחר שהחזרתי מבחנים ועברנו על התשובות הנכונות הודעתי לתלמידים שיש באפשרותם לגשת לבירורים אישיים.

אחד התלמידים קם ממקומו וצעק "המורה טעית בחישוב הציון שלי, מגיע לי ציון מלא". הדילמה הייתה האם לקבל את בקשתו של התלמיד והתנהגותו המזלזלת ולתקן לו את הציון, או מיד לדחות את בקשתו עקב התנהגותו הלא ראויה כלפי.

אני בתורי, חייכתי אליו ואמרתי "איך אתה חושב שאתה יכול להעביר לי את אותו מסר בצורה שתגרום לי להסכים להקשיב לך?" (במהלך השנה אני תמיד מדברת על דרך ארץ ונימוס – מהו כבוד ואיך לכבד את הדעה של האחר).

התלמיד חיך ואמר: "סליחה, המורה אני חושב שטעית בחישוב הציון שלי".



## דילמה 5

בתקופת המבחנים המורים מתבקשים על ידי הנהלת בית הספר להשיג על התלמידים בנאמנות וברצינות. משימה זו נחשבת בעיניי לאחת המשימות הקשות ביותר, כי אתה חייב לשמור על טוהר בחינתך מצד אחד ועל יחסים טובים עם התלמידים מצד שני. באחת הבחינות בכיתה י"ב, עברתי בין התלמידים לשאול לשלומם ולהשכין אווירה נוחה בחדר בזמן הבחינה.

כשהתקרבתי לאחת התלמידות שלי, היא התפרצה והחלה לצעוק בלי סיבה. ניסיתי להשתיק אותה בצורה נחמדה, לצערי אני גם לא הצלחתי להבין או לעכל את התנהגותה. לאורך כל השנה שלימדתי אותה, לא נתקלתי בשום בעיה איתה. האחראים בבית הספר העבירו אותה לכיתה אחרת והמנהל ביקש שנשב ביחד עם התלמידה לאחר סיום הבחינה. לפי הטענות שלה אני העלבתי אותה באחד המבחנים הקודמים. האמת היא שלא היה שום עלבון מצדי, והתלמידים נדהמו מההתנהגות שלה.

התלמידה התנצלה לפניי בלי להיות משוכנעת בטעות שבהתנהגות שלה. היא עירבה את ההורים, ורכז השכבה הזמין אותם. האם התקשרה אלי הביתה והסברתי לה את התנהגות בתה בכיתה, והיא קיבלה את ההסברים שלי. הזמנתי אותה שתגיע לבית הספר. ישבנו והצגתי לפניי שוב את התרחשות האירועים. האם נדהמה לשמוע מה באמת קרה ואיך הבת שלה התפרצה והעליבה אותי במילים הגסות שהשתמשה בהן. האם ביקשה מהבת כמה פעמים להתנצל, הבת אכן התנצלה בלי שתהיה משוכנעת בטעות שלה.

הדילמה היא איך לגרום לה להבין את חומרת מעשיה וגודל הטעות שעשתה, כדי שהתנהגות כאלו לא יחזרו שוב. יש לציין גם כי מדובר בתלמידה חכמה ופיקחית מאוד. לאחר האירוע, אחרי שהדברים נרגעו, הזמנתי אותה לסדרה של מפגשים איתי, כדי להבהיר לה את פרטי האירוע וההתנהגות הפסולה שלה. בסוף התברר שהתחילה להשתכנע בדבריי ולהבין מדוע היה עליה להתנצל.

## דילמה 6

נוסף לעבודתי כיועצת חינוכית בבית הספר, אני משמשת גם מחנכת כיתה י'. אחד התלמידים בכיתה שבר את רגלו ובשל כך הוא נעדר תקופה ממושכת מבית הספר, והחלטנו, אני ותלמידי כיתתו, לבקר אותו בבית. התלמידים אספו סכום מסוים שניתן לאחת התלמידות לקנות בו מתנה בחנות בשכונתה. נודע לי לאחר מכן שהמתנה נקנתה על ידי חברתה הטובה של התלמידה, והיא נטלה לעצמה חלק מהסכום ולא כל מה שהיא קיבלה מאתנו הוציאה תמורת המתנה שקנתה.

הדילמה היא האם להודיע לה במעשיה ובכך לגרום לה תסכול ובושה גדולה לפניי ולפני תלמידי הכיתה ולהרבות בקשייה מעבר לכך שהיא תלמידה עם לקויות למידה, או להתעלם מהידיעה.

לאחר מחשבה רבה, החלטתי לא להודיע לה ולגרום לה מבוכה גדולה עד כדי שבירה. אך במקביל נתתי לכל הכיתה שיעורים בערכים ומוסר, והצגתי לפנייהם מקרים דומים מאוד למקרה של התלמידה שלנו, עד שהבינה את המסר אך לא הצבעתי עליה במישרין.

## דילמה 7

באחד השיעורים שלי, תלמיד מצוין שלומד בכיתה י' מדעית מוגברת, לעג למישהו כאשר טעה בהגיית מילים במהלך הדיבור.

הדילמה היא האם להעניש בחומרה את התלמיד שלעג לתלמיד שטעה בהגייה כי הוא פגע בו בצורה קשה או להתעלם מהמקרה.

אחרי התלבטות החלטתי כן לדבר אתו ביחידות על העניין תוך כדי מתן ענישה הולמת. נראה לי שהוא הבין את גודל הטעות שהוא עשה ונרתע גם מהענישה שקיבל, וכעת הוא לא חוזר על התנהגויות מסוג אלה שוב, כמו ללעוג לתלמידים שטועים בדיבור או בדבר אחר. נוסף על כך, כעת הוא מרגיש יותר בנוח מבחינה חברתית ויחסיו עם האחרים השתפרו.

## דילמה 8

מקרה מסוים שבו השגחתי בבחינה לא במקצוע שלי. במהלך הבחינה הבחנתי בתלמידה המשתמשת בחומר נוסף – דפים נוספים במהלך הכתיבה. כיוון שהיה מותר להם להשתמש בחומר עזר לא מיהרתי לגשת אליה, אלא עקבתי אחר התנהלותה ורק אחרי שהייתי משוכנעת שהיא מרמה, ניגשתי אליה וביקשתי שתיגש אליי עם הדפים. לאחר כמה ניסיונות הכחשה מצדה וסירוב להודות בהעתקה היא נשלחה לרכזת השכבה ובעקבות זאת בחינתה נפסלה.

הדילמה בהתחלה הייתה אם לסיים את הנושא ביני לבינה בלי לגרום לפסילת בחינתה. אך כשהדברים לא הסתיימו בינינו או עקב חוסר נכונות מצידה לשיתוף פעולה, החלטתי כן לשלוח אותה למי שאחראית עליה במישרין, ובהסתמך על עדותי בחינתה נפסלה.

## דילמה 9

במסגרת הטיוול השנתי הארוך של שני ימים, התבקשו התלמידים לחסוך סכום מסוים למטרת השתתפות בטיול עבור נסיעה, לינה ואוכל וגם עבור הוצאות נלוות. אחד התלמידים סיפר לי, אחרי שהוא חסך את כל הסכום הדרוש וכבר שילם את כל הכסף למזכירות של בית הספר כדי להשתתף בטיול של שני ימים, שאביו של התלמיד נזקק לכסף פתאום ובשל כך הוא ביקש מבנו שייתן לו את כל הכסף שכבר חסך ולוותר על ההשתתפות בטיול. התלמיד ביקש את עצתי במקרה זה.

הדילמה היא האם התלמיד יתעלם מדרישות אביו ולהמשיך בהכנות הטיוול וליהנות עם שאר התלמידים וחבריו לכיתה, או לוותר על הטיוול לטובת אביו וצרכיו שהוגדרו כחשובים מאוד.

אני בתורי, ייעצתי לתלמיד לתת להורה את כל הכסף שכבר חסך ולוותר על הטיוול, כי כבוד ההורה עולה על כל דבר אחר. וכך התלמיד שמע בקולי ונהג בעצתי.

## דילמה 10

תלמידי הכיתה רצו להכין למורה שלהם מסיבת יום הולדת בהפתעה. הם קישטו את הכיתה וניפחו בלונים, וכשהגיע המורה לכיתה הופתע מגודל ההכנות שהתלמידים עשו. תגובתו של המורה הייתה קשה מאוד, בטענה שהכול נעשה ללא ידיעתו, מה גם שלפי דבריו, דבר כזה מנוגד לנוהל יום עבודה תקין בבית ספר על-יסודי. באותה עת, המורה עירב אותי (היועצת) וביקש את עזרתי.

הדילמה היא האם להעריך את היוזמה וההכנות של התלמידים ולהמשיך במסיבת יום ההולדת שארגנו למורה. או להבהיר להם, שדברים כאלה בבתי ספר על-יסודיים לא נעשים על חשבון שיעורים, והיה ראוי שיתיעצו תחילה עם המורה או עם גורם אחר מוסמך מטעם בית הספר.

דעתי הייתה להמשיך באירוע אך במתכונת קצרה, ולחזור למערכת הלימודים הקבועה, אבל מנגד, המורה הביע חשש גדול וביקש שהמסיבה תבוטל.

## דילמה 11

תלמידה בשם דנה, נתפסת כתלמידה פופולרית ואהובה מאוד על שאר התלמידות בכיתה. תלמידה אחרת בשם טלי שלומדת בכיתה שלה מתגרה בה ומעוניינת להיות חברתה, אלא שדנה דוחה אותה מחשש שאם תתחבר איתה, רמת הפופולריות שלה בכיתה תרד. טלי מתלוננת שדנה שומרת על מרחק ממנה ולא מוכנה להתחבר אליה.

הדילמה היא האם להיכנס לתוך עניינים אישיים של שתי התלמידות, דבר שייתפס לפחות על ידי אחת מהן כלא נוח, או להשאיר את הדברים להתפתח ולהסתדר במשך הזמן. אני החלטתי לא להתערב, והאמנתי שבמשך הזמן ושהותן המשותפת ביחד בכיתה ובבית הספר היחסים ילכו וישתפרו. עוד סיבה לחוסר התערבותי היא כדי לא לתת לתלמידה את הרגשה שהיא מבוקשת ורצויה על ידי אחרים, דבר שיגרום לה להרגיש שהיא עדיפה מכולם.

## דילמה 12

שתי תלמידות בכיתה שהן חברות טובות ומעבירות את רוב זמןן בבית הספר ביחד. אחת מהן נגררת אחרי השנייה, כאשר השנייה מנצלת אותה לענייניה האישיים. הנושא הובא לידיעתי, והדילמה היא האם להניח להן את הדבר או להתערב ביניהן ולהסביר מהם יחסי חברות תקינים.

החלטתי כן לזמן אותן לשיחה איתי, תחילה זימנתי כל אחת בנפרד, ופעם שלישית זימנתי את שתייהן ביחד ושוחחנו איך אפשר לראות יחסים חברתיים תקינים בין שתי תלמידות. הנחיתי אותן בבירור ואימתי עליהן בענישה קשה במידה שהדברים לא השתנו.

## דילמה 13

תלמידי הכיתה שאני מחנך וגם יועץ, החליטו לערוך מסיבה באחד מימי שישי בערב באחד הבתים של תלמיד מהכיתה. בכיתה יש קבוצה של תלמידים שמוכרים כבעייתיים מאוד

ועלולים לחבל ולהשחית חפצים בבית התלמיד המארח שבו נערכת המסיבה. הדילמה היא האם להתערב ולשוחח עם התלמידים ועם התלמיד המארח, או לא להתערב ולהשאיר את העניינים לשיקול דעתו של התלמיד המארח אף שהוא מודע לבעיה. החלטתי כן להתערב ושוחחתי עם כל הכיתה. למרות ההבטחות שלהם, לא הסכמתי ואסרתי עליהם לקיים את האירוע.

#### דילמה 14

לאחרונה התבקשנו יותר מפעם אחת על ידי ועדי הורים והרשויות המקומיות להשבית את הלימודים עקב אירועים שונים שקורים בחברה, ובשל כך הם מבקשים את הזדהות כל סגלי ההוראה להזדהות עם מאבקם בשלטונות. הדילמה היא האם לשתף פעולה עם השביתה. לשביתה יש גם צדדים שליליים, התלמידים ובמיוחד אלה שלומדים בבתי ספר על-יסודיים, מפסידים חומר חשוב והשביתה במידה שהתארכה תמנע מהם למידת החומר הדרוש. מצד שני, חשוב לשתף פעולה עם ועדי ההורים והוועדים הציבוריים כדי שיצליחו במאבקם.

אני החלטתי כן לשתף פעולה עם השביתה, כך גם סיפרתי לכל עמיתי בבית הספר. ברור שכל אחד יחליט בחופשיות על אודות עצמו.

#### דילמה 15

באחת הבחינות של בגרות להיסטוריה, נודע לי שהמורה להיסטוריה נכנס לכיתה שבו לומדת בתו ונתן לה חומר כתוב עבור השאלות שמופיעות בטופס הבחינה כדי שתעתיק אותו על מחברת הבחינה.

הנושא הובא לידיעתי על ידי המשגיח הראשי של הבחינות. הדילמה היא מה לעשות במקרה זה? האם לשמור על ערכי האמת, שוויון בין התלמידים ולדווח לממונים, או לא לומר דבר ולהעדיף לשמור על החברות עם עמיתים ולקבל את נושא חוסר הצדק וחוסר השקיפות ואי-טוהר הבחינות. במקרה כזה העדפתי להתנהג כאילו אני לא יודע, מחשש שאם אדווח לגורם כלשהו, יהיו השלכות אישיות קשות על עבודתו של המורה שסיפק חומר בחינה לבת שלו.