

התרבות הבית ספרית ועבודת היועצת החינוכית

תמר מייטלס ודורית טובין

תקציר

תפקיד היועצת החינוכית הולך ומוסיף תחומי אחריות ומשימות עם השנים, באופן המחייב סדר עדיפויות מנומק וברור. הסיבות המשפיעות על סדר העדיפויות הן העדפות אישיות, סטנדרטים מקצועיים ואילוצים ארגוניים. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון השפעותיו של גורם נוסף שנחקר אך מעט, והוא התרבות הבית ספרית. באמצעות חקר מקרים מרובים בדקנו את הקשר בין התרבות הבית ספרית בשני תיכונים גדולים ובין סדר העדיפויות בתפקידיהם של ארבע יועצות חינוכיות. זהו חלק ממחקר מרובה מקרים שבחן את השפעותיה של התרבות הבית ספרית על פרקטיקות חינוכיות. מתוך ארבעת בתי הספר שנחקרו, נבחרו למחקר זה שני בתי ספר דומים בעלי תרבות שונה, ובהם נעשה ניתוח של עבודת היועצות החינוכיות. הנתונים נאספו באמצעות ראיונות, תצפיות וניתוח מסמכים, ונותחו בעבור כל יועצת, כל בית ספר, ובהשוואה בין המקרים. הממצאים מעידים על היבטים דומים בעבודת היועצות הקשורים לסטנדרטים מקצועיים אחידים ומבנה ארגוני דומה של תיכון גדול. בד בבד נמצא שוני בסדרי העדיפויות של היועצות, התואם לתרבויות השונות של בתי הספר. מסקנת המחקר היא שהיכרות מעמיקה עם התרבות הבית ספרית יכולה להעלות את הסיכוי שעבודת היועצות לא רק תושפע מהתרבות, אלא גם תוכל לעצב אותה. תוצאות תאורטיות ויישומיות מוצגות בדיון.

מילות מפתח: יועצת חינוכית; תרבות בית ספרית; מבנה ארגוני; מקצועיות.

מבוא

תפקיד היועצת החינוכית¹ בבית הספר משתנה תדיר ונמצא בתהליך של צבירת מטלות ותחומי אחריות. עם כניסת התפקיד לבתי ספר בעולם לפני כמאה שנה ובישראל לפני כחמישים שנה, עסקו היועצות בעיקר בהכוונה מקצועית. מאז התרבו תחומי האחריות של היועצות לכיוונים רבים ומגוונים בתוך בית הספר ובקהילה (ארהרד, 2014). ריבוי משימות זה מעלה שאלה בעניין הגורמים המשפיעים על עבודת היועצות וסדר העדיפויות בין המטלות.

חוקרים הציעו גורמים שונים המשפיעים על עבודת היועצת, כמו העדפות אישיות (רוזנאו וגילת, 2017), המערך הארגוני (לזובסקי, 1995), היחסים עם מנהל בית הספר (פרחי וטובין, 2014) והשפעות הפרופסיה הייעוצית ההולכת ומתהווה (דשבסקי, 2009). גורם נוסף המשפיע על עבודת היועצת, גם אם בעקיפין, הוא התרבות הבית ספרית. תרבות זו, המורכבת מערכים וכללים מוסכמים המסדירים את סדר העדיפויות בין המטרות עצמן ובין המטרות והאמצעים להשגתן (Schein, 2005), משפיעה גם על סדר העדיפויות גם

1. ההתייחסות היא לגברים ולנשים כאחת.

בעבודת היועצת. היבט זה שנחקר אך מעט, יעמוד בבסיס המחקר הנוכחי המתמקד בזיקה של התרבות הבית ספרית לעבודת היועצות החינוכיות בשני בתי ספר תיכוניים גדולים.

רקע תאורטי

היועצת החינוכית

תפקיד היועצת החינוכית בישראל נוסד בשנת 1964 ביוזמת משרד החינוך והתרבות, וכיום נחשב למרכזי ולמבוסס מבין כל התפקידים במערך המסייע של בית הספר (רש ואחרים, 1989). מטרתו הראשונית של התפקיד הייתה לסייע בהכוון מקצועי-לימודי של תלמידים הנמצאים במעבר מבתי ספר יסודיים לבתי ספר על-יסודיים (לזובסקי, 1990). עם חלוף השנים, התפתחה פרופסיית הייעוץ החינוכי והתפרשה על פני תחומים טיפוליים וארגוניים אחרים ועל פני כל חטיבות הגיל (ארהרד, 2014; ויזנר, 1983).

כיום, התרחב ייעודו של הייעוץ החינוכי והוא מצופה לתמוך במגוון מטרות האלה: ליצור תנאים המאפשרים ביטוי לכל פרט, לקדם מוכוונות עצמית בקרב התלמידים, להקנות כישורי חיים, לפתח כישורי חוסן, לסייע בפיתוח כישורי לומד עצמאי, לפתח אמפתיה לאחר ולקדם מעורבות ושיתוף פעולה בין ההורים לבית הספר. לצורך כך נדרשת היועצת לשלוט במיומנויות של ייעוץ, היועצות, תיאום וניהול תוכניות ולפעול עם פרטים, צוותים והנהלת בית הספר (משרד החינוך, 2018). מבחינת תכנים, היועצות עוסקות במניעת אלימות, קליטה ושילוב עולים, טיפול בתלמידים בסיכון, הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, שיפור תהליכי למידה, התערבות במצבי משבר בהיבטים פרטניים, קבוצתיים ומערכתיים וקידום אקלים מיטבי (דשבסקי, 2009).

יש הטוענים כי מעורבותה של היועצת כה רחבה, עד כי היא הופכת אותה לחלק ממנהיגות בית הספר (כהן, 2014). עם זה המחקרים מראים כי עדיין היועצות מקדישות למטלות הייעוץ הפרטני כ-40% מזמן עבודתן, בעוד למטלות המערכתיות הן מקדישות 17.3% מהזמן (ברוש, 2009), וזאת אף שאחוז גבוה מהן מזדהה עם ההצהרה שעל היועצת להתמקד בעיקר בעבודה המערכתית (לזובסקי ובכר, 1999).

מחקרים עמדו על כמה גורמים המשפיעים על סדר העדיפויות בעבודת היועצת. גורם אחד הוא תחושת מסוגלות גבוהה יותר של יועצות במיומנויות ייעוץ והיועצות שמדגישה את הפן הפרטני, ופחות מסוגלות ומיומנויות בעבודה מערכתית (ארהרד, 2008; הראל וארהרד, 2001). תחושת היכולת והחשיבות מסבירה גם את סדר העדיפויות המוצהר, כאשר יועצות שהעריכו את חשיבות ההיועצות נקטו פרקטיקה זו יותר, אם כי פחות מכפי שהצהירו (טטר וגוזלן, 2000). אשר לעבודה מערכתית, יועצות רבות מתארות עצמן כבלתי בשלות לעסוק בשינויים מערכתיים (שמחה-פרלברג וארהרד, 2007), וכאשר נקרתה בדרך הזדמנות לפעול בדרך מערכתית, היו שנתעו או שהורחקו בידי המנהל (ברקול, 2003).

גורם נוסף המשפיע על סדר העדיפויות בעבודת היועצת הוא המנהל. בסקר שנערך בקרב יועצות בבתי ספר יסודיים, נמצאה שביעות רצון גבוהה של המנהלים מעבודת היועצות והערכתם כגורם משמעותי בבית הספר (ארהרד ושמר-אלקיים, 2003), אם כי לא ברור אם שביעות רצון זו נובעת מהתאמת היועצות למנהלים, או הפנמת ציפיות המנהלים

בקרב היועצות. מחקר שבחן את מאפייני עבודת היועצות בתיכונים גדולים ומצליחים, מצא שהתשובה היא בכיוון האחר: היועצות פועלות על רקע הדרישות וההנחיות של המנהלים, ואף מרוצות מכך (פיניאן וטובין, 2014). מחקר אחר מצא שהמנהלים מונעים מיועצות עבודה מערכתית משום שזו מחייבת הקצאת משאבים ושינוי בפעילותם של בעלי תפקידים אחרים. כמו כן עבודת היועצת מושפעת מאילוצי המשימות הדחופות העולות מהשטח או מוכתבות בידי המנהל, והמשימות הנגזרות מערכי התרבות הבית ספרית ואילוצי זמן (ארהרד, 2014).

מצב זה שהיועצות מחויבות לתפקידים ומטלות שונות, מוצג כיתרון הן למנהלים ולמשרד החינוך, והן ליועצות עצמן. משרד החינוך יכול בדרך זו להטיל על היועצות עוד ועוד תפקידים בלי משאבים או הכשרה מתאימים. בעבור היועצות, רוחב התפקיד מזמן חופש בחירה, אוטונומיה מקצועית לתעדף נושאים ותחומי עיסוק וחופש להקצות את זמנן מבלי להידרש להציג עדויות לתוצרים ויעילות (ארהרד, 2014). אך למצב זה גם חסרונות. מחקר שבחן 98 יועצות בקנדה, מצא כי עומס ולחץ בעבודה, לצד קשרים חברתיים חלשים, הם גורמים מרכזיים בכוונת פרישה של היועצות (Greenham et al., 2019).

הגורמים שנמצאו בספרות כמפחיתים תופעות של ניכור ותורמים להתמדה ואפקטיביות בעבודה, קשורים למעורבות בתפקיד (embeddedness) ושילוב בתרבות הארגונית (Jiang et al., 2012; Hernandez et al., 2014; Ng, 2016). במחקר זה אנו מבקשות לבחון אפוא את הזיקה של התרבות הארגונית לעבודת היועצות החינוכיות, בהנחה שמאפייני התרבות הבית ספרית יכולים לאפשר או להגביל את עבודת היועצת. יש לציין שבמחקר זה לא בחנו את מידת ההתאמה בין ערכי היועצות לערכי התרבות, אלא ביקשנו לבחון היבטים של התרבות הארגונית בסדר העדיפויות והעמדות המקצועיות של היועצות, כפי שיפורט בהמשך. אך תחילה סקירה קצרה על המושג של תרבות בית ספרית.

תרבות בית ספרית

תרבות ארגונית עוסקת במכלול ההנחות, הערכים, האמונות והמוסכמות חברתיות המשותפים לחברי ארגון מסוים (Schein, 2005). לפיכך התרבות הארגונית מסדירה ציפיות וסדרי עדיפויות המשפיעים על עבודת חברי הארגון, הקצאות הזמן ותיעודן המשימות הנדרשות (סמואל, 1996). בספרות המחקר על בתי ספר, תרבות ארגונית מוצגת כמושג משלים לאקלים ארגוני (Van Houtte, 2005), ולצורך המחקר הנוכחי בחרנו בגישה זו והגדרנו מהם מאפייני תרבות בית ספרית: דפוסי משמעות, הנחות יסוד וערכים משותפים של מטרות בית הספר והדרכים להשגתן.

חוקרי בתי ספר אימצו טיפולוגיות של חוקרי ערכים ותרבות כדי לעמוד על הערכים המרכזיים המרכיבים את התרבות הבית ספרית. פרידמן (2002) למשל, הציע מיפוי ערכים המבחין בין ערכי ליבה וערכים פריפריאליים. ערכי הליבה מוסכמים על רוב הצוות החינוכי ומשקפים את תפקידיו החברתיים והאקדמיים של בית הספר. ערכים אלו כוללים **משימתיות**, שהיא השאיפה למצוינות, ביצוע ברמה גבוהה, הקפדה על דיוק וציפייה מהצוות לקידום הישגים, **ואנושיות**, שהיא השאיפה להגינות, נאמנות, שוויון והרמוניה וחברתיות. שני ערכים אלו מקבלים ביטוי מרכזי גם במטרות משרד החינוך, כפי שהן נבדקות במדדי הישגים ואקלים במיצ"ב (פניגר, 2010), וגם במחקרים בין-

לאומיים. למשל, במחקר על מנהלים מצליחים בתשע מדינות, נמצאו האקלים וההישגים מקובלים על כולם כמדדי הצלחה של בתי הספר (Leithwood & Day, 2007).

לצד ערכי הליבה של התרבות, ישנם גם ערכים פריפריאליים הזוכים לדרגת חשיבות משתנה ומשותפים רק לחלק מהצוות. ערכים אלו הם קוטביים, כלומר אלו המאמינים בערך אחד מאמינים פחות בערך המנוגד. עם זה בארגונים מורכבים כמו בית ספר נמצא שהתרבות הארגונית סובלנית לקיומם בו בזמן של ערכים מקוטבים, תוך שהיא מדגישה אחד על פני האחר (Schwartz, 1999; Hofstede et al., 2010). אלה הם הזוגות המרכזיים של ערכים פריפריאליים מקוטבים: **ביטחון ויוזמה** הנוגעים לשמרנות, ודאות ויציבות, לעומת יזמות, חדשנות ושינוי; **קונפורמיות והכוונה עצמית** הנעים בין שאיפה להרמוניה והסתגלות לדרישות הסביבה לשאיפה לעצמאות, אוטונומיה והערכה עצמית מתמדת; **הייררכייה ושוויון** הנוגעים לקבלה של סמכות וכללים לעומת אמונה בפטנציאל האנושי והזדמנות שווה לכולם.

השילוב בין ערכי הליבה והערכים הפריפריאליים יוצר תמהיל המשפיע על ההתנהלות הכללית בבית הספר. בתי ספר המדגישים ביטחון יפגינו חלוקת תפקידים ברורה ורוטינות יציבות, ואלו המחפשים חידוש ושינוי ישלבו מסלולים ניסויים (רגב ואחרים, 2008), או מגמות חדשניות כמו בתי ספר בין-לאומיים (Goren et al., 2019). בבתי ספר המדגישים קונפורמיות, ישקיעו זמן בקידום הישגים המצופים בסביבה, בעוד בתי ספר המדגישים הכוונה עצמית יעודדו שיקול דעת ואוטונומיה (ניר, 2017). לבסוף בתי ספר המדגישים הייררכייה ישקיעו במיון, הצטיינות וקידום המוכשרים (מריטוקרטיה), לעומת בתי ספר המדגישים שוויון שיעדיפו ביזור סמכויות וגיוון תרבותי (Johnson & Pak, 2019).

העדפות תרבותיות אלו משפיעות על עבודתם של הצוות החינוכי בכלל (Seashore Louis & Lee, 2016) ושל היועצות החינוכיות בפרט. לפי תאוריית ההבניה (structuration), התרבות הארגונית משפיעה על חברי הארגון בדרך הזו (Giddens, 1984): הפעולה המשותפת במסגרות הרוטינות הארגוניות יוצרת קשרי גומלין בין חברי הארגון והחברים לומדים מהם את הנורמות והכללים הנדרשים בתוקף תפקידיהם בארגון, ומטמיעים אותם בסכמות החשיבה שלהם. כל אינטראקציה נוספת מאששת או מאתגרת סכמות חשיבה אלו. חברי הארגון המונעים מהצורך להפחית חרדות ולשמור על התאמה בין סכמת התפיסות שלהם ובין ציפיות האחרים בארגון (Howard-Grenville, 2005), מפעילים את משאביהם (שליטה בכללים, זהות מקצועית, סמכות וכוח השפעה) כדי לנהוג כמצופה. לפיכך כל פעולה שנוקטים חברי הארגון, חוזרת ומחזקת בדרך כלל את מערך הנורמות והתרבות שאפשרו אותה (Giddens, 1984; Shilling, 1992). אך חברי הארגון לא שווים בהשפעתם ובכוחם לעצב את התרבות הבית ספרית.

לגבי יועצות חינוכיות יש הטוענים כי מתוקף מעמדן בבית הספר, הן נמצאות בעמדה מתאימה להשפיע ולעצב את התרבות הבית ספרית. למשל בכוחן לקדם תרבות מכילה ורגישה (culturally responsive), מתוך עידוד שיתופי פעולה בתוך הצוות החינוכי ועם ההורים, קידום וסיוע לתלמידים מתקשים, תמיכה ביצירת בריתות חיצוניות והצגת מודל חיקוי (Lindwall & Coleman, 2008; Ray et al., 2007; Schulz et al., 2014). נוסף על כך, במחקר שנעשה בקרב 151 מנהיגי חינוך בארה"ב, נמצא כי חלק מהנשאלים ציפו מהיועצת בעצמה להנהיג פיתוח של תרבות מגיבה בבית הספר (Bustamante et al., 2009).

עם זה מצאנו רק מעט מחקרים הבוחנים את השפעתה של התרבות הבית ספרית על עבודת היועצות החינוכיות. מחקרים אלה מדגישים בעיקר את הצורך של היועצות לשווק את פעולותיהן באופן התואם לערכי בית הספר (Hatch, 2008), או להדגיש בעבודתן את ההיבטים התואמים לסדרי העדיפויות של המנהל (Tubin & Pinyan-Weiss, 2015).

האופן שהתרבות הבית ספרית מחלחלת לשגרת העבודה של היועצות החינוכיות ומשפיעה על סדר העדיפויות שלהן, הוא נושא המחקר הנוכחי. מטרת המחקר היא להבין את יחסי הגומלין בין התרבות הבית ספרית למטלות היועצות החינוכיות וסדר העדיפויות ביניהן. כדי להשיג מטרה זו, בחנו את עבודת היועצות החינוכיות בשני בתי ספר תיכוניים גדולים. אלה הן שאלות המחקר:

1. מה מאפייני התרבות הארגונית בשני בתי הספר הנחקרים?
2. מה מאפייני עבודת היועצות בבתי ספר אלה, ומה זיקתם לתרבות הבית ספרית?

שיטת המחקר

מחקר זה הוא חלק ממחקר גדול יותר, שנבדקה בו השפעת התרבות הבית ספרית על התנהלות הצוות החינוכי וניצול הזמן בבית הספר (טובין ואחרים, 2015). המחקר התנהל בשיטה של חקר מקרים מרובים (multi-case study), וכלל מחקר מעמיק של ארבעה בתי ספר כדי לזהות את התרבות הארגונית בכל אחד מהם ואת השפעותיה הדומות והשונות. למחקר הנוכחי נבחרו שני בתי ספר הדומים במאפייניהם (בתי ספר תיכוניים גדולים) אך שונים בתרבותם, כדי לבחון את הזיקה של תרבות זו לעבודת היועצות החינוכיות.

השיטה של "חקר מקרה" אפשרה לנו לחקור את הגורמים והתהליכים בבסיס התופעה (Stake, 1995), במקרה שלנו מאפייני התרבות הבית ספרית והזיקה שלה לעבודת היועצות החינוכיות. מגוון מקורות הנתונים וסוגי נתונים המאפיינים "חקר מקרה" אפשרו לבחון את התרבות הבית ספרית, כמו את עבודת היועצות, ולהקיש משני המקרים עקרונות להכללה אנליטית היכולה להסביר תופעות דומות בהקשרים אחרים (שלסקי ואלפרט, 2007). המחקר התקיים בשנת 2014 והתמקד בארבע יועצות בשני בתי ספר.

בחירת בתי ספר ויועצות

כאמור, מאמר זה נכתב על סמך ממצאים מתוך מחקר גדול יותר. במחקר הגדול נבחרו ארבעה בתי הספר מתוך רשימה של כעשרה בתי ספר שעמדו בקריטריונים של הישגים גבוהים במדדי זכאות לבגרות, מבחני מיצ"ב, שיעורי נשירה וחוות דעת הפיקוח והסכמת מנהליהם להשתתף במחקר. מדדים שהעלו את הסיכוי שנוכל לבחון את המשתתפים שבחרנו למחקר: תרבות בית ספרית מפותחת ומבוססת המקבלת ביטוי בתפקוד של צוותי החינוך. יש לציין שלא ידענו מראש אם ואיך יהיה השוני בין התרבויות בבתי הספר, אבל על סמך הספרות (סמואל, 1996; Schein, 2005) הנחנו שהמאפיינים הייחודיים של כל בית ספר (היסטוריה, אנשים, נתונים מצביים) יכוונו לתרבויות שונות. בסופו של דבר, מתוך ארבעת בתי הספר שנחקרו, בחרנו לצורך מאמר זה בשני בתי ספר בעלי דמיון מבני: תיכוניים מקיפים, על-יסודיים, שש-שנתיים, גדולים (כאלף תלמידים), אך שונים בתרבויותיהם, כמפורט להלן.

בית ספר א הוא תיכון שש שנתי ממלכתי מהזרם ההתיישבותי, ובו 927 תלמידים שלמדו ב-36 כיתות. מערך הייעוץ כלל שלוש יועצות ותיקות ומוערכות, כשכל אחת מלווה שתי שכבות גיל. **בית ספר ב** הוא תיכון שש שנתי ממלכתי הממוקם בעיר מרכזית בדרום הארץ, ובו 1391 תלמידים שלמדו ב-46 כיתות, כ-8 כיתות בשכבה. מערך הייעוץ הבית ספרי כלל שלוש יועצות ותיקות ומוערכות, כשכל אחת מלווה שתי שכבות גיל (טבלה 1).

טבלה 1: בתי הספר ומאפייניהם

ממד טיפוח ²	הישגים	מספר מורים	מספר תלמידים	מנהלת (ותק, רקע מקצועי)	בית ספר
5.65	זכאות לבגרות: מאז הקמתו שומר בית הספר על אחוזי זכאות לבגרות סביב 80%. בשנת המחקר עמד על 83%.	120	927	3 שנות ותק כמנהלת התיכון, 6 שנים כמנהלת חטיבה. בעבר הייתה מונכת 15 שנים ומורה לתנ"ך, לשון ומחשבת ישראל.	תיכון א התיישבותי
7	זכאות לבגרות: עלייה מ-55% (2001) ל-84% (2010) ושמירה על מדד זה בשנים האחרונות.	115	1391	10 שנות ותק בניהול בית הספר, כיהנה 8 שנים כסגנית. בעבר הייתה מונכת, רכזת היסטוריה ורכזת פדגוגית.	תיכון ב ממלכתי

בתוך כל בית ספר נבחרו שתי יועצות מתוך השלוש שעובדות בו. הבחירה נעשתה על בסיס מדגם מכוון (purposeful sample) המתמקד בבחירת אינפורמטיביים המייצגים מגוון היבטים של התופעה הנחקרת, והם זמינים ונכונים לתרום למחקר (שקדי, 2003). כל היועצות עבדו במשרה מלאה עם מספר שכבות גיל. נוסף על כך, מאחר שבתכונים הגדולים מועסקות יועצות מספר הפועלות גם לבדן וגם כצוות, הנחנו שהיקף המשרה וגיוון התפקידים יעלו את הסיכוי שמה שנבחן יהיה אכן השפעות התרבות הבית ספרית (ולא היקף המשרה או מגבלות התפקיד). מאפייני היועצות הנחקרות מופיעים בטבלה 2.

כלי המחקר

כמקובל בחקרי מקרה (Yin, 1989), כלי המחקר כללו ראיונות, תצפיות וניתוח מסמכים (טבלה 3), באופן שאפשר להצליב זוויות מבט שונות כדי להבין את ההיבטים השונים של התרבות הבית ספרית ושל עבודת היועצות. הנתונים נאספו באמצעות הכלים האלה:

טבלה 2: מאפייני היועצות החינוכיות

היועצת	ותק במשרד החינוך	ותק בבית הספר	תפקיד בבית הספר	תפקידים נוספים
א1	13	13	יועצת שכבת ז'-ח'	-
א2	16	11	יועצת שכבות ט'-י'	מדריכה מחוזית
ב1	22	17	יועצת שכבות ח' ו-ו'	מדריכה מחוזית בנושא מיניות
ב2	19	9	יועצת שכבות ט' ו-י"ב, ראש צוות אקלים ביי"ס	מדריכה מחוזית בנושא אקלים ומניעת אלימות

2. מדד הטיפוח נשען על מבחני השכלה, הכנסה, פריפריאליות והגירה של משפחות התלמידים, מחולק לעשירונים לפי ממוצעי התלמידים. המדד נע בין עשירון 1 – אוכלוסייה חזקה לעשירון 10 – אוכלוסייה חלשה הזקוקה לטיפוח.

ריאיון חצי מובנה: הראיונות שימשו גם להבנת התרבות הבית ספרית ממגוון נחקרים (מנהלות בתי הספר, יועצות, מנהלי ביניים, מחנכות ומורות), וגם כדי לבחון את הדעות וההסברים של היועצות ושל שותפי התפקיד שלהן בעניין הגדרת תפקיד היועצת, תחומי אחריותן וסדר העדיפויות שלהן. השאלות שנועדו לברר את ערכי התרבות הבית ספרית נשענו על המסגרת המושגית של פרידמן (2002) בעניין ערכים מרכזיים ופריפריאליים וכללו שאלות, כגון עמדות כלפי הישגים, חשיבותם והדרך להגיע אליהם; מידת האמון בין מורים, תלמידים והורים; דעות על אוטונומיה מקצועית; הדגשת הייררכייה וחדשנות והחשיבות של הצטיינות ושוויון; ועמדות כלפי סדר עדיפויות והיחס כלפי זמן בבית הספר. שאלות שנועדו לברר את תפיסת התפקיד של היועצות הסתמכו אף הן על הספרות (ארהרד, 2014; פיניאן וטובין, 2014) ועסקו בנושאים כגון היחסים עם המנהל; תחושת יכולת ואוטונומיה; מחויבות לפרט ולקולקטיב; והגורמים התומכים ומעכבים שימוש יעיל בזמנה של היועצת. כל המראיינים נשאלו מה היו משנים אם היה להם עוד זמן. ריאיון ממוצע נמשך כשעה, וכל הראיונות הוקלטו, תומללו והועלו לאתר מוגן סיסמה ששירת את צוות המחקר.

תצפיות: כדי להגיע למידע נוסף שלא נאמר מפורשות, בעיקר על התרבות הבית ספרית, נערכו תצפיות בכמה שיעורים ושיבות צוות, ונבחנו בהן פעולות המשקפות את התרבות הבית ספרית. כך, למשל, נושאי התצפיות עסקו במידת המשימתיות של המפגשים (עמידה בזמנים ובתכנון המפגש), השיתופיות וההייררכייה (זמן הדיבור לכל משתתף, הקשר בין התפקיד לזמן הדיבור), השמרנות והחדשנות (הסובלנות לרעיונות חדשים לעומת הדבקות בקיים) וכו'. בכל הקשור בעבודת היועצות, עקב חיסיון המפגשים האישיים, לא יכולנו לצפות בהן ישירות, ולכן התמקדנו בסביבת עבודתן (למשל, חדריהן ומיקומם ביחס לחדר המנהלת), התנהלותן במהלך מפגשים עם צוותים כמו מועצה פדגוגית וצוות שכבה, ויחסיהן עם המנהלת וחברי הצוות (שותפות, יועצות, בעלות סמכות). במהלך התצפיות ערכנו רישום, הרישומים תומללו והועלו לאתר המחקר.

מסמכי בית הספר: נאספו עלונים ופרסומים, מערכת שעות בית ספרית ומערכת שבועית של היועצת, סיכומי פגישות, מסמכי מדיניות, תזכירים, תיקים, תמונות, סטטיסטיקות ועוד חומרים הקשורים לתרבות הבית ספרית ולעבודת היועצות החינוכיות.

טבלה 3: איסוף נתונים לפי כלי המחקר ובתי הספר

מסמכים	תצפיות לפי תחומי דעת	ראיונות עם מורים	ראיונות עם בעלי תפקידים	ראיונות מנהלת	בית ספר
מערכות שעות שכבתית, מידעון מגמות, צילומי לוחות מודעות, אתר בית ספר וכו'	3 מתמטיקה 2 מדעים 3 לשון	מתמטיקה: 3 מורות + 2 רכזות מדעים: 2 מורות + 2 רכזות לשון: 3 מורות + רכזת	1 מנהל חטי"ע; 1 מנהל חטי"ב; 2 רכזות פדגוגית; 2 יועצות	2 + 2 יחד עם צוות ניהול	תיכון א
מערכות שעות שכבתית, צילומי לוחות מודעות, אתר בית ספר וכו'	4 מתמטיקה 2 מדעים 2 תנ"ך 1 אנגלית	מתמטיקה: 2 מורות + רכזת מדעים: מורה ורכזת תנ"ך: מורה ורכז אנגלית: מורה ורכז	3 סגניות-מנהלות שלוש הבתים; 2 יועצות; 1 רכזת פדגוגית	4	תיכון ב

המחקר התנהל בידי צוות שכלל חוקרת בכירה ושלוש תלמידות מחקר לתואר שני מהמסלול לתואר שני ביעוץ חינוכי, והם פעלו בצוותים משתנים לאיסוף הנתונים. בכל בית ספר נוהל איסוף הנתונים בידי רכזת מחקר שתיאמה את כל הפעולות באופן שיפריע כמה שפחות להתנהלות היום-יום. נוסף על כך, צוות המחקר עבד כקבוצת עמיתים לצורך ביקורת ידידותית על ניתוח הנתונים ופירושים. ריבוי החוקרות, הנחקרים וכלי המחקר אפשרו לבחון ולהשוות את מקורות המידע והנתונים ולקדם אמינות הנתונים והפרשנות (Fetterman, 1989; Lincoln & Guba, 1983).

ניתוח הנתונים

בשלב הראשון נעשה ניתוח תוך מקרים בעבור כל אחד מבתי הספר כדי לזהות את התרבות הבית ספרית. מאחר שהגדרת תרבות היא כאמור מערך ערכים המסמן את הראוי והרצוי, יחידות הניתוח היו על פי היגדים הנשענים על ההמשגה של פרידמן (2002) ומשקפים אמונות ודעות על המצב הקיים והמצב הרצוי. כך, למשל, היגדים שעסקו בשאלת ההישגים הלימודיים וזיקתם להצלחת התלמידים שויכו לקטגוריות ה"משימתיות", בעוד היגדים שעסקו ברווחתם הרגשית והחברתית של התלמידים שובצו לקטגוריות ה"אנושיות" וכן הלאה, גם על היגדים שעסקו בערכים הפריפריאליים: ביטחון-יזומה, קונפורמיות-הכוונה עצמית, הייררכייה ושוויון. בשלב זה נעשה גם ניתוח תוך מקרים עבור תפיסת התפקיד וסדר העדיפויות של כל אחת מהיועצות, וגובשו קטגוריות של מאפייני עבודתן והגורמים המשפיעים על סדר עדיפויות.

בשלב השני נעשה ניתוח חוצה מקרים (cross-cases analysis) בין ארבע היועצות ושני בתי הספר, ונבחנו בו קווי הדמיון והשוני בין היועצות ובין התרבויות בבתי הספר, בניסיון להגיע להכללות מושגיות בעניין הזיקות של תפיסות היועצות את עבודתן לתרבות הבית ספרית (Stake, 1995).

אתיקה

המחקר קיבל את אישוריהם של המדען הראשי של משרד החינוך, ועדת האתיקה של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב ומנהלות בתי הספר. נוסף על כך, הוסברו למרואיינות מטרות המחקר וחסיון הנתונים והן חתמו על הסכמה מדעת בידיעה כי הפסקת השתתפותן במחקר לא תישא כל תוצאות.

ממצאים

מחקר זה בחן את יחסי הגומלין בין עבודת היועצות החינוכיות לערכי התרבות הבית ספרית. ככלל מצאנו דמיון בין דפוסי העבודה של כל היועצות לצד דפוסי שונים המותאמים לתרבות הבית ספרית. פרק הממצאים מאורגן בהתאם: חלק א מציג את התרבות הארגונית בכל אחד מבתי הספר; חלק ב מציג את עבודת היועצות החינוכיות לפי דפוסי דמיון ושוני וזיקותיהם לתרבות הבית ספרית.

חשוב לציין שבגלל אילוצי מקום אנו מציגים רק מעט מהממצאים המעידים על התרבות הבית ספרית ועל עבודת היועצות. כפי שתואר בניתוח, הקטגוריזציה והשיפוט של ערך תרבותי מסוים או דפוס התנהגות של יועצות נשענים תמיד על נתונים ועדויות חוזרות

ממקורות מספר. מכיוון שהמטרה במאמר זה היא לתאר מרכיבים רבים בתוך תופעה רחבה ובהקשרה, בחרנו רק מעט ציטוטים ודוגמאות כאמצעי להמחיש את הטענות והממצאים. תיאור מלא ומפורט יותר מוצג בדוח המחקר המלא (טובין ואחרים, 2015).

חלק א – התרבות הבית ספרית

התרבות הבית ספרית בשני בתי הספר הנחקרים נשענת על מגוון העדויות והנתונים שנאספו במהלך חקרי המקרה על בתי הספר. עולה מהם כי מדובר בשתי תרבויות שונות זו מזו והן מסוכמות באיור 1.

תיכון א: בתיכון זה נמצאה תרבות המדגישה אנושיות יותר ממשימתיות. המנהלת אומרת:

ילד לא יראה הצגה או לא ישמע קונצרט! הרבה ילדים לא יעשו את זה בחיים שלהם [אם לא באמצעות בית הספר].

לפיכך זמן רב מושקע בפעילות חברתית, כפי שמספרת אחת המורות:

אנחנו נותנים לזה [חינוך חברתי] דגש רב מאוד. בעיניי אחרים רב מדי. נכון שלפעמים זה מעצבן אותי שמתבטלים לי המון שיעורים [...] שבוע בריאות היה לנו, הצגות, עכשיו יש יום ספורט לשכבה. וזה נפלא, באמת.

בתיכון א מאמינים כי הקשר האישי עם התלמידים הוא בסיס ללמידה ולכן יש לתת לכך עדיפות ודגש, כפי שמסבירה המנהלת:

כשמורה מכיל, כשמורה נותן תשומת לב, כשהם מרגישים שהוא אוהב אותם [...] זה עובד.

כדי להגיע ליחס אישי, בית הספר הקטין את הכיתות ומשאבי הזמן מתחלקים באופן דיפרנציאלי לפי צורכי התלמידים. מספרת אחת המורות:

אני לא לחוצה בזמן להספיק שום דבר [...] גם אם הציון יהיה נמוך אז נדבר על למה הציון היה נמוך [...] אבל העולם לא יתהפך ...

הדגש על ערכי הכוונה עצמית ושוויון בולט גם בקרב המורים. המנהלת נותנת מקום למורים והם אוהבים זאת, כפי שאומרת חברת צוות ניהול:

אני חושבת שלתת מקום למורה [...] שהוא יכול להרגיש בטוח, להגיד את הדברים שקורים לו בכיתה [...] ושלא יעבירו עליו ביקורת – זה מקום טוב.

ומוסיפה מחנכת:

יש פה אקלים נהדר. אני מרגישה שהשחיקה שלי היא פחותה בהשוואה לבתי ספר אחרים בהם עבדתי.

המורים מנצלים הזדמנויות ללמידה בשיעור ומעודדים סקרנות בקרב התלמידים, גם על חשבון הזמן המוקצב לקידום הישגים לימודיים. המורים מדווחים על עזרה הדדית, עבודת צוות ושיתוף בקבלת החלטות, וגם על נכונות ללמוד מכישלונות. עם זה עצמאות המורים מביאה לידי שונות גבוהה ביניהם, כפי שעלה מהנתונים ואף נמצא בשאלון אח"מ (אקלים חינוכי מיטבי) שהועבר בבית הספר בשנה הקודמת למחקר. התפיסה השוויונית משפיעה גם על הגדרת תפקידים. מסבירה רכות מקצוע:

אני לא רואה את עצמי כבוס ואני לא אומרת להן מה לעשות. אנחנו ביחד מחליטים [...] לומדות אחת מהשנייה, אני מהן לפעמים הרבה יותר מאשר הן ממני.

ערכים אלו של אנושיות, הכוונה עצמית ושוויון, מעמידים בראש סדר העדיפויות את רווחת התלמיד והמורה.

תיכון ב: מדגיש ערכי משימתיות ושאיפה להישגים לימודיים גבוהים. כדי להגשים מטרה זו בית הספר משקיע משאבים רבים בהגדלת אחוז התלמידים הזכאים לתעודת בגרות. המנהלת אומרת:

אני מוצאת את עצמי המון יושבת עם כל ילד ותופרת לו חליפה...

כמו כן נותנים לתלמידים הזדמנויות רבות לחזור על הבחינות כדי להצליח.

תיכון ב משקיע זמן רב בלמידה לקראת הישגים יותר מחינוך חברתי, כפי שמספרת רכזת חברתית:

לחינוך החברתי יש מצוקת שעות. ואני צריכה שעות. ואם זה על חשבון מתמטיקה אז בכלל אני צריכה ממש להתחנן.

הקצאת השעות ללימודים ממוקמת בראש סדר העדיפויות:

כל הזמן זה מכוון ציון [...] אין שום חומרים שהם לא לבגרות (מורה).

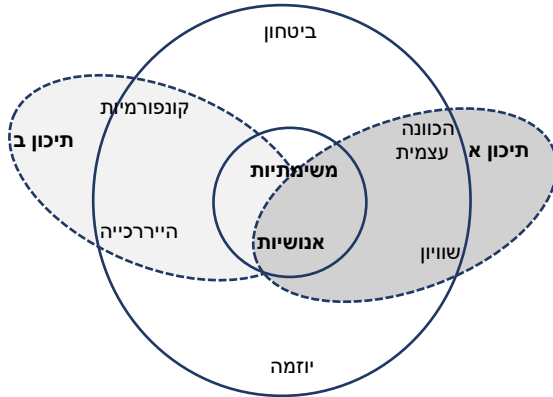
כאשר הציפייה להישגיות נמצאת בקונפליקט עם ערכי אנושיות ופעילות חברתית, קידום ההישגים הלימודיים מקבל עדיפות. לפיכך המורים משקיעים מזמנם בחופשות או בשעות אחר הצהריים, לעיתים ללא תגמול, להשלמת חומר לימודי.

עבודת הצוות מתקיימת בשוטף ונובעת מתחושת אחריות משותפת ואמון הדדי על רקע הייררכייה ברורה המבהירה את מקומו של כל תלמיד ומורה בבית הספר. חלוקת התפקידים ברורה ומעניקה תחושה של סדר וארגון המסייעים לצוות להתמקד בעבודה. אחת המורות מעידה:

זה הייררכייה כזאת. את יודעת, כל אחד מתעסק במשהו [...] ואז מרגישים הרבה יותר טוב.

כלומר תרבות תיכון ב מדגישה הישגים כערך ליבה, ובד בבד מבליטה ביטויים לערכים פריפריאליים של קונפורמיות וכיבוד ההיררכייה.

לסיכום, נתונים אלו מציגים בקיצור רב את התרבויות השונות שנוצרו משילוב של ערכי ליבה ושל ערכים פריפריאליים ויצרו שתי סכמות של תרבות ארגונית בכל אחד מבתי הספר (איור 1). תרבויות שנגזרות מהן תפיסות עולם שונות כלפי מטרת בית הספר והדרכים להשגתן. תרבות המשפיעה ומעצבת גם את עבודת היועצות החינוכיות.



איור 1: מערך ערכי התרבות בשני בתי הספר הנחקרים

דפוסי השוני בעבודת היועצות וזיקתם לתרבות הבית ספרית.

דפוסי דמיון: בהשוואת עבודתן של ארבעת היועצות בשני בתי הספר, מצאנו דפוסי דמיון בשלושה תחומים: תפקידי היועצת, עומס בתפקיד ושותפי התפקיד. ציטוטי היועצות מזוהים לפי האות המסמנת את בית הספר (א, ב) ומספרן הסידורי (1, 2, 3, 4), כפי שמופיעים בטבלה 2.

תפקידי היועצת: ככלל מצאנו שהיועצות מפרשות בהרחבה את תפקידן כאמון על רווחת הפרט מכל ההיבטים:

אנחנו [היועצות], אמונות בבית ספר על בריאות הנפש של כל באי בית הספר [...] ובתוך זה קשורים גם ההיבטים הלימודיים וגם ההיבטים החברתיים (יועצת א2).

הן גם רואות בתפקידן כתובת לכל תחומי הסיכון של התלמידים:

כל טווח של התנהגויות סיכון: מיניות, סמים, התמכרויות, אלוהול ואלומות, הצקות ואובדנות. על כל הרצף [...] אני באמת רואה את עצמי ככתובת בתחומים האלה (יועצת ב2).

הדפוס הבולט להתמודדות עם סוגיות אלו הוא עבודה מערכתית ממוקדת בפרט. תפקיד זה כולל שתי פרקטיקות מרכזיות. האחת עוסקת בהדרכת הצוות החינוכי כיצד להתמודד עם בעיות ספציפיות באמצעות הכשרה ייעודית ותוכניות מניעה. הדגש בעבודה עם מורים נובעת מהבנת היועצות שעבודה פרטנית עם מאות תלמידים היא בלתי אפשרית. העבודה עם המורים:

מחדדת להם רגישות ופותחת להם עיניים ועושה להם שינוי. דורות של תלמידים ירוויחו אחרי זה, מאות של תלמידים יכולים להיתרם (יועצת ב1).

הפרקטיקה השנייה היא הִינּוּעָצוֹת הממוקדת בהתאמת תוכנית טיפולית פרטנית לתלמיד, בשיתוף גורמים רלוונטיים מתוך צוות בית הספר ומחוצה לו. סגנון זה נמצא בספרות (ארהרד, 2008; פיניאן וטובין, 2014; פרחי וטובין, 2014), ונמצא גם בקרב היועצות שנחקרו. הן רואות עצמן כמו רופא משפחה שמחליט ומחלק הפניות:

מי ילך לפסיכולוגית בית הספר, ומי ילך לפסיכולוג קליני, ומי ילך לפסיכיאטר, ומי לא ילך לאף מקום ויישאר בלי טיפול ויקרה לו אסון... (יועצת ב1).

חלק ב – עבודת היועצות החינוכיות

לפני שנציג את האופן שהתרבויות השונות השפיעו ועיצבו את דפוסי עבודת היועצות, נציג את הדמיון בעבודתן. דמיון שלפי הספרות נובע מגורמים כמו דרישות מקצועיות (ארהרד, 2014) ומאפייני המבנה הארגוני של בית הספר (פרחי וטובין, 2016). חלק זה יתחיל מדפוסי הדמיון וימשיך עם

גם היועצת מתיכון א'2 רואה את הדברים בדרך דומה: "ליועצת יש את היכולת להיות פרויקטורית. זאת יכולת של יועצת שהיא יודעת להסתכל רחב."

מצאנו כי בשני התיכונים סדר יומן של היועצות קבוע מראש במידה רבה וכולל פגישות המתחייבות מתוקף תפקידן. בתיכון א, למשל, ליועצת יש פגישות שבועיות קבועות עם כל אחד ממחנכי השכבות, עם פסיכולוגית בית הספר ועם צוותים אחרים. שאר הזמן מוקדש למקרים שוטפים ומענה לצרכים מזדמנים. בדומה סדר השבוע של יועצת תיכון ב כולל אף הוא פגישות עם צוות יועצות, צוות אקלים, קבוצות התערבות טיפוליות לתלמידים וכו'. כפי שמתארת אחת מהן:

יש לי מערכת שבעיקרון רובה מלאה [...] יש לי שעות קבועות עם כל מחנך, שעה בשבוע. שעה קבועה עם מנהלת החטיבה פעם בשבוע [...] יש צוות ייעוץ שזה שעתיים בשבוע [...] יש צוותים של השכבות [...] זה לפני שבכלל יש לי זמן חופשי לדברים אחרים [...] יש פסיכולוגית שמגיעה פעמיים בשבוע [...] יש לי קבוצה של תלמידים, יש לי קבוצה של מורים (יועצת 1א).

עם זאת יש בתפקיד גמישות ואוטונומיה. למשל יועצת 2 נדרשת ללמד שעה שבועית של 'כישורי חיים', אבל לשיטתה:

זה בזבוז זמן. אני האמת איפה שיש צורך. למשל בכיתה הזאת ידעתי שעלה צורך אז נכנסתי, ככה אני מתאימה את עצמי.

גם יועצת 1א מתאימה את מפגשיה עם המחנכים לפי הצורך:

זה למטרת שירות הכיתה והמחנך. אז לפעמים זה באמת עם המחנך לבד, לפעמים עם הורים, לפעמים עם הפסיכולוגית והמחנך והורים, ולפעמים עם תלמיד או קבוצה של תלמידים.

בשני התיכונים היועצות עוסקות בהכשרה והכוונה של המורים והתלמידים. למשל יועצת 1א מסבירה שתפקידה להכשיר את המחנכים להתמודדות עם היבטים חברתיים ורגשיים שעולים על סדר היום בכיתה. כמו כן היא עובדת עם קבוצות של תלמידים ואף הייתה רוצה להנחות יותר קבוצות כאלה. מערך מחויבויות מורכב זה יוצר תחושת עומס.

תחושת עומס: כפי שדיווחו כל היועצות, בשל עומס המטלות הן לא מספיקות להשלים משימות או לתכנן קדימה:

אין לי זמן, זה מאוד קשה. במהלך השנה אני בעיקר ריאקטיבית ומעט פרואקטיבית (יועצת 2א).

מקור עומס נוסף הוא הציפייה להיכרות אישית עם התלמידים שבאחריותן:

אני תמיד עוברת בכל הכיתות [...] אני יוצאת איתם לטיולים שנתיים [...] אני דואגת שיראו אותי [...] שידעו שיש בן אדם כזה בבית ספר שהוא עבורם [...] אני לא יועצת שיושבת כל הזמן בחדר (יועצת 2א).

עומס נוצר גם בגלל פנייה ישירה של תלמידים:

אז יש ילדים שבאים [...] דופקים בדלת, או אם אני נמצאת בשכבה פונים אליי ומבקשים [...] לפעמים המחנך מפנה [...] לפעמים הורים מדברים איתי ואז אני מציעה שאני אקח את הילד ואני מזמינה [...] אז באמת אין לי הרבה זמן לזה [...] היום באה ילדה בשמונה [...] היא חיפשה אותי אתמול כל היום ולא היה לי זמן

בשבילה. אמרתי לה: "את יודעת מה [...] את יכולה לבוא בשמונה [...] לפני הבוקר טוב!" [...] ונפשנו (יועצת א1).

שותפי תפקיד: קווי דמיון בין היועצות נמצאו גם בעבודתן עם שותפי התפקיד. כחלק מסדר יומן, הן מנהלות פגישות שבועיות קבועות עם אנשי מקצוע מסייעים כמו פסיכולוגית בית הספר, תרפיסטיית וקצינת ביקור סדיר. נוסף על כך:

אם יש ילדים שצריכים משהו קבוע אז אני מפנה או פרטני או בקבוצות, לתרפיות – טיפול באמנות, בדרמה, ואז אני יודעת שזה מוריד ממני צורך לטפל בהם באופן קבוע (יועצת א1).

כמו כן בשני בתי הספר היועצות ציינו את צוות היועצות כאחד מבסיסי התמיכה המרכזיים בעבודתן, ומאפשר להן לחלוק משימות, להתייעץ ולפרוק מתחים.

לסיכום, בשני התיכונים מצאנו שליועצות סדר יום עמוס אך דינמי וגמיש. הגדרת תפקידן נשענת על גישה מערכתית מכוונת פרט, הן מכשירות מחנכים בתחומי מניעה וכישורי חיים ועוסקות בהתערבות ייעוצית עם תלמידים כפרטים או קבוצות. לצד דמיון זה מצאנו שוני בין שני בתי הספר, שלפחות בחלקו משקף ונגזר מהתרבות הארגונית השונה.

דפוסי שוני: ככלל מצאנו שההבדלים בין היועצות משקפים היטב את התרבות הארגונית, ומקבלים ביטוי בתחומים של יחסים עם המנהלת, ליווי תלמידים, עבודה עם מחנכים, עבודה עם קבוצות, תמיכה במנהלי ביניים, מעקב תלמידים וציפיות אישיות, כפי שמסוכם בטבלה 4 ומפורט להלן:

טבלה 4: תרבות בית ספרית ודפוסי עבודת היועצות

דפוס העבודה	תיכון א – אנושיות	תיכון ב – משימתיות
יחס המנהלת	גמיש, מזדמן, מאפשר ופתוח	מתוכנן, מוגדר, דרישות לצד תמיכה וגיבוי
ליווי תלמידים	ליווי שכבת גיל במשך שנתיים	ליווי שכבת גיל במשך שש שנים
עבודה עם מחנכים	שיחה שבועית אישית עם כל מחנך	ישיבת צוות שבועית
עבודה עם קבוצות	בכל תחום לפי עניין היועצת	בתחומים התומכים בלמידת התלמידים
תמיכה במנהלי ביניים	ריאקטיבית	פרואקטיבית
מעקב תלמידים	משתנה, דרך מחנכים, מורים וקבוצות מיקוד	שיטתי ומפורט
אתגרים אישיים	לעסוק במה שמעניין כי הכול עוזר לתלמידים	לעזור ככל האפשר בהתאם לצורכי התלמידים

יחס המנהלת: בתיכון ב המשימתי, היועצות רואות במנהלת דמות סמכות שקובעת את הטון ואת הדרישות, מתווה את גבולות העשייה ומעצבת את סגנון עבודתן:

היא נותנת חבל ארוך, מאד מאפשרת [...] היא מנהלת שנותנת לך לחיות, נותנת לך לעבוד. יש לה דרישות [...] אבל לא דברים שהם לא הגיוניים [...] אני באמת יודעת להעריך [...] את המחויבות שלה אלינו, את ההגנה ואת המוגנות שהיא נותנת לנו (יועצת ב1).

לעומת זאת בתיכון א המדגיש אנושיות, שוויון והכוונה העצמית, היועצות מדווחות על חופש פעולה נרחב:

מאפשרים לי לעשות דברים בתוך המערכת. אני לא צריכה להגיד מתי אני נפגשת עם זה, מתי אני נפגשת עם זה, לתת דיווחים איזה ילד פגשת היום, איזה ילד לא פגשת היום. אני יכולה לשחק עם זה איך שאני רוצה (יועצת א2).

בתיכון א המנהלת פוגשת את היועצות אחת לשלושה שבועות ומעודכנת בפגישות מזדמנות:

אני מגיעה לפה בשבע וחצי כל יום, אז לפעמים בבוקר ככה, כשהיא פנויה, אם יש משהו. נגיד אתמול [...] ישבתי איתה בבוקר רבע שעה ודיברנו. וזה מאד פורה (יועצת א1)

ליווי תלמידים: בתיכון ב המשימתי, כל אחת משלוש היועצות מלווה קבוצת תלמידים ברצף שש שנת, מהקליטה בכיתה ז' ועד סוף י"ב. כך היועצת לומדת להכיר לעומק את שכבת התלמידים ומשמשת בעבורם דמות קבועה לאורך כל הדרך. מבנה זה מחזק את מעמדה הפורמלי של היועצת בפני התלמידים והמחנכים המתחלפים תדיר, מייצרת צורך בחפיפה עם יועצות אחרות בשלבי המעבר ומאפשרת התמחות בכל המשימות החל מקליטת תלמידים חדשים בכיתה ז' וחלוקתם לכיתות, דרך המעבר לחטיבה העליונה וכלה בבניית תיקי התאמות לבגרות בכיתה י'.

בתיכון א האנושי, כל אחת משלושת היועצות מלווה שתי שכבות גיל ז'-ח', ט'-י', וי"א-י"ב, בהנחה שהתמקדות זו תעמיק את התמחותן בצרכים ובמאפיינים של כל שלב: המעבר מהיסודי לחטיבה, מחטיבת הביניים לחטיבה עליונה והבגרויות. עם זה צוות הניהול קשוב ומאפשר גמישות והחלפה בין היועצות, כפי שעולה מדבריה של יועצת א2:

כל השנים עשיתי ט'-י' ושנה הבאה אני אעשה ח' וי"א. אני מקבלת שכבה חדשה וממשיכה עם שכבה.

עבודה עם מחנכים: בתיכון א המדגיש אנושיות, הנחיית המחנכים מתקיימת בפגישה שבועית של היועצת עם כל מחנך בנפרד כדי לדון בסוגיות כיתתיות ובמצבו של כל תלמיד. המחנכים נדרשים להקצות זמן שלדעת היועצות חיוני לעבודתן:

יש לי שלוש עשרה כיתות, יש שלושה עשר מחנכים, וכל שבוע יש לנו שעה קבועה. המחנך מביא דברים שעולים, דברים שמעסיקים אותנו, דברים שמטרידים אותנו או ברמת הכיתה או ברמת התלמידים (יועצת א1).

בד בבד למחנכים אין כמעט זמן מתוכנן עם רכז השכבה. המשמעות היא שבית הספר מעמיד לרשות היועצות משאבי זמן ומקום לתמיכה בהיבטים אישיים ופרטניים של המחנך והתלמיד, בעוד בכל הקשור לנושאים פדגוגיים וחברתיים, הטיפול בערך המשימתיות וקידום הישגים נשאר באחריותו של כל מחנך בנפרד.

בתיכון ב המשימתי, היועצות מצטרפות פעם בכמה שבועות לפורום השבועי הקבוע של המחנכים עם רכז השכבה. בפגישות אלו היועצות מנחות ומדריכות כיצד להעביר תוכניות לימודים בנושאים כמו חברות, מיניות והתבגרות. בעוד המפגש מקדם אותן מטרות כמו אלו בתיכון א, היותו קבוצתי ומתנהל במרווחי זמן, מאפשר למחנכים להתפנות לפגישות עם רכזי השכבה ולקדם את המשימה של מעקב אחר הישגי התלמידים.

עבודה עם קבוצות: בתיכון ב המשימתי, היועצות מנחות קבוצות תלמידים כדי להקנות מיומנויות חברתיות שיפחיתו בעיות התנהגות ויפנו את התלמידים לשיפור הישגים. יועצת ב2 מתארת:

יש קבוצת בנים שאני מפעילה עם הפסיכולוגית [...] אנחנו עובדים על מיומנויות של שליטה עצמית ומיומנויות חברתיות כי אנחנו בעצם רואים שאם לילדים יש יותר מיומנויות, אנחנו מונעים את האירוע הבא.

לעומת זאת בתיכון א האנושי, מגוון הקבוצות והמשתתפים רחב יותר, על פי רצון היועצות ותחומי העניין שלהם וכדי לעזור ולקדם מכלול של היבטים רגשיים:

עכשיו אני מנחה תלמידים עם לקויות למידה, בשנה שעברה עשיתי קבוצה של ילדים עם בעיות חברתיות, יש לי עכשיו קבוצה רגשית, עוד מעט אני אתחיל קבוצה של תלמידים עם חרדת בחינות וקבוצת תמיכה למורים מקצועיים (יועצת א1).

תמיכה במנהלי הביניים: בתיכון ב המשימתי, היועצות משתלבות בתוכנית הכללית ועוזרות לקדם משימות משותפות. למשל יועצת ב2 מנהיגה את צוות הניהול בנושא אקלים בית ספרי כדי לתכנן את העבודה לטווח ארוך. על סמך תוצאות שאלוני אחי"מ (אקלים חינוכי מיטבי) בקרב תלמידים ומורים, נבחרים מוקדי התערבות שהיועצת תומכת בהם:

השנה אנחנו עובדים על העמקת הקשר מורה-תלמיד בהיבט של השיח הרגשי בקבוצות פרטניות. זאת אומרת, שעות מחנך פרטניות עם שיח רגשי. אנחנו מתאימים שיעורי חינוך ומפיצים אותם לכל המחנכים (יועצת ב2).

לעומת זאת בתיכון א תמיכת היועצות במנהלי הביניים מתקיימת לפי הצורך, באופן ריאקטיבי ולצורך טיפול נקודתי באירועים:

למשל, עכשיו בשכבה ח', היה צורך ועשינו שם עיצוב התנהגות כיתתי. התכנסנו מנהל החטיבה, הפסיכולוגית, הרכזת ואני, ובנינו תוכנית לעיצוב התנהגות כיתתי (יועצת א1).

מעקב אחר תלמידים: בתיכון ב, היועצות מתעדכנות בשיטתיות במצב התלמידים בפגישות ההכנה למועצה הפדגוגית ("מיני מועצה"). פגישות אלו כוללת את מחנכת הכיתה, יועצת השכבה ומנהלת הבית (שתי שכבות הגיל). בפגישות אלה:

עוברים ילד, ילד. גם אם היא תלמידה מצוינת אנחנו נדבר עליה שתי דקות. זה אומר שעל כל כיתה אנחנו נשב לפחות שתיים אבל אנחנו לא נדלג על ילד. יש לי אין ספור דוגמאות שזה הציל לנו את הילדים (יועצת ב1).

לעומת זאת בתיכון א, על רקע חלוקת תפקידים שוויונית ביניהן לבין המחנכים וסמכות מבוזרת המעניקה להן דרגות חופש רבות, המעקב אחר התלמידים פחות שיטתי ומבוסס על יוזמת היועצות. היועצות לומדות על מצב התלמידים מתוך המפגשים שהן מקיימות עם מחנכים ומורים מקצועיים, שיחות במהלך מועצות הפדגוגיות וקבוצות מיקוד שהן מנהלות עם תלמידים.

אתגרים אישיים: בתיכון ב המשימתי, היועצות ערות לחשיבות הישגים ותומכות בכך, גם אם על חשבון שיקוליהם המקצועיים. לדברי יועצת ב2:

תמיד המלחמה הזאת, איפה צריך לשים את הזמן: לבגרות חמש יחידות הנכספת, או לזה שבסופו של דבר הילד צריך להסתדר עם הזהות המינית שלו? אני לא יודעת [...] לפניי, מעליי, מצדדיי, צריך למצוא לזה זמן.

לעומת זאת בתיכון א האנושי, היועצות סבורות שרווחת התלמיד תלויה ראשית כול בהצלחה חברתית:

שיהיה לו טוב מבחינה חברתית. שיהיו לו פה חברים, שירגיש טוב בכיתה, שירגיש טוב במקום. זה הדבר הראשון בגיל הזה שמעסיק אותם. כמובן צריך חוויות של הצלחה בלימודים. אבל אני חושבת שהתחום החברתי הוא הראשון בגיל הזה (יועצת א1).

בד בבד הן רואות בהתפתחות המקצועית שלהן עצמן אמצעי לקידום רווחת התלמידים ופועלות לפיו, כפי שמשפתת יועצת א2:

אני גם למדתי קואוצינג, אז אני תמיד משאירה לי שני ילדים לעשות איתם קואוצינג.

לסיכום, מצאנו שני בתי ספר דומים במאפייניהם (גודל, שכבות גיל) אך שונים זה מזה בתרבות הבית ספרית. כמו כן מצאנו דפוסי דמיון בעבודתן של ארבע היועצות שמשקפות, כנראה, השפעות של ציפיות מקצועיות ואילוצים ארגוניים (ארהרד, 2014). עם זה מצאנו דפוסי שוני בין היועצות בשני בתי הספר, המשקפים את האופן שהעדפות תרבותיות מחלחלות לדפוסי עבודתן (טבלה 4). זהו אינו מחקר כמותי, ולכן לא בדקנו את היחסים בין היבטים אלו, אך מהאופן שהיועצות הציגו את עבודתן, עולה גישה קוהרנטית ומתואמת המשלבת את כלל היבטי העבודה לדפוס כללי התואם לתרבות הבית ספרית. על המשמעות והתוצאות של ממצאים אלו נרחיב בדיון.

דיון

מחקר זה מוסיף לגוף הידע העוסק ביחסי הגומלין שבין התרבות הבית ספרית לעבודת היועצת החינוכית, בהציגו את הדרכים שבהן ערכי התרבות מקבלים ביטוי בדפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות. ממצאי המחקר מעלים כמה סוגיות מרתקות שלפיהן מאורגן פרק הדיון: יחסי הגומלין של התרבות הבית ספרית ועבודת היועצת, התאמת היועצת לתרבות הבית ספרית ושינוי התרבות הבית ספרית בידי היועצת.

יחסי הגומלין של התרבות הבית ספרית ועבודת היועצת: לפי ממצאי המחקר שלפיהם בכל אחד מבתי הספר נמצאו דפוסי עבודה וסדר עדיפויות דומה בין שתי היועצות אך שונה מאלו של היועצות בבית הספר האחר, מעידים על יחסי גומלין עם התרבות הבית ספרית. לא נוכל לטעון לקשר סיבתי מאחר שלא בחנו את השפעת התרבות בתנאים של רצף בזמן, השתנות משותפת ושליטה במשתנים מתערבים (בלתי אפשרי בחקר מקרה). עם זה אנו טוענות כי קיים קשר מעגלי שבו ערכי התרבות מכוונים את העדפות ועבודת היועצות, והן במעשיהן חוזרות ומחזקות ערכים אלו. טענה זו נשענת על רעיון ההבניה הארגונית (structuration) שלפיה התרבות אינה מחוץ לפרטים, אלא חלק מעמדות ותפיסות שהופנמו ומכוונות את התנהגויותיהם במסגרת כללי הארגון ומשאביו (Giddens, 1984). במחקר זה לא בחנו את תהליכי הפנמת ערכי התרבות והגורמים המשפיעים עליהם. בהמשך לחוקרים שמצאו כי זהות מקצועית מושפעת משלבי קריירה,

מאפייני הארגון ודרישות הפרופסיה (Feldman & Ng, 2007), מחקר המשך שיבחן את סיפורי החיים המקצועיים של יועצות ופגישתן והסתגלותן לתרבות הבית ספרית, יוכל להבהיר את הסוגיה.

הזיקה של התרבות הבית ספרית לעבודת היועצת אפוא אינה ליניארית ואינה פשוטה. מצד אחד נמצא המבנה הארגוני שאחראי לדפוסי הדמיון בעבודתם בגלל אילוצי זמן, עומס משימות ותפקידים ופרקטיקות מצופות. אלו מחוזקות לא רק במבנה הבית ספרי, אלא גם בציפיות של גורמים חיצוניים כגון משרד החינוך, וגם באמצעות הקבוצה הפרופסיונלית המציגה סטנדרטים לעבודתן של היועצות (ארהרד, 2014). מצד אחר, נמצאת התרבות הבית ספרית שהיא תוצר סביבת העבודה הייחודית של צוות בית הספר ויחסיו עם הקהילה ועם בעלי עניין אחרים.

ממצאים אלו מעלים שאלה נוספת על הגורמים המעצבים תרבויות שונות בבתי ספר בעלי מבנה ארגוני דומה. שייך (Schein, 2005) מספק הסבר לכך וטוען כי לתרבות רבדים רבים, ברמה מסוימת תרבויות בית ספריות דומות וברמה אחרת יש גרסאות מקומיות המושפעות מהיסטוריה, תנאים ספציפיים, מאפייני הורים וכו'. עוד הסבר לשוני בתרבות הבית ספרית נשען על סגנון הניהול של המנהל. מחקרים רבים מעידים על ההשפעה הרבה שיש למנהלים על בתי הספר בכלל ועל התרבות הארגונית בפרט (Barth, 2002; Louis & Wahlstrom, 2011). ביחסי הגומלין שבין היועצות למנהל ובמהלך עבודתם המשותפת נוצרים כללי עבודה ומתגבשת תפיסה משותפת על סדר העדיפויות הערכי המקבלת ביטוי גם בתרבות הארגונית (Tubin, 2017). המחקר הנוכחי לא תוכנן להבחין בין ההשפעה הישירה של המנהל ביחסים בין-אישיים עם היועצות, ובין השפעתה העקיפה של התרבות הארגונית. מחקר אורך שיעקוב אחר יועצות שהחליפו בתי ספר או שהחליפו מנהלים באותו בית ספר, יוכל לשפוך אור על סוגי ההשפעות למיניהן. הזיקה של התרבות הארגונית לעבודת היועצות מעלה שאלה על הדרך שבה נוצרת התאמה בין ערכי היועצת לערכי בית הספר.

התאמת היועצת לתרבות בית הספר: ממצאי מחקרנו מציגים התאמה או לכל הפחות ביטוי ושיקוף של ערכי התרבות הבית ספרית בסדרי העדיפויות ודרך עבודתן של היועצות. כך, למשל, בתיכון א המדגיש את ערך האנושיות, שתי היועצות העדיפו עבודה פרטנית וקבוצתית והציגו עמדות התומכות ברווחה האישית והחברתית של התלמידים על פני הישגים. זאת לעומת תיכון ב המדגיש את ערך ההישגיות, ובו שתי היועצות הציגו עמדות ופעולות שמטרתן לתמוך ולכוון את התלמידים ללמידה והישגים. כאמור, הדהוד זה של ערכי התרבות בעבודת חברי הארגון מוכר בספרות כ-embeddedness, ונוגע גם למידה שבה האדם מזדהה עם הארגון וערכיו וגם להשפעת התאמה שכזו על האפקטיביות, על ההתמדה ועל שביעות הרצון של העובד (Ng, 2016). במחקר הנוכחי לא היה אפשר לפענח איך נוצרה התאמה שכזו – האם היועצות הפנימו את ערכי התרבות במהלך השנים או שמראש נבחרו והתמידו יועצות שערכיהן התאימו לתרבות בית הספר.

חוקרים הציעו כי כל עובד עובר תהליך של "חברות ארגונית" (organizational socialization) שבמהלכו נוצרת התאמה בין יכולת העובד וערכיו לדרישות הארגון והנורמות המקובלות בו (Feldman & Ng, 2007). תהליך שלא תמיד מסתיים בהצלחה, ובה במידה שתביעת היועצת להכרה בזהותה המקצועית נענית בתמיכה, היא יכולה גם להתקבל בשלילה ולהקשות על תפקוד מיטבי. במחקר זה לא בדקנו את השפעת ההתאמה בין היועצת

לתרבות הארגונית על רווחתן ותפקודן האפקטיבי של היועצות. מחקר שיבחן את שביעות רצון היועצות והמידה שהן משיגות את מטרותיהן ברמות מגוונות של התאמה לתרבות הבית ספרית, יוכל לשפוך אור על נושא זה ולכוון את תהליכי הסוציאליזציה החברתית והתרבותית של היועצות כבר משלב קליטתן בבית הספר. למשל, הרצון לעסוק בטיפול פרטני מאפיין יועצות צעירות רבות, אך לא כל תרבות בית ספרית, גם זו המדגישה אנושיות, מעודדת טיפול שכזה.

עוד היבט של התאמה תרבותית הוא התאמה בין ערכי היועצת לערכי המנהלת וסגנון עבודתה. נושא שלא נבחן ישירות בעבודה זו אך נמצא במחקרים אחרים, הוא שלעמדות המנהלת השפעה רבה על עיצוב עבודת היועצת (ארהרד ושמר-אלקיים, 2003; פיניאן וטובין, 2014). לכן חשוב שהיועצת תשים לב לציפיות וערכי המנהלת בה במידה שחשוב כי המנהלת תבחן את התאמת היועצת וערכיה לתרבות הבית ספרית. עם זה ובהמשך לגישת ההבניה המעגלית שהוזכרה לעיל (Giddens, 1984), עולה גם השאלה עד כמה ואיך היועצת יכולה לעצב ולהשפיע על בית הספר.

עיצוב התרבות הבית ספרית בידי היועצת: כפי שכבר הצגנו, יש חוקרים הטוענים כי היועצות יכולות להנהיג ולקדם תרבות בית ספרית מכילה ורגישה תרבותית (Lindwall & Coleman, 2008; Ray et al., 2007; Schulz et al., 2014). עם זה מאחר שהשפעה תרבותית תלויה בין השאר ביחסים בין-אישיים מתמידים, ומאחר שבכל בית ספר פועלות רק יועצות מעטות הנפגשות בקביעות רק עם אחוז קטן מחברי הצוות והתלמידים, השפעתן הישירה על התרבות הבית ספרית צפויה להיות קטנה. עם זאת היועצות שעובדות בצמוד עם המנהל ומנהלי הביניים, יכולות להשפיע על התרבות בעקיפין באמצעות אינטראקציות אלה. למשל, בקרמן וטטר (2002) מציעים שאם היועצות יאבחנו את התרבות הארגונית על כל רמותיה ויכירו את מערך הכוחות הבית ספרי, הן יוכלו לפעול בו בדרך מיטבית. מיטביות זו זוכה לעיתים לביקורת, בטענה שתפקוד היועצת לא רק שלא תורם לתלמידים, אלא שבמסווה של מענה אישי לא אפקטיבי, הן מסייעות למורים לפטור עצמם מאחריות למענה רגשי הולם לתלמידיהם (אבידן ואחרים, 2005).

היועצות יכולות להשפיע על התרבות הבית ספרית גם באמצעות עיצוב השיח והדיאלוג עם שותפי התפקיד שלהן. כדי לקדם השפעה שכזו, היועצות צריכות לפתח הבנה מעמיקה של מטרות בית הספר והדרך שאפשר להשיגן, להעמיק היכרות עם שותפי התפקיד, לבסס עימם דיאלוג פורה ולהעמיק את המודעות העצמית והרפלקטיבית של היועצת עצמה. תהליכים המחייבים הכשרה וליווי מקצועי לקידום הפרופסיה הייעוצית (Perera-Diltz & Mason, 2012).

בין חוקרי הפרופסיה הייעוצית ומכשירי היועצות, עדיין יש תנועה בין דגשים על היעוץ המערכתי, הצוותי או הפרטני (ארהרד, 2014). ייתכן שכדי להשפיע על התרבות הארגונית של בית הספר, היועצות נדרשות לכל היכולות האלו גם יחד. למשל, במחקר שנעשה בבתי ספר מצליחים בישראל שהביאו את תלמידיהם להישגים גבוהים מהצפוי לפי הרקע הכלכלי-חברתי שלהם, נמצא כי היועצות ידעו גם לנהל את הטיפול בפרט, גם לעבוד עם מורים וצוותי מורים, וגם לשתף פעולה עם המנהל בתהליכים מערכתיים (פרחי וטובין, 2014, פיניאן וטובין, 2014). יכולת הנשענת במידה רבה על היכרות עצמית והבנת השפעות התנהגותן על סביבתן. יכולת שכזו עשויה להפחית קושי נוסף שנמצא בקרב כל היועצות, והוא העומס והשחיקה. מצב הנובע במידה רבה ממגע רגשי, יומיומי ואינטנסיבי עם באי

בית הספר (אוזבר-יושינסקי, 2014). מודעות עצמית, הבנה מעמיקה של התרבות הבית ספרית ויחסים בין-אישיים טובים עם שותפי התפקיד יכולים לעזור ליועצות לווסת את הלחצים, להפחית שחיקה ולחזק את מעמדן המקצועי.

מגבלות המחקר

למחקר זה כמה מגבלות. ראשית, המספר הקטן של בתי ספר ויועצות מקטין את יכולתו לייצג מציאות רווחת. חקרי מקרה בהגדרה לא נועדו לייצג אוכלוסייה, אלא לאפשר לחקור את מאפייני התופעה לעומקם (Yin, 1989), ולגזור מהם עקרונות להסבר תופעות דומות בהקשרים אחרים (שלסקי ואלפרט, 2007). במקרה שלנו, היבטי עבודת היועצת המשקפים את התרבות הבית ספרית, יכולים להתאים גם ליועצות אחרות בבתי ספר אחרים.

עוד מגבלה, כמו בכל מחקר פרשני, היא הטיות אפשריות של החוקרים המביאים עימם את השקפותיהם, והנחקרים שעשויים לענות לפי עקרון הרצייה החברתית. עבודה בצוות מחקר שנבחנו בו במשותף הנתונים, הניתוחים והפרשנויות, עזרה לנו להתמודד עם מגבלה זו. לבסוף במחקר זה שאפנו להימנע משיפוט ערכי של התרבות הבית ספרית או של עבודת היועצות. לא בחנו עד כמה היועצות אפקטיביות או עד כמה בית הספר משיג את מטרתו. הטענה המרכזית שעמדה לנגד עינינו היא שהתאמה בין העובד לתרבות ארגונית משקפת מידה רבה של מעורבות בתפקיד (role embeddedness) התורמת הן לבית הספר והן ליועצות (Hernandez et al., 2014; Jiang et al., 2012). מחקר אחר שיבחן את ההבדלים במדדי ההצלחה של יועצות והאפקטיביות שלהן בתנאים של התאמה לתרבות בית הספר או התאמה חלקית, יעזור להבין מרכיב זה.

תרומות המחקר

למחקר תרומות תאורטיות ומעשיות. מבחינה תאורטית, הצגנו דרך לאפיין תרבות בית ספרית באמצעות מיפוי ערכי ליבה וערכים פריפריאליים כפי שהם באים לידי ביטוי גם בגישות ודעות של חברי הצוות וגם במעשים ובסדרי עדיפויות. נוסף על כך, גיבשנו מערך מושגי המגדיר את ההיבטים בעבודת יועצות חינוכיות המושפעים מהתרבות הבית ספרית (טבלה 4). היבטים המעידים גם על ערכי התרבות והדגשים המשתנים בין בתי ספר, וגם על תפקיד היועצת והמנעד שהוא יכול לקבל בבתי ספר שונים.

למחקר גם שתי המלצות מעשיות העוסקות בהכשרת יועצות ובהערכת עבודתן בבית הספר. טבלה 4 המציגה את היבטי עבודת היועצת המשקפים את התרבות הבית ספרית, יכולה לשמש מסגרת דיון בתוכניות הכשרה להיכרות עם מושג התרבות הבית ספרית. היכרות היכולה להכין את היועצות טוב יותר לפיענוח התרבות הבית ספרית והמקומות שהיא מחלחלת לעבודתן היומיומית. טבלה 4 יכולה גם לשמש כלי הערכה או הכוונה לעיצוב סדר העדיפויות בתפקיד היועצת. חשוב לציין שפרקטיקה ספציפית כשהיא לעצמה אינה מעידה על התרבות הבית ספרית כולה. כך, למשל, לא ברור אם ליווי קבוצת תלמידים במהלך שש שנים היא פרקטיקה טובה יותר מליווי התלמידים במשך שנתיים בשתי שכבות גיל, או אם מפגשים אישיים עם מחנכים יעילים יותר ממפגש קבוצתי. עם זה בחינת ההיבטים השונים על סמך סדר העדיפויות הערכי הנגזר מהתרבות הבית

ספרית, יוכל להרחיב את הבנת השפעתן של הפרקטיקות למיניהן בהקשר של תרבות נתונה.

לסיכום, המטלות והציפיות הרבות מהיועצות החינוכיות מעידות על חשיבות התפקיד בבית הספר, אך אי אפשר להיענות לכולם. במחקר זה הצענו את התרבות הבית ספרית כמרכיב נוסף ומשלים, המכוון את סדר העדיפויות של היועצת ומסביר את עבודתן ותפקודן בבית הספר.

רשימת מקורות

- אבידן, ג', למפרט, ח' ועמית, ג' (2005). **הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית הספר**. הקיבוץ המאוחד.
- אוזבכר-יושינסקי, מ' (2014). **טופולוגיה של שחיקה בקרב יועצים חינוכיים בישראל** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.
- ארהרד, ר' (2008). **היועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה**. רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- ארהרד, ר' ושמר-אלקיים, ט' (2003). **הייעוץ החינוכי באספקלריית המנהלים**. **הייעוץ החינוכי, יב, 33-47**.
- בקרמן, צ' וטטר, מ' (2002). **מושג התרבות בהקשר של הייעוץ החינוכי: מבט על פי הגישה ההבנייתית**. **הייעוץ החינוכי, יא, 13-23**.
- ברוש, ז' (2009). **הייעוץ החינוכי בתהליך מעבר מהפרדיגמה הפרטנית לפרדיגמה המערכתית** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.
- ברקול, ר' (2003). **בין יועץ ארגוני ליועץ חינוכי בבית-הספר**. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות** (עמ' 377-391). מכילת בית ברל; רכס.
- דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirusmim/catalog/StandartimYeutz.htm>
- הראל, י' וארהרד, ר' (2001). **סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל**. **הייעוץ החינוכי, י, 152-171**.
- ויזנר, י' (1983). **סקר מורים-יועצים בבתי ספר העובדים בפיקוח השירות הפסיכולוגי ייעוצי**. **דו"ח מחקר**. משרד החינוך והתרבות, שרות פסיכולוגי ייעוצי.
- טובין, ד', פרחי, ט', הולצמן, א' ומייטלס, ת' (2015). **השפעת התרבות הארגונית ואקלים בית הספר על יעילות וניצול שעות ההוראה בתוך הכתות: דוח מחקר**. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המחלקה לחינוך.
- טטר, מ' וגוזלן, ע"א (2000). **היקף ההיועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים**. **הייעוץ החינוכי, ט, 13-35**.
- כהן, י' (2014). **מנהיגות בייעוץ**. **הייעוץ החינוכי, יח, 69-76**.

- לזובסקי, ר' (1990). **סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחטיבת ביניים ובבית הספר היסודי בישראל** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת תל אביב.
- לזובסקי, ר' (1995). אוריינטציית תפקיד וסגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון: גורמים ארגוניים וגורמים אישיים. **מגמות**, לונ(4), 429-450.
- לזובסקי, ר' ובכר, ש' (1999). הצהרה וביצוע בייעוץ חינוכי בבית-הספר: בחינה מחודשת של סגנון עבודה מערכתי לעומת סגנון עבודה פרטני. **עיונים בחינוך**, 4(1), 33-58.
- משרד החינוך. (2021). הייעוץ החינוכי בבית הספר. **שפ"ינט: אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי**.
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YeutzChinuchi.htm>
- ניר, א' (2017). **שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד**. פרדס הוצאה לאור.
- סמואל, י' (1996). **ארגונים: מאפיינים, מבנים, תהליכים**. כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- פיניאן, מ' וטובין, ד' (2014). ייעוץ צוותי כפרקטיקה מרכזית של היועץ בבית הספר המצליח. **הייעוץ החינוכי**, יח, 101-124.
- פניגר, י' (2010). האם מבחני המיצ"ב טובים או רעים למערכת החינוך שלנו? **הד החינוך**, 84(4), 22-24.
- פרחי, ט' וטובין, ד' (2014). היועצת החינוכית כמנהיגת הצוות הטיפולי. **הייעוץ החינוכי**, יח, 32-54.
- פרחי, ט' וטובין, ד' (2016). מנהלי הביניים כחוליה מקשרת בין המנהל והצלחת בית הספר. **עיונים בחינוך**, 13-14, 80-101.
- פרידמן, י' (2002). ערכים מניעים בבית הספר. בתוך א' בן ברוך ושי גורי-רוזנבלט (עורכים), **אתגרים בניהול בית ספר** (עמ' 115-141). האוניברסיטה הפתוחה.
- רגב אופק, נ' וטובין, ד' (2008). הקמת מסלול סביבתי בבית ספר – הלכה ומעשה בחדשנות חינוכית. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 30, 101-124.
- רוזנאו, ש' וגילת, א' (2017). 'אני בן אדם אחד, אני לא יכולה להתחלק להכול...' – אירועי קושי ומשבר בעבודת יועצות חינוכיות ודרכי התמודדות עמם: נקודת מבט נרטיבית. **הייעוץ החינוכי**, כ, 13-41.
- רש, נ', פורת-ברניין, א' ואביצור, א' (1989). **המערך המסייע במערכת החינוך: כיצד פועל? למי מסייע? המכון לחקר הטיפוח בחינוך**, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. מכון מופ"ת.
- שמחה-פרלברג, ל' וארהרד, ר' (2007). עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי**, יד, 153-176.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת – תאוריה ויישום**. רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational leadership*, 59(8), 6-11.

- Bustamante, R. M., Nelson, J. A., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational administration quarterly*, 45(5), 793-827. <https://doi.org/10.1177/0013161X09347277>
- Feldman, D. C., & Ng, T. W. H. (2007). Careers: Mobility, embeddedness, and success. *Journal of Management*, 33(3), 350-377. <https://doi.org/10.1177/0149206307300815>
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography – Step by step*. SAGE Publications Inc.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Goren, H., Maxwell, C., & Yemini, M. (2019). Israeli teachers make sense of global citizenship education in a divided society-religion, marginalisation and economic globalisation. *Comparative Education*, 55(2), 243-263. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1541660>
- Greenham, J. C. M., Harris, G. E., Hollett, K. B., & Harris, N. (2019). Predictors of turnover intention in school guidance counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(6), 727-743. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1644613>
- Hatch, T. A. (2008). Professional challenges in school counseling: Organizational, institutional and political. *Journal of School Counseling*, 6(22), 1-31.
- Hernandez, B., Stanley, B., & Miller, L. (2014). Job embeddedness and job engagement: Recommendations for a supportive social work environment. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 38(4), 336-347. <https://doi.org/10.1080/23303131.2013.878013>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill Publishing.
- Howard-Grenville, J. A. (2005). The persistence of flexible organizational routines: The role of agency and organizational context. *Organizational Science*, 16(6), 618-636. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0150>
- Jiang, K., Liu, D., McKay, P. F., Lee, T. W., & Mitchell, T. R. (2012). When and how is job embeddedness predictive of turnover? A meta-analytic investigation. *Journal of Applied Psychology*, 97(5), 1077-1096. <https://doi.org/10.1037/a0028610>
- Johnson, L. D., & Pak, Y. K. (2019). Teaching for diversity: Intercultural and intergroup education in the public schools,

- 1920s to 1970s. *Review of Research in Education*, 43(1), 1-31.
<https://doi.org/10.3102/0091732X18821127>
- Leithwood, K., & Day, C. (2007). Starting with what we know. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change: An international perspective: Studies in educational leadership*, 5 (pp. 1-16). Springer Science & Business Media.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1983). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications Inc.
- Lindwall, J. J., & Coleman, H. L. K. (2008). The elementary school counselor's role in fostering caring school communities. *Professional School Counseling*, 12(2), 144-148. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200211>
- Louis, K. S., & Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 52-56.
- Ng, T. W. H. (2016). Embedding employees early on: The importance of workplace respect. *Personnel Psychology*, 69(3), 599-633. <https://doi.org/10.1111/peps.12117>
- Perera-Diltz, D. M., & Mason, K. L. (2012). A national survey of school counselor supervision practices: Administrative, clinical, peer, and technology mediated supervision. *Journal of School Counseling*, 10(4), 1-34.
- Ray, S. L., Lambie, G., & Curry, J. (2007). Building Caring Schools: Implications for Professional School Counselors. *Journal of School Counseling*, 5(14), 1-23.
- Schein, E. (2005). Taking organization culture seriously. In W. J. Rothwell & R. Sullivan (Eds.), *Practicing organizational development: A guide for consultants* (2nd ed., pp. 365-375). Pfeiffer.
- Schulz, L. L., Hurt, K., & Lindo, N. (2014). My name is not Michael: Strategies for promoting cultural responsiveness in schools. *Journal of School Counseling*, 12(2), 1-35.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47.
- Seashore Louis, K., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>
- Shilling, C. (1992). Reconceptualising structure and agency in the sociology of education: structuration theory and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), 69-87.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications Inc.
- Tubin, D. (2017). Leadership identity construction practices: The case of successful Israeli school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 790-805. <https://doi.org/10.1177/1741143216682503>
- Tubin, D., & Pinyan-Weiss, M. (2015). Distributing positive leadership: The case of team counseling. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4) 507-525. <https://doi.org/10.1177/1741143214523012>
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). SAGE Publications Inc.