

מראשיתו העמיד הייעוץ החינוכי בעולם ובישראל את המחויבות לתלמיד – כפרט – כמטרתו המרכזית. אולם בעוד שבשלבם המוקדמים התמקדה פעילותם המקצועית של היועצים בייעוץ ישיר לתלמיד, הרי שעם התפתחותו של המקצוע אומצה הגישה המערכתית הרואה בפרט חלק ממכלול מערכות חברתיות רבות, ומניחה כי באמצעות הבנת המערכות הללו והשפעה על התהליכים המתרחשים בהן, הייעוץ לפרט יהיה משמעותי יותר.

מגמה זו מנחה את הנהלת השירות הפסיכולוגי-הייעוצי (שפ"י) זה כעשור ובמסגרתה נערך קורס ראשון לייעוץ בגישה המערכתית בירושלים בהתשנ"ה. קבוצה מתוך בוגרות הקורס עסקה בהתשנ"ו בהדרכתן של הגב' אסתר אורנשטיין וד"ר רחל ארהרד בפיתוח מתודולוגיה ליישום הגישה המערכתית בייעוץ החינוכי, והונחו יסודות ראשוניים להטמעת הגישה המערכתית בעבודת שפ"י. קבוצה זו אף הנחתה בשנת הלימודים תשנ"ז חמישה קורסים לפיתוח כישורי הייעוץ בראייה מערכתית שנפתחו על-ידי גף ייעוץ בשפ"י.

בשנים שלאחר מכן התרחב מעגל ההדרכה ונפרסה ברחבי הארץ רשת קורסים שהקיפה מדי שנה למעלה מ-100 יועצים.

בתקופה זו ליווינו את קבוצת המדריכות ועסקנו בבחינה והארה מחודשת של נושאים שונים הקשורים בעבודת הייעוץ מתוך גישה מערכתית. תוך כדי ליווי הקבוצה התברר כי העלאה על הכתב של הרעיונות והתובנות שנדונו ופותחו במפגשי קבוצת המדריכות, עשויה לתרום ליועצים המתעניינים בנושא.

בחוברת מוצגת תשתית תאורטית המעגנת את היסודות המקצועיים הייעוציים במערכת הקשרים רחבה וכללית הנוגעת לגישה המערכתית בכלל. קוראים המעוניינים בהכרת היסודות התאורטיים הנוגעים לגישה המערכתית ימצאו עניין בפרק א. ואולם – מי שעניינם העיקרי הוא במשמעויות המעשיות הנובעות מן הגישה עשויים להסתפק בדוגמאות המופיעות בפרק ב.

בפרק העוסק בגישות וכלים לייעוץ בראייה מערכתית מודגם כיצד יכולים היועצים לעשות שימוש בגישות ובכלים שפותחו בתחום העבודה הארגונית וליישמם בעבודתם בבתי-הספר.

במעבר לעבודה ייעוצית בגישה מערכתית נדרשים היועצים לפתח עמדות מקצועיות חדשות ולהרחיב את תפיסתם לגבי תחומי אחריותם ומעורבותם במערך הפעילות הבית-ספרית הכוללת.

שינויים אלו מעוררים התלבטויות לא מעטות ובפרק המסכם ניסינו לברר אחדות מהן.

עבודתנו המשותפת, הן במהלך ליווי קבוצת המדריכות והן במהלך הכתיבה, הייתה לגבי שתינו התנסות מעשירה ומרתקת שהיה בה מפגש בין מי שמכירה ומובילה תהליכים בשדה הייעוצי על רבדיו השונים ובין מי שעוסקת בארגונים ובפיתוחם. אנו תקווה כי בשילוב בין היסודות התאורטיים לבין בירור משמעויותיהם במציאות הבית-ספרית והייעוצית יש כדי לסייע ליועצים בגיבוש דרכם המקצועית.

אנו מבקשות להודות לקבוצת המדריכות, שנכונותן להצטרף למסע המרתק של חיפושי דרך וחיבה הפכו את המפגשים לחוויה מאתגרת ומעשירה בה נמצאנו, לעתים קרובות, לומדות יותר מאשר מלמדות.

תודה לירושלמיות שלומית אדלר, מיכל אילן, יעל הרמלין ונאוה רזאל שהיו הראשונות להתנסות בהדרכת קבוצות היועצים בנושא ואשר ניסיוןן אפשר לפתח ולשכלל את עבודתנו.

ליעל אלטר ולחסידה בר-זוהר ממחוז המרכז – שהצטרפותן למעגל ההדרכה העשירה את דיוני הקבוצה במידה רבה. היזמות שהן נקטו בהכנת מפגשי ההדרכה עם קבוצותיהן הפכו למשאב בעל ערך רב לקבוצת ההדרכה כולה. לשרון שגיא ולמגי בנדיקט, שהשתלבותן בקבוצה בשלב מאוחר יותר הרימה תרומה רבה להעמקת תהליכי הלמידה ופיתוח החומרים בקבוצה.

תודה לציפי מרגלית ולציפי קם נציגות הצפון, שהוסיפו נופך ייחודי להתבוננות בעבודת הייעוץ במערכות חינוכיות מגוונות, ואפשרו לכולנו ללמוד ולהכיר את משמעויותיה של עבודת הייעוץ באזורי הפריפריה.

אנו מבקשות להודות לד"ר בלהה נוי, מנהלת שפ"י ולד"ר נורמן אנטין, מנהל גף ייעוץ, שתמכו בפיתוח הנושא והטמעתו בתחומי הפעילות השונים של שפ"י.

כן אנו מודות לד"ר רחל ארהרד ולפרופ' אביגדור קליגמן על הערותיהם שתרמו רבות לגיבוש גרסתה הסופית של החוברת.

ג'ודי בן עזרא ודינה זילברמן

ירושלים, התשס"א

הייעוץ החינוכי והראייה המערכתית

1. התפתחויות בתפקידי הייעוץ: מטיפול במעטים - לטיפול מיטביות כוללת

הנחות היסוד המקצועיות והיעדים והתכנים שבהם התמקד הייעוץ החינוכי במהלך השנים הושפעו מן המגמות שאפיינו את תחום הרפואה בכלל ואת תחומי בריאות הנפש בפרט.

ניתוח השינויים שחלו בתפיסות היסוד שהנחו את עולם הרפואה מעלה כי חל מעבר מגישה **טיפולית** המוקדשת "לאלה הטובעים" וממוקדת בריפוי של מי שכבר חלה, לגישה **מניעתית** המוקדשת "לנמצאים בסכנת נפילה למים", כשמטרתה – מניעת התפתחותן של מחלות. כיום הולכת ומתפתחת גישה שלישית שבבסיסה התפיסה של **קידום הבריאות**. תפיסה זו מאמינה כי "בריאות היא מצב של רווחה פיזית, נפשית וחברתית מיטבית, ולא רק העדר מחלה וחולשה" (אנטונובסקי, 1998, עמ' 171).

קידום הבריאות מאופיין בכמה הדגשים:

- מכוונות לפיתוח אורח חיים בריא.
- התייחסות המקיפה את כל בני האדם ולא רק את החולים או את מי שמצויים בסיכון ועלולים לחלות.
- גישה הוליסטית הרואה את האדם כישות שלמה, על כלל מאפייניה, ואינה מתמקדת בהיותו חולה או כמי שעשוי לחלות.

גם בתחומי בריאות הנפש, חלו שינויים ברוח זו ואלה השפיעו על התפתחותו של הייעוץ החינוכי (ארהרד, 1999). ביטויים לשינויים שחלו בייעוץ החינוכי ניכרים בשני תחומים השלובים זה בזה:

א. שינוי בהנחות היסוד המקצועיות:

בשלב הראשון (שנות השישים) אפיינה את הייעוץ החינוכי פרדיגמה של **טיפול קליני**, לפיה הייעוץ נועד לטפל ולהביא ל"ריפויים" של תלמידים בלתי מסתגלים הסובלים מקשיים ומבעיות, כך שתובטח הסתגלותם לבית-הספר.

בשלב השני (שנות השמונים) הוסט הדגש **לתפיסה מניעתית**, על פיה – ראוי לנקוט פעולה קודם שיתפתחו הפרעות בתפקוד התקין והמסתגל, ובכך למנוע את התהוותן. ההנחה הייתה כי פעילות חינוכית-ייעוצית והדרכה מכוונת ומובנית עשויות לסייע בפיתוח היכולות והכוחות הנדרשים לצורך ההתפתחות התקינה ולמנוע התפתחותם של קשיי הסתגלות.

שנות התשעים מאופיינות במעבר מהתמקדות בבעיות ובקשיים ובפעולות למניעתם – להתמקדות ב**טיפוח המיטביות האישית** (wellness) ובמיצוי מרבי של היכולות והכישורים.

ב. שינויים באוכלוסיית היעד ובאופייה של העשייה הייעוצית:

בראשיתו התמקד הייעוץ החינוכי במתן שירות מוגדר לאוכלוסייה קטנה יחסית של תלמידים. טיפוח המיטביות, לעומת זאת, הנו צורך אוניברסלי, וכך אוכלוסיית היעד איננה עוד תלמידים בעלי קשיים אלא כלל התלמידים. במקום להמתין להתעוררותן של בעיות, התגבשה גישה כוללת ומקיפה שהנה פרואקטיבית במהותה. הצורך בייעוץ הוא צורך נורמלי, לא פתולוגי, ולכולם הזכות ליהנות מן הייעוץ. הנחת היסוד היא כי כל התלמידים זכאים להזדמנויות מתוכננות ללמוד על עצמם ועל האופן שבו הם יכולים למצות את כוחותיהם ואת ההזדמנויות הנקרות להם.

לשינויים בהנחות היסוד ובאוכלוסיית היעד יש השלכות רבות על אופיו של הייעוץ החינוכי, אשר נדרש לעבור מתפיסה הרואה בייעוץ מפגש פרטני או קבוצתי עם תלמידים בעלי קשיי הסתגלות – לגישה ייעוצית הנטועה באורח החיים היום-יומי בבית-הספר וקשורה בפעילויות המרכזיות של העשייה הבית-ספרית (Watkins, 1998).

על-פי הגישה הטיפולית-הקלינית, העבודה הייעוצית התמקדה בקשר טיפולי ישיר בין היועצים לבין תלמידים בעלי קשיים, ובמגע עם גורמים פנים וחוץ בית-ספריים לצורך תיאום ושכלול הטיפול בתלמידים אלו. לעומתה, העבודה הייעוצית שבמרכזה המיטביות מאופיינת בראייה כוללת ומקיפה הנוגעת בכלל המרכיבים הבית-ספריים, מתוך כוונה להשפיע על עיצובה של התרבות הארגונית של בית-הספר. ממצאי מחקרים מאנגליה, קנדה וארצות הברית מעלים, כי פעילות ייעוצית טובה הממוקדת בייעוץ לכלל בית-הספר זוכה לתמיכה ולשיתוף פעולה מצד כל גורמי המערכת ותורמת לאווירה הבית-ספרית. תכנית כזו תומכת ומשתלבת בתכניות הלימודים ובתכניות החינוכיות וכוללת תכנית התפתחותית פרואקטיבית, המפותחת ומופעלת באופן משותף על-ידי הצוות (Watkins, 1998).

התפתחות הייעוץ כמקצוע המכוון לטיפוח המיטביות משקפת ראייה רחבה ועמוקה יותר של התפקיד הייעוצי, אך אין בה כדי לבטל את הצורך לתת מענה לצורכיהם של תלמידים בעלי קשיים.

מגמה זו מוצאת ביטוייה בהקדמה לגיליון חודש ינואר 1999 של כתב-העת של הארגון הארצי של

מנהלי בתי-הספר העל-יסודיים בארצות הברית, אשר הוקדש לבירור תפקידם של יועצים בבתי-הספר וכותרתו: "היועץ החינוכי: גשר אל התלמידים" (Coy, 1999). נאמר שם, כי "כל התלמידים הנם בו-זמנית גם בעלי כישורים וגם נתונים בסיכון". על בסיס הנחה זו, עיצובה של התכנית הייעוצית בבית-הספר צריך להיות מכוון להחלת תכנית חינוכית-ייעוצית מקיפה הפונה לכלל התלמידים מחד גיסא, ולפיתוח גישה ייעוצית מניעתית שתוכל לזהות ולטפל בתלמידים הזקוקים להתערבות ייחודית, מאידך גיסא.

ראייה זו היא שהנחתה גם את שפ"י בניסוח מטרותיו: "להוביל תהליכים לקידום צמיחה (רגשית, חברתית וקוגניטיבית) של כלל אוכלוסיית התלמידים תוך התחשבות בשונות ובצרכים מיוחדים, כדי להבטיח התפתחות אישית וחברתית תקינה של הלומדים".¹

2. הייעוץ במערכת המטפחת מיטביות: תפקיד בצומת

על-מנת שהמחויבות לטיפול המיטביות תמומש, חייבים להתפתח בבית-הספר תרבות ארגונית ואורח חיים שיסייעו ויאפשרו זאת.

לא היועצים לבדם נושאים באחריות לעיצובו של אורח חיים התומך במיטביות. אולם ליועצים תפקיד ייחודי ומרכזי בתהליך התפתחותו של אורח חיים כזה מתוקף הימצאותם בלב הצמתים המשמעותיים לעשייה הבית-ספרית ומתוקף יכולתם לראייה כוללת ומקיפה. כך יכולים היועצים לזהות כיצד קשורים חלקיה השונים של המערכת זה לזה, מהם צרכיה של המערכת ומהן האמונות המכוונות את העשייה הבית-ספרית.

בהתייחסה לתפקידי הייעוץ בבית-הספר העתידי, מציינת יוסיפון כי "היועץ החינוכי יכול להיות...אחד מבעלי התפקידים העיקריים שיעצבו את תרבותו של בית הספר...היועץ, כמי שמייצג את התלמיד וכמי שאמון על התפתחותו האינטלקטואלית, החברתית והרגשית, יהיה בעל השפעה מרכזית מן ההיבט הזה" (יוסיפון, 1998, עמ' 156).

הראייה הייעוצית הכוללת והמקיפה מוצאת ביטוי ברמות התייחסות שונות:

א. ברמת הפרט

הייעוץ בצומת המפגש בין הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי: בבסיס הגישה המטפחת מיטביות עומדת ראייה הוליסטית של התלמיד. תפקידם של היועצים להבטיח כי ההתייחסות הבית-ספרית אל התלמידים תכוון על-ידי ראיית כלל מאפייניהם.

¹ הגדרת המטרות ומדדי ההצלחה של השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, התשנ"ט.

ב. ברמת המערכת

1. **הייעוץ בצומת המפגיש בין אנשים:** יסודותיו של התפקיד הייעוצי בגישור בין אנשים שונים. "בתוקף הכשרתם ומעמדם בבית-הספר, היועצים החינוכיים יכולים להוות גשר בין ההורים לתלמידים; בין ההורים לבית-הספר; ובין התלמידים והמורים לבין בית-הספר והקהילה. תפקיד היועצים לשרת כמייצגי עניינם של התלמידים, ולמצוא דרכים 'להגיע' אל התלמידים ולקדם לקראת הצלחה, תוך שיתוף הצוות הבית ספרי" (Coy, 1999).

אולם באלו לא די. מיטביות כאורח חיים מחייבת מפגש בין אנשים שונים במערכת – מנהלים, מורים ובעלי תפקידים טיפוליים – לצורך ליבון וביורור עמדותיהם ותפיסותיהם ביחס לתפקידו של בית-הספר כמטפח המיטביות ובדרכים להשגתה.

2. **הייעוץ בצומת המפגיש בין אנשים, תכניות, גישות ושיטות:** הצבת שיקולי טיפוח המיטביות במכלול מערך השיקולים המכוונים את בחירתן של התכניות, הגישות ושיטות הפעולה, משמעה יצירת מפגש בין האנשים – צורכיהם, יכולותיהם וכישוריהם, לבין התכנים, הגישות והשיטות. בחינת הקשרים בין התכניות החינוכיות השונות המופעלות בבית-הספר לבין הגישות ושיטות הפעולה הננקטות לצורך ביצוע התכניות, הנה גורם מפתח בעיצובה של המערכת הבית-ספרית. הימצאותם של היועצים בצמתים המפגישים בין כלל המרכיבים המערכתיים הללו, והשתתפותם בתהליכי הבחירה לגבי הכיוונים הרצויים לפיתוחו של בית-הספר, עשויה להיות בעלת משקל רב בעיצובה של תרבות בית-ספרית המקדמת מיטביות.

הכרת המערכת הבית-ספרית והתוויית דרכי הפעולה הייעוצית מתוך גישה מערכתית הנם תנאי ליכולתם של יועצים להשפיע על פיתוח תרבות בית-ספרית המחויבת למיטביות.

מושגי יסוד בחשיבה מערכתית

1. גישות בחקר ארגונים

תאוריות ארגוניות קלסיות התפתחו עוד בראשית המאה ה-20 על-ידי סוציולוגים ואנשי מדעי הניהול. הסוציולוגים דירקהיים, ובר ומרקס עסקו בניסיונות להבין את השפעות התיעוש על החברה, על אופי העבודה ועל חיי העובדים, תוך שהם מנתחים את השינויים שחלו במבנה ובתפקיד של ארגונים פורמליים.

במקביל, עסקו אנשי מדעי הניהול כטיילור, פאיול וברנארד בחיפוש דרכים להגברת היעילות של ארגונים בהפקת מוצריהם. הנחתם הייתה, כי באמצעות תהליך תכנון רציונלי ניתן להגיע לעיצוב מבנה ותהליכי עבודה ארגוניים אופטימליים שיובילו לתפוקות מְרָביות.

בשנות החמישים הוצגה "התאוריה הכללית של מערכות"², שהציעה הסבר לכלל התופעות, הטבעיות כמו גם החברתיות – החל מן האטום, המולקולה, התא הבודד, האיברים, האורגניזם ועד לרמת היחידים, הקבוצות והחברות. בבסיס התאוריה עומדת הטענה, כי כל התופעות קשורות זו בזו ותופעה מסדר גבוה מכילה את כל התופעות מן הסדר הנמוך ממנה (חברה מכילה קבוצות, קבוצות מכילות יחידים, וכו'). כל אחת מן התופעות הללו הנה מערכת – ועל כל המערכות פועלים אותם חוקים ועקרונות. אולם למרות האחידות התאורטית, המדגישה את הדומה בין התופעות, התאוריה גם מכירה באפיוניהן הייחודיים של התופעות השונות.

האסכולה המודרנית של ארגונים, שהתפתחה מאמצע המאה העשרים, שאבה את רעיונותיה מהתאוריה הכללית של מערכות, והיא עסקה בחיפוש הסברים להתפתחותן של צורות ארגוניות שונות ובניסיון להבין את טיב הקשרים בין צורות ומבנים של ארגונים לבין תוצריהם. ההנחה הייתה, כי באמצעות השימוש במתודות חקירה מדעיות רציונליות ואובייקטיביות ניתן לזהות את מרכיבי המערכת הארגונית ולעמוד על הקשרים הסיבתיים המתקיימים ביניהם.

בשנות השמונים התפתחה האסכולה הסמלית-פרשנית לארגונים, הטוענת כי לתופעות עצמן אין קיום אובייקטיבי; כל קיומן אינו אלא מתוקף המשמעות שבני האדם מייחסים להן. הארגון איננו ישות

² התאוריה הוצגה על-ידי הביו-פיזיולוג הגרמני לדוויג וון ברטלנפי (Bertalanffy, 1968).

ממשית – אלא תוצר החשיבה המשותפת של השותפים לתהליך ההתארגנות. עניינה של האסכולה הקמלית-פרשנית הוא בהבנת המשמעויות שאנשים מייחסים לארגון ולתופעות ארגוניות. הארגון נתפס בעיני חבריו כמערכת תרבותית שלחבריה ערכים, מסורות ודפוסי התנהגות משותפים, ותפיסה זו משפיעה על אופן תפקודם וציפיותיהם של האנשים בארגון.

האסכולה הפוסט-מודרנית של ארגונים, שהתפתחה בשנות התשעים, קוראת תיגר על האסכולה המודרנית המניחה כי באמצעות הרציונליות ניתן להגיע לשורש האמת ולמתן הסברים אחידים וכלליים לכלל הארגונים ולכל התופעות המתרחשות בהם. "העמדה הפוסטמודרנית...דוחה את היומרה לאובייקטיביות ולאוניברסליות של ה"תבונה" כפיקציה או כמיתוס שהתפתח בהקשר היסטורי ותרבותי ספציפי, המשרת את האינטרסים של הקבוצה החברתית שאימצה אותו" (אלוני, תשנ"ו, עמ' 37). טענתם היא כי הידע האנושי הוא חלקי, וכי התופעות הארגוניות רבות פנים ומגוונות, ולפיכך לא ניתן להגיע להכללות שתסברנה את כלל התופעות הארגוניות. תופעות אלו ניתנות להסבר על רקע סביבתן התרבותית, הערכית והחברתית. עוד הם טוענים, כי לרציונליות אין יתרון על פני דרכי ידיעה אחרות – כגון אינטואיציה או חוויה והתנסות, ולפיכך יש לבחון את הארגון מנקודות הראות השונות של מי שנמצא עמו במגע. תפיסת הארגון בעיני מנהליו אינה כתפיסתם של הלקוחות או העובדים.

הדיון בגישה המערכתית בחוברת זו מתבסס במידה רבה על תפיסותיה של האסכולה המודרנית, תוך שילובם של רעיונות מן האסכולה הקמלית-פרשנית ומן האסכולה הפוסט-מודרנית.

2. הארגון ומאפייניו

במעגלי חיים שונים אנו פוגשים בארגונים ופועלים במסגרתם. אנו עובדים, לומדים, מקבלים טיפול רפואי, ורוכשים מוצרים במסגרות ארגוניות שונות.

הגדרות הארגון כמוסד חברתי הן מרובות, ומשקפות תפיסות וגישות תאורטיות שונות. אחת ההגדרות ל"ארגון" מתמקדת במהות הפעולה המארגנת כפעולה של התאמה בין אנשים ומטלות: "הארגון הוא תהליך שבו נעשית התאמה בין המטלה על התכונות הדרושות למימושה, לבין האנשים המבצעים אותה" (Sheldon, 1923).

הגדרות אחרות מעמידות במרכזן את תפקידי הארגון: "ארגונים הנם יחידות חברתיות המיועדות להשיג מטרות מוגדרות". הגדרה זו מניחה כי הארגון הוא המסגרת הטובה ביותר למימוש המטרות שאותן מבקשים לקדם (Etzioni, 1964).

גישה אחרת קושרת בין תפקידי הארגון ואופן פעולתו: "ארגונים הם מערכות חברתיות תכליתיות המפיקות מוצרים או שירותים באמצעות מעגלי פעולה מתואמים ומבוקרים" (סמואל, 1990).

ההגדרה השואבת מגישת המערכות הטבעיות, מדגישה את שאיפתם ופעולותיהם של חברי הארגון להבטיח את הישרדותו, בעוד שעל-פי גישת המערכות הפתוחות הגדרת הארגון היא: "קואליציות של

קבוצות אינטרס משתנות, המפתחות מטרות משותפות תוך משא ומתן; המבנה, הפעילויות, והתוצאות קשורים באופן הדוק לגורמים סביבתיים" (Scott, 1992).

הגישה הסטרוקטורלית לארגונים מניחה כי הארגון הנו סינרגטי, ומרכיביו – ביחד – יוצרים ישות שאיכותה גדולה מצירוף האיכויות של מרכיביה.

הגישה האינדוידואלית לארגונים טוענת כי המהותי לארגון הוא התנהגותם של היחידים המרכיבים אותו. הטענה היא כי "Organizations do not behave. People do".

על בסיס צירוף היסודות בהגדרות השונות ניתן לזהות בארגונים את הרכיבים הבאים:

- פעולת הארגון מתואמת לצורך השגת מטרות מוגדרות.
- ארגונים הנם דינמיים ומושפעים מסביבתם.
- ארגונים נוצרים כדי לבצע מטלות שהן גדולות מכדי שאדם אחד יוכל לבצען.
- ארגונים תלויים בהתנהגותם של פרטים המרכיבים אותם.
- בארגון נוצר מאגר כישורים ויכולות המאפשר השגת הישגים גבוהים ומחייב תיאום בין מבצעי המשימות החלקיות.

לשאלה מהו החשוב והמהותי ביותר בפעילות הארגון – אין מענה אחיד והיא תלויה בנקודת ראותו של המשיב: מהנדסים בתעשייה יראו כמהותי לארגון את מידת היעילות שבה מבוצעות פעולות שונות; סוציולוגים ידגישו את המבנים, התהליכים והקבוצות המרכיבים את הארגון; אנשי בריאות הנפש יעמדו על מערך יחסי הגומלין בין האדם והמסגרת הארגונית כדבר המהותי לארגון, ואילו מבחינתם של עובדים רבים מערך התגמולים בארגון נתפס כמאפיין המרכזי.

למרות שארגונים מכוונים למימושן של מטרות שונות בתכלית, לכולם אפיונים משותפים:

- לכל ארגון יש שם ("בית-הספר ע"ש יצחק רבין", "אינטל").
- לארגונים יש ייצוגים סמליים – כגון לוגו, תלבושת.
- ארגונים הנם ישויות הכפופות לחוק ואחראיות בפניו על מעשי האנשים ומחדליהם.
- כל ארגון הוא יחידה משקית מבחינה כלכלית, יחידה המחויבת בניהול פעולותיה הכספיות.
- גבולות הארגון מוגדרים על-ידי השייכות אליו. אולם ההשתייכות לארגון אינה מוחלטת והיא מוגבלת בזמן (שעות עבודה למשל), תפקיד, רמת המעורבות הרגשית, כמו גם סוג הפעולות המתבצעות בו והכישורים הנדרשים לביצוען.

- הארגון מתקיים כמסגרת קבועה וקיומו אינו מותנה בהכרח באנשים המסוימים המשתייכים אליו בזמן נתון. הארגון לא חדל להתקיים עקב עזיבתם או הצטרפותם של אנשים. לעומת זאת, כאשר תוצרי הארגון הופכים לחסרי ערך – סיכוייו של הארגון להמשיך ולהתקיים מעטים.

3. הארגון בראיה מערכתית: מרכיבים ומודלים לאבחון ומיפוי

א. מערכות לסוגיהן³

יסודה של תורת המערכות בתאוריות השדה בפיסיקה, ועיקר עיסוקה בבעיות של יחסים, מבנה ותלות הדדית בין החלקים המרכיבים את השלם.

מערכת מוגדרת כ"יחידה שלמה שחלקיה קשורים זה בזה ומשפיעים זה על זה בפעולתם לצורך השגתה של מטרה משותפת" (Senge, Kleiner, Roberts, Ross & Smith, 1994).

מן ההגדרה עולה כי נדרשים שני תנאים על-מנת שאוסף מרכיבים ייפך למערכת:

- קיומה של מטרה משותפת הקושרת בין החלקים.
- קיומה של מערכת קשרי גומלין והשפעה הדדית בין חלקי המערכת.

ישנם שני סוגי מערכות:

- מערכת "סגורה" – זוהי מערכת הנושאת את עצמה. הפיסיקה, על ענפיה, התמקדה במערכות סגורות המתקיימות בבידוד מסביבתן, ופועלות על בסיס אנרגיות ומנגנונים פנימיים, המכוונים אותן.

על-פי המודל הפיסיקלי הקיברנטי,⁴ מערכות סגורות הן מערכות המווסתות את עצמן: מרגע שנתקבלה האנרגיה הבסיסית להפעלתן, יש להן את היכולת לפיקוח עצמי והן מסוגלות להחזיר את המערכת למצב של איזון, תוך שהן משתמשות במנגנוני משוב המדווחים על סטיותיהן מן המצב הרצוי.

- מערכת "פתוחה" – הנה מערכת המתקיימת ופועלת תוך קשרי גומלין עם סביבתה. מערכת פתוחה מקבלת תשומות מסביבתה ומושפעת מן התמורות המתרחשות בה. ייבוא המשאבים הנחוצים לקיומה של המערכת מן הסביבה תורם ליכולתה להמשיך ולשרוד (חוק האנטרופיה השלילית).⁵

³ "מערכת" – system. מקור המילה מיוונית (sunustanai), שפירושו: לגרום להיות ביחד.

⁴ התאוריה הקיברנטית עוסקת באופן פעולתן של מערכות ובדרך שבה הן מתקשרות עם מערכות אחרות.

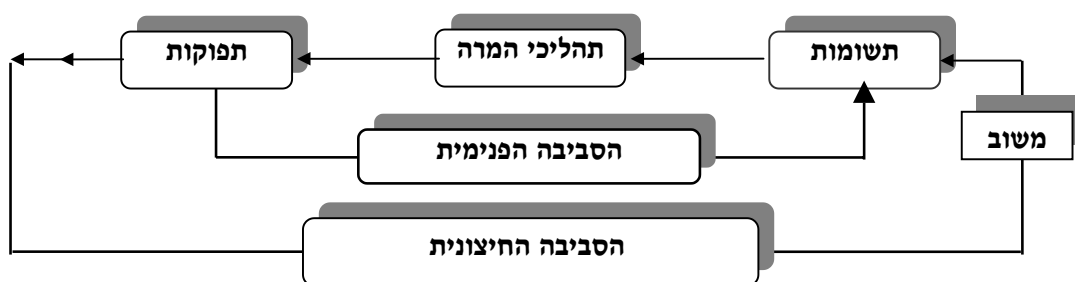
⁵ על-פי החוק השני של התרמודינמיקה, חוק האנטרופיה, מערכות נוטות להתפורר בשל נטייתן להגיע לשחרור מוחלט מהכוחות הכופים סדר מסוים. אנטרופיה שלילית הנה תהליך שבו נמנעת ההתפוררות.

במסגרת התהליכים המתרחשים במערכת, מומרות התשומות לתפוקות. חלק מן התפוקות מוחזרות אל המערכת ומשמשות כמשאב המאפשר את המשך פעילותה, ואילו החלק האחר מיוצא אל הסביבה.

ארגונים הנם מערכות חברתיות המורכבות מיחידות שונות – אנושיות, חומריות ותהליכיות. מתוקף הגדרת המערכת, מתקיימים בארגון יחסי גומלין בין יחידות אלו והן מכוונות כולן להשגת מטרת הארגון. בהיות הארגונים מערכות פתוחות, הם מתקיימים מתוך יחסי גומלין עם סביבתם.

ב. מרכיבי המערכת הפתוחה

תרשים 1: הארגון - כמערכת פתוחה⁶



בתרשים 1 מוצג מבנה הארגון כמערכת פתוחה. כפי שעולה מן התרשים, למערכת החברתית כמערכת פתוחה מספר מאפיינים:

- היא מושפעת מן התמורות המתרחשות בסביבה ומשפיעות עליה.
- קיומה מותנה במשאבים המיובאים מן הסביבה, ואלו משמשים כמקור אנרגיה המבטיח את פעולתה של המערכת.
- המשאבים משתנים באמצעות תהליכי המרה, המורכבים מסדרת פעולות המשלימות או תלויות זו בזו לצורך יצירת התפוקה המשותפת.
- תפוקות המערכת מוצאות אל הסביבה, ובכך מתאפשר חידוש מאגר האנרגיות הנדרשות לצורך ההמשכיות במחזור הפעילות.
- לצורך שמירת האיזון במערכת מופעלים תהליכי בקרה ומשוב.

⁶ המודל הוצע על-ידי כץ וקהאן, 1977.

- על-מנת להמשיך ולהתקיים בתוך מערך הכוחות הפועלים בסביבתה, המערכת פועלת באופן מתמיד להשתכללות ולהתמחות. כך נוצרים במערכת שונות ובידול בתפקידים.
- לצורך הבנת התהליכים המתרחשים במערכות פתוחות ולשם פיתוח חשיבה מערכתית, חשוב לעמוד על מאפייני הארגון על היבטיו השונים תוך התייחסות לארבע סוגיות אלו (Banathy, 1996):
1. זיהוי הרכיבים – או התת-מערכות אשר מרכיבים את המערכת הארגונית.
 2. ברור הקשרים הקיימים בין התת-מערכות.
 3. בחינת השינויים המתרחשים בתת-מערכות והשלכותיהם על המערכת כולה.
 4. בחינת קשריה של המערכת עם סביבתה.
- ברור סוגיות אלו מחייב לעמוד על מאפייניה של הסביבה הפנים ארגונית ובה בעת להכיר ולזהות את המגמות המאפיינות את סביבתה החיצונית ואת יחסי הגומלין המתקיימים ביניהן.

ג. סביבתה הפנימית של המערכת

כל מערכת מכילה מספר רב של רכיבים, או תת-מערכות, המשולבים במבנים ובתהליכים מורכבים. לכל אחד מן הרכיבים איכויות ייחודיות התורמות לתפקודה של המערכת כולה.

כל אחת מהתת-מערכות בארגון פועלת באופן עצמאי, אולם בהיותן רכיבים במערכת שלמה אחת – הן מקיימות ביניהן יחסי תלות, הדוקים או רופפים.

בספרות הארגונית מוצע מגוון רחב של גישות לזיהוי התת-מערכות ואלו משקפות עמדות תאורטיות שונות. אולם כל הגישות מניחות כי לקשרי הגומלין הקיימים בין התת-מערכות יש תפקיד מרכזי בעיצובה של המערכת.

”ארגון שניתן להוסיף לו חלקים או לצמצם את מספרם בלי לשנות באופן ניכר את דרך ההתארגנות שלו הינו ארגון שיחידותיו מחוברות זו לזו בחיבור רופף... בארגון כזה אין שינוי בחלק אחד... גורר בעקבותיו שינוי בחלק אחר, והחלקים השונים מוסיפים לפעול באין מפריע” (שרן ושחר, 1990, עמ’ 28–29).

בשל הקשרים הרופפים, אירועים המתרחשים בחלק אחד של הארגון כמעט ואינם משפיעים על המתרחש בחלקו האחר. מבנה הקשרים והתקשורת בין חלקי המערכת בארגון שחיבוריו רופפים – הם פשוטים וחד-ממדיים. לחלופין, ארגון בעל חיבורים הדוקים מתאפיין ברכיבים הקשורים זה בזה בקשר המוביל לכך ששינוי באחד הרכיבים עשוי להשפיע על הרכיבים האחרים.

החיבורים הרופפים מבטיחים כי במידה שאחד ממרכיבי המערכת איננו פועל כראוי – לא תהיה קריסה כללית בתפקודה של המערכת כולה. אולם מערכת איננה יכולה להתקיים ללא קשר כלשהו בין

רכיביה. תלות הדדית בין רכיבי המערכת מבטיחה כי מטרות הארגון תתממשנה וכי האנרגיות הארגוניות תגויסנה למימוש מטרות אלו. נדרש, לפיכך, איזון בין מידת התלות והקשר בין מרכיבי המערכת לבין המידה שבה כל אחד מן הרכיבים פועל באופן עצמאי ובלתי תלוי ברכיבים האחרים.

◀ מודלים לאבחון ומפוי - זיהוי תת המערכות

כפי שעולה מתרשים 1, מערכות מושתתות על תשומות, על תהליכי המרה ועל תפוקות. אולם לצורך הבנת הארגון, יש חשיבות להתבונן במדוקדק יותר במרכיביו של כל אחד מיסודות אלו. הבחירה כיצד למפות ולנתח מערכת ארגונית קשורה קשר הדוק למטרות שלשמן נערך ניתוח המערכת, והיא מושפעת מן הגישה התאורטית שעליה נשענים. בחרנו להציג מספר מודלים⁷ ולסווגם על-פי אפיוניהם המרכזיים:

גישה א: בחינת כלל רכיבי המערכת ומיונם לקטגוריות

התבוננות במערכת על-פי גישה זו, מניחה כי כל אחד מרכיבי המערכת עשוי לתרום לתפקודו ולהתפתחותו של הארגון וכי צירוף כלל הרכיבים יוצר את איכותו הייחודית של הארגון.

המודל הארגוני של פיטרס ווטרמן 7-S Framework (Peters & Waterman, 1982)

פיטרס ווטרמן מניחים כי המערכת מורכבת משבע קבוצות רכיבים הקשורות זו בזו ומקיימות ביניהן יחסי גומלין.

שבע קבוצות הרכיבים הן:

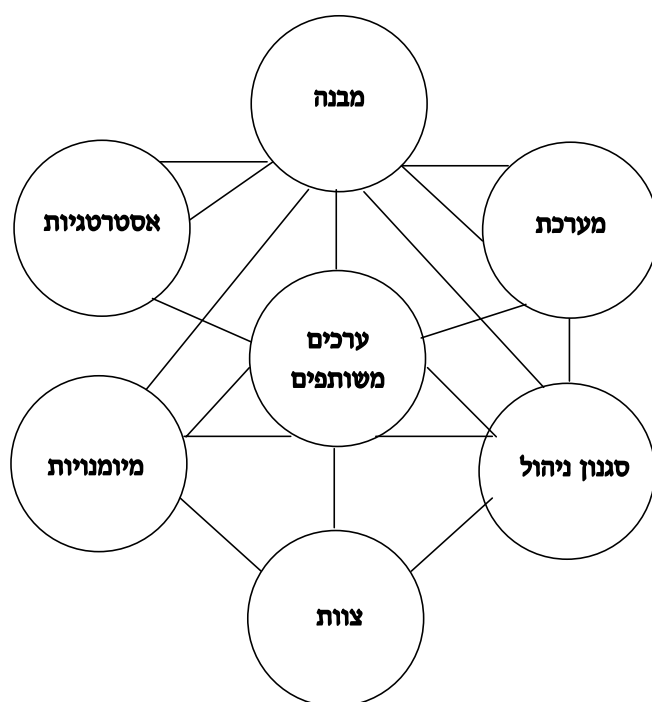
- **אסטרטגיה (Strategy):** התפיסות המעצבות והמכוונות את פעילותו של הארגון.
- **שיטה (System):** השיטות והתהליכים הננקטים לצורך ביצוע משימות הארגון.
- **מבנה (Structure):** חלוקת הכוח, הסמכות והאחריות בארגון ומבנה התפקידים המתקיים בו.
- **סגנון הניהול (Style):** אופן ניהולו של הארגון – האם הוא ריכוזי או מבוזר; האם ההנהלה ממוקדת במשימות ובביצוען או באנשים.
- **מיומנויות (Skills):** זיהוי המיומנויות והכשרים הנדרשים לצורך ביצוע המשימות השונות בארגון.
- **צוות (Staff):** הרכב הצוות, כישוריו, אפיוניו הדמוגרפיים, השכלתו, וכו'.
- **ערכים משותפים (Shared Values):** התשתית הערכית המשותפת לכלל חברי הארגון.

⁷ דוגמה לשימוש בכלי לאבחון המערכת ניתן למצוא בפרק ב'.

כפי שעולה מתרשים 2, ליבת הארגון היא הערכים המשותפים לחברי הארגון; הם הגרעין המלכד וקושר בין כל מרכיביו האחרים. אולם גם כל המרכיבים האחרים מקיימים ביניהם קשרי גומלין, ומשפיעים ומושפעים זה מזה.

פיטרס ווטרמן מניחים כי זיהוי מאפייניה של כל אחת משבע הקטגוריות הללו במערכת נתונה עשוי לתרום להבנת מהותה של המערכת ולספק נתונים על אופייה ועל מצבה בזמן נתון, ובכך לשמש מסד שעל-פיו תתקבלנה הכרעות לגבי המשך פעילותה.

תרשים 2: רכיבי המערכת על-פי פיטרס ווטרמן



המודל הארגוני של פוקס: רכיבים פסיים, אנושיים ורוחניים (פוקס 1995)

פוקס מזהה במערכת הבית-ספרית שלושה סוגי רכיבים, המקיימים ביניהם יחסי גומלין:

1. רכיבים פסיים ובהם:

- מרחב וחומר – המבנה, הציוד, חדרי הכיתות, החצר, וכו'.
- פדגוגיה – תכניות לימודיות, אסטרטגיות הוראה.

2. רכיבים אנושיים הכוללים את:

- המשאבים האנושיים בבית-הספר – התלמידים, המורים, בעלי התפקידים, חברי ההנהלה, הצוות הטיפולי, אנשי הקהילה, עובדי המנהלה, וכו'.
- המנגנונים המעוצבים בידי בעלי התפקידים השונים במערכת – דפוסי שיתוף הפעולה, ערוצי התקשורת, דפוסי קבלת ההחלטות, וכו'.
- הארגון – חלוקת התפקידים, חלוקת הזמן, מסגרות להתפתחות מקצועית, סוגי הקשרים הנרקמים עם הסביבה החיצונית, המשאבים.

3. רכיב רוחני שעניינו:

- האידיאולוגיה המכוונת את בית-הספר, החזון החינוכי, מערכת הערכים המשתקפים בעשייה היום-יומית, וכו'.

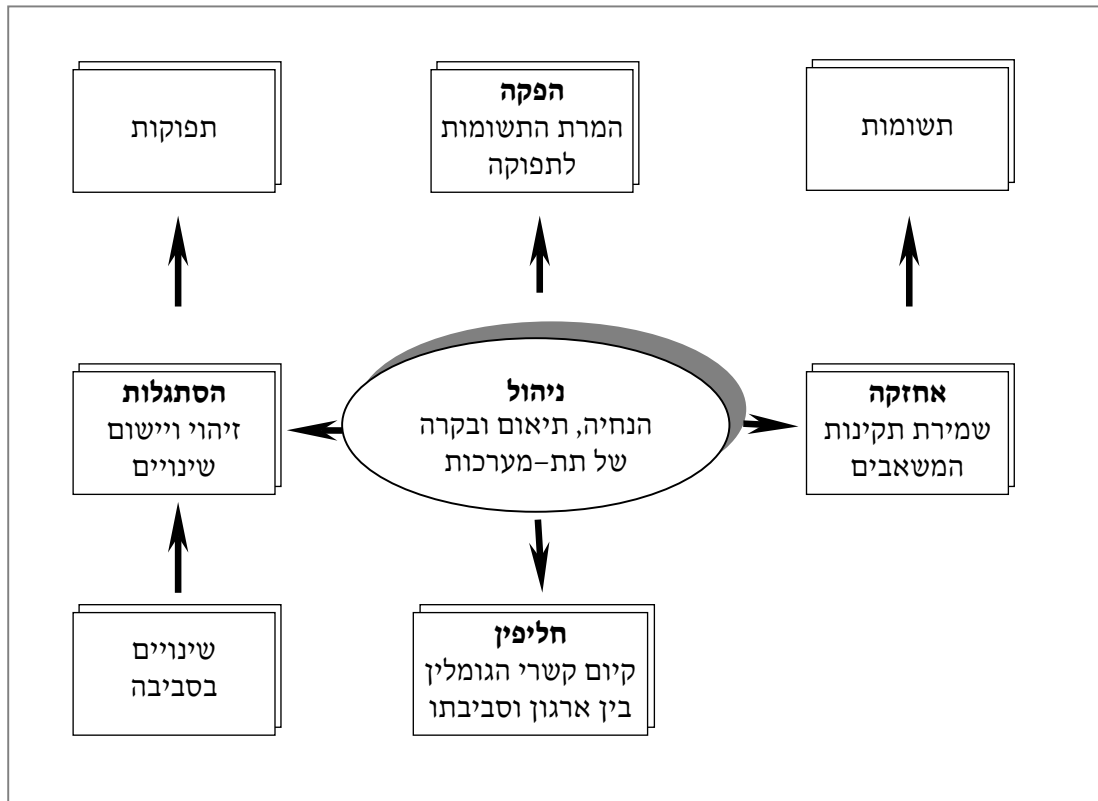
גישה ב: זיהוי מוקד מרכזי המגדיר את מהותה של המערכת

ההנחה העומדת בבסיס גישה זו היא שישנו ממד מרכזי ומהותי לקיומה של מערכת (למשל תפקודים, יחסים, או תהליכים) המהווה מסגרת מארגנת לתת-מערכות המייצגות את האופניות השונות שמקבל ממד מרכזי זה. במודל המובא להלן – הממד המרכזי הנו התפקודים המתבצעים במערכת, כשכל תת-מערכת מתמחה בתפקוד מסוים.

מיון התת-מערכות על-פי תפקודיהן (כץ וקהאן, 1997):

כפי שעולה מתרשים 3, בכל ארגון קיימות ופועלות חמש תת-מערכות, אשר כל אחת מהן מתמחה בתפקודים הייחודיים לה – כשתת-מערכת הניהול מקשרת ומתאמת בין פעולותיהן של התת-מערכות האחרות.

תרשים 3: התת-מערכות - והתמחותן התפקידית⁸



תפקידי התת-מערכות:

- **תת-מערכת ההפקה:** עוסקת בהמרת התשומות לתפוקות. זוהי הליבה הטכנית של הארגון ובה מופקים מוצרים.
- **תת-מערכת האחזקה:** אחראית לתקינות משאבי הארגון ומתמקדת בטיפול ובשיפור כוח האדם, הציוד והמבנים. מערכת האחזקה כוללת את פעולות ההדרכה, פיתוח הצוות, פעולות המתמקדות בדאגה לרווחה, וכן את הפעילויות המנהליות והתחזוקה הפיסית.
- **תת-מערכת החליפין:** מקיימת קשרי גומלין בין הארגון לסביבתו החיצונית. היא פועלת להשגת התשומות ולהעברת התפוקות. זוהי תת-מערכת שבאחריותה השגת משאבים.
- **תת-מערכת ההסתגלות:** מזהה, מאבחנת ומיישמת שינויים וחידושים בארגון מתוך היענות לשינויים בסביבה החיצונית, כדי להבטיח את הסתגלות הארגון למציאות. תפקידה של תת-מערכת זו להבטיח כי הארגון יתאים עצמו הן לשינויים המתרחשים מחוצה לו והן לשינויים הנתבעים עקב תהליכים פנים ארגוניים.

8 התרשים עובד בהסתמך על סמואל, 1990, עמ' 24.

- **תת-מערכת הניהול:** אחראית להנחיה, בקרה ותיאום בין פעולותיהן של התת-מערכות האחרות בארגון.

התפיסה המערכתית העולה ממודל זה מניחה כי התפקודים השונים של התת-מערכות נוגעים ביסודות השונים של המערכת: תת-מערכת האחזקה קשורה בתהליכים הנוגעים בתשומות; תת-מערכת ההפקה מתמחה בקשר שבין התשומות והתפוקות; תת-מערכת ההסתגלות ותת-מערכת החליפין מתמחות בקשר שבין המערכת וסביבתה. בכל אחת מהתת-מערכות מתבצע מגוון רחב של פעולות ומטלות. התבוננות במאפייניה של כל אחת מהתת-מערכות עשויה לזרוק אור על אופן ביצוען של המטלות הארגוניות השונות, על יחסי הגומלין המתקיימים בין התת-מערכות ועל השפעתם המצטברת על תפקודה של כלל המערכת.

גישה ג: המערכת כרשת רכיבים המשלימים זה את זה

על-פי גישה זו, המערכת מורכבת מקבוצות רכיבים הקשורים זה בזה ומשלימים זה את זה, כשלכל אחד מהם תפקיד ייחודי התורם לעיצובה של המערכת. צירוף הרכיבים השונים הוא המקנה למערכת את ייחודה.

עיצוב המערכת - יעדים, תהליכים וסביבה (Jenks, 1998):

בתרשים 4 מוצג מודל, שלפיו המערכת מורכבת משלוש קבוצות רכיבים השונות זו מזו, כשצירופן יחד יוצר את המסגרת המערכתית השלמה.

■ היעדים, המשימות והמבנים:

ביסודה של כל מערכת חברתית ישנו יעד המגדיר את סיבת קיומה. על-מנת שיעדי המערכת יושגו, נדרשים חברי הארגון לבצע משימות מוגדרות שצירופן מוביל להשגת היעדים. כדי שניתן יהיה לבצע את המשימות באופן ההולם את יעדי המערכת, יש צורך בעיצוב מבנים ארגוניים שיבטיחו תנאים מיטביים לביצוען.

■ התהליכים הארגוניים:

התהליכים המופעלים בארגון הם אמצעים למימוש מטרות הארגון, במערך דינמי המאפיין את החיים הארגוניים ניתן למיין את התהליכים המתרחשים בארגון לשלושה סוגים:

תהליכי תקשורת: תהליכי התקשורת מתקיימים הן במערך הפנים ארגוני – בין העובדים, בעלי התפקידים השונים וההנהלה, והן במערך החוץ ארגוני – בקשר שבין הארגון לסביבתו.

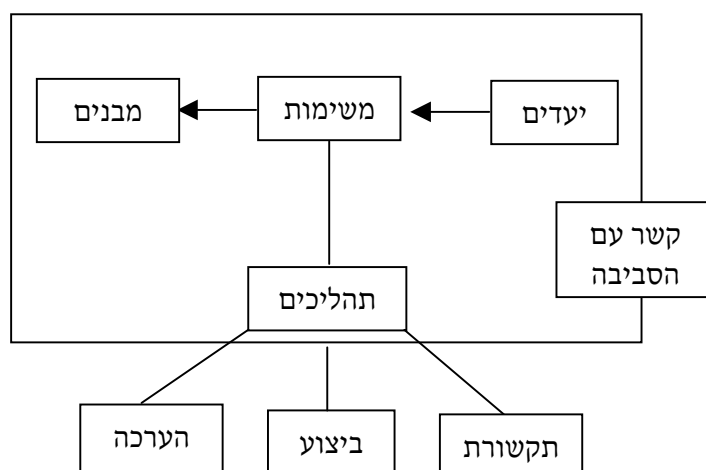
תהליכי ביצוע: הביצוע כולל שיטות, נוהלי עבודה ודרכי פעולה שבאמצעותם הארגון פועל לשם מימוש משימותיו.

תהליכי הערכה ובקרה: ההערכה והבקרה מאפשרות לבחון את תפקודי המערכת וביצועה, תוך התייחסות למדדי הצלחה שגובשו בה. איסוף הנתונים, ניתוחם והשוואתם למדדי הצלחה מוגדרים מאפשרים הסקת מסקנות ביחס לשינויים שיש לבצע כדי להביא לשיפור ביצועיה של המערכת.

■ סביבת הארגון:

סביבת הארגון מורכבת מלקוחות ומגורמים אחרים שעמם הארגון מקיים קשרי גומלין.

תרשים 4: המערכת כצירוף של יעדים, תהליכים וסביבה



◀ התרבות הארגונית

לכל ארגון תרבות ייחודית משלו – והיא מוגדרת כמכלול הנחות, הערכים, והמוסכמות החברתיות המשותפים לחברי הארגון.

השפעותיה של התרבות הארגונית הן רבות. היא המבנה את מחויבותם של חברי הארגון כלפי הארגון; באמצעותה מעוצבים דפוסי התקשורת, נקבעים תהליכי קבלת ההחלטות ומוגדרים תחומי ההתמקדות של הארגון.

בראשית שנות השמונים, הציג הפסיכולוג החברתי, אדגר שיין, תיאוריה על תרבות ארגונית (Schein, 1985). לשיטתו, התרבות הארגונית מתקיימת בשלוש רמות היוצרות יחד את המארג הארגוני: בלב התרבות הארגונית, ברמה העמוקה והסמויה ביותר, מצויות האמונות והנחות היסוד; על בסיסן מתפתחים הערכים ונורמות ההתנהגות; וברמה הגלויה ביותר מצויים הסמלים, הטקסים ודפוסי ההתנהגות.

הרובד הסמוי: אמונות והנחות יסוד

הגרעין הבסיסי והעמוק ביותר של התרבות הארגונית טמון באמונות ובהנחות היסוד. אלו נבנות על בסיס התפיסות שיש לחברי הארגון ביחס למציאות ומהותה, אשר משפיעות על אופן חשיבתם והרגשתם. הנחות אלו אינן מודעות בדרך-כלל וחברי הארגון מתקשים להגדירן עבור השותפים לארגון. הנחות אלו הן בבחינת האמת (בה"א הידיעה) שאינה ניתנת לערעור, ותפיסתם ביחס לאמת זו חודרת לכל תחומי החיים הארגוניים ומשפיעה על טיב ההתנסויות שלהן היא נוגעת.

ההנחות והאמונות נוגעות לתחומים שונים כגון:

- טיב הקשרים בין הארגון לבין סביבתו.
- תפיסת הזמן.
- תפיסות ביחס לטבע האדם.

בין הסמוי לגלוי: ערכים ונורמות התנהגות

ערכים ארגוניים הם העקרונות החברתיים, המטרות, והסטנדרטים המגדירים את מה שנתפס כחשוב בעיני חברי הארגון, והם המהווים את הבסיס לשיפוט של מה ראוי או בלתי ראוי להיעשות במסגרת הארגון.

נורמות ההתנהגות קשורות באופן הדוק למערכת הערכים הארגוניים והן המגדירות את כללי ההתנהגות שחברי הארגון מצופים לעמוד בהם. בעוד שהאמונות והנחות היסוד אינן גלויות ומודעות, הרי שמודעות חברי הארגון לנורמות ולערכים הארגוניים רבה יותר, והיא מתעוררת בעיקר בשעה שיש ניסיונות לשנות ערכים ונורמות אלו או לקרוא עליהם תיגר.

הרובד הגלוי: הסמלים, הטקסים ודפוסי ההתנהגות

אלו הן העדויות הגלויות והממשיות לקיומם של נורמות, ערכים, אמונות והנחות יסוד בארגון. חברי הארגון מפתחים דפוסי התנהגות מסוימים; יש בארגון חפצים המקבלים משמעות או תפקיד ייחודיים; יכולות להתפתח מטבעות לשון ייחודיות, טקסים טיפוסיים ומסורות. אלו גלויים לעין כול ויכולים להעיד על מרכיבי העומק של תרבות הארגון.

ד. סביבתה החיצונית של המערכת

הארגון כמערכת פתוחה מתקיים תוך יחסי גומלין עם סביבתו. הארגון תלוי במשאבים המתקבלים מן הסביבה, וכן בציפיות ובדרישות שמציבה הסביבה לארגון. אולם הארגון גם משפיע על הסביבה – הוא מייצא אליה את מוצריו, ומהווה חלק מרשתות הקשרים המצויים בסביבה.

סביבתו החיצונית של הארגון מורכבת מארבעה מרכיבים: כלכליים, פוליטיים, חברתיים-תרבותיים וטכנולוגיים.

מעגלי הקשר של הארגון עם סביבתו מגוונים, ועוצמת הקשר משתנה בהתאם למידת תלותו בגורמי הסביבה: במעגל הראשון מצויים גורמים שעמם הארגון מקיים קשר מְדִי ותכוף, והקשורים ישירות

בתהליכי ההמרה ובטכנולוגיות הארגוניות – ובהם לקוחות, ספקים, מתחרים, שותפים, ורשויות שלטון וחוק.

המעגל השני מורכב מגורמי סביבה שעמם הארגון קשור בקשר לא תדיר ואשר השפעתם על הארגון וסביבתו המידית עקיפה – ובהם המערכת הפוליטית, המערכת הכלכלית, מוסדות חברתיים, המערכת התרבותית ומערכת החוק.

המעגל השלישי הוא זה של הסביבה והתרבות העולמית.

ראשית האלף השלישי מאופיין בהשתנות רבה. הטענה היא כי הדבר הקבוע ביותר בתקופתנו הוא ההשתנות. שינויים תכופים יוצרים סביבה המאופיינת במידה גבוהה של אי-ודאות, המקשה על יכולת הניבוי ומעוררת חוסר ביטחון ותחושה של חוסר יציבות.

חוקרים עוסקים בדימוי של אָשָׁד או מַפָּל כדי לתאר את תפקודם של ארגונים במציאות זו: שוב אין זה ניווט באגם שקט ושָׁלו, אלא ניווט במים אדירים העלולים להסיט כל רגע את הסירה ממסלולה ולמנוע ממנה להגיע למחוז חפצה. חיזוק לתחושה זו של אי-ודאות ומוגבלות נותנת תאוריית הכאוס: "אפקט הפרפר" כדימוי מרכזי, מציג תמונת עולם שיש בה ערעור על החשיבה המודרנית הבנוי על מדידה מדויקת, ניתוח וחיזוי" (ברקול, 1998).

מציאות כזו מחייבת התארגנות גמישה שתאפשר היערכות מחודשת במענה למגוון הרחב של משתנים המאפיינים את הסביבה ולאור השינויים המתרחשים בה.

המציאות החברתית בתקופתנו גם מאופיינת במורכבות גבוהה. בין המשתנים הרבים הפועלים ומשפיעים על חיינו נמנה כאן רק אחדים: העמקת התפיסות החברתיות המדגישות את זכויות הפרט והמטילות מגבלות על מידת מעורבותה של החברה בחייו; החשיפה למידע רב ומגוון המתחדש בקצב מהיר; והגלובליזציה הפותחת את החברה להשפעות וקשרים חוצי גבולות.

ארגונים, ובתי-ספר בכלל זה, מתפקדים במציאות מורכבת ומשתנה. הם פועלים במציאות בלתי לינארית, המאופיינת בערעור מערכת היחסים שהייתה בין הארגון לסביבתו ומתקשים, לכן, לצפות אֵילו שינויים יחולו בסביבה וכיצד הם ישפיעו על הארגון פנימה (Sergiovanni, 1995).

דיון בקשרי הארגון עם סביבתו מעלה שאלות ביחס לגבולותיו של הארגון: האם גבולות הארגון הנם קבועים או גמישים? מה שייך לארגון פנימה ומה מוגדר כחלק מסביבתו של הארגון?

כאמור, ההשתנות והמורכבות הרבה המאפיינות את הסביבה מחייבות את הארגון לשמור על גמישות רבה, על יכולת השתנות ועל התאמה לנסיבות המתחדשות. גבולות נוקשים מגבילים את יכולתו של הארגון להתאים עצמו לסביבתו ולאתגרים שהיא מעמידה בפניו. מכאן, שהגדרה של מה ששייך לארגון פנימה ומה מצוי מחוצה לו איננה קבועה אלא מותאמת לנסיבות ולצרכים.

גם הגדרת הסביבה המשמעותית לארגון איננה קבועה. זהו תהליך של תשומת לב ופרשנות. כל ארגון מחליט אילו מרכיבים בסביבה הנם בעלי משמעות ואילו מרכיבים אינם רלוונטיים בעבורו.

4. בית-הספר כמערכת פתוחה

בית-הספר הוא ארגון ולכן חלות עליו ההגדרות הכלליות הנוגעות בארגונים. עם זאת, בית-הספר הוא ארגון בעל מאפיינים ייחודיים:

א. ככל ארגון, יש לבית-הספר מטרות מוגדרות המכוונות את פעילותו. בהיותו ארגון חברתי-ציבורי בית-הספר פועל למען השגת היעדים שמציבות הרשויות שמטעמן הוא פועל. אולם לזיקה הקיימת בין בית-הספר והחברה על רשויותיה, השלכות רבות על מידת האוטונומיה שיש לו בהגדרת מטרותיו – שכן אלו נובעות ומתחייבות מן המדיניות הנקבעת על-ידי הרשויות הציבוריות.

ב. העובדה כי עיקר פעולותיו של בית-הספר כארגון הן פעולות תהליכיות – המבוססות על קשר אינטנסיבי, יום-יומי, הנמשך לאורך זמן, הכולל התייחסות קוגניטיבית והתייחסות רגשית – מגדירה את מהותו הייחודית: "בית הספר אינו הבניין והחצר, וגם לא מקום מסוים כי אם מכלול קשרים ויחסים בין פעולות, המתקשרות למכלול אחד" (כץ, 1987).

אופי היחסים והקשרים המתקיימים בבית-הספר הוא מגוון ומתקיים בו-זמנית בערוצים מרובים. זיהוי היחסים הנתפסים כבעלי משמעות בבית-הספר ואפיון הקשרים בין המטרות והפעולות הארגוניות המתבצעות לצורך מימושן, עשויים לזרוק אור על אופיו הייחודי של בית-הספר כארגון.

ג. בית-הספר מאופיין בריבוי לקוחות, בעלי ציפיות וסדרי עדיפויות שונים ולעתים אף מנוגדים: כארגון המהווה סוכן הפועל מטעם החברה ורשויותיה, בית-הספר מצופה לספק לחברה את השירות שהוגדר על-ידה, דהיינו – להכשיר תלמידים שישתלבו ויתרמו לחברה בבגרותם. אולם לקוחותיו הישירים של בית-הספר הנם התלמידים ולהם עשויות להיות ציפיות שונות – כגון רצון לחוש מוגנים; ליהנות מן הפעילויות המוצעות, ולהתנסות בתחומים שלא בהכרח נמנים על התחומים המוצעים על-ידי הרשויות.

גם ההורים נתפסים כלקוחותיו של בית-הספר, ואף להם עשויה להיות מערכת ציפיות שאינה, בהכרח, עולה בקנה אחד עם אלו של החברה או של התלמידים.

ריבוי הציפיות מציב בפני בית הספר קשיים בהגדרת תפוקותיו.

ד. ממד נוסף הנוגע בקשיים בהגדרת התפוקות של בית-הספר קשור במורכבות התהליכים החינוכיים, ובקושי לבדוד ולמדוד את תוצריהם: הגדרת התוצרים החינוכיים מעוררת התלבטויות כגון: האם הישגי התלמידים הם תוצר התהליך החינוכי? האם דפוסי התנהגותם ומערכת הערכים שלהם הם תוצרי התהליך החינוכי?

תרומה לעמימות בדבר התפוקות יש גם לעובדה שבבית-הספר מופעלים תהליכים המכוונים להביא להתפתחות קוגניטיבית, רגשית וחברתית של התלמידים, שחלק מתוצאותיה אינן ניכרות אלא בטווח הארוך, ולכן אינן ניתנות להערכה תוך כדי ובסמוך להפעלת התהליכים החינוכיים.

ה. המערכת הבית-ספרית מאופיינת בחיבורים רופפים.

"אולם כתוצאה מן החיבור הרופף בין חלקי הארגון נוצר ערפול בין ההצהרות לבין הביצוע בעבודת בית הספר, ובין המטרות לבין האמצעים ההולמים למימושן. המנהלים והמורים מציבים לעצמם מטרות מסוימות אבל בהעדר התאמה בין המטרות לבין הגישות והשיטות שמשמשים בהן כדי להשיגן, אין הן מושגות. בית הספר יכול להצהיר שהוא מלמד תלמידים חשיבה מדעית אך בכיתה מתבקשים התלמידים לשנן בעל פה כללים מתחום מדעי כלשהו בלי שמתאפשר להם "לחשוב" על כללים אלה או להתנסות ביישומם בשעת ביצוע ניסויים..." (שרן ושחר, 1990, עמ' 31).

כדי שהמערכת הבית-ספרית תוכל לפעול תוך תיאום בין חלקיה השונים מחד גיסא, ולא תהיה כבולה בקשרים הדוקים מדי, שיחסמו את גמישותה ויכולתה להסתגל למצבים משתנים מאידך גיסא, מתחייב איזון בין רפיפות החיבורים להידוקם.

המציאות החברתית המשתנה מחייבת "חיבורים מינהליים רופפים בין חלקי הארגון המאפשרים גמישות והסתגלות מהירה, וזאת לצד חיבורים תרבותיים הדוקים כ'דבק' אלטרנטיבי שימנע הדרדרות בית הספר כארגון למצב של אנרכיה ואי סדר" (ברקול, 1998, עמ' 174).

ו. המבנה הארגוני של בית-הספר הוא מבנה בעל הייררכיה שטוחה המאופיין במיעוט תפקידים ומוגבל בסיכויי ההתקדמות והמוביליות הבין-תפקודית: מרבית חברי הצוות החינוכי הם מורים, ובמרחב שבין תפקידי הניהול וההוראה יש רק תפקידים מעטים. לעובדה זו השלכות לגבי ציפיות העובדים בארגון ביחס לסיכויי התקדמותם, והיא עשויה לכן להשפיע על אופן תפקודם ועל רמת המוטיבציה שהם מפתחים.

מרכיבי המערכת הבית-ספרית

מניתוח מאפייני המערכת הבית-ספרית לאור מודל המערכות הפתוחות שהוצע על-ידי כץ וקהאן, ניתן לזהות את המרכיבים הבאים:

התשומות

המשאבים שבית-הספר מקבל מסביבתו מגוונים ובהם: משאבי האנוש השותפים לעשייה הבית-ספרית – בתחומים החינוכי, האדמיניסטרטיבי והטכני; הידע המצטבר בנושאי פדגוגיה, דידיקטיקה, ייעוץ, התפתחות, וכד'; תכניות הלימוד בתחומי הדעת השונים; חומרי ואמצעי הלימוד; מערכת החוקים והנהלים המחייבים את בית-הספר; שירותי העזר שבית-הספר מקבל מן הקהילה.

תהליכי ההמרה

בבית-הספר מופעלים תהליכים רבים – הפעלת תכניות חינוכיות, ייעוציות וחברתיות, עיבוד חומרי הוראה, פיתוח תהליכי הערכה, וכו'. חלק הארי של תהליכים אלו מושגת על תקשורת בין-אישית – כך בתהליכי ההוראה-הלמידה, בהפעלת תכניות ההתפתחות, ובתהליכי פיתוח הצוות. מכאן שאחד הכישורים המרכזיים הנדרשים לשותפים לעשייה החינוכית קשור ביכולתם לקיים תקשורת בין-אישית אפקטיבית. יועצים, האמונים על פיתוחם של תהליכי תקשורת אפקטיביים, וכמי שמצויים בצמתים המחייבים הידברות ותקשורת בונה ומקדמת, עשויים להיות בעלי תפקיד מרכזי בקידום איכותם של תהליכי ההמרה.

התפוקות

בעוד שאין קושי בהגדרת התשומות ותהליכי ההמרה האופייניים לבית-הספר, הרי שכפי שהוצג לעיל, בשל אפיונה הייחודיים של המערכת הבית-ספרית עשויות להיות תפיסות שונות בהגדרת תפוקותיו של בית-הספר: יש שיגדירו את בוגרי בית-הספר כתפוקה; אחרים יזהו את התפוקה באזרחים הבוגרים שיתפתחו מאותם תלמידים; יש שיראו בהישגים האקדמיים של התלמידים את תפוקתו של בית-הספר; ואחרים יטענו כי הערכים ואורחות החיים שרכשו התלמידים הם המגדירים את תפוקותיו. לעומת זאת, לגבי התפוקות שהן תוצאה של תהליכי ההמרה הקשורים בפיתוח הצוות יש הסכמה רבה יותר. פיתוח עבודת צוות והפעלת תהליכי השתלמות והדרכה נתפסים כתהליכים שתפוקתם כפולה: הם מביאים לשכלול עבודתם של המורים, ולהעשרת המשאבים הפנימיים של בית-הספר, ויחד עם זאת מובילים לשיפור בתפקוד התלמידים, הנהנים ממפגש עם מורים שהתפתחו והשתכללו בעבודתם.

בית-הספר והסביבה - מעגלי זיקה

בית-הספר, ככל ארגון חברתי, הנו מערכת פתוחה המתקיימת תוך יחסי גומלין עם סביבתה. בהקשר הרחב ביותר מושפע בית-הספר מן התהליכים הגלובליים; במעגל הקשרים הקרוב יותר, מצויה החברה הישראלית על מגמותיה ומאפייניה; ואילו בסביבה המקיפה ניתן למנות את ההורים, הקהילה, מערכת החינוך והרשות המקומית.

1. בית-הספר והחברה העולמית

"המושג פוסט-מודרני נטבע כמאפיין את הדור העכשווי לצדם של מושגים כחברה בתר תעשייתית או חברת הגל השלישי. כל שלושת המושגים מבטאים תפיסה, כי דור זה שונה מהותית מהדורות שלפניו במאפיינים מרכזיים של הקיום האנושי" (אבירם, תשנ"ו, עמ' 105).

המגמות המאפיינות תקופה זו מציבות בפני בית-הספר אתגרים רבים שרק חלקם יובא כאן, לצורך ההדגמה:

- ערעור על מעמדה של התבונה האנושית כאמצעי להבנת האמת, והטלת ספק בעצם קיומן של אמיתות מוחלטות, אובייקטיביות ואוניברסליות. הטלת הספק ביכולתו של האדם להגיע לאמיתות מוחלטות, והתפתחותן של "תפיסות רלטיביסטיות, פלורליסטיות, שאינן פוסלות (כמעט) שום אורח חיים אנושי, קוראות תיגר על ההנחות הבסיסיות שעליהן נשען התהליך החינוכי – ובהן הדגשת מקומן של היכולות הקוגניטיביות של הלומד כאמצעי להכרת המציאות האובייקטיבית, המוסכמת על הכול" (אבירם, 1994).
- הערעור על קיומם של ערכים מוחלטים והתפתחותן של תפיסות המניחות כי ערכים הנם יחסיים ונתונים לבחירתו והכרעתו של היחיד, מעוררים שאלות בדבר יכולתו של בית-הספר לחנך ולהקנות ערכים.
- הפלורליזם שאיננו מכיר בקיומן של הייררכיות רעיוניות וחברתיות מציב שאלות בדבר מעמדם של גופי הידע הנתפסים כ"קנוניים" במערכת החינוך.
- המהפכה בטכנולוגיות המידע, המאופיינת בנגישות מהירה וקלה למידע וביכולת לקיים קשר בין-אישי גם במרחב הווירטואלי, מחייבת את בית-הספר להתעדכנות מתמדת ולהתאמת דרכי פעולתו למציאות עתירת טכנולוגיות.
- אורח חיים המאופיין בהשתנות מהירה ובאי-ודאות רבה מטילים ספק בדבר יכולתו של בית-הספר להכשיר את התלמיד לחייו כבוגר, אשר אמור בהתבגרו להצטרף לחברה שאת פניה לא ניתן לנבא.

2. בית-הספר והחברה הישראלית

גם למאפייניה הייחודיים של החברה הישראלית יש השלכות לגבי פיתוחה של המערכת הבית-ספרית. בית-הספר נדרש להתמודד עם סוגיות כגון:

- חינוך במערכת רב-תרבותית המפגישה בין עדות ובין עמים.
 - חינוך בחברה המאופיינת בשסעים עמוקים, הן בתחום היחסים בין דתיים ושאינם דתיים והן בתחום הפוליטי והריבודי.
 - היערכות חינוכית המחייבת התייחסות לחוויות הקשורות בערעור תחושת הביטחון האישי עקב החיים בצל מלחמה מתמשכת.
 - התמודדות חינוכית נוכח התרבות מקרי האלימות הקשים בחברה.
- הדים למגמות המאפיינות את החברה העולמית, כמו גם לאלו המאפיינות את החברה הישראלית, ניתן למצוא בתהליכים ההולכים ומתפתחים בבתי-הספר. להלן מספר דוגמאות:

- אורח החיים המאופיין בהשתנות מהירה ובאי-ודאות מאפיין אף את ההוויה הבית-ספרית, כאשר חדשות לבקרים מועלים תכניות חדשות, פרויקטים ויזמות שבית-הספר נדרש להשתלב בהם.
 - בעקבות התפיסות המדגישות אינדיווידואליזם ופולרליזם, הפכו רעיונות כמו טיפוח המיטביות מתוך מחויבות לפיתוח אישי מְרָבִי, התייחסות לשונות הלומדים, ושילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערך החינוך הרגיל⁹ – לרעיונות מנחים בעבודה החינוכית.
 - התפתחותן של טכנולוגיות המידע הביא להקמת "ועדת הררי", "תכנית מח"ר 98" ולמגמות המדגישות לא רק את רכישת הידע הנדרש לשימוש בטכנולוגיות – אלא בעיקר לפיתוח כישורי התלמידים כ"לומדים עצמאיים", היודעים לצרוך מידע ולהשתמש בו באופן מושכל.
 - פותחו תכניות לטיפוח החינוך לדמוקרטיה וליהדות, במענה להתרופפותם של המשקעים הערכיים בחברה בכלל, ובקרב התלמידים בפרט.
- כבכל מערכת פתוחה, הזיקה בין המערכת החינוכית וסביבתה החיצונית הנה דו-כיוונית: הסביבה אינה רק משפיעה אלא גם קולטת ומושפעת מן המערכת החינוכית: בוגרי המערכת של היום הנהם אזרחי המחר.
- בעקבות תפיסה זו, החברה מטילה תפקידים על המערכת החינוכית: יש ציפייה כי בית-הספר יכשיר את תלמידיו כך שיוכלו לשרת באופן הולם את צרכיה של החברה. לאור ציפייה זו תולים את הסיבות לחוליים חברתיים שונים – כמו חוסר סובלנות והתרבות מקרי האלימות – בליקויים במערכת החינוכית. כתגובה לכך מניחים כי הפעלתן של תכניות חינוכיות שתעסוקנה בנושאים אלו עשויה להביא מזור לבעיותיה של החברה.
- עם השנים חלו שינויים בתפיסת הסביבה את בית-הספר – והתמורות שחלו ביחסי בית-הספר וההורים הנהן דוגמה לכך: בעבר בית-הספר יכול היה לצפות שסמכותו המקצועית תתקבל ותכובד, אולם מעורבותם הגוברת של ההורים בתהליכים המתרחשים בו הובילה לרמת ביקורת גבוהה ובית-הספר נדרש להיערך נוכח שינוי זה. גם השינוי במעמד של התלמידים – כמי שצריכים ויכולים להביע דעה ולעתים אף להשתתף בהכרעות לגבי דרכו של בית הספר, מחייב היערכות חדשה של בית-הספר.

3. בית-הספר וסביבתו המידית: מהם גבולותיו של בית-הספר?

סביבתו המידית של בית-הספר מורכבת ממספר מערכות: משרד החינוך, הרשות המקומית, שירותי הרווחה בקהילה, שירותי התרבות בקהילה, וכו'. אולם הגדרת גבולותיו של בית-הספר איננה אחידה וחד-משמעית. אין ספק כי התלמידים, צוות המורים וההנהלה, תכניות הלימודים, הגישות והשיטות

9 מגמה המתבססת על הצהרת סלמנקה (1994), לפיה "יש לעצב את מערכות החינוך וליישם תכניות חינוכיות באופן המביא בחשבון את השונות הגדולה... חובה לאפשר לבעלי הצרכים המיוחדים בחינוך גישה לבתי-הספר הרגילים...".

שבהן מלמדים בבית-הספר כמו גם דרכי ההערכה המופעלות בו, הנם חלק ממרכיביה של המערכת. מה מקומם של ההורים? יש בתי-ספר הרואים בהם חלק מן המערך הפנים בית-ספרי – למשל, בבת-הספר הקהילתיים. לעומת זאת, יש הטוענים כי הם לקוחות, וממקמים אותם בסביבה החיצונית לבית-הספר.

ומהו מקומו של מערך הפיקוח על בית-הספר? האם המפקחים הנם חלק ממערך המרכיבים הפנימי של המערכת הבית-ספרית או שיש למקמם כחלק מסביבתו של בית-הספר?

הגדרת גבולות הארגון אינה מתייחסת רק לממד האנושי והתפקידי. גם סוג המשימות שהארגון נוטל על עצמו עשוי להגדיר את גבולותיו. למשל: האם בית-הספר הנו קהילה סגורה הפועלת למימוש יעדיה – או שבית-הספר רואה עצמו פועל כחלק ממסגרת הקהילה הרחבה, לצד ארגוני חינוך ותרבות אחרים כגון המתנ"סים, תנועות הנוער, וכו'?

להכרעות לגבי גבולות הארגון יש השלכות על מבנה הארגון ועיצוב דרכי פעילותו, כמו גם על קביעת אופי הקשרים שהוא מקיים עם גורמי הסביבה השונים. לדוגמה: בתי-ספר המפתחים אמנה בית-ספרית מניחים כי התלמידים צריכים להיות שותפים בעיצוב דפוסי היחסים בבית-הספר. בית-ספר המאמץ תפיסה זו, צריך לגבש מבנים ארגוניים ומסגרות זמן שיאפשרו להביא לידי מימוש את שיתוף התלמידים בהחלטות ואת מעורבותם בביצוען. כן מתחייבת התאמת דפוסי היחסים בין התלמידים והמבוגרים לעיצובה החדש של המערכת.

נראה כי ההכרעות בשאלות אלו הנן ייחודיות ושונוות. כל בית-ספר – ככל ארגון – מגדיר את גבולותיו, ולהגדרות אלו השלכות לגבי דפוסי היחסים, התרבות הארגונית, דפוסי הפעולה, התהליכים והתוצרים המאפיינים את המערכת.

גישות וכלים לייעוץ בגישה מערכתית

עבודת הייעוץ מתוך גישה מערכתית הנה בעיקרה פעילות ייעוצית פרואקטיבית¹⁰ הצופה מראש, נוקטת יזמה, מתכננת ומגדירה יעדים – כל זאת לאור צורכי המערכת והכיוונים הרצויים להתפתחותה, ולא רק מתוך תגובה לצרכים המתעוררים. הגישה הפרואקטיבית מניחה קיומו של תהליך קבוע של אבחון, תכנון, ביצוע והערכה שהם חלק מן התרבות הארגונית של בית-הספר. גישה ייעוצית כזו, מחייבת כי יועצים יהיו מעורבים באופן עמוק ושיטתי בכלל הפעילות הבית-ספרית, כך שתכניתם תהיה רלוונטית, תיתן מענה לצרכים מערכתיים ממשיים, ותהיה חלק בלתי נפרד מן התכנית הבית-ספרית הכוללת.

גישה פרואקטיבית הנה גישה אקטיבית, המונעת על-ידי הרצון להביא למימוש של יעדים המעוצבים על בסיס התפיסות הערכיות המכוונות את עבודת בית-הספר ותוך התייחסות לדאגה לרווחתם הנפשית של התלמידים. שלא כמו בגישה הרקטיבית, שבה היועצים מונעים ומופעלים במידה רבה על-ידי האירועים המתרחשים – בגישה הפרואקטיבית היועצים הם אלו הבוחרים באילו נושאים להיות מעורבים ובאילו דרכים לעשות זאת, תוך שיתוף גורמים אחרים בצוות הבית-ספרי ומתוך היענות לצורכי בית-הספר.

גיבוש תפיסה מקצועית-ייעוצית המבוססת על יסודות אלו, אין בו כדי לבטל ולהחליף את התפקידים ודרכי הפעולה המסורתיים של היועצים. לחלופין, הגישה נשענת על מומחיותם וידיעותיהם של היועצים בתחומי ההתפתחות ובריאות הנפש של ילדים, ועל כישוריהם בעבודה הבין-אישית והקבוצתית – בייעוץ, הכוון, תיאום, היועצות והדרכה. אולם כדי להבטיח כי תפיסות הייעוץ אכן ייהפכו לחלק בלתי נפרד מן התשתית הערכית שעליה מבוססת הפעילות הבית-ספרית כולה, וכי הפעילות הבית-ספרית תעמוד בהלימה לערכים אלו, וכן כדי להביא לעיצובה של תכנית ייעוצית שתשולב בתכנית הבית-ספרית הכוללת ולא תיתפס כשירות חיצוני התומך בעשייה הבית-ספרית, נדרש פיתוחם של גישות, כלים ומיומנויות מקצועיים נוספים, שיעמדו לרשות היועצים.

בפרק זה מוצגים גישות וכלים תוך הדגמה כיצד היועצים יוכלו לעשות בהם שימוש, בהתאם לצרכים ולאופי ההתערבות הננקטת.

¹⁰ פרואקטיביות (pro – לפני): נקיטת פעולות על סמך ציפיות להתרחשויות עתידיות וקודם להתרחשותן, מתוך כוונה לשלוט באופן התפתחותן. בניגוד לכך, ראקטיביות – שמשמעה פעולה הננקטת בתגובה ולאחר ההתרחשות.

הגישה המערכתית - והעבודה הייעוצית

עבודת הייעוץ בגישה המערכתית מניחה כי על-מנת שיעדיו המקצועיים של הייעוץ יתממשו, הפעולה הייעוצית חייבת להיות משולבת באורח חייו של בית-הספר. לפיכך היועצים נדרשים להכיר, להשתתף ולהשפיע על אופן תפקודו של בית-הספר במכלול פעולותיו.

על אופייה של העבודה הייעוצית בגישה המערכתית ניתן לעמוד בשלושה הקשרים:

1. בחינת היסודות שעליהם נבנית תכנית העבודה הייעוצית.
2. בירור אפיוני ההתערבות הייעוצית במצבים המחייבים היענות מידית.
3. זיהוי תפקידם ודרכי פעולתם של היועצים בהחדרת שינוי בבית-הספר.

1. היסודות לבניית תכנית העבודה הייעוצית - הגישה הפרואקטיבית

לתהליכי תכנון המבוססים על הגישה הפרואקטיבית ארבעה מאפיינים (Angel & De Vault, 1992):

- **גיבוש תפיסת עולם ערכית ומקצועית:** הגישה הפרואקטיבית מבוססת על תפיסה בהירה ביחס למציאות שבה פועל הארגון, על המגמות המתרחשות בו ועל כיווני ההתפתחות הרצויים.
- **פיתוח כושר הסתגלות:** בתהליך הפרואקטיבי מובנית היכולת להגיב למציאות משתנה ולהיענות לצרכים חדשים המתעוררים תוך כדי הפעלת התהליך.
- **יכולת לצפות התפתחויות עתידיות:** היכולת לזהות מגמות ותהליכים עתידיים ולהגיב אליהם, תוך איתור בעיות צפויות, וכן זיהוי הזדמנויות העולות מן השינויים הצפויים וגיבוש דרכים לניצולן.
- **מכוונות לפעולה:** הגישה הפרואקטיבית אינה מתמצה בגיבוש תפיסה המסתמכת על ניתוח המציאות והמגמות העתידיות; היא מצריכה מנהיגות שתוביל לתרגומה של התפיסה שגובשה לכלל פעולה, ותבטיח כי אכן הפעולות הננקטות עולות בקנה אחד עם המגמות הנובעות ממנה.

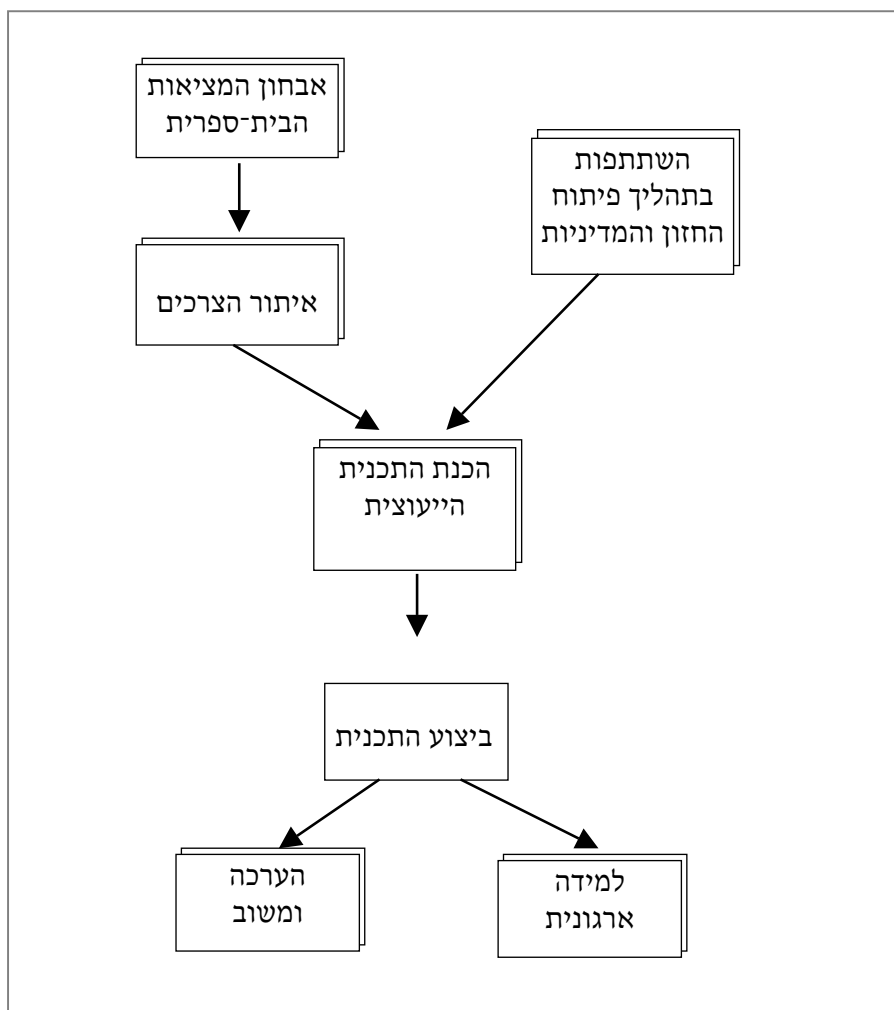
בתרשים 5 מוצגים יסודות העבודה הייעוצית בראייה מערכתית. כפי שעולה מן התרשים, תהליך העבודה מניח כמה הנחות:

- יועצים הפועלים בגישה מערכתית נדרשים למעורבות בתהליכים המעצבים את אופיו של בית-הספר, זאת מתוך מגמה להבטיח כי התכנית הייעוצית תהלום ותשתלב בתכנית הבית-ספרית הכוללת.
- ליועצים יש ידע וכלים לאבחן את המערכת הבית-ספרית על מאפייניה, לזהות את הקשרים בין המאפיינים ולעמוד על משמעויותיהם.
- היועצים נדרשים להפעיל יחד עם צוות בית-הספר – תהליכים רפלקטיביים, המאפשרים לחזור

ולבחון את הקשרים הקיימים בין מרכיביה השונים של המערכת הבית-ספרית ואת מידת ההלימה בין המדיניות המוצהרת והמציאות הארגונית.

כפי שעולה מן התרשים, תכנית ייעוצית בגישה פרואקטיבית מחייבת היערכות מקצועית שיטתית שפרטיה יוצגו להלן:

תרשים 5: גישה פרואקטיבית בעבודה הייעוצית*



* פירוט מרכיבי התכנית יוצג להלן:

- | | | |
|----|--|--------|
| א. | השתתפות בתהליך פיתוח החזון והמדיניות – | עמ' 30 |
| ב. | אבחון המציאות הבית-ספרית – | עמ' 36 |
| ג. | איתור צרכים – | עמ' 44 |
| ד. | הכנת התכנית הייעוצית – | עמ' 46 |
| ה. | הערכה ומשוב – | עמ' 48 |
| ו. | למידה ארגונית – | עמ' 50 |

א. השתתפות בתהליך פיתוח החזון והמדיניות

בירור תפיסות העולם, הערכים המרכזיים, והעקרונות שבית-הספר מעוניין לטפח ולקדם, ועיצוב המדיניות הבית-ספרית על בסיס התשתית הערכית והעקרונית שגובשה – הנם יסודות כבדי משקל בהבטחת יכולתו של בית-הספר להגיע למימוש יעדיו.

ליועצים תפקיד כפול בעיצובה של התשתית העקרונית שעליה מבוססת העשייה הבית-ספרית: תפקידם האחד, להבטיח שהערכים אשר להם הם מחויבים במסגרת תפקידם – כגון: קידום תהליכי הצמיחה האישית של התלמידים ודאגה לבריאותם הנפשית – ישתלבו במסגרת הערכית הבית-ספרית הכוללת; תפקידם האחר, לסייע ולעתים אף להוביל את תהליכי הבירור הערכי בבית-הספר ותרגום התפיסות העקרוניות למדיניות פעולה, תוך מתן ביטוי למומחיותם בהובלת תהליכים קבוצתיים ובבירור עמדות.

◀ שילוב ערכי הצמיחה האישית והרווחה הנפשית במסגרת התפיסה הערכית הכוללת

תפקידם של היועצים להבטיח את קידום וטיפול הצמיחה האישית בבית-הספר. אולם על-מנת שהדאגה לבריאותם הנפשית ולטיפול צמיחתם האישית של התלמידים תיהפך לאורח חיים בבית-הספר, ולא תישאר בתחום אחריותם הבלעדית של היועצים, הם נדרשים לפעול כך שערכי הצמיחה האישית ישולבו בסדר יומו של בית-הספר – במסגרת עבודתם המשותפת עם הנהלת בית-הספר, עם בעלי התפקידים המובילים ועם חברי הצוות כולם. בין הפעולות אשר עשויות לקדם את המחויבות הבית-ספרית לערכי הצמיחה אישית, נכללות הפעולות האלה:

- העלאת הנושא של קידום הצמיחה האישית למודעות חברי הצוות.
 - הגדרת המחויבות לנושא שבית-הספר לוקח על עצמו.
 - בירור סוג המחויבות שכל חבר בצוות בית-הספר לוקח על עצמו, ובניית תכנית עבודה בהתאם.
 - הכשרת אנשי הצוות – רכישת ידע ופיתוח מיומנויות להבטחת קידום צמיחתם האישית של התלמידים.
 - הבטחה כי שיקולים של טיפוח הצמיחה האישית יהוו חלק ממערך השיקולים שעליהם מתבססת כלל החלטות בית-הספר – וששיקולים אלה ישולבו במוטיבים המרכזיים שעל-פיהם פועל בית-הספר.
- בדוגמה I מתוארים יסודות הצמיחה האישית שבית-הספר בחר לקדם. מתוכם עולה, שלנושאים שנבחרו יש נגיעה לא רק לתחום הייעוצי אלא למסגרות הפעילות הכלליות של בית-הספר. לפיכך הטיפול בנושאים אלו אינו נותר בתחום האחריות הבלעדית של היועצים – אלא מחייב את מעורבותם של מחנכים ומורים.

דוגמה I: קידום יסודות רווחה נפשית

חטיבת-הביניים, אשר ביקשה לקדם את נאמל האיטביות הגזירה שני אוקדים שנאמלא כבצלי חטיבות ושיש להק קשר אמצגלי הפצילות המרכזיים של בית-הספר:

1. **אוגנות - כאמפין סביבתי וכצאדה פנימית של התאמיד:** בבית-הספר נצלות פצולות רבות צק צלות המורים צל פיתוח סביבה אוגנת. כן נצלות פצולות לפיתוח התחולה אצל התאמידים כי גק להק אחריות ביחס לסביבתם וכי השפצתם צליה תלויה, בין היתר, בצאדתם האיטית ובהתנהגותם, המכירה בקצותם לחול אוגנים, ובהכרתם כי בכחם לפצול כדי לשנות את מצבם.
2. **נכונות להתנסות במצבים חדשים לפיתוח תהליכי בחירה אוטולת:** מתוק אחיבות לפיתוח יכולותיהם המגולנות של התאמידים ומתוק הכרה בשנות שביניהם, החולט בבית-הספר לשלב במסגרת תכנית האימאדים שיצורים בתחומים שלנים - שאינם חלק מתכנית האימאדים הרגילה. ההצטרפות לשיצורים אלו הנה צל-פי בחירתם של התאמידים. השינוי במצרק האימאדה נמצא כגורם מלמן לטיפול בנאמל הבחירה וההתנסות במצבים ובתחומים לא מוכרים, תוק לקיחת אחריות צל הבחירה.

◀ הובלת תהליכים לבירור ערכי-עקרוני בבית-הספר

יצירת חזון ארגוני היא תהליך המחייב, מחד גיסא, לגשר בין חזונותיהם האישיים, ולעתים שונים ואף מנוגדים של חברי הצוות, ומאידך גיסא – להבטיח כי החזון שגובש אכן ייהפך לתשתית שעליה תתבסס עבודתם של כל חברי הצוות.

תהליך הבירור הערכי מאפשר לשותפים לדיון להבהיר את תפיסותיהם ועמדותיהם האיטיות ביחס לקווים המנחים שראוי שיכוונו את עבודת בית-הספר, תוך זיהוי נקודות ההסכמה והמחלוקת ביניהם, ולצד זאת – לבחון האם וכיצד ניתן לגשר בין התפיסות והעמדות השונות.

המסגרות שבהן נערך הבירור הערכי-העקרוני יכולות להיות מגוונות, ובחירתן צריכה להיות מותאמת לתפיסה הניהולית, לדפוסי קבלת ההחלטות ולמבנה הארגוני של בית-הספר.

התהליך יכול להיעשות על בסיס חזונה/ של מנהל/ת בית-הספר, תוך שיתוף קבוצה מצומצמת (חברי ההנהלה, בעלי תפקידים, וכו') או עם כלל חברי הצוות (דוגמה II); לחלופין – ניתן לבצעו תוך כדי סיעור מוחות פתוח (דוגמה III). יש שיראו בחזון נושא הנוגע לחברי הצוות החינוכי בלבד, ואחרים שיראו את ההורים ו/או התלמידים שותפים לבירור החזון.

דוגמה II: פיתוח החזון הבית-ספרי - מרעיון של יחיד למחויבות של צוות

בשכונה ההולכת ונבנית, שאוכלוסייתה הציקרית הנה צוּיִס חדשים יוצאי חבר המדינות לשעבר, הוקם לפני כשנה בית-ספר יסודי.

עם הקמתו נפתחו בבית-הספר שש כיתות א'י', אחת בכל שכבה. במהלך שנת הלימודים נקלטו בכל אחת מן הכיתות תלמידים נוספים שצלו אף לארץ בשנת הלימודים השנייה לקיומו של בית-הספר והיינה בו שלוש כיתות מקבילות בכל שכבת גיל.

כדי להיצנות לזרכיה הייחודיים של אוכלוסיית בית-הספר, הוחלט להצמיד בשנה הראשונה את טיפוח השפה והקליטה התרבותית והחברתית בלב הצטייה החינוכית.

לקראת שנת הלימודים השנייה יצאה מנהלת בית-הספר תהליך לביורר "החזון הבית-ספרי", בהנחיית יוצרת בית-הספר. התהליך הורכב משלבים:

שלב ראשון: הצגת החזון של מנהלת בית-הספר

המנהלת הציעה בפני הצוות את חזונה ביחס לבית-הספר וזירפה לדבריה מסמך כתוב. בעקבות כך היוצרת הנחתה את חברי הצוות להגיב בכתב על כל אחד מסעיפי החזון המוצג וגאת באחת משלוש דרכים: הסכמה, התנגדות או הצעות לשינוי וצדכון הסציל.

כמו-כן חברי הצוות נתבקשו להצעות נושאים שלא מצאו ביטוי בחזון המוצג והראויים, לדעתם, להיכלל בו.

שלב שני: סיכום תגובות חברי הצוות לחזון המוצג

התגובות סוכמו על-ידי חברי הנהלת בית-הספר ואהן צלה כי ישנה הסכמה רחבה לגבי הסעיפים האלה:

- בית-הספר יטפח אולירה חמה ומשמחתית כדי לסייע לתלמידים להתמודד עם קשיי ההסתגלות והניכור בחברה הקולטת, ולנוכח הצלבה כי רבים מן ההורים הנס קשיים הטרוזים אף הם בבציות קליטה והסתגלות.
- בית-הספר ידאג לקידום קליטתם של התלמידים מתוק גישה הוליסטית, הקושרת בין רכישת השפה להכרת הקודים החברתיים והתרבותיים של החברה הישראלית.
- בית-הספר מחויב לפתח את כישוריהם הייחודיים של התלמידים, למרות מגבלות השפה.
- נתגלצה מחלוקת ביחס לסעיפים אחדים, כשציקר ההתנגדות הייתה לגבי מחויבותו של בית-הספר לקלוט ולשלב תלמידים בצלי זרכים מיוחדים.

שלב שלישי: תרגום החזון למדיניות

בצקבות סיכום הממצאים הוחלט לדחות את הבירור בצנין הנולאים שבמחלוקת לשלב מאוחר יותר, ולהתמקד בשלב זה בתרגום למדיניות של אותם הנולאים שלגביהם הובצה הסכמה.

הצוות התפלל לקבוצות בנות 4-6 חברים, כשכל קבוצה נתבקשה לצסוק במדיניות הקשרה באחד התחומים שהוסכם עליהם.

היוצרת הצגה המוצגתיה לגבי שיקולים הקשורים בטיפוח הצמיחה אישית שראוי להתייחס אליהם בצירוב החזון למדיניות.

אחד מיסודות הצמיחה האישית הוא המחויבות למיזמי ופיתוח מרביים של יכולותיו של התלמיד; לפיכך, גם כאשר מבקשים לטפח אלווירה חמה ומשפחתית בבית-הספר, חשוב לשים את הדגש על פיתוח הפוטנציאל של התלמידים ויכולותיהם להתמודד עם קשיים ובעיות, ולהימנע מיצירת תלות ופטרונות.

טיפוח הצמיחה האישית מניחים פיתוח האישיות ככ שהפרט לומד לשלב ולקשר בין התנסויות שונות בחייו. מכאן, שכאשר צוסקים בקידום הקליטה החברתית והתרבותית - חשוב להבטיח שהתלמידים יעשו אינטגרציה בין תרבות המוצא והתרבות הקולטת, ולא יחולו ניכור, התנשאות או פסילה ביחס לתרבות המוצא.

היוצרת גם הדגישה, כי בצירוב המדיניות חשוב לבחון כיצד מתואמים ומשתלבים הנולאים השונים. לפיכך, ולמרות שכל קבוצה דנה בתרגומו של רק אחד מן הסעיפים למדיניות ולקווים מנחים לפעולה, היה עליה לבחון את ההשלכות בין המדיניות בתחום בו דנו למדיניות הנולאים האחרים שהוצגו בחזון.

תוצרי העבודה בקבוצות הוצגו בפני כל חברי הצוות לשם זיון ואישור סופיים של המדיניות הבית-ספרית.

כפי שעולה מדוגמה II, בית-הספר מצוי במעבר משלב ההתהוות לשלב הצמיחה (סמואל, 1990), מצב הדורש השקעת אנרגיות ארגוניות רבות בבניית הצוות ובעיצוב הנורמות הארגוניות ותהליכי העבודה. ההנחה כי בשלב זה חברי הצוות לא יהיו פנויים להתמודד עם ההבדלים והמחלוקות שביניהם הובילה להחלטה שלא לטפל במוקדי האי-הסכמה העקרונית ולבנות את התשתית סביב היסודות שלגביהם ישנה הסכמה רחבה בקרב הצוות. אולם בשלב מאוחר יותר אי אפשר יהיה להימנע מבירור האי-הסכמות, שעלולות לחסום את התפתחותו של בית-הספר.

העיסוק בחזון מעורר קושי רב: מחד גיסא, הוא נוגע בנושאים שהם לכאורה בבסיס ההוויה היום-יומית בבית-הספר – ומאידך גיסא, הוא מחייב הסתכלות מרוחקת, המבקשת לפרוץ מעבר לגבולות הכאן ועכשיו. בדוגמה III מוצג השימוש במטפורה ככלי המאפשר לגשר בין שני ממדים אלו.

דוגמה III: המטפורה ככלי לבירור עמדות

לצורך בירור ראשוני של החזון הבית-ספרי הנחתה היוצרת תהליך של סיצור אחזין בין חברי הצוות האוביל בבית-הספר, תוך שימוש במטפורות.

כל אחז/ת מחברי הצוות נתבקש להציג מספר מטפורות המתארות את בית-הספר.

בין המטפורות שישלו להצגת מאפייני בית-הספר היו: משפחה, תמארת, מרכז רבת-חמאי לאמנויות.

לאחר הצגת המטפורות נצרך דיון לגבי כל אחת מהן, מתוך ניסיון לצמוד אל הרציונות המרכזיים שהן מבטאות ולזהות את הנשאים המהותיים שצויהם ראוי לבסס את עבודת בית-הספר.

הרציונות שאלו באמצעות השפה המטפורית ישלו נקודת מוצא לדיון בעקרונות ובערכים שחברי הצוות האוביל מבקשים לראות בבסיס החזון הבית-ספרי.

ניתוח המטפורות הצוה כמה מאפיינים מרכזיים – כגון:

- זיפיה שהאווירה שתאפיין את בית-הספר תהיה אלוירה תואכת, חמה, בה תתפתח תחלת שייכות והרמוניה בין השותפים.

- רצון שבית-הספר יציג לתלמידים התנסויות מגוונות ואמצעים הפונים לסגנונות ולכישורים שונים.

לאחר זיהוי המאפיינים תרגמו אותם חברי הצוות להגדרות מאוקדות ואובחנות שהיוו את התשתית לחזון הבית-ספרי.

המטפורה מאפשרת להבין תופעה, מצב או רעיון מסוימים, במושגים של תופעות, מצבים או רעיונות אחרים. היא מעוררת לחפש את מאפייניו של מושא הדיון – תוך השוואתו למושג המוכר לנו טוב יותר ובכך מאפשרת התבוננות חדשה שאינה כבולה לדפוסי חשיבה קבועים ומקובלים. "המטאפורות, כאחת הצורות החזותיות של המשגה וחשיבה חושפות בו זמנית מספר מאפיינים של הנושא המוצג. בהיותן קשורות לאונה הימנית של המוח הן נתונות פחות להשפעה של צנזורה עצמית וסלקציה רציונאלית, כך שביכולתן לחשוף תפיסות כנות יותר של האדם ולא "סיסמאות" מילוליות... בבחינת הבון טון ההולם את המצב" (ארנון, שני, זייגר, 1998, עמ' 263).

כפי שעולה מן הדוגמה, הבחירה במטפורות נעשתה כדי לאפשר חשיבה גמישה שאינה כבולה לנוסחאות מקובלות – בעיקר לאור התחושה כי מערכת החינוך מוצפת בססמאות שלעתים קרובות לא ברורה מידת המחויבות הנגזרת מהן.

◀ מגיבוש החזון - לאורח חיים על-פי החזון

בין שגיבוש החזון נעשה בשיתוף קבוצה מצומצמת או עם כלל חברי הצוות, הנחלת החזון לאחר גיבושו והפיכתו לכלי המנחה את חברי הצוות בעבודתם – מחייבת מעורבות כלל-צוותית, ולאורך זמן (דוגמה IV).

דוגמה IV: הנחלת הבעלות על החזון ותרגומו למדיניות

לאחר ניסוח החזון, החלו בתהליך האכאון לכך שחברי הצוות ירכשו בצוות צל העקרונות שגובשו בו. זאת בידיעה כי חברי הצוות לא יוכלו לפעול לאור הרציונות שאותם מבקשים לקדם - אק הרציונות לא יהו חלק מתפיסתם המקצועית.

תהליך רכישת הבעלות צלב באסגרת סדנאות אבירור צדנות, בהן דנו ברציונות שהוצלו. בסדנאות ניתן מקום אהביצ הסתייגויות, ספקות וחסות שהרציונות אצוררים. אק זאת, באסגרת תהליך הבירור הקבוצתי נשמצו גס קולות תומכים ואף נלהבים ארציונות.

בסדנאות ניתן מקום נרחב אהדגמת המשאצויות הקונקרטיות שאפשר לתת ארציונות השונים אקאת כבסיס אגיבשה של האדיונות הבית-ספרית הנלבצת מן החזון.

צל סמך הבירוריים הראשונים שנצרכו באסגרת הסדנאות ביחס אמדיונות הבית-ספרית - ניסוח הצוות האוביל את האדיונות.

רכישת הבעלות על החזון הנה תנאי להפיכתו לבסיס פעולה במציאות. הבעלות משמעה שחברי הצוות מכירים את הרעיונות שעליהם מבוסס החזון, מפנימים אותם ומקבלים על עצמם לפעול על-פיהם. בהיעדר בעלות על החזון – פעולותיהם של חברי הצוות לא תהיינה בהלימה לעקרונות והקווים המנחים שנקבעו בו.

מדוגמה IV עולה שאחד האמצעים לפיתוח הבעלות הנו בחינת ההשתמעויות המעשיות שיש לרעיונות השונים. בעוד שדיון מופשט מאפשר לעתים קרובות קיום שיח בלתי מחייב, שאיננו מבהיר עד כמה מייחסים הדוברים משמעויות דומות לרעיונות השונים – תרגום הרעיונות למשמעויות קונקרטיות, תוך שימוש בדוגמאות, מאפשר חידוד הרעיונות והבהרתם דבר שהוא חיוני לצורך עיצוב המדיניות.

ב. אבחון המציאות הבית ספרית

על-מנת שהתכנית הייעוצית תהלום את צרכיה של המערכת הבית-ספרית בזמן נתון, נדרשים היועצים החינוכיים לאבחן את מצב המערכת. ישנם מודלים שונים לאבחון ארגוני, הנגזרים מגישות תאורטיות מגוונות.

יש עדויות אמפיריות, תאורטיות ומעשיות ליעילות הצירוף של מסגרות ומודלים שונים לאבחון. אין מודל יחיד היכול להקיף באופן מלא את ריבוי פניה של המציאות הארגונית. כל מודל מציע נקודת ראות מסוימת להתבוננות בארגון ומגדיר אילו הדגשים ייבחנו. בגזירת מודלים מגישות תאורטיות מגוונות, גִּדְלִים הסיכויים להתאמת שיטת האבחון להקשר הייחודי הארגוני: תהליך אבחון ההולם ארגון המצוי בצמיחה איננו תואם בהכרח לארגון המצוי במשבר; מודל המתאים לאבחון ארגון שתרבותו מאופיינת בשיתוף ועבודת צוות, אינו הולם בהכרח מערכת שתרבותה מאופיינת בריכוזיות וסמכותיות (Harrison & Shirom, 1999).

כאשר מבקשים להביא לשיפור ולשינוי בארגון, חשוב שיהיה למקבלי החלטות מידע שלם המשקף את המצב הארגוני לאשורו, ובו בזמן – שהמידע יהיה פשוט וניתן לשימוש ללא קשיים מרובים (Weisbord, 1976).

לצורך כך נדרשת ראייה רב-ממדית, בו-זמנית, של הארגון, שמשמעה – מיפוי המערכת, הכרת רכיביה והבנת היחסים ביניהם. גישה כזו מאפשרת לעמוד על מאפייניו של כל אחד מממדיה השונים של המציאות הארגונית מחד גיסא – ולזהות את מקומו של הממד ביחס לרכיבים המערכתיים האחרים מאידך גיסא. בגישה זו, המידע הנדרש למקבלי החלטות מסופק כך שהחלטותיהם תהיינה מותאמות למצבה של המערכת בכללה.

המערכת מנקודות ראות שונות: ששת כובעי החשיבה (דה-בונו, 1993)

שיטתו של אדוארד דה-בונו לפיתוח חשיבה יצירתית, מניחה כי פריצת דרך בחשיבה עשויה להתרחש כאשר בוחנים את המצב על צדדיו השונים. דה-בונו משתמש לצורך כך במטפורה של חבישת כובעים בצבעים שונים, כאשר כל אחד מן הכובעים מעמיד את האדם בעמדה אחרת שממנה נעשית ההתבוננות במצב.

נקודת הראות המיוצגת על-ידי הכובע הלבן – היא נקודת הראות הניטרלית, הממוקדת במידע ובעובדות כמות שהן.

נקודת הראות המיוצגת על-ידי הכובע האדום – עוסקת ברגשות, בתחושות, ובאינטואיציות המתעוררות בקרב האנשים הנוגעים למצב.

באמצעות הכובע השחור – נבחנים הסיכונים שמעורר המצב.

באמצעות הכובע הצהוב – נבחן המצב מנקודת הראות החיובית, האופטימית, המזהה את הסיכויים והיתרונות שבמצב.

בכובע הירוק נטועים זרעי הצמיחה וההתפתחות. זוהי נקודת הראות המעלה חלופות ורעיונות חדשים, ומהווה משאב לתנועה מן המצב הקיים למצבים אפשריים חדשים.

הכובע הכחול מייצג את חשיבת-העל – הבוחנת את נקודות הראות האחרות, שואלת עליהן ומחפשת קשרים ביניהן.

V דוגמה

בית-הספר, שסבל במשך שנים רבות מצפיפות רבה צומד לצבור שיבולת רחבה-היקף, באסגרתו יתוסף למבנה הקיים מבנה חדש ומרומם הכולל חדרים ומרחבים פתוחים.

הנהלת בית-הספר רצתה להשתמש בהזדמנות שנוצרה כדי לצרוק חשיבה מחודשת על דרכו של בית-הספר וצרכיו.

לצורך כך הוחלט להשתמש באדולף דה-באנו.

האוריס התפצלו על קבוצות - כשכל קבוצה נקבע אחד מששת הצבצים, וכן ניתן דף הנחיות המסביר את אופי ההתייחסות המצופה מן הקבוצה לאור הצבע שנקבע לה. לאחר דיון פנימי בקבוצות הוצגו במליאה תוצרי הדיונים.

להלן דוגמאות מן הדברים שהוצגו על-ידי הקבוצות:

קבוצת הכובע הלבן: בית-הספר צומד לקבל מבנה חדש. במבנה הקיים חסרים חזרי מצבדה, אין מקום לפיצול כיתות ואין מקום לכינוסים שכבתיים.

קבוצת הכובע השחור: אנחנו חוששים שהצגת יופי על החומר ולא על הרוח: הבציה שלנו איננה רק המבנה - אלא הקושי לצלות שינויים אמתיים. אנחנו גם חוששים שהמבנה החדש ייפקע לצד זירה במאבק עם התלמידים על שמירת הרכוש.

קבוצת הכובע הירוק: יש לנו כאן הזדמנות לחשוב על רציונות חדשים. למשל: אפשר לחשוב על השימוש בחלוקים ולמידה רב-גילית; על הקמת מרכזי פצילות שיאפשרו לתלמידים לבחור בין פצילות שונות ולא שגרתיות - כמו פנית ניסויים מדעיים, פנית חי, מרכז אוסטיקה, ומרכז מולטי מדיה.

קבוצת הכובע האדום: יש כאן סיכוי לצורך התלהבות - כמו לו שהייתה בשנים הראשונות להקמת בית-הספר. אבל יש גם מוריס שציינים ואין להם כוח לשינויים. אנחנו גם חוששים לתלות תקוות גבוהות מדי במבנה החדש שמה בסוף יתברר שהכול חוזר לקדמותו, רק עם מבנה נוסף.

קבוצת הכובע הצהוב: שינוי במבנה צפוי לצורך אלוירה חדשה בבית-הספר, לתת תקווה לשינוי. הרוח

הגו יכולה גם לשפר את יחס ההאריס לבית-הספר - הק יתחילו להאמין שמה טוב צמוד לקרות כאן.
קבוצת הכובץ הכחול: מה שנדרש זה לשלב בין הרציונות שאנחנו רוצים לקדם לבין השימוש באבנה
החדש.

התחייבנו לפני הרבה שנים שבית-הספר, כבית-ספר שכונתי, יהיה אינטגרטיבי ויפאל לקידום של כל
התלמידים. אנחנו צריכים לחשוב איך אנצל את השנינו באבנה כדי לשנות את דרכי ההארה את תכנית
הלימודים בבית-הספר כך שנכלול אמצעים להתחייבות הזאת. נראה שנוסף לחשיבה על החדשים
והאחרים נצטרך, כנראה, לפתח גישות חדשות להארה. זה יחייב בולדאי השתלמות רצינית באלק
והשקעת זמן להכנת חומרי הלימוד שיתאימו לגישות החדשות שנפתח.

באמצעות שימוש במודל ששת הכובעים של דה-בוננו המודגם לעיל הועלה מידע רב על מצב המערכת:
הוצגו תפיסותיהם של חברי הצוות ביחס לאקלים הבית-ספרי, ביחס לקשרי בית-הספר והמורים, ביחס
לדרכי ההוראה, לבעיות הקשורות בשמירת הרכוש, ביחס לאמונותיהם ותקוותיהם, וכו'. ואולם, בעוד
ששיטת ששת כובעי החשיבה מציעה לבחון את המערכת מנקודות ראות שונות, כשנושאי ההתבוננות
אינם מוגדרים ונתונים לבחירתו של המתבונן, הרי תהליך אבחון מערכתי מחייב איסוף נתונים שיטתי
למיפוי המבנים הארגוניים, הדינמיקות הארגוניות ורכיביה של המערכת.

◀ מיפוי המציאות הבית ספרית על רכיביה השונים: איסוף הנתונים

איסוף נתונים של ממדיה השונים של המערכת הוא הכרחי לשם הכרת המציאות הארגונית. על-מנת
שהנתונים ישמשו תשתית לאבחון, חשוב שאיסופם יהיה קפדני וממצה ויענה על המאפיינים הבאים:

• הבחנה בין עובדות לבין פרשנויות:

הנתונים צריכים לספק מידע המתאר עובדות, ומבחין באופן ברור בין לבין הפרשנויות
והשיפוטיות שאוספי הנתונים מייחסים לעובדות. לדוגמה: באיסוף נתונים על האקלים
הבית-ספרי, יש להבחין בין העובדה שמורים מקצועיים מציינים כי אינם מוזמנים להשתתף
בדיונים עקרוניים ובקביעת ההחלטות בבית-הספר, לבין ההערכה המציינת כי המורים המקצועיים
חשים מנוכרים. זוהי פרשנות המתייחסת לעובדות אך איננה עובדה. ייתכן אמנם כי מה שהמורים
המקצועיים ציינו מתאר אכן תחושת ניכור, אך ייתכן גם כי הם חשים כעס כיוון שהם מפרשים
את אי-זימונם כזלזול במקצועיותם.

• נתונים ממקורות מגוונים:

אבחון מערכתי מבוסס על איסוף נתונים, והוא צריך להתמקד בנקודות ראות שונות. כמו בצילום,
לזווית או לנקודת הראות שממנה מצלמים ובוחנים תופעה יש השפעה על מה שרואים בה, על מה
שמושם במוקד ועל מה נתפס כרקע, וכו'. שימוש במקורות שונים לצורך איסוף הנתונים עשוי

להבטיח ייצוג של מגוון נקודות ראות המצויות בארגון ולזרוק אור על המשמעויות השונות המיוחסות לנושאים שונים בבית-הספר. בין המקורות: שיחות עם אנשים שונים במערכת – תלמידים, מורים, הורים, חברי הנהלה, עובדי אחזקה ומנהלה; תצפיות; עיון בדו"חות ובמסמכים רשמיים המופצים על-ידי בית-הספר.

יש להניח כי האופן שבו נתפס מצב מסוים על-ידי התלמידים איננו זהה לאופן שבו הוא נתפס על-ידי המורים. גם קבוצת המורים איננה אחידה ועשויים להיות בה הבדלים בתפיסות של מורים שונים וכו'.

נתונים הנאספים מפי אנשים שונים מציגים נקודת ראות שיש בה מן הסובייקטיבי; לעומת זאת, תצפית ישירה על אירועים או התנהגויות וכן עיון במסמכים – עשויים לזרוק אור על המערכת, תוך נטרול מעורבותם האישית של הנוגעים בדבר.

מקור נוסף העשוי לשפוך אור על התרבות הארגונית הנו ניתוח השפה, המיתוסים הקיימים במערכת והמטפורות שבהן משתמשים גורמים שונים בבית-הספר בהתייחסם לנושאים שונים.

• נתונים רלוונטיים:

לצורך הבנת המערכת, חשוב לאסוף את כל המידע הרלוונטי. אולם יש סכנה כי איסוף יתר של נתונים עלול לגרום להטיות ולהסחת הדעת מן הנושא והקשריו. לפיכך, חשוב לזהות אלו מן הנתונים הנם בעלי משמעות ועשויים לתרום להבנת המצב או הנושא הנדונים.

◀ זיהוי מידת ההלימה בין הרכיבים

כאשר רכיבי המערכת מצויים בהלימה, כל אחד מהרכיבים תומך ומחזק את קיומם ופעולתם של הרכיבים האחרים. חוסר הלימה בין הרכיבים, לעומת זאת, עלול לגרום לבזבז אנרגיות ארגוניות הנדרשות לצורך גישור ותיאום בין הרכיבים.

חשיבות מְרֵבית נודעת למידת ההלימה בין החזון לבין ממדיה האחרים של ההווייה הארגונית. זיהוי פערים בין מה שמוצהר לבין מה שנעשה בפועל עשוי להוות מנוף לשינוי יסודי ועמוק בארגון.¹¹

◀ כלים לאבחון המציאות הבית-ספרית

רבות הן הדרכים להתבוננות במערכת ולאבחונה¹² וההחלטה באיזו מן הדרכים לבחור, נקבעת על-ידי מספר גורמים: מטרות האבחון, ההקשר שבו הוא נעשה, וכן הטעם האישי של מי שעוסק באבחון. בדוגמה שלהלן יוצגו כלים שונים לאבחון.

11 הדיון בפערים אלו הנו בסיס לתהליכי הלמידה הארגונית שיידונו להלן.

12 כפי שכבר הוצג בפרק א לעיל.

1. התבוננות מצטברת במערכת הבית-ספרית

תפקידה של הערכת המצב של המערכת הבית-ספרית הוא לספק נתונים בעלי משמעות לצורך פיתוח של תכנית העבודה או ההתערבות הייעוצית. לשם כך נדרשים היועצים לא רק לאסוף נתונים ולבחון את הקשרים ביניהם, אלא גם לנתח את משמעותם.

בדוגמה VI מוצג תהליך המציע התבוננות מצטברת במערכת - החל מאיסוף הנתונים וכלה בהסקת המסקנות הנובעות מניתוחם.

דוגמה VI: סיפורו של בית-ספר "שלווה ושלום"

בבית-הספר היסודי "שלווה ושלום" רבו בשלש השנים האחרונות מקרי אלימות קשים. באסגרת ההיצרכות לקראת שנת הלימודים החדשה, הוצעה היוצרת כי אחז הנלמדים המרכזיים שבהם תתאקד בצבוצתה יהיה פיתוח והפצלת תכנית בית-ספרית לשיפור האקלים הבית-ספרי ולמיצת אלימות.¹³

שאלה א: מאפייני בית-הספר - שימוש במפה המארכתית (פוקס, 1995)

היוצרת אספה נתונים על בית-הספר על-פי הרכיבים באול של אינה פוקס.

כפי היוצרת צומצמת כמה שאלות:

- איך מן המשתנים והרכיבים משמעותי - לצורך הטיפול בנלמדים האקלים?
- כיצד להשתמש בכל המידע הארגוני הרלוונטי, כדי להגיש אפריצת דרך ולחשיבה חדשה על הנלמדים - אלו בלמון, לא "לצבוצ" בים הנתונים שיקשה להבחין בין המהותי למשני?

שאלה ב: ניתוח הקשרים בין הרכיבים - מהתבוננות לניתוח - שימוש באול של Jenks (1998)

בהסתמך על המיפוי והנתונים שנאספו צולות שאלות כגון: האם נצעה בבית-הספר בירור משמעותי של סוגיית האלימות? כיצד היא מובנת ומפורשת? ולאור זאת - מהם יצדו של בית-הספר בהתייחס לסוגיית האלימות? האם המבנים, התהליכים והפעולות המתקיימים בבית-הספר הולמים את היצדים ומאפשרים את מיאול?

¹³ כלי אבחון לבחינת מצב האלימות בבתי-הספר פותח על-ידי שפ"י והופעל בכ-200 בתי-ספר בשנת תש"ס. בחרנו להביא כלי אבחון נוספים לצורך ההדגמה.

ניתוח הקשרים בין רכיבי המצרכת צלפי המודל של Jenks מסייע ליוצרת בהכרעתה בהתייחס לשאלות אלו:

1. הקשר בין יצדים משימות ומבנים

- כיצד מופצל תקנון המשמעת (מבנה) והאק השימוש נצטה מתוך מחויבות ליצד של פיתוח תלמיד אוטונומי?
- בבית-הספר הקמה וצדה לטיפול בסכסוכים, במטרה לתת ביטוי ליצד של חינוך לאגרות פצילה ומחויבות לצרכי הדמוקרטיה. האק ליצדים אלו יש ביטויים מבניים נוספים בבית-הספר - למשל בתהליכי קבלת ההחלטות בנושאים הקשורים בחברת הילדים?
- אילו קשרים יכולים להיות בין תהליכי ההוראה ומבני הלמידה שפותחו בבית-הספר לבין סוגיית האלימות?

2. סביבת הארגון

- האק היצדים, המשימות והמבנים שבית-הספר פיתח - קשורים לסביבה: למציאות בחברה הישראלית שהאלימות בה רבה, ולמצב הניכור הגדל כתוצאה מן המגמות הכלל חברתיות.
- האק בית-הספר צושה שימוש במיצד צל תהליכי התמודדות עם סוגיית האלימות במצרכות חינוכיות בארץ ובצווק?
- אילו מבנים ותהליכים בית-הספר יכול לפתח צל-מנת שהקוחות (התלמידים, ההורים, הקהילה) ישתתפו בהתמודדות עם בעיית האלימות ויצילו לתוצאות הרצויות בעיניהם?

3. התהליכים הארגוניים

- אילו דפוסים תקשורת נוצרו בין חברי הצוות בבית-הספר ביחס לסוגיית האלימות וסוגיות אחרות של קושי ובעייתיות?
- אילו דפוסים תקשורת קיימים בעבודת המורים עם התלמידים בדרכ-כלל, ובהקשר למצבי אלימות בפרט?
- אילו דפוסים תקשורת צוצבו במסגרת תהליכי חינוך ולמידה מכוונים בחברת התלמידים?

א. תהליכי ביצוע המשימות:

- האק יש הלמידה בין יצדיו של בית-הספר לבין אופן הטיפול שלו בסוגיות שונות - ובהן סוגיית האלימות?

ג. תהליכי הערכה וביקורת:

- האם צולמו בבית-הספר תהליכי הערכה ומשוב על התצפיות שנעשו בתחום האלימות ובתחומים אחרים?
- מה נעשה במידע שנאסף בתהליכי הערכה?

שלב ג': ניתוח התרבות הארגונית

לאחר בחינת הקשרים בין רכיבי המערכת נצרך ניתוח התרבות הארגונית, תוך בחינת הקשר בין המערכת הפורמלית והבלתי פורמלית.

במסגרת ניתוח זה נבדקו השאלות האלה:

- האם ההנהלה ובעלי התפקידים בבית-הספר פועלים מתוך ראיית יציבים מתואמת ומשותפת - הן ביחס לסוגיית האקלים והן בהקשרים אחרים?
 - האם אופן פעולתם של ההנהלה ובעלי התפקידים הולך את צמדותיהם המוצהרות - למשל: בית-הספר הצמיד את המחויבות לתת מצנה לשונות התלמידים כאחד היציבים; וכן - כיצד מחויבות זו מוצגת ביטוייה בהתייחס למצבי אלימות?
 - האם וכיצד המבנה הארגוני המדגיש את עבודת הצוות של מחנכי הכיתות תורם ליכולתו של בית-הספר להתמודד עם סוגיית האלימות?
 - מהם דפוסי היחסים בין המורים לתלמידים, בין בעלי התפקידים והמורים, ובין חברי צוות בית-הספר וההורים כאשר מתעוררת אלימות? האם דפוסי אלו צולים בקנה אחד עם המגמות המוצהרות בבית-הספר בדבר טיב היחסים שאותם מבקש בית-הספר לציב - כגון "בניית קהילה לומדת"?
- הממצאים של ניתוח התרבות הארגונית צוללים לפתוח פתח לתובנות חדשות ביחס לאקלים הבית-ספרי ולנסיבות התפתחותם של מצבי אלימות בבית-הספר. הכנת תכנית ייצוגית לאור תובנות אלו צריכה להוביל לשינויים משמעותיים באקלים הבית-ספרי ובכך להימנע מחזרה לדפוסי טיפול מאכזרים שנהגו עד כה.

2. הגישה של זיהוי הכוחות, החולשות, ההזדמנויות והאיומים (SWOT Strength, Weaknesses, Opportunities, Threat):

זיהוי הכוחות ומוקדי החוזק הארגוניים מסייע להגדיר אילו ממאפייני הארגון הם בעלי משקל רב בתרומה לקידום יעילותו של הארגון וליכולתו לפעול בהצלחה להשגת משאביו, לעיבודם באופן יעיל ואיכותי ולהפיכתם לשירותים או מוצרים הזוכים להערכה. כוחות הארגון הם גם אותם מאפיינים שעליהם ניתן להישען בעת שמוחדרים שינויים בארגון ובתהליך ההתמודדות עם איומים. למשל: חברי

צוות בית-הספר המגלים גמישות ונכונות להתנסות בגישות חינוכיות חדשות – עשויים להוות מוקדי חוזק בבית-ספר המכוון לשינוי בגישות ההוראה.

יועצים הפועלים לקידום הצמיחה האישית ברבדים שונים של העשייה הבית-ספרית גם הם כוחות התורמים לקידום החזון הבית-ספרי.

שיבוץ מסגרות זמן קבועות בהן מתפנות קבוצות מחברי הצוות לצורך עבודה משותפת, עשוי לשמש מוקד כוח בקידום התכניות הבית-ספריות.

חולשות ארגוניות הן מאפיינים ארגוניים המגבילים את יכולת הפעולה האפקטיבית של הארגון. למשל: חברי הנהלה המתקשים לקיים תקשורת פתוחה עם חברי צוותם עלולים להוות מוקדי חולשה בתפקודו של בית-הספר.

חצר קטנה שאינה מאפשרת לתלמידים לשחק באופן חופשי ונוח וגורמת לחיכוך רב בין תלמידים שונים, עלולה להוות מוקד חולשה – כאשר בית-הספר מבקש לקדם את תחושת המוגנות של תלמידיו.

נהלים בית-ספריים שאינם בהירים וברורים לכלל חברי הצוות הם מקור חולשה אשר עלולה לגרום לתקלות ולקשיים בתפקודו היום-יומי של בית-הספר.

הזדמנויות ואיומים משקפים את הכוחות הפנימיים ו/או החיצוניים העשויים לקדם את האפקטיביות הארגונית – או לחבל בה.

ההזדמנויות הנן מצבים שחברי הארגון יכולים לזהות כמקדמים ומסייעים לתפקודו האפקטיבי של הארגון ובהם מצבים שעשויים לעזור להתגבר על האיומים המחבלים בתפקוד האפקטיבי. האיומים, לעומתם, הנם אותם תנאים הפוגעים בתפקוד המערכת ומובילים לחוסר אפקטיביות.

זיהוי של תנאים מסוימים כהזדמנות או כאיום איננו חד-משמעי והוא תלוי במצבו של הארגון בזמן נתון ובמשמעויות המיוחסות בארגון לתנאים שנוצרים.

דוגמה VII: האם פתיחת אזורי הרישום היא בבחינת הזדמנות או איום?

יש בתי-ספר שגהו בכך הזדמנות בצאת חשיבות רבה. הם צשויים אראות בכך מנוף להתחזקות ולפיתוח תכנות בית-ספריות שיגטחו את צמידתו של בית-הספר בתחרות מול בתי-ספר אחרים. יש אפשרות שיראו בקליטתם של תלמידים מאגורים שונים ביישוב פתח למפגש בין אוכלוסיות שונות והזדמנות להצטרף מולח ההתנסות הן של התלמידים והן של האורים.

לצומתם יהיו בתי-ספר אחרים, שפתיחת אזורי הרישום תתקבל צל-צדק כאיום הצולל לחבל בהתפתחותו של בית-הספר. הם צולוים אלהן מן התחרות עם בתי-ספר אחרים צל קליטתם של תלמידים, אראות בצורך בפיתוח גישה שיוקית אילוף שיגרוק להחצנה ולהסעת תשומת הלב מאשימותיו הציקריות של בית-הספר אל תדמית.

ג. איתור הצרכים

על-מנת שהתכנית הייעוצית תיתן מענה לצרכים הממשיים של בית-הספר, חשוב לזהות מהם הצרכים הללו.

"צורך" מוגדר כפער בין המצב הרצוי למצב המצוי. המצב הרצוי מוגדר במסגרת המדיניות הבית-הספרית והמטרות והיעדים הנגזרים ממנה; על המצב המצוי ניתן לעמוד באמצעות תהליך האבחון של המערכת הבית-ספרית.

הגדרת צרכי בית-הספר בתחום הייעוצי, משמעה – זיהוי התחומים או הנושאים שהטיפול בהם יקדם את בית-הספר לקראת מימוש מטרותיו בכלל, והמטרות שהוצבו מתוך המחויבות לצמיחה אישית בפרט.

דוגמה VIII

כפי שהצג בדוגמה I במסגרת בירור החזון הבית-ספרי, הוחלט כי בית-הספר יפצל לפיתוח נכונות להתנסות באמצעים חדשים לפיתוח תהליכי בחירה אושכות.

המדיניות שנקבעה בעקבות כך הייתה, כי בתכניתה של כל שכבה ישובצו פגיונים בשבוע שצטייט שבהן התלמידים יוכלו לבחור בקורס המצויינים אותם, מתוך היצג של שישה קורסים. הקורסים יהיו מתחומים מגוונים - כאלה שאינם מופיעים במסגרת תכנית הלימודים השכבתית הקבועה.

כן הוחלט כי בשיעורי הספרות וההיסטוריה יוצצו לכול תלמידי השכבה שלושה מוקדי התאחות הצוסקים בפרקים המופיעים בתכנית הלימודים מתוך הדגשים שונים, והתלמידים יוכלו לבחור ביניהם.

הוחלט גם כי לכל כיתה יוקצו שתי שעות חינוך, שבהן המחנכים, בהנחיית היוצצים, יצסקו בטיול בדלמות סביב נלס הבחירה, הן בהקשר הלימודי והן בהקשרים חברתיים ואישיים, כשתוק כך יקשרו בין נלס הבחירה ותחולת המוגנות אלו היא נקבעה כרכיב בחזון הבית-ספרי.

בתהליך האבחון נמצא, כי כל מצרף הלימודי המוצצ לתלמידי נקבע מראש במסגרת ההנהלה, וכי מרבית המשימות הניתנות לתלמידים, הן קבועות. כשאריום נשאלו האם הם מציעים לתלמידים משימות לבחירה - הם ציינו דוגמאות כגון: "בחר אחת משלוש האפשרויות הבאות", וכו'.

כמו-כן נמצא כי המורים לספרות ולהיסטוריה מומצים לפחות בשתי כיתות ולצטייט אלו יותר) באותה השכבה.

צוד נמצא, כי המחנכים לא מטפלים באלון שיטתי בנלסים חברתיים-רגשיים בשיעורי המחנך, והם נעצרים לצורך הכנתם ברכות לחינוך חברתי.

בבדיקת הפער בין המדיניות לבין המצב הקיים נמצא, כי נוסף לצורך בבניית תשתית ארגונית

בבית-הספר שתאפשר הפצלת המדיניות, קיימים צרכים נוספים:

- **בירור צמזות האוריס ביחס לתכנית לימודים גמישה האפשרת בחירה.**
- **בירור יסודי של האושג "בחירה" עם צוות האוריס.**
- **הכשרת המחנכים לצבזה שיטתית בנאל הבחירה והנכונות להתנסות באצביס חדשים.**

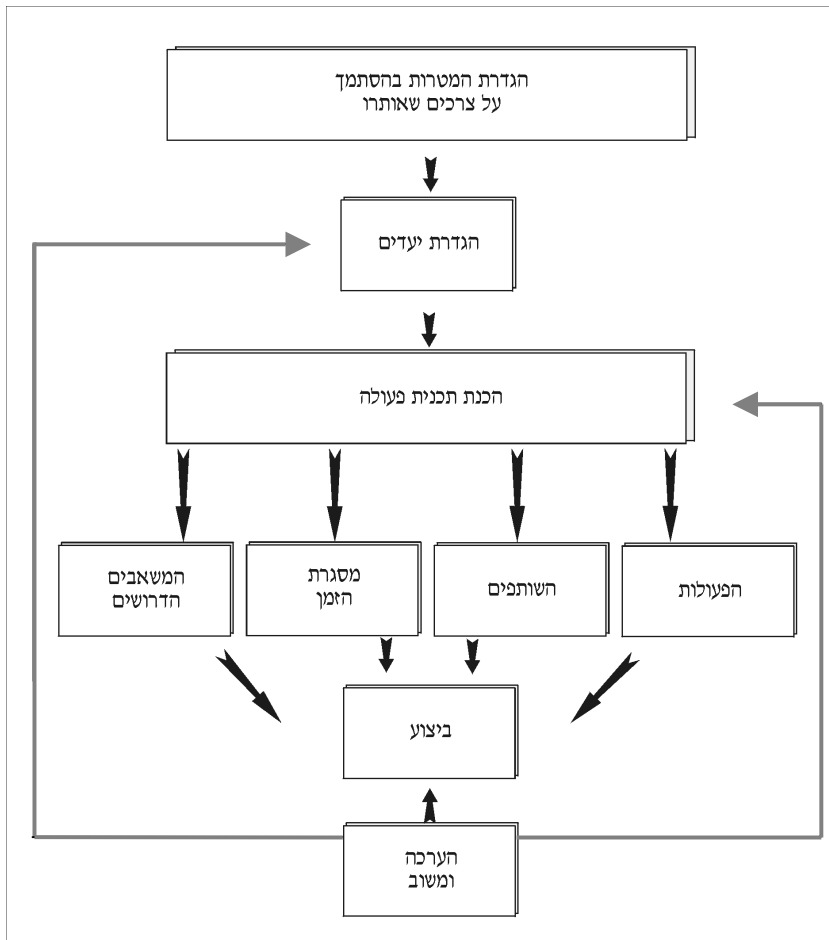
בתהליך איתור הצרכים עשוי להתברר כי בבית-הספר קיימים תחומים אחדים המחייבים התערבות וטיפול והיועצים נדרשים לקבוע את סדר העדיפויות לטיפול בצרכים השונים.

ההכרעה לגבי סדרי העדיפויות על פיהם תיבנה התכנית הייעוצית מצריכה הפעלת שיקול דעת ובחינת מדדים כגון:

- **רלוונטיות:** על-מנת שהתכנית הייעוצית לא תיתפס כתחום מובדל ונפרד מן העשייה הבית-ספרית הכוללת, עליה להיות משמעותית הן לחברי הצוות החינוכי והן לתלמידים. אם התכנית נתפסת כבעלת משמעות וחשיבות לכלל הגורמים במערכת, היא עשויה לתרום לכך שיועצים יוכלו להפעילה תוך שיתוף חברי צוות נוספים.
- **מרכזיות התחום:** איזה מן התחומים שזוהו עשוי להיות בעל השלכות הרחבות ביותר בבית-הספר ולהשפיע לא רק בהקשר המדי, אלא להיות מוטמע ולהוות מנוף לשינוי בתרבות הארגונית.
- **רציפות והתפתחות:** כדי שהתכנית הייעוצית אכן תוביל לפיתוח הצמיחה האישית ולטיפוחה, נדרשת ראייה ארוכת טווח ופעילות רציפה ועקיבה שיאפשרו לבסס אורח חיים המכוון על-ידי הערכים והעקרונות שאותם מבקשים לפתח. בהגדרת התחומים שבהם תתמקד התכנית הייעוצית – תוך התייחסות למה שכבר נעשה ולאופן שבו תתפתח התכנית – יש כדי לתרום לשמירת הרצף והעקיבות בפיתוחה של העשייה הייעוצית בבית-הספר.
- **איגום המשאבים:** באיזו מידה התכנית הייעוצית בתחומים השונים עשויה להשתלב בתחומי העשייה האחרים בבית-הספר, למנוע פיזור משאבים והבטחת רתימתם המרבית של משאבי בית-הספר – כוח האדם, הזמן והכסף, למימוש יעדיו המרכזיים.

ד. הכנת תכנית העבודה הייעוצית

תרשים 6: שלבים בהכנת תכנית עבודה ייעוצית



תכנית העבודה הייעוצית אמורה לשמש בסיס שעליו תיבנינה תכניות הפעולה הייעוציות השונות. הגדרת התכנית במונחים אופרטיביים וספציפיים, עשויה לתרום לכך שהתכנית – הנבנית על בסיס הצרכים שאותרו – אכן תשמש את היועצים ותכוון את פעילותם. בתרשים 6 מוצגים שלבי ההכנה של תכנית העבודה הייעוצית – החל מתרגום הצרכים שאותרו למטרות, וכלה בהיערכות לקראת ביצוע התכנית.

◀ הגדרת המטרות והיעדים

הצרכים שאותרו מתורגמים לקווים מנחים לפעולה. על-מנת שהמטרות אכן תשמנה כאמצעי מנחה בעבודתם של היועצים, חשוב שהן תהיינה מוגדרות במדויק ובהירות. מן המטרות נגזרים היעדים המגדירים באופן אופרטיבי ומונחים בני מדידה את תוצאותיה של הפעילות.

דוגמה VIII (המשך הדוגמה): מאיתור צרכים להגדרת יעדים

לאור הצרכים שהגדרו מתגבשות המטרות אנג'ריס היצדים כפי שמוצג בטבלה שלהלן.

היעד	המטרה	הצורך
<p>א. לזהות נושאים האחייבים שיפלו לפני הפצלת התכנית.</p> <p>ב. לאתר אוריס הצטיינים והוות מנוף הפצלת התכנית.</p> <p>ג. לאתר אוריס שהשתלבותם בתכנית תצדיק אינן ותמיכה אישיים.</p>	<p>לאפשר לאוריס להצלות את ההתלבטויות, ההסתייגויות והסיכויים שהם רואים ביחס להגמשת תכנית האימוצים.</p>	<p>1. בירור צמדות האוריס ביחס לתכנית אימוצים גמישה המאפשרת בחירה.</p>
<p>א. להגיצ והגדרה מוסכמת בנושא הבחירה בבית-הספר.</p> <p>ב. להגדיר את רשימת הכאים והמיומנויות שהתלמידים נדרשים להם לצורך הבחירה.</p>	<p>ליצור שפה אחידה בקרב הצוות בנושא הבחירה.</p>	<p>2. בירור יסודי של המושג "בחירה" צק צוות האוריס.</p>
<p>א. להקנות לאוריס מיומנויות והנחיית דיון בזימנות.</p> <p>ב. לפתח יחד צק המחנכים מאגר חומרים שיצמדו לרשותם לצורך שיצורי חינוך.</p>	<p>להכין את האוריס לקראת הפצלתם של שיצורי חינוך.</p>	<p>3. הכשרת המחנכים לצבודה שיטתית בנושא.</p>

◀ הכנת תכנית הפעולה

תכנית הפעולה מגדירה מרכיבים שונים המחייבים התייחסות בעת ההיערכות לביצוע המשימות והפעולות שנועדו לקדם את השגת היעדים. בפריסת תכנית הפעולה תהיה התייחסות לאילוצים ולמגבלות, וכן שימוש בכוחות העשויים לסייע ולתמוך בביצוע התכנית.

דוגמה VIII: תכנית הפעולה למימוש היעד (המשך הדוגמה)

היעד: להקנות למורים מיומנויות להנחיית דיון בדילמות			
הפעולות	השותפים	לוח הזמנים	המשאבים הנדרשים
הכנת התשתית: א. לייחד מסגרת זמן קבועה למפגשי המחנכים	אנהלת בית-הספר + רכזת המזכרת	חופשת הקיץ	אחת למפגש, שעת"ק משתתפות לכל מחנכי השכבה
ב. לתאם את התכנית עם הרכזת לחינוך חברתי		חופשת הקיץ	
הפצלת התכנית: א. הצגת סוגי הדילמות המחייבות בחירה - בתחומים האישיים, החברתיים, במשפחה ובלימודים	יוצא + מחנכים	מפגש 1 במהלך שנת הלימודים	איסוף מיצג מתלמידים הכנת מאגר נתונים על דילמות שהתלמידים מצויים
ב. בירור דילמות באמצעות משחקי תפקיד וניתוח אירועים	יוצא + מחנכים	מפגשים 2-9 (אסירוגין)	איסוף דוגמאות מאורים ותלמידים
ג. הצגת דוגמאות מתוך התנסויות המורים בכיתותיהם וניתוחן	יוצא + מחנכים	מפגשים 4-10 (אסירוגין)	הכנת דוגמאות על-ידי המחנכים
ד. צפייה בדיון בדילמות בכיתה	אחראי משאבי האימה	מפגש 6	וידיאו
הצרכת בניית משלב	הנהלה + מחנכים	מפגשים 5, 10	בניית כלי הצרכה

ה. תהליכי הערכה ומשוב

תהליכי הערכה, הבקרה והמשוב (כמוצג בתרשים 6) משולבים בכל שלבי התכנון ומאפשרים לבחון את מידת תרומתה של התכנית להשגת המטרות שהוצבו – וזאת לא רק בסיכום התהליך, אלא תוך כדי הכנתו ובמהלך הפעלתו. ליווי כל שלבי הפעילות במעקב ובהערכה מצמצם את החשש מפני

פעולות שאינן מקדמות את בית-הספר להשגת המטרות ומפני בזבוז המשאבים – בעיקר משאב הזמן – לצרכים שוליים. תפקיד המעקב וההערכה המלווים את התכנית הוא לסייע בעיצוב המשכו של תהליך העבודה. גם להערכה מסכמת המבוצעת בסיומו של התהליך יש תפקיד מעצב, בהיותה אחד ממקורות המידע על מצב המערכת (לאור הפעלת התכנית), והיא מהווה כלי לזיהוי הצרכים לקראת פיתוחן של תכניות נוספות.

כלי הערכה מגוונים יכולים לכלול שאלונים וכן מידע הנאסף מראיונות ותצפיות. בחירתו של כלי ההערכה צריכה להיות מותאמת לסוגיה שעליה מבקשים מענה. אם, למשל, מעוניינים לקבל מידע על השינויים שחלו בהתנהגויות התלמידים בעקבות הפעלתה של תכנית ייעוצית, חשוב שיהיה מידע ראשוני על ההתנהגות הנבדקת, עוד קודם להפעלת התהליך; זאת כדי שניתן יהיה להשוות את המצב שנוצר כתוצאה מהפעלתו למצב הראשוני. לעומת זאת, אם מטרותיה של התכנית הייעוצית מכוונות ליצירת שינוי באקלים הבית-ספרי וביחסים שבין מורים ותלמידים, ההערכה צריכה להתמקד במדדי האקלים שהוגדרו בתכנית.

המשוב מתבסס על נתוני ההערכה ותפקידו לספק מידע למי שאחראים על הפעלת התכנית, כדי שיוכלו לעדכן את תכניתם ולהתאימה למציאות המתהווה.

מאפייניו של משוב יעיל הם:

- **מוקד בנושאים בני שינוי:** מאחר שהמשוב מכוון להביא לשינוי ולשיפור התכנית והפעלתה, אין טעם להתייחס לגורמים שאינם בני שינוי.
- **ספציפי ולא כוללני:** למשל – הערה כמו "הדילמות שהוכנו לצורך השימוש בכיתות לא היו רלוונטיות עבור התלמידים" מספקת מידע רב למנחי התכנית: יש צורך להבטיח כי החומרים המוצעים יהיו בעלי משמעות עבור התלמידים ולכן בהמשך ההיערכות יש לחשוב כיצד ניתן לוודא כי החומרים אכן מותאמים לעולמם של התלמידים, אם על-ידי שיתופם בהכנתם ואם על-ידי בדיקתם המוקדמת על קבוצות מייצגות של תלמידים, וכו'.
- **תיאורי ולא שיפוטי:** הבאת נתונים תיאוריים מאפשרת לאחראים על התכנית לראותם כמידע, שעל-פי בחירתם יוכלו או להשתמש בו או להתעלם ממנו. הבאת מידע שיפוטי עלולה לעורר רגשות שליליים ולגרום לתגובות רגשיות – כגון התגוננות, ניסיון לרציונליזציה ולחיפוש הסברים – ותוך כך להימנעות מן המידע עצמו.
- **מציע כיוונים לשינוי:** הואיל והמשוב נועד להביא לשיפור התכנית, לא די בציון העובדות המעוררות ביקורת או חוסר נחת, ועם זאת חשוב להציע כיוונים לפריצת דרך ולשינוי שיביאו לתיקון הבעיות שהועלו.

ו. למידה ארגונית

במערכת הארגונית יש ידע רב, המהווה את התשתית לעשייה הארגונית. ידע זה, שבחלקו גלוי ובחלקו סמוי, כולל ערכים, אמונות, הנחות יסוד, תפיסות עולם ועמדות ביחס לנושאים שונים, והוא המשפיע על הציפיות, השאיפות וההתנהגויות של האנשים בארגון.

התבוננות פנימה, העלאה למודעות וחקירה של הידע הסמוי – אלה הם יסודות שעליהם מתבססים תהליכי הלמידה הארגונית, שבאמצעותה יחידים וקבוצות בארגון בוחנים ומשנים את דפוסי חשיבתם ביחס לסוגיות ארגוניות. תהליך זה מאפשר להם לפתח רגישות רבה לתפיסות, לעמדות ולתהליכים בארגון, תוך שימוש ברפלקציה ובדיון קבוצתי. כלי זה אינו נשען על משאבים חיצוניים – אלא מתבסס על יכולותיהם של החברים בארגון ועל האמונה כי בכוחם ללמוד ולהתפתח תוך כדי למידה משותפת של עמיתים.

למידה ארגונית עשויה לשמש אמצעי בעל ערך רב ליועצים המבקשים להביא לשינויים ממעלה שנייה בבית-הספר. הואיל וללא ערעור ושינוי בעמדות ובהנחות היסוד לא יחול שינוי ממעלה שנייה, ההזדמנות שמספקים תהליכי הלמידה הארגונית לבחינת ההנחות – מהווה מנוף לשינויים משמעותיים במציאות הבית-ספרית.

על-מנת שתהליכי למידה ארגונית יהפכו לאורח חיים בבית-הספר, מתחייבת התפתחות של תרבות המושתתת על המאפיינים הבאים:¹⁴

- זיהוי התועלת שמזמנת הטעות: ההכרה כי טעות הנה חלק בלתי נפרד מן העשייה וכי טעות איננה בגדר אסון – אלא עשויה לשמש הזדמנות ללמידה, שינוי וצמיחה.
- צוות שבו היחסים הבין-אישיים מבוססים על רמת אָמון גבוהה ואשר חבריו אינם חוששים מפני חשיפה וביקורת.
- צוות המפתח מידה רבה של סובלנות לעמימות ולא-ודאות והמוכן לפעול מתוך גישה של ניסוי וטעייה תוך נטילת סיכון להתרחשותן של טעויות.
- צוות המונחה על-ידי גישה ביקורתית, המאפשרת להעלות שאלות והתלבטויות בתחומים שונים – ובכלל זה ביחס להישגים ולהצלחות.
- ביסוס תהליכי קבלת ההחלטות ודרכי הפעולה על גישות המבוססות על חקירה ובדיקה – ולא על קבלתם של נתונים כמובנים מאליהם – תוך הסתמכות על נקודות ראות מגוונות.
- תרבות המבוססת על סמכות הנובעת מן הידע והמומחיות של חברי הצוות – ולא על סמכות פורמלית הקשורה בתפקידם המוגדר של חברי הצוות.

¹⁴ מעובד בהסתמך על רשימתם של Harrison & Shirom, 1999

להלן יוצג אחד הכלים שיוכל לסייע לקידום תהליכי למידה ארגונית בבית-הספר:

◀ ניתוח אירועים ככלי ללמידה ארגונית

ניתוח אירועים מחיי בית-הספר מאפשר לבחון מצבי אמת, אופן התרחשותם ומאפייניהם ולעמתם עם מערך הכוונות המוצהרות כפי שהוצגו בחזון, במדיניות, במטרות וביעדים. השימוש בניתוח האירוע ככלי ללמידה ארגונית מחייב בירור שיטתי בהתאם לשלבים המפורטים להלן:

שלב א: איסוף והבהרת נתונים

על-מנת לוודא שהנתונים שהוצגו אכן מבוססים על עובדות מצוקות, חשוב כי מציגי האירוע יתארו את המצב, תוך פירוט והבהרה של הנתונים כמות שהם, ללא פרשנויות ושיפוטים.

שלב ב: הכללות תובנות ופרשנות ביחס לאירוע

בחינת פריטי המידע שהוצגו והקשרים ביניהם, תוך ניסיון לעמוד על המשמעויות הארגוניות שעולות מתיאור המצב כגון:

- אילו תפקידים פורמליים ובלתי פורמליים לקחו על עצמם השותפים לאירוע במצב שתואר?
- מה אפיון את היחסים בין הנפשות הפועלות?
- אילו ערכים, תפיסות וגישות עולים מן האירוע?
- מהן נורמות ההתנהגות ודפוסי הפעולה העולים מן האירוע?
- אילו דפוסי תקשורת מתקיימים בארגון?

שלב ג': הסקת מסקנות

שלב זה מכוון לזיהוי הבעיה העומדת במרכזו של האירוע. מתוך מודעות לנטייה לפעול על-פי דפוסי פרשנות קבועים ומורכבים המובילים לעיתים קרובות לקבעון ולחשיבה המציעה "עוד מאותו דבר", חשוב בשלב זה לבחון מסקנות חלופיות. לכן, במקום לשאול מהו המהותי לאירוע תיבחן השאלה: מהן האפשרויות השונות להבנת האירוע, מקורותיו ומשמעותיו.

שלב ד: לקראת התמודדות, טיפול ושינוי - תכנון הפעולות לאור המסקנות

1. זיהוי יעדי הפעולה והשינוי בהתייחס לחלופות השונות שהועלו, כשבמרכז עומדת השאלה: לשם מה רוצים לפעול?

2. איתור כיוונים ומוקדי פעולה אפשריים על-מנת להביא לשינוי: העלאת תסריטי פעולה חלופיים.

3. בחינת המשמעויות של כל אחת מן החלופות בראייה מערכתית תוך התייחסות לשאלות כגון:

- מהן ההנחות של כל אחת מן החלופות?
- אילו ערכים ותפיסות מכוונים את החלופות השונות?
- באיזו מידה החלופות הולמות את התרבות הארגונית הקיימת?
- מי יושפע מן הפעולה ומהן השלכותיה האפשריות?

4. בחינת המשמעויות האישיות למציג/ת האירוע:

- כיצד חש/ה מציג/ת האירוע בתהליך הניתוח? מהן התחושות לאור התובנות וההצעות שהועלו?
- מה מן הדברים שעלו ניתנים להעברה – מ"תנאי המעבדה" למציאות?
- האם ומה בדיון סייע והוביל להבנה חדשה?
- מה היה קשה בדיון?

דוגמה IX: הפעלת תהליכי למידה ארגונית בבית-הספר

צקב השינאי בחוק החינוך המיוחד והתפתחות האגמה לשילוב תלמידים מן החינוך המיוחד במסגרות לחינוך רגיל, חלו שינויים בהרכב התלמידים הלאומיים בבית-הספר לחינוך מיוחד - נותרו בו רק תלמידים בצלי לקויות קשות ביותר.

צוות בית-הספר חש חסר אונים נוכח השינוי בהרכב התלמידים ורבים הטילו ספק ביכולתם לסייע לתלמידים צל קשיים הרבים.

בתהליך איתור הצרכים שנצרך צל-ידי היוצא והפסיכולוגית, נמצא כי יש צורך לחזק את אמונם של האורים במקצועיותם וביכולתם לתת מענה לצרכי התלמידים. כאמור התברר כי לחלק מן האורים אכן חסרים הידע והכאס המקצועיים לטיפול בתלמידים המצויים צתה בבית-הספר וכי רבים מן האורים חשים באזדים באצוקתם.

ציהוי הצרכים הובילו לפיתוחה של תכנית צבודה משותפת של היוצא והפסיכולוגית, שציקריה הם בניית קבוצות צבודה קבוצות שתצסוקנה בשני אוקדים:

- למידה ציונית והתצדכנות בנושאים הקשורים בצבודה צם התלמידים בצלי האקויות הקשות.
- למידה ארגונית סביב אירוצים המתצוררים באהלך הצבודה צם התלמידים, צם הוריהם, אל בצבודה צם צמיתים.

2. התערבות ייעוצית במצבים המחייבים מענה מִיָּדִי: שילוב הגישה הראקטיבית בתכנית הייעוצית

כאמור, הגישה הפרואקטיבית איננה מבטלת את הצורך והמחויבות להיענות לצרכים המתעוררים במהלך העבודה השוטף עקב היווצרותם של מצבי משבר – כגון מצוקה אישית של תלמיד, משבר ביחסי מורה-כיתה, בעיית אלימות או ונדליזם, מוות, וכו'. אולם האופן שבו צרכים אלו יקבלו מענה בראייה מערכתית, ישלב בין הגישה הראקטיבית – המגיבה ונענית מִיָּדִי לְצורך – לבין הגישה הפרואקטיבית. שילוב זה מונע את דחיקתם של נושאים שהוגדרו כבעלי חשיבות ואשר מצאו ביטויים בתכנית הייעוצית – בפני נושאים שחודרים אל המציאות הבית-ספרית וגורמים להסתבת תשומת הלב אליהם, וכך מבטיח שליטה רבה יותר של היועצים בזמנם ובקביעת סדר יומם המקצועי. אולם בד בבד אין הוא מתעלם מן העובדה כי במערכות חברתיות, על ההתרחשויות הדינמיות וההשתנות המאפיינת אותן, מתעוררים צרכים חדשים הדורשים התייחסות ומבקשים מענה.

האיזון בין החשוב לבין הדחוף, בין המתוכנן למזדמן, מוצא את ביטויו בהנחה כי לא כל אירוע או משבר הנתפסים כמחייבים תגובה מִיָּדִי אכן צריכים לקבל מענה כאן ועכשיו. בתרשים 7 מוצגים שני המצבים:

מצב א: האירוע מחייב תגובה מידית

תגובה כזו תתבסס בדרך-כלל על ניסיון העבר והידע המקצועי שיש ליועץ/ת, כשהמטרה היא להביא להרגעת המצב או לפתרונו. תגובה כזו אינה מתבססת על תהליך שיטתי של ניתוח הבעיה ושל בחינת האלטרנטיבות לפעולה – אלא על תובנה אינטואיטיבית-ראשונית לגבי מהות הבעיה ואופי הפתרון הראוי לה.

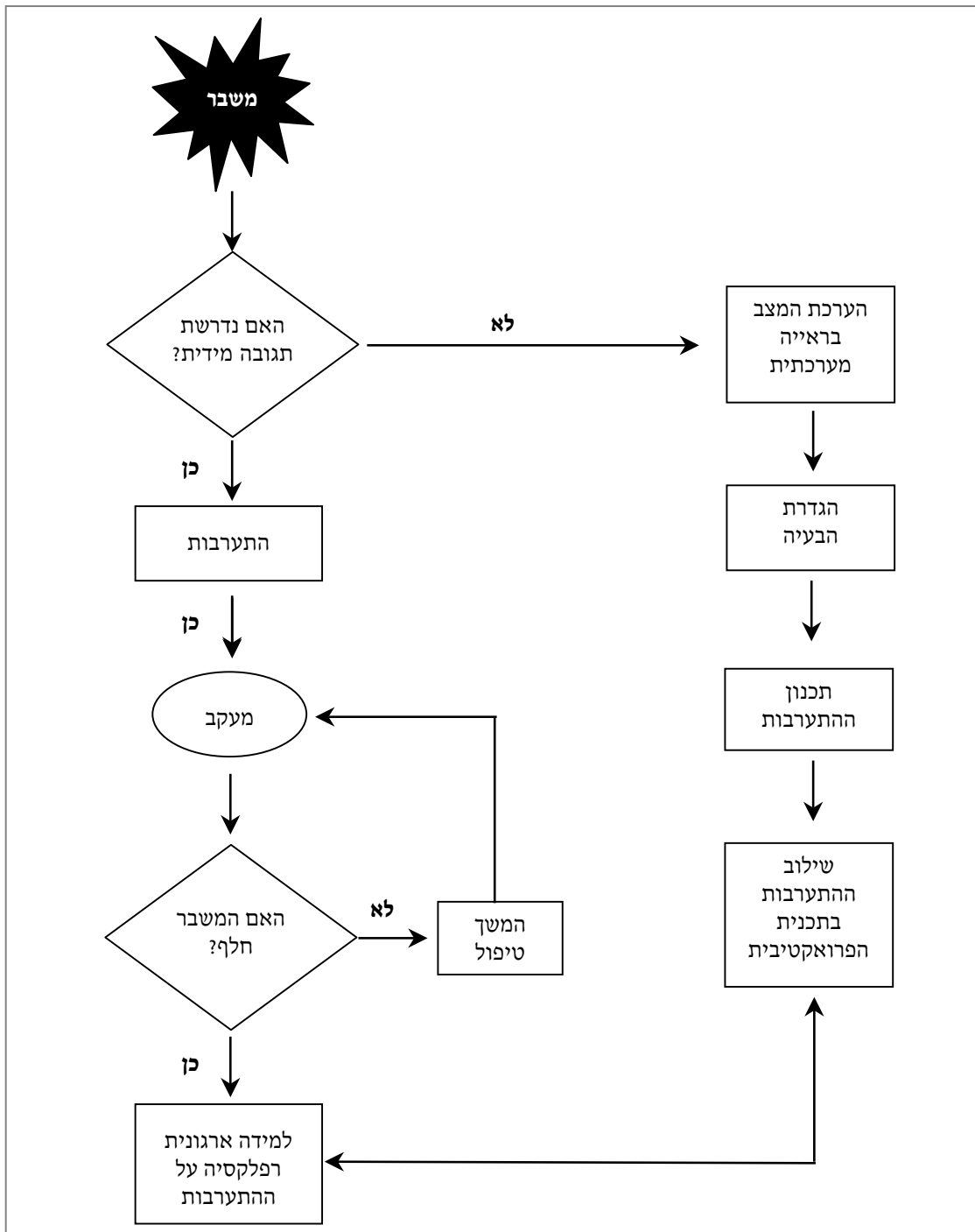
אולם מתוך מחויבות לראייה המערכתית אחריות הייעוץ ביחס לאירוע לא תמה עם תום הטיפול והרגעת המצב. עדיין יש מקום להשתמש בהזדמנות שנקרתה, לבחון באם מדובר בהתרחשות חד-פעמית, ייחודית או שיש לה משמעויות מעבר להקשר שבו התרחשה. יש לפעול להבנת המשמעויות הארגוניות העולות מן המצב שנוצר, תוך הפעלת תהליכי למידה ארגונית.

מצב ב: אין צורך בתגובה מידית לאירוע - אך נדרשת התערבות

על-מנת שההתערבות תהיה משמעותית ושקולה, היועצים נדרשים לבחון את הבעיה על היבטיה השונים. הערכת המצב, או אבחון המערכת בהקשר לבעיה שעלתה, מאפשרים להגדיר את הבעיה תוך התייחסות לתובנות העולות מן האבחון וכל זאת בראייה רב-ממדית. אופן הגדרת הבעיה מעצב במידה רבה את כיווני ההתערבות והפתרון.

לדוגמה: בתכנון ההתערבות יש צורך לשלב בין ערכיה ועקרונותיה של התפיסה הייעוצית בבית-הספר לבין הצרכים שנחשפו במשבר והדורשים מענה. שילוב זה יחייב לעתים לעדכן את התכנית הייעוצית ולהתאימה לצרכים שנחשפו, אך עם זאת יאפשר את המשך הפעלתה והשגת יעדיה.

תרשים 7: שילוב הגישה הריאקטיבית והגישה הפרואקטיבית



דוגמה X

הוריו של יובל נפרדו, וצ'פי הוראת בית-המשפט יובל ואחיו נשאר בחזקת האם, וצ'פי האב נאסר לראותם - אלא בנוכחות הצלבת הסוציאלי. הצלבת הסוציאלי ידעה את היצבת בדבר החלטת בית-המשפט.

בבוקר, כמחצית השעה לאחר פתיחת יום הלימודים, התזפק האב על דלת הכיתה והוציא למורה כי הוא בא לקחת את יובל לטקס בר-המצווה של אחיו. המורה הפנתה את האב ליצבת.

היצבת, שהשתתפה באתה צת בישיבת צוות המחנכים, יצאה אל האב, במטרה לבקש להתין צד לסיק הישיבה, ואולם לאחר שצמדה על מצבו החליטה כי הנושא מחייב טיפול מיידי. היא צגבה את הישיבה והציגה את האב למורה. היצבת ניסתה להבהיר לאב כי החלטות בית-המשפט מחייבות גם את בית-הספר וכי צ'פי חוק, בית-הספר איננו רשאי לפצול בניגוד להחלטות אלו. משראתה כי האב צומד על דעתו, ביקשה היצבת מן המנהלת להצטרף לשיחה וכן יצרה קשר טלפוני עם הצלבת הסוציאלי. לאחר דין ודברים ממושכים - נצנה האב, וצגב את בית-הספר בלי יובל.

היצבת והמנהלת בדקו האם למרות נציחתו הפרטנית, יש לאירוע משמעותיות בית-ספריות רחבות יותר. הן מצאו כי האירוע חשף כמה נשאים:

א. צורך בהתאמה ושכלול הנהלים בבית-הספר צל-מנת שילבטח מומט של התלמידים במקרים של הפרת חוק.

ב. הצורך בטיפול וליוי תלמידים בהתמודדותם עם מצבים מביכים, עם גילוי חולשה וקשיים אצל ההורים.

דוגמה X מציגה מצב המחייב התערבות מידית, אולם פתרונו של המשבר אינו מביא לסיום ההתייחסות והטיפול במשמעויות האירוע לגבי בית-הספר. מן הדוגמה עולה כי גם אירוע הנוגע ליחידים, ושאיננו אירוע שכיח, עשוי להוות מנוף לקידום ופיתוח העשייה הבית-ספרית. ההכרעה באם לפעול לאור ההזדמנות שנוצרה, מחייבת לבחון את משמעויותיו של האירוע בשני הקשרים:

א. האם וכיצד הנושאים העולים מן האירוע משתלבים בתכנית הייעוצית הכוללת.

ב. האם הנושאים העולים מן האירוע חושפים צורך המחייב עדכון ושינוי התכנית הייעוצית כדי שזו תאפשר טיפול בנושאים שעלו.

היכולת לפעול מתוך גישה פרואקטיבית המחויבת לערכים ועקרונות שהוגדרו על-ידי בית-הספר, מחד גיסא, והיכולת להגיב ולטפל בבעיות ובמשברים ולהיענות לצרכים המתעוררים מאידך גיסא - מבטיחים כי עבודתם של יועצים תהיה, בר-זמנית, רלוונטית למציאות הבית-ספרית ובעלת משמעות בהשפעה על עיצובה.

3. היועצים והחדרת שינוי לבית-הספר

שינויים החלים בבית-הספר עשויים לגעת בתחומים שונים: בתכניות החינוכיות שבית-הספר מפעיל, בשיטות העבודה הנהוגות בו, ובהקשרים הארגוניים – כגון שינויים במאפייני אוכלוסיית התלמידים שבית-הספר קולט, תחלופה בהנהלת בית-הספר, שינוי במבנה הארגוני של בית-הספר, וכו'.

בין השינויים יזומים על-ידי בית-הספר ובין שהם מתרחשים כהיענות לדרישות חיצוניות, הם מעמידים את בית-הספר בפני הצורך להיערך ולפעול כך שהמערכת תמשיך לתפקד תוך הסתגלות והטמעת השינויים.

ליועצים הפועלים בגישה מערכתית יש תפקיד מרכזי בסיוע לבית-הספר בתהליך השינוי כשותפים בעיצוב ההיערכות לתהליך. זאת באמצעות פעולות כגון אלו:

א. **בירור משמעויותיו ומסריו של נושא השינוי:** על-מנת שבית-הספר יוכל להתמודד בהצלחה עם השינוי, יש צורך להבין את מהות השינוי ומשמעותיו. הבנה כזו משמעה – הכרת הנושא על כלל מרכיביו, הגלויים והסמויים כאחד; בחינת מידת ההלימה שבין נושא השינוי ותרבותו של בית-הספר; איתור התרומה שהשינוי עשוי להביא לבית-הספר; וזיהוי מוקדי החיכוך והבעיות שהשינוי עלול לעורר.

ב. **בחינת השלכות שעשויות להיות לשינוי על התת-מערכות בבית-הספר:** הגישה המערכתית מניחה קיומם של חיבורים בין רכיביה השונים של המערכת. משמעה של הנחה זו היא – כי לשינוי בתחום מסוים עשויות להיות השפעות על תחומים אחרים במערכת. תפקידם של היועצים לסייע בבדיקת השלכותיו הצפויות של השינוי על מרכיבי המערכת השונים ובחינת הצעדים שיש לנקוט כדי להתאימם למצב החדש.

ג. **היערכות להטמעת השינוי במערכת:** הטמעת שינויים במערכת הבית-ספרית והפיכתם לחלק ממנה מחייבת פעולה בשני ערוצים:

1. עבודה עם חברי צוות בית-הספר במטרה לשלבם בתהליך ומתוך ציפייה שיקבלו את השינוי, יפנימו את משמעויותיו ויתאימו את אופן פעולתם למצב החדש שיתהווה. תפקיד היועצים בהקשר זה הנו כפול: השתלבות בתהליכי פיתוח הצוות הנדרשים לצורך רכישת הבעלות על השינוי; סיוע לחברי הצוות המתנגדים לשינוי.

2. יצירת ההתאמות הדרושות הן בנושא השינוי והן במרכיביה השונים של המערכת כדי להבטיח הלימה מְרַבֵּית ביניהם.

המעבר מתפיסה ייעוצית ממוקדת לגישה ייעוצית מערכתית: דילמות והתמודדיות

"אני חושש שמרוב 'מערכתיות' לעיתים נמנעות פעולות של פרטים. הישענות היתר על 'המערכת' יוצרת תחושה שהאחריות תמיד על הזולת" (מתוך ריאיון עם פרופ' יצחק קשתי, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב).

הרחבת התפקיד הייעוצי והעמדתו על ראייה מערכתית הוליסטית עשויות לעורר התלבטויות שונות בקרב היועצים כמו גם חשדנות והתנגדות המופנות אליהם מצד המערכת הבית-ספרית. בתי-ספר – כמו ארגונים רבים אחרים – נוטים להתנגד לשינויים ופועלים לשימור מסגרותיהם. הנטייה לשמר מצבים עלולה להעמיד קשיים בפני יועצים המבקשים לפרוץ את גבולות תפקידם ולהרחיב את תחומי פעילותם והשפעתם. ההתלבטות המרכזית המתעוררת בהקשר לכך היא – שמא מעורבותם של יועצים בכלל התהליכים הבית-ספריים עלולה לעמוד בסתירה למחויבותם לטיפוח המיטביות והדאגה לצורכי הפרט. בהקשר לכך נבחן שלוש סוגיות מרכזיות:

1. מה בין המחויבות לפרט לבין הגישה המערכתית – האם התייחסות לרמה המערכתית אינה באה על חשבון הזמן שראוי היה שיועצים יקדישו לעבודה עם תלמידים?
2. מה בין ייעוץ חינוכי בגישה מערכתית לבין ייעוץ ארגוני – האם עבודה ייעוצית בראייה מערכתית משמעה שיועצים ייפכו ליועצים ארגוניים בבית-ספר?
3. האם ייעוץ חינוכי בראייה מערכתית פולש לתחומי הניהול בבית-הספר – האם אין חשש שמא מעורבותם של יועצים בכלל התהליכים הבית-ספריים עלולה ליצור עירוב תחומים – בין העבודה הייעוצית ועבודת הניהול?

הדיון בסוגיות אלה ייעשה תוך ניתוח אירועים הלקוחים מתוך המציאות הבית-ספרית.

1. מה בין המחויבות לפרט לבין הגישה המערכתית?

"העבודה בראיה מערכתית הפכה את עבודתי הייעוצית לאחרת. אני רואה דברים בצורה רחבה ועמוקה יותר. גם הטיפול הפרטני בתלמידים קיבל אופי אחר" (מדבריה של יעל, בוגרת קורס היועצים בראייה מערכתית, תשנ"ח).

דוגמה XI

נורית, תלמידה בכיתה י' בבית-ספר צ'י-סודי, משתמטת משיצוריק, נצדרת לצתיק קרובות ובהישגיה, שהיו צד כה למצאה מבינאניק, חולה ירידה חדה. בשיחות עם המחנכת נורית איננה משתפת פאולה, ולטענתה אין כל בציה מיוחדת המטרידה אותה. פשוט, האימוזים אינם מצניינים אותה. מחנכת הכיתה ביקשה את התערבותה של היוצרת לזו זימנה את נורית לשיחה. בשיחה ניסתה היוצרת לבחון יחד עם נורית את הסיבות לשינוי בתפקודה. היא ביררה האם התצוררו לאחרונה בציות במשפחה של נורית; היא ניסתה למצוא צל מצבה החברתי של נורית; היא בדקה יחד עם נורית האם הקושי נצול בקשייה במקצו מסויס אלא ביחסיה עם מוריס מסוימיס. כמו בשיחתה עם המחנכת, גם בפגישה עם היוצרת שבה נורית וטענה כי אין כל סיבה מיוחדת להתנהגותה פרט לכך שאינה מצאאת צניין באימוזים. היוצרת שוחחה עם נורית צל המשאציות לטווח הארוך והאחיר שצולו להיות לבחירתה של להסקיצ באימוזים. היוצרת ביקשה לזמן את הוריה של נורית לפגישה כדי לצדכנס במצבה, וכדי לבחון יחד עם כיצד ניתן להבטיח כי נורית לא תיכשל באופן שיחבל בסיכוייה להשיג את תצוצת הבגרות.

כפי שעולה מדוגמה XI היועצת פעלה מתוך מחויבות לתלמידה – כפרט, ותוך התייחסות לכלל מרכיבי אישיותה; היא בחנה את מצבה בהקשרים שונים – הלימודי, החברתי, המשפחתי והרגשי. פעולתה של היועצת התבססה על ההנחה כי תפקידו של בית-הספר להבטיח שהתלמידים יממשו את יכולותיהם ויגיעו להישגים לימודיים ההולמים יכולות אלו. לאור הנחה זו ניסתה היועצת להביא את נורית להסתגלות מרבית לדרישות המערכת, תוך שהיא מסייעת לנורית לזהות את הגורמים המעכבים או המחבלים בהסתגלות זו, ולהתמודד איתם.

במה עשויה לתרום הראייה המערכתית לטיפול של היועצת בנורית?

א. הראייה המערכתית מכוונת ליצירת שינוי ממעלה שנייה - ולא ליצירת פתרונות שהם "עוד מאותו דבר"

התמודדות ייעוצית מסורתית עם מצב כמו זה של נורית הייתה מתבססת על ההנחה כי תפקודה נעוץ – או במצבה החברתי, או בהקשר המשפחתי, או בהקשר הלימודי. זיהוי מקור הבעיה באחד מן ההקשרים הללו עשוי היה להוביל לפתרון שיציע מענה מִיָּדִי ולהביא לשיכוך הבעיה לטווח הקצר. אולם פתרון מעין זה איננו מבטיח התמודדות יסודית ומקיפה.

ההנחה היא כי תפקודה של נורית נובע מהקשרים שבין מצבה האישי-הרגשי והחברתי, תפקודה ועניינה בתחום הלימודי, מצבה המשפחתי, והייתה בעיצומו של גיל ההתבגרות. אולם יש להניח כי גם למאפייניו של בית-הספר, תכניותיו ותרבותו יש חלק במצב שנוצר. מכאן שלא די להתמקד במצבה של נורית – אלא יש לבחון את ההשלכות של המפגש בינה לבין המערכת על מאפייניה השונים, ובהם האקלים הכיתתי, דפוסי היחסים שבין המורים והתלמידים, וכד'.

הבנת מכלול הקשרים הללו ובחינת הדרכים להתמודדות עם הקשיים והאתגרים שהם מציבים, עשויות לסייע לגיבוש פתרונות שיהלמו את צרכיה של נורית.

אחת מהנחות היסוד של הגישה המערכתית היא, כי מצבים בארגון הנם תוצאה של פעולתם, הבו-זמנית והסינרגטית, של מספר גורמים. בידודו של כל אחד מן הגורמים עשוי לתת תמונה חלקית בלבד ובו בזמן לגרום להסטת האנרגיות לכיווני פעולה שאין בהם כדי לתת מענה יסודי ומקיף למצב. מאידך גיסא, בחינה רחבה של כיוונים אפשריים מגוונים, ללא הנחות מוקדמות לגבי מקורות הבעיה, עשויה להביא לתובנות חדשות ועמוקות יותר בדבר המציאות הבית-ספרית והקשרה לבעיה. המטרה בפעולה ייעוצית מתוך גישה מערכתית היא להגיע לתובנות תוך התייחסות לפעולתם הבו-זמנית של כלל המרכיבים.

ב. הראייה המערכתית איננה מבודדת מצבים אלא להפך - מנסה לזהות באיזו מידה אירועים נקודתיים מצביעים על תופעות רחבות יותר בבית-הספר

שאלה בעלת חשיבות מרובה היא באיזו מידה מצבה של נורית הוא בבחינת מקרה חריג, בודד, שאינו מייצג אלא את עצמו – או שמא זהו ביטוי למצוקתם של תלמידים נוספים בבית-הספר.

אם ימצא כי נורית חריגה במצוקתה – הרי שבהקשר המִיָּדִי אין הכרח לפעול ברמה רחבה יותר שהיא מעבר לטיפול במצבה של נורית, על כל היבטיו.

אולם אם ימצא כי תלמידים נוספים חשים חוסר עניין בלימודים – אזי לצד הטיפול המִיָּדִי בנורית יש להיערך לפעילות ברמה מערכתית ומקיפה.

ג. הראייה המערכתית בוחנת מצבים בראייה ארוכת טווח ואיננה מבודדת אירועים ל"כאן ועכשיו" בלבד

העובדה כי מצבה של נורית עלה לדיון רק לאחר שמצוקתה ניכרה לעין כול משהחלה להיעדר מבית-הספר, מעוררת כמה שאלות:

האם בבית-הספר פועלים מנגנוני איתור ותכניות מניעה המבטיחים גילוי וסיוע מוקדמים לתלמידים – גם אם אינם נתפסים כתלמידים מתקשים ובעייתיים? האם התכניות הייעוציות הפועלות בבית-הספר אכן רלוונטיות למצוקות הממשיות שעמן מתמודדים התלמידים? מה המקור לחוסר הנכונות של נורית לשתף פעולה עם המחנכת? מה בתגובותיה של נורית עורר במורה את התחושה כי נורית אינה נכונה לשתף פעולה? ובאיזו מידה מיומנים המורים בשיחות מעוררות אמון עם תלמידים? אילו תהליכים ונהלים מופעלים בבית-הספר כדי לפתוח בפני התלמידים ערוצי תקשורת להתלבטות, שיתוף בקשיים וקבלת סיוע – על-מנת שתופעות של התנתקות ונשירה לא יתגלו לאחר מעשה? באיזו מידה הפעילות החינוכית-הייעוצית בבית-הספר מטפחת ומפתחת את יכולותיהם של התלמידים להיעזר בסביבתם? האם יש לתלמידי בית-הספר הזדמנויות לחוות דעה ולשתף את המורים בתחושותיהם ותגובותיהם ביחס לתכניות ולפעילויות שבהן עליהם ליטול חלק?

השאלות שמועלות – הנן פתח לברור ולימוד ברמות ובהקשרים שונים בבית-הספר – הן עם התלמידים והן עם המורים וההנהלה; הצבתן עשויה לשמש מנוף לבחינה מחודשת ואף לשינויים בנורמות, דרכי פעולה ודפוסי התנהגות שבבסיס התרבות הבית-ספרית.

ד. הראייה המערכתית מאפשרת בחינה מחודשת, הרהור ואף ערעור - על תפיסות העולם, הנחות היסוד והגישות הבסיסיות המכוונות את העשייה הבית-ספרית

האם הדאגה לטיפול בריאותם הנפשית של התלמידים וההכרה בצורך לתת מענה לשונות בין הלומדים – שהן מאבני היסוד שמערכת החינוך מחויבת להן – עולות בקנה אחד עם התביעה להסתגלות?

ואם הסתגלות הלומדים למערכת איננה נותנת מענה כללי וחובק כול, מהי ההנחה החלופית שעליה יש לבסס את פעילותו של בית-הספר ומהן המשמעויות המעשיות שיש לפיתוחה של גישה חלופית?

למשל: בית-הספר יכול לבסס את פעילותו על ההנחה כי עליו להכיל את כלל תלמידיו – גם את המסתגלים וגם את אלו שאינם מסתגלים. אולם לשם כך יש להבטיח כי לצוות בית-הספר יש את הנכונות, הידע והכלים המקצועיים לפעול תוך הכלה וקבלה של כלל התלמידים. ובמקביל – לוודא כי המבנים הארגוניים, התכניות ודרכי הפעולה יותאמו גם לתלמידים שאינם משתלבים בנתיב המרכזי של העשייה הבית-ספרית.

פתיחתו של בירור מסוג זה מחייבת גיוס שותפים שיכירו בחשיבות הנושא ויהיו נכונים לפעול למימושו. תהליך מעין זה הוא תהליך ממושך ומורכב ביותר.

ובינתיים – מה יהא על נורית?

היועצת, כמי שמודעת לצורך לפתח ולטפח בבית-הספר את כושר ההכלה של תלמידים כנורית, יכולה, ללא דיונים עקרוניים מקיפים ומעוררי חששות והתנגדויות, לנסות ולבנות פתרון אד-הוק שייתן לנורית מענה, כך שלא "תיאלץ" לבחור בהשתמטות ובריחה מבית-הספר כאמצעי להתמודד עם חוסר העניין שהיא מגלה בלימודים.

גיבוש פתרון כזה, המחייב עבודה משותפת בין היועצת, חברי צוות הנכונים להירתם למשימה זו, תוך דיאלוג ותיאום עם נורית – עשוי לשמש גרעין שעליו ייבנה עם הזמן הבירור המקיף והעקרוני ביחס לגישתו של בית-הספר לתלמידים ש"אינם מסתגלים".

ה. לא כל מצב משברי צריך ויכול להיות פתח לתהליך מקיף ויסודי

אחת מן האיכויות המקצועיות המרכזיות של יועצים הפועלים בראייה מערכתית היא היכולת לאתר ולזהות מצבים שהם בבחינת "צמתים קריטיים", שהתייחסות מקיפה ורחבה אליהם תתרום לכלל המערכת הבית-ספרית. עם זאת יש לוודא כי אף הפעילות המידית והשגרתית תהא מלווה בחשיבה רב-ממדית ולא תאופיין בפעולה מתוך היענות "אוטומטית" להנחות מוקדמות טריביאליות.

כיצד מזהים "צמתים קריטיים" אלו? כפי שעולה מניתוח דוגמה XI, מצבה של נורית, כפרט, עשוי לזמן פיתוחם של תהליכי התמודדות בסוגיות שונות ומגוונות ברמה המערכתית.

זיהוי האירוע המזדמן כ"צומת קריטי" הנו תוצר הערכה ושיקול דעת המתבססים על:

- הכרת המציאות הבית-ספרית על מאפייניה, כוחותיה ומגבלותיה.
 - בירור באיזו מידה המערכת פנויה ונכונה להתמודד בנקודת הזמן הנתונה בסוגיות השונות.
 - הערכת מידת מרכזיותן של הסוגיות שעולות מתוך האירוע למציאות הבית-ספרית העכשווית.
- על בסיס אלו יכולים היועצת ושותפיה לשקול ולהכריע באם לפתוח בהליכי טיפול בעלי השלכות מקיפות, ובאילו מן הסוגיות להתמקד.

2. מה בין ייעוץ חינוכי בגישה מערכתית לבין ייעוץ ארגוני?

דוגמה XII

בצקבות הישיבה הנמוכים מאוד של תלמידי כיתות ד' באבחנים המחוייבים במתמטיקה, כינסה מנהלת בית-הספר את המורים למתמטיקה, את רכזת המתמטיקה ואת היוצג' לפגישה שמטרתה - חשיבה משותפת לגבי אופן הטיפול בהוראת המתמטיקה בבית-הספר.

המורים למתמטיקה פרסו את תמונת המצב בכל כיתות בית-הספר והדגישו כי ההנחיה ללמד מתמטיקה בכיתה הטרנזיטית מבלי שתתאפשר חלוקה להקבצות, מצרימה צל המורים קשיים רבים - הן בתחום המשאצת והן מבחינת יכולתם לתת מצנה הולק לזרכים ולראות השונות של התלמידים. אטצנתם, לא הופתצו מן התוצאות והן רק מאששות את מה שהתריצו צליו מנה למן רב, דהיינו - תלמידים רבים אינם מלויחים לצמוד בקצב וברמת הלימוד המתנהלים בכיתה.

המנהלת הדגישה, כי צל-פי מדיניות אשרד החינוך וצל-פי הצקרונות שנקבצו בבית-הספר, הלימדה תיעשה בכיתות הטרנזיטיות. לדבריה, בציות דמות צלו לפני כשנתיים בתחומי החינוך הלשוני - ואכן ההדרכה שהמורים קיבלו בתחום הגישות ודרכי ההוראה הניבה תוצאות מוצלחות ביותר.

היוצג' הדגיש כי אחד מיתרונותיה המרכזיים של גישת ההוראה אומצה בתחום החינוך הלשוני הוא הדגש המושק צל יצירת הגזמניות לפיתוח מְרָבִי של כישוריהם הייחודיים של הלומדים, הן בתחום הקוגניטיבי והן בתחומי היצירה והביטוי הרגשי. הוא ציין כי הרחבתה של גישה זו לכלל הפצילות הבית-ספרית צלויה לסייע במימוש מחויבותו של בית-הספר לקידום הצמיחה האישית של כלל התלמידים. כאוכן ציין היוצג' כי נוסף לחשיבה צל אופן היצרכותם של המורים להוראה בכיתה הטרנזיטית, יש לתת את הדצת צל אופן הטיפול בתלמידים שנכשלו משק החש שהכישולנות החוגרים ונשנים יפגצו בדומים הצמחי ובנכונותם לטול חלק בכל פצילות הקשורה במתמטיקה.

בסיכום הדיון הוחלט כי רכזת המתמטיקה תיפגש צק רכזת האוריינות ותשאצ ממנה צל אופן היצרכותם של המורים להוראה בכיתות הטרנזיטיות; בצקבות כק תכין יחד צק צוות המורים למתמטיקה הצצת תכנית לשינוי בהיצרכותם להוראת המתמטיקה בבית-הספר.

היועצים החינוכיים הם הסוכנים הפנימיים לקידום נושאי בריאות הנפש של הפרט, ולטיפול המיטביות במערכת.

השתתפות היועץ בדיון בנושא שלכאורה איננו "ייעוצי טיפוס" מזמנת לו אפשרות להשפיע על כך ששיקולים הקשורים בטיפול ובקידום התפתחותם של התלמידים יהוו חלק ממערך השיקולים המנחים את בית-הספר גם בהיערכותו לטיפול בנושאים מתחום הלמידה.

כפי שעולה מדוגמה XII, היועץ החינוכי הוא זה המעלה את סוגיית ההלימה של התכנית המוצעת למחויבות לקידום הצמיחה האישית ולדאגה לבריאותם הנפשית של התלמידים. כמי שפועל מתוך המערכת, יתרונו בכך שהוא איננו זר לעולם התוכן והמושגים הקשורים בהוראה; הוא מכיר את התרבות הארגונית על רבדיה ודקויותיה, וכך השתתפותו בדיון אינה תלושה מן המציאות הייחודית של בית-הספר. הערותיו והתייחסויותיו הנן רלוונטיות וקשורות למציאות שבתוכה פועלים המורים וכך הוא תורם לשילוב בין שיקולים ייעוציים ושיקולים הקשורים בתהליכי ההוראה-הלמידה. הוא מודע לתכנית שנערכה בתחום האוריינות ורואה, מחד גיסא את אפשרות יישומה של תכנית דומה בתחום המתמטיקה, ומאידך גיסא עומד על ערכה כאמצעי לקידום התלמידים כולם ולמניעת תחושת הכישלון של אלה שאינם עומדים בדרישות התכנית הקיימת.

שלא כמו היועצים החינוכיים, המשמשים בבית-הספר כסוכנים המחויבים לקדם את עקרונות המיטביות, היועצים הארגוניים אינם בבחינת "נושאי הדגל" המחויבים לקידום רעיונות או עקרונות וערכים מסוימים. תפקידם כסוכנים הפועלים מחוץ למערכת – להוות משאב למערכת לצורך זיהוי ובירור הערכים והעקרונות שחברי הארגון מבקשים לקדם ולסייע בהבניית תהליכים, מבנים ודרכי פעולה שיבטיחו את מימוש העקרונות והרעיונות שעוצבו במערכת.

היועצים החינוכיים מצויים בעמדה המאפשרת להם להיות, בו-זמנית, בפנים ובחוץ:

ליועצים החינוכיים הפועלים מתוך הגישה המערכתית יש ידע בדינמיקה ותהליכים מערכתיים, והם מחזיקים בתפקיד המאפשר התבוננות מתוך ראייה כוללת, מקיפה ומרוחקת, ועם זאת בהיותם חלק מצוות בית-הספר הם מכירים את תרבותו ואת יחסי הכוחות הפועלים בו, הם מודעים לרגישויות, לנקודות החוזק והתורפה. וכך, בהתערבותם ברמה המערכתית הם יכולים להתבסס על היכרות המערכת ולהימנע מטעויות בזיהוי המערכת על כל דקויותיה. ליועצים הארגוניים (החיצוניים) נדרש זמן כדי לעמוד על דקויות אלו.

אולם לצד היתרון הטמון בהיכרות קרובה עם המערכת של מי שפועל מתוכה, יש גם סכנות בהיכרות זו: בהיותם חלק מצוות בית-הספר, שותפים היועצים החינוכיים לעיצובה של התרבות הבית-ספרית וכך הם "שבויים" בדפוסים המקובלים בה. גם אין הם יכולים להיות נקיים ממעורבות רגשית ומנטיות והעדפות אישיות, ואלו פוגמים ביכולתם לבחון מצבים ארגוניים בראייה אובייקטיבית המשוחררת ממחויבות למערכת כמות שהיא. יועצים ארגוניים לעומתם, משוחררים ממעורבות זו ועל כן ראייתם את המערכת וצרכיה עשויה להתבסס על קריאה אובייקטיבית יותר של המציאות.

3. מהו הגבול בין ייעוץ חינוכי בראייה מערכתית ובין תחומי הניהול בבית-הספר?

דוגמה XIII

מנהלת בית-הספר החליטה לקיים דיון בהנהלה בנושא האלימות. היא פתחה ואמרה כי למרות שהשקצו בבית-הספר בשנים האחרונות זמן ומחשבה, נצרכו סדנאות שונות שצסקו בנושא והפצלו תכניות בשיתוף עם מוצצת התלמידים וצק וצד ההורים - בפצלו, המצב לא השתפר. התחלשה היא כי יש מספר תלמידים, לא גזלו, שפצק אחר פצק מצורב באריבות המולות באכות, בציקר בהפסקות. הורים פונים אליה בתולנות והיא מוצצת צמחה צסוקה משק שצות רבות בטיפול התלמידים שנלחמו צל-ידי ההורים. היא חשה שההורים אינם מתמודדים עם הבעיות וכל שנתר להק הוא להפנות את התלמידים המצורבים באירוצי האלימות אל ההנהלה, אלוק המציאות מוכיחה כי גק זה לא צוקר ואתם תלמידים משיכים להכות ולהפריצ לתלמידים האחרים.

היא ציינה כי אילו ההורים היו ממלאים את תפקידם כראוי ופוצלים צל-פי ההנחיות שנקבצו, המצב היה וצאי טוב הרבה יותר.

סגנית המנהלת סיפרה כי בבית-הספר בו לומדים ילדיה, מפצילים בשנת"ס האחרונות תכנית לפתרון צימותים ונראה שהתוצאות שס טובות מאוד. שתי רכילות שכבה ביקשו לקבל פרטים צל התכנית והציצו שאולי כצאי להצמין את המנחים לפגישה בבית-הספר.

בשלב זה התצרבה היוצצת וטצנה כי תכניות למיניהן כבר נוסו בבית-הספר, ולכן כצאי לחשוב הפצק "קצת אחרת". וצבריה, למרות שיש רק קבוצת תלמידים קטנה המצורבת ישירות באירוצים, התוצאות הן שתלמידים רבים אינם חשים ביטחון, ויש פגיצה באקלים הבית-ספרי הכול. היא הציצה כי לפני שיחלט צל אופן הפצולה, תבוצצ הצרכה לגבי מצב האלימות בבית-הספר - "בורר מהם מוקדי האלימות, באילו מצבים האלימות מתצוררת, מי המצורבים באירוצים אלו, כיצד מגיבים תלמידים אחרים, כיצד מגיבים ההורים, וכו'. וצבריה ניתן וצשות שימוש במצד האלימות שפתח צל-ידי שפי" ווהוסיף נושאים לבירור צל-פי צורכי בית-הספר. בהסתמק צל הצרכה לו תתוכנן תכנית התצרבות מקיפה וכוללנית.

המנהלת הסכימה שבירור יסודי הוא חשוב ביותר אלוק וצבריה תהליך כזה לוקח זמן רב ואי אפשר לחכות צד שייאספו הנתונים וצד שתתקבלנה החלטות לאורם.

בנת"ס יש הכרח לפצול באופן מידי ולטפל באופן שיטתי בקבוצת התלמידים שמצורבים שוב ושוב באירוצי האלימות וכן להתחיל בצבוצה עם ההורים. בדיון שהתפתח הוחלט לטפל בנושאים המידיים ובו זמנית להתחיל בצבוצת האיבחון.

המנהלת לקחה צל צמחה את ניהול התהליך והקצאת משאבים לקיומו והיוצצת קיבולה צל צמחה לרכי את הצרכת המצב, תוק שיתוף הורים שונים. צל-פי בקשת המנהלת סוכס כי היוצצת תצבוצ עם קבוצת התלמידים המצורבים באירוצי האלימות, בשיתוף עם המחנכים. הוחלט כי רכילי השכבות זמנין את היוצצת למפגש עם המחנכים בשכבותיהם הן כדי וצסוק בבירור הדרכים להתמודדות יצילה עם אירוצים שמתצוררים, והן כדי לקדם את הצרכת המצב הכוללת.

כפי שעולה מדוגמה XIII, ליועצת תפקיד מרכזי בחשיבה ובעשייה הנוגעת לאקלים הבית-ספרי, אולם האחריות הכוללת להובלת התהליך בבית-הספר – הן ברמה הפורמלית והן ברמה המעשית – מוטלת על מנהלת בית-הספר. המנהלת היא זו האמורה להגדיר את סדרי העדיפויות והדגשים שיינתנו בבית-הספר לנושאים שונים. מומחיותה הייחודית של היועצת ומחויבותה לטיפול המיטבי יעמדו לרשות המנהלת בבואה להכריע כיצד לפעול.

מתוך הבנת התהליכים המערכתיים ומתוקף אחריותה להפעלת תכניות ההתפתחות בבית-הספר, היועצת מציעה לטפל בנושא האלימות על בסיס נתונים שייאספו. אך עם זאת היא נוטלת על עצמה מחויבויות הן בעבודה ישירה עם התלמידים המעורבים באירועי האלימות והן בעבודה עם המחנכים. כך יש בעבודתה שילוב בין ראיית התהליכים המערכתיים והצעת כיווני פעולה לבין פעילות ישירה לקידום הצמיחה האישית והדאגה לבריאותם הנפשית של התלמידים. בהדרכת המחנכים היא פועלת לפיתוח דרכי התמודדות עם סוגיית האלימות, תוך שימוש בחומרים המוצעים בתכניות ההתפתחות. בכך היא משלבת בין התכנית הייעוצית הכללית המופעלת בבית-הספר לבין הצרכים המשתקפים כתוצאה מהעלאת נושא ההתמודדות עם אלימות על סדר יומו של בית-הספר.

שותפותם של היועצים בתהליכי קבלת ההחלטות ומעורבותם בפעילויות צוותיות ברמות שונות הם תנאי ליכולתם לתרום לטיפול אקלים בית-ספרי המאפשר צמיחה אישית מיטבית. ליועצים עשוי להיות תפקיד כבד משקל בסיוע להנהלה בהצגת זוויות ראייה נוספות של המציאות הבית-ספרית, ובכך להעשיר את ההסתכלות הכוללת על בית-הספר, וההצעה להפעיל תהליך להערכת המצב הבית-ספרי בנושא האלימות הנה אחד האמצעים לכך.

הגישה המערכתית בייעוץ מכוונת להציע מצע עקרוני, ערכי ומעשי שיסייע בידי היועצים לעמוד במשימות העולות ממחויבותם למיטביות ולהבטחת הצמיחה האישית של כלל תלמידי בית-הספר. העקרונות והרעיונות שהוצגו בחוברת זו הנם כלליים ותקפים להקשרים ארגוניים ומערכתיים באשר הם. הדוגמאות שהצגנו, מתייחסות ליישומה של הגישה המערכתית בהקשרה למערכת החינוך על מטרותיה, מבניה ודרכי פעולתה העכשוויים.

כפי שציינו, הגישה המערכתית מניחה זיקה ויחסי גומלין תמידיים עם הסביבה. מתוקף זיקה זו מתחייבת התעדכנות והערכות מחודשת של המערכת החינוכית לאור שינויים והתפתחויות שיתרחשו בחברה.

אבירם (1999), בהתייחסו למערכת החינוך ולבית-הספר, טוען כי נדרשת מהפכה במבנה הארגוני: "מהפכות אלו יהפכו אותו באופן רדיקלי מארגון המבוסס על המודל הקשיח והסגור של בית החרושת של המאה ה-19 לארגון המבוסס על המודל הגמיש והפתוח של מרכז תיאום והדרכה".

בין שזוהי אכן מגמת ההתפתחות של המערכת החינוכית, ובין שהתפתחותה תישא אופי שונה, תידרש שוב ללא ספק, בחינה מחודשת של תפקידם ודרכי פעילותם של היועצים החינוכיים.

אנו מקוות כי התובנות הנובעות מן הגישה המערכתית והכלים לפיתוחה יסייעו ליועצים בעיצוב תפקידם גם בעתיד תוך התאמה לשינויים ולהתפתחויות שיתרחשו במערכת החינוכית.

ביבליוגרפיה

- אבירם, ר', (1999). *לנווט בסערה*, מסדה.
- אבירם, ר' (1994). לתפוס ראש גדול. *הד החינוך*, סח (5), 4-6.
- אבירם, ר' (תשנ"ו). מערכת החינוך בחברה הפוסטמודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי. בתוך א' גור-זאב, *חינוך בעידן הפוסטמודרני*. ירושלים: מאגנס, עמ' 103-120.
- אדיג'ס, י' (1991). *צמיחה והתחדשות בארגונים*. ספריית המרכז הישראלי לניהול.
- אלוני, נ' (תשנ"ו). עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלאסי לפוסט-מודרני. בתוך א' גור-זאב, *חינוך בעידן הפוסטמודרני*. ירושלים: מאגנס, עמ' 13-42.
- אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. *מגמות, כ"ט*, 170-180.
- ארהרד, ר' (1999). *היעוץ החינוכי – מהות ומעשה*. יובל למערכת החינוך בישראל, כרך ב'. בהוצאת משרד החינוך, תשנ"ט – 1999.
- ארנון, ר', שני, מ', זיגור, ט' (1998). מטפורות של הוראה והשלכותיהן לתפקיד היועץ. בתוך ר' לזובסקי, ש' פלדמן (עורכות), *מרחב ונחלה ביעוץ חינוכי*, עמ' 263.
- ברקול, ר' (1998). בית הספר הפועל כקהילה של עמיתים – הזיקה למקומו ומעמדו של היועץ החינוכי. בתוך ר' לזובסקי, ש' פלדמן (עורכות), *מרחב ונחלה ביעוץ חינוכי*. מכללת בית ברל, רכס. עמ' 173-190.
- דה בונו, א' (1995). *יצירתיות רצינית*. ירושלים: מכון ברנקו-וייס לטיפול החשיבה ומשרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי.
- הצהרת סלמנקה, 1994.
- יוסיפון, מ' (1998). מגמות בשינוי תפקיד היועץ החינוכי בבית הספר העתידי. בתוך ר' לזובסקי, ש' פלדמן (עורכות), *מרחב ונחלה ביעוץ חינוכי*. מכללת בית ברל, רכס. עמ' 143-171.
- כץ, ד', קאהן, ר' (1977). ארגונים וגישת המערכות. בתוך ר' אלבוים-דרור (עורכת), *מינהל וחינוך – אונתולוגיה*. ירושלים: עמ' 22-35.
- כץ, י' (1987). היועץ החינוכי והמערכת, "היעוץ החינוכי", דצמבר. ביטאון אגודת היועצים החינוכיים.
- סמואל, י' (1990). *ארגונים – מאפיינים, מבנים, תהליכים*. אוניברסיטת חיפה.
- פוקס, א' (1995). *שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך*. תל-אביב: צ'ריקובר.

- קשתי, י', הילדים שלנו גדלים בתוך תרבות של שובבות אלימה," ביטאון המועצה לצמצום העבריינות בישראל, עמ' 10-11, ריאיון עם פרופ' יצחק קשתי.
- שנהב, י' (1991). *אידיאולוגיות ניהול בעידן הרציונאליות*. אוניברסיטה משודרת, משרד הביטחון.
- שרן, ש', שחר, ח' (1990). *ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך*. תל-אביב: שוקן.
- שרנהיים, א', ירולשמי, מ' (1998). יצירת ניסיון מלאכותי באמצעות אירוע ממוחשב ככלי ליצירת למידה ארגונית והטמעת חשיבה מערכתית דינמית. *משאבי אנוש*, עמ' 26-30.
- Angel, D., & DeVault, M. (1992). *Proactive Planning: Easing Economic Woes for Community Colleges*. Ann Arbor: The Education Digest.
- Banathy, B.H. (1996). *Designing Social Systems in a Changing World*. New York: Plenum Press.
- Bertalanffy, L.V. (1968). *General Systems Theory*. New York: George Braziller.
- Brown, J. (1999). Does guidance have a future? Notes towards a distinctive position. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27 (2), 275-282.
- Coy, D.R. (1999). The role and training of the school counselor: Background and purpose. *NASSP Bulletin*, 83, 2-8.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc.
- Harrison, M.I., & Shirom, A. (1999). *Organizational Diagnosis and Assessment: Bridging Theory and Practice*. Sage Publications.
- Hatch, M.J. (1997). *Organization Theory; Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*. Oxford University Press.
- Hough, M. (1999). Telling tales: Perspectives on guidance and counselling in learning / taking issue: Debates in guidance and counselling in learning. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27 (3), 447-448
- Jenks, C. Lynn (1998). Evaluating educational system designs. *Systems Research And Behavioral Science*, 15, 209-215.
- Kern W.E. (1999). Professional school counselors: Inservice providers who can change the school environment (National Association of Secondary School Principals). *NASSP Bulletin*, 83 (603), 10-18
- Lewis, T.J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to

proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31 (6), 1-24.

- Mariani M. (1998). Document national standards for school counseling programs: New direction, new promise. *Occupational Outlook Quarterly*, 42 (3), 41-42.
- Niebuhr, K.E., Niebuhr, R.E., & Cleveland, W.T. (1999). Principal and counselor collaboration. *Education*, 119 (4), 674-678.
- Peters, T.J., & Waterman, R.H. (1982). *In Search of Excellence*. N.Y.: Harper & Row.
- Sargiovanni, T.J. (1995). *The principalship*, Boston/Allyn & Bacon.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Scott, W.R. (1992). *Organizations rational and open systems* Asina & Schuster Comoany.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R.B., & Smith B.J. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Sheldon, O. (1923). *The Philosophy of Management*. New York: Pitman.
- Watkins, C. (1998). A whole-school approach to guidance. In M. Crawford, R. Edward & L. Kydd: *Taking issues: Debates in Guidance counseling in Learning*. London: Routledge, pp.170-180.
- Weisbrod, M.R. (1976). Organizational diagnosis: Six places to look for trouble with or without theory. *Group and Organizational Studies*, pp. 430-447.