

# **"אנחנו באותה סירה והראש צריך להיות טובת הילד": כיצד מתעצבים דפוסי העבודה של יועצות חינוכיות עם הורים?**

משה טטר ורונית כץ

## **תקציר**

הקשר בין מעורבות ההורים בבתי הספר ובין הישגי תלמידים ורווחתם האישית, עומד בבסיס מחקר זה שבדק את הדרך שבה מתעצבים דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורי התלמידים. באמצעות ראיונות חצי-מובנים רואיינו 18 יועצות שעובדות בבתי ספר ממלכתיים על-יסודיים במגזר היהודי. ממצאי המחקר מראים כי דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים מתעצבים בעיקר מהדרך שבה הן תופסות אותם, במובן של "דימוי ההורה" ובמובן של "משאבי ההורה". נמצא שיועצות נעות בין יוזמה ואקטיביות להיטמעות ופסיביות בקשרי העבודה שלהן עם הורים. היחסים המתקיימים עם ההורים נעים בהתאמה בין שותפות ואמון למידור ויריבות. כמו כן נמצא שיועצות החשות מסוגלות עצמית מקצועית גבוהה ומובחנות בתוך המערכת הארגונית, יוזמות קשרים ומעודדות מעורבות, גם עם הורים שנחוו כחסרי כוחות וכחסרי משאבים. נמצאו עוד שלוש זירות תוכן שנמצאו תורמות לדפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים: תפיסת היועצת את הארגון, תפיסת היועצת את צורכי ההתפתחות של התלמיד המתבגר ותפיסת היועצת את עצמה. לתוצאות מחקר זה יש השלכות עיוניות ומעשיות הנוגעות להכשרת יועצות ומנהלים וכן לעיצוב אקלים בית ספרי המכוון לטיפול בפרט. ממצאי המחקר משמשים בסיס למחקרי המשך הנוגעים לנושאים שיאפשרו יצירת מרחב של שותפות בין הורים לבית הספר בכלל ובהקשר של הייעוץ בפרט.

**מילות מפתח:** מעורבות הורים בבתי ספר; עבודה ייעוצית מערכתית; אסטרטגיות ייעוציות; עבודת ייעוצית עם הורים.

## **מבוא**

ההכרה העמוקה בחשיבותן ובהשפעתן המכרעת של הסביבות שבהן גדל הילד על התפתחותו, הביאה לידי הבנה כי לתיאום ושיתוף פעולה בין המערכות השותפות לגידול הילד וחינוכו יש השפעה מועילה לילד (Bronfenbrenner, 1986). את גישה זו יישמו במקרה של יחסים בין משפחות לבתי ספר פינאנטה ו-ולש (Pianta & Welsh, 1996), סגינר

(Seginer, 2006) ודואנר ומיירס (Downer & Myers, 2010) (בתוך גרינבאום ופריד, 2011, עמ' 13). השינוי העיקרי בתפיסת תפקיד הייעוץ החינוכי הוא המעבר מתפקיד המטפל בפרט לתפקיד המבליט את הממד המערכתי (ארהרד וקלינגמן, 2004). היועץ נתפס בידי גורמים רבים כדמות המפתח ליצירת אפיקי תקשורת עם המשפחה ולהגברת המעורבות ההורית בבית הספר (קפלן תורן, 2007). בשל תפיסה זו התערבויות ייעוציות נעשות מתוך עיון בסביבת התפקוד במערכת הרחבה של הפרט ובמערכות הגומלין בין הפרט לסביבתו. יחסי הגומלין בין הפרט לסביבתו עשויים להיתפס כ"תורמים" לקשיים ולבעיות, כ"משמרים", כ"מתחזקים" אותם, וכ"משפיעים" על הדרך שבה הם עשויים להיפתר (ארהרד, 2008). חלק מתפקידו של היועץ החינוכי להיות ער למשתנים מגוונים בחיי התלמיד ומשפחתו, כגון מצב כלכלי ומבנה המשפחה ולהתמקד בדרך שבה אפשר להעצים את המערכת כולה או מרכיבים מסוימים שלה. היועץ מקיים קשר עם שתי המערכות המשמעותיות בחייו של הילד: בית הספר וההורים והוא עובד בזיקה לשתי המערכות הללו (ונקרט, 2010).

## קשרי משפחה – בית ספר

למעורבות ההורים בנעשה במסגרת החינוכית שבה לומד ילדם יש השפעות מהותיות על תפקודו הלימודי והכללי של ילדיהם (למשל Weiss, Dearing, Mayer, Kreider, & McCartney, 2005). בנייתו של חמישים מחקרים שעסקו בסוגיה זו (Hill & Tyson, 2009) נמצאו עדויות לתרומה ברורה של הקשר שבין הורים לבית ספר על הישגי תלמידים בחטיבות הביניים.

המחקר בישראל באשר למעורבות הורים במערכת החינוך התמקד יותר במניעי ההורים להיות מעורבים מאשר בתפוקות ובהשפעות שיש למעורבות על הישגי התלמידים. הזדהות ההורים עם בית הספר וערוותם למתרחש בו נמצאו כמשתנים העשויים לגרום להורים להיות מעורבים (פישר, 2010). כך גם מידת האמון שההורים חשים שבית הספר נותן בהם. טטר והורנצ'יק (Tatar & Horenczyk, 2000) מצאו שהורים מושפעים מהיחס של המורים כלפיהם, וגם מהיחס של ילדיהם כלפי מעורבותם כהורים. ממצא מעניין מודגם במחקרה של לבנדה (2009) שדיווחה בניגוד לרוב המחקרים, כי קיים קשר הפוך בין המצב החברתי כלכלי למעורבות ההורים בבית הספר כך שהורים מאזורים מבוססים היו מעורבים פחות במוסדות החינוך. בהתאמה עם מחקרים אחרים מצאה לבנדה כי הורים החשים שיש להם את המשאבים הנדרשים למעורבות, הורים החשים רצויים בבית הספר והורים התופסים את תפקידם כמסייעים לילדיהם במילוי משימותיהם הלימודיות, היו מעורבים יותר בבית הספר.

חוקרים אחדים בדקו את המעורבות כפונקציה של היבטים הקשורים לארגון. עמית (2005) טען שצורת ניהול היחסים בין בית הספר להורים תלויה בדימוי שיש למנהלים ולמורים על ההורים. רוזנפלד ופלד (2003) מצאו שהורים בישראל נוטים לתת יותר אמון במערכות המאופיינות באקלים אתי (אכפתיות מול חוק וקוד) ומגלים יותר מעורבות במובן של שיתוף במסגרות אלה. אשכנזי (2005) מצאה כי לעומת המסר הגלוי שיוס

ההורים נועד להעברת מידע על התלמיד להוריו, הרי שבסמוי ימי ההורים משמשים כטקס המאשר כל פעם מחדש את חלוקת הכוח בין הורים למורים ומציג את מדיניות בית הספר אשר למעורבות הורים בענייניו (ראה גם ישראל אשווילי ולבבי, 2002). לפיכך עמדות בית הספר באשר למעורבות ההורים תעצב את מידת מעורבותם ואת אופייה. יש להביא בחשבון שהתמונה מורכבת יותר, יש הטוענים שמערכת היחסים בין ההורים למוסדות החינוך מתאפיינת בחשדנות הדדית דווקא (ראה למשל פרידמן, 2010).

מחקר שבדק את החסמים הקשורים למעורבות הורים מצא שהפער בין השיח החיובי על מעורבות הורים ובין הפרקטיקה ליישום במציאות קשור לארבעה ממדים: הורות ומשפחה; ילד; יחסי הורה-מורה; המעמד החברתי (Hornby & Lafaele, 2011). בממד ההורות והמשפחה החוקרים עוסקים באמונות של ההורים כלפי מעורבות הורים, הקשרי החיים העכשוויים של ההורים, תפיסתם את ההזמנה להיות מעורבים, רמה, מוצא ומגדר שלהם. בממד הילד הם מציינים את גילו, קשייו הלימודיים, כישוריו, כישרונותיו ובעיות התנהגות שלו. בממד היחס הורה-מורה מציינים החוקרים שונות בתפיסות, בגישות החינוכיות ובשפה. ולבסוף בממד המעמד החברתי הם עוסקים בנושאים היסטוריים, דמוגרפיים, פוליטיים וכלכליים. על פי המודל המוצע ככל שמורים יהיו מודעים יותר לחסמים אלה, כן מעורבותם של ההורים תהיה אפקטיבית יותר.

## מודלים לקשר בין הורים לבית הספר

הובר-דמפסי וסנדלר (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) פיתחו את אחד המודלים היחידים המציג מכלול של גורמים המשפיעים על מעורבות הורים, והובר-דמפסי ועמיתיה (Hoover-Dempsey et al., 2005) ניסחו אותו מחדש. הם הציעו מודל הכולל חמש רמות המסבירות מדוע הורים מחליטים להיות מעורבים, אילו תפקידים הורים מקבלים על עצמם וכיצד מעורבותם משפיעה על הילדים. נעסוק בשתיים מהן.

לפי מודל זה, ההחלטה הבסיסית של ההורה להיות מעורב מושפעת מהאמונות שלו כלפי משמעות תפקידו כהורה ומסוגלות העצמית שלו לעזור לילדו, תפיסתו את ההזמנה להיות מעורב בחיי ילדו, וגם תפיסתו את הקשרי החיים שלהם. הרמה השנייה של המודל מבוססת על ממצאיה של אפשטיין ועמיתיה (Epstein, Simon, Sanders, Salinas, & Coates, 1997) באשר לסוגים של מעורבות הורים. הם מדרגים את מערכת היחסים בין בית הספר להורים על פי שש רמות: הורות, תקשורת, התנדבות, למידה בבית, קבלת החלטות ושיתוף פעולה עם הקהילה. הם מדגישים את יסוד השותפות בקשר מתוך הבחנה בין מעורבות הורים בבית למעורבותם במוסד החינוכי.

בבחינת הקשר בין בית הספר להורים נהוג להשתמש בשני מונחים: שותפות לעומת מעורבות. סדן וצ'רצ'מן (2003, בתוך בן-יוסף, 2008) עמדו על ההבדל בין המונח **שותפות** (Partnership) המתאר מצב שבו יש חלוקת אחריות וסמכות בין שותפים הפועלים להשגת מטרה למונח ה**שתתפות** (Participation) המתאר קשת רחבה של רמות מעורבות. הורנבי (Hornby, 2011) מתאר שישה מודלים עיקריים למעורבות הורים: הגנה, מומחיות, מעברים, העשרה בתכנית הלימודים, צרכנות ושותפות.

גם שטיין והרפז (1995) מציגות שישה טיפוסים הורים המייצגים דפוסי מעורבות ושותפות לסוגיהם: **הורים מיוזמים** – הורים המקבלים מידע על תכנית הלימודים וכן על התנהגות ילדם והשתלבותו במסגרת החינוכית; **הורים צופים** – בימי הורים, במסיבות ובהצגות; **הורים תורמים ומסייעים** – בקישוט הכיתה ובאפיית עוגות; **הורים לומדים ומלמדים** – הורים השותפים בהכנת יחידות לימוד ופעילות בהתאם לכישוריהם, מקצועותיהם ותחביביהם; **הורים שותפים בתכנון, בביצוע ובהערכה** – עשייה משותפת של בית הספר וההורים משלב הרעיון ועד הפקת הלקחים.

מאפ והונג (Mapp & Hong, 2010) הציעו ארבעה סוגי מעורבות עיקריים: **נוכחות הורית** – אסטרטגיות וגישות המסייעות להורים להרגיש רצויים במסגרת החינוכית; **הורים כמשתתפים** – מורים והורים ותיקים המציעים למשפחות חדשות להשתתף בפעולות ספציפיות שיביאו לידי מעורבות רבה יותר בהמשך ומעודדים אותן לעשות זאת; **הורים כשותפים** – המעודדים מעורבות ישירה של הורים בהוראה ובלמידה; **הורים מועצמים** – הורים הפועלים בתפקידי מנהיגות, יוזמים ומפעילים פרויקטים בבית הספר.

בדומה לדגמים העוסקים בשיתוף אזרחים (וקסמן ובלאנדר, 2002) גם במערכת החינוך אפשר לראות מודלים מגוונים של שותפות, הנבדלים זה מזה באופי המיסוד שלהם. למשל, מודל שותפות חד-פעמי של ההורים בהקמת ספרייה, כתיבת אמנה בית ספרית וארגון אירוע, או שותפות קבועה של ההורים בבחינת מדיניות בית הספר ובמעקב אחרי תכניות שמתקיימות בבית הספר. אפשר גם לראות תפיסה אחרת של מטרות התהליך. מנקודת מבטם של ההורים, השיתוף מבטא את שאיפתם להיות מעורבים, בעלי ידע ובעלי תפקיד פעיל בתהליך קבלת ההחלטות המעצבות את סביבת חייו של ילדם. מצד בית הספר, השיתוף מצטייר כאמצעי להתמודד עם חולשות של המוסד החינוכי (קפלן תורן, 2007).

עוד ממד בשיתוף הוא סוגיית ההשתתפות עצמה, כלומר השאלה מי משתתף. מודל שיתוף יכול להיות מושתת על השתתפות רחבה, הפתוחה ומזמנת את כלל ההורים, או השתתפות נציגותית (לדוגמה ועדי ההורים). בעניין זה יש לבחון גם את רמת השותפות. מחקרים הראו שגם ב"בתי ספר משתפים", אחוז ההורים הפעילים זעום. לדוגמה שיתוף בקביעת מדיניות ותהליכים עיקריים בבית הספר מתקיים בקבוצה קטנה בלבד של הורי בית הספר (לבנדה, 2009).

## של מי היוזמה והאחריות לקידום הקשר הורים-מורים?

בעניין היוזמה והאחריות למעורבות הורים קיימות שתי גישות (קפלן תורן, 2007): הראשונה טוענת כי ההחלטה היא בידי ההורים, והשנייה טוענת שההחלטה היא בידי בית הספר והצוות. קפלן תורן מציינת כי מחקרים שבדקו את ההחלטה של ההורים להיות מעורבים, מצאו שהיא נובעת משלוש סיבות: תחושת חוללות עצמית (self-efficacy) של ההורים (האמונה של ההורים שהם מסוגלים לפעול ולהשפיע בחיוב על ההישגים של ילדיהם בבית הספר); תפיסת ההורים את הילד; עמדותיהם כלפי בית הספר.

הגישה הטוענת שהחלטה למעורבות הורים היא בידי בית הספר והצוות, מתבססת על מחקרים המראים שהמוטיבציה של הורים להיות מעורבים מושפעת מההזדמנות למעורבות שיוצרת המסגרת החינוכית ומהנורמות החברתיות הנהוגות במסגרת זו בכל הנוגע למעורבות (Anderson & Minke, 2007; Hoover-Dempsey, Whitaker & Ice, 2010). מאפ והונג (Mapp & Hong, 2010) מציינים שהמאמצים של המסגרת החינוכית לערב הורים עשויים להצליח גם עם הורים שלא הייתה להם מראש מוטיבציה לכך וגם עם הורים מרקע תרבותי מגוון. לדעת אפשטיין ועמיתיה (Epstein et al., 1997), בית הספר יכול להחליט אם לנהל מגעים וקשרים מעטים או רבים עם המשפחה והקהילה כדי לקרב את שלושת השותפים לעשייה החינוכית, כלומר הורים, מורים והקהילה. בתפיסה זו בולטת מרכזיותו של בית הספר בעידוד, טיפוח ונקיטת יוזמה לפעולות שיאפשרו מעורבות הורים. יש חשיבות רבה לשקיפות שבה מתנהל המוסד החינוכי המעודדת את מעורבותם של ההורים.

### **הייעוץ החינוכי – התפתחות מקצועית המביאה לידי עבודה עם הורים**

המדיניות הרשמית של השירות הפסיכולוגי ייעוצי שמה במוקד עבודתו של היועץ את הטיפול בתלמיד דרך הסביבות שלו.

הכרה והבנה מקצועית של חשיבותם המרכזית של הורי התלמיד כמבוגרים משמעותיים בחייו, מכתיבה תקשורת שוטפת עם ההורים הן כפרטים והן כקהילה משמעותית במעטפת בית הספר (דשבסקי, 2009, עמ' 9).

בד בבד חלו שינויים גם בתפיסת ההורים את מעורבותם בבתי הספר (קפלן תורן, 2007), כך שכוחם של ההורים בבית הספר התעצם. הורים רבים עברו מהיותם צרכנים סבילים יחסית לצרכנים משתתפים ומעורבים יותר.

ליועץ יש כמה תפקידים במפגש המתקיים בין ההורים לבית הספר. ארהרד (2014) מתארת את תפקיד היועץ כ"אינטגרטור" במובן של חוליה מקשרת בין כל הגורמים הבאים במגע עם התלמיד. קפלן תורן (2007) מציעה את היועץ כ"מנהיג, מוביל ויוזם" מהלכים לחיזוק הקשר בין בית הספר למשפחה. לשם כך היועץ יכול לנהוג באחד משני כיוונים: כיוון אחד הוא טיפוח וחיזוק הקשרים שיש למשפחה עם אנשי החינוך כדי להגדיל את המשאבים האפשריים לקידום לימודי הילד. על פי מודל זה תפקידו של היועץ החינוכי הוא לשמש "מומחה יחיד" או "בעל סמכות" שמעריך את צורכי התלמיד, מגדיר קשיים או בעיות שדורשים תשומת לב, מחליט על סוג פעילות או פתרון נדרש וקובע כיצד תלמידים ומשפחותיהם יהיו מעורבים; כיוון אחר הוא טיפוח השותפות בקשר בין בית הספר למשפחה. על פי מודל זה מדובר למעשה ב"מומחיות משותפת". אנשי החינוך ובכללם היועץ החינוכי עובדים עם התלמידים ומשפחותיהם יחד כדי לזהות משאבים לפעולה, לשם פתרון בעיות של התלמידים ולטיפוח הישגיהם הלימודיים (Amatea, Daniels, Bringman, & Vandiver, 2004).

## דפוסי עבודה של יועצים עם הורים – מרחב היצירה של היועץ החינוכי

היועץ פוגש הורים בכל רמות הפעולה של המקצוע: ברמה המערכתית מתקיימים מפגשי העשרה, הדרכה ומתן מידע לכלל ההורים; ברמה הקבוצתית מתקיימים מפגשים עם קבוצות הורים לפי נושאים, כגון גיל ההתבגרות, ליקויי למידה, הכנה לנסיעה לפולין וכדומה; וכן ברמה הפרטנית היועץ מקיים מפגשי עם הורים בקשר לנושאים ספציפיים של ילדם הנוגעים לכל היבטי התפתחותו בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי (ארהרד, 2014). רוב היועצים שהשתתפו במחקרים כגון של טטר וגוזלך (2000) מעניקים חשיבות במידה רבה ובמידה רבה מאוד להיוועצות עם הורים. אולם בפועל רק 11% מזמן המשרה של היועצים מוקדש לפגישות עם הורים (ארהרד, 2008). ונקרט (2010) שערכה תצפיות על מפגשים בין יועצים להורים, אפיינה את התפקיד שממלאת היועצת במפגש עם הורים כנע על פני רצף שבין תפקיד מקצועי-פרופסיונלי ובין תפקיד ארגוני כללי. היא הציעה שישה תפקידים על פי מיקומם ברצף: מומחיות מקצועית, תמיכה רגשית, תיווך וגישור, ניהול מקרה, אדמיניסטרציה וניהול. ממצאי התצפיות מציינים פער בין הפרדיגמה המיטבית העומדת בלב ההגדרה הפרופסיונלית של יועצים (ארהרד, 2014) והמכוונת לדפוסי פעולה מניעתיים ובין ההתנהלות בפועל במפגשים עם הורים שהתקיימו ברובם לאחר הופעת קשיים למיניהם. כלומר מרבית המפגשים נערכים לצורך מניעה שניונית ורק פחות מרבע התקיימו ברמת מניעה ראשונית. רק מפגש אחד מתוך 18 התנהל כהיוועצות.

דפוס אחר של קשר בין יועצים להורים מגדיר יחסים של שותפות. במחקר שהשווה בין עמדות מורים לעמדות יועצים בבתי ספר יסודיים כלפי הורים, נמצא כי יועצים ומורים רואים יתרונות אחרים הנובעים משותפות עם הורים (Dor, 2012). בעוד שמורים מדגישים בשותפות את העלייה בהתנדבות ההורים ובהישגי התלמידים, יועצים חינוכיים מדגישים סוגיות כגון תחושת שייכות לבית הספר, אמון ההורים במערכת וחיזוק היחסים בין המורים להורים לטובת הילד. למרות הקונצנזוס באשר לחשיבות הקשר בין מורים להורים על רווחת הילד ומימוש יכולותיו, מורים מביעים עמדות אמביוולנטיות כלפי הורים, ואילו יועצים חשים בטוחים ונינוחים יותר עם הורים. שונות זו יכולה להיות מוסברת בהבדלים בתנאי העבודה, בהכשרה ובכל מיני מצבים שבהם פועלת כל אחת מהפרופסיות עם הורים. לעומת מורים הנמצאים באינטראקציה כיתתית עם הורים, לרוב יועצים נפגשים עם ההורים פגישות אישיות או בקבוצות קטנות.

הכשרת היועצים מכינה אותם להתמודדות עם בעיות פסיכולוגיות המשפיעות על התנהגות ופעילות קוגניטיבית, ולטיפול בסוגיות של מעורבות הורים ושותפות בין בית הספר למשפחות, בעוד שבהכשרת מורים עדיין סוגיות אלה זניחות. ולבסוף נראה כי יועצים חשים נינוחים יותר עם הורים ובטוחים בקשר איתם על אף שעליהם להיקרע בין מחויבותם ואחריותם כלפי כלל הנועצים שלהם – תלמידים, הורים ומורים. זאת משום שהם אינם נתפסים כאחראים הישירים למצבים בעייתיים בבית הספר, וכן משום שלעיתים קרובות יועצים העוסקים באינטראקציה מורכבת עם הורים, מתמקמים ונתפסים כמי שעושים מאמץ להקל ולפתור את הבעיה. לכן נראה שיחסי הגומלין של יועצים עם הורים נינוחים יותר (Dor, 2012).

## המחקר הנוכחי

מחקר זה מוסיף נדבך לנושא העבודה החינוכית עם הורים בבתי ספר על-יסודיים. ייחודו בהפניית זרקור אל נקודת מבטן של יועצות חינוכיות בדרך שבה מתעצבים דפוסי עבודתן עם הורי התלמידים.

## שיטת המחקר

המתודולוגיה המחקרית שנבחרה למחקר זה היא מתודולוגיה איכותנית שמאפשרת לחוקר לחבור במידת האפשר אל התפיסות והפרשנות שנותנות הנחקרות לסוגיות ממוקדות. נעשה שימוש בראיונות עומק חצי מובנים, שנותחו על פי עקרונות הגישה האיכותנית, כפי שמציעה צבר בן-יהושע (1990). המחקר האיכותני מעניק חשיבות לדברי הנחקרים שחושפים את עולמם הסובייקטיבי, כגון מחשבות, אמונות, העדפות, רגשות, תקוות, נטיות שבאמצעותן אפשר ללמוד על הכוונות והמשמעויות העומדות מאחורי ביטויי ההתנהגות הגלויים לעין. מחקר איכותני הוא מחקר העוסק בראש ובראשונה במערכות יחסים (Josselson, 2007). ועדות מחקר וחוקרים מגדירים את הכללים האתיים המקובלים כנקודת מוצא (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001; Kubanyiova, 2008; Wester, 2011).

## כלי המחקר – ריאיון חצי מובנה

הכלי האיכותני שנבחר לצורך מחקר זה הוא הריאיון החצי מובנה. המחקר האיכותני הוא מחקר פנומנולוגי העוסק בחקר מהות החוויה האנושית ולכן תהליך איסוף הנתונים ממוקד גם בראיונות (Creswell, 2012). בגישה זו החוקרים אוספים מידע מהנחקרים שחוו אישית את החוויות, ושאיפתם להתחקות אחר המשמעויות של החוויות הללו כפי שהמשתתפים תופסים אותן בחיי היומיום ובחיים המקצועיים שלהם.

ראיונות חצי מובנים אינם נערכים לפי רצף של שאלות קבוע מראש. הם מבוססים על העובדה שהאתנוגרף הוא כלי המחקר ונעים על פני רצף, החל משיחה מקרית ועד לתשאול ישיר (צבר-בן יהושע, 2001, עמ' 123).

הריאיון במחקר זה כלל נושאים מוכנים מראש הנוגעים לדפוסי עבודתן של היועצות עם הורים ולמרכיבים שמעצבים אותם בהתאם לשלוש הקטגוריות שיוצגו בהמשך. הסוגיות שימשו מסגרת כללית בלבד, כך שהתאפשרה זרימה והרחבה לכיוונים שהעלו המרואיינות.

## משתתפות

במחקר זה רואיינו שמונה עשרה יועצות חינוכיות מאזור ירושלים והסביבה, מחטיבות עליונות ממלכתיות במגזר היהודי. בחירת המרואיינות למחקר הולמת את עקרון 'ההתנדבות'. לצורך ניתוח הממצאים חילקנו את היועצות ל'יועצות צעירות' – עד שבע שנות ותק, ול'יועצות ותיקות' – מחמש עשרה שנות ותק ואילך. לפי קטגוריות אלה

השתתפו במחקר 10 יועצות צעירות ו-8 יועצות וותיקות. להלן התפלגות נתוני המרואיינות: ותק היועצות נע בין 2 ל-26 שנות ותק ועמד על ממוצע ותק של 11.2 שנים. גיל היועצות נע בין 27 ל-62 שנים ועמד על ממוצע גיל 42.7 שנים. יועצות המדגם עובדות במוסדות מגוונים, בשכונות למיניהן שיצרו גיוון בהיבט של ההרכב הסוציו-אקונומי של תלמידי בית הספר. להלן התפלגות המרואיינות על פי שכונות המגורים שממוקמים בהן בתי הספר: 4 בתי ספר מבוססים, 10 בתי ספר הטרוגניים, 4 בתי ספר חלשים. 16 מתוך 18 יועצות המדגם הן בוגרות תואר שני בייעוץ מאחת האוניברסיטאות בארץ, אחת באמצע תואר שני והאחרת סיימה מכללה לייעוץ ובעלת תואר ראשון. יועצת אחת בעלת דוקטור לפסיכולוגיה, לשתיים מהן יש הכשרה גם בעבודה סוציאלית.

### מהלך הריאיון

הראיונות התקיימו בין ינואר למרץ 2013. מרבית הראיונות התקיימו, לפי בקשת היועצות, בבתי הספר שבהם הן עובדות, בחדר היועצת. הראיונות ארכו בין 50 דקות לשעה וארבעים. הזמן הממוצע עמד על כשעה וחמש דקות. כל הראיונות הוקלטו באישור היועצות ובהסכמתן. את הראיונות שקלטה החוקרת בפירוט ובדיוק מרבי. להלן הנושאים העיקריים שהנחו את הריאיון ושהתבססו עליהם שאלות יזומות, במידה שהמרואינת לא העלתה אותן:

- הדרכים שבהם תופסת המרואינת את עצמה בתפקידה כיועצת העובדת עם הורים.
- הדרכים שבהם תופסת היועצת את הורי בית הספר.
- הדרכים שבהם תופסת היועצת את הארגון בהקשר למעורבות הורים.

כמו כן התבקשו המרואיינות לספק נתונים דמוגרפיים (גיל, ותק בייעוץ, מסלול הכשרה ולימודים בתחום הורות ומשפחה). במשך הריאיון התבקשו היועצות לפרט, להסביר ובעיקר להדגים את הנאמר. כך התקבלה חוויה עשירה של התפיסות והעמדות שלהן בנושא הנחקר.

### ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר איכותני הוא למעשה עיסוק בארגון המידע שהצטבר ובבנייתו, לשם הבנת המשמעויות שבו. הנתונים שנאספו במהלך הראיונות נותחו ונכתבו לפי המלצתה של צבר-בן יהושע (בתוך גבתון, 2001):

דרך ניתוח זו מבוססת בעיקרה על איתור, שיום ואפיון של חזרות בחומר הגולמי של הממצאים, תוך הגדרה ברורה של יחידת הניתוח ובניית היררכיה בין החזרות והתמות שנתגלו, וניסיון להרכיב מודל תיאורטי המסכם ומסביר באמצעותם את המציאות הנחקרת (שם, עמ' 198).

בשלב הראשון נעשה ניתוח הכרוך בהפרדת הנתונים ליחידות המאורגנות מחדש. בשלב הבא התבצעה הגדרה מדויקת יותר של הקטגוריות באופן שכל קטגוריה עמדה על התכנים הייחודיים שעלו ויחד התקבצו באותה תמה. שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1998) כינו את שלב זה "קידוד צירי". קידוד הוא לב ליבו של תהליך הניתוח האיכותני של



הטקסט. הקידוד מאלץ את החוקר לבחון את המשמעויות של התכנים ולקשר בין קטעי טקסט המגוונים (Ryan & Bernad, 2000). במחקר זה בעת ניתוח הנתונים נעשה ניסיון לבחון את הדמיון ואת השוני בין שתי קבוצות המרואיינות לפי חלוקה של ותק ביעוץ.

## ממצאים ודיון

שלושה רכיבים סייעו לנו לארגן את דיווח הממצאים: ותק היועצות, המצב הסוציו-אקונומי של שכונות המגורים שממוקמים בהם בתי הספר בהתאם למדד הטיפוח, והמסוגלות העצמית המקצועית של היועצות החינוכיות כפי שהן ראו בעצמן. רכיבים אלה ניכרו בתמות המארגנות את הממצאים.

### תמה א' – דמותו הנתפסת של ההורה בעיני היועצות החינוכיות

ממצאי המחקר עולה שדמותו של ההורה בעיני היועצת הוא גורם חשוב בעיצוב דפוסי עבודתה. דמותו של ההורה כפי שעלתה מן הראיונות מורכבת מסוג **דימוי ההורה** (לקוח, שותף, יריב), ו**ממשאבי ההורה** (יכולת כלכלית חברתית, הקשורה להיבטים של זמן, ידע וכוחות). רכיבים אלה מעצבים דמות הורה המייצרת שתי עמדות ייעוציות חלופיות: האחת – עמדה היוזמת שותפות ומעורבות בתוך יחסי אמון; השנייה – עמדה המגיבה בהיענות, הוראה וחינוך הורים בתוך יחסי יריבות.

**דימוי ההורה** – ראשית נמצא שיועצות מעדיפות לראות בגלוי דימויים חיוביים על הורים כלקוחות וכשותפים בעוד שדימויים שליליים כמו יריב כמעט ולא עלו בגלוי. שנית נמצא כי הדימויים למיניהם מעצבים כל מיני דפוסי התערבות אצל היועצות. נמצאו הבדלים במשמעות דימוי ההורה כלקוח כפונקציה של ותק ביעוץ.

ההורה כ"לקוח" מעצב אצל היועצת הוותיקה דימוי עצמי של מדריכה, מכוונת ומייעצת:

**ורה:** "כשאני מדברת על ההורה כקליינט, אז אני מדברת עליו כמי שלפעמים אנחנו מזהים שיש צורך לעבוד עם ההורה כהורה [...] מתוך השיחות אני כן מנסה ליעץ, להדריך ולהאיר נקודות שאולי ההורה לא חשב עליהם כהורה. ופה אני רואה אותו כקליינט [...]"

ואילו אצל היועצת הצעירה דימוי ההורה כלקוח מעצב דימוי עצמי של נותנת שירות:

**אורלי:** "זה כמו לתת שירות."

כל אחד מדימויים עצמיים אלה מעצב דפוסי עבודה אחרים ומכוונת אחרת של היועצת. בעוד שהיועצת הוותיקה עסוקה ביצירת יחסי אמון כדי להתקבל כמדריכה ויועצת להורים:

**ורה:** "אני מאוד עובדת על העניין הזה שההורים יוכלו לסמוך על היועצת, לסמוך על הצוות, על המחנכת וברגע שההורים איתנו אז נוכל לעבוד."

היועצת הצעירה עסוקה בריצוי ההורה ובמתן מענה על דרישותיו:

**אורלי:** "אני כן צריכה לתת להם תחושה שאני לטובתם, שאני בעד, שאני בעד הילד מאוד חשוב לי שירגישו איתי בנוח שיוכלו לפנות אלי בכל בעיה."

בדרך כלל היועצות מזהות סביב הדימוי של ההורה כלקוח גם את התלמיד כלקוח שלהן. אלא שיועצות וותיקות ראו בהורה ובתלמיד לקוחות לא מתחרים אלא מצטרפים, בעוד שיועצות צעירות ביטאו העדפה של התלמיד כלקוח על חשבון היחס להורה כלקוח. היבט זה ניכר בכך שיועצות ותיקות ראו בהתבוננות של ההורה ביחסים ובפעולות שלהן עם התלמידים חלק ממערך העבודה שלהן עם ההורים ועוד אמצעי שבאמצעותו הן יכולות להעביר מסרים להורים על הורות, כמו מסרים של קבלה וזמינות:

**ורה:** "[...] ההורים ממש קשרו איתי קשר מאוד מאוד מיוחד והרגשתי שאני מהווה בשבילם מודלינג. באופן מאוד מוזר כי אני הייתי עבורם המבוגר שדווקא הילד מאוד מאוד סומך עליו, מאוד נותן בו אמון [...] אני חושבת שהדבר הכי חזק עבורם היה שיש מבוגר שאהב את הילד שלהם, שרואה אותו, שמצליח לראות את החלקים החיוביים שלו. משהו שנתן אור ותקווה לילד שהיה כבוי מאוד."

לעומת זאת יועצות צעירות נטו להתלבט בזיהוי הקליינט העיקרי שלהן כיועצות חינוכיות וביטאו פיצול בתפיסת הלקוח:

**אורלי:** "בסך הכול אני צריכה לטפל בילדה ולא באימא."

**עדנה:** "מה שקורה כרגע עם האימא בבית והבעיות שלה, זה לא ענייני."

היועצות שמדמות את היחסים שלהן עם הורים ליחסי קליינט נותן שירות, חפצות לרצות את ההורים כדי שאלה יהיו "מליצי יושר" בקרב הורים אחרים ובעיקר בקרב ההנהלה.

**עדנה:** "מה שמאוד חשוב לי זה לשמור על קשר טוב עם ההורים, קשר נעים, פתוח, לא משהו מתנגח, לא משהו שיוצא אחד כנגד השני."

דימוי ההורה כ"שותף" עלה במרבית הראיונות, אם כמציאות שמתקיימת בין ההורים לבית הספר והיועצת אם לחלופין כיעד וכמשאלה שהיועצת פועלת כדי לממש ביחסים עם ההורים. ההורה כפרטנר-שותף של היועצת נחווה כהורה שניצב מאותו צד של המתנס, אין ליועצת ניגודי אינטרסים עמו וביחסים עמו יש ממד של הדדיות בקשר:

**ורה:** "אני רואה את ההורה פרטנר. חשוב מאוד לשרד להורה שאין ניגוד אינטרסים, אנחנו באותה הסירה והראש צריך להיות טובת הילד."

היועצת מזהה את ההורה לטובת ילדו והיא מניחה שהוא מזהה אותה לטובתו ולמען ילדו:

**אורלי:** "[...] נותנים בי אמון שהם יודעים שאני עושה את הטוב ביותר עבור הילד."

יועצות תיארו קשר מתמשך ועמוק כמצע שעליו מתבססים יחסי שותפות. ההורים השותפים נחווים כהורים הנענים להמלצות המערכת, מתמסרים לפעולת הגידול של ילדם, וחולקים יחד עם בית הספר את האחריות לקידום התלמיד ולרווחתו. שותפות

נחוותה כמכריעה בחוללות השינוי והשיפור במצבו של התלמיד. שותפות נמצאה כמעצימה את כלל השותפים – הורים, מורים ותלמידים:

**ורה:** "[...] הילד חווה חוויות משמעותיות של צמיחה ושל התפתחות אישית בזכות העבודה המשותפת."

חלק מן היועצות מוצאות כי תפקידן ואחריותן ליצור יחסי שותפות עם ההורים:

**חנה:** "העבודה שלנו, והמטרה היא שותפות, כשילד נמצא בבעיה אז שתהיה שותפות, שנתגייס ביחד, שנעשה ביחד, שתהיה אפילו חלוקת עבודה בין ההורים לבינינו לבין הילד."

ולבסוף, דימוי ההורה כיריב עלה בעקיפין. נראה שיועצות נמנעות מדיווח על מצבים קונפליקטואליים ומיחסי כוח. כדי "לטהר" את עצמן מיחסים אלה הן נוקטות פרקטיקה של מפגשים רבי משתתפים שבהם אפשר ליצור פיצולים כך שהן מחזיקות את הקול הייעוצי הרגשי הנוגע להיבטים של בריאות הנפש ואילו בעלי התפקידים האחרים ובעיקר נציגי הסמכות מביאים לידי ביטוי שיח כוחני הנוגע לגבולות ולקווים אדומים:

**נעמי:** "אני חושבת שזה נותן הרבה כוח שיש עוד דמות מבית הספר שיכולה להיכנס לשיחה ולתת פן כזה או אחר."

**אירית:** "אני חושבת שתמיד יש ערך מוסף לכך שהיועצת נמצאת במפגש עם הורים כדי להעביר כיוון או רעיון מסוים [...] קודם כל אני מאוד רוצה שיתייחסו בקבלה ובכבוד רב להורים."

**חנה:** "הרגשתי שרכז השכבה מאוד הביא את הגבולות ואני מביאה את המטה, את הפרשנות [...] נתנו פנים שונות [...] זה היה משהו שאפשר לקול שלי להיות שם."

**מרים:** "אנחנו בכלל הנהגנו מפגשים מורכבים יותר [...] אני מביאה את הקול הייעוצי [...]".

כאשר היועצות מזהות מחלוקת בין הורים למתבגרים או בין הורים למורים הן מתייצבות בתפקיד מגשרות, מפשרות ומתווכות:

**גלי:** "אז אני צריכה לעבוד בשני מישורים גם עם ההורה וגם עם המתנד. אני צריכה לעשות סוג של תיווך, שתהיה ביניהם תקשורת פחות טעונה."

**חנה:** "אני מרגישה כמתווכת בין הורים למתבגרים. בית הספר מהווה לעיתים מרחב יחיד בו התלמיד יכול להידבר עם הוריו בחסות הצוות הפדגוגי ובהכוונתו."

תפקידים אלה נובעים מתהליכי ההכשרה של יועצות חינוכיות, והן מרגישות נוח בהם. במדגם זה נמצא כי הגורם של ייחוס עצמי של תחושת מסוגלות מקצועית, קשור לבחירת היועצת לכנס מפגשים רבי משתתפים עם הורים, או להשתתף במפגשים אלה. יועצות שתיארו חוסר מסוגלות מקצועית חשות בהתאמה חסרות כוח הנעה במפגש עם הורים

ומעדיפות לקיים מפגשים הנתפסים כקריטיים בהכרעותיהם כלפי תלמיד והוריו, עם גורמי סמכות במערכת:

**עדנה:** "סתם כי אני תופסת את הפגישה איתי כלא מספיק עוצמתית, לא מספיק משמעותית כדי להבהיר. אני גם לא במקום הזה בתחושה שלי של לתת להורים ידע ולהגיד להם מה לעשות."

לעומת זאת, אנו משערים שעם העלייה בתחושת המסוגלות המקצועית נראה מגמה של ערות למורכבות והזדהות עם הלחץ והאיוס הטמונים במפגשים רבי משתתפים. ערות זו לעיתים מניעה יועצות לשקול את הרכב המפגש גם מנקודת מבטם של ההורים. שיחות רבות משתתפים משקפות גם את עמדת היועצת באשר ליוזמה לעומת היענות והצטרפות למפגשים עם הורים. בראיונות עלה שחלק ניכר מן המפגשים עם הורים מתקיימים ביוזמתם של אנשי צוות אחרים, בעיקר מחנכים ומנהלים ופחות ביוזמת היועצת ובהנהגתה. בדרך כלל היועצות מצטרפות למפגשים:

**חלי:** "לא יוצא לי הרבה לזמן הורים לשיחה, זה יותר יוזמה של ההורים להיפגש, ההזמנה לשיחה היא בדרך כלל יותר לא מהמקום שלי כיועצת אלא יותר. הרכזת מזמינה או המחנך מזמין במקרה שיש בעיה, ואז אני מצטרפת."

ממצאים אלה עומדים בהלימה לרעיונותיו של עמית (2005) שמצא שדרך ניהול היחסים בין בית הספר להורים תלויה בדימוי שיש למנהלים ולמורים על ההורים. אלא שהוא מציין ארבעה דימויים: הורים כאויב ומכאן שיש להילחם בהם; הורים כלקוח ומכאן שצריך לספק אותם; הורים כמשאב ולפיכך צריך לנצל אותם; והורים כשותף ומכאן שיש לבסס עמם יחסי שוויון מתוך הערכה וכבוד הדדי. במחקר זה נמצא שיועצות מעדיפות לראות בגלוי דימויים חיוביים על הורים כלקוחות וכשותפים בעוד שדימויים שליליים הנוגעים ליחסי כוח כמעט ולא עלו בגלוי. באשר לדימוי שותף ולקוח ממצאי המחקר תואמים את הממצאים שעלו בספרות המחקרית באשר למונחים העוסקים בשותפות הורים.

ההורה כיריב פוטנציאלי של המערכת, עלה במחקר זה בעקיפין. שלא כממצאיו של פרידמן (2010) שמצא שקיימת חשדנות הדדית בין ההורים ובין בית הספר, נראה שיועצות נמנעות ממצבים קונפליקטואליים ומיחסי כוח. דויטש (2010) רואה במפגש של העובד החינוכי-טיפולי עם המתבגר כמאתגר את הקונפליקט המתקיים בין התפיסות והפרקטיקות של העולם החינוכי לעומת העולם הטיפולי. הוא מתאר את הדיאלקטיקה המתקיימת בין התפיסה החינוכית המכוונת לעיצוב תודעת המתבגר כדי שיוכל להיכנס לעולם המבוגרים ובין העולם הטיפולי המכוון לעולמו הפנימי של המתבגר. בעוד שבשיח החינוכי הדיבור על גבולות הוא לגיטימי וברור הרי שהעובד החינוכי טיפולי צריך להחזיק בתוכו גם את הגבולות וגם את ההקשבה וההבנה של עולמו הפנימי של המתבגר. מחקר זה מצא כי יועצות כמעט שלא נפגשות עם הורים לבד אלא עם אנשי מקצוע אחרים מהמרחב החינוכי. לבד מהצורך ליצור פיצולים ולאפשר לקולות מגוונים להישמע במפגש, הרי שהשיתוף מהותי במפגש עם מתבגרים, גם כדי להרחיב את יכולת ההכלה של המשתתפים. מרבית המפגשים המתקיימים עם הורים למתבגרים נובעים מאי תפקוד של

המתבגר ויוצרים מצבי קונפליקט בין המשתתפים. במצבים אלה גוברת ה"הזדהות ההשלכתית" כחלק מהתהליך ההגנתי הבין-אישי במפגש. כדי לאפשר הכלה בתנאי שיש לא פשוטים נוהגות היועצות בפרקטיקה של הגדלת מספר המשתתפים במפגש.

במחקר זה נמצא שכאשר היועצות מזהות מחלוקת בין הורים למתבגרים או בין הורים למוזרים הן מתייצבות בתפקיד מגשרות, מפשרות ומתווכות. ממצא זה הולם את ממצאיו של טטר (1997), המתאר כיצד לתפקיד של היועץ כמקשר בין בית הספר למשפחות יש כמה צדדים. לעיתים על היועץ לשמש כ"מתווך".

**משאבי הורות** – לרשות הורים עומדים משאבים למיניהם. היועצות עסקו בארבעה משאבים הוריים הרלוונטיים למעורבותם בחיי ילדיהם בבית הספר: משאבי יכולת חברתית-כלכלית, משאבי זמן, משאבי ידע ומשאבי כוח. ראשית, נמצא שהמשאב המכריע ביותר לתפיסת היועצות הוא המשאב החברתי-כלכלי של ההורים. נמצא כי המשאבים החברתיים-כלכליים של ההורים נתפסים אצל יועצות כמעצבים את ההורות שלהם כלפי ילדם, את היחסים שלהם עם המערכת החינוכית ואת דפוס ההתערבות של היועצות החינוכיות כלפיהם. למשאב זה מצטרפים משאבי זמן, כוח וידע הנמצאים בדרך כלל, לדעת יועצות חינוכיות, בהלימה למצב החברתי-כלכלי של המשפחה. שנית, כלל המשאבים נמצאו קשורים לתפיסת היועצות את מעורבות ההורים, אחריות ההורים וטיב היחסים בין המערכת המשפחתית למערכת הורית. ולבסוף נמצא כי משאבי הורים מציבים לדעת היועצות את מעורבות ההורים על רצף שבין אקטיביות לפסיביות ביחס עם בית הספר:

**חלי:** "בגדול יש פערים, מצד אחד הורים מאוד חזקים, מאוד מעורבים, מאוד נוכחים, רואים אותם. חזקים אני מתכוונת מבחינת המשאבים שיש להם גם כלכליים אבל גם משאבים אישיים של קשרים, גם משאבים של כוחות פשוט. לעומת זאת הורים מאוד מוחלשים שאין להם יכולת לבוא לבית הספר או להיפגש עם מורים, או שאין להם יכולת אפילו בשפה להסביר מה הם רוצים מהמורה, שהם לא יודעים לבוא ולדרוש. זה משפיע על העבודה שלי מול תלמידים כאלה ומול תלמידים כאלה."

בדרך כלל היועצות חוות הורים שתוארו במצב סוציו-אקונומי טוב, כמשתפי פעולה וכמכריעים יותר בעניין טיב ההתערבות עבור ילדיהם:

**אביבה:** "האוכלוסייה אצלנו היא במצב סוציו אקונומי יחסית טוב [...] לרוב זה הורים מאוד משתפי פעולה."

בחלוקה שבין ההורים לבית הספר בעניין האחריות, ההורים מוגדרים כבעלי האחריות העיקרית ואילו חוויית האחריות של היועצות ובית הספר כפי שעולה מן הראיונות היא מוגבלת. היועצות מכוונות, ממליצה, משתפת, אבל בסופו של דבר ההורים מחליטים על אימוץ או דחיית ההמלצות:

**ורה:** "זאת אומרת שהאחריות שלנו כבית ספר מאוד מאוד מוגבלת. אם האימא יודעת שצריך טיפול ולא מתקדמת עם הדברים [...] שוב אנחנו מדברים כאן על אוכלוסייה חזקה וזה יותר קשה איתם."

ההורים המבוססים נחווים כהורים היודעים לבקש ולעיתים אף לדרוש את המגיע לילדיהם, מתוך שיתופי פעולה עם בית הספר. מערכת היחסים עמם היא חוויה טובה:

**רננה:** "הסוציו-אקונומי הגבוה יודעים לדרוש, יודעים לעמוד על שלהם. אבל היחס לבית הספר מאוד טוב [...] הם דורשים כל שמגיע לילדים. מבחינת ליקויי למידה הם משתפים פעולה בכל הכיוונים, עושים את זה במהירות האפשרית."

לעיתים הם בודקים את התנהלות בית הספר מתוך בקיאות בחוזרי מנכ"ל ומתוך שמירה על זכויות ילדיהם. הם לעיתים מתריסים עם ידע זה ולעיתים אף מאיימים ומשתקים את המערכת.

**מרי:** "מדובר באימא מאוד דעתנית שהיא בודקת בחוזר מנכ"ל ואת יודעת ההורים האלו שאומרים בדקתי בחוזר מנכ"ל [...] אסור היה לכם לשלוח אותה וכן מותר [...] היא אמרה שקלתי להגיש תלונה אבל בסוף החלטתי שלא."  
אלא שלצד שיתוף הפעולה עלתה נימה ביקורתית המייחסת להורים ממעמד סוציואקונומי גבוה הכחשה או הסתרה:

**גל:** "אז לא כל ההורים מקבלים את ההתערבויות שלנו ויש הרבה הכחשות."

**מרים:** "כל הזמן היה איזה מן סודיות כזאת."

וכן הפעלת לחץ על ילדיהם:

**ורה:** "לפחות חלק מהם פחות סלחניים למצב שבו הילד לא מצליח, מתקשה, נקלע למשבר [...] כשהילד נתון ללחץ, הם מלחיצים אותו יותר. הציפיות מאוד מאוד גבוהות."

יועצות חינוכיות חוות הורים קשי יום שטרודים בפרנסה ובקשיים אישיים כהורים שחשים את בית הספר כימטרידי. לדעת היועצות הורים אלה מעדיפים שהמערכת החינוכית תתמודד עם הילד שלהם בלי להטריד אותם ולשבש את סדר יומם. המעורבות שלהם נחוות כנמוכה ביותר ומקוממת:

**עדינה:** "כאילו אני משתגעת אתה שילמת כל כך הרבה כסף על האבחון הזה ולילד שלך מגיע מותאם והם אפילו לא התעניינו פעם אחת אם אני עושה את זה טוב אם אני לא עושה טוב."

במצבים אלה היועצות מתארות את עצמן מתפשרות על עבודה עם התלמיד ללא הוריו. עדנה שעובדת בשכונה שבה מרבית האוכלוסייה מאופיינת כמעמד סוציו-אקונומי נמוך, אומרת:

**עדנה:** "אין שותפות, אין מעורבות, אצלנו זה שואף לאפס."

מן הראיונות עולה כי יועצות מצפות מהורים שעסוקים במלחמת הישרדות יומיומית על סוגיות של קיום ופרנסה, ל"שיתוף פעולה" המתבטא בהיענות לבקשות בית הספר, יותר מל"שותפות" המתבטאת בהדדיות ובאחריות משותפת. עדינה מתארת שיתוף פעולה:

**עדינה:** "מבחינתי, זה אומר לצדד בבית הספר, לצדד במערכת, ביועצת, זה שיתוף פעולה. לבוא לפגישות, להתעניין, להעריך את עבודת היועצת גם זה סוג של שיתוף פעולה בעיניי."

הורים אלה נחווים גם כבעלי מסוגלות הורית נמוכה ועם תלות גדולה יותר במערכת בכל הנוגע לקשר עם מוסדות, ארגונים, בעלי מקצוע אחרים כמו מאבחנים, פסיכולוגים וכדומה. ההורים החלשים לא דורשים, לא מבקשים ובוודאי שלא תובעים דבר מהמערכת. הם נחווים כאדישים וכחסרי יוזמה למען ילדיהם. בתגובה לעמדה הורית זו עדנה מתארת ירידה מהותית ברמת הציפיות שלה מהם:

**עדנה:** "זו אוכלוסייה חלשה רגשית. אין באמת פנאי ואין אנרגיות. ממש קשה להם לטפל בילדים [...] אין מה לדבר איתם, אין מה להתקשר אליהם."

לדעת היועצות, רמת המעורבות הנמוכה אינה עומדת תמיד בהלימה עם הציפיות הגבוהות של ההורים מבית הספר. נילי מתארת את ציפיות ההורים ממנה ומהמערכת:

**נילי:** "שתהיה פה תמיכה שתהיה הקשבה שתהיה הכלה, קבלה, להבין את הקשיים של הילדים, ללמד בקבוצות קטנות [...] וממני שאני אבדוק איך הילדים מרגישים, שאני אקרא להם לשיחות, לקחת אותם לטיפולים שונים, להיות בקשר. הורים מתקשרים אליי לנייד באופן חופשי."

היועצות מנגד מגיבות ביותר יוזמה ואחריות נוכח מצב סוציו-אקונומי נמוך היוצר פסיביות הורית:

**רננה:** "יש הורים עם מצב סוציו-אקונומי לא כל כך גבוה שלא יודעים לדרוש אז אנחנו כאן בשביל לעזור להם."

אלא שלעיתים המצב הקשה של ההורים מביא לידי וויתור. ככל שהאוכלוסייה נחותה כמתקשה יותר, כך ויתרו יועצות על עבודה איתם. חלי שעובדת בפנימייה המיועדת לתלמידי פריפריה מצטיינים, מציינת שהיא נוטה להיפגש יותר עם הורי התלמידים האקסטרניים ולא עם הורי תלמידי הפנימייה:

**חלי:** "לפעמים להרים פלאפון לאימא שגרה בקריית מלאכי ולבקש ממנה להגיע זה נורא נורא קשה לי כי אני יודעת שזה גם קשה להם לעשות את זה, יש לפעמים אנשים קשיי יום ואין להם את הכסף להגיע [...] זה נראה שאין עם מי לעבוד, הם אנשים פשוטים, אז אתה לא [...] כשההורים הם יותר חזקים ויותר פה, אפשר לצפות מהם ליותר שיתוף פעולה."

לעיתים תפיסת ההורים כחסרי משאבים בתחום החברתי כלכלי הזמין יועצות לתת מענה פרקטי בדמות כרטיסיות, הנחות ומלגות. הציפייה לסייע כלכלי של ממש גורמת ליועצות לחוות את ההורים כמצפים לטפל בהם במונחים של רווחה ובפרקטיקות של עובדים סוציאליים:

**אורלי:** "קודם כל יש כאלה עם קשיים כלכליים, הצורך הוא התחשבות בתחום הזה [...] שניתן כמה שיותר עזרה [...] כל אחד במה שהוא צריך."

**עדינה:** "הם מצפים שאני אעזור להם שאני אתן לילד שלהם כרטיסיות."

**לילי:** "הרבה הורים באים בגלל בעיות כלכליות ורוצים לראות בי עובדת סוציאלית. משאב כלכלי"

כאמור, נמצא שלמשאב החברתי-כלכלי מצטרפים משאבי ידע, כוח וזמן, הקשורים למצב החברתי-כלכלי של המשפחה.

### משאבי ידע

**גלי:** "יש הורים שהם בעצם יותר יודעים, שהם מראש פונים מראש יודעים מה הם רוצים. ודווקא שם העבודה יותר מכוונת על ידם."

משאבי ידע הוריים כפי שעלו מן הראיונות קשורים לידע על אודות מערכת החינוך, לידע על אודות ילדם המתבגר ולידע על אודות הורות. ההורים היודעים נתפסו בקרב יועצות כאקטיביים יותר ביחסיהם עמה ובניסיון לכוון את עבודתה.

**גל:** "גם להורים אליטיסטיים יש ילדים עם לקויות למידה, אבל הם באים ממקום אחר, [...] הם באים ממקום שיותר מנסה להכתיב ופחות מנסה לשמוע ולקבל, ואיתם צריך לעשות תהליך אחר, לפעמים לאזן את הדברים."

לעומת זאת הורים חלשים כלכלית וכן חברתית כמו הורים עולים, יודעים פחות על המערכת החינוכית ונתפסים אצל יועצות חינוכיות גם כיודעים פחות על המקור לקושי של ילדם וכן על הדרך שבה הם יכולים להשפיע על הפתרון עבור ילדם. גלי מתארת אותם ב"עיוורון".

**גלי:** "יש הורים שצריך לבקש מהם שייקחו את הילד לאבחון או משהו כזה, וצריך לעשות איתו עבודה וככה הם בסוג של עיוורון [...] לפעמים ההורים מהרקע הסוציו-אקונומי הנמוך יש שם איזושהי דלות, הם לא תמיד שמים לב [...] הם אולי טרודים בעניינים כלכליים. ואז המקום שלי הוא הרבה יותר לעורר אותם לעשייה, לראות את הילד ולא רק להאשים אותו הוא לא מצליח, צריך יותר להניע אותם לעשייה."

מעניין לציין כי הורים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שנחוו כחסרי ידע לעניין הפרמטרים שצוינו, נחוו כהורים מעורבים יותר. הם תוארו כהורים שמקיימים קשרים רצופים יותר עם המערכת ועם היועצות מתוך צורך להיעזר ומתוך עמדה שהם לא יודעים מספיק. גל מתארת אותם כמכבדים ומעריכים יותר את בית הספר:

**גל:** "ההורים של הילדים שהולכים למב"ר יותר רוצים לשמוע, יותר מקבלים. מהם יש יותר הורים שיבואו אליי וישאלו, מאשר ההורים של הכיתות האחרות [...] בהכללה אולי הם יותר מרגישים שיש להם מה ללמוד, למרות שאני חושבת שגם לאחרים יש מה ללמוד. אבל הם לא רואים את זה. ההורים של ילדי מב"ר יותר מכבדים את בית הספר, יותר יגיידו שהם מעריכים את בית הספר."



בהיבט של הידע עלה בשני ראיונות נושא היבטים תרבותיים. ידיעת קודים תרבותיים מאפשרת הבנה טובה יותר של הסיטואציה ואף מתן מענה הולם. אביבה מתארת הורים יוצאי חבר העמים כחסרי ידע ומודעות לעניין צרכים הרגשיים של ילדיהם המתבגרים והענקת ערך גדול יותר להיבטים לימודיים:

**אביבה:** "שם העבודה היא אחרת כי הם רואים במרכז את ההישגים הלימודיים, זה משהו שאתה צריך להתאים בתור יועץ להתאים את עצמך עם ההורה שאתה עובד."

שרה מביאה לדוגמה את עבודתה עם ההורים יוצאי אתיופיה ומציינת את קוד הכבוד בתוך המשפחה:

**שרה:** "ואני עובדת גם עם הורים אתיופים שזה קטע תרבותי לא פשוט בכלל, העניין של הכבוד להורים מאוד חשוב. זה דווקא נושא נורא מעניין שהילד עם ההורים הוא בכלל לא מדבר, יש קטע שהוא לא יכול להגיד מה הוא רוצה ליד ההורים."

הנחת היעדר ידע בקרב הורים מזמינה יועצות חינוכיות ללמד הורים. בין הפרקטיקות היעוציות הן תיארו גם פרקטיקה של הוראה וניהול ההורים.

**חלי:** "אני חושבת שהיום דווקא משום שהרבה הורים חווים תחושה של חוסר אוניס. כאילו אנחנו צריכים ללמד את ההורים איך להיות הורים, לפעמים הם חברים יותר מדיי, ולפעמים הם לוחצים מדיי [...] נראה לי שההורים מאוד צמאים לשמוע מבית הספר ולקבל כלים."

הורים חסרי ידע נחווים כהורים המצפים מבית הספר למלא את תפקידם ההורי, כלומר להעמיד את ילדם במקומו, לנזוף בו ולהורות לו במקום שהם כהורים מתקשים או נכשלים:

**עדינה:** "אני חושבת שיש גם הרבה הורים ששמחים בזה, חלק מאוד רוצים שמישהו יגיד להם, שמישהו ינזוף אפילו בבו שלהם במקומם. כאילו הם רואים הרבה פעמים עוד פונקציה הורית בבית ספר."

## משאבי כוח

משאבים אלה נמצאו קשורים לתחושת המסוגלות ההורית. הורים חסרי כוח נחו כמיואשים, חסרי אוניס, חסרי כוחות וחסרי יכולת השפעה על ילדיהם המתבגרים. נמצא כי המערכת: מורים, תלמידים וההורים עצמם מגיבים על חוויית חוסר הכוחות. תחושת המסוגלות ההורית שמתקיימת ומתעצבת במרחב החינוכי כפונקציה של משאבי הכוח, נמצאה כמעצבת את יחסה של היועצת כלפי ההורים. יועצות תיארו מורים מגיבים בביטול כלפי ההורים הנחווים כחסרי כוחות ובהתעלמות מהם. המורים מבססים את עמדתם המיואשת והמוותרת על ההורים בשלוש דרכים:

1. תפיסה הנוגעת לזהות המקצועית שלהם:

"אנחנו לא עובדים עם ההורים אנחנו עובדים עם הילדים, זה לא התפקיד שלנו לחנך אותם."

2. האשמת ההורים כמחוללי הבעיה :

"אם הילד מפריע והיפר אקטיבי ומתחצף אז כנראה שההורים הם לא בסדר."

3. עמדה המדגישה את אוזלת היד של ההורים וחוסר היכולת שלהם להשפיע על ילדיהם המתבגרים :

"בין כך וכך זה לא מוביל לכלום וההורים הם כאלה וכאלה, הם לא מקשיבים, הם דפוקים, הם [...]".

המורים נוהגים לכעוס על ההורים ולתקוף אותם על הורותם הנעדרת. נילי מתארת את תפקידה לנוכח עמדה זו לסייע למורים לגלות אמפתיה כלפי ההורים :

**נילי :** "לא לחנך את ההורים ולא להתנפל עליהם."

למעגל הביטול מצטרפים לדברי היועצת גם ההורים. הם מחזקים את טענות המורים על אוזלת ידם וחוסר ההשפעה שלהם על ילדיהם בהנחת חוסר אונים וקושי להשפיע או להניע את המתבגרים שלהם לתפקוד לימודי או התנהגותי טוב יותר.

**מרים :** "ההורים בעצמם אומרים 'מה, הוא ילד גדול, מה אני יכול? אני לא יכול להעיר אותו, אני לא יכולה להכריח אותו, הוא כבר גדול [...]'. זה מן תחושת חוסר אונים כזאת."

מתוך הראיונות עולה תפיסת היועצת את המתבגרים כמצטרפים להלך רוח זה :

**מרים :** "הילדים גם אומרים 'די, מה אתם רוצים, בשביל מה אתם מביאים את ההורים. אני כבר עצמאי, אני עובד'."

בעצם נוצר מעגל קסמים של הזנה הדדית בייאוש ובחוסר התקווה שגורמים לריחוק בין שתי המערכות המשמעותיות שמטפלות בתלמיד, המשפחה ובית הספר. תוארה דינמיקה של מעגל סגור שמחזק את החלשת ההורים החלשים ממילא.

בראיונות עלו שתי עמדות מנוגדות של יועצות חינוכיות לנוכח האקלים החינוכי המתהווה כתוצר של תחושת חוסר כוחות וחוסר מסוגלות הורית. עמדה מעצימה ועיקשת המכוונת לגיוס הכוחות של ההורה והאמונה של המערכת בו (מרים) לעומת עמדה אחרת הנטמעת ומוותרת על ההורה החלש ובכך מחלישה אותו יותר (נילי). מרים נוהגת בפרקטיקה של 'עקשנות' שתוארה כמנגנון ההתערבות שבאמצעותו היא בוחרת להתמודד לנוכח הייאוש וחוסר האמון הכללי בין המערכות.

**מרים :** "[...] ואני הרבה פעמים מתעקשת שלא נורא אז עוד פעם נדבר ועוד פעם, ובסוף משהו יהיה [...] אני, אני דווקא מאוד מאמינה שצריך לחבר את ההורים וצריך להיות בקשר איתם."

עמדה עקבית של היועצת שמתעקשת על הזמנת ההורים נושאת פרי בשני מובנים :

בהיבט ראשון ההורים מקבלים "פנים", ההיכרות עמם מסירה את הביטול ואת הסטריאוטיפים שהמורים נוהגים כלפיהם.

**מרים:** "פתאום יש לא רק חמלה, אלא לפעמים זה מקרב אותנו להורים ואת ההורים אלינו. פתאום אני אומרת לפעמים הם לא מה שחשבנו עליהם, הם לא שונים מאתנו כהורים ואז זה עושה משהו אחר."

בהיבט שני ההורים מועצמים ומקבלים חיזוק על תחושת המסוגלות ההורית שלהם.

**מרים:** "ואם אנחנו מזמינים ומזמינים עוד פעם, ומתעקשים שהמצב הוא חמור ומסבירים לה שהמצב הוא [...] אז בסופו של דבר ההורים מתגייסים."

העמדה שנילי מדגימה נראית כהיטמעות. בתפיסה זו להורים חלשים אין יכולת השפעה על ילדיהם וממילא ילדיהם כבר לא ממש זקוקים להם. על סמך עמדה זו נילי מתארת את עצמה כמתנהלת בערוצי שיתוף מינימליים עם ההורים מתוך תחושה שאינה רוצה להטריח אותם ולהסיט אותם מהתמודדות בקשיי היומיום. נילי הצטרפה להלך הרוח המבטל התמודדות עם הורים מדולדלי כוחות. היא מסבירה את עמדתה כנובעת מהזדהות עם תהליכי ההתבגרות של תלמידיה הדוחים את מעורבות הוריהם:

**נילי:** "הרבה פעמים התלמידים בגילאי י"א-י"ב מאוד לא רוצים שנשתף את ההורים, מאוד רוצים לגלות עצמאות."

עוד היא מתארת את ההורים כחסרי כוחות, חסרי מוטיבציה ונעדרות הורית כל כך חריפה שגורמת לה להרגיש שהיא וצוות בית הספר:

**נילי:** "הופכים להורים, להורים השניים של הילדים."

עמדה מוותרת זו מחלישה מאוד את הנוכחות ההורית כך שלנוכח מציאות זו ההורים מראש חסרים בכוחות ומוחלשים עוד יותר בידי המערכת החינוכית שמבטלת אותם. בתפיסה זו רמת הציפיות של היועצת מעצמה ומההורים נמוכה מאוד. היא מסתפקת ביידוע ההורים ומצפה מהם לבצע מטלות כמו להעיר את התלמידה ולדאוג שתגיע בזמן.

## משאבי זמן

מן הראיונות עם מירב, מרים וגל עולה דיון על מושג הזמן ההורי במובן של פניות רגשית ופיזית עבור ילדיהם:

**מירב:** "הורים היום עובדים שעות מטורפות והמושג של זמן תופס את המקום של זמן איכות ולהיות עם הילד, והרבה פעמים ממקום של תחושה אשמה, שהילד עובר לבד את התהליך אז הרבה יותר קל להגיד תעבירו אותו כיתה ויהיה בסדר, או לחפש איזה שהם פתרונות אינסטנט שהם לא תמיד נכונים [...] אין אורך נשימה ואין אמון בתהליך."

בהעדר זמן להורים, מירב חווה את ההורים כמשחררים את ילדם מאחריות ומתנדבים לקבל עליהם את כל האחריות בשל רגשות האשם והתחושה שהם אינם פנויים מספיק

עבור ילדיהם. היא מתארת התערבות ייעוצית המכוונת להגדלת המסוגלות ההורית להכיל את התסכול ולגדל לאחריות:

**מירב:** "המון הורים מקבלים עליהם אחריות על הלמידה של התלמידים. הם נורא בלחץ על המבחנים והם נורא בלחץ על שיעורי הבית והילד לא לומד לקבל עליו אחריות."

תפיסת הורים כנעדרי זמן פיזי כדי להגיע למפגשים עם בית הספר מעוררת אצל גל ביקורת כלפי סדרי העדיפות ההוריים. הם נתפסים בעיניה אדישים, לא מתעניינים ולא מתאמצים.

**גל:** "קשה בייחוד שיש הורים שלא יפסידו יום עבודה בשביל זה ואז זו בעיה. בעיה של מה יותר חשוב – הילד, בית הספר, העבודה?"

בהעדר זמן הורי חוות היועצות את ההורים כמצפים מבית הספר למלא את החסר בקשר שבין המתבגר להוריו. יועצות מתארות לחץ גדול של ההורים כלפיהן לפנות זמן ולדבר עם הילדים שלהם ולהיענות לכל הצרכים העולים, ומיד! מרים רואה בהורים קרייריסטים הורים שעסוקים בעצמם וזונחים את ילדיהם. על שאלתי מה ההורים הללו מצפים ממנה, ענתה:

**מרים:** "שאדבר עם הילדים שלהם, כל הזמן ולאורך זמן וכן שאענה לכל צורכיהם כולל אבחונים, צרכים רגשיים, חברתיים וכדומה."

עולה תחושה שהיועצות המבקרת את ההורים, מרגישה שהם מצפים ממנה למלא את החסכים שנוצרו אצל ילדיהם בשל תפקודם הלקוי של הוריהם. היא חשה שההורים משדרים כלפי בית הספר שעליו להיענות מיד לצורכי ילדיהם כי הם כנראה חשים החמצה על חוסר הפניות שלהם ואי יכולתם לספק את צורכי ילדיהם. ההורים מתוארים כמצפים מבית הספר לפצות על החסך.

דיווחים אלה עומדים בהלימה לממצאי המחקר של לארו (Lareau, 2012). אפשר לראות כיצד מצב חברתי-כלכלי של משפחות מעצב את כלל התקשורת שלהם עם ילדיהם ואת הדרך שבה הם יוצרים קשר עם בית הספר בעניין סוגיית הלמידה של ילדיהם. בנושא המעמד החברתי-כלכלי, ניסו חוקרים למיניהם לקשר בין מעורבות ההורים למעמד חברתי-כלכלי (Dauber & Epstein, 1993; Smoke & McCormick, 1995). אולם ממצאי המחקרים הללו לא הצליחו להסביר את השונות הגדולה במעורבות הורים מאותה שכבה חברתית-כלכלית. נראה שיש לדון דיון מורכב יותר על היבטים של מאפייני ההורים. ממצאי מחקר זה מתיישבים עם המודל שפיתחו הובר-דמפסי וסנדלר (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) ועיצבו מחדש הובר-דמפסי ועמיתיה (Hoover-Dempsey et al., 2005). מודל זה מתאר מכלול גורמים שמשפיעים על מעורבות ההורים. לבנדה (2009) בחנה את המודל בארץ בעניין מעורבות הורים בבתי ספר קהילתיים על-יסודיים. במחקרה היא מאוששת את המודל כך שנמצא קשר מובהק בין מעורבות הורים ובין תפיסת המשאבים העומדים לרשות ההורה (זמן וכוח, ידע ויכולת), ההזמנה למעורבות מצד כל הגורמים

(בית הספר, המחנכת והילד הפרטי) ותפיסת תפקיד הורי (האמונות המניעות הורים ותחושת המסוגלות ההורית).

במחקר זה היה אפשר לראות שיועצות מזכירות את משאבי זמן, ידע וכוח, היבטי חיים הקשורים למעורבות ושותפות הורים. על אף שנעשה שימוש בטיפולוגיה מתוך המודל של הובר-דמפסי ועמיתיו אפשר לראות שמחקר זה מציע פרשנות אחרת לאותם מונחים, וכן תובנות באשר ליחסים ולדפוסי העבודה המתעצבים כנגזרת של משאבים אלה. משאב הזמן, כמו במודל של הובר-דמפסי ועמיתיו (2005), נמצא שיש בו זמינות ופניות הורים למען ילדם ולצורך קשר עם בית הספר. יועצות חוות את היעדר זמינות ופניות הורים כגורם להורים להאיץ בצוות החינוכי לתת פתרונות ולדלג על תהליך. לדעת יועצות, הורים נמצאים בתחושת החמצה ביחסים שלהם עם ילדיהם בגלל העדר זמן ולכן הם מצפים מבית הספר לתת מענים מהירים ומפצים לילדיהם. משאב הידע, במובן של תפיסת ההורה כבעל ידע ומיומנויות רלוונטיות, קשור לנטייה של הורים ליזום יותר מעורבות וכן להיותם מושא אטרקטיבי יותר לפניות הצוות מאשר הורה התופס עצמו או נתפס כמי שאין לו ידע ומיומנויות הנדרשות לצורכי מעורבות וקשר עם בית הספר ועם הילד. מחקר זה מצדד במחקר של הובר-דמפסי ועמיתיו בהיבט של האטרקטיביות לקשר, כלומר יועצות החוות הורים כבעלי ידע ייטו ליזום עמם קשר יותר מהרגיל. מחקר זה מוסיף את תפיסת היועצות החינוכיות את משאב הידע שקשור לשלושה היבטים: ידע על אודות המערכת החינוכית, ידע על אודות המתבגר וצרכיו וידע בהורות. ככל שההורים יודעים יותר בכל אחד מתחומי אלה, כן הם נחווים כהורים המתייצבים למען ילדיהם ואקטיביים כלפי המערכת החינוכית והכוונתה. היעדר ידע הקשור לעיתים גם להגירה, נחווה כמציב הורים ב'עיוורון' כלפי צורכי ילדיהם, בחוסר יכולת לנצל את משאבי המערכת החינוכית לטובת ילדם ולבסוף בהיעדר מסוגלות הורית שמזמינה יועצות לפתח פרקטיקות שנועדו ללמד ואולי אף לחנך הורים.

משאב הכוח נמצא שונה מן המודל שהציעו הובר-דמפסי ועמיתיו (2005), כמשאב ייחודי הנוגע לתפיסתן של יועצות חינוכיות את המסוגלות ההורית לעומת חוסר האונים והיאוש ההורי. נמצא שיועצות חינוכיות מבחינות בין הורים לעניין כמות הכוחות שעומדים לרשותם. משפחות הנחוות כחסרות כוחות, חסרות אונים ומיאושות, נחוות כמשפחות שזוכות לתגובה דומה מהצוות החינוכי וגם מילדיהם המתבגרים שמשקפים את חוסר האונים שלהם ולפיכך גם את "חוסר הרלוונטיות" שלהם בקשר עם בית הספר. מתקיים מעגל הזנה סגור בין בית הספר להורים ולתלמיד המנציח את חוסר האונים ותחושת חוסר הכוחות של ההורים. ממצא זה הולם את המחקר של טטר והורנצ'יק (Tatar & Horenczyk, 2000) שמצאו שהורים מושפעים מיחס המורים כלפיהם, וגם מיחס ילדיהם כלפי מעורבותם. כך גם את ממצאיה של אשכנזי (2005) באשר ל"מסר הגלוי והסמוי של ימי הורים", מצאה אשכנזי כי לעומת המסר הגלוי שיום ההורים נועד להעברת מידע על התלמיד להוריו, הרי שבסמוי ימי ההורים משמשים כטקס המאשר כל פעם מחדש את חלוקת הכוח בין הורים למורים ומציג את מדיניות בית הספר באשר למעורבות הורים בענייניו (ראה גם ישראלשווילי ולבבי, 2002).

במחקר זה נמצא כי ליועצת יש בהיבט של הכוח והמסוגלות ההורית יכולת להצטרף לתהליכים המקבעים תפיסות כלפי משפחה או ליזום שינוי תפיסתי כלפי הורים. ההבדל בין היועצות קשור לרמת המובחנות שלהן בתוך המערכת ולתחושת המסוגלות העצמית המקצועית שלהן. ככל שיועצות הביעו תחושת מסוגלות עצמית מקצועית גבוהה יותר ויכולת להביע עמדות "אני" מובחנות בתוך הארגון, הן הצליחו להיות תגובתיות פחות ויוזמות ואקטיביות יותר ביחסים עם הורים שנחוו כחסרי כוחות וחסרי אונים. לעומתן, יועצות עם תחושת מסוגלות מוגבלת ביחסים עם הורים הביעו עמדות נטמעות ופסיביות כלפי הורים חסרי כוחות וחסרי אונים. ממצא זה חשוב במובן של המנהיגות הייעוצית החברתית שיכולה להניע צוותי חינוך להעצים הורים ולהגביר את מעורבותם כלפי ילדיהם. הספרות המחקרית מראה כי בבתי ספר שאוכלוסייתם חלשה יותר, צוות המורים אינו מנסה להיעזר בהורים ולעודד את מעורבותם עקב התחושה שלהורים אלה יש קשיים רבים משלהם, והצוות אינו מעריך את יכולותיהם לתרום לקידום ילדם (Griffith, 1998). למחקר זה עשויה להיות משמעות רבה הנוגעת למנהיגות יועצות ליצירת יחסים אחרים עם הורים הנחווים כחלשים מאוד וחסרי אונים. לשם כך יש לדון ברמת המובחנות של היועצת וביכולת שלה להשמיע את קולה המובחן בתוך המערכת הארגונית וכן מול המשפחה (פלשמן, 2005).

### **תמה ב' – תפיסת היועצת את הארגון כמעצב את עבודת היועצת עם הורים**

ממצאי מחקר זה מראים כי דפוסי עבודתן של יועצות עם הורים קשורה גם לתפיסתן את בית הספר כארגון. ראשית נמצא כי יועצות תופסות את ארגון בשני היבטים: היבט של ציפיות ועמדות המנהל והיבט של אקלים בית הספר לעניין טיפול בפרט. שנית נמצא כי תפיסת היועצת את הארגון בשני ההיבטים שצוינו לעיל, קשורה להיקף העבודה ולטיב היחסים של היועצות החינוכיות עם הורים. עמדה אוהדת ומעריכה של הנהלת בית הספר ואקלים המכוון לטיפול בפרט יוצרים מרחב המאפשר קשרי עבודה של יועצות חינוכיות עם הורים.

להלן הממצאים בשני היבטים אלה:

#### **1. תפיסת היועצת את עמדת המנהל כלפי עבודה עם הורים ואת הערכתו כלפיה**

מנהלי בתי הספר מעצבים את התרבות הארגונית של המוסד החינוכי. מתרבות זו נגזרות השלכות רבות על העבודה עם הורים. במפתיע רוב היועצות במחקר זה אמרו שמעולם לא שמעו את עמדתה המוצהרת של מנהל בית ספרם כלפי עבודה עם הורים:

**חלי:** "אני לא חושבת שנאמר פעם משהו מאוד ברור [...] אני חושבת שכמו כל מה שמנהל מצפה מיועצת, אני לא זוכרת איזה משהו מיוחד בעניין עם הורים."

רובן הניחו שהמנהל מעוניין בעבודה עם הורים. מאחר שהייעוץ כפרופסיה הוא תחום מקצועי פתוח היועצות מוצאות בו מרחב ליצירה וליזומה. העבודה עם הורים נתפסת כיוזמה פרטית שלהן וכמרחב יצירה שלהן. בעיקר כאשר אין קול ברור של המערכת ושל ההנהלה.

**ורה:** "אני חושבת שאנחנו מעצבות את התפקיד שלנו על פי תפיסת העולם שלנו, סדרי העדיפויות שלנו, התנסויות והדגשים מאוד מאוד אישיים."

**נעמי:** "כן שזה ייאמר לזכותה של ההנהלה שהם נותנים לך לעשות את הפרשנות שלך. הם לא יושבים לך על הראש ואומרים צריך א', ב', ג'."

ממצא זה הולם את תפיסת מקצוע הייעוץ כמאופיין בעמימות, הן בעיני היועצים עצמם והן בקרב מקבלי השירות (דשבסקי, 2009). עמימות זו מאפשרת ליועץ, לפחות בעיני עצמו, להיות בעל דרגות חופש רחבות בעבודתו עם לקוחות מגוונים בבית הספר. אין הוא חייב בברית אינטרסים קבועה עם אחת מהקבוצות בבית הספר וביכולתו לפעול בגמישות בבחירת מעורבותו (טטר, 1997). במונחים של מיקרו-פוליטיקה, את היועצים מכוונים היחסים שהם מניחים שקיימים בין האמצעים שהם מפעילים (זיהוי לקוחות ודרכי פעולה) ובין המטרות שקבעו לעצמם.

במחקר זה נמצא שיועצות המניחות שמנהל בית הספר מעודד קשר עם הורים ותומך ביחסי שותפות עמם, וכן כאשר הן מתארות את המנהל כמקיים שיח קרוב, מכבד ומוקיר את ההורים, הן חוות מרחב גדול לפעולתן עם ההורים. היועצות מצטרפות בשמחה להלך רוח זה ומשייכות למנהל תפיסות ייעוציות. בתיאור שלהן את עצמן בתוך הארגון, הן מדברות בלשון רבים והן מרגישות נוח להיות חלק מהלך רוח ממסדי שמנהיג המנהל. יועצות שעובדות באקלים ההולם את תפיסותיהן הערכיות והחינוכיות מרגישות חלק מהנהגת בית הספר. הן מתארות תחושת שייכות גדולה לבית הספר והעצמה מקצועית שלהן בתוך המרחב החינוכי.

**ורה:** "המנהל רואה את ההורים כשותפים לדרך [...] אני רואה איך הוא מדבר יפה ונכון עם הורים [...] הגישה הייתה כל כך מכוונת וכל כך, אם אפשר לומר ייעוצית, שאפילו לא היה לי מקום."

**אירית:** "המנהל מאוד מעודד את זה, גם הוא עובד עם הורים. זו האג'נדה הבית ספרית שלנו ומנהל בית הספר הוא חלק מזה והוא גם מוביל את זה."

**גלי:** מנהל שמאוד מאוד מאמין בעבודה עם הורים [...] הוא מאמין בלכבד את ההורים בלהקשיב להם. הוא בעצמו מקסים! הוא חצי יועצת [...] זה מאוד משפיע עליי, כי זה מאוד עוזר שמדברים בקול דומה."

לעומת זאת, כאשר עמדת המנהל היא שלילית או אדישה, היועצת מרגישה תסכול וחוסר סיפוק בעבודה ולעיתים נמצאה השתקפות של תפיסת המנהל בעבודתה בפועל עם הורים. יועצות המזהות חוסר עניין או אדישות בעמדת המנהל בית הספר כלפי עבודה עם הורים, מתארות קושי בעבודה כנגד הזרם. היועצות נעות בין נחישות להמשיך ולעבוד עם הורים ובין היטמעות בהלך הרוח הבית ספרי והצדקת חוסר הנחיצות לזמן הורים ולערב אותם בתהליכים החינוכיים. יועצות המתארות את נחישותן להמשיך ולעבוד עם ההורים מתארות תחושות קשות המלוות מהלך זה. לתחושתן, יכולת ההשפעה שלהן בתנאים אלה מוגבלת. לילי מתארת כיצד עמדותיה החיוביות כלפי עבודה עם הורים ממשיכות להנחות אותה אך היא ערה לכך שמנהל בית הספר לא מעניקה ערך לעבודה עם הורים ולכן היא

כיועצת מרגישה חוסר סיפוק, תסכול ואוזלת יד לנוכח התנהלות בית הספר בסוגיית ההורים:

**לילי:** "[...] אני מבינה ולומדת שלא בטוח שהמנהלת רואה בזה ערך עצום."

מרי מוסיפה שחילוקי דעות בינה למנהל בית הספר באשר לשיתוף הורים זיכו אותה בביקורת מהמנהל והיא נאלצה להיכנס למאבקים מתוך נאמנות לעמדותיה.

**מרי:** "אז יש טענות מצד ההנהלה."

עדנה מתארת את עמדת המנהלת כלפי ההורים:

**עדנה:** "שמה את ההורים במקום יותר נמוך מהתלמידים."

הורידה לה את המוטיבציה לפתוח קבוצת הורים:

**עדנה:** "אז קודם כל אני לא אפתח קבוצת הורים כשזו ההרגשה. זה מוריד את

המוטיבציה לעבודה מערכתית עם הורים."

לעיתים היועצות מתארות מסר כפול היוצא מן ההנהלה כלפי עבודה עם הורים. לצד שחרור הצוות הפדגוגי מעבודה עם הורים הן חשות שעדיין מצופה מהן לשתף הורים ולערב אותם. עדינה משמשת דוגמה טובה למצב מורכב זה בעמדת מנהלת בית הספר. אפשר לראות כיצד ציפיותיה הנמוכות של המנהלת כלפי עבודת הצוות עם הורים משתקפות גם בעבודתה של עדינה כיועצת. אמנם עדינה קיימה קשר עם הורים אבל נראה כי מטרתו הסמויה הייתה לאשרר את עמדת בית הספר כלפי חוסר המסוגלות ההורית. העמדות המוצהרות של בית הספר המייתרות את ההורים חלחלו גם לתוך עבודתה והיא תיארה כיצד פגשה את ההורים טעונה, חסרת אמונה, מאשימה ושיפוטית.

**עדינה:** "בבית הספר חרטו שבתיכון לא עובדים עם הורים. עובדים עם הילד

[...] אני מאמינה במעורבות וקשה לי עם זה שלא מערבים הורים [...]."

בהמשך עדינה מתארת מפגש שלה עם הורים:

**עדינה:** "אם אחרי הפגישה שלי עם ההורים אני לא אצליח למצוא לה בית ספר

אחר, או שהיא לא תהיה מוכנה, או שההורים לא יתמכו, מבחינתי זה יהיה **כת**

(cut) ואני אדע שמבחינתי עשיתי את הכול. אני לא מתכוונת להזמין יותר את

ההורים האלה."

מעניין לציין שבמדגם זה לא עלתה כלל עמדה של יועצות כלפי השפעה שלהן על מנהלים. יש להניח שיועצת הנמצאת בעמדה מרצה ומווסתת ביחסיה עם המנהל, תעסוק בתהליך מקביל גם עם ההורים בוויסות ולא בשותפות. כלומר המובחנות של בית הספר כארגון קשורה למובחנות של עבודת היועצות החינוכיות עם הורים.

באשר לתפיסת המנהל את מקצועיותה של היועצת ויכולתה לפגוש הורים, נמצא כי תפיסת המנהל משתקפת בערך העצמי המקצועי של היועצת וכן בחששות שלה מביקורת הורים שתגיע למנהל בית הספר.



**גל:** "האם המנהל סומך עליי? או שההורים יגיעו למנהל ואז הם יצקו ואז מה המנהל יחשוב עלי כיועצת."

עמדת המנהל נוגעת לא רק לתפיסה הכללית כלפי עבודת בית הספר עם הורים, אלא גם לתפיסתו את מסוגלות היועצת לפגוש הורים.

**אביבה:** "היינו יועצות מאוד חדשות שנה א' ושנה ב' ופחות סמכה עלינו כיועצות."

מעניין לראות כיצד עמדת המנהל משתקפת גם בדימוי העצמי המקצועי של היועצת. אורלי מדגימה הפנמה של עמדת חוסר המסוגלות ואף השלכה הזדהותית בתחושה שהיא עומדת למבחן מקצועי הן בקרב ההנהלה והן בקרב ההורים. תפיסה זו גורמת לה להרגיש חוסר רצון לעבוד עם ההורים:

**אורלי:** "אני לא מתה על זה! על להיפגש עם הורים. אני יותר אוהבת את העבודה עם התלמידים [...] עם ההורים אני יותר נבחנת, כל מילה שאני אומרת היא צריכה להיות במקום. וגם בגלל שאני חדשה במערכת אז גם חוסר ביטחון לעמוד מול ההורים [...] אני לא אוהבת את זה ובכלל הייתי מעדיפה לא לעבוד בכלל עם הורים."

נראה כי קיימת תפיסה עצמית וגם תפיסה מערכתית שלפיה עבודה עם הורים דורשת הרבה יותר מקצועיות. במובן זה ההורים נחווים כשופטים את סמכותן המקצועית המתהווה והמתגבשת של יועצות בכלל ויועצות צעירות בפרט.

הקשר שנמצא בין דפוסי עבודתן של יועצות עם הורים ובין תפיסתן את עמדת מנהל בית הספר, נמצא בהלימה למחקר של טטר (1997) שבחן את הפרספקטיבה המיקרו-פוליטית של היועצים באשר לתפקידם. כיצד יועצים מושפעים בהגדרת תפקידם מהדרך שבה הם מנתחים, מבינים ומגדירים את מה שהם עושים במובן של ציפיות עצמיות שלהם. וכן כיצד הציפיות של ההנהלה והמורים מהיועצים מעצבות את תפיסת התפקיד של היועץ בבית הספר. על פי תפיסה זו יועצים יתפקדו בהתאם לתרבות הארגונית ויגיבו לדרישות הספציפיות המעוצבות במוסד שהם פועלים בו. לעומת זאת יועצים פרו-אקטיביים יחתרו להשפיע ולשנות את הנדרש והמתבקש בתוך התרבות הבית ספרית (Sandhu & Portes, 1995).

## **2. תפיסת היועצת את האקלים החינוכי של הארגון לעניין הטיפול בפרט**

באשר לתפיסת האקלים החינוכי נמצא כי יועצות שעובדות בבית ספר שבו יש תפיסה ארגונית המכוונת לקידום רווחת הפרט, ירחיבו את עבודתן עם הורים; לעומת זאת בתי ספר שבהם היועצות חשות כי הם מזניחים את התלמידים שלהם, יכולים לצפות לפחות יוזמה ייעוצית ליצירת מעורבות הורים ועבודה עם הורים. מן הראיונות עולה תפיסה ייעוצית המניחה שהעבודה עם הורים נתפסת אצל יועצות כחלק מרצף העבודה הפסיכו-פדגוגית עם תלמידים ומורים. בתי ספר המשקיעים בתלמידים, המאמינים ביכולתם להניע תלמידים מסיכון לסיכוי ואלה החדורים מוטיבציה ואמונה ביכולתם להשפיע על שיפור התפקוד של התלמידים, ישקיעו יותר בעבודה עם הורים. בבתי ספר אלה המורים מצופים לתוצרים גבוהים ולהשקעה מרובה. הם מקבלים מסר מההנהלה שמאמינים בהם

כאנשי מקצוע שיכולים להניע את המתבגרים ולקדם אותם. באווירה כזו ההורים מרוצים ומחזקים את הקשר והמעורבות שלהם עם בית הספר. למעשה נוצר משולש יחסים עם קשרים סינרגטיים בין מורים, הורים ותלמידים. ורה וחנה מדגימות תפיסה בית ספרית המושקעת מאוד בפרט.

**ורה:** "זה בית ספר שלשמחתי מאוד מכוון לפרט [...] המכוונות היא להיבטים רגשיים ואישיותיים."

**חנה:** "מעצם זה שכל כך הרבה שיחות עם הורים מתקיימות עם המנהל [...] אני רואה את החשיבות שהוא רואה בזה כמנהל."

לעומת זאת הנהלה שמוותרת למורים ואינה דורשת מהסגל החינוכי מחויבות כלפי תלמידים יוצרת אקלים של התעלמות מהורי התלמיד.

**עדינה:** "העבודה מול הורים היא חלק אחד בפזל, יש פה הרבה דברים שהנהלה מוותרת למורים, לא רק בעבודה מול הורים, העבודה מול הורים זה רק נקודה אחת יש עוד הרבה דברים שלא דורשים ממורה [...] אין פה ציפיות! מה שעשית תודה רבה [...] מגלגלת עלייך את האחריות."

ממצא זה הולם את מחקרם של רוזנפלד ופלד (2003). חוקרים אלה מצאו שהורים בישראל נוטים לתת יותר אמון במערכות המאופיינות באקלים אתי (אכפתיות מול חוק וקוד) ומגלים יותר מעורבות במובן של שיתוף במסגרות אלה. ממצאיהם מראים שהורים בארץ נוטים לתת אמון רק במערכות אתיות המעניקות להם סמכויות, תורמות לתחושת השפעתם ומגבירות את מעורבותם. עוד נמצא כי מסרים שמעבירים צוותים חינוכיים מסמנים את רמת המעורבות המצופה מההורים. אקלים אתי ארגוני נוגע לאכפתיות ולדאגה של העובדים בו לרווחתם של האחרים. באקלים כזה מתקיימים שני עקרונות: עקרון הדאגה, החמלה והאכפתיות ועקרון הצדק. פגיעה בעקרון הראשון יוצרת תחושה של חוסר אכפתיות ופגיעה בעיקרון השני מייצרת תחושה של חוסר הגינות (אילת, 2008). לסיכום, במחקר זה נמצא שיועצות שחוות את בית הספר כאכפתי כלפי תלמידיו וכמכוון למימוש טובת התלמיד יגבירו את פעילותן למעורבות הורים ושותפותם.

### **תמה ג' – תפיסת היועצת את התלמיד המתבגר כמעצבת את עבודתה עם הורים**

ממצאי מחקר זה עולה כי תפיסת היועצת את היחסים שבין המתבגר להוריו וכן את משימות גיל ההתבגרות מעצבים את עבודתה עם הורי המתבגר. נמצא שיועצות נעות בין 'הזדהות' עם המתבגר ובין 'ערות' למשימת ההתבגרות. היועצות המזדהות מניחות שמתבגרים אמורים בשלב התפתחותי זה להיפרד מהוריהם ולהעביר את ההשקעה הרגשית לדמויות קרובות אחרות מחוץ למשפחה:

**חלי:** "בגלל העניין שהם בשלב שהם רוצים קצת לשכוח את ההורים שלהם, יש ריחוק שמכניס גם אותנו לריחוק. וגם יש תחושה שהילד גדול, מבין, אפשר לדבר איתו והוא לא צריך את ההורים."

לעומתן, יועצות שהביעו יחס של ערות לתהליכי ההתבגרות, מניחות שבתהליך האינדיבידואליזציה הקשור למשימות הגיל, המתבגר והוריו מגדירים מחדש את יחסי הכוחות במערכת היחסים ביניהם. בתפיסה זו המתבגר גדל לאוטונומיה ועצמאות מתוך שמירה על קשר רגשי פתוח, מקבל וחס עם הוריו.

**לילי:** "עבודה של הורה ממש לא נגמרת לעולם, הורים מאוד משמעותיים בגיל הזה 16, 17, 18 ומאוד קשה לי כשהורים אומרים: 'הוא כבר גדול', 'אני לא יכול להגיד לוי' [...] הורים הם בהחלט מודל [...] אני חושבת שבת שבת הספר צריך להשקיע הרבה יותר בעבודה עם ההורים. ללמד את המורים לדבר עם הורים. ואני גם שומעת את הילדים עד כמה דעתם של ההורים חשובה להם, עד כמה הם לא שמים פס על מה שההורים אומרים, אני מרגישה שהילדים צריכים את ההורים. זה נותן לי מוטיבציה. הילדים מחפשים קומוניקציה עם ההורים [...] אני חושבת שכלל שההורים יהיו חזקים יותר גם הילדים שלהם יקבלו יותר ביטחון."

גיליגן (2005) מציינת את חשיבותם של הורים ומבוגרים אחרים בליווי התפתחותם של מתבגרים ושההתפתחות האישית אמורה להיות מלווה בהתפתחות גם של הקשרים בבית. במדגם זה נמצא כי עמדת היועצות הנעה בין הזדהות לערות מעצבת את יחסן לשיתוף הורי המתבגרים. יועצות "מזדהות" נטו לשתף פחות את הורי המתבגרים לעומת יועצות בעמדת "ערות" שעודדו מעורבות הורים ומצאו בהם שותפים. נראה שיועצות שתופסות את משימת ההתבגרות כמעבר מתלות לעצמאות ולנפרדות, הביעו עמדה מזדהה עם המתבגרים וצמצמו את הקשר ואת השיתוף עם הורי המתבגרים. הזדהות היועצות עם תהליכי הנפרדות והחתימה לעצמאות בגיל ההתבגרות נמצאה קשורה למיעוט ולעיתים אפילו להימנעות מעבודה עם ההורים. ההנחה המכוונת את היועצות היא שמתבגרים צריכים ורוצים להשתחרר ולהתרחק מהוריהם.

**חנה:** "כאילו כל גיבוש הזהות – אני מרגישה חזק מכיתה י"ב [...] אני כן רואה בגיל הזה גיל שאני צריכה הרבה פעמים להיות קשובה לילד שמעדיף שזה יהיה בלי ההורים ולפעמים אני חושבת שזה דברים שקשורים לגיל, דברים שקשורים לפרטיות של הילד, וכאילו אני מרגישה שזה גיל שבו הוא רוצה את העצמאות שלו. שאני כן צריכה גם להיות שם במקום הזה."

**מירב:** "זה מורכב בגיל ההתבגרות מבחינתי כי העבודה שלנו בבית הספר היא קודם כל מול הילד. ואז אנחנו שוקלים איפה להכניס את ההורים ואיפה לא וגם ברמת החיסיון כמה הילד מוכן להכניס את ההורים ועד כמה פחות [...] אני לא חושבת שצריך לשתף את ההורים בכל דבר ודבר בשיח עם הילד."

מתבגרים הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, מצופים במשפחותיהם וכפי הנראה גם בבית הספר, להאיץ את תהליכי ההתבגרות שלהם. מצבי חיים אלה נותנים ליועצת תחושה שהתלמיד בוגר, עצמאי ועומד על דעתו. התחושה המתגבשת היא שאין ליועצת שותפים במערכת המשפחתית. כך מתעצבת עבודה ישירה עם התלמיד מתוך תחושת ייאוש וויתור על הוריו.

**נילי:** "הרבה פעמים התלמידים בגילאי י"א-י"ב מאוד לא רוצים שנשתף את ההורים, מאוד רוצים לגלות עצמאות, חלק מהם כבר עובדים ומפרנסים את עצמם ואפילו מסייעים להורים שלהם כלכלית. הם לא רוצים לשתף את ההורים כי לא רוצים להטריח את ההורים."

יועצות התופסות קיומו של מרחק וחוסר קשר בין הורים למתבגרים מתארות את ההורים מאשרים זאת. כלומר גם הורים למתבגרים ערים לדפוסי תקשורת מורכבים יותר בינם ובין ילדיהם ומנסים לגייס את היועצות, לפגוש את נבכי נפשו של המתבגר המסתגר לפני הוריו. מצטיירת מעין קואליציית סתרים בין היועצת להורי המתבגר כאשר היועצת נחוות כאדם במערכת שלפתחו יגיעו דברים שנסתרים או מוסתרים מההורים.

**עדינה:** "הרבה פעמים הורה אומר לי תיקחי, תיקחי אותו לשיחה כאילו אני אצליח להוציא ממנו מידע שלהם הוא נסתר כי אני חושבת שכנראה הם חושבים שיש לי השפעה, כזאת או אחרת שלהם אין."

בדרך כלל מחקרים מראים ירידה ברמת המעורבות של הורים החל מבית הספר היסודי, בהמשך חטיבת הביניים וכלה בבית הספר התיכון (Drummond & Stipek, 2004; Green & Hoover-Dempsey, 2007; Griffith, 1998). הספרות אינה מסבירה מדוע קיימת ירידה זו. מחקר זה אינו מתיימר לחקור סוגיה זו אך הוא מציע דרך להבין תופעה זו מנקודת מבטן של היועצות החינוכיות בבתי הספר העל-יסודיים. יועצות פוגשות מתבגרים ומתבגרות המיטלטלים בין תלות לעצמאות, בין בוגר לילד זקוק, בין גבר או אישה מלאי תשוקה ובין בני נוער חסרי יכולת לקשר אינטימי מובחן, ועוד טלטלות המאפיינות את תקופת ההתבגרות. אפשר להסביר ולפרש את הבחירה של יועצות לא לזמן הורים לקשר, ולעבוד במישרים עם בני הנוער, בדרך שבה הן תופסות את משימות גיל ההתבגרות. יועצות שמניחות שבני נוער מממשים את הבחירה בעצמאות ובנפרדות באמצעות ניתוק מההורים, ימצאו את הורי המתבגרים מיותרים בקשר ויחתרו לקשר אישי וישיר עם המתבגרים. לעומתן, יועצות הערות למתח ולדיאלקטיקה המתקיימים בגיל זה יאפשרו להורים להיות נוכחים בחיי ילדם בבית הספר. העמדה הלא מתפשרת על מעורבות הורים מחזירה להורים את כוחם וסמכותם כלפי המתבגרים שלהם ומעצימה את ההורות:

**גל:** "זה שאנחנו מערבים אותם זה נותן להורים כוח, מן סוג של לגיטימציה לסמכות שלהם."

נמצאה מגמה של קשר בין ותק היועצת ובין תפיסת משימת ההתבגרות וטיב הקשר ההולם הורי מתבגרים. כאשר יועצת צעירה לא מזמינה הורים למתבגרים היא מניחה שהמתבגרים לא מעוניינים בנוכחות הוריהם בחייהם. לעומת זאת כאשר היועצת הוותיקה לא מזמינה הורים היא מנמקת זאת בשיקולים מקצועיים של חובת סודיות. היועצת הצעירה הולכת עם החתירה לעצמאות של המתבגר מתוך הנחה שעליו להיפרד מקשרי התלות בהוריו. היועצת הוותיקה מניחה שההורים חשובים בכל גיל ואינה משתפת פעולה עם הניסיון של המתבגרים לבטל או לטשטש את הסמכות ההורית. היא חותרת להעצמת ההורים ולמתן מקום לנוכחות ההורית בחיי המתבגרים. יתכן כי

ליועצות הוותיקות ילדים גדולים יותר והן מזדהות יותר עם ההורים והצורך שלהם בקשר לעומת היועצות הצעירות שקרובות יותר בגילן לבני הנוער ומזדהות עמם.

הפרקטיקות שאימצו היועצות בעבודתן עם הורי המתבגרים נעו בהתאמה בין הוראה להנחיה של הורים באשר לסוגיות הקשורות לגיל ההתבגרות ולהורות. כלומר יועצות מזדהות המניחות נתק בין המתבגר להוריו נוהגות ללמד הורים את מהותו ומשמעותיותו של גיל ההתבגרות:

**רננה:** "אני יודעת שבגיל ההתבגרות יש המון קונפליקטים. אנחנו עושים פרויקט בשכבת י' שנקרא 'פרויקט יחסי הורים מתבגרים' [...] ההורים צריכים לדעת איך להתמודד עם זה."

**נעמי:** "אני כן חושבת שעבודת היועץ מול ההורים בגיל הזה זה כן להבהיר את המשמעות של הגיל, את הסכנות, מה זה הגיל הזה."

**חלי:** "אני חושבת שהיום דווקא משום שהרבה הורים חווים תחושה של חוסר אוניס. כאילו אנחנו צריכים ללמד את ההורים איך להיות הורים."

**לילי:** "יש הרבה מה ללמד הורים בתקשורת שלהם עם הילדים שלהם שזה לא יהיה בצורה של פייט פלייט פריז. אלא ללמוד לנהל דיאלוגים."

לעומתן יועצות הנוהגות מתוך ערות ינחו את הורים ויפעלו מתוך שותפות והדדיות בקשר. לדעתנו, ממצאים אלה חשובים להבנת תפקיד היועצות בעידוד מעורבותם של ההורים בנעשה במערכת החינוכית לטובת ילדיהם המתבגרים. התפיסה הרווחת לגבי הנכונות של בני נוער בגיל בית ספר על-יסודי, באשר למעורבות של הוריהם במערכת החינוך היא שמתבגרים דוחים אותה ומתנערים ממנה. לעומת זאת, במחקר שערכו טטר, ברק ויאסין (2007) על דמויות משמעותיות בגיל ההתבגרות, ציינו המתבגרים שהוריהם ובעיקר האם במשפחה, הם דמויות עיקריות בחייהם. כך גם לבנדה (2009) שחקרה סוגיה זו מנקודת מבטם של ההורים, מצאה שמעל מחצית מההורים מדווחים כי ילדם מזמין אותם להיות מעורב בענייניו שלו כמעט מדי יום. במחקר זה ההורים דיווחו על מעורבות פסיבית גבוהה (כלומר לשאול את המתבגר איך עבר היום שלו בבית הספר או להתעניין בשיעורי הבית ובתוצאות המבחנים) לעומת מעורבות אקטיבית נמוכה (כלומר להכין עם הילד שיעורי בית או לסייע בהכנה למבחנים). לבנדה מסבירה ממצא זה כנובע מתהליך פיתוח הזהות העצמית של המתבגרים. בתהליך זה המתבגרים מרגישים צורך לשדר לסביבתם מידה רבה יותר של עצמאות ולכן מפנים רמות נמוכות יותר של הזמנת ההורים למעורבות אקטיבית. הסבר אחר נוגע לתחושת המסוגלות העצמית של ההורה לסייע לילדו המתבגר בתחומי הלמידה.

במחקר ארצי שנערך בשנת 2011 בקרב בני נוער בישראל תלמידי כיתות ו', ח' ו-י' (הראל-פיש ואחרים, 2013), נמצאה ישראל במקום ראשון עם שיעור של כ-95% מהתלמידים שדיווחו שקל להם לשוחח עם אחד מהוריהם לפחות על נושאים המטרידים אותם. באשר למידת המעורבות של ההורים בחייהם של ילדיהם, עולה שמרבית התלמידים דיווחו על כך שהוריהם יודעים מה קורה בחייהם (כ-77% בנות וכ-66% בנים בקטגוריות למיניהן).

כיוון שכלל המחקרים העוסקים במעורבות הורים מדגישים את תרומתה של המעורבות לקידום התלמידים בכל ההיבטים של חייהם בבית הספר – לימודית, חברתית ורגשית, הרי שיש משמעות ליחסן של יועצות כלפי צורכי המתבגרים וליחסן כלפי מעורבות הוריהם בבית הספר. יש לתת את הדעת על דרכים לשינוי התפיסות והפרקטיקות המצמצמות ומגבילות עידוד ויצירה של שותפות הורי מתבגרים ומעורבותם במערכת החינוכית.

### **תמה ד' – ידע ועמדות של יועצות חינוכיות כלפי עבודה עם הורים**

ממצאי המחקר מלמדים על שני גורמי מוטיבציה בקרב יועצות חינוכיות לעבודה עם הורים: 1. תפיסת מקורות הידע והמיומנויות העומדים לרשותן; 2. העמדות של יועצות כלפי עבודתן עם הורים. ניכר כי העמדות ובעיקר הידע מעניקים ליועצות תחושת מסוגלות עצמית כלפי עבודה עם הורים.

### **ידע ומיומנויות של יועצות חינוכיות בעבודה עם הורים**

בדרך כלל ידע משמש מסד למשענת פרופסיונלית של היועצת כאשר מקצוע. מחקרים קודמים עמדו על כך שהתערבות פסיכו-חינוכית עם הורים ויצירת קשר ושותפות מחייבת את היועץ להיות בעל ידע תאורטי וכישורים מקצועיים שיגדירו את תחומי פעילותו ואת מגוון הדפוסים של פעולותיו עם ההורים (גרינבאום ופריד, 2011).

ראשית עולה מן הראיונות שהיועצות מזכירות שלושה מקורות ידע: ידע הנובע מההורות של היועצת – היותה אם או לא, וכן מההורות שהיא חוותה כבת להוריה; ידע הנובע מניסיון מקצועי שצברה לאורך שנות עבודתה כיועצת; וידע הנובע מלימודים פורמליים ולימודי הכשרה בתחום העבודה עם הורים. בכלל נמצא שכל ידע העומד לרשות היועצת קשור לתחושת המסוגלות שלה לעבוד עם הורים ואילו תחושת חוסר ידע קשורה להימנעות מעבודה עם הורים. שנית נמצא כי מרבית היועצות נסמכות על ניסיוןן בעבודה ועוד יותר על ניסיוןן החיים שלהן כאימהות. משתנה הוותק נמצא כמתערב בהיבט של ידע בכלל ובעיקר בהיבט של ידע אקדמי וידע הנסמך על ניסיוןן בעבודה, ולבסוף נמצא כי הידע הנובע מתחומים מגוונים מכון את עבודתה של היועצת עם הורים.

אף שבשום ריאיון לא נשאלה שאלה ישירה או עקיפה על ההורות של היועצות, בכל הראיונות נגעו היועצות בחוויית ההורות שלהן כאימהות, ולעיתים אף כבנות להוריהן, והדגישו את המשמעות של אלה למפגש שלהן כיועצות עם הורים. כך נמצא שהחוויה ההורית של היועצת רלוונטית מאוד בעבודתה עם הורים. העבודה עם הורים יוצרת מפגש בין זהויות – הזהות של היועצת כאימא, הזהות של היועצת כבת להורים והזהות של היועצת כאשר מקצוע הפוגשת הורים:

**גלי:** "כאימא מאוד חזק, אולי דברים שאני בעצמי חוויתי שמזכירים לי, גם כילדה גם בכלל."

**מירב:** "ההורים שלי לא העזו להתקשר למורים שלי ופה יש תחושה שההורים בודקים או שטוב לילדים שלהם או שהם דורשים משהו אחר."

המפגש בין זהויות יוצר הזנה הדדית ומכוון את היועצת במפגש עם הורים. דפוסי העבודה המתעצבים נמצאו קשורים לידע המתגבש לאחר המפגש בין זהויות אלה. יועצות שאינן אימהות הביעו תחושת חוסר מסוגלות וחוסר לגיטימציה לייעץ להורים.

**עדנה:** "ניסיתי לחשוב על זה שאני צעירה, חדשה, חסרת ניסיון וחסרת ביטחון לפעמים וגם חסרת ילדים שאני חושבת שזה מאוד קשור בדברים שאני יכולה להדריך הורים או לתת כל מיני עצות."

**חלי:** "עצם זה שאני לא הייתי במקום שלהם כי אני לא אימא לילדים מתבגרים אז אני כאילו לא בדיוק יודעת מה עובר עליהם."

יועצות שהן אימהות בכלל ואימהות למתבגרים בפרט, הרגישו שהנכס העיקרי שזהות זו יוצרת אצלן במפגש עם הורים הוא היכולת להיות יותר אמפתיות כלפי ההורים:

**גל:** "זה שאני אימא מאפשר לי יותר אמפתיה ופחות כעס. כאילו אני מבינה שזה קשה להיות הורה, אני מבינה את זה."

**ורח:** "בעבודה עם ההורה חשוב לי לשים את עצמי במקום של ההורה. אני גם הורה."

**רננה:** "כן, אני גם מביעה את דעתי. תראי גם אני עברתי דברים עם הילדים שלי."

להימנעות משיפוטיות כלפי הורים, לנכונות להיות יותר זמינה וגמישה:

**מירב:** "כאימא אני לא מתקשרת כמעט לבית הספר, זה נדיר שאני הרמתי טלפון ככה למחנכת, ככה לשאול אותה ולשתף אותה [...] והמחנכת אמרה לי אני נורא עייפה עכשיו אני לא יכולה לדבר אתך וזה משפט שאף פעם לא אמרתי להורה. דווקא זה שאני מאוד זמינה גורם להם לחשוב פעמיים אם להתקשר אלי או לא כי הם יודעים שאני זמינה לכולם."

וליחסים של שותפות:

**מירי:** "אני יש לי ילדים יותר גדולים מ-18, ואני רואה כמה התפקיד שלי כאימא הוא לא נגמר. זה בא ממני מהתפיסה שלי כאימא של עד כמה להורים יש תפקיד שאני מאמינה בו באמת."

גם ההורים חשים כי נושא הורות היועצת הוא נתון בעל משמעות בקשר ובנכונות לקבל ממנה הכוונה ועצה. חנה מתארת כיצד הורים שללו ממנה את הלגיטימציה לייעץ להם על רקע חוסר הניסיון שלה בהורות.

**חנה:** "והאימא אמרה לי: 'אני לא מוכנה שמישהי שאין לה ילדים בכלל תלמד אותי להיות אימא' וקמה ויצאה."

בספרות המחקרית יש מעט מחקרים בנושא השפעת הזהות ההורית של אנשי מקצוע מתחום בריאות הנפש על עבודתם עם הורים. בן אורי (2013) חקרה את הקשר שבין הוראה להורות אצל מורים גברים ומצאה שקיימת הזנה הדדית בין שני התפקידים.

במחקר זה נמצאו עוד שני מקורות ידע חשובים לעבודת היועצת עם הורים: ידע הנובע מניסיון וידע הנובע מלימודים. נמצא כי יועצות צעירות רואות בניסיון דבר המקנה להן בקיאות במידע פורמלי שחשוב להן במפגש עם הורים:

**אורלי:** "אני חושבת שהניסיון שלי, ככל שיעבור יותר זמן ואני ארגיש יותר בטוחה בדברים שיש לי לומר, בידע שלי ובמקצועיות שלי ואני חושבת שכשאני מתקשרת להורים ויותר ברור לי מה אני רוצה לומר, אז זה גם עוזר לי." לעומת זאת יועצות ותיקות ראו בניסיון דבר המקנה להן עמדה מקצועית יותר ואף מעמד של מומחיות:

**גל:** "ואני רואה שאנשים בכל זאת מקשיבים ושיש לי איזה שהוא מעמד מקצועי שאנשים יכולים לקבל."

**ורח:** "אני חייבת להגיד שאני באתי למקרה הזה ממקום מאוד מנוסה. אני אישית כיועצת כבר עבדתי עם ילדים שהיו בחרדות, לא נכנסתי ללחץ או לחרדה."

**מרי:** "זה ניסיון וביטחון עצמי כאילו ביטחון מקצועי [...] כאילו ביכולת כאילו להרגיש בטוחה יותר בעצמי בלהיות עם אמירה יותר ברורה, רק ניסיון ועכשיו אני מרגישה עם הניסיון שההורים צמאים."

באשר לידע הנובע מהכשרה פרופסיונלית, הקול הדומיננטי של היועצות החינוכיות, כפי שעלה מן ראיונות במחקר זה, הלין על אי קבלת הכשרה בנושא העבודה עם הורים בלימודי תואר שני בייעוץ חינוכי:

**עדנה:** "לא קיבלתי הכשרה ספציפית לעבודה עם הורים. ממש לא! בעיקר אינסטינקטים. כמו הרבה דברים בייעוץ שחסרים בלימודים האקדמיים. חסר לי ידע מסודר."

תחושת החסר בידע אקדמי מסודר בנושא גרמה ליועצות בכלל ולצעירות בפרט להרגיש חוסר ביטחון, בהלה ופחד שהביאו לידי הימנעות מעבודה עם הורים. נמצא כי כלל היועצות מוצאות ידע זה כקשור לתחושת המסוגלות העצמית המקצועית שלהן:

**עדינה:** "לדעתי אם אני אלמד עקרונות בסיסיים בצורה טובה של הדרכת הורים, של תקשורת עם הורים, זה יעזור לי בעבודה עם הורים [...] אני חושבת שזה ישדרג אותי חבל על הזמן."

**חלי:** "אני כן מרגישה בזה חסר גדול בעניין הזה ואני כן חושבת על לימודים בתחום, אולי הנחיית הורים."

ככל שהיועצות הרחיבו את ידיעותיהן הפורמליות, אם במערך השתלמויות המקצועיות של שפ"י אם בפרטי, הן הרחיבו והעמיקו את הקשרים והמגעים שלהן עם הורים:

**ורח:** "חוץ מזה הייתי בהמון השתלמויות כולל נוער בסיכון – השתלמות של שנתיים שהייתה מאוד חשובה ומשמעותית."



**אירית:** "אני חושבת שהיו הרבה השתלמויות בייעוץ לאורך השנים שלקחתי [...] בעצמי לקחתי השתלמות של אדלר סביב עבודה עם הורים ופעם אחת אני לקחתי הדרכה כהורה באדלר ובעצם ראיתי כמה הדברים האלה מאוד מאוד חשובים ובעצם הכלים האלה מאוד עזרו לי."

**מרי:** "אני חושבת שהדבר הכי משמעותי היה השתלמות בנושא של נוער בסיכון שהעשירה את היכולות שלי."

**גלי:** "אני חושבת שככל שלמדתי יותר, ועשיתי במיוחד את ההשתלמות של נוער בסיכון קיבלתי ידע על העבודה עם הורים, אז הדברים משתלבים גם הפרקטיקה וגם התאוריה ביחד."

הקשר בין דפוסי עבודתן של יועצות עם הורים לתחושת הידע העומד לרשותן, עומד בהלימה לממצאיה של דור (Dor, 2012) שקושרת בין תחושת המסוגלות העצמית של יועצות חינוכיות הנובעת מהכשרה מקצועית לנינוחות והביטחון לעבוד עם הורים. דור מציינת כי יועצות עוברות בתהליך הכשרתן לייעוץ פיתוח מקצועי שמאפשר להן להתייבב עם מחויבות ואחריות כלפי כלל באי המערכת החינוכית – תלמידים, הורים ומורים.

### עמדות של יועצות חינוכיות כלפי הורים

לפי דיווחי היועצות, עמדותיהן כלפי הורים נמצאו אף הן קשורות למוטיבציה שלהן לעבוד עם הורים. הממצאים מראים כי כל היועצות מביעות עמדות חיוביות כלפי עבודה עם הורים. מקצתן ובעיקר הצעירות שביניהן מביעות לצד עמדות אלה גם עמדות שליליות סותרות לכאורה.

**עמדות חיוביות** – בדרך כלל היועצות שרואיינו הביעו עמדה הגמונית כלפי חשיבות העבודה שלהן עם הורים. מחקרים קודמים שבדקו עמדות כלפי עבודה עם הורים טוענים לחשיבות עמדות חיוביות כלפי הורים בקידום הקשר המיטבי איתם (Epstein, 2008; Koutrouba et al., 2009; Molland 2004; Poulou & Matsagouras, 2007). ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986) מתאר בתאוריה האקולוגית את התקשורת הטובה בין בית הספר להורים כמבוססת על "אמון הדדי, גישה חיובית, הסכמה על מטרות ואיזון בחלוקת הכוח" (שם, עמ' 214). עמדותיהן החיוביות של היועצות ניכרו בתפיסת ההורה כטוב דיו:

**גלי:** "אני יוצאת מנקודת הנחה שההורה הילד שלו חשוב לו, ושהוא ירצה לקדם אותו ושהוא יעשה הכול בשבילו והוא הורה טוב דיו."

בהוקרת הידע המצוי אצל ההורה:

**חלי:** "אני מתייחסת להורה כבעצם המומחה, אני לא מרגישה שיש לי את כל התשובות, והוא מבחינתי גם זה שנותן את המידע."

ובהבעת כבוד, מחויבות ואכפתיות כלפי ההורה וילדו:

**רננה:** "התפיסה שלי קודם כל אני מכבדת את ההורים מאוד ומכבדת גם את הילדים."

עמדות חיוביות נתפסו כמעצבות יחסי אמפתיה:

**גלי:** "להגיע למקום האמפתי שלו להבין אותו מנקודת המבט שלו, להבין מה גרם לו לעשות את הדברים, מה הוא חושב, ורק אחר כך אני מנסה לעשות אולי איזה שהוא איזון להראות את הדברים אחרת גם את הצד השני."

הדדיות בקשר ושותפות:

**שרה:** "קודם כל אני שואלת אותם איך הם רואים את הילד, איך הוא בבית."

ופרסונליזציה של ההורה:

**עדנה:** "תמיד אני אומרת להם 'אני יודעת שאתם באים מעבודה ביום עמוס, כל הכבוד!'"

לעומת דור (Dor, 2012) שמציינת עמדות חיוביות של יועצי בתי הספר היסודי כלפי עבודה עם הורים כנגד עמדות מורים שנמצאו אמביוולנטיות, ארהרד (2014) מסכמת את ממצאיהם של חוקרים אחרים שראינו למעלה מעשרים יועצים בחינוך העל-יסודי, בתיאור של אמביוולנטיות עמוקה של יועצים כלפי הורי התלמידים. לצד ההבנה המקצועית העמוקה של משמעות יחסי הורים-ילדים וחשיבות שיתוף הפעולה עמם, מביעים יועצים הסתייגויות ההופכות הצהרות אלה על פיהן. גם במחקרים אלה כמו במחקר זה, יועצים בעלי ותק מקצועי מועט העלו חששות כלפי מעורבות יתר של הורי התלמידים, וכן להעברת אחריות יתר למתרחש בבית הספר להורים. יועצים צעירים העדיפו עבודה ישירה עם התלמידים על פני עבודה עם הוריהם. כמו כן העלו היועצים הימנעות מכל קשר עם הורים או מעט קשר כאשר נחוה חוסר שיתוף פעולה. נראה כי יועצים חשים רגשות סותרים כלפי הורים – אמפתיה וביקורת.

**עמדות שליליות** – במחקר זה עמדות שליליות כלפי הורים הובעו במונחים של האשמה, כעס ושיפוטיות. הורים הואשמו בהרעלה:

**אביבה:** "ההורים שהם המרעילים [...] בהם צריך לטפל."

הזנחה:

**עדינה:** "אבל הקושי שלי בעבודה מול הילד זה עם ההורה, כי אם ההורה לא דוחף את הילד ולא עוזר לו ולא נוכח בחיים שלו, ולא מקדם את הילד שלו אני לא חושבת שאני אצליח להשפיע על הילד."

אטימות:

**עדנה:** "באמת יש הורים שלא רוצים בכלל לשמוע [...] היה מן מקובעות כזאת של – הילד שלי מושלם ואתם לא בסדר, אתם תמיד נטפלים אליו ופה מאוד מאוד קשה לעשות איזו שהיא עבודה, אז ויתרנו."

ובחוסר רלוונטיות עבור ילדיהם המתבגרים:

**חנה:** "קודם כל קשר של מתבגרים והורים הוא מורכב בגיל הזה, יש כבר מעבר לחיים עצמאיים וכאילו לאט לאט לחיות את חיי. היום אני הרבה יותר אעבוד מול התלמיד יותר זמן. יש לי הרגשה שמולו אני צריכה לעבוד."  
עמדות אלה ביטאו יחסי ריחוק, ויתור ומתח:

**חנה:** "וגם בתוכי הרגשתי כעס. האימא כנראה הרגישה נכון את תחושת הביקורתיות שלי כלפיה."

יש לציין כי עמדות שליליות הובעו רק בקרב מעט יועצות צעירות ונמצאו כמייצרות מורכבות בראיונות, שכן גם יועצות אלה הביעו בו בזמן עמדות חיוביות. הן בקרב יועצות צעירות הן בקרב יועצות וותיקות נמצאה לעיתים חוסר הלימה בין האמירות ההצהרתיות על עמדות חיוביות כלפי עבודה עם הורים ובין תיאור התנהלותן בפועל עם הורים. עדינה משמשת דוגמה מעניינת משום שעל דרך הצהרה היא הביעה עמדה חיובית מאוד כלפי עבודת יועצים עם הורים.

**עדינה:** "מבחינתי הורים הם גורם משמעותי במשוואה הזאת של הטיפול בילד, מאוד!"

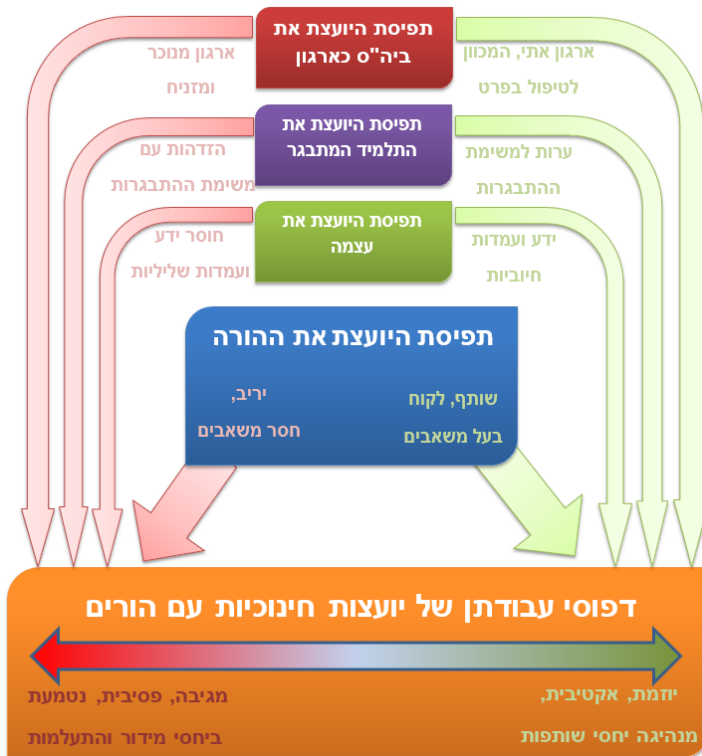
בהמשך סיפרה עדינה על נערה הכועסת על הוריה. הנערה עוררה בה הזדהות רבה שגרמה לה להצטרף להאשמות ולכעסים כלפי הוריה. עמדה זו גורמת לה כיועצת לאבד עניין במפגש עם ההורים. כאשר נפגשה עם ההורים הצליחה כמובן להוכיח את אשמתם ואת חוסר מסוגלותם, ויצאה בתחושה שהיא עשתה כל שביכולה והם לא עשו דבר:

**עדינה:** "(ההורים), חשובים! לא! כי לא אכפת להם ממנה ולאורך כל השנים היא הייתה מספרת שלא אכפת להם ממנה שהם לא מעודדים אותה, שהם משפילים אותה, שיורדים עליה, שלא נותנים לה עידוד, והנה עכשיו היא לא מגיעה וההורים לא דוחפים, זאת אומרת אין הורים נוכחים בחיים שלה."

## סיכום

מחקר זה מספק תמונת מצב מורכבת על הדרך שבה מתעצבים דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות בבתי ספר על-יסודיים ממלכתיים יהודיים עם הורים. מחקרים רבים שנערכו בשנים האחרונות הראו שוב ושוב כי למעורבותם של הורים בחיי ילדיהם יש חשיבות רבה להתפתחותם התקינה ולהגעתם להישגים גבוהים. עם זה עדיין לא ידוע מה מביא הורים להיות מעורבים, או מה אפשר לעשות כדי להביא הורים שאינם מעורבים בחינוך ילדם להיות מעורבים (לבנדה, 2009). המחקר תומך בתפיסה שהיועצות החינוכיות משמשות דמויות מפתח ליצירת אפיקי תקשורת עם המשפחה ולהגברת המעורבות ההורית. בהיותן בעלות תפיסה מערכתית, רואות היועצות את הפרט כחלק ממערכות השפעה רבות ומעניקות משמעות ליחסי הגומלין שבין הפרט לסביבתו (קפלן תורן, 2007). הבנת עולמות התוכן שעליהם מתעצבת עבודת היועצת החינוכית עם הורים יש בה כדי לעודד תהליכי הכשרה מקצועיים שיכוונו את היועצות להתערבות מיטבית לקידום השותפות עם הורים. כמו כן מחקר זה מחדש בהיותו מכוון לדיווחי יועצות מהחטיבה העליונה העובדות עם

בני נוער בעוד שמרבית המחקרים שנערכו בנושא מעורבות הורים עסקו בגילאים צעירים יותר. התבוננות מתמירה על הממצאים אפשרה להציע מודל המבנה את התבוננות הנגזרות מן הממצאים.



מודל לתיאור רצף דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים

ממצאי המחקר מלמדים על התמקמות יועצות חינוכיות על רצף הנע בין שתי מגמות כלליות אשר לדפוסי עבודתן עם הורים. בקצה האחד ימצאו יועצות יוזמות, אקטיביות ומנהיגות מודל עבודה של שותפות עם הורים. לעומת זאת, בקצה האחר ימצאו יועצות מגיבות, פסיביות הנטמעות במודל עבודה של היענות, ולעיתים אף התעלמות מהורים. המחקר מראה שדמותו הנתפסת של ההורה במובן של משאבי הורות (יכולת כלכלית חברתית הנוגעת גם לזמן, ידע וכוח), ודימוי ההורה (לקוח, שותף, יריב) מספקת את הגורם המכריע בעיצוב דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים. לממד זה של דמות ההורה מתווספים עוד שלושה היבטים: האחד נוגע לתפיסת היועצת את הארגון (עמדת המנהל כלפי עבודה עם הורים ועמדת בית הספר כלפי הטיפול בפרט); השני נוגע לתפיסת היועצת את צורכי התלמיד המתבגר (בין הזדהות לערות); והשלישי נוגע לתפיסות המוטיבציוניות

של היועצת החינוכית (ידע ועמדות). שלושת אלה קשורים לתפיסת היחסים עם הוריהם התלמידים ולתפיסתן המקצועית של יועצות כלפי עבודתן עם הורים.

כאשר ההורים נתפסים על ידי היועצות כבעלי משאבים הוריים, ומדומים ללקוחות ובעיקר לשותפים, הם נתפסים כהורים בעלי מסוגלות הורית, אקטיביים ומעורבים בחיי ילדם בבית הספר. היחסים הנרקמים עמם הם יחסי אמון המושתתים על תפיסת כלל השותפים כמכוונים לטובת הילד. אלה מובילים לשותפות המתבטאת בחלוקה של האחריות בין המערכת החינוכית למערכת המשפחתית. הפרקטיקות שיועצות נוהגות עם הורים אלה הן הנחייה והדרכת הורים מתוך תפיסה פרסונלית של ההורה ויחסים הדדיים עמו. לעומת זאת, כאשר ההורים נתפסים כחסרי משאבים הוריים, פסיביים וחסרי מסוגלות הורית, היחסים הנרקמים עמם הם יחסי כוח המובילים להעברה ולהטלת האחריות בין המערכות. הפרקטיקות שיועצות נוהגות עם הורים אלה הן הוראה וחינוך הורים מתוך תחושת "פטרונות" והערכת חסר אצל ההורים.

במחקר זה נמצאו שלושה גורמים אחרים המקשרים בין תפיסת היועצת את ההורים לדפוסי ההתערבות שלה איתם. ידע ועמדות חיוביות של היועצת כלפי הורים, אקלים חינוכי המטפח טיפול בתלמיד כפרט, וערות היועצת החינוכית לאתגרי ההתפתחות של המתבגר. אלה מעצבים דפוסי עבודה ייעוציים המגבירים שותפות הורים במערך החינוכי. לעומת זאת חוסר ידע ועמדות שליליות, אקלים של ניכור והזנחה, והזדהות עם אתגרי ההתפתחות של מתבגרים, מעצבים דפוסי עבודה המסתפקים בהיענות להורים ולעיתים מתבטאים אף בהדרה והתעלמות מהורים. מובחנות היועצת במערכת החינוכית הנובעת מתחושת המסוגלות העצמית המקצועית, מאפשרת לה לבטא מנהיגות לעומת היטמעות בהלכי רוח מוסדיים הנמנעים מטיפול מעורבות הורית. במקרים אלה יועצות יוכלו להביע עמדות המכוונות את הצוות החינוכי לערב גם הורים הנחווים כחסרי משאבים הוריים. עמדת מנהיגות זו חשובה בנושא הגברת המעורבות של כלל ההורים בחיי ילדם בבית הספר כגורם המביא לידי רווחה ותפקוד מיטבי של תלמידים.

### השלכות יישומיות על הייעוץ החינוכי

תוצאות מחקר זה יכולות לשמש בסיס לשינוי בדפוסי התערבות, בהיקף הידע ובעיצוב העמדות של יועצות חינוכיות בנושא בכמה תחנות מקצועיות. ראשית, רצוי ליצור תהליכי הכשרה מסודרים הן בלימודים לתואר והן במסגרת ההתפתחות המקצועית ששפ"י אמון עליה לעבודת היועצות עם הורים בבתי הספר. שנית, על היועצות להיות מודעות ליכולתן ליצור שינוי בתפיסת בית הספר את ההורים חסרי הכוחות והמשאבים ההוריים האחרים ליצירת קשר עם בית הספר למען ילדם. מיקומן המובחן של היועצות בין כלל אנשי המקצוע בבית הספר, נותן להן מקום ייחודי באפשרות להניע את השותפים האחרים מתפיסות מקבעות, מדירות ומתעלמות לתפיסות המאפשרות מוביליות, משתפות ומגייסות הורים החשים חוסר מסוגלות הורית. שלישיית, כדאי לעודד השתלמויות למנהלי בתי הספר בתחום הקשר עם ההורים ולהדגיש את חשיבותו להצלחת התלמידים. ממצאי המחקר מעידים על התלות המקצועית המתקיימת בין היועצות למנהלי בתי הספר במובנים המיקרו-פוליטיים המתקיימים בבית הספר כארגון. פיתוח של כלל אנשי הסגל

האמונים על הנהגת התפיסות החינוכיות בבית הספר יאפשר ליועצות לפעול בתוך קונטקסט ומתוך יצירת שותפויות. רביעית, על היועצות להכניס לתוך הקוריקולום החבוי והגלוי של הצוותים החינוכיים תורת עבודה המכוונת לקידום רווחת התלמידים בהגברת הנוכחות החינוכית המגדלת של המבוגרים המשמעותיים ובמיוחד הוריהם. כמו כן העברת השתלמויות בית ספריות שיסייעו למחנכים ולמורים מקצועיים להתייבב כמבוגרים משמעותיים למען מתבגרים בכלל ומתבגרים בסיכון בפרט, תרחיב ותעמיק בהמשך את הקשר שבין בית הספר לבין ההורים. חמישית, בהכשרת היועצות יש לתת מקום לידע על אודות השונות במשימות ההתפתחות של התלמידים ובאתגרי ההורות כפונקציה של גיל הילדים. באשר למחקר זה חשוב שיועצות יעסקו בסדנאות בשלבי ההתבגרות שלהן וכן בהורות המופנמת והפעילה שלהן. ולבסוף, האתגר שהעבודה עם הורים מציב לאנשי חינוך ובכלל זה ליועצות הוא להחזיק בו בזמן גבולות לצד הכלה ואהבה. נראה כי יש לתת את הדעת לאתגר זה בפרקטיקה של יועצים חינוכיים כנציגי בריאות הנפש במרחב החינוכי.

### מגבלות המחקר ומחקרי המשך

ברור כי המדגם שנבחר למחקר זה אינו מייצג את כלל היועצות משום שנגע רק ליועצות החטיבות העליונות בבתי הספר יהודיים ממלכתיים וכן בגלל האזור שממנו הגיעו רוב היועצות (ירושלים וסביבתה). לכן אי אפשר להכליל את התוצאות לכלל היועצות החינוכיות בישראל. במחקרים עתידיים מומלץ ליצור רשת משתתפות רחבה יותר וכן להכליל יועצות מבתי ספר יסודיים וממגזרים אחרים, דבר העשוי להעשיר את תובנותינו על דפוסי קשר אחרים בין יועצות חינוכיות לקבוצות הורים אחרות. עם זה ניתוח הממצאים מעיד על השוני הרב בין מוסדות החינוך שבהן עובדות היועצות ושוני בקרב היועצות.

מגבלה אחרת למחקר היא התמקדות בנקודת מבטם של יועצות חינוכיות בלבד. מחקר זה התמקד בעיצוב דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים ולפיכך התמקד בדיווחיהן של היועצות עצמן. מחקרים אחרים בדקו את מעורבות ההורים מנקודת מבטם של הורים, של צוותי חינוך או של תלמידים. עם זה יש צורך במחקר שיכלול את כלל השותפים במרחב החינוכי – הורים, מורים ותלמידים בסביבה נתונה. יש להמשיך ולחקור את סוגיית דפוסי העבודה עם הורים מנקודת מבטם של כל השותפים: צוותי חינוך-מנהלים ומורים, תלמידים והורים. וכן לבדוק את מידת ההתאמה ביניהם, באשר לדפוסי העבודה הרצויים והמצויים בין בית הספר להורים.

במחקר זה כלי המדידה היחיד במחקר זה היה הריאיון החצי מובנה. ריאיון הוא בעל מגבלת תוקף משל עצמו, שכן בעצם הצגת השאלה האתנוגרפיים "כופים מבנה מסוים על הסביבה" (צבר בן-יהושע, 2001, עמ' 121). מן הראוי להוסיף כל מיני מדדים של איסוף מידע מחקרי, כגון תצפיות על יועצות במפגשים עם הורים, ועדויות אחרות על עבודתן של יועצות חינוכיות עם הורים, למשל ממנהלים או מההורים עצמם.

## מקורות

- אילת, ד' (2008). **אבחנה בין תרבות ארגונית לאקלים ארגוני ואקלים אתי-ארגוני והשלכות לתוכניות אתיקה ארגוניות**. אוחזר מתוך <https://www.articles.co.il/article/16606> אבחנה בין תרבות ארגונית/ לאקלים ארגוני ואקלים אתי-ארגוני והשלכות לתוכניות אתיקה ארגוניות ארהרד, ר' (2008). **היועצות מעצימה: תאוריה ומעשה**. תל-אביב: רמות.
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ארהרד, ר' וקלינגמן, א' (עורכים). (2004). **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה**. תל-אביב: רמות.
- אשכנזי, א' (2005). **המסר הגלוי והמסר הסמוי של "ימי ההורים"**. *הד החינוך*, 79(10), 47-44.
- בן אורי, א' (2013). **זהו מגרש משחקים מוכר: תפיסות אודות אבהות וגבריות בקרב אבות שהינם מורים** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בן-יוסף, ש' (2008). **בניית שותפויות – מפתח לפעולה קהילתית: מקרה לדוגמה שותפות, הורים-מחנכים-תלמידים**. אוחזר מתוך <https://shayby.co.il/2008/11/10/88/>
- גבתון, ד' (2001). **תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי**. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 343-368). לוד: דביר.
- גיליגן, ק' (2005). **ההתפתחות הפסיכולוגית של נשים: השלכות לגבי הטיפול**. בתוך א' פלשמן וחי' אבנט (עורכים), **תקשורת טיפולית עם מתבגרים: לקט מאמרי יסוד** (עמ' 117-140). ירושלים: משרד הרווחה, האגף לשירותים חברתיים ואישיים.
- גרינבאום, ז"צ ופריד, ד' (עורכים). (2011). **קשרי משפחה – מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג')**: תמונת-מצב והמלצות. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- דויטש, חי' (2010). **העובד החינוכי-טיפולי: תהליכים, דילמות וגבולות**. **מניתוק לשילוב**, 16, 210-216.
- דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). **אתיקה של המחקר האיכותי**. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 343-368). לוד: דביר.
- דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. ירושלים: משרד החינוך.
- הראל-פיש, י', וולש, ס', בוניאל-ניסים, מ', דז'אלובסקי, א', אמית, ש', טסלר, ר' וחביב, ג' (2013). **נוער בישראל – בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל: סיכום ממצאי המחקר הארצי השישי (2011)**: ניתוח מגמות בין השנים 1994-2011 והשוואה בינלאומית.

- רמת-גן : תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני הנוער, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- ונקרט, ע' (2010). **מחזר היועצת החינוכית: היועצות להורים** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- וקסמן, א' ובלאנדר, ד' (2002). **דגמים של שיתוף אזרחים**. ירושלים : המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- טטר, מ' (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **הייעוץ החינוכי**, 6, 48-71.
- טטר, מ' וגוזלן, ע"א (2000). היקף ההיועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי**, 9, 13-35.
- טטר, מ', ברק, מ' ויאסין, ר' (2007). דמויות משמעותיות בגיל ההתבגרות : מקומם של ההורים. בתוך א' כהן (עורכת), **חויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות** (עמ' 119-139). קרית ביאליק : "אח".
- ישראלשווילי, מ' ולבבי, ח' (2002). אסיפת הורים אחרת. **הייעוץ החינוכי**, 11, 230-236.
- לבנדה, א' (2009). מעורבות הורים בבתי הספר הקהילתיים העל-יסודיים : **בדיקת מודל של השפעת התפיסות של תפקיד הורי, מסוגלות עצמית, הזמנה למעורבות מצד בית הספר, מצד המחנכת ומצד הילד, ומשאבי זמן, כוח, ידע ויכולת של ההורים** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- עמית, ח' (2005). מעורבות בעירבון מוגבל : האם ההורים הם אויב, לקוח, משאב או שותף? תלוי איך בית הספר מנהל את היחסים איתם. **הד החינוך**, 79(10), 40-43.
- פישר, י' (2010). **אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר**. תל-אביב : מכון מופ"ת.
- פלשמן, א' (2005). המתבגר בתוך משפחתו : סיכונים ומובחנות. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים), **תקשורת טיפולית עם מתבגרים: לקט מאמרי יסוד** (עמ' 143-177). ירושלים : משרד הרווחה, האגף לשירותים חברתיים ואישיים.
- פרידמן, י' (2010). יחסי בית ספר הורים בישראל. **היזמה למחקר יישומי בחינוך**. אוחר מתוך <http://education.academy.ac.il/>
- צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים : מסדה.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 101-139). לוד : דביר.
- קפלן תורן, נ' (2007). הורים, תלמידים והייעוץ החינוכי. **פנים**, 38, 59-64.
- רוזנפלד, ז' ופלד, ד' (2003). אקלים אתי ומעורבות הורים בבית-הספר. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 27, 177-204.



שטיין, מ' והרפז, י' (עורכות). (1995). **בית הספר הקהילתי: רב-שיח משתף**. כפר סבא: החברה למתנ"סים, מרכזים קהילתיים בישראל, המינהל לחינוך קהילתי בבתי ספר.

Amatea, E. S., Daniels, H., Bringman, N., & Vandiver, F. M. (2004). Strengthening counselor-teacher-family connections: The family-school collaborative consultation project. *Professional school counseling*, 8(1), 47-55.

Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.

Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.

Dor, A. (2012). Parents' involvement in school: Attitudes of teachers and school counselors. *US-China Education Review*, B(11), 921-935.

Drummond, K. V., & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197-213.

Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73(6), 9-12.

Epstein, J. L., Simon, B. S., Sanders, M. G., Salinas, K. C., & Coates, L. (1997). *School, family, and community partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285.

Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.

- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic Assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105-130.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L., (2010). Motivation and Commitment to family-school Partnerships. In S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 30-60). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An Explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37-52.
- Hornby, G., (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. In D. J Calandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 537-566). London: Sage.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E., (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International, 30*(3), 311-328.
- Kubanyiova, M. (2008). Rethinking research ethics in contemporary applied linguistics: The tension between Macroethical and Microethical perspectives in .situated research. *The Modern Language Journal, 92*(4), 503-518.
- Lareau, A. (2012, March 30). *Unequal childhoods and unequal adulthoods* [Video file]. Retrieved from [http://www.youtube.com/watch?v=2xq\\_iCMgP2Q](http://www.youtube.com/watch?v=2xq_iCMgP2Q)
- Mapp, K. L., & Hong, S. (2010). Debunking the myth of the hard-to-reach parent. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships for* (pp. 345-361). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Molland, J. (2004). We're all welcome here. *Scholastic Instructor, 115*(1), 22-26.

- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal About Parents in Education, 1*, 83-89.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 769-802). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sandhu, D. S., & Portes, P. R. (1995). The proactive model of school counselling. *The International Journal for the Advancement of Counseling, 18*(1), 11-20.
- Smoke, S. M., & McCormick, S. M. (1995). Assessing parents' involvement in their children's schooling. *Journal of Urban Affairs, 17*(4), 395-411.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2000). Counseling students on the move: The effects of culture of origin and permanence of relocation among international college students. *Journal of College Counseling, 3*(1), 49-62.
- Weiss, H. B., Dearing, E., Mayer, E., Kreider, H., & McCartney, K. (2005). Family educational involvement: Who can afford it and what does it afford? In C. R. Cooper, C. T. Garcia, W. T. Bartko, H. M. Davis, & C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources* (pp. 17-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wester, K. L. (2011). Publishing ethical research: A step-by-step overview. *Journal of Counseling & Development, 89*(3), 301-307.