

## פרק אחד-עשר היוועצות מעצימה – מאפייני המייעץ

האם כל איש מקצוע בתחום בריאות הנפש מסוגל להיות מייעץ יעיל? האם אפשר לומר על כל מייעץ המנחה היוועצות שהוא ניחן בתשתית-המשאבים הדרושה ליישום נאות של היוועצות המעצימה? התשובה לשתי שאלות אלה היא שלילית. על מנת שמיעץ יהיה נאמן לאתיקה המקצועית וינהל היוועצויות יעילות עליו לסגל לו, באמצעות הכשרה הכוללת היבטים עיוניים ויישומיים, את המסוגלות המקצועית הדרושה לשם כך. יתר על כן, לא לכל מייעץ מתאימה גישת היוועצות המעצימה. המייעץ המבקש לעסוק בהיוועצות מעצימה חייב בראש וראשונה להיות מייעץ טוב ומיומן; נוסף על כך עליו להיות בעל מצרף של עמדות וערכים, תכונות ומאפיינים, ידע ומידע, כישורים ומיומנויות ייחודיים; וחייבים להשתלב בו שני המרכיבים המרכזיים שהם לב-ליבה של היוועצות המעצימה: האוריינטציה הערכית של ההעצמה והפרדיגמה המערכתית.

האוריינטציה הערכית של ההעצמה משמעה האידיאולוגיה, ה"אני מאמין" והחזון המקצועי של המייעץ, המבקש להוביל היוועצויות המעצימות את המשתתפים בהן: עליו להאמין בכל נימי נפשו ובכל הווייתו המקצועית כי בכל אדם קיים הפוטנציאל לפתור בעיות ולקבל החלטות באופן עצמאי ושאינו תלוי באחרים. מייעץ בעל יכולת העצמה מתייחס בכבוד אמיתי לכל פרט ומאמין בו שהוא בעל כישורים ויכולות, שימומשו ויבואו לכלל ביטוי בתנאים המתאימים. האוריינטציה הערכית של ההעצמה מתבטאת במוכנותו וביכולתו של המייעץ לקיים דיאלוג אותנטי מתוך הדדיות, שיתוף פעולה ואמון, המתאפיי בקשב עמוק וביחס של כבוד לזולת.

כפי שההעצמה אמורה להיות ערך-העל המקצועי של המייעץ, כך אמורה הפרדיגמה המערכתית להיות התשתית לתפיסת התפקיד ולהתנהגות-בפועל של המייעץ. היא מספקת לו הבנה דינאמית ויכולת להמשיג את המציאות של התלמידים ושל בית הספר בסביבתם החברתית-התרבותית-הפיזית, ולהסביר את התופעות והבעיות הקשורות בתלמידים כפרטים ובבית ספר כארגון. המייעץ המוליך היוועצויות מעצימות מאמין כי טיפול יעיל במכלול בעיותיהם של התלמידים יכול להתבצע אך ורק באמצעות שיתוף פעולה הדוק בין אנשי החינוך ואנשי בריאות הנפש. לשם כך הוא מכוון לעבודה בין-מקצועית עם צוות בית הספר, עם הורי התלמידים ועם גורמי סיוע בקהילה. יצירת רשתות-קשר אלה נעשית באמצעות מפגשי פנים אל פנים עם בעלי תפקידים שונים ושימוש במתודות מקצועיות מגוונות של שיתופי פעולה, עבודת צוות והיוועצות.

נוסף על שילוב האוריינטציה הערכית של ההעצמה והפרדיגמה המערכתית, המהווים כאמור את ליבת היוועצות המעצימה, אמור המייעץ המעצים להיות בעל מאפיינים

רבים, המוצגים בפרק זה בקצרה באמצעות חלוקתם לשלוש הקטגוריות הבאות: א. תכונות ומאפיינים; ב. ידע ומידע; ג. כישורים ומיומנויות.

## א. תכונות ומאפיינים

על מנת לשמש מיעץ מעצים חייב איש המקצוע להיות בראש וראשונה בעל "חוכמה מקצועית" רבה. הואיל והמושג "חוכמה מקצועית" הוא חדש יחסית, ננסה להבהיר אותו בקצרה לפני שנדגים את יישומו בהיוועצות המעצימה.

הניסיונות להשיב לשאלה "מהי חוכמה?" מעסיקים הוגים ופילוסופים מאז ימי אפלטון ביוון העתיקה ועד ימינו אלה. המלה היוונית *sophia*, שפירושה "חוכמה", נגזרה מ-*sapere*, "לדעת, להבין לעומק את מהותו של הדבר". במקרא מופיעה ה"חכמה" פעמים רבות, בעיקר בספר משלי, כדמות מואנשת: "הלא חִכְמָה תִּקְרָא וְתִבְוֶנָה תִּתֵּן קוֹלָהּ" (ח', א), ובמסורת היהודית המאוחרת יותר מיוחסות למושג "חוכמה" משמעויות רבות. אחד מארבעת הבנים בהגדה של פסח הוא ה"חכם"; את דברי ר' נחמן מברסלב על הבן החכם אפשר לסכם כך: "החכם למד להקשיב... למד לחוש ולהתניח. כשאחרים מדברים, החכם אינו ממיין ושופט, הוא שומע. הוא מקשיב כדי לשמוע את המסרים הסמויים הנמסרים כדי שיוכל לסייע לנצרכים, לעזור למי שחסר להם. אנחנו צריכים גם לשמוע את עצמנו, לשמוע את קולנו הפנימי האמיתי" (סטארט, 1999, עמ' מ"א). לאחרונה נמצא מושג עתיק יומין זה גם במוקד התעניינותה של הפסיכולוגיה המודרנית, והוא נבחן בהיבטים והקשרים שונים.

שתי קבוצות מרכזיות מובילות כיום את המחקר המדעי בנושא החוכמה. ב"מכון מאקס פֶּלְנֶק לחקר התפתחות האדם" (The Max Planck Institute for Human Development) בברלין מתנהלים מחקרים רחבי היקף בראשות פאול באלטס (Baltes), והוא הדין במחקרים הנערכים באוניברסיטת ייל בארצות הברית, בראשות הפסיכולוג הנודע רוברט שטרנברג (Sternberg). קיימת חפיפה מסוימת בין ההמשגות התיאורטיות של ה"חוכמה" בשתי קבוצות אלה, וממצאי מחקריהן משלימים זה את זה. מחקרי באלטס ועמיתיו מכוונים יותר ללמידת הקשר שבין "מעגל החיים" ל"חוכמה", ואילו שטרנברג ועמיתיו בוחנים את הזיקה בין "חוכמה" למנהיגות, לקבלת החלטות ולהתנהגות מקצועית.

בהגדרה העדכנית למושג "חוכמה" המוצעת על ידי שטרנברג (Sternberg, 1998, 2003), כלולים גם ה"מה" וגם ה"איך", ומודגשת התכלית: "לשם מה" משתמש האדם המוגדר כחכם ביכולת זו שלו: *Wisdom is defined as one's use of one's intelligence, creativity, and knowledge for a common good, over the long and short terms, as guided by values, through a balance among one's own, other people's, and higher interests (such as community or global ones).*

כלומר, החכם הוא זה המשתמש בשלוש התכונות שבהן ניחן – אינטליגנציה, יצירתיות וידע – למען עשיית הטוב. שטרנברג מדגיש את המוגדר על ידו כ"תיאוריית האיזון", באומרו כי אנשים הם חכמים אם הם משתמשים באינטליגנציה, ביצירתיות ובידע שלהם

לשם עשיית הטוב. "הטוב" מונחה כאן על ידי ערכים המאזנים בין האינטרסים של האדם עצמו, האינטרסים של הזולת והאינטרסים של מערכות חברתיות גדולות, קהילתיות וגלובליות. האינטליגנציה, היצירתיות והידע שבהן ניחנים בעלי החוכמה מאפשרים להם ליצור את האיזון בין האינטרסים השונים שלהם ושל האחרים, להסתגל בקלות לסביבות חדשות, לשנות בעצמם את הסביבה, או להחליט לבחור סביבה חדשה, שבה יוכלו לממש בקלות רבה יותר את עשיית הטוב שאליה הם שואפים.

הבהרת הזיקה שבין מושג ה"חוכמה" לבין המושגים הקרובים לו נדרשת מתוקף עיצובו של המבנה התיאורטי של המושג וההתמודדות עם פיתוח כלי מדידה לשם עריכת מחקרים אמפיריים בתחום. בעיקר ניתנה כאן הדעת על הבנת הזיקה שבין חוכמה לידע ובין חוכמה לרמת האינטליגנציה. משורה של מחקרים שבהם נבדקו שאלות אלה עולה, כי מדדי המבנה המושגי של החוכמה אינם זהים לאלה של האינטליגנציה, הידע והאישיות (Staudinger, Lopez and Baltes, 1997; Sternberg, 2000). מחקרים אלה מספקים אישור אמפירי לתובנה העממית הגורסת שאנשים יכולים להיות בעלי ידע כללי או מקצועי רב, ואף על פי כן לא להיות חכמים; על אף הידע הרב שרכשו הם עלולים לנהוג שלא-בחוכמה ולגרום נזק לעצמם ולאחרים. ואנשים יכולים להיות בעלי אינטליגנציה גבוהה (כפי שנמדדה במבחני אינטליגנציה), ואף על פי כן להתנהג בחוסר חוכמה קיצוני. שטרנברג טוען, כי דווקא בעלי מקצוע שהם בעלי ידע פורמלי רב ובעלי אינטליגנציה גבוהה עלולים יותר מאחרים להתנהג באי-חוכמה מקצועית. בספרו המרתק (Sternberg, 2003) "מדוע אנשים פיקחים יכולים להיות כה טיפשים" (*Why Smart People Can Be So Stupid*) הוא מביא מודל תיאורטי מעניין להסבר תופעות אנושיות שכיחות אלה. הוא מונה טעויות שכיחות של מנהיגים חברתיים, פוליטיים ומקצועיים, שלמרות האינטליגנציה והידע הרבים שבהם ניחנו לא נהגו בחוכמה, ובשל מעמדם הרם ויכולת ההשפעה הרבה שלהם גרמו נזקים בלתי הפיכים.

להלן נאפיין, באמצעות ההמשגות שהוצעו על ידי שטרנברג, את המרכיבים העיקריים של "החוכמה המקצועית" הנדרשת מאיש בריאות הנפש לשם הובלת היועצויות מעצימות בבית הספר.

**אשליית המומחיות היוזעת-כול (The omniscience fallacy)** היא סכנה גדולה ביותר האורבת לאיש בריאות הנפש בבית הספר, דווקא משום שהוא מומחה בעל ידע ייחודי. הידע המקצועי הפורמלי שלו, שנרכש במהלך הכשרה אקדמית ממושכת, מהווה תשתית למומחיותו המקצועית. אנשי מקצועות הסיוע הם בעלי ידע נרחב, מגוון ועשיר על היבטים רבים – רגשיים, חברתיים, משפחתיים, פיזיים, קוגניטיביים, מוסריים ועוד – הקשורים להתפתחות תקינה ולא-תקינה של ילדים ובני נוער, שכן הידע והשאיפה לידע הם ערכי היסוד בגיבוש העמדה המקצועית והזהות המקצועית, הפורמלית והבלתי-פורמלית, של איש בריאות הנפש. יתר על כן, האתגר שבשמירה על ידע עדכני בעולם המתפתח כל העת דורש השקעת משאבים עצומה לאורך כל חייו המקצועיים של המייעץ. אין עוררין על חשיבות הידע בזהותו המקצועית, מה גם שבמרוצת השנים מתוסף לו ניסיון הנרכש תוך כדי התמודדות עם התנסויות מגוונות. הידע הפורמלי

והניסיון המצטבר ממציבים את איש בריאות הנפש כמומחה מקצועי, הן בעיני עצמו והן בעיני הסביבה (Meyers, A., 2002).

אך המומחיות עלולה להיות למייעץ לרועץ אם הוא אינו משתמש בה שימוש מושכל. החוכמה המקצועית המיוחדת הנדרשת ממייעץ מעצים היא לפנות מקום למומחיותו של זה המתייעץ איתו. למייעץ שניחן בחוכמה מקצועית אמורה להיות יכולת להרפות מאחיותו במומחיותו המקצועית, בידע הרב ובניסיון העבר שלו, על מנת שגם למומחיותו של המתייעץ יינתן מקום ויתאפשר לה לבוא לידי ביטוי בהיוועצות. על מנת לפנות באמת ובתמים מקום למומחיות שאותה מביא המתייעץ למפגש ההיוועצות, חייבת להיות למייעץ היכולת לשחרר את עצמו מכבלי מומחיותו שלו.

ההבחנה בין "מומחיות" (מבוססת ידע) לבין "חוכמה מקצועית" אינה קלה, לא למייעץ ולא למתייעצים. לדברי דיגאן (Deegan, 1994), שחקרה את המובחנות בין שני מושגים אלה, הבלבול ביניהם הוא בעיה קשה ומסביר אי-הצלחות רבות ביחסי הסיוע. היא טוענת כי כבר בשלב ההכשרה במקצועות בריאות הנפש נדרשים הסטודנטים לרכוש עוד ועוד ידע, אך אינם נדרשים לפתח חוכמה מקצועית. והוא הדין גם בחיי העבודה: אנשי המקצוע מחזקים את מומחיותם באמצעות הוספת ידע גרידא, ואינם מפתחים את החוכמה המקצועית הדרושה כדי לסייע למתייעצים. במאמר פרובוקטיבי הנושא את הכותרת „שברון לב: כאשר מקצועות הסיוע מכאיבים" מפתחת דיגאן (Deegan, 1990) את הטענה כי על מנת לעזור למטופלים – ולא להזיק להם – אין די בידע פורמלי: איש המקצוע חייב להיות ניחן גם בחוכמה מקצועית. על כן היא קוראת לאנשי המקצוע לפתח תכונה חיונית זאת גם בעת הכשרתם האקדמית הבסיסית וגם לאורך כל הקריירה המקצועית שלהם.

*דוגמה: אֵם לתלמיד בכיתה ו' מגיעה להיוועצות עם הפסיכולוגית של בית הספר לנוכח מה שהיא מגדירה כ"בדידותו החברתית" של בנה. היא מספרת כי בשעות אחר הצהריים בנה אינו נפגש עם חברים, אף ילד מילדי הכיתה אינו מתקשר אליו והוא אינו יוזם קשר איתם. בדרך כלל הוא אינו מוזמן למסיבות יום ההולדת של ילדים מכיתתו, וגם בפעמים הבודדות שהוזמן הוא בוחר שלא ללכת. האם הייתה בהרצאה להורים על גיל ההתבגרות, שמעה על המושגים "אינטליגנציה רגשית" ו"כישורים חברתיים", וברור לה כי לבנה יש חסר במיומנויות חברתיות, והיא מקווה שבאמצעות טיפול פסיכולוגי אפשר יהיה להתגבר על הבעיה.*

*הפסיכולוגית לומדת מהאם כי לילד יש שתי אחיות תאומות, הצעירות ממנו בשנתיים. אביו הוא בעל תפקיד בכיר בחברת הייטק ונוסע לעתים קרובות לארצות הברית. האם, שעד להולדת בנה הבכור עבדה כמנהלת חשבונות, החליטה "להתמסר לגידול הילדים", ונראה כי היא משתדלת להיות "אֵם למופת", הנענית לכל צורכי ילדיה.*

*הפסיכולוגית מתרשמת כי בעידוד סמוי של שני ההורים ממלא הבן את תפקיד הגבר במשפחה בדאגה לאם ולאחיותיו ובשמירה עליהן ("הוא יודע לתקן כל*

מכשיר שמתקלקל"; "הוא ילד מאוד אחראי, הדואג כל ערב לוודא כי הבית נעול ומערכת האזעקה מופעלת". נראה לפסיכולוגית כי האם אינה מאפשרת לו מעט אינדיבידואליזם והפרדה ממנה, וכי הקרבה והמעורבות אֶם-בן והגנת היתר של האם מעלים את רמת החרדה של הילד.

הפסיכולוגית, תוך גיוס חוכמתה המקצועית, מבינה שאם תעלה בפני האם את השערתה, המבוססת על ידע רחב וניסיון עשיר בעבודה עם מתבגרים, זו עלולה להיות מכה לדימוי העצמי האימהי שלה; היא עלולה לעורר באם התנגדות ואף לגרום לניתוק הקשר ההיוועצותי ביניהן. על כן הפסיכולוגית אינה אומרת דבר על אבחונה הטנטטיבי, אלא מציעה שלפני שתתגבש החלטה מה עושים ואם אמנם יופנה הילד לטיפול, כדאי שינצלו את בואו הקרוב של האב ארצה ויפגשו כמה פעמים יחד כדי להבהיר במשותף את הסוגיה המטרידה את האם.

כאמור, ידע ומומחיות ברמה גבוהה עלולים להיות לרועץ לאנשי המקצוע, שכן הם מקשים עליהם לעתים להשתוות במה שהוגדר על ידי ויניקוט כ"פרק זמן של היסוס" (Winnicott, 1965). אלה הם אותם מקטעים באינטראקציה הבין-אישית שבהם ניתנת למתייעצים הזדמנות נאותה להביא את מומחיותם לידי ביטוי ולקבל עליה הכרה. פרקי זמן ייחודיים אלה מאפשרים פיתוח התערבויות המותאמות למתייעצים ולמאפייני ההקשר הספציפי (ולא רק למומחיותו של המייעץ). מייעצים בעלי חוכמה מקצועית מגלים סובלנות כלפי "מצבי ביניים" מעורפלים ובלתי ברורים, נושאים באורך רוח פרקי זמן של הרגשת אי ידיעה, ומשמרים את רגעי "אי-המומחיות" שהמתייעצים יוכלו להציג בהם את הידע והמידע שבידם. מייעץ חכם מרגיש נינוח במצבי עמימות ומשדר נינוחות זאת למתייעצים. ביון אף טוען כי המתח הזה בין ידיעה לאי ידיעה הוא מתח יצירתי, ובמצבים אלה המייעץ פתוח וקשוב יותר למה שמשודר אליו ברמות שונות. הוא שטבע את המושג "ראייה כפולה" לתיאור אותם מקטעי אינטראקציה שבהם המטפל פוקח עין אחת לעבר אותם היבטים של המטופל שהוא יודע שאינם ידועים לו, ואת העין השנייה – לעבר כל מה שהוא מרגיש שהוא אכן יודע (Bion, 1975).

הצורך שחשים המייעצים להיתפס כמומחים בעלי סמכות מקצועית עלול להקשות עליהם ביצירת תהליך אמיתי של היוועצות – החלפת ידע הדדית. המייעצים עלולים, בעיקר בתחילת דרכם, להיכנע ללחצים הפסיכולוגיים המופעלים עליהם ולהשתדל להיראות בטוחים בעצמם, לחפש מפלט ב"אשליית המומחיות היודעת-כול" שמפניה מתריע שטרנברג. מייעץ שניחן בחוכמה מקצועית אינו חושש כי "פרק זמן של היסוס" יזוהה עם חוסר מומחיות או חוסר ידע. אדרבה, יש לו עניין בידע שבידי המתייעץ ונכונות ליצור את תנאי המפגש שבהם יבוא ידע זה לידי ביטוי.

בהיוועצות המעצימה על המייעץ לקבל בברכה מתח היכול להיווצר בין מומחיותו ה"אובייקטיבית" לבין מומחיותו ה"סובייקטיבית" של המתייעץ. מייעץ בעל חוכמה מקצועית מתאפיין בפתחות והקשבה למה שמשדרים אליו המתייעצים – ובידיעה כי המתח שבמפגש בין שני סוגי המומחיות עשוי להיות יצירתי, לעודד חשיבה מסתעפת ויצירת פתרונות אפקטיביים (Meyers, A., 2002). דא עקא שהמסורת המדגישה את

חשיבותה של רכישת הידע המקצועי הולכת יד ביד עם השאיפה להשיב תשובות סופיות ונחרצות ולהמשיג יחסים במונחים של "סיבה" ו"תוצאה". הידע הפורמלי הרב המצטבר והולך אצל המייעץ במהלך ההכשרה והעבודה המקצועית יוצר לעתים צורת חשיבה בינארית-ליניארית-דוקטרינרית. צורת חשיבה זו עלולה להניע את המייעץ להתבונן בדברים מנקודת ראות צרה, להטותו לחשיבה ולקבלת החלטות במונחים של "בעיה" ו"פתרון", מבלי שיינתן ביטוי לידע המהותי והמכריע שבידי המתיעץ (Wykurz & Kelly, 2002).

על מנת שאמנם יתפתחו במהלך ההיוועצות תהליכים של העצמה, כפי שתואר בתחילת שער זה, על "מומחיותו" של המתייעץ להיחשף בפומבי. עליו להתנסות ישירות בחוויה שבה מקשיבים לאשר בפיו, מתעניינים בדעתו, הוא זוכה להכרה ומקבל הוקרה על התשומה שלו לתיאור הבעיה ולעיצוב ההתערבות המתאימה לפתרונה. האמון שמקריין המייעץ בזה היושב מולו, והאומר שלמתייעץ "יש מה לתת", שהוא מסוגל "להדריך" את המייעץ, עשוי לספק למתייעץ תחושה של נינוחות הבאה מתוך אמון. במיוחד זקוק מורה חדש או הורה חדש – כאשר ההיוועצות היא עם הורה לגיל הרך – על מנת להתעצם ולרכוש לו שליטה נתפסת, לקבל גם אישור חיצוני לאמונה בכללותו העצמית וביכולתו להיות "מספיק טוב" (good enough).

לנוכח הסמכות והכוח המוקנים למייעץ הודות למומחיותו המקצועית הוא עלול להיתפס אף כמאיים (Meyers, A., 2002), והמתייעצים עלולים על נקלה לעבור תהליך שהוא היפוכה של העצמה – להפחית מערך עצמם, לתפוס את עצמם כחסרי אונים, כלא-יודעים וכלא-מצליחים. יתר על כן, אם הם חשים שמערערים על תפקידם כהורים או כמורים, הם עלולים לפתח רגשות שליליים כלפי הילד, העלול לייצג לגביהם את תחושת הכישלון. בית הספר עלול לחזק עוד את רגשות חוסר הביטחון המתעוררים במתייעצים על ידי מיקוד תשומת הלב בהם, ולא באלה שלא סיפקו להם את התמיכה שהיו זקוקים לה. תהליך כזה לא זו בלבד שאינו מחזק ומעצים את המתייעצים, אלא שהוא מקבע ומשמר את חולשתם. במקום לפתח תפיסה של חוללות עצמית, הם עלולים להגביר את תלותם בגורמים חיצוניים להם, וההיבט המוטיבציוני עלול להיחלש אצלם.

ואילו מייעץ מעצים בעל הוכמה מקצועית משוכנע שכנוע פנימי עמוק שלמרות מומחיותו, הידע הרב שבאמתחתו וניסיונו המקצועי, למתייעץ יש מומחיות ייחודית בסוגיה שבה הם דנים. לאמירה התלמודית "אדם קרוב אצל עצמו" מוקנית בהיוועצות המעצימה משמעות מיוחדת: המתייעץ הוא המומחה של עצמו, המכיר את צרכיו ואת העדפותיו מקרוב ועל הצד היותר טוב. חשוב להבהיר כי המייעץ בעל הוכמה המקצועית אינו גורע ממומחיותו המקצועית ואינו מסתיר אותה, אלא תופס את המתייעץ כבעל מומחיות מסוג אחר: מומחיות אד-הוק לבעיה הנידונה. השילוב בין שני סוגי המומחיות – של המייעץ ושל המתייעצים – הוא שייצור את ההעצמה המיוחלת.

היבט נוסף של הוכמה המקצועית שבה ניחן המייעץ המעצים הוא ההכרה ביחסיותם של הערכים שבהם הוא מחזיק. טעות שכיחה של המייעץ, המוגדרת על ידי שטרנברג

(Sternberg, 2003) כאשליית האגוצנטריות (The egocentrism fallacy), היא העמדת הערכים, שבהם מאמין המייעץ ושעל פיהם הוא מנהל את חייו, במרכז תהליך היוועצות. החוכמה המקצועית בהיבט זה מוגדרת על ידי באלטס ושטאודינגר (Baltes & Staudinger, 2000) כיכולת לבצע דה-צנטרליזציה (Decentralization), כלומר היפוכה של העמדה זו במרכז את ערכי המייעץ, או כיכולת להגיע לכלל הכרה ב"יחסיותם של ערכים" (Value Relativism). מייעץ המודע ל"יחסיותם של ערכים" מסוגל לקבל ערכים שונים משלו, להבין את ערכיהם ומטרותיהם של האחרים המתמודדים עם מצוקה או קושי, ולסייע בעיצוב פתרונות גמישים, ההולמים את מסורתם התרבותית של המתייעצים. יכולת זאת משמעה אימוץ הכרה פלורליסטית בעמדות, בערכים, באמונות, באידיאולוגיות ובמטרות-חיים של אנשים בני קבוצות חברתיות שונות. היא מתבטאת בהתייחסות אקטיבית-חיובית לערכיהם ולמטרותיהם של אחרים המתמודדים עם סוגיות הרלוונטיות לחייהם; במסוגלות להציע להם סיוע המותאם לערכיהם, שאינו מוטה בהתאם לערכיו של המייעץ; וביכולת ליצור גם התערבויות ופתרונות שאינם עולים בקנה אחד עם עמדותיו האישיות, או עם מוסכמות הטיפול "הנכון" (דוגמאות לעומת אי-דוגמאות). דה-צנטרליזציה זו אצל המייעץ המעצים, שניחן בחוכמה מקצועית, אומרת כי יש לו יכולת "לקחת מרחק" מערכיו האישיים, לשקול עמדות אלטרנטיביות ולכבד אותן, ולא לנסות להטות את המתייעץ לערכיו שלו באמצעות מניפולציות. היכולת לנקוט דה-צנטרליזציה כזאת קשורה גם במודעותו של המייעץ המעצים להבדלים בין ערכים ומטרות-חיים של הפרט ושל תת-קבוצות לבין הערכים התרבותיים של הזרם המרכזי בחברה.

*דוגמה: בחטיבת ביניים בעיר קולטת-עלייה מסתבר שלמעלה משליש התלמידים הם ילדי עולים חדשים ממדינות ברית המועצות לשעבר. ה"אני מאמין" של בית הספר המקומי מדגיש את החינוך לאזרחות טובה בחברה דמוקרטית, והתלמידים מעורבים בפעילות התנדבותית בקהילתם.*

*בעת חופשת הקיץ פונים הוריהם של תלמידים שהם עולים חדשים למנהל בית הספר בתביעה לשינוי מרחיק לכת במדיניות בית הספר: הם מבקשים להכפיל את שעות הלימוד המוקדשות ללימודי מדע ומתימטיקה, על מנת שילדיהם ירכשו בלימודיהם בחטיבת הביניים תשתית מדעית מקיפה ויסודית. הודות לתשתית זו יוכלו ילדיהם, לפי דעתם, להתקבל לבתי ספר תיכוניים יוקרתיים, שבהם – נוסף על תוכנית הלימודים של משרד החינוך – מתאפשר לתלמידים ללמוד במסגרת אקדמית קורסים שונים הנדרשים לקבלת תואר ראשון במדעים. ההורים מבקשים כי יום הלימודים יוארך עד שעה 17:00 (ואף מוכנים להשתתף בעלויות הכספיות הכרוכות בכך), וכי הפעילויות החברתיות-ההתנדבותיות לא תהיינה חלק מתוכנית הלימודים, ורק תלמידים המעוניינים בכך יעסקו בהן. ההורים הסבירו כי הם ישקלו את העברת ילדיהם לבית ספר על-אזורי למדעים אם לא תתמלאנה בקשותיהם.*

*מנהל בית הספר זימן היוועצות, שאלה הוזמנו פסיכולוגית בית הספר ושלוש היוועצות. הישיבה הייתה סוערת, שכן רוב חברי ההנהלה פירשו את תביעות*

ההורים כהבעת אי אמון בבית הספר. יתר על כן, הם טענו כי בית הספר עמל זה שנים רבות לעצב את "האני מאמין" של מעורבות בקהילה, להפנים אותו ולהפעילו, ולא ייתכן ל"הרוס הכול במחי יד אחד" רק משום שקבוצת הורים שילדיהם זה מקרוב הגיעו לבית ספר מבקשת את השינוי.

בקרב חברי ההנהלה נוצרו שני מחנות. המחנה האחד סבר כי מוטב שההורים הלא-מרוצים יעבירו את ילדיהם לבית ספר אחר, ובית הספר שלהם ישמור על צביונו הייחודי אף אם מספר תלמידיו יפחת; המחנה השני הציע להיכנע לדרישות ההורים על מנת לא לאבד מספר רב של תלמידים איכותיים.

היועצות והפסיכולוג, שהיו בעלי הכרה עמוקה ביחסיותם של ערכים, הצליחו לנתב את השיחה מן העמדה הלוחמנית/תבוסתנית של חברי ההנהלה בתגובה על האיום שחשו – לדיון על הפלורליזם והשוניות בערכיהן של תת-הקהילות המרכיבות את בית הספר. הם ביקשו מכל חבר הנהלה להרכיב את משקפיהם של ההורים, לתאר את האמונות הערכיות שלהם, וגם לתת את דעתם על היתרונות הפוטנציאליים שיצמחו לכל תלמידי בית הספר מהעלאת הערכים של הישגיות ומצוינות על סדר היום החינוכי שלו. הבנת תפיסת העולם והערכים של ההורים אפשרה לחברי ההנהלה לקבל בכבוד את בקשתם, לשקול אלטרנטיבות, להעלות פתרונות יצירתיים ולעצב מדיניות חדשה – לתועלת כל התלמידים.

היבט נוסף של החוכמה המקצועית שבה ניחן מייעץ מעצים היא ההכרה בגבולותיה של יכולתו להשפיע על חייהם והתנהגותם של האחרים בכלל, ושל המגיעים למפגש ההיוועצות בפרט. הטעות השכיחה שנזכרה לעיל כאשליית המומחיות היודעת-כול של המייעץ עלולה להביאו לידי תפיסה לא-ריאלית ולהערכת-יתר של השפעתו המקצועית. טעות זאת מתרחשת כאשר מייחס המייעץ לעצמו ולמעמדו המקצועי כוח רב או בלעדי, ואיננו תופס את עצמו כעוד גורם אחד לצד מכלול הכוחות הפנים-ארגוניים והחוץ-ארגוניים. הערכת-יתר זו של מידת הכוח עלולה ליצור אצל המייעץ את האשליה כי באפשרותו להניע את המשתתפים לפעול על פי תפיסתו. במצב כזה עלול המייעץ לא להתאמץ ליצור תהליך שבו משתתפים המתייעצים באורח פעיל ותורמים לעיצוב הפתרון לבעיה, אלא לכפות עליהם את החלטתו (אף אם ייעשה הדבר בארשת של נעימות למראית עין). אשליית הכוח הזאת, שעליה מתריע שטרנברג (Sternberg, 2003), עלולה לאטום את אוזניו של המייעץ מלשמוע את המסרים הסמויים, מלהקשיב להתנגדויות, מלקלוט את החששות ואי-ההסכמה של המשתתפים. במצבים לא רצויים שכאלה עלול המייעץ להמשיך "לרוץ קדימה" בהנחה שכולם מסכימים איתו, עד לרגע המשבר שבו מתרחשת ההתפכחות מן האשליה כי תהליך ההיוועצות מתקדם כהלכה. המייעץ עלול אז להאשים את המשתתפים באי-שיתוף פעולה ובהתנגדות, בלי לתת לעצמו דין וחשבון על תרומתו לאי הצלחתה של ההיוועצות. חוכמתו המקצועית של המייעץ המעצים היא התובנה, המלווה בחוויה פנימית חיובית, כי כוחו האישי-מקצועי מוגבל, וכי הוא אינו אלא מרכיב אחד בשדה-כוחות דינאמי ומורכב.

דוגמה: הנהלת בית ספר על-יסודי החליטה לקיים סדרה בת ארבע פגישות רצופות של כלל הצוות החינוכי במטרה לפתח תוכנית לשיפור האקלים הלימודי-חברתי בבית הספר. יועצת בית הספר מאמינה כי התוכנית צריכה להיות מבוססת על אבחון המצב הקיים באמצעות איסוף מידע מסודר ושיטתי. לשם כך היא מציעה להעביר לתלמידים שאלון משוב אנונימי על אקלים הכיתה ואקלים בית הספר, הכולל גם שאלות על יחסי מורים-תלמידים. ההצעה נתקלת בהתנגדותם של חלק מהמורים: אחד חושש מתחרות והשוואה בין כיתות; אחרת דואגת שמהלך זה יפתח פתח להגשת תלונות ו"לסגירת חשבונות" עם מורים; אחר טוען כי בתהליך זה יינתן כוח רב מדי בידי התלמידים, וכי בכך "מעודדים את חוצפתם"; עוד מורה אומרת כי עצם האפשרות להעריך את המורים תפגע בסמכותם וביכולתם להניע את התלמידים להגיע להישגים.

היועצת תופסת את המורים שאינם מסכימים עם הצעתה כ"מיעוט שמרני", ומאמינה כי הודות למעמדה המקצועי המבוסס בבית הספר, ולהסברים שסיפקה לספקנים, הצליחה לשכנע את רוב המורים כי יאמצו את הצעתה. על כן היא מציעה כי תיערך בו במקום הצבעה גלויה, שעל פיה יוחלט אם להשתמש בשאלון משוב. 70% מהמורים מצביעים בעד ואז נבחרת ועדה, שבראשה עומדת היועצת, לאיתור או בניית שאלון מתאים, ונקבע לוח זמנים לביצוע. אך בהמשך מתברר כי ישיבות הוועדה נדחות שוב ושוב, ולוח הזמנים המתוכנן משתנה כמה פעמים – עד כי לאחר חופשת הפסח מחליטה ההנהלה לשוב ולדון בכך בשנת הלימודים הבאה.

\* \* \*

מטרת המייעץ היא כאמור להעצים את המשתתפים באמצעות הגברת מיקוד שליטתם הפנימית וחיוק המוטיבציה שלהם לפעול במטרה להשפיע על הסביבה, וכך להשיג את התוצאות הרצויות להם. לכן על המייעץ לעשות, במהלך מפגש ההיוועצות, שימוש מושכל בכוח ובהשפעה שהסמכות המקצועית מקנה לו על מנת להביא את המתיעצים לידי כך שיכירו בכוחם. סוגיית השימוש בסמכות, בכוח ובהשפעה תוארה לעיל בפרק "היוועצות מעצימה: מאפייני התהליך" שבשער זה, ועל כן לא נרחיב כאן את הדיבור עליה, אלא רק נדגיש כי מייעץ שניחן בחוכמה מקצועית הוא אדם המודע והרגיש לשימוש הנעשה על ידו בכוח שמעניקה לו הסמכות הפורמלית לשלוט בהתנהלותו של מפגש ההיוועצות. לאורך כל המפגש הוא מסייג – באמירות ישירות ובהתנהגותו – את כוחו והשפעתו על מנת לאפשר למשתתפים לזהות את יכולותיהם ולהביאן לידי ביטוי. המייעץ יכול, למשל, להשתמש בסמכותו כדי לעשות מדי פעם אתנחתא ולבדוק עם המשתתפים האם הכיוון והקצב שבו מתנהל המפגש מתאים להם. באמצעות "הערכות ביניים" בפרקי זמן קצובים לאורך המפגש ניתנת למתייעצים הזדמנות לנטר את מבנהו של המפגש. שותפות מסוג זה בהתנהלות מפגש ההיוועצות מספקת למתייעצים אפשרות מובנית להשמיע את קולם, להשפיע ולהרגיש שליטה נתפסת בתהליך ההיוועצות.

חשוב להבהיר כי "הענווה המקצועית" של המייעץ שניחן בחוכמה מקצועית אינה מפחיתה מסמכותו המקצועית, מן הידע ומן המומחיות שלו: כל אלה "נוכחים" במפגש ההיועצות ואין עליהם עוררין. גם אין הכוונה לכך שהמייעץ יעמיד פנים ויפחית מסמכותו המקצועית. אדרבה, הודות לסמכותו הבלתי מעורערת יש למייעץ בעל החוכמה המקצועית אפשרות ליצור מפגש שבו הוקצה מקום ראוי לידע, למומחיות, לכוח ולהשפעה של המשתתפים האחרים. כך עשויים להתרחש תהליכי העצמה בעלי משמעות של כל המשתתפים במפגש (Meyers, A., 2002).

## ב. ידע ומידע

השכלה אקדמית, בדרך כלל ברמת תואר שני, היא תנאי ראשוני אוניברסלי לקבלת הרשאה לעסוק במקצועות בריאות הנפש. הצורך בתשתית ידע רחבה, הנרכשת באמצעות לימודים סדירים במוסד להשכלה גבוהה, הוא אקסיומטי. הדיון בעניין זה נסב על השאלה: מהי תשתית הידע הנדרשת לשם כניסה למקצוע? בספרות העוסקת בהיועצות בבית הספר קיימת הסכמה רחבה על כך שלמייעץ נדרשת בראש וראשונה תשתית רחבה של ידע דיסציפלינרי בתחומים פסיכולוגיים רבים. הנושאים המוזכרים בשכיחות גבוהה הם תיאוריות האישיות, התפתחות נורמלית ולא-נורמלית, פסיכולוגיה התפתחותית, יחסים ותקשורת בין-אישיים ודינאמיקה קבוצתית (Cole & Siegel, 2003; Dougherty, 2000).

נוסף על תשתית כללית זאת יש המפרטים גופי ידע ספציפיים הנדרשים מן העוסק בהיועצות בתוך בית הספר. למשל, איידול ועמיתותיה (Idol et al, 2000), העוסקות בהיועצות המשתפת הממוקדת בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, סבורות כי נוסף לתשתית הידע הפסיכולוגי נדרש מייעץ בבית ספר המשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים להיות בעל ידע בתחומים הבאים:

- א. שיטות הוראה יעילות בכיתה שבה משולבים תלמידים רגילים ותלמידים בעלי צרכים מיוחדים; התאמת תוכנית הלימודים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה רגילה; מיומנויות המבוססות על תצפיות בכיתה; הערכת התקדמותם של התלמידים; שיטות ניהול הכיתה, טיפול בבעיות משמעת, וכדומה;
- ב. ידע על השפעתן של שיטות הוראה ותוכניות לימודים על התקדמותם של הלומדים;
- ג. פילוסופיות הוראה המכוונות לספק הזדמנויות חינוכיות רחבות לכלל הלומדים;
- ד. ידע בדבר שיטות שלא הוכיחו את עצמן כאפקטיביות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים (למשל מחקרים המראים כי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים שלמדו במסגרות מבודלות לא הגיעו להישגים גבוהים יותר מתלמידים שלמדו במסגרות משלבות).

רוזנפילד (Rosenfield, 1987, 2002b), המתמקדת גם היא בהיועצות עם מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי לקויות למידה וצרכים מיוחדים, מדגישה כי למייעץ נדרש ידע מבוסס בפסיכודיאגנוסטיקה מצד אחד, ושליטה בשיטות הוראה והתערבות מצד שני.

כותבים אחרים, כגון בריגמן וחבריו (Brigman et al, 2005), מדגישים כי נוסף על הידע העיוני חייב המייעץ להיות בעל מידע על משאבים זמינים שאותם יוכל להציע להורים ולמורים.

נוסף על המרכיבים הכלליים של ידע התשתית חייב המייעץ להיות בעל ידע עדכני הקשור לאקולוגיה החברתית של בית הספר. פסיכולוג העובד בבית ספר יסודי אמור לרכוש ידע בתחום של רכישת שפה, אוריינות ולקויות למידה. עובד סוציאלי המקשר בין בית הספר לבין מרכז הקליטה היישובי, שבו שוהים עולים חדשים בני עדה מסוימת, אמור לרכוש ידע ספציפי על תרבותה של עדה זאת. יועץ חינוכי העובד בחטיבה העליונה אמור להיות בעל ידע על תרבות הנוער בקהילה ודרכי בילוי שעות הפנאי שלהם, וכדומה.

בדומה לכך צריכים אנשי המקצוע להיות בעלי ידע עדכני בתחומים שבהם מתבצעים מחקרים חדשים. לנוכח התרחבות המחקר והעמקת הידע בתחומים המשיקים להתפתחות ילדים ובני נוער חייבים אנשי בריאות הנפש להיות נתונים בתהליך מתמיד של התוודעות למתרחש בתחומם, שילובו במאגר הידע הקיים אצלם ויישומו בהיוועצויות שהם מקיימים. לדוגמה: פסיכולוג בית הספר, המקיים דרך שיגרה היוועצויות עם מורים שבכיתותיהם משולבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ועם הורים לתלמידים בעלי לקויות למידה, אמור להתעדכן בתחום השפעתו של השימוש בתרופות על תלמידים בעלי הפרעות קשב-זריכוז.

הלימודים האקדמאיים שהקנו לאיש בריאות הנפש את התואר הנדרש לשם כניסה למקצוע מספקים רק תשתית בסיסית, וספק אם די בהם להובלת היוועצויות יעילות. הצורך לשלוט בידע נוסף, כגון זה שתואר לעיל, מעלה שאלות רבות, כמו: מהי רמת הידע הנדרשת? כיצד אפשר, בעידן "התפוצצות המידע", להתעדכן באורח רציף? מהי אחריות הקהילה המקצועית והארגון שבו עובדים אנשי המקצוע להקצאת משאבים שיבטיחו כי אנשי המקצוע יהיו בעלי הידע הנדרש? האם יצירת מנגנון לחידוש ההסמכה המקצועית מגדילה את הסיכויים לתחזוקת הידע המקצועי העדכני? לשאלות אלה ואחרות הקרובות להן אין תשובות פשוטות וחד-משמעיות, אך הן צריכות להיות מועלות תדיר על סדר היום המקצועי, תוך מתן תשובות אד-הוק. בתוך כך חייבת לשרור ההכרה כי אין די ברכישת ידע מסוג זה "מתוך הניסיון", אלא יש צורך בלמידה ישירה המכוונת לתכלית זו, מתוך אחריות חברתית-מוסרית למסוגלות מקצועית מבוססת.

נוסף על תשתית הידע הנדרש מכל העוסק בהיוועצות בבית הספר, למייעץ המונחה על ידי האוריינטציה של העצמה אמור להיות ידע נוסף, פורמלי ובלתי פורמלי.

## ידע פורמלי

המושג "ידע פורמלי" משמעו גופי ידע שנדרשת למידה מובנית, שיטתית וספציפית שלהם על מנת שיופנמו ויישמו כהלכה על ידי המייעץ. אין שחר להנחה שכל אלה יחלחלו וייקלטו כבדרך אגב. רכישת גוף ידע מקצועי נעשית על פי רוב בקורסים הנלמדים במסגרת לימודי התואר השני, או בהשתלמויות לאנשי המקצוע המוקדשות ישירות לנושא מסוים.

למידה שיטתית מגדילה את הסיכוי לכך שאיש המקצוע רכש כהלכה גוף ידע שלגביו קיימים תיאוריות ומודלים, מחקרים והערכות, ושעל מנת להמירו להתנהגות מקצועית

נדרשות מיומנויות ייחודיות. בין שלושת גופי הידע המובאים להלן יש אמנם זיקה ונקודות ממשק, בהיותם קשורים במהותם לתפיסת עולם ליברלית פרוגרסיבית, אך לכל אחד מהם יש בסיס תיאורטי ייחודי, ועל כן חשוב שאנשי המקצוע יבחינו ביניהם, הן בשלב ההכשרה והן בעבודת השדה.

### תיאוריות ומודלים של העצמה

אין די בכך שיהיה המייעץ חדור אידיאולוגיה ובעל עמדות מקצועיות תומכות-העצמה, אלא נדרש ממנו ידע עיוני מבוסס על תיאוריות העצמה כמו אלה של צימרמן (Zimmerman, 1990) וצימרמן ורפפורט (Zimmerman & Rappaport, 1988). יש ללמוד על התפתחותה ההיסטורית של אידיאולוגיית ההעצמה הזאת, על מבנה ועל ההבחנה בינה לבין תחומים קרובים. יש להכיר את תיאוריות ההעצמה בכל שלוש הרמות שבהן היא עשויה להתרחש: ברמת הפרט, ברמה הארגונית וברמה הקהילתית. המייעץ המעצים חייב להיות בעל ידע מעמיק בתיאוריות הקשורות לשליטה נתפסת, חוללות עצמית, מיקוד שליטה פנימי וחיצוני, מונעות פנימית, הכוונה עצמית, ייחוסים סיבתיים, חוסר אונים נלמד, ועוד. המייעץ חייב להתעדכן בתוכניות התערבות מסוגים שונים, שמטרתן לקדם ולהעצים פרטים או קבוצות בבית הספר ובחברה. לדוגמה, התערבויות שנועדו להעצים בנות באמצעות לימודים מדעיים-טכנולוגיים; תוכניות להעצים תלמידים בעלי לקויות למידה באמצעות "סנגור עצמי"; תוכניות לקידום הישגים לימודיים באמצעות הכוונה עצמית; תוכניות לחיזוק תלמידים מן המגזר הבדווי, ועוד.

היכרות עם תוכניות התערבות מסוג זה צריכה להיות מלווה בהכרת מחקרי הערכה המספקים ביסוס אמפירי לאפקטיביות של תוכניות מסוג זה. קריאה ביקורתית של תוכניות ומחקרי הערכה שלהן מאפשרת למייעץ לשקול, לברור ולהתאים להקשר הספציפי שבו הוא פועל התערבויות שנמצאו כיעילות בהקשרים אחרים. יישום תוכניות התערבות מעצימה – ברמה הפרטנית, הקבוצתית והבית ספרית – יכול להיעשות רק אם יש למייעץ, נוסף על הידע, גם הכישורים והמיומנויות הנדרשים ליישומם.

### תיאוריות ומודלים של מניעה והתפתחות

מקורותיה של ההיוועצות המעצימה בפרדיגמת בריאות הציבור של מניעה והתערבות רבת-רמות – מרמת המקרו של המערכת ועד רמת המיקרו של הפרט. לנוכח השילוב בין ההיוועצות המעצימה לבין תיאוריות ומודלים של מניעה, על המייעץ המעצים להיות בקי גם בהיסטוריה של פרדיגמת המניעה וגם בתיאוריות ובמודלים החדשים, שהתרבו והשתכללו בשלושת העשורים האחרונים. מתבקשת למידה שיטתית של מודלים, כמו זה של קפלן (Caplan, 1964), בלום (Bloom, 1996), מאירס ומאירס (Meyers & Meyers, 2003), כהן (Cowen, 2000), ועוד. המייעץ השולט בספרות העשירה שנכתבה בתחום המניעה ייטיב להבחין בין רמות המניעה, בין אוכלוסיות היעד, בין התכנים ההתפתחותיים ובין ההקשרים החינוכיים-החברתיים, שבהם מופעלות ההיוועצויות המיועדות לקדם את התפתחותם התקינה של ילדים ובני נוער.

על בסיס ההבנה העיונית על המייעץ לרכוש ידע על תוכניות התערבות בכל הרמות

המיועדות לכל סוגי המניעה. כך המייעץ בגיל הרך אמור להכיר תוכניות כמו "דוסו", "על חברים ורגשות", "אפשר גם אחרת" ו"יש לי פתרון". בדומה, פסיכולוג בבית הספר היסודי אמור להכיר תוכניות כמו "כישורי חיים", "בסוד ילדים", "ההרגשה שלי" ו"יש לי זכות לומר לא". כך על אנשי בריאות הנפש בחטיבה העליונה ללמוד על מגוון התוכניות כמו "למוח אין חלקי חילוף", "חוסן נפשי", "מניעת התנהגויות סיכון", "חברות וזוגיות ללא אלימות", ו"משמעות", שמטרתן להגביר את החוסן הנפשי, לפתח כישורי התמודדות ולמנוע התנהגות אובדנית של מתבגרים.

בצד הידע על תוכניות המניעה השונות על המייעץ לרכוש את המיומנויות והכישורים הנדרשים לשם הטמעת תוכניות אלה באוכלוסיות יעד שונות. היוועצות המיועדת להורי תלמידים שונה במידה רבה מהיוועצות המיועדת למורים ומחנכים, ולמייעץ המעצים אמורה להיות היכולת להתאים התאמה מיטבית את ההיוועצות המעצימה לאוכלוסיות שונות בנושאים שונים. בצד ההיכרות עם התוכניות המצויות על המייעץ להתעדכן, כפי שהוצע למעלה בזיקה לתוכניות ההעצמה, במחקרי הערכה, המספקים מידע רב ערך לגבי האפקטיביות של תוכניות אלה והתאמתן להקשרים שונים.

### תיאוריות ומודלים של הפרדיגמה המערכתית והייעוץ הארגוני

איש בריאות הנפש שהאוריינטציה הערכית שלו היא העצמה אמור להיות מונחה על ידי הפרדיגמה המערכתית. על מנת שהמושג פרדיגמה מערכתית יובן על ידו כהלכה עליו להתוודע, באמצעות לימוד יסודי, אל תיאוריות קלאסיות מרכזיות כמו זו של קורט לוין (Lewin, 1951), ושל ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979, 1989). כמו כן עליו להיות בעל ידע מבוסס בתיאוריות ומודלים כמו של סָרסון (Sarason, 1971), גודלאד (Goodlad, 1984) וטרָוֶר-בִּירִינג (Tarver-Behring, 2002), או מודלים מערכתיים בתחום החינוך, כמו של פלאס (Plas, 1986), פיין וקרלסון (Fine & Carlson, 1992) ודרייפוס (Dryfoos, 1994). בה בעת עליו ללמוד באופן שיטתי את התיאוריות והמודלים המרכזיים של הייעוץ הארגוני, כמו של שיין (Schein, 1999), ליפיט וליפיט (Lippitt & Lippitt, 1986), אוונס (Owens, 1991) ואחרים, שתוארו לעיל בפרק על הייעוץ הארגוני. הבנה לעומק של מודלים ספציפיים, כמו "פרופסיונליזם אינטראקטיבי" (Fullan, 1991), מודל ה־Collaborative (Collaborative, 1998) וכן מודלים הוליסטיים של טיפול בהתנהגויות סיכוניות של ילדים ובני נוער (Carpenter, King-Sears & Keys, 1998; Keys, Bemak, Carpenter & King-Sears, 1998), תאפשר למייעץ המעצים לבחור, לפתח ולהתאים את זה ההולם אותו ואת המערכת שבה הוא פועל.

על התשתית העיונית ההכרחית הזאת חייב המייעץ להוסיף את הכישורים והמיומנויות הנדרשים לשם הנחייה בפועל של היוועצות ארגונית בבית הספר. עליו לדעת, למשל, לבצע אבחון ארגוני על כל היבטיו; להכיר שיטות וכלים לאיסוף מידע ברמה מערכתית; לעבד ולנתח מידע כמותי ואיכותני; לדעת לתכנן התערבויות המבוססות על מידע עדכני. על מנת לתכנן היוועצות מעצימה חייב המייעץ להכיר לעומק את הספרות המקצועית העוסקת בתכנון התערבויות ייעוציות ברמה מערכתית. תנאי הכרחי להעצמה ארגונית הוא פיתוח הידע, המסוגלות והיישום להערכת ההתערבויות. לשם כך על המייעץ המעצים

ללמוד באופן מסודר את נושא הערכת תוכניות התערבות, לרכוש את מיומנויות ההערכה וליישם אותן בעבודתו. באמתחתו של המייעץ המעצים חייבות להיות גישות מרכזיות, כמו של החוקרים (Patton, (1994); Scriven, (1967); Stake, (1967); Stufflebeam, (1971). בפרק תשעה-עשר מובאת גישת "ההערכה המעצימה" ההולמת את היוועצות המעצימה באורח עקרוני ומעשי (Fetterman, 2001; Fetterman, & Wandersman, 2005).

### ידע בלתי פורמלי

בצד התשתית הרחבה של ידע אקדמי "נייטרלי", הנדרשת למייעץ, צריכה להיות לו גם מוכנות להיכנס לתהליך מתמיד של רכישת ידע חדש, המשוך לקטגוריית הידע הבלתי פורמלי. רכישת ידע מסוג זה – "ידע על העצמי" ו"ידע על העולם" – חשובה במיוחד להיוועצות המעצימה, שכן באמצעותה הופך המייעץ בעקיפין למודל למשתתפים בהיוועצות המעצימה (Dougherty, 2000). סוג זה של היוועצות עולה יפה ומטרותיו מושגות כאשר מתרחשים "תהליכים מקבילים" בין המייעץ למשתתפים. כלומר: המייעץ ייטיב לסייע לזולת בתהליך העצמתו אם ימצא הוא עצמו בתהליך מתמיד של התעצמות. התפתחות יחסים בין-אישיים של ממש בהיוועצות משמעה כי בתהליכים המקבילים שבין המייעץ למתייעצים משתקפת התעצמותו של האחד בהתעצמותם של האחרים, ולהיפך.

רכישת הידע הבלתי פורמלי מתנהלת בו זמנית בשני נתיבים, המכוונים אמנם לאותה מטרה אך הם בעלי מיקוד שונה:

א. **"ידע על העצמי"** כאיש מקצוע: באמצעות השתתפות בפעילות שבה נרכש ידע חדש על התפקוד העצמי כאיש מקצוע מרחיב המייעץ המעצים את מודעותו העצמית, את יכולת ההתבוננות העצמית ואת מנגנוני הרפלקציה שלו, את יושרתו המקצועית, את כישוריו ומיומנויותיו, את יכולתו לפתור בעיות, ועוד. קבלת הדרכה סדירה נתפסת אפוא כיום כצו השעה בתחום המקצועי, שכן היא משמשת מנגנון סדיר לרכישת ה"ידע על עצמי". הדרכה למטרה זאת ניתנת כיום באופנים שונים: הדרכה פרטנית, קבוצתית, שילוב בין הדרכה פרטנית לקבוצתית, הדרכת עמיתים והדרכה באינטרנט. השתתפות בסדנאות, קורסים והשתלמויות היא דרך שכיחה נוספת לרכישת ידע "על העצמי" המקצועי.

ב. **"ידע על העולם"** משמעו שהמייעץ רואה את החיים כצופנים בחובם אינסוף התנסויות בתחומים "לא מקצועיים". בכוונו את עצמו להתפתחותו האישית כאדם נמצא המייעץ המעצים בתהליך מתמיד של רכישת ידע חדש: בצד השתכללותו המקצועית הוא דואג להרחיב אופקים ולהתעשר גם בתחומים אחרים, כמו אמנות, מוסיקה, ספרות, פעילות התנדבותית בקהילה, פעילות ציבורית, פעילות פוליטית, וכדומה. ככל שהמייעץ נמצא בתהליך מתמיד של רכישת ידע ודעת, שינוי והתעצמות, כך הוא נעשה "מלא" יותר, רבגוני ועשיר יותר, דבר המתבטא כדרך הטבע במפגשיו המקצועיים. מכוונתו להתפתחותו האישית מגבירה את האוטנטיות שלו ואת מסוגלותו להבין את המשתתפים בהיוועצות, להזדהות עימם ולהוות את המכשלות בפני שינוי והתפתחות שעימן הם מתמודדים.

### ג. כישורים ומיומנויות

השגת מטרות ההיוועצות המעצימה מותנית במידה רבה בשליטתו של המייעץ בכישורים ובמיומנויות הנדרשים כדי להוביל את התהליכים הבין-אישיים החיוניים לסוג ההתערבות הזו של ההיוועצות המעצימה. כישוריו ומיומנויותיו של המייעץ הם למעשה החוליה המתווכת בין ההתנהגות בפועל בעת מפגש ההיוועצות לבין מכוונותו הערכית להעצמה, לרכישת ידע ומידע מקצועיים בכלל, וידע על תהליכי ההעצמה בפרט. על מנת ליצור תשתית להיוועצות המעצימה, לפתח אותה, לתחזקה, לשמר אותה ולהשלימה בהצלחה נדרש המייעץ לתפעל את עמדותיו ואת הידע שלו ולהפוך אותם להתנהגויות. מן המייעץ המעצים נדרשת אפוא רמה גבוהה של כישורים ומיומנויות על מנת שישכיל ליצור יחסים בין-אישיים נאותים בינו לבין המשתתפים בהיוועצות. לאיכות היחסים הבין-אישיים האלה יש זיקה הדוקה לעמדתם של המשתתפים כלפי ההיוועצות בכלל ולמוטיבציה שלהם להשקיע את המאמץ הנדרש בתהליך השינוי בפרט (Thousand et al., 1996; West & Idol, 1987).

היכולת ליצור אווירה חיובית ולבסס יחסים המתאפיינים באמון הדדי וכבוד הדדי, החיוניים להיוועצות המעצימה, תלויה במידה רבה בכישוריו ובמיומנויותיו של המייעץ. על מנת שיוכל ליצור את התשתית החיונית של יחסים בין-אישיים נאותים חייב המייעץ בראש ובראשונה להרגיש בנוח עם תפקידו כמייעץ המוביל היוועצות מעצימה. הנינוחות בסוג התערבות זה חשובה במיוחד להיוועצויות שמספר המשתתפים בהן גבוה, יחסית, ושבהן יש לטפל בדינאמיקה הבין-אישית הגלויה והסמויה המתפתחת בין כולם, וכן בהיוועצויות שמשתתפים בהן כמה בעלי תפקידים שונים שהם בעלי אינטרסים סותרים. והוא הדין בהיוועצויות שהנושא שלהן טעון ברגשות שליליים כמו מתח, התנגדות וכעס. כאן נדרשת הנינוחות למייעץ על מנת שיהיה מסוגל להכיל רגשות שליליים אלה בלי שיפגעו בו, או במשתתפים האחרים, ואף ישכיל לתעל אותם לאפיקים חיוביים. מיומנות המייעץ בהנחיית תהליכים קבוצתיים ותהליכים בין-אישיים דיאדיים תאפשר גם למשתתפים האחרים במפגש להרגיש בנוח.

יצירת אווירה התורמת להנצת ראשיתו של שינוי – ועל אחת כמה וכמה ליצירת שינוי של ממש – היא אחת המשימות הקשות ביותר הניצבות בפני המייעץ. על מנת שהמשתתפים יתנסו ולו רק בניצניו של שינוי, שגם להם נודעת משמעות חיובית ומעצימה, עליהם לחוש שהם עומדים על קרקע מוצקה של יחסים בין-אישיים בטוחים, ולא נתונים במצב שיש בו מן האיום והחרדה. כאן נדרשים כישוריו של המייעץ ליצירת התשתית לראשיתו של תהליך שינוי מעין זה. באמצעות עיצוב "חוזה פסיכולוגי" ברור, מציאותי ומאתגר, בין המשתתפים, והבהרת הציפיות לאופי היחסים הבין-אישיים במהלך ההיוועצות, יגדיל המייעץ את הסיכויים להיווצרותה של האווירה הנאותה.

את הכישורים והמיומנויות הנדרשים להובלת תהליך ההיוועצות המעצימה אפשר לךמות לדלק המניע את מכוונת ההיוועצות. להלן נמייין אותם לשלוש הקטגוריות הבאות:  
א. כישורי תקשורת; ב. כישורי היוועצות רב-תרבותית; ג. כישורי התנהגות אתית.

## כישורי תקשורת

יכולת המייעץ להפעיל כישורי תקשורת היא תנאי הכרחי לעיצוב יחסים בין-אישיים נינוחים, הקובעים במידה רבה את הצלחת היוועצות. כישורי התקשורת מוגדרים כפעולות, תגובות והתנהגויות "בונות קשר" ומהווים את אחד המנגנונים המרכזיים ביצירת תהליך היוועצות (Dougherty, Henderson, Tack, Deck, Worley & Page, 1997; Erchul, 1993; Kurpius & Rozecki, 1993; O'Keefe & Medway, 1997).

תקשורת מילולית היא מערכת של מבנים שפתיים שהם סמלים, המשמשים אותנו לייצוג אירועים והתנסויות. מערכת סמלים זאת דרושה לנו על מנת שנוכל לקבל ולמסור מידע, לתכנן פעילויות ולפתור בעיות. כישורי תקשורת מאפשרים החלפת מידע מסוגים שונים, הם מאפשרים לבטא רגשות ותחושות, והם מאפשרים לברר מחלוקות ואי-הסכמות. מקובל לראות תקשורת מדויקת כתקשורת יעילה, ומקובל להניח כי שיבושים בתקשורת הבין-אישית מקורם בחסכים בכישורי תקשורת. הואיל ושיבושים בתקשורת הבין-אישית הם תופעה שכיחה, על המייעץ להיות מצויד בכישורים ומיומנויות גבוהים בתחום זה על מנת להימנע מהתנהגויות היוצרות אותם ולמזער את אי-ההבנות, הקצרים והעיוותים בתהליכי התקשורת. על המייעץ לזכור כי התקשורת היא רב-היבטית, רב-נתיבית, רב-ערוצית ובו זמנית.

קיימת תקשורת של תוכן גלוי ותקשורת של רגשות סמויים. המייעץ חייב להטות אוזן ולהקשיב הן למילים והן לרגשות כדי לקלוט את דקויות המסרים שמבקשים המשתתפים להעביר. הרבה פעמים תוכנם של המסרים אינו תואם את הרגשות שמאחוריהם, והמייעץ המעצים שואף להגביר את ההלימה בין המילים לרגשות בדרך שתתרום לדיאלוג אותנטי וכן יותר. ככל שמבשילים התנאים להלימה רבה יותר בין המילים לרגשות, כן יגבר הסיכוי ליחסים בין-אישיים המבוססים על תחושת ביטחון ואמון לכל אורך מפגשי היוועצות. הספרות המקצועית משופעת במאמרים וספרים בנושא כישורי התקשורת של אנשי בריאות הנפש – בייעוץ ישיר בין היועץ לנועץ, ובייעוץ עקיף באמצעות היוועצות. קצרה היריעה מלדון בכולם, ואנו נדלה מתוכם כמה כישורי תקשורת שהם חיוניים להיוועצות המעצימה.

**אמפתיה**, יכולתו של המייעץ להיכנס לעולמם הפנימי של המתייעצים ולהיות שותף לחוויותיהם הרגשיות, היא מיומנות מקצועית חיונית לייעוץ ולהיוועצות כאחד. החוויה האמפתית באה לידי ביטוי במישור הרגשי, שבו מתנסה המייעץ בתחושותיו ורגשותיו של המתייעץ; במישור הקוגניטיבי, שבו מודע המייעץ לנקודת מבטו של המתייעץ ומבין אותה; ובמישור התקשורתי, שבו מצליח המייעץ לשדר למתייעץ את האמפתיה שהוא חש כלפיו באמצעות מסרים מילוליים ולא-מילוליים. האמפתיה מסייעת למתייעץ לפתח מודעות רבה ככל האפשר לעולם החווייתי-רגשי שלו עצמו ולהתמצא במרחב האישי שלו עצמו, על ידי כך שהיא מעודדת אותו לבטא את רגשותיו ונותנת לו הרשאה להביע גם רגשות הנתפסים כשליליים. בתוך כך אמור המייעץ לשמור על זהותו העצמאית הנבדלת, ולהימנע מהזדהות ומוותור על ה"עצמי" שלו (בנימין, 1990; Ivey, Ivey & Simek-Morgan, 1993).

למייעץ צריכה להיות **מיומנות של יצירת שפה משותפת** בין כל המשתתפים במפגש. לשם כך הוא נדרש לגמישות – ליכולת להתאים את השפה שבה הוא משתמש לשפתם של המשתתפים בהיוועצות. יש להבהיר מיד כי הכוונה אינה לשימוש בסלנג ובמושגים פופולריים על מנת ליצור מכנה משותף נמוך, אלא לרגישות לעולם המושגים, הדימויים, הידע והשקפת העולם של המשתתפים. יכולתו של המייעץ להתאים את עצמו לשפתם התרבותית של המשתתפים תורמת לתחושה של קרבה ושל הזדהות. ואילו שימוש במונחים מקצועיים ("ז'רגון מקצועי"), שרק חלק מן המשתתפים מכירים אותם, יוצר ניכור וריחוק. שימוש זה בשפה מקצועית אמנם מקל על התקשורת בין אנשי הדיסציפלינה המסוימת, אך גורם לתחושת התנכרות וריחוק של האחרים.

למייעץ מיומן אמורים להיות כישורי תקשורת ורגישות שפִּתית גבוהה, ומוודעות לשימוש שעושים המשתתפים והוא עצמו במילים כסמלים לייצוג אירועים, התנסויות וחוויית (Meyers, A., 2002). על כן חייב המייעץ להימנע, בין השאר, משימוש בקלישאות, הגורמות לִבְנֵאֵלִיצִיָה ולהשטחה של הסוגיה שבמוקד ההיוועצות. לומר להוריה של נערה מתבגרת, המודאגים מהתנהגותה המינית הלא־אחראית של בָּתָם, משפטים כמו "ככה זה עם מתבגרים... המתבגרים המבולבלים של היום", מְגַמְד באחת את חשיבותה וערכה של התופעה שעליה מתריעים ההורים, ומנמיך את ציפיותיהם ממפגש ההיוועצות.

אחד מאשכולות כישורי התקשורת הנדרש להיוועצות המעצימה מוגדר כ־**Attending Behavior**, או "התנהגות של הקשבה", שמשמעה יכולתו של המייעץ לשדר אווירה של התעניינות, הקשבה והתכנסות פנימה. "התנהגות של הקשבה" באה לכלל ביטוי ביצירת קשר עין עם המתייעץ, ישיבה נינוחה וטבעית, טון דיבור רגוע, תנוחות גוף נעימות, יצירת מרחב פיזי הולם וגילוי יחס של כבוד לממד הזמן. "התנהגויות של הקשבה" הן תלויות תרבות, והן עשויות להתפרש באופן שונה בתרבויות שונות. כך, למשל, מקובל ב"זרם המרכזי" של התרבות הישראלית ליצור בעת השיחה קשר עין, המעיד על קשב ועל התרכזות בדברים הנאמרים, בעוד שבתרבות האתיופית עשויה התנהגות זו להתפרש כפלישה לתחום הפרט ולעורר מבוכה. לכן על המייעץ לנהוג רגישות ולזהות הבדלים תרבותיים בין משתתפי ההיוועצות, העשויים להיות שייכים לקבוצות בעלות קודים תרבותיים שונים (Ivey, Ivey & Simek-Morgan, 1993).

למייעץ צריכות להיות גם **מיומנויות הקשבה פעילה**, כלומר היכולת למקד את כל תשומת הלב במסרים המילוליים והלא־מילוליים הנקלטים אצלו, לקבל את המסרים כפי שהם, בדרך לא שיפוטית – ולהגיב בעת ובעונה אחת גם על מסרים אלה וגם על רגשותיהם של המשתתפים המשתמעים מהם. לכאורה ההקשבה היא פעולה פסיבית, שאינה דורשת מומחיות מקצועית מיוחדת; אך הקשבה המיועדת לקדם מפגש היוועצות משמעותי כרוכה בתהליך אקטיבי מאומץ, שבו קולט המייעץ את המסרים הגלויים – ועל אחת כמה וכמה הסמויים – המועברים במהלך האינטראקציה בינו לבין המתייעץ או המתייעצים. מיומנויות קשב רבות, המתבטאים ביכולות כגון שיקוף תוכן, ניסוח מחדש של הדברים, הבהרה וסיכום, אמורות להיות מופעלות באורח מושכל בהיוועצות המעצימה. מיומנויות אלו מטרתן כפולה: ראשית, הן מקדמות את הבנת המתייעצים את עצמם, ובתוך כך אף מבהירות את המסרים שנועדו למשתתפים האחרים. שנית, באמצעותן מחדיר המייעץ

במשתתפים את ההכרה כי לדבריהם יש ערך וחשיבות, ובכך הוא מעודד אותם להשמיע את קולם (ברמר, 1994, Ivey, Ivey & Simek-Morgan, 1993). כישורי ההקשבה הפעילה של המייעץ עשויים להרחיב ולהעמיק את שיח היוועצות ולתרום ליצירת מפגש המקדם יצירת שינוי.

מן המייעץ המעצים נדרשת גם **מיומנות בהצגת שאלות**. קיימות כמה מטרות שלשמן מציגים המייעצים שאלות בפני המתייעצים (בנימין, 1991; Cormier & Cormier, 1990). השכיחה שבהן היא איסוף מידע שהמייעץ סבור שהוא דרוש לו לשם המשך היוועצות. המייעץ עשוי להציג למתייעץ גם שאלות שמטרתן לבקש ממנו להביע את דעתו ביחס להיבט זה או אחר של היוועצות. הצגת השאלות יכולה גם לבוא על מנת לגלות את עמדותיהם של המשתתפים. לעתים מציגים המייעצים למתייעצים שאלות שמטרתן לוודא שהמסרים המועברים בדו-שיח שביניהם אמנם ברורים, ולא חל שיבוש בתקשורת. תהא מטרת השאלה שמציג המייעץ אשר תהא, חשוב מאוד להקדיש תשומת לב לאופן שבו היא נשאלת. בספרות מופיעות התייחסויות רבות לטכניקה של הצגת השאלות, בליווי המלצות והנחיות קונקרטיות (Ivey, Ivey & Simek-Morgan, 1993). בין השאר מומלץ למייעץ להעדיף שאלות פתוחות על פני שאלות סגורות, שאלות ישירות על פני שאלות עקיפות – ולא "להפציץ" את המתייעץ ברצף של שאלות, אלא להציג כל שאלה בנפרד (בנימין, 1990).

היבטים אלה קשורים למיומנויות התקשורת של המייעץ, הן בייעוץ ישיר והן בייעוץ עקיף באמצעות היוועצות, ואנו לא נרחיב עליהן כאן את הדיבור. רק נדגיש עד כמה חשוב הדבר שלמייעץ המעצים תהיה מיומנות גבוהה בהצגת השאלות על מנת שתקדמנה את תהליך היוועצות ותעצמנה את המתייעצים, ולא להיפך; שכן שאלות עשויות מצד אחד להיות מזמינות ומקדמות, ומצד שני הן עלולות להיות מאיימות ולהרחיק את המשתתפים. יש לזכור כי המתייעץ עלול להביא עימו היוועצות מטען של רגשות שליליים – רגשות של כישלון, אשמה ובושה – ושאלות הנתפסות על ידו כחודרניות יגבירו רגשות אלה. המתייעץ עלול גם להסיק מן השאלות כי המייעץ מוביל את היוועצות בכיוון הנראה לו, למתייעץ, כלא-רלוונטי לבעיה המוצהרת, ולהגיב במתח, חרדה או התנגדות.

לנוכח השימוש השכיח בשאלות במהלך מפגשי היוועצות מצד אחד, והשלכותיהן השליליות האפשריות מצד שני, מומלץ שהמייעץ המעצים יפחית את מספרן של השאלות האינפורמטיביות, העלולות ליצור במפגש היוועצות דפוס של "פינג פונג" – שאלה ומיד לאחריה תשובה; לעומת זאת רצוי שהמייעץ ישאל מספר רב יותר של שאלות שפֶתֶת שובה עליהן ניתנת למתייעץ הזדמנות להביע את דעתו או את עמדתו בעניין המדובר.

מיומנויות ההקשבה הפעילה בשילוב עם מודעות שפֶתֶת גבוהה, ביטויי אמפתיה, מיומנות בהצגת שאלות ובהתנהגויות של הקשבה – כל אלה מאפשרים למייעץ להתודע אל תפיסותיהם העצמיות של המשתתפים ולהעריך את הדרך שבה הם תופסים את עצמם כמסוגלים להשפיע על סביבתם, ועד כמה הם רואים את עצמם כמסוגלים לעשות זאת. המייעץ המיומן אף עשוי לשטוח בפני המשתתפים את התרשמויותיו בעניין זה ולשתף אותם בתפיסותיו בנושא.

על המייעץ להפעיל את מירב כישורי ההקשבה שלו כדי להעריך מה מידת אמונתו

– ומה מידת אמונתם של המשתתפים – בכך שלהיוועצות זו תהיינה תוצאות בעלות ערך ומשמעות. המושג "העדר אמונה" (Lack of Credibility) משמש לתיאור היוועצויות שבהן לאחד המשתתפים יש רמת אמונה נמוכה בתועלת שתצמח מהתערבות זו, שכן הוא סבור ש"הצד השני" לא ישתף פעולה באורח כן ואמיתי, או תופס את הזולת כחסר את המסוגלות הנדרשת לשם כך. ייתכן שלמתייעץ הייתה בעבר התנסות לא מוצלחת עם המייעץ, וממנה הוא מסיק כי גם הפעם לא תהיינה להיוועצות תוצאות חיוביות. אפשר שהמתייעץ חושב שהמייעץ אינו מבין את חומרת הבעיה, או שאין ביכולתו לעצב התערבויות יעילות לשם פתרונה. כישורי התקשורת שהוצגו כאן בקצרה מאפשרים למייעץ לזהות העדרים מעין אלה ולטפל בהם, במישרין או בעקיפין, על פי ההקשר של ההיוועצות המסוימת.

### כישורי היוועצות רב-תרבותית

למשתנים תרבותיים נודעת השפעה מכרעת על תהליכי ההיוועצות בכלל, ועל תהליכי ההיוועצות המעצימה בפרט. על מנת שבאמתחתו המקצועית של המייעץ יהיו שמורים לו כל אותם כישורים ומיומנויות החיוניים להיוועצות מעצימה רב-תרבותית, עליו לרכוש אותם באמצעות למידה שיטתית. אין די בעמדות, בידע ובכישורי תקשורת להובלת מפגש היוועצות שלמשתתפים בו יש רקע תרבותי שונה מזה של המייעץ. ממחקרים שנערכו בתחום (Arredondo & Toporek, 2004; Lee, 2006; Pedersen, 1988) אנו למדים כי כישורי תקשורת רב-תרבותית הם כישורים ספציפיים וקונקרטיים, הנרכשים – כמו מיומנויות מקצועיות אחרות – בלמידה עיונית ובהתנסות מלווה-הדרכה. מן ההיבט המעשי יש לראות את המחויבות לרכישתם כמענה לדרישות האתיקה המקצועית: על מנת לעמוד בסטנדרטים האתיים (המוצגים בפרק שבעה-עשר), כמו "מסוגלות מקצועית" ו"אחריות חברתית מוסרית", חייב המייעץ להיות בעל כישורי היוועצות רב-תרבותית, הנרכשים באמצעות הכשרה ספציפית.

הצורך בכישורי היוועצות רב-תרבותית מורגש במיוחד במפגש עם הורי תלמידים שהם ממוצא שונה (כגון עולים חדשים, או עובדים זרים), או ממעמד חברתי-כלכלי שונה (בעלי השכלה והכנסה נמוכים): השקפות עולם שונות ואמונות סותרות בתחום גידול הילדים מקשות על יצירת שפה משותפת, שהיא תנאי הכרחי לפיתוח תהליכי היוועצות. לעתים קרובות הבעיה קשה במיוחד, כאשר המתיעצים הם הורים לתלמיד או לתלמידה שהגיעו ארצה רק לאחרונה ושליטתם בעברית מוגבלת – והמייעץ אינו שולט בשפת המוצא שלהם. הסכנה האורבת במפגשים אלה היא שלא זו בלבד שלא יתרמו להעצמת המתיעצים, אלא אף יחזקו בהם רגשות שליליים של ניכור, חוסר אונים ותלות.

על מנת להוביל היוועצות רב-תרבותית מעצימה בבית הספר חייב המייעץ להיות בעל הכישורים והמיומנויות הבאים (Lee, 2006; Meyers, A., 2002; Ponterotto, Casas, Suzuki & Alexander, 2001): להיות בעל ידע ספציפי על הקבוצה התרבותית-חברתית המסוימת שאליה משתייכים המשתתפים; להיות בעל יכולת להמיר את הידע שבידו בדבר שונות תרבותית לפרקטיקת התערבות יעילה; להימנע מכל שיפוט ערכי של מתייעצים מתרבויות אחרות (כגון מנהגם המסורתי של הורים באסיה התיכונה להשיא את בנותיהן בגיל צעיר לבן הזוג שנבחר על ידיהם); להיות בעל יכולת לתפוס את ההבדלים הבין-תרבותיים

כנתון, ולא כמכשלה; להיות בעל ידע עיוני מבוסס, שיסייע לו להבין כיצד משפיעות נסיבות חיים ספציפיות על אנשים מרקע תרבותי שונה (כגון להכיר תיאוריות ומחקרים על עובדים זרים לא-חוקיים כדי להבין כיצד משפיעים חיי הפחד שלהם על תפקודם הלימודי של ילדיהם ועל השתתפותם בחיי בית הספר); להיות בעל מסוגלות להגדיר את הבעיות המובאות לדיון בהיוועצות מתוך מסגרת ההתייחסות התרבותית של המתייעצים; להכיר וליישם שיטות ההולמות את הערכים ונסיבות החיים המיוחדות של מתייעצים השייכים לתרבות אחרת.

### **כישורי התנהגות אתית**

יכולתו של המייעץ להעלות במידת הצורך סוגיות הקשורות לאתיקה; מסוגלותו להתריע על דילמות אתיות סמויות; מוכנותו להיות נחוש בדעתו ולא להיכנע ללחצים מצד המשתתפים בהיוועצות בסוגיות אתיות – כל אלה תורמים ליצירת אווירה של אמון וביטחון בתהליך ההיוועצות. התנהגותו האתית של המייעץ בהיוועצות מעצימה אינה אפוא בגדר עניין מופשט, אלא יש לה ביטויים התנהגותיים מעשיים במהלך ההיוועצות. האמירות שאנו נתקלים בהן על כל צעד ושעל בספרות: "על המייעץ לפעול מתוך יושרה (Integrity)"; "על המייעץ להיות צמוד לקוד האתיקה המקצועית"; "אל לו למייעץ לנקוט מניפולציות"; "על המייעץ להשתמש בעמדתו המקצועית באופן מושכל ולגיטימי" וכדומה, צריכות להיות לנגד עיני המייעץ בכל מפגשי ההיוועצות המעצימה. להלן נתאר בקצרה כמה כישורי התנהגות מקצועית הנוגעים לסטנדרטים האתיים.

**סטנדרט המסוגלות המקצועית** – על המייעץ להיות מיומן בביצוע הערכה מהירה על מנת לקבוע אם נושא ההיוועצות נמצא בטווח מסוגלותו המקצועית. אם מתברר לו שהוא חסר את היכולת הנדרשת לכך, עליו להימנע מלהיכנס לתהליך. חשוב שיהיו לו הכישרים הנחוצים להסברת החלטתו למשתתפים – מבלי להפחית מערך עצמו ומבלי ליצור בקרבם הרגשה של דחייה והימנעות.

**סטנדרט שמירת הסודיות** – היכולת להבהיר את סוגיית החיסיון ושמירת הסודיות למשתתפים בהיוועצות. המייעץ חייב להיות בעל מסוגלות לספק להם הסבר קצר וברור, שבו יפורטו המצבים ההיפותטיים שיצריכו את חשיפת המידע המועלה בהיוועצות; עם זאת יש להימנע מלהפחיד את המשתתפים עד כדי כך שלא יהיו מוכנים להמשיך בהיוועצות. הסבר נינוח, האומר שנדירים הם המצבים שבהם יצטרכו להפר את החיסיון, עשוי לתרום להגברת האמון במייעץ וביושרתו.

**סטנדרט טובת התלמיד** – המייעץ נדרש לדבוק בסטנדרט זה של טובת התלמיד, במיוחד אם הוא מייעץ פנימי, הנמנה על הסגל הקבוע של בית הספר, המוביל היוועצויות עם מורים ועם בעלי תפקידים בבית הספר כפעילות שיגרתית, יומיומית: ממנו נדרשת מיומנות רבה להבהרת המשמעויות האתיות של "יחסים כפולים".

\* \* \*

לסיכום, מטרת ההיוועצות המעצימה היא לסייע למתייעצים לפתח כישורים, להפעיל שליטה בפתרון בעיות, ליצור מיקוד שליטה פנימי ולחזק את החוללות העצמית שלהם, לקבל החלטות יעילות באופן עצמאי ולהגביר את ההלימה בין המאמץ המושקע על ידם לבין התוצאות. על מנת שיושגו כל אלה נדרש המייעץ לנהוג בחוכמה מקצועית ולהימנע מ"אשליית המומחיות", מ"אשליית ההשפעה המוחלטת" ומהעמדת ערכיו שלו במרכז ההיוועצות. על מנת לתת את המקום הראוי למומחיותם של המתייעצים, למערכת הערכים והאמונות שלהם ולייחודיותם, על המייעץ לאפשר להם השתתף בתהליך ההיוועצות השתתפות פעילה.

מייעץ מעצים אמור, נוסף על היותו ניהן בחוכמה מקצועית, להיות בעל תשתית ידע מבוססת רחבה. בצד הידע הפסיכולוגי, הנדרש מכל איש בריאות הנפש העוסק בהיוועצות, חייב המייעץ המעצים לרכוש ידע שיטתי בתחומי תיאוריות ההעצמה, תיאוריות המניעה ותיאוריות ארגוניות. כשם שעל המייעץ לשלוט בידע העיוני בתחומים אלה, כן עליו להכיר תוכניות התערבות רלוונטיות ולעקוב דרך קבע אחר מחקרי הערכה, שעל פיהם יוכל לבחור בחירה מושכלת את ההתערבויות המתאימות לו ולאוכלוסיות היעד שלו. להנחיית היוועצויות מעצימות על המייעץ להיות מצויד במיומנויות רבות. לשלוש מהן – כישורי תקשורת בינאישיים, כישורי היוועצות רב-תרבותית וכישורי התנהגות אתית בהיוועצות – נודעת חשיבות מיוחדת בהיוועצות המעצימה. אם ישכיל המייעץ לשלב בין העמדות, הידע וההתנהגויות המקצועיות שלו, רבים הסיכויים שיעלה בידו ליצור את התנאים שבהם יתנסו המתייעצים בחוויה מעצימה.