

# מה צריך המדריך? הקשר בין מאפייני ההדרכה, האישיים והסביבתיים של המדריך, להתפתחות והמסוגלות המקצועית של המתמחים

ד"ר דניאלה פלד, פרופ' ענת ברונשטיין-קלומק

יותר, ניטור איכות השירותים המקצועיים המוצעים על ידו ללקוח, והיא גם משמשת כשומרת הסף כדי להיכנס למקצוע המסוים. בתחום הפסיכולוגיה, ההדרכה, ובמיוחד ההדרכה הקלינית, נתפסת כליבה של תרגול המקצועיות, אך אין סטנדרטים מסוימים או מודל הכשרה מובהק מלבד זיהוי הצורך של "כשירות" (קומפטנטיות) לפי קוד העקרונות וההתנהגות האתית של פסיכולוגים (APA, 2010).

האגודה הלאומית של פסיכולוגיית בית הספר (NASP) מגדירה הדרכה כתהליך מתמשך, חיובי, שיטתי ומשותף בין הפסיכולוג המתמחה והמדריך שמתמקד בצמיחה מקצועית ומודלינג לפרקטיקה מקצועית המובילות לביצועים טובים יותר של כל המעורבים (NASP, 2004). ניתן לראות בהדרכה תהליך התפתחותי מתמשך שמדגים הורות אפקטיבית (Chang, 2013).

## הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית

אפשר להגדיר הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית כתהליך שמשפר או משמר את המסוגלות המקצועית של פסיכולוגים חינוכיים ואת תפקודם במערכים יישומיים (Strein, 1982). מסמך שנכתב על ידי פורום הדרכה של אגף פסיכולוגיה (שפיני"ט, 2005) ממליץ על הגדרתו של המדריך שהוא good enough: מדריך שמאפשר הפנמה, צמיחה והתפתחות של המודרך.

הקשר בין מדריך למודרך מטבעו אינו סימטרי. על המדריך מוטלת האחריות לתהליך ההדרכה, וההמלצה היא להתמקד בהדרכה בשלושה מישורים, נוסף למודעות לסוגיות בנושאי אתיקה מקצועית: מישור קוגניטיבי-מקצועי, מישור רגשי-אישי ומישור הקשר הבין-אישי.

הדרכה היא חלק מרכזי בעבודת הפסיכולוג החינוכי (Hanchon & Fernald, 2013). השירותים הפסיכולוגיים ומטה שפ"י שואפים להשקיע הן בפיתוח המסוגלות המקצועית של המודרכים והן במאפיינים השונים של המדריכים ובסגנון הדרכתם. מחקרים רבים התייחסו להיבטים האישיים במהלך ההדרכה ובהם מידע על התנהגויות, עמדות וגישות להדרכה שמביאות לתוצאות חיוביות מנקודת המבט של המדריך (Bernard & Goodyear, 2009; Falender & Shafranske, 2007). מחקרים אחרים בחנו היבטים סביבתיים וארגוניים של ההדרכה (Barnett, 2007). אין די ספרות מחקרית שעניינה שילוב של היבטים האישיים יחד עם ההיבט הסביבתי הייחודי של המחויבות הארגונית של המדריך, והקשר של גורמים אלה לתחושת המסוגלות המקצועית של המודרך. התפיסה העומדת במרכז עבודה זו מפנה את הזרקור למאפייני ההדרכה, האישיים והסביבתיים, הנקשרים להתפתחות ולמסוגלות המקצועית של המודרכים הנמצאים בתהליך ההדרכה. באופן ספציפי, מטרת המחקר הנוכחי היא הרחבת הידע על משתנים סביבתיים (מחויבות ארגונית של המדריך) אשר עשויים למתן את הקשר בין המשתנים האישיים של המדריך (סגנון הדרכה) לבין תחושת המסוגלות המקצועית של המודרך.

## הדרכה - הגדרה

Goodyear & Bernard (2009) מציעים הגדרה למושג ההדרכה (סופרוויז'ן) שלפיה ההדרכה היא: התערבות הניתנת על ידי חבר בכיר יותר של המקצוע לחבר או חברים זוטרים יותר של אותו מקצוע. זוהי מערכת יחסים שכוללת בתוכה יחסי הערכה (evaluative), היא משתרעת על פני זמן, ויש לה בו-זמנית מטרת של שיפור התפקוד המקצועי של האדם הזוטר

ד"ר דניאלה פלד היא פסיכולוגית מחוזית, מחוז חיפה משרד החינוך.

פרופ' ענת ברונשטיין-קלומק היא מרצה בבית הספר לפסיכולוגיה, המרכז הבינתחומי הרצליה.

המחקר נערך במסגרת תוכנית "אופק מדעי" של שפ"י משרד החינוך, בשיתוף בית הספר לפסיכולוגיה ע"ש ברוך איבציר במרכז הבינתחומי הרצליה. מטרת "אופק מדעי" היא לקדם עבודות מחקר יישומי, ולחזק את המחקר האקדמי, שנעשה בשירותים הפסיכולוגיים בליווי אנשי מחקר אקדמאים.



מכון משימה, המתעלם ממחויבות המודרך לביצוע משימותיו. הממד השלישי, המבטא את המיקוד ביחסים ובתהליך ההדרכה, נקרא "רגישות בין-אישית" (interpersonally sensitive). בממד זה נע המדריך המטפל בעל הרגישות הגבוהה לבין המדריך היועץ, בעל הרגישות הנמוכה (Friedlander & Ward, 1984). על פי סיווג רציף זה נעשתה החלוקה לבדיקת סגנונות ההדרכה במחקר זה.

### הכשרות - למידה מתמשכת

פסיכולוגים חינוכיים מחויבים אתית להשתתף בפעילויות של למידה מתמשכת (continuing professional development - CPD) על מנת להבטיח רמת טיפול גבוהה ביותר לילדים, למשפחות ולאנשי החינוך שאותם הם משרתים (Brown, 2002). הדרכה היא פעילות משמעותית של פרקטיקה של פסיכולוגים ובתוך חמש הפעילויות המרכזיות שפסיכולוגים מקדישים להן את זמנם (Norcross, Hedges & Castle, 2002; Peake, Nussbaum & Tindell, 2002). עם זאת, פחות מ-20 אחוזים מהמדריכים קיבלו הכשרה פורמלית בהדרכה ואין מספיק מחקר שבדק כמה ממשיכים בלמידה והתמקצעות במהלך התקופה שלאחר ההסמכה להדרכה (Peake et al., 2002).

Fowler & Harrison (2001) בדקו 235 פסיכולוגים. בין מסקנותיהם הם הראו שהרווח מלימודי המשך מתעצם כאשר הכישרים הם ישימים הן לאינטרסים אישיים והן לדרישות של מקום העבודה, ומעלים את תחושת המסוגלות של הפסיכולוג.

מסקנות אלו תואמות את ההנחה המרכזית שנמצאה בספרות לגבי חינוך מבוגרים, שלפיה מעורבות של יחידים בחוויות למידה משמעותיות ורלוונטיות הוא מרכיב חשוב בהתפתחות המקצועית המתמשכת. עבור מבוגרים, למידה נמצאת כיותר פורה, שימושית ומשמעותית אם היא נתפסת כמקדמת תהליך התפתחותי יותר מאשר תהליך של שינוי ידע, זכירה ושמירת ידע לשימוש עתידי. למידת שחזור, או התהליך של בנייה ובנייה מחדש של משמעות כדי שהפרט ישתנה ויתפתח כאדם, צריכה להיות הליבה של חינוך מבוגרים (Taylor, Marienau & Fiddler, 2000).

### ההיבט הסביבתי: מחויבות ארגונית

במודלים השונים המוזכרים בספרות המחקרית הדגש הוא על הכישרים האישיים הנדרשים מהמדריך. במחקר זה נרצה להוסיף נדבך אקולוגי נוסף המתייחס גם לרמה הסביבתית שבה פועלים המדריך והמודרך, כלומר מסגרת השפ"ח, ולהעריך

בתהליך ההדרכה משולבים היבטים של חינוך, הקניית ידע, הצבת גבולות וטיפול בהיבטים שונים ובבעיות שונות. מכאן, שצריכה להיות למדריך היכולת לתמוך במודרך, להבהיר קשיים, ליזום ולעודד יוזמות של המודרך, להיות סובלני וסבלני, מסוגל לזהות ולהבין את המקור להתנגדויות, בעל רגישות ויכולת להיות קשוב לחרדות ולתחושות של חוסר ביטחון אצל המתמחה, לסייע לו לאתר ולתקן טעויות ולדעת להשתמש בהן באופן בונה (Kaufman, Hughes & Riccio, 2010).



מתמחים בפסיכולוגיה חינוכית מקבלים הדרכה מיותר מדריכים ביחס למתמחים בתחומים אחרים של הפסיכולוגיה (Hebert & Patterson, 2010). אפשר היה לצפות אפוא שיהיה זה תחום חי של מחקר, אולם, זה לא המקרה. באופן אירוני, המחקר בתחום זה מועט באופן יחסי (Kaufman et al., 2010). הדרכה בתחום של פסיכולוגיה חינוכית צריכה להיות מתועדת על מנת לקדם תמיכה חזקה במתמחים ופרקטיקה טובה למתן שירותים לאורך כל השדרה המקצועית (Hebert & Patterson, 2010).

### ההיבט האישי בהדרכה

#### סגנונות ומודלים להדרכה

סיווג סגנון ההדרכה על ממדים רציפים מתבסס על ההנחה שניתן למקם את התנהגויות המדריך על רצף שבקצהו האחד נמצא הניגוד של הקצה האחר (שינר-גינזבורג, 1994). Friedlander & Ward (1984) סיווגו את סגנון ההדרכה על פני שלושה ממדים רציפים. כל צד על הרצפים מהווה ניגוד של הצד האחר. ממדים אלו מתמקדים בתפקידים של המדריך ובמבנה ההדרכה. הממד הראשון מדגיש את רמת הפורמליות של המדריך בהדרכה, והוא נקרא "מושך" (attractive). ממד זה נע על רצף שבין המושך, החברותי לבין הבלתי מושך, המפקח. הממד השני, המתייחס לצד הדידקטי בהדרכה (הבניה ומיקוד לביצוע משימות), נקרא "מכוונות למשימה" (task oriented). ממד זה מציין את הרצף שבין המדריך המכוון למשימה או למטרה לבין המדריך שאינו

במחקר מקיף שבדק את המחויבות הארגונית הרגשית של עובדים בהתייחס להערכתם את המחויבות הארגונית הרגשית של האחראים עליהם, נמצא שהמחויבות הארגונית הרגשית היא גורם תיווך משמעותי לתחושה הטובה של העובד בארגון (Eisenberger, Karagonlar, Stinglhamber, Neves, Becker & Gonzalez-Morales, 2010).

## עבור מבוגרים, למידה נמצאת כיותר פורה, שימושית ומשמעותית אם היא נתפסת כמקדמת תהליך התפתחותי יותר מאשר תהליך של שינון ידע, זכירה ושמירת ידע לשימוש עתידי. למידת שחזור, או התהליך של בנייה ובנייה מחדש של משמעות כדי שהפרט ישתנה ויתפתח כאדם, צריכה להיות הליבה של חינוך מבוגרים

Meyer & Allen (1984) מציעים מודל רב ממדי לבחינת המחויבות הארגונית (Three-Component Model of Commitment Fu, Bolander & Jones, 2009). המודל מהווה בסיס לתפיסה תיאורטית ומחקרים רבים בנושא המחויבות הארגונית (Jones, 2009). המודל מבוסס על שלוש רמות של מחויבות: מחויבות רגשית, מחויבות מתמשכת ומחויבות נורמטיבית. מחויבות רגשית מציינת קשר רגשי למשהו או למישהו, הזדהות עם משהו או מישהו, ומעורבות בארגון; המחויבות הרגשית מורכבת ממאפיינים אישיים וניסיון בעבודה. מחויבות המשכית מציינת את העלויות שנתפסות כקשורות לעזיבת הארגון; מחויבות המשכית מורכבת ממאפיינים אישיים, מהחלופות הקיימות וממידת המושקעות בארגון (investment). מחויבות נורמטיבית משקפת חובה נתפסת להישאר בארגון; המחויבות הנורמטיבית מורכבת ממאפיינים אישיים, מחויות של סוציאליזציה ומהשקעות ארגוניות. Meyer, Allen & Gellatly (1990) מסכמים את ההבדל בין שלוש צורות המחויבות באופן הבא: עובדים עם מחויבות רגשית נשארים בארגון כי הם רוצים בכך (Want), עובדים עם מחויבות מתמשכת נשארים כי הם צריכים (Need), ועובדים עם מחויבות נורמטיבית נשארים כי הם חשים שמצפים מהם לכן וכי זה הדבר ההולם לעשותו (Ought). ניתן לתאר את יסודות המחויבות הארגונית בטבלה להלן.

את המדריך גם בהקשר של המחויבות הארגונית. מחקרים שבוחנים את ההקשר של הפרקטיקה המקצועית בתחומי מקצוע שונים, מצביעים על כך שיש צורך להתייחס להשפעה של השינויים והחידושים בעולם בתחומי החינוך והעבודה, כגון הכנסה של סטנדרטיזציה מקצועית, שיטות מבוססות ראיות, לחצים כלכליים ועוד (Barnett, 2004; Beckett & Hager, 2002; Fullan, 2003; Giddens, 2002; Hargreaves, 2003; Rodrigues, 2005). הקשר מרמז יותר מאשר על מקומות פיזיים ברורים ומבניים ואפילו יותר מאינטראקציות חברתיות עם קהילות של פרקטיקה. הוא כולל ציפיות מרומזות במקומות העבודה המוסתרות כשיח. למקצועות וארגונים שונים יש את השיח שלהם כפי שמעיד ז'רגון משותף, התנהגות, נהלים וציפיות (Gee, 1990). שיח כזה עוזר לזהות את איש המקצוע כשייך, כחלק מהקבוצה, אך גם כמוציא מהכלל של אחרים, קובע מה הוא מוערך, מה נחשב כידע לגיטימי, ואילו החלטות הן מועדפות (Apple, 2000; Rhodes, 2000; Stevenson, 1997). חשוב להדגיש שמודל המבוסס על מסוגלות אינו מבטיח שלכל הפסיכולוגים יהיה אותו סט מדויק של חוויות או התנסויות למידה. מדדי הכשירות והמסוגלות יכולים להיות מושגים בהזדמנויות שונות וכתוצאה מהתנסויות מגוונות (Kaufman et al., 2010).

Boud & Walker (1998) טוענים שהקשר, רחב ומקומי, מחלחל לכל היבט של למידה והדרכה. הוא בלתי נראה על בסיס יומיומי ונלקח כמובן מאליו. לפיכך, חקירת ההקשר ללמידה והתפתחות איננה פשוטה מכיוון שאנשי מקצוע (כולל אנשי מחקר ואקדמיה) עוברים סוציאליזציה לדרכי חשיבה ופעולה מסוימות (Webster-Wright, 2009). כך למשל ברנט ניסה גם הוא להגדיר איך נראית הדרכה באיכות גבוהה. הוא זיהה כמה מאפיינים ובהם גם היבט מערכתי המתייחס להתחייבות מצד המדריך כלפי המודרך לפיתוחו המקצועי, לאמפתיה ולכבוד כלפיו, ויצירת סביבה בטוחה שבה המודרך יכול להביע את עצמו באופן חופשי ללא חשש מביקורת או עוינות כלפי דעותיו (Barnett, 2007).

ההנחה היא, שמחויבות ארגונית מסייעת לפרט להתמודד עם מצבים חדשים ולהסתגל לארגון, ובהתאם להרגיש יותר כשיר ועם מסוגלות מקצועית גבוהה יותר. רמתה של מחויבות ארגונית של חברי ארגון חברתי כלשהו נמצאה כתורמת מרכזית לביצועיו של הארגון (ליותן, 2006). כך למשל, מחויבות ארגונית נמצאה כמתווכת בין הגשמה עצמית פסיכולוגית של היחיד לבין התנהגות ניהול קריירה במטרה לקדם את הקריירה מחוץ לארגון (Sturegs, Conway, Guest, & Liefoghe, 2005).



מחויבות נורמטיבית	מחויבות רגשית	מחויבות מתמשכת	סוגי מחויבויות - הלימה בין יעדי הפרט ויעדי הארגון
קשה לי לעזוב את הארגון שבו אני עובד כבר זמן מה	אני מרגיש/ה שייכת לארגון זה	נטישת מקום העבודה הנוכחי עשויה לעלות לי ביוקר	רווחי משנה
המעסיק שלי עלול להתאכזב מאוד אם אעזוב	אני מרגיש/ה כחלק מהמשפחה בארגון זה	אין לי ברירה אחרת אלא להישאר במקום עבודתי הנוכחי	
אני נשאר/ת במקום עבודתי הנוכחי כי אנשים היו חושבים עלי דברים שליליים לו עזבתי	אשמח מאוד להמשיך ולעבוד בארגון זה למשך כל ימי חיי	יותר מדי דברים בחיי היו משתבשים אם הייתי עוזב/ת את מקום עבודתי הנוכחי	

של מה מבטיח כשירותו של פסיכולוג הוא מורכב (Falender & Shafranske, 2007).

נמצא כי שלוש הצורות של המחויבות קשורות אך מובחנות אחת מהאחרת, וגם מידת שביעות הרצון בעבודה, המעורבות בעבודה, והמחויבות המקצועית משתנה ביניהן (Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002).

#### מסוגלות מקצועית

מחקרים מתייחסים לצורך בבחינת ה"כולות" וה"מסוגלות" בהכשרה, הן של מדריכים והן של מודרכים. התייחסות רבה לעניין זה התמקדה בהקשר הכשירות של המודרך, ולאחרונה מודגשת יותר החשיבות של הכשירות בהקשר של הדרכה (Falender & Shafranske, 2004; O'Donovan, Slattery, Kavanagh & Dooley, 2008; Roth & Pilling, 2008; Turpin & Wheeler, 2011).

במחקר הנוכחי אימצנו את ההגדרה של מסוגלות מקצועית שהוצעה על ידי אפשטיין והונדרט (Epstein & Hundert, 2002, p. 226). לפיהם, מסוגלות מקצועית היא "שימוש רגיל ונבון בתקשורת, ידע, כישורים טכניים, חשיבה קלינית, רגשות, ערכים ורפלקציה בפרקטיקה הימיומית" (Epstein & Hundert, 2002, p. 226). לעומת זאת, מיומנויות מתייחסות ל"כולות" אנושיות הניתנות למדידה ומערבות ידע, מיומנויות וערכים, שמתבטאים בעבודה הפרקטית" (Falender & Shafranske, 2007, p. 233).

#### מודרכים ומסוגלות מקצועית

המסוגלות היא מרכזית בהבניה של עקרונות וערכים שמגדירים את הפסיכולוגיה כמקצוע. לפסיכולוגים ניתן מנדט לעסוק באופן בלעדי בגבולות היכולת שלהם (APA, 2010), וארגונים רגולטוריים ומקצועיים מבנים מדיניות, מעדכנים הנחיות, ושואפים להבטיח את רמתם כדי להבטיח את הפיתוח, ההסמכה והתחזוקה של יכולות אלו. מאמצים אלה הניבו אמות מידה להגדרת סף הכשירות כמומחה בפסיכולוגיה וכדי לעודד התפתחות מקצועית מתמשכת; עם זאת, זיהוי של "תקן זהב"

ברנט ניסה גם הוא להגדיר איך נראית הדרכה באיכות גבוהה. הוא זיהה כמה מאפיינים ובהם גם היבט מערכתי המתייחס להתחייבות מצד המדריך כלפי המודרך לפיתוחו המקצועי, לאמפתיה ולכבוד כלפיו, ויצירת סביבה בטוחה שבה המודרך יכול להביע את עצמו באופן חופשי ללא חשש מביקורת או עוינות כלפי דעותיו

"זה עשוי להיות קל יותר לדרוש מפסיכולוגים [ומודרכים] להיות בעלי מסוגלות מאשר להגדיר מה פירושה של מסוגלות, לעיתים קל יותר לזהות בהיעדרה ממה שהיא כדי לציין מה רמת הבקיות המעשית או המדעית הנדרשת" (Kitchener, 2000, p. 154-155).

על פי רוב, בבואנו להגדיר יכולת, מסוגלות או כשירות, אנו נוטים לחשוב על דרך השלילה, שכן קל יותר להגדיר כך מאשר לתאר או להמשיג את היכולות או הכשירויות החסרות כדי להיחשב מסוגל או כשיר (Kaslow et al, 2004). שכן למעשה, נדרשות מיומנויות נפרדות רבות כדי לבצע את רוב המשימות המקצועיות. מסוגלויות הן יכולות אנושיות הניתנות למדידה, וכרוכים בהן ידע, מיומנויות וערכים, שמתבטאים בתפקוד הביצועי (Falender & Shafranske, 2004; Hoge, Tondora & Marrelli, 2005).

## היבטים במדריך והשפעתם על המודרך - המחקר

מחקרים רבים התייחסו להיבטים האישיים במהלך ההדרכה אשר כוללים מידע על התנהגויות, עמדות וגישות להדרכה שמביאות לתוצאות חיוביות מנקודת המבט של המדריך. אך אין די ספרות מחקרית שעניינה שילוב של ההיבטים האישיים יחד עם רגישות להיבט הסביבתי הייחודי של המחויבות הארגונית של המדריך והקשר של גורמים אלה לתחושת המסוגלות המקצועית של המודרך.

המחקר הנוכחי מנסה לענות על השאלה: מה הם המאפיינים שאותם "צריך" מדריך ברמה האישית והסביבתית כדי "לגדל" מודרך עם תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה? ההנחה היא כי קיים קשר בין האופן שבו מעריכים מודרכים את סגנון ההדרכה, ההשתתפות של המדריך בהכשרות מקצועיות מתמשכות ומחויבותו הארגונית של המדריך לבין תחושת המסוגלות המקצועית שלהם. כמו כן, נבחן המשטנה הסביבתי (המחויבות הארגונית של המדריך) כמתנת את הקשר בין סגנון ההדרכה הנתפס של המדריך והמסוגלות המקצועית של המודרך.

השערות המחקר הן:

1. מודרכים שמעריכים את מדריכיהם ואת סגנון ההדרכה שלהם כבעלי "רגישות בין-אישית גבוהה יותר" (מתמקדים ביחסים ובתהליך ההדרכה) יגלו תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר בהשוואה למודרכים שהעריכו את סגנון ההדרכה של מדריכיהם כ"מכוון מטרה" או כסגנון הדרכה אטרקטיבי, מושך.
2. מודרכים המעריכים שהמדריך שלהם משתתף באופן סדיר בהכשרה (למידה מתמשכת) ידווחו על תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר ממודרכים שמעריכים שמדריכיהם אינם משתתפים בהכשרות.
3. מודרכים אשר מעריכים שתחושת המחויבות הארגונית הרגשית של מדריכיהם גבוהה (חזקה) יגלו את תחושת המסוגלות המקצועית הגבוהה יותר בהשוואה למודרכים אשר מעריכים שהמחויבות הארגונית של מדריכיהם היא מחויבות מתמשכת גבוהה או מחויבות נורמטיבית גבוהה.
4. האופן שבו מעריך המודרך את המחויבות הארגונית הרגשית של המדריך היא גורם שממתן את הקשר בין הערכתו את סגנון ההדרכה של המדריך ותחושת המסוגלות המקצועית של המודרך. כלומר, מודרכים שהעריכו שהמחויבות הארגונית של מדריכיהם היא מחויבות רגשית חזקה, גבוהה יותר, וסגנון ההדרכה שלהם הוא סגנון הדרכה של רגישות בין-אישית גבוהה, יגלו תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר.

## מאפיינים דמוגרפיים של המדגם

במחקר השתתפו 249 מודרכים בני 26-65 משפ"חים ברחבי הארץ. הגיל הממוצע של המודרכים היה 35.02 (עם סטיית תקן של 6.44), וההתפלגות המגדרית היא של 19.3% גברים ו-80.7% נשים.

87.9% מהנבדקים הם ילידי הארץ, 3.2% ילידי אמריקה הדרומית, 3.6% נולדו במזרח אירופה, 2.8% נולדו במערב אירופה או ארצות הברית, ו-0.4% בצפון אפריקה או המזרח התיכון. 0.4% לא מילאו מידע זה בשאלון.

מעמד מקצועי: 79.9% מהנבדקים הם מתמחים, 12.4% הם טרום מתמחים, ו-7.2% נמצאים במעמד "אחר". טווח שנות העבודה הוא 0.4-26 שנים, וממוצע שנות הוותק במקום העבודה הוא 4.43 שנים (עם סטיית תקן של 3.81 שנים).

היקף המשרה הממוצע עומד על 66.24% (עם סטיית תקן של 19.44, וטווח אחוזי המשרה הוא 25% עד 125%).

מגדר המדריך שממנו קיבלו המשתתפים הדרכה בשנה האחרונה: 16.5% מתוכם הם מודרכים גברים ו-83.5% הן מודרכות נשים.

## הליך

משתתפי המחקר מילאו שאלוני דיווח עצמי. הפנייה אל המודרכים נעשתה באמצעות העברת מייל למנהלי השפ"חים בכל הארץ בבקשה להעביר את הקישור למילוי השאלון למודרכים בשפ"ח, תוך ציון שהמחקר עוסק בתהליכי הדרכה בשפ"ח והשאלון הוא אנונימי. 261 משתתפים מילאו את כל השאלונים. 12 משתתפים הוצאו מהמדגם מכיוון שהיו חסרים פריטים בתשובותיהם. השאלון מולא באופן מקוון ואנונימי, וכלל אפיונים אישיים וסביבתיים בהתייחס להדרכה ולמדריך או המדריכה של המשתתף או המשתתפת. ההיבט האישי כלל שלושה מדדים: מגדר המדריך, סגנון ההדרכה של המדריך ("אטרקטיבי", "מכוונת למשימה" ו"רגישות בין-אישית", Friedlander & Ward, 1984). עוד נשאלו המשתתפים על תפיסת ההשתתפות של המודרך את המדריך בהכשרות מקצועיות (Perceived continuing professional development, CPD). בהיבט הסביבתי נשאל המשתתף על המחויבות הארגונית של המדריך.

## כלי המחקר

**שאלון פרטים אישיים** הנבדקים התבקשו לדווח על מספר פרטים אישיים, ובהם: גיל, מגדר, מעמד מקצועי, ותק במקצוע, היקף משרה.

**שאלון מערך ההדרכה** נבנה עבור המחקר הנוכחי ומתייחס למבנה ההדרכה מבחינת תדירות ואופן הבניית תהליך ההדרכה.



### לוח 1: סטטיסטיקה תיאורית ומתאם פירסון בין משתני המחקר (n=211)

5	4	3	2	1	
				-	מסוגלות מקצועית
			-	-0.05	מחויבות ארגונית מתמשכת
		-	-0.19**	0.10	מחויבות ארגונית רגשית
	-	0.04	-0.06	0.09	מחויבות ארגונית נורמטיבית
-	-0.01	-0.05	0.05	0.23**	סגנון הדרכה רגישות בין-אישית ואטרקטיביות
0.44***	-0.03	0.09	-0.21**	0.14*	סגנון הדרכה מכון משימה

Note: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של משתני מערך ההדרכה (n=249)

(n=249)		המשתנה
סטיות תקן	ממוצע	
1.31	2.45	נגישות מחוץ לשעות העבודה
1.34	3.18	מידת השיתוף של המדריך במחשבותיו ותחושותיו כלפי המודרך
1.14	5.33	נוכחות המודרך בשיחות ייעוץ שהמדריך עורך
1.19	2.84	תחושת המודרך שהמדריך מבין ומרגיש אותו
1.24	2.71	כמות החיזוקים החיוביים מצד המדריך
1.28	3.13	החשיפה העצמית של המדריך בהדרכה
1.23	2.35	הדרכה בשעות קבועות

#### ממצאים

ההדרכה מתקיימת ב-81.1% בתדירות של פעם בשבוע, ב-11.2% בתדירות של פעם בשבועיים, ב-3.2% בתדירות של פעמיים בשבוע וב-3.2% בתדירות ההדרכה שאינה קבועה, אלא משתנה. משך ההדרכה הוא בדרך כלל שעה (63.1%). מרבית המודרכים (96%) מדווחים על מקום קבוע שבו מתקיימת ההדרכה. ב-78.7% מהמקרים ההדרכה מתקיימת ללא הפרעות חיצוניות, ולמדריך יש מקום קבוע (86.3%).

ניתן לומר אפוא שהמידה שבה מודרכים נוכחים או צופים בעבודה הייעוצית של המדריך באופן ישיר היא נמוכה או שכמעט אינה מתקיימת (אינה חלק מהרגלי העבודה). נמצא שככל שהמודרכים העריכו את סגנון ההדרכה של מדריכיהם כבעלי רגישות בין-אישית גבוהה יותר, כך תחושת המסוגלות המקצועית שלהם הייתה גבוהה יותר ממודרכים שהעריכו את סגנון ההדרכה של המדריכים שלהם כסגנון מכון מטר. לוח מספר 2 מציג את תפיסת המודרך את המדריך מבחינת משתני מערך ההדרכה.

41.8% מהמודרכים העריכו שהמדריכים שלהם משתתפים בקורסים או לימודי המשך, 26.5% העריכו שהמדריכים לא משתתפים בקורסים או לימודי המשך, ו-31.7% ציינו שאין

המשתתפים נשאלו גם בדבר הערכתם את ההשתתפות בהכשרות המקצועיות של המדריך שלהם.

סגנון ההדרכה של המדריך נמדד על ידי שאלון SSI (Supervisory Styles Inventory) אשר פותח על ידי Friedlander & Ward (1984). השאלון מעריך את תפיסתו של המודרך לגבי סגנון ההדרכה על פי שלושה תתי-סולמות: AT - משיכה, אטרקטיביות (ציון גבוה משקף מדריך קולגיאלי חם); IS - רגישות ליחסים בין-אישיים (ציון גבוה משקף התמקדות ביחסי הדרכה); TO - מכון מטר (גישה שיטתית המתמקדת בתוכן). מהימנות השאלון במחקר הנוכחי היא אלפא קרונברך של 0.92.

שאלון מסוגלות עצמית כללית (Self-efficacy) (NGSE) השאלון פותח ע"י Chen & Gully (1997), ועבר עיבוד מחדש ע"י Chen, Gully, & Eden (2001) על מנת לשפר את תקפותו ומהימנותו. השאלון תרגם לעברית על ידי גרנט-פלומין (1998). מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הנה אלפא קרונברך 0.90.

שאלון למדידת מחויבות ארגונית השאלון מורכב מ-34 פריטים שמהווים יחד את שלושת הממדים המרכיבים את מדד המחויבות הארגונית. מחויבות ארגונית מתמשכת לפי שאלון של Meyer & Allen (1984) נמדד על ידי 8 פריטים. מחויבות ארגונית רגשית לפי שאלון של Porter et al. (1974) נמדד על ידי 9 פריטים. מחויבות ארגונית נורמטיבית לפי שאלון של Porter, Steers, Mowday & Boulian (1974) נמדד על פי 17 פריטים. מהימנות השאלונים הנה אלפא קרונברך בין 0.74 ל-0.93.

## נמצא שהמחויבות הארגונית הרגשית היא גורם תיווך משמעותי לתחושה הטובה של העובד בארגון

#### ניתוחים סטטיסטיים

דפוס הקשרים בין משתני המחקר העיקריים - מסוגלות מקצועית, תחושת מחויבות ארגונית (מתמשכת, רגשית, נורמטיבית) וסגנונות הדרכה (סגנון הדרכה של רגישות בין-אישית, אטרקטיביות וסגנון הדרכה מכון מטר) - נבדקו בעזרת מתאם פירסון (ראו לוח 1). השערת המיתון נבחנה באמצעות ניתוח רגרסיה היררכית.



באפשרותם להעריך.

מתוך אלה שצינו שהמדריך משתתף בלמידה, בין 4%-1 בלבד ציינו שהתכנים מובאים להדרכה. בין הנושאים שצינו שמובאים להדרכה היו בהתאם לדרישות ההתמחות החדשות נושאים כגון קשב, אובדנות, הורות, מושגים מוויניקוט וכד'.

נמצא שמדריך שמעריך שהמדריך שלו משתתף יותר בהכשרות מקצועיות דיווח על תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר ממדריכים שלא העריכו שהמדריך שלהם משתתף בהכשרות מקצועיות אחרים.

נמצא גם שמדריכים שהעריכו שהמחויבות הארגונית של מדריכיהם היא מחויבות רגשית חזקה או גבוהה דיווחו על תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר ממדריכים אחרים.

תוצאת המחקר המרכזית היא כי מחויבות ארגונית רגשית ממתנת את הקשר בין סגנון ההדרכה של המדריך לתחושת המסוגלות המקצועית של המדריך. כלומר, מדריכים שהעריכו שהמחויבות הארגונית של מדריכיהם היא מחויבות רגשית חזקה או גבוהה וסגנון ההדרכה שלהם הוא סגנון הדרכה של רגישות בין-אישית גבוהה, דיווחו על תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר ממדריכים אחרים.

## דיון

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את הקשר בין תפיסת המדריך את המאפיינים האישיים והסביבתיים של הפסיכולוג-המדריך בפסיכולוגיה חינוכית לתחושת המסוגלות המקצועית של המדריך. במחקר זה הצענו משתנה סביבתי-ארגוני שכמעט שלא זכה למחקר בהתייחס לקשר שלו במערך ההדרכה בכלל, ובפסיכולוגיה החינוכית בפרט. המשתנה הסביבתי שבחרנו מתייחס למחויבות הארגונית של המדריך לארגון כפי שהיא נתפסת על ידי המדריך.

הממצאים לגבי ההדרכה בשפ"חים מלמדים כי תפיסת המדריך את המאפיינים האישיים, קרי סגנון הדרכה של רגישות בין-אישית, השתתפות המדריך בהכשרות מקצועיות והמאפיינים הסביבתיים של תפיסת המדריך את המחויבות הארגונית הרגשית של המדריך שלו כחזקה, נקשרים לתחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר של המדריך.

### סגנון הדרכה - "רגישות בין-אישית"

במחקר שלנו נמצא שככל שהמדריך העריך את סגנון ההדרכה של המדריך כסגנון ההדרכה של רגישות בין-אישית ואטרקטיביות גבוהה יותר, כך תחושת המסוגלות מקצועית שלו הייתה גבוהה יותר. ממצא זה תואם ממצאים קודמים שמדגישים את הקשר בין תפיסת סגנון ההדרכה של המדריך כבעל רגישות בין-אישית

וכאטרקטיבי כמשמעותיים להתפתחות המקצועית של המדריך וליצירת מעגל תמיכה שמגדל ומצמיח את תחושת הביטחון המקצועי של המדריך או מתמחה (Goodyear & Bernard, 1998; Steward, Breland & Neil, 2001; Stoltenberg, 2001; McNeill & Delworth, 1998). במחקרים רבים עד כה נמצא שקיים קשר בין סגנון ההדרכה של המדריך והמסוגלות המקצועית הנתפסת של המדריך (Holmes & Stoltenberg, 2001; Steward et al., 1990). במחקרים אלו נמצא שסגנון ההדרכה האטרקטיבי הוא בעל השפעה המרכזית על תפיסת ההערכה העצמית של המדריך, ושמדריכים צעירים בעיקר, שמתייחסים למדריכים כאל אטרקטיביים, נוטים לייחס את ההערכות העצמיות שלהם מתוך כבוד לסמכות הנתפסת של המדריך, לזכות ולכשירות, וכתוצאה מכך הם נוטים גם להמעיט בערך העצמי שלהם. לעומתם, מדריכים שאינם תופסים את מדריכיהם כאטרקטיביים נוטים לנפח את תחושת ההערכה העצמית שלהם, וההסבר שניתן לכך הוא שזוהי תגובה לכך שהמדריך שלהם הוא אינו מי שהם ציפו או היו צריכים, וכתוצאה מכך הם נוטים לייחס לעצמם הערכה עצמית גבוהה יותר. כלומר, המחקר שלנו מצביע על כך שהדגש במערך ההדרכה הוא על הקשר ועל היחסים בין המדריך והמדריך כגורמים משמעותיים ביצירת תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר. אולם כאשר המסוגלות המקצועית הנתפסת היא אף גבוהה יותר, כפי שיתואר בהמשך, ולתוך מארג הקשר ההדרכתי נכנס גם עולם של ידע ומיומנות כתוצאה מתהליכי ההתפתחות המקצועיים של המדריך עצמו, שנרכשים מתוך המשך למידה והכשרה מקצועיים, אזי יש לכך השלכה חזקה יותר על תחושת המסוגלות המקצועית של המדריך.

### השתתפות בהכשרות מקצועיות

מה שנמצא במחקר הנוכחי הינו בהתאמה למחקרים קודמים בנושא מערך ההדרכה, הסטיג שבו מתקיימת ההדרכה, והקשר בין מערך ההדרכה לתחושת המסוגלות המקצועית של המדריך (Fowler & Harrison, 2001; Fowler, 2013). כלומר, המידה שבה מדריכים נוכחים או צופים בעבודה הייעוצית של המדריך באופן ישיר, היא נמוכה או שכמעט אינה מתקיימת (אינה חלק מהרגלי העבודה). ואף יותר מכך, המדריכים אינם תופסים את המדריכים שלהם כממשיכים בלמידה שמקרינה על התפתחותם המקצועית כמדריכים, גם אם הם מעריכים שהמדריכים ממשיכים בלמידה והתפתחות מקצועית. מחקר זה מצביע על כך כי ללמידה המתמשכת של המדריך יש השפעה ישירה ועקיפה על המסוגלות המקצועית הנתפסת של המדריך. ולכן, יש לממצא זה השלכות לעולם הארגוני של שפ"ח והשפ"ח שמצריך יצירת מבנים ארגוניים ללמידה מתמשכת



המקצועית מתפתחת בתוך קשר ו**הקשר**. עבודת הפסיכולוג מטבעה היא עבודה המורכבת מניתוח ופתרון של משימות ובעיות שהן מופשטות, בלתי מוגדרות וחסרות פתרונות קבועים. לפיכך, פסיכולוג אינו יכול לפעול על פי "ספר הדרכה", אלא עליו לפעול בהתאם להקשר ולמערכות יחסים, וחלקים אלה זוכים להתפתחות בהקשר של קשר הדרכה.

#### מחויבות רגשית לארגון - משתנה סביבתי בהקשר של הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית

הקשר הכללי המצופה בין מחויבות ארגונית רגשית כממתנת את הקשר בין סגנון ההדרכה של המדריך לתחושת המסוגלות המקצועית של המודרך אושש. כלומר, מודרכים שהעריכו שהמחויבות הארגונית של מדריכיהם היא מחויבות רגשית חזקה או גבוהה ביחס להערכתם של מדריכים אחרים, וסגנון ההדרכה שלהם הוא סגנון הדרכה של רגישות בין-אישית גבוהה יותר, דיווחו על תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר. ממצא זה מהווה חידוש ביחס למחקרים קודמים בנושא שהצביעו על הקשר הממתן בין הסביבה הארגונית לתחושת שביעות הרצון של העובדים בה, כאשר ההיבטים שנבדקו הם בעיקר בהתייחס לסגנון ההדרכה או למאפיינים אישיותיים של המדריך (Zhang & Bednall, 2016; Camps, Stouten & Euwema, 2016). הספרות המחקרית מבחינה בין מחויבות ארגונית רגשית לשביעות רצון בעבודה. בעוד שמחויבות רגשית מדגישה את הקשר עם הארגון, שביעות רצון בעבודה מדגישה את סביבת העבודה הספציפית שבה העובדים מבצעים את תפקידם (Saha & Kumar, 2015). כלומר, המחקר הנוכחי מצביע על הקשר עם הארגון מעבר לסביבת העבודה הספציפית ולקשר האישי שיש עם מדריך זה או אחר. המחקר הנוכחי מצביע על כך שהמחויבות הארגונית הרגשית מייצגת את הקשר הרגשי הרחב יותר כלפי הארגון - שפ"ח או שפ"י - והיא מהווה גורם הממתן את הקשר בין מאפיינים אישיים וסגנון הדרכה של המדריך לבין תחושת המסוגלות המקצועית של המודרך.

עריכת מחקר זה היא צעד ראשוני וחלוצי ממספר היבטים. ראשית, זוהי הפעם הראשונה שבה נבדק הקשר בין הפרט והארגון בהקשר של עבודת הפסיכולוגים החינוכיים והשפ"ח, הן במחקרים ברחבי העולם והן בשדה המחקר בארץ. קשר המיוצג באופן שבו תופס הפרט - קרי, המודרך בפסיכולוגיה חינוכית - את המחויבות הארגונית של המודרך כמייצגת את תפיסת הארגון וכיצד מחויבות זו מהווה גורם הממתן את הקשר בין גורמים אישיים של המדריך וסגנון ההדרכה של המדריך לבין תחושת המסוגלות המקצועית של המודרך. ללא ספק, יש בכך אמירה בעניין החשיבות שקיימת בקידום הסביבה והתרבות הארגונית

של המדריכים יחד עם פיתוח היכולת והמיומנות של המדריך להנגיש ולעבד ידע ומיומנויות אלה לתוך מערך ההדרכה.

## למידה המתמשכת של המדריך יש השפעה ישירה ועקיפה על המסוגלות המקצועית הנתפסת של המודרך

#### מסוגלות מקצועית של המודרך

במחקר הנוכחי נמצא שיש קשר בין תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר של המודרך הן למאפיינים אישיים (סגנון הדרכה והשתתפות בהכשרות מקצועיות) והן למאפיינים סביבתיים (מחויבות ארגונית רגשית) של המדריך. ממצאים אלו תואמים ממצאים קודמים בתחום המסוגלות המקצועית המתוארים בספרות המחקרית כמעבר ל"תרבות של מסוגלות" שמתייחסת לנושא המסוגלות לא רק בהקשר של רשימת כישורים הדרושים מהמודרך או המתמחה בפסיכולוגיה כדי להיחשב ראוי או מוסמך לפסיכולוגיה, אלא כמצב שאינו סטטי ותלוי הקשר ושינויים התפתחותיים ומצביים (Kuittinen, Meriläinen & Rätty, 2014). נראה כי קיים קונצנזוס כי המסוגלות המקצועית מורכבת מידיע, מיומנויות, עמדות, ערכים והערכה, הדרושים כדי להוציא לפועל את היכולות במציאות (Barnett, 2007). לכן, אין זה מספיק להיות מודרך או מתמחה בעל ידע תיאורטי או מיומנויות מעשיות כדי לאפיין מישהו כבעל מסוגלות מקצועית.

עיקר המחקר בנושא מסוגלות מקצועית בספרות המקצועית בשדה הפסיכולוגיה בכלל ובתחום הפסיכולוגיה החינוכית בפרט נוגע לתחומי הליבה של הפסיכולוגיה היישומית - דיאגנוסטיקה ופסיכותרפיה - כדי להיות פסיכולוג "קומפלטנט", מסוגל, כשיר, ואז אנחנו פוגשים רשימות של כישורים בתחומים אלה (Kaufman et al., 2010). במחקר הנוכחי הצענו לראות את המסוגלות המקצועית של הפסיכולוג כתלויה **הקשר** של הסביבה הארגונית שבו הוא נתון מבחינת הערכתו את סגנון ההדרכה של המדריך שלו ואת התרבות הארגונית של השפ"ח כתומכת ומייצרת מחויבות ארגונית מעבר לרשימה של המיומנויות והכישורים הנדרשים מהמודרך המרכיבים את מסוגלותו המקצועית.

וכפי שהמחקר שלנו מצא ובהתאם גם למחקרים קודמים בנושא (Kuittinen et al., 2014), חשוב להתייחס למאפייני המסוגלות המקצועית בהקשר מצבי-סביבתי, שכן המסוגלות



השתתפות. ומבין המדריכים שכן משתתפים בהדרכות, אזי נראה שיש תרומה רבה להתפתחותם האישית אבל לא ברור עד כמה הידע והמיומנויות שנרכשו מתווכות ומועברות במהלך מפגשי ההדרכה למודרכים. אולם כפי שנמצא במחקר, ככל שהמודרך מעריך שהמדריך שלו נוטל חלק בלמידה מתמשכת, כלומר, נשאר מעודכן בידע מחקרי ופרקטי, אזי תחושת המסוגלות המקצועית שלו היא גבוהה יותר.

לבסוף, שילוב של כל ממצאי המחקר מעלים את הצורך בחיזוק מחויבות ארגונית רגשית לארגון של המדריכים. נראה כי עולה צורך מובהק ליצירת מבנים ברורים ואף מחייבים להכשרות המשך למדריכים, ולתיווך ולהנגשת הידע שנרכש בהכשרות הללו למודרכים. המסקנה העולה מתוך הממצאים מצביעה על כך שלסביבה הארגונית יש אחריות על יצירת "תרבות ארגונית של מסוגלות" הרואה את הסביבה והקשר מעבר למסוגלות ולכישורים של היחיד חבר הארגון (השפ"ח).

#### מגבלות המחקר ומחקרים עתידיים

בהערכת המחקר הנוכחי יש להתייחס למספר מגבלות. ראשית, אף על פי שהמדגם כלל אוכלוסייה מגוונת של הפסיכולוגים המתמחים והמודרכים מכל רחבי הארץ, הרי שיש להביא בחשבון את הנושא של דיווח עצמי במילוי שאלונים.

שאלוני המחקר מולאו באופן מקוון, והובהר כי המילוי הוא אנונימי ואין צורך להזדהות. יש לציין כי ההיענות הייתה גדולה בהתאמה לדיווחי מחקרים לשאלונים הממולאים באופן מקוון (בן ברוך והרפז, 2008).

נראה מהתגובות כי ברבים מהמודרכים הנושא נגע, והמוטיבציה לשיתוף פעולה ולתרומה מחקרית ופרקטית הייתה גבוהה. בכל זאת, אין לשלול הטיה מתוך רצייה חברתית, או בשל רגישות הנושא. לא ברור גם החלק התרבותי, ובהינתן שבשפ"ח יש אוכלוסייה מתרבויות שונות, ייתכן שהמדגם המתקבל אינו מייצג את כלל האוכלוסיות כי אם רק את אלה שבחרו לענות ולהשתתף.

לכן, במחקר עתידי חשוב להרחיב את המחקר והמדגם לאוכלוסיות מתרבויות ורקע שונה (יהודי, מוסלמי, דרוזי), לדאוג לייצוג וניטור של כל האוכלוסיות, וכן להתייחס לגורמים נוספים שעשויים להשפיע על הסביבה הארגונית, כגון גודל השפ"ח, הבדלים בסוגי יישובים (עיר, מועצה מקומית, מועצות אזוריות וכד'). כמו כן, במחקר הנוכחי לא התאפשר ניתוח מעמיק של הבדלים מגדריים מכיוון שאוכלוסיית המדגם לא ייצגה מדגם מספק לבחינת הבדלים אלה.

על אף שיש להיזהר בהסקת מסקנות סיבתיות בהיות המחקר הנוכחי מחקר מתאמי, ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים ומרחיבים את גוף הידע הקיים בנושא, ונדרשים מחקרי אורך כדי

של השפ"ח. שנית, מעט נחקר ונכתב על נושא המחויבות הארגונית בכלל ובפרט מחויבות המדריך בפסיכולוגיה מנקודת המבט הייחודית של המודרך בפסיכולוגיה חינוכית (Kaufman et al., 2010).

## יכולתו של ארגון ליצור מחויבות גבוהה אצל עובדיו תספק מצע שיאפשר לעובדים להתמיד במקום עבודתם הנוכחי וגם לענות על הצרכים והמטרות של הארגון

כמו כן נמצא שמחויבות לארגון היא מחויבות רב ממדית ובעלת יכולת השינוי הגבוהה ביותר, והיא גם המחויבות בעלת ההשפעה החזקה ביותר על רצונו של העובד להישאר בארגון (Randall & O'Driscoll, 1997). לפיכך, יכולתו של ארגון ליצור מחויבות גבוהה אצל עובדיו תספק מצע שיאפשר לעובדים להתמיד במקום עבודתם הנוכחי וגם לענות על הצרכים והמטרות של הארגון (Cohen, 1999). המשמעות היא כי הארגון עצמו הוא שאחראי על טיפוח וקידום סביבה החושבת ומקדמת את המחויבות הארגונית של עובדיה הן הבכירים (מדריכים) והן המתחילים (מודרכים), בדגש על מחויבות ארגונית רגשית. המרכיב הרגשי קשור לתחושת השייכות וההזדהות של המדריך עם הארגון, וההשלכה של תחושה זו היא שכאשר המודרך מעריך שהמדריך שלו מרגיש שייך לארגון ועושה את עבודתו מתוך זיקה ארגונית רגשית למקום יחד עם סגנון הדרכה שממוקד ביחסים ובתהליך ההדרכה, אזי מסוגלותו המקצועית של המודרך היא גבוהה יותר.

**לסיכום**, ממצאי המחקר העלו מסקנות מעניינות: ראשית, הקשר בין מסוגלות מקצועית של המודרך וסגנון הדרכה של המדריך שמושגת על רגישות בין-אישית. לכאורה, היינו מצפים שמעצם טיב העבודה הנושא של יחסים יהיה במוקד העבודה של מדריכים, אך למרות זאת נראה שמדריכים רבים עדיין ממקדים את ההדרכה בנושאי תוכן, ובעיקר תוכן שמובא על ידי המודרך. שנית, חשיבות נושא ההשתתפות בהכשרה מקצועית מתמשכת של המדריכים. עבודה רבה מושקעת בפיתוח ותכנון של הכשרות מקצועיות שתהיינה מותאמות לשלבי ההתפתחות המקצועית של הפסיכולוגים. לא ברורה מידת ההשתתפות של המדריכים בהכשרות אלה, בעיקר כשלא חלה "חובת"



המקצועית. אולם מחקר זה מוכיח את חשיבות הארגון ברמת השפ"ח. הממצאים מעלים את הצורך בשינוי הגישה של השפ"ח ושפ"י כארגון לומד הנמצא בשינוי תפיסתי, ארגוני ופרקטי המסתכל לא רק על פיתוח המסוגלות של היחיד אלא על מסוגלות הארגון, מעבר ממסוגלות אישית למסוגלות ארגונית. כמו כן, בדומה למחקרים קודמים בנושא המצביעים על הצורך להשקיע בבחירה של מדריכים הן בתהליך המיון בכניסה לתהליך והן בליווי תהליך ההסמכה וההתפתחות המקצועית של מדריכים (Zhang & Bednall, 2016; Camps et al., 2016) ועל התפקיד של הארגון במעורבות בתהליך זה. המחקר הנוכחי מציע גם תקווה כי לשינויים ארגוניים יכולה להיות השפעה מהותית על המחויבות הארגונית של העובד. ולכן, חשוב לקדם את נושא המחויבות הארגונית בדגש על מחויבות ארגונית רגשית. יש צורך במינוף ושיווק המסוגלות של הארגון - שפ"ח, שפ"י - והנחלת גורם זה כגורם משמעותי בפסיכולוגיה החינוכית, ככוח משיכה עבור פסיכולוגים צעירים בראשית דרכם, כדרך לחיזוק הפסיכולוגיה הציבורית, ולראות את השפ"ח והמדריכים כמקום המקדם ומפתח מתוך אחריות ומחויבות את המסוגלות המקצועית של היחיד.

לראות האם יש קשר סיבתי בין הדברים. ולבסוף, בהיות מחקר זה מחקר חלוצי שמפנה זרקור לסביבה ולארגון ולמחויבות כלפי הארגון כמתקשרים לנושא המסוגלות המקצועית, מחקרים עתידיים נדרשים להרחיב את ההבנה של מושג המחויבות הארגונית בדגש על המרחב של הפסיכולוגיה החינוכית ולבחון את הקשר בין המושגים האלה, תוך בחינה מלאה של התרבות הארגונית על כל היבטיה והכללת הקול של המדריכים עצמם, ולבחון כיצד הם עצמם תופסים את המחויבות הארגונית הרגשית שלהם. על אף מגבלות אלו, למחקר הנוכחי השלכות משמעותיות. ראשית, לגבי מידת ההכשרה וההתמקצעות שיש להשקיע בבחירה ובפיתוח המקצועי של המדריכים. ממצאי מחקר זה נראים משמעותיים מבחינת הארגון המקצועי, שפ"י. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על נושא ההקשר הסביבתי כגורם משמעותי בפיתוח המסוגלות המקצועית של מודרכים בפסיכולוגיה חינוכית. ההנחה הרווחת לעיתים היום היא שהשינויים החברתיים, התרבותיים והטכנולוגיים גרמו לירידה בכוח השפעתו של הארגון על היחיד ועל חיזוק הערך האינדיבידואליסטי כגורם בעל השלכות על ההתפתחות

## מקורות

1. בן-ברוך, ד' והרפז, י' (2008). לדוג נתונים ברשת. סטאטוס הירחון לחשיבה ניהולית, 46-44, 078.
2. גרנט-פלומין, ר' (1998). מחוללות עצמית לחוללות האמצעים: השפעת חיזוק החוללות העצמית הכילית של עובדים על ציפיותיהם, הנעתם וביצועיהם. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", הפקולטה לניהול בית ספר למנהל עסקים, אוניברסיטת תל-אביב.
3. ליותן, א' (2006). חשיבותם של ערכים בקביעת מחויבות ארגונית של חברי קיבוץ לחיים בקיבוציהם. סוגיות חברתיות בישראל (1), 151-128.
4. שינר-גינזבורג, ת' (1994). קשר בין סגנון הדרכה של מדריך לבין פתיחות מודרך. עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך למדעי החברה. בית ספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה.
5. שפינ"ט (2005). מיהו הפסיכולוגי שיכול להיות מדריך טוב בפסיכולוגיה חינוכית? פורום הדרכה של אגף פסיכולוגיה. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/psychology/Peilut/PsySheyecholLehiotMadrich.htm>
6. APA (American Psychological Association) (2010). American Psychological Association ethical principles of psychologists and code of conduct. Retrieved from <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>.
7. Apple, M.W. (2000). Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. (2nd ed.). New York: Routledge.
8. Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. Higher Education Research and Development, 23(3), 247-260.
9. Barnett, J.E. (2007). In search of the effective supervisor [Focus on Ethics: Commentaries on the ethical and effective practice of clinical supervision]. Professional Psychology: Research and Practice, 35(3), 268-272. doi: 10.1037/0735-7028.38.3.268.
10. Beckett, D. & Hager, P. (2002). Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity. London: Routledge.
11. Bernard, J.M. & Goodyear, R.K. (2009). Fundamentals of clinical supervision (4th edition). Boston: Merrill.
12. Boud, D. & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. Studies in Higher Education. 23(2), 191-206.
13. Brown, M. (2002). Best practices in professional development. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology IV (pp.183-194). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
14. Camps, J., Stouten, J. & Euwema, M. (2016). The relation between supervisors' Big Five personality traits and employees' experiences of abusive supervision. Frontiers in Psychology, 7, 1-11, 10.3389/fpsyg.2016.00112. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.yvc.ac.il/docview/1860271404?accountid=27657>

15. Chang, J. (June 2013). A Contextual-Functional Meta-Framework for Counselling Supervision. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(2), pp.71-87.
16. Chen, G. & Gully, S.M. (1997). Specific self-efficacy, general self-efficacy, and self-esteem. Are they distinguishable constructs? Paper presented at the 57th annual meeting of the Academy of Management, Boston, MA.
17. Chen, G., Gully, S. & Eden, D. (2001) Validation of a new General Self Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83.
18. Cohen, A. (1999). Relationships among Five Forms of commitment: An empirical assessment. *Journal of Organizational Behavior*, 20 (3), 285-308.
19. Eisenberger, R., Karagonlar, G., Stinglhamber, F., Neves, P, Becker, T.E. & Gonzalez-Morales, M.G. (2010). Leader-member exchange and affective organizational commitment: The contribution of supervisor's organizational embodiment. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1085-1103. DOI: 10.1037/a0020858.
20. Epstein, R.M. & Hundert, E.M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287, 226-235.
21. Falender, C.A. & Shafranske, E.P. (2004). *Casebook for clinical supervision: A competency-based approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
22. Falender, C.A. & Shafranske, E.P. (2007). Competence in competency-based supervision practice: Construct and application. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 232-240.
23. Fowler, J. (2013). Clinical supervision: From staff nurse to nurse consultant. Part 2: Clarity of terms. *British Journal of Nursing* (Mark Allen Publishing), 22(14), 848.
24. Fowler, E. & Harrison, P.L. (2001). Continuing professional development needs and activities of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 38(1), 75-88.
25. Friedlander, M.L. & Ward, L.G. (1984). Development and validation of the Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 541-557.
26. Fu, F.Q., Bolander, W. & Jones, E. (2009). Managing the drivers of organizational commitment and salesperson effort: An application of Meyer and Allen's Three-Component Model. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 17 (4) (Fall), 335-350.
27. Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Toronto: Ontario Principals' Council.
28. Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses*. London and New York: Routledge.
29. Giddens A. (2002). *Runaway World: How Globalization is Reshaping our Lives*. Profile Books: London, UK.
30. Goodyear, R.K. & Bernard, J.M. (1998). Clinical supervision: Lessons from the literature. *Counselor Education and Supervision*, 38(1), 6-22.
31. Hanchon, T.A. & Fernald, L.N. (2013). The provision of counseling services among school psychologists: An exploration of training, current practices, and perceptions. *Psychology in the Schools*, 50, 651-671. doi:10.1002/pits.21700.
32. Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers' College Press.
33. Hebert, G.W. & Patterson, C. (2010). Collaborative supervision of internship experiences. in J. Kaufman, T.L. Hughes & C.A. Riccio (Eds.) (2010), *Handbook of Education, Training, and Supervision of School Psychologists in School and Community, Volume II: Bridging the training and practice gap: Building collaborative university/field practices*. 1st Edition. New York: Routledge.
34. Hoge, M.A., Tondora, J. & Marrelli, A.F. (2005). The fundamentals of special section: Competence in competency-based supervision 239 workforce competency: Implications for behavioral health. *Administration and Policy in Mental Health*, 32, 5, 509-531.
35. Holmes, D.A. & Stoltenberg, C.D. (1990). Supervision: A comparison of trainees' and supervisors' perceptions of development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318959).
36. Kaslow, N.J., Borden, K.A., Collins, F.L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P.D., et al. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 699-712.
37. Kaufman, J., Hughes, T.L., Riccio, C.A. (Eds.) (2010). *Handbook of Education, Training, and Supervision of School Psychologists in School and Community, Volume II: Bridging the Training and Practice Gap: Building Collaborative University/Field Practices*. 1st Edition. New York: Routledge.
38. Kitchener, K.S. (2000). *Foundations of Ethical Practice, Research, and Teaching in Psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
39. Kuittinen, M. Meriläinen, M. & Rätty, H. (2014). Professional competences of young psychologists: The dimensions of self-rated competence domains and their variation in the early years of the psychologist's career. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 63-80.



40. Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378.
41. Meyer, J.P., Allen, N.J. & Gellatly, I.R. (1990). Affective and continuance commitment to the organization: Evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. *Journal of Applied Psychology*, 75, 710-720.
42. Meyer, J.P., Stanley, J.D., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. doi: 10.1006/jvbe.2001.1842.
43. NASP (National Association of School Psychologists) (2004). Position statement on supervision in school psychology. Bethesda, MD: The National Association of School Psychologists.
44. Norcross, J.C., Hedges, M. & Castle, P.H. (2002). Psychologists conducting psychotherapy in 2001: A study of the Division 29 membership. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, and Training*, 39, 97-102.
45. O'Donovan, A., Slattery, L., Kavanagh, D. & Dooley, R. (2008). Opinions of Australian Psychological Society College chairs about process and content in supervision training: Preliminary investigation in Queensland. *Australian Psychologist*, 43, 114-120.
46. Peake, T.H., Nussbaum, B.D. & Tindell, S.D. (2002). Clinical and counseling supervision references: Trends and needs. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(1), 114-125.
47. Porter, L., Steers, R., Mowday, R. & Boulian, P. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
48. Randall, D.M. & O'Driscoll, M.P. (1997). Affective versus calculative commitment: Human resource implications. *The Journal of Social Psychology*, 01, 137(5), 606-617.
49. Rhodes, C. (2000). "Doing" knowledge at work: Dialogue, monologue and power in organizational learning. In J. Garrick & C. Rhodes (Eds.), *Research and Knowledge at Work: Perspectives, Case-Studies and Innovative Strategies* (pp. 217-231). New York: Routledge.
50. Rodrigues, S. (Ed.). (2005). *International Perspectives on Teacher Professional Development: Changes Influenced by Politics, Pedagogy and Innovation*. New York: Nova Science.
51. Roth, A. & Pilling, S. (2008). A competence framework for the supervision of psychological therapies. Retrieved August 18, 2011: [http://www.ucl.ac.uk/clinical-psychology/CORE/supervision\\_framework.htm](http://www.ucl.ac.uk/clinical-psychology/CORE/supervision_framework.htm). [http://www.ucl.ac.uk/clinical-psychology/CORE/competence\\_frameworks.htm](http://www.ucl.ac.uk/clinical-psychology/CORE/competence_frameworks.htm)
52. Saha, S. & Kumar, S.P. (2015). Influence of trust and participation in decision making on employee attitudes in Indian public sector undertakings. *Research Article*. <https://doi.org/10.1177/2158244017733030>
53. Stevenson, J. (1997). Legitimate learning. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 5(2), 77-96.
54. Strein, W. (August 1982). Applying the Supervisory Pool Concept to Supervision in School Psychology. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. Washington.
55. Steward, R.J., Breland, A. & Neil, D.M. (2001). Novice supervisees' self-evaluations and their perceptions of supervisor style. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 131-141.
56. Stoltenberg, C.D., McNeill, B. & Delworth, U. (1998). *IDM Supervision: An Integrated Developmental Model for Supervising Counselors and Therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
57. Sturegs, J., Conway, N., Guest, D. & Liefoghe, A. (2005). Managing the career deal: The psychological contract as a framework for understanding career management, organizational commitment and work behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 821-838. Published online in Wiley InterScience ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)). DOI: 10.1002/job.341.
58. Taylor, K., Marienau, C. & Fiddler, M. (2000). *Developing adult learners: Strategies for teachers and trainers*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
59. Turpin, G. & Wheeler, S. (2011). IAPT supervision guidance. Retrieved 8/18/2011: <http://www.iapt.nhs.uk/silo/files/iapt-supervision-guidance-revised-march-2011.pdf>.
60. Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739. DOI: 10.3102/0034654308330970.
61. Zhang, Y. & Bednall, T., (2016). Antecedents of abusive supervision: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, 139(3), 455-471.