

”אני בן אדם אחד, אני לא יכולה להתחלק להכול...”

אירועי קושי ומשבר בעבודת יועצות חינוכיות ודרכי התמודדות עמם: נקודת מבט נרטיבית

שרה רוזנאו ואיציק גילת

תקציר

יועצות חינוכיות נדרשות למלא תפקידים רבים בתחומי פעילות מגוונים ובכך הן נחשפות למגוון לחצים במהלך היוםיומי של עבודתן. עד כה רוב המחקרים בתחום התמקדו בבדיקת הלחצים שנבחנו בדרך כלל בגישה כמותית. מאמר זה בחן חוויות מקצועיות שתפסו אותן היועצות כמעוררות קושי, דרכי ההתמודדות עם הקושי והתובנות שעלו מהן, כפי שניכרו בסיפורים שנחרתו בזיכרוןן של היועצות. שישים ושש יועצות חינוכיות מילאו שאלון נרטיבי שבו התבקשו להגיב על שלושה היבטים: מהות הקושי, דרכי התמודדות עמו והתובנות שלמדו על עצמן ועל הייעוץ לאחר ההתנסות. הנתונים עובדו באמצעות ניתוח תוכן שהעלה קטגוריות בכל אחד מההיבטים. ניתוח כמותי של קטגוריות אלה תיאר את שכיחותן היחסית. הממצאים פרסו קשת רחבה של חוויות קושי ומצבי משבר. ניתוח התוכן העלה כמה מקורות קושי שאפשר למפות אותם בשלושה מעגלים קונצנטריים: מעגל תוך-אישי (לדוגמה תחושת החמצה של יעד מקצועי), מעגל בין-אישי (לדוגמה אי מתן גיבוי של המנהלת) ומעגל מערכתי (לדוגמה עומס יתר). הממצא העיקרי בדרכי ההתמודדות התבטא בהיעדר הימנעות, כלומר כמעט בכל הפעמים דיווחו יועצות על אמצעים אקטיביים שנקטו כדי להתמודד עם מקור הקושי. עוד נמצא כי ההתנסויות במצבי משבר הצמיחו תובנות מגוונות, הנוגעות הן לתפקודה האישי של היועצת, כגון חיזוק תחושת המסוגלות והן לתפיסה של הייעוץ החינוכי כמקצוע, כגון גבולות התפקיד ומימושו באופן מיטבי.

מתוך המחקר עלה שאירועים מעוררי קושי יכולים לספק מקור לצמיחה ולהתעצמות אישית ומקצועית בכך שהם תורמים להרחבת המאגר של דרכי התמודדות ומעלים תובנות אישיות ומקצועיות. תובנות אלה יכולות לשמש מקור למידה לא רק במחקר אלא גם בפרקטיקה היום-יומית.

מילות מפתח: ייעוץ חינוכי; מצבי משבר; דרכי התמודדות; מחקר נרטיבי.

רקע תאורטי

פרופסיית הייעוץ החינוכי

הייעוץ החינוכי הוא חלק מן המערך המסייע הפועל בתוך בית הספר. הוא אמון על תהליכים התפתחותיים של הפרט ושל הארגון כדי להביא לידי תפקוד מיטבי ולמיצוי מרבי של הכוחות הטמונים בהם (מדינת ישראל, 2017). בכל השנים מאז הולדתו בראשית המאה העשרים, עבר הייעוץ החינוכי בארץ ובעולם תהליכי חיפוש אחר זהות מקצועית ברורה ומוגדרת ותהליכי התמקצעות לקביעת מעמדו כפרופסיה רלוונטית. הזהות המקצועית-הייעוצית שלו דינמית ונמצאת בתהליך מתמיד של הבנייה והתפתחות בתיאום עם השינויים הרבים המתחוללים בסביבת עולם פוסט-מודרני של ערכים משתנים בתחומי המשפחה, החברה והתרבות.

הייעוץ החינוכי התחיל את דרכו כתחום שהתמקד בהכוון מקצועי והתפתח במהלך השנים למקצוע רחב יריעה שמעוגן בתפיסה כוללת של תפקידי בית הספר במערכת החינוך ובחברה (Dahir, 2009). על פי החזון ה"חדש" של אגודת היועצים האמריקאית (Bowers, & Hatch, 2005) מודל העבודה הייעוצית מציע ארבעה תחומי פעילות: ייעוץ (Counseling) שמבוסס על יחסים בין-אישיים מקצועיים בין יועץ לנועץ; היועצות (Consultation) שמבוסס על שיתוף בידע מקצועי עם גורמי מקצוע אחרים (פסיכולוגים, הורים, מורים, מנהל); תיאום (Coordination) המופעל בידי היועץ כדי לתאם בין שירותים בקהילה לצרכים מאותרים בקרב תלמידים, מורים והורים; ניהול תכניות התערבות (Managing Program) – הפעלה של תכניות התפתחותיות ומניעתיות באמצעות הכשרת צוותים חינוכיים ויישומן בקרב התלמידים, בליווי מערך בקרה והערכה (מדינת ישראל, 2017). על היועצות להפגין מנהיגות, לנהוג בגישה פרו-אקטיבית, לקדם הישגים לימודיים, להביא לידי צדק חברתי ולפעול למען שינוי נורמות ומבנים חברתיים שיקדמו מיטביות לכלל סביבת בית הספר (Butler & Constantine, 2005; Galassi & Akos, 2004). כיום יועצות חינוכיות נדרשות למלא תפקידים רבים בתחומי פעילות מגוונים: עבודה עם תלמידים, מורים, הורים, הדרכה במעברים, סיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים, הפעלת תכניות התערבות וייעוץ למערכת (ארהרד, 2014; ארהרד וקלינגמן, 2004; טטר, 1997; יוסיפון, 1998; שמחה פרלברג וארהרד, 2007; 2003; Cobia & Henderson).

מורכבות התפקיד שתוארה לעיל ניכרת במסמך הסטנדרטים לפרקטיקה מקצועית של יועצים חינוכיים. מורכבות זו מכתובה את הצורך למצוא איזון בין עבודה פרטנית ובין פעילות מערכתית, לעבוד בזיקת גומלין עם קהלי יעד רחבים בתוך בית הספר (מנהלים, רכזים, צוותי מורים, מחנכים) ועם גורמים רלוונטיים מחוץ לבית הספר (פסיכולוגים, עובדים סוציאליים ועובדים קהילתיים אחרים). יועצות נדרשות לשלב בין ביצוע משימות מתוכננות עם מתן מענה מיידי ובין דרישות בלתי צפויות (דשבסקי, 2009).

מצבי קושי ומשבר

העבודה השוטפת של היועצות טומנת בחובה מצבי קושי ומשבר בלתי נמנעים בפעילות הייעוצית היומיומית. קיימות עדויות לא מעטות לכך שיועצות חשופות ללחצים שעלולים לפגום ברווחה הרגשית ובאיכות התפקודית שלהן וגם במידת שביעות הרצון שלהן מעבודת הייעוץ (Bryant & Constantine, 2006; Culbreth, Scarborough, Banks-Johnson, & Solomon, 2005; Lambie, 2006; Maslach, 2003; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). במחקר על יועצות שנערך בארצות הברית נמצא ששני שליש מהן הגדירו את המקצוע כמעורר לחץ במידה בינונית או במידה רבה (Sears & Navin, 1983), בלי קשר למאפיינים אישיים ומקצועיים של היועצת, כמו מין, גיל, סוג בית הספר והוותק בייעוץ. חשיפה מתמשכת וקבועה של יועצות ללחצים בהתנסות היומיומית בעבודה מגדילה את הסיכון לשחיקה (Lee, Cho, Kissinger, & Ogle, 2010; Wilkerson, 2009). מחקרים שהתמקדו בשחיקה מדווחים על כך שיועצות חינוכיות מדווחות על רמות גבוהות יותר של שחיקה בעבודה לעומת אנשי מקצוע אחרים בתחום בריאות הנפש (Coll & Freeman, 1977; Gündüz, 2012; Wallace, Lee, & Lee, 2010).

נושא עיקרי בחקר מצבי קושי ומשבר בעבודת היועצות החינוכיות הוא זיהוי מקורות ארגוניים ומערכתיים הגורמים למצבים אלה. אחד המקורות המוזכר בשכיחות גבוהה בהקשר זה הוא קונפליקט בין תפקידים, שנובע ממצב שבו שתי דרישות או יותר מופנות אל היועצת בו בזמן, כך שהיענות לאחת מהן תיצור תהליך של קבלת החלטה לסדר עדיפויות וקושי להיענות לדרישות האחרות (Lee et al., 2007; Wilkerson, 2009). קונפליקט בין תפקידים יכול להתרחש גם כאשר היועצת מצופה למלא דרישות סותרות מסוכנים שונים זה מזה, כגון מנהלים, תלמידים, הורים וכדומה, או כאשר נוצר פער ציפיות בין תפיסת היועצת את תפקידה ובין הציפיות המופנות אליה מהאחרים עליה (Coll & Freeman, 1977). עוד מקור של קושי הוא עמימות בתפיסת התפקיד, הוא מתבטא באי בהירות באשר להגדרת התפקיד, בעיקר בכך שגבולות התפקיד והדרישות המופנות אל היועצת אינן מוגדרות בבירור (Moracco, Butcke, & McEwen, 1984; Stickel, 1991). מקור קושי אחר הוא עומס יתר המוטל על היועצות, שנדרשות לבצע כמות גדולה של מטלות בעוד שלרשותן משאבים מוגבלים בעיקר בזמן, עבודה בירוקרטית הכוללת כמות רבה מדי של עבודת ניירת, הנתפסת כמעיקה ומשעממת. כמו כן היועצות מתמודדות עם עומס רגשי הנוצר במפגש עם מצוקות אישיות של נועצים המלוות אותן גם מעבר לשעות העבודה (Gade & Houdek, 1993; McCarthy, Kerne, Calfa, Lambert, & Guzmán, 2010; Lee et al, 2007; Kolodinsky, Draves, Schroder, Lindsey, & Zlatev, 2009).

התמודדות עם מצבי קושי ומשבר

מבחינה תאורטית אפשר לזהות את המשותף למגוון הלחצים באמצעות המודל המוכר של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) שממשיגים את הלחץ כחוויה סובייקטיבית בלתי נעימה, המתפתחת בשל פער בין הדרישות המופנות אל הפרט

מהסביבה ומעצמו ובין המשאבים העומדים לרשותו כדי לעמוד בדרישות אלה. בזמן שהלחץ מערער שיווי משקל קודם שהפרט היה נתון בו, הוא גורם ליצירה של מנגנונים המיועדים להתזיר את שיווי המשקל לקדמותו, ומוכרים כ"מנגנוני התמודדות". מנגנונים אלה מתוארים על ידי לזרוס ופולקמן כמאמצים שמפעיל הפרט כתגובה על טיפול במצבי לחץ. מנגנונים אלה מתחלקים לשתי קבוצות של אסטרטגיות תגובה: התמודדות ממוקדת בעיה (Problem focused coping) שבה מנסה הפרט להתגבר על בעיה בקשר עם הסביבה; התמודדות ממוקדת רגש (Emotion focused coping) שבה הפרט מנסה להתמודד עם מצוקה פנימית. ההתמודדות ממוקדת בעיה מערבת מאמצים קוגניטיביים או התנהגותיים המיועדים להסיר את מקור הלחץ או להקטין את השפעתו. התמודדות ממוקדת רגש מערבת מאמצים התנהגותיים וקוגניטיביים שנוקט הפרט כדי לשלוט ברגשות השליליים המתעוררים אצלו באמצעות גורמי הלחץ (קין, 1997).

התמודדות היא פעילות המתרחשת מתוך גיוס משאבים פנימיים וחיצוניים. הפעילות מסייעת לטיפול במצב עצמו וברגשות המתלווים למצב. העשייה מגבירה אצל האדם את התחושה כי אפשר לשנות משהו בסביבה כדי להפחית את האיום, ובכך גם מחזקת את הדימוי העצמי של האדם שהוא המפתח להצלחת ההתמודדות. התמודדות פעילה יכולה לבוא לידי ביטוי בחיפוש מידע, בהגדרה מחדש של הבעיה, בגיוס משאבים או בחיפוש פתרונות חדשים. התמודדות מוצלחת מאפשרת לשנות את תוצאות המשבר, לחזק את הערכה העצמית החיובית, לשמור על הרגשת המשכיות עם העבר ולצפות בתקווה לקראת העתיד. כדי להתמודד אפשר לבחור באחת הדרכים: לעקוף את הלחץ, להקטין את הלחץ, להתמקד עד שיחלוף הלחץ, להתעלם מהלחץ או לשנות את המצב.

ממחקרים שבדקו את השימוש באסטרטגיות ההתמודדות עולה שהתמודדות אינה נתפסת כפעולה בודדת, אלא כמערכת מורכבת וכתהליך משתנה בהתאם למצב. יש פעמים שאנשים בוחרים באסטרטגיית התמודדות אחת ויש פעמים שאחרים משתמשים בשילוב של שני סוגי ההתמודדות. יש מצבים שבהם אנשים אינם משתמשים באמצעים פעילים ובוחרים באסטרטגיה של הימנעות (Lazarus, 1966). אסטרטגיות התמודדות אפקטיביות ממלאות תפקיד חשוב בהפחתת רמת הלחץ ובקידום תחושת הרווחה. חוקרים בתחום ההתמודדות טוענים שאסטרטגיות המכוונות לשנות את מצב הלחץ נחשבות כיעילות יותר מאסטרטגיות המאופיינות בהימנעות מנקיטת פעולה. אסטרטגיות של הימנעות נמצאו קשורות לרמות גבוהות של מצוקה רגשית ולרמות נמוכות של תחושת הישגיות (Wallace, et al 2010; Welbourne, Eggerth, Hartley, Andrew, & Sanchez, 2007).

מודלים מאוחרים הציעו קשר מורכב יותר מזה שתיארו לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) וגרסו שמנגנוני התמודדות מתווכים בין האירוע מעורר הלחץ ובין תוצאותיו. כלומר, שני אנשים שייחשפו לאותו מצב מעורר לחץ, יגיבו תגובה אחרת לחלוטין, כך שאחד מהם יפתח תסמינים של מצוקה והשני לא ירגיש פגיעה ברווחה הנפשית ואולי אפילו תחול אצלו עלייה בחוסן הנפשי (Endler & Parker, 1999; Osipow & Spokane, 1987). תמיכה במודל זה התקבלה בכמה מחקרים (Karasek & Theorell, 1987).

1990; Osipow & Davis, 1988) שאחד מהם עסק באנשי חינוך המכהנים בתפקידי ניהול (Thomas, Matherne, Buboltz, & Doyle, 2012).

עיון בספרות מגלה שתופעת ההתמודדות זכתה לתשומת לב מעטה יחסית הן בפרקטיקה והן במחקר בתחום הייעוץ החינוכי. אמרסון ומרקוס (Emerson & Markos, 1996) מציינים שעל אף ההכשרה היסודית שהיועצות מקבלות בתחום הסיוע לאחרים בהתמודדות עם לחצים, הן עצמן מקבלות מעט הדרכה בהתמודדות בנושא. במישור המחקרי נראה שהמאמץ התמקד בעיקר במנגנונים של תמיכה חברתית והיוועצות מקצועית. מחקרים הראו שהיוועצות ותמיכה מיועצים עמיתים, כמו מורים, מנהלים והורים הם גורם ממתן לחץ או לשחיקה בקרב יועצות (McCarthy et al., 2010; Wilkerson & Bellini, 2006). מחקר אחר שנערך בארצות הברית ובדק גורמי לחץ בקרב יועצים בפועל העובדים במערכת הבית ספרית מצא שהיוועצות עמיתים נתפסה בידי היועצים כגורם הבולם לחץ בעבודתם (Culbreth et al., 2005). במחקר שנערך בתורכיה ובדק את הקשר בין גורמי שחיקה של יועצים העובדים בבתי הספר למסוגלות עצמית שלהם, נמצא שיועצים הנתמכים בידי המערכת מגלים גישות חיוביות יותר כלפי המקצוע ותחושת מסוגלות טובה יותר. לעומת זאת, יועצים שלא מקבלים תמיכה מקצועית העידו על רמות שחיקה גבוהות (Gündüz, 2012).

אירועים מקצועיים ככלי מחקרי

אחת הדרכים לחקור את המשמעות של מצבי קושי ומשבר בעבודתם של אנשי מקצוע היא ניתוח אירועים הלקוחים מניסיונם בעבודה היומיומית. אירועים שנחרתו בזיכרון וידועים גם כסיפורים אישיים הלקוחים מתוך התנסות בשדה, נמצאים בשימוש בהכשרת יועצים וגם בקרב אנשי חינוך וטיפול אחרים שמתבקשים לספר על חוויות אישיות והתנסויות כדי להגיע לתובנות אישיות ומקצועיות (Arman & Scherer, 2002; Barbee, Scherer, & Combs, 2003; Fukuyama, 1994; Furr & Carroll, 2003; Granello, 2002; Lyons & Hazler, 2002; Woodside, Oberman, Cole, & Carruth, 2007). הסיפורים האישיים מאפשרים ללמוד לא רק על התנהגויות המספרים אלא פותחים צוהר להבנת התודעה שלהם ולמידה על תפיסת עולמם המקצועית. החשיבה הנרטיבית שניכרת בסיפורים אישיים, משקפת לא רק את החשיבה, אלא מעצבת אותה כך שבעת המללת הסיפורים המספרים מפיקים תובנות אישיות הנוגעות לעבודתם. תובנות אלה מספקות הכללות המגדירות כללים של התנהגות מקצועית רצויה והן צומחות מתוך ההתנסות המעשית (Ben-Perez, 1995; Bruner, 1986).

סיפורים אישיים הלקוחים מתוך התנסות בשדה משמשים גם כלי מחקר בעל ערך ייחודי לצורך הרחבת הידע על היבטים שונים בעבודת היועץ (רוזנאו וגילת, 2010). השימוש בנרטיבים ככלי למחקר מאפשר להשיג ידע מעמיק המבוסס על הקול האישי של המספר, שאי אפשר להעלות בשאלונים מובנים המודדים קטגוריות שנקבעו מראש. כך למשל נתונים בעלי אופי נרטיבי מאפשרים ללמוד על התהליך שהתרחש במהלך מפגש ייעוצי ולא רק ללמוד על התוכן שעלה במפגש.

המחקר הנוכחי

מחקר זה מפנה את הזרקור אל תופעה של לחצים בעבודת הייעוץ וחותר למפות קשיים המתעוררים בעבודתן של יועצות חינוכיות ולזהות דרכי התמודדות איתם, כפי שעולים מדיווחים של יועצות המתארות אירועים בעלי משמעות שנחרתו בזיכרוןן כאירועי משבר או קושי. ההחלטה להקשיב לקולות היועצות על החוויות האישיות של קושי ומשבר ודרכי התמודדות עמם מעוגנת באחד הרכיבים העיקריים בתאוריה של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984). תגובתו של הפרט על חוויות קושי או משבר תלויה במשמעות הסובייקטיבית שהוא נותן לאירוע ולא במאפיינים האובייקטיביים של האירוע. ניתוח אירועי קושי ומשבר משמעותיים מאפשר התבוננות בלתי אמצעית בחוויותיהן המקצועיות של היועצות החינוכיות ועשוי לקדם את ההבנה ואיכות העבודה באשר לפרופסיית הייעוץ כיום.

שאלות המחקר

- המחקר התבסס על מתודולוגיה איכותנית וכמותית והוא בחן את השאלות הבאות:
- א. כיצד תופסות יועצות חינוכיות את מאפייניהם העיקריים של אירועי קושי ומשבר בעבודתן?
 - ב. כיצד מתארות יועצות חינוכיות את דרכי ההתמודדות עם אירועי קושי ומשבר?
 - ג. מהן התובנות שעולות מתיאור אירועי קושי ומשבר בידי היועצות?

שיטת המחקר

משתתפי המחקר

המדגם כלל 66 תיאורים של אירועים מעוררי קושי שכתבו יועצות חינוכיות העובדות במערכת החינוך במרכז הארץ. השאלונים הועברו ליועצות חינוכיות בימי עיון מקצועיים ומקצתן הסכימו להפיץ הלאה את השאלון. שיטה זו מעלה את הסיכוי להגיע למדגם הטרוגני של יועצות חינוכיות. כמה מן השאלונים מולאו בכתב ביום העיון וכמה מהם נשלחו לחוקרים בדואר או בדוא"ל. השאלונים היו אנונימיים והובהר למשתתפים שהנתונים ישמשו לצורכי מחקר בלבד. מאפייני היועצות שענו על השאלון מלמדים ששפת האם של רוב היועצות שהשתתפו במחקר היא עברית (63 מתוך 66), הגיל הממוצע הוא 44.6 שנים עם סטיית תקן של 9.2 והוותק הממוצע בייעוץ הוא 10.4 שנים עם סטיית תקן של 8.5. בתחום ההשכלה, 20% מהיועצות שהשתתפו במדגם בעלות תואר ראשון ו-80% בעלות תואר שני. התפלגות המשתתפים על פי בתי הספר שהן עובדות בו מלמדת ש-27% עובדים בבתי ספר יסודיים, 28% בחטיבות ביניים, 25% בבתי ספר תיכוניים, 16% עובדים בחטיבה ובתיכון ו-4% בחינוך המיוחד. מבין המשיבים על השאלון 65 הן נשים. לאור נתון זה בחרנו להשתמש במונח "יועצות חינוכיות" לתיאור המחקר וממצאיו.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלון פתוח שכלל שאלה נרטיבית שבה התבקשו היועצות לתאר אירוע הקשור לעבודת הייעוץ שנחרת בזיכרון: "תארי/י אירוע הקשור לעבודתך בייעוץ החינוכי שאותו היית מגדיר/ה כמשבר או קושי". בחרנו להוסיף את המילה "קושי", אף שאין לה הגדרה תאורטית כמו למשבר, מכיוון שמצד אחד היא נמצאת בשדה הסמנטי של "משבר" אך מצד אחר היא לקוחה מהשיח היומיומי. לכן השימוש בה עשוי לקדם את החשיבה הנרטיבית ולהפיק סיפורים אישיים שהיינו מעוניינים בהם. בהמשך השאלון נתבקשו היועצות שהשתתפו במחקר להתייחס לכמה היבטים: הרקע והגורמים למשבר או הקושי; מה הם מרגישים וחושבים על האירוע; מה עזר להם להתמודד עם המשבר או הקושי; מה הם למדו על עצמם?

שימוש בשאלון כזה מוכר ממחקרים בתחום הייעוץ החינוכי (רוזנאו וגילת, 2010, 2014; Furr & Carroll, 2003) וממחקרים בתחום ההוראה (Carter, 1993). ההנחה בבסיס השימוש בשאלון נרטיבי היא שהסיפור האישי מאפשר לחוקרים לחשוף את משמעות התופעה הנחקרת בעיני המספר.

ניתוח הנתונים

בשלב הראשון נערך ניתוח איכותני שמטרתו לאתר קטגוריות של תוכן בכל אחד משלושת ההיבטים שנבחנו: מהות הקושי, דרכי התמודדות ותובנות אישיות שנרכשו לאחר האירוע. את הניתוח האיכותני ערכו שתי שופטות, יועצות חינוכיות שמכירות היטב את עבודת הייעוץ החינוכי. בשלב הראשון הגדירה כל אחת מהן בנפרד קטגוריות של תוכן באשר למהות הקושי, דרכי התמודדות והתובנות האישיות. את ניתוח התוכן של התשובות לכל היבט הנחתה הגישה של תאוריה מעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1990), כך שאת הקטגוריות הנחו הנתונים ולא קריטריונים תאורטיים שהוגדרו מראש. בהמשך נערך דיון משותף שבו הוחלט על רשימה סופית של הקטגוריות.

בשלב השני נערך ניתוח כמותי, ולצורך זה נבנה דף קידוד שכלל את רשימת הקטגוריות שהוגדרו בניתוח האיכותני בשלושת ההיבטים: מהות הקושי, דרכי התמודדות (רשימת הקטגוריות מוצגת בתרשים 1 ו-2 בפרק הממצאים) והתובנות האישיות. שתי השופטות קראו קריאה בלתי תלויה את כל האירועים והחליטו האם הקטגוריות ניתנות לזיהוי בכל אירוע. בניתוח מהות הקושי היה אפשר לזהות בקלות יחסית קטגוריה דומיננטית אחת, גם אם הייתה באותו אירוע יותר מקטגוריה אחת. לעומת זאת, בניתוח דפוסי ההתמודדות, הקטגוריות לא היו בעלות אופי בלעדי, כלומר באותו אירוע היו יכולים לבוא לידי ביטוי כמה דרכי התמודדות ולכן היה אפשר לבחור יותר מדרך התמודדות אחת בכל אירוע. המהימנות חושבה לפי אחוז ההסכמה בין שתי השופטות כלפי כל קטגוריה. המיומנויות נעו בין 85% ל-97%. בשלב השני נערך ניתוח כמותי שמטרתו לתאר את שכיחות ההופעה של הקטגוריות שאותרו בניתוח האיכותני ולבחון קשרים בין הקטגוריות ובין מאפיינים של היועצות.

ממצאים

פרק הממצאים מציג את ממצאי הניתוח האיכותני בכל אחד משלושת ההיבטים: מיפוי מצבי קושי ומשבר, דרכי ההתמודדות והתובנות שעלו מהתיאורים. תחילה מוצגים הממצאים של ניתוח התוכן בכל אחד מההיבטים ולאחר מכן הממצאים שהתקבלו בניתוח הכמותי בשני ההיבטים הראשונים.

מיפוי אירועי קושי ומשבר

ניתוח התוכן של מיפוי אירועי הקושי העלה שתי תמות עיקריות המשקפות שני מקורות עיקריים של קשיים בעבודת היועצת. התמה הראשונה קשורה לתפקיד היועצת – הגדרתו ותפיסתו והתמה השנייה מתמקדת ביצירת קשר וביחסי גומלין בין היועצת לשותפי התפקיד והנועצים. בכל אחת מן התמות עלו כמה קטגוריות המייצגות היבטים של התמה. אף שהקטגוריות מוצגות כקושי לסוגיו יש לציין שקיימת ביניהם מידה מסוימת של חפיפה.

להלן מוצג פירוט הממצאים: התמות, ההגדרות וההבהרות של כל אחת מן הקטגוריות בליווי ציטוטים.

תמה א': תפיסת תפקיד הייעוץ

הקשיים הכלולים בתמה הקשורה לתפיסת תפקיד הייעוץ, מאופיינים במצב שבו קיימת עמימות באשר לתפיסת תפקיד היועצת ואי בהירות באשר לתחומי האחריות שהיועצת ושותפיה לעבודה יכולים לפרש אותם בדרכים אחרות. בתמה זו עלו הקטגוריות האלה: עמימות ופער ציפיות הטבועים בהגדרת התפקיד, עומס יתר, תחושת החמצה ודילמות אתיות.

א. עמימות ופער ציפיות הטבועים בהגדרת התפקיד: הקשיים הכלולים בקטגוריה זו מאופיינים במצב שבו אפשר להטיל על היועצת משימות לסוגיהן שאינן בהכרח חלק מליבת המקצוע, ובשל כך היועצות נחשפות לקונפליקט בין שני כוחות שונים זה מזה. הקונפליקט יכול לנבוע מתפיסת התפקיד המחייב את היועצת לעבוד עם שותפי תפקיד מסוימים (מנהלים, צוותי מורים, מחנכים והורים) כאשר לכל אחד יש מערכת של אמונות, ציפיות ודרישות היכולות להתנגש עם מערכת האמונות של היועצת. או קונפליקט הנובע מפער ציפיות בין המחויבות לתלמיד ובין מחויבות למערכת. דוגמאות:

"אחד הקשיים המרכזיים הוא מגוון התפקידים בתוך כובע הייעוץ, מצד אחד יש חופש פעולה ויתרון המאפשר להתפתח במגוון תחומים, אבל מצד שני יש קושי לעמוד ביעדים שאני מציבה לעצמי."

"במהלך שנות עבודתי בייעוץ חשתי שהפער בין דרישות התפקיד לעומת האפשרויות במסגרת הבית ספרית יוצר מציאות מקצועית בלתי אפשרית. הרגשתי תחושה של עשיית עוול, לא ברור על ידי מי, עוול על כך שלמרות הרצון הטוב לא התאפשר לבצע את העבודה כראוי. מתלווה לזה גם תחושה של כעס.

חשבתי שצריך לשנות את המסגרת של עבודת הייעוץ באופן שיאפשר יותר שעות עבודה ויספק תמיכה מקצועית."

"ברצוני להתייחס לסוגיה של סתירה בין צורכי בית הספר לבין צורכי התלמיד, לעיתים טובתו. זוהי סוגיה בלתי פתורה המהווה מבחינתי קושי חוזר ונשנה או אפילו משבר. לדוגמה, אי העברת תלמיד המבקש ומנמק את בקשתו מכיתה לכיתה מקבילה או נקיטת גזירה שווה בנושאים לימודיים או משמעתיים לתלמידים שחובת החברה להושיט להם יד."

ב. עומס יתר: הקושי התבטא בתחושת היועצת שהדרישות שהיא אמורה לעמוד במילוי תפקידה תובעות ממנה משאבים מרובים מדי. עומס יתר קשור לתחושה חוזרת ונשנית של חוסר זמן ולריבוי מטלות בעיקר ממשימות אדמיניסטרטיביות וטיפול בניירת, שנתפסות כלא מאתגרות ושוחקות. דוגמאות:

"המנהלת פנתה אליי בזמן אמת ואמרה 'לכי לביקור בית זה דחוף' [...] עניתי ממקום של עומס ולחץ 'אני בן אדם אחד אני לא יכולה להתחלק להכול...' זה גרם לי להרגיש לא טוב עם עצמי, לא מסוגלת, לא נותנת מענה בזמן אמת."

"אחד הקשיים שחוויתי היה קשור לזמן שעמד לרשותי – הצרכים של בית הספר היו רבים והתסכול שאין אני מספיקה כל מה שאני רוצה או צריכה היה גבוה. קושי זה גרר וספח אליו קשיים נוספים ודילמות אתיות ומוסריות לא פשוטות עבורי. למשל: למי להגיש עזרה, על מי ועל מה לוותר ואיך [...] הרגשתי שאני לא עומדת בציפיות הסביבה ממני, שאני מאכזבת, שאולי אני לא יועצת טובה."

"הקושי והמשבר חל כאשר משרד החינוך החליט להפוך את היועצות לפקידות ולמלא טפסים ללא סוף בכל הקשור לליקויי למידה. מצאתי את עצמי חצי שנה ראשונה מתפקדת כ'ממלאת טפסים', רצה אחרי מורים שימלאו טפסים, עבודה פקידותית על חשבון התלמידים [...] במחצית השנה הזו אני בהחלטה לפרוש כי אני חוטאת לעבודת הייעוץ..."

ג. תחושת החמצה: קטגוריה זו כוללת אירועים הקשורים לתפקידיה המגוונים של היועצת בתחום הפרטני ובתחום המערכתי. עבודה עם תלמידים, מורים הורים ומנהלים, המשותף לכולם הוא תחושה של החמצה בשל אי השגה של יעד בעבודה השוטפת של היועצת. יש פעמים שהחמצה נוגעת לתחומים שאינם בשליטת היועצת ויש פעמים שהיא נוגעת לטעות שעשתה היועצת, אך בכל הפעמים החמצה מביאה לידי תחושה של תסכול ואכזבה מקצועיים. דוגמאות:

"היו מקרים שבהם עשיתי מעל ומעבר לאפשרויות שלי כדי לחלץ תלמידים במשבר [...] והם נשרו והידרדרו. איני רואה זאת ככישלון אישי ובכול זאת זה הותיר בי טעם חמוץ."

"תלמיד משכבת י"א החליט להפסיק ללמוד. קיימתי איתו שבע שיחות ייעוציות בנות שעה כל אחת [...] בסופו של דבר התלמיד החליט לא ללמוד. אני

מרגישה רע עם הכישלון שלא הצלחתי להשאיר אותו בבית הספר למרות הפגישות הרבות איתו".

ד. דילמות אתיות: קטגוריה זו מאופיינת בהתלבטות היועצת כיצד לנהוג במצבים חריגים דוגמת יחסי צוות בתוך המערכת, וסוגיות אתיות לסוגיהן שעלו בדרך כלל בשיחות פרטניות בנושאים דוגמת הריון, הטרדה מינית, סמים או אובדנות. באירועים אלה נדרש תהליך של קבלת החלטה בין כמה דרכים, וכל אחת מהן הייתה עלולה לגרום לפגיעה בנועצים. דוגמאות:

"בבית הספר התהווה קונפליקט עמוק לו היו שותפים חלק מהצוות שהפך ל'מחנה' עם קבוצת הורים. אני בתור יועצת – עלי להיות ניטרלית כדי להמשיך ולהיות מקור לתמיכה. המאבק בתוך בית הספר היה קונפליקטואלי בכל רמה שהיא והיה קושי גדול להיות כתובת לכל אנשי הצוות בסוגיות אתיות וערכיות. המשבר בבית הספר היה גדול: מתנאות, כעסים, חשבוניות רמת חרדה ועוינות. הקושי שלי היה להתמודד עם המצב הקונפליקטואלי – לנקוט עמדה אתית ובו זמנית להיות 'נקייה' עבור כל אחד מהצוות".

"תלמידה בתיכון שיתפה אותי בחשד להריון. היא עמדה על כך שלא נערב את הוריה, שהם אנשים משכילים, תרבותיים, אך היא סירבה לשתפם. לפי דעתי, החוק מאפשר ליועצת לפעול ללא דיווח להורים. אולם אני לא חשבתי שעלי לקחת את כל האחריות בעיקר כאשר מדובר בביצוע הפלה לנערה כה צעירה".

תמה ב': יחסי גומלין בין היועצת לשותפי התפקיד והנועצים

התמה הקשורה ליצירת קשר ויחסי גומלין בין היועצת לשותפי התפקיד, משקפת את המכוונות הייעוצית המקצועית כלפי קהלי היעד המגוונים הפועלים בסביבת בית הספר ברמה הפרטנית וברמה המערכתית. בתמה זו כלולות הקטגוריות האלה: אי שיתוף פעולה ברמה הפרטנית, אי שיתוף פעולה ברמה המערכתית, אי מתן גיבוי על ידי המנהלת ומשבר אמון מול תלמידים או הורים. אירועים רבים יחסית תיארו קושי ומשבר אמון באינטראקציה שבין היועצת למנהלת בעיקר בשל אי מתן גיבוי מצד המנהלת כלפי היועצת. וכן אירועים שתיארו משבר אמון בין היועצת לתלמידים או משבר אמון בין היועצת להורים.

א. אי שיתוף פעולה ברמה הפרטנית: הקשיים הכלולים בקטגוריה זו מאופיינים בעובדה שעבודה פרטנית עם תלמיד או נועץ אחר לא הגיעה לידי סיום מוצלח והשגת היעד דוגמת קידום התלמיד או שילובו במערכת. סיטואציה כזו יצרה רגשות שליליים כמו תסכול, אכזבה, כעס או עלבון ופגיעה אישית ביועצת. בחלק מן האירועים הכלולים בקטגוריה זו, מקור הקושי הוא ביצירת הקשר בין היועצת לנועץ ובאירועים אחרים מקור הקושי הוא בהיעדר שיתוף פעולה של דמות אחרת, שסיועה היה נדרש להצלחת ההתערבות. דוגמאות:

"אירוע שאותו הייתי מגדירה כמשבר: תלמיד שאחת המחנכות הפנתה אליי מאחר שהייתה לו ירידה דרסטית בלמידה, כעבור מספר שיחות עמו חשתי כי

התלמיד אינו משתף פעולה, סגור וכבוי ולכן הפניתי אותו לפסיכולוגית בית הספר [...] חוסר שיתוף הפעולה הביא אותי לתחושת חוסר אונים, כישלון."

"ילדה מאומצת שבאה מרקע קשה מאוד אך ניתנה לה הזדמנות שנייה בתוך משפחה נהדרת ומקדמת [...] הילדה נמשכה דווקא למשפחה המקורית ולדרך הלא חיובית שהיא שידרה, לא הצלחתי לקדם אותה ולהוביל אותה לדרך מתאימה. היא נשרה מבית הספר והתחברה עם ילדים לא מתאימים, הרגשתי תסכול!"

ב. אי שיתוף פעולה ברמה המערכתית: הקשיים הכלולים בקטגוריה זו מאופיינים בכך שהיועצת לא זכתה לשיתוף פעולה שהיה דרוש לצורך מילוי המשימות שהציבה לעצמה, מצד שותפי תפקיד בתוך בית הספר ומחוצה לו, כמו יועצות עמיתות, עובדים סוציאליים, עובדי רווחה. חוסר שיתוף הפעולה התבטא בכל מיני דרכים, לדוגמה מנהל דחה יוזמה שהציעה היועצת, רשות מקומית סירבה להתגייס ליוזמה של היועצת, או אי העברת מידע ליועצת בנושאים שטיפלה בהם. בדרך כלל תיארו היועצות תחושה של כאב וחוסר אונים. דוגמאות:

"האירוע שהייתי מגדירה כקושי הוא שלא הצלחתי, למרות ניסיונות כאלה ואחרים לרתום את מנהלת בית הספר וצוות המורים להעביר תכנית כישורי חיים ותכניות מניעה אחרות, זאת למרות שנתתי להם תכניות כתובות ומובנות שכל מה שצריך היה לעשות הוא להעביר את הפעילויות."

"קושי עם רכזת השכבה שהביעה אי שביעות רצון מעבודתי כיועצת בשעה שהייתי במשבר אישי. לא היה חיבור מוצלח ועבודת צוות מוצלחת בינינו מלכתחילה. הרגשתי רע מאוד, הרגשתי לא מוערכת, הרגשתי שאני עושה מאמצים רבים לתפקד כראוי כשאני עוברת מספר משברים קשים."

"שאלתי את עצמי לא אחת כיצד ייתכן שלא עדכנו אותי מראש? איך לא סייעו לו עד כה? הרקע והגורמים למשבר היו סיפור חייו [של התלמיד], מצבו הלא מטופל, חוסר האיזון בו הוא היה שרוי וכן אי עדכוני לגבי סיפור כה רגיש וחשוב."

ג. אי מתן גיבוי ליועצת על ידי המנהלת בכל האירועים הכלולים בקטגוריה זו נחשפה היועצת לגישה מנוכרת ובלתי משתפת מצד המנהלת והרגישה שהעבודה המקצועית שלה אינה זוכה לגיבוי מצידה של הסמכות העליונה בבית הספר. לפעמים תואר מצב מתמשך של היעדר גיבוי, המאפיין את מערכת היחסים היומיומית בין היועצת למנהלת ולפעמים תואר מצב חד-פעמי שבו היועצת נזקקה לגיבוי כדי להשלים משימה והרגישה שהיא אינה זוכה לו. דוגמאות:

"הקושי, עבודה מול המנהלת. עבודה עם מנהלת חדשה שהתייעצה איתי בנושאים שונים. באופן קבוע המנהלת ציינה בשיחות איתי שאינה מקבלת את הצעותיי / תובנותיי. במקרים רבים התברר שהמנהלת השתמשה בהצעות שהצעתי שהיו מאוד משמעותיות בקביעת מדיניות בית הספר. היא ייחסה את

הרעיונות לעצמה ולא הזכירה גם בפניי ששינתה את דעתה. הרגשות היו קשים. הרגשתי חוסר אמון, בלבול, כעס."

"התחלף מנהל בית הספר. רוח חדשה נושבת – ומנפים תלמידים שמפריעים למערכת. מאד קשה לי עם התפיסה הזו [...] נשבר לי הלב מזה. אני נלחמת על תלמידים אבל זה מאוד קשה כשזו הרוח של המנהל."

"...קיבלתי החלטה לדבוק באמירה הראשונה והבסיסית של בית הספר שהתלמיד לא יוכל להמשיך בבית הספר לאחר שהוא חצה את כל הקווים האדומים. להפתעתי במפגש נוסף עם המשפחה, מנהל בית הספר תפס את המקום של 'חסיד' המשפחה והתחיל לסמן כיוון שעלינו לאפשר לו להישאר כי התלמיד רוצה להישאר בבית הספר [...] הרגשתי תחושה קשה של נטישה."

ד. משבר אמון מול תלמידים או הורים: הקשיים הכלולים בקטגוריה זו מאופיינים בערעור מערכת היחסים בין היועצת לתלמידים או הורים, שהגיע לממדים של משבר אמון בין היועצת לנועצים. משבר זה מתואר כגורם שחיבל ביכולתה של היועצת למלא בהצלחה את תפקידה. רוב האירועים קשורים בעבודה הפרטנית של היועצת, בעיקר במקרים של בעיות קשות אצל הילדים. דוגמאות:

"אירוע משברי – תלמידה שהפסיקה להגיע לבית הספר סיפרה לי כשהגעתי אליה לביקור בית שהיא נמצאת תחת השפעת סמים והחלה לספר על כך שהיא בלדרית סמים ואף הוציאה מכיסה סמים [...] נפרדתי ממנה והבנתי שעלי לדווח על המקרה. התקשרתי למפקחת והיא ייעצה לי לשתף את המנהל. [...] זה היה אחד הימים היותר קשים בתפקידי כי ידעתי שאני בוגדת באמון שנתנו בי. [...] ידעתי כי השלב של המשטרה קרב ובא. שיתפתי את הנערה על הדיווח ועל המטרות שלי, בהתחלה היא הבינה אבל אחר כך היא איבדה את האמון בי וניתקה עמי את הקשר."

"בשנה הראשונה לעבודתי כיועצת פנתה אליי אחת המחנכות שסיפרה לי כי אחד התלמידים שלה סיפר בשיעור חינוך כי הוא מעשן חשיש. מיד התייעצתי עם יועצת עמיתה ועם היועצת הבכירה ופעלתי לפי הנהלים המקובלים. הקושי נוצר כאשר התלמיד שבתחילת הדרך שיתף אותי בסיפורו האישי סימן אותי כ"בוגדת" כאשר שיתפתי את מנהל בית הספר והזמנתי את אימא שלו לשיחה. התחושות שלו באו לידי ביטוי בהתנהגות שכללה התעלמות מוחלטת ממני – כגון להפנות את מבטו לכיוון השני כשאני עוברת (באופן מכוון ומופגן) לא להסכים לדבר איתי או לענות לשאלות שלי וכדומה."

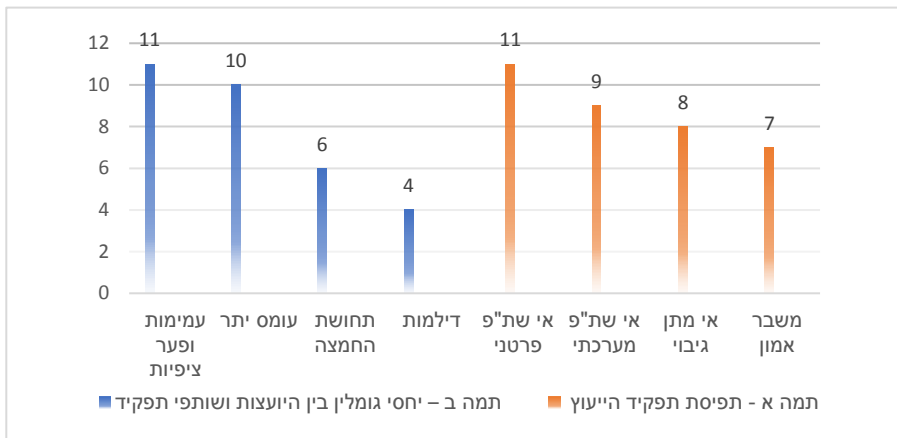
"לא קורה הרבה אבל קורה פעם בשנה שבה הורה יוצא לא מרוצה מפגישה ואומר שאמונו בי / במערכת נפגע. זה מהווה קושי עבורי ואפילו פגיעה במקצועיותי. הסיפור עליו מדובר, תלמידה בת שמונה שהוריה כנראה מתעללים בה נפשית עד כי אמרה בהתפרצויות בבית הספר שנמאס לה מחייה ושאין לה אף אחד שמקשיב לה בעולם. עם אמירות כאלה אי אפשר להשלים

ולכן אחרי שיחות חוזרות עם ההורים הפניתי לחוות דעת של פסיכיאטר. ההורים קיבלו זאת מאד קשה [...] אותו אב שראה בנו פקידים שרוצים רק מסמך לכסות את עצמם – מבלי שיבין את חומרת המצב – זה היה לי קשה מאוד עד כי אמרתי לעצמי כי נכשלתי בתפקידי במקרה זה."

שכיחות מיפוי אירועי קושי שעלו בתיאורי היועצות

כדי לבחון את השכיחות היחסית של סוגי הקושי שזוהו בניתוח האיכותני חושבה התפלגות השכיחויות שלהם בכל האירועים שתיארו היועצות. התוצאה שהתקבלה מוצגת בתרשים 1.

תרשים 1: שכיחות תיאורי קושי



הממצאים המוצגים בתרשים 1 מראים ששתי הקטגוריות השכיחות ביותר בתמה של תפיסת תפקיד היועצת הן עמימות ופערי ציפיות הטבועים בתפקיד ועומס יתר. שתי הקטגוריות האחרות שהופיעו בשכיחות נמוכה יותר, הן תחושת החמצה ודילמות אתיות בתמה השנייה, יצירת קשר בין היועצת לשותפי התפקיד ונועצים. הקטגוריה השכיחה ביותר הייתה אי שיתוף פעולה ברמה הפרטנית ושאר שלוש הקטגוריות הופיעו בשכיחות נמוכה במקצת על פי הסדר הבא: אי שיתוף פעולה ברמה המערכתית, אי מתן גיבוי על ידי המנהל או המנהלת ומשבר אמון מול תלמידים או הורים.

דרכי התמודדות

בניתוח התוכן עלו חמש קטגוריות המייצגות דרכי התמודדות למיניהם עם הקשיים שהתנסתה בהם היועצות. הקטגוריות מוצגות בליווי דוגמאות הלוקוחות מן האירועים.

א. פנייה אל גורמים חיצוניים לקבלת תמיכה מקצועית: דפוס התמודדות זה התבטא בפנייה יזומה של היועצת אל גורמים מקצועיים בסביבת עבודתה, כמו יועצת

בכירה/מפקחת, יועצות עמיתות, מנהל בית הספר ופסיכולוג, לצורך שיתוף בחוויות הקשות והיועצות מקצועיות. דוגמאות:

"ההיועצות אפשרה לי ליצור מרחק, לבחון את האירוע באופן אובייקטיבי יותר. קיימתי שיחה עם המנהלת על הקשר שלנו [...] השיחה הייתה טובה מאוד ויצרה הזדמנות לבחון דפוסי תקשורת באופן אחר."

"התייעצתי עם מדריכת הסופרוויז'ן שתמכה בי רבות. אפשרה לי לשתף, לאורר רגשות ולבחון את הקושי אצל דמות ניטרלית ומקצועית. העליתי את הסוגיה בפני קבוצת עמיתים שתמכו והכילו את הרגשות ואפשרו לי לבחון את הקשר עם המנהלת בעיניים אחרות."

"בסופו של דבר דיווחתי על האירוע לפקידת סעד וביקשתי את התערבותה בנושא בהקדם האפשרי."

ב. גיוס משאבים פנימיים: דרך התמודדות זו באה לידי ביטוי בשימוש מודע שעשתה היועצת במשאבים פנימיים, כגון תכונות ויכולות אישיות, ניסיון מקצועי, אמונות מקצועיות או שינוי בחשיבה של היועצת באשר לבעיה שהתעוררה, כך שהבעיה קיבלה משמעות מאיימת פחות ואפילו מאתגרת ומצמיחה. התמודדות זו סייעה במישור ההתנהגותי, בכך שקידמה השלמת משימה קשה, ובמישור הקוגניטיבי בכך שהסירה איום פסיכולוגי, תרמה לראייה רחבה יותר של המצב מעורר הלחץ או נטעה ביועצת ביטחון. דוגמאות:

"הדרך להתמודדות הייתה על ידי יוזמה ולקידוח אחריות אישית על עצמי, תוך שמירה על האני המאמין שלי. [...] למרות הדחייה התעקשתי על המקום שלי [...] עשיתי זאת מתוך רצון להיות נאמנה למקצועיות שלי ובסופו של דבר נוצר אמון מסוים ביני לבין המנהלת."

"ההתמודדות העיקרית שלי נעשתה בדרך של מודעות עצמית ורפלקציה. נתתי לעצמי זמן הסתגלות, זמן התבוננות. הצבתי יעדים קטנים שאוכל להשיג. השתמשתי בהומור. זיהיתי מי הן המורות שאיתן ניתן יהיה להפעיל את התכניות שלי וגייסתי אותן."

"היה לי קשה מאוד במקרה זה [...] אמנם התאכזבתי מעצמי, נעלבתי מהביקורת של האב אך אני גם חזקה עם הפנים קדימה ויודעת לראות את האמירות החיוביות שהיו לאב ולהדגיש אותן כדי שאפשר יהיה לבנות משהו הלאה."

ג. פתרון מעשי והסרת מקור הבעיה: דפוס התמודדות זה התבטא בנקיטת פעולה ממשית של היועצת כדי ליצור שינוי ובכך לפתור בעיה שנוצרה במהלך עבודתה של היועצת. לפעמים היעד היה קוגניטיבי, שינוי בעמדות ובתפיסות, ולפעמים היעד היה התנהגותי, נקיטת פעולה ממשית. דוגמאות:

"הרגשתי שהמורה מקטינה ראש ולא מעניין אותה מה התלמידה עוברת. מה שמעניין אותה הוא רק החומר הלימודי [...] בסופו של דבר קוששתי במערכת מורה אחרת מעצימה לתלמידה. חיפשתי מקומות אחרים שבהם התלמידה יכולה לבטא את עצמה ואת המיומנויות שהיא רוכשת במפגשים."

"כל הזמן חשבתי איך לארגן את הזמן ואיך להצליח לתת מענה לכמה שיותר פנים. מדי פעם הצעתי למנהלת להעביר למורים סדנאות בנושא כישורי חיים כדי שאלה יעבירו בכיתות, הצעתי לבנות קבוצות לדוגמה ילדים להורים גרושים [...] וזאת כדי לחסוך בזמן ולפנותו לדברים אחרים."

בדוגמה הבאה מתארת יועצת את דרך ההתמודדות שלה (הסרת מקור הבעיה) עם מחנכת שעוררה בה התנגדות:

"מה שעזר לי, לנסות להבין את מניעיה להתנהגותה, להכיר באיכויותיה, לנסות 'ללמוד' אותה, לחבב את השונות ולהכיר בייחודיות."

ד. הימנעות: דרך התמודדות בקטגוריה זו התבטאה באי נקיטת עמדה ובהיעדר מאמץ יזום מצידה של היועצת ליצור שינוי – רגשי, קוגניטיבי או התנהגותי – בבעיה שהתעוררה. אף שדפוס התמודדות זה נחשב לבלתי יעיל הוא עלה באירועים מעטים מאוד. דוגמאות:

"לא נעזרתי באף אחד, נשארתי עם מחשבותיי וקשתי ועובדה שזה טורד אותי עד היום."

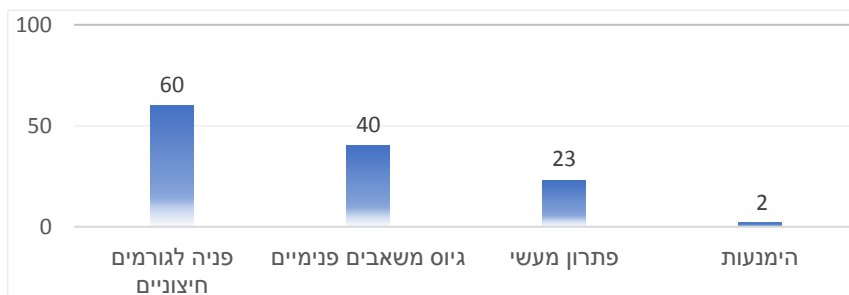
לאחר אי מתן גיבוי של מנהל בית הספר לאירוע אליים שהתרחש בעת טיול שנתי:

"התקשיתי להתעשת מהמקרה כל אותו שבוע, כעסתי על המנהל. לא הצלחתי להיות מקור תמיכה לרכזת השכבה שהייתה גם היא במצב מושפל ומבולבל. הקושי הוא בתחושה שחוויתי והמשבר הוא שלא התעשתי."

שכיחות דרכי ההתמודדות

כדי לבחון את השכיחות היחסית של דרכי ההתמודדות שזוהו בניחוח האיכותני חושבה התפלגות השכיחות שלהם בכל האירועים שתיארו היועצות. התוצאה שהתקבלה מוצגת בתרשים 2.

תרשים 2: שכיחות דרכי ההתמודדות באחוזים



הממצאים המוצגים בתרשים 2 מראים שדרך ההתמודדות השכיחה והדומיננטית ביותר היא הפנייה לגורמים חיצוניים (60%). דרכי התמודדות האחרים כללו גיוס משאבים פנימיים (40%), פתרון מעשי (למעלה מ-20%), והשימוש בדפוס ההתמודדות של הימנעות הוא הנמוך ביותר (פחות מ-5%).

ניתוח התובנות

מילון אוקספורד מציע את ההגדרה הבאה למושג **תובנה** (Insight): גילוי או העמקת ההבנה, התפיסה או ההכרה האישית בתחום מסוים לאחר תהליך של התבוננות פנימית (English Oxford Living Dictionaries, 2014).

בניתוח התשובות על השאלה מה למדת על עצמך בהקשר של תיאור אירוע משברי או אירוע קושי, עלו שתי קטגוריות ראשיות המייצגות שני סוגים של תובנות: תובנות אישיות ותובנות כלליות על הפרופסיה. ניתוח כל אחד משני סוגי התובנות העלה כמה קטגוריות משניות. שני סוגי התובנות נבדלו ביניהן הן בתוכן והן בשפה שהשתמשו בה היועצות.

תובנות אישיות

הקטגוריה של התובנות האישיות כללה כמה קטגוריות משניות: מודעות עצמית, מסוגלות עצמית, אני מאמין מקצועי ודפוסי תגובה מקצועיים שגייסו היועצות לצורך ההתמודדות באירוע נתון או כתובנה בהתמודדויות עתידיות. מבחינה לשונית, את כל התשובות בקטגוריה זו ניסחו היועצות בגוף ראשון. מאפיין לשוני זה מעיד על כך שהיועצות תופסות את המודעות העצמית שלהן ואת היכולות האישיות שלהן כחלק בלתי נפרד מהאני המקצועי שלהן.

מודעות עצמית: קטגוריה זו נוגעת לתובנות שרכשה היועצת כלפי התכונות האישיות שלה והשפעתן על תפקודה כיועצת. המודעות העצמית ניכרת בכמה היבטים: מודעות אישית כללית:

"אחרי שהתנצלתי בכתב ובע"פ והרגשתי שעשיתי כל מה שאפשר החלטתי לעבוד על עצמי ביכולת שלי לקבל את עצמי כ'לא בסדר', כטועה..."

"השיעור הכי חשוב – עלי להתחזק ולחזק את האני המקצועי ולוותר על חלקים 'השודדים' את ה'קול הייעוצי' כמו הצורך לרצות את כולם."

היבט אחר של מודעות הוא מודעות אישית להתמודדות עם קושי:

"למדתי על עצמי כמה אני נפגעת מביקורת, נפגעת בקלות. למדתי שאני סולחת מהר ומנסה לחזור לעבודה רגילה. איני נוטרת טינה. למדתי על הכוחות שיש לי להתמודד עם משברים."

עוד היבט הוא מודעות עצמית לתכונות:

"התכונה שעזרה לי במיוחד להתמודד עם המשבר היא המעשיות והתכליתיות"

שלי. הבנתי שלא נוכל לאפשר לו [לתלמיד שנפצע קשה] ולמערכת לשקוע ברחמים ויש לחשוב קדימה."

"למדתי לגלות גמישות כלפי עמדות שונות משלי. לראות את השונות של הילד."

מסוגלות עצמית: קטגוריה זו עוסקת בתובנות הנוגעות לאמונותיה של היועצת ביכולותיה למלא בהצלחה משימות הקשורות בעבודתה גם במצבי קושי ומשבר. דוגמאות: לאחר סגירת בית הספר בתום השנה הראשונה לעבודתה כיועצת היא כותבת:

"למדתי שיש בידי היכולת להוביל ולנהל. למדתי שאני אישה חזקה מתמיד, היכולה לחלוש על מספר דברים ביחד ואני מתאימה ליעוץ."

"למדתי שלמרות הקושי העצום אני מסוגלת לאסוף את עצמי ולתפקד בצורה טובה בלי 'להתפרק'."

היבט אחר של מסוגלות קשור לתחום הטיפולי:

"למדתי לעזור לתלמיד לבודד את מה שכן ניתן לעשות כדי להצליח."

"אני יודעת להפריד בין האני שלי לבנים."

אני מאמין מקצועי: קטגוריה זו עסקה בתפיסות אישיות במישור המקצועי שרכשה היועצת במהלך עבודתה ונתפסו בעיניה כגורמים משמעותיים ועיקריים שיש להם השפעה על יעילות תפקודה.

"יש לי מחויבות קודם כל לתלמידים ורק אח"כ למערכת ולכן יש להלך על חבל דק לאט ובזהירות."

"למדתי על עצמי שגם אם הגדרת התפקיד אינה מחייבת תמיד אני נשארת באנושיות ומאמינה שניתן לקדם דברים."

"למדתי כי בתוך בית הספר אוכל לטפל בתלמיד בצורה הטובה ביותר, לתמוך, להכיל, לקדם [...] אך יכולת ההשפעה שלי על מה שקורה מחוץ לכותלי בית הספר לעיתים מוגבלת."

דפוסי תגובה אישיים: קטגוריה זו כללה תובנות הנוגעות לדפוסי תגובה שמפעילה היועצת במסגרת עבודתה.

"למדתי להאציל סמכויות ולהסתייע בגורמים בית ספריים וחוף בית ספריים."

"למדתי על עצמי שלפעמים צריך קצת להרפות [...] לדעת לקחת את המקום שלי ולשמור עליו."

"למדתי לא להיות מונעת מאשמה ובעיקר להעביר באופן מסודר ומובנה את מטרותיי וציפיותיי לצוות ושלא מעמדה מתנצלת."

תובנות מקצועיות

הקטגוריה הראשית השנייה היא תובנות כלליות על הפרופסיה, קטגוריה זו כללה תיאור של ידע מקצועי שהפיקו היועצות מן ההתנסויות שנתפסו על ידן כאירועי לחץ. מבחינה לשונית, התשובות בקטגוריה זו נוסחו כאמונות כלליות ללא זיקה אישית ולכן אפשר לראות בהן לקחים ומסקנות שהפיקו היועצות על פרופסיית הייעוץ החינוכי בתחומים מגוונים. היה אפשר לזהות כמה קטגוריות משניות שמספקות היבטים של ידע מקצועי דוגמת הגדרת תפקיד הייעוץ, גבולות ועומס בתפקיד וידע ייעוצי יישומי.

הגדרת תפקיד הייעוץ

"נאמנות למקצועיות הובילה לשיתוף פעולה וחשיבה משותפת, וחיזוק המעמד המקצועי של היועצת."

"התהליך של למידת תפקיד היועצת, מקומה, מורכבות התפקיד, נעשה בצעדים קטנים מאוד. התחושה היא שהתהליך הוא סיזיפי ולא פשוט."

"אני משוועת ליום שבו יוגדר הייעוץ כפרופסיה, והיועצים ייהנו מהגדרה וחופש פעולה באורח מקצועי ובלתי תלוי."

גבולות התפקיד:

לאחר טיפול עם תלמידה שפיתחה ביועצת תלות אובססיבית, כתבה היועצת:

"למדתי המון על המושג 'גבולות' ועל הפרעות אישיות..."

"אין פתרונות קסם ולא תמיד יש מענה מידי לבעיות שצצות."

ידע ייעוצי יישומי:

"אסור לתת לתסכול להשתלט ולהרים ידיים."

"חשוב להגיע ל-well being כדי לא להגיע לתחושות משבריות."

"... בדרך לסייע יכולות להיות המון תקיעויות ושלפעמים הקשיים של המשפחה מושלכים עלינו, אנשי טיפול ושיש לכבד את המרחב שלהם."

"... יש לעבוד הרבה עם ההורים להסביר ולכוון ולתת להם את הכלים הנחוצים."

סיכום עיקרי הממצאים

עיקרי הממצאים שעלו במחקר זה משקפים מצבי קושי ומשבר רבים ומגוונים שהיועצות נחשפות אליהם בעבודתן בתחום הפרטני ובתחום המערכת. היועצות תופסות את העבודה הייעוצית כעבודה עם מחויבות גבוהה ואחריות כבדה. אירועים שתיארו היועצות כאירועי קושי נתנו ביטוי לתגובות רגשיות דוגמת בלבול, אכזבה, מתח ותסכול שלעיתים גבלו בתחושה של כישלון. לעיתים רחוקות יותר נשמעה תגובה חריפה יותר, כגון בגידה,

נטישה, תחושה של משבר. מנגד, דרכי ההתמודדות עם הקשיים והתחושות הקשות הניבו רפרטואר של תכונות אישיות ויכולות ששיקפו כוח ונכונות להתמודדות. היועצות פעלו בשיתוף פעולה, בהתמדה, בנחישות, בעקביות ובמקצועיות, האמונה בדרך לא נתנה לתסכול ולייאוש להשתלט עליהן. רק באירוע בודד הקשיים הובילו את היועצת למחשבות על פרישה. הלקחים שהעלו היועצות מתוך האירועים שיקפו גם תובנות אישיות בתחום המודעות העצמית והמסוגלות העצמית ותובנות מקצועיות הקשורות להגדרת התפקיד ולגבולותיו.

דיון

עיון בממצאים שעלו במחקר מבוסס על ניתוח אירועי קושי שתיארו יועצות חינוכיות מתוך מכלול עבודתן הייעוצית. במחקר זה נעשה שימוש בגישה איכותנית-נרטיבית ששמה דגש בהארת הנושא מנקודת מבט אישית וחוויתית של היועצות החינוכיות. אירועי הקושי שתיארו היועצות משקפים טווח רחב של ייעוץ ברמה הפרטנית לנועזים השונים, תלמידים, הורים ומורים וברמה המערכתית עבודה עם צוותי חינוך, קידום תכניות התערבות קבוצתיות ושכבתיות ויישום תכניות מוסדיות. בחלק מן האירועים תוארה עוצמה גבוהה של מצבי לחץ שנחשפו אליהם היועצות במהלך עבודתן. ממצא זה המבוסס על ניתוח אירועים שנחרתו בזיכרוןן של היועצות, עולה בקנה אחד עם התיאור של הייעוץ החינוכי כעיסוק הכרוך בהתמודדות עם ריבוי מצבי לחץ. תיאור זה מסתמך במידה רבה על מחקרים כמותיים שבהם הגיבו היועצות על רשימה מוגדרת של מצבי לחץ (McCarthy et al., 2010; Lee et al, 2007; Yildirim, 2008; Wallace et al., 2010).

אפשר למפות את סוגי הלחצים שעלו במחקר זה בשלושה מעגלים קונצנטריים, שבכל אחד מהם אפשר לזהות מקור אחר של הקשיים הכלולים בו. המעגל הפנימי הוא תוך-אישי, ואת הקשיים שבו מסבירים המאפיינים האישיים של היועצת, כמו תכונות אישיות, תפיסות עולם מקצועיות ו"אני מאמין" מקצועי. במעגל זה עלה בבירור קולן האישי של היועצות שתיארו את עבודת הייעוץ המתרחשת בתנאי לחץ וקושי. ההד לקושי קשור במידה רבה לתחושת תסכול שיכולה לנבוע בין השאר מעמימות בהגדרת התפקיד ולאחר תהליך מתמשך של התרחבות מטלות ומשימות במסגרת התפקיד (דשבסקי, 2009). דוגמה לקושי במעגל זה היא תחושת תסכול בשל החמצה של יעד מקצועי. תחושת התסכול מתפתחת בגלל המשמעות של החמצה, המשלבת בתוכה תחושה של צער, כישלון, ייסורים עצמיים וביטוי לאי מימוש פוטנציאל אישי מיטבי. קושי זה מודגם בדברי אחת היועצות שטענה: "זה היה לי קשה מאוד עד כי אמרתי לעצמי כי נכשלתי בתפקידי במקרה זה." יועצות אחרות ביטאו רגשות של מועקה: "הייתי עייפה פיזית ורגשית. כעסתי על זה שהיועצות חייבות לעשות את כל העבודה הזאת."

המעגל השני הוא בין-אישי וכולל את הקשיים שנוצרו במהלך קשרי הגומלין בין היועצת לנועזים או שותפי התפקיד שלה. גם מעגל זה הדגים את הקשיים הקשורים להרחבת הפעילות הייעוצית והמטלות הייעוציות והצורך ביחסי גומלין הדוקים ותיאום בין המקצוע למרקם המערכות שבהן הוא פועל. ככל שתפקידי הייעוץ ותחומי האחריות שלהם הם פחות ברורים ומובהקים נוצר מצב הפוגע במובחנות המקצועית של היועצות

ויוצר אפקט שלילי של תסכול וחוסר הערכה עצמית (ארהרד, 2014). דוגמאות לקשיים במעגל זה הן הבעת תחושה של קושי וכאב אישי: "הרגשתי רע מאוד, הרגשתי לא מוערכת...". קשיים אחרים הם היעדר שיתוף פעולה, אי מתן גיבוי מצד המנהלת ומשבר אמון בין הנועצים ליועצת שעלולים להגיע לתחושה קיצונית, כמו לדוגמה "תחושה של בגידה, חוסר תיאום, תחושה קשה של נטישה".

המעגל השלישי הוא מערכת והוא כולל את הקשיים משינוי הדגשים וסדרי עדיפויות בתפקיד הייעוץ לאורך השנים. התפתחותה של תפיסה מערכתית בעשורים האחרונים שמה דגש הולך ומתגבר במעורבות חזקה של יועצות בקידום התערבויות מבוססות נתונים הכוללות תהליכי הערכה פנימיים וחיצוניים; ליווי צוותי חינוך בעבודה והשקעה מכוונת במורים ובשיפור שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת הרגילה. בשל תהליכים אלה ניכר צורך גובר בשכלול כישוריהם ומיומנותיהם של היועצות בתחומי ההיועצות, ההערכה, העבודה הקבוצתית והעבודה הצוותית והבין-מקצועית (דשבסקי, 2009). קשיים הכלולים במעגל זה הם עומס יתר, קונפליקט בין אינטרסים למיניהם ודילמות אתיות, ובלשונה של אחת היועצות "דרישות התפקיד יוצרות צל על התפקיד". מעגל זה קשור לבחינת האוריינטציה של הזהות המקצועית האישית של היועצת לעומת הזהות המקצועית שמכתיבה מנהיגות הייעוץ בארץ ובעולם המנסה להתאים את עצמה להתמודדות עם בעיות אנושיות מורכבות בעידן הפוסט-מודרני. סוגיה זו משקפת דילמה מקצועית הקיימת בעבודת הייעוץ, בין נטיית ליבן של היועצות לעסוק בעבודה טיפולית פרטנית ובין המודעות ההולכת וגוברת לצרכים חברתיים והתפתחותיים המכתיבים דפוסי עבודה מערכתיים (רוזנאו וגילת, 2014). למרות אימוץ הגישה המערכתית, הייעוץ שומר במידה רבה על תחומי עבודה מסורתיים ברמה פרטנית ומדרג ברמת עדיפות נמוכה יותר את העבודה המערכתית (ארהרד, 2014; Eschenauer & Chen-Hays, 2005).

הספרות המקצועית העוסקת במצבי לחץ בעבודתן של יועצות חינוכיות מתייחסת למעגל המערכתי ומדווחת על קשיים הנובעים מקונפליקט בין תפקידים, עמימות תפקיד ועומס הנובע מן התפקיד (Coll & Freeman, 1977; McCarthy et al., 2010). ממצאי המחקר הנוכחי מראים שכדי להגיע להבנה מלאה יותר של מערכת הקשיים שהיועצות נחשפות אליה בעבודתן, יש לעסוק לא רק במאפיינים האובייקטיביים של התפקיד אלא גם בטבעם של הקשרים הבין-אישיים עם שותפי התפקיד. אפשר לראות את שותפי התפקיד, ובמיוחד את המנהלת, כפי שעולה מן המחקר הזה, כמתווכים בין המעגל המערכתי למעגל התוך-אישי. אם היועצת פותרת בעיה רגישה בדרך מסוימת והמנהלת משנה את החלטתה, היא נאלצת להתמודד עם לחץ כפול הנובע מהחלטה שאינה מקובלת עליה ומחוסר אמון מצד המנהלת. חשיבותו של המעגל הבין-אישי מתבטאת בכך שאפשר לשנות את הכוחות הפועלים בו, כלומר מערכות היחסים ודפוסי ההתנהגות של היועצת ושותפי התפקיד, בעוד שהמעגל המערכתי והמעגל התוך-אישי הם בעלי אופי דטרמיניסטי רב יותר. יכולתה של היועצת למתן לחצים הנובעים מיחסים בין-אישיים היא גבוהה יותר מיכולתה להתמודד עם אילוצים מערכתיים.

ניתוח האירועים כלל גם עיון בדרכי ההתמודדות של היועצות במצבי קושי ומשבר. במחקר זה האירועים מעוררי הלחץ הניבו רפרטואר עשיר של דרכי התמודדות, שאפשר

לסווגן לשלוש קטגוריות עיקריות: התמודדות מכוונת התנהגות שמטרתה לפתור את הבעיה; התמודדות מכוונת חשיבה שמטרתה לשנות את המשמעות המאיימת של מצב הלחץ; התמודדות מכוונת רגש שמטרתה שחרור המועקה הרגשית באמצעות שיתוף סביבה תומכת. המאפיין המשותף לשלוש הדרכים הללו הוא נקיטת פעולה יזומה מצד היועצת באמצעות בחירה בהתמודדות אקטיבית (Kirk-Brown & Wallace, 2004; Welbourne et al., 2007). על פי מחקר שנערך לאחרונה, יועצות מנוסות מתמודדות עם תופעות הלחץ והתסכול בעבודתן באמצעות טיפוח והעצמה של זהותן המקצועית בין השאר בהשתתפות קבועה בהשתלמויות מקצועיות ולמידה בתחום שדרבנו תהליך של שינוי גישה שהביאה לידי תחושת ריענון והתחדשות מקצועית (Moss, Gibson, & Dollarhide, 2014). הדפוס של הימנעות מנקיטת פעולה כלשהי מבטא התמודדות פסיבית, והוא הופיע בשכיחות מזערית יחסית לדפוסים האחרים. אפשר להסביר את השימוש הגורף בהתמודדות אקטיבית בכך שהיועצות נחשפו במהלך עבודתן לבעיות רבות מאוד המחייבות פתרון, לעיתים מיידים, ומציאות זו יצרה אצלן גישה פעילה כלפי התמודדות עם בעיות וקידמה דרכים מגוונות להתמודדות עם הבעיות. במקצת האירועים שדיווחו עליהם היועצות הן הזכירו שילוב של אסטרטגיות התמודדות למיניהן, ובעיקר שימוש בשני מאגרים עיקריים שמהם שואבות היועצות את דרכי ההתמודדות – האחד גיוס משאבים פנימיים והשני פנייה אל מקורות חיצוניים לשם קבלת עזרה.

מאגר אחד כולל אסטרטגיות שבהן נעשה שימוש מודע בידע מקצועי, בזהות המקצועית ובמודעות העצמית (לתכונות ויכולות) והוא הניב בעיקר שינוי קוגניטיבי של המצב מעורר הלחץ וראיתו בפרספקטיבה רחבה יותר ומאיימת פחות (Chao, 2011; Wallace et al., 2010). השימוש במשאבים אלה מעוגן בהכשרה לתפקיד ונמשך בהדרכה ובליוי במהלך העבודה ולאורך הקריירה הייעוצית. תכניות ההכשרה ליעוץ מאפשרות לסטודנטים ללמוד על הפרופסיה, ללמוד על עצמם ועל תפיסות העולם שלהם בזיקה לפרופסיה (McAuliffle & Eriksen, 2000). ההכשרה לתפקיד כוללת שילוב ואיזון בין ידע אקדמי תאורטי ובין ידע מעשי מתוך הישענות מתמדת על צורכי השדה ועל התפתחויות מקצועיות (לזובסקי, 1999). הידע העיוני והמחקרי מספק את המסגרת התאורטית להבנת המקצוע. לרכיב המעשי וההתנסות בשדה יש מקום עיקרי בפיתוח ובגיבוש של זהות פרופסיונלית ומכוונת מקצועית (Roberts & Morotti, 2001). ההדרכה המלווה את המתמחה מסייעת לו בחיבור בין החומר העיוני הנלמד לדרכי יישומו בשדה. אחד היעדים בהדרכה הניתנת לסטודנט לפני ההתנסות, במהלכה ולאחריה, הוא פיתוח מודעות אישית ובין-אישית של הלומד לתהליך הלמידה ולאינטגרציה בין ההיבט התאורטי להיבט היישומי. מודעות זאת מאפשרת את הפיכתו של הלומד לאיש מקצוע רפלקטיבי (reflective practitioner), (Scanlon & Baillie, 1994). לפיתוח המודעות האישית בהכשרה ובהדרכה יש גם ערך רב בהכנת היועצות להתמודדות עם קשיים ולחצים (Barbee, Scherer, & Combs, 2000; Coleman, 2006; Fukuyama, 1994; Furr & Carrol, 2003).

מאגר אחר של סיוע ומשאבי תמיכה מורכב מדמויות הפועלות בסביבת העבודה של היועצת, עמיתים פרופסיונליים, פסיכולוגים ובמיוחד מפקחות ביעוץ ויועצות עמיתות.

מתוך ממצאי המחקר עולה שהשימוש במקורות סיוע חיצוניים מספק את האמצעי הבולט ביותר להתמודדות עם קשיים תפקודיים בתוך המערכת. טענה זו מבוססת על שני ממצאים: האחד, ההסתייעות במקורות החיצוניים הייתה רב-ממדית, היא ניכרת לא רק במישור הרגשי (שיתוף וקבלת תמיכה), אלא גם במישור הקוגניטיבי (הבנייה מחודשת של המצב מעורר הלחץ) ובמישור ההתנהגותי (העלאת רעיונות להתמודד עם הבעיה). שימוש במקורות חיצוניים של סיוע הופיע בשכיחות גבוהה יותר לעומת כל הקטגוריות האחרות של התמודדות. מרכזיותה של ההסתייעות במקורות חיצוניים, כפי שעולה מתוך מחקר זה, עקבית עם ממצאים רבים המלמדים על חשיבותה של התמיכה החברתית בהתמודדות עם לחצים ומראה את הצורך בחיזוק מודעותן של יועצות בעת הכשרתן לשימוש במשאב זה במהלך עבודתן (Evans & Payne, 2008; Gündüz, 2012; McCarthy et al., 2010; Wallace, et al, 2010; Yildirim, 2008).

נוסף על מיפוי סוגי הלחצים בעבודת היועצות וזיהוי דרכי התמודדות עמם, מחקר זה בחן גם את התובנות שרכשו היועצות לאחר ההתמודדות עם האירועים מעוררי הקושי. התובנות שיקפו יכולות אישיות ובין-אישיות לבניית "אני מאמין" מקצועי וגיבושו ורכישת ידע יישומי בהתמודדות עם קונפליקטים מקצועיים ודילמות אתיות. התובנות האישיות ניכרו בשני תחומים: האחד, תובנות אישיות שמתבטאות בלמידה של היועצת באשר להיבטים מגוונים של תפקודה המקצועי, כגון העלאת המודעות העצמית, חיזוק תחושת המסוגלות העצמית וגיבוש תפיסת עולם אישית בתחום הייעוץ, והשני תובנות לקחים ומסקנות הנוגעות לייעוץ החינוכי כפרופסיה, כגון גבולות התפקיד ודרכים למימוש הייעוץ באופן מיטבי. המשותף לשני התחומים הוא תרומתם האפשרית לקידום איכות התפקוד של היועצת ולגיבוש זהותה המקצועית. התנסויות במצבי קושי ולחץ עשויות להיות מקור להתעצמות אישית ומקצועית של היועצת. גם התנסויות של הצלחה מצמיחות תובנות אישיות ותובנות כלליות, כפי שעלה במחקר שבו סיפרו יועצות חוויות של הצלחה שנחרתו בזיכרון (רוזנאו וגילת, 2014). ייתכן שאירועים שנתפסים כבעלי משמעות משמשים מקור בלתי אכזב לתובנות רבות ערך, בין שהן חוויות של הצלחה ובין שהן חוויות מעוררות קושי. כדי לנצל אירועים אלה לשיפור המיטביות של היועצת יש צורך להעלות אותן למודעות כפי שנעשה במחקר זה ולעבד אותן. ספק אם תהליך כזה מתרחש בספונטניות בעת הפעילות השגרתית של היועצות ולכן חשוב לשזור ניתוח רפלקטיבי של התנסויות יוצאות דופן בהדרכות מקצועיות, בהשתלמויות מקצועיות של יועצות ובתהליך ההכשרה של יועצות, שבו מתרחש תהליך התפתחותי של גיבוש הזהות המקצועית.

מגבלה אחת של מחקר זה מתבטאת בכך שתיאור הקשיים ומצבי הלחץ מבוסס על זווית הראייה של היועצות עצמן. כדי להגיע להבנה מלאה יותר של מצבי לחץ בעבודת היועצות יש צורך לשמוע גם את קולותיהם של השותפים האחרים בשדה הייעוץ, כמו מנהלי בתי הספר, הצוות החינוכי בבית הספר וההורים. חשיבותם המיוחדת של קולות אלה נובעת מיחסי הגומלין בינם ובין היועצים. עוד מגבלה קשורה לגודל המדגם והצורך להרחיב את ממדיו. הרחבת המדגם תאפשר בדיקה של קשיים בקרב אוכלוסייה הטרוגנית יותר של יועצות ותוכל להוביל להתערבויות מגוונות בהתאם.

אחת ההשלכות היישומיות של המחקר נוגעת לשימוש בניתוח אירועים של קשיים ומשברים בתהליך ההכשרה ובתהליך ההדרכה של יועצות חינוכיות. ניתוח זה מעלה תובנות אישיות ומקצועיות ועשוי לקדם את איכותן הפרופסיונלית של היועצות. השלכה יישומית אחרת של המחקר נוגעת לדרכי ההתמודדות. אפשר להשתמש בממצאי המחקר בתהליך ההכשרה ובתהליך ההדרכה של יועצות חינוכיות כדי להרחיב את מאגר דרכי ההתמודדות עם הלחצים למיניהם שיועצות נחשפות אליהם. המלצה זו עולה בקנה אחד עם ההמלצות המוצעות בשני מחקרים (Puig et al., 2012; Wallace et al., 2010) שלפיהם אסטרטגיות אקטיביות של התמודדות מסייעות להפחית את תחושת הלחץ בקרב יועצות. אמנם מחקר זה לא בחן את יעילות השימוש בדרכי ההתמודדות המגוונות, אך את רובן תיארו היועצות כדרכים מועילות בהתמודדותן עם הקשיים. מוצע להעשיר את הידע על דרכי התמודדות במחקר המשך שיתבסס על שאלון מובנה שיבחן את תפיסת היעילות של דרכי ההתמודדות והזיקה שלה למאפיינים אישיים ומערכתיים של היועצות.

מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ארהרד, ר' וקלינגמן, א' (2004). מבוא: ייעוץ בבית הספר – אקולוגיה מקצועית. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (עמ' 9-26). תל-אביב: רמות.
- דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. ירושלים: גף הפרסומים - משרד החינוך. אוחזר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirusmim/catalog/StandardtimYeutz.htm>
- טטר, מ' (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **ייעוץ החינוכי**, 6, 48-71.
- יוסיפון, מ' (1998). מערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני: מגמות בשינוי תפקיד היועץ החינוכי בבית-הספר העתידי. בתוך ר' לזובסקי ושי' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי: ספר יובל הח"י של המגמה לייעוץ חינוכי** (עמ' 143-172). אבן יהודה: רכס.
- לזובסקי, ר' ובכר, ש' (1999). הייעוץ החינוכי הפרופסיונלי: אוריינטציה פרופסיונלית וזהות מקצועית במהלך ההכשרה הפורמלית למקצוע. **ייעוץ החינוכי**, 8, 11-29.
- מדינת ישראל (2017). **שירות פסיכולוגי ייעוצי – שפ"י**. אוחזר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MinhalPedagogi/Agafim/sheffi.htm>
- קינן, ג' (1997). **מצבי לחץ: דרכי התמודדות וטיפול**. ראש העין: פרולוג.

- רוזנאו, ש' וגילת, י' (2010). זהות מקצועית של סטודנטים לייעוץ כפי שעולה מאירועי למידה משמעותיים. **דפים**, 50, 106-136. אוחר מתוך http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d10396.pdf
- רוזנאו, ש' וגילת, י' (2014). "באותו רגע לא הייתה מאושרת ממני": סיפורי הצלחה של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי**, 18, 77-100.
- שמחה פרלברג, ל' וארהרד, ר' (2007). עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי**, 14, 153-176.
- Arman, J. F., & Scherer, D. (2002). Service learning in school counselor preparation: A qualitative analysis. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41(1), 69-86.
- Barbee, P. W., Scherer, D., & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 108-119.
- Ben-Perez, M. (1995). *Learning from experience: Memory and the teachers' account of teaching*. New York: State University of New York Press.
- Bowers, J., & Hatch, P. A. (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (2nd ed.). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, R. M., & Constantine, M. G. (2006). Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counselors. *Professional School Counseling*, 9(4), 265-271.
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12, 18.
- Chao, R. C. L. (2011). Managing stress and maintaining well-being: social support, problem-focused coping, and avoidant coping. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 338-348.
- Cobia, D. C., & Henderson, D. A. (2003). *Handbook of school counseling*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

- Coleman, M. N. (2006). Critical incidents in multicultural training: An examination of student experiences. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 34*(3), 168-182.
- Coll, K. M., & Freeman, B. (1977). Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling, 31*(4), 251-261.
- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision, 45*(1), 58-71.
- Dahir, C. A. (2009). School counseling in the 21st century: Where lies the future? Introduction to the special section. *Journal of Counseling & Development, 87*(1), 3-5.
- Emerson, S., & Markos, P. A. (1996). Signs and symptoms of the impaired counselor. *The Journal of Humanistic Education and Development, 34*(3), 108-117.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1999). *Coping inventory for stressful situations (CISS): Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- English Oxford Living Dictionaries. (2014). *Insight*. Retrieved from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/insight?q=insight+>
- Eschenauer, R., & Chen-Hayes S. F. (2005). The Transformative Individual school counseling model: An accountability model for urban school counselors. *Professional School Counseling, 8*(3), 244-248.
- Evans, Y. A., & Payne, M. A. (2008). Support and self-care: professional reflections of six New Zealand high school counselors. *British Journal of Guidance & Counseling, 36*(3), 317-380.
- Fukuyama, M. (1994). Critical incidents in multicultural counseling supervision: A phenomenological approach to supervision research. *Counselor Education and Supervision, 34*(2), 142-151.
- Furr, S. R., & Carroll, J. J. (2003). Critical incidents in student counselor development. *Journal of Counseling & Development, 81*(4), 483-489.
- Gade, E. M., & Houdek, B. (1993). Job satisfaction and functions of counselors in split school assignments. *The School Counselors, 41*(2), 86-89.
- Galassi, J. P., & Akos, P. (2004). Developmental advocacy: Twenty-first century school counseling. *Journal of Counseling & Development, 82*(2), 146-157.

- Granello, D. H. (2002). Assessing the cognitive development of counseling students: Changes in epistemological assumptions. *Counselor Education and Supervision, 41*(4), 279-293.
- Gündüz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in school counselors. *Educational Sciences: Theory & Practice 12*(3), 1761-1767.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kirk-Brown, A., & Wallace, D. (2004). Predicting burnout and job satisfaction in workplace counselors: The influence of role stressors, job challenge, and organizational knowledge. *Journal of Employment Counseling, 41*(1), 29-37.
- Kolodinsky, P., Draves, P., Schroder, V., Lindsey, C., & Zlatev, M. (2009). Reported levels of satisfaction and frustration by Arizona school counselors: A desire for greater connections with students in a data-driven era. *Professional School Counseling, 12*(3), 193-199.
- Lambie, G. W. (2006). Burnout prevention: A humanistic perspective and structured group supervision activity. *The Journal of Humanistic Education and Development, Education and Development, 45*(1), 32-44.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, S. M., Baker, C. R., Cho, S. H., Heckathorn, D. E., Holland, M. W., Newgent, R. A., . . . Yu, K. (2007). Development and initial psychometrics of the counselor burnout inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 40*(3), 142-154.
- Lee, S. M., Cho, S. H., Kissinger, D., & Ogle, N. T. (2010). A typology of burnout in professional counselors. *Journal of Counseling & Development, 88*(2), 131-138.
- Lyons, C., & Hazler, R. J. (2002). The influence of student development level on improving counselor student empathy. *Counselor Education and Supervision, 42*(2), 119-130.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*(5), 189-192.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- McAuliffle, G., & Eriksen, K. (Eds.). (2000). *Preparing counselors and therapists: Creating constructivist and developmental programs*. Virginia Beach, VA: Aces Publication/ The Donning Pub Co.
- McCarthy, C., Kerne, V. V., Calfa, N. A., Lambert, R. G., & Guzmán, M. (2010). An exploration of school counselors' demands and resources: Relationship to stress, biographic, and caseload characteristics. *Professional School Counseling*, 13(3), 146-158.
- Moracco, J. C., Butcke, P. G., & McEwen, M. K. (1984). Measuring stress in school counselors: Some research findings and implications. *The School Counselor*, 32(2), 110-118.
- Moss, J. M., Gibson, D. M., & Dollarhide, C. T. (2014). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of counselors. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 3-12.
- Osipow, S. H., & Davis, A. S. (1988). The relationship of coping resources to occupational stress and strain. *Journal of Vocational Behavior*, 32(1), 1-15.
- Osipow, S. H., & Spokane, A. R. (1987). *Occupational stress inventory manual: Research version*. Odessa FLA: Psychological Assessment Resources.
- Puig, A., Baggs, A., Mixson, K., Park, Y. M., Kim, B. Y., & Lee, S. M. (2012). Relationship between job burnout and personal wellness in mental health professionals. *Journal of employment counseling*, 49(3), 98-109.
- Roberts, W. B., & Morotti, A. A. (2001). Site supervisors of professional school counseling interns: Suggested guidelines. *Professional School Counseling*, 4(3), 208-215.
- Scanlon, C., & Baillie, A. P. (1994). 'A preparation for practice?' Students experiences of counselling training within departments of higher education. *Counseling Psychology Quarterly*, 7(4), 407-427.
- Sears, J. S. & Navin, S. L. (1983). Stressors in school counseling. *Education*, 103(4), 333-337.
- Stickel, S. A. (1991). *A study of burnout and job satisfaction among rural school counselors*. Paper presented at the annual conference of the Eastern Educational Research Association, Boston.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London Park, Calif.: Sage Publications.
- Thomas, A., Matherne, M. M., Buboltz, W. C., & Doyle, A. L. (2012). Coping resources moderate stress-strain and stress-satisfaction relationships in educational administrators. *Individual Differences Research, 10*(1), 37-48.
- Wallace, S. L., Lee, J., & Lee, S. M. (2010). Job stress, coping strategies, and burnout among abuse-specific counselors. *Journal of Employment Counseling, 47*(3), 111-122.
- Welbourne, J. L., Eggerth, D., Hartly, T. A., Andrew, M. E., & Sanchez, F. (2007). Coping strategies in the workplace: Relationship with attributional style and job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 70*(2), 312-325.
- Wilkerson, K. (2009). An examination of burnout among school counselors guided by Stress-Strain-Coping Theory. *Journal of Counseling & Development, 87*(4), 428-437.
- Wilkerson, K., & Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling & Development, 84*(4), 440-450.
- Woodside, M., Oberman, A. H., Cole, K. G., & Carruth, E. K. (2007). Learning to be a counselor: A Prepracticum point of view. *Counselor Education and Supervision, 47*(1), 14-28.
- Yildirim, I. (2008). Relationship between burnout, sources of social support and sociodemographic variables. *Social Behavior and Personality: An international journal, 36*(5), 603-316.