

# מדידת רמת הלחץ של יועצים חינוכיים בעבודתם

אלה חמי ורותם מאור<sup>1</sup>

## תקציר

בהתחשב בתחומי האחריות הרבים של היועצת החינוכית, חשיבות תפקידה וחוסר בהירותו במערכת הבית ספרית, אין זה מפתיע כי היועצת חשופה לרמות גבוהות של לחץ. כלי המדידה הקיימים כיום אינם מספקים בעבור מדידת לחץ בתפקידה העכשווי של היועצת החינוכית כיוון שהם אינם ספציפיים ליועצות, חד-ממדיים או לא עדכניים. מטרת המחקר הייתה לפתח ולתקף כלי למדידת לחץ בתפקיד היועצת. ניתוח גורמים מגשש במחקר חלוץ ( $N=72$ ) הראה שמונה גורמים מובחנים: חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות, היעדר שיתוף פעולה, תיעדוף משימות, בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה, צורך לתווך והוראה ומשמעת. ניתוח נתונים מאשש במדגם גדול יותר ( $N=205$ ) הראה התאמה טובה למבנה שמונת הגורמים. המשתתפות דיווחו בעקביות על רמות לחץ גבוהות יותר בשל בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה והוראה ומשמעת לעומת חוסר הבנה והערכה כלפי תפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות וצורך לתווך. הבדלים אלה מחזקים את חשיבות המדידה של גורמי לחץ מובחנים במקום שימוש בשאלון לחץ חד-גורמי. נוסף על כך, נעשה שימוש בממצאים איכותניים לקבלת תמונה מלאה יותר של חוויית הלחץ בתפקיד היועצת. ממצאים אלה עשויים לעמוד על צורך בהוספת תכנים לתוכניות הכשרה של יועצות, כגון בחינת חובות לא ייעוציות ולדרך שבה אפשר למתן קונפליקטים בין תחומי אחריות ייעוציים ובין אלה שאינם ייעוציים.

**מילות מפתח:** תפקיד היועצת החינוכית; גורמי לחץ; שחיקה; שאלון לחץ.

## מבוא

יועצות חינוכיות מספקות מגוון שירותים ישירים ועקיפים הכוללים ייעוץ פרטני וקבוצות לתלמידים, תוכניות למניעה ראשונית וייעוץ להורים ולמורים. נוסף על כך, יועצות חינוכיות תומכות בהתפתחות רגשית, חברתית ואקדמית של התלמיד, וגם בהתפתחות קריירה עתידית ובחירת מסלולי לימוד (רוזנאו וגילת, 2017; American School Counselor Association [ASCA], 2012; Campbell & Dahir, 1997, p. 17; Fan et al., 2016; Mullen & Lambie, 2016; Martin & He, 2019).

נוסף על חובותיהן המקצועיות, יועצות חינוכיות נדרשות לעיתים קרובות למלא תפקידים שאינם ייעוציים כחלק מתפקידן במערכת הבית ספרית, כגון תיאום מבחנים, שינויי מערכת, הטלת משמעת על תלמידים, מטלות אדמיניסטרטיביות והחלפת מורים בהוראה בכיתות (Anderson, 2002; Baker, 2001; Burnham & Jackson, 2000; Chandler et al., 2018; Gysbers, 2001).

1. שתי המחברות תרמו במידה שווה לכתיבת המאמר. לפניות בעניין המאמר: hemi.alla@gmail.com

ולהחליט כיצד לבצע את תפקידן היטב. מצב זה עלול להביא לידי חוסר עקביות בתפקידן (Burnham & Jackson, 2000; Johnson, 2000; Wilkerson, 2009).

לאחרונה פותחו מודלים מספר המעגנים את תחומי האחריות של היועצות החינוכיות, זאת כדי לחזק את זהותן המקצועית ולהבהיר את תפקידן. ועם זה תפקיד היועצת החינוכית במערכת החינוך נשאר עמום ונתון למחלוקת (ASCA, 2012; Keys et al., 1998; Whiston, 2002, 2004). אפשר ללמוד מסקירת מחקרים כי חוסר הבהירות בנושא מקצוע הייעוץ החינוכי אופייני למדינות מערביות שונות, כגון ארה"ב (Astramovich et al., 2013; ASCA, 2012), קנדה (Greenham et al., 2019) וישראל (ארהרד, 2014) שבה פרופסיית הייעוץ החינוכי אינה מוגדרת בבירור. אחת הסיבות לחוסר בהירותו של תפקיד הייעוץ החינוכי בישראל היא הגדרתה הרשמית של היועצת החינוכית כ"מורה-יועצת". המשמעות המעשית של הגדרה זו באה לידי ביטוי במחויבותה של היועצת לעסוק בהוראה לפחות שישית ממשרתה (משרד החינוך, 2018). נוסף על כך, התקן הקיים בימינו למשרת הייעוץ אינו מאפשר לרוב עבודה כיועצת במשרה מלאה ולכן מרבית היועצות משלימות את שעות משרתן בהוראה. מצב זה טומן בחובו ציפייה מיועצות חינוכיות למלא תפקידי הוראה ובו בזמן לבצע אין-ספור מטלות ייעוציות.

עוד סיבה לעמימות בתפקיד יועצות בתי הספר היא לחץ המופנה אליהן מבעלי תפקידים שאינם ייעוציים, והעבודה שלהן עימם ישירה ויום יומית (כגון מחנכים, רכזי שכבות ומנהלי בתי ספר). לבעלי תפקידים אלה גישות פדגוגיות ודרכי עבודה אחרות מאלה של היועצות החינוכיות ורובם אינם מבינים לעומק את תפקידן בבית הספר (Culbreth et al., 2005; Holman et al., 2019; Paisley & Borders, 1995). מנהלי בתי הספר מהיועצות החינוכיות בדרך כלל שונות מהכשרתן המקצועית. לכן יועצות חינוכיות עשויות להתבקש למלא תפקידים לא ייעוציים (Chandler et al., 2018). כדי לפתור את הקונפליקט בין תפיסת התפקיד שהוכשרו אליו היועצות ובין תפקידים לא ייעוציים שמטילים עליהן בעלי תפקידים למיניהם בבית הספר, עליהן לנהל לעיתים קרובות משא ומתן על תחומי אחריותן ועל גבולות התפקיד שלהן בבית הספר (Baker, 2000; Fan et al., 2019). מאחר שמשא ומתן זה מתרחש בסביבה שבה תפקיד היועצות החינוכיות מעורפל ואינו ברור, לרוב תוצאותיו אינן מסייעות בהגדרת תפקיד הייעוץ בבית הספר בדרך ברורה וחד-משמעית (Culbreth et al., 2005).

בהתחשב בתפקידיה הרבים של היועצת החינוכית, חשיבות עבודתה וחוסר ההבנה של תפקידה במערכת הבית ספרית, אין זה מפתיע כי יועצות חינוכיות חשופות לרמה גבוהה של לחץ בתפקידן (לבקוביץ וריקון, 2019; McCarthy et al., 2010).

### לחצים בעבודת הייעוץ החינוכי

לפי לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) לחץ הוא חוויה סובייקטיבית לא נעימה המתפתחת עקב פער בין דרישות המופנות אל הפרט מהסביבה ומעצמו ובין יכולתו להתמודד עם דרישות אלה. קול ופרימן (Coll & Freeman, 1997) מצאו כי אפשר לחלק את גורמי הלחץ בתפקיד הייעוץ לשלושה גורמים: קונפליקט בין תפקידים, עמימות בתפיסת התפקיד וחוסר הלימה בין תפקידים. קונפליקט בין תפקידים מתרחש כאשר היועצת מתמודדת עם דרישות סותרות מדמות סמכותית אחת או יותר (למשל מנהלי בתי

ספר, יועצת חינוכית עמיתה) או כאשר ציפיות היועצת בעניין תפקידה ותחומי אחריותה שונות מתפיסותיהם של אנשים אחרים בבית הספר, כמו הורים ותלמידים, בעניין התפקידים שעליה למלא. עמימות בתפיסת התפקיד מתבטאת באי בהירות בהגדרת התפקיד, כלומר גבולות התפקיד והדרישות המופנות אל היועצת אינם מוגדרים בבירור (Coll & Freeman, 1997; Van Sell et al., 1981). חוסר הלימה בין תפקידים עשוי להתרחש כאשר תחומי האחריות של היועצת רבים מדי והיא לא מקבלת את התמיכה הדרושה כדי למלאם בדרך משיבית רצון (Coll & Freeman, 1997; Van Sell et al., 1981).

בהתחשב בדרישות הרבות המופנות כלפי היועצת החינוכית ממגוון בעלי עניין (מנהלים, מורים, הורים, תלמידים ומפקחים) ומחויבותה לעמוד בכולן (Baggerly & Osborn, 2006; Culbreth et al., 2005), לא מפתיע כי יועצת חינוכית מדווחות על רמת לחץ גבוהה בעבודתן בהשוואה למקצועות טיפוליים אחרים (Holman et al., 2018).

לצד לחץ יועצות חינוכיות חוות רמות גבוהות של שחיקה (Holman et al., 2019). לחץ בתפקיד ושחיקה הם מושגים דומים אך לא זהים (Earle, 2017). אומנם שחיקה נחשבת בעבר חלק ממושג הלחץ, אך ברבות השנים הוגדר מושג השחיקה כישות נפרדת מלחץ (Holman et al., 2018; Lambert et al., 2009). שחיקה עשויה לנבוע מלחץ כרוני במקום העבודה ומוגדרת דפוס של סימפטומים שליליים הקשורים לכל תחומי התפקוד המקצועי (Huk et al., 2019; Savicki & Cooley, 1982). הסימפטומים כוללים תשישות פיזית ונפשית, יחס שלילי כלפי עבודה וחוסר אכפתיות לרגשותיהם של הנועצים (Pines & Maslach, 1978). ישנם מחקרים העוסקים בלחץ ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות, אך לרוב אין הבחנה ברורה בין שני המושגים האלה (Earle, 2017). חשוב להבחין בין לחץ בתפקיד ובין שחיקה מכיוון שכל אחד מהם עשוי לתרום במידה אחרת להסבר של מגוון משתנים. לדוגמה, מולן וגוטיירז (Mullen & Gutierrez, 2016) בחנו את הקשר בין שחיקה שדיווחו עליה יועצות חינוכיות, לחץ בתפקיד ועבודה ישירה עם תלמידים ומצאו כי שחיקה קשורה קשר שלילי לטיב העבודה עם תלמידים בעוד לא נמצא קשר מובהק בין לחץ בתפקיד ובין טיב העבודה עם תלמידים. ממצאים אלה מדגישים את ההבדלים בין המושגים לחץ ושחיקה.

בעוד קיים בספרות כלי נפוץ ומקובל למדידת שחיקה בקרב יועצות (The Counselor Burnout Inventory [CBI] – Lee et al., 2007), שתוקף ונעשה בו שימוש נרחב למדידת שחיקה בקרב יועצות חינוכיות (לדוגמה: Gnilka et al., 2015; Bardhoshi et al., 2014; Moyer, 2011), אין אחידות בעניין מדידת לחץ בתפקיד היועצת החינוכית (Rayle, 2006). סקירת מחקרים העוסקים בלחץ בתפקיד הייעוץ החינוכי העלתה כלי מדידה למיניהם שפריטיהם לא נוגעים למכלול ההיבטים הקשורים ללחץ בתפקיד היועצת החינוכית של ימינו. מובאים להלן ארבעה שאלונים עיקריים למדידת לחץ בתפקיד היועצת החינוכית.

#### **שאלון תפקיד מקצועי (RQ – Role Questionnaire) (Rizzo et al., 1970)**

שאלון זה מכיל 14 היגדים ובמקור פותח לבחינת התפיסות של בעלי תפקידים מגוונים כלפי הלחץ שהם חווים בעבודתם, לדוגמה: "יש ברשותי מספיק זמן על מנת לבצע את עבודתי". בשאלון המקורי נמצאו שני גורמים: קונפליקט בין תפקידים ועמימות בתפיסת התפקיד. פרימן וקול (Freeman & Coll, 1997) השתמשו בשאלון זה כדי למדוד לחץ

בתפקיד הייעוץ החינוכי. הם עשו ניתוח גורמים לשאלון ומצאו כי הגורם קונפליקט בין תפקידים נחלק לשני מושגים מובחנים: קונפליקט בין תפקידים וחוסר הלימה בין תפקידים. כלומר תיקוף השאלון המקורי העלה שלושה גורמים שונים ללחץ בתפקיד בקרב יועצות חינוכיות: קונפליקט בין תפקידים, עמימות בתפיסת התפקיד וחוסר הלימה בין תפקידים. מכיוון ששאלון זה לא נבנה במקור בעבור יועצות חינוכיות, תוכן הפריטים לא כולל היבטים ספציפיים הקשורים למקצוע הייעוץ החינוכי.

#### שאלון לחץ נתפס (PSS – Perceived Stress Scale) (Cohen et al., 1983)

שאלון הבוחן תפיסות הנוגעות ללחץ. בשאלון עשרה היגדים העוסקים בתחושות ומחשבות במהלך החודש האחרון. שאלון זה בוחן לחץ בעבודה בכלליות ולא מתמקד בגורמי לחץ הקשורים לתפקיד הייעוץ החינוכי. מחקרים עדכניים שעסקו בלחץ בתפקיד הייעוץ החינוכי השתמשו בשאלון זה (למשל, Mullen & Crowe, 2018; Mullen et al., 2018). עם זה כפי שצינו מולן וגוטיירז (Mullen & Gutierrez, 2016), הלחץ הוא מושג רב-ממדי (מסתמך על הערכה של גורמי לחץ למיניהם) ושאלון הלחץ הנתפס הוא חד-ממדי. היעדר גורמים המתארים מקורות לחץ מגוונים לא מאפשר להסיק מסקנות על הקשר בין גורמי לחץ ספציפיים למשתנים אחרים. לדוגמה, מחקרים מצאו כי גורמי לחץ מסוימים בתפקיד היועצת החינוכית (למשל, קונפליקט בין תפקידים, עמימות בתפיסת התפקיד וחוסר הלימה בין תפקידים) משפיעים אחרת על משתנים אחרים (ראו Wilkerson, 2009). ממצאים אלה מחזקים את הטענה שלפיה כדאי למדוד היבטים מסוימים של לחץ בנפרד במקום להשתמש במדד כללי אחד, זאת מכיוון שדרך מדידה רב-ממדית עשויה להניב תוצאות מדויקות יותר (Mullen & Gutierrez, 2016).

#### שאלון לחץ תעסוקתי בתפקיד הייעוץ (COSI – Counselor Occupational Stress Inventory) (Gray, 1982)

השאלון מודד את רמת הלחץ בנושאים הקשורים לתפקיד היועצת החינוכית. השאלון נבנה במהלך עבודת הדוקטור (Gray, 1982) והשתמש בו במחקרים שנעשו לאחר מכן (Wilkerson & Bellini, 2006; Wilkerson, 2009). בשאלון 50 פריטים הנחלקים לשישה גורמים ארגוניים: ביטחון תעסוקתי, חוסר אוטונומיה בקבלת החלטות, יחסים מקצועיים בין מורים ליועצות, יחסים מקצועיים בין מנהלים ליועצות, עומס יתר בעבודה ותפקידים לא מקצועיים. נעשה שימוש בגרסה חלקית של שאלון זה (ארבעת הגורמים הראשונים) בשני מחקרים קודמים שעסקו ביועצות חינוכיות (Wilkerson & Bellini, 2006; Wilkerson, 2009) כתוספת לשאלון ה-RQ (Rizzo et al., 1970). מאחר ששאלון זה פותח לפני 40 שנה בערך, הוא לא מכיל את כל ההיבטים הקשורים לתפקיד העכשווי של היועצת החינוכית. לדוגמה, התפתחות האינטרנט והרשתות החברתיות גרמו לתופעות חברתיות שלא היו קיימות בעת פיתוח השאלון, כגון בריונות ברשת (Navarro et al., 2018) ועומדים לפתחה של היועצת החינוכית חדשות לבקרים. כמו כן אמצעי התקשורת הקיימים כיום מאפשרים תקשורת בכל שעות היממה, דבר המעמיד אתגרים חדשים הקשורים לקונפליקט בית-עבודה שלא היו כה בולטים בעבר.

#### הערכת לחץ בתפקיד הייעוץ בבית הספר (SCJSA) (Rayle, 2006)

שאלון זה פותח בשל היעדר כלי ספציפי להערכת הלחץ שיועצות חינוכיות עשויות לחוות אותו במהלך הקריירה שלהן (Rayle, 2006). שאלון זה מכיל 18 פריטים המודדים היבטים

סביבתיים ובין-אישיים של לחץ תעסוקתי העשוי להופיע בעקבות מילוי תפקיד היעוץ במאה העשרים ואחת. בדומה לשאלון לחץ נתפס (PSS – Cohen et al., 1983), שאלון זה חד-ממדי ולכן לא מאפשר הסקת מסקנות על גורמי לחץ ספציפיים בתפקיד היועצת החינוכית.

לסיכום, הכלים הקיימים למדידת לחץ בקרב יועצות חינוכיות הם אלה: אינם ספציפיים ליועצות (PSS – Cohen et al., 1983; RQ – Rizzo et al., 1970); אינם עדכניים ולכן לא מתאימים לתפקיד היועצת החינוכית בימינו (PSS – Cohen et al., 1983; COSI – Gray, 1970; RQ – Rizzo et al., 1970) או שהם חד-ממדיים ולכן לא מאפשרים לבחון גורמי לחץ מגוונים בעבודת היועצת החינוכית (PSS – Cohen et al., 1983; SCJSA – Rayle, 2006). נוסף על כך, חשוב ששאלון המודד לחץ בתפקיד היועצת החינוכית יכיל היבטים העולים מדבריהן של היועצות החינוכיות עצמן. עם זה למיטב ידיעתנו אין כלי למדידת לחץ בתפקיד היועצת החינוכית שנבנה על סמך דיווחי יועצות חינוכיות על גורמי הלחץ הרלוונטיים לעבודתן. לכן ישנו צורך בפיתוח שאלון חדש המודד תפיסת גורמי לחץ בתפקיד היועצת החינוכית המביא בחשבון את כל הסוגיות שנידונו לעיל.

## שיטה

פיתוח שאלון תפיסת גורמי הלחץ בעבודת היועצת החינוכית כלל צעדים מספר: סקירת ספרות, תיקוף בידי מומחים, איסוף נתונים במחקר חלוץ, בדיקת מהימנות וניתוח גורמים מגשש (EFA), איסוף נתונים במדגם גדול יותר (בלתי תלוי במדגם הראשון), בדיקת מהימנות, ניתוח גורמים מאשש (CFA) ובדיקת מתאמים לצורך ביסוס תוקף מבחין. צעדים אלה נשענו על המלצותיהם של בוון וגאו (Bowen & Guo, 2011).

## פיתוח הכלי

השלב הראשון בפיתוח השאלון היה סקירת הספרות הקיימת והמשגה של לחץ בתפקיד היועצת החינוכית (ראו סקירה מקיפה של כלים קיימים בפרק המבוא). בשלב הבא כינסנו קבוצת מיקוד המורכבת משש יועצות חינוכיות ושאלנו אותן שאלה פתוחה: "מה גורם לך להרגיש לחץ בעבודתך כיועצת?". בין תשובותיהן מופיעות דוגמאות אלה:

סדר עדיפויות... בזמן אמת להחליט מה יותר חשוב... תיאום פגישות... הורים תובעניים... מורים מקצועיים שזורקים לך משהו על רגל אחת... תיווך בין הנהלה לצוות, בין הנהלה להורים ובין הנהלה לתלמידים... הצורך לעבוד בכמה ערוצים במקביל... טשטוש בגבולות התפקיד... עבודה מסביב לשעון... הוראה...

על סמך קבוצת המיקוד וסקירת הספרות נבנה השאלון הראשוני שכלל 60 היגדים המתארים משימות או אירועים שכיחים בעבודת היועצת החינוכית. המשתתפות התבקשו לציין עד כמה הן רואות בכל היגד מצב מלחץ בסקלה שבין 1 (כלל לא) ועד 5 (במידה רבה מאוד).

השלב הבא בפיתוח הכלי היה העברתו לבדיקתן של ארבע מומחיות, כולן יועצות חינוכיות, שתיים מהן בעלות תואר דוקטור בתחום החינוך ושתיים עוסקות בפועל ביעוץ חינוכי (אחת מהן בבית ספר יסודי והשנייה בתיכון). הן התבקשו להעיר על בהירות

ההנחיות, תוכן הפריטים והתאמת השאלון לאוכלוסיית היעד. על סמך המשוב שלהן נעשו שינויי ניסוח בחמישה פריטים כדי להופכם לנהירים ופשוטים יותר.

**טבלה 1: ניתוח גורמים של שאלון תפיסת גורמי הלחץ בעבודת היועצת החינוכית**

פריט	1	2	3	4	5	6	7	8
זלזול מצד מורים	.89							
חוסר הערכה מצד הצוות	.87							
חוסר הערכה מצד ההנהלה	.86							
חוסר הבנה של ההנהלה את תפקיד היועצת	.86							
הבנה לא מלאה של הצוות את תפקיד היועצת	.84							
תיאום ציפיות לא ברור מספיק עם ההנהלה	.83							
חוסר הבנה של מורים את תפקיד היועצת	.73							
חוסר הערכה מצד תלמידים	.65							
ציפייה מצד ההנהלה לפתרון בעיות מיידית	.63							
התנהגות לא מכבדת מצד מורים	.61							
התמודדות עם דרישות שונות מצד המנהל או המנהלת	.60						.51	
ציפייה מצד ההנהלה לעבודה ביום החופשי או מעבר לשעות העבודה	.51						.45	
אלימות פיזית של תלמיד כלפי איש צוות	.81							
אלימות פיזית בין תלמידים	.77							
אלימות מילולית של תלמיד כלפי איש צוות	.77							
שימוש בסמים ואלכוהול בידי תלמידים	.68							
אלימות מילולית בין תלמידים	.67							
טיפול במקרים של אלימות ברשת	.63							
אלימות מילולית של הורה כלפי איש צוות	.62							
אלימות פיזית של הורה כלפי איש צוות	.61							
טיפול במקרים של בריונות בין תלמידים	.58							
התנהגות תובענית של הורים כלפי הצוות בכלליות	.56							
מצבי סיכון חמורים הקשורים בתלמיד (כגון אובדנות, פגיעות מיניות או אלימות במשפחה)	.45							
טיפול באירועי חירום (הקשורים בתלמיד, באיש צוות או במצב ביטחוני)	.43							.43
התעלמות של הורים מבעיות הקשורות בתלמיד	.83							
ניסיון לגרום למורים לשתף פעולה בטיפול בתלמיד	.66							
חוסר מעורבות של הורים בטיפול בבעיות הקשורות לילדיהם	.66							
ניסיון לגרום להורים לשתף פעולה בטיפול בתלמיד	.65							
מעקב אחר מורים בביצוע התערבויות שסוכם עליהן (כגון עיצוב התנהגות)	.62							
צורך לתווך בין מורים לתלמידים	.59							.40
חוסר מוטיבציה של מורים לטפל בבעיות של תלמידים בנושאים שבתחום אחריותם	.47							
בעיות ביקור סדיר ושוטטות של תלמידים	.51				.46			
העברת אחריות ממורים ליועצת בטיפול בבעיות מסוימות	.47							

פריט	1	2	3	4	5	6	7	8
הגדרה עמומה של תפקיד הייעוץ			.47					.46
ניסיון להחליט איזו משימה לבצע קודם			.79					
התנגשות בין משימות שונות הדורשות ביצוע מידי			.73					
צורך להחליט איזו משימה חשובה יותר כרגע			.72					
עמידה בלוחות זמנים			.66					
עומס משימות רב מדי			.63	.48				
צורך לתאם פגישה מרובת משתתפים עם גורמי חוץ			.62					
צורך לתאם פגישה מרובת משתתפים בתוך הצוות			.55					
עומס טפסים למילוי			.82					
בירוקרטיה			.63					
ריבוי תפקידים בו בזמן			.61					
הכנה לוועדות שונות (כגון שילוב, השמה, התאמות ועוד)			.60					
ציפייה לזמינות תמידית במצבי חירום					.75			
ציפייה לזמינות מעבר לשעות הפעילות במקרים דחופים					.73			
התלבטויות על העבודה המלוות אותך בשעות הפנאי					.54			
חוסר הבנה של הורים את תפקיד היועצת					.53			.44
מחשבות על העבודה המלוות אותך בשעות הפנאי					.40			
צורך לתווך בין הנהלה לצוות					.73			
צורך לתווך בין הנהלה להורים					.60			
צורך לתווך בין הנהלה לתלמידים					.59			
רצון לעמוד בדרישות ההנהלה	.51				.54			
הוראה בכיתות					.80			
התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה					.76			
קונפליקט בין טיפול בבעיות משמעת בכיתה לתפקיד היועצת					.70			
גבולות תפקיד לא ברורים מספיק			.40		.51			
זלזול מצד הורים					.78			
התנהגות תובענית של הורים כלפיך אישית					.71			
אחוז השונות המוסברת	25.11%	11.54%	8.90%	6.20%	4.45%	3.88%	3.46%	3.25%
	3.06%							

רק טעינויות מעל 40. מוצגות. אחוז השונות המוסברת הכללי היה 69.84%.

בהמשך 72 יועצות חינוכיות (96% נשים) השתתפו במחקר חלוץ כדי לבחון את תוקף המבנה של השאלון ולחלץ גורמים מ-60 הפריטים הראשוניים. עשינו ניתוח גורמים מגשש באמצעות שיטת Varimax ובחרנו בפתרון של תשעה גורמים הנשען על Eigen value גדול מ-1, וכן תוספת של לפחות 3% לשונות המוסברת בכל גורם. בעבור כל גורם בחרנו עד חמישה פריטים בעלי הטעינות הגבוהה ביותר לצד פסילת פריטים בעלי טעינות גבוהה במספר גורמים (ראו טבלה 1 לפריטים מלאים). גורם 9 כלל שני פריטים בלבד ולכן הוצא מהמחקר. לפיכך הגרסה הסופית של השאלון כללה 32 פריטים הטעונים על שמונה גורמים (מהימנויות הגורמים מופיעות בטבלה 2).

לאחר מכן בשלב המחקר העיקרי אספנו נתונים במדגם גדול יותר שהשתתפו בו 205 יועצות חינוכיות כדי להמשיך ולתקף את השאלון. עשינו ניתוח גורמים מאשש על הגרסה הסופית בעלת 32 הפריטים והתקבלה התאמה טובה למודל שמונת הגורמים שנמצא במחקר החלוץ. כמו כן בחנו תוקף מבחין בין שאלון תפיסת גורמי לחץ בעבודת היועצת החינוכית ובין שחיקה.

## שלב מחקר עיקרי

### משתתפים

בשלב זה השתתפו 205 יועצות חינוכיות (96% נשים, גיל ממוצע = 43.03, סטיית תקן = 7.92) שעבדו בפועל בבתי ספר מכל שלבי החינוך מיסודי עד תיכון בכל מיני אזורים בישראל. גודל המדגם נחשב גדול מספיק לניתוח CFA (Kline, 2011), וגדול מהמספר המינימלי הדרוש בעבור רמת עוצמה של 80. (MacCallum et al., 1996).

### כלים

#### שחיקה בעבודת היועצת (CBI)

שאלון זה כלל 20 פריטים הנחלקים לחמישה גורמים: תשישות (לדוגמה: "אני מרגישה תשישות עקב עבודתי כיועצת"); חוסר מסוגלות (לדוגמה: "אני לא מרגישה שאני יוצרת שינוי בנועצים שלי"); סביבת עבודה שלילית (לדוגמה: "אני מרגישה מתוסכלת מהמערכת הבית ספרית"); הורדת ערך המטופל (לדוגמה: "הנועצים שלי ובעיותיהם לא מעניינים אותי"); ופגיעה בחיים האישיים (לדוגמה: "יחסי עם משפחתי הושפעו לרעה בעקבות עבודתי כיועצת"). המשתתפות התבקשו לציין את מידת הסכמתן עם כל פריט על סולם בן חמש דרגות הנע בין 1 (אף פעם לא) ל-5 (תמיד). לי ועמיתיו (Lee et al., 2007) דיווחו על מדדי המהימנות האלה: 80. בעבור תשישות, 81. בעבור חוסר מסוגלות, 83. בעבור סביבת עבודה שלילית, 83. בעבור הורדת ערך המטופל ו-84. בעבור פגיעה בחיים האישיים (ראו טבלה 3 בעבור מהימנויות הגורמים במחקר הנוכחי).

#### שאלון תפיסת גורמי לחץ בעבודת היועצת החינוכית

השאלון שנבנה בעבודה הנוכחית על סמך השלבים הקודמים, כלל 32 פריטים שנחלקו לשמונה גורמי לחץ בעבודת היועצת החינוכית: חוסר הבנה והערכה לעבודת היועצת (5 פריטים, לדוגמה: "הבנה לא מלאה של הצוות לגבי תפקיד היועצת"); התמודדות עם אירועי אלימות (5 פריטים, לדוגמה: "אלימות פיזית בין תלמידים"); היעדר שיתוף פעולה (5 פריטים, לדוגמה: "חוסר מעורבות של הורים בטיפול בבעיות הקשורות לילדיהם"); תיעדוף משימות (4 פריטים, לדוגמה: "ניסיון להחליט איזו משימה לבצע קודם"); בירוקרטיה (4 פריטים, לדוגמה: "עומס טפסים למילוי"); קונפליקט בית-עבודה (3 פריטים, לדוגמה: "ציפייה לזמינות מעבר לשעות הפעילות במקרים דחופים"); צורך לתווך (3 פריטים, לדוגמה: "צורך לתווך בין הנהלה לצוות"); והוראה ומשמעת (3 פריטים, לדוגמה: "התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה") (ראו טבלה 1 לרשימה מפורטת של כל הפריטים ומהימנויות כל הגורמים). ניתוח גורמים מאשש העיד על התאמה טובה של הנתונים למודל שמונת הגורמים (0.92 = CFI, 1.82 = CMIN/DF, 0.06 = RMSEA).

## הליך

הליך המחקר החל עם בניית שאלון בפורמט אינטרנטי (באמצעות תוכנת קואלטרקס) ושליחת הקישור אליו לאוכלוסייה הרלוונטית באמצעות הרשתות החברתיות. היועצות מילאו את השאלון בדרך מקוונת (מילוי השאלון ארך 10 דקות בערך). למשתתפות הובטחה סודיות ואנונימיות והובהר להן כי אפשר להפסיק את השתתפותן במחקר בכל עת. את המחקר אישרה ועדת האתיקה של המוסד שהמחברות משתייכות אליו.

## ניתוח נתונים

נעשה ניתוח גורמים מאשש באמצעות שיטת ניתוח נתיבים (SEM באמצעות AMOS20) לשאלון תפיסת גורמי הלחץ בעבודת היועצת החינוכית כדי לבחון תוקף מבנה במדגם הגדול. נבחן היחס בין ערך חי בריבוע לבין דרגות החופש (CMIN/DF) שמראה התאמה טובה כאשר הוא נמוך מ-3; את מדד ההתאמה היחסי (CFI) שצריך להיות קרוב ל-0.95; ואת מדד השגיאה (RMSEA) שצריך להיות נמוך מ-0.08. (Schreiber et al., 2006). נוסף על כך, נעשתה בדיקת מהימנות לכל אחד מהגורמים (טבלה 3), נבחנו מתאמי פירסון ונעשה ניתוח שונות מדידות חוזרות (ANOVA).

## תוצאות

### ניתוח כמותי – מחקר חלוץ

דפוס הקשרים בין הגורמים במחקר החלוץ סיפק תמיכה לתוקף המבנה של השאלון (ראו טבלה 2). כל הקשרים היו חלשים עד בינוניים והראו מובחנות בין גורמי הלחץ למיניהם. ניתוח שונות מדידות חוזרות (ANOVA) הראה הבדלים מובהקים ברמת הלחץ בשל גורמי לחץ שונים:  $F(7,65) = 7.38, p < .001, \eta^2 = .443$ . ניתוחי המשך מסוג Bonferroni הראו כי רמות הלחץ הנתפס מהגורמים חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות וצורך לתווך היו נמוכות במידה ניכרת מרמות הלחץ הנתפס מהגורמים תיעדוף משימות, בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה והוראה ומשמעת (ראו טבלה 2).

טבלה 2: סטטיסטיקה תיאורית, מהימנויות ומתאמי פירסון בעבור כל המשתנים במחקר החלוץ

גורם	M (SD)	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7
S1	2.92 <sup>A</sup> (1.15)	.94							
S2	3.13 <sup>A</sup> (0.86)	.84	.02						
S3	3.14 <sup>A</sup> (0.79)	.84	.10	.24 <sup>a</sup>					
S4	3.37 <sup>A,B</sup> (0.81)	.87	.21	.21	.25 <sup>a</sup>				
S5	3.65 <sup>B</sup> (0.92)	.84	.06	.23	.30 <sup>b</sup>	.53 <sup>c</sup>			
S6	3.63 <sup>B</sup> (0.87)	.80	.15	-.08	.38 <sup>c</sup>	.42 <sup>c</sup>	.37 <sup>c</sup>		
S7	3.02 <sup>A</sup> (0.88)	.86	.35 <sup>b</sup>	.30 <sup>b</sup>	.44 <sup>c</sup>	.40 <sup>c</sup>	.23	.34 <sup>b</sup>	
S8	3.62 <sup>B</sup> (1.01)	.83	.33 <sup>b</sup>	.13	.20	.19	.31 <sup>b</sup>	.20	.33 <sup>b</sup>

<sup>a</sup>  $p < .05$ , <sup>b</sup>  $p < .01$ , <sup>c</sup>  $p < .001$

ממוצעים המסומנים באותיות אחרות שונים זה מזה במובהק. S1 = חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת; S2 = התמודדות עם אירועי אלימות; S3 = היעדר שיתוף פעולה; S4 = תיעדוף משימות; S5 = בירוקרטיה; S6 = קונפליקט בית-עבודה; S7 = צורך לתווך; S8 = הוראה ומשמעת.

**טבלה 3: סטטיסטיקה תיאורית, מהימנויות ומתאמי פירסון בעבור כל המשתנים בשלב המחקר העיקרי**

גורם	M (SD)	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4
S1	2.94 <sup>A</sup> (1.11)	.91												
S2	2.88 <sup>A</sup> (0.80)	.79	.38 <sup>c</sup>											
S3	3.18 <sup>B</sup> (0.78)	.85	.41 <sup>c</sup>	.53 <sup>c</sup>										
S4	3.23 <sup>B</sup> (0.84)	.85	.36 <sup>c</sup>	.33 <sup>c</sup>	.56 <sup>c</sup>									
S5	3.58 <sup>C</sup> (0.92)	.84	.35 <sup>c</sup>	.31 <sup>c</sup>	.59 <sup>c</sup>	.65 <sup>c</sup>								
S6	3.46 <sup>C</sup> (1.00)	.80	.37 <sup>c</sup>	.22 <sup>b</sup>	.49 <sup>c</sup>	.61 <sup>c</sup>	.56 <sup>c</sup>							
S7	2.94 <sup>A</sup> (0.82)	.79	.53 <sup>c</sup>	.49 <sup>c</sup>	.62 <sup>c</sup>	.51 <sup>c</sup>	.45 <sup>c</sup>	.45 <sup>c</sup>						
S8	3.49 <sup>C</sup> (1.11)	.83	.49 <sup>c</sup>	.44 <sup>c</sup>	.45 <sup>c</sup>	.40 <sup>c</sup>	.38 <sup>c</sup>	.32 <sup>c</sup>	.45 <sup>c</sup>					
B1	2.00 (0.65)	.72	.18 <sup>b</sup>	.15 <sup>a</sup>	.25 <sup>c</sup>	.31 <sup>c</sup>	.25 <sup>c</sup>	.30 <sup>c</sup>	.34 <sup>c</sup>	.23 <sup>c</sup>				
B2	2.83 (0.99)	.88	.15 <sup>a</sup>	.19 <sup>b</sup>	.25 <sup>c</sup>	.41 <sup>c</sup>	.33 <sup>c</sup>	.46 <sup>c</sup>	.29 <sup>c</sup>	.18 <sup>b</sup>	.34 <sup>c</sup>			
B3	3.21 (1.00)	.92	.31 <sup>c</sup>	.24 <sup>c</sup>	.36 <sup>c</sup>	.43 <sup>c</sup>	.41 <sup>c</sup>	.54 <sup>c</sup>	.40 <sup>c</sup>	.37 <sup>c</sup>	.73 <sup>c</sup>			
B4	2.54 (0.96)	.85	.47 <sup>c</sup>	.14 <sup>a</sup>	.31 <sup>c</sup>	.37 <sup>c</sup>	.35 <sup>c</sup>	.45 <sup>c</sup>	.45 <sup>c</sup>	.39 <sup>c</sup>	.54 <sup>c</sup>			
B5	1.28 (0.40)	.58	.12	-.02	.09	.03	.11	.03	.07	.13	.19 <sup>b</sup>	-.02	.08	.15 <sup>a</sup>

<sup>a</sup>  $p < .05$ , <sup>b</sup>  $p < .01$ , <sup>c</sup>  $p < .001$

ממוצעים המסומנים באותיות אחרות שונים זה מזה במובהק. S1 = חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת; S2 = התמודדות עם אירועי אלימות; S3 = היעדר שיתוף פעולה; S4 = תיעדוף משימות; S5 = בירוקרטיה; S6 = קונפליקט בית-עבודה; S7 = צורך לתווך; S8 = הוראה ומשמעת; B1 = תשיות; B2 = חוסר מסוגלות; B3 = סביבת עבודה שלילית; B4 = הורדת ערך המטופל; B5 = פגיעה בחיים האישיים.

**ניתוח כמותי – שלב מחקר עיקרי**

כל הקשרים שהתקבלו בין גורמי השאלון הם חלשים עד בינוניים – ממצא התומך בתוקף מבנה השאלון ובמובחנות גורמיו המגוונים (ראו טבלה 3). נוסף על כך, כל המתאמים בין

גורמי הלחץ לשחיקה חלשים עד בינוניים ותומכים בתוקף המבחין של השאלון. מבין גורמי הלחץ, קונפליקט בית-עבודה נמצא בעל הקשרים החזקים ביותר עם גורמי שחיקה, לעומת הגורם התמודדות עם אירועי אלימות שעוצמת המתאמים שלו עם גורמי שחיקה היא החלשה ביותר (ראו טבלה 3).

ניתוח שונות מדידות חוזרות (ANOVA) הראה הבדלים מובהקים ברמת הלחץ בשל גורמי לחץ מסוימים,  $F(7,198) = 25.89, p < .001, \eta^2 = .478$ . ניתוחי המשך מסוג Bonferroni הראו כי רמות הלחץ הנתפס מהגורמים חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות וצורך לתווך היו הנמוכות ביותר, ואילו רמות הלחץ הנתפס מהגורמים בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה והוראה ומשמעת היו הגבוהות ביותר (ראו טבלה 3). הדפוס שהתקבל בניתוח ה-ANOVA דומה מאוד לדפוס שנמצא במדגם הראשון. כלומר נצפתה יציבות ברמות הלחץ בשל גורמי לחץ מגוונים בשני המדגמים הבלתי תלויים זה בזה.

## ניתוח איכותני

נוסף על השאלות הסגורות, היועצות התבקשו לכתוב בחופשיות בסוף השאלון כל דבר שהיו רוצות להוסיף ולא הייתה להן הזדמנות לבטא זאת במענה לשאלות הסגורות. מתוך 205 יועצות שהשיבו לשאלות הסגורות, 30 יועצות השיבו לשאלה הפתוחה.

התשובות לשאלה הפתוחה עובדו באמצעות ניתוח תוכן הכולל חלוקה לקטגוריות ולקטגוריות משנה (שקדי, 2003). בתחילה נקראו התשובות פעמים מספר וסומנו מילות מפתח כדי לקבל תמונה כוללת של הנתונים לפני חלוקתם לקטגוריות. לאחר מכן נעשתה חלוקה לקטגוריות ולקטגוריות משנה באמצעות איתור מילים ונושאים החוזרים על עצמם. את ניתוח התוכן עשו שתי החוקרות מתוך היועצות משותפת ובקרה.

מניתוח התוכן שנעשה לשאלה זו עלו הקטגוריות האלה: לחץ שנגרם מעמימות בהגדרת התפקיד; לחץ שנגרם מתנאי התפקיד; שחיקה וכוונות עזיבה.

## לחץ שנגרם מעמימות בהגדרת התפקיד

היועצות ציינו שלושה נושאים הקשורים לעמימות בהגדרת תפקיד היועצת העשויים לגרום ללחץ: תפקידים לא ייעוציים שעליהן למלא, שמירה על גבולות התפקיד והכשרה וליווי מקצועי לא מספקים.

באשר לתפקידים הלא ייעוציים, ההוראה בכיתות הזכרה במידה הרבה ביותר (בקרב 7 מתוך 30 היועצות שהשיבו לשאלה הפתוחה) כתחום אחריות המשמש קושי. לדוגמה, אחת היועצות שיתפה כי "אחד הדברים הקשים – היא הדרישה ללמד בכיתות. נוכח מה שנדרש מאיתנו – זה ממש אבסורד".

יועצת אחרת שיתפה כי היא "מתנגדת לכך שיועצת צריכה לשמש גם כמורה מקצועית. עם השנים עולים הצרכים בשטח כך שהדבר האחרון שהיועצת והמערכת הבית ספרית צריכות הוא יועצת שגם מלמדת בכיתות!"

כמו כן ניכר כי ההוראה היא חובה המנוגדת לרצון היועצות:

מכריחים אותנו ללמד ולכך יש השפעה על שביעות הרצון מהמקצוע.

נוסף על כך, יועצות הזכירו כי התפקידים הבירוקרטיים מקשים על עבודתן: יועצת עוסקת ביעוץ למורים ותלמידים לא יותר מארבע שעות בשבוע, שאר השעות הן שעות הוראה, טופסולוגיה ושיבות שונות.

הקושי שהיועצות חוות בשל התפקידים שנחשבים לא ייעוציים מקבל חיזוק כאשר משווים את מספר האזכורים לקשיים העולים מהתפקידים הנחשבים לא ייעוציים לעומת הקשיים שעולים מתפקידים הנחשבים ייעוציים. מבין 30 היועצות שהשיבו לשאלה הפתוחה, יועצת אחת בלבד הזכירה את הקושי בהתמודדות עם תפקידים שנחשבים ייעוציים:

עם השנים יש יותר ילדים ובני נוער עם קשיים רגשיים וקשיי התנהגות, דבר ההופך את העבודה למאתגרת יותר.

ממצאים אלה תומכים בממצאי המחקר הכמותי שבו נמצא כי התפקידים הלא ייעוציים (למשל, בירוקרטיה והוראה ומשמעת) הם גורם לחץ מהותי יותר מתפקידים שנחשבים ייעוציים (למשל, התמודדות עם אירועי אלימות וצורך לתווך).

באשר לשמירה על גבולות התפקיד, משתתפות ציינו כי "תפקיד הייעוץ אינו מוגדר באופן רשמי ואינו מוסכם ואחיד". לכן היועצות נדרשות לשמור על גבולות התפקיד:

יועצות שלא שומרות על הגבולות שלהן נשחקות מהר יותר, יחד עם זאת מצופה מהן שיהגו באכפתיות, בחמלה ובהבנה.

על פי הספרות, היועצת היא האחראית העיקרית לשמירה על גבולות התפקיד שלה. הקושי לשמור על גבולות התפקיד בשל העמימות שבו והציפייה מהיועצת להכיל ולנהוג בהבנה ובאכפתיות מוזכר רבות בספרות (למשל, Culbreth et al., 2005; Fan et al., 2019). באשר להכשרה שהיועצות החינוכיות עוברות אותה טרם כניסתן לתפקיד ולליווי המקצועי במהלכו, המשתתפות ציינו כי לתחושתן ההכשרה לא ממצה את מלוא תחומי אחריותה של יועצת בית הספר. זאת אפשר ללמוד מהדברים האלה:

הייעוץ החינוכי עבר תמורות בשנים האחרונות שהפכו אותו ממקצוע הנושק לתחום הטיפולי לכה הנושק לתחום הניהולי, כאשר ההכשרה האוניברסיטאית ותוכנית ההערכה של היועצות שהן עוברות במשך שנתיים כדי לקבל רישיון ייעוץ מתמקדת אך ורק באספקט הטיפולי ובחומר הלימוד של תוכנית כישורי חיים. יועצות לא עוברות הדרכה ורוכשות כלים בנוגע למערכת יחסים / אופן עבודה מיטבי עם ההנהלה. אין הכשרה בנוגע להובלת הוועדות השונות, מילוי נכון של הטפסים השונים ועוד.

נוסף על הכשרה שאינה ממצה את מלוא דרישות התפקיד, יועצות עשויות לחוות לחץ בעבודתן בשל היעדר ליווי מקצועי:

יועצות מוצאות עצמן תחת לחץ אדיר וללא ליווי מקצועי הולם (כדוגמת מדריך כמו שפסיכולוגים בשפ"ח מקבלים כחלק מהדרך וההנחיה המקצועית).

ההשוואה למקצועות טיפוליים נושקים שמקבלים ליווי מקצועי, באה לידי ביטוי בדבריה של משתתפת אחרת:

עד כמה יש ליועצות תמיכה מעוגנת במשרה? למשל בעבודה סוציאלית ופסיכולוגיה כל השנים מקבלים הדרכה על הדרכה וליווי אינטנסיבי.

## לחץ שנגרם מתנאי התפקיד

קטגוריה זו עוסקת בלחץ העשוי להיגרם מתנאי התפקיד של היועצת החינוכית. הנושאים העיקריים הקשורים לקטגוריה זו היו קונפליקט בית-עבודה; תגמול כספי; תקן וקביעות. מבין תנאי התפקיד שהזכירו היועצות כמעוררים קושי ולעיתים גם לחץ, קונפליקט בית-עבודה קיבל את האזכור הרב ביותר. לדוגמה, אחת המשתתפות ציינה כי "השנה לעיתים הגעתי לשלוש הכשרות בשבוע בזמני הפרטי, זמן בו יכולתי להיות עם ילדי".

יועצת אחרת שעסקה בקונפליקט בית-עבודה ציינה גם את הפער בין מערכת השעות הרשמית שלה ובין השעות שהיא מקדישה לעבודה בבית הספר בפועל:

מתוסכלת מהיחס בין השעות הכתובות לשעות בפועל בתוך בית הספר, וזאת מבלי להזכיר את העבודה מהבית או בחופשות.

עוד דוגמה לעבודה הגולשת לזמן הפרטי אפשר ללמוד מדבריה של משתתפת אחרת:

יש צורך לעבוד בחופשים, לנסוע לבית הספר ביולי-אוגוסט ועוד.

האזכור הרב יחסית של קונפליקט בית-עבודה בקרב המשתתפות בחלק האיכותני תומך בממצאי המחקר הכמותי, ועולה מהם כי קונפליקט בית-עבודה הוא בין הגורמים שנתפסו מלחיצים ביותר בקרב היועצות וכן נמצא בעל הקשר החזק ביותר לשחיקה.

נוסף על קונפליקט בית-עבודה, משתתפות עסקו בתגמול הכספי המועט על עבודתן ופעמים רבות גם בהיעדר תגמול כספי בעבור שעות נוספות מעבר למשרתן. לדוגמה:

לצערי, במאה העשרים ואחת הגמול שלנו כיועצות הוא בהערכה, במילה טובה, בתפקיד הדרכה שניתן ליועצת (ללא תשלום כמובן). בעולם גברי ההערכה מקבלת ביטוי כספי ולא ביטוי של הערכה.

ביטויים נוספים לחוסר שביעות הרצון מהתגמול הכספי אפשר ללמוד מדבריהן של יועצות אחרות:

הייעוץ החינוכי הוא מקצוע שעליו לעבור דרך באשר לתנאיו שאינם טובים מספיק גם בשל הגמול על הייעוץ.

יועצת אחרת ציינה כי "אני מרגישה לא מתוגמלת על שעות עבודה נוספות".

נושא נוסף שעלה וקשור לתנאי התפקיד הוא תקן וקביעות. בישראל יועצת חינוכית לא מקבלת קביעות למקצוע הייעוץ, אלא קביעות במערכת החינוך בכלל (משרד החינוך, 2018) והמשתתפות ציינו את השינוי שהיו מייחלות לו בנושא זה. לדוגמה:

אני מקווה שבראש ובראשונה יהיה תקן מסודר וראוי לייעוץ וקביעות בתפקיד.

דוגמה נוספת:

הייתי שמחה שתהיה קביעות למשרת הייעוץ לכל יועצת על משרה מלאה ולא חשוב אם עוברת לבית ספר אחר ללא שעות הוראה [...] גמול הייעוץ צריך להיות על כל שעות המשרה.

בדומה, משתתפות אחרות ציינו כי "יש מקום לעשות שינוי בהגדרת התקנים". ואף הוסיפו כי "(היעדר) התקן של היועצות הוא הבעיה העיקרית שלנו".

## שחיקה וכוונות עזיבה – "אני מורידה בפניכן את כובע היועצת"

אחד המנבאים לתחושת שחיקה מהעבודה הוא לחץ (Holman et al., 2018), אך לא כל תחושת לחץ מביאה לידי שחיקה (Lambie, 2007; Woodhead et al., 2016). זו עשויה להיות הסיבה לכך שאף שהמשתתפות העלו נושאים מסוימים העשויים לעורר תחושת לחץ, מבין התשובות לשאלה הפתוחה עלו במפורש מאפייני שחיקה או כוונות עזיבה רק אצל שתיים מהעונות:

האם אישאר בתפקיד היועצת במערכת החינוך? תשובה: לא. בימים אלה, לאחר 14 שנים במערכת, אני פונה לדרך חדשה שאינה הייעוץ. זאת על אף אהבתי לתלמידים, להורים ולצוות. החינוך זורם בעורקיי, אבל (!!!) המחירים הנפשיים והפיזיים ששילמתי בשש השנים בהן אני יועצת גבוהים מדי. אחרי מסע אישי של קבלת החלטה גורלית ואמיצה, החלטתי לקחת שנה-שנתיים הרחק מהייעוץ, בתקווה לסלול דרך מקצועית חדשה ופחות מזיקה לי באופן אישי. המחקר שלכן חשוב, אני מורידה בפניכן את כובע היועצת.

בדומה, משתתפת אחרת ציינה כי:

אני אוהבת את המקצוע, את האתגר באינטראקציה עם התלמידים, המורים וההורים, רושמת את הכישלונות על חול וחוקקת את ההצלחות באבן, אבל מאוד מוטרדת מסדר העדיפויות הלאומי בנוגע לחינוך בכלל וחינוך טכנולוגי בפרט ושוקלת לעזוב את המערכת למרות שאני מרחק קצר יחסית מהפנסיה.

מעניין לציין כי על אף סממני השחיקה (למשל, "מחירים נפשיים ופיזיים") וכוונות העזיבה, שתי היועצות הביעו תחושות חיוביות כלפי מקצוע הייעוץ. דבר זה מדגיש את החשיבות במתן מענה ליועצות חינוכיות בהתמודדות עם תחושת הלחץ שהן חוות בעבודתן כדי שיתרונות התפקיד והאהבה למקצוע יגברו על החסרונות ויפחיתו את תחושת השחיקה ואולי אף את שכיחות עזיבת המקצוע.

## דיון

המטרה העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לפתח ולתקף כלי למדידת לחץ בקרב יועצות חינוכיות בשל התאמה לא מספקת של כלים קיימים. הפריטים המרכיבים את שאלון תפיסת גורמי הלחץ בתפקיד היועצת החינוכית נבחרו בתהליך של סקירת ספרות יסודית, קבוצת מיקוד ותיקוף בידי מומחים כדי להקיף גורמי לחץ רבים ככל האפשר בתפקיד העכשווי של היועצת החינוכית. תוקף המבנה של הכלי נבחן באמצעות ניתוח גורמים מגשש במדגם חלוץ. ניתוח זה העלה שמונה גורמים עיקריים: חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות, היעדר שיתוף פעולה, תיעדוף משימות, בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה, צורך לתווך והוראה ומשמעת. נבחרו 3 עד 5 פריטים בעלי הטעניות הגבוהה ביותר בכל גורם, מתוך הוצאת פריטים שנטענו על יותר מגורם אחד. לאחר תוצאות ניתוח הגורמים המגשש נבחן תוקף מבנה השאלון במדגם גדול יותר שאינו תלוי במדגם הראשון באמצעות ניתוח גורמים מאשש. ניתוח זה הראה תכונות פסיכומטריות טובות והתאמה טובה למבנה שמונת הגורמים שהתקבל בניתוח הגורמים המגשש במדגם החלוץ. בדיקות מהימנות הראו עקיבות פנימית גבוהה של כל אחד מהגורמים.

קשרים חלשים עד בינוניים נמצאו בין גורמי שאלון תפיסת גורמי הלחץ בתפקיד היועצת החינוכית. הקשרים החלשים יחסית מראים כי ישנם הבדלים ניכרים בין גורמי הלחץ למיניהם. יועצות חינוכיות דיווחו על רמות לחץ גבוהות יותר בשל בירוקרטיה, קונפליקט בית-עבודה והוראה ומשמעת לעומת חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת, התמודדות עם אירועי אלימות וצורך לתווך. תוצאות אלה נמצאו עקביות בשני המדגמים הבלתי תלויים במחקר זה, דבר המרמז על הבדלים ניכרים באופן שיועצות חינוכיות מפרשות ומתמודדות עם גורמי לחץ מסוימים בעבודתן. תמיכה להבדלים שנמצאו בין גורמי הלחץ המגוונים נמצאת גם בממצאים האיכותניים שעולה מהם כי יועצות רואות בתפקידים שנחשבים לא ייעוציים, כגון הוראה בכיתות והתמודדות עם בירוקרטיה, אלה המקשים עליהן בעבודתן והמעוררים בהן תחושות שליליות יותר מתפקידים שנחשבים ייעוציים. ההבדלים שנמצאו בין גורמי הלחץ המגוונים מחזקים את הטענה כי עדיף למדוד גורמי לחץ ספציפיים בעבודת היועצת החינוכית לעומת מדידת לחץ בקרב יועצות באמצעות שאלון חד-גורמי.

נוסף על כך, התוקף המבחין של שאלון תפיסת גורמי הלחץ בתפקיד היועצת החינוכית נתמך בקשרים מתונים שנמצאו בין גורמיו ובין שחיקה. מעניין לציין כי דפוסי קשרים מגוונים נוצרו בין שחיקה ובין גורמי לחץ מסוימים: קונפליקט בית-עבודה נמצא בקשר החזק ביותר עם שחיקה, כאשר בין התמודדות עם אירועי אלימות ושחיקה נמצא קשר חלש בלבד. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים אחרים שמצאו שוני בדפוס הקשרים בין גורמי לחץ מסוימים לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות. לדוגמה, וילקרטון (Wilkerson, 2009) מצא כי חוסר הלימה בין תפקידים (אחד משלושת הגורמים של שאלון RQ) אינו קשור להסתגלות אישית (אחד הגורמים של שחיקה), אך ישנו קשר חיובי בין שני הגורמים האחרים של RQ (קונפליקט בין תפקידים ועמימות התפקיד) להסתגלות אישית.

אומנם מחקרים אחרים עסקו בקשר בין לחץ לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות, אך ה-PSS שהוא שאלון חד-ממדי, הוא השאלון הנפוץ ביותר למדידת לחץ בקרב יועצות חינוכיות ובעלי מקצועות טיפוליים אחרים (Mullen et al., 2018). אי לכך, המחקר העוסק בגורמי לחץ ספציפיים ובקשרים ביניהם לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות הוא דל. עם זה הקשר בין גורמי לחץ לשחיקה נבחן במדגמים שכללו משתתפים העוסקים במקצועות טיפוליים אחרים. הובנר (Huebner, 1992), לדוגמה, מצא כי המנבא החזק ביותר של שחיקה בקרב פסיכולוגים חינוכיים הוא גורם הלחץ "היעדר משאבים" המשקף מחסור בצידוד ועזרה משרדית, מחסור בהדרכה הולמת ותחושה של מלכוד בין צורכי הילדים ובין מגבלות אדמיניסטרטיביות. מחקר אחר על פסיכולוגים חינוכיים מצא כי הקשר בין גורם הלחץ "קונפליקט בין תפקידים" לשחיקה היה חזק יותר מהקשר בין גורם הלחץ "עמימות התפקיד" לשחיקה (Pierson-Hubeny & Archambault, 1987).

יתרה מכך, מחקר שבדק לחץ ושחיקה בקרב אחיות סיעודיות מצא כי לחץ מקצועי מנבא שחיקה לעומת לחץ אישי שלא תרם לתחושת שחיקה (Woodhead et al., 2016). לבסוף, מחקר שנערך לאחרונה בקרב לוחמי אש מצא כי הקשר בין קונפליקט בית-עבודה לשחיקה היה חזק יותר מהקשר בין לחץ הקשור לעבודת לוחם האש לשחיקה (Smith et al., 2018). ממצאי המחקר הנוכחי בעניין עוצמת הקשר בין גורם הלחץ קונפליקט בית-עבודה לשחיקה תואמים לממצאים אלה.

אנו מציעות הסבר אפשרי לשוני בדפוס הקשרים בין גורמי לחץ מסוימים לשחיקה שהתקבלו במחקר הנוכחי. במהלך הכשרתן יועצות חינוכיות חשופות לנושא האלימות בבתי הספר ורואות בהתמודדות עם אירועי אלימות חלק מתפקידן. כמו כן היועצות נחשפות במהלך הכשרתן לתפקיד של היועצת כמתווכת בין אנשים רבים בבית הספר, בהם הורים ומורים. לעומת זאת גורם הלחץ קונפליקט בית-עבודה אינו חלק מהכשרת יועצות חינוכיות. נוסף על כך, ההכשרה אינה כוללת תכנים הקשורים להוראה בכיתות ולהתמודדות עם בעיות משמעת. עקב כך חומרם של גורמים אלה עשויה להפגיע יועצות רבות לאחר תחילת עבודתן בפועל. חיזוק להסבר זה נמצא בתשובות המשתתפות לשאלה הפתוחה, שעלה מהן כי לפי היועצות קונפליקט בית-עבודה מעורר לחץ במידה רבה יותר מתנאי התפקיד האחרים. כמו כן ניכר כי היועצות ראו בתפקידים שנחשבים לא ייעוציים, כגון הוראה בכיתות, תפקידים המעוררים בהן תחושות שליליות, לעומת תפקידים הנחשבים ייעוציים ורק יועצת אחת הזכירה אותם. כלומר היועצות עוברות הכשרה הנוגעת לתפקידים הנחשבים ייעוציים טרם כניסתן לתפקיד, אך כאשר הן מתחילות את תפקידן בפועל מתווספים לתחום אחריותן תפקידים הנחשבים לא ייעוציים ולא היו חלק מהכשרתן. את היעדר ההכשרה לתפקידים הנחשבים לא ייעוציים ציינו במפורש היועצות בשאלה הפתוחה. השוני בדפוס הקשרים בין גורמי הלחץ המגוונים לשחיקה דורש בחינה נוספת במחקר עתידי.

הקשרים המתונים שנמצאו בין גורמי הלחץ בשאלון שנבנה במחקר הנוכחי לשחיקה מחזקים ממצאי מחקרים קודמים שנמצאו בהם כי לא כל תחושת לחץ עשויה להביא לידי שחיקה (Lambie, 2007; Woodhead et al., 2016). אפשר למצוא תמיכה לכך בממצאים האיכותניים, שעלה מהם כי אף שהמשתתפות העלו נושאים רבים העשויים לגרום ללחץ בתפקיד היועצת, רק בדבריהן של יועצות מעטות היה אפשר לאתר סממני שחיקה. נוסף על כך, קשרים מתונים אלה בין גורמי הלחץ לשחיקה עשויים לעמוד על קיומם של משתנים מתערבים, שעשויים למתן את הקשר בין תחושת לחץ בתפקיד הייעוץ החינוכי לרמת השחיקה. משתנים אלה עשויים להיות הבדלים בין-אישיים או אסטרטגיות התמודדות המשמשות יועצות חינוכיות, כפי שנמצא במחקרים קודמים. לדוגמה, למבי (Lambie, 2007) מצא כי התמודדות עם לחץ באמצעות אסטרטגיית התמודדות מסתגלת (כגון התמודדות ממוקדת משימה) הפחיתה סממני שחיקה. מחקר אחר הראה כי הפחתת השימוש באסטרטגיות לא מסתגלות, כמו התמודדות ממוקדת רגש והגברת השימוש באסטרטגיות מסתגלות, כגון התמודדות ממוקדת משימה, הפחיתו את רמות הלחץ ואת הסיכון לשחיקה בקרב יועצות חינוכיות (Fye et al., 2018). במחקר עתידי חשוב לבחון את תרומתם האפשרית של משתנים מתערבים לקשר בין גורמי לחץ ספציפיים בתפקיד היועצת החינוכית ובין שחיקה.

### מגבלות המחקר

מגבלות המחקר קשורות לשיטת הדגימה שאינה הסתברותית ונשענת על דגימת מתנדבים. כלומר נאספו נתונים רק מיועצות חינוכיות שהתנדבו להשתתף בלי שום תמורה ותשובותיהן עלולות להיות שונות מתשובות יועצות שבחרו שלא להתנדב. שיטה זו נחשבת לדגימת נוחות ומגבילה את יכולת הכללת תוצאות המחקר הנוכחי על כלל אוכלוסיית היועצות החינוכיות. רצוי כי במחקרים עתידיים ייעשה שימוש במדגמים מייצגים יותר. נוסף על כך, כיוון שהמחקר נעשה בנקודת זמן אחת בעבור כל מדגם,

אי אפשר להסיק על סיבתיות. לבסוף, חשוב לציין שבמחקר זה השתמשנו בכלים לדיווח עצמי בלבד ולכן ישנה האפשרות שהתוצאות הושפעו מרצייה חברתית.

### השפעות על מחקר עתידי

ממצאי המחקר הנוכחי עומדים על קיומם של גורמי לחץ מובחנים בתפקיד היעוץ החינוכי של ימינו. גורמי לחץ אלה והקשר שלהם לשחיקה מעמיקים את ההבנה כי לגורמי לחץ מסוימים עשויות להיות השפעות מסוימות כאשר לא כולם מעלים בהכרח את הסבירות לחוות שחיקה. נוסף על כך, על סמך גורמי הלחץ שנמצאו במחקר הנוכחי כדאי לבחון במחקר עתידי את תרומתם של משתנים מתערבים, כגון קבלת תמיכה מהדרכה, אסטרטגיות התמודדות וזהות מקצועית לקשר בין גורמי לחץ מסוימים לשחיקה. בחינה זו עשויה להביא לידי הבנה מעמיקה יותר של דפוסי קשר מסוימים בין כל גורם לחץ לשחיקה, כפי שנמצא במחקר הנוכחי, וכן במחקרים קודמים (Huebner, 1992; Wilkerson, 2009; Woodhead et al., 2016).

### השפעות על שדה החינוך

ממצאי מחקר זה מראים כי גורמי לחץ מסוימים שיועצות חינוכיות חוות בימינו מובחנים זה מזה ודפוס הקשרים בין כל אחד מהם לשחיקה הוא אחר. ממצאים אלה עשויים לנבוע מההכשרה המקצועית הניתנת ליועצות חינוכיות. כלומר ייתכן ששימויות וחובות שיועצות חינוכיות נחשפו אליהן וקיבלו הכנה לקראתן במהלך הכשרתן (לדוגמה, טיפול באירועי אלימות) נחות כמלחיצות פחות משימויות שלא ציפו למלא (למשל, הטלת משמעת), ועלויות לפתח תפיסת תפקידים בלתי צפויים אלה כסותרים את חובותיהן המקצועיות (Chandler et al., 2018). הובנר (Huebner, 1993) טען כי להכנה לא מתאימה לעבודה יש חשיבות מכרעת בתהליך השחיקה; בעלי מקצוע שלא קיבלו הכשרה מתאימה למילוי מגוון תפקידיהם נוטים יותר לחוות שחיקה. על כן אנו ממליצות לכלול בתוכניות ההכשרה ליועצות חינוכיות תכנים שאינם ייעוציים (כגון התמודדות עם בעיות משמעת) ודרכים מגוונות להפחתת קונפליקטים בין משימות לא ייעוציות ליעוציות. כמו כן כדאי להוסיף הנחיות רשמיות לתפקיד היועצת החינוכית, זאת כדי לשמור על היועצות מפני טשטוש הגבולות בין תחומי האחריות המגוונים ובין שעות העבודה לזמן הפרטי. דבר זה חשוב, שכן כיום היועצות הן האחראיות העיקריות לשמירה על גבולות התפקיד שלהן (Baker, 2000; Fan et al., 2019) וכפי שעלה גם מהממצאים האיכותניים, יועצות שלא שומרות על גבולות התפקיד שלהן נמצאות בסיכון לחוות שחיקה. המלצה זו רלוונטית במיוחד משום שתפקיד היועצת החינוכית עדיין עמום ואין הסכמה גורפת עליו (ארה"ד, 2014; Whiston, 2004; Greenham et al., 2019; ASCA, 2012). על כן בחינת נושאים אלו עשויה להפחית שחיקה בקרב יועצות חינוכיות ולהגן על רווחתן האישית.

## רשימת מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2019). תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, כא**, 175-194.
- משרד החינוך (2018). הייעוץ החינוכי בבית הספר. **שפ"ינט: אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי**.  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YetzChinuuchi.htm>
- רוזנאו, ש' וגילת, א' (2017). "אני בן אדם אחד, אני לא יכולה להתחלק להכול..." – אירועי קושי ומשבר בעבודת יועצות חינוכיות ודרכי התמודדות עמם: נקודת מבט נרטיבית. **הייעוץ החינוכי, כ**, 13-40.
- שקדי, ש' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.).
- Anderson, K. (2002). A response to common themes in school counseling. *Professional School Counseling*, 5(5), 315-321.
- Astramovich, R. L., Hoskins, W. J., Gutierrez, A. P., & Bartlett, K. A. (2013). Identifying role diffusion in school counseling. *Professional Counselor*, 3(3), 175-184. <https://doi.org/10.15241/rla.3.3.175>
- Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, 9(3), 197-205. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900304>
- Baker, S. B. (2000). *School counselor for the twenty-first century* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Baker, S. B. (2001). Reflections on forty years in the school counseling profession: Is the glass half full or half empty? *Professional School Counseling*, 5(2), 75-83.
- Bardhoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). understanding the impact of school factors on school counselor burnout: A mixed-methods study. *Professional Counselor*, 4(5), 426-443. <https://doi.org/10.15241/gb.4.5.426>
- Bowen, N. K., & Guo, S. (2011). *Structural equation modeling*. Oxford University Press.
- Burnham, J. J., & Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, 4(1), 41-49.

- Campbell, C. A., & Dahir, C. A. (1997). *The national standards for school counseling programs*. American School Counselor Association.
- Chandler, J. W., Burnham, J. J., Riechel, M. E. K., Dahir, C. A., Stone, C. B., Oliver, D. F., Davis, A. P. & Bledsoe, K. G. (2018). Assessing the counseling and non-counseling roles of school counselors. *Journal of School Counseling, 16*(7), 1-33.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385-396.
- Coll, K. M., & Freeman, B. (1997). 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. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2005.tb00130.x>
- Earle, K. M. (2017). Burnout in NSW school counsellors: Relationships between mindfulness, career-sustaining practices and work setting. *The Journal of Student Engagement: Education Matters, 7*(1), 71-96.
- Fan, K. Y., Carey, J. C., Martin, I., & He, L. (2019). Activities and role of school-based counselors in the US: A national survey of American counseling association members. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation, 1*(2), 34-50. <https://doi.org/34-50.10.25774/8nz2-4y62>
- Freeman, B., & Coll, K. M. (1997). Factor structure of the role questionnaire (RQ): A study of high school counselors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 30*(1), 32-39. <https://doi.org/10.1080/07481756.1997.12068915>
- Fye, H. J., Gnilka, P. B., & McLaulin, S. E. (2018). Perfectionism and school counselors: Differences in stress, coping, and burnout. *Journal of Counseling & Development, 96*(4), 349-360. <https://doi.org/10.1002/jcad.12218>
- Gnilka, P. B., Karpinski, A. C., & Smith, H. J. (2015). Factor structure of the counselor burnout inventory in a sample of professional school counselors. *Journal of Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 48*(3), 177-191. <https://doi.org/10.1177/0748175615578758>
- Gray, P. G. (1982). *Development of a counselor occupational stress inventory* [Doctoral dissertation]. University of Auburn.
- Greenham, J. C. M., Harris, G. E., Hollett, K. B., & Harris, N. (2019). Predictors of turnover intention in school guidance counsellors.

- British Journal of Guidance & Counselling*, 47(6), 727-743. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1644613>
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-105.
- Hacker, A. H., & Hayes, A. (2017). Within and beyond: Some implications of developmental contexts for reframing school psychology. *Psychology in the Schools*, 54(10), 1252-1259. <https://doi.org/10.1002/pits.22074>
- Holman, L. F., Nelson, J., & Watts, R. (2019). Organizational variables contributing to school counselor burnout: An opportunity for leadership, advocacy, collaboration, and systemic change. *The Professional Counselor*, 9(2), 126-141.
- Holman, L. F., Watts, R., Robles-Pina, R., & Grubbs, L. (2018). exploration of potential predictor variables leading to school counselor burnout. *Journal of School Counseling*, 16(9), 1-29.
- Huebner, E. S. (1992). Burnout among school psychologists: An exploratory investigation into its nature, extent, and correlates. *School Psychology Quarterly*, 7(2), 129-136. <http://dx.doi.org/10.1037/h0088251>
- Huebner, E. S. (1993). Professionals under stress: A review of burnout among the helping professions with implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 30(1), 40-49. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<40::AID-PITS2310300107>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<40::AID-PITS2310300107>3.0.CO;2-F)
- Huk, O., Terjesen, M. D., & Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*, 56(5), 792-808. <https://doi.org/10.1002/pits.22233>
- Johnson, L. S. (2000). Promoting professional identity in an era of educational reform. *Professional School Counseling*, 4(1), 31-40.
- Keys, S. G., Bemak, F., & Lockhart, E. J. (1998). Transforming school counseling to serve the mental health needs of at-risk youth. *Journal of Counseling & Development*, 76(4), 381-388. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02696.x>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988. <https://doi.org/10.1002/pits.20438>

- Lambie, G. W. (2007). The contribution of ego development level to burnout in school counselors: Implications for professional school counseling. *Journal of Counseling & Development, 85*(1), 82-88. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00447.x>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company, Inc.
- Lee, S. M., Baker, C. R., Cho, S. H., Heckathorn, D. E., Holland, M. W., Newgent, R. A., Olge, N.T., Powell, M. L., Quinn, J. J., Wallace, S. L., & Yu, K. (2007). Development and initial psychometrics of the Counselor Burnout Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 40*(3), 142-154. <https://doi.org/10.1080/07481756.2007.11909811>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological methods, 1*(2), 130-149. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.13>
- McCarthy, C., Van Horn Kerne, 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. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001300302>
- Moyer, M. (2011). Effects of non-guidance activities, supervision, and student-to-counselor ratios on school counselor burnout. *Journal of School Counseling, 9*(5), 1-31.
- Mullen, P. R., & Crowe, A. (2018). A psychometric investigation of the short grit scale with a sample of school counselors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 51*(3), 151-162. <https://doi.org/10.1080/07481756.2018.1435194>
- Mullen, P. R., & Gutierrez, D. (2016). Burnout, stress and direct student services among school counselors. *The Professional Counselor, 6*(4), 344-359. <https://doi.org/10.15241/pm.6.4.344>
- Mullen, P. R., & Lambie, G. W. (2016). The contribution of school counselors' self-efficacy to their programmatic service delivery. *Psychology in the Schools, 53*(3), 306-320. <https://doi.org/10.1002/pits.21899>
- Mullen, P. R., Blount, A. J., Lambie, G. W., & Chae, N. (2018). School counselors' perceived stress, burnout, and job satisfaction. *Professional School Counseling, 21*(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X18782468>

- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2018). Cyberbullying victimization and fatalism in adolescence: Resilience as a moderator. *Children and Youth Services Review, 84*, 215-221. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.12.011>
- Paisley, P. O., & Borders, L. D. (1995). School counseling: An evolving specialty. *Journal of Counseling & Development, 74*(2), 150-153. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01840.x>
- Pierson-Hubeny, D., & Archambault, F. X. (1987). Role stress and perceived intensity of burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools, 24*(3), 244-253. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198707\)24:3<244::AID-PITS2310240309>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198707)24:3<244::AID-PITS2310240309>3.0.CO;2-I)
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital & Community Psychiatry, 29*(4), 233-237. <https://doi.org/10.1176/ps.29.4.233>
- Rayle, A. D. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling, 9*(3), 206-215. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900310>
- Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly, 15*(2), 150-163. <https://doi.org/10.2307/2391486>
- Savicki, V., & Cooley, E. J. (1982). Implications of burnout research and theory for counselor educators. *The Personnel and Guidance Journal, 60*(7), 415-419. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1982.tb00789.x>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Smith, T. D., Hughes, K., DeJoy, D. M., & Dyal, M. A. (2018). Assessment of relationships between work stress, work-family conflict, burnout and firefighter safety behavior outcomes. *Safety Science, 103*, 287-292. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.12.005>
- Van Sell, M., Brief, A. P., & Schuler, R. S. (1981). Role conflict and role ambiguity: Integration of the literature and directions for future research. *Human relations, 34*(1), 43-71. <https://doi.org/10.1177/001872678103400104>
- Whiston, S. C. (2002). Response to the past, present, and future of school counseling: Raising some issues. *Professional School Counseling, 5*(3), 148-155.

- Whiston, S. C. (2004). Counseling psychology and school counseling: Can a stronger partnership be forged? *The Counseling Psychologist*, 32(2), 270-277. <https://doi.org/10.1177/0011000003261357>
- Wilkerson, K. (2009). An examination of burnout among school counselors guided by stress-strain-coping theory. *Journal of Counseling & Development*, 87(4), 428-437. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00127.x>
- Wilkerson, K., & Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), 440-450. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00428.x>
- Woodhead, E. L., Northrop, L., & Edelstein, B. (2016). Stress, social support, and burnout among long-term care nursing staff. *Journal of Applied Gerontology*, 35(1), 84-105. <https://doi.org/10.1177/0733464814542465>

**נספח 1: שאלון תפיסת גורמי הלחץ בעבודת היועצת החינוכית**

סמני עד כמה כל תיאור מעורר בך תחושת לחץ בעבודתך כיועצת, מ-1 (כלל לא) ועד 5 (במידה רבה מאוד):

5	4	3	2	1	
					1 זלזול מצד מורים.
					2 חוסר הערכה מצד הצוות.
					3 חוסר הערכה מצד ההנהלה.
					4 חוסר הבנה של ההנהלה את תפקיד היועצת.
					5 הבנה לא מלאה של הצוות לגבי תפקיד היועצת.
					6 אלימות פיזית של תלמיד כלפי איש צוות.
					7 אלימות פיזית בין תלמידים.
					8 אלימות מילולית של תלמיד כלפי איש צוות.
					9 שימוש בסמים ואלכוהול על ידי תלמידים.
					10 אלימות מילולית בין תלמידים.
					11 התעלמות של הורים מבעיות הקשורות בתלמיד.
					12 ניסיון לגרום למורים לשתף פעולה בטיפול בתלמיד.
					13 חוסר מעורבות של הורים בטיפול בבעיות הקשורות לילדיהם.
					14 ניסיון לגרום להורים לשתף פעולה בטיפול בתלמיד.
					15 מעקב אחר מורים בביצוע התערבויות שסוכם עליהן (כגון עיצוב התנהגות).
					16 ניסיון להחליט איזו משימה לבצע קודם.
					17 התנגשות בין משימות שונות הדורשות ביצוע מיידי.
					18 צורך להחליט איזו משימה חשובה יותר כרגע.
					19 עמידה בלוחות זמנים.
					20 עומס טפסים למילוי.
					21 בירוקרטיה.
					22 ריבוי תפקידים בו זמנית.
					23 הכנה לוועדות שונות (כגון שילוב, השמה, התאמות ועוד).
					24 ציפייה לזמינות תמידית במצבי חירום.
					25 ציפייה לזמינות מעבר לשעות הפעילות במקרים דחופים.
					26 התלבטויות לגבי העבודה המלוות אותך בשעות הפנאי.
					27 צורך לתווך בין הנהלה לצוות.
					28 צורך לתווך בין הנהלה להורים.
					29 צורך לתווך בין הנהלה לתלמידים.
					30 הוראה בכיתות.
					31 התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה.
					32 קונפליקט בין טיפול בבעיות משמעת בכיתה לתפקיד היועצת.

**ציינון השאלון**

<b>פריטים</b>	<b>שם הגורם</b>
5-1	חוסר הבנה והערכה לתפקיד היועצת
10-6	התמודדות עם אירועי אלימות
15-11	היעדר שיתוף פעולה
19-16	תיעדוף משימות
23-20	בירוקרטיה
26-24	קונפליקט בית-עבודה
29-27	צורך לתווך
32-30	הוראה ומשמעת

\* כל פריטי השאלון מנוסחים לחיוב.