

מוטיבציות ג'נרטיביות בקרב יועצות חינוכיות בגיל הביניים

אורית אדלר, מאיה כהןמליב ואלי שטר

עלינו מוטלת אחריות מקצועית ומוסרית לצאת נגד הגורמים המציבים מכשולים על דרכי התפתחותם של בני הדור הצעיר. כיועצים חינוכיים אנו חייבים לעשות את העולם למקום טוב יותר לאלה שיבואו אחרינו...

(קורטלנד לי, נשיא הארגון הבינלאומי לייעוץ, 2009)

תקציר

במחקר הזה נבחנת עבודתן של יועצות חינוכיות באמצעות מושג הג'נרטיביות של אריקסון העוסק באתגר ההתפתחותי העיקרי בשלב הבגרות האמצעית. אתגר זה כרוך בפיתוח הרצון והיכולת לדאוג להקמת הדור הבא, להדרכתו ולקידום רווחתו מתוך זהות אישית מגובשת של המבוגר. בשל מרחב האפשרויות העומד בפני היועצת החינוכית לבחירת דגשים אישיים בעבודתה ובשל העמימות התפקידית המאפיינת את המקצוע, ביקשנו לחקור ולאפיין את המוטיבציות המנחות יועצות בגיל הביניים לעיצוב דרך מקצועית אישית. במחקר נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם 12 יועצות חינוכיות. הראיונות נותחו בשיטת הניתוח הנושאי והעלו שלוש מוטיבציות ג'נרטיביות מנחות: המוטיבציה לתקן ולשפר לטובת הדור הבא; המוטיבציה לשמר ולתחזק תוצרים אישיים וקולקטיביים לרווחת דור ההמשך; והמוטיבציה להיות בעלת משמעות לאחרים. בדיון במוטיבציות אלו תוצג נקודת מבט חדשה להתבוננות בזהותה המקצועית והאישית של היועצת החינוכית הוותיקה.

מילות מפתח: ייעוץ חינוכי; מוטיבציות ג'נרטיביות; אמצע החיים; אמצע הקריירה; תאוריית ההתפתחות הפסיכוסוציאלית של אריקסון.

מבוא

הפרופסיה של הייעוץ החינוכי החלה להתגבש בתחילת המאה העשרים, ומאז הוגדר התפקיד במגוון הגדרות. נוספו לו משימות הנובעות מצרכים מגוונים של שותפי תפקיד במערכת החינוך ואף מחוצה לה, ולפיכך המחקר על הייעוץ מגוון אף הוא. לעיתים המחקר מתמקד במדדים, במשתנים וביעדים הקשורים למידה שבה הייעוץ החינוכי מקדם ומגשים את המטרות החינוכיות, הלימודיות, ההתפתחותיות והחברתיות שהגדירו בעלי עניין במערכת החינוך (Whiston & Quinby, 2009). לעיתים עבודת הייעוץ נחקרת מנקודת מבט של פסיכולוגיה ארגונית-מקצועית כללית, העוסקת בקונפליקט תפקידי, בעמימות תפקידית, בגבולות, בגישור ועוד (ראו למשל: Blake, 2020; Fan et al., 2019; Havlik et al., 2018) ולעיתים עבודת הייעוץ נבחנת מבעד למשקפיים של התפתחות מקצועית כללית העוסקת בכניסה לתפקיד, בשחיקה ועוד (ראו למשל: Atli, 2020). אומנם יש קושי בעמימות היחסית של תוכן ושל גבולות התפקיד, ואולם עמימות זו גם פותחת מרחב

ליצירתיות, לעיצוב אישי של התפקיד ולבחירה מושכלת של סדרי עדיפויות. אם כך, נשאלת השאלה כיצד היועצת מתמרנת במצב מורכב זה ומהם המניעים הגורמים לה לבחור בדרך זו או אחרת. במחקר הנוכחי בחרנו לבחון את ההתמודדות עם המתח הפוטנציאלי האינהרנטי בעבודת הייעוץ מתוך נקודת מבט תאורטית אריקסוניאנית ובהתמקדות במושג הג'נרטיביות.¹ מנקודת מבט זו עבודת הייעוץ החינוכי היא ביטוי להתמודדות עם האתגר ההתפתחותי הפסיכוסוציאלי המרכזי של הבגרות: להיות ג'נרטיבי, כלומר פורה ויצרני, במערכת בידורית דינמית, ולא להיתקע במה שאריקסון כינה סטגנציה (stagnation) – עמידה במקום, צמצום ושקיעה בעצמי.

מטרת המחקר הזה היא לבחון מוטיבציות ג'נרטיביות המעוררות ומנחות את עבודתן של יועצות חינוכיות בגיל הביניים וכן לאפיין את טיבן של המוטיבציות. בשל רוחב התפקיד של היועצת, ובשל העמימות היחסית של תוכן התפקיד וגבולותיו, אפיונם של המניעים הג'נרטיביים יכול לסייע בהבנת התפקידים שהיועצת החינוכית בוחרת לקבל עליה בעבודתה, ובהבנת אופיין הייחודי של תחושות התסכול וההצלחה הגלומות בתפקיד.

רקע תאורטי

מורכבות הייעוץ החינוכי

הייעוץ החינוכי הוא חלק מהמערך המסייע הפועל בתוך בית הספר (ארהרד, 2014). תפקיד הייעוץ הוא תפקיד חדש למדי במערכת החינוך, והגדרות התפקיד ותכניו הם רבים, מתפתחים, ולעיתים עמומים ואף סותרים (Astramovich et al., 2013; Gysbers, 2010). בראשית דרכו של הייעוץ בארה"ב בתחילת המאה העשרים מטרתו העיקרית הייתה לסייע בהכוון מקצועי־לימודי של תלמידים (Gysbers, 2010). תפקידים נוספים שהוטלו על יועצות בשנים שבין שתי מלחמות העולם היו קשורים להערכה ולמיון של תלמידים. במרוצת השנים התרחבה פרופסיית הייעוץ החינוכי ונוספו משימות מתחומים טיפוליים וארגוניים מגוונים, כגון טיפול בלקויות למידה, קליטת תלמידים מהגרים ושילובם, טיפול בתלמידים בסיכון, שיפור תהליכי למידה, וכן משימות הקשורות לאקלים חינוכי בית־ספרי, להוראת כישורי חיים ולמידה חברתית־רגשית, ואף לתפקידים סמינריוניים הקשורים לייעוץ מערכתי פנים ארגוני (דור־חיים, 2019; דשבסקי, 2009; כהן, 2014; מור ולוריא, 2010; רוזנאו וגילת, 2017; Fan et al., 2019; Chandler et al., 2018).

בעשורים האחרונים השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י) פועל להבניה אחידה של המקצוע באמצעות סטנדרטים לפרקטיקה מקצועית (דשבסקי, 2009). משרד החינוך (ח"ת) רואה ביועצת נציגת תחום בריאות הנפש במערכת, שתפקידה לסייע לתלמיד היחיד ולבית הספר כולו להגיע למיצוי מרבי של יכולתם באווירה תומכת ומקבלת. מכאן שייעודו העיקרי של הייעוץ החינוכי הוא קידום התפתחות ורווחתו הנפשית של התלמיד. למילוי ייעוד זה נדרשת ליועצת שליטה במיומנויות של ייעוץ (counseling), של היועצות (consultation), של תיאום (coordination) ושל ניהול תוכניות התערבות (program-managing). לפי המודל של שפ"י מיומנויות אלו מדגישות את מגוון התפקידים שיועצות חינוכיות נדרשות למלא:

1. בתרגום ספריו של אריקסון ובדיונים אקדמיים תורגם המונח כך: 'הבנאה', 'פוריינות', 'פוריות' ועוד. בהיעדר מונח עברי מוסכם המחזיק את שלל הקונטציות של המונח השארנו את המונח 'ג'נרטיביות'.

עבודה עם תלמידים, עם הורים ועם מורים, הדרכה במעברים, סיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים, הפעלת תוכניות התפתחות, תוכניות מניעה וייעוץ למערכת (ארהרד, 2014). אך בהגדרת תפקידה של היועצת יש עוד היבטים הנוגעים לסוגיות מגוונות שאינן בהכרח חד־משמעיות ומוסכמות. אם כן, תפקיד היועצת מלווה בציפיות מעשיות וערכיות ובמגוון רחב של דרישות. יש המטילים על היועצות עיסוק בסוגיות הקשורות לגיל ההתבגרות, כגון גיבוש זהות וסיוע בתכנון עתידם האישי של התלמידים (ארהרד, 2014). בקרב המנהיגות המקצועית של הייעוץ החינוכי בארץ ובעולם יש המבקשים לקדם את תפיסת 'הייעוץ החינוכי כסוכן שינוי חברתי' – תפיסה המשקפת את העמדה כי תפקידם של יועצים חינוכיים הוא להנהיג ולהצמיח חברה נאורה, מכבדת והוגנת, הפועלת למען קידום שוויון הזדמנויות (סלע וסיני, 2017). מרציטה (Marcheta, 2013) רואה ביועץ החינוכי מקדם ראייה רבת־רבותית ועמדות בלתי סלקטיביות כלפי אוכלוסיות בעלות צרכים מגוונים. בשל מורכבות המערכת הבית ספרית – האינטרסים, המטרות והערכים הגלומים בה – נוספה דרישה לעסוק הן בתהליכי ההתפתחות של הפרט הן בתהליכי ההתפתחות של הארגון (ארהרד, 2008). היותה חברה בצוות בית הספר מאפשר לה לראות צרכים מגוונים ולגשר בין דעות מרוחקות (טטר, 1997; לזובסקי, 1997). תפיסות תפקיד עדכניות מדגישות אוריינטציה צוותית מתוך תפיסה שעל היועצת להעניק כלים מקצועיים להעצמת היכולות של צוותי ההוראה בעבודתם הישירה עם תלמידים יחידים ועם הכיתה כולה. כך היעוץ יכול לתרום לרווחתם של התלמידים באמצעות אנשי מקצוע נוספים, לבנות תוכניות לטיפול בתלמיד על כל צרכיו, ולהרחיב את עבודת הייעוץ אל מעבר לגבולות חדר הייעוץ (מור ולוריא, 2010).

יועצות חינוכיות נדרשות לספק מגוון שירותים ישירים ועקיפים לבית הספר הן ברמה הפרטנית הן ברמה המערכתית. דרישה זו למלא תפקידים רבים בתחומי פעילות מגוונים חושפת את היועצות לקונפליקט תפקידי, למגוון רחב של דילמות ושל מתחים בלתי נמנעים ולצורך לבחור דגשים בעבודתן. מצופה מהיועצת למלא דרישות סותרות המגיעות מכמה סוכנים: מנהלים, מורים, מפקחים, תלמידים והורים ולכן על היועצת לתמרן ביניהם מדי יום ביומו. כמו כן יש פער בין תפיסת היועצת את תפקידה ובין הציפיות ממנה. עמימות התפקיד לעיתים גורמת לאי־הבנות עם בעלי תפקידים אחרים באשר לתחומי אחריותה (Culbreath et al., 2005), והיא יכולה להתבקש למלא חובות שהן מעבר לתחום עבודתה לתפיסתה (Chandler et al., 2018). בשל תחומי האחריות הרבים של יועצות מצד אחד, ובשל חוסר הסכמה על גבולות ועל מהות תפקידן מצד אחר, המחקר מגלה שיועצות חשופות לעומס יתר ולרמה גבוהה של מתח בעבודתן (Mullen & Crowe, 2018). דוגמאות אלו ואחרות מדגישות את מרחב ההגדרות והדרישות ואת השפעת הסוכנים על תפקידו של היועץ.

אם כן, תפקיד הייעוץ טומן בחובו מתח מובנה. מורכבות התפקיד הנובעת מעמימותו וממגוון התחומים שבהם נדרש לפעול, יכולה להביא לידי מתח, שחיקה ועומס. עם זאת, ייתכן כי דווקא העמימות ומגוון התחומים הם המאפשרים אוטונומיה, יוזמה, יצירתיות והפעלת שיקול דעת. כך או כך, נדרשת המשגה תאורטית להבנת האופן שבו היועצת מתמרנת במרחב מורכב זה. לשם כך אנו מציעים להשתמש במושג ג'נרטיביות.

ג'נרטיביות

אריקסון (Erikson, 1963) טבע את המונח ג'נרטיביות כדי לאפיין את האתגר ההתפתחותי שבמוקד השלב השביעי בתאוריית ההתפתחות הפסיכוסוציאלית שפיתח (Erikson's psychosocial lifespan development theory). לפי התאוריה תהליך התפתחותו של האדם נפרס על שמונה שלבים מהינקות ועד הזקנה, כדי לגבש 'אני' שלם ככל האפשר (Erikson, 1968). השלב השביעי עוסק בתקופת הבגרות האמצעית ומציין את הדאגה (care) ואת המחויבות של המבוגר להכוונת הדורות הבאים ולקידום רווחתם (Erikson & Erikson, 1998; Slater, 2003). דאגה זו נובעת משאיפת האדם 'להמשיך להתקיים' באמצעות התוצרים הג'נרטיביים שלו ולהטביע את חותמו בעולם (Kotre, 1984). ייתכן שהדבר יקרה באמצעות הולדה וטיפול צאצאים וייתכן שהדבר יקרה באמצעות תרומה לחברה, לסביבה, לקהילה ולמקצוע (McAdams, 1985, 2013). המניע הג'נרטיבי מוטמע אבולוציונית באדם והוא הכוח המניע להמשכיות החברה מדור לדור (McAdams et al., 1998). באמצעות הג'נרטיביות האדם מרגיש כי הוא הופך לחלק ממצואות גדולה ורחבה יותר המגולמת במורשת שהוא משאיר אחריו.

בכל אחד משמונת השלבים במודל של אריקסון ניצב האדם בפני אתגרים התפתחותיים, ודרך התמודדותו עם אתגרים אלו, לצד הרכיב החברתי, היא המעצבת את זהותו ואת אישיותו. שלב הבגרות האמצעית (middle adulthood) מעמיד מול הג'נרטיביות את ה'קיפאון' (stagnation). זהו מצב קוטבי לג'נרטיביות והוא מאופיין בתקיעות, בחוסר פרודוקטיביות, בצמצום מעורבות חברתית, בחוסר עניין או בקושי בהעברה דורית ובהימנעות מקידום ומעשייה חברתית (Erikson & Erikson, 1998). אך חשוב לציין כי לפי אריקסון גם בסטגנציה יש רכיב הסתגלותי, שכן התנסות בסטגנציה יכולה לאותת לאדם על הצורך בשינויים ובהתאמות בחייו שיתרמו להתפתחותו.

על פי קוטר (Kotre, 1984), ביסוד הג'נרטיביות נמצאת שאיפתו של האדם להשקיע בדרך חיים ובעבודה שירחיבו את קיומו של העצמי אל מעבר למגבלות הזמן (symbolic immortality). עם זאת הג'נרטיביות קשורה לטיפול הדור הבא ולדאגה לו גם על חשבון האדם עצמו. אם כן, ביטוייה של הג'נרטיביות כוללים את מה שהגדיר באקאן (Bakan, 1966) שאיפות מנוגדות של פעולה עצמית (agency) ופעולה בשיתוף (communion). 'פעולה עצמית' מבטאת את רצונו של המבוגר להגשים את מטרותיו האישיות ולהתפתח, ואילו 'פעולה בשיתוף' היא הנטייה של הפרט להקדיש את עצמו לטובת מטרה נרחבת – שמשמעותה שיתוף העצמי עם אחרים, הענקה לקהילה והתמזגות בה. הג'נרטיביות מציבה בפני האדם את האתגר לייצר תוצרים (life product) שישלבו בד בבד הן את העצמי הן את השיתופיות. במציאות מיטבית ימצא המבוגר את האיזון בין השאיפות האלה (כלומר יהיה ג'נרטיבי), אך שאיפות אלו עלולות גם להתנגש זו בזו ולא תמיד יעלה בידו למלא את שתיהן לשביעות רצונו (McAdams, 1993, 2004).

בתאוריה של אריקסון השלבים המאוחרים מושתתים על השלבים הקודמים להם, ולענייננו, הג'נרטיביות קשורה קשר הדוק לשלב הזהות הקודם לה. היכולת להתמודד עם המתח בין ג'נרטיביות ובין סטגנציה תלויה בהצלחת האדם לבטא את זהותו ולממש אותה בחייו הבוגרים מימוש שיש בו תועלת לחברה ולדור הבא. לכן ייתכן שהדרך שבה עוצבה זהות היועצת תסייע להבנת ביטויי הג'נרטיביות בעבודת הייעוץ שלה. בעבודה עם מתבגרים המבוגר פוגש את המתבגר בשלב גיבוש זהותו. לאינטראקציה הבין־דורית

שביניהם יש פוטנציאל לעורר, לחסום או לקדם את הג'נרטיביות של המבוגר, בוודאי בתקופה הפוסט-מודרנית המאופיינת בשינויים חברתיים וטכנולוגיים תכופים (Schachter, 2018). כיוון שמלאכת הייעוץ ממוקדת בעבודה עם מתבגרים המגבשים זהות, וכיוון שהיועצת החינוכית משמשת סוג של סוכנת זהות (Schachter & Ventura, 2008) בעבור תלמידיה הרי שלחקירת נושא הג'נרטיביות בקרב יועצות חינוכיות יש תרומה חשובה להבנת זהותה של היועצת הוותיקה ולתרומתה לטיפוחו של הדור הבא.

אמצע החיים

על פי אריקסון (Erikson, 1963, 1968; Erikson & Erikson, 1998) הג'נרטיביות נוכחת כמעט בכל שלבי ההתפתחות של האדם, אך היא סוגיה מרכזית ומאתגרת באמצע החיים. בתקופה זו יש לאדם הזדמנויות רבות לממש שאיפות ג'נרטיביות, אך יש לו גם התמודדויות רבות עם אתגרים ועם תסכולים בתחום (McAdams, 2001, 2004). במחקר ההתפתחותי הכללי אמצע החיים מוגדר התקופה שבין נעורים לזקנה. גבולות ההגדרה אינם חד-משמעיים ומציגים טווח גילים נרחב. אף על פי כן התפיסה הנפוצה היא שתקופת אמצע החיים מתחילה בגיל 40 בערך ומסתיימת בגיל 60–65 עם תחילת הזקנה (Infurna et al., 2020; Lachman & James, 1997). המחקר מוצא כי חוויית האדם בתקופה זו יכולה להיות סוערת ומשברית, אך גם יכולה להיות מוצלחת וחיונית (Eichorn et al., 1981; Lachman et al., 1994). על פי פרוינד וריטר (Freund & Ritter, 2009), תקופת אמצע החיים מעלה היבטים מחודשים על החיים והכרה שהעתיד מוגבל ושקביעת מטרות חדשות נעשית קשה. היבטים אלו עלולים לעורר במבוגר תחושה של תקיעות בעניין בחירות שקיבל קודם לכן בחייו. כמו כן הידיעה שהמוות איננו עוד עובדה מופשטת של החיים, אלא אירוע מוחשי הנראה באופק יכולה לעורר אישקט אצל המבוגר, ועליו לווסת את רגשותיו בעניין הכרה זו. עם זאת, על אף הנטייה לקשר אינטואיטיבית את אמצע החיים ל'משבר אמצע החיים' (midlife crisis), נראה כי רק שיעור קטן של האוכלוסייה חווה משבר כללי ועוצמתי בתקופה הזאת (Lachman, 2004; Wethington, 2000; Wethington et al., 2004). בסקירתה את הנושא לחמן (Lachman, 2004) מציינת כי אין הוכחות אמפיריות לטענה כי תקופת אמצע החיים מלווה במשבר בלתי נמנע. אומנם תקופה זו יכולה להיות קשה ומאתגרת בעבור אנשים מסוימים, אך בעבור אחרים היא יכולה להיות שיא בתחומי התפקוד והאחריות.

במחקרים המקשרים את אמצע החיים לג'נרטיביות נמצא שהג'נרטיביות הולכת ומשתפרת עם הגיל (McAdams et al., 1993). ככל שגוברת באדם המודעות לאחריותו לחברה כולה, לצעירים, לחלשים ולמנוסים פחות, כך הופך המבוגר לאדם שמסוגל לפעול ולחשוב בדרכים ג'נרטיביות. מודעות זו הולכת וגוברת ככל שאנשים מתקרבים לתקופת 'אמצע החיים' מכיוון שבתקופה זו יש מהם ציפיות חברתיות גדולות יותר באשר לפעולות ולמחויבויות ג'נרטיביות (McAdams, 2004). כמו כן תקופת אמצע החיים נחשבת זמן ההשפעה הגדול ביותר על אחרים, ותקופה שבה הקשר הביך-דורי קרוב ביותר (Lachman, 2004). בתקופה זו מתבטא ניסיון עשיר בתחומים רבים, וסימני ההזדקנות עדיין לא החלו להשפיע השפעה ניכרת, ולכן עדיין יש הזדמנויות לשינוי באיכות חייו של האדם ושל

זולתו. גם לעיסוק המקצועי של המבוגר יש תפקיד חשוב בשלב אמצע החיים (Sterns & Huyck, 2001) והוא חלק בלתי נפרד מהגדרת זהותו של האדם (Lachman, 2004).

אמצע הקריירה

על פי אופלטקה (2015), תקופת אמצע הקריירה מוגדרת כעשר שנים לאחר כניסתו של הפרט לתפקיד. בתקופה זו האדם מארגן מחדש את שאיפותיו, את מטרותיו ואת יכולותיו. כמו כן שלב זה מאופיין במשימות ובצרכים חברתיים ורגשיים ייחודיים לו (Hall, 2002). לעומת תחילת הקריירה, שבה מתחיל תהליך של גיבוש זהות מקצועית, כאן מדובר בתקופה שהעובד מגיע אליה לאחר התבססות בתפקיד והוא מעריך את השאיפות המקצועיות המקוריות שלו לפי מידת מימושן.

בסקירתו את הנושא אופלטקה (2015) מציין כי מחקרים שבחנו עובדים באמצע הקריירה מצאו כי עובדים בשלב זה בוחנים מחדש את מקומה של הקריירה בחייהם. לדבריו אפשר לראות כי מצד אחד מתואר שלב זה שלב בעייתי, המלווה בקשיים של העובד בשנות הארבעים לחייו, ומצד אחר הוא מתואר שלב שגרתי שהעובד מגיע אליו לאחר התמקצעות בתפקיד ולפני שלב הירידה המקצועית. הול (Hall, 1986) טען כי לא מעט עובדים מרגישים שיעמום בשלב זה בעבודתם, וחשים שהעבודה לא משאירה להם די זמן לממש מטרות אישיות מחוץ לעבודה. אך יש מסלול חלופי – התחדשות עצמית באמצע הקריירה באמצעות רכישת מיומנויות חדשות והרחבת תחומי ידע ועניין. על פי גישות אלו יש להבין את ההיבט המקצועי בתוך מכלול רחב של מטרות חיים.

מחקר חלוץ שערכה הררי (2002) בקרב יועצות חינוכיות באמצע הקריירה מצא כי ותק בייעוץ נתפס בעיני היועצות משאב חיובי או משאב שלילי. אלו הרואות בו משאב שלילי מעידות שהוותק גרם לירידה בתוכן ובתרומה המעשית שלהן לבית הספר. הן מציינות שפער הגילים ההולך וגדל בינן ובין התלמידים מביא לידי התרחקות פסיכולוגית וקושי להתחבר אליהם ולהזדהות עם הבעיות המאפיינות את גילם. כמו כן הן מציינות תחושת עייפות, חזרתיות, חוסר סיפוק ואובדן יצירתיות בתפקיד. לעומתן יש יועצות הרואות בוותק משאב חיובי המאפשר הרחבה וצמיחה. יועצות אלו מעידות שהוותק הביא לידי צבירת ניסיון, ידע וכישורים מגוונים המיושמים בעבודת הייעוץ. הן זוקפות לוותק את מעמדן, את הכבוד שהן זוכות לו מהסביבה ואת תחושת החשיבות והמשמעות. תחושת העצמה זו מתבטאת בכוננות שלהן לשתף את הידע, את המומחיות ואת הניסיון המקצועי שלהן עם אחרים כגון תלמידים ומשלימי תפקיד.

ג'נרטיביות, חברה וזהות

אריקסון סבר כי הג'נרטיביות היא שלב אוניברסלי במעגל החיים האנושי, אך ציין שיש הבדלים ניכרים בין מבוגרים בעוצמת הנטיות הג'נרטיביות ובתחומים שהיא מובעת בהם (McAdams, 2004). הג'נרטיביות מתבטאת בדרך כלל בלידה ובגידול ילדים, אך היא אינה מוגבלת לתחום ההורות בלבד. שאיפת המבוגר להעברה ולהמשכיות מכוונת למגוון רחב של עיסוקים ושל מסגרות חיים, החל בפעילויות מקצועיות, קהילתיות, דתיות ופוליטיות וכלה בהתנדבות, בחברות בוועדות, בהוראה, באומנות ועוד (Kotre, 1999; McAdams & de St. Aubin, 1992). רוב המחקר בתחום בחן את סוגיית הג'נרטיביות באמצעות מניית התחומים שבהם האדם מדווח על תחושת ג'נרטיביות, אך פחות עסק בשאלה באיזה מבין

התחומים הרבים שיש למבוגר נגיעה אליהם הוא בוחר להתמקד בעשייתו הגינרטיבית ומהם המניעים לבחירה זו.

תאוריה על היחס בין גינרטיביות לזהות יכולה לסייע במתן מענה על שאלת התחום הנבחר והמניעים לבחירה. הגינרטיביות מתבססת על הזהות האישית, והיא תוצר של היכולת לבטא את הזהות באופן שתורם לחברה ולהמשכיותה. אומנם גינרטיביות היא אוניברסלית בבקשתה לתרום, אך דרך התרומה חייבת להיות אישית ולהישען על הזהות האינדיווידואלית ועל הערכים הייחודיים שאליהם האדם מרגיש מחויב.

שאלות המחקר

הספרות המחקרית שנסקרה עד כה מדגישה את חשיבותו של השלב הגינרטיבי בחייו הבוגרים של האדם, וכן את חשיבותה של תקופת אמצע החיים שבה האדם נמצא בשיא ההתמודדות עם שאלות ועם מתחים גינרטיביים. תפקידן של יועצות חינוכיות הנמצאות בשלב אמצע-שלהי הקריירה וְאֶמוֹנוֹת על תהליכי ההתפתחות של הפרט ושל הארגון, הוא קרקע פורייה לחקר הנושא הגינרטיבי. בייחוד מתוך המרחב התפקידי של עבודת היועצת, ומתוך הנחת היסוד כי לגינרטיביות אין אבטיפוס אחיד, הרי שיועצות יכולות לבטא גינרטיביות בדרכים מגוונות מתוך מוטיבציות משתנות. אך עולות השאלות: האם אפשר לאפיין את המוטיבציות הגינרטיביות המעוררות ומנחות אותן? מה מניע את היועצת לעצב את תפקידה בדרך מסוימת ולא בדרך אחרת?

שיטת המחקר

נבדקים

במחקר השתתפו 12 יועצות חינוכיות בנות 42–59 שנים ומוצא גילן הוא 50. כלומר כל המרואיינות נמצאות בשלב אמצע החיים. כמו כן לכל המשתתפות ותק של 10 שנים לפחות בייעוץ חינוכי. נדגמו יועצות העובדות בבתי ספר תיכוניים או בחטיבות ביניים כדי לבחון את העבודה עם מתבגרים בשלב עיצוב הזהות. במחקר איכותני זה הנערך במסורת התאוריה המעוגנת בשדה (Charmaz, 2013), לא כיוונו למדגם מייצג, שכן איננו מבקשים לאמוד שכוחות של תופעות באוכלוסייה. המוקד של המחקר הזה הוא גילוי תופעות ותיאורן, וחיפוש המשגות תאורטיות כפי שהן מתבטאות בשיח של היועצות. תשע מהנחקרות עובדות בבית ספר ממלכתי ושלוש מהן עובדות בבית ספר ממלכתי-דתי. הליך גיוס המשתתפות נעשה באמצעות פרסום מודעה ברשתות החברתיות פייסבוק ווטסאפ. המודעה פרסמה בקבוצות ייעודיות של יועצות חינוכיות במחוזות אחדים בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי במגזר היהודי, ומועמדות שעמדו בקריטריונים יצרו קשר עם עורכת המחקר. רק יועצות חינוכיות רואיינו שכן לא היו פניות מיועצים חינוכיים על אף המאמץ לפנות גם אליהם, בשל שיעורם הנמוך של יועצים גברים העוסקים בתחום בארץ (סלע וסיני, 2017). נציין כי הנחקרות לא היו מוכרות למראיינת ואינן בקשר אישי עימה. 11 מהיועצות הנחקרות העידו כי הן יועצות מאמנות (או שהיו בעבר), ועשר מהן גם ממלאות תפקידי הדרכה בתחום הייעוץ החינוכי כצפוי בשלב זה של ההתפתחות המקצועית.

הליך

טרם הראיונות נערכה שיחה טלפונית עם המועמדות להסבר כללי על אודות המחקר ולקבלת אישורן להשתתף בו. לאחר שאישרו את השתתפותן נקבע מועד ומקום לעריכת הראיון. בשל מגפת הקורונה נערכו עשרה ראיונות בשיחת וידאו (zoom) ושניים נערכו במקום העבודה של המשתתפות (בית הספר). המראיינת עצמה היא יועצת חינוכית בבית ספר ובגיל הביניים. הראיונות נערכו בפגישה חד־פעמית וארכו כשעה וחצי כל אחד.

כלי המחקר

כלי המחקר העיקרי הוא ראיון עומק פתוח חצי מובנה המאפשר למשתתפות לבטא בספונטניות ובהרחבה מחשבות, רגשות, עמדות, תובנות וסיפורי חיים (שקדי, 2003). הראיון חולק לשני חלקים. בחלק הראשון התבקשו המראיינות לספר את סיפור חייהן האישי והמקצועי. זאת כדי לאפשר להן להעלות בחופשיות אבני דרך בחייהן מתוך מיקוד בתקופה הזו של אמצע החיים. בחלקו השני של הראיון התבקשו המראיינות להשיב על כמה שאלות פתוחות (אם לא השיבו עליהן בחלק הראשון) שחווירו מראש והתמקדו בעיקר בנושאים הקשורים לצמיחה, ליצירתיות ולסיפוק בעבודת הייעוץ לעומת מיצוי, שחיקה ויתקיעות. כמו כן נשאלו שאלות על יחסי הגומלין עם תלמידים ועם משלימי תפקיד, על חוויות מתחום הייעוץ ועל עיסוקים עיקריים בשנים האחרונות (שנות אמצע החיים).

ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו ניתוח תמטי (thematic analysis) המאפשר לחוקר לזהות תמות ודפוסים הנובעים מן הנתונים (Miles & Huberman, 1994). בתהליך הניתוח נקראו הראיונות קריאה חוזרת ונשנית כדי להבין את משמעות המידע העולה מתוכם. בהמשך אותרו בטקסט תכנים לעריכת רשימה ראשונית של קטגוריות (Charmaz, 2003). לאחר מכן אוחדו קטגוריות שמשמעותן דומה ועוצבה רשימה סופית של תמות עיקריות. אחת התמות הבולטות שעלתה הייתה 'מניעים ג'נרטיביים' והיא המוצגת במחקר זה. הראיונות נקראו קריאה מתמדת וספירלית לאיתור ותיאור של המניעים הג'נרטיביים ומאפייניהם. לבסוף פורשו הממצאים מתוך התבוננות נוספת בתמה מבעד לתאוריה ולספרות מחקרית. ביקשנו להגיע לתמות כלליות, ולשם כך עסקנו בסוגיות זהותיות אישיות של כל יועצת. רק לאחר מכן יכולנו לאתר מניעים ג'נרטיביים משותפים למראיינים כולם.

אתיקה

את המחקר אישרה ועדת האתיקה של אוניברסיטת בראילן. בתחילת כל ראיון הובהרו למראיינות זכויותיהן והובטחה להן שמירה על סודיות ועל אנונימיות. הודגש כי ההשתתפות במחקר התנדבותית ואינה מותנית בתמורה כלשהי. הראיונות הוקלטו בהסכמת המשתתפות ותומללו במדויק לניתוחם. כל השמות והמקומות המוזכרים במאמר בדויים.

ממצאים

אירועי החיים, העמדות והתפיסות שעלו מתוך הראיונות עם היועצות החינוכיות הורו במפורש על ראייה בג'נרטיביות אתגר התפתחותי. סוגיה זו עלתה בקשר לעבודתן עם תלמידים ובכמה מהמקרים גם עם יועצות צעירות בתחילת דרכן. מאמר זה מתמקד במניעים הג'נרטיביים כפי שעלו מניתוח הממצאים ומוינו שלוש קבוצות עיקריות. נדגיש כי כל אחד מהמניעים יכול להיות מניע בפני עצמו, או לשמש יחד באותו נרטיב:

1. מוטיבציה ג'נרטיבית **לתקן ולשפר** לטובת הדור הבא:
 - א. ג'נרטיביות הנובעת מתוך קושי שהתרחש בשלבים מוקדמים בהתפתחות היועצות.
 - ב. ג'נרטיביות הצומחת מתוך אתגר התפתחותי המתרחש בתקופת אמצע החיים של היועצות.
2. מוטיבציה ג'נרטיבית **לשמר ולתחזק** תוצרים אישיים וקולקטיביים לרווחת דור ההמשך:
 - א. ג'נרטיביות הנובעת מהרצון של היועצות להשיב טובה לחברה.
 - ב. ג'נרטיביות הנובעת מהרצון של היועצות לשמר ערכים ולהנחילם לדור הבא.
3. מוטיבציה ג'נרטיבית **להיות משמעותית** לאחרים: ג'נרטיביות הנובעת מהשאיפה להיות האדם הנכון, בזמן ובמקום הנכון בעבור אחרים (על פי רוב מגיעה לשיאה באירועי 'הצלה').

1. מוטיבציה ג'נרטיבית לתקן ולשפר לטובת הדור הבא

מניתוח ממצאי המחקר עולה כי המניע הראשון לג'נרטיביות בקרב יועצות נובע מתוך מוטיבציה לתקן ולשפר מצבי חיים המלווים את הדור הצעיר. עשר יועצות (מתוך 12) חשפו נרטיב המתאר אירועים אישיים מעברן שהפכו בתקופת אמצע החיים מושא לשינוי באמצעות הג'נרטיביות.

בדרך כלל מצבי תיקון ושיפור באים לשנות מצב קיים וקשורים לסיפור האישי שהמבוגר מזהה אצלו אך יכול לזהות גם אצל אחרים. בניסיון למנוע קושי חוזר אצל דור ההמשך, היועצות בגיל הביניים מבקשות ליצור את השינוי. לעיתים מדובר בשינוי קטן המשפר במעט את המצב הקיים ולעיתים מדובר במהפכה של ממש. המוטיבציה לתיקון ולשיפור נחלקת לשתי קטגוריות, וההבדל ביניהן נעוץ בעיקר בשלב שבו מופיע הקושי המקורי.

1.א. ג'נרטיביות הנובעת מתוך קושי שהתרחש בשלבים מוקדמים בהתפתחות היועצות

המניעים הכלולים בקטגוריה זו עוסקים באתגרים התפתחותיים מן העבר, כלומר מכשול או סבל שהתרחש בשלב התפתחותי קודם לכן בחיי היועצות. הקושי עיצב את זהותה ובדרך כלל גם נוצר בעקבותיו קונפליקט. בהגיען לאמצע החיים ניתנת להן הזדמנות להתבוננות מחודשת בקושי, אך הפעם מתוך פרספקטיבה התפתחותית אחרת ומכאן הדרך לשינוי.

נדגיש כי המניע המתואר כאן נובע מאירוע שמקורו בעבר אך העשייה הג'נרטיבית מתרחשת רק בשלב התפתחותי לאחר מכן – בבגרות האמצעית. תקופת אמצע החיים מאפשרת ליועצות לזקק מתוך הקושי שהן חוו בעצמן, את הדרכים להתמודדות ולהעביר הלאה את הכלים להתפתחות משופרת לדורות הבאים.

בדוגמה שלפנינו תמר מספרת על הקושי שחוותה בשנות היעוץ הראשונות שלה (בהיותה בת 26 בערך). היא הרגישה בודדה, אבודה ולא מקצועית. בהגיעה לגיל הביניים, באמצע הקריירה, בחרה להיות יועצת סופרוויז'ן ומנחת פרקטיקום לסטודנטיות כדי להעביר לדור החדש של יועצות את מסר 'היועצת הטובה דיה':

בשנה הראשונה ואולי גם קצת בשנה השנייה (בייעוץ) הרגשתי שאני כמו אונייה מיטלטלת בתוך גלי הים, לא הבנתי מימיני ומשמאלי, הייתי מאוד צעירה [...] הרגע סיימתי את הלימודים, נכנסתי ביג טיים לתוך העסק הזה, אז זאת הייתה הרגשה שאני לא מנווטת את הספינה, שאני כל הזמן הולכת עם הגלים [...] ברור לי שזה היה משהו פנימי שלי [...] הרגשתי גם שיש כל הזמן עין פקוחה עליי ומאוד דרשתי מעצמי. הייתי חייבת להיות היועצת המצטיינת של השנה הזאת. הסף הזה של הביקורת העצמית היה מאוד חזק בשנה הראשונה וממש שקלתי בסוף השנה אם אני ממשיכה.

לאחר 15 שנים תמר בחרה להיות מדריכת סופרוויז'ן ליועצות בתחילת דרכן:

החוויה או אולי ההבנה שכמו שאומרים 'הורה טוב דיו' – אז 'יועצת טובה דיה' [...] להשאיר את המקום הזה שזה בסדר לתהות וזה בסדר לטעות וזה בסדר לשאול [...] אני רוצה לראות אותן קודם כל משתלבות במערכת בלי הרבה כאבי לב [...] אני ראתי כמה כאב יש ליועצות בשנה ראשונה [...] אז אני רוצה לראות את היועצות האלה מתנהלות במרחב בלי הרבה שיפוטיות ובלי הרבה ביקורת עצמית. אני רוצה לראות אותן מעיזות, מתנסות, לא 'אני לא מסוגלת' אלא באמת לדעת שיש לך גב ויש לך עם מי לחשוב ועם מי להתייעץ.

תקופת אמצע החיים אפשרה לתמר 'לסנן' את הקשיים שהיו מוכרים לה מניסיונה האישי, ולהעביר לדור החדש תכנים חיוביים וכלים להתמודדות. המסר של תמר – 'יועצת טובה דיה' – נועד להקל על קשיי ההתאקלמות ולתת ליועצות החדשות לגיטימציה 'להיכשל' בלי החמיר בביקורת עצמית. בדוגמה זו תמר מחברת בעצמה בין העבר הפרטי שלה ובין ההווה של היועצות החדשות, וקושרת במפורש את ההתמודדות שלה להתמודדות שלהן בניסיון לשפר את המצב הקיים.

התפקיד התומך שתמר מקבלת עליה עונה על הציפייה האוניברסלית של החברה, שהמבוגר יקבל עליו אחריות לדור הבא. הפעולה הג'נרטיבית הנצפית כאן מבטאת דאגה (care) לדור ההמשך ושאיפה לתקן וליצור מציאות משופרת באמצעות יצירת מרחב ייעוצי תומך בעבור היועצות הצעירות. מבחינה זו הדוגמה של תמר מציגה מניע דואלי: מצד אחד הצורך לשפר, להיטיב עם אחרים ולסייע להם כפי שמונח ביסוד הפעולה בשיתוף (communion), ומצד אחר הצורך הפנימי 'לתקן' את השבר האישי שלה, להתפתח ולהרחיב את גבולות העצמי כפי שמונח ביסוד הפעולה עצמית (agency).

עוד דוגמה למוטיבציה ג'נרטיבית מסוג זה אפשר למצוא בדבריה של ליאת. חוויית הקושי והכאב של ילדת עולים בעיירה אופקים בתחילת שנות השבעים מתבטאת בזמן לימודיה בבית הספר ומביאה אותה, בגיל הביניים, לתת לילדי עולים חוויה מתקנת:

גדלתי למשפחה של עולים חדשים [...] הרגשתי לאורך כל הילדות אפליה מאוד חזקה של חוסר הוגנות, חוסר צדק, חוסר קבלת השונה. לא עודדו אותי לגדול שם, הפוך דיכאו אותי ולא רק אותי, אני מדברת בשם כל העולים.

יש לי זיכרון שהייתי בכיתה ג' או ד' שאימא שלי מגיעה לבית הספר ומדברת שם עם המורה ומנסה להסביר לה את החוויות הקשות שאני מרגישה בבית הספר [...] עכשיו אין לה את השפה, אין לה את השפה להסביר את זה, ואני רואה בתנועות של המורה כמה היא חסרת סבלנות אליה וכמה אימא שלי צועקת והקול שלה לא נשמע. וזו תמונה נורא נורא חזקה. הייתי אז אולי בת 8 אבל זו תמונה מאוד חזקה שמאוד הולכת איתי.

בהמשך הריאיון ליאת מתארת עוד מצב דומה מזמן לימודיה בתיכון :

זה היה ברמה שלדוגמה מנהלת התיכון שם הייתה נאצית [...] נאצית לספרדים אני מתכוונת [...] ואבא שלי הגיע לדבר איתה ואז היא אמרה לו [...] הבת שלך רוצה להיות מטומטמת, אין מציאות שהיא תעבור בגרות. היא עשתה לי את המוות.

דוגמאות אלו מחדדות את ההבנה כי חוויות אלו ליוו אותה בכמה מסגרות בשנות ילדותה. ילדות בצל אפליה ואי־צדק, תחושה שהיא בלתי נראית ולא נחשבת, מפגש עם מבוגר במערכת החינוך שלא מאמין בה וזיכרונות ילדות העוסקים ביחס כלפי הוריה – כל אלו משמשים מניע המתגבש למוטיבציה ג'נרטיבית: "ומתוך זה צמחתי, כי מתוך זה רציתי לייצר אחרי זה בהמשך חיי חוויות מתקנות לעולים חדשים."

בהיותה בשלב הבגרות האמצעית הפכה המוטיבציה הג'נרטיבית לביטוי מעשי – פעילויות לימודיות ופעילויות העשרה והעצמה לקידום תלמידים עולים: "ריכזתי תוכנית [...] עם למידה מותאמת שזה לילדי עולים, שהמטרה שלה היא לעזור לתלמידים להגיע לבגרות שם נתתי הרצאות לרכזות איך זה להיות בת של עולים ומה צריך".

בדוגמה זו יש ביטוי לגישתו של אריקסון, ולפיה מהות פעולתו של האדם באמצע החיים היא דאגה לדורות הבאים. מנהלים, מורים ובעלי תפקידים אחרים מקבלים מליאת מסר של רגישות ושל הקשבה. יש כאן סוג של 'תיקון' חינוכי-חברתי-התנהגותי לאירוע שהתרחש בעברה:

להצליח לזכור שאנחנו בני אדם – זה המוטו שמוביל אותי בעבודה הייעוצית שלי [...] לא משנה באיזה תפקיד אנחנו, שאנחנו נזכור שיש לפנינו בני אדם עם רגשות ונורא ניזהר באיך אנחנו נוגעים בהם ומתייחסים אליהם ופוגשים אותם. ואני אומרת לראש הישיבה ולמורים ולכל מי שנמצא באיזשהו תפקיד [...] אתה חושב שזה סתם מבט או שזה סתם [...] אבל כל דבר כזה, כשהוא מבעל תפקיד, יכול להיות סופר משמעותי לאדם אחר וצריך להיות מאוד זהיר ורגיש במקומות האלה.

1.ב. ג'נרטיביות הצומחת מתוך אתגר התפתחותי המתרחש בתקופת אמצע החיים של היועצת

מניתוח הראיונות עולה עוד קטגוריה הקשורה למוטיבציה לתיקון ולשיפור. קטגוריה זו יכולה להופיע עם הקטגוריה המתוארת בסעיף הקודם או בנפרד ממנה. מקורה באירועים מאתגרים המתרחשים באמצע החיים (midlife) ומציינים מצב חריג שיש בו פוטנציאל להשפעה שלילית על היועצת. אירועים מסוג זה קשורים לחייה האישיים של היועצת או לסביבתה המקצועית (בית הספר) ויכולים לפגוע פגיעה ניכרת בה או בסביבתה. העשייה

הגינרטיבית בעקבות אתגרים אלו ממוקדת בנושא המשבר ומופנית כלפי האנשים שיכולים להתפתח מתוכם – כל זאת כדי להקל על דור ההמשך ולקדם אותו בחיים.

למעשה, קטגוריה זו מציגה תהליך דומה לזה של הקטגוריה הקודמת מבחינת הרצון לשפר ולתקן לטובת הדור הבא, אך שלא כקודמתה, המניע נוגע למשבר או לקושי שמתרחש ב'אמצע החיים' (midlife). למניע זה חשיבות כפולה הן מפני שמדובר במשבר 'חדש' של המבוגר (ולכן אינו מעובד) הן מפני שהוא בעיקר מחדד את הצורך בעשייה הגינרטיבית שבדרך כלל כבר קיים אצל המבוגר.

בדוגמאות שלפנינו מתארות היועצות משבר שחוו בתקופת הבגרות האמצעית (midlife) ואת חשיבותו לעיצוב תפיסת החיים שלהן ולהמשך האינטראקציה הגינרטיבית עם בני הדור הבא. בדוגמה הראשונה אורלי מספרת על משבר שפקד אותה ואת בית הספר כולו כאשר תלמיד כיתה ט' התאבד. באותה שנה, לאחר 14 שנות ניסיון בייעוץ (בהיותה בת 46), נכנסה אורלי לתפקיד ריכוז הייעוץ והאירוע הפנה את המוקד הגינרטיבי לנושא האובדנות:

לפני חמש שנים או שש שנים אני קיבלתי את ריכוז הייעוץ [...] ובאותה שנה התאבד לנו תלמיד בכיתה ט'. השכבה הכי צעירה, ילד צעיר, בן 14 התאבד (שתיקה ארוכה) [...] בדקה שנכנסתי לחדר המנהל הוא העלה לרמקול את המפקחת על היועצות והיא אמרה לי: "אורלי פלדמן־גור, את מתחילה מעכשיו לטפל באירוע הזה ולתכלל אותו כי יש לך יועצת שנה ראשונה והיא לא יכולה לעשות את זה. זה עלייך". אני זוכרת שרצתי לחדר, חיפשתי את הקלסר של חוזר מנכ"ל להתחיל לקרוא. הייתי בלחץ אטומי, הייתי משותקת [...] האירוע שאת הכי מפחדת ממנו כיועצת [...] זה היה אירוע קשה מקצועית ואישית, כי הוא מטלטל ברמה הזו שאתה רואה את התלמידים הצעירים האלה ואתה אומר: ואם אני אטעה?

בהמשך היא מספרת על המקום הבולט של נושא האובדנות בתפיסת התפקיד שלה מאז אותו אירוע. מבחינת העשייה המקצועית, התחדד ההיבט הגינרטיבי בנושא האובדנות הן כלפי קהילת התלמידים הן כלפי הצוות החינוכי בניסיון לאתר מצבי סיכון, מצוקה ואובדנות:

אנחנו בית ספר מוכה בפוסט־טראומה סביב הדבר הזה. כשהשנה העברתי מליאה בנושא הזה של אובדנות אז אמרתי בואו ניקח אוויר לנשימה לדבר על אובדנות בחדר המורים הזה. בין אם מכירים או לא מכירים (את האירוע), זה אחרת מאשר לבוא לחדר מורים שבו לא היה אירוע אובדנות. אז האנטנות נדלקות יותר מהר, לפעמים מוגזם אבל אני אומרת שעם מוגזם אין לך מה להפסיד [...]. זה קצת עושה אותך יותר דרוך על כל דבר קטן. זה מעייף להתייחס לכל דבר קטן, אבל המסר שלנו לכל האנשים פה מהשומרת עד הספרנית עד למורה לספורט ועד למחנך זה שכל שינוי כלשהו כל [...] נתנו פנקס של סימנים, נורות אדומות למה לשים לב, כן לבדוק את זה. כל ספק הוא לא ספק.

אורלי רואה באירוע קושי ש'צובע' את הפעולה הגינרטיבית ואת המסרים המועברים לדור הבא – מסרים שהיא מעבירה במישרין לתלמידים ומסרים שהיא מעבירה בעקיפין באמצעות אנשי צוות אחרים.

בדוגמה הבאה יועצת אחרת מספרת על משבר גירושין שחווה לאחרונה. הפרדה מבן הזוג והקרע המשפחתי שנוצר היו נקודת מפנה בתהליך התפתחותה והדגישו קווים חדשים בתפיסת התפקיד שלה:

אני קודם כול אחרי תקופה מאוד מאוד מורכבת בחיי [...] בשלוש שנים האחרונות עברתי תהליך של פרדה שלא היה פשוט, אבל אני עכשיו חצי שנה אחרי הגירושין שלי [...] כל הזמן נפגשתי עם הדבר הזה, גם כשלא רציתי לחשוב, גם כשרציתי להדחיק את זה, גם כשרציתי לברוח.

משבר הגירושין שחווה מתבטא בעבודתה. העשייה הג'נרטיבית שבאה בעקבותיו מחדדת ומכוונת לשיפור חוויית המשבר של תלמידים (מתבגרים) להורים גרושים:

כשאני מדברת עכשיו על הורים גרושים אני מרגישה שאני מדברת על זה קצת אחרת, ממקום יותר קרוב וגם עם איזשהו דיוק כי יש הבדל [...] זה משהו שאפילו לא היה קרוב אליי לפני זה, בואו נודה על האמת [...] אני חושבת שזה עובר אחרת כי אני חושבת שאני מדברת ממקום אחר.

יש מקומות שאנשים לא רוצים לדעת, יש מורים שלא ירצו לדבר עם ילד שההורים שלו עוברים עכשיו תהליך כזה [...] אני מרגישה שאני כן יכולה לדעת ולא רק בגלל שאני היועצת, זאת אומרת החוויה האישית שלי מכניסה שם עוד איזשהו משהו.

העשייה הג'נרטיבית המוצגת כאן מכוונת כלפי מתבגרים כדי לסייע להם ולהביא לרווחתם. חשוב לציין שהיא בעיקר מתווספת לעשייה ג'נרטיבית שבדרך כלל כבר קיימת אצל היועצת ומחדדת אותה.

2. מוטיבציה ג'נרטיבית לשמר ולתחזק תוצרים אישיים וקולקטיביים לרווחת זוו ההמשך

ניתוח ממצאי המחקר מעלה סוג נוסף של מוטיבציה ג'נרטיבית. מוטיבציה זו נובעת מתוך הרצון לשמר מצב קיים ולמנוע את שחיקתם או את היעלמותם של מעשים, של ערכים ושל מנהגים שהיועצות מזדהות עימם ורואות בהם ערך. מניע זה עלה בקרב 10 משתתפות במחקר ומדגיש את רצונן לשמור על מה שראוי לדעתן להעביר לדורות העתיד. המוטיבציה לשימור כוללת שתי קטגוריות: האחת, שימור התנהגויות רצויות שהיועצת חוותה מצד הוריה, מחנכיה או אחרים משמעותיים והשנייה, ערכים תרבותיים-חברתיים שהיועצת קיבלה מדור קודם וברצונה להנחיל לדור הבא.

2.א. ג'נרטיביות הנובעת מהרצון של היועצת להשיב טובה לחברה

קטגוריה זו נובעת מתוך התבוננות במעגל החיים כתהליך מחזורי שיש בו קבלה ונתינה. המבוגר רואה בתקופת אמצע החיים שלב מעבר מסטטוס של 'מקבלי' המכוון להתפתחות עצמית לסטטוס של 'נותן' המציע לדור הבא ידע, משאבים, ערכים, ניסיון ודאגה לרווחתם (Kotre, 1999; McAdams, 1985). יש כאן גם הכרה שכפי שאחרים משמעותיים דאגו בעבר להתפתחותי האישית, כעת הגיע הזמן שלי להיות 'אחר משמעותי' בעבור בני הדור הבא ולדאוג להתפתחותם באותה דרך.

מניתוח הראיונות עולה כי ההתנסות החיובית של היועצות עם ה'אחר המשמעותי' התרחשה בשלב התפתחותי מוקדם ויש שהקשר עימו נפסק, אך תרומתו להתפתחותן האישית והזהותית נחרטה והפכה בשלב אמצע החיים דוגמה לחיקוי. כלומר התכנים שהוענקו ליועצת לצורך התפתחותה מועברים למתבגרים לצורך התפתחותם שלהם.

בדוגמה שלפנינו נילי מספרת על מחנך שסייע להתפתחותה והעניק לה הזדמנות להגיע למסגרת מצמיחה ומקדמת שהשפיעה על חייה לטובה:

מעבר לזה שהוא היה מחנך הוא גם התעקש לרשום אותי לבית ספר אחר, לבית ספר ליד תל אביב [...] הוא בעצמו לקח אותי ואמר לי "את לא לומדת כאן, את לא תלמדי כאן באזור הזה של מגדל העמק ובתיכון אני לוקח אותך". והוא נסע איתי לאולפנה ליד תל אביב, וחיכה איתי כשנבחנתי. ואני זוכרת שתוך כדי בחינה הוא הציץ לראות מה קורה איתי וזאתי שהייתה לידי אמרה לי: "אבא שלך מסתכל עלייך" אמרתי לה: "זה לא אבא שלי [...] זה המורה לוקח אותנו" וזה משהו שאחר כך בהתבוננות אחורה אמרתי ואו זה היה מאוד משמעותי, הוא העביר אותי למקום אחר, הוא עשה איתי איזשהו צעד שמאוד מאוד עזר לי אחר כך [...] וידעתי שהוא תמיד אמר: "יש לך תמיד לפנות אליי אם את צריכה משהו."

העזרה והקידום שהעניק לה המחנך היו בעבורה דוגמה לחיקוי לסיוע לדור הבא. ממקום 'מקבלי' בשלבי ההתפתחות המוקדמים שלה, היא עברה למקום 'מעניקי' בבגרות האמצעית (from taker to giver). נילי מקבלת עליה את תפקיד 'האחר המשמעותי' כדי לסייע לבני הדור הבא בהתפתחותם:

זה נתן לי דוגמה מאוד אישית לאיך אנחנו מעניקים, איך אנחנו מובילים [...] הרי הוא עשה אצלי את השינוי. אני לא יודעת מה היה קורה אם הייתי לומדת היכן שהאחיות שלי למדו [...] אבל הוא עשה אצלי שינוי מאוד משמעותי ואולי זה השינוי שאני כל הזמן משננת אצלי והוא כל הזמן נמצא. השינוי הזה לבוא ולעזור לתלמיד, לעזור לילד, לפתוח לו דלת, לעשות שינוי ממש כחוט השני בעבודה.

בהמשך היא מביאה דוגמה אישית לעשייה שכזאת בהיותה יועצת:

היה לי תלמיד [...] עולה חדש רוסי [...] והוא היה מנגן על גיטרה, יושב מנגן בגיטרה [...] יואו איזה כיף זה היה לי [...] הרגשתי שזה אחד מהחיבורים שלו לקבוצה, לעולם פה אצלנו. ואני לא יודעת איך, אני אפילו לא זוכרת מה קרה שם, התקשרתי למוסמך של מוזיקה – שאין לנו בכלל מגמת מוזיקה – אמרתי לו: "יתקשיב יש לי תלמיד [...] תעבוד איתו, הוא יכול לגשת ל5 יחידות מוזיקה".

גם מדבריה של עדי עולה מוטיבציה לשימור. עדי מספרת על השפעה חיובית ומעצימה של יועצת חינוכית בימי נעוריה בחטיבה. כפי שהיא עצמה יצאה נשכרת ממנה, כך היא שואפת לתרום לתלמידיה:

הכרתי נערה עוד כשהיינו בכיתה ז' שהפכה להיות חברת נפש שלי [...] היא נפטרה כשהיינו בנות 18. היא הייתה חולת לב [...] מכיוון שהייתי סמוכה אליה ויועצת בית הספר בחטיבה יצרה קשר איתה, אז היינו מגיעות ליועצת ביחד לפעמים לפה שיחה שם שיחה ואז נפגשתי לראשונה במושג יועצת. והיא הייתה אישה מאוד נחמדה, מאוד חביבה, מקסימה ברמות אחרות [...] היא הייתה דמות מאוד מאוד חיובית ומאוד אהבתי.

כשבגרה למדה עדי ייעוץ חינוכי בשאיפה להעביר לתלמידיה את אותה תחושת ביטחון ונועם שקיבלה מהיועצת שלה. כפי שהיועצת 'נגעה' בה, עדי מנסה להגיע לתלמידיה וכך היא משמרת מסרים חיוביים לרווחת הדור הבא: "אני אומרת היא נגעה בי (היועצת בנעוריי) וזה נשאר שם. ואני אומרת (גם על עצמי) כן נגעתי באנשים [...] זה לאורך הדרך, אנשים שפגשתי, מורים, תלמידים, הורים."

2.3. ג'נרטיביות הנובעת מהרצון של היועצת לשמר ערכים ולהנחילם לדור הבא

קטגוריה זו מתארת את המוטיבציה של היועצות לשמר ערכים שלדעתן הם אמות מידה רצויות להתנהגות של הדור הבא בעולם האמיתי. שמונה משתתפות ציינו ערכים 'טובים' (לדעתן) שקיבלו מהבית, מהחברה או מהקהילה שגדלו בה ושאותם הן שואפות להעביר לתלמידים ולשותפי התפקיד. כמה מערכים אלו משמשים מצפן כללי לדור הבא וכמה מהם קובעים התנהגות מסוימת לרווחתם של הדורות הבאים. במוטיבציה זו היועצת היא מעין 'שליחה' המעבירה ערכים 'מפוארים' מדור לדור ומתחזקת את קיומם (maintenance).

כפי שלכל אדם ולכל חברה יש ערכים הקובעים מה נכון וראוי, מה טוב ומה רע, כך גם בקהילת היועצות. מהמחקר עולה כי הערכים שברצונן להעביר לדור ההמשך הם רכיב חשוב בעיצוב זהותן ואורחות חייו של הדור הבא. כמו כן יש להם חשיבות בבחירת התפקידים הג'נרטיביים שהיועצות מקבלות עליהן באמצע הקריירה. מהערכים שצינו המשתתפות במחקר עולים שלושה ערכים עיקריים שהיועצות מבקשות לשמר ולהנחיל לדור הבא: אהבת הזולת, חוסן נפשי, תקווה ואופטימיות. ערכים אלו מזוהים בדרך כלל עם תפיסת התפקיד בייעוץ (שפ"י, 2017), אך חשוב להדגיש כי לא הערך כשלעצמו הוא העיקר אלא הדאגה לשימורו. המוטיבציה לשימור מורה על קבלת ערכים ראויים מהעבר או מהדור הקודם והנחלתם לדור הבא כדי שלא יאבדו.

בדוגמה שלפנינו ניילי מספרת על ערך אהבת הזולת שקיבלה במשפחת המוצא שלה בנוסח 'אהבת לרעך כמוך' – ועל רצונה לשמרו ולהנחילו לתלמידיה. בדבריה אפשר לראות בהירות את המעבר מקבלת הערך להנחלתו לאחרים:

אבא שלי תימני, באו מתימן, גרו במושב [...] לא חרדים אבל דתיים [...] והוא היה אומר לנו כל הזמן בשיחות בבית: "ואהבת לרעך כמוך [...] זה הדבר הכי חשוב. עזבו אתכם שטויות, אז הוא הולך עם ציצית, לא הולך עם ציצית, אז הוא עושה ככה, לא עושה ככה [...] זה העיקרון, לכו על פי זה" [...] הדברים האלה היו מאוד משמעותיים ואני מרגישה שהם חלק ממני כבר.

בהמשך היא מדגימה את העברת הערך:

אני אומרת לך חד־משמעי, אני עוצרת כשמישהו מקלל [...] אני כל כך מגיבה לזה, אני כל כך מדברת איתם על זה שאנחנו חייבים, כי מה נשאר לנו בעולם הזה? בואו נאהב בואו [...] 'ואהבת...' זה מה שצריך. אנחנו קבוצת שייכות [...] אנחנו כיתה אחת, יש לנו אחריות אחד כלפי השני, אם מישהו לא בא לתקשרו אליו. אני כל הזמן מדברת איתם [...] זה הכי חשוב בעיניי.

גם אורלי, יועצת שגדלה במושבה חקלאית, דור חמישי למשפחה שורשית שהטמיעה בה ערכים של אהבה ושל עזרה לזולת מתארת בריאיון עד כמה חשוב לה לשמר ערכים אלו ולהעבירם לדור הבא:

יש המון מורשת היסטורית שורשית ואני חושבת שינקתי מהשורשים האלה במובן של העזרה לזולת של אהבת האדם, של השאיפה לצניעות, השאיפה לקבלת כל אחד באשר הוא [...] אלה הדברים שגדלתי עליהם [...] קצרה היריעה מלהכיל את כל מה שהייתי יכולה לספר על המשפחה שלי [...] לקחתי את מה שאהבתי ואת מה שהיה חשוב לי לשמר.

בהמשך היא מספרת כיצד היא משמרת את הערכים האלה ומעבירה אותם לתלמידיה ולשותפי התפקיד:

להשאיר את הדבר הזה שבסופו של דבר כולנו בני אדם בתוך ההיררכיה הבית ספרית. המורים הם בני אדם וצריך לראות אותם, המחנכים הם בני אדם שצריך לראות אותם, התלמידים הם בני אדם, ההורים שלהם... [...] לגלות את הרגישות, להבין שיש שונות בין האחד לשני ולעזור, ולו במעט.

בראינונו עלו גם ערכים של חוסן נפשי. עיקרם חיזוק הכוחות הפנימיים של המתבגר, התמודדות עם משברים והסתגלות לנסיבות החיים. חשוב לציין כי ערכים אלו מזוהים מאוד עם היעוץ החינוכי ומטרתם לחזק את בריאותם הנפשית של בני הדור הבא. הדוגמה שלפנינו מתארת את קבלת הערך מהדור הקודם והעברתו לתלמידים:

עכשיו אני מזכירה לעצמי את אימא שלי, פשוט אומרת את המילים שלה [...] אז אני עושה את זה בדרכי, אבל זה לא סתם שאני פתחתי איתה. ברור לי עד כמה התפיסה שלה בנתה את החוסן הנפשי שלי וזה סוג של חלק מהשליחות שלי בעבודה – לעזור להם (לתלמידים) למצוא את החוסן שלהם. לא בסיסמאות [...] אלא באמת באחד על אחד [...] הייתי רוצה באמת לתת להם זה את התחושה שיאמינו בעצמם, כלומר את הכוחות האלה להתמודד עם העולם, לצאת החוצה ולטרוף אותו ממקום של איזונים, ממקום של שיקול דעת [...] לדעת שאת מה שתחלום עליו אתה יכול להגשים אותו, ובאמת זה להיות מודע לעצמך, להקשיב לעצמך מה נכון לך.

לעומת התפיסה הפטליסטית, ולפיה לאדם אין בחירה חופשית או יכולת להשפיע על גורלו, המשתתפות במחקר מעלות תפיסה אופטימית, שבעיקרה האמונה כי הפרט מסוגל לעצב את עתידו ואת מעשיו, וכי אירועים שליליים הם זמניים (וניתנים לטיפול) ובעתיד יקרו דברים חיוביים. יועצות שירשו ערך זה מסביבתן העידו על עצמן שהן מסוגלות להתמודד עם בעיות ועם קשיים ולשנות את חייהן לטובה. הן משמרות ערך זה ומעבירות אותו לתלמידיהם המתבגרים. כך נינה מתארת: "אימא שלי טיפוס מאוד אופטימי, טיפוס שמאמין בטוב, שמאמין שיהיה טוב, וזה משהו מאוד חזק גם אצלי ומשהו שאני מעבירה כן לגמרי [...] הלהסתכל קדימה, העוצמה, האמונה בזה שיהיה טוב."

מלבד הערכים הכלליים שעולים מהסיפורים, עולים מהם גם הזדהות אישית של היועצות וחיבור שלהן לדמויות חשובות מעברה האישי. אלו מטענינים את העבודה הגינרטיבית במוטיבציה מוגברת כיוון שהיועצות חשה שהיא יכולה ורוצה לקדם ערכים אלו במיוחד.

3. מוטיבציה ג'נרטיבית להיות משמעותית לאחרים

סוג שלישי של מוטיבציה ג'נרטיבית עולה מתוך השאיפה של היועצות להיות משמעותית לדור ההמשך ולסביבה החברתית־תרבותית. המשתתפות תיארו את הרגשת 'המשמעות' תחושה של נחיצות ושל ייחודיות בעשייתן המאופיינת בסטנדרטים גבוהים של דאגה (care) ובמעשים בעלי ערך למתבגרים. תחושה זו, שהן האדם הנכון בזמן ובמקום הנכון בעבור התלמיד, היא לא פעם בעלת משמעות הרת גורל בעבור היועצות. לפי ממצאי המחקר הזה תחושת המשמעות והנחיצות מורגשת בשיא עוצמתה כאשר מדובר באירועי 'הצלה', שכן לאירועים אלו יש השפעות מרחיקות לכת.

בדוגמה שלפנינו דפנה מבטאת את השאיפה להיות משמעותית ולתרום תרומה חשובה. היא רואה בשאיפה זו מניע לסיוע ולהענקה מעצמה לדור הבא. בהמשך הריאיון היא תומכת את דבריה באירועי 'הצלה' שיזמה ובחותרם הייחודי שהטביעו מעשיה. כל אלו נותנים לה תחושת שליחות בעולם:

השיחה הזאת מדייקת לי פתאום משהו שמאוד מאוד חשוב לי [...] הצורך שלי מאוד להיות משמעותית [...] כמו שאומרים: "אם יש לך משהו עם איזה משמעות, אתה יכול לשאת גם הרבה מאוד סבל וקושי". נורא חשוב לי להיות משמעותית, והמקרים האלה, האירועים האלה [...] זה להרגיש שאת משמעותית, שיש לך תפקיד בעולם.

בהמשך היא משתפת באירוע משמעותי בעיניה, שמעורבותה בו הטביעה חותם:

הייתה לי תלמידה בתחילת י"א, שבתחילת ההיכרות שלנו, באופן מאוד טרגי ומפתיע, אבא שלה נפטר. והיא לא הייתה בקשר איתו. ההורים שלה היו גרושים [...] היא הייתה מאוד מופנמת, מאוד סגורה [...] ואני פשוט אימצתי אותה. הייתה לנו שעה קבועה בשבוע שהיא הייתה מגיעה אליי והרגשתי ממש במשך שנתיים שאני מלווה אותה [...] אני זוכרת שעשינו טקס על הקבר של אבא שלה, לקחתי אותה ביום השנה, נסעתי איתה לקבר ועשינו שם איזה טקס של פתקים [...] היה לה מאוד מאוד קשה גם מבחינה דתית. מדי פעם הייתי קוראת לה לחדר. ואז היא אמרה לי שנורא קשה לה להתפלל, אז אמרתי לה: "אז אל תתפללי". וזה מה שהיא זכרה (אחרי שנים), שאמרתי לה אל תתפללי. זה פשוט נתן לה מקום לא שיפוטי [...] אני חושבת שהייתי בשבילה באמת גורם מאוד משמעותי.

אומנם הדברים לא נאמרים במפורש, אך מבין השורות עולה המסר שייתכן שמורה אחר או יועצת אחרת לא היו מגיבים בלי שיפוטיות, ובמובן זה תפקידה הייחודי הוא להיות 'האדם הנכון'.

עוד עולה מניתוח הממצאים כי המוטיבציה הג'נרטיבית להיות משמעותית מגשימה את הרצון הפנימי להתקיים מעבר לגבולות הזמן והמקום. היועצות מרגישות משמעותיות כשהן חשות שהצליחו להטביע **חותם** – או כפי שרובן מגדירות זאת – שהצליחו 'לגעתי' באנשים. 'הנגיעה' יש בה כדי לספק את ה'אישור' להיותן משמעותיות. כך עדי מתארת זאת בריאיון: "כל אותם אנשים שנגעתי בהם לאורך הדרך, משהו ממני נשאר שם [...] יש אנשים שזה נשאר אצלם יותר ויש אנשים שזה נשאר אצלם פחות אבל אני שמחה שהצלחתי לגעת ולעזור ועשיתי טוב."

גם הילה מתארת את המוטיבציה להיות משמעותית ונחוצה: "זה לכל החיים, תקשיבי זה לכל החיים [...] להצליח להיות משמעותית למישהו, שאת יכולה להיות חלק באמת מעיצוב של האישיות שלו, של מה שהוא יבחר בחיים [...] אין יותר מזה בעיניי."

נינה משתפת באירוע 'הצלה' שהטביע חותם בתלמיד שלה שנים רבות לאחר התרחשותו. דוגמה זו ממחישה כיצד עשייה ג'נרטיבית עונה על הדרישות החיצוניות של החברה ממבוגרים לדאוג לדור הבא ובו בזמן עונה גם על הרצונות הפנימיים של המבוגר להיות נחוץ לאחרים:

היה תלמיד שהגיע אלינו לכיתה י"א מבית ספר אחר אחרי שהוא כבר עשה י"א ולא שרד אותה ורצו להעיף אותו מבית הספר [...] אני זוכרת אותי אומרת לו: "תקשיב נדב אני רוצה שאתה תלמד אצלנו ולא רק שאני רוצה שתלמד אצלנו"

אתה הולך להצטיין אצלנו, אתה תראה" [...]. ואני הרגשתי שזו החובה שלנו לעזור לו לעשות את החוויה המתקנת הזאת [...]. והוא סיים "ב בהצטיינות בצורה מרגשת ובלתי רגילה וזה היה לפני עשר שנים. לפני בערך שנה אני ומייקל, בן זוגי היקר והאהוב, הולכים לאיזה מסעדה [...]. שולחן ליד קס בחור צעיר, ניגש אליי ואומר לי: "נינה?" אומרת לו: "כן" (זיהיתי אותו כמובן באותה שנייה...). הוא פשוט חיבק אותי ופרץ בבכי ואמר למייקל: "תקשיב, האישה הזאת הצילה לי את החיים..."

בהמשך הריאיון היא מוסיפה:

אני מרגישה שאם כל אחד יהיה לו את הבן אדם האחד שמשמעותי עבורו, שהוא כתובת עבורו, שמקשיב לו, שרואה אותו כמו שהוא ויכול להושיט לו את היד ולעזור לו לסלול את הדרך, לכוון אותו למקומות שטובים עבורו – אם אני יכולה להיות הבן אדם הזה עבור אנשים אז אני זכיתי.

ועל תחושת המשמעות: "אם בעולם האישי (ההורות) זה תפקיד חיי, אז בעולם המקצועי (ייעוץ חינוכי) זה תפקיד חיי [...]. זה אני [...]. זה מה שנותן לי משמעות בעולם. להיות יועצת חינוכית. זה ממש ככה."

דיון

מחקר זה פותח צוהר לעולמן של יועצות חינוכיות הנמצאות באמצע–שלהי הקריירה ובוחן אותו מבעד לנקודת המבט של אריקסון (Erikson, 1963). מתוך סיפוריהן של המשתתפות אפשר ללמוד על המוטיבציות הגינרטיביות המנחות יועצות בעבודתן עם מתבגרים ועל השפעתן על התפתחותה האישית והמקצועית של היועצת החינוכית בגיל הביניים.

ממצאי המחקר עומדים על שלוש מוטיבציות גינרטיביות עיקריות: המוטיבציה לתקן ולשפר; המוטיבציה לשמר ולתחזק תוצרים אישיים וקולקטיביים; והמוטיבציה להיות משמעותיים בעבור אחרים. בכל אחת מן המוטיבציות האלה אפשר לזהות מקור אחר לעיצוב התפקידים הגינרטיביים שהיועצת החינוכית **בוחרת** לקבל עליה.

התמה הראשונה העלתה כי יועצות חינוכיות בגיל הביניים מונעות מתוך **מוטיבציה ג'נרטיבית לתקן ולשפר** מצבי חיים ואת הסביבה שהדור הבא מתפתח בה כדי למנוע ממתבגרים התמודדות חוזרת עם משברים ועם קשיים שהן עצמן עברו. המוטיבציה לשיפור נחלקת לשתי קטגוריות. האחת נובעת מתוך אתגר התפתחותי שהתרחש בעברן של היועצות והשנייה נובעת מתוך אירוע המתרחש בתקופת באמצע החיים. שתי הקטגוריות מתארות תהליך דומה, אך יש הבדלים ביניהן. הקטגוריה הראשונה ממחישה כי קונפליקטים וקשיים המופיעים בשלבי חייה המוקדמים של היועצת שבים להעסיק אותה גם בשלבים מאוחרים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם גישתו של אריקסון (Erikson, 1963) ולפיה התפתחות היא תהליך הנמשך בכל החיים ולא רק בשנות החיים המוקדמות. סיפוריהן של יועצות ההופכות את המשבר האישי שחוו לסיפור של התחלה חדשה ושל מחויבות מחודשת לתיקון חוויות בעבור תלמידים מלמדים שגינרטיביות עוסקת בטיפוחם של בני הדור הבא (Erikson, 1963; Erikson & Erikson, 1998; Slater, 2003), אך גם בצורך של היועצת לטפח את רווחתה שלה ולהעניק משמעות לקשיי העבר. ממצא זה

מלמד גם כי ייתכן שהמוטיבציה לתיקון ולשיפור מאזנת במידת מה בין דאגתה לאחרים ובין הדאגה לעצמה, שכן הדחף (המוטיבציה) לשקם את הפגום בהווה שזור בצורך לתקן עולות מן העבר.

בקטגוריה השנייה נמצא כי אירועי קושי או משבר בגיל הביניים (middle age) יכולים להיות נקודת מפנה בתהליך הג'נרטיבי של היועצת החינוכית. כפי שהוצג בפרק התוצאות, בשעה שהיועצת מתמודדת עם משברים העוברים עליה באמצע החיים ומעבדת אותם (Freund, 2009; Ritter, 2009) ובעקבותיהם תשומת ליבה מופנית להתמודדות של הדור הבא עם קשיים דומים. מבחינה התפתחותית, בתקופה זו היועצת כבר נמצאת בשלב הג'נרטיבי (Erikson, 1963, 1968) ולכן הופעתו של אירוע 'חדש' (למשל גירושין, פיטורין, מוות של אדם קרוב) יוצר שינוי אצל היועצת או מחדד ומדייק היבטים בעשייה הג'נרטיבית שבדרך כלל כבר קיימת.

התמה השנייה העלתה את המוטיבציה הג'נרטיבית לשמר ולתחזק תוצרים אישיים וקולקטיביים לרווחת דור ההמשך. כאן נמצא כי יועצות חינוכיות מונעות משאיפה ג'נרטיבית לשמר ולתחזק התנהגויות וערכים שראוי לדעתן 'להוריש'. ממצאי המחקר הזה עולים בקנה אחד עם טענותיו של ויילנט (Vaillant, 1993, 2003), ולפיהן המבוגר מבקש להעביר לדור הבא תוצרים, תרבות ומסורות מן העבר. כמו כן ראינו כי היועצות מבקשות להעביר ערכים ותפיסות עולם שירשו מהבית שגדלו בו או מהחברה. ממצאי המחקר מתארים את היועצת 'שליחה' של הדורות, המשמרת תפיסות עולם, ערכים ומעשים שיש בהם משום 'קדושת העבר' מבחינתה ואותם היא מעבירה הלאה כדי שימשיכו להתקיים וישרתו נאמנה גם את הדורות הבאים.

ראוי לציין כי בערכים שהעלו המרואיינות בולטים ערכים המזוהים עם תפיסת הייעוץ החינוכי (שפ"י, 2017), כגון חוסן אישי, קבלת הזולת, רוחחה נפשית ועוד. יש בכך תמיכה לטענה המחקרית כי העיסוק המקצועי של המבוגר חשוב ביותר בשלב אמצע החיים (Sterns & Huyck, 2001), וכי הוא חלק ניכר מזהותו (Lachman, 2004). בהמשך לכך, תוצאות אלו מדגישות כי גם קבוצת השייכות המקצועית (הייעוץ החינוכי) היא מקור השראה חשוב, והיועצת מקבלת ממנה את הערכים שהיא מנחילה לדור ההמשך. עם זאת, בחירת הערכים המסוימים שהיועצת מרגישה מחויבת אליהם קשורה להיבטים זהותיים קודמים.

התמה השלישית מורה על מוטיבציה ג'נרטיבית להיות משמעותית (to be meaningful). שלא כמחקרים נרטיביים שעוסקים במאפיינים של מבוגרים ג'נרטיביים (ראו למשל: McAdams et al., 1997, 2001), כאן אין בהכרח הכוונה למוטיבציה של מבוגר שעבר תהליך או התמרה (טרנספורמציה) בחייו כדי להיעשות ג'נרטיבי. מהמחקר הזה עולה כי היועצת בגיל הביניים מרגישה שהחשיבות שלה נעוצה בהיותה האדם הנכון בזמן הנכון כדי לסייע לתלמיד המתבגר. כפי שהוצג בפרק הממצאים, המוטיבציה להיות משמעותית מתבטאת בכמה דרכים, אך מורגשת בשיאה כשמדובר במעשים שיש בהם עזרה מהותית ואפשר לזהות בהם יסוד של 'הצלה'. היועצת יכולה להיתפס בעיני המתבגר סוג של 'מצילה' (savior) המסייעת לו בזמן קריטי בחייו ובכך היא מטביעה את חותמה בעולמו. עם זאת נדגיש כי הממצאים מלמדים שהמוטיבציה הג'נרטיבית 'להיות משמעותית'

מתבטאת מבחינת היועצת לא רק ב'מעשי גבורה' אלא גם במעשים 'קטנים', מצומצמים, שיש בהם כדי 'לגעת' בלבד ולהשאיר באחר משהו מעצמה. ראינו גם שלעיתים היועצת חשה שרק היא יכולה לעשותם, אך סוגיה זו דורשת מחקר נוסף.

אם כן, המוטיבציה 'להיות משמעותית' נעה על פני מנעד של עשייה למען הדור הבא, החל במעשים קטנים של 'נגיעה' ועד מעשים גדולים של 'הצלה'. המשותף לכולם הוא הדגש על תחושת המשמעות הנובעת מעשייה שיש בה השפעה ארוכת טווח על אחרים והיא חורגת מעבר לעצמי, כפי שמתואר בפסיכולוגיה האקסיסטנציאליסטית של פרנקל (1970). עשייה זו גם ממחישה את הגדרתו של קוטרה (Kotre, 1984) ולפיה השלב הג'נרטיבי מאופיין בשאיפת האדם 'להמשיך להתקיים' באמצעות התוצרים הג'נרטיביים שלו. נוסף על כך המוטיבציה הג'נרטיבית של היועצת להיות 'בעלת משמעות' בעולמו של המתבגר המעצב את זהותו מדגימה את **אפקט האדווה** (tripple effect) שבתיאורו של יאלום (Yalom, 2008) היא השפעה מתמשכת של מעשי האדם. לפי יאלום זהותו של האדם תחלוף יום אחד מהזיכרון, ואולם השפעת מעשיו 'הגדולים' ו'הקטנים' תימשך לעד, וכשם שאדוות המים יוצרות טבעות הולכות וגדלות – כך יוסיפו מעשינו להשפיע גם אחרינו.

מחקר זה הניב שלוש תמות עיקריות המלמדות שכמה ממניעי היועצת נובעים מאתגרים התפתחותיים המעוררים בה רצון לתיקון או לשינוי; כמה מהם נובעים מתוך רצון לשמר את 'תפארת' העבר; וכמה מהם נובעים מרצון לזכות במשמעות ולהרגיש שיש לה תפקיד בעולם. מוטיבציות אלו מתעוררות במקום שבו נפגשות הציפיות החברתיות־תרבותיות ממבוגרים לדאוג לדור הבא עם הרצונות הפנימיים של היועצת להטביע חותם ולזכות באלמוות סמלי (symbolic immortality).

ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים בנושא ג'נרטיביות (ראו למשל: McAdams & Guo, 2015; McAdams, 2013a, 2013b; McAdams et al., 1997, 2001), המתארים את המבוגר הג'נרטיבי אדם שניחן ברגישות לסבלם של אחרים, מביע רגישות לאי־צדק חברתי ופועל מתוך מחויבות מוסרית ודאגה לזולת. מאפיינים אלו נמצאים גם בספרות המקצועית הייעוצית, המדגישה את ייעודו המרכזי של היעוץ החינוכי בקידום הרווחה הנפשית של התלמיד ואת היסוד הערכי של ראייה רבת־רבותית שוויונית (שפ"י, 2009). המחקר הנוכחי מחזק מחקרים אלו ומוסיף עליהם את המניעים המעצבים את הזהות הג'נרטיבית של היועצת בגיל הביניים.

כפי שמתואר בפרק המבוא, הג'נרטיביות היא תהליך אבולוציוני בידורי שבו החברה משכפלת ומשפרת את עצמה כדי להמשיך להתקיים (Schachter, 2018). תהליך זה כרוך בסינון ובחידוש התכנים המועברים לדור הבא כאשר המבוגר משמש מסנן להעברת תכנים חיוביים ולמניעת העברה של תכנים שליליים (Kotre, 1999; McAdams & de St. Aubin, 1992). במחקר הזה הממצאים משלימים את הטענות האלה ומוסיפים עליהן הבנות חדשות. אלמנטים של מיון וסינון עולים במחקר הזה כמוטיבציות ג'נרטיביות – הכוח המניע ג'נרטיביות בקרב יועצות בגיל הביניים. היועצות המשתתפות – שלא בהכרח נחשפו למושג ג'נרטיביות – מתארות את התהליך הג'נרטיבי הלכה למעשה, ורואות באלמנטים האלה גורמים המניעים את ההתנהגות הג'נרטיבית המכוונת לטיפוח ולרווחתו של הדור הבא.

לפי גישתו של אריקסון (Erikson 1963, 1968; Erikson & Erikson, 1998) כל אדם מגיע לשלב הג'נרטיבי במהלך התפתחותו. ממצאי המחקר מדגישים כי מדובר בתהליך אישי של היועצת עם עצמה באשר לשאלה מתי היא מרגישה שהיא ג'נרטיבית יותר או פחות (ביחס לעצמה). אומנם יש ציפייה חברתית ממבוגרים להיות ג'נרטיביים ובו בזמן יש גם דרישה פנימית של המבוגר מעצמו להיות ג'נרטיבי (Erikson, 1963; McAdams, 2001), אך החידוש שבמחקרנו הוא שתוכן הפעולה הג'נרטיבית של היועצת נקבע על פי המוטיבציה שלה, על פי בחירתה ועל פי החיפוש האישי שלה במסע חייה.

ממצאי המחקר מלמדים עוד כי בפעילות הג'נרטיבית של היועצת באמצע הקריירה יש תהליך של הנעה, של חיפוש, של בחירה ובסופו של דבר מציאת ה'נישה' הג'נרטיבית הייחודית לה. במחקר הזה אנו מעלים מחשבה כי אין להשוות בין מספר המעשים הג'נרטיביים שעשו היועצות או בין התחומים הג'נרטיביים שצברו. תחומי הג'נרטיביות של היועצת יכולים להיות מצומצמים, אך מעמיקים בנישה ג'נרטיבית אחת מסוימת הנשענת על זהותה האישית. הג'נרטיביות מעוצבת בתהליך הנעה פנימי ועל כן יש כאן בעיקר שאלה של איכות התוכן שבו היועצת משקיעה את העשייה הג'נרטיבית שלה. דוגמאות לכך ראינו בממצאים הממחישים כי כל יועצת מוצאת לעצמה מוקד ג'נרטיבי ייחודי לה המדגיש היבטים בסיפורה האישי ובניסיונה, לדוגמה: המוקד הג'נרטיבי של ליאת מופנה כלפי ילדי עולים, של תמר מופנה כלפי יועצות בשנתן הראשונה בעבודה ושל אורלי מופנה כלפי פעולות למניעת אובדנות.

סוגיית המוטיבציות הג'נרטיביות בקרב יועצות חינוכיות מסייעת ליועצת להבין מה ברצונה להעביר לדור הבא ועם אילו כיווני עשייה היא מזדהה ומעוניינת להשקיע למען רווחתם של הדורות הבאים. אנו טוענים כי הזהות הג'נרטיבית נבנית בעקבות הרהורים בשאלות: מה אני רוצה לתקן בעבור הדור הבא? אילו ערכים חשוב לי לשמר? עד כמה אני רוצה להיות משמעותית לאחרים וכיצד אוכל לממש זאת? חשוב להבין כי בסיכומו של דבר תמיד יש ליועצת החינוכית בחירה בין החלופות העומדות לפניה. מכאן גם אפשר להבין את ההבדל בין יועצות חינוכיות מבחינה ג'נרטיבית ומה מניע אותן לפעול דווקא בדרך ג'נרטיבית מסוימת ולא אחרת. לבסוף יש גם מקום להניח כי המוטיבציה הג'נרטיבית תורמת להתמודדות מוצלחת עם אתגרי אמצע החיים בשל תרומתה לפיתוח זהות ג'נרטיבית מגובשת.

מסקנות יישומיות, מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

מגבלה אחת של מחקר זה קשורה לגודל המדגם. אומנם כלי המחקר האיכותני סייע רבות בהבנת החוויה הסובייקטיבית של היועצות הנחקרות, אך כדי להסיק מסקנות נרחבות ומכלילות נדרש מדגם גדול של נחקרים וכן השתתפות של יועצים ממגזרים אחרים. כמו כן במחקר זה כל המשתתפות היו נשים כיוון שבמערכת החינוך מרבית אנשי המקצוע הם נשים. לכן ייתכן שיש במחקר הטיה מגדרית ויש לדון בכך. עוד מגבלה קשורה לשיטת הדגימה שנשענת על דגימת מתנדבים, כלומר נאספו נתונים רק מיועצות חינוכיות שהתנדבו להשתתף במחקר ותשובותיהן יכולות להיות שונות מתשובותיהן של יועצות שבחרו שלא להתנדב.

מגבלות אלו יכולות להצטמצם במחקרי המשך. מכיוון שבמחקר זה השתתפו רק נשים אנו ממליצים להמשיך ולחקור את הנושא מנקודת מבט רבת־תרבותית ולשמוע יועצות ויועצים חינוכיים המשתייכים לקבוצות תרבותיות מגוונות בחברה הישראלית ומחוצה לה. כמו כן הממצאים שעלו במחקר יכולים להיות יסוד למחקר בשיטה הכמותית. מומלץ להמשיך ולחקור אם יש הבדלים במוטיבציות הג'נרטיביות בין יועצות חינוכיות לפי גילן. מומלץ גם לבחון את המוטיבציות הג'נרטיביות אצל בעלי תפקידים מגוונים בבית הספר, למשל מחנכים לעומת מורים מקצועיים או יועצות מאמנות, וכן להשוות בין בתי ספר שיש ביניהם הבדלים אידאולוגיים – אלו יכולים להביא לידי זיהוי מוטיבציות אחרות והענקת משמעות אחרת להצלחה במשימת התמיכה בדורות הבאים.

אחת ההשלכות היישומיות של המחקר קשורה להשפעה הפוטנציאלית של יועצות חינוכיות בגיל הביניים על מתבגרים הנמצאים בשלבים ראשוניים של גיבוש זהותם האישית. השלכה יישומית אחרת מכוונת לשיפור תהליכי ההדרכה והעבודה עם יועצות חינוכיות הנמצאות באמצע-שלהי הקריירה. איתור המוטיבציות הג'נרטיביות של היועצות הוותיקה יכול לסייע בשימור יועצות במערכת החינוכית ובעבודה הייעוצית. כמו כן איתורן יכול לסייע בהתמודדות עם סטגנציה ותקיעות באמצעות העמקה בשאלות המבקשות לחשוף את המוטיבציות הג'נרטיביות של אותן יועצות ואת דרך מימושן.

מחקר זה מעניק לקוראיו הבנה עמוקה של השלב הג'נרטיבי ושל חשיבותו בקרב יועצות חינוכיות. המחקר מעניק ליועצות הנמצאות באמצע הקריירה ובאמצע החיים הזדמנות מיוחדת להשמיע את קולן ולבטא את תרומתן לעיצוב זהותו ולטיפוחו של הדור הבא. הספרות המחקרית עוסקת מעט מאוד בהתפתחות המקצועית של יועצות חינוכיות ועוד פחות מזה בהתפתחותן המקצועית של יועצות בגיל הביניים. מחקר זה מאפשר ליועצות ותיקות להתבונן בחייהן ובעבודתן מתוך ראייה פנימית של הכוחות המניעים אותן, ומתוך כך מאפשר הבניה וארגון מחדש של זהותן האישית והמקצועית וכן של זהותן הג'נרטיבית.

כל אותם אנשים שנגעתי בהם לאורך הדרך, משהו ממני נשאר שם [...] ויש אנשים שזה נשאר אצלם יותר ויש אנשים שזה נשאר אצלם פחות, אבל אני שמחה שהצלחתי לגעת ולעזור ועשיתי טוב. וזו חלקת האלוקים הקטנה שלי. (עדי, מתוך הריאיון)

רשימת מקורות

אופלטקה, י' (2015). **יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי** (מהדורה שלישית מעודכנת ומורחבת). פרדס.

ארהרד, ר' (2008). **היועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה** (ד' טסלר, עורכת). רמות.

ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.

דור־חיים, פ' (2019). היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. **הייעוץ החינוכי, כא**, 221–230.

דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי**. גף הפרסומים – משרד החינוך. <https://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/pirusmim/catalog/standartimyeutz.htm>

- הררי, י' (2002). **להיות יועצת ותיקה** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.
- טטר, מ' (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **הייעוץ החינוכי**, 6, 48–70.
- כהן, י' (2014). מנהיגות בייעוץ. **הייעוץ החינוכי**, יח, 69–76.
- לזובסקי, ר' (1997). מיקומו ומעמדו של היועץ בבית הספר והדימוי הציבורי של מקצוע הייעוץ – תפיסות וסתירות. **הייעוץ החינוכי**, 6, 22–39.
- מור, פ' ולוריא, א' (2010). **כוחו של היועץ החינוכי: בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת**. אשלים.
- משרד החינוך. (ח"ת). תיאור תפקיד הייעוץ החינוכי בבית הספר. **שפי"נט**.
<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YeutzChinuchi.htm>
- סלע, ר' וסיני, מ' (2017). להיות יועצת? סיפור מסלול התפתחות הקריירה של גברים שבחרו בייעוץ חינוכי. **הייעוץ החינוכי**, כ, 112–132.
- פרנקל, ו"א (1970). **האדם מחפש משמעות: מבוא ללוגותראפיה: ממחנות המוות אל האקסיסטנציאליזם** (ח' איזק, מתרגם). דביר.
- 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, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- Astramovich, R. L., Hoskins, W. J., Gutierrez de Blume, A. P., & Bartlett, K. A. (2013). Identifying role diffusion in school counseling. *The Professional Counselor*, 3(3), 175–184. <http://dx.doi.org/10.15241/rla.3.3.175>
- Atli, A. (2020). Understanding the first year of novice school counsellors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(1), 82–93. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.4>
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man*. Beacon Press.
- Blake, M. K. (2020). Other duties as assigned: The ambiguous role of the high school counselor. *Sociology of Education*, 93(4), 315–330. <https://doi.org/10.1177/0038040720932563>
- Chandler, J. W., Burnham, J. J., Riechel, M. E. K., Dahir, C. A., Stone, C. B., Oliver, D. F. A. P., 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.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 81–110). Sage Publications.

- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. M. (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>
- Eichorn, D. H., Clausen, J. A., Haan, N., & Honzik, M. P. (Eds.). (1981). *Present and past in middle life*. Academic Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed* (Extended version). Norton.
- 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/10.25774/8nz2-4y62>
- Freund, A. M., & Ritter, J. O. (2009). Midlife crisis: A debate. *Gerontology*, 55(5), 582–591. <https://doi.org/10.1159/000227322>
- Gysbers, N. C. (2010). *Remembering the past, shaping the future: A history of school counseling*. American School Counselor Association.
- Hall, D. T. (1986). Breaking career routines: Mid-career choice and identity development. In D. T. Hall and Associates (Eds.), *Career development in organization* (pp. 120–159). Jossey-Bass.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Sage.
- Havlik, S., Ciarletta, M., & Crawford, E. (2018). "If we don't define our roles, someone else will": Professional advocacy in school counseling. *Professional School Counseling*, 22(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X19848331>
- Infurna, F. J., Gerstorf, D., & Lachman, M. E. (2020). Midlife in the 2020s: Opportunities and challenges. *American Psychologist*, 75(4), 470–485. <https://doi.org/10.1037/amp0000591>
- Kotre, J. N. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Johns Hopkins University.
- Kotre, J. N. (1999). *Make it count: How to generate a legacy that gives meaning to your life*. Free Press.
- Lachman, M. E. (2004). Development in midlife. *Annual Review of Psychology*, 55, 305–331. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141521>
- Lachman, M. E. (Ed.). (2001). *Handbook of midlife development*. John Wiley & Sons.

- Lachman, M. E., & James, J. B. (Eds.). (1997). *Multiple paths of midlife development*. The University of Chicago Press.
- Lachman, M. E., Lewkowicz, C., Marcus, A., & Peng, Y. (1994). Images of midlife development among young, middle-aged, and older adults. *Journal of Adult Development*, 1, 201–211. <https://doi.org/10.1007/BF02277581>
- Marcheta, P. E. (2013). Men in counseling: A content analysis of the journal of counseling & development and counselor education and supervision 1981–2011. *Journal of counseling & development*, 91(4), 467–474. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00119.x>
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. Dorsey.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. William Morrow and Co.
- McAdams, D. P. (2001). Generativity in midlife. In M. E. Lachman (Ed.), *Handbook of midlife development* (pp. 395–443). John Wiley & Sons.
- McAdams, D. P. (2013a). The positive psychology of adult generativity: Caring for the next generation and constructing a redemptive life. In J. D. Sinnott (Ed.), *Positive psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 191–205). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7282-7_13
- McAdams, D. P. (2013b). *The redemptive self: Stories Americans live by* (Revised and expanded edition). Oxford University Press.
- McAdams, D. P., & de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003–1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- McAdams, D. P., & Guo, J. (2015). Narrating the generative life. *Psychological Science*, 26(4), 475–483. <https://doi.org/10.1177/0956797614568318>
- McAdams, D. P., de St. Aubin E., & Logan, R. L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology and Aging*, 8(2), 221–230. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.8.2.221>
- McAdams, D. P., Diamond, A., de St. Aubin, E., & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(3), 678–694. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.3.678>

- McAdams, D. P., Hart, H. M., & Maruna, S. (1998). The anatomy of generativity. In D. P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (pp. 7–43). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10288-001>
- McAdams, D. P., Reynolds, J., Lewis, M., Patten, A., & Bowman, P. J. (2001). When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative, and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(4), 474–485. <https://doi.org/10.1177/0146167201274008>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- 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>
- Schachter, E. P. & Ventura, J. J (2008). Identity agents: Parents as active and reflective participants in their children's identity formation. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 449–476. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00567.x>
- Schachter, E. P. (2018). Intergenerational, unconscious, and embodied: Three underdeveloped aspects of Erikson's theory of identity. *Identity*, 18(4), 315–324. <https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1523731>
- Slater, C. L. (2003). Generativity versus stagnation: An elaboration of Erikson's adult stage of human development. *Journal of Adult Development*, 10(1), 53–65. <https://doi.org/10.1023/A:1020790820868>
- Sterns, H. L., & Huyck, M. H. (2001). The role of work in midlife. In M. E. Lachman (Ed.), *Handbook of midlife development* (pp. 447–486). John Wiley & Sons.
- Vaillant, G. E. (1993). *The wisdom of the ego*. Harvard University Press.
- Vaillant, G. E. (2003). Reviews and overviews: Mental health. *American Journal of Psychiatry*, 160(8), 1373–1384. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.8.1373>
- Wethington, E. (2000). Expecting stress: Americans and the "midlife crisis". *Motivation and Emotion*, 24(2), 85–103. <https://doi.org/10.1023/A:1005611230993>

- Wethington, E., Kessler, R. C., & Pixley, J. E. (2004). Turning points in adulthood. In O. G. Brim, C. D. Ryff, & R. C. Kessler (Eds.), *How healthy are we?: A national study of well-being at midlife* (pp. 586–613). The University of Chicago Press.
- Whiston, S. C., & Quinby, R. F. (2009). Review of school counseling outcome research. *Psychology in the Schools, 46*(3), 267–272. <https://doi.org/10.1002/pits.20372>
- Yalom, I. D. (2008). Staring at the sun: Overcoming the terror of death. *The Humanistic Psychologist, 36*(3–4), 283–297. <https://doi.org/10.1080/08873260802350006>