

# תוכניות עתיד מקצועיות של יועצות חינוכיות\*

רעיה אלון, דורית ארם ורחל גלי צינמון

## תקציר

המחקר הנוכחי בחן את תוכניות העתיד של יועצות חינוכיות, תחום שטרם נחקר בארץ. בחינת תוכניות העתיד של היועצות חשובה למקצוע הייעוץ מכיוון שלמערכת החינוך יש רצון לשמר יועצות מיומנות ומקצועיות, בשל ההשקעה הרבה בהכשרה ובפיתוח מקצועי שלהן. במחקר השתתפו 370 יועצות חינוכיות מכל חלקי החברה בישראל (ממלכת, ממלכת-ידי, חרדי, ערבי) ובכל שכבות גיל הייעוץ (גיל הרך, יסודי, חטיבת ביניים, חטיבה עליונה). ליועצות הועברו שאלונים להערכת תמיכה חברתית, מסוגלות עצמית תעסוקתית, תוכניות עתיד, פרטים אישיים ומאפייני עבודה כמו אוטונומיה ובהירות התפקיד. היועצות חולקו לשלוש קבוצות על סמך ציוני תוכניות העתיד שלהן ונעשו ניתוחי שונות בין קבוצת היועצות שלהן תוכניות עתיד גבוהות בינוניות ונמוכות להישארות במקצוע הייעוץ. תוצאות המחקר מראות שלקבוצת היועצות עם תוכניות עתיד גבוהות יש רמות גבוהות של בהירות תפקיד, אוטונומיה בתפקיד, תמיכת מנהל ומסוגלות עצמית רבה יותר בהשוואה ליועצות עם תוכניות עתיד נמוכות. תוצאות המחקר מדגישות את ההשפעה החיובית של תמיכה ביועצות בית ספר לצד היתרונות של מקום עבודה המטפח בהירות תפקיד ומעודד אוטונומיה מקצועית.

**מילות מפתח:** תוכניות עתיד מקצועיות; תמיכה חברתית; אוטונומיה בתפקיד; בהירות התפקיד; מסוגלות עצמית תעסוקתית.

## מבוא

המחקר בתחום הייעוץ החינוכי בארץ התמקד בעבודת היועץ ברמת הפרט וברמת המערכת. למשל בסוגיות הקשורות לעבודה עם תלמידים, הורים, צוות, הנהלה ושותפי תפקיד, בסוגיות הקשורות לייעוץ לאוכלוסיות ייחודיות כמו ייעוץ בחברה הערבית והחרדית, וכן בחקר סוגיות הקשורות לעבודת הייעוץ כמו סגור עצמי וצדק חברתי.

המחקר בתחום מעגל חיי העבודה של היועצת התמקד בסוגיית העזיבה או הישארות של יועצות חינוכיות במקצוע בדגש על השנים הראשונות לעבודתן והוא מועט. נוסף על כך המחקר על יועצות בתי ספר התמקד בעיקר בנושא שביעות הרצון מבלי לעסוק בשינוי קריירה או בתוכניות לעתיד (Mullen et al., 2018).

המחקר הנוכחי התמקד בנושא תוכניות העתיד המקצועיות של יועצות חינוכיות. יש חשיבות למחקר בתחום זה שכן הוא עשוי לסייע בהבנת הגורמים המשפיעים על היועצות להישאר ולהתמקצע בתפקידן. מערכות ההכשרה של היועצות משקיעות משאבים רבים בהכשרה ובפיתוח המקצועי שלהן, ויועצות בעלות ניסיון והכשרה מתאימה הן נכס חשוב למערכת החינוכית ייעוצית בישראל, כך שחשוב להבין מה משפיע על הישארותן במקצוע.

---

\* המחקר נעשה במסגרת תוכנית הפוסט-דוקטורט במכון מופ"ת.

## הייעוץ החינוכי

הייעוץ החינוכי הוא מקצוע צעיר יחסית במשפחת מקצועות בריאות הנפש (Pistole & Heled & Roberts, 2002). הוא מגיב על תנאי הסביבה וחלים בו שינויים מתמידים (Heled & Davidovich, 2019). יש הבדלים בהגדרת המקצוע בין ארצות רבות. למשל, ההגדרה של האגודה האמריקאית לייעוץ חינוכי היא מקצוע אקדמי המתכלל בין היבטים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים ואמון על מימוש הפוטנציאל והשגת המטרות של חברי המערכת החינוכית. תחום אחריותו של היועץ החינוכי נוגע בהנחלת עמדות, ידע ומיומנויות חיוניות להתפתחותו של התלמיד מגיל הגן ועד התיכון בשלושה תחומים: התחום האקדמי, התחום הרגשי-חברתי ותחום הקריירה (American School Counselor Association, 2012). לפי שפ"י, הגדרת הייעוץ החינוכי בישראל היא "לסייע לתלמיד כפרט ולבית-הספר כמערכת חברתית אירגונית, במטרה להביא לתפקוד מיטבי ולמיצוי מרבי של הכוחות הטמונים בהם, באווירה תומכת ומקבלת, בהסתמך על זכויות הילד" (אגף חינוך על יסודי ואגף בכיר הכלה והשתלבות, 2022, עמ' 25). בישראל, ההגדרה הרשמית של משרד החינוך לאיש המקצוע הממלא תפקיד יועץ חינוכי היא "מורה יועץ". תנאי העסקתו וכפיפותו המקצועית הם לפי הגדרת השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י) ומעוגנים בחוזר מנכ"ל, בעוד בארה"ב בוטלה הדרישה לניסיון בהוראה עבור מי שרוצה לקבל רישיון ייעוץ (Lambie & Williamson, 2004).

בישראל כמו במרבית מדינות העולם, רוב יועצות בתי הספר הן נשים העובדות במסגרות החינוך החל מגן ילדים ועד תיכון. היועצות נדרשות לעשות כמה תפקידים ולעסוק במגוון משימות, החל מעבודה עם תלמידים, הורים ומורים וכלה בהפעלת תוכנית התערבות וסיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים (Heled & Davidovich, 2019). נוסף על כך הן עובדות עם שותפי תפקיד בתוך בית הספר (למשל, מנהלים, רכזים) ומחוץ לבית הספר (למשל, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים).

למרות ההנחיות לשיטות עבודה מומלצות, נוסף על מתן שירותי ייעוץ, יועצות בתי ספר עוסקות בפועל בעשיית מטלות מרובות שאינן ייעוץ בבתי הספר שלהן, דבר הגורם ללחץ בעבודה (Bardhoshi et al., 2014; Mullen & Gutierre, 2016). מכיוון שלעיתים קרובות יועצות חינוכיות אינן עוסקות במשימות הקלסיות של ייעוץ, הן עלולות לחוש חוסר בהירות בתפקידן – תחושה שיכולה להשפיע על רצונן להישאר בתפקידן (Fye et al., 2020). נוסף על ההבדל בהגדרת התפקיד ובדרישות הסף לתפקיד, יש חוסר בהירות בהגדרות התפקיד ובתחומי האחריות של היועצות (Heled & Davidovich, 2019; Mellin et al., 2011).

התפתחות מקצוע הייעוץ בישראל מאופיינת בגידול במספר היועצות ובשינויים מהירים בתפיסות ובשיטות העבודה הייעוציות המקצועיות שלהן (למשל שינוי מייעוץ פרטני לשיטת עבודה ייעוצית מערכתית). יש מטלות שנוספות על תפקיד היועצות (לדוגמה התמודדות עם מצבי לחץ, פגיעות מיניות, כישורי חיים וקידום למידה) מבלי שנגרעות המטלות המסורתיות של הייעוץ (ארהרד, 2014). נוסף על כך הייעוץ החינוכי בישראל הוא מקצוע עם תנאי עבודה מורכבים הכוללים מצד אחד דרישות של תנאי סף גבוהים (תואר שני ותעודת הוראה) ומצד אחר תנאי העסקה לא קלים. תנאי ההעסקה באים לידי ביטוי

למשל בקושי לקבל קביעות כיועצת, בריבוי תפקידים שכמה מהם אינם בהירים ובהיקף משרה שאינו תואם את דרישות התפקיד.

הייעוץ החינוכי כמקצוע אקדמי התפתח בישראל עם השנים לתתי-תחומים של התמקצעות בייעוץ לקבוצות גיל מגוונות וצורכיהן: ייעוץ לגיל הרך, ייעוץ במסגרות בית הספר היסודי והתיכון וייעוץ לסטודנטים. שכבת גיל הנועצים ואופי המסגרת החינוכית מכתיבים את אופי עבודת היועצות. לדוגמה יועצות לגיל הרך מספקות שירותי ייעוץ לגני ילדים רבים ובדרך כלל חסרות מבנה פיזי קבוע לעבודתן. נוסף על כך אין להן לוח זמנים קבוע מבחינת ימי עבודה ושעות עבודה והן נזקקות ליכולת ניידות רבה (אומנסקי ואחרים, 2017; דשבסקי, 2006). ברוב בתי הספר היסודיים בישראל יש יועצת אחת בבית הספר לעומת כמה יועצות העובדות כזוות בתיכונים. הייעוץ בתיכונים הוא היחיד המתקן ביחס למספר הכיתות, ובדרך כלל יש צוות יועצות לכל בית ספר. ליועצות העובדות בתיכונים יש תוכנית עבודה מובנית המחייבת אותן לעבודה על פי תוכנית מוכתבת. נוסף על כך תוכנית עבודתה של היועצת בבתי הספר היסודיים היא בדרך כלל גמישה מאשר בחטיבות הביניים ובתיכונים (ארהרד, 2014).

מאפייני מקצוע הייעוץ מעוררים שאלה של השפעת תנאי העבודה על תפקוד היועצות ועל תוכניות העתיד המקצועיות שלהן. שאלה זו עומדת במרכזו של המחקר הנוכחי הבודח מה יקדם את תוכניותיהן העתידיות של היועצות החינוכיות להישאר בתחום עבודתן. שאלה זו תיבחן בתאוריה מרכזית מעולם התפתחות הקריירה, באמצעות מודל ה-SCCT הכלולי (אינטגרטיבי) של לנט ובראון (Lent & Brown, 2006, 2008).

## התאוריה החברתית קוגניטיבית

התאוריה החברתית קוגניטיבית של לנט ועמיתיו (SCCT = Social Cognitive Career Theory) (Lent et al., 1994, 2002) בוחנת את התהליכים שבאמצעותם אנשים מפתחים תחומי עניין ובוחרים במה לעסוק, מה ללמוד ואיזה תפקיד. על פי תאוריה זו, המשתנים האישיים והסביבתיים משפיעים על התפתחות המסוגלות העצמית וזו משפיעה על התוצאות הרצויות. המודל העדכני של ה-SCCT (Lent & Brown, 2013) מתמקד בהשפעת מאפיינים סביבתיים כמו תנאי עבודה ומאפייני תמיכה על המסוגלות העצמית התעסוקתית ועל הרווחה של האדם. המחקר הנוכחי מבקש לבדוק על פי המודל את ההשפעה של מאפייני העבודה, התמיכה החברתית והמסוגלות העצמית על תוכניות העתיד להישארות במקצוע.

למסוגלות עצמית תעסוקתית יש תפקיד עיקרי בתכנון העתיד של עובדים. בנדורה (Bandura, 1997) תיאר את הקשר בין מסוגלות עצמית לציפייה לתוצאות שאפשר לראות בה ביטוי לתפיסות עתידיות. כמה מחקרים הוכיחו את הקשר בין מסוגלות עצמית לתפיסות עתידיות (למשל Michael et al., 2015). בראון וצינמן (Brown & Cinamon, 2015) מצאו כי מסוגלות עצמית בבחירת מגמה בתיכון מנבאת בהירות של תוכניות אקדמיות עתידיות.

## תוכניות עתיד מקצועיות

תוכניות עתיד הן מושג הכולל משתנים הקשורים לעמדה הסובייקטיבית של אנשים כלפי עתידם (Seginer & Mahajna, 2018). זהו מושג רחב הכולל משתנים רבים, כולל אלה הנוגעים להתמצאות עתידית, תפיסות עתידיות, תשקופת (פרספקטיבה) עתידית וציפיות עתידיות.

תוכניות עתידיות נחקרו בעיקר בקרב מתבגרים, שכן ההתמודדות עם העתיד נחוות משימה מרכזית בשלב זה של החיים. מאפייניו של עולם התעסוקה המודרני לצד המושגים ההתפתחותיים של הזהות במהלך החיים (Savickas, 2012), מדגישים את הצורך להמשיך ולתכנן את העתיד גם בשלבים מתקדמים של החיים. הכוונה של העובד אם להישאר או לעזוב את עבודתו היא רכיב בתוכניות העתיד המקצועיות של העובד.

יש משתנים שמשפיעים על תוכניות עתיד של מבוגרים עובדים. בתחום החינוך נמצא שתמיכה מנהלית משפיעה על כוונות עזיבה של מורים לחינוך מיוחד (Conley & You, 2013; Cancio et al., 2017) ושתמיכת עמיתים הייתה קשורה להישארות במקצוע החינוך (Jones et al., 2013).

## מאפייני העבודה: בהירות התפקיד, אוטונומיה ומאפייני תמיכה בעבודה

### בהירות התפקיד

בהירות התפקיד עוסקת במידה שבה העובד יודע ומבין מה הציפיות ממנו בעניין תפקודו בעבודה ומה המשימות שעליו לעשות (Whitaker et al., 2007). איכות העבודה עשויה להיפגע גם בקרב עובדים מוכשרים מאוד אם הם אינם בטוחים מהן המטרות והאחריות של התפקיד שלהם (Fouad et al., 2016). מחקרים על עובדים בעולם המערבי (ארה"ב ואירופה) מראים שבהירות התפקיד קשורה באופן מובהק וחיובי לתפקוד מיטבי בעבודה (Gilboa et al., 2008; Salamon & Deutsch, 2006), מנבאת מסוגלות עצמית תעסוקתית (Caillier 2016) וממלאת תפקיד חשוב בשימור העובדים (Hassan, 2013). במחקר על יועצות בתי ספר שנעשה בארה"ב נמצא שהן מתמודדות לעיתים קרובות עם חוסר בהירות בתפקידן (Mullen et al., 2018). יועצות המתמודדות עם עמימות גדולה יותר מדווחות בדרך כלל על מתח רב ועל רמות גבוהות יותר של שחיקה (Kim & Lambie, 2018; Mullen et al., 2018).

### אוטונומיה

אוטונומיה היא צורך פסיכולוגי בסיסי וכלל-עולמי התורם למוטיבציה ולרווחה נפשית של העובד (Deci & Ryan, 2000). בעניין תעסוקה, אוטונומיה קשורה לרווחת העובדים, מידת המעורבות בעבודה ומסוגלות עצמית (למשל Skaalvik & Skaalvik, 2014). בדומה, היעדר אוטונומיה קשורה לשחיקה בעבודה ולמצוקה רגשית (Littman-Ovadia et al., 2013). במחקר של וייטלי (Wheatley, 2017) נמצא כי בקרב נשים אוטונומיה בעבודה משפרת גם שביעות רצון מהחיים. יועצות בית הספר חשות לעיתים קרובות מוצפות

ושחוקות מדרישות סותרות ומרובות מכל מיני אנשים במערכת. דרישות העומדות בסתירה לאופי תפקידן ורצון לעשותו או דרישות הסותרות את מודל תפקיד היועצת שהן מאמינות בו. לפיכך הן חוות רמת אוטונומיה נמוכה (Fye et al., 2020).

### תמיכה חברתית

תמיכה חברתית היא משאב עיקרי המסייע לעובדים לשלב תפקידי חיים (לדוגמה Cinamon, 2009; Michael et al., 2015; Van Daalen et al., 2006). תמיכה חברתית יכולה להינתן ליחידים בעבודה, בבית או בחיים החברתיים. מחקרים מצאו שלתמיכה חברתית בעבודה יש השפעה ישירה ומיטיבה על הרווחה הפסיכולוגית של העובדים (למשל, O'Brien et al., 2014). תמיכה חברתית נמצאה גם קשורה לעלייה ביעילות העצמית, ובתמורה לשיפור איכות העבודה (Rees & Freeman, 2009). עובדים הזוכים באקלים תומך בעבודה מרוצים ומחויבים יותר לעבודתם ושוקלים פחות לעזוב את מקום העבודה שלהם (Eisenberger et al., 1986). נשים במיוחד דיווחו שתמיכה בסביבתן החברתית והגרעינית-משפחתית (בני זוג והורים) משפיעה על הבחירות המקצועיות שלהן (למשל Fouad et al., 2016).

צינמון (Cinamon, 2009) הדגישה את חשיבות התמיכה המוענקת למורים ממנהלי בתי הספר. קנסיו ועמיתיו (Cancio et al., 2013) מצאו כי תמיכת המנהל השפיעה לטובה על שביעות רצון בעבודה בקרב מורים לתלמידים עם הפרעות רגשיות והתנהגותיות. עוד נמצא שיועצות בית ספר שזוכות לתמיכה מקצועית מציגות עמדות חיוביות יותר כלפי הייעוץ ורמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית. מהצד האחר אלה שאינן מקבלות תמיכה מדווחות על רמות נמוכות יותר של מסוגלות עצמית (Gunduz, 2012).

### מסוגלות עצמית תעסוקתית

המושג מסוגלות עצמית תעסוקתית עוסק באמונתו של היחיד ביכולתו למלא בהצלחה את המטלות הקשורות לעבודתו וביכולתו להתמודד עם קשיים (Higgins et al., 2008). אנשים בעלי מסוגלות תעסוקתית גבוהה הגדירו לעצמם מטרות גבוהות יותר בעניין הקריירה שלהם והשקיעו בה מאמץ רב (Abele & Spurk, 2009; Bandura, 1997; Lent et al., 1994). בהירות התפקיד, תמיכה בעובד מצד המנהל ואוטונומיה קשורות לפיתוח של מסוגלות עצמית תעסוקתית (ראו למשל Skaalvik & Skaalviks, 2014; Caillier, 2016). ככל שאלה גבוהים יותר, כן המסוגלות תהיה גבוהה יותר. נוסף על כך נמצא שמסוגלות עצמית משפיעה על הרצון להישאר במקצוע הייעוץ (ראו למשל: Alon et al., 2021), וכן שמסוגלות עצמית נמוכה קשורה לשחיקה מהמקצוע ורצון לעזובו (Bardhoshi & Um, 2021).

במחקר הנוכחי התמקדנו בתוכניות העתיד התעסוקתיות של יועצות חינוכיות, משתנה שלא זכה לתשומת לב אמפירית מספקת. נבדקו תוכניות היועצות להמשיך באותו עיסוק וכן את תוכניותיהן להמשיך לימודים להתמחות מתקדמת בתחום הייעוץ. בחינת תוכניות עתיד נעשתה תוך בחינת רכיבים המגוונים של תוכניות עתיד: רצון להישאר או לעזוב את המקצוע, רצון לקידום מקצועי, רצון לפיתוח מומחיות ולמידה להתמחות מתקדמת בייעוץ החינוכי שהם חלק מהעדות לרצון להישאר או לעזוב את המקצוע. הייעוץ החינוכי

מאפשר ליועצות להתמחות בתחומים נוספים של ייעוץ כגון ייעוץ משפחתי, טיפול התנהגותי קוגניטיבי ועוד. היבט ייחודי זה של הייעוץ החינוכי מאפשר לנו לבחון גמישות תעסוקתית, כוונה להישאר ולהתפתח בתחום המקצועי כנגד הכוונה לעבור לתחום אחר.

## מטרת המחקר והשערות המחקר

מטרת המחקר היא לאפיין את קבוצת היועצות שיימצאו עם תוכניות עתיד גבוהות להישארות במקצוע ואת אלה עם תוכניות עתיד נמוכות להישארות במקצוע על פי מאפיינים הקשורים לתנאי העבודה ולתמיכה החברתית. ציון תוכניות עתיד בוחן ארבעה נתונים: 1. רצון להתקדם במקצוע; 2. מחשבות על מעבר למקצוע אחר; 3. רצון להתמקצע בתחום הייעוץ; 4. מחשבה על לימודים מתקדמים בתחום הייעוץ. שאלת המחקר העיקרית היא ללמוד על ההבדלים בתמיכה חברתית, תנאי עבודה הכוללים בהירות ואוטונומיה ומסוגלות עצמית תעסוקתית בין יועצות בעלות תוכניות עתיד נמוכות, בינוניות וגבוהות.

## השערות המחקר

- א. יועצות עם תוכניות עתיד גבוהות להישארות במקצוע יקבלו ציוני תמיכה חברתית גבוהים ויימצאו עם מסוגלות עצמית תעסוקתית גבוהה.
- ב. יועצות עם תוכניות עתיד גבוהות להישארות במקצוע יקבלו ציונים גבוהים במאפייני העבודה: אוטונומיה ובהירות התפקיד.

## שיטה

### הליך

עורכות המחקר פנו למנהלת אגף ייעוץ בשפ"י. לאחר שקיבלו ממנה אישור, שלחו היועצות הבכירות מכתב פנייה לכלל היועצות בארץ לצורך השתתפות במחקר. במכתב הוסברה מטרת המחקר. היועצות שהסכימו לענות על שאלון המחקר, קיבלו אותו בדרך מקוונת. הן חתמו על הסכמתן להשתתף במחקר ומילאו את השאלון.

### אתיקה

ביצוע המחקר החל רק לאחר שהתקבל אישור ועדת האתיקה המוסדית. הובטחה סודיות למשתתפות והודגש לפניהן שאיסוף הנתונים הוא לצורכי מחקר בלבד והן רשאיות להפסיק למלא את השאלון בכל עת שירצו.

### משתתפים

המחקר נעשה על פי הפרדיגמה הכמותית כדי לספק תמונה רחבה על התופעה הנחקרת. השתתפו במחקר 370 יועצות חינוכיות מכל חלקי החברה בישראל: 203 יועצות במגזר הממלכתי, 94 יועצות במגזר הממלכתי-דתי, 12 יועצות במגזר החרדי, 38 יועצות במגזר הערבי וכן 21 יועצות שעובדות בחינוך המיוחד (ללא ציון שיוך המגזר שהן עובדות בו, היות שבחינוך המיוחד פעמים רבות המוסד קולט תלמידים מכל מיני מגזרים). חלוקת

שכתב גיל הייעוץ של המשתתפות הייתה זו: 79 יועצות בגיל הרך, 106 יועצות בבתי ספר יסודי, 84 יועצות בחטיבת ביניים, 101 יועצות בחטיבה עליונה.

טווח גילי היועצות היה בין 27 ל-67 שנים ( $M=45.45$ ,  $SD=9.01$ ). רוב המשתתפות (89.4%) נולדו בישראל. בתחום השכלה, 8 (2.1%) משתתפות היו בעלות תואר ראשון, 5 (1.3%) סיימו תעודת ייעוץ, 10 (2.7%) היו בתהליך של סיום תואר שני, רובן (91%) סיימו תואר שני, 8 משתתפות (2.2%) היו דוקטורנטיות, ו-3 משתתפות (0.08%) החזיקו בתואר דוקטור. ליועצות המשתתפות ותק מגוון שנע בין 1 ל-35 שנים, עם ממוצע של 10.45 שנים ( $SD = 7.4$ ). רוב המשתתפות (91.1%) דיווחו כי הן נמצאות במערכת יחסים זוגית ו-88.1% מהמשתתפות דיווחו שהן אימהות.

## כלי המחקר

היועצות מילאו ארבעה שאלונים למילוי עצמי. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בגרסאות בעברית מאומתות ומהימנות. בכל שאלון חושב ממוצע התשובות וככל שהציון גבוה יותר, כך התוצאה מראה מדד גבוה יותר של המשתנה הנבדק. בכל שאלון נבדקה מהימנות הכלי, ממוצעים וסטיות תקן.

### 1. שאלון תמיכה חברתית (social support questionnaire) (Cinamon & Rich, 2002):

מטרת השאלון לבדוק את תחושות המשתתפות כלפי מידת התמיכה שהן מקבלות מהנהלה, מעמיתים למקצוע ומשפחתן. השאלון כלל 14 היגדים. היועצות התבקשו לציין את מידת הסכמתן עם כל היגד ברצף שבין 1 (לא מסכימה כלל) ל-5 (מסכימה מאוד). מהשאלון מתקבל ציון תמיכה חברתית כללי המורכב מממוצע של שלושה ציונים: ציון תמיכה ממנהל (5 פריטים), לדוגמה "אני מרגישה נתמכת על ידי המנהל על ידי בעבודה"; ציון תמיכה משפחתית (5 פריטים), לדוגמה "אני מרגישה שאני מקבלת הרבה תמיכה מהמשפחה שלי"; וציון תמיכת עמיתים (4 פריטים), לדוגמה: "אני מרגישה נתמכת על ידי עמיתיי". מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה בציון התמיכה כללי  $\alpha=0.92$ , תמיכת משפחה  $\alpha=0.89$ , תמיכה מנהל  $\alpha=0.88$ , ותמיכת עמיתים  $\alpha=0.87$ . מהימנות הכלי המקורית עמדה על  $\alpha=0.76$ .

### 2. שאלון מסוגלות עצמית תעסוקתית (short occupational self-efficacy scale) (Rigotti et al., 2008):

שאלון זה הועבר בגרסתו העברית (Ran et al., 2018) וכולל שישה היגדים. מטרתו להעריך את האמונה של העובד ביכולתו למלא בהצלחה את המשימות המעורבות בעבודה. התשובות בכל היגד בשאלון נעו ברצף שבין 1 (כלל לא מסכימה) ל-6 (מסכימה מאוד). לדוגמה "אני מוצאת כמה פתרונות כאשר אני נתקלת בבעיה בעבודתי". מהימנות השאלון במחקר הנוכחי היא  $\alpha=0.88$  ובמחקרים קודמים  $\alpha=0.84$ .

### 3. שאלון תוכניות עתיד (Alon et al., 2021):

שאלון זה כולל 5 פריטים הנוגעים לתחומים עיקריים של תוכניות עתיד מקצועיות. המשיבות נדרשו לציין את מידת הסכמתן עם ההיגדים ברצף שבין 1 (כלל לא מסכימה) ל-5 (מסכימה מאוד). ההיגדים הם אלה: 1. אני רואה את עצמי מתקדמת במקצוע; 2. אני חושבת לעזוב את התחום ולהתמחות במקצוע אחר; 3. אני רוצה להמשיך להתמקצע בתחום הייעוץ ולהיות מומחית לתחום זה; 4. אני חושבת על המשך לימודים מתקדמים

בתחום הייעוץ. חושב ציון ממוצע של הפריטים. המהימנות של השאלון במחקר הנוכחי הייתה  $\alpha=0.87$ . מהימנות הכלי במחקר קודם הייתה  $\alpha=0.84$ .

**4. שאלון פרטי רקע תעסוקתיים ואישיים:** השאלון כלל פרטים דמוגרפיים על גיל, מצב משפחתי ופרטי רקע תעסוקתיים כמו השכלה וותק. נוספו גם שתי שאלות על תנאי העבודה שפותחו למטרות המחקר הנוכחי: מידת האוטונומיה שלהן בעבודתן (באיזה מידה את חשה שיש לך מרחב פעולה עצמאי בעבודתך כיועצת חינוכית?) ובהירות התפקיד (באיזו מידה את חושבת כי קיימת בהירות בנוגע להגדרת תפקידך?).

### ניתוח הנתונים

כדי לבחון את מאפייני היועצות בתוכניות, חולק המדגם לשלוש קבוצות לפי הציון הכולל של תוכניות העתיד. אלה הן שלוש הקבוצות שהתקבלו: קבוצה א – יועצות שציון תוכניות העתיד שלהן הוא נמוך (ציון ממוצע פחות סטיית תקן); קבוצה ב – יועצות שציון תוכניות העתיד שלהן הוא ממוצע; קבוצה ג – יועצות שציון תוכניות העתיד שלהן הוא גבוה (ממוצע ועוד סטיית תקן).

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות תוכנת SPSS22. חושבו התפלגויות, ממוצעים, טווחים וסטיות תקן של המשתנים הדמוגרפיים ושל משתני המחקר ובוצעו ניתוחי שונות רב־כיוונית בין שלוש הקבוצות ממאפייני העבודה והתמיכה.

### ממצאים

בפרק הממצאים תחילה נציג את תיאור הנתונים, לאחר מכן את ניתוחי השונות הרב־כיווניים לאפיון שלוש קבוצות היועצות במשתני המחקר העיקריים ולבסוף את מבחני הפוסט־הוק שעשינו כדי לעמוד על מקור ההבדלים המובהקים שנמצאו בניתוח השונות. לוח 1 מתאר את משתני המחקר.

לוח 1: תיאור משתני המחקר (N=370)

M	SD	טווח	
3.82	0.91	5-1	אוטונומיה
3.49	1.01	5-1	בהירות
3.72	0.93	5-1	תמיכת מנהל
3.83	0.86	5-1	תמיכת קולגות
4.93	0.74	6-1.33	מסוגלות עצמית תעסוקתית
3.86	0.98	5-1	תוכניות עתיד

מלוח 1 אפשר ללמוד שהמסוגלות העצמית של היועצות גבוהה יחסית והיא המשתנה בעל הממוצע הגבוה ביותר בעוד סטיית התקן שלה לא גבוהה. לעומת זאת הבהירות היא המשתנה הנמוך ביותר ותוכניות העתיד והאוטונומיה ותמיכת הקולגות נמצאים ברמה דומה. תמיכת המנהל נמוכה יותר מתמיכת הקולגות.



### אפיון שלוש קבוצות היועצות על פי ניתוחי שונות רב־כיווניים

נעשו ניתוחי שונות רב־כיווניים בין שלוש הקבוצות במאפייני העבודה: בהירות התפקיד, תפיסת התפקיד וכן תמיכה ומסוגלות העצמית התעסוקתית. ראו לוח 2.

לוח 2: ניתוחי שונות רב־כיוונים בין שלוש קבוצות היועצות (N=370)

מספר שאלה	ממוצע	יועצות עם תוכניות עתיד נמוכות N=51	יועצות עם תוכניות עתיד בינוניות N=241		יועצות עם תוכניות עתיד גבוהות N=61		F	
			M	SD	M	SD		
בהירות התפקיד	$F(2,341)=3.589^*$	3.25	0.98	3.468	0.99	3.754	0.1	$F(2,341)=3.589^*$
אוטונומיה	$F(2,341)=4.149^*$	3.604	0.98	3.783	0.89	4.082	0.83	$F(2,341)=4.149^*$
תמיכת מנהל	$F(2,341)=5.905^{**}$	3.323	1.12	3.772	0.89	3.898	0.89	$F(2,341)=5.905^{**}$
מסוגלות עצמית תעסוקתית	$F(2,341)=3.572^*$	4.714	0.74	4.926	0.75	5.101	0.69	$F(2,341)=3.572^*$

התקבל הבדל מובהק בהירות התפקיד של היועצות  $F(2, 341)=3.58$ . ניתוח פוסט־הוק באמצעות מבחן Sceffe הראה שבהירות התפקיד בקרב היועצות עם ציון תוכניות העתיד גבוהות ( $M=3.78, SD=0.1$ ) הייתה גבוהה במובהק מאשר בהירות התפקיד בקרב היועצות השייכות לקבוצות תוכניות עתיד ממוצעות ( $M=3.46, SD=0.99$ ), וליועצות עם תוכניות עתיד נמוכות ( $M=3.23, SD=0.98$ ). כלומר בהירות תפקיד גבוהה קשורה לתוכניות עתיד להישארות במקצוע.

במשתנה האוטונומיה בתפקיד נמצא הבדל מובהק  $F(2, 341)=4.14$ . ניתוח פוסט־הוק באמצעות מבחן Sceffe הראה שתפיסת האוטונומיה בתפקיד הייתה גבוהה במובהק בקרב היועצות שלהן תוכניות עתיד גבוהות להישארות במקצוע ( $M=4.09, SD=0.83$ ) בהשוואה ליועצות עם תוכניות עתיד ממוצעות ( $M=3.77, SD=0.89$ ), וליועצות עם תוכניות עתיד נמוכות ( $M=3.6, SD=0.98$ ). כלומר גם אוטונומיה בתפקיד קשורה לתוכניות עתיד להישאר במקצוע.

נוסף על כך תמיכת המנהל נמצאה עם הבדל מובהק  $F(2, 341)=5.90$ . ניתוח פוסט־הוק באמצעות מבחן Sceffe הראה שתמיכת המנהל של היועצות שלהן תוכניות עתיד נמוכות להישאר במקצוע היו נמוכות במובהק ( $M=3.32, SD=1.12$ ) בהשוואה לתמיכת המנהל של היועצות שלהן תוכניות עתיד גבוהות להישאר במקצוע ( $M=3.9, SD=0.89$ ) ונמוכות במובהק גם מקבוצת היועצות שלהן תוכניות עתיד ממוצעות להישאר במקצוע ( $M=3.75, SD=0.89$ ).

לבסוף נמצא גם הבדל מובהק של ממש במסוגלות העצמית התעסוקתית  $F(2, 307)=3.57$ . ניתוח פוסט־הוק באמצעות מבחן Sceffe הראה שמסוגלות העצמית

התעסוקתית הייתה גבוהה במובהק בקרב היועצות שלהן תוכניות עתיד גבוהות להישארות במקצוע ( $M=5.12$ ,  $SD=0.69$ ) בהשוואה ליועצות עם תוכניות עתיד נמוכות ( $M=4.71$ ,  $SD=0.74$ ).

לא נמצאו הבדלים בתמיכת המשפחה ובתמיכת העמיתים בין שלוש הקבוצות. הממצאים מראים שקבוצת היועצות שלהן תוכניות עתיד נמוכות להישארות במקצוע מאופיינות בהירות תפקיד נמוכה, ברמות נמוכות של אוטונומיה, בתמיכה מועטה מהמנהל וברמות נמוכות של מסוגלות עצמית תעסוקתית.

## דיון

המחקר בחן את תוכניות העתיד של יועצות חינוכיות, בדגש על רצון להישאר או לעזוב את המקצוע. תחום זה לא נחקר בקרב יועצות בארץ וכנראה גם בעולם (Alon et al., 2021). בחינת תוכניות העתיד של היועצות חשובה ויש לה השפעה רבה על המערכת כיוון שלמערכת הייעוצית יש רצון לשמר יועצות מיומנות ומקצועיות בשל ההשקעה הרבה בהכשרה ובפיתוח מקצועי של יועצות חינוכיות.

ממצאי המחקר מעידים על אפיונים של יועצות חינוכיות עם כוונות גבוהות להישארות במקצוע לעומת אפיונים של יועצות חינוכיות עם כוונות עתיד נמוכות להישארות במקצוע וזאת על פי השערות המחקר. קבוצת היועצות שלהן כוונות להישארות במקצוע הראו רמות גבוהות של בהירות ואוטונומיה בתפקיד וכן רמה גבוהה של תמיכת מנהל כמו מסוגלות עצמית רבה יותר מיועצות עם תוכניות עתיד נמוכות ובינוניות להישארות במקצוע.

ככלל, מעטים המחקרים שבחנו את נושא עזיבה או הישארות במקצוע בקרב מבוגרים עובדים. מחקרים מעטים עסקו בנושא זה בקרב אחיות (לדוגמה Laschinger et al., 2014), בקרב מורים (Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009) ובקרב עובדות סוציאליות (Houston & Knox, 2012). ממצאי המחקר נתמכים במחקרים קודמים שנעשו באוכלוסיית מורות ואחיות. פלייר ועמיתיו (Player et al., 2017) מצאו שאוטונומיה של מורים ותמיכת המנהל (באמצעות מתן מידע, ייעוץ ועידוד), היו קשורות למחויבות לעבודה וכאשר הן היו חסרות או מעטות היו כוונות לעזוב את העבודה. בקרב אחיות נמצא שמנהיגות אמיתית של המנהל המתמקד ביחסים בין-אישיים וקשר של תמיכה תרמו להישארות במקצוע (Laschinger & Fida, 2014; Lee et al., 2019).

תוצאות המחקר הנוכחי הראו כי הכוונה להישאר בעבודה קשורה לתמיכה חברתית בעבודה בדגש על התמיכה של המנהל. כך שיש מקום להבין שלתמיכה חברתית יש השפעות ארוכות טווח על התכנון של העתיד המקצועי בקרב יועצות. יועצות בתי ספר הן ברובן נשים, ולעיתים קרובות חשות בדידות מכיוון שהן לרוב היועצות היחידות בבית הספר ואינן מרגישות חלק מצוות ההוראה ולא מהצוות המנהלי. ממצאי המחקר הנוכחי המדגישים את חשיבות התמיכה החברתית של היועצות המשפיעה על התכנון של היועצות להישאר במקצוע הייעוץ. נוסף על כך עולה מהמחקר הנוכחי שחשיבות התמיכה החברתית היא בכל שלבי ההתפתחות המקצועית, גם בשנים הראשונות בעבודה.

כמו אנשי מקצוע אחרים בבריאות הנפש, יועצות עשויות לסבול מ"תשישות החמלה" ולהתקשות לתת לנועצים שלהן טיפול מתאים (Levkovich & Ricon, 2020). תמיכה ביועצות יכולה לאפשר להן להמשיך לעשות את תפקידן בדרך הטובה ביותר.

ממצא נוסף של המחקר הוא שבהירות תפקיד ואוטונומיה הן חלק מהמאפיינים של יועצות שהן עם כוונות להישאר ולהתקדם במקצוע הייעוץ. בהירות ואוטונומיה הן מושגי מפתח בתאוריית ההגדרה העצמית של דסי וריאן (Deci & Ryan, 2000) ומתארות צרכים בסיסיים לרווחתו הרגשית של העובד. במחקר הנוכחי נמצא כי בהירות התפקיד ואוטונומיה בתפקיד הן מאפייני עבודה הקיימים בקרב יועצות החפצות להישאר בעבודתן. ממצאים אלו תומכים במחקרים קודמים שמצאו מתאם בין תכנון מקצועי לעתיד לבהירות תפקיד (Caillier 2016; Hassan, 2013; Kim et al., 2013) ולאוטונומיה (Skaalvik & Skaalviks 2014; Wheatley, 2017) ומרחיבים את הממצאים על תחום הייעוץ. הדבר מדגיש את חשיבותן של בהירות עבודה ואוטונומיה בשביל יועצות שנתקלות לעיתים קרובות בחוסר בהירות ואוטונומיה.

במחקר של אלון ואחרות (Alon et al., 2021) שנעשה אף הוא על יועצות נמצא קשר בין בהירות התפקיד ואוטונומיה בעבודת היועצות למסוגלות העצמית של היועצות וכן שלמסוגלות העצמית של היועצות יש תפקיד חשוב בהשפעה על כוונת היועצות להישאר במקצוע. בהתחשב בחשיבות הבהירות והאוטונומיה של היועצות וברצון שישמרו על יציבות בבית הספר שלהן, חיוני שמערכת החינוך תספק ליועצות בהירות ואוטונומיה יותר ממה שיש להן כיום (Fye et al., 2020).

## השלכות מעשיות

תרומתה החשובה של התמיכה החברתית המוצגת במחקר הנוכחי על תוכניות להישאר במקצוע מציינת את החשיבות של בחינת סוגיה זו במערכת המעסיקה את היועצות ועוד קודם במערכת המכשירה יועצות חינוכיות.

במערכת האקדמית המכשירה את היועצות יש לתת את הדעת כי נוסף על בחירה בתחום המקצועי והרצון להתמקצע בו ולפתח מיומנויות ייחודיות, על היועצות במהלך עבודתן בשטח ליצור לעצמה מקורות לתמיכה. מקורות תמיכה כאלה עשויים לתרום להתפתחות המקצועית של היועצות כפי שעולה מממצאי המחקר הנוכחי וממצאי מחקרים אחרים (Michel et al., 2010; Kossek et al., 2011). גם המערכת המעסיקה את היועצות צריכה להשקיע בהרחבת מעגלי התמיכה החברתית כמנוף לשיפור ההתפתחות והתפקוד המקצועי.

ממצאי המחקר עומדים על יישומים מעשיים חשובים גם בעבור מנהלי בתי ספר ובעבור המערכת האחראית על היועצות. רבות נכתב על בדידותה של היועצת החינוכית (ראו למשל ארהרד, 2014) ובהתחשב בממצאים שלתמיכה חברתית יש השפעה על ההחלטה להישאר באותו מקצוע, על המנהלים והאחראים על היועצות להתמקד בפיתוח תמיכה חברתית ליועצות. כמו כן רצוי לעצב מדיניות ארגונית המדגישה ומעודדת תמיכה בבית הספר.

היבט יישומי נוסף הקשור לממצאי המחקר הוא החשיבות ביצירת הגדרות תפקיד ברורות. ממצאי המחקר עומדים על היכולה (פוטנציאל) השלילית הקיימת בתפקידים

מקצועיים שאינם ברורים ושיש בהם רכיב נמוך של אוטונומיה. יש חשיבות רבה שהיועצות החינוכיות יכוונו ליזום ולבקש הגדרות תפקיד ברורות יותר ואף לבקש אוטונומיה רבה בעבודתן. המלצה זו מתכתבת עם המושג "job crafting" המגדיר את האחריות של עובדים לעצב את התפקיד שנכנסו אליו לפי רצונותיהם ונטיותיהם גם אם בתחילה הוגדר אחרת (Tims et al., 2012). על המערכת המעסיקה את היועצות להגדיר את תפקיד היועצות בבירור ובהירות רבים כדי לשמור על המשאב האנושי החשוב ולא לאבד עובדות מיומנות.

ממצאי מחקר זה עומדים גם על היוכלה השלילית הניכרת בתפקידים מקצועיים שאינם מוגדרים בבירור ומעניקים אוטונומיה מקצועית מזערית בלבד. בתי ספר או ארגונים שאינם מספקים ליועצות אוטונומיה ובהירות תפקיד עלולים לפגוע במסוגלות העצמית התעסוקתית של העובדים שלהם, ולהשפיע לרעה על תוכניותיהם להישאר במקום העבודה. לפיכך על המנהלים והמערכות האחראים על היועצות לפעול להגדרה ברורה של תפקידי היועצות ולאפשר להן אוטונומיה במילוי תפקידים אלו.

### מגבלות המחקר והצעה למחקרי המשך

כיוון שהנתונים הסתמכו על נתונים של דיווח עצמי בלבד ודיווח עצמי כולל הטיה עצמית של התשובות, במחקר עתידי מומלץ להרחיב את הלמידה על היועצות באמצעות יותר ממקור אחד למשל באמצעות קבלת מידע ממפקחי היועצות, ממנהלים ומעמיתים לעבודה. כמו כן מומלץ להרחיב את הלמידה על תוכניות עתיד של יועצות באמצעות ראיונות.

נוסף על כך המשתנה של תוכניות תעסוקה עתידיות הוערך באמצעות שאלון שבנו כותבות המאמר במחקר קודם (Alon et al., 2021). מומלץ ששאלון זה יעבור אימות נוסף בעבודה עתידית. אוטונומיה של תפקיד ובהירות תפקיד הוערכו כל אחד באמצעות פריט אחד בלבד. שאלות שנועדו לשקף את תחושת האוטונומיה הכוללת וכן את תחושת הבהירות הכוללת של היועצות בתפקידן. עם זאת, רצוי לבחון משתנים אלו במחקרי המשך באמצעות שאלון מקיף יותר.

תוצאות המחקר מדגישות את ההשפעה החיובית של תמיכה חברתית על יועצות חינוכיות לצד היתרונות של מקום עבודה המטפח בהירות תפקיד ומקל על אוטונומיה מקצועית.

### רשימת מקורות

אגף חינוך על יסודי ואגף בכיר הכלה והשתלבות. (2022). **הכלה והשתלבות בחינוך העל יסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות**. מדינת ישראל.

אומנסקי, ת', בוימגולד, י', מינץ, ד', בריל, י', עוז, מ', לוי, מ', גיא דורון, ד', פתאל, צ', אברהם, ר', ידיד, נ', שמואלי, ל', אבינועם, א' וקליין, ד' (2017). **ראשית קול: הייעוץ החינוכי בגיל הרך**. משרד החינוך.

[https://meyda.education.gov.il/files/shefi/reshit\\_kol/mismach\\_male.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/shefi/reshit_kol/mismach_male.pdf)

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

דשבסקי, ע' (2006). **ייעוץ חינוכי למחנכות בגיל הרך**. **הד הגן**, ע(ד), 32–37.

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior, 74*(1), 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.005>
- Alon, R., Cinamon, R. G., & Aram, D. (2021). Working adults' future occupational plans: The contribution of role characteristics, social support, and occupational self-efficacy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 23*, 169–183. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09496-x>
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.).
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion, 12*(1), 8–10. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.8>
- Bardhoshi, G., & Um, B. (2021). The effects of job demands and resources on school counselor burnout: Self-efficacy as a mediator. *Journal of Counseling & Development, 99*(3), 289–301. <https://doi.org/10.1002/jcad.12375>
- Bardhoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: A mixed-methods study. *The Professional Counselor, 4*(5), 426–443. <https://doi.org/10.15241/GB.4.5.426>
- Brown, D., & Cinamon, R. G. (2015). Choosing a high school major: An important stage in the career development of Israeli adolescents. *Journal of Career Assessment, 23*(4), 630–644. <https://doi.org/10.1177/1069072714553083>
- Caillier, J. G. (2016). Linking transformational leadership to self-efficacy, extra-role behaviors, and turnover intentions in public agencies: The mediating role of goal clarity. *Administration & Society, 48*(7), 883–906. <https://doi.org/10.1177/0095399713519093>
- Cancio, E. J., Albrecht, S. F., & Johns, B. H. (2013). Defining administrative support and its relationship to the attrition of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 36*(4), 71–94. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0035>
- Cinamon, R. G. (2009). Role salience, social support, and work-family conflict among Jewish and Arab female teachers in Israel. *Journal of Career Development, 36*(2), 139–158. <https://doi.org/10.1177/0894845309345849>
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002). Profiles of attribution of importance to life roles and their implications for the work-family conflict. *Journal of*

- Counseling Psychology*, 49(2), 212–220. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.49.2.212>
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521–540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Fouad, N. A., Singh, R., Cappaert, K., Chang, W.-H., & Wan, M. (2016). Comparison of women engineers who persist in or depart from engineering. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 79–93. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.002>
- Fye, H. J., Cook, R. M., Baltrinic, E. R., & Baylin, A. (2020). Examining individual and organizational factors of school counselor burnout. *Professional Counselor*, 10(2), 235–250. <http://dx.doi.org/10.15241/hjf.10.2.235>
- Gilboa, S., Shirom, A., Fried, Y., & Cooper, C. (2008). A meta-analysis of work demand stressors and job performance: Examining main and moderating effects. *Personnel Psychology*, 61(2), 227–271. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.00113.x>
- Gunduz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in school counselors. *Educational Sciences*, 12(3), 1761–1767. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000895.pdf>
- Hassan, S. (2013). The importance of role clarification in workgroups: Effects on perceived role clarity, work satisfaction, and turnover rates. *Public Administration Review*, 73(5), 716–725. <https://doi.org/10.1111/puar.12100>
- Heled, E., & Davidovich, N. (2019). The impact of academic, personal, and professional attributes on the occupational identity of school counselors in Israel. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 513–523. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.513>
- Higgins, M. C., Dobrow, S. R., & Chandler, D. (2008). Never quite good enough: The paradox of sticky developmental relationships for elite university

- graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 207–224. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.011>
- Houston, S., & Knox, S. (2012). Exploring workforce retention in child and family social work. *Social Work and Social Sciences Review*, 11(2), 36–53. <https://doi.org/10.1921/swsr.v11i2.432>
- Jones, N. D., Youngs, P., & Frank, K. A. (2013). The role of school-based colleagues in shaping the commitment of novice special and general education teachers. *Exceptional children*, 79(3), 365–383. <https://doi.org/10.1177/001440291307900303>
- Kim, N., & Lambie, G. W. (2018). Burnout and implications for professional school counselors. *The Professional Counselor*, 8(3), 277–294. <https://doi.org/10.15241/nk.8.3.277>
- Kim, S., Egan, T. M., Kim, W., & Kim, J. (2013). The impact of managerial coaching behavior on employee work-related reactions. *Journal of Business and Psychology*, 28(3), 315–330. <https://doi.org/10.1007/s10869-013-9286-9>
- Kossek, E. E., Pichler, S., Bodner, T., & Hammer, L. B. (2011). Workplace social support and work-family conflict: A meta-analysis clarifying the influence of general and work-family-specific supervisor and organizational support. *Personnel psychology*, 64(2), 289–313. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01211.x>
- Lambie, G. W., & Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), 124–131.
- Laschinger, H. K. S., & Fida, R. (2014). A time-lagged analysis of the effect of authentic leadership on workplace bullying, burnout, and occupational turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(5), 739–753. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.804646>
- Lee, H. F., Chiang, H. Y., & Kuo, H. T. (2019). Relationship between authentic leadership and nurses' intent to leave: The mediating role of work environment and burnout. *Journal of Nursing Management*, 27(1), 52–65. <https://doi.org/10.1111/jonm.12648>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236–247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment, 16*(1), 6–21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60*(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Levkovich, I., & Ricon, T. (2020). Understanding compassion fatigue, optimism and emotional distress among Israeli school counsellors. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy, 11*(2), 159–180. <https://doi.org/10.1080/21507686.2020.1799829>
- Littman-Ovadia, H., Oren, L., & Lavy, S. (2013). Attachment and autonomy in the workplace: New insights. *Journal of Career Assessment, 21*(4), 502–518. <https://doi.org/10.1177/1069072712475282>
- Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling & Development, 89*(2), 140–147. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x>
- Michael, R., Cinamon, R. G., & Most, T. (2015). What shapes adolescents' future perceptions? The effects of hearing loss, social affiliation, and career self-efficacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20*(4), 399–407. <https://doi.org/10.1093/deafed/env023>
- Michel, J. S., Mitchelson, J. K., Pichler, S., & Cullen, K. L. (2010). Clarifying relationships among work and family social support, stressors, and work–family conflict. *Journal of Vocational Behavior, 76*(1), 91–104. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.007>
- Mullen, P. R., & Gutierrez, D. (2016). Burnout, stress and direct student services among school counselors. *The Professional Counselor, 6*(4), 344–359. <http://dx.doi.org/10.15241/pm.6.4.344>
- 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), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2156759X18782468>



- O'Brien, K. M., Ganginis Del Pino, H. V., Yoo, S.-K., Cinamon, R. G., & Han, Y.-J. (2014). Work, family, support, and depression: Employed mothers in Israel, Korea, and the United States. *Journal of Counseling Psychology, 61*(3), 461–472. <https://doi.org/10.1037/a0036339>
- Pistole, M. C., & Roberts, A. (2002). Mental health counseling: Toward resolving identity confusions. *Journal of Mental Health Counseling, 24*(1), 1–19.
- Player, D., Youngs, P., Perrone, F., & Grogan, E. (2017). How principal leadership and person-job fit are associated with teacher mobility and attrition. *Teaching and Teacher Education, 67*, 330–339. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.017>
- Ran, G., Yeshaayahu, M., & Cinamon R. G. (2018, August). *Work experiences of adolescents with learning disabilities and ADHD* [Poster presentation]. The Annual meeting of the American Psychology Association, San Francisco, USA.
- Rees, T. I. M., & Freeman, P. (2009). Social support moderates the relationship between stressors and task performance through self-efficacy. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*(2), 244–263. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.2.244>
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment, 16*(2), 238–255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Salamon, S. D., & Deutsch, Y. (2006). OCB as a handicap: An evolutionary psychological perspective. *Journal of Organizational Behavior, 27*(2), 185–199. <https://doi.org/10.1002/job.348>
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development, 90*(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2018). Future orientation links perceived parenting and academic achievement: Gender differences among Muslim adolescents in Israel. *Learning and Individual Differences, 67*, 197–208. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.009>
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2009). Organizational ethics and teachers' intent to leave: An integrative approach. *Educational Administration Quarterly, 45*(5), 725–758. <https://doi.org/10.1177/0013161X09347340>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional

- exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>
- Van Daalen, G., Willemsen, T. M., & Sanders, K. (2006). Reducing work-family conflict through different sources of social support. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 462–476. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.07.005>
- Wheatley, D. (2017). Autonomy in paid work and employee subjective well-being. *Work and Occupations*, 44(3), 296–328. <https://doi.org/10.1177/0730888417697232>
- Whitaker, B. G., Dahling, J. J., & Levy, P. (2007). The development of a feedback environment and role clarity model of job performance. *Journal of Management*, 33(4), 570–591. <https://doi.org/10.1177/0149206306297581>