**ייעוץ אקדמי מודע-דחק והצטלבות מיקומי שוליים: השלכות לפרקטיקה**

ד"ר תמר דרויש, ד"ר אלה פרקיס וד"ר יסמין עבוד-חלבי

**מבוא**

הכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה יוצרת לחצים רבים על סטודנטים צעירים, הנמצאים עדיין בשלב התפתחותי של בגרות בהתהוות (Arnett, 2007). מעבר זה עלול להיות קשה אף יותר עבור אלו המגיעים מהפריפריה הגיאוגרפית-חברתית, כאשר חוויות של זרות, ניכור והדרה עלולות לסכן את השתלבותם ואת הצלחתם בלימודים, ובמקרים מסוימים אף להביא לנשירה (Chung et al., 2017).

הייעוץ האקדמי, ~~הניתן על ידי איש סגל החוג כחלק מתפקידיו האקדמיים,~~ נועד לסייע לסטודנטים בתהליך הסתגלותם למערכת ההשכלה הגבוהה, כדי ... וכדי למנוע נשירה. זאת, באמצעות מסגרת התייחסות ייעוצית שמבוססת על תפיסה הוליסטית, המכירה בכך שלא ניתן לנתק את חוויותיהם כסטודנטים מההתמודדויות האחרות בחייהם (ספיר, 2020). ככזו, המסגרת הייעוצית תופסת מצבי מצוקה של סטודנטים צעירים כתוצר של הבניה חברתית ולא של בעיה הטמונה בהם-עצמם, מודעת ליחסי הכוחות בחברה ושואפת להגדלת האוטונומיה של הסטודנטים. היא נוקטת בפרקטיקה של הורדת חסמים והגברת הנגישות והזמינות של היועצים (קרני, 2019(, מסייעת בהעמקת ההכלה של הסטודנט וביצירת האמון שלו בתהליך הייעוץ, ולכן היא מתאימה במיוחד לייעוץ במצבי דחק מתמשכים.

הפרק שלפנינו מתאר ייעוץ אקדמי רגיש לזהויות חברתיות מצטלבות ולהצטלבות מיקומי שוליים של סטודנטים צעירים. במהלכו יוצג מקרה מורכב של ייעוץ כזה בחוג לעבודה סוציאלית במכללה בצפון הארץ, ויתוארו עקרונות ההתערבות בתהליך הייעוץ. פרספקטיבה ייעוצית זו, הלוקחת בחשבון את השפעתן של קטגוריות חברתיות, תרבותיות, אתניות ומגדריות, יכולה לסייע בפיתוח רגישות חברתית-תרבותית-מעמדית לא רק באקדמיה אלא גם בשדות ייעוץ אחרים, כמו בבתי הספר ובשירותי הרווחה והטיפול.

**נגישותה של ההשכלה הגבוהה לסטודנטים צעירים ממיקומי שוליים**

קיימת הסכמה רחבה בעולם המערבי שהשכלה היא מפתח להשתלבות מוצלחת בשוק העבודה המודרני, למעורבות אזרחית ולחיים בוגרים עשירים מבחינה חברתית ותרבותית, ושיש להבטיח שוויון הזדמנויות לימודיות לכלל האוכלוסייה (אנדבלד ואחרים, 2020). , אולם

בישראל קיימים פערי השכלה ניכרים בין בני שכבות חברתיות, עדות ולאומים שונים, פערים הנוצרים על רקע גורמים כלכליים, חברתיים, תרבותיים ולשוניים. אי-השוויון בהישגים הלימודיים בין התלמידים במערכת החינוך בישראל גבוה ביחס למדינות הOECD-, וקשור להבדלים ברקע החברתי-כלכלי, שבאים לידי ביטוי בהשכלת ההורים ובמצבם הכלכלי. משאבים כלכליים ורמת ההשכלה של ההורים משפיעים על מידת המוכנות האקדמית של בוגרי תיכון, שבתורה המשפיעה משמעותית הן על הסיכויים להתקבל לתואר והן על הסיכויים להשלימו (איילון ואחרים, 2019). כך, נמצא כי ל-60% מקרב אלה שהוריהם לא למדו כלל אין תעודת בגרות, לעומת 7% מקרב אלו שלפחות לאחד מהוריהם תעודה אקדמית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018).

הנתונים מצביעים על פער בהקשר זה בין יהודים לערבים ובין קבוצות שונות בתוך האוכלוסייה היהודית: בקרב האוכלוסייה היהודית כ-50% ממסיימי התיכון ממשיכים ללימודים גבוהים, לעומת 31% בלבד בחברה הערבית; רק כ-34% ממסיימי התיכון היהודים בישובים המאופיינים באוכלוסייה ממעמד חברתי-כלכלי נמוך ממשיכים ללימודים גבוהים, לעומת 65% מקרב אלה שמגיעים מישובים המאופיינים במעמד חברתי כלכלי בינוני-גבוה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017).

ילדותם,שלבהה ואכן, מרבית הסטודנטים שמגיעים למוסדות האקדמיים ממערכת חינוך פריפריאלית נאבקים כלכלית ואקדמית ונאלצים לשלב לימודים ועבודה ואף לפרנס את משפחתם (דיין ובן-שושן גזית, 2021). סטודנטים רבים שאינם יכולים להסתמך על עזרת הוריהם נאלצים לממן בכוחות עצמם את שכר הלימוד והוצאות הקשורות בלימודים, כגון נסיעות, ספרים, דיור ועוד.

אילוצים אלו מייצרים אצל רבים מאותם צעירים מצבי דחק ומצוקה. רבים מהם מתקשים לסיים את התואר בהצלחה, פורשים את לימודיהם לאורך שנים רבות או נושרים מהמסגרות האקדמיות (דגן-בוזגלו, 2007; שלום, 2006). סיכויי הנשירה גבוהים יותר בקרב סטודנטים ממצב חברתי-כלכלי נמוך, בהם עולים חדשים, ערבים, בוגרי מכינות ומקבלי סיוע (רודיך כהן ולבל לנדה, 2013). הסיכוי של צעיר שהוריו נמצאים בשני העשירונים העליונים לסיים תואר ראשון גבוה ב-10% ויותר מזה של צעיר שהוריו בשני העשירונים התחתונים, גם כאשר לשניהם הישגים דומים בבגרות (פרידמן, 2007). שיעור הסטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה נמוך יותר בהשוואה לסטודנטים שהם דור ממשיך להשכלה גבוהה של הוריהם (בן סימון ואחרים, 2019(, והם מועדים יותר לנשירה (Tinto, 2007).

הסבר מקובל הוא שסטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה חסרים את ההון התרבותי והחברתי ואת השפה של מערכת ההשכלה הגבוהה, מה שמקשה עליהם להתמודד עם המעבר ללימודים האקדמיים Jenkis et al., 2013)). המונח הון תרבותי כולל את החינוך ואת היתרונות שמעלים את היכולת להתאים לרובד חברתי גבוה יותר. הון זה נרכש באופן מתמשך מחוויות מרובות, המקודמות על-ידי ההורים, כמו... Ward et al., 2012)). כך, ילדים להורים משכילים מפנימים ציפיות ל... והיכרות עם מסלולי הלימוד האקדמי ומשמעותם (Bourdieu, 1977), ולכן... . לעומת זאת, סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה חווים לחץ גבוה (Barry et al., 2009), משום שהם חסרים הכוונה לגבי האפשרות לחלוק עם אחרים קשיים הקשורים בלימודיהם (Jenkis et al., 2013) . חוסר האוריינות בהסתייעות ובאינטראקציה עם חברי הסגל והצוות (Ward et al., 2012) מגבירה את תחושת הבדידות והזרות (Dennis et al., 2005).

**דחק (Stress) ורכישת השכלה גבוהה**

ו– דחק הוא תחושה או חוויה פנימית, קונפליקטואלית ביסודה, בתגובה למצב הנתפס כמאיים (Lazarus & Folkman, 1984). אדם עשוי להגיב לאיום בחרדה, לאחר שהעריך כי אין לו זמינות למשאבים הנחוצים כדי להשיג מחדש את האיזון שהופר (נוי, 2000). חוויה של דחק מתמשך עלולה לפגוע במערכות רבות בחיי האדם ובסביבתו (פישמן, 2016), לרבות ברווחתו הנפשית (קוליק וליברמן, 2016). לפי נוי (2000) ישנה עדות לכך שמצבי לחץ מתמשכים מובילים למשבר ואף לחוויה טראומטית.

החיים הסטודנטיאליים מזמנים אתגרים מגוונים עבור הסטודנט, שבחלקם נחווים כגורמי לחץ ומעוררי דחק ומשפיעים על יכולת ההסתגלות ועל הצלחתו של הסטודנט במישור האקדמי והחברתי (Wyatt & Oswalt, 2013). גורמי הדחק כוללים את המפגש עם תרבות הרוב ההגמונית (קריבוש, 2020) וקביעת מדדי הצלחה נוקשים ואחידים לכולם (Stallman, 2010). ת:(

ההתמודדות עם הדחק הכרוך בהסתגלות לתרבות ולדרישות מערכת ההשכלה הגבוהה, נעשית במקביל להתמודדות עם אתגרי הרקע האישי-תרבותי, שלעיתים כוללים חוויות טראומטיות Anders et al., 2012)). בנוסף, שבו הם מצויים, ,: גיסא הוא מתאפיין,ולגבי ; גיסאשבאה לידי ביטוי, בב,,

הבוגר הצעיר בישראל מגיב גם ללחצים הנובעים מעצם החיים במדינה שיש בה תדיר איום ביטחוני, חוסר יציבות פוליטית, שסעים הולכים ומעמיקים בין ימין ושמאל, ערבים ויהודים, דתיים וחילוניים (צעירים בישראל, ללא תאריך). זאת, בנוסף ללחצים הנובעים מן הקיום בעולם הגלוקלי (גלובלי-לוקלי) של תקופתנו, שבו מחד גיסא ניתנת לצעירים התחושה כי הם יכולים לבחור מבין שפע האפשרויות שהעולם הגלובלי מציע והשמים הם הגבול, ומאידך גיסא הם כבולים למוסכמות ולמחויבויות של הסביבה הלוקלית (משרד החינוך. המנהל הפדגוגי, ללא תאריך). בשלוש השנים האחרונות הצטרפה למקורות הדחק מגפת הקורונה, אשר עוררה חרדות שלא נודעו קודם לכן, שינתה דפוסי יחסים חברתיים, עבודה, למידה וחשיבה והפכה לגורם משמעותי בחיי בוגרים צעירים (תמונת מצב הצעירים/ות לאור משבר הקורונה, 2020).

חווית הדחק מעוצבת, אם כן, על-ידי אתגרים וגורמי לחץ שונים שעימם נפגש הסטודנט במסגרת האקדמית, כמו גם על-ידי הרקע שממנו הוא מגיע: ככל שזה מוחלש יותר, כך תועצם המצוקה של הסטודנט, שכן העדרם של משאבי חוסן אישיים וחברתיים מקשים על ההתמודדות עם מצבי לחץ. ,סטודנטים ,זה שבקרב ה()כומשאבים . העדרה של תמיכה מתאימה מקשה על הותהאתגרים, ,רודיך כהן ולבל לנדה

הטענה המרכזית של פרק זה היא שבמצבים הקשים, שבהם הדחק והלחץ גוברים, אנשים יכולים לחוות אובדן משאבים שונים, אולם מנגד לזכות במשאבים חדשים, במקביל לשימוש במשאבים הזמינים להם (Hobfoll, 1989). משום כך, הדרך היעילה ביותר להתמודד עם משברים סביבתיים ואישיים ולהתגבר עליהם היא העשרת המשאבים הנמצאים בידי האדם, בייחוד משאבים חיצוניים וסביבתיים, כמו תמיכה חברתית זמינה (Gleason & Iida, 2015; Jiang, 2017). לגורמי התמיכה האקדמיים, כבאי כוחה של החברה, תפקיד חשוב לסייע לבאי האוכלוסייה המוחלשת להתמודד בשלב התפתחותי קריטי זה עם שלל הלחצים שאליהם הם נחשפים.

**הייעוץ האקדמי**

תפקידה של המסגרת הייעוצית החינוכית לסייע לצעירים במוסדות החינוך וההשכלה ברמות ההתפתחות השונות ולתמוך בהם, תוך התייחסות לקשייו של התלמיד או הסטודנט הצעיר וניסיון למצוא יחד אתו דרכי התמודדות מותאמות. ספרות ענפה, העוסקת במאמץ לשמר סטודנטים ולמנוע נשירה, מדגישה את התרומה הרבה שיש לייעוץ האקדמי לסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה להצלחתם של הסטודנטים בלימודיהם ובסופו של דבר לקבלת התואר Dillon & Fisher, 2000; Myers & Dyer, 2005)).

הייעוץ האקדמי מסופק באמצעות שתי מערכות משלימות: ייעוץ והכוון אקדמי בידי אשת או איש סגל בחוג שבו לומד הסטודנט, וכשלא די בכך – מטעם מערכת תמיכה המעוגנת בדקנט הסטודנטים, האחראי על כל שירותי הרווחה לסטודנטים Habley, 2004)). פרק זה מתייחס לייעוץ אקדמי הניתן על-ידי אשת סגל שמשמשת כיועצת לענייני סטודנטים, בצד שאר תפקידיה האקדמיים (הוראה, מחקר, השתתפות בוועדות חוגיות ומוסדיות).

אחת הגישות העיקריות שמנחות כיום בעולם את תפקיד היועצת האקדמית היא הגישה ההתפתחותית (Crookston, 1972, 2009). גישה זו שמה דגש על התפתחות הסטודנט כשלם – אינטלקטואלית, אישית וחברתית ((Gordon, 2019, במטרה להובילו להצלחה בהשלמת הלימודים האקדמיים (Barnett & Kopko, 2021). הגישה ההתפתחותית מעמידה את הסטודנט ואת רווחתו במרכז הליך הייעוץ ומסייעת לו לחקור ולהגדיר צרכים ומטרות בתחום האקדמיה, התעסוקה ובכלל החיים, כמו גם לפתח מיומנויות בינאישיות ואסטרטגיות של פתרון בעיות וקבלת החלטות. גישה זו נתפסת כממוקדת בתהליך הגדילה של הסטודנט, הכולל את עולם הערכים שלו ואת האופן שבו הם מתקשרים לבחירות התעסוקתיות שלו.

הספרות התיאורטית והאמפירית מתייחסת במבט ביקורתי לפער שבין המדיניות הרצויה המנחה את הייעוץ האקדמי ובין יישומה. תורמים לפער זהאתגרים מוסדיים אדמיניסטרטיביים, כמו העיסוק המקביל של אנשי הסגל במחקר, בגיוס כספים מקרנות מחקר, בהוראה ובמילוי תפקידים אקדמיים לצד פונקציית הייעוץ, מה שמותיר מעט זמן למילוי התפקיד (Milem et al., 2000). בנוסף, התפרצות מגפת הקורונה הציבה אתגרים טכנולוגיים כמו שימוש יתר בתקשורת אלקטרונית )דואר אלקטרוני, מפגשים וירטואליים וכד') וכך חשפה פערים בהקשר של נגישות ושימוש באמצעים טכנולוגיים בין סטודנטים מרמות כלכליות-חברתיות שונות (Mondo, 2021). זאת ועוד, חוקרים מציינים כי למרבית היועצים אין הכשרה בהתמודדות עם צרכים ייחודיים של אוכלוסיות סטודנטים נזקקות וחלשות יותר, שהם קהל היעד העיקרי למסגרת הייעוץ (Gordon, 2019; Wesley-Chamberlain & Burnside, 2021).

בשדה הייעוץ החינוכי ככלל Ecklund, 2012; Watts-Jones, 2010)), וספציפית בשדה הייעוץ האקדמי (Orta et al., 2018), נשמעים לאחרונה קולות הקוראים ליועצים לאמץ גישה מורכבת יותר ורגישה לזהויות חברתיות, נוכח הקשר בין מעמד חברתי וכלכלי לבין רמת ההשכלה. נראה כי היועצת האקדמית תתקשה להבין את ההתנסות, החוויה והמצוקה של סטודנטים המגיעים לייעוץ, ללא בחינה ושקילה של יחסיהם המורכבים עם תחומי זהות משיקים בחייהם .(Museus & Griffin, 2011) טפרה ועמיתותיה (Tefera et al., 2018)טוענות כי בנוסף לראייה הרב-ממדית של מיקומי השוליים ובחינת הצטלבותם בתהליך ההשתלבות בהשכלה, יש לנתח את תהליכי ההשתלבות בהשכלה מתוך התבוננות על יחסי הכוח בחברה והבנה כיצד יחסי הכוח והדיכוי החברתי משפיעים על פרטים מקבוצות שוליים. גישת הצטלבויות מיקומי השוליים מייצגת כיוון זה.

**תיאוריית ההצטלבויות** (Intersectionality theory)

את המושג הצטלבויות בהקשר של זהויות טבעה לראשונהKimberle Crenshaw )1989). תיאוריית ההצטלבויות, שפותחה כחלק מהגישות הפמיניסטיות הביקורתיות, דנה בריבוד החברתי וביחסי הכוחות שאליהם מובילות ההצטלבויות שבין הזהויות, תוך שימת דגש על המורכבות החברתית האנושית. אבני היסוד שעומדות בבסיס התיאוריה הן צירי זהות וצמתי הצטלבות של הצירים הללו. ציר זהות ניתן לתיאור כקו דמיוני, אשר כל המצויים עליו ניחנים במאפיין משותף, כמו... . ישנם צירי זהות הנתפסים על-פי ההבניה החברתית הרווחת כצירי חולשה, לעומת אחרים הנתפסים כצירי חוזק. צירי החוזק, אשר לעיתים נתפסים כמובנים מאליהם, מהווים את אמת המידה שביחס אליה נמדדים ומעוצבים הצירים האחרים. צירי החוזק מעניקים לממוקמים עליהם פריבילגיות חברתיות ואילו צירי החולשה מהווים לרוב בסיס להפליה. התלכדות של צירי זהות שונים יוצרת צומת זהות שאליו יכולים להשתייך פרט או קבוצה חברתית. הצומת מורכב ממכלול אפיונים המשפיעים זה על זה, באופן היוצר זהויות מורכבות ורב-ממדיות. סיווגם של צירי ההצטלבות משפיע על סיווג הצומת בהיררכיה החברתית. כך, למשל, ישנם צומתי שליטה וצמתים של כניעה (Collins & Bilge, 2016).

על-פי התיאוריה, כדי להבין את מצבי החיים של אדם יש לבחון את מנגנוני הדיכוי שלהם הוא נתון, בהם מגדר, מעמד, שיוך אתני, גזע, נטייה מינית, זהות מינית וגיל. מנגנונים אלה אינם מקבילים אלא מצטלבים, תוך יצירת מצבי שוליות מורכבים וייחודיים, שהשפעתם גדולה מהשפעת סכום מצבי הדיכוי (Mehrotra, 2010). חוקרים התייחסו לניסיונות ליישם את התיאוריה בתחומים שונים, לרבות בהקשר של השכלה גבוהה, ככלי לתיקון סוגיות של חוסר צדק חברתי. ניתן לראות שונות בין החוקרים בהתייחסותם ליישום, פוטנציאלי או ממומש, של הגישה (Collins & Bilge ,2016; Mitchell, 2014), ובאופן ספציפי ליישומה בתהליך הייעוץ האקדמי.

גישת ההצטלבויות אינה רק מסגרת תיאורטית ואנליטית להבנת המורכבות של העולם, של בני האדם ושל החוויות האנושיות; ייחודה בכך שהיא ניתנת ליישום בעולם האמיתי בהתערבות עם מגוון אתגרים ונושאים. כלומר, הניתוח החברתי-מבני שהיא יוצרת מנחה את הפרקטיקה העוסקת בחוויות ובידע של אנשים (קרומר-נבו וקומם, 2012). דיל וזמברנה (Dill & Zambrana, 2009) מזהים ארבע תפיסות יסוד להתערבות על-פי גישת ההצטלבויות:

1. הצבת חוויות החיים היומיומיות של אנשים מקבוצות מוחלשות במרכז, תוך הבלטת קולותיהם של יחידים וקבוצות בשוליים.
2. הכרה בכך שהזהות האישית והקבוצתית מורכבת מהצטלבות הזהויות המרובות ומהשונות הקיימת בתוך קבוצות, וניתנת להבנה רק על רקע הקשרים פוליטיים וחברתיים.
3. חשיפה של יחסי כוח מבחינה מבנית (מוסדות), דיסיפלינות (פרקטיקות בירוקרטיות), הגמוניות (דימויים, סימבולים ואידאולוגיות), ויחסים בין-אישיים (דפוסי אינטראקציה).
4. קידום של צדק חברתי ושינוי חברתי באמצעות התייצבות לצד יחידים, קבוצות וקהילות והתרסה משותפת כנגד אי-השוויון החברתי המעצב את מציאות חייהם. בהקשר של ייעוץ אקדמי, עמדה זו של ברית בין היועצת לסטודנט הנועץ מחזקת ומעצימה.

הפרקים הבאים ידגימו תהליך ייעוץ מיודע מיקומים חברתיים.

**מיקומים חברתיים בתהליך הייעוץ האקדמי**

שלוש המחברות של פרק זה משמשות כיועצות אקדמיות בחוג לעבודה סוציאלית, שהוקם בשנת 2015 במכללה אקדמית בצפון הארץ. את הבחוג י, ההתערבות הייעוצית בחוג לוקחת בחשבון את המיקום החברתי ואת הגיוון במאפייני הסטודנטים, המגיעים מערים, קיבוצים, מושבים וכפרים, בני הדתות והעדות השונות בישראל, בטווח גילים רחב, שחלקם עם צרכים מיוחדים, ומודעת למצבי המצוקה שנוצרים כתוצאה מהצטלבויות מיקומי השוליים.

ייעוץ כזה נמצא בהלימה עם תיאוריות ביקורתיות בעבודה סוציאלית, שרואות במבנים וביחסים חברתיים כאחראים לבעיות של אנשים ולשימורן, ואשר מדגישות את תפקיד העבודה הסוציאלית בקידום שוויון וצדק חברתי (וייס-גל ואחרים, 2012). בהקשר האקדמי, ייעוץ שרגיש לקטגוריות השונות של שייכות ולהשפעתן על זהות הסטודנטים אינו עוסק במתודות ובמיומנויות, כמו... , אלא נובע מגישה ומעקרונות נרחבים, מתוך כוונה להפוך את המענים למותאמים ורגישים לצרכיו האישיים והמעמדיים של כל סטודנט.

להלן נציג מקרה מרוכב (composite case), עשיר בתיאור ובפרטים, בהשראת מספר מקרים ודמויות (multiple participants) שהשתתפו בתהליך ייעוצי לאורך השנים (Duffy, 2010). הצגת מקרה הבוחן המרוכב תשמש תשתית לתיאור עקרונות הייעוץ מתוך הפרספקטיבה של הצטלבויות מיקומי השוליים. היא נועדה לאפשר לעוסקים במלאכת הייעוץ ללמוד באופן יישומי פירוק ותרגום של מושגים תיאורטיים מגישה זו לרמה אופרטיבית ופרקטית, שבה היועץ מתמודד עם ריבוי זהויות של הנועץ ומתכוונן להקשרים תרבותיים וסביבתיים הנוכחים בתהליך, תוך שימוש בתנאים הכרחיים לביסוס יחסים של אמפתיה, חמלה והכלה (Golden & Oransky, 2019).

**תיאור מקרה**

יעל (שם בדוי) בת ה-26, הלומדת בשנה הראשונה בחוג לעבודה סוציאלית, הוזמנה לפגישה עם היועצת משום שהתפרצה בכעס במהלך שיעור, לאחר שהמרצה העירה לה על היעדרויות ואיחורים מרובים בקורס שבו נדרשת חובת נוכחות. יעל צעקה שהמרצה אינה מבינה אותה ושהיחס שהיא מקבלת ממנה אינו הוגן, ויצאה בטריקת דלת מהשיעור.

בפגישה הראשונה הזמינה היועצת את יעל לספר לה על האירוע ועל עצמה. יעל שיתפה שזו שנתה השנייה במכללה, לאחר שסיימה שנה של לימודי מכינה בשל ציוני בגרות ומבחן פסיכומטרי הנמוכים מסף הקבלה לחוג. במהלך לימודיה בתיכון יעל לא הייתה פנויה ללמידה. היא הסבירה כי היא בת יחידה לאמה, המתמודדת עם מגבלה פיזית ומתקיימת מקצבת נכות, לאחר שנקבעה לה מטעם הביטוח הלאומי דרגת אי-כושר בשיעור של 100%. אביה של יעל נפטר בילדותה ממחלה קשה ואין לה מעגלי תמיכה משפחתיים. ההתמודדות עם המצוקה הכלכלית והבריאות הירודה לא אפשרו לאם לספק ליעל טיפול מיטיב, וזו הסיבה, לדבריה, שגדלה מגיל צעיר בפנימייה. למרות דאגתה ואהבתה, אמה לא מהווה משאב שיעל יכולה להיתמך בו; להיפך – יעל עובדת כדי לקיים את עצמה וכדי לתמוך באמה. היא הסבירה שהיעדרויותיה מהלימודים והאיחורים לשיעורים הם תוצאה של מחויבויותיה לעבודה, ולעיתים לבדיקות רפואיות שאמה צריכה לעבור. עוד ציינה שבמהלך חייה נתקלה בעובדים סוציאליים שלעיתים לא הבינו את מצבה ואף הזיקו לה. היא קשרה את התפרצותה על המרצה לזיכרונות של אירועים בהם רצתה הבנה אך קיבלה דחייה והתנשאות. בהסכמה משותפת קבעו היועצת ויעל מספר פגישות המשך, כדי להעמיק את ההיכרות ביניהן.

**תהליך ההתערבות: החברתי הוא האישי**

היועצת מקשיבה לתיאור של יעל את האירוע מתוך מחויבות פרואקטיבית לבסס מערכת יחסים עם הסטודנטית, כתנאי קריטי לתהליך. היא מציעה מסגור מחדש של האינטראקציה בין יעל למרצה, תוך פירוש ההתפרצות כתגובה המבטאת את הכאב שחשה יעל בגין חוסר הצדק החברתי, ואת טריקת הדלת כהתקוממות של יעל נגד העוול שהיא חווה. התייצבות היועצת לצד הסטודנטית ביססה יחסי אמון ובניית ברית עבודה ביניהן (קרומר-נבו וקומם, 2012).

הדבר מוביל לשיח לגבי המטרות של יעל בלימודים ובחיים. היועצת מסייעת לה לראות את הקשר בין אותה התקוממות לבין בחירתה במסלול הלימודים, כנובעים מאותו מקור של מחאה נגד הפנמות חברתיות ואל מול ליקויים חברתיים-מבניים. יעל משתפת לגבי החלום שלה לקבל תואר בעבודה סוציאלית, כדי לצאת ממעגל העוני ולעזור לאחרים מניסיונה. היועצת מעודדת את יעל להתמיד ולהצליח בלימודים וחולקת איתה ידע לגבי השכלה גבוהה כאפיק חשוב לניעות חברתית ולשבירה של תקרות זכוכית, בעיקר עבור אלו שגדלו במשפחות מעוטות משאבים (בר-חיים ואחרים, 2008) ושמקורם במיקומים שוליים, בלי קשר ליכולותיהם ולכישוריהם. היועצת משקפת ליעל את המסוגלות העצמית הגבוהה שלה, שהובילה אותה ללימודים האקדמיים, תוך התמודדות עם חסמים מובנים ואף התגברות עליהם. היועצת מדגישה שיעל פורצת דרך, שהרי בישראל רק כ-45% מהצעירים לומדים בחינוך הגבוה (צינמון, 2018), ואף פחות מכך כשמדובר בצעירים המגיעים מרקע של סיכון או מרקע של דור ראשון להשכלה גבוהה.

לאורך המפגשים היועצת ערה להבדלי הכוח בינה לבין יעל, ועל כן מעודדת שיח פתוח, בגובה עיניים ושיתופי. היא מקשיבה לתיאורים של יעל ולומדת להכיר אותה דרך הקליידוסקופ של זהויותיה החברתיות המרובות והמצטלבות זו עם זו.

ככל שגובר ביטחונה של יעל בפגישות עם היועצת מתרחב השיח ביניהן לשיח ביקורתי לגבי אי-השוויון המצטבר (Merton, 1988), לפיו הפער הכלכלי והחברתי שליווה את יעל מגיל צעיר כחניכה בפנימייה ממשיך להתרחב עם הגיל, וכעת פוגש אותה גם בתחום רכישת ההשכלה האקדמית. למרות השבריריות במצבה של יעל היא לא פנתה לקבל סיוע עם כניסתה ללימודים, והסבירה זאת בכך שהיא רגילה לסמוך על עצמה ושאינה מאמינה שהמערכת תוכל לעזור לה. היועצת מכירה בכך שכבוגרת השמה חוץ-ביתית ללא עורף משפחתי, ועם סיום תמיכת המדינה בה בהגיעה לגיל 18, נכפו על יעל עצמאות בטרם עת והתמודדות עם לחץ כלכלי. כל אלו משפיעים על סדרי העדיפויות שלה, כדי לשרוד.

על בסיס האמון שהחלה לתת הסטודנטית ביועצת עליה בידן לשוחח על דרכים נוספות לביטוי עצמי ולהשגת מטרות, בהן תקשורת ישירה עם המרצים, שיתוף וחשיפה עצמית. היועצת הנחתה את יעל לגבי הכללים בקורס ובמכללה, סיפקה לה מידע לגבי זכאויות, מדיניות ופרוצדורות של המוסד (למשל זכאות למועדי ב' ומועדים מיוחדים), וקישרה אותה למשאבים קיימים מחוץ למכללה (למשל המחלקה לשירותים חברתיים בקהילה) ובתוכה. היא הציגה בפני הסטודנטית את שירותי הדקנט (שיעורי עזר, מלגות) ואף תווכה וליוותה אותה לפגישה עם יועצת בדקנט, שחשפה אותה למגוון השירותים שבהם תוכל להיעזר. היועצת האקדמית דחקה ביועצת הדקנט לזרז הקצאה לשיעורים פרטיים עבור יעל. בנוסף, היא עודדה את יעל לקחת אחריות אישית על הלמידה, באמצעות סיוע בפיתוח יכולות אישיות, כמו תכנון ותעדוף זמנים (Wesley-Chamberlain & Burnside, 2021). בהסכמת הסטודנטית נקבעו מספר פגישות מעקב עם היועצת, כדי להגביר תחושה של חיבור ושייכות. הפגישות הללו סייעו ליעל להפנים ולבסס את הידע החדש שרכשה לגבי תפיסתה העצמית כפעילה ומשפיעה, לגבי ההתנהלות מול מנגנונים פורמליים, ולגבי יחסי הסיוע. באופן כזה סייעה היועצת ליעל לנווט את זהויותיה במרחבים הלימודיים והחברתיים, באמצעות פיתוח אסטרטגיות המשמרות את מטרותיה הלימודיות, ללא כניעה לסטראוטיפים ולמוסכמות.

**עקרונות מנחים להתערבות הייעוצית**

ניתן לארגן את יישום התפיסה ההצטלבותית בשדה הייעוץ עם בוגרים צעירים (בהתהוות) באמצעות ששת עקרונות ההתערבות הבאים:

1. **רפלקציה עצמית:** ההתמודדות הערכית של הנועצים בעת עיצוב זהותם מחייבת את היועצת המלווה אותם להכיר לעומק את עצמה ואת עמדותיה (צינמון, 2008) ולפתח מודעות עצמית לגבי צירי הכוח והפריבילגיה שלה עצמה. הזהות המינית, המגדרית, המעמדית ועוד זהויות רבות עשויות להשפיע על תפיסתה לגבי נועצים עם זהויות מרובות (למשל, נטייה מינית ועוני או מוגבלות). ערכים, הטיות, סטראוטיפים והנחות מוקדמות ושיפוטיות, הנשענות על הידע והניסיון של היועצת, עלולות להיות מושלכות על הנועצים, וכתוצאה מכך קולם לא יישמע וצרכיהם לא יכובדו. גם כאשר קיים רקע משותף בין הסטודנטים ליועצת (למשל על בסיס של זהות עדתית או מגדרית), היבטים פריבילגיים הקשורים להשכלה, תעסוקה, שפה או תפקיד עשויים להשפיע על תפיסת העולם של היועצת וכתוצאה מכך על יחסה לנועץ. היכולת של היועצת לרפלקציה עצמית לגבי המיצוב שלה (positionality) ולחשיפה עצמית שדרכה תחלוק עם הנועצים את ההתנסויות והחוויות האישיות שלה, עשויות לסייע ליועצת לעבוד בשותפות עם הנועצים, להבין את חוויותיהם הייחודיות ולעבוד ביחד איתם על השגת מטרותיהם הלימודיות, בהתבסס על צרכיהם.
2. **רכישת ידע על זהויות**: על היועצת לרכוש ידע רלוונטי לגבי הזהויות המרובות של הנועצים, כמו גם לגבי השפה שראוי להשתמש בה כדי לתת מענים לשאלות הקשורות בזהויות אלו. כך, למשל, על היועצת להיות בקיאה באתגרים שעימם מתמודדים נועצים מקהילת הלהטב"ק. עליה להכיר היכרות מעמיקה את התרבות שבה חיים הנועצים ולאפשר הבנה מעמיקה של המשמעויות הנגזרות מבחירותיהם בתחומים השונים (צינמון, 2008).
3. **התעניינות:** תפקיד היועצת לגלות סקרנות, יכולת חקירה והקשבה כנה, ללא הטיות לגבי המיקומים החברתיים של הנועצים ולגבי האופן שבו הם באים לידי ביטוי בהקשרים שונים, כפי שהם תופסים אותם. הזהויות וההשתייכות החברתית-תרבותית של הנועצים נלקחות בחשבון ונתפסות כמפתח להבנת מצבם ולהתערבות עימם. בדיקת המשמעות הייחודית שמייחסים הנועצים לתפקידי החיים השונים שלהם ולחשיבותם עשויה להתבטא בתפיסות סטריאוטיפיות של זהות, שהנועצים עשויים לכפות על עצמם – למשל: "אני אישה", "אני דתי", "אני מודרני". תפיסה כזו עלולה לגרור קבלת החלטות שאינה ביטוי של מהות עצמית, אלא של נורמות חברתיות ושל סטריאוטיפים. יש, לפיכך, חשיבות רבה למתן לגיטימציה וכבוד לתפיסות תרבותיות שונות בנוגע לשילוב בין התפקידים, תוך הצגת מגוון שילובים ובחינת היתרונות והחסרונות שלהם עבור אנשים שונים ובתרבויות שונות. חשוב לזכור כי תפקידם של היועצים אינו לכפות על הצעירים, במישרין או בעקיפין, את ערכי התרבות שלהם או ערכי תרבות ספציפיים אחרים (צינמון**,** 2008). במחקר שבדק את יעילותן של התערבויות ייעוציות דווחו המשתתפות שהן התעודדו מההכרה של יועצים אקדמיים בזהויות המרובות שלהן כמשאב ולא כמגבלה Auguste et al., 2018)). כדי לקדם זאת היועצת עשויה לשאול שאלות לגבי ההתנסויות הקודמות של הנועצים, התמודדויותיהם, התפיסות שלהם לגבי עצמם, הצרכים שלהם בהתבסס על ההתנסויות והזהויות המרובות, והדרכים שבהן ניתן לסייע להם. כן ניתן להציע להם עצות ישירות ולהפנותם למשאבים מתאימים.
4. **תמיכה:** חשוב שהיועצת תביע תמיכה בנועצים החשים חסרי ביטחון ולא רצויים כתגובה ליחס החברתי ההגמוני לזהויותיהם. תמיכה זו עשויה להגביר את תחושת השייכות של הסטודנטים למוסד הלימוד. באמצעות הבעת ביטחון ביכולות הנועצים ובכוחותיהם מייצרת היועצת מרחב בטוח, שבו יכול הנועץ להיאבק בחוויות של שוליוּת (Lee, 2018). ראוו ((Rowe, 2008 ממליצה על שימוש במיקרו-אישרור (micro-affirmation) לצורך העצמת הנועץ: מדובר במחוות זעירות על בסיס יום-יומי, כמו הקשבה, נחמה ותמיכה, המקדמות את שגשוגו של הנועץ, העצמתו והכללתו, בד בבד עם מתן משוב באופן נדיב, המסייע לסטודנט לחזק את כוחותיו ולתקן את חולשותיו.
5. **יישוג** (reaching out): על היועצת לשקול הפעלת פרקטיקה של יישוג כלפי נועצים שזקוקים לסיוע אך לא פונים מיוזמתם, אולי בשל חוסר היכרות עם האפשרות. כך, למשל, נמצא בסקר שרק 31% מהצעירים מכירים שירותים של ייעוץ להשכלה אקדמית (רודיך-כהן ולבל לנדה, 2013). כמו כן, באמצעות פרקטיקה של יישוג ניתן להגיע לצעירות רבות במצבי שוליוּת שאינן מחצינות את המצוקה שבה הן שרויות, ולסייע להן. כך, במחקר שבמסגרתו נערכו ראיונות עם צעירות במצבי סיכון, טענו רבות מהמשתתפות כי עצם העובדה שמישהי מתקשרת אליהן ומתעניינת במצבן מעודדת אותן ונותנת להן תחושה שאכפת למישהי מהן (קומם ואחרים, 2018). יפרקטיקות של תיווך וסנגור עבור הנועצים, כדי להנגיש עבורם שירותים שבהם יוכלו להסתייע, תוך ותם ל
6. **שותפות:** היועצת מכירה בידע הייחודי של הנועצים לגבי חייהם והתנסויותיהם ובחשיבות של עצם הקשר עימם, ולכן עובדת איתם בשותפות ובדיאלוג. באמצעות שיח משותף, הנשען על אמון והדדיות, היועצת והנועץ פונים לחפש יחד פתרונות. תפיסה זו מיישמת את עקרון העבודה של "שום דבר עלינו בלעדינו" "nothing about us without us")) (זיו, 2004), לפיו תיקון החברה יתאפשר רק על-ידי מתן ביטוי לקולם של אנשים מקבוצות מודרות, שלעיתים קרובות נעדרות הזדמנויות פוליטיות, חברתיות וכלכליות. זאת, היות ולהם הידע והניסיון הרלוונטי על מנת לקדם שינוי במצבם.

**..**

**סיכום ומסקנות**

בפרק זה הצענו עקרונות מנחים לתהליך הייעוץ האקדמי, מיודעי הצטלבות מיקומי שוליים, המדגישים את חשיבות ההתייחסות למבנים ולמיקומים חברתיים של הסטודנטים כמשפיעים על הצלחתם לנווט בשדה האקדמיה. תפקידה של היועצת דורש הבנה שסטודנטים עלולים להרגיש בו-זמנית חזקים וחסרי אונים, מסוגלים וחסרי כישורים, בעלי משאבים וחסרים אותם. הבנה כזו אפשרית רק כאשר קטגוריות הזהות הייחודיות של הסטודנטים מוצבות במרכז תשומת הלב, לצד חובותיהם ואחריותם האקדמית. אימוץ גישת ההצטלבויות לעבודתה של היועצת האקדמית מחזק את היכולת לחקור זהויות שוליות המשפיעות על רווחת הסטודנטים ומאפשר לעבוד איתם בשיתוף פעולה לפיתוח אסטרטגיות להמשך לימודיהם.

בעוד שעקרונות התערבות הרגישים למיקומים חברתיים מתבססים בייעוץ האקדמי, יש מקום להטמיעם וליישמם גם בבתי ספר, במסגרות חינוך לא פורמליות ובמסגרות ייעוץ באשר הן.

**מקורות**

איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושביט, י' (2019). *אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות.* מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/educationalinequalityinisraelbookheb.pdf>

אנדבלד, מ', הלר, א' וכראדי, ל' (2020). השפעת המיתון ומדיניות הממשלה בעקבות משבר הקורונה על רמת החיים, העוני והאי שוויון. *ביטחון סוציאלי, 110* ,10-2 .

בר-חיים, א', יעיש, מ' ושביט, י' (2008). במעלה המדרגות היורדות: התרחבות וריבוד במערכות חינוך. *סוציולוגיה ישראלית, י*(1), 79-61.

דגן-בוזגלו, נ' (2007). *הזכות להשכלה גבוהה בישראל: מבט משפטי ותקציבי*. מרכז אדווה. <https://adva.org/wp-content/uploads/2014/09/highereducationrights.pdf>

דיין, ה' ובן-שושן גזית, א' (2021). דור ראשון. *מפתח, 16*, 44-19.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). *שנתון סטטיסטי לישראל 2017.* הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. <https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2017/shnaton68/shnaton68.pdf>

וייס-גל, ע', לוין, ל' וקרומר-נבו, מ' (2012). המבקר, המבוקר והביקורתי: התבוננות בדו"ח סוציאלי ביקורתי בעבודה סוציאלית. *בטחון סוציאלי, 95*, 119-89.

זיו, נ' (2004). אנשים עם מוגבלויות – בין זכויות חברתיות לצרכים קיומיים. בתוך: י' רבין וי' שני (עורכים), *זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות בישראל* (עמ' 818-813), רמות.

משרד החינוך. המנהל הפדגוגי (ללא תאריך). *חשיבת עתיד ופדגוגיה מוטת עתיד*. משרד החינוך. <http://dialogim.com/ekronot-pama/>

מיעארי, ס', אלנאבולסי ר', כרכבי-סבאח, מ', בשארה, א', ואבו חרפה סמארה, נ'. (2021).   
 *השכלה גבוהה בקרב החברה הערבית בצל משבר הקורונה*. הפורום הכלכלי הערבי   
 והמרכז האקדמי רופין.

נוי, ש. (2000) *מצבי לחץ טראומתיים.* הוצאת שוקן.

ספיר, ע'. (2020). *מניעת נשירה של סטודנטים מקבוצות פריפריאליות: ידע מבוסס פרקטיקה של צוותי יחידות התמיכה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל*. סדרת מחקרים חברתיים על שם אדמונד דה רוטשילד.

פלד, ע' וקרומר-נבו, מ' (2012). עבודה סוציאלית פמיניסטית. בתוך מ' חובב, א' לבנטל וי' קטן (עורכים), *עבודה סוציאלית בישראל* (עמ' 505-479). עם עובד.

פרידמן, י' (2007). *מגבלת נזילות בלימודי ההשכלה הגבוהה בישראל*. בנק ישראל, מחלקת המחקר. <https://www.boi.org.il/he/Research/Pages/papers_dp0707h.aspx>

צינמון, ר"ג (2018). "מי אני ומה אני רוצה להיות": מבוגרים צעירים יוצרים עתיד אישי וחברתי. בתוך ח' בוני-נוח, ש' נתן וס' בן-רפאל גלנטי (עורכות), *צעירים בישראל: מחקר ועבודת שטח*(עמ' 60-19).המכללה האקדמית בית ברל.

צעירים בישראל (ללא תאריך). קרן גנדיר. https://gandyr.com/foundation/%D7%A6%D7%A2%D7%99%D7%A8%D7%99%D7%9D-%D7%91%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C/

קוליק, ל' וליברמן, ג' (2016). [ריבוי תפקידים, קונפליקט תפקידים ותחושת דחק בקרב אימהות עובדות](https://yvc-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_jstor_primary_10_2307_24703433&context=PC&vid=972EMY_INST_V1&lang=iw_IL&search_scope=Combined_Search&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=all&query=any%2Ccontains%2C%D7%A7%D7%95%D7%9C%D7%99%D7%A7%20%D7%9C%D7%99%D7%90%D7%AA%202016&offset=0). *מגמות, נ*(3), 215-180.

קומם, מ', רפאלי, ת', איל-לובלינג, ר' וחרמץ, ש' (2018). *מדד הצעירות: מבט על מצבי החיים של צעירות אשר השתתפו בתוכניות מרכז רותם בין השנים 2017-2008: דוח מחקר*. מרכז רותם ואוניברסיטת בן גוריון בנגב.

<https://www.yated.org/wp-content/uploads/2019/09/%D7%93%D7%95%D7%97-%D7%9E%D7%97%D7%A7%D7%A8-%D7%9E%D7%A8%D7%9B%D7%96-%D7%A8%D7%95%D7%AA%D7%9D-%D7%A4%D7%91%D7%A8%D7%95%D7%90%D7%A8-2019.pdf>

קרומר-נבו, מ' וקומם, מ' (2012). הצטלבות מיקומי שוליים: מסגרת מושגית לפרקטיקה של עבודה סוציאלית פמיניסטית עם נערות. *חברה ורווחה, ל"ב*(ג), 374-347.

קריבוש, ל' (2020). תחושת שייכות למוסד אקדמי בקרב סטודנטים מקבוצות תרבותיות שונות. *סוגיות חברתיות בישראל, 29*(1), 124-85.

קרני, ב' (2019). *עבודה סוציאלית בגישה פמיניסטית עם צעירות וצעירים במצבי סיכון: מדריך יישומי PRACTICES BEST*. עמותת בת עמי – תחום בדרכי.

<https://www.yated.org/wp-content/uploads/2019/11/%D7%AA%D7%95%D7%A6%D7%A8-%D7%99%D7%93%D7%A2-%D7%A1%D7%95%D7%A4%D7%99-%D7%91%D7%AA-%D7%A2%D7%9E%D7%99-%D7%91%D7%93%D7%A8%D7%9B%D7%99.pdf>

רודיך-כהן, א' ולבל לנדה, ש' (2013). *"צעירים חסרי מנוח": דוח תחום בנושא ארגונים הפועלים עם ולמען צעירים בוגרים בישראל בגילי 35-18.* מידות.

תמונת מצב הצעירים/ות לאור משבר הקורונה (2020, נובמבר). קרן גנדיר.

<https://gandyr.com/wp-content/uploads/2021/02/%D7%AA%D7%9E%D7%95%D7%A0%D7%AA-%D7%9E%D7%A6%D7%91-%D7%94%D7%A6%D7%A2%D7%99%D7%A8%D7%99%D7%9D-%D7%9C%D7%90%D7%95%D7%A8-%D7%9E%D7%A9%D7%91%D7%A8-%D7%94%D7%A7%D7%95%D7%A8%D7%95%D7%A0%D7%94-22-%D7%A0%D7%95%D7%91%D7%9E%D7%91%D7%A8-20-%D7%9E%D7%A1%D7%9B%D7%9D.pdf>

Anders, S. L., Frazier, P. A., & Shallcross, S. L. (2012). Prevalence and effects of life event exposure among undergraduate and community students. *Journal of Counseling Psychology, 59*(3), 449-457. <https://doi.org/10.1037/a0027753>

Arnett, J. J. (2007). Afterword:Aging out of Care: Toward Realizing the Possibilities of merging Adulthood. *New Directions for Youth Development*, 113, 151-161. https://doi.org/10.1002/yd.207

Arnett, J. J., Žukauskiene, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, *1* (7), 569-576. <https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7>

Auguste, E. J., Packard, B. W., & Keep, A. (2018). Nontraditional women students' experiences of identity recognition and marginalization during advising. NACADA Journal*, 38*(2), 45-60. <https://doi.org/10.12930/NACADA-17-046>

Barnett, E. A. & Kopko, E. (2021). What really works in student success?. In T. U. O'Banion & M. M. Culp (Eds.), St*udent success in the community college: What really works?* (pp. 177-190). Rowman & Littlefield.

Barry, L. M., Hudley, C., Kelly, M., & Cho, S. J. (2009). Differences in self-reported disclosure of college experiences by first-generation college student status. *Adolescence*, *44*(173), 55-68.‏

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice.* Cambridge University Press.

Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between traditional and non-traditional university students. *Active Learning in Higher Education*, 18, 77-87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>

Collins, P. H, & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.

Collins, S., Coffey, M., & Morris. L. (2010). Social Work Students: Stress, Support   
 and Well-Being. *[British Journal of Social Work](https://www.researchgate.net/journal/British-Journal-of-Social-Work-1468-263X) 40*(3). DOI:[10.1093/bjsw/bcn148](http://dx.doi.org/10.1093/bjsw/bcn148)

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139-167. http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Crookston, B. B. (2009). A developmental view of academic advising as teaching. *NACADA Journal, 29*(1), 78-82. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-14.2.5>

Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L.I. (2005). The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development 46*(3), 223-236. [doi:10.1353/csd.2005.0023](http://doi.org/10.1353/csd.2005.0023)

Dill, B. T., & Zambrana, R. E. (2009). Critical thinking about inequality: An emerging lens. In B. T. Dill, & R. E. Zambrana (Eds.), *Emerging intersections: Race, class, and gender in theory, policy, and practice* (pp. 108-116). Rutgers University Press.

Dillon, R. K., & Fisher, B. J. (2000). Faculty as part of the advising equation: An inquiry into faculty viewpoints on advising. *NACADA, 20*(1), 16-23. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-20.1.16>

Duffy, M. (2010). Writing about clients: Developing composite case material and its rationale. *Counseling and values, 54(*2), 135-153. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2010.tb00011.x>

Ecklund, K. (2012). Intersectionality of identity in children: A case study. *Professional Psychology: Research and Practice, 43*(3), 256-264. [https://doi.org/10.1037/a0028654](https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0028654)

Jenkins, S. R., Belanger, A., Connally, M. L., Boals, A., & Durón, K. M. (2013). First-generation undergraduate students' social support, depression, and life satisfaction. [*Journal of College Counseling*](https://onlinelibrary.wiley.com/journal/21611882)*, 16* (2), 129-142. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2013.00032.x>

Gleason, M. E. J., & Iida, M. (2015). Social support*.* In M. E. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology,* Vol. 3. Interpersonal relations (pp. 351-370). American Psychological Association.

Glickman, K. L., Smith, S. W., & Woods, E. C. (2001). Psychological distress, attitudes toward seeking help, and utilization of college counseling at a predominantly minority college. *Journal of American college health, 23,* 1-10. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1908301>

Golden, R. L., & Oransky, M. (2019). An intersectional approach to therapy with transgender adolescents and their families. *Archives of Sexual Behavior*, *48*(7), 2011-2025. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1354-9>

Gordon, V. N. (2019). Developmental advising: The elusive ideal. *NACADA Journal,39*(2), 72-76. <https://doi.org/10.12930/NACADA-19-201>

Gross, C., Gottburgsen, A., & Phoenix, A. (2016). Education systems and intersectionality. In Gross C. & Hadjar A. (Eds.), *Education systems and inequalities: International comparisons* (pp. 51-72). Bristol University Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447326106.003.0004>

Habley, W. R. (2004). The status of academic advising: Findings from the ACT sixth

national survey. *NACADA Monograph Series, 10.* National Academic Advising Association.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513-524. [https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513](https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.3.513)

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested‐self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied psychology*, *50*(3), 337-421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>

Jiang, Z. (2017). Social support and career psychological states: An integrative model of person–environment fit. *Journal of Career Assessment*, *25*(2), 219-237. <https://doi.org/10.1177/1069072715621019>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Springer.

Lee, J. A. (2018). Affirmation, Support, and Advocacy: Critical Race Theory and   
 Academic Advising. NACADA Journal , *38* (1), 77-87.  <https://doi.org/10.12930/NACADA-17-028>

MacKeverican, M. (2021). *Intersectional model for multiple dimensions of identity (I-MMDI)*. Wayne State University. <https://advisortraining.wayne.edu/news/theory-corner-intersectional-model-for-multiple-dimensions-of-identity-i-mmdi-42222>

Mehrotra, G. (2010). Toward a continuum of intersectionality theorizing for feminist social work scholarship. *Affilia, 25*, 417-430. https://doi.org/10.1177/0886109910384190

Milem, J. F., Berger, J. B., & Dey, E. L. (2000). Faculty time allocation: A study of change over twenty years. *The Journal of Higher Education, 71*(4), 454-475. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778845>

Mitchell Jr., D. (2014). Introduction. In D. Mitchell Jr., C. Y. Simmons & L. A. Greyerbiehl (Eds.), *Intersectionality & Higher Education: Theory,* *Research, & Praxis* (pp. 1-6). Peter Lang.

Mondo, C. B. (2021). Examining the Practices and Challenges of Virtual Academic Advising in Higher Education During COVID-19. *Journal of Student Affairs, New York University*, *17*, 124-135. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1337091.pdf

Museus, S. D., & Griffin, K. A. (2011). Mapping the margins in higher education: On the promise of intersectionality frameworks in research and discourse. In K. A. Griffin & S. D. Museus (Eds.), *Using mix methods approaches to study intersectionality in higher education*, (pp. 5-13). Jossey-Bass.

Myers, B. E., & Dyer, J. E. (2005). Attitudes, value and preparation of university faculty and administrators for advising. *Journal of agricultural Education, 46*(3), 35-46. doi: 10.5032/jae.2005.03035

Orta, V. F., Harris, F., Leal, U., & Vasquez, M. (2018). An Intersectional Multicultural Approach to Advising and Counseling Transborder Mexican-American Men in the Community College. *New direction for students services, 164*, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ss.20285>

Rowe, M. (2008). Micro-affirmations & Micro-inequities. *Journal of the International Ombudsman Association, 1*(1), 45-48. <https://marypendergreene.com/wp-content/uploads/2019/12/Rowe-2008-microaffirmations_microinequities.pdf>

Stallman, H. M. (2010) Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist, 45*, 249-257. <http://dx.doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>

Sulimani-Aidan, Y. (2020). At-risk Israeli Arab young adults: barriers and resources during the transition to adulthood. *Children and Youth Services Review*, *119*, 105517. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105517>

Tefera, A. A., Powers, J. M., & Fischman, G. E. (2018). Intersectionality in Education: A Conceptual Aspiration and Research Imperative. *Review of Research in Education, 42*(1), vii–xvii. <https://doi.org/10.3102/0091732X18768504>

Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8*(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>

Ward, L., Siegel, M. J., & Davenport, Z. (2012). *First-generation college students: Understanding and improving the experience from recruitment to commencement*. John Wiley & Sons.‏

Watts-Jones, D. (2010). Location of self: Opening the door to dialogue on intersectionality in the therapy process. *Family Process, 49*(3), 405-420. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2010.01330.x>

Wesley-Chamberlain, A., & Burnside, O. (2021). A theory of change for advising in the 21st century. *New directions for high education: 195-196*, 11-21. <https://doi.org/10.1002/he.20405>

Wood, D., Crapnell, T., Lau, L., Bennett, A., Lotstein, D., Ferris, M., & Kuo, A. (2017). Emerging adulthood as a critical stage in the life course. In N. Halfon, C .B., Forrest, R., M. Lerner, & E. M. Faustman (Eds.). *Handbook of Life Course Health Development* (pp. 123-143). Springer.

Wyatt, T., & Oswalt, S. B. (2013). Comparing mental health issues among undergraduate and graduate students. *American Journal of Health Education*, *44*(2), 96-107. <https://doi.org/10.1080/19325037.2013.764248>