**יעוץ 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 מציבה לחצים מרובים בפני סטודנטים צעירים הנמצאים בשלב התפתחותי של בגרות בהתהוות (Arnatt, 2007). עבור אלו המגיעים מהפריפריה הגיאוגרפית-חברתית מעבר זה עלול להיות קשה אף יותר, כאשר חוויות של זרות, ניכור והדרה, מסכנות את השתלבותם והצלחתם בלימודים עד לכדי נשירה (Chung et al. 2017).

תפקיד היעוץ האקדמי, ~~הניתן על ידי איש סגל החוג כחלק מתפקידיו האקדמיים,~~ הוא לסייע לסטודנטים בתהליך הסתגלותם למערכת ההשכלה הגבוהה, כדי למנוע נשירה. זאת, באמצעות תפיסה הוליסטית, המכירה בכך שלא ניתן לנתק את החוויות של הסטודנטים מההתמודדויות האחרות בחייהם (ספיר 2020).

מסגרת התייחסות ייעוצית, התופסת מצבי מצוקה של סטודנטים צעירים כתוצר של הבניה חברתית, ולא של בעיה הטמונה בהם עצמם; מודעת ליחסי הכוחות בחברה ושואפת להגדלת האוטונומיה של הסטודנטים; ונוקטת בפרקטיקה של הורדת חסמים והגברת הנגישות והזמינות של היועצים (עבודה סוציאלית בגישה פמיניסטית עם צעירות וצעירים במצבי סיכון, 2019( מסייעת בהעמקת ההכלה של הסטודנט וביצירת אמון בתהליך הייעוץ ולכן היא מתאימה במיוחד לייעוץ במצבי דחק מתמשכים. גישה זו נמצאת בהלימה עם ערכי העבודה הסוציאלית הביקורתית (פלד וקרומר-נבו, 2012(.

הפרק שלפנינו מתאר יעוץ אקדמי רגיש לזהויות חברתיות מצטלבות של סטודנטים צעירים בחוג לעבודה סוציאלית במכללה בצפון הארץ. במהלכו יוצג מקרה מורכב של ייעוץ המתייחס להצטלבות מיקומי שוליים ובעקבותיו יתוארו עקרונות ההתערבות בתהליך היעוץ. פרספקטיבה זו, הלוקחת בחשבון את השפעתן של קטגוריות חברתיות, תרבותיות, אתניות ומגדריות יכולה לסייע בפיתוח רגישות חברתית-תרבותית-מעמדית לא רק באקדמיה אלא גם בשדות הייעוץ השונים, כמו בתי הספר ובשירותי רווחה וטיפול.

**ההשכלה הגבוהה ונגישותה לסטודנטים בוגרים צעירים ממיקומי שוליים**

קיימת הסכמה רחבה בעולם המערבי על כך שהשכלה היא מפתח להצלחה בחיים ושיש להבטיח שוויון בהזדמנויות לימודיות לכלל האוכלוסייה. השכלה היא בעלת חשיבות רבה להשתלבות מוצלחת בשוק העבודה המודרני, למעורבות אזרחית ולחיים בוגרים עשירים מבחינה חברתית ותרבותית (אנדבלד ואחרים, 2020).

רבים מן הסטודנטים הנכנסים בשערי האקדמיה מתמודדים עם מצבי לחץ ומצוקה הקשורים לשלב ההתפתחותי של הבגרות המתהווה emerging adulthood)) המכונה גם בגרות צעירה (Arnett et al., 2014). זהו שלב מורכב המתאפיין מחד, בבגרות ונשיאה באחריות, כמו למשל, להיות בעל זכויות פוליטיות וחברתיות של בגיר או להימצא במערכת זוגית וביכולת לקבל החלטות משמעותיות בהקשר החיים. מאידך, מאופיין שלב זה בקיומה של תלות כלכלית ופיזית, למשל, מגורים אצל הורים, והימצאות בתהליך לימודים המקשה על מציאת זמן לעבודה שמשכורת מספקת בצידה.

מבחינה פסיכולוגית תקופת מעבר זו משלהי ההתבגרות אל הבגרות מאופיינת בבלבול, בחקירה עצמית של הזהות ובצורך בגיבושה, בחיפוש משמעות ובתחושת חוסר יציבות ואי ודאות Wood et al., 2017)). מצבים אלו מובילים לא פעם למצוקה רגשית Sulimani-Aiden, 2020)).

יכולתם של הסטודנטים הצעירים לעמוד במשימת ההשתלבות במסגרות ההשכלה הגבוהה מושפעת מקיומן של תמיכה כלכלית ורגשית ובמקביל תמיכה אקדמית או מקצועית מתאימה. הישענות זו לרוב אינה אפשרית עבור צעירים בסיכון, שלמשפחתם אמצעים דלים, או עבור צעירים חסרי עורף משפחתי, שנמצאים בקשר שאינו תומך בהם כראוי, על מנת שיוכלו להתמודד עם צרכיהם בתחומים השונים ועם המשימות ההתפתחויות והטלטלות הכרוכות בתקופת הבגרות הצעירה (מידות, 2013).

בישראל קיימים פערי השכלה ניכרים בין בני שכבות חברתיות, לאומים ועדות, הנוצרים על רקע גורמים כלכליים, חברתיים, תרבותיים ולשוניים. אי השוויון בהישגים הלימודיים בין התלמידים במערכת החינוך בישראל גבוה ביחס למדינות ה OECD- Organisation for) (Economic Co-operation and Development וקשור בהבדלים ברקע החברתי-כלכלי כפי שבא לידי ביטוי בהשכלת ההורים ובמצבם הכלכלי (איילון ואחרים, 2019).

בהתבוננות אורך על המעבר בין בתי הספר התיכוניים לאוניברסיטאות ניתן לראות כי משאבים כלכליים משפיעים על מידת המוכנות האקדמית איתה מגיעים בוגרי תיכון, המשפיעה משמעותית על הסיכויים הן להתקבל לתואר והן להשלים אותו (איילון ואחרים, 2019). הנתונים מצביעים על פער בין יהודים לערבים ובין קבוצות שונות בתוך האוכלוסייה היהודית. כך, בקרב האוכלוסייה היהודית כ – 50% ממסיימי התיכון ממשיכים ללימודים גבוהים לעומת 31% בלבד מהחברה הערבית. בקרב האוכלוסייה היהודית כ– 34% ממסיימי התיכון בישובים המאופיינים באוכלוסייה ממעמד חברתי-כלכלי נמוך ממשיכים ללימודים גבוהים, לעומת 65% מקרב צעירים המגיעים מישובים המאופיינים במעמד חברתי כלכלי בינוני-גבוה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017).

מרבית הסטודנטים המגיעים אל המוסדות 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, מחיה, דיור ועוד. מרטון (Merton, 1988) מדגיש באופן ביקורתי, שהפער הכלכלי והחברתי שליווה את הסטודנטים מצעירותם ממשיך להתרחב עם הגיל וכעת פוגש אותם גם בתחום רכישת השכלה אקדמית. כך נמצא במחקר שבוצע בקרב בוגרי פנימיות, נמצא כי 51% מהם זקוקים לתמיכה, לליווי רגשי ולסיוע שיעור זה גבוה יותר משיעורם של צעירים שאינם בוגרי פנימיות (רודיך- כהן ולבל לנדה, 2013). אילוצים אלו מייצרים אצל הצעירים מצבי דחק ומצוקה, ורבים 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 (מידות, 2013). הסיכוי של צעיר לסיים תואר ראשון אם הוריו נמצאים בשני העשירונים העליונים גבוה ב- 10% ויותר מזה של צעיר שהוריו נמצאים בשני העשירונים התחתונים, גם כאשר לשני הצעירים הישגים דומים בבגרות (פרידמן, 2007).

באשר לקשר בין השכלה הורית לבין השתלבות בהשכלה אקדמית, נמצא כי בקרב מי שהוריהם לא למדו כלל, ל- 60% אין תעודת בגרות, לעומת 7% בקרב אלו שלפחות אחד מהוריהם בעל תעודה אקדמית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018), ובהמשך, צעירים שהם "דור ראשון להשכלה גבוהה" נמצאים בשיעורים מועטים בהשכלה על תיכונית (בן סימון ואחרים, 2019( ומועדים יותר לנשירה בהשוואה לסטודנטים שהם דור ממשיך להשכלה גבוהה של הוריהם Tinto,) (2007.

הסבר מקובל הוא שסטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה חסרים את ההון התרבותי והשפה של מערכת ההשכלה הגבוהה Jenkis et al., 2013)). המונח הון תרבותי כולל את החינוך והיתרונות המעלים את היכולת להתאים לרובד חברתי גבוה יותר. הון זה נרכש באופן מתמשך מחוויות מרובות המקודמות על ידי ההורים Ward et al., 2012)). הנחת המוצא היא שלרקע ממנו הסטודנטים באים, ובמיוחד להון התרבותי והחברתי בו מצוידים, תפקיד מכריע ביכולתם להתמודד עם המעבר ללימודים האקדמיים. ילדים להורים משכילים מפנימים בבית ההורים צפיות והיכרות עם מסלולי הלימוד ומשמעותם (Bourdieu, 1977).

בנוסף, 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**

דחק הינו תחושה או חוויה פנימית, קונפליקטואלית ותגובתית ביסודה, למצב הנתפס כמאיים על האדם (Lazarus & Folkman, 1984). האדם מגיב לאיום בחרדה, לאחר שהוא מעריך כי אין זמינות למשאבים הנחוצים בעבורו להשיג מחדש את האיזון שהופר (Noy, 2000). במילים אחרות, אדם שמתנסה באבדן משאבים אישיים וסביבתיים, חווה איום על המשאבים הקיימים לרשותו, או חש שמשקיע משאבים ללא תמורה מובחנת, עלול לפתח תסמיני דחק Hobfoll, 2001)). חוויה של דחק מתמשך עלולה להשליך לרעה על מערכות רבות בחיי האדם וסביבתו (פישמן, 2016),לרבות פגיעה ברווחתו הנפשית של האדם (קוליק וליברמן, 2016). לפי נוי (2000) ישנה עדות לכך שמצבי לחץ מתמשכים מובילים למשבר ואף לחוויה טראומטית.

נראה כי החיים הסטודנטיאליים, מזמנים אתגרים מגוונים עבור הסטודנט, שבחלקם נתפסים כגורמי לחץ ומעוררי דחק ומעצבים את יכולת ההסתגלות ואת הצלחתו של הסטודנט במסגרת הלימודים במישור האקדמי והחברתי (Wyatt & Oswalt, 2013). בין אלו, הרקע האישי-תרבותי ובתוכו לעיתים גם חוויות טראומטיות Anders et al., 2012)); המפגש עם תרבות הרוב ההגמונית (קריבוש, 2020); קביעת מדדי הצלחה נוקשים ואחידים לכולם (Stallman, 2010). תגובות דחק של הסטודנט עלולות לפגוע ביכולתו לממש את הפוטנציאל הגלום בו, ברבדים השונים, ולהוביל בסופו של דבר לאי הצלחה ולנשירת הסטודנט מהמסגרת (Glickman et al., 2021).

באופן ספציפי, לימודי העבודה הסוציאלית עצמם עלולים לגבות מהסטודנטים מחירים רגשיים. חשיפת הלומדים לסבל האנושי, לטראומות ולאובדנים, כמו גם הדרישה לפיתוח מודעות עצמית, עשויות להשפיע באופן עמוק על הזהות האישית והמקצועית של הסטודנטים Collins et) al., 2010).

מעבר לדחק הכרוך בהסתגלות לתרבות ולדרישות מערכת ההשכלה הגבוהה הבוגר הצעיר בישראל מגיב גם ללחצים הנובעים מעצם החיים במדינה שיש בה תדיר איום ביטחוני, חוסר יציבות פוליטית, שסעים ההולכים ומעמיקים בין ימין ושמאל, ערבים ויהודים, דתיים וחילוניים (צעירים בישראל, ללא תאריך). בנוסף מצויים הבוגרים הצעירים בלחצים הנובעים מן הקיום בעולם הגלוקלי (גלובלי-לוקלי) של תקופתנו בו מחד, ניתנת להם התחושה כי הם רק צריכים לבחור מבין שפע האפשרויות שהעולם הגלובלי מציע, והשמים הם הגבול, ומאידך הם כבולים למוסכמות ולמחויבויות של הסביבה הלוקלית (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). כך השתנו גם חייהם של צעירים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה, והייעוץ הניתן להם דורש פיתוח רגישויות מגוונות מסוגים שונים.

חווית הדחק מעוצבת, אם כן, על ידי אתגרים וגורמי לחץ שונים עימם נפגש הסטודנט במסגרת האקדמית, כמו גם, הרקע ממנו הוא מגיע. ככל שזה מוחלש יותר, כך תועצם המצוקה של הסטודנט. קיימת חשיבות לנוכחות או אי נוכחות של משאבי חוסן אישיים וחברתיים, כגורם המשפיע על התמודדות עם מצבי לחץ. הטענה המרכזית הינה שבמצבים הקשים שבהם הדחק והלחץ גוברים, אנשים יכולים לחוות אובדן משאבים מכמה סוגים. מנגד, אנשים עשויים גם לזכות במשאבים חדשים, תוך שהם עושים שימוש במשאבים שיש להם (Hobfoll, 1989). לשם כך, הדרך היעילה ביותר להתמודד ולהתגבר על משברים סביבתיים ואישיים הינה העשרת המשאבים הנמצאים בידי האדם, בייחוד קיומם של משאבים חיצוניים וסביבתיים, למשל, זמינותה של תמיכה חברתית (Gleason & Iida, 2015; Jiang, 2016). לגורמי התמיכה האקדמיים, כבאי כוחה של החברה המסייעים לאוכלוסייה המוחלשת בשלב התפתחותי קריטי זה, תפקיד חשוב בניהול לחצים אלו.

**היעוץ האקדמי**

תפקידה של המסגרת הייעוצית בסיוע ותמיכה לצעירים במוסדות החינוך וההשכלה ברמות ההתפתחות השונות, הן בבית הספר והן בהמשך דרכם במסגרות אקדמיות, הינו להתייחס לקשייו של התלמיד או הסטודנט הצעיר ולמצוא יחד אתו דרכי התמודדות מותאמים. ספרות ענפה העוסקת במאמץ לשמר סטודנטים ולמנוע נשירה, מדגישה את התרומה הרבה שיש לתפקיד היעוץ האקדמי לסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה להוביל להצלחתם של הסטודנטים בלימודיהם ובסופו של דבר לקבלת התואר Dillon & Fisher, 2000; Myers & Dyer, 2005)).

היעוץ האקדמי מסופק על ידי שתי מערכות משלימות: יעוץ והכוון אקדמי הניתן על ידי אשת או איש סגל בחוג בו לומד הסטודנט. כאשר לא נמצא פתרון במסגרת היעוץ בחוגים ניתן יעוץ והכוון אקדמי על ידי מערכת תמיכה המעוגנת בדיקנאט הסטודנטים, האחראי על כל שירותי הרווחה לסטודנטים Habley, 2004)). פרק זה מתייחס ליעוץ אקדמי הניתן על ידי אשת סגל, שבמסגרת תפקידיה האקדמיים (הוראה, מחקר, השתתפות בוועדות חוגיות ומוסדיות) היא גם יועצת לענייני סטודנטים.

אחת הגישות המקובלות כיום בעולם, המנחה את תפקיד היועצת האקדמית, היא הגישה ההתפתחותית (developmental) ,(Crookston, 1972, 2009)ששמה דגש על התפתחות הסטודנט כשלם – אינטלקטואלית, אישית וחברתית ((Gordon, 2019, במטרה להוביל להצלחה בהשלמת הלימודים האקדמיים (Barnett & Kopko, 2021). גישה זו מעמידה את הסטודנט ואת רווחתו במרכז הליך היעוץ ומסייעת לו לחקור ולהגדיר צרכים, מטרות אקדמיות, תעסוקתיות ומטרות חיים, כמו גם, לפתח מיומנויות בינאישיות ואסטרטגיות של פתרון בעיות וקבלת החלטות. היא נתפסת כממוקדת בתהליך הגדילה של הסטודנט, הכולל את עולם הערכים שלו ואת האופן בו הם? מתקשרים לבחירות התעסוקתיות שלו.

הספרות התיאורטית והאמפירית מתייחסת במבט ביקורתי לפער בין המדיניות המקובלת הרצויה המנחה את הייעוץ האקדמי ובין יישומה. תורמים לפער זהאתגרים מוסדיים אדמיניסטרטיביים, כמו למשל, העיסוק המקביל של אנשי הסגל במחקר, בגיוס כספים מקרנות מחקר, בהוראה ובמילוי תפקידים אקדמיים לצד פונקציית הייעוץ, **ו**מותירים מעט זמן למילוי התפקיד (Milem et al., 2000). בנוסף, התפרצות מגפת הקורונה העמידה אתגרים טכנולוגיים כמו שימוש יתר בתקשורת אלקטרונית )דואר אלקטרוני, מפגשים וירטואליים וכד') וחשפה פערים בהקשר של נגישות ושימוש באמצעים טכנולוגיים של סטודנטים מרמות כלכליות-חברתיות נמוכות. כל אלו העמיסו על עבודת היועצת האקדמית (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 היעוץ ככלל Ecklund, 2012; Watts-Jones, 2010)), וספציפית בשדה היעוץ האקדמי (Orta et al., 2018), התרחש לאחרונה שינוי הקורא ליועצים לאמץ גישה מורכבת יותר ורגישה לזהויות חברתיות בעבודתם. חינוך והשכלה נחשבים לאחד הגורמים המהותיים הקובעים את המיקום החברתי של האדם. כמו כן, מערכת ההשכלה נחשבת למקום מרכזי המשמר ואף מעצים את הפערים החברתיים, כאשר יחידים ממיקומי שוליים מודרים ממוסדות ההשכלה העל תיכונית וסובלים מאי שוויון רב ממדי (מיעארי ואחרים, 2021; 2016 .(Gross et al., נראה כי היועצת האקדמית תתקשה להבין את ההתנסות, החוויה והמצוקה של סטודנטים המגיעים לייעוץ ללא בחינה ושקילה של יחסיהם המורכבים עם תחומי זהות משיקים נוספים בחייהם .(Museus & Griffin, 2011) טפרה ועמיתותיה (Tefera et al., 2018)טוענות כי בנוסף לראייה הרב ממדית של מיקומי השוליים ובחינת הצטלבותם בתהליך ההשתלבות בהשכלה, על תהליכי ההשתלבות בהשכלה להיות מנותחים מתוך התבוננות על יחסי הכח בחברה, וכיצד יחסי הכח והדיכוי החברתי הקיימים, משפיעים על הפרטים מקבוצות שוליים. גישת הצטלביות מיקומי השוליים מייצגת כיוון זה.

**תיאורית ההצטלביות (**Intersectionality theory )

תיאוריה זו פותחה כחלק מהגישות הפמיניסטיות הביקורתיות. המושג הצטלביות בהקשר של זהויות הוטבע לראשונה על ידי Kimberle Crenshaw בשנת 1989. התיאוריה דנה בריבוד החברתי וביחסי הכוחות שאליהם מובילות ההצטלביות 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. ישנם צירי זהות הנתפסים על פי ההבניה החברתית הרווחת כצירי חולשה, לעומת צירי הזהות 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 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 כמובן על סיווג הצומת בהיררכיה החברתית. כך למשל, ישנם צומתי שליטה וצמתים של כניעה (Collins & Bilge, 2016).

על פי התיאוריה, בכדי להבין את מצבי החיים של סטודנטים יש לבחון את מנגנוני הדיכוי, בהם מגדר, מעמד, שיוך אתני, גזע, נטייה מינית, זהות מינית וגיל, מנגנונים שאינם מקבילים אלא מצטלבים ויוצרים מצבי שוליות מורכבים וייחודיים שהשפעתם גדולה מהשפעת סכום מצבי הדיכוי (Mehrotra, 2010). חוקרים התייחסו לניסיונות ליישומה של התיאוריה בתחומים שונים, בתוך כך גם 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, בתהליך הייעוץ האקדמי.

גישת ההצטלביות אינה רק מסגרת תיאורטית ואנליטית להבנת המורכבות של העולם, של האנשים ושל החוויות האנושיות. ייחודה הוא בכך שהיא ניתנת ליישום בעולם האמיתי בהתערבות עם מגוון אתגרים ונושאים. כלומר, הניתוח החברתי-מבני 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 ההצטלביות: 1.הצבת חוויות החיים היומיומית של אנשים מקבוצות מוחלשות במרכז, המבליטה את הקולות 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 יחד כנגד אי השוויון החברתי המעצב את מציאות חייהם. עמדה זו של ברית בין היועצת לסטודנט הנועץ מחזקת ומעצימה. הפרקים הבאים ידגימו תהליך יעוץ מיודע מיקומים חברתיים.

**מיקומים חברתיים בתהליך היעוץ האקדמי**

שלוש המחברות, משמשות כיועצות אקדמיות בחוג לעבודה סוציאלית, שהוקם בשנת 2015 במכללה אקדמית בצפון הארץ. ההתערבות הייעוצית בחוג, לוקחת בחשבון את מיקומם החברתי ואת הגיוון במאפייני הסטודנטים המגיעים מערים, קיבוצים, מושבים וכפרים, בני הדתות והעדות השונות בישראל, בטווח גילים רחב וחלקם עם צרכים מיוחדים. יעוץ, המודע למצבי מצוקה הנוצרים כתוצאה מהצטלבות מיקומי שוליים (Intersectionality framework) נמצא בהלימה עם תיאוריות ביקורתיות בעבודה סוציאלית, הרואות במבנים וביחסים חברתיים כאחראיים ומשמרים בעיות של אנשים והמדגישות את תפקיד העבודה הסוציאלית לקדם שויון וצדק חברתי (וייס-גל ואחרים, 2012). יעוץ, הרגיש לקטגוריות השונות של שייכות ולהשפעתן על זהותם של הסטודנטים, אינו עוסק במתודות ובמיומנויות, אלה מתאר מצב בו היועצות ממזגות בעבודתן גישה ועקרונות נרחבים, מתוך כוונה להפוך את המענים לסטודנטים מותאמים ורגישים דיים לצרכיהם האישיים והמעמדיים.

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

דוגמאות לסוגיות המעסיקות סטודנטים לעבודה סוציאלית הן הצפה רגשית בעקבות שמיעה של תכנים קשים בקורס (למשל, בנושא אלימות;( הישגים אקדמיים נמוכים וחשש מכשלון; מתחים ולחצים כלכליים; בעיות משמעת; עומס בשילוב משפחה-לימודים וכד'.

**תיאור מקרה**

יעל (שם בדוי) בת 26 הלומדת בשנה הראשונה בחוג לעבודה סוציאלית הוזמנה לפגישה עם היועצת משום שהתפרצה בכעס במהלך שיעור, לאחר שהמרצה העירה לה על איחורים לשיעורים והיעדרויות מרובות בקורס בו נדרשת חובת נוכחות. יעל צעקה בטענה שהמרצה אינה מבינה אותה ושהיחס שמקבלת ממנה אינו הוגן ויצאה בטריקת דלת מהשיעור.

בפגישה הראשונה היועצת הזמינה 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 לא היתה פנויה ללמידה. היא הסבירה כי היא בת יחידה לאמה המתמודדת עם מגבלה פיזית. נקבעה לה מטעם הביטוח הלאומי דרגת אי-כושר בשיעור של 100% ומתקיימת מקצבת נכות. אביה נפטר בילדותה ממחלה קשה ואין מעגלי תמיכה משפחתיים. ההתמודדות עם המצוקה הכלכלית והבריאות הירודה, לא אפשרו לאם לספק ליעל טיפול מיטיב וזו הסיבה, לדבריה, שגדלה מגיל צעיר בפנימייה. למרות הדאגה והאהבה של אמה כלפיה, היא לא מהווה משאב שניתן להיתמך בו, אלא להיפך, יעל עובדת כדי לקיים את עצמה, וכדי לתמוך באמה. יעל הסבירה שהיעדרויותיה מהלימודים והאיחורים לשיעורים הם תוצאה של מחויבויותיה לעבודה ולעיתים לבדיקות רפואיות שאמה צריכה לעבור. עוד היא ציינה שבמהלך חייה היא נתקלה בעובדים סוציאליים שלעיתים לא הבינו את מצבה ואף הזיקו. היא קשרה את התפרצותה על המרצה לאותם זיכרונות של אירועים בהם רצתה הבנה אך קבלה דחיה והתנשאות. בהסכמה נקבעו 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 ומפרשת את ההתפרצות של יעל כלפי המרצה כתגובה המבטאת כאב שחשה יעל כלפי חוסר צדק חברתי ואת טריקת הדלת היועצת מגדירה מחדש כהתקוממות של יעל נגד העוול שהיא חווה. התייצבות היועצת לצד הסטודנטית ביססה יחסי אמון ובניית ברית עבודה (קרומר-נבו וקומם, 2012).

הדבר מוביל לשיח לגבי המטרות של יעל בלימודים ובחיים. היועצת מסייעת לה לראות את הקשר בין ההתנגדות שלה לבין הבחירה במסלול הלימודים כנובעים מאותו מקור של מחאה כנגד הפנמות חברתיות ואל מול ליקויים חברתיים-מבניים. יעל משתפת לגבי החלום לקבל תואר בעבודה סוציאלית כדי לצאת ממעגל העוני ולעזור לאחרים מתוך ניסיונה. היועצת מעודדת את יעל להתמיד ולהצליח בלימודים וחולקת איתה את הידע לגבי השכלה גבוהה המשמשת אפיק חשוב לניעות חברתית ושבירה של תקרות זכוכית, בעיקר עבור אלו שגדלו במשפחות מעוטות משאבים (בר-חיים ואחרים, 2008), שמקורם במיקומים שוליים ושלא קשורים ביכולותיה ובכישוריה. היועצת משקפת ליעל את המסוגלות העצמית הגבוהה שלה, שהובילה אותה ללימודים האקדמיים, שהרי התמודדה ואף יכלה להתגבר על חסמים מובנים. היועצת מדגישה שיעל פורצת דרך שהרי בישראל רק כ 45% מהצעירים לומדים בחינוך הגבוה (צינמון, 2018) ואף פחות כשמדובר בצעירים המגיעים מרקע של סיכון או מרקע של דור ראשון להשכלה גבוהה.

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

ככל שהביטחון של יעל עולה השיח על אי השוויון מתרחב לשיח ביקורתי לגבי אי השוויון המצטבר (Merton, 1988), לפיו הפער הכלכלי והחברתי שליווה אותה מגיל צעיר כחניכה בפנימייה ממשיך להתרחב עם הגיל וכעת פוגש אותה גם בתחום רכישת השכלה אקדמית. במחקר שבוצע בקרב בוגרי פנימיות, נמצא כי 51% מהם זקוקים לתמיכה, לליווי רגשי ולסיוע (רודיך- כהן ולבל לנדה, 2013). שיעור זה גבוה יותר משיעורם של צעירים שאינם בוגרי פנימיות. למרות השבריריות במצבה של יעל, היא לא פנתה לקבל סיוע עם כניסתה ללימודים. יעל הסבירה זאת בכך שהיא רגילה לסמוך על עצמה ושאינה מאמינה שהמערכת תוכל לעזור. היועצת מכירה בכך שכבוגרת השמה חוץ ביתית ללא עורף משפחתי, נכפתה עליה עצמאות טרם עת והתמודדות עם לחץ כלכלי ללא תמיכת המדינה שהסתיימה בהגיעה לגיל 18. כל אלו משפיעים על סדרי העדיפויות שלה כדי לשרוד.

על בסיס האמון שהחלה לתת הסטודנטית ביועצת ניתן היה לשוחח על דרכים נוספות לביטוי עצמי. למרות השבריריות במצבה של יעל, היא לא פנתה לקבל סיוע עם כניסתה ללימודים. יעל הסבירה זאת בכך שהיא רגילה לסמוך על עצמה ולא תמיד מאמינה שהמערכת תוכל לעזור. היועצת מכירה בכך שכבוגרת השמה חוץ ביתית ללא עורף משפחתי, נכפתה על יעל עצמאות טרם עת ללא תמיכת המדינה שהסתיימה בהגיעה לגיל 18. כל אלו משפיעים ככל הנראה על סדרי העדיפויות שלה כדי לשרוד.

היועצת הנחתה את הסטודנטית לגבי הכללים בקורס ובמכללה ולגבי דרכים נוספות להשיג את מטרותיה, ביניהן תקשורת ישירה עם המרצים, שתוף וחשיפה עצמית. היא ספקה לסטודנטית מידע לגבי זכאויות, מדיניות ופרוצדורות של המכללה (למשל זכאות למועדי ב' ומועדים מיוחדים); היועצת גם קישרה אותה למשאבים קיימים מחוץ למכללה (מחלקה לשירותים חברתיים בקהילה ובתוך המכללה. היא הציגה בפני הסטודנטית את שירותי הדיקנט (שיעורי עזר, מלגות) ואף תווכה וליוותה אותה לפגישה עם יועצת בדיקנאט. בפגישה נחשפה הסטודנטית למגוון השירותים שבהם היאיכולה להיעזר, אם תבחר לעשות כך. היועצת האקדמית דחקה ביועצת הדיקנאט לזרז הקצאה לשיעורים פרטיים. בנוסף, עודדה את יעל לקחת אחריות אישית על הלמידה באמצעות סיוע בפיתוח יכולות אישיות (למשל, תכנון ותיעדוף זמנים) (Wesley-Chamberlain & Burnside, 2021). בהסכמת הסטודנטית נקבעו מספר פגישות מעקב עם היועצת כדי להגביר תחושה של חיבור ושייכות, שסייעו לסטודנטית להפנים ולבסס את הידע החדש שרכשה לגבי תפיסתה העצמית, הממצבת אותה בסביבתה כפעילה ומשפיעה, לגבי התנהלות מול מנגנונים פורמליים ולגבי יחסי סיוע.

באופן כזה, היועצת סייעה לסטודנטית לנווט זהויותיה במרחבים הלימודיים והחברתיים באמצעות פיתוח אסטרטגיות המשמרות את מטרותיה הלימודיות ללא כניעה לסטראוטיפים ולמוסכמות. שיח זה, הפותח את הדיון מהמרחב האישי למרחבים של ביקורת חברתית עשוי להעצים את הסטודנטים, לחזקם ולהגביר בהם את החוסן להיאבק עבור עצמם.

**עקרונות מנחים להתערבות הייעוצית**

ניתן לארגן את יישום התפיסה ההצטלבותית בשדה היעוץ 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, הנחות מוקדמות ושיפוטיות הנשענות על הידע והניסיון של היועצת, עלולים להיות מושלכים על הנועצים וכתוצאה מזה קולם לא ישמע וצרכיהם לא יכובדו. גם כאשר קיים רקע משותף בין הסטודנטים ליועצת (למשל, על בסיס עדתי, זהות מגדרית), היבטים פריבילגיים הקשורים להשכלה, תעסוקה, שפה, תפקיד, עשויים להשפיע על תפיסת העולם של היועצת. היכולת של היועצת לרפלקציה עצמית לגבי המיצוב שלה (positionality) ואף חשיפה עצמית, דרכה תחלוק עם הנועצים את ההתנסויות האישיות והחוויות האישיות שלה, עשויות לסייע ליועצת לעבוד בשותפות עם הנועצים, להבין את חוויותיהם הייחודיות ולעבוד אתם יחד על השגת המטרות בלימודיות בהתבסס על צרכיהם.
2. **רכישת ידע על זהויות**: על היועצת לרכוש ידע רלוונטי לזהויות המרובות של הנועצים, כמו גם לגבי השפה שראוי להשתמש בה כדי שתוכל לתת מענים לשאלות הקשורות בזהויות אלו. כך למשל, על היועצת להיות בקיאה באתגרים עמם מתמודדים נועצים מקהילת הלהטב"ק. עליה להכיר היכרות מעמיקה את התרבות שבה הנועצים חיים 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 וכיצד הם מתבטאים בהקשרים שונים, כפי שהם תופסים אותם. הזהויות וההשתייכות החברתית-תרבותית של הנועצים נלקחות בחשבון ונתפסות כמפתח להבנת מצבם ולהתערבות עמם. בדיקת המשמעות הייחודית של הנועצים לגבי תפקידי החיים והחשיבות שלהם עשויה להתבטא בתפיסות סטריאוטיפיות של זהות שהנועצים עשויים לכפות על עצמם, למשל, "אני אישה", "אני דתי", "אני מודרני". תפיסה שכזו גם עלולה לגרור לקבלת החלטות שאינה ביטוי של תפיסה 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 לצעירים אינו לכפות עליהם, במישרין או בעקיפין, את ערכי התרבות שלהם או ערכי תרבות ספציפיים (צינמון**,** 2008). במחקר שבדק את יעילותן של התערבויות ייעוציות נמצא שמשתתפות המחקר דווחו שהתעודדו מההכרה של יועצים אקדמיים בזהויות המרובות שלהן כמשאב ולא כמגבלה Auguste, 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, **ו**הדרכים בהן ניתן לסייע להם. כן ניתן להציע עצות ישירות ולהפנותם למשאבים מתאימים.
4. **תמיכה:** חשוב שהיועצת תביע תמיכה בנועצים החשים חוסר בטחון ולא רצויים כתגובה ליחס החברתי ההגמוני לזהויותיהם. תמיכה זו עשויה להגביר את תחושת השייכות של הסטודנטים למוסד הלימוד. באמצעות הבעת בטחון ביכולות הנועצים ובכוחותיהם היועצת מייצרת מרחב בטוח בו הנועץ יוכל להיאבק בחוויות של שוליות (Lee, 2018). ראוו ( (Rowe, 2018 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. **ישוג:** על היועצת לשקול הפעלת פרקטיקה של ישוג (reaching out) כלפי נועצים, הזקוקים לסיוע אך לא פונים מיוזמתם. כך למשל, נמצא בסקר, שרק 31% מהצעירים מכירים שירותים של ייעוץ להשכלה אקדמית (רודיך-כהן ולבל לנדה, 2013). מתודת הישוג כוללת מאמץ לקשר אותם להזדמנויות ומשאבים הרלוונטיים לזהויות שלהם, לכוחותיהם ולרווחתם MacKeverican, 2021)). כך למשל, צעירות רבות במצבי שוליות אינן מחצינות את המצוקה בה הן שרויות. במחקר בישראל עם צעירות במצבי סיכון, משתתפות רבות טענו בפני המראיינת כי עצם העובדה שמישהי מתקשרת אליהן ומתעניינת במצבן מעודדת אותן ונותנת להן תחושה שאכפת לה מהן (קומם ואחרים, 2018). מסיבות אלו היועצת משתמשת גם בפרקטיקות של תווך וסנגור עם הנועצים כדי להנגיש עבורם שירותים אחרים בהם יוכלו להסתייע.
6. **שותפות:** היועצת מכירה בידע הייחודי של הנועצים לגבי חייהם והתנסויותיהם, מחשיבה את עצם הקשר עמם ועל כן העבודה נעשית 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), המדגיש את העקרון לפיו תיקון החברה יתאפשר רק על ידי מתן ביטוי לקולם של אנשים  מקבוצות מודרות, שלעיתים קרובות נעדרות הזדמנויות פוליטיות, חברתיות וכלכליות, היות ולהם הידע והניסיון הרלוונטי על מנת לקדם שינוי במצבם.

**סיכום ומסקנות**

בפרק זה הצענו עקרונות מנחים לתהליך היעוץ האקדמי, מיודעי הצטלבות מיקומי שוליים, המדגישים את חשיבות ההתייחסות למבנים ומיקומים 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 ההצטלביות 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 ביעוץ האקדמי, יש מקום להטמיעם וליישמם גם בבתי ספר, במסגרות חינוך לא פורמליות ובמסגרות היעוץ 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* ,2-10 .

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

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*, 19-44.

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

הצעת חוק זכויות הסטודנט, התשס"ו-2006,פ/1505/17.https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawBill.aspx?t=lawsuggestionssearch&lawitemid=143056וייס-גל, ע', לוין, ל' וקרומר-נבו, מ' (2012). המבקר, המבוקר והביקורתי: התבוננות בדו"ח סוציאלי ביקורתי בעבודה סוציאלית. *בטחון סוציאלי, 95*, 89-119. זיו, נ' (2004). אנשים עם מוגבלויות – בין זכויות חברתיות לצרכים קיומיים. בתוך: י' רבין וי' שני
 (עורכים), *זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות בישראל* (עמ' 813-818), רמות.

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, ' (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.

עבודה סוציאלית בגישה פמיניסטית עם צעירות וצעירים במצבי סיכון: מדריך יישומי PRACTICES BEST (2019). 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>

פלד, ע' וקרומר-נבו, מ' (2012). עבודה סוציאלית פמיניסטית. בתוך: מ' חובב, א' לבנטל וי' קטן (עורכים). עבודה סוציאלית בישראל. תל-אביב: עם עובד, קו אדום

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' 19-60).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), .180-215

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 2008-2017: 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), 347-374.

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

רודיך-כהן, א' ולבל לנדה, ש' (2013). *'צעירים חסרי מנוח': דו"ח תחום בנושא ארגונים הפועלים עם ולמען צעירים בוגרים בישראל בגילאי 18-35.* מידות: לעשות טוב, טוב יותר.

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

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). Aging out of Care: Toward Realizing the Possibilities of merging Adulthood. New Directions for Youth Development, 113, 151- 161.

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](https://doi.org/10.1016/S2215-0366%2814%2900080-7)

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>

Ayalon, H., & Mcdossi, O. (2016). First-generation college students in the expanded higher education Israeli system. In S. H. Miaari, N. Khattab & H. Stier (Eds.), *Socioeconomic inequality in Israel: A theoretical and empirical analysis* (pp. 75-96). Palgrave Macmillan,

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.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.

Brint, S., Riddle, R., Tyrk-Bicakci, L., & Levi, S. L. (2005). From the liberal to the practical arts in American colleges and universities: Organizational analysis and curricular change. *The Journal of Higher Education*, *76*(2), 151-180. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11778909>

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)

enkins, 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 (51-72). Bristol University Press. doi:10.2307/j.ctt1t892m0.9

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

 national survey. *NACADA Monograph Series, 10.* Manhattan KS: NationalAcademic 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>

Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of general psychology*, *6*(4), 307-324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>

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.

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 direcyion 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. doi: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: 2021*, *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>