

مؤسسة شالم | The Shalem Fund
 لتطوير خدمات للشخص ذي
 التخلف العقلي في السلطات المحلية
 for Development of Services for People with
 Intellectual Disabilities in the Local Councils
 פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית
 התרבותית ברשויות המקומיות



מדדים של שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע והורים לילדים בדו AIDS עם פיגור שכלית – ההיבט הרוב תחומי (המקצועוי) וההיבט ההורי

**ד"ר איריס מנור-בניימיini
 המחלקה לחינוך ולבוגה סוציאלית**



**מבחן זה נערך בסיווג מענק מחקר מקרן של"ם
 הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התרבותית ברשויות המקומיות
 2008**

תוכן עניינים

עמוד

ii	רשימת לוחות ותרשימים
1	תקציר
2	מבוא
6	סקירה ספרות
13	שיטות המחקר
24	ממצאים, דיון וניתוח
47	סיכום ומסקנות
52	ההשלכות היישומיות של המחקר
58	ביבליוגרפיה
66	Abstract

רשימת לוחות ותרשימים

9	לוח 1 : הערכת צרכים בקהילה הבדואית בנגב
10	לוח 2 : מספר הילדים/בוגרים האוטיסטיים בהשוואה במספר המצופה
16	לוח 3 : פרופיל ביוגרافي של אנשי המוצע על פי מאפייני רקע, השכלה ותפקיד
18	לוח 4 : פרופיל של ההורים משתתפי המחקר וילדים
44	לוח 5 : מדדים של שיתוף פעולה

רשימת תרשימים

48	תרשים 1 : מענה_היקפי-Horizontal
56	תרשים 2 : תרשימים מסכם- שאלות המחקר, מדדי שיתוף פעולה וממדים התנהגותיים עבור אנשי מוצע

תקציר

נושא שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע ובני הורים לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים ובתוכם הילדים עם הפיגור השכללי וקיזומנו, הוא אחד מהאתגרים איתם מתמודדים חוקרים ואנשי מקצוע בתחום החינוך המיוחד במאה ה 21. לחשיבותו של מתחם חינוכי חוקרים ואנשי המקצוע לאתגר זה ולהיענותם לו שתי סיבות: הראשונה, היא בשינוי הפרופיל הסוציאו-דמוגרפי של אוכלוסיות בתיה הספר בעולם. הסיבה השנייה היא קיומו של ביסוס מחקרי מוצק להנחה ששיתוף פעולה עם הורה מועילה לילדים, להורה, لأنשי מקצוע ולמערכת החינוכית. יתרה מזו, המחקר מראה שמעורבות ושיתוף הורים באוכלוסיות שונות תרבותית היא קריטית להישג הילד. למורת יתרונות שיתוף הפעולה מחוקרים מעטים מספקים בסיס אמפירי לשאלת: כיצד יכולים אנשי מקצוע לעבוד בשיתוף פעולה עם הורים לילדים עם פיגור שכליל מרku תרבותי שונה, במיוחד בחברות בהן מתקיים מעבר מחיי נודדות להתישבות קבוע והחותות בשל כך תמורה בעלות משמעות. המחקר הנוכחי הינו המחקר הראשון העוסק בנושא הפיגור השכללי בקרב האוכלוסייה הבדואית בישראל המתמקד בשני צירים של השוואה: האחד, משמעות של הורות ושל שיתוף פעולה עוני אנשי מקצוע מגוון תחומי מומחיות העובדים עם אוכלוסייה זו והשני משמעות של הורות ושל שיתוף פעולה עוני הורי הילד. מטרתו העיקרית של המחקר היא לזהות ולהגדיר ממדים של שיתוף פעולה ולהציג ממדי התנהגות המאפשרים עבודה בשיתוף פעולה. במהלך המחקר התקיימו ארבע קבוצות מיקוד, בהן השתתפו 48 אנשי מקצוע מתחומי מגוונים. נרכזו 60 ראיונות: 30 עם אנשי מקצוע ו-30 עם הורים לילדים עם פיגור שכליל מהήילה הבדואית. מספר קשיים ליוו את ערכית הראיונות: יצירת אמון, קשיי תיעוד ודחיתת הראיונות הן על-ידי אנשי מקצוע והן על-ידי ההורים. בניתוח הנתונים נמצאו 22 תימוט: 12 תימוטות של מומחים ו- 10 תימוטות של ההורים. בנוסף מוצגים מספר סיפורים הצלחה של אנשי המקצועי-המומחים בתחום שיתופי הפעולה עם הורים. תוקף ומהימנות התקבלו באמצעות: תעתקים מיליה במילה של כל חומרה המחקר, בדיקת הקודים של ממצאי המחקר על-ידי חוקרת חיצונית למחקר ועוזר מחקר, תקיפות נוכחת/בו-זמנית – Validity Apparent וטריאנגולציה של מומחים. שלוש נקודות מרכזיות עלות מניתוח הנתונים: א. למשפחות לילדים עם פיגור שכליל בקהילה הבדואית יש צרכים מרובים ומגוונים, צרכים אלו מופיעים בשלושה מרחבים: אנשי מקצוע, הורים והקהילה וכן נדרש להם מענה היקפי. ב. מחקר בנושא שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע להורים לילדים עם פיגור שכליל, חייב להיות Transdisciplinary. מחקר כזה דרש יישום של אתיקה רב מקצועית. ג. קיימים מרכיבים בסיסיים יחד עם מחסומים מקצועיים מובנים לשיתוף פעולה ואלו מוצגים בסיכום.

למחקר זה שתי תרומות מרכזיות. האחת, היא בהדגשת ממדים של שיתוף פעולה שעלו בו, שהידיע לגיביהם הוא קריטי בקביעת אופי, איות ויישום בנושא שיתוף פעולה עם הורים. השנייה היא הצגה של 26 ממדים התנהגות יישומיים עבור אנשי מקצוע. בנוסף מוצגים תכנים שתוכנית התמחות עבור אנשי מקצוע חייבות לכלול.

מבוא

נושא שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע ובין הורים לילדיים עם צרכים חינוכיים מיוחדים ובתוכם הילדיים עם הפיגור השכללי וקידומו, הוא אחד מהאתגרים איתם מתמודדים חוקרים ואנשי מקצוע בתחום החינוך המיוחד במאה ה 21 (Onikama et al, 2005). לחסיבותו שמייחסים חוקרים ואנשי המקצוע אתגר זה ולהענות לו שתי סיבות: הראונה, היא בשינוי הפרופיל הסוציאו-דמוגרפי של אוכלוסיות בת הספר בעולם. מגמות דמוגרפיות עכשוויות מأتגורות את החוקרים לייצר ידע המבוסס על צרכים הולכים וגזרים של תלמידים מקבוצות מייעוט תרבותיות והעונה על צרכים אלה (Arzubiaga et al, 2005). הסיבה השנייה היא קיומו של ביסוס מחקרי מוצק להנחה ששיתוף פעולה עם הורה מועילה לילדים, להורה, לאנשי מקצוע ולמערכת החינוכית (Kochhar-Bryant, 2002). יתרה מזו, המחקר מראה שמערכות ושיטות ההורם באוכלוסיות שונות תרבותית היא קריטית להישג הילד (Onikama et al, 2005). למروת יתרונות שיתוף הפעולה עבור הילד וההורה, מחקרים מציבים על כךISM שמשפחות שונות תרבותית, לעיתים קרובות, פסיביות יותר בתכנון תוכניות חינוכיות ברמה הבית ספרית (Geenen, Power, & Lopez-Vasquez, 2001). קייםפה מחסום המחייב מודעות ורגשות לתרבות באמצעות אמצעי להבטחת Lopez & Scribner , 1999: Matuszny, 2004). פארק וטירנובל (Park & Turnbull, 2001) טוענות שבמהלך השנים האחרונות נותרה הספרות המחקרית מענה הולך וגדל לנושא של חברות תרבותית בתחום החינוך המיוחד. רוב הספרות מתבססת על מחקר של משפחות אפריקאיות-אמריקאיות ומשפחות הספניות ומיועטה חוקרת גם את האינדיאנים האסיאניים, ואת האמריקאים הילידיים (Harry, 1992). למروת המענה ההולך וגדל לנושא של חברות תרבותית בתחום החינוך המיוחד, מעתים הם החוקרים המספקים בסיס אמפירי לשאלת: כיצד יכולים אנשי מקצוע לעובוד בשיתוף פעולה עם הורים לילדיים עם פיגור שכלית מركע תרבותי שונה, במיוחד בחברות בהן מתקיים מעבר מחיי נזודות להתיישבות קבוע והחומר בשל כך תמורה בעלות ממשמעות (Hanline & Daley, 1992). שאלה זו חשובה במיוחד על רקע טענתם של פארק וטירנובל (Park & Turnbull, 2001) שקיימת שונות במיעוד בין ובדתוק התרבותות האלו. דברים אלו נכונים גם בהתייחס לחברת הבודואית. החברה הבודואית היא מיעוט אתני, דתית, לשוני, לאומי וגיאוגרפי, הנמצאת במהלך 50 השנים האחרונות בתהליך של מעבר המאפיין בשינויים חדים ובשינויים בעלות ממשמעות (בן-דוד, 1993, 1995 : טל, 1993 : מסט וALKRINAOI 1994 : פנסטר 1995). חברת זו הפחלה לחברת נזודית מסורתית לחברת מתועירת (abbo-Saad, 1999 : ابو-ربיעה, 2000 : מאיר וברנע, 1986 : פסטה-שוברט, 2000). המעבר מחיי נזודות להתיישבות קבוע אינו מלמד רק על שינוי בצורת המגורים, אלא גם על תמורה בתחום חיים אחרים (בן-דוד, 1993). החוקרים העוסקים בתהליכי השינוי של החברה הבודואית בנגב מתמקדים בהסתגלות הקולקטיב לשינויים בתחוםים שונים מאז קום המדינה ואילך. כך למשל החוקרים בחוגים היבטים גאוגרפיים, אתניים, מגדריים, היסטוריים ובין-דוריים (בן-דוד, 1993, 1995). החוקרים אחרים עוסקים בתחוםי החינוך השונים (abbo-ענאג' ובן-דוד, 1988 : ابو-ربיעה, 2000, Abu-Saad, 1991, 1995, 1997:). אולם מן הספרות עולה, כי החוקר אינו דן בילדים עם צרכים מיוחדים בחברה זו ובכללם ילדים עם פיגור שכלית – מוקד דוח

מחקר זה. בסקירה מוצגים נתונים המציגים תמנונת מצב של אוכלוסייה זו. קיימת הערכה כי בין 6000-8000 ילדים בדואים עם צרכים חינוכיים מיוחדים מורכבים קיימים במרחב הבדואי (שנתון סטטיסטי לבדואים נגב, 2004), מתוכם 927 ילדים בלבד לומדים בבתי-ספר מיוחדים ומשולבים (משרד החינוך, 1999) ו 494 ילדים מוכרים לשירותי הרווחה. מידע זה מתייחס לילדים ביישובי קבע, אבל קיימים חוסר מידע בנוגע במספר הילדים בעלי צרכים מיוחדים בפזורה. בסקירה מוצגת הערכה של שיעור הילדים עם מוגבלות קשות.

בנוסף לחומר המידע המדוק אודות מספר הילדים עם צרכים מיוחדים, לאוכלוסייה זו מספר מאפיינים המשפיעים ישירות על חייהם של ילדים עם הפיגור השכללי ואלו הם: שיעור הילדים הסובלים מליקויות מורכבות וקשות, כמו פיגור שכלית ותסמונות גנטיות גבוהה מאוד באוכלוסייה הבדואית, המצביעו-אקוונומי של משפחות בדואות רבות הוא נזקן, היישובים הבדואים בכלל והכפרים הלא מוכרים בפרט מאופיינם בעיות נגיפות, הנשים בחברה הבדואית סובלות ממוגבלות נוספת, על האם בעיקר מوطלת האחריות לגידול הילדים, ההורים מגלים מעורבות פעילה מעטה, לא קיימת מסורת של משחק ותיווך ותנאי הסביבה קשים.

כפי שאפשר ללמוד מהמאפיינים המיוחדים של הקהילה הבדואית, עבודה בשיתוף פעולה עם הורים לילדים עם פיגור שכללי בקהילה הוא נושא מורכב המצריך תהליך עמוק. תהליך הבירור עמוק חשוב כדי להתחל בבירור מהקרי ובבקשה לנקודת המבט של אנשי המקצוע בדואים העובדים עם ילדים עם פיגור שכללי ושל הורי הילדים, וללמוד איך הם תופסים ומגדירים הורות וכיצד לתפיסתם אפשר וחשוב לעבוד בשיתוף פעולה. בסקירה התיאורטית בולטות העובדה, שחסירה חקירה החושפת כיצד מתקיים שיתוף פעולה, כולל חסרה הבנה מחקרית של מרכיבי השותפות בין מומחים והורים בכלל ובאוכלוסייה שונת תרבויות, כמו האוכלוסייה הבדואית בפרט. במחקר זה נעשו ניסיון להבין כיצד תופסים ומגדירים אנשי מקצוע והורים בדואים הורות לידם עם פיגור שכללי ולחווין את ממד שיתוף הפעולה בין אנשי מקצוע להורים ולנסות להציג המלצות ועקרונות שיהוו בסיס לשיתוף פעולה כפי שהוא אמרה להתנהל בפרקтика, ביום יום, לעובדות אנשי מקצוע והורים.

המחקר הנוכחי מבוסס על חקר מקרה פנומנולוגי. באמצעות הפנומנולוגיה מחקר זה מבקש לשקף ולהשוו איך האדם רואה, מגדיר, מבין ופרש את עולמו המקצועי וההור. בפרק שיטה מוצגות מטרות ושאלות המחקר בפרט. בהתבסס על מטרות המחקר וקבוצת המיקוד הוחלט על שאלות המחקר. למומחים/אנשי מקצוע הוצעו 5 שאלות ולהורים שבע שאלות.

אוכלוסיית המחקר כללה 60 משתתפים, מחציתם מומחים העובדים עם ילדים עם פיגור שכללי בקהילה הבדואית ומהцитם הורים לילדים בדואים עם פיגור שכללי. מההיבט המקצועי אוכלוסיית המחקר מגוונת. נבחרו אנשי מקצוע מגוון תחומי מומחיות (דיסציפלינות) הכוללים: אנשי חינוך, אנשי מקצוע מתחום הרווחה ואנשי מקצוע מהתחום הפרा- רפואי בפרק מוגר פרופיל ביוגרافي של המרואינים משתתפי המחקר. מההיבט ההורי רואינו 30 אבות לילדים עם פיגור שכללי, מחציתם גרים ביישובי קבוע ומחציתם גרים בפזורה הבדואית, למחציתם ילדים עם פיגור קל ולמחצית השנייה ילדים עם פיגור שכללי ביוני/עמוק. בנוסף מוגר רקע אודות: שירותי

התמייקה שההורים מקבלים, מה ההורים מעוניינים לקבל ומายלו שירות תמייקה הם חשים שהם מרוויחים.

מהלך המחקר כלל את השלבים הבאים: פילוט באמצעות המתודה של קבוצת מיקוד. התקיימו ארבע קבוצות מיקוד, בהן השתתפו 48 אנשי מקצוע מתחומי מומחיות מגוונים. בשלב השני התקיימו 60 ראיונות אישיים. המומחחים נבחרו להגעה לשלב הראיונות מתוך קבוצת המיקוד. בתום 30 הראיונות עם אנשי המקצוע התקיימו ראיונות אישייםחצי מובנים עם 30 הורים. מספר קשישים ליוו את ערכית הראיונות: יצירת אמון, קשיים בתיעוד הראיונות וڌחיתת הראיונות על-ידי אנשי המקצוע וההורם. תהליך ניתוח הנתונים כלל את השלבים הבאים: שלב הקידוד הפתוח בו נעשתה קריאה מוקפדת של כל חומר הנתונים שנאסר. נעשה יישום של שיטת שטרואוס וקור宾 (Strauss & Corbin 1990). בסוף שלב זה זוהו 79 ייחדות. שלב הניתוח השני היה שלב המיפוי, שמייך את הניתוח על 22 תיממות לפי החלוקה הבאה: 12 תיממות של מומחים ו - 10 תיממות של ההורם. בנוסף מוצגים מספר סיפורי הצלחה של אנשי המקצוע-המומחים. בשלב הניתוח השלישי נעשה ניתוח של כל האמירות המתיחסות לכל אחת מהתיממות.

תוקף ומהימנות התקבלו באמצעות: א. תעוקים מיליה במילה של כל חומרה המחקר, בבדיקה הkowskiים של ממצאי המחקר על-ידי חוקרת חיצונית למחקר ועוזר מחקר, תקיפות נוכחת/בו-זמנית – Validity Apparent וטריאנגולציה של מומחים. בפרק הממצאים והדיאון מוצגים ומנותחים ממצאי המחקר. ראשית מוצגות התיממות של אנשי המקצוע ומיד לאחריהן התיממות של ההורם. סך הכל נמצאו 22 תיממות מהוות ממדים של שיתוף פעולה. התיממות שנמצאו אצל אנשי המקצוע: קושי בגידול ילד עם פיגור שכל בחברה הבדואית, הכחשה של נוכחות הילד, משאבי הורות, מטרות שיתוף הפעולה, עשייה הממקדת בהורה למטרת חיזוק שיתוף הפעולה, מיוםניות של הכרת ההורה, מיוםניות של הכלת ההורה, מיוםניות של תקשורת, שימוש בדת לטובת הילד וצריכו, היכרות עם התלמיד, שיתוף הכוחות הרבה בבית הספר ומודלינג של שיתוף פעולה. אצל ההורם נמצאו התיממות הבאות: תפקיד ההורה, רגשות ותחושים שמעלה גידול ילד עם פיגור שיכלי, אמונה באלהים כדרך התמודדות, הורים פעילים והורם שאינם פעילים, רצף של שיתוף פעולה, מקום שיתוף הפעולה, דוגמאות לשיתוף פעולה מוצלח, להיות אדם, מגוון מיוםניות והקשבה. השוואה בין הממדים וההגדירות שהציגו אנשי המקצוע וההורם בראיונות מראה שונות גדולה, אין אפילו תימה אחת משותפת. ממצא זה מחזק את הטענה שהבית הוא מערכת ראשונית, אמוציאנלית וסובייקטיבית ואילו בית הספר ובכללים אנשי המקצוע הוא מערכת פונקציונלית ואובייקטיבית. השוני בין שתי המערכות הוא מהותי והוא מkapל בתוכו קונפליקט מובנה (מנור-בנייני, 2004). למרות הנאמר קיימות מסוימות נקודות משותפות שנמצאו בתיממות עצמן. בסיכום מוצגות העקריות שבהן. בפרק הסיכום והמסקנות מוצגות שלוש נקודות מרכזיות העולות מניתוח הנתונים והדיאון: א. ניתוח מדרגה שנייה של מדדי שיתוף הפעולה מצביע על כך שלמשפחות לילדים עם פיגור שכל בקהילה הבדואית יש צרכים מורובים ומגוונים, צרכים אלו מופיעים בשלושה מרחבים: אנשי מקצוע, הורים והקהילה. שלושה מרחבים אלו יחד מהווים חלק משלם עשוי לעבוד לכיוון של הצלחה אקדמית/תפקודית/התפתחותית או להפוך, לעכבר/להכשיל התקדמותם של ילדים עם פיגור שכל. מכאן, שאם ווציםקדם את הילד הבדואי עם הפיגור השכלי נדרשים עבודה ומחקר בו זמינים של שלושת המרחבים האלה. הממצאים

מצביים על כך שנדרש מענה והקפי. ב. בהיבט המחברי - ממצאי המחקר הראשונים המוצגים בדו"ח זה מחזקים את דבריהם של סקוט והופמייר (Scott and Hofmeyer, 2007) לגבי הצורך במחקר שמספר מידע מורכב, הлокח בחשבון את שלושת המרחבים שהוצעו תוך התמקדות בהקשר. ההקשר במחקר זה הוא ההקשר הכלכלי והתרבותי. מחקר בנושא שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע והורים לילדיים עם פיגור שכליל כמו זה המוצע בדוח זה, חייב להיות Transdisciplinary. המשמעות הרוב תחומיות היא ח齊ית גבולות מחקרים דיסציפלינריים. באופן מעשי, חוקרים ממגוון תחומי מומחיות עובדים יחד כבר משלב התכנון ומאוחר יותר בשלב היישום. שאלות מחקר החוץ תחומי מומחיותעשויות להוביל לרמה חדשה של סינטזה המוצגת בדו"ח אחד משותף שהחוקרים כתובים יחד, ככלומר הם יוצרים סינטזה של ידע. מחקר Transdisciplinary הוא מחקר מורכב. יישום סוג זהה של מחקר דורש אתיקה רב מקצועית. ג. הממצאים מצבעים על כך ששיתוף פעולה בין אנשי מקצוע והורים הוא תהליך מורכב וдинמי. קיימים מרכיבים בסיסיים יחד עם מחסומים מקצועיים מובנים לשיתוף פעולה, העיקריים שבהם הם: בבסיס הקשר בין איש המקצוע להורה עומד כבוד, קיימן פער בין ההגדרות להורות, לשיתוף פעולה ולמיומנויות הבין-אישיות המוחדרות לבין דפוסי העבודה בהן נוקטים אנשי המקצוע בפועל. כפי שעולה ממצאי המחקר אנשי המקצוע לא עברו הכנה מתאימה לעובדה יعلاה עם משפחות (p 4 Kochhar-Bryant, 2002.) וחוסר הכנה זה מהווה מחסום מהותי לשיתוף פעולה. חשוב להזכיר את אנשי המקצוע לנושא זה. פרק זה מוצגות גם שתי מגבלות המחקר: האחת היא שהנתונים אינם כוללים נקודת מבט של אנשי מפתח נוספים لكن המשתתפים אינם משלקרים באופן מלא את האוכלוסייה הבודאית כולה. שנייה, קיימת מגבלה של הכללה הטבועה במחקר איקוטני. מוצגות מספר שאלות אפשריות למחקר עתידי: מהן הפרטקטיביות של אנשים נוספים איקוטני. מוצגות שאלות שוני מהותי בנקודת המבט ובציפיות לשיתוף פעולה, אילו מרכיבים חברתיים, והאם קיימים ביניהם שינוי מהותי בנקודת המבט והציפיות לשיתוף פעולה, אילו מרכיבים חברתיים, כלכליים, פוליטיים וקדמיים משפיעים על הציפיות והתפישות של אנשי המקצוע והורים לשיתוף פעולה, מהי השפעת הערכיהם התרבותיים על ההורים והילד? בסוף הדוח מוצגות המלצות יישומיות.

למחקר זה שתי תרומות מרכזיות: האחת היא בהדגשת מדדים והיבטים של שיתוף פעולה שעלו בו. ידע זה הוא קריטי בקביעת אופי, איכות ויישום בנושא שיתוף פעולה עם הורים (Blue et al, 2004; Banning et al, 2004; Musgrave 7 Anniss, 1996) במיוחד כאשר דנים באוכלוסיות של הורים בעלי שונות תרבותית ושבטית. התרומה השניה היא בניסיון להציג מדדי התנאות העולמים מהמחקר עבור אנשי מקצוע. מוצגים 26 מדדי התנאות עבור אנשי מקצוע. בנוסף מוצגים תכנים שתוכנית התמחות עבור אנשי מקצוע חייבות לכלול.

סקירת ספרות

נושא שיתוף פעולה וקידומו בין אנשי מקצוע ובין הורים לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים ובתוכם הילדים עם היגור השכללי, הוא אחד מהאגרים אותם מתמודדים חוקרים ואנשי מקצוע בתחום החינוך במאה ה 21 , (Onikama et al, 2005). לחשיבותו שמייחסים חוקרים ואנשי המקצוע לאתגר זה ולהענות לו שתי סיבות מרכזיות: הראונה, מקורה בשינוי הפרופיל הסוציאו-דמוגרפי של אוכלוסיות בת הספר בעולם. מגמות דמוגרפיות עכשוויות מתגירות את החוקרים לייצר ידע המבוסס על צרכים הולכים וגדלים של תלמידים מקבוצות מייעוט תרבותיות והעונה על צרכים אלה (Arzubiaga et al, 2005) . הסיבה השנייה היא קיומו של ביסוס מחקרי מוצק להנחה שישתוֹף פעולה עם הורה מועילה ליד (הרגיל והילד עם הצרכים המיוחדים), להורה, لأنשי מקצוע ולמערכת החינוכית (Kochhar-Bryant, 2002). יתרה מזו המחקר מראה שמערכות ושיטות ההורם והמשפחה באוכלוסיות שונות תרבות היא קריטית להישג הילד (Onikama et al, 2005) . בנוסף לשיפור בהשגים האקדמיים, עבודה כזו מובילת להתרפות נכונה ומהירה יותר של הילד משום שקיימות הסתכלות מרובת פנים של הורים ואנשי המקצוע על הצרכים המגוונים שלו (Blue-Banning et al , 2004: Turnbull et al , 2004: Turnbull et al , 2004). קיימת גם הוכחה שישתוֹף הורים תורם למוטיבציה של הילד, לאורץ הזמן בו הוא שווה בבית הספר וליכולתו לפתח עצמאות (Matuszny, Banda and Coleman, 2007, p. 25).

עבור הורים, המחקרים מצבאים על כך שישתוֹף הפעולה שלהם עם אנשי מקצוע משפר את תפיסתם את בית הספר, את נכונותם לשפר את התנסותם האישית בעבודה עם אנשי מקצוע, את תפיסתם את עילות המימוןיות שלהם כהורם ואת נכונותם להתנסות בשיתוף פעולה (Matuszny, Banda and Coleman, 2007,p. 25) (Blue-Banning et al , 2004: Turnbull et al , 2004: Turnbull et al , 2004).

למרות יתרונות שישתוֹף הפעולה עבור הילד והורה מחקרים מצבאים על כך שמשפחות שונות תרבותית לעתים קרובות פסיביות יותר בתכנון תוכניות חינוכיות ברמה הבית ספרית (Geenen, 2001) (Harry, Kalyanpur & Day, 1999) . הר ועמיתיו (Power, & Lopez-Vasquez, 2001) טוענים שאפלו הורים בעלי מוטיבציה, ידע ומימוןיות להתמודד עם ההקשר החינוכי אינם עושים זאת משום שאנשי המקצוע אינם מאפשרים להם לעשות את תפקידם כהורם. בשל סיבות אלו אחת מאבני היסוד של מודל העבודה הממוקד משפחה בחינוך המיוחד, הוא כבוד לשוניות אתנית ותרבותית (NEC*TAS. 1991). שוניות תרבותית אינה מוגבלת רק לאתניות ולמוצא, היא מזוהה גם עם שונות של גיל, מין, שפה, סגנון תקשורת, אמונות דתיות, סטטוס סוציאו-כלכלי והעדפות של בן מין אחד (בן/בת) בקרב תרבויות מסוימות (Gollnick&Chinn, 2002). ככלומר, קיים פה מחסום המחייב מודעות ורגשות לתרבות כאמצעי להבטיח יחס שיתוף פעולה עם הורים מרקע תרבותי שונה (Lopez & Scribner , 1999: Matuszny, 2004).

במהלך השנים האחרונות טענים טורנובל ופרק (Park & Turnbull,2001), נותרת הספרות המחקרית מענה הולך וגדל לנושא של שונות תרבותית בתחום החינוך המיוחד. רוב הספרות מותבססת על מחקר של משפחות אפריקאיות-אמריקאיות ומשפחות הספרינות. קיימת ספרות

מעטה הוכיחה גם את האינדיאנים האסיאניים, והאמריקאים הילידיים (Harry, 1992), אך מעט מחקרים מספקים בסיס אמפירי, לשאלת: כיצד יכולם אנשי מקצוע לעבוד בשיתוף פעולה עם הורים לילדיים עם פיגור שכל מركע תרבותי שונה, במיוחד בחברות בהן מתקיים מעבר מחייב נזודות להתיישבות קבועה והחוות בשל כך תמורה בעלות משמעות (Hanline & Daley, 1992).

שאלה זו חשובה במיוחד על רקע טענתם של פארק וטנבלו (Park & Turnbull, 2001) שיש שונות אידיאו-_socרכטית בין ובתוך התרבותות האלו. דברים אלו נוכנים גם בהתייחס לחברת הבדיקה. החברה הבודואית היא חברה בעלת מורכבות תרבותית. המונח תרבות מתייחס לערכים בסיסיים ולאמונות שמעצבים את הסטנדרטים של תפיסה, פירוש והתנהגות של בני אדם במשפחותם, בבית-הספר ובקהילה.

החברה הבודואית היא מיוצת אתני, דתי, לשוני, לאומי וגיאוגרפי אשר חבריה פועלים בו-זמןית בכמה מעגלי המשפיעים עליהם ומוספעים מהם. טנבלו ועמיתיה מצינוים שבמשפחה הגרעינית המסורתית, יש ארבע תת-מערכות: מערכת נישואין (אינטראקטיבית בין בעל ואישה), מערכת הורות (קשר בין הורים ולילדים), קשר בין אחאים ונתת מערכת מורה בת (Turnbull et al., p.30, 2004). אותן תת-מערכות מתאפיינות גם במשפחות הבודואיות, אלא שיש להן חשיבות שונה. כאמור, המקום שניתן לכל תת- מערכת שונה, כך למשל תת- המערכת המורחבת היא בעלת המשמעות הרבה ביותר בקהילה זו. מתן חשיבות שונה לתת- המערכות אינה ייחודית לחברת הבודואית להיות שקבוצות אתניות שונות מדגימות ערכים שונים, כך למשל קבוצות מסוימות מדגימות קולקטיביות, שונותות ערך רב יותר לקבוצה מאשר היחיד (Kalyanpur & Harry, 1999). בתרבויות האפריקאית-אמריקאית למשל, נראה שהאורינטציה הקבוצתית מוערכת יותר מהפרטית (Logan, 2001: Willis, 2004). בדומה, בתרבויות האסיאתיות, מצופה מיחידים שהמשפחה תהיה מוקד חייהם. היחיד בתרבויות זו מצופה לנאמנות והתחייבות המשפחה ולשיתופי פעולה עימה (Chan & Lee, 2004, p. 252).

אנשי המזורה התיכון על-פי שריףزادן מאמינים: "

"שילדים הם כמו קנה סוכר בידייהם של ההורים הזקנים" (Sharifzadeh, 2004, p.391). אמונה זאת מבטא את המחויבות של הקולקטיב לחבריו המשפחה ואחד כלפי השני. בנוסף, תרבותיות נוטות להגיד את הרכב המשפחה ואת תדריות הקשר בין המשפחה הגרעינית למפלחה המורחבת (Lynch & Hanson, 2004: McGoldrick et al., 1996). אתיicit לשתי דוגמאות: במרבית המשפחות האינדיאניות-אמריקאיות, המונח של משפחה מוגדר באופן רחב, כך שהוא כולל את חברי המשפחה המורחבת וקרובי משפחה פיקטיביים בנוסף למשפחה הקרובה (Malach et al., 1989). דוגמה נוספת היא החברה הבודואית שבה חברי משפחה מחוץ לשבט עשויים להיות כלולים במשפחה. במקרה רבים חברי משפחה חיצוניים ולא ההורים הביוולוגיים עשויים להיות אחראים לטיפול בילד. לעיתים סבתא או חbro משפחה אחר אחראי על הלמידה של הילד.

מאפיין נוסף של החברה הבודואית הוא להיות המשפחה המסורתית המורחבת היחידה הבסיסית ביותר. זו שמנתה מרכיב פסיפס החברה, ב Gegוד למעמדו של היחיד ככוח בחברות המערביות. מעגל השפעה נוסף מהויה החמולה, שלא תפקיד מרכזי בכך במישור הפיקוח על כך שאלה הנמנית עם מה ינהגו בהתאם למערכות החוקים, הנוրמות והערכים של החברה זו, ולא פחות חשוב, בכל

האמור במערכת היחסים בתוך החברה זו בכלל ובתוך כל יישוב ויישוב בפרט. בנוסף לمعالגיה ההשפעה שצינו, החברה הבודואית נמצאת במהלך 50 השנים האחרונות בתהליכי של מעבר המאפיין בשינויים חדים (ולא אטטייחס כאן להבדלים בין השבטים, המעודות, בעלי האדמות או מוסרי האדמות), ובתמורה עללות משמעות (בן-דוד, 1993 : טל, 1993 : מסס ואלקראנאווי פנסטר 1995 : פנסטר 1994) : החברה הבודואית הפכה מחברה נודית מסורתית לחברת מתעירת (אבו-سعד, 1999 : ابو-רבעה, 2000 : מאיר וברנע, 1986 : פטה-שוברט, 2000). המעבר מהיי נודיות להתיישבות קבוע איינו מלמד רק על שינויים בצורם המגוררים, אלא גם על תמורה בתחום חיים אחרים (בן-דוד, 1993). מחקרים העוסקים בתהליכי השינוי של החברה הבודואית בגין מתחמים בהסתגלות הקולקטיב לשינויים בתחוםים שונים מאז קום המדינה ואילך. כך למשל מחקרים הבוחנים היבטים גאוגרפיים, אתניים, מגדריים, היסטוריים ובין דורות (בן-דוד, 1993, 1995 : אדלר, 1995 : אנקר, 1995). מחקרים אחרים עוסקים בתחום החינוך השונים (אבו-ענאג ובן-דוד, 1988 : ابو-רבעה, 2000 , Abu-Saad, 1991, 1995, 1997:). אולם מן הספרות עולה, כי המחקר אינו דן בילדים עם צרכים מיוחדים בחברה זו. היה ומועד דוח מחקר זה הוא ילדים עם פיגור שכל (המהווים קבוצה בתוקן אוכלוסיית הילדים עם הצרכים המיוחדים) בקהילה הבודואית. אנסה להציג נתונים המציצרים תמונה מצב של אוכלוסייה זו. קיימות הערכה כי בין 6000-8000 ילדים בזואים עם צרכים חינוכיים מיוחדים מורכבים קיימים במגזר הבודאי (שנתון סטטיסטי לבדואים בגין, 2004), מתוך 927 ילדים בלבד לומדים בבתי-ספר מיוחדים ומשולבים בהם (משרד החינוך, 1999). מידע זה מתייחס לילדים ביישובי קבוע, אבל קיימים מידע בנוגע למספר הילדיים בעלי צרכים מיוחדים בפזורה : צירוף של שלושה מקורות מידע שונים מציג נתונים שאין הלימה ביניהם לגבי מספר הבודואים בגין נפת באר-שבע בשנת 2002 : לפי נתוני הלמ"ס ומשרד הפנים, הקהילה הבודאית-ישראלית בגין מונה כ- 138,000 נפש, לפי נתוני הלמ"ס והמועצה האזורית לכפרים הלא מוכרים הם מונים כ- 159,000 נפש (שנתון סטטיסטי לבדואים בגין, 2004). מחצית מהם חיים בשבועה יישובים (ערים קטנות) שהוקמו על-ידי הממשלה הישראלית. ביישובים אלו האוכלוסייה עיראה מאוד : 54% מהם הם מתחת לגיל 14 ו- 1.3% הם מעל 65 (Gardos and Abu-Saad, 1999), שאר חברי הקהילה חיים ברכוזים שבטיים מהווים יישובים קטנים, שאינם מוכרים על-ידי הממשלה ונקראים "פזורה", שימושה Gardos and Abu-scattered (Saad, 1999). יישובים אלו מתקיימים ללא תשתיות בסיסיות וזוכים למעט מאוד שירותים מהמדינה, ביניהם כמה בתים מקומיים מבנים ארעיים ונתונים תחת חסות רשות החינוך בזואים. חשוב לציין שאין אף בית ספר לחינוך מיוחד במסגרת היישובים הלא מוכרים. חוסר במידע מעודכן ומדויק בנוגע למספר הבודואים החיים ב"פזורה" אינו מאפשר להציג תמונה עדכנית על מספר הילדיים הבודואים עם צרכים מיוחדים. בנוסף, קיים פער גדול מאוד בין רשימת הילדיים הבודואים עם צרכים מיוחדים (כולל פיגור) המוכרים לשירותי הרווחה, למשרד הילדיים ולמוסד לביטוח לאומי לבינן מספרם האמיתי בגין. אף משרד אין מידע מדויק על מספר הילדיים עם צרכים מיוחדים. כך, לדוגמה, אם נסתמך על נתוני סקר ארכי שנעשה בשנת 2000 על-ידי מכון ברוקדייל בשיטתו המוסד לביטוח לאומי – "ילדים עם צרכים מיוחדים – הערכת צרכים וכיסויים על ידי השירותים" (נאון ועמיתו, 2000) – הוכח, כי במגזר הערבי (לא הבודאי) עומד שיעור הילדיים עם מוגבלות קשות על 4.2% לפי ההתפלגות הבאה :

פיגור – 0.8%
 ליקויים חמשים (חרישות ועיוורון) – 1.4%
 נכות פיזית קשה (שיתוק מוחנן, ספינה ביפדה, מחלות שלד ושריר) – 2%
 ניסיון לתרגם נתונים אלו לאוכלוסייה הבדואית מוצג בלוח 1 להלן :

لوح 1 : הערכת צרכים בקהילה הבדואית בנגב

אקסטרפולציה על בסיס נתוני סקר ארצי, מכון ברוקדייל והמוסד לביטוח לאומי						יישוב
סך הכל	ילדים עם נכות פיזית (2%)	ילדים עם ליקויים חמשים (1.4%)	ילדים עם פיגור (0.8%)	מספר ילדים עד גיל 18	מספר תושבים	
959	457	320	183	22,837	35,800	רהט
315	150	105	60	7,500	11,900	תל שבע
273	130	91	52	6,500	11,000	ערערה
202	96	67	38	4,800	8,500	כסיפה
204	97	68	39	4,868	8,200	חוורה
139	66	46	26	3,300	6,600	לקיה
134	64	45	26	3,200	5,500	שגב שלום
1,764	840	588	336	42,000	70,000	יישובים לא מוכרים
3,990	1,900	1,330	760	95,005	157,500	סך הכל

הערה : חשוב להזכיר, כי הנתונים מבוססים על סטטיסטיקה שנעשתה על האוכלוסייה הערבית בצפון הארץ. כמו כן, הנתונים אינם כוללים ילדים למידה, וחסירה התיחסות לבעיות התפתחותיות תקשורתית, כמו גם חוסר באבחנה מבדلات של תות-אוכלוסיות נוספות המאפיינות את החינוך המיעוד בעולם.

קיים פער בין הנתונים המוצגים לעליה, המותבססים על הערכה, לבין תמונה המצב האמיטית הקיימת במציאות. אציג רק דוגמה אחת, הממחישה עד כמה בעיתיתת תמונה זו. הנתונים שיוצגו ממקורם בפגש של שירות הרווחה עם נציגי הורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים בתאריך 15.06.2005. מר יורם אזולאי, סגן מנהל מחוז הדרום במשרד הרווחה ואחרראי לפיקוח ולטיפול בילדים ובבני נוער עם אוטיזם, הציג נתונים בתחוםו :

לוח 2 : מספר הילדיים/בוגרים האוטיסטיים בהשוואה למספר המצופה

צריך להיות – מצופה (בהתייחס למספר אוכלוסייה)	מספר הילדיים/בוגרים אוטיסטיים בישוב	יישוב
6	7	מייטר (יהודי)
5	4	להבים (יהודי)
5	1	שגב שלום (בדואי)
8	1	לקיה (בדואי)
35	3	רheet (בדואי)
-	-	חסרים נתוניים לגבי כסיפה, חוורה והיישובים הלא מוכרים

הلوح מציג היטב את הבעייתיות באיתור הילדיים עם צרכים מיוחדים ואת המספר הנמוך של הילדיים עם אוטיזם המקוריים מענה הולם לצורכייהם בקהילה הבדואית. הדברים נכוונים גם לגבי האוכלוסייה הסובלת מפיגור שכלי. בנוסף לחוסר המידע המדויק אודות מספר הילדיים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, לאוכלוסייה זו מספר מאפיינים המשפיעים ישירות על חייו הילדיים עם הפיגור השכלי ואלו הם (Manor-Binyamini, 2007 :

א. שיעור הילדיים הסובלים מלקויות מורכבות וקשות, כמו פיגור שכלי ותסמונות גנטיות גבוה מאוד באוכלוסייה הבדואית. נתון זה ניתן להסביר באמצעות מספר גורמים אפשריים, כמו לידות בגיל מבוגר, שכיחות גבוהה של פגיעות מוחיאות כתוצאה בעקב פגות, מחלות תורשתיות הגורמות למוגבלות פיזית ומנטלית, מומים מולדים של מערכת הגוף ומערכת העצבים המרכזית. שיעור הילדיים הסובלים מלקויות מורכבות מקורו נראה בעריכים תרבותיים המשפיעים על החיים, הנישואים והילדים. כך למשל חוקרם מצינינס כי בין משפחות החיים בזירת התיכון (כולל ערבים, ארנדים, לבנונים ואמריקאים), המסורת מחייבת שהורים יבחרו את השותף לנישואין לילדים. קיימת גם מסורת להתחנן בתוך אותה משפחה (דודים) כדי להבטיח קשר כלכלי וקשר דם ולאפשר לגבר לקחת עד ארבע נשים (Abudabbeh, 1996; Dagirmanjian, 1996; Jalali, 1996: Simon, 1996).

ב. המצב הסוציאו-כלכלי הנמוך של משפחות בדו-איות רבות: היישובים הבדואיים מאופיינים על-ידי הכנסה משפחתייה נמוכה מן הממוצע, שיעורי אבטלה גבוהים ופעילות מסחרית או תעשייתית נמוכה (ליטויק, 2002 עמוד 2). בהיעדר מקורות פרנסה ועקב מצוקה כלכלית קשה מותקיות משפחות רבות, שכן על-פי רוב מרובות ילדים, מכבת הילדיים, ובמקרה שיש במשפחה יلد מוגבל גם מכבת נכות. בתנאים אלה הצרכים הקיומיים של המשפחה נמצאים בעדיפות ראשונה ואילו הצרכים של הילד עם הפיגור הופכים משנהים. בהקשר זה חשוב לציין את דבריהם של פוזירוה ויאמאקי, הטוענות: "שאחו העוני גבוה יותר בקרבת משפחות שיש להם ילד עם לקות" (Fujiiura & Yamaki, 2000). היota ובkahila הבדואית שיעור הילדיים עם לקויות גבוה, העוני בהתייחס לאמירה זו אמרה להיות אף גדול יותר. חיזוק לדברים אלו נמצא בנתונים של

מחלקת החינוך של ארצות הברית (U.S. Department of Education, 2002). בהתייחס לנתונים ההסתברות שלילד קיבל שירות חינוך מיוחד גדול פי 1.5 כאשר הילד חי בעוני לעומת ילד שאינו חי בעוני. עוני, חשוב לציין, לרוב אינו מופיע בבודד, הוא מקשור עם מספר מאפיינים דמוגרפיים אחרים המיחדים לחינוך של ההורים ולמבנה המשפחה (משפחה חד-הורית או שני הורים), כך למשל נמצא שרמת האינטלקטואלית של ילד חי בעוני נמוכה יותר בממוצע ב 5 - 13 נקודות מאינטלקטואלית של ילד מרקע סוציאו-כלכלי ממוצע (Kaiser & Delaney, 1996; Korenman, Miller & Sjaasted, 1995). בנוסף נמצא שלילדים מרקע סוציאו-כלכלי נמוך יש לרוב אוצר מילימס נמוך, שהוא המבנה החשוב ביותר להצלחה בקריה (Hart & Risley, 1995).

פארק, טרנבל וטרנבל (Park, Turnbull & Turnbull, 2002) בחנו מהו השפעות העוני על איכות חייהם של משפחות עם ילדים עם ליקויים. הם גילו שהשפעת העוני היא לטוחה מיידי ורחוק. כמו כן העוני משפיע על מספר היבטים של חיי המשפחה כמו: בריאות – למשפחות עניות גישה מוגבלת לעתים חוסר גישה לשירותי בריאות. פעילותות זמן הפנאי שלחן מוגבל ובסביבה הפיזית נפתחה צפיפות יתרה. בהיבט הרגשי נמצא רמות גבוהות של מתחים והערכה עצמית נמוכה. באינטראקטיה המשפחתית נמצא מתחים בנישואים ומתחים סביב נושא ההורות. בהתייחס להשפעת העוני על איכות חיי המשפחה והילד אפשר לומר שתלמידים הבאים ממשפחות סוציאו-כלכליות נמוכות ומקבוצות של מיעוטים עשויים להרוויח יותר מאשר האוכלוסיות כאשר בת-ספר משתפים פועלה עם הורים (Kochhar-Bryant, 2002).

ג. בעיות נגישות המאפיינות במיוחד את תושבי הרים הלא מוכרים: בשל היעדר תחבורה ציבורית זמינה, עלות הנסיעה הגבוהה וMbpsות הנידיות, לעיתים נאלצת האם לשאת את ילדה הנכה קילומטרים אחדים עד הכביש ושם להמתין לרכב מזדמן כדי להביא את ילדה לטיפול.

ד. מגבלות של הנשים בחברה הבדואית: על פי המסורת, נידות האישה הבדואית מוגבלת לאזור מגוריה בלבד. משום כך כל יציאה שלא אל מחוץ לתחום השבט מחייבת אותה בליווי של גבר קרוב משפחה. מכאן שככל ביקור שלה במרפאה או במכון להתרחבות הילד הממוקם בbara שבעתלו בזמניהם וברצונם של הגברים במשפחה.

ה. אחריות האם לגידול הילדים: האם הבדואית מטופלת בילדים רבים ומתकשה להיות שותפה פעילה בתכנית השיקומית. לרוב האם נאלצת להתמודד לבדה עם בעיותו של הילד המיוחד ללא עזרה של הבעל או של בני משפחה אחרים.

ו. מעורבות פעילה של ההורים: תכניות השיקום של ילדים עם לקויות בארץ מפותחות כמו ישראל מבוססות על מעורבות פעילה של ההורים. הורי הילד נדרשים להגיע לטיפולים באופן סדיר ובזמן קבועים ולבצע מטלות טיפוליות בבית על-פי הוראות הצוות המקצועי. המציאות מראה שרוב המשפחות הבדואיות אין מצליחות להתמודד עם תכניות השיקום של הילד בעיקר בשל קושי להתמיד בהשקיית מאמצאים טיפוליים-שיקומיים ממושכים וארכוי טווה. חיינו יום, הדורשים פתרונות מיידיים לביעות קיומיות, יצרו גישה שמתתקשת להתאים את עצמה להתמודדות עם יעדים ארוכyi טווה. נוסף על כך, נתוניים המצביעים במכון להתרחבות הילד של

המרכז הרפואי סורוקה מראים שאחزو גבוה של הילדים הבודאים הנכימים איננו זוכה לטיפול שיקומי מסודר.

ו. **משחק ותיווך** : המשחק והתיווך הם האמצעים החשובים ביותר שעלייהם מבוססת ההתערבות בשלבי ההתפתחות הראשוניים, אולם תנאי החיים הקשים וריבוי הילדים כמעט שלא משאיר לאם זמן לשחק עם ילדיה מה גם שהמשחק לא היה חלק טבעי בהתפתחותה. בהיעדר מסורת של משחק ותיווך, רוב האמהות הבודאיות גם אין יכולות לסייע לילדים בעלי הצרכים המיוחדים.

ח. **תנאי סביבה קשים** : תנאי החיים בפזרה בצריפים ואוהלים, ללא חשמל ומים זורמים מגבירים את מצוקות הילד עם הצרכים המיוחדים ומקשים מאוד על השימוש באביזרים ובטכנולוגיות המאפשרות איכות חיים, כמו למשל: כיסא גלגלים, הליכון, מחשב ועזרים נוספים.

ט. **משאבים חינוכיים** : בשנת 2000 הוגש דו"ח ועדת מרגלית. מטרת הוועדה הייתה לבחון את יישום היבטים השונים של חוק החינוך המיוחד (1988). הדו"ח שהזיג מדגיש קיומה של אפליה כלפי המגזר הבודאי בתחום החינוך המיוחד. המלצה ב.1 רלוונטית וחשובה במיוחד לנושא מחקר זה: "הועדה ממליצה על מתן העדפה מתקנת בהקצת משאבים ובפיתוח שירותים לקבוצות חברתיות מוקופחות בתחום החינוך המיוחד במערכות החינוך הערבי בכלל ובמערכות החינוך המשרתת את היישובים הבודאיים בפרט. מדיניות העדפה המתקנת זו תבוא לידי ביטוי בהקצת המשאבים הדורשים לפיתוח תשתיות מבנית להכשרת כוח אדם מקצועי בתחום הRELION, כל זאת במטרה לسانוג פעילים ולהבטיח שיויין והגינות ב涅שות לשירותי החינוך המיוחד ובזמן". בהתייחס לדוח הוועדה ולמספר הרב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בקהילה הבודאית, מעניק משרד החינוך עדיפות לקידום החינוך המיוחד במגזר זה.

כפי שניתן ללמידה מהמאפיינים המיוחדים של הקהילה הבודאית עבודה בשיתוף פעולה עם הורים לילדיים עם פיגור שכלית בקהילה זו הוא נושא מורכב ומצריך תحلיך בירור מעמיק. תהליך בירור מעמיק חשוב שיתחיל בבירור מחקרי ובהקשבה לנקודת המבט של אנשי המקצוע בדואים העובדים עם ילדים עם פיגור שכלית ושל הורי הילדיים, כדי ללמידה איך הם תופסים ומנגידים הורות וכיצד לתפיסתם אפשר וחשיבות לעבוד בשיתוף פעולה. בסקירה התיאורטיבית בולטת העובדה, שחסירה חקירה החושפת כיצד מתקנים שיתוף פעולה, ככלומר חסירה הבנה מחקרית של מרכיבי השותפות בין מומחים והורים בכלל ובאוכלוסייה שונת תרבויות, כמו האוכלוסייה הבודאית בפרט. במחקר זה נעשה ניסיון לבחון את ממדי שיתוף הפעולה בין אנשי מקצועי והורים ולנסות להציג המלצות ועקרונות שיהוו בסיס לשיתוף פעולה כפי שהוא אמר להתנהל בפרקטיות, ביום יום, לעובדות אנשי מקצועי והורים.

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי התבסס על פרדיגמת המחקר האיקוונטי, המאפשרת שילוב בין עולם ההבנות של החוקר לבין תפיסת המציאות של החוקרים (צבר בן-יהושע, 2001). חזן (2001) טוען, שהמטודולוגיה האיקוונטי מאפשרת התנסות מחקרית מיוחדת, שבה החוקר יכול להכיר את האותנטי, הסגולי והיחודי שבשדה המחקר. המחקר האיקוונטי מאפשר לחוקר לחושף תהליכי פנימיים באדם, כגון מחשבות, אמונה, תפיסות, רגשות וכוונות. זהו ניסיון לחושף תופעות העולות מנקודות המבט האישיות והשונות של מושאי המחקר (Bogdan & Biklen, 1982). דרכי ההתבוננות וההבנה נוצרות באמצעות פרשנותם של המרואיניים, הניתוח שמציע החוקר, ופרשנותו של הקורא את החומר המוצע (Connelly & Clandinin, 1990). המחקר האיקווני הנוכחי מושם על חקר מקרה פנימי - *Intrinsic case* - study, מאפשרת התמקדות במרקם אחד כמערכת סגורה ומוגבלת בהיקפה (Stake, 1997, p. 406) - במרקם הנוכחי אנשי מקצוע העובדים עם ילדים עם פיגור שכלית בקהילה הבודאית אשר השתתפו בתוכנית הכשרה אוניברסיטאית והורי ילדים עם פיגור שכלית. הבחירה בשיטה הפנומנולוגית מאפשרת לחוקר לobar את העולם האינטרא-סובייקטיבי (לא העולם האובייקטיבי ולא הסובייקטיבי), היינו העולם המשותף לבני אדם, במרקם זה לאנשי מקצוע והורים, הנוצר אמם על ידיהם אך בעת ובעונה אחת הוא גם עולם המטיל עליהם אילוצים, ובהמשך המבנים החברתיים והתרבותיים שייצרו קודמיים בעולם. באמצעות הפנומנולוגיה של ייחודה או תופעה חברתית (Paton, 2002), בעלת גבולות הקבועים על ידי זמן, מקום ומשתתפים. כלומר ניסיון לחזור כיצד אנשים רואים, מגדירים, מבינים ומפזרים את עולמו המקצועי וההוראי. באימוץ שיטת מחקר זו שלובות שתי הנחות. האחת - חקר מקרה מאפשר ניתוח עמוק של חברה הבודאית. הבחירה בפנומנולוגיה מאפשרת לחוקר את המשמעות שאנשים, במחקר זה אנשי מקצוע והורים, נתונים להתנסותם המקצועית בחברה בה הם חיים.

מטרות ושאלות המחקר

בהתבסס על קבוצת המיקוד שנעשתה, הובנו מטרות ושאלות המחקר הנוכחי. המטרה המרכזית היא : לבחון מmdi התננאות המאפשרות שיתוף פעולה בין מומחים והורים לילדיים בדואים עם פיגור שכל.

מטרות המחקר בהתייחס למומחים/אישי מקצוע	מטרות המחקר בהתייחס להורים
1. לבחון כיצד תופסים ומגדירים הורים הורות לידם פיגור שכל בחברה הבדואית	לבחון כיצד תופסי ומגדירים הורים הורות לידם פיגור שכל בחברה הבדואית
2. לבחון את משמעות המונח שיתוף פעולה עם מומחים לילדיים עם פיגור שכל עברו מומחים העובדים בחינוך מיוחד	לבחון את משמעות המונח שיתוף פעולה עם הורים לילדיים עם פיגור שכל לתפיסת ההורים מההיבט של ההורם
3. לזהות ולהגדיר מmdi התננאות המאפשרות מקצועאים המאפשרים קיומ שיתוף פעולה בין מומחים והורים מההיבט של המומחים	לזהות ולהגדיר מmdi התננאות המאפשרות מקצועאים קיומ שיתוף פעולה בין מומחים והורים מההיבט של ההורם

להשוות ולמצוא מmdi התננאות משותפים לשיתוף פעולה

שאלות המחקר

שאלות המחקר עברו המומחים :

1. איך אתה מגדיר הורות בכלל והורות לידם פיגור בפרט בקהילה הבדואית?
2. כיצד אתה מגדיר שיתוף פעולה עם הורים?
3. מהן, לדעתך, המימניות הבין אישיות ודפוסי התקשרות, בהן אתה ומומחים אחרים משתמשים על מנת לעובד בשיתוף פעולה עם הורים?
4. מהם דפוסי העבודה בהם אתה נוקט כלפי מושג מומחה?
5. הציג רעיונות יצירתיים לשיתוף פעולה עם הורים לילדיים עם פיגור שכל
6. הציג דוגמאות לשיתוף פעולה מוצלח.

* לתפיסת אנשי המקצוע שאלות 5 ו- 6 נתפסו כשאלות חופפות ולכן השאלות אוחדו. בפרק מצאי המחקר יוצגו תשובה לשאלות אלו תחת דוגמאות לשיתוף פעולה מוצלח.

שאלות המחקר עבור ההורים:

שאלות רקע: אילו שירותים מקבלים הילדים/ההורים? מה הם היו רוצים לקבל בנוסף? מאי זה חלקים של השירותים הם מרגישים שיצאו הכى נשכרים?

1. איך אתה תופס/מגדיר הורות בחברה הבדואית?
 2. איך אתה מגדיר/תופס הורות ליד שלך או איך זה להיות הורה ליד עם פיגור שכל?
 3. איך אתה מגדיר שיתוף פעולה עם אנשי מקצוע? ו/או שיתוף פעולה מוצלח?
 4. כיצד תופס את תהליך שיתוף הפעולה עם אנשי מקצוע/שירותי התמיכה?
 5. אילו מומנוויות/יכולות אתה רוצה/מצפה שיהיה לאיש המקצוע שעבוד עם הילד שלך?
 6. אילו מומנוויות/יכולות אתה רוצה/מצפה שיהיה לאיש המקצוע שעבוד עם הורים/איתך?
 7. האם חוות שיתוף פעולה טוב/מושכל עם אנשי מקצוע? אם כן, בקשהתן לי דוגמאות?
- לתפיסת ההורים שאלות 3, 4 ו- 7 נתפסו כשאלות חופפות ולכן השאלות אוחדו בשלב ניתוח הנתונים ובפרק מממצאי המחקר הן יוצגו יחד.

אוכלוסיות המחקר

אוכלוסיות מחקר כוללה 60 משתתפים, מחזיתם מומחים העובדים עם ילדים עם פיגור שכל, בקהילה הבדואית ומהציגים הורים לילדים בדואים עם פיגור שכל.

מההיבט המקצועני אוכלוסיות מחקר מגוונת. נבחרו אנשי מקצוע ממגוון תחומי מומחיות (דיסציפלינות) הכוללים: אנשי חינוך – מנהליים, מנהכנים ומורים, אנשי מקצוע מתחום הרווחה – עובדים סוציאליים, ואנשי מקצוע מתחום הפרא-רפואית – פיזיותרפיסטים. להלן אציג פרופיל ביוגרافي של המרואיינים משתתפי המחקר.

לוח 3 : פרופיל ביוגרافي של אנשי המקבע על פי מאפייני רקע, השכלה ותפקיד

רקע מקבעי ותפקיד נוחי	השכלה והכשרה	פרטים אישיים
15 שנה	מחנך, פיגור רב בעיתוי	נשי + 1 גר בפזרה
18 שנים עבר כמורה, שנתיים עובד כיוץ. לימד במשך 4 שנים בבית ספר על יסודי רגיל ובעמל בתל-שבע, אחראי על קשיים מטמע הרווחה, למד שנה בתיכון כיום יועץ בஸירה חילונית בבית ספר	רכז מגמה, קורס מנהלים שנתיים, תואר ראשון בחינוך ובמדעי המדינה, הסבה לעובדה סוציאלית לקראת סיום תואר שני בפסיכולוגיה חינוכית	נשי + 8 ילדים גר בפזרה
5 שנים, מורה לחינוך מיוחד ולשלוב ילדים ל쿄וי שימושה, עובדת עם נשים אングלו-בריטיות בישוב בדואי בהתקנות	תואר ראשון בחינוך מיוחד, תעודת הוראה בערבית	רווקה גרה בישוב בדואי מוכר
7 שנים מורה ומרכז חינוך מיוחד	תעודת הוראה לגיל הרך, תואר ראשון בחינוך מיוחד, לומדת לתואר שני ביעוץ חינוכי	נשואה גרה בעיר
מורה ומחנכת כיתה מקדמת 7 שנים לפני כן גנתה בן מיוחד 7 שנים	תעודת הוראה לגיל הרך, גנט טיפולית, תואר ראשון בחינוך מיוחד, קורס כישורי הדריכה והנחה, לומדת לתואר שני ביעוץ	רווקה גרה בישוב בדואי מוכר
8 שנים מורה ומחנכת בבית ספר לילדים עם פיגור, התחלת כס曳עת בבית ספר שהייתה קודמת מעון יום, עבדה כמתפלת	תעודת מטפלת בחינוך מיוחד תואר ראשון ותעודת הוראה בחינוך מיוחד	רווקה גרה בישוב בדואי מוכר
8 שנים מחנכת בחינוך מיוחד	תעודת הוראה לבתי ספר יסודיים, תואר ראשון בחינוך מיוחד	נשואה + 7 ילדים (שני ילדים עם צרכים מיוחדים) גרה בישוב בדואי מוכר
10 שנים בהוראה : מורה שלילוב בחטיבת ביניים, רכז חינוך מיוחד בבית הספר. 4 שנים מורה לחינוך מיוחד בבית ספר לחינוך מיוחד	תואר ראשון ותעודת הוראה בחינוך, קורס מנהלים	נשי גר בעיר
מורה ומרכז בבית ספר, מאבחן דידקטי ומדריך במתו"יא בהכשרת מורים לחינוך מיוחד, ניהל הוسطל לבני אדם עם צרכים מיוחדים בישוב בדואי.	הנחת חשבונות 1 ו-2, תואר ראשון ותעודת הוראה בחינוך מיוחד, בוגר קורס אבחון דידקטי, קורס הכשרה להדריכת מורים, לומד לתואר שני ביעוץ	נשי גר בישוב בדואי מוכר

פרטים אישיים	השכלה והכשרה	רקע מקצועי ותפקיד נוכחי
נשי גר ביישוב בדואי מוכר	תואר ראשון ותעודת הוראה בחינוך מיוחד	רכז מקצועי ורכז שילוב בבית הספר ומחנק, היה מורה מקצועי
נשי + 3 גר ביישוב בדואי מוכר	תעודת הוראה ותואר ראשון בחינוך מיוחד, בוגר קורס הכשרה להורים בחינוך מיוחד, בוגר קורס גישור וניהול. לומד לתואר שני בתכנית של חינוךאים	9 שנים עובד בבית ספר לחינוך מיוחד בישוב בדואי, מחנק, חבר בצוות ניהול, רכז חינוך חברתי, מדרך בפרויקט דו-קיום נוער בדואי ישראלית לשיתוף פעולה, חבר בעמותת אקיים לפיגור שכלי ומתנדב במשטרת
עבדה במכון פיזיותרפיה עם מבוגרים וקשישים, עבדה בגנים שיקומיים, עבדה במכון להשתתפות הילד בבית-חולמים בעיר עם ילדים צעירים ותינוקות.	תואר ראשון בפיזיותרפיה	רווקה גרה ביישוב בדואי מוכר
עבדה בבית-חולמים לילדים במרכז הארץ, עבדה במחלתת ילדים בית-חולמים בעיר	תואר ראשון בפיזיותרפיה	נשואה גרה בעיר
5 שנים מורה בחינוך רגיל, שנתיים מורה בחינוך מיוחד, מנהל בית ספר מיוחד במנזר הבדואי.	תואר ראשון במשפטים, תואר ראשון בחינוך מיוחד ובספרות עברית, תעודת הוראה בספרות עברית	נשי גר בעיר
שנתיים עבדה כמטפלת מטמעם משרך הרווחה, 5 שנים מורה, 10 שנים מנהלת בית-ספר לחינוך מיוחד.	תואר ראשון בחינוך מיוחד	נשואה גרה בעיר
עובדת מכון להשתתפות הילד ובפגיה בבית-חולמים .	תואר ראשון בפיזיותרפיה	נשואה + ילד גרה בעיר
8 שנים מורה ומחנק, שנתיים היה שותף בצוות ניהול, החל משנה זו מנהל בית-ספר חדש לחינוך מיוחד.	תואר ראשון ותעודת הוראה בחינוך מיוחד	נשי + 4 ילדים גר בעיר
8 שנים עבד כרכז במסגרת לילדי עם פיגור, מנהל מעון בשעות אחר הצהרים בבית ספר, מורה באותו בית הספר, מרכז את נושא הפיגור עיריה בדואית, מתנדב בער"ן בא"ר-שבע, היי"ר הערבי של העובדדים הסוציאליים	תואר ראשון בעבודה סוציאלית, קורס הכשרה בנושא של פקידיות סעד של הילד המפגר, לומד لتואר שני בעבודה סוציאלית	נשי + 7 ילדים גר ביישוב בדואי מוכר
עובד פסיכולוג בגנים שיקומיים ביישוב בדואי, מורה לפסיכולוגיה בתיכון	תואר ראשון במדעי ההתנהגות, תואר שני בפסיכולוגיה חינוכית, תואר שני נוסף בגרנטולוגיה ניהולית, משלים ותואר שני בסוציולוגיה ארגונית	נשי גר בעיר
עובדת בלשכת הרווחה לבדוים ביישובים הבלתי מוכרים, רכזת תחום הפיגור ביישוב, עבדה ביישוב בדואי כעובדת סוציאלית	תואר ראשון בעבודה סוציאלית, תואר שני בבריאות הציבור	רווקה גרה בפזורה

פרטים אישיים	השכלה והכשרה	רקע מכךועי ותפקיד נוכחי
עובד בלבכת הרווחה 7 שנים.	תואר ראשון בעבודה סוציאלית	נשי� + 2 גר בישוב בדואי מוכך
8 שנים מורה בבית ספר לחינוך מיוחד	תעודת הוראה ותואר ראשון בחינוך המיוחד	נשי� + 4 גר בישוב בדואי מוכך מוחך
10 שנים עובד כמורה בבית-ספר לחינוך מיוחד	תואר ראשון ותעודת הוראה בחינוך מיוחד. תואר שני ביעוץ חינוכי	נשי� + 2 גר בפזרה
8 שנים בחינוך מיוחד : 4 שנים מוחךCitiation שילוב ו-4 שנים רכו במת"י	תעודת הוראה ותואר ראשון בחינוך מיוחד, תואר שני - חינוכאים	רוכך גר בעיר
3 שנים עובד בלשכת הרווחה	תואר ראשון בעבודה סוציאלית	נשי� + 2 גר בישוב מוכך
מחנך 3 שנים	תואר ראשון ותעודת הוראה בחינוך מיוחד	נשי� + 3 גר בעיר
מחנכת 10 שנים Citiation כיתת פיגור ביוני	תואר ראשון ותעודת הוראה בחינוך מיוחד	נשואה + 4+ גרה בפזרה
15 שנה עובדת בפזרה מטעס לשכת הרווחה	תואר ראשון בעבודה סוציאלית	נשי� + 1 גר בעיר
פסיכולוג, 3 שנים עובד בגנים מיוחדים.	תואר שני בפסיכולוגיה	נשי� + 5 גר בישוב בדואי מוכך
מורה בבית ספר לחינוך מיוחד 7 שנים	תואר ראשון ותעודת הוראה בחינוך מיוחד, תואר שני ביעוץ חינוכי	רווקה גרה בישוב בדואי מוכך

מההיבט ההורי: נבחרו הורים – גברים- אבות לילדיים עם פיגור שכלי מחציתם גרים ביישובי קבוע וממחציתם גרים בפזרה הבדואית. להלן אציג פרופיל של ההורים המרואאיינים משתתפי המחקר ופרטיהם אווזות ילדיהם.

لوح 4: פרופיל של ההורים משתתפי המחקר ולידיהם

פרטים אישיים	סוג הפיגור של הילד	פרטים אודות	מספר הילדים עם צרכים מיוחדים בבית.	מקום מגורי:	האם הילד הולך לבית הספר	האם הילדה מהאיisha מהאונה/שנייה ה/שלישית
בן 40	קל	1	ייושב קבוע	כן	ראשונה	האם הילדה מהאיisha מהאונה/שנייה ה/שלישית
בן 57	בינוני	3	ייושב קבוע	כן	ראשונה	האם הילדה מהאיisha מהאונה/שנייה ה/שלישית
בן 60	קל	4	ייושב קבוע	לא	שנייה	האם הילדה מהאיisha מהאונה/שנייה ה/שלישית
בן 38	עמוק	2	ייושב קבוע	כן	ראשונה	האם הילדה מהאיisha מהאונה/שנייה ה/שלישית
בן 55	בינוני	4	ייושב קבוע	כן	שנייה	האם הילדה מהאיisha מהאונה/שנייה ה/שלישית
בן 32	עמוק	1	ייושב קבוע	לא	שנייה	האם הילדה מהאיisha מהאונה/שנייה ה/שלישית

שלישית		לא	יישוב קבוע	2	כל	בן 70
שנייה		כן	יישוב קבוע	1	כל	בן 39
ראשונה		לא	יישוב קבוע	3	כל	בן 27
ראשונה		כן	יישוב קבוע	2	בינוני	בן 37
שנייה		כן	יישוב קבוע	4	בינוני	בן 42
שנייה		כן	יישוב קבוע	1	בינוני	בן 51
ראשונה		כן	יישוב קבוע	5	כל	בן 26
ראשונה		כן	יישוב קבוע	2	כל	בן 29
ראשונה		לא	יישוב קבוע	2	בינוני	בן 26
שנייה		לא	פזורה	2	עמוק	בן 42
שנייה		לא	פזורה	3	כל	בן 48
ראשונה		כן	פזורה	3	כל	בן 33
ראשונה		כן	פזורה	1	בינוני	בן 43
שנייה		לא	פזורה	2	בינוני	בו 37
שנייה		לא	פזורה	4	כל	בן 44
ראשונה		לא	פזורה	3	כל	בן 38
ראשונה		כן	פזורה	2	בינוני	בן 28
ראשונה		כן	פזורה	3	כל	בן 35
ראשונה		לא	פזורה	3	בינוני	בן 51
שנייה		כן	פזורה	4	כל	בן 62
ראשונה		לא	פזורה	2	בינוני	בן 34
ראשונה		לא	פזורה	3	כל	בן 54
שנייה		לא	פזורה	1	בינוני	בן 46
שנייה		כן	פזורה	1	כל	בן 35

• בטבלה נעשתה חלוקה לשתי קבוצות- קבוצת הילדים עם פיגור קל וקבוצת
הילדים עם פיגור בינוני/עמוק

רקע אודות שירותי התמיכה שההורים מקבלים על-פי דיווח הורים

כל ההורים דיווחו על קבלת שירותי תמיכה. אציג את השירותים הנитנים על-פי שכיחות:

18 (60%) הורים מקבלים ביטוח לאומי – 12 (40%) הורים מתוכם הם הורים לילדים עם פיגורعمוק ובינוני, 19 (63%) הורים מקבלים שירותי רוחה, 15 (50%) הורים מקבלים תמיכה מבית הספר, 3 (10%) הורים מקבלים תמיכה מהמכון להתפתחות הילד בבית חולים סורוקה, 3 (10%) הורים מקבלים שירות פסיכולוגי, 3 (10%) מההורים מקבלים תמיכה מאק"ים ו- 6 (20%) הורים משתייל. אציג שחלק מההורים מקבלים תמיכה ממספר שירותי תמיכה.

מה ההורים מעוניינים לקבל?

תשובה לשאלת זו התחלקה לשני חלקים הראשון ובו נאמרו אמירות כלליות והחלק השני בו ההורים ביקשו בקשوت ממקדות.

אמירות כלליות : כל דבר ש מגיע לילד, כל דבר ש מגיע על פי חוק, אנחנו מרצוים ממה שיש ואנחנו לא מומחים.

בקשות ממקדות : 28 (93%) הורים ביקשו עזרה כספית, על-פי החלוקה הבאה: 10 (33%) הורים ביקשו קצבה, 6 (20%) הורים ביקשו כסף עבור טיפולות, 7 (23%) הורים ביקשו החזר כספי על הוצאות עבור הילד. 9 (30%) הורים לילדים עם פיגור בינוני ועמוק ביקשו עזרה בבית. הם הגדרו את סוג העזרה אותה הם מבקשים, כמו: מטפלת, אחיות וסייעת. 5 (17%) הורים ביקשו עזרה בצד עבור הילד מהם 5 (17%) הורים ביקשו מכשירים שונים, כמו: הליכון ו- 2 (7%) הורים ביקשו רכב. 10 (33%) הורים הביעו בקשה שיוקם מרכז טיפול שידאג לכל צרכי הילד.

תשובות לשאלות אלו חידדו את המזקקה הכלכלית של ההורים המקשה עליהם להתמודד עם לצדם עם הפיגור (התיחסות לכך ראה בסקירה)

מאיilo חלקים של שירותי התמיכה ההורים חשים שהם מרוויחים?

לשאלת זו ניתן מגוון תשובות, אציג אותן על-פי שכיחות התשובות:

12 (40%) הורים ציינו את השירותים הנитנים בבית הספר, 11 (37%) הורים ציינו את העזרה הכספית מביטוח לאומי, 10 (33%) הורים ציינו את שירותי הרוחה, 5 (17%) הורים ציינו שהם נהנים מהכל ואילו 4 (13%) הורים ציינו שהם לא מרוויחים רק מפסידים.

מהלך המחקר, איסוף הנתונים וכלי המחקר

א. בשלב הראשון של המחקר נעשה פילוט באמצעות המתוודה של קבוצות מיקוד. הסיבות העיקריות לבחירה במתוודה של קבוצת מיקוד מקור וראשוני למחקר, היה הרצון לאפשר למשתתפים לחלוק רעיונות ותפישות אחד עם השני, לבחון מהם הנושאים סביבם מותמקדים אנשי מקצוע ו לבחון שאלות אפשריות להמשך מחקר. התקיימו ארבע קבוצות מיקוד, בהן השתתפו 48 אנשי מקצוע מתחומי מומחיות מגוונים: פסיכולוגים, יועצים, פיזיותרפיסטים, מוחנכים, מנהלים ועובדים סוציאליים. כל המשתתפים לקחו חלק בתוכנית הכשרה שנתיית במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. הוצאות שהוכשר בתוכנית היה רב-תרבותי וכלל יהודים וערבים-בדואים. תוכנית הכשרה זו זימנה לראשונה בישראל אפשרות למגוון אנשי מקצוע מדיסציפלינות שונות ומתרבויות שונות ללמוד יחד ויCREATE בכך מרחב לדיאלוג לימודי שיתופי (מנור בנימיני, 2003). בתוך המרחב הלימודי שיתופי של ההכשרה עלה שוב ושוב נושא הורים לילדיים עם פיגור שכל. אפשר לאפיין את הדינומים בתוכנית ההכשרה בנושא זה – :

.(Kasahara and Turnbull: 2005)Transition to the new era

במקביל התקיימה פגישה עם אחת משלכות הרווחה בנגב, והתקבלה החלטה לגבי ההורים אליהם תעשה פנייה לראיון.

הראיונות עם אנשי המקצוע נערכו על ידי כותבת המחקר ואילו עבר ראיונות עם ההורים אותו סטודנט בדואי המשים תואר שני בייעוץ חינוכי ומומחה לחינוך מיוחד.

ב. ראיונות אישיים- בשלב השני של המחקר, כדי להבטיח פרטפקטיבת תרבותית ומקצועית והבנה תיאורית של מרכיבי שיתוף הפעולה, התקיימו ראיונות חצי-mobנים עם 30 אנשי מקצוע מהווים אינפורמנים ממשמעתיים. המרואאים נבחרו מתוך קבוצות המיקוד. שאלות הראיון התבัสסו על הנושאים שעלו בקבוצות המיקוד.
בתום הראיונות עם אנשי מקצוע התקיימו ראיונות אישייםחצי mobנים עם 30 הורים לילדיים עם פיגור שכל, שאלות הראיון התבוססו על שאלות המומחים.

מספר קשיים ליוז את ערךת הראיונות ואלו הם :
הkowski הרaison אצל אנשי המקצוע היה יצירתי אמון. הקשר והאמון הנוצרים בין החוקר למראין מהווים מרכיב דומיננטי ותנאי להצלחת הראיון והמבחן, ובמחקר זה היה יכול להיווצר קושי בשל היות החוקרת יהודיה ואישה, ואולם לאחר שככל אנשי המקצוע דוברו עברית טוביה ושותפה, לכל המרואאים היה חשוב להציג עדמה בנושא ובנוסח רובם גלו עניין במחקר ובמטרתו, הרי לא פעם סופרו לחוקרת דברים אישיים מאוד והעלו נושאים רגילים דזוק מאפני שהמראיית אינה שיכת לחברה הבדואית. נראה שלאחר יצירתי יחסית האמון היה אפילו יתרו מנוסים לשוני הלאומי והמראיאניים רובם דיברו בגילי לב ובלא חשש משיפוט ומלצת חברותי הראיונות עם הורים נערכו על ידי איש מקצוע בדואי. מרבית הורים הסכימו לנוכחות בראיונות. היות ואני דוברת ערבית צפיתי בכל הראיונות. התוצאות התמקדו בהתנהגות לא מילולית, כמו : אווירה פיזית, אווירה חברתית, תקשורת, סביבה תרבותית. המיקוד העיקרי היה

במה שהתרחש בראיוון: טוון הנאמר, מה המרואיין עושה? מהי הרמה הרגשית? מי מוביל את השיחת? מי שואל שאלות? נפתחה גם שפת הגוף ואינדיקטורים פיזיים העשויים להצביע על שעומים, תסכול, התרגשות ורגשות סוערים. תועדו התנהוגות, כמו: הסתכלות מסביב, הימנעות מפגע עיניים, הזות רגילים וידים, הורדת הראש, נטייה קדימה לעבר המראיין והנחת יד על גבו של המראיין (Manor-binyamini, *in press*). ההתנהוגות הבלתי מילולית השכיחה ביותר הייתה שתיקה.

קושי נוסף היה סבב תיעוד הראיוון- נראה כי למרבית המרואיינים לא הפריע תיעוד הראיוון, מלבד שני מרואיינים אשר עקבו אחרי התיעוד ושאלו למטרותיו, מראיין נוסף נ██ שnicר היה שהוא מודע לתיעוד ודיבר באופן שנראה למראיינת מצונזר ומרואיינת נוספת שהתנהוגות הביעה, לדעת המראיינת, חוסר מנוחה בשל התיעוד. גם עצם בחירת סטודנט-גבר מהקהל הבודאי כדי לקיים את הראיונות עם ההורים, הייתה קושי להיות והדבר אפשרי לראיון רק את הגברים (గבר אינו יכול לראיין איש, ככלומר, את האמהות של הלידים).

קושי אחר הייתה דחיתת הראיונות אצל אנשי המקצוע וההורים - מספר אנשי מקצוע מרואיינים דחו שוב ושוב את מועד הראיוון, אבל לבסוף כולם התראיינו. ייתכן שהדבר נבע מחוסר נוחות בשל לוח הזמנים או מחשש, שהtapogog לאחר שראו שוכלים "עוברים זאת בשלום". קושי זה מהוויה בעיה ייחודית בחברה הבודאית. רנאווי החוקר מזה מספר שנים את נושא האזרחים הבודאים בישראל, מתייחס לכך ומדגיש בספרו: "שיטת איסוף החומר והמצאים המחקריים בחברה זו, היא בעיתית במיוחד, כיון שרוב האנשים בה אינם משתפים פעולה עם החוקרים, וגם אינם מודוחים בכנות מה הם באמות חשובים. שתי הסיבות המרכזיות לכך הן החשש מפני האחורה, וכן ההסתיגות מ'כיבוט הכביסה המלוכלכת בחו"י" (רנאווי, 2003, עמ' 40). קושי זה היה גם עם ההורים. לעיתים קרובות הגיע החוקר לראיון את האב בזמן שנקבע מראש והאב לא היהโนכחים בסביבה. לכן, על מנת להקל על המרואיינים ולאפשר שיתוף פעולה ויצירת אמון ננקטו הצעדים הבאים: חשבות הראיוון נדונה עם אנשי המקצוע במפגשי ההכשרה מספר פעמיים. לפני תחילת הראיונות של אנשי המקצוע וההורים המרואיינים נתנו הסבר קצר על מטרות הראיוון ועל דרך התנהלותו; המרואיינים הקפידו לאורך כל הראיונות לנוכח בהקשבה דיאלוגית - צו "שגולתת" ומנסה להבין את המשמעות הנינטנת לנאמר מנוקדת מבטו של האחර ללא שיפוט. בנוסף, בסיום המחקה חזרתי כחוקרת אל המרואיינים ושיקפתי להם את ממצאי המחקה.

ג. ניתוח הנתונים וכתיבת דו"ח המחקה.

תהליך ניתוח הנתונים

שלב הניתוח הראשון - שלב הקידוז הפתוח: נעשתה קריאה מוקפדת של כל חומר הנתונים שנאסף כולל הערות שנרשמו, נעשה יישום של שטראוס וקור宾 (Strauss & Corbin, 1990) בחלוקת כל שורה של הראיוון ושאלילת השאלה: מהו הנושא של השורה זו? בחלק זה נעשה ניתוח נושא. מתוך הראיונות זהו 79 יחידות – Units המתיחסות ל-13 שאלות המחקה המקוריות, שאלות אלו אוחדו ל-10 שאלות של אנשי המקצוע והורים. (ראה פירוט בשאלות המחקה).

שלב הניתוח השני – שלב המיפוי: בשלב זה נעשה מילון וシילוב היחידות לתיממות שנוצרו על ידי קשרים ביןיהן, תוך כדי קיבוץ של יחידות קרובות (מילון ליחידות ונתת יחידות). המילון נעשה על-פי שכיחות המאפיין – האם הוא מופיע תמיד, לעיתים קרובות, לעיתים ועל-פי מידת הבולטות של המאפיין – האם הוא משמעותי או מקרי? האם הקטגוריה נדרת או בולטתנה נמוכה. שלב המיפוי ממקד את היחידות של אנשי המקצוע-המומחים וההורים ל- 25 תיממות. מתוך 25 התיממות שנמצאו – נתחו ויוצגו בדוח זה 22 תיממות לפי החלוקה הבאה: 12 תיממות של מומחים ו- 10 תיממות של ההורים. בנוסף יוצגו מספר סיפורי הצלחה של אנשי המקצוע-המומחים (ההורים נתנו דוגמאות להצלחה, דוגמאות אלו שולבו במתן תשוביותיהם לשאלת: מהו שיתוף פעולה?). התיממות המוצגות הן התיממות בעלות השכיחות הגבוהה ביותר.

שלב הניתוח השלישי – בשלב זה נעשה ניתוח של כל האמירות המתיחסות לכל אחת מ- 22 התיממות המשתפות לאנשי המקצוע וההורים (ראה פרקים 2 ו-3 בפרק האחרון של הדוח) התיממותעשויות לשמש כמודדי התנהגות יישומיים עבור אנשי מקצוע.

תיקף ומהמנות

במחקר זה אומתה האמינות דרך שימוש במגוון אסטרטגיות כדי להגדיל את מהימנות המחקר. אסטרטגיות אלו כוללות:

- א. תעתקים מיליה במליה של כל חומרי המחקר.
- ב. בדיקת הקודמים של ממצאי המחקר- ממצאי המחקר נקרו גם על ידי חוקרת חיצונית למחקר וועזר מחקר.
- ג. תקיפות נוכחית/בו-זמןית— Validity Apparent נוגעת למידה בה החוקר מסביר את התופעה בדרך המשביעה את רצון הנוגעים בה בהווה. כלומר, במידה בה ההסבר נתפס כ"אמיתי" וכי"מזה", במסגרת התרבות שבה נערך המחקר. לקרהת סיום כתיבת הדוח הוצגו ממצאי המחקר בנפרד לאנשי הצוות שרו איינו ובפרט להורים. עבורם זו הייתה הזדמנות לתת לי החוקרת משוב. המשוב שהתקבל מאנשי המקצוע וההורים מציג תקיפות נוכחית/בו-זמןית.
- ד. טרייאנגולציה של מומחים – נעשה רק לגבי אנשי המקצוע ולא לגבי ההורים. טרייאנגולציה היא תהליך של חיזוק עובדות מקורות שונים (Creswell, 2002). הדבר נעשה במחקר זה על מנת להבטיח רמת אמינות מחקרית גבוהה של ניתוח הראיונות. לגבי כל תימה אצל אנשי המקצוע נעשה ניסיון להציג אותה עם מידע שהתקבל משאר חברי הקבוצה – אנשי מקצוע מתחומי מומחיות שונים תחום החינוך, הרווחה והתחום הרפואי- רפואי. כל תימה הושוויה בין שלושה אנשי מקצוע מתחומי מומחיות שונים שרו איינו בנפרד, והתיקף הושג כאשר הם נתנו לחוקרת אינפורמציה זהה. במצאי ההורים לא ניתן היה לעשות טרייאנגולציה.

ממצאים ודיוון

ממצאי מחקר – אנשי מקצוע – מומחים

הממצאים יוצגו בשני חלקים: ראשית יוצגו כל ממצאי המחקר של המומחים ואחר כך יוצגו כל ממצאי המחקר של ההורים. הממצאים המוצגים בתיםות, מוצגים על-פי שאלות המחקר ושכיחות יורדת של תשובות המרויאינים מומחים והורים.

תפיסות והגדרות של אנשי מקצוע את ההורות לילדיים עם פיגור שכלי בקהילה הבדואית

שאלת מחקר זו התמקדה בשני חלקים: האחד תפיסות והגדרות של אנשי מקצוע את ההורות בחברה הבדואית. החלק השני התמקד בתפיסות והגדרות של אנשי מקצוע את ההורות לילד עם פיגור שכלי בחברה הבדואית. מתוך 30 המרויאינים רק שלושה התייחסו לחלק הראשון של השאלה השאר התמקדו בחלוקת השני. לכן, הניתוח המוצג כאן מתיחס רק לתפיסות והגדרות של ההורות לילד עם פיגור שכלי בקהילה הבדואית.

שלוש תימונות המייצגות תפיסות והגדרות של אנשי מקצוע את ההורות לילד עם פיגור שכליulo מהנתונים. התימונות כוללות : 1. קושי בגידולILD עם פיגור בחברה הבדואית 2. הבחשה של נוכחות הילד 3. משאבי הורות.

תימה 1 : קושי בגידולILD עם פיגור שכלי בחברה הבדואית – לפי תפיסת 100% מאנשי המקצוע גידולILD עם פיגור בחברה הבדואית קשה יותר מאשר בחברות אחרות. תימה זו כוללת את הקטגוריות הבאות: קשיי שפה המתאפיינים למחסור באנשי מקצוע הדוברים את השפה הערבית, כך למשל המחסור הקיים בклиינאי תקשורת, אותו צינו כל אנשי מקצוע. קשיי נגישות – המתאפיינים למקומות ולתחבורה. ראשית, הצבעו על קשיי נגישות של הורים בעיקר מהפזרה, שכן, לעיתים קרובות השבטים יושבים באזורי מרווחים מיישוב בלבד. כמו כן הנשים ומרبات הגברים אינם נהגים ואין להם רכבים פרטיים, כך שהם תלויים בהஸעות או בתחבורה ציבורית המרוחקת מאוד ממקומות ישוב של השבט. מחסור במידע אודומות הלוקוט של הילד – כל אנשי המקצוע הדגישו שحصر ידע בנוגע ללקויות מורכבות כמו פיגור שכלי, ידע הכלול הגדרות של סוגי הפיגור, מאפייניו וכיצד הפיגור מתבטא מבחינה התפתחותנית. בנוסף, ידע אודות שיטות, דרכי הוראה וההתאמות עבור אוכלוסייה לומדים זו. כפי שמדוישה עובדת סוציאלית :

...עובד סוציאלי צריך ידע בהבנת הפגיעה של הילד.."

מרבית המרויאינים דיברו על כך שכל הילדים שיש להם צרכים מיוחדים בקהילה הבדואית מוגדרים "כמפגרים" וחלים כחרשים ועל כך שכמעט "אין ילדים בעלי לקויות אחרות", כמו הפרעות נפשיות, הפרעות התנהגות ואותיזם. כך גם בנוגע למסגרות טיפוליות. קיימים שלושה בתים-ספר במדובר הבדואי שאוכלוסייתם מוגדרת כבעלי פיגור שכלי, אך אין מתן מענה לאוכלוסיות בעלות לקויות אחרות, כפי שמצוינת עובדת סוציאלית: "אם אני כעובדת סוציאלית רועה לחת מענה לילד אוטיסט, אני צריכה לשולח אותו לבית ספר יהודי וזה ייעזר בעיות אחרות". כמו כן לדעת אנשי המקצוע חסירה מערכות תמייה מסדית. קשיים אלו המוצגים על ידי אנשי המקצוע

נמצאו גם במחקר קודם שלי (Manor-Binyamini, 2007). ייתכן שמדובר הקשיים שהוצעו על ידי אנשי המקצוע בגידולILD עם פיגור שכליל בקהילה הבדואית מוביל לתפיסה של הבחשת נוכחות הילד ולצורך שהציגו אנשי המקצוע במשאבי הורות.

תימה 2: הבחשה של נוכחות הילד – 90% מאנשי המקצוע הביעו את הרעיון שהורים תופסים את ההורות במונחים של בושה/נטישה/ הבחשה של נוכחות הילד. אנשי המקצוע ציינו מגוון סיבות לכך: הילד עם הפיגור השכללי כפוגע בכבוד המשפחה ובשם של ההורים בקהילה, כפי שמצוין עובד סוציאלי: "ההורם הבודאים תופסים את הילד עם הפיגור בדבר שפוגע במידה מסוימת בכבוד המשפחה או בשם ההורים". תפיסת ההורים את הילד בעל הפיגור כמסכן ו'כבעל גורל רע', כפי שמצוינת מחנכת:

"ילדים בעלי פיגור בחברה הבדואית נתפסים אצל הורים כמסכנים כבעלי גורל רע במיוחד כשהם מושווים לשאר האחים בבית..."

תפיסה זו משנה לדעת אנשי המקצוע את תפקידו, מתפקיד של דאגה לצרכיו היום יומיים לאינטראסים האישיים של הילד לשמריה על שם המשפחה (ראה התיחסות לנושא זה בסקירה). השמירה על שם המשפחה, לדעת אנשי המקצוע, יוצרת מצב של בושה וחוסר נוכנות של ההורים לחשוף בפני אנשי הקהילה את הילד, כפי שמצוין מנהל:

"החברה הבדואית מאופיינית בקשרי משפחה חזקים המאפיינים בדאגה מתמדת, מצד ההורים לבנים בכל התחומים למעט בעבטים הנחשים בעיניה לא רלוונטיים מטעמים של הימנעות, סטיגמות, בושה וכו... וכך משנתה תפקיד ההורה מdagגה לאינטראסים האישיים של הילד לשמריה על שם המשפחה".

או כפי שמצויג זאת עובד סוציאלי:

"...יש חלק גדול מההורם הבודאים שעדיין לא רכש מודעות מספקת לילד עם פיגור, ישם הורים שלא שולחים את ילם לבית ספר לחינוך מיוחד..."

הדברים המוצגים כאן מהוווה מחסום תרבותי לשיתוף פעולה עם המערכת החינוכית (Onikama, 2005). מספר מרואיינים עובדים סוציאליים ופייזו-רפיטיטיביים סיפרו על דרך נוספת להבחשת קיומו של הילד עם הפיגור השכללי. הם סיפרו על מקירם שלהם היו עדים, מקירם בהם הורים נטוו את ידיהם המיעוחדים בבית חולים והתחשו לכך שיש להם "ילד זהה". הם ייחסו זאת לאמונה דתית, ייתכן והאמונה הדתית המבוססת על מסורת האסלאם מביאה חלק מההורם להשלים עם הגורל ולקבל את הנכות של הילד כמצב שתלוי ברצון האל ושאין בכוּם לשונו. התפקיד הדתי של המשפחה חשוב מאוד משום שהוא בסיס לפירוש הלקות של הילד (Rogers-Dulan, 1998; Poston & Turnbull, 2004) וחשוב להבין שבקהילה הבדואית הכללים/מנהגים השולטים במשפחה נטוועים בתרבות עצמה (Turnbull and Turnbull 2004).

תימה 3 : משאבי הורות – לתפיסת 80% מאנשי המקצוע הרעיון של משאבי הורות תופס מקום מרכזי בראינותו. הבסיס להורות לילדים עם פיגור שכלי בקהילה הבודאית הם קיומם של משאבי הורים. המשאב הראשון כולל יכולות המאפשרות תמייה יום יומית הילד וצרכו, כמו:

תובנה, מודעות, עקשנות והשקעה גדולה. כפי שמצויה זאת מחנכת:

”...הורות מצריכה הרבה מאץ, תובנה ומודעות על מנת להביא את ההורה לתמוך בילד להבין אותו ואת חזויות שלו ואת הטיפול המתאים לו כי בלי המאמץ והעקשנות אפילו לא יהיה להורה את הכוח לטרטורים ובלי המודעות לא תהיה האכפתה והיכולת לדאוג לבדיקות וטיפולים ולצריכים המוחדים...”.

שנית, המרואיינים מציננים מיוםנו בינו-אישיות הנדרשות כדי לישם את משאבי הורות, כמו: איכפתיות, רגשות, דרישות, צורכי הילד והתחשבות בו. ההיבט השלישי הוא מטען מענה לצרכים הכרחיים يوم יומיים – אנשי מקצוע תופסים הורות במונחים אופרטיביים של מתן מענה לצרכים הכרחיים ביום יומיים של הילד, כגון: אוכל, ניקיון, לבוש ומקום לינה. לתפיסת אנשי המקצוע הורים מהווים את עמוד השדרה לשיפור צרכיו הייחודיים של הילד, ולטענתם חלק גדול מההורים עדין ”לא רכש” מודעות מספקת הילד. ”מודעות מספקת” הוגדרה על-ידי המומחים כdagga לבריאות הילד ולהשכלתו כפי שמספרת בראיון פיזיותרפיסטית:

”...פעם קיבלתי דיווח אודות משפחה בה ילדה עם פיגור שכל, בניסיון ליצור קשר עם המשפחה. תחילת נתקלתי בחשדות רבה ואי אמון מעד ההורם. ההורם לא טיפולו בראוי בילד, היא לא קיבלה את הטיפולים הרפואיים הנדרשים ולא הובאה למעקבים במכון להתפתחות הילד. התרשמתי כי להורים אין הבנה ואין מודעות לנבי מכב הילדה והפינו שלא. הם ראו בכך גוזרת מלאוהים ולא חשבו שנייתן לעשות משהו...”.

במקביל לנאמר בנושא זה, לתפיסת אנשי המקצוע ניתן להתייחס להורות בחברה הבודאית על ציר של זמן: מרבית אנשי המקצוע דיברו במונחים של אז והיום, הם צינו כי מתקיימים שינויים מהותיים בחברה הבודאית בהתייחס לילדים עם פיגור שכל. השינויים מתבטאים לתפיסתם בכך שההורם היום משתפים יותר פעולה, דואגים יותר ומתעניינים יותר בילדים המוחדים. כפי שאומרת עובדת סוציאלית:

”... בתקופה האחורה אני מרגישה שההורם מתעניינים יותר ואףלו דואגים לשבץ את הילדים במסגרת מתאימה..”.

הגדרת שיתוף פעולה על-ידי אנשי מקצוע

איך מגדירים אנשי מקצוע שיתוף פעולה? אציג כי שלושה אנשי מקצוע מתוך 30 המרואיינים צינו כי אין כל שיתוף פעולה בין הורים ואנשי מקצוע מכיוון שההורם אינם שולחים את ילדים לבית הספר. הנition המוצג כאן מתבסס על 17 אנשי מקצוע. 17 המרואיינים דנו בשתי תיממות הממחישות ששיתוף פעולה עם הורים חלק עיקרי ובסיסי בעבודת איש המקצועי. התימה האחת מדגישה את מטרות שיתוף הפעולה עם ההורם למען קידומו של הילד שלהם וה蒂מה השנייה בשונה מהראשונה מדגישה עשייה לחיזוק שיתוף כזה, עשייה זו ממוקדת בהורה ולא בלבד.

תימה 1 : מטרות שיתוף הפעולה - 90% מאנשי מקצוע מגדריים שיתוף פעולה של הורים בהתייחס למטרות השותפות שלהם כאנשי מקצוע. אנשי המקצוע דנו באربع מטרות כאלו :

א. שיתוף פעולה עם הורים למטרת הגברת המודעות בקרב ההורים לצורכי הבסיסיים של הילדים. לתפיסה אנשי המקצוע ההורים הם המאפשרים את הנגשת שירותי התמיכה לילד, אך הם צריכים להבין מהם צורכי הילד ומהם שירותי התמיכה הקיימים וכייך לגשת אליהם . למורי מציע שבמקומות לנסות לשכנע משפחות לשנות את דעתיהם ואמונותיהם, אנשי מקצוע צריכים להתייחס לעצמם כ "כפרשנים או מתורגמנים" של גישות ומשאבים קיימים בקהילה החינוך המיוחד, וכמדריכים שמציעים בצורה מכובדת שירותים לתמיכה המשפחה שעשויה לבחור האם לאמץ או לא לאמץ את השירות (Lamorey, 2002. p 70). כאשר אנשי מקצוע משתמשים כמתרגמים וכפרשנים של פרקטיקה קיימת, הם יכולים ללמידה על האמנויות והתרבות של המשפחה. רק אז יכול להתחילה דיאלוג משמעותי על איך ניתן לתת מענה לנושאים ובעיות בשל ההתקלות השווה והמכבדת באינפורמציה (Turnbull and Turnbull 2004).

ב. שיתוף פעולה למטרת מייצוי זכויות הילד - אנשי מקצוע תופסים עצם כמשמעותיים להורים להשיג את זכויות הילד המגיעות לו על-פי חוק, כמו למשל השגת ציוד נייד כמו עגלת, הליכון, שתל עבור תלמיד לקויה שמיעה או כפי שمدגישה עובדת סוציאלית

...**תפקידנו לסייע למשפחות לעמוד על זכויותיהם, להגביר מודעות לגבי
זכרי הילדים המיוחדים...**

כפי שמציגים זאת דיבבי ועמיתיו (2000) : אם הורה צריך לבחור בין מציאות מקום לחיות ואוכל לאכול מצד אחד, ולהיות שותף לעבודת המהנדסים ההורה יבחר באפשרות הראשונה לפני שהיא שותף (Davey et al 2000). האתגר, אם כן, הוא לפתח מערכת שגובהה את האפשרויות עבור הילד לקבל חינוך מתאים המבוסס על זכויותיו בחוק . כפי שמספרת מחנכת :

" בזמנן העבודה שלי נתקלתי בזיה של תלמידים שאני לימדתי לא היו משקפיים,
כלि כתיבה, תקינה והחורים לא היו מוכנים לרכש אותם. היתה תלמידה עם
פינור קל ועיוורת, אבל היא ישבה בבית, לא היתה לה תעודה עיינור. היו הורים
שלא ידעו את זכויות ילדיהם שלקוויים בראשיה ובבעיות נוספת.

ג. שותפות למטרת קשר - אנשי מקצוע הגדרו מטרה זו כשמירת הקשר עם ההורה, העצמת הקשר וחיזוק הקשר עמו. מה שחשוב בעיני אנשי המקצוע הוא שמייה על רציפות של הקשר, לדאוג לא להפסיק את הקשר, לא להרפות ממנו, גם אם זה מתסכל מכיוון שההוראה איננו מוגיב לייצרת הקשר. מרבית אנשי המקצוע ציינו שאסור להתייאש ושחוב ליצור עם ההורה דרכים להמשך הידרות.

תימה 2 : עשייה המוקדשת בהורה למטרת חיזוק שיתוף הפעולה - 90% מאנשי מקצוע מגדריים שיתוף פעולה באמצעות מה שהם עושים בעבודתם היום יומיות על מנת לחזק את שיתוף הפעולה של הורים. תימה זו מוקדשת בעבודה מול ועם ההוראה עצמו ולמענו. שיתוף הורים בששיה החינוכית, כך למשל נוכחות הורים בישיבות, שיתופם באירועים בית ספריים, מתן הנחייה

להורים כיצד לעבוד עם הילד בבית, תיאום ושילוב בין העבודה הנעשית בבית הספר והטיפול הניתן בבית. לדוגמה: הפעלת סדניות משותפות בין הורים למורים, תמייהה בהורים, הבנה ומודעות לצורכי הורים, תיאום ציפיות. אנשי המקצוע הציגו מה הם עושים בעבודתם היום יומיית על מנת לחזק את שיתוף הפעולה של הורים. כפי שמציג זאת מנהל בית ספר לחינוך מיוחד:

" כל ארגון חייב למצוא לעצמו את השיטה, השפה והיחס אשר דרכו יוכל להיות בקשר עם הורים וכן יכולות להביא לשיתוף פעולה, אני בבית-הספר עשו את כל המאמצים לצורך שיתופם במעשה בית הספר, אנחנו משתמשים אותם בכל מה שנitin'"

מיומנויות בין - אישיות ודפוסי התקשרות, בהם משתמשים אנשי מקצוע על מנת לעבוד בשיתוף פעולה עם הורים.

מהם המיומנויות הבין-אישיות ודפוסי התקשרות בהם משתמשים אנשי מקצוע על מנת לעבוד בשיתוף פעולה עם הורים? תשובה המשתתפים לשאלת זו אוחדו לארבע התימונות הבאות: 1. מיומנויות של הכרת ההורה. 2. מיומנויות של הכלת ההורה. 3. מיומנויות של תקשורת 4. יכולת יישום של רעיונות דתיים לעזרת הילד וצרכיו.

תימה 1: מיומנויות של הכרת ההורה – לתפיסת 100% מאנשי המקצוע הכרת ההורה נעשית על רקע סביבתו, כך למשל כוללת תימה זו: למידת הרקע המשפחתי, הבנת ערכיהם וקורדים של המשפחה ומציאות שפה משותפת עם המשפחה. למידה כיצד לכבד את תרבויות הורים לתפיסתם הכרחית. למידה כזו אינה מסתמכת בידיעה לאיזה שבט שייכת המשפחה. זה אינו המפתח לשיתוף פעולה. כבוד לתרבות מתחילה עם מאמצים להכיר כל משפחה ומאפייניה בנפרד (Kalyanpur & Harry, 1999).

תימה 2: מיומנויות של הכלת ההורה – תימה זו כוללת לתפיסת 98% מאנשי מקצוע את הקטגוריות הבאות: הקשבה, הבנת ההורה, סובלנות להורה וסובלנות לתהילכים שעובר ההורה. קטgorיה נוספת היא "הליכה לפי הקצב של ההורה והמשפחה", קטgorיה זו כוללת לא להחוץ על ההורה ויכולת "להיות עם ההורה". כך למשל מספר מורה:

" אני זוכך פעם כשהייתי מורה והייתי כל הזמן במקבב עם הפסיכולוג שבא בית-הספר. באותו זמן הייתי רכו' החינוך המיוחד בבית-הספר בא הורה צועק למה שלחנו לו טופס שיחתומים כדי לשולח את הבן שלו לפסיכולוג, ההורה צועק עלי: הבן שלי לא משוגע, יש לו ראש ויש לו שכל... וככה המשיך בצעקות ביחסתי ממנו שירגע וישבנו בחדר שקט, הסברתי לו על תפקיד הפסיכולוג ועל ההבדל בין פסיכיאטר. הסברתי לו על מעב בנו ועל הקשיים שיש לו בלמידה ומה יהיה איתנו אם לא מעוזר לו. הסברתי על תהליכי מתן התמיכה ושזה מחייב בדיקה פסיכולוגית כדי לבדוק מצב קיים ובנוסף אנחנו מעבירים אבחונים בבית ספריים. האבא נרגע הבין וחתרם."

אחרי זה הילד נבדק קיבל שעת סיוע ולאחר מכן חודש כמעט, פגשתי את האבא שהוא מروع מה שקרה אותה המיומנויות היא להיות עם ההורה ולא לחזק את התהווה השלילית שנמעאת אצלו ולא להיכנס לנצח של עימות שלא יוצאים ממנה, חשוב מאוד לפניות לו זמן גם אם אין מגיע לפוי לוח הזמנים

שקבענו, להתייחס לנושא שהוא בא גללו ברצינות ולנסות להבין מה המטרה
שלו מהביקור ולא לשוכח את הצד הרגשי שאיתנו בא ההורה"

היכולת "להיות עם ההורה" שאליה מתייחסים אנשי המקצוע הוגדרה על ידי פרידמן וקומבס כיכולת הדורשת "פתרונות לאפשר לאחרים לגנות מיהם יותר מאשר לעצב אותם למי שאחננו רוצחים או צריכים שהם היו"(Freedman & Combs, 1996, p.281). בנוסף, נמצא זה מקבל חיזוק במחקר של דאנט ו עמיתו (Dunst et al, 1996) שמצאו במחקר שסכנותות מתן עזרה מקצועיים, כמו הנוהג של מתן עזרה ייחסי, הקשור לאופי של הקשר בין נתן העזרה ומקבל העזרה והמודגמים באמצעות פעילותם, כמו גילוי אמפתיה והקשבה פעילה יש בהם תועלת חיובית עבור ההורים. לתפישת אנשי המקצוע כאשר משפחחה/הוראה מרגיש שאיש המקצוע מkąשיב לו ומתייחס לסדר העדיפויות שלו בכל שלב של התמיכה במשפחה, איש המקצוע הופך להיות שותף שניית לבתו בו זה מאפשר שיתוף פעולה.

תימה 3 : מילוי תפקיד תקשורת - תימה זו כוללת לתפיסת 96% מאנשי מקצוע תקשורת עקיפה, ישירה ורציפה.

משתתפים רבים הדגישו את חשיבות התקשרות העקיפה – קטגוריה זו מיושמת להגדלת המומחיים באמצעות טלפון, מכתבים ושליחת פתקים להורים. כפי שמתארת מהנכת:

" ... אצלי בכיתה הקשר בין מחנכת לבין ההורים בניי מהעברת אינפורמציה
מן להורים זהה או דרך הטלפון או אחרי שמזמינים אותם לבית הספר
לשיחה ולרבות מהם מנגעים לאחר כמה שהיות טלפון וכמה הזמנאות במרקחה הטוב
במרקחים חמורים אני עורכת ביקורי בית על מנת לדבר עם ההורים על בעיה
מסויימת...."

מספר משתתפים ציינו את התקשרות הישירה – בקטגוריה זו ציינו אנשי המקצוע בעיקר את הדוגמאות הבאות: הזמנת הורים לבית הספר לאירועים, למסיבות, לבירור בעיות וביקורי בית. כך למשל מספר מהנדס :

" אחת הדוגמאות שלויותה אותה היא בקשר לבני בית של אחד התלמידים
שלא הגע שבועיים לבית הספר. בקשר הצלחנו לדבר עם הוריו. ההורים
שמח שראנו אותנו. באותו ביקור הרגתתי את מידת ההצלחה של "ביקורת
הבית" כי ההורים האלו לא מצלחים להגיע לבית הספר מסיבות תעסוקה ... "

מחקרים הראו שבחמשת הכללים המעשיים הבאים, כמעט תמיד הכרחיים לתקשרות יעליה בין חברי משפחה ואנשי מקצוע (Blue-Banning et al, 2004 : Summers et al, 2004 :) : היה ידידותי, היה כנה, תן אינפורמציה שמכוונת והקשיב. בשונה מהמיומנויות שהוצעו אנשי המקצוע במחקר לא הגדרו תקשורת כמיומנות, אלא הגדרו את אופן התקשרות.

תימה 4 : שימוש בדת לטובת הילד וצרכיו - 85% מאנשי המקצוע דיברו על "שימוש בדת" במובן של היכרות עם הדת, אנשי הדת ונגישות לאנשי דת על מנת לפתור קשיים ולתת מענה לצרכי הייחודיים של הילד. כפי שמתארת מורה :

"... גיליתי ששימוש במושגים ורעיונות מהדת זה מאוד מצליח עם הורים, אני מזמין את ההורים לבית הספר ביום המורשת, באחד מימי שבירת החום של הדרמן ההורים מגיעים עם הארוחות שלהם ואנחנו אוכלים יחד, ביום עז חזית..."

מצוא זה מחזק את ממצאי מחקרו של זוניגה בעניין זה - לא כל המפגשים צריים להיות בשני כיוונים בין מחנק והורה בלבד, אפשר לקיים מפגשים עם אדם אחר בו ההורים בוטחים - חבר בקהילה התרבותית של המשפחה והשבט כמו איש דת שעשוי לתרום תרומה בערך לשותפות של משפחה-אנשי מקצוע (Zuniga, 2004). אנשי המקצוע מהווים את מערך שירותי התמיכה הפורמליים, יש להניח שהמשפחה/קהילה/שבט מהוועה בחברה הבודאית מערך תמיכה בלתי פורמלי ולכן כפי שחווים באזרחים כפריים לעתים מספקים/מאפשרים תמיכה חברתית מערכות לא פורמליות כמו שכנים, נסניה (Thurston, 1996), כך החווים בסביבה של כפרים לא מוכרים מאפשרים תמיכה חברתית של השבט. נמצא מחקרי זה توأم את מחקרים של הוגאן ועמייטיו (Hogan et al, 2002) שהגיעו למסקנה שהתרבות הנוצרת באנשים שנמצאים בראש התמיכה הטבעית של האינדיבידואל הם בעלות הסבירות הגבוהה ביותר להצלחה.

דף היעוד בוחן נוקטים אנשי מקצוע.

מהם דפוסי העבודה שבהם נוקטים אנשי מקצוע בשיתוף הפעולה עם הורים? שאלת זו מתיחסת לממד הנסיבות. אפשר למיין את הממצאים בשאלת זו לשולש תימות: 1. היכרות עם התלמיד 2. שיתוף הוצאות הרב-מקצועיים הקיימים בבית הספר 3. מודלינג של שיתוף פעולה.

תימה 1: היכרות עם התלמיד - לתפישת 86% מאנשי המקצוע תימה זו כוללת: איסוף מידע מגוונים אודות התלמיד והשתתפות בישיבות המתקינות עליו. היכרות עם התלמיד משמעה איסוף מידע מגוונים אודות מוגוונים אודוטיו, כך למשל ציינו אנשי המקצוע שהיכרות זו כוללת: שיחות רבות עם התלמיד עצמו כדי ללמידה עליו, על תפיסותיו, רצונותיו, יחסו לבית הספר. השלב הבא הוא אבחן מהוועה בסיס להכנת התל"י (תוכנית לימודים אישית המחייבת עברו כל תלמיד בחינוך מיוחד על-פי חוק) ואיסוף מידע מאנשי צוות אחרים העובדים בכיתה, כמו מורים מקצועיים ופסיכולוג. היכרות אורכת זמן ודורשת סבלנות. את הסיבה המרכזית לכך מצינו מורה:

"**ילדים בدواים אינם מוגלים מבחינה תרבותית לדבר על עצמם, מה גם**
שהליך מהילדים אינו מדבר כלל וצריך לקבל מהם תשובה בדרך יצירתיות כמו
למשל: באמצעות פעולות יצירה"

מספר מורים ציינו את התצפית על תפקוד הילד כחלק מאיסוף המידע עליו. עובדים סוציאליים הדגישו את חשיבות ביקור הבית כחלק מההיכרות עם הילד ועולם כפי שמתארת זאת עו"ס :

"...בביקור הבית אני רואה ומכירה את סביבתו של הילד, את האוהל, את המקום בו הוא ישן, את הסביבה הפיזית, האם יש מים, חשמל, האם האוזור נקי, כמה ילדים יש במשפחה, מי מטפל בילד..."

מחנכים מחזקים את חשיבות ביקור הבית, כך למשל אומרות המחנכות:

מחנכת: "כאשר אני רוצה באמת לדעת משחו על התלמיד אני עושה ביקור בית"

מחנכת נוספת: "רק בביורי בית אני לומדת באמת (החדשה של המרואיאינט)
מיهو התלמיד"

אנשי המקצוע מדברים בראיות על המושג היכרות באופן כללי. הם אינם מפרטים וממקדים אותו בתחוםים שונים, כמו: היכרות עם הפן הלימודי, הרגשי, החברתי ו/או ההתנהגותי כפי שנמצא במחקר של מנור-בנייני (2007).

דרך נוספת לאיסוף מידע והיכרות עם התלמיד היא השתתפות בישיבות המתקימות בבית-הספר, השתתפות במובן של נוכחות פיזית ומתן אינפורמציה.

תימה 2 : שיתוף הוצאות הרבה מקצועים הקיימים בבית הספר - לתפיסת 70% מאנשי המקצוע עובדה עם כל הוצאות הרבה מקצועי העובד בבית הספר עם התלמיד הכרחית לקומו של שיתוף פעולה עם ההורים. תימה זו כוללת את הקטגוריות הבאות: שיתוף למטרת תל"א, שיתוף למטרת אבחון והערכת התלמיד, שיתוף למטרת טיפול בתלמיד – מרבית אנשי המקצוע עשו הבחנה בין התלמיד שהוא התוכנית הלימודית של התלמיד לבין טיפול. להגדתם, טיפול הוא מטען מענה לצרכיו החסריים של התלמיד בבית ו/או בבית ספר החל מצרכים קיומיים יום יומיים כמו מושך ממשל מורה המביאה חיתולים ומחתלת בכל בוקר לצד המגעה מרוחה בצדאה לבית ספר. מטען תרופות שאין ניתנות על ידי ההוראה ועד הבאת אוכל עבור תלמידים שmaguisם ללא אוכל.

מרבית אנשי המקצוע ציינו שיתוף בישיבות למטרות תל"א. ישיבות אלו מתקימות בתחילת שנה ולעתים גם בסופה. בישיבות אלו הדגישו המרואיאינים מתקימות בעיקר העברת אינפורמציה על כל תלמיד. לא מתקיים דיון על מטרות העבודה עם התלמיד, על האבחונים שנעשו לתלמיד וממצאי הערכה. יש בדברי המרואיאינים בקטgorיה זו פער בין המוצע ליישום. אנשי המקצוע יודעים בהתבסס על הנסיבות ו/או השתלמויות שעברו מהי חשיבות עבודות צוות ושיתוף פעולה, אך בפועל הם מצינים שמתקימת ישיבה אחת שבה נעשית העברת אינפורמציה. ייתכן שגם הנסיבות שבתיהם זו עשו מרבית אנשי המקצוע אבחנה בין התלמיד לתוכנית הטיפול.

תימה 3 : מודלינג של שיתוף פעולה - לתפיסת 68% מאנשי המקצוע החובב "למד" את ההורים כיצד לשתף פעולה היא של אנשי המקצוע, כפי שמציג זאת מחנן :

"הקשר ותחלית שיתוף הפעולה לפי דעתך בחברה הבדואית מתחילה מהמערכת ולא מהחורים כי אני יוצא מהנהה: מי שלא בא לבקר אותי אני אברך אותו, הכוונה שלי שהחורים בחברה הבדואית חסרי מודעות לגבי החשיבות של שיתוף הפעולה וגם לגבי התכונן לעתיד, החורים תלויים בנו ובמסגר שאנחנו כמערכת משדרים".

ציטוט זה מקבל חיזוק בדבריהם של ברירה ועמיתיו (Barrera et al, 2002) המצביעים שהתגובה של אנשי מקצוע ומוסדות שונות של המשפחת היא היוצרת את התוצאות החיוביות או השיליות בהתייחסות המשפחה .

בתיים זו נכללות שתי קטגוריות: האחת, "חיזור" אחרי ההורים והשנייה, התנהוגותם כאנשי מקצוע. "חיזור" אחרי ההורים כולל הזמנת הורים לבית הספר: לישיבות, לארועים בית ספריים, לתצפית על התלמיד, לטיפולים וכדומה. שיתוף פעולה מוצלח מוגדר על ידי עובדת סוציאלית ומורה :

עובדת סוציאלית: "שיתוף פעולה מוצלח משתמש בהיענות ההורה ונוכחתו לאחר הזמנה שנשלחה אליו"

מחנכת: "הורים השומרים על קשר מתמיד וסדיר עם בית הספר זה מראה על שיתוף פעולה מוצלח"

כולומר, לדעת אנשי המקצוע שיתוף פעולה מוצלח הוא שמירה על קשר וחיזוקו עם ההורה. דבר זה דורש מאנשי המקצוע ליזום יצרת קשר שוב ושוב, זה דורש שיחות רבות לעידוד ולשכנוע של ההורה, סבלנות רבה והتمדה כפי שאומר מנהל "לפנות אל ההורה נס 10 פעמים אם צריך, פשיט לא יותר" ובמילים אחרות כפי שאומר עבד סוציאלי : " להיות סובלניים ועם כוח שאליהם נתן למי שיש סבלנות ומאמין ב מבחון החיים" או כפי שמצוינים טרנבול וטרנבול (& Turnbull, 2004) "... אתה צריך להקצות זמן מיוחד כדי לבסס יחסים אמיתיים לפני שאתה והמשפחה מתחילה לקבל החלטות חינוכיות".

התנהוגות כאנשי מקצוע- לתפיסת מרבית אנשי המקצוע התנהוגות (מודלינג) זו מאפשרת להורה ללמידה כיצד לתקשר, לעבוד ולשתף פעולה עם איש המקצוע ואנשי המקצוע רואים בעשייתם מול ההורים מודל עבור ההורים. כך הם רואים, לדוגמה את המאבק המשותף עם ההורים על זכויות הילד, כפי שאומר מהן :

"הורים תלויים בנו ובמסגר שאנחנו כמערכת וכמורים משדרים ואנחנו מהווים דגם לחיקוי..."

להיות דגם לחיקוי דורש מאנשי המקצוע, על-פי תפיסת מרביתם :

" לא לשכוח את הצד הרגשי שמננו בא ההוראה לעומת הצד הקוגניטיבי המוצע של המערכת ולווסת בינהם. ניתן לעשות זאת על-ידי כך שנשים את עצמן בכובע של ההורים ולראות במצב כזה איך אנחנו פועלים כהורים"

ניתנו דוגמאות רבות ומגוונות בראיונות ליכולת להיכנס "לכובע של ההורים", כך למשל:

" אחת המיווננות היא להיות עם ההוראה, ולא לחזק התחששה השלילית שנמצאת אצלו ולכns לנצח של עימות שלא יוצאים ממנו, חשוב מאוד לפניו אליו גם אם הוא מגע לא לפיה לוח הזמנים שקבענו, להתייחס לנושא שהוא בא בಗלו ברכיניות ולנסות להבין מה המטרה שלו מהביקור"

ממצא מחקרי זה תואם את מחקרים של טרנבל ועמיתויה (Turnbull & Turnbull 2004) הטוענות שבכל מערכת יחסים עם משפחות/הורים, כולל מערכת יחסים עם משפחות הבאות מרקע תרבותי שונה, אנחנו מודדים את איש המוצע להפgin כבוד, להיות לא שיפוטי ולזהות את נקודות החזוק של המשפחה ואת יכולת התרומה שלה (Turnbull & Turnbull 2004).

דוגמאות לשיתוף פעולה מוצלח

סופרו 30 סיפוריו הצלחה על-ידי כל אנשי המוצע שהשתתפו במחקר. עובדה שמצויחה בכל אנשי המוצע חוות הצלחות או "הצלחות קטנות", כפי שהם מגדירים זאת בעבודתם. ניתו הסיפורים מעלה שלושה נושאים סביבם ממוקדים סיפוררי ההצלחות:

1. מתן פתרונות פרקטיים להורים להתמודדות עם קשיים יום יומיים של הילד. כך למשל הסיפור על סיוע לילדה עם בעיות עור כפי שמספרת מchnכת:

"... מדובר בתלמידה שהיתה אצלי בביתה. ילדה מאוד נחמדה, ביישנית, מופנמת, חסרת ביטחון ומוזנחת הייתה מגיעה לבית הספר בלי אוכל או דמי כס לנקות בקיוסק של בית ספר, בנוסף הייתה לה מחלת עור שנראית לעין. היידים שלה ואפיו הפנים היו עליהם כתמים יבשים כמו קעוקעים וזה הרתיך את התלמידים ממנה כי זה היה מדבק.

בהתחלת אני התקרבתי אליה, לחתמי אותה להרבה שיחות בפרד ובניתי אמון אליה ובנוסף אסתפתי מידע עליה, על המשפה. התברר שאמא שלה, אמר שנייה אצל האבא והבא מאוד מזנית אותם הוא לא מבקר אצלם בכלל. האמא דכאונית והמשפחה מטופלת דורך הרוחה במועצה. ואז שמתה לי למטרה לעזור לה בכל הדרכים. נתתי לה להרגיש שאכפת לי ממנה, נתתי לה יחס של האמא שהסורה לה ושיתפתי את המנהל והיועצת בכל המת追随. הזמנתי את האמא שלה ויחד לקחנו את הילדה לרופא כדי שיראה את העור שלה. הרופא, העביר מידע ונתן מרשם עם הפניה לרופא עור באר שבע ואז קניינו

את המשפחה, פעם מהכסף של המנהל, פעם מהכסף שלי העיקרי שתתקבל
ושיהיה לה טוב. בנוסף הזמנתי לה טור לדופא עור ולהלכתי איתם ביום הבדיקה
ודיווחנו לרווחה על העבודה שלנו, כדי שידאגו לתוצאות והכניסו את הילדים
למועדונית אחר הצהרים על מנת שהיא להם אוכל לפחות. בינוים הילדות
מאוד השתפהה חברתית ובלימודים התקדמה מאוד..."

2. מתן מידע להורים. כך למשל ידוע הורים בדבר זכויותיהם ובזכות זה הגיעו למסגרת
חינוך תרמיה שקדום לכך ישבה בבית, כפי שמספרת עובדת סוציאלית:

"פעם קיבלתי דיווח אודות משפחה בה ילדה עם צרכים מיוחדים בניסיון ליצור
קשר עם המשפחה, תחילה נתקلت בחשדנות רבה ואי אמון מצד ההורים.
ההורים לא טיפולוocr או בילדה היא לא קיבלה את הטיפולים הרפואיים
הנדישים ולא הובאה למעקבים במכוון להתרחשות הילד. התרשםתי כי להורים
אין הבנה ואין הבנה ואין מודעות לגבי מצב הילד והנכונות שלו. הם רואו בכך
זורה מלאוהים ולא חשבו שניתן לעשות משהו. השקעת זמן רב בבדיקה בית
רבים, תמייהה רבה והסבירים למשפחה, נתתי להם מידע אודות זכויות הילדת,
חשיבות הטיפולים בה והשתנה בהמשך במסגרת מתאימה. ההורים קיבלו
עורחה نفسית וככללית ושיתפו איתי פועלה.
הילדה חוזה לטיפולים במכוון להתרחשות הילד, ההורים רכשו לה את מכשיiri
השיקום, היא עברה ועדת השמה וכעת מבקורת במסגרת המתאימה לצרכיה
המיוחדים. ההורים נמצאים איתי בקשר מתמיד ומגיעים למשדי להתייעץ גם
אודות נושאים אחרים."

דוגמה נוספת למתן מידע שבקבותיו התקיים שיתוף פעולה – מאבק משותף
של הורים ובני נוער למען הסעה בטיחותית לילדים, כפי שמספרת
מנהל:

"שיתוף פעולה למען טיפול בנושא מלואת בהסעות של ילדים בעלי צרכים
מיוחדים. הילדים הושעו משבט מסויים אל המספרת החינוכית בהן לומדים
לא ליווי ובניגוד "לחוק הסעה בטיחותית". כתוצאה לכך, מספר ילדים נפצעו
במהלך הנסעה, פגעו אחד בשני ופגעו בעצם. התראות שלנו בפני אחדראי
הסעות עוזו לפעמים במקצת ולפעמים לא עוזרו כלל. נאלצתי בסופו של דבר
לזמן את ההורים, להכיר ביניהם ולהראות להם שיש להם בעיה משותפת
ושכולם סובלים ממנה. ההורים התאנגו, נבחנו נציגים וביחד פנו למשרד
החינוך, משרד החינוך ענה במחירות לטפל בעיה אך הפתרון לא היה מספק.
בסופו של דבר הוחלט על מהלך משפטי שבסתורו הורים זכו וקיבלו את זכות
ילדייהם הבסיסית בהסעה – הסעה בטיחותית".

השגת ציוד הנדרש לילדיים, במקרה זה ילדה עיוורת, כפי שמספרת מחנכת:
 "בזמן העבודה שלי נתקלתי בזיה של תלמידים שאני למדתי לא היו משקפיים,
 כלי כתיבה, תיקיה והוחורים לא היו מוכנים לרכוש אותם. הייתה תלמידה
 עיוורת, אבל היא ישבה בבית, לא הייתה לה תעוזת עיוור. היו הורים שלא ידעו
 את זכויות ילדיהם שלקוויים בראייה ובבעיות נוספת. כל זה ועוד דרש לארגן
 אסיפה הורים והשאלה איך לעניין אותם כדי שיבואו כולם לאסיפה. הכרנו
 מכתב הזמנה לכל הורה ובהזמנה הייתה מפורטת תוכנית האסיפה, ערכנו
 שלוחנות עם כיבוד ושתייה, הזמינו אנשי מקצוע שהביאו מכシリ עוז. האסיפה
 עברה בהצלחה היו ויכוחים לדוגמה: הסעות ממקומות וחווקים לבית הספר,
 האכלת תלמידים עקב מצב סוציא אקונומי נמוך .. והחלטות שנעשו: ארגון ועוד
 הורים לליקוי ראייה עוורים ותלמידים עם בעיות נוספות. ארגון אוכל
 לתלמידים, ארגון חוגים לעיוורים וליקוי ראייה ועוד. כל זה מאוד תרם
 לתלמידים בלימודים ובחיהם".

3. התמודדות מקצועית, כך למשל: סירוב של אב לשולח את ילדתו לבית הספר לחינוך

מיוחד:

"...במקרה אחר אבא שירוב בתוכף שהבת שלו תהיה בבית-ספר לחינוך מיוחד
 הילדה מוגדרת כבעל פיגור שכלי ביןוני עם שיתוק מוחין. החליטנו ללבת עム
 האבא ולשבץ בכיתה מיוחדת בחטיבת ביןימים רגילה ולבקש עבורה סייעת
 אישית הילדה לומדת היום בכיתה מיוחדת ומשתלבת בין תלמידי הכיתה
 ולמרות הדברים שניתן לעשות בשילובה בכלל בבית-ספר אך שמעבה בכיתה
 מיוחדת ולא בבית-ספר מיוחד עוז לה בתחום החברתי ולהלמודי במיוחד ואם
 ההחלטה נשארה מהתחלה בבית-ספר מיוחד ההוראה היה משאיר אותה בבית
 ואם הקב"ס היה עובד כפי שצרכיך היה נאבק ובמחלוקת ובין היו לא במקומות
 כאשר העיקרון הוא טובת הילד...."

כל הסיפורים שהוצעו בראיונות מוחזקים את סגנון מתן העזרה המקצועי שמצוין דאנסט ועמיתיו (Dunst et al, 1996, 1985) במחקרם. מתן עזרה של השתתפות, המורכב על-פי החוקרים מפעילות
 שמעורבות את מקבלי העזרה דהיינו את הורים בפעולות ובכך מוחזקות את היכולות הקיימות
 שלהם וגם מספקות הזדמנויות לקבלת החלטות מסוותות בין היתר נוטני העזרה – אנשי
 המקצועי. נראהSSIORI ההצלחה שטופרו על-ידי אנשי המקצועי והורים توأمם את המלצתו
 של דאנסט (Dunst, 1985). דאנסט זיהה מספר עקרונות המאפשרים לעבוד לקרה העצמה של
 הורים באמצעות קשרי הורה-איש מקצועי, עקרונות אלו הדגישו את היתרונות במקומות החסרו נזון
 כמוקד התערבות, את שליטת המשפחה והגישה למשאבים ולשרותי תמיכה רצויים במקומות
 הגישות השמות במרכזה את הפן המקצועי.

ממצאי מחקר – הורים

הראיונות עם הורי-אבות הילדים עם פיגור שכלית, היו אינפורטטיביים פחות מהראיונות עם אנשי המ鏷cou אבל מרובים בהתנהויות לא מילוליות. ניתוח התוצאות הלא מילוליות (ראאה התייחסות בפרק השיטה לתוצאות בהתנהויות לא מילוליות) מראה שההתנהגות שהופעה בשכיחות, תדירות ועוצמה הגדולה ביותר הייתה שתיקה. למרות שמטרת מחקר זה אינה לבחון התנהלות לא מילוליות, שתיקת ההורים משמעותית.

מספר סיבות עשויות להסביר את הפער האינפורטטיבי בין המומחים-אנשי המ鏷cou וההורים. ראשית, אנשי המ鏷cou מתרגלים בראיונות או לחופין מתרוגלים בדיון הדורש התנסחות במערכות בהן הם עובדים. שנית, הנושא הנחקר הציף, כנראה, את השدة הרגשי אצל ההורים שלישיית, עבור חלק מההורים הייתה זו הפעם הראשונה שהם נשאלו לדעתם, ועבור חלקם הייתה זו הפעם הראשונה שהם דיברו על היוטם הורים לידם עם פיגור.

תפיסות והגדרות של הורים את מושג ההוריות בחברה הבדואית

שאלת מחקר זו התמקדה בתפיסות והגדרות של הורים (אבות) את מושג ההוריות בחברה הבדואית. בשונה מאנשי המ鏷cou שرك שלושה מהם התייחסו לשאלת, כל הורים ענו על השאלה.

תימה 1: תפקיד הורה - לתפיסת 100% מההורים גידול ילדים בחברה הבדואית כולל קטגוריה אחת המוגדרת על ידי הורים - לחנק. לתפיסת ההורים המושג לחנק הוא מושג כללי הכוללת מגוון משמעותיות ומטרות. לתפיסת 24 (80%) מההורים חינוך משמעו הקנית ערכי הדת לילדים, האבות הדגישו את חשיבות התפילה, את האמונה בכוחם של קבורי שייחים קדושים, את ההפדה על קיום מצוות כמו צום הרמדאן, איסור שתיטת משקאות חריפים ואכילת חזיר, חלקם ציינו את חובת העלייה למכה. בנוסף, ציינו 19 (63%) מההורים את חשיבות חינוך הילדים כבדואים ככלומר, חינוך לפי המסורת והמנהגים. האבות הדגישו במיוחד את הנושאים הבאים: נישואי הילדים בתוך השבט, גאות הדם, מילת בניים ובנות ושמירה על החברה הבדואית כחברה גברית כדי לשמור על הכוח הגברי. (43%) מההורים ציינו חינוך לעצמאות, כך למשל אמר אב בראיוון: ".אני מבחן את כל הילדים שלי להיות עצמאיים, שילמדו ויוכלו לעבוד ולפרנס את עצמם". שלא יהיה תלויים באף אחד...". 12 (43%) מההורים ציינו שהחינוך בחברה הבדואית דומה לחינוך בכל חברה אחרת בעולם. 3 (10%) מההורים אף ציינו שיש "בהבטחת ילדים אתה בונה חברה". חלק מההורים ציינו מהי מטרת החינוך: 10 (33%) הורים ציינו שהמטרה היא שיגדלו נכוון ולא יسطו לדברים לא חוקיים, כמו גנבות, סמים ונחיגה פרועה.

תפיסות והגדרות של הוריהם את ההורות ליד עם פיגור שכלית בחברה הבדואית

כל ההורים התיחסו לשאלת זו. לאחר שהשאלה הוצגה להורים מרביתם נשמו עמוק, חלקלם הוריד את הראש ומרביתם שתקו מספר שניות/דקות לפני שענו על השאלה. ניכר שהשאלה קשה עבורי מרבית ההורים. השאלה העלתה והציפה שפה רגשית בשונה מהשאלות האחרות. ניתוח 100% ממצאי המחקר מעלה שלוש תימונות מרכזיות בתחום זה: רגשות ותחושים שמעלה גידול ליד עם פיגור שכלית, האמונה באלהים כדרך התמודדות, הורים פעילים והורים שאינם פעילים.

תימה 1: רגשות ותחושים שמעלה גידול ליד עם פיגור שכלית

ניתוח התכפיות בהתנהגוויות לא מילוליות מראה שאלה זו הייתה שאלה קשה עבור ההורים. מרבית ההורים שתקו זמן מה לפני שענו על השאלה, בנוסף נראה היה חלק מההורים זו הפעם הריאונה שלהם מתמודדים בקול רם עם שאלה זו ומתבקשים להגדיר את תפיסתם. אפשר להציג את תשובה ההורים לשאלת זו על פני רצף תימטי:

לא כל (4 13% הורים)----- קשה מאוד (21 70% הורים)----- קשה מאוד במיוחד הבודאים (5 16% הורים)

הורים דיברו בקול רגשי. 22 (73%) הורים ציינו שהם כועסים ועצובים, 17 (56%) הורים דיברו על הכאב שכורך בגידול הילד עם פיגור. 9 (30%) הורים הדגישו שהם אוהבים את הילד שלהם, אך יחד עם זאת הם ציינו "שהתחושה לא טובה", שהם מרגישים לא בnoch בחברה בשל רגשות של בושה. הם הביעו רצון לא לנوع, לא להסתובב, לא לבוא בין הבריות, להישאר בבית מרחב הפרטוי עם הילד הסובל מפיגור, ו- 5 (16%) הורים ציינו "אין להם עוד כוח".

תימה 2- אמונה באלהים כדרך התמודדות

ניתוח תשובה של 28 (93%) הורים מעלה כי הכוח להתמודד עם גידול הילד עם פיגור שכלית מtabסס על האמונה. כך למשל 18 (64%) הורים ציינו שהאמונה מחזקת אותם ונוננת להם כוח להתמודד עם היום יום, 6 (21%) הורים ציינו "שאין ברירה זה מאלהים", 6 (21%) אחרים הוסיפו ש"אנחנו דתיים ומאמינים באלהים" ו- 3 (10%) אחרים ציינו שرك אלהים יוזור ויסלח.

חלק מההורים בתשובתם לשאלת זו דיברו גם על הילד עצמו בנוסף לנושא ההורות.ניתוח הנתונים מעלה אבחנה ברורה בין הורים לילד עם פיגור קל להורים לילד עם פיגור בינוני/עמוק. הורים ליד עם פיגור קל תופסים את הילד כילד "רגיל", כפי שציינו 9 (30%) הרים ו- 3 (10%) נוספים שטענו שהם מתייחסים אל ילדם זה כמו אל האחרים. בנגד להתייחסות זאת, הרים לילדיים עם פיגור בינוני/עמוק חזרו על אמריות התופסות את הילד כ"مسכן" והביעו משאלת שיבריא/יחלים ויחזור להיות רגיל, "עשינו הכל כדי שיבריא, השאר הוא בידי אלהים" אמרו שוב ושוב 10 (33%) הרים.

תימה 3: הורים פעילים והורים שאינם פעילים.

ניתוח ממצאי הממחקר העלה שני סוגים התמודדות של הורים: הורים פעילים והורים שאינם פעילים למען הילד שלהם. 9 (30%) אבות התופסים את עצם כפעילים למען ילדיהם בalto בריאות. לאורך כל הריאונות האבות הפעילים דיברו בגוף ראשון: עשיתי, נלחמתי, אני יוזם את הקשר עם אנשי מקצוע. סטונר ועמיתיה (Stoner et al, 2007) מצינים שהורים יוזמים הם מכוני פעולה ויכולים להיות גורם מניע לשינוי במדיניות ולכך הקשبة להשקפות שלהם יכולה לעיתים קרובות לתרום לקביעת תוכניות ייעילות. אבות אלו צינו גם שהם מתנדבים בארגונים למען ילדים עם פיגור. נמצא זה ממצאי מחקריהם של טרנוביל וטרנוביל (2004), עמוד 105) הטוענים "שהורים מרקע תרבותי ושפתית שונה, לרוב אינם חברים בארגוני הורים קיימים". 7 (23%) מהורים אלו הדגישו ששיתוף פעולה מתחילה מההוראה ולא מאנשי המקצוע. דבריהם מסמנים תחילתו של עידן חדש שבו אבות מקבלים פירוש חדש. משמעות ההורות עברו אבות אלו היא להיות הורה הנלחם עבור הילד שלו וצרכו. להילחם עבור ילד עם פיגור שכלי בחברה הבדואית, חברה שבה הקולקטיביות קודמת לאינדיבידואליות, זו אינה שימוש קלה, עם זאת ולמרות שמסתמן פער בין הרצוי למצוי קול הורים הוא קול המודע לאפשרויות הקיימות בפני הילדים. גידול ילד עם פיגור יוצר עבור הורים קשיים המלווים בكونפליקטיםอลם האבות הפעילים תופסים את הקושי כאתגר כפי שאומר אב בראיון:

"...קשה, קשה לגדל ילד כזה, בהתחלה שאלתי את אלוהים הרבה שאלות, היום אני לא שואל יותר שאלות, זה מה שאלוהים נתן לי, אני חשב שהוא נתן לי אתגר... האתגר הזה לא משתתק ולא משתק אותו הוא גורם לי לפעול..."

הגדרת שיתוף פעולה ו/או שיתוף פעולה מוצלח עם אנשי מקצוע על ידי הורים

6 (20%) מהורים צינו שאין שיתוף פעולה, מכאן שהניתוח המוצג כאן מתבסס על 24 הורים המהווים 80% מההורים המרואיניים. ניתוח תשובות 24 הורים אלה מעלה שלוש תימונות מרכזיות: 1. רצף של שיתוף פעולה, 2. מיקום שיתוף הפעולה 3. דוגמאות לשיתוף פעולה מוצלח.

תימה 1- רצף של שיתוף פעולה

24 (80%) מההורים ענו לשאלת זו. אפשר להציג את תשובות הורים לשאלת זו על-פני רצף, להלן הצגה סכמטית של הרצף:

הורים שאינם -----הורים המשתפים פעולה באופן חלק----- הורים המשתפים פעולה באופן מלא----- משתפים פעולה

הורים שאינם משתפים פעולה העלו מגוון טיעונים, למשל חלק אמרו: "אני לא רוצה כלום", אבל אחר צין: "אני לא יכול לתת להם הוראות", ואחר הוסיף: "לא משנה לי אני הסתדרתי ומסתדר" וציטוטו נסף המחזק את המגמה המוצגת על ידי הורים: "אני לא מודתי אחרי התיכון ואני לא מורה ולא יודע על החינוך המיחוץ, אני מסכים ומוכן להכל". הציוטים המוצגים מוכיחים את ממצאי מחקרים של הרי ועמיתיו, שבחנו תפיסות של הורים אפרו-אמריקאים בנוגע למעורבותם

בחינוך המיעוד וממצאי מחקרים מראים שהוריהם מתייחסים לדעתיהם של המומחים כאל דעתם שלהם (ההורים) אינס יכולים להתנגד להם (Harry, Allen, & McLaughlin, 1995). הורים המשתפים פועלה באופן חלקי הציגו אמירות כמו: "הכי חשוב זה הילדים אני כהורה פחות חשוב".

בקבוצת ההורים המשתפים פועלה באופן מלא – 9 (37%) מההורים בתשובהיהם לשאלה זו עשו אבחנה בין שני מושגים המוגדרים בספרות התיאורטיבית: בין מעורבות לשיתוף פעולה, מבלי להגיד את שני המושגים. על- פי תפיסת ההורים מעורבות הורית פירושה השתתפות של ההורה בפעולותיו של חלק מchnיך הילד שלו לדוגמה: פגישות בבית הספר, קבלת מכתבים, התיעצויות, הדרכות ושירותים התנדבותיים. שיתוף פעולה כולל תחזקה של יחסים חיוביים, מכבדים וושאוניים המתפתחים בין הבית לבית-הספר. יחסים אלו כוללים פתרון בעיות הדדי וקבלת החלטות משותפת, כך למשל בהתייחס לקבלת החלטות 14 (58%) הורים ציינו שטורת שיתוף הפעולה היא קבלת החלטות משותפות. המטרות המשותפות, לפי תפיסת ההורים, מתחממות בילד, נושא לטיפול בו, והן צרכות להיות ממושות על-פי החוק. ההורים הדגישו שהם מאמינים שהורה לילד עם פיגור חייב להיות שותף באופן פעיל בזיהוי הבעיה החינוכיות ובחיפוש הפתרונות. הם מדגישים שהקהל והסיפורים של ההורים חייבים להישמע (Onikama 2005, p. 8).

ניתוח ממצאי המחקר מצבעים על רצון של חלק מההורים בשיתוף פעולה בנוסף למעורבות שחלקם חוו.

תימה 2 – מקום שיתוף הפעולה

22 (92%) מההורים התייחסו לשאלה זו, ורביתם ציינו שהיו רוצים לשיתוף הפעולה עם אנשי המקצוע יתקיים בبيתם. לבקשה זו מגוון סיבות שההורים העלו, כך למשל: א. חיסכון בחזאות נסיעות לבית הספר או לשכת הרווחה. נמצא זה תואם את ממצאי מחקרים של קליניינפנאור וראו שזיהו מספר נסיבות כלכליות ותרבותיות התורמות להשתתפות מעטה של הורים בשיתוף פעולה ובהן ככלוה בעיה של הסעה (Kalyanpur & Rao, 1991). ב. הרגשת אין-נוחות מחוץ לבית. הורים אלו ציינו שאינם רוצים להיחשף יותר לאחרים בקהילה, ומעוניינים שתהליכי האבחון והתמייה ייעשה בבית. על פי דברי ההורים תמייה ביתית נחלקה לשני סוגים: 1. הנחיה איך לעבוד עם הילד בבית או להחליף אם הילד הולך לנו או לבית ספר כדי להמשיך להמשיך את העבודה הנעשית עם הילד בסוגרת החינוכית גם בבית כדי לקדם אותו. 2. לכוון את ההורים לשירותי תמייה קיימים עבור הילד. נמצא זה תואם את ממצאי מחקרים של סטונר ועמיתיה (Stoner, 2007) אשר מצאו שתי סיבות לשביעות רצון של ההורים לילדים עם אוטיזם בהתקנות עם אנשי מקצוע. הסיבה הראשונה היא הייתה התעניינות ממוקדת על צורכי ההורם וממוקדת בעיה של הילד והסיבה השנייה היא מתן מושימות להורים שישלימו עם הילדים בבית.

תימה 3 - דוגמאות לשיתוף פעולה מוצלח

2 (7%) הורים ציינו שלא היו שיתוף פעולה מוצלח, הורה נוסף ציין שאינו זוכה, 8 (27%) הורים ציינו שהם מספר שיתופי פעולה מוצלחים ו- 7 (23%) הורים נוספים סיפרו שהם הרבה הרבה שיתופי פעולה מוצלחים. סופרו 12 (40%) סיפורו הצלחה של הורים שהשתתפו במחקר. ניתוח הסיפורים מעלה שני נושאים סביבם ממוקדים סיפורו הצלחה.

1. מתן סיוע ודרכי התמודדות להורה מטעם המערכת המוסדית. כך למשל מספר אב על פרויקט שמטרתו מתן מידע להורים בבית החולים סורוקה.

" הדוגמה שאנו נתן לך היא מהיחידה לסכורת בבית חולים סורוקה בbara שבע, עשו שם פרויקט והזמנינו אותך הורים ביחד עם הילדים על מנת לשמוע את הערכיהם שלנו ושל הילדים בנסיבות שונים, הם רצו לדעת האם אנחנו רואים ידע בנושאים שונים (כמוון בפניה הראשונה). הסתכלתי משביב הרבה הורים באו, כולם באו עם הילדים, זו הייתה פעם ראשונה שראיתי כל כך הרבה ילדים מפגרים יחד, הפרויקט הזה רעיון טוב הם (הכוונה לאנשי המקצוע) ביקשו לשנות כמה דברים ולהוסיף למה שתכננו, הם תהייכסו אלינו הורים בכבוד. הם תהייכסו אלינו כמו אנשים שמכירים את הילד שלהם כי טוב וידעים להתמודד איתו יותר טוב מהם וגם מתוך זה שאנו אלה שימושיים לחיותם עם הילד אחורי סיום הטיפול "

2. מתן מידע להורים. כך למשל ידוע הורים בדבר זכויותיהם ובזכות זה הגיעו למסגרת חינוכית ילדה שקדום לכן ישבה בבית, כפי שמספר האב :

"הילדה שלי לא חלה לבית-ספר, שנים, לא שלחתי אותה... יום אחד הגיעו לכאן לאוהל עובדת סוציאלית היא ניסתה ליצור איתנו קשר, האת (לא ברוח) אני אניד לך היינו חסדיינו היה לנו חוסר אמון באנשים של המערכת. היא אמרה שבאה כ' הילדה לא מקבלת טיפולים רפואיים שהיא צריכה לטיפול, כשהיא נולדה וזה מה שהאלה ננתן ואנו מאמינים באלה, אין מה לעשות עם ילדים כאלה. העובדת הסוציאלית הוזע לא ויתרה, היא באה שוב ושב הסבירה לנו על הקשיים של הילדה היא הסבירה לנו שיש זכויות, האמת לא ידעתם שלילדים כאלה יש זכויות וכמה חשוב שהיא תלק לבית ספר שמתאים לה. אישתי ואני קיבלנו עזרה נפשית, כי באמת היה קשה, לא היה טוב בבית, קיבלנו בזכותה גם כסף. חזרנו לטיפולים במכוון להפתחות הילד, קניינו לה את כל המכשירים שהיא צריכה, היא עברה ועדת השמה והיום היא בבית ספר מיוחד. אנחנו עדין בקשר עם העובדת סוציאלית הזאת כל הזמן, כל שאלה שיש לנו גם על הילדה אנחנו פונים אליה ".

דוגמה נוספת למתן מידע שבקבותיו התקיימים שיתוף פעולה – מאבק משותף של הורים וארגוני מקצועי למען טובות הילדים :

א. הסעה בטיחותית לילדים, כפי שמספר הורה :
 "אני אספן לך הצלחה, שיתפנו פעולה עם בית ספר בשביל מלאה בהסעות של הילדים. הנהנים באו כל בוקר לऋת את הילד שלי מהשבט בבית הספר, אף פעם לא יהיה אדם מבוגר שליווה אותם בהסעה. זה בינויו "לחוק הסעה בטיחותית". כמה פעמים קרה לילדים נפצעו במהלך הנסעה, פגעו אחד בשני ופגעו בעצמם. פניתי כל הזמן לאחראי הנסיעה זה עוזר ליום אחד, ולפעמים לא עוזר בכלל. בסוף פניתי למורים ולמנהל בית הספר, הסבירנו להם שזו בעיה שלהם

ושלנו ושכלום סובלים ממנה. אנחנו הורים יחד עם בית ספר התאגדנו, בחרנו נציגים וביחד פנינו למשרד החינוך, משרד החינוך ענה מיד, הוא טיפול בעיה מהר אבל הפתרון לא היה מספיק טוב בשביבינו. בסוף החלטנו לлечת לבית משפט וזכינו, הילדים קיבלו את מה שמניע להם – הסעה בטיחותית".

ב. השגת ציוד הנדרש לילדה שלו שהיא הילדה עיוורת, כפי שמספר אביה:
 "הבת שלי כמעט עיוורת. היא הולכת לבית ספר אבל לא קניינו לה משקפים וציוד אחר שהוא היה הניתן צריכה כי לא היה לנו כסף ולא ידענו שמניע לה תעודה עיוור, בכלל לא ידענו שיש לה זכויות. אני לא חזרה היחיד שלא ידע מה הזכויות של הילד שלו. המחנכת שלו ארגנה פגישה, קיבלנו מכתב הזמנה לכל הורה ובחזמנה הייתה מפורשת תוכנית הפגישה, בפגישה היו שולחנות עם כיבוד ושתייה, היו אנשי מקצוע שהביאו מכシリ ער. הפגישה הייתה מוצלחת היו ויכוחים לדוגמה על הסעות מקומות וחוקים לבית הספר, האכלת תלמידים בגלל מצב סוציאו אקונומי נזוק .. והחלטות שנעשו: ארגנו ועד הורים לליקויי ראייה עוורים ותלמידים עם בעיות נוספות. ארגון אוכל לתלמידים, ארגון חוגים לעיוורים וליקויי ראייה ועוד. כל זה מאוד תרם לילדת שלי בלימודים ובחים, היא מאוד התקדמה".

בסיפורו ההצלחה מדגישים הורים מספר מרכיבים: א. המקום בו חוו הורים שיתוף פעולה מוצלח: 11 (37%) הורים ציינו את לשכת הרווחה אליה הם שייכים, 9 (30%) הורים ציינו את בית-הספר, 7 (23%) ציינו את המכון להפתחות הילד. ב. תחום המומחיות של איש המקצוע: 11 (37%) הורים ציינו את העובדת הסוציאלית, 9 (30%) הורים ציינו את המחנכת ו-4 נוספים ציינו את מנהל בית הספר, 5 (17%) הורים ציינו את הפיזיותרפיסטית, 2 (7%) הורים ציינו את קלינאית ההתשורת, והורה אחד ציין פסיכולוג. ג. תפקיד הורה המאפשר הצלחה של שיתוף הפעולה: בחלק זה דיברו הורים על יכולות הוריות, כמו אופי רגוע ויכולת הקשה.

מיומניות בין אישיות ודפוסי תקשורת שהורים מצפים מאיש מקצוע העובד עם ילדים

22 (73%) מההורים ענו לשאלת זו. ניתוח תשובות הורים המרואינים מעלה שתי תימונות: האחת- "ל להיות אדם" וה蒂ימה השנייה - מיומניות שזכה איש מקצוע העובד עם ילד עם פיגור שכללי.

תימה 1 – "ל להיות אדם"

22 (73%) הורים ציינו שאיש מקצוע העובד עם ילדים אלו צריך להיות אדם, כשלמות הזה ניתן מספר משמעות: 18 (60%) הורים ציינו שאיש המקצוע צריך לב רחב, 10 (33%) הורים ציינו שהוא צריך להיות בעל אופי מיוחד, אך לא פירטו באיזה מובן, 9 (30%) הורים ציינו שהוא צריך אהוב את העבודה ואת הילדים ו- 6 (20%) הורים ציינו שהוא צריך להיות בעל אישיות חזקה. תפיסות הורים תואמות את הטיעון של קרפנתר (Carpenter, 2005) המציג שטומחים מיומנים לא יוגדרו יותר כמומחים רק בשל היותם טובים בתחום התמחותם, אלא בשל יכולת שלהם להיות אנושיים.

תימה 2 – מיוומניות

התשובות לשאלת זו היו מגוונות וההורים הציגו מספר רב של מיוומניות. אציג את המיוומניות על פי שכיחותן. 12 (55%) מההורים מצפים מאיש המקצוע להיות מומחה, משפייע מקצועית ומקצוען. 10 (45%) הורים מצפים למסירות ואמונה בעובדה, 7 (32%) הורים מדגישים את התכונות שcool ורגע, 5 (23%) הורים מצפים מאיש המקצוע לקיים הבטחות ו- 3 (14%) הורים מצפים ממנו להיות בעל יכולת הדרכה והכוונה. מיוומניות נוספות שהוצגו על ידי הורים בודדים הן: סלחן, סובלני, יכולת של קבלת الآخر, יכולת לעוזר, יכולת לשתף אותו בהכל, שמירה על סודיות ופרטיות, בעל יושר, זמינות והשיקעת זמן.

דפוסי עבודה של מומחים בעבודתם עם ילדים – תפיסת ההורים

בשאלה זו נשאלו ההורים לגבי דפוסי עבודה שעלה-פיהם היו רוצים שאיש המקצוע יעבד איתם כהורים.

תימה אחת עלתה באופןמשמעותי שוב ושוב, לתפיסה 30 (100%) מההורים הקשבה היא מרכזית בשיתוף פעולה. (ניתוח ממצאי המחקר מעלה מגוון דפוסי עבודה, אך היה ודפוסי העבודה הוצגו על ידי הורים בודדים ולא ניתן להכללים לתמה מרכזית אחרת לא אציג אותם כאן).

תימה 1 - הקשבה

דפוס התקשרות חוזר בכל הראיונות על ידי 100% מההורים הוא הקשבה. לא בכדי מופיע המושג הקשבה אצל כל ההורים המרויאנים, שכן הקשבה, לדברי טרנבול וטרנבול (2004), היא השפה של קבלת الآخر. ההורים מכוונים למה שמוגדר בשפה המקצועית הקשבה אמפטיבית שימושה "להקשיב במטריה להבין באמת", כך למשל מתאר הורה את ההקשבה בה הוא מעוניין מאיש מקצועי:

"... שיקשיב באמת, עם העיניים, עם האזניים, עם הראש ועם הלב, שיקשיב לא רק למה שאינו אומר, גם למה שאינו מרגש, להתנהגוויות שלי, למה שאינו לא אומר..."

כפי שמוסיף אב אחר:

"...הדבר הכי חשוב לי, לנו, אנחנו מכירים הכי טוב את הילד שלנו ויודעים הכי טוב מה נכוון בשביילו, הרבה פעמים אני מרגש אותם (אנשים המקצועי) לא מקשיבים, הם מלאים דוחות, הם שואלים הרבה שאלות, אין להם זמן..."

הקשבה, טוענים טרנבול וטרנבול (2004) היא אחד המרכיבים המרכזיים לקריטריום לתקשות יعلاה ולמעשה לשיתוף פעולה עם הורים.

כפי שדוחה במצאים ישנים חמישה נושאים המכילים כ- 22 תימות (12 תימות של אנשי מקצועי ו- 10 תימות של הורים) אלו מוצגים בלוח 5. אני מתיחסת ל- 22 התמות כאלו ממדים של שיתוף פעולה בין אנשי מקצועי והורים מכיוון שהן מבליות ממדים שונים המהווים חלק מהמבנה של המושג שיתוף פעולה. אני לא טוענת שהມמדים המוצגים במחקר זה הם היחידים והמוחלטים לשיתוף פעולה מכיוון שהם ממצאים ראשוניים המבוססים על מחקר אחד שהשתתפו בו 60 איש.

עם זאת חשיבותם היא בכך שהם יאפשרו לחוקרים ולאנשי מקצוע לנوع קראת הבנה כוללת של שיתוף פעולה במובן הרב-מדדי. בשיטה כזו אני מבקשת לעודד את הקוראים לראות את התימונות המוצגות בדי"ח זה כחלק מפזל רחב יותר שעשי להוביל לעיצוב מדעי שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע- הורים.

ЛОЧ 5 : ממדים של שיתוף פעולה

ממדים של הורים	ממדים של אנשי מקצוע
הגדרת הורות	הגדרת הורות לצד עם פיגור שכל
תפקיד ההורה	
הגדרת הורות לצד עם פיגור שכל	הגדרת הורות לצד עם פיגור שכל
רגשות ותחושים שמעלה גידול ילך עם פיגור שכל	קושי בגידול ילך עם פיגור שכל בחברה הבדואית
אמונה באלהים כדרך התמודדות הורים פעילים והורים שאינם פעילים	הכחשה של נוכחות הילד משאבי הורות
הגדרת שיתוף פעולה רכף של שיתוף פעולה מיקום שיתוף פעולה דוגמאות לשיתוף פעולה מוצלח	הגדרת שיתוף פעולה מטרות שיתוף פעולה עשיה המומקדת בהורה למטרת חיזוק שיתוף הפעולה
מיומניות בין אישיות ודפוסי תקשורת בעבודה עם הילד להיות אדם מגוון מיומנויות	מיומניות בין אישיות ודפוסי תקשורת מיומניות של הכרת ההורה מיומניות של הכלת ההורה מיומניות של תקשורת שימוש בדת לטובת הילד וצרכו
דפוסי עבודה הקשבה	דפוסי עבודה הקרות עם התלמיד שיתוף הוצאות הרוב מקצועים קיימים בבית הספר מודלינג של שיתוף פעולה

ההשוואה בין הממדים וההגדרות שהציגו אנשי המקצוע וההורים בראינונות מראה שונות גדולה, אין אפילו תימה אחת משותפת. ההשוואה מחזקת את הטענה שהבית הוא מערכת ראשונית, אמוציאונלית וסובייקטיבית ויאילו בית הספר ובכללים אנשי המקצוע היא מערכת פונקציונלית ואובייקטיבית. השוני בין שתי המערכות הוא מהותי והוא מופיע בתוכו קונפליקט מובנה (מנור-בנייני, 2004). למרות הנאמר, קיימות מספר נקודות משותפות והן נמצאות בפירות בתיימות עצמן. אתמקד בעקריות שבחן:

- אנשי המקצוע מציינים שהkol של ההורים והסיפורים שלהם חשובים לעובודתם. המחבר מראה ש מרבית האבות מעוניינים להשמיע את קולם וחלקים אף יוזמים ונלחמים כדי להשמיע את קולם.
- אנשי המקצוע דיברו על חשיבות רציפות הקשר עם ההורה, וגם מרבית האבות התייחסו לעניין זה וצינו את חשיבות רציפות הקשר והמשמעותו.
- אנשי המקצוע מדגישים את חשיבות התיאום והשילוב בין העבודה הנעשית בבית הספר והטיפול הניתן בבית, וגם מרבית ההורים ביקשו סוג עבודה כזו.
- אנשי המקצוע הדגישו את חשיבות הכרת ההורה: הרקע המשפטי, הבנת הערכיהם והתרבות של משפחת המוצא. כל היבטים אלו מופיעים גם בראיותם עם ההורים.
- אנשי המקצוע וההורים דיברו על חשיבות ההקשבה.
- אנשי המקצוע צינו את חשיבות ביקורי הבית, וגם ההורים רואים בכך חשיבות.
- אנשי המקצוע רואים חשיבות השימוש בדת לטובת הילד, ההורים במקביל דיברו על האמונה בדת כדרך תמודדות.
- אנשי המקצוע וההורים הציגו דוגמאות לשיתוף פעולה מוצלח שחוו.
- אנשי המקצוע צינו שהשמירה על שם המשפחה יוצרת מצב של בושה וחוסר נכונות של ההורים לחשוף בפני אנשי הקהילה את הילד, וכך גם חלק מההורים דיברו על תחושה של אי נוחות, ועל רצון להישאר במרחב הפרטיו.
- אנשי המקצוע מיחסים את ההשלמה של חלק מההורים עם הגורל לאמונה באלהים, וחלק מההורים הציגו אמירות דומות.
- אנשי המקצוע הדגישו שהם צריכים להתייחס אל עצמם כאלו פרשנים ומתרגם נסחים של גישות ומשאבים קיימים עבור הילדים. זה גם מה שחלק מההורים הגדרו כתפקיד אנשי המקצוע.
- אנשי המקצוע מגדרים שיתוף פעולה מוצלח כשמירה על קשר עם ההורה. הם מציינים שאסור להרפוט ולהתиיאש מיצירת קשר עם ההורים, וגם ההורים צינו את חשיבות הקשר הרציף.
- אנשי המקצוע מציינים שהם יוזמים ומזמינים הורים לפעילויות בבית הספר, וגם מרבית ההורים שילדייהם הולכים לבית הספר צינו שהשתתפות באירועים כאלה.
- אנשי המקצוע דיברו על מיזמנויות של הכרת ההורה ישפה חפיפה לרצון ההורה-אני. חשבות זו חוזרת על הסעיף הרביעי.

בנוסף לנקודות המשותפות, עלות מספר נקודות נוספות שחווב להתייחס אליהם:

- יש הורים שתופסים שיתוף פעולה כמשהו שהם מניעים, שתליים בהם.
- אנשי המקצוע ציינו שבמספר מקרים הם היו עדים לכך שהורים נטשו את ילדיהם בבית החולים, אך אף אחד מההורים לא העלה נקודה זו בראיונות.
- אנשי המקצוע ציינו שחלק מההורים עדין לא רכש מודעות מספקת לצורכי הילדים. לעומת זאת, הראיונות עם ההורים מראים שבנושא זה מתחולל شيئا, למשל האבות הנלחמים למען זכויות ילדיהם. מוגמה זו עולה מדבריהם של ההורים, שההורות עבורם מאפשרת נוכחות וביטחונות פועלה. חלק מההורים במחקר מביעים עדשה נוחשה כלפי השתתפותם והיותם פעילים בכל הנוגע לילדיהם. הורים אלה מתעקשים לתת את המרב לילדיהם, ולהיות פעילים. נכונים לכך דבריה של סbagh (1996), ש לדעתו אפשר להכilmם על גברים - האבות במחקר זה: "חוקות מערביות הכותבות על גברים מוסלמים חייבות לקחת בחשבון את הכוח של אותן גברים במקום להתמקד בחולשות שלהם ובשותיותם החברתית".
- אנשי המקצוע ציינו שאפשר להתייחס להורות על ציר של זמן, וכן מתחילה להיווצר شيئا. מה שמחזק את האמירה שצורך להתייחס אל חקר תרבות בצורה דינמית.
- אנשי המקצוע במחקר, בהתייחסם לנושא התקשרות, הגדרו את אופן התקשרות אבל לא הגדרו אותה כמיומנות ואילו ההורים הגדרו תקשורת כמיומנות.
- לתפישת מרבית אנשי המקצוע החובה ללמוד את ההורים כיצד לשתף פעולה היא של אנשי המקצוע, ואילו חלק מההורים בראיונות הביעו דעה אחרת האומרת ששיתוף פעולה מתחילה מההוראה.

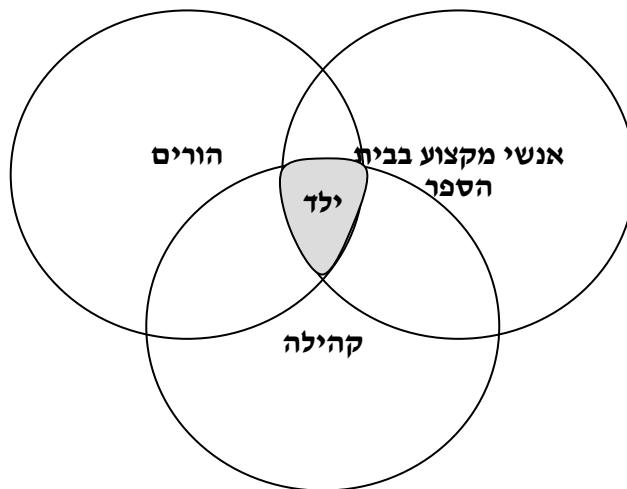
סיכום ומסקנות

במחקר זה ביקשתי להשמע את קולם של אנשי מקצוע -מומחים בדואים העובדים עם ילדים עם פיגור שכלית והורים בدواים שמנגנים ילדים עם פיגור שכלית, אשר קולם אינו נחשף במחקר הרווח ולנסות להבין את תפיסתם ואת הדרכיהם שהם מבינים ומגדירים את המושגים הורות ושיתוף פעולה. הסיכום והמסקנות המוצגים בפרק זה נותחו, תוך התייחסות להשלכות האפשריות של מותן הכשרה לצוותים רב-מקצועיים (מומחים) כסוכני שינוי לעובודה עם הורים לילדים עם פיגור שכלית. לשוש נקודות מרכזיות עלולות מהציג הממצאים ומהדינון. אציג אותן ומיד לאחריהן אציג את מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי:

1. ניתוח מדרגה שנייה של ממד שיתוף הפעולה מצבע על כך שלמשפחות לילדים עם פיגור שכלית בקהילה הבודאית יש צרכים מרובי ומגווניים, צרכים אלו מופיעים בשלושה מרחבים: אנשי מקצוע, הורים והקהילה. אוניקמה ועמיתיה (Onikama et al, 2005) הצבעו על כך שהמשפחה, בית הספר והקהילה הם שלושת המרכיבים העיקריים שיש קשר פנימי ביניהם והמשפיעים על חייו של הילד. שלושה מרכיבים אלו חופפים בהשפטם על התנהלות, התפתחות והישגי התלמיד. מכאן ששיתוף פעולה בין מומחים והורים צריך לכלול את כל שלושת המרכיבים כאשר הילד במרכז, או כפי שהגדיר זאת קרפרנטר (Carprnter,2005) המפתח להצלחה הוא מתן מענה לחברה/קהילה במרקחה שלנו, למשפחה שלנו, לממשלה, אבל יותר מכל הילד. יתרה מזו, על-פי דטמר (Dettmer et al, 2005. P-70). ועמיתיה זו הייתה אחראית מסוות של שלושת המרכיבים (Dettmer et al, 2005).

שלושתם יחד מהווים חלק משלם עשויי לעבוד לכיוון של הצלחה אקדמית, תפקודית, התפתחותית או להפך, אם אין מקרים בין שלושתם עלולים לעכב או להכשיל התקדמות של ילדים עם פיגור שכלית. היות והם מהווים מכלול, מרכיבים אלו בעצם מושפעים מוגרים מחרתאים, כמו ערכיהם תרבותיים ותנאים כלכליים. לצד יש אינטראקציה يوم יומית עם כל אחד מהרכיבים האלה. וכן יש להם השפעה חזקה על חייו של הילד, התלויה בשכיחות ובאיכות הקשר בין המרכיבים. יחסים שאינם יעילים או קיומו של קונפליקט ביניהם עשוי להעמיד את הילד עם בין המרכיבים. מכאן יש להם השפעה חזקה על חייו של הילד, התלויה בשכיחות ובאיכות הקשר בין המרכיבים. המרכיבים מצביעים על כך שנדרש מענה הקפי (ראה תרשימים 1). המענה ההיקפי הוגדר על ידי דייוויס ועמיתיו (Davey et al 2000) כנגישות לשירותי בריאות, Horizontal– לשירותי חינוך ולשירותי רווחה והוא צריך להיות בתוך בת-הספר מכיוון ששיתוף פעולה מותקיים בהקשר של בית-ספר (Turnbull and Turnbull 2004).

תרשים 1 : מענה היקפי-Horizontal



עבודה בשיתוף פעולה הנוגנת מענה היקפי פותחת דיאלוג ושדה התפתחות מקצועי חדש, מכיוון שהיא אינה מתמקדת בגישה ו/או בשיטת עבודה אחת, אלא דורשת ששיתוף הפעולה בין איש המקצועי והחורה יתבסס על ראייה הוליסטית ועל קשר רפואי. במחקרם על הורים לילדים עם לקוחות שנעשו על-ידי Dempsey ו עמיתיו (Dempsey et al, 2001) בהודו ובאוסטרליה מצאו החוקרים שקשר רפואי, של הורים-אנשים מקצועיים, היה מניב משמעותי לשיתוף פעולה עם הורים מעבר למאפיינים האישיים ולמעמד הסוציאו-אקונומי של המשפחה. במקרים אחדות הקשר בין אנשי המקצועי וההורים היה משמעותי יותר ותרם יותר לשיתוף פעולה מוגברים אחרים, כמו למשל יותר מהרקע הסוציאו-כלכלי של המשפחה. יש במקרה זה נקודת אור עבורה אנשי המקצועי העובדים עם הורים בקהילה הבדואית, משומש שיצירת קשר רפואי בכל אחד מהמרחבים עשוי להוביל לשיתוף פעולה יעיל.

2. בהיבט המחקרי ממצאי המחקר הראשוניים המוצגים בדו"ח זה מוכיחים את דבריהם של סקוט והופמייר (Scott and Hofmeyer, 2007) לצורך למחקר שפרש מידע מורכב והлокח בחשבון את שלושת המרכיבים שהוצעו תוך התמקדות בהקשר. ההקשר במחקר זה הוא הקשר הקהילתי והתרבותי. מתן מענה מחקרי יעיל לביעות חברותיות מורכבות דורש שחוקרים מתחומי מומחיות שונים (דיסציפלינות שונות) יהיו מסוגלים לעשות מחקר משותף. הנטייה האנושית להתמודד עם נושאים מורכבים היא לפשט אותם ולחבל אותם לחלקים שאפשר לנחל. הגישה זו לפתרון בעיות נשענת על תפיסת העולם של החברה המערבית ובמחקר היא משרתת כדי "لتיחס את טווח שאלות המחקר שנשאלות, סוג שיטות המחקר שבהם משתמשים כדי לחקור וtoplause את סוגי התשובות שנחשבות לגיטימיות". מחקר בנושא שיתוף פעולה בין אנשי מקצועיים והורים לילדיים עם פיגור שכליל, כמו זה המוצג בדוח זה, חייב להיות interdisciplinary. המשמעות של הרוב תחומיות היא חציית גבולות מחקרים דיסציפלינריים. באופן מעשי חוקרים ממגוון תחומי מומחיות עובדים יחד כבר בשלב התכנון עד לשלב היישום. שאלות מחקר החוצות תחומי מומחיותעשויות להוביל לרמה חדשה של סינטזה המוצגת בדוח אחד משותף שהחוקרים כותבים יחד, ככלומר הם יוצרים סינטזה של ידע בדו"ח בו מופיעה אותה שפה, היוצרת ומשקפת

אפיסטטומולוגיה חדשה. בעולם קיימים מחקרים רבים בתחוםים, המנסים בעיקר לחתור מענה לנושאים, כמו: השפעת העוני על הבריאות והם כוללים חקרים מספר דיסציפלינות אקדמיות. כמו: חקרים מתחום הבריאות והازורהות. מחקר Transdisciplinary הוא מחקר מורכב המורכבות מקורה בהיות הידע התרבותי (דיסציפלינרי) מוגבנה דרך השפה, הפרקטיקה, מבנים של כוח וצדקה ואסופה של "נרטיבים של זהות ומסורת". ישום סוג כזה של מחקר דורש אתיקה רב-מקצועית. סקוט והופמיר (Scott and Hofmeyer, 2007) טוענים שאתיקה רבת-מקצועית מהוות אינדיקטור לנכונות לשיתוף פעולה חוצה תחומי מומחיות. אתיקה כזו מאופיינת במילוי מוניות ובידיע הבואים:

- חשיבה יותר כוללית מאשר חשיבה של הוצאה מהכלל (לא ברור לי)
- מחקר ותיאוריה רחבה, הקשרית ומכוונת
- פלורליזם מתודולוגי
- אופטימיות וכושר התמדה

מצאי המחקר הנוכחי מראים שנדרשת אתיקה רב-מקצועית בנושא המחקר המוצג בדו"ח זה. מחקר כזה נעשה כדי לפתח מדיניות ותוכניות שעשוות סיינטיזה של ידע. מחקר כזה מהוות אתגר למחקר ולפרקטיקה (Scott and Hofmeyer, 2007). לדעתי, זהה גישה הכרחית לנושאים העוסקים במחקר אודוטילדים עם צרכים מיוחדים ובכללם ילדים עם פיגור בקיהלה הבודאית.

3. הממצאים מצביעים על כך שישתוּפַּעֲולָה בין אנשי מקצוע והורים הוא תהליך מורכב וдинמי. וכי קיימים מרכיבים בסיסיים יחד עם מחסומים מקצועיים מוגנים לשיתוף פעולה:

א. בבסיס הקשר בין איש המקצוע להורה עומד כבוד. למרות שהamilia כבוד לא עלתה באופן שכיח ומשמעותי בראיונות של אנשי המקצוע ועלתה בשכיחות גבוהה בתשובות החורים, מצאי המחקר ממחישים תפיסה של כבוד של אנשי המקצוע כלפי החורים, כבוד כפי שהוא מוגדר על ידי בלו בנינג: משמעותו שהשותפים רואים, מעריכים אחד את השני וمبיעים את הערכתם בתקשרות באמצעות מילים ופעולות (Blue-Banning et al 2004).

כבוד מקצועי כזה כולל: כבוד לשונות התרבותית, הצהרה/הבלטה של נקודות חזוק, התיחסות מכובדת להורים ולהתלמיד (Turnbull and Turnbull 2004). כבוד לשונות תרבותית מתחילה עם הבנה של תרבויות המשפחה והמיקרו-תרבויות בה חי המשפחה.

ב. קיים פער בין ההגדרות של המושגים הורות, שיתוף פעולה והמיומנויות הבין אישיות המוצחרותween בין דפוסי העבודה בהן נוקטים אנשי המקצוע בפועל. בשאלות על תפיסות ועמדות היו אחוזי תשובה המשיבים גבוהים וננו בין 85% - 100% ואילו בשאלת העוסקת בדפוסי עבודה (שאלת שמטרתה לזהות ולהגדיר ממדי התנהגות מקצועיים בין אנשי מקצוע והורים) ננו אחוזי התשובה בין 55% - 86%. נמצא זה מראה שבדברי אנשי המקצוע קיימת

רטוריקה שאינה בהכרח מגובה בפרקטיקה, ככלומר בישום. חיזוק לממצא זה יש בדבריה של קוחן-בריאן הטוענת כי לאחר עשור של רפורמות חינוכיות ורבה רטוריקה הנוגעת לחשיבות של משפחות כשותפות, משפחות לילדים עם צרכים מיוחדים נשארו מאחור (Kochhar-Bryant, 2002). היא מוסיפה ומדגישה: שכאשר מורים מצהירים שחשיבותם ללמידה מיוםנוiot של שיתוף הורים, קיים חוסר קשר בין האמונה האלו בוגע לחשיבות רכישת המיומנוiot וההכנה המשמשת שמקבלים בני-האדם המרואיניים במחקר. תוכניות הלימודים אין מונחות על ידי מודלים ו/או סטנדרטים וגם לא על ידי התנסות מונחית. דבריה אלו נכונים גם לגבי אנשי המקצוע העובדים עם ילדים עם פיגור שכלי בקהילה הבדואית.

ג. שלושים שנות מחקר הראו שאיכות היחסים בין אנשי מקצוע והורם תלואה בהכנה המקצועית שקיבלו אנשי המקצוע. כפי שעולה ממצאי המחקר חלק מאנשי המקצוע לא קיבלו הכשרה לעובדה עיליה עם משפחות (4 Kochhar-Bryant, 2002) וחוסר זה של מהוות מחסום מהותי לשיתוף פעולה. המשקנה היא שחשיבותם של מקצוע בתחום זה. בנוסף, אף אחד מאנשי המקצוע לא דיבר על הכנה שקיבל או שנראה לו שחשיבותם של מקצוע יקבע בבואו לעובד עם הורים מרקע תרבותי שונה. דבר זה מחזק את המלצתה של קוחן-בריאן (2002) להכשיר אנשי מקצוע בתוכניות פיתוח מקצועי כדי לעבודה, לרכישת מיומנוiot של שיתוף פעולה. מטרת ההכנה היא שהשירותי התמייכה יוכל להבטיח שהורים יהיו מעורבים לא רק בחינוך ילדיהם, אלא גם באופן ישיר בתכנון, קבלת החלטות, והערכתה של התערבות מוקדמת לשיפור התוצאות עבור הילדים ומשפחותיהם.

מגבלות המחקר

מצאי המחקר מוגבלים מכמה בחרינות.. ראשית הנתונים אינם כוללים נקודת מבט של אנשי מפתח נוספים, כמו: אמהות, חברי המשפחה המורחבת, השבט ואנשי דת. שנית, תהליכי המחקר כפי שהוא תוכנן הוביל אותו בחקרת לראיין רק משתתפים שענו על קритריון של נכוונות להתראיין מראש - במחקר זה היה אלה אנשי מקצוע שהשתתפו בתוכנית ההכשרה אוניברסיטאית והורים (אבות) שהביעו נכוונות להתראיין. לכן, המשתתפים אינם משלימים באופן מלא מאפיינים של האוכלוסייה הבודהיסטית כולה, מן הבדיקות הבאות: א. אנשי מקצוע העובדים והורים הגרים במקום שונים מבחינה גיאוגרפית ובגובה שבטים ב. מרכיבים אישיים - אנשי מקצוע והורים צעירים לעומת בוגרים ג. מרכיבים המתייחסים למשפחה: מבנה המשפחה, רמת צורכי המשפחה ד. מרכיבים המתייחסים הילד - גילאים שונים צעירים/בוגרים ה. מחקר זה אינו מסביר מרכיבים הקשרים רחבים יותר המעצבים את החברה הבודהיסטית, כמו: פוליטיקה, כלכלה, מרכיבים חברתיים, תרבותיים שיש להם השפעה על יחסי שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע והורים ועליהם וביניהם מתקיים היום משא ומתן בתוך הקהילה הבדואית. מכון, ניתן שהמרואינים היו מחייבים מלכתחילה לנושא המחקר.

שלישית, קיימת מגבלה של הכללה הטבועה במחקר איקוטני ולכן יש מקום לנកוט בזיהירות בהכללת התפיסות וההגדרות של אנשי המקצוע והורים שנכללו במחקר זה על אוכלוסייה גדולה יותר של אנשי מקצוע והורים בקהילות שונות תרבותית ושבטית. עם זאת, יוצגו המלצות יישומיות.

המלצות למחקר עתידי

להלן מספר שאלות פוטנציאליות למחקר עתידי:

1. מהן הפרטקטיביות של אנשים נוספים והאם קיים ביניהם שינוי מהותי בנקודת המבט ובכיפיות לשיתוף פעולה, למשל: א. האם קיים הבדל בין אבות לאימהות ב. האם קיים הבדל בין משפחות שיש ביניהן שונות מבחינה גאוגרפית ושבטית ומרכיבים אחרים העשויים להשפיע על תפיסת שיתוף הפעולה. אפשר לנתח זאת גם כפי שניסחו טרנבל ועמיתיה (Turnbull et al, 2004, p.70) : יש צורך לתעד את נקודת המבט של משפחות מרקע שונה ומאותר יותר להבטיח שהצריכים שלהם יקבלו מענה.
- ג. האם קיים הבדל בין מומחים העובדים בתחום מומחיות (דיסציפלינות) שונות (עו"ס, פיזיולוגיים ועוד).
2. אילו מרכיבים חברתיים, תרבותיים, כלכליים, פוליטיים וקדמיים משפיעים על הציפיות והתפיסות של אנשי המקצוע ושל הורים לגבי שיתוף פעולה. לפני שנוכל באמת לחתות בחשבון בצורה רצינית אמונות שונות ויישום שללים בפרקтика בתוכניות בתחום החינוך המינוח, אנחנו חייבים קודם כל להבין את השונות. יש פה המלצה לעבודת מחקר המבוססת על ערכים תרבותיים, אבל דורשת מחקר רחב ועמוק על השפעת הערכים התרבותיים על המשפחה ועל הילד.

ההשלכות היישומיות של המחקר

הניתנים במחקר זה מתבססים על הנחת היסוד שמחקר הוא אחד הכלים הטוביים ביותר שיש לחברות כדי להרחב את הידע שלהם בדרכים שיטתיות ולידיע מומחים בשדה (Arzubiaga et al, 2008) ומכאן חשיבות ההשלכות היישומיות של מחקר זה. חשיבות רבה יש להשלכות היישומיות גם מושם התיאור המוצג בספרות אודות הפור הקיים בין החשיבות המוצהרת על שיתוף פעולה ויישומו (Blue-Banning et al, 2004). למחקר זה שתי תרומות מרכזיות, האחת היא בהדגשת הממדים של שיתוף פעולה שעלו בו. הידיעה אילו ממדים והיבטים של יחסים אנושיים נטפסים כחשובים בעניין שתי האוכלוסיות היא קריטית בקביעת האופי, האיכות והיישום של נושא שיתוף פעולה עם הורים (Musgrave & Anniss, 1996: Blue-Banning et al, 2004), במיוחד כאשר דנים באוכלוסיות של הורים בעלי שונות תרבותית ושבטית. התרומה השנייה היא ניסיון להציג ממדים התנהגות העולים מהמחקר עבור אנשי מקצוע. יש מקום להעברת תוכנית התמחות בנושא העבודה עם הורים, לאנשי מקצוע שעובדים בקהילה הראשית. אפשר להתחיל בכך בקירה המתוכננת (למה הכוונה קרייה מתוכננת?). אני מוקוה שסטודנטים מהמחקר המוצגים בדו"ח זה יהוו ירז עבור מקבלי החלטות בנוגע לחשיבות תוכנית התמחות עבור אנשי מקצוע בנושא שיתוף פעולה עם הורים. כפי שמציעה קוחן-בריאן (Kochhar-Bryant, 2002) חשוב להכין סט של סטנדרטים עבור תוכניות התמחות לאנשי מקצוע העובדים עם ילדים עם צרכים מיוחדים בקהילה המדעית או סטנדרטים המתייחסים לשיתוף פעולה עם הורים. חשוב שהסטודנטים יהיו מתרוגמים או יתנו הוראה העוזרת לאנשי מקצוע לתרגם אותם לפועלות ספציפיות ולתוצאות מצופות. הסטנדרטים עשויים לספק הוראות טובות יותר לאנשי מקצוע אם הם כוללים אינדיקטוריים של התקדמות, אינפורמציה על איך הביצוע צריך להיות, דוגמאות הממחישות את התנהגות או המיומנות המצופה והתוצאות המצופות. כמובן, צריך לתרגם אותם לממדים התנהגות ספציפיים ולתוצאה, כמו למשל בדיקת הבנה של ההוראה (מנור-בנייני, 2004). אפשר להתחיל לבס שיתוף פעולה כזה סביר התל"י (Matuszny et al, 2007). ניסיון ראשון כזה יוצג כאן. אציג את ההצעותommidi התנהגות בפירוט ומיד אחר כך כסיכום לדו"ח כולל אציג אותן כմדי התנהגות בתרשים יחד עם שאלות הממחקר וממד שיתוף הפעולה שנמצאו בתרשים 2 להלן. התרשים הוא עבור אנשי מקצוע העובדים עם ילדים עם פיגור שכל בקהילה המדעית בפרט ומומלץ גם עבור אנשי מקצוע העובדים עם ילדים עם צרכים מיוחדים אחרים בקהילה המדעית בכלל.

ממדי התנהגות מומלצים :

- הכר את תפיסת ההורה ומטרותיו בנוגע לcheinוך ילדיו.
- עובוד בגישה של דיאלוג מושכל - אפשר וחשוב לאמן אנשי מקצוע במילויו של דיאלוג מושכל. מדובר בגישה שבה אנשי מקצוע מילומנים יותר להגביל לאינטראקציה עם משפחות בעלות השקפת עולם תרבותית שונה משליהם (Barrera & Corso, 2002). שתי הנחות מוחות גישה זו : א. שונות תרבותית היא מציאות של יחסים - כל אחד שונה, תלוי בסביבה הספציפית. ב. שונות תרבותית היא תכמה חיובית ולעולם לא שלילית, בעיתית או מגבילה. דיאלוג מושכל מבוסס באופן רחב על הדדיות תרבותית. הגישה של דיאלוג

מושכל מותבססת על שתי מילומניות הנוגנות מענה לנושא של כבוד: הבנה עמוקה ומרחיב שלישי. הבנה עמוקה מופיעה כאשר יש "הבנה רחומה של שונות/הבדלים" שבאה מרצון אמייתי להכיר את המשפחות (Barrera & Corso, 2002, p.108). אתה משיג הבנה עמוקה כאשר אתה מכבד ומעריך את הפעולות, הכוונות והאמונות של משפחה מסוימת, אפילו בסיטואציות שאתה עשוי להתנגד או לחסוב אחרת. ממצאי המחקר מצבעים על כך שאנשי מקצוע המרואיינים רכשו את המילומנות הראשונה. המילומנות השנייה שבה משתמשים בדילוג מושכל היא המרחיב השלישי. המונח הזה מתייחס לסייעת אחותה שבה אנשי מסגרים באופן יצירתי את נקודת המבט של الآخر, כך שנקודת מבט זו מאפשרת התמודדות עם נושאים מתאימים. נקודת מבט של המרחיב השלישי מושגת כאשר חברי משפחה ומומחים, כל אחד מהם, משיג נקודת מבט חדשה מבלי לאבד את נקודת המבט שלו. יישום של דילוג מושכל במהלך אינטראקציה בין אישית מעודדת אותו לתת מענה לשאלות כמו: מה משמעות הפעולות של אדם זה? איך החתנהגות שלי משפיעה על האינטראקציה? מה אני יכול ללמוד מאדם זה? ועוד.

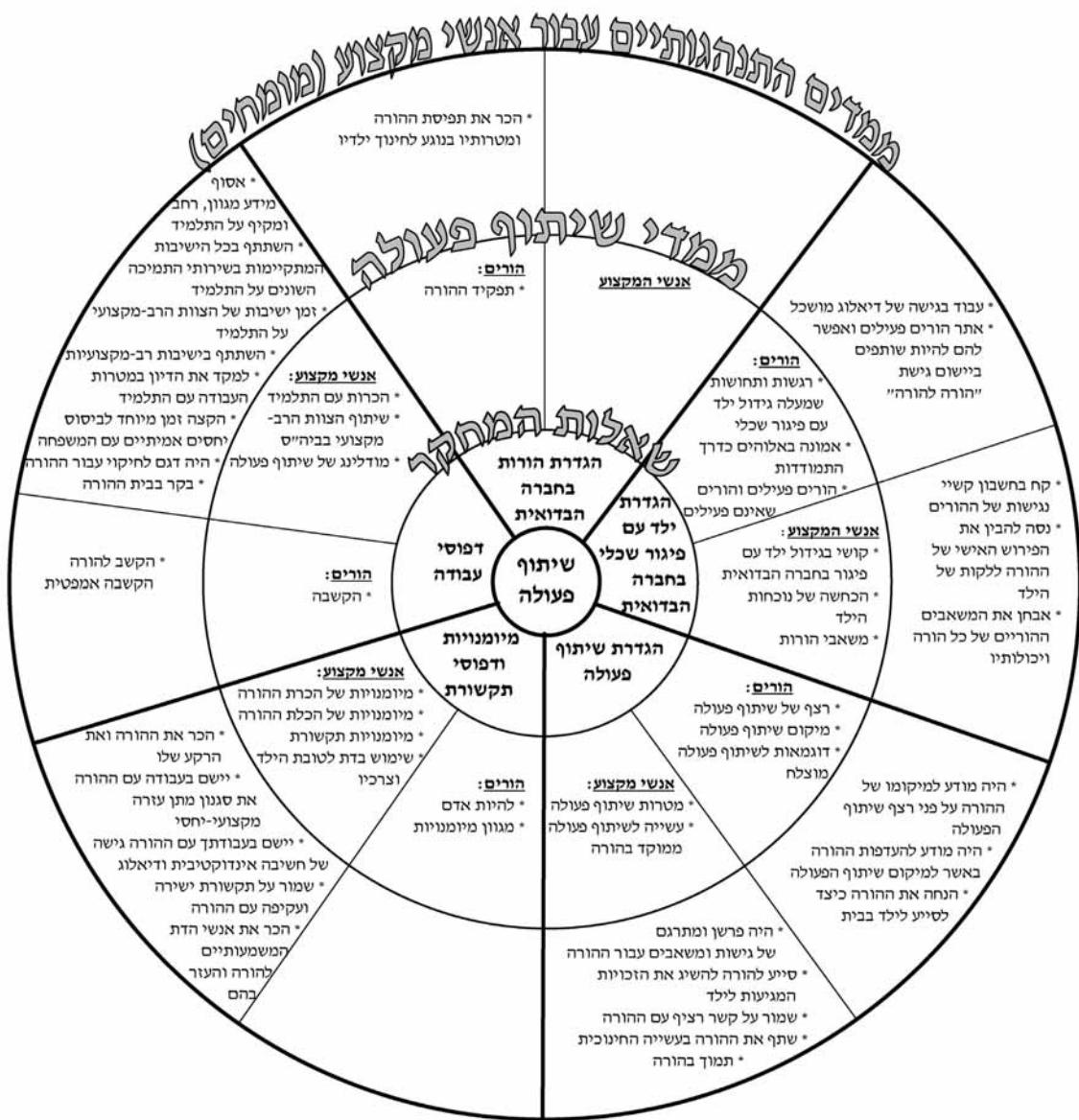
- אתר הורים פעילים ואפשר להם להיות שותפים ביצום גישת "הורה להורה"- סוג של תמייה חברתית רגשית שכיחה נקראת "הורה להורה". זהה תוכנית שבה מתאימים בין הורה בעל ניסיון כהורה לידם עם לקות והורה חדש/צעיר המתמודד עם אותו סוג של בעיה בהורות בפעם הראשונה. הורה בעל הניסיון מספק תמייה רגשית ואינפורמציה להורה החדש. הוא זמין עבורו 24 שעות ביום (Santelli et al 2001). לפיתוח תוכנית "הורה להורה" אפשר למשל להשתמש באסטרטגייה כזו המוצעת על ידי אוניברסיטת קנזס (Turnbull & Turnbull 2004, p 216), המתאימה במיוחד עבור הורים לידם: פיגור קשה, שעבורם גידול הילד קשה מאד. אפשר לאמץ את המודל המוצע באופן הבא: ההורים-אביות התופסים עצם שותפים ופעילים ובעל ניסיון בשיתוף פעולה ולתפיסתם יש להם ניסיון מוצלח של שיתוף פעולה מול המערכות המתפלות בילדם, יכולים לאמץ ולתמוך בהורים החשים שגידול הילד עם הפיגור השכלי קשה עבורם, שאין להם כוח.
 - היה מודע למיקומו של הורה על פני רצף שיתוף הפעולה.
 - היה מודע להעדפות הורה באשר למיקום שיתוף הפעולה.
 - הנחה את הורה כיצד לסייע ליד בית.
 - קח בחשבון קשיי נגישות של הורים.
 - נסה להבין את הפירוש האישי של הורה ללקות של הילד (כך למשל אם הוא מכחיש את נוכחות קיומו של הילד, מתבישי בו, מתייחס אליו כילד רגיל כרצון האל).
 - אבחן את המשאים ההורים של כל הורה ואת יכולותיו.

- היה פרשן ומתרגם של גישות וմשאבים עבור ההוראה. אחד מתפקידיו של כל איש מקצוע העובד עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים בקהילה הבודואית הוא להיות פרשן ומתרגם של גישות ומשאבים קיימים עבור הילדים. איש המקצוע הוא בעל נגישות לידע שמאפשר להורים לקבל החלטות ייעילה, במיוחד עבור הורים שלילדים חדשים במערכת שירותים התמיכה או הורים שאינם מבינים את מערכת שירותים תומוכה. פרשנות כזו עשויה לכלול: מתן מידע להורה על שירותי תמיכה (רוחה, חינוך ובריאות) קיימים בקהילה ועבורה וסיווע והנחיה להורה כיצד להתמודד עם המערכת המוסדית.
- סייע להורה להשיג את הזכויות המגיעות ליד.
- שומר על קשר רציף עם ההורה.
- שטף את ההורה בשיטה החינוכית, כך למשל הזמן אותו לישבות לאירועים בית ספריים.
- תМОך בהורה. חשוב ליזום סדנאות ייחודיות העוננות על צורכי ההוראים. הכר את ההורה ואת הרקע שלו, למד על הרקע המשפחתני, התרבותי (מסגרת הערבים והמנגינים המקובלת בשבט). אנשי מקצוע חייבים לכבד כל תרבות של משפחה ולהבין את ערבי המשפחה המכובנים את סגנון העבודה הייחודיית אליה, גם אם משפחה מעדיפה שעיבדו אותה בצורה מסורתית יותר וביחסים היררכיים.
- יישם בעבודה עם ההורה סגנון של מתן עזרה מקצועי-יחסי (Dunst et al 1996) (סגןון העבודה שהגידרו אנשי מקצוע כ"להיות עם ההורה" ומוגדר על ידי דאנסט ועמיתיו 1996 כסוגנון של מתן עזרה מקצועי). מתן עזרה-יחסי הוא סוגנון עבודה שמרבית ההוראים מעוניינים בו וכן יש ללמד אנשי מקצוע כיצד לישם סוגנון עבודה כזו.
- יישם בעבודתך עם ההורה גישה של חשיבה אינדוקטיבית ודייאלוג (Freize) כمفתח עבור אנשי מקצוע להבנת "מציאות המשפחה" והתרבות המיעודת של כל משפחה. היכרות כזו מעודדת את איש המקצוע להקשיב לכל משפחה וללמוד משמעויות ספציפיות ואלמנטים לשיתוף פעולה על בסיס המציאות, המסורת והתרבות של המשפחה בחיי היום יום.
- שומר על תקשורת ישירה ועקיפה עם ההורה.
- הכר את אנשי הדת המשמעותיים להורה והיעזר בהם: התערבות חייבות להיות מבוססת על היוזרות בראש התמיכה הטבעית של ההוראים, במקרה זה עזרת אנשי דת מהקהילה. עבודה כזו יש לה סבירות גבוהה להצלחה. חשוב שאנשי מקצוע יהוו דוגמ לחייב עבור ההוראים, דוגמ לחיקוי כפי שהם הגדרו אותו במחקר זה. בהכרה כזו יש ליצור מרחב לשיח שייתן מענה יישומי לשאלת כיצד נזירים בדת לטובת הילד, שכן גם אנשי מקצוע וגם ההוראים מכירים ורואים בדת חשיבות. זו עשויה להיות נקודת מפגש בין אנשי מקצוע וההוראים. יש מקום להיעזר בדת ובאנשיה לצורך שיתוף פעולה עם הורים. כך למשל אפשר להזמין את אנשי הדת להיות חלק משיתוף הפעולה.

- הקשב להורה הקשובה אמפטית - חשוב ללמד אנשי מקצוע להקשיב להורים הקשובה אמפטית. לצורך כך אפשר להשתמש בעקרונות להקשובה ייעלה שימושים טרנבול וטרנבול בפרק 7 בספרם (Turnbuul & Turnbull T2004).
- אפשר להורה להשמיע את קולו.
- אסוף מידע מגוון, רחב ומקיף על התלמיד.
- השתתף בכל הישיבות המתקיימות בשירותי התמיכה השונים על התלמיד.
- זמן ישיבות של צוות רב מקצועני על התלמיד.
- בישיבות רב מקצועיות השתדל למקד את הדיוון במטרות העבודה עם התלמיד.
- הקצה זמן מיוחד לביסוס יחסים אמיתיים עם המשפחה.
- היה דגם לחיקוי עבור ההורה.
- בקר בבית ההורה.

תרשים 2: תרשים מסכם - שאלות המחקר, ממדדי שיתוף פעולה וממדים התנהגותתיים

עבור אנשי מקצוע



בנוסף, ממצעי ניתוח הנתונים מראים כי תוכנית התמחות חייבת לכלול את התכנים הבאים:

- הקניית ידע תיאורטי המבוסס על Evidence based practice על לקויות מורכבות, שיטות איתור ובדיקה, דרכי הוראה והתאמות עבור אוכלוסיות אל. אפשר להתחיל מהליך זה סביב אוכלוסיית הפיגור השכל.
- פיתוח דרכי אבחון מותאמות למגוון האוכלוסיות המיוחדות (אוטיזם, הפרעות התנהגות, הפרעות רגשיות ועוד) על רקע התרבות ובהתייחס אליה.
- הקניית ידע תיאורטי בשילוב התנסות בניטוחי מקרים של במידה מהצלחות הגיעו מובילות בהתמחות.
- הקניית עקרונות הגישה של "הוראה להורה" ויצירת ייחד עם המשתתפים בהתמחות התאמות של גישה זו לצורכי הורים בקהילה הבדואית.

abbo סעד (1999) טוען שהגיעה העת לאפשר לקהילה הבדואית להיות חלק מפתרון בעיות החינוך שלה. לדעתו, מעורבות היא הדרך לשיפור מצבה של החברה הבדואית. במקרה של חינוך ילדים עם פיגור שכלי אני מבקשת להחליף את המילה מעורבות לשיתוף.

ביבליוגרפיה

- אבו-סעד, א' (1999). מערכת החינוך הבדואית במציאות חברתית משתנה. בתוך א' פلد (עורך), *יובל למערכת החינוך בישראל* (עמ' 101-1101). ירושלים: משרד החינוך.
- אבו-עגאג, ס' ובן-דוד, י' (1988). *החינוך המסורתני אצל בדואים הנגב* (רישומיות בנושא הבדואים מס' 19). שדה בוקר: מדרשת שדה בוקר והמכון לחקר המדבר על שם בלואשטיין, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אבי-רביע, ס' (2000). *הבדלי עמדות לנבי נשיית בנות מבתי הספר הבדואים בנגב*. עבודת מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אדLER, ס' (1995). האישה הבדואית והבטחת הכנסתה במשפחה פוליגמית. בתוך פ' רדאוי, כ' שלו ומ' ליבן-קובי (עורכות), *מעמד האישה בחברה ובמשפט* (עמ' 133-147). ירושלים: שוקן.
- אנKER, א' (1995). *תעסוקת הנשים הבדואיות בחברה הבדואית המתוערת בנגב* (עבודת סמינר). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המחלקה לגיאוגרפיה ופיתוח סביבתי.
- בן-דוד, י' (1993). *ישוב הבדואים בנגב: מדיניות ומציאות 1967-1992*. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- בן-דוד, י' (1995). *הكونפליקט הקרקעי בין בדואי הנגב לבין המדינה: היבטים ההיסטוריים, משפטיים וקטואליים*. קראעת, 40, 61-91.
- חוק החינוך המאוחד (1988). מדינת ישראל.
- חוק ליקויי למידה (2003). מדינת ישראל.
- חוץ, ח' (2001). *קול אחר: על הצליל האיכוטי במחקר*. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *المسؤولות זורמים במחקר האיכוטי* (עמ' 9-12). לוד: דברי.
- טל, ס' (1993). *לקראת קידום והשתלבות האוכלוסייה הבדואית בנגב בחברה הישראלית* (רישומיות בנושא הבדואים מס' 24). שדה בוקר: מדרשת שדה בוקר והמכון לחקר המדבר על שם בלואשטיין, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- לייטויק, ח' (2002). *קווים מדיניים להחיהית יישובי הבדואים*. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- מאיר, א' וברנע, ד' (1986). *התפתחות מערכת החינוך הבדואית בנגב*. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, הארכיון לתולדות ההתיישבות בנגב ע"ש דוד טוביהו.
- מאסס, מ ואלקרינאי, ע (1994). *כשגבר פוגש אישת גם השטן נוכח – על מפגשים מקוצעים בחברה הבדואית*. חברה ורוווחה, יד (2), 181-196.
- מנור-בנימיני, א' (2003). *שיתוף פעולה בצוות רב-מקצועי בבית-ספר לחינוך מיוחד. סוגיות בחינוך מיוחד* (בשיקום, 18 (1), 61-74).
- מנור-בנימיני, א' (2004). *שיתוף פעולה בין צוותים רב מקצועיים ובין הורים בבתי ספר לחינוך מיוחד. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 19 (2), 35-51.
- מנור-בנימיני, א' (2005). *הערכת תכנית הכשרה רב-תחומית לאנשי מקצועי שעובדים עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים בקהילה הבדואית* (ד"וח מחקר). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המחלקה לחינוך.
- מנור-בנימיני, א' (בדפוס). *עבודת צוותים רב-מקצועיים: תיאוריה, מחקר ויישום*. ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד.

משרד החינוך (1999). *הצעת תקציב לשנת הכספים 2000*. ירושלים: המחבר.

מרגלית, מ' (2000, يول). *דו"ח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המאוחד*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

נאון, ד', מורגנשטיין, ב', שימעל, מי וריבלייס, די (2000). *תלמידים עם צרכים מיוחדים: הערכות צרכים וכיסויים על-ידי השירותים*. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי וגוינט-מכון ברוקדייל.

צבר-בן-יהושע, נ' (2001). *אתנוגרפיה בחינוך*. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *المسؤولות וזרמים במחקר האיקוני (עמ' 101-140)*. לוד: דבר.

פסטה-绍伯特, ע' (2000). *ההשכלה היא החרב שלנו: דיאלוג בין ההבניה האישית להבניה החברתית של משמעות ההשכלה הנבואה בחיהן של נשים בדואיות בנגב* (דו"ח מחקר). באר טוביה: מכללת אחווה.

פנסטר, ט' (1995). *תכנון ופיתוח ביישובי הבדואים על פי גדר ומרחוב*. מבנים, 158, 68-83.

רנואי, ח' (2003). *החברה הערבית בישראל סדר יום אמביולנטי*. תל-אביב: המסלול האקדמי של המכללה למינהל, החוג למדעי ההתנהגות.

שנתון סטטיסטי **לבדואים בנגב** (2004). באר שבע: המרכז לחקר החברה הבדואית וההפטחוותה, מרכז הנגב לפיתוח אזורי וקרן קונrad אדנאוור.

- Abudabbeh, N. (1996). Arab families. In M. McGoldrick, J. Giordano & J.K. Pearce (Eds.), *Ethnicity and family therapy* (pp. 333-346). New York: Guilford.
- Abu-Saad, I. (1991). Towards an understanding of minority education in Israel: The case of the Bedouin Arabs of the Negev. *Comparative Education*, 27(2), 235-242.
- Abu-Saad, I. (1995). Bedouin Arab education in the context of radical social change: What is the future? *Compare*, 25(2), 149-160.
- Abu-Saad, I. (1997). The education of Israel's Bedouin: Background and prospects. *Israel Studies*, 2, 21-39.
- Arzubiaga, A.E., Artiles, A.J., king, K.A., & Harris-Murri, N. (2008). Beyond research on cultural minorities: Challenges and implication of research as situated cultural practice. *Exceptional Children*, 74(3), 309-327.
- Barrera, I., & Corso, R.M (2002). Cultural competency as skilled dialogue. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), 103-113.
- Blue-Banning, M., Summeres, J.A., Frankland, H.C., Nelson, L.L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.

- Carpenter, B. (2005). Early childhood intervention: Possibilities and prospects for professionals, families and children. *British Journal of Special Education*, 32(4), 176-183.
- Chan, S., & Lee, E. (2004). Families with Asian roots. In E.W. Lynch & M.J. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (3rd ed., pp. 219-298). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Connelly, F.M., & Clandini, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-12.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Dagirmanjian, S. (1996). Armenian families. In M. McGoldrick, J. Giordano & J.K. Pearce (Eds.), *Ethnicity and family therapy* (pp. 376-391). New York: Guilford.
- Davey, T., Penuel, W., Allison-Tant, E., & Rosner, A. (2000). The HERO program: A case for school social work services. *Social Work in Education*, 22(3), 177-190.
- Dempsey, I., Foreman, P., Sharma, N., Khanna, D., & Arora, P. (2001). Correlates of parental empowerment in families with a member with a disability in Australia and India. *Developmental Disabilities Bulletin*, 29, 113-131.
- Dettmer, P., Thurston, L.P., & Dyck, N.J. (2005). *Consultation, collaboration and team for student with special needs* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Dunst, C.J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 165-201.
- Dunst, C.J. Trivette, C.M., & Hamby, D.W. (1996). Measuring the helpgiving practices of human services program practitioners. *Human Relations*, 49, 815-835
- Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. New York: Norton.
- Fujiura, G.T., & Yamaki, K. (2000). Trends in demography of childhood poverty and disability. *Exceptional Children*, 66(2), 187-200.
- Gardos, I., & Abu-Saad, I. (1999). *Statistical Negev Bedoin Yearly*, No.1. Beer Sheva: Ben-Gurion University,
- Gollnick, D., & Chinn, P. (2006). *Multi-cultural education in a pluralistic society* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Geenen, S., Powers, L.E., & Lopez-Vasquez, A. (2001). Multicultural aspects of parent involvement in transition planning. *Exceptional Children*, 67(2), 265-282

- Gollnick, D.M., & Chinn, P.C. (2002). *Multicultural education in a pluralistic society* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Hanline, M.F., & Daley, S.E. (1992). Family coping strategies and strengths in Hispanic, African-American, and Caucasian families of young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(3), 351-366.
- Harry, B. (1992). Making sense of disability: Low-income, Puerto Rican parents' theories of the problem. *Exceptional Children*, 59(1), 27-40.
- Harry, B., Allen, N., & McLaughlin, M. (1995). Communication versus compliance: African-American parent's involvement in special education. *Exceptional Children*, 61(4), 364-377.
- Harry, B., Kalyanpur, M., & Day, M. (1999). *Building cultural reciprocity with families*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hogan, B.E., Linden, W., & Najarian, B. (2002). Social support in interventions: Do they work? *Clinical Psychology Review*, 22, 381-440.
- Jalali, B. (1996). Iranian families. In M. McGoldrick, J. Giordano & J.K. Pearce (Eds.), *Ethnicity and family therapy* (pp. 347-363). New York: Guilford.
- Kaiser, A., & Delaney, E. (1996). The effects of poverty on parenting young children. *Peabody Journal of Education*, 71, 66-85.
- Kalyanpur, M., & Harry, B. (1999). *Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kalyanpur, M., & Rao, S.S. (1991). Empowering low-income black families of handicapped children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 523-532.
- Kasahara, M., & Turnbull, A.P. (2005). Meaning of family-professional partnership: Japanese mothers' perspectives. *Exceptional Children*, 71(3), 249-265.
- Kochhar-Bryant, C. (2002, October 31). *The quality of national standards for preparing teachers for partnerships with families? Briefing Paper*. Washington, DC: The George Washington University, U.S Department of Education. (ERIC document distribution service No. ED478499).
- Logan, S.L. (Ed.) (2001). *The black family: Strengths, self-help, and positive change* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Lamorey, S. (2002). The effects of culture on special education services: Evil eyes, prayer meetings, and IEPs. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 67-71.

- Lopez, G.R., & Scribner, J.D. (1999, April). *Discourses of involvement: A critical review of parent involvement research*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA).
- Lynch, E.W., & Hanson, M.J. (2004). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Malach, R.S., Segal, N., & Thomas, R. (1989). *Overcoming obstacles and improving outcomes: Early intervention service for Indian children with special needs*. Bernalillo, NM: Southwest Communication Resources.
- Manor-Binyamini, I. (2007). Special education in the Bedouin community in Israel's Negev region. *International Journal of Special Education*, 22(2). Retrieved August, 18, 2008, from <http://www.internationalsped.com/documents/12Iris%20Negev.doc>
- Manor-Binyamini, I. (In press). Collaboration between an interdisciplinary team and parents: Organizational and social aspects. *Exceptional Children*.
- Matuszny, R.M. (2004). *American Indian parental involvement and needs: A collective exploratory case study of two Midwestern public school districts*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, State College.
- Matuszny, R.M., Banda, D.R., & Coleman, T.J. (2007). A progressive plan for building collaborative relationships with parent from diverse backgrounds. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 22-29.
- McGoldrick, M., Giordano, J., & Pearce, J.K. (Eds.). (1996). *Ethnicity and family therapy* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Musgrave, J., & Anniss, M. (1996). *Relationships dynamics: Theory and analysis*. New York: The Free Press.
- NEC*TAS. (1991). *Guidelines and recommended practices for the Individual Family Service Plan*. Chapel Hill, NC: National Early Childhood Technical Assistance System.
- Onikama., D., Hammond, O., & Stan, K. (2005). *Family Involvement in Education: A Synthesis of Research for Pacific Education*. Washington, DC: U.S Department of Education.
- Park, J., & Turnbull, P.A. (2001). Cross-cultural competency and special education: Perception and experiences of Korean parents of children with special needs. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(2), 133-147.

- Park, J., Turnbull, A.P., & Park, H.S. (2001). Quality of partnerships in service provision for Korean American parent of children with disabilities: A qualitative inquiry. *Journal of the Associations for Person with Severe Handicaps*, 26, 158-170.
- Paton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation method*. Newbury Park: Sage.
- Poston, D.J., & Turnbull, A.P. (2004). Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 95-108.
- Rogers-Dulan, J. (1998l). Religious connectedness among urban African American families who have a child with disabilities. *Mental Retardation*, 36(2), 91-103.
- Santelli, B., Poyadue, F.S., & Young, J.L. (2001). *The parent to parent handbook: Connecting families of children with special needs*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Scott, C., & Hofmeyer, A. (2007). Acknowledging complexity: Critically analyzing context to understand interdisciplinary research. *Journal of Interprofessional Care*, 21(5), 491-501
- Sharifzadeh, J. (2004). Families with Middle Eastern roots. In E.W. Lynch, & M. J. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Simon, J.P. (1996.). Lebanese families. In M. McGoldrick, J. Giordano & J.K. Pearce (Eds.), *Ethnicity and family therapy* (2nd ed., pp. 364-375). New York: Guilford.
- Stake, R.E. (1997). Case study method in educational research: Seeking sweet water. In R.M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 401-414). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Stoner, J., Jones Bock, S., Thompson, J., Angell, M., Heyl, B., & Crowley, E.P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 20, 39-51.
- Summers, J.A., Boller, K., & Raikes, H.H. (2004). Preferences and perceptions about getting support expressed by low income father. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 2(1), 61-82.
- Thurston, L.P. (1996). Support systems for rural families: Rationale, strategies, and examples. *Human Services in the Rural Environment*, 20(1), 19-26.

- Turnbuul, A.P., & Turnbull, H.R. (2001). Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(1), 56-62.
- Turnbull, A.P., Turbiville, V., & Turnbull, H.R. (2000). Evolution of family-professional partnership: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 630-650). New York: Cambridge University Press.
- Turnbuul, A.P., & Turnbull, H.R. (2004). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merril-Prentice Hall.
- Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., Agosta, J., Erwin, E., Fujiura, G., Singer, G., & Soodak, L. (2004). Leaving no family behind: National goals, current knowledge, and future research. In C. Lakin (Ed.), *Keeping the promises: National goals, state-of-knowledge, and a national agenda for research on intellectual and developmental disabilities*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- U.S. Department of Education. (2002). *To assure the free appropriate public education of all children with disabilities: Individuals with Disabilities Education Act, Section 618*. Washington, DC: Author.
- Willis, W. (2004). Families with African American roots. In E.W. Lynch & M.J. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (pp. 141-177). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Zuniga, M.E (2004). Families with Latino roots. In E.W. Lynch & M. J. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence: A guide for families* (pp. 179-217). Baltimore: Paul H. Brookes.

Data analysis revealed 22 themes: 12 themes with respect to the professionals and 10 relating to parents. Several success stories recounted by the professionals are also presented. Reliability and validity were examined using word by word transcription of all research material, examination of research finding coding by an external researcher and research assistant, apparent validity and triangulation by professionals.

Three main research findings are: (a) families of intellectually disabled children in the Bedouin community have numerous and varied needs relating to three spheres: professionals, parents and the community, underscoring the need for a comprehensive approach; (b) research on collaboration between professionals and parents of intellectually disabled children must be transdisciplinary and multidisciplinary ethics must be applied; (c) there are basic components and built-in professional obstacles to collaboration and these are discussed in the summary.

The study offers three major research contributions: (a) it underscores collaboration elements. Researchers indicate that knowledge of dimensions and aspects of interpersonal relations are vital in determining the nature, quality and implementation of collaboration with parents; (b) it presents 26 behavior dimensions applicable to professionals; (c) recommendations of contents to be included in a specialization program for professionals about collaboration are provided.

Abstract

Collaboration and its enhancement between professionals and children with special educational needs, including intellectually disabled children, is one of the challenges facing researchers and professionals in the special education field in the 21st century. The importance of this issue has gained prominence for two reasons: the changing socio-demographic profile of school populations throughout the world and solid research substantiating the assumption that professional-parent collaboration benefits the child, parents, professionals and the education system. Furthermore, research indicates that parent collaboration and involvement in varied cultural populations is vitally important to the child's achievements.

Despite the benefits of parent-professional collaboration very few studies provide empirical findings as to how professionals can collaborate with parents of intellectually disabled children from a different cultural background. This is especially pertinent with respect to societies, such as Bedouin society, undergoing a transition from a nomadic way of life to permanent settlement with the attendant significant changes.

The current study, the first of its kind about the intellectually disabled in the Bedouin community in Israel, focuses on two comparative axes: (a) the perceived meaning of parenthood and collaboration in the eyes of professionals from various specialties working with this population; (b) how the parents' view these concepts.

The main objective of the study was to identify and define dimensions of collaboration and to present behavior dimensions enhancing collaborative efforts between professionals and parents. Four focus groups with 48 professionals from various specialties were conducted as well as 60 interviews - 30 with professionals and 30 with parents of intellectually disabled children from the Bedouin community in Israel. Difficulties encountered in conducting the interviews included: building trust, documentation and postponed interviews on the part of professionals and parents.



مؤسسة "شاليم"
The Shalem Fund
for Development of Services for People with
Intellectual Disabilities in the Local Councils
لتطوير خدمات لشخص ذو
الخلف العقلي في السلطات المحلية
پیتموں شیرویناں اے ادا مم مونگلائے سکلیت
התפתחותית ברשות המקומית

Dimensions of Collaboration between Professionals and Parents of Intellectually Disabled Bedouin Children – Interdisciplinary and Parental Aspects

Dr. Iris Manor-Binyamini



This work was supported by a grant from
Shalem Fund for Development of Services for People with
Intellectual Disabilities in the Local Councils in Israel

2008