

**"נדרש כפר שלם לגדל ילד"**  
**מיקוד בצוות: תפיסת צוות חינוך מיוחד את השותפות עם  
הורים**

**דנה טל יעקובי**

**בהנחיית: פרופ' אורי רסובסקי וד"ר תמר זילברג**

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות  
לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"  
במחלקה לפסיכולוגיה אוניברסיטת בר אילן



מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם  
הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית  
ברשויות המקומיות

2022

## תוכן עניינים

|    |                                                       |
|----|-------------------------------------------------------|
| 1  | תמצית                                                 |
| 2  | תקציר                                                 |
| 4  | תקציר מנהלים                                          |
| 7  | מבוא                                                  |
| 7  | סקירת ספרות                                           |
| 7  | שותפות בית ספר - הורים                                |
| 8  | שותפות בית ספר – הורים במסגרות של חינוך מיוחד         |
| 9  | דגמים של שיתוף פעולה בין הורים לבית ספר               |
| 10 | האתגר                                                 |
| 12 | התפקיד המרכזי של אנשי מקצוע בית ספריים בתהליך השותפות |
| 16 | שיטת המחקר                                            |
| 16 | משתתפים                                               |
| 16 | שיטות והליכים                                         |
| 18 | ממצאים                                                |
| 18 | סיכום המלצות ומסקנות                                  |
| 20 | ההשלכות היישומיות של המחקר                            |
| 21 | פורום/רשימת אנשי מקצוע רלוונטיים                      |
| 21 | המלצות למחקרי המשך                                    |
| 22 | תקציר בשפה האנגלית                                    |
| 24 | תמצית בשפה האנגלית                                    |

## **תמצית**

המחקר הנוכחי בחן את נקודת המבט החסרה בספרות של צוות החינוך המיוחד בפרדיגמת השותפות עם הורים. במחקר לקחו חלק אנשי מקצוע בחינוך המיוחד משלושה בתי ספר מסקטורים רבים. כל בתי הספר שנבחרו שייכים למערך החינוך המיוחד המורכב הכוללים לקויות מוטוריות, לקויות קוגניטיביות או שניהם. במחקר הנוכחי נבחנו הגורמים המגנים וגורמי הסיכון שעשויים להשפיע על שותפות זו. ממצאי המחקר העלו כי אקלים בית ספרי קשור למדדי סטרס ולדימוי עצמי מקצועי. כמו כן, נמצא כי סוג בית הספר ואקלים בית ספרי קשורים לתפיסת השותפות עם הורים. בנוסף, גורמים אישיים נמצאו קשורים באופן ישיר למדדי הסטרס ולתפיסת השותפות ואף מיתנו את הקשר בין סטרס לתפיסת השותפות.

## תקציר

הספרות מספקת תמיכה לכך ששותפות בין בית הספר להורים חשובה וחיונית לרווחתם של התלמידים, במיוחד במערכת החינוך המיוחד. לצד זה, ישנם אתגרים רבים ביצירת שותפות זו, בנוסף למורכבות שמערכת החינוך המיוחד נמצאת בתווך בין מערכת הבריאות למערכת החינוך. מחקרים רבים עסקו בנושא זה, אך אף אחד מהם לא התמקד בנקודת המבט של הצוות המקצועי, במיוחד לאור התפקיד המרכזי שניתן להם בגיוס ובהנהגת שיתוף הפעולה הזה. המחקר הנוכחי התמקד בנקודת המבט החסרה של צוות החינוך המיוחד בפרדיגמת השותפות, ובחן את הגורמים המגנים וגורמי הסיכון שעשויים להשפיע על שותפות זו. ביתר דיוק, המחקר הנוכחי כיוון לבחון: (1) כיצד הצוות המקצועי תופס את השותפות עם הורים? (2) מה הקשר בין מדדי הסטרס של הצוות המקצועי לבין תפיסת מידת השותפות? (3) מהם הגורמים האישיים המתווכים את האפקט של הסטרס על תפיסת השותפות? (4) כיצד אקלים ומאפייני בית הספר קשורים למדדי הסטרס ולתפיסת השותפות? המשתתפים הם אנשי מקצוע בחינוך המיוחד משלושה בתי הספר (כ-120 אנשים) מסקטורים רבים (מורים, פיזיותרפיסטים, קלינאיות תקשורת, מרפאים בעיסוק, תרפיסטים, עובדים סוציאליים, יועצים, סייעות). כל בתי הספר שנבחרו שייכים למערך החינוך המיוחד המורכב הכוללים לקויות מוטוריות, לקויות קוגניטיביות או שניהם. המשתתפים מילאו מספר שאלונים על מנת להעריך את תפיסתם על השותפות עם הורים, כמו כן את רמת המתח הקשורה לעבודה, המאפיינים של האקלים הבית ספרי והמאפיינים הספציפיים של הצוות. על מנת לבחון את השערות המחקר, המידע נותח במספר צעדים וניתוחים סטטיסטיים הכוללים שונות, קורלציות ורגרסיה. ממצאי המחקר העלו כי אקלים בית ספרי קשור למדדי סטרס ולדימוי עצמי מקצועי. כמו כן, נמצא כי סוג בית הספר ואקלים בית ספרי קשורים לדרך בה הצוות המקצועי תופס את השותפות עם הורים. בנוסף, גורמים אישיים, בדגש על עייפות חמלתית (CF) וסיפוק חמלתי (CS), נמצאו קשורים באופן ישיר למדדי הסטרס ולתפיסת השותפות ואף מיתנו את הקשר בין סטרס לתפיסת השותפות. תוצאות המחקר מייצרות הבנה טובה יותר של תפקיד הצוות המקצועי, ההקשרים בהם הם עובדים והגורמים המשפיעים עליהם. אלו יסייעו לנו לספק את התמיכה לה הם זקוקים ולמנוע את נטישת המקצוע, שמתרחשת בשנים האחרונות. בנוסף, המחקר שלנו מסביר את הגורמים אשר עשויים להשפיע על המימד 'מתן מידע כללי' (PGI) בתוך שאלון MPOC, אשר דורג נמוך ביותר לאורך השנים ונמצא משמעותי בשותפות בין נותני שירות להורים. הבנת הגורמים המשפיעים עליו עשויים לעזור לנו בשדה הקליני לדייק ולשפר את מדד זה ולייצר

תקשורת טובה יותר בין משפחות ונותני שירות. כמו כן, ממצאי המחקר תומכים בצורך לפיתוח התערבויות ממוקדות להפחתת עייפות חמלתית (CF) והגברת מוטיבציה ורגשות חברתיים אדפטיביים, לימוד מנגנוני התמודדות וחוסן לצד מודעות לדאגה עצמית. כל אלו חשובים במיוחד לצוותי חינוך מיוחד ואנשים העובדים במקצועות העזרה ו/או במקצועות רווי סטרס באופן כללי. הגברת החוסן, מנגנוני ההתמודדות ודאגה עצמית יסייעו להם להוביל תקשורת חיובית בשותפות עם הורים, תוך שמירה עצמית והישארות במקצוע.

מילות מפתח לחיפוש בעברית: **חינוך מיוחד; צוות מקצועי; שותפות; הורים; אקלים בית ספר; מוגבלות; סטרס; גורמי אישיות; שחיקה; עייפות חמלתית; סיפוק חמלתי; שיתוק מוחין; איכות חיים; חוסן.**

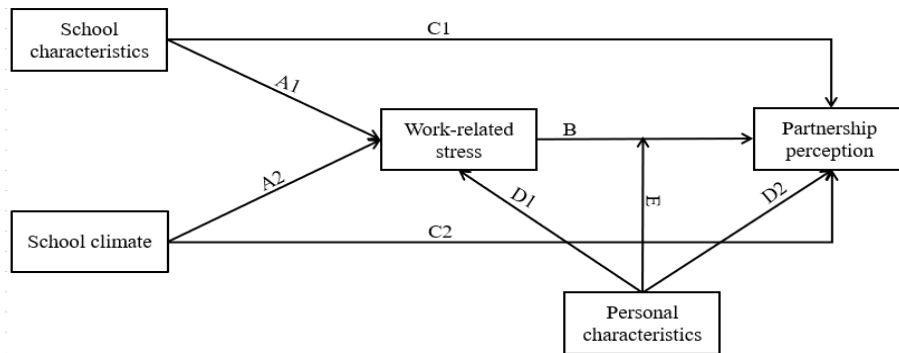
## תקציר מנהלים

הספרות מספקת תמיכה לכך ששותפות בין בית הספר להורים חשובה וחיונית לרווחתם של התלמידים, במיוחד במערכת החינוך המיוחד. לצד זה, ישנם אתגרים רבים ביצירת שותפות זו, בנוסף למורכבות שמערכת החינוך המיוחד נמצאת בתווך בין מערכת הבריאות למערכת החינוך. מחקרים רבים עסקו בנושא זה, אך אף אחד מהם לא התמקד בנקודת המבט של הצוות המקצועי, במיוחד לאור התפקיד המרכזי שניתן להם בגיוס ובהנהגת שיתוף הפעולה הזה. אף שמדווח כי אנשי מקצוע בחינוך המיוחד נתונים לסיכון גבוה לפיתוח דחק הקשור לעבודה, הקשר בין גורמים אלו לבין האופן בו הם תופסים את השותפות עם ההורים טרם נבחן. המחקר הנוכחי התמקד בנקודת המבט החסרה של צוות החינוך המיוחד בפרדיגמת השותפות ובחן את הגורמים המגנים וגורמי הסיכון שעשויים להשפיע על שותפות זו. לפיכך, המחקר הנוכחי הוא חדשני וייחודי בתרומתו לתחום האקדמי והקליני בנושא המוגבלות השכלית ההתפתחותית.

שאלות המחקר ביתר דיוק, הינן: (1) כיצד הצוות המקצועי תופס את השותפות עם הורים?; (2) מה הקשר בין מדדי הסטרס של הצוות המקצועי לבין תפיסת מידת השותפות?; (3) מהם הגורמים האישיים המתווכים את האפקט של הסטרס על תפיסת השותפות?; (4) כיצד אקלים ומאפייני בית הספר קשורים למדדי הסטרס ולתפיסת השותפות?

המחקר הינו מחקר פרוספקטיבי שבו נתונים נאספו מכ-120 אנשי מקצוע בחינוך המיוחד העובדים בשלושה בתי ספר במערך של מדגם נוחות. בתי הספר שנבחרו הם מתוך מערך החינוך המיוחד המורכב וכוללים את הקבוצות הבאות: (1) לקויות מוטוריות, (2) לקויות קוגניטיביות, (3) משולב מוטורי וקוגניטיבי. אנשי המקצוע כוללים את כל סגל בית הספר ממגוון התחומים (אנשי מינהל, מורים, פיזיותרפיסטים, קלינאי תקשורת, מרפאים בעיסוק, מורים מקצועיים, תרפיסטיים, עובדים סוציאליים, יועצים, וסייעות). המשתתפים מילאו מספר שאלונים על מנת להעריך את תפיסתם על השותפות עם הורים, כמו כן את רמת המתח הקשורה לעבודה, המאפיינים של האקלים הבית ספרי והמאפיינים הספציפיים של הצוות, כמו גם נתונים דמוגרפיים.

המודל בו השתמשנו במחקר הינו moderation-mediation model באמצעותו נבחן האפקט הממתן של גורמים אישיים של צוותי החינוך המיוחד על האפקט המתווך של הסטרס בין תפיסת השותפות לאקלים הבית ספרי ומאפייני בית הספר (ראה תרשים 1).



ממצאי המחקר העיקריים העלו כי האקלים הבית ספרי קשור לסטרס מקצועי ולתפיסה עצמית מקצועית. אקלים בית ספרי חיובי נמצא קשור לסטרס מקצועי נמוך ולמסוגלות מקצועית גבוהה. הממצא הראשון מחזק ידע קיים ומדגיש אותו מנקודת המבט של הצוות המקצועי שלא נבחן קודם כמוקד להתייחסות. הממצא השני מחדש ומוסיף להבנה של האקלים הבית ספרי כמקדם את היכולת בפועל אל מול ההורים בחווית המסוגלות האישית, אשר משפיעה גם על היכולת של איש הצוות לעמוד במשימות שניתנו לו בגיוס, ליווי והובלת השותפות עם ההורים ובדרך בה הוא מתקשר את עצמו מול ההורים. בנוסף, נמצא כי מאפייני בית הספר והאקלים הבית ספרי קשורים לתפיסה של אנשי המקצוע את השותפות עם ההורים. קרי, סוג אוכלוסיית בית הספר היתה נתון בתפיסת הצוות את השותפות עם ההורים. בתי הספר המורכב והמוטורי נמצאו גבוהים יותר בתפיסת השותפות עם הורים מאשר בית הספר הקוגניטיבי. כמו כן, אקלים בית ספרי חיובי נמצא קשור לתפיסת שותפות גבוהה במדד "סיפוק מידע כללי" (PGI). בנוסף, למאפיינים אישיים, ובמיוחד עייפות חמלתית (CF) וסיפוק חמלתי (CS), יש קשר ישיר ללחץ הקשור לעבודה ולתפיסת השותפות. עייפות חמלתית גבוהה נמצאה קשורה לסטרס מקצועי גבוה וכן סיפוק חמלתי ושני מדדים של דימוי עצמי מקצועי נמצאו גבוהים ככל שתפיסת השותפות נמצאה גבוהה. בנוסף, נמצא כי מאפיינים אישיים אף ממתנים את הקשר בין סטרס מקצועי לבין תפיסת השותפות. כך לדוגמא, כשהוותק במקצוע בבית הספר היה גבוה מ-11 שנים, תפיסת השותפות היתה גבוהה יותר במדד "סיפוק המידע הכללי" (PGI) בשותפות.

הממצאים במחקר זה תומכים בידע הקיים בספרות ומחדשים מידע חדש אשר מקדם את הבנתנו לגבי תפקידם של אנשי מקצוע בבית הספר, ההקשר שבו הם עובדים והגורמים המשפיעים עליהם, אשר עשויים לסייע לספק ולדייק את התמיכה שהם צריכים. אלו יסייעו לנו לספק את התמיכה לה הם זקוקים ולמנוע את נטישת המקצוע, שמתרחשת בשנים האחרונות. לאור הממצאים ממחקר זה ניכר כי השקעה באקלים הבית ספרי ובכלים חינוכיים להטמעה ולהדגשת חשיבותו של האקלים הבית ספרי בתוכניות ההכשרה של

ההנהלה, היא חיונית. כמו כן, חשוב לבנות תכנית ייעודית לשותפות המותאמת למאפיינים הייחודיים של האוכלוסייה בבית הספר. בנוסף, המחקר שלנו מסביר את הגורמים אשר עשויים להשפיע על המימד 'מתן מידע כללי' (PGI) בתוך שאלון ה-MPOC, אשר דורג נמוך ביותר לאורך השנים ונמצא משמעותי בשותפות בין נותני שירות להורים. הבנת הגורמים המשפיעים עליו עשויים לעזור לנו בשדה הקליני לדייק ולשפר את מדד זה ולייצר תקשורת טובה יותר בין משפחות ונותני שירות. כמו כן, ממצאי המחקר תומכים בצורך לפיתוח התערבויות ממוקדות להפחתת עייפות חמלתית (CF) והגברת מוטיבציה ורגשות חברתיים אדפטיביים, לימוד מנגנוני התמודדות וחוסן לצד מודעות לדאגה עצמית. כל אלו חשובים במיוחד לצוותי חינוך מיוחד ואנשים העובדים במקצועות העזרה ו/או במקצועות רווי סטרס באופן כללי. הגברת החוסן, מנגנוני ההתמודדות ודאגה עצמית יסייעו להם להוביל תקשורת חיובית בשותפות עם הורים, תוך שמירה עצמית והישארות במקצוע.

מתוך כך, לאור תוצאות המחקר הודגשו מספר השלכות יישומיות:

**הדגשת הגורמים האישיים והסביבתיים המשפיעים על תפיסת השותפות מעיניהם של הצוות המקצועי**  
- להבנה ודיוק הצרכים והגורמים המגנים עליהם

**השקעה באקלים בית ספרי** - אקלים בית ספרי נמצא קשור לסטרס מופחת, למסוגלות מקצועית גבוהה, לתפיסת שותפות גבוהה עם בוס ולאיכות חיים גבוהה יותר לצוות.

**התאמה תוכנית אישית לשותפות על פי מאפייני בתי הספר** - סוג האוכלוסייה נמצא קשור לתפיסת השותפות ולכלים הקיימים בשני הצדדים

**ביסוס סדנאות עייפות חמלתית כחלק ממערך הלימודים** - עייפות חמלתית פחותה נמצאה קשורה לסטרס מקצועי פחות וקירבה גדולה יותר להורים

**הגברת מקורות חוסן לצוותים המקצועיים** - וותק במקצוע נמצא קשור לתפיסת השותפות

המחקר שלנו היה מחקר חלוץ וראשוני באופיו. קיים צורך במחקר המשך רחב יותר, במסגרות נוספות, על מנת להבין טוב יותר את נקודת המבט של אנשי הצוות בחינוך המיוחד, את גורמי הלחץ הרבים עמם הם מתמודדים ואת תפקידם במערכת החינוך באינטראקציה עם ההורים. בנוסף, יש צורך ליצור שאלונים מותאמים אישית לצוות המגוון שעובד עם תלמידי החינוך המיוחד המורכב. כמו כן, לגבי השימוש במודל המוצע במחקר, יהיה מעניין לבחון את מערכות התמיכה שיש למשתתפים בבית ובעבודה, ולחקור את מנגנוני ההתמודדות שלהם. לבחון מהם הגורמים אשר משאירים את אנשי הצוות במסגרת התפקיד 11 שנים ויותר. יהיה מעניין גם ללמוד עוד על קשיי הצוות במילים שלהם ולהרחיב את המחקר האיכותני בתחום זה.



## מבוא

הספרות מספקת תמיכה לכך ששותפות בין בית הספר להורים חשובה וחיונית לרווחתם של התלמידים, במיוחד במערכת החינוך המיוחד. לצד זה, ישנם אתגרים רבים ביצירת שותפות זו, בנוסף למורכבות שמערכת החינוך המיוחד נמצאת בתווך בין מערכת הבריאות למערכת החינוך. מחקרים רבים עסקו בנושא זה, אך אף אחד מהם לא התמקד בנקודת המבט של הצוות המקצועי, במיוחד לאור התפקיד המרכזי שניתן להם בגיוס ובהנהגת שיתוף הפעולה הזה. אף שמדווח כי אנשי מקצוע בחינוך המיוחד נתונים לסיכון גבוה לפיתוח דחק הקשור לעבודה, הקשר בין גורמים אלו לבין האופן בו הם תופסים את השותפות עם ההורים טרם נבחן. המחקר הנוכחי התמקד בנקודת המבט החסרה של צוות החינוך המיוחד בפרדיגמת השותפות ובחן את הגורמים המגנים וגורמי הסיכון שעשויים להשפיע על שותפות זו. לפיכך, המחקר הנוכחי הוא חדשני וייחודי בתרומתו לתחום האקדמי והקליני בנושא המוגבלות השכלית ההתפתחותית.

## סקירת ספרות

### שותפות בית ספר - הורים:

הספרות והניסיון המצטבר במהלך השנים מראים שתלמידים מפיקים תועלת משיתוף פעולה בין הבית לבית הספר, כאשר הוא מתקיים תוך כבוד הדדי ותקשורת פתוחה. מערכת החינוך רואה בהורים שותפים לתיאור החינוכי ומכירה בערכם ובניסיונם כגורמים המעשירים את עבודת המוסד החינוכי (משרד החינוך 1, 4, לדצמבר 2003).

מחקרים ופרקטיקה קלינית מצביעים על כך שהתוצרים האקדמיים של תלמידים, הכוללים בין היתר הישגים בית ספריים, הרצון ללמוד והערכה עצמית, גבוהים יותר כאשר ההורים מעורבים במערכת החינוך של ילדיהם (Kahn, Stemler, & Berchin-Weiss, 2009). יחסי עבודה הדוקים של הורים עם בית הספר הם בעלי השפעה חיובית ביותר על הישגי תלמידים (Wanat, 2010). יתר על כן, תמיכה גדולה יותר בקשר בין מחנכים למשפחות מספקת אפשרויות רבות יותר להתפתחות בריאה של תלמידים (Patrikakou & Weissberg, 2003). כמו כן, מוזכר כי יחסי הורה-מורה בריאים חיוניים לפיתוח תרבות בית ספרית בריאה (Lipsky et al., 2017). אנו יודעים שמורים הרואים בהורים כתומכים, נוטים יותר לנסות רעיונות חדשים בכיתה. הורים המרגישים בנוח ומוערכים תורמים ברצון להצלחת בית הספר, ותלמידים היודעים כי הוריהם ומוריהם נמצאים בקשר קבוע ומכבד, נוטים לעבוד קשה יותר (Bryk & Schneider, 2002). מאידך גיסא, כאשר מורים והורים מחזיקים בעמדות שליליות זה כלפי זה, הדבר מונע מהם לקיים אינטראקציה זה עם זה מעבר לזמנים הנדרשים, כגון כנסי הורים ומורים (Miretzky, 2004).

בפועל, שיתוף פעולה בין הורים למורים אינו בא בקלות, והורים ומורים אינם מרוצים ממערכות היחסים הנוכחיות שלהם. למרבה הצער, האינטראקציה העיקרית שלהם נוטה להישאר "ממוקדת תלמיד" (Miretzky, 2004). התוצאה היא פרדוקס מובנה: מצד אחד, מורים מאמינים שמעורבות ההורים היא המפתח לשיתופי פעולה, אך מצד שני הם חוששים ממעורבות הורית המאיימת על סמכותם המקצועית (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008; Landeros, 2011). בתי ספר ומורים חוששים גם שמעורבות מוגברת של ההורים תחייב אותם לקחת על עצמם תפקידים שבאופן מסורתי מבוצעים על ידי ההורים. הורים, לעומת זאת, מחזיקים בפרספקטיבה שהם חולקים אחריות משותפת עם המורים (Miretzky, 2004). לדוגמה, אדמס וכריסטנסון (Adams and Christenson, 2002), מצאו כי הורים סומכים על מורים יותר מאשר מורים סומכים על הורים. אמון בין הורים למורים הוא מרכיב חיוני בבנייה ובשמירה על הקשר בין המשפחה לבית הספר.

אנחנו יודעים שלאקלים הבית ספרי יש תפקיד חשוב מאוד באינטראקציה בין מורים להורים. בתי ספר המעודדים אינטראקציות עם ההורים ישלחו הביתה ניוזלטרים תכופים יותר, יספקו סדנאות כדי שההורים יוכלו לעזור לילדים בשיעורי הבית, ייצרו מרחבים לאסיפות הורים ויעודדו מורים ליצור קשר עם ההורים בתדירות גבוהה יותר. אינטראקציות אלה תומכות בקשר בין בית הספר לבית, אך בה בעת הן משאירות את ההורים בתפקיד המבקרים וממשיכות את הקשר הלא שוויוני בין בית הספר להורים. יש מעט הזדמנויות להורים ולמורים להרחיב את תפקידיהם המשותפים מעבר לגבולות בית הספר המסורתיים. אחד הקשיים הוא האקלים הבית ספרי, שלא תמיד מעודד את האינטראקציה בין ההורים למורים. לרוב, מורים אומרים כי הקשר עם ההורים חשוב, אבל זה לא בראש סדר העדיפויות, בהתחשב באילוצי הזמן בבית הספר שלהם (Miretzky, 2004).

#### **שותפות בית ספר- הורים במסגרות של חינוך מיוחד :**

חשיבותה של השותפות בין בית הספר להורים גוברת כאשר מדובר בילדים במערכת החינוך המיוחד. בשנת 2014, בהקשר לחוק חינוך מיוחד, הצהיר משרד החינוך כי "יש לבסס את הדיון אודות ילדים עם צרכים מיוחדים על שיח מכבד הכולל את ההורים והתלמיד ויש לאפשר להם להביע את רצונם ותפיסתם אודות צרכי התלמיד על מנת לקדם את איכות חייו של התלמיד/ה" (סעיף 1.2-42 במבוא). כאשר הורים ואנשי מקצוע משתפים פעולה זה עם זה כדי לענות על הצרכים של יחידים עם מוגבלויות, הדבר יכול להשפיע לטובה על איכותה של ההתפתחות הקוגניטיבית, חברתית ורגשית של הילד (Griffin, 2013; Whitbread et al., 2007).

למעשה, במערכת החינוך המיוחד, הורים לבני נוער עם מוגבלויות מוצאים לעתים קרובות צורך להיות מעורבים עמוקות בחוויות בית הספר של ילדיהם, בנוסף למילוי אחריות הורית טיפוסית. במערכות החינוך המיוחד, השותפות בין הבית לבית הספר כוללת אחריות נוספת הן למחנכים והן להורים (Trainor, 2010). במערכת החינוך המיוחד, השותפות הא-סימטרית בין הורים למורים זהה ביסודה לזו שבחינוך הרגיל, אלא שמערכת החינוך המיוחד עמידה עוד יותר בפני שינויים (Trainor, 2010). מחקרים על הורים לילדים המקבלים שירותי חינוך מיוחד מצאו כי לעתים קרובות הם חייבים למלא את התפקיד של הסגורים. לא רק שהם מצדדים במשאבים או בשירותים, אלא שהם סגורים בתוך מערכות היחסים שלהם עם בתי הספר מכיוון שיחסים היררכיים בין הורים לאנשי מקצוע נפוצים, כאשר ההורים נמצאים במעמד נמוך יותר (Timothy et al., 2011). הוצע כי הגברת ההבנה של מורים את תפקידם כסגורים עשויה להוביל לסגור משותף יותר במהלך אינטראקציות בבית הספר ותשפר את השותפות בין השניים (Trainor, 2010). תימוטי, מוזס ופיטר (Timothy, Moses and Peter, 2011), ציינו כי מעורבות ההורים נקבעת במידה רבה על ידי המוטיבציה של ההורים. במערכת החינוך המיוחד המוטיבציה משתנה ולא תמיד יציבה, בהתאם לרמת הלכות של הילד ולמשאבי המשפחה (Al-Hassan & Gardner, 2002; Murray et al., 2011; Wanat, 2010).

#### **דגמים של שיתוף פעולה בין הורים לבית הספר:**

המרכיבים הבסיסיים של השותפות בין הורים לאנשי מקצוע כוללים גישה למשאבים נחוצים ושליטה עליהם, יכולת קבלת החלטות ופתרון בעיות והיכולת לתקשר בצורה אפקטיבית עם אחרים כדי להשיג משאבים (Dunst, 2002). סטונר ואחרים (Stoner et al., 2005) חקרו את תפיסת ההורים אודות האינטראקציות שלהם עם אנשי מקצוע במערכת החינוך. הורים אלה דיווחו כי מורים בעלי אופי חיובי הגבירו את האמון של ההורים בהם. זאת ועוד, המחקר זיהה שלושה מאפיינים עיקריים של שותפות מוצלחת בין הורים לאנשי מקצוע: (א) תקשורת פתוחה והקשבה אפקטיבית; (ב) הבנת נקודות המבט אחד של השני; (ג) יישום התערבויות ופרקטיקות אפקטיביות של אספקת שירותים. יתר על כן, ספרות המחקר מדווחת על מרכיבים ספציפיים המשפיעים לטובה על האפקטיביות של השותפות בין הורים לאנשי מקצוע ובכללם כיבוד הרקע והדינאמיקה התרבותית של משפחת התלמיד; פיתוח אמון בקשר; תקשורת אפקטיבית, ביסוס ושמירה על יחסים שוויוניים; וקבלת החלטות משותפת של השותפים (McGrath, 2005). בחינוך המיוחד, מודלים של שותפות בין הורים למורים מבוססים בעיקר על שיתוף ובחינה של מידע אודות המוגבלות. למשל, מורי ואחרים (2011) הציגו מודל הבונה, באמצעות הורים ואנשי מקצוע, יכולות סביב ידע, משאבים ושירותים הקשורים ל-ASD (Murray, Ackerman-Spain, Williams, & Ryley, 2011).

אם הורים אינם מרגישים רצויים בסביבת בית הספר של ילדם ואינם חשים שקולם ודעתם משנה, הדבר עשוי להשפיע על השותפות בין ההורים למחנכים (Price-Mitchell, 2009). אין בנמצא מערכת הנחיות ספציפית שבתי ספר צריכים ליישם על מנת ליצור אקלים בית ספרי חם ומקבל. עם זאת, כהן (2006) הצביע על ארבעה מרכיבים חיוניים המסייעים לעיצוב אקלים בית ספרי: (א) **בטיחות** – גם פיזית וגם רגשית- חברתית, עם כללים ברורים אודות בטחון פיזי, אמונה בכללים אלה ועמדות לגבי הבדלים אינדיבידואליים; (ב) **הוראה ולמידה** – הוראה איכותית, פיתוח מקצועי, מנהיגות, חזון שיתופי ברור ותמיכות נוספות; (ג) **יחסים** – כבוד למגוון בסביבת בית הספר והבית, מורים, מינהל וצוות; יכולת קבלת החלטות משותפת; קהילה בית ספרית ושיתוף פעולה בנוגע לתמיכה הדדית, השתתפות הורים ומורה; (ד) **מבני** – הזמנת רעיונות אודות אסתטיקה, ניקיון ופעילות מעבר לתכנית הלימודים הרשמית (Cohen, 2006).

מערכת החינוך המיוחד, עם הצוות הרב-תחומי שלה, דומה לעיתים למערכת הבריאות יותר מאשר למערכת החינוך הממלכתית. על כן, התשתית של שיתוף פעולה בין הורים לאנשי מקצוע רפואיים במסגרות רפואיות יכולה לשמש נקודת מוצא להבנת השותפות בין הורים למחנכים במסגרות של חינוך מיוחד. באמצע שנות השישים נוסדה בארצות הברית האגודה לטיפול בילדים בבתי חולים כדי לקדם גישה הוליסטית יותר לטיפול בילדים מאושפזים, במיוחד במונחים של נושאים פסיכו-סוציאליים ומעורבות משפחתית. ישנה הבנה הולכת וגוברת של תפקיד המשפחה בחיי הילד וחשיבות נקודת המבט של ההורים על יכולותיו וצרכיו של ילדם (King et al., 2004).

שירותי מכון משפחה (Family Centered Service - FCS) מתייחס לגישה פילוסופית לאספקת שירותים לילדים ומשפחות (Brewer, McPherson, Magrab, & Hutchins, 1989; National Center for Family Professional Partnership, date; Rosenbaum, King, Law, King & Evans, 1998) ונחשב לסטנדרט הגבוה ביותר בתחום של בריאות הילד (Bailey, Buysse, Edmondson & Smith, 1992; Baird & Peterson, 1997) ושיקום ילדים (King et al., 2000). גישה זו היא בעלת כמה מאפיינים מרכזיים כמו שותפות בין נותני שירותים למשפחות, מתן מידע כך שמשפחות יכולות לקבל החלטות מבוססות-מידע, טיפול מכבד ותומך וטיפול מתואם ומקיף (King, Rosenbaum, & King, 1996; Shelton, Jeppson, & Johnson, 1987).

## האתגר:

בעוד שקהילות ובתי ספר מכירים כולם בערכה של השותפות בין הורים לבית הספר, ביסוסן של שותפויות כאלה מהווה אתגר (Epstein, 2005; Forlin & Hopewell, 2006). מורי ואחרים (Murray et al., 2011) טוענים שהורים ומורים בדרך כלל אינם חווים אינטראקציות שיתופיות אחד עם השני, עד שהם נתקלים במצב המחייב אותם לכך. יתר על כן, כאשר הורים ואנשי מקצוע אינם מקבלים הכשרה מתאימה, הם נוטים

ליישם יחסים מסורתיים, היררכיים, יותר מאשר פרקטיקות שיתופיות בהן שוויון מהווה מרכיב מרכזי בהחלטות חינוכיות. המורה שומר על סמכותו, וההורה נשאר ב"עמדת הלקוח". הורים רוצים שהידע והתובנה האישיים שלהם לגבי ילדיהם יוערכו ויכובדו (Miretzky, 2004). הסיכויים להקים קהילות שבהן נקודות המבט של המורים וההורים מוערכות ושבהן יש דיון כנה ופתוח ומחלוקת בריאה נמוכים אם יש מעט תקשורת ישירה (Miretzky, 2004).

לעיתים קרובות מדי, פרחי הוראה חסרים את המיומנויות, עמדות, ידע והביטחון הדרושים לבניית יחסים שיתופיים עם ההורים (Murray et al., 2008). ללא הכשרה אפקטיבית ואינטראקטיבית וניסיון מעשי בשיתוף פעולה אחד עם השני, הורים ואנשי מקצוע עלולים לחוות שותפויות בלתי-אפקטיביות או אף קונפליקט משמעותי (Murray et al., 2011). למרבה הצער, למרות הספרות הרחבה אודות חשיבותו של שיתוף הפעולה בין בית הספר לבית, יש רק מעט תכניות להכשרת מורים המספקים לפרחי הוראה את ההכנה הדרושה ליצירת שותפויות אפקטיביות בינם לבין ההורים (Dotger & Bennett, 2010; Murray et al., 2008).

בנוסף, מורים משתייכים לקבוצה תרבותית שלתפקידה דרישות מרובות כגון שיתוף פעולה עם מורים אחרים (למשל, עמיתים לבית הספר), תמיכה בתלמידים, יצירת שותפויות עם ההורים ושמירה על מקצועיות בכל אחד מתחומי האחריות הללו (Lipsky et al., 2017). מורים רוצים להיתפס כאנשי מקצוע על ידי הורי תלמידיהם (Miretzky, 2004), מה שהופך את יצירת שותפות שווה עם ההורים למאתגרת עוד יותר.

יצירת מצב בו הורים מוכנים לקבל על עצמם תפקיד משמעותי יותר בחינוך של ילדיהם, בייחוד כאשר מדובר בהורים בעלי השכלה מוגבלת, משאבים כלכליים מוגבלים ושיוך תרבותי מגוון, היא מגבלה ואתגר נוספים העומדים בפני שיתוף פעולה אפקטיבי בין הורים למורים (Kahn, Stemler, & Berchin-Weiss, 2009). מחסומים העומדים בפני תקשורת ושותפות אפקטיבית בין הורים למחנכים כוללים בין היתר היעדר אמון בין המשפחה למחנך ופערים תרבותיים בין הבית למסגרת הבית ספרית (Westwood- Robinette, 2014). בניסיון לבחון את המרכיבים של שיתוף פעולה אפקטיבי, ערכה אוניברסיטת דרום פלורידה מחקר בן חמש שנים לבחינת חשיבותם של קונפליקטים ומחסומים במערכות טיפוליות. הממצאים מצביעים על כך שהמחסום הגדול ביותר בפני שיתוף פעולה אפקטיבי הוא ההיסטוריה של היחסים, הטעויות בקונפליקטים, שלא זכו למענה הולם (National Federation of Families for Children's Mental Health, 2011). אין זה נדיר שהורים ומורים ניגשים לאינטראקציות שלהם במגננה, בציפייה למשהו לא נעים, לעתים קרובות בגלל

חוויית קודמות. לכן, הם חייבים להתגבר על ההתגוננות שלהם כדי לעבוד יחד בצורה יעילה יותר (Miretzky, 2004).

במערכת החינוך המיוחד, הורים רבים אינם נוקטים עמדה פרו-אקטיבית ביחס לפיתוחה של תוכנית הלימודית האישית של ילדם (Al-Hassan & Gardner, 2002). הורים רבים לילדים עם צרכים מיוחדים ניצבים לעיתים קרובות בפני מכשולים העלולים למנוע מהם להשתתף באופן פעיל, כמו חוויה לימודית שלילית של עצמם בעבר, עמדות כלפי המורים, איזון בין עבודה לבין מעורבות בבית הספר, בנוסף למשאבים חברתיים, רגשיים וכלכליים מוגבלים (Wanat, 2010). מורי ואחרים (Murray et al., 2011) למשל, הראו שהורים לילדים עם ASD אינם חשים שותפים שווים לאנשי מקצוע במערכת החינוך. גורמים אלו עלולים להקשות עוד יותר על שיתוף הפעולה בין הורים לילדים עם צרכים מיוחדים לבין אנשי מקצוע ולהוות מכשול ליכולת של התלמידים עצמם לרכוש ידע ומיומנויות חיים בסיסיות (Westwood-Robinette, 2014). תלמידים הלומדים בתכנית הלימודים של החינוך המיוחד, בעלי רמות שונות של מוגבלויות קוגניטיביות והיעדר מודעות למיומנויות חברתיות ויכולת התמודדות, מהווים אתגר למחנכים ובני משפחה כאחד. הצרכים הקוגניטיביים המורכבים והאתגרים העומדים בפני תלמידים אלה עשויים להוות עומס נוסף ליכולתם של ההורים, שכבר יש להם מחסומים קודמים בנוגע להתמודדות עם הצרכים החינוכיים של ילדיהם (Murray et al., 2011). יתר על כן, המורים עצמם עלולים להתקשות במציאת הדרך הטובה ביותר ליצור שותפות חיובית עם הורים כאלה (Dunst & Dempsey, 2007; Forlin & Hopewell, 2006). פרייס-מיטשל (Price-Mitchel, 2009) התייחסה לסוגיה חשובה זו והדגישה שאם כולם יעבדו יחד המערכת תהיה פרודוקטיבית, אבל אם תת-מערכת אחת אינה מאוזנת, כל הגישה תתעוות והמערכת כולה תהיה חשופה ללחץ קיצוני.

### **התפקיד המרכזי של אנשי מקצוע בית ספריים בתהליך השותפות:**

הספרות אודות השותפות בין הורים לבית הספר מתמקדת בתפקיד של המחנך והצורך ליזום את גיוסן של משפחות לשותפות עם בית הספר. הובר-דמפסי ואחרים (Hoover-Dempsey, Walker, & Sandler, 2005) טענו שתפקידם של מחנכים הוא קריטי בעידוד ההורים לפעול. לדבריהם, יכולתם של ההורים למלא תפקיד פעיל בשותפות בין הורים למחנכים תלויה בבית הספר ובהקשר שיוצר בית הספר לשותפויות כאלה.

הספרות מדגישה את תפקידם המרכזי של אנשי המקצוע בבית הספר בתהליך היזימה, הבנייה והובלת השותפות עם ההורים, אך מתמקדת בעיקר בנקודת מבטם של ההורים והתלמידים. הובר-דמפסי ועמיתיו (2005) זיהו מה ההורים צריכים כדי להיות חלק מהשותפות. למשל, השתתפות פעילה דורשת שהורים יתקשרו בצורה פתוחה ואפקטיבית, יתנו אמון בהצעותיהם של אחרים ויבצעו אותן, יהיו בעלי חוללות

עצמית גבוהה ויכולת לשתף פעולה עם אחרים. הספרות התמקדה גם בתלמידים במסגרות של החינוך המיוחד, ואף שתשומת לב רבה יותר הוקדשה לאחרונה לצרכי הבריאות הנפשית של תלמידים בעלי בעיות רפואיות מורכבות, לא ניתנה הכרה מספקת לצוות בית הספר (מורים, אנשי מנהלה, יועצים ואחרים) אשר חשופים בעקיפין לטראומה ומצוקה מתמשכת הנובעים מהמגע והטיפול שהם נותנים לתלמידים. אנשי צוות אלו עלולים לחוות אפיזודות רגשיות משמעותיות שבסופו של דבר עלולות לפגום בתפקוד שלהם (Hydon et al, 2015). אך רק מעט תשומת לב, אם בכלל, הוקדשה לשאלה מה אנשי הצוות החינוכי צריכים על מנת להיות חלק מהשותפות הזו ולהוביל אותה.

בהתאמה לספרות קודמת, ג'ונסון ועמיתיו (2005) מצאו כי מורים הם אחד מכמה מקצועות בסיכון גבוה שדווחו כמלחיצים ביותר מבחינת רווחה פיזית ופסיכולוגית וכבעלי הרמות הנמוכות ביותר של שביעות רצון בעבודה וחווים רמות מתח מעל הממוצע. לעובדים העובדים במקצועות בסיכון גבוה יש סבירות מוגברת לחוות תוצאות לחץ שליליות. מקובל כי מתח ממושך או אינטנסיבי יכול להשפיע לרעה על בריאותו הנפשית והפיזית של הפרט (Cooper et al., 2001).

הדרך בה יחידים מגיבים לדרישות ולדחק הגבוה הנחוה במקום העבודה הוא חלק בלתי נפרד מרמת שביעות הרצון שלהם מהעבודה ומרמת המעורבות והרווחה הרגשית שלהם (Bakker, 2011; Hobfoll, 2011). — מה שמכנים באופן כללי כ"איכות חיים מקצועית" (Stamm, 2010). איכות חיים מקצועית, כפי שזו מיושמת בקרב אנשים העובדים במקצועות הטיפול, במיוחד בטיפול במצבי משבר, מבוססת על שני מושגים: "סיפוק חמלתי" ו"תשיות חמלתית" (Craigie et al., 2015). סיפוק חמלתי מוגדר כרגשות החיוביים שיש ליחיד אודות העבודה המקצועית שלו, כלומר שביעות הרצון שאנשים מקבלים דרך עבודתם כאשר הם מסייעים לאחרים שחוו אירוע טראומטי (Stamm, 2010). בניגוד לכך, תשיות חמלתית נחשבת להיבט השלילי יותר של מתן טיפול, הנובע מדרישותיה של סביבת העבודה והטיפול באנשים במצוקה (Craigie et al, 2015). המושג "תשיות חמלתית" מתאר את האפקט הנוצר אצל אלה העובדים במקצועות "המסייעים" (Figley, 1995). תשיות חמלתית היא מצב רגשי בעל השלכות פסיכולוגיות ופיזיות שליליות, הנובע מטיפול קיצוני או מתמשך באנשים שעברו טראומה, סבל, או אסון קשים. תשיות חמלתית מתרחשת כאשר הגבולות הרגשיים מיטשטשים והמטפל סופג, באורח לא מודע, את המצוקה, הפחדים, החרדה והטראומה של המטופל (Bush, 2009).

גורמים כאלה ממלאים תפקיד חשוב, למשל, בשימור אחיות במקום העבודה (Sabo, 2011). מחקרים הראו שחלק ניכר מהאחיות העובדות במסגרות של טיפול אקוטי וגם בסביבת בית חולים רגילה, עלולות לסבול מבעיות הקשורות לדחק ו/או מתשיות חמלתית (Beck, 2011; Dominguez-Gomez & Rutledge, 2009).

Hegney et al., 2014; Hooper et al., 2010; Yoder, 2010). חוויות התואמות שחיקה ועייפות חמלתית דווחו בעבר גם על ידי מורים (Connolly & Graham, 2009; Hoffman et al., 2007). זה רלוונטי עוד יותר עבור מורים העובדים במערכת החינוך המיוחד. מורים העובדים ישירות עם תלמידים חריגים מדווחים על אתגרים חברתיים-רגשיים משמעותיים כגון שחיקה ועייפות חמלתית. בנסיבות אלה, רבים שוקלים לעזוב את המקצוע, למרות האופי המתגמל של יחסיהם עם התלמידים (Schlichte et al., 2005). על פי בילינגסלי (Billingsley, 2004), כ-50% מהמורים בחינוך המיוחד עוזבים את המקצוע בתוך חמש השנים הראשונות. מחקרים קודמים זיהו שחיקה כסיבה העיקרית להחלטת מורים לעזוב את התחום (Brunsting et al., 2014; Shen et al., 2015). בניסיון להבין את הבעיה של תשישות חמלתית, חוקרים בחנו מגוון רחב של גורמים אישיים ובסביבת העבודה כגורמי חוסן וגורמי סיכון (Craigie et al., 2015). גורמים שנקשרו לתשישות חמלתית היו בין היתר גיל, מגדר, עבר אישי של טראומות, תמיכה, מנהיגות, צוות, מדיניות, חוללות עצמית ואישיות, ועוד. (Adams, Figley, Boscarino, 2008; Craig & Sprang, 2010; Leiter & Spence Laschinger, 2006; Sabo, 2011).

דחק טראומטי משני (Secondary Traumatic Stress- STS) נחשב תוצאה של חשיפתם של מטפלים ואנשי מקצוע רפואיים לדחק ולטראומה של אחרים (Boyle, 2011). דחק טראומטי משני הוגדר כ"התנהגויות ורגשות הנובעים באופן טבעי מידע אודות אירוע טראומטי שנחווה ע"י אחר משמעותי — הדחק הנובע מסיוע או רצון לסייע לאדם שחווה טראומה או אדם סובל" (Figley, 1983). בתחילה, תיאר צ'ארלס פיגלי (1983) את "תגובות הדחק המשניות הקטסטרופאליות" כאמפתיה שהמטפל ובני המשפחה עשויים לחוות כאשר בן המשפחה חווה טראומה. הוא ציין כי "גם אנו הופכים ל'קרבנות' בגלל הקשר הרגשי שלנו עם בן המשפחה הקרוב" (Figley, 1983, p. 12). מאוחר יותר הוא המשיג תשישות חמלתית כזהה לדחק טראומטי משני וכמלווה בסימפטומים החופפים לאלה של הפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD), המתרחשת במקצועות הסיוע השונים (Figley, 1995).

המהדורה החמישית של המדריך לאבחון וסטטיסטיקה של הפרעות נפשיות (DSM-V) מכיר בכך שגורמי הדחק המובילים לסימפטומים של PTSD עשויים לכלול גורמי דחק מעבר לחשיפה ישירה או עדות ראיה אישית לאירועים המאיימים על החיים, כגון חשיפה משנית, בדרך כלל במהלך מילוי תפקיד. כיון שמאפיינים של דחק טראומטי משני כוללים תחושת אמפתיה מוגברת והזנחת הצרכים והרגשות של עצמך, אנשי סגל בית הספר עלולים לדחוף את עצמם מעבר לגבולות יכולתם בניסיונם להוציא אל הפועל תהליכים ואף לנסות לעשות הכל לבדם. סימנים נוספים של דחק טראומטי משני שעלולים להופיע בקרב אנשי מקצוע בית ספריים כוללים בעיות ריכוז והתמקדות, אפילו במטלות פשוטות, ובעיות גופניות הולכות וגוברות.



ייתכן שאדם יפתח הערכה עצמית נמוכה או תחושה של אי-כשירות או לחילופין, תחושה של גדלות, הערכת יתר של חשיבותו או ערכו. רבים מהסימנים הללו עשויים להיות ברורים יותר לאחרים מאשר לאדם הסובל מהם, בייחוד כאשר מדובר בסימפטומים של רגזנות מוגברת, הימנעות מאחרים, או נטייה להתעצבן בקלות (Hydon et al., 2015).

שתי תגובות רגשיות קשורות, אשר לעיתים קרובות מופיעות יחד עם דחק טראומטי משני, הם "שחיקה" (burnout) ו"טראומה עקיפה" (vicarious trauma) (Hydon et al, 2015). שחיקה היא סימפטום של דחק הקשור לעבודה, תגובה מתמשכת לגורמי דחק כרוניים רגשיים ובין-אישיים בעבודה, והיא קשורה לדפרסונליזציה, תשישות רגשית, וחוסר יכולת לעבוד בצורה אפקטיבית (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Stamm, 2010).

היוז (Hughes, 1987) מצא שמורים בעלי תפיסה עצמית חיובית אשר חשים בעלי יכולת בעבודתם המקצועית מתמודדים טוב יותר עם אירועים מעוררי דחק, תופסים עצמם כפחות שחוקים, יותר שבעי רצון מעמיתים ומנהלים, ושומרים על תחושה חזקה של הישג. מקור דחק עיקרי עבור מורים טמון בעמדות הבלתי-רגישות והמזלזלות כלפיהם מצדם של, למשל, הורים. העמדות השליליות של אחרים, במיוחד כאשר הן סותרות את תחושת הערך העצמי המקצועי של המורה עצמו, עלולות לתרום לתחושת הדחק או השחיקה (Grant, 1983; Farber, 1991).

ניתן להגדיר גורמי דחק בעבודה כתנאים הסביבתיים הקשורים לעבודה אשר עלולים להשפיע על הבריאות הפסיכולוגית, חברתית ופיזיולוגית של היחיד (Hurrell, Nelson, & Simmons, 1998). ניתן למדוד גורמי דחק בצורה סובייקטיבית (למשל, תפיסת העובדים את הסביבה) או אובייקטיבית (למשל, המאפיינים של סביבת העבודה עצמה) (Kokkinos & Davazoglou, 2009). בניתוח תמטי מקיף של מחקרים אשר בחנו גורמים שעשויים לתרום לשחיקה של מורים לחינוך מיוחד ולשימורם במקום העבודה, בלינגסלי (Billingsley, 2004) הראה שגורמים בסביבת העבודה (כלומר שכר נמוך, אקלים בלתי מסתגל, היעדר תמיכה מנהלתית) עלולים להוביל לתגובה רגשית שלילית, כגון רמה גבוהה של דחק, רמה נמוכה של שביעות רצון מהעבודה ומחויבות ארגונית ומקצועית מצומצמת. תגובות רגשיות שליליות מסוג זה עלולות להוביל, בתורן, להתנהגות נסיגתית ובסופו של דבר לעזיבת עובדים. קוקינוס ודאבאזולו (Kokkinos and Davazoglou, 2009) הדגישו חמישה גורמי דחק מובילים בעבודתם של מורים לחינוך מיוחד: (1) היעדר התקדמות של הילדים; (2) אחריות על הילדים בזמן פעילות בחוץ; (3) העול הכרוך בפקוח מתמיד; (4) אי-וודאות בנוגע לאי-היענות לצרכים המיוחדים של הילדים ו(5) התפתחותם החברתית של הילדים.

בשל כך, תפקידם של אנשי מקצוע בבית הספר בתהליך השותפות, במיוחד במערכת החינוך המיוחד, הוא רב ועשוי להכיל גורמי סיכון רבים הראויים למיקוד וחקירה נוספים.

## שיטת המחקר

### משתתפים:

המחקר הוא מחקר פרוספקטיבי שבו נתונים נאספו מכ-120 אנשי מקצוע בחינוך המיוחד העובדים בשלושה בתי ספר במערך של מדגם נוחות. בתי הספר שנבחרו הם מתוך מערך החינוך המיוחד המורכב וכוללים את הקבוצות הבאות: (1) לקויות מוטוריות, (2) לקויות קוגניטיביות, (3) משולב מוטורי וקוגניטיבי. אנשי המקצוע כוללים את כל סגל בית הספר ממגוון התחומים (אנשי מינהל, מורים, פיזיותרפיסטים, קלינאי תקשורת, מרפאים בעיסוק, מורים מקצועיים, תרפיסטיים, עובדים סוציאליים, יועצים, וסייעות).

### שיטות והליכים:

כל הליכי המחקר הוערכו ע"י ועדת האתיקה של משרד החינוך. אנשי מקצוע בחינוך המיוחד בכל בית ספר התבקשו למלא חמישה שאלונים: שאלון הבוחן את תפיסת השותפות והאקלים הבית ספרי מתוך פרוטוקול לראיון חצי מובנה עבור מחנכים ואנשי מנהלה; שאלון הבוחן מקורות דחק בחינוך המיוחד (Special Educators' Sources of Stress Inventory - SESSI); שאלון איכות חיים מקצועיים גרסה 5 (ProQOL5); שאלון דימוי עצמי מקצועי של אחיות שעבר התאמה לאוכלוסית היעד (The Professional Self-concept of Nurses Instrument - PSCNI); שאלון מדד הליכי טיפול הבוחן את תפיסת השותפות והאקלים הבית ספרי (Measure of Processes of Care - MPOC-SP). בנוסף, המשתתפים התבקשו לציין על סולם בן עשר דרגות את רמת הדחק בעבודתם והתבקשו גם להעריך איזו קבוצה הכי קשה ללמד מתוך עשר קבוצות החינוך המיוחד השכיחות ביותר. בנוסף, נאסף מידע דמוגרפי ומקצועי (ראה טבלה 1 וטבלה 2 עם פירוט משתני ושאלוני המחקר).

טבלא 1 : פירוט משתני ושאלוני המחקר

| Type of variable     | Variable name            | Measure used                                                                                 |
|----------------------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dependent variable   | Partnership perception   | MPOC- SD*                                                                                    |
| Independent variable | Work-related stress      | 1. SESSI*<br>2. Summary measure of job stress- single item<br>3. SE needs categorical groups |
| Independent variable | Personal characteristics | 1.PSCNI*<br>2. <u>ProQOL</u> *                                                               |
| Independent variable | School climate           | Westwood interview protocol for educators and administration                                 |
| Independent variable | School characteristics   | cognitive, motor, combined                                                                   |

\* MPOC-SP = Measure of Processes of Care for Service Providers; SESSI = Special Educators' Sources of Stress Inventory; ProQOL = Professional Quality of Life Scale; PSCNI = Professional Self-Concept Nurses Instrument.

טבלא 2 : פירוט שאלוני המחקר

| Questionnaire/tool                                                       | Quantitative measure calculated              | Qualitative measure calculated | Scores indexes/subscales                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Westwood's</b><br>Interview Protocol for Educators and Administration | school climate                               |                                | school climate: perception and attitude                                                                                                                                                                       |
| Measure of Processes of Care ( <b>MPOC-SP</b> )                          | partnership perception                       |                                | partnership perception:<br>1.SIS- showing interpersonal sensitivity<br>2.TPR-treating people respectfully<br>3.CSI- communicating specific information about the child<br>4.PGI-providing general information |
| Special Educators' Sources of Stress Inventory ( <b>SESSI</b> )          | level of work-related stress                 |                                | 1.professional interactions (with school personnel and parents)<br>2.performance pressure organizational constraints (workload, lack of time)<br>3.professional and personal competence                       |
| Special education needs (SEN) categorical groups                         |                                              | level of work-related stress   | stressful categories to teach                                                                                                                                                                                 |
| Summary measure of work stress - single item                             | level of work-related stress<br><br>personal |                                | level of job stress                                                                                                                                                                                           |
| Professional Quality of Life Scale version 5 ( <b>ProQOL</b> )           | characteristics of the staff                 |                                | 1.PQL= CF+CS<br>2.compassion fatigue= STS + burnout<br>3.compassion satisfaction                                                                                                                              |

|                                                            |                                       |                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| The Professional Self-Concept of Nurses Instrument (PSCNI) | personal characteristics of the staff | 1.pp- professional practice (leadership, skill, and flexibility)<br>2.satisfaction<br>3.communication |
| Type of school                                             | categorical groups                    | 1.motor impairments<br>2.cognitive impairments<br>3.combined                                          |

## ממצאים

ממצאי המחקר העיקריים העלו כי האקלים הבית ספרי קשור לסטרס מקצועי ולתפיסה עצמית מקצועית. אקלים בית ספרי חיובי נמצא קשור לסטרס מקצועי נמוך ולמסוגלות מקצועית גבוהה. הממצא הראשון מחזק ידע קיים ומדגיש אותו מנקודת המבט של הצוות המקצועי שלא נבחן קודם כמוקד להתייחסות. הממצא השני מחדש ומוסיף להבנה של האקלים הבית ספרי כמקדם את היכולת בפועל אל מול ההורים בחווית המסוגלות האישית, אשר משפיעה גם על היכולת של איש הצוות לעמוד במשימות שניתנו לו בגיוס, ליווי והובלת השותפות עם ההורים ובדרך בה הוא מתקשר את עצמו מול ההורים. בנוסף, נמצא כי מאפייני בית הספר והאקלים הבית ספרי קשורים לתפיסה של אנשי המקצוע את השותפות עם ההורים. קרי, סוג אוכלוסיית בית הספר היתה נתון בתפיסת הצוות את השותפות עם ההורים. בתי הספר המורכב והמוטורי נמצאו גבוהים יותר בתפיסת השותפות עם הורים מאשר בית הספר הקוגניטיבי. כמו כן, אקלים בית ספרי חיובי נמצא קשור לתפיסת שותפות גבוהה במדד "סיפוק מידע כללי" (PGI). בנוסף, למאפיינים אישיים, ובמיוחד עייפות חמלתית (CF) וסיפוק חמלתי (CS), יש קשר ישיר ללחץ הקשור לעבודה ולתפיסת השותפות. עייפות חמלתית גבוהה נמצאה קשורה לסטרס מקצועי גבוה וכן סיפוק חמלתי ושני מדדים של דימוי עצמי מקצועי נמצאו גבוהים ככל שתפיסת השותפות נמצאה גבוהה. בנוסף, נמצא כי מאפיינים אישיים אף ממתנים את הקשר בין סטרס מקצועי לבין תפיסת השותפות. כך לדוגמא, כשהווק במקצוע בבית הספר היה גבוה מ-11 שנים, תפיסת השותפות היתה גבוהה יותר במדד "סיפוק המידע הכללי" (PGI) בשותפות.

## סיכום המלצות ומסקנות

העבודה הנוכחית מדגישה את תפיסת השותפות בין אנשי המקצוע במסגרות החינוך המיוחד לבין הורים, מנקודת המבט החסרה של הצוות. הספרות סיפקה ראיות לכך ששותפות זו חשובה וחיונית לרווחתם של התלמידים במערכת החינוך המיוחד, עם זאת, עד כה, אף מחקר לא בחן את נקודת המבט של אנשי מקצוע

בתחום החינוך המיוחד. בשל התפקיד המרכזי שניתן לאנשי המקצוע בספרות לאורך השנים בגיוס והובלת השותפות עם ההורים, ובשל הסיכון הגבוה לפתח סטרס מקצועי, המחקר שלנו מדגיש את הגורמים האישיים והסביבתיים התורמים לתפיסת השותפות של אנשי מקצוע בבית הספר. לפיכך, המחקר הנוכחי חדשני וייחודי בתרומתו לשדה האקדמי והקליני.

הממצאים במחקר זה תומכים בידע הקיים בספרות ומחדשים מידע חדש אשר מקדם את הבנתנו לגבי תפקידם של אנשי מקצוע בבית הספר, ההקשר שבו הם עובדים והגורמים המשפיעים עליהם, אשר עשויים לסייע לספק ולדייק את התמיכה שהם צריכים. לאור הממצאים ממחקר זה ניכר כי השקעה באקלים הבית ספרי ובכלים חינוכיים להטמעה ולהדגשת חשיבותו של האקלים הבית ספרי בתוכניות ההכשרה של ההנהלה, היא חיונית. כמו כן, חשוב לבנות תכנית ייעודית לשותפות המותאמת למאפיינים הייחודיים של האוכלוסייה בבית הספר. בנוסף, מחקרים לאורך השנים הראו כי הורים וצוות מדרגים את מסירת המידע בשותפות כגורם מכריע בשותפות בין צוות להורים. לצד זה, מדד זה נמצא על ידי שני הצדדים כתחום הטעון שיפור, כאשר התחום "סיפוק מידע כללי" (PGI) משיג באופן עקבי את הדירוג הנמוך ביותר (Cunningham & Rosenbaum, 2013; Dyke et al., 2006; Molinaro et al., 2017). המחקר שלנו מסביר חלק מהגורמים שעשויים להשפיע על תחום זה ולעזור בשיפור והתאמה שלו.

לאחרונה, הסטר, ברידג'ס ורולינס (Hester, Bridges, and Rollins 2020), דיווחו כי היעדר תמיכה ומשאבים למורי החינוך המיוחד, יחד עם דרישות העבודה הגוברות שלהם, מייצרים רמה גבוהה של לחץ תעסוקתי, המשפיע על שיקול דעתם לעזוב את התחום. הממצאים הנוכחיים יכולים לסייע לנו להבין טוב יותר את הסיבות לעזיבת מערכת החינוך ועשויים לשפוך אור על הדרכים למנוע תוצאה בלתי רצויה זו. לדוגמא, זינגר וקליימקי (Singer and Klimecki 2014), מצאו כי אימון חמלה מקדם רגשות חברתיים אדפטיביים כגון התנהגות פרו-חברתית וגם מגביר השפעה חיובית וחוסן, אשר בתורו מטפח התמודדות טובה יותר עם מצבים מלחיצים. ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בצורך בפיתוח התערבויות ממוקדות להפחתת עייפות חמלתית (CF), הגברת רגשות חברתיים אדפטיביים ומוטיבציה, ולימוד מנגנוני התמודדות ומודעות לטיפול עצמי. כל זה מועיל במיוחד לצוותי החינוך המיוחד ולאנשים העובדים במקצועות עזרה אחרים או במקצועות בסיכון גבוה ללחץ באופן כללי. הגברת החוסן שלהם, מנגנוני ההתמודדות והטיפול העצמי שלהם יסייעו להם להפעיל תקשורת חיובית בעת שותפות עם ההורים.

## ההשלכות היישומיות של המחקר

ידוע בספרות כי אנשי מקצוע בחינוך המיוחד נמצאים בסיכון גבוה לפיתוח דחק קשור לעבודה. רמות דחק גבוהות משפיעות על יכולת ההתמודדות האישית, העבודה עם ילדים במערכת וכן על התפיסה ויישום השותפות עם ההורים, אשר חשיבותה לרווחת התלמידים רבה. באמצעות הבנה של גורמי הסיכון והגורמים המגנים על אנשי הצוות במערך זה, ניתן יהיה לבנות וליישם תכניות התערבות מותאמות לשיפור ההתמודדות ושיתוף הפעולה עם ההורים. האוכלוסיות אשר עשויות לצאת נשכרות מבחינה של נושא זה הן הצוותים השונים על שלל הסקטורים אשר עובדים עם ילדים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית בחינוך המיוחד, במערכות החינוך בכלל ומחוצה לה במסגרות רפואיות. ההורים והמשפחות של הילדים עשויים לצאת נשכרים לא פחות מאיתור הגורמים המשפיעים על תפיסת השותפות בצוות ומיפויים לצורך התאמה מדויקת יותר של השותפות בניהם. כמו כן התלמידים עצמם עשויים להרוויח משינוי החשיבה והעבודה בעקבות שיפור בתפיסת השותפות בין הוריהם לבין צוות בית הספר. שיתוף פעולה זה עשוי בתורו להשפיע לטובה על ההתפתחות הקוגניטיבית, חברתית ורגשית של ילדים עם מוגבלויות שכליות התפתחותיות.

מתוך כך, לאור תוצאות המחקר הודגשו מספר השלכות יישומיות:

**הדגשת הגורמים האישיים והסביבתיים המשפיעים על תפיסת השותפות מעיניהם של הצוות המקצועי**

- להבנה ודיוק הצרכים והגורמים המגנים עליהם

**השקעה באקלים בית ספרי** - אקלים בית ספרי נמצא קשור לסטרס מופחת, למסוגלות מקצועית גבוהה,

לתפיסת שותפות גבוהה עם ביס ולאיכות חיים גבוהה יותר לצוות.

**התאמה תוכנית אישית לשותפות על פי מאפייני בתי הספר** - סוג האוכלוסייה נמצא קשור לתפיסת

השותפות ולכלים הקיימים בשני הצדדים

**ביסוס סדנאות עייפות חמלתית כחלק ממערך הלימודים** - עייפות חמלתית פחותה נמצאה קשורה

לסטרס מקצועי פחות וקירבה גדולה יותר להורים

**הגברת מקורות חוסן לצוותים המקצועיים** - וותק במקצוע נמצא קשור לתפיסת השותפות

## **רשימת אנשי מקצוע ושטח להם ארצה להציג את תוצאות המחקר**

הגופים ואנשי המקצוע אותם הייתי מעוניינת להזמין ללמוד מתוך ממצאי המחקר הינם אנשי צוות ומנהלי בתי ספר של החינוך המיוחד, צוותים פארה רפואיים העובדים עם משפחות במסגרות השונות ובבתי חולים, משפחות, מנהלי מחלקות רפואיות, בתי ספר בבתי חולים, וכן את מערכות הפיקוח במשרד החינוך (לשם הקצאת משאבים נאותים).

## **המלצות למחקרי המשך**

המחקר שלנו היה מחקר חלוץ וראשוני באופיו. קיים צורך במחקר המשך רחב יותר, במסגרות נוספות, על מנת להבין טוב יותר את נקודת המבט של אנשי הצוות בחינוך המיוחד, את גורמי הלחץ הרבים עמם הם מתמודדים ואת תפקידם במערכת החינוך באינטראקציה עם ההורים. בנוסף, יש צורך ליצור שאלונים מותאמים אישית לצוות המגוון שעובד עם תלמידי החינוך המיוחד המורכב. כמו כן, לגבי השימוש במודל המוצע במחקר, יהיה מעניין לבחון את מערכות התמיכה שיש למשתתפים בבית ובעבודה, ולחקור את מנגנוני ההתמודדות שלהם. לבחון מהם הגורמים אשר משאירים את אנשי הצוות במסגרת התפקיד 11 שנים ויותר. יהיה מעניין גם ללמוד עוד על קשיי הצוות במילים שלהם ולהרחיב את המחקר האיכותני בתחום זה.

## **Abstract**

The literature has provided evidence that the school-parents partnership is important and crucial for the well-being of all students, and especially in the special education (SE) system. There are many challenges in constructing this partnership, including the fact that the SE system is located between the health system and the educational system. Different studies have examined this subject, but none of them focused on the perspective of the SE professionals, who have a major role in recruiting the parents and shaping and leading this collaboration.

Accordingly, the current research focuses on the missing perspective of the SE staff in the partnership paradigm and examines the protective and risk factors that may affect this partnership. More specifically, this study aimed to examine: (1) How do school professionals perceive the partnership with parents? (2) What is the relationship between stress and partnership perception? (3) What are the personal factors which may moderate the effect of stress on partnership perception? and (4) How are school climate and school characteristics associated with stress and partnership perception?

Participants were SE professionals from three SE schools in central Israel (approximately 120 professionals), from multiple professional disciplines (teachers, physiotherapists, speech therapists, occupational therapists, therapists, social workers, school counselors, and health care assistants). All the SE schools that were chosen are part of a cluster of SE schools that serve complex special needs, including physiological impairments, cognitive impairments, or both. Participants completed several questionnaires in order to assess their perception of the partnership with the parents, as well as the level of work-related stress, the characteristics of the school's climate, and the specific characteristics of the staff. To test the study hypotheses, data was analyzed in several steps and statistical procedures: ANOVA, bivariate-correlation coefficients, and hierarchical regressions. The research findings reveal that school climate relates to work-related stress and professional self-concept. Additionally, school characteristics



and school climate were found to be related to partnership perception. Furthermore, personal characteristics, and especially compassion fatigue (CF) and compassion satisfaction (CS), had direct relationships with work-related stress and partnership perception, and moderated the association between work-related stress and partnership perception.

These results have implications for the clinical field by offering a better understanding the of role of school professionals, the context in which they work, and the factors that affect them. They may facilitate providing the support that school professionals require and prevent them from leaving the field, a tendency that has been rising in the past few years. In addition, our research explains the factors that might influence the domain of 'providing general information' in the MPOC questionnaire, which has been consistently rated the lowest over the years and has been found to be a crucial part of the partnership between caregivers and parents. The understanding of these factors can help us in the clinical field to adjust and improve it in order to form better communication between families and caregivers. The findings of the current study support the need for the development of targeted interventions to reduce CF and increase adaptive social emotions and motivation and to teach coping mechanisms and awareness of self-care. All of this is particularly beneficial for the SE staff and people working in helping professions or in high-risk stress occupations in general. Enhancing their resilience and their coping mechanisms and self-care will help them provide positive communication when partnering with parents, while practicing self-care and remaining in their position.

## Synopsis

The current study examined the missing perspective in the literature, of the special education team in the paradigm of partnership with parents. The study involved special education professionals from three schools from many sectors. All the selected schools belong to the complex special education system that includes motor disabilities, cognitive disabilities, or both. The current study examined the protective factors and risk factors that may influence this partnership. The findings of the study revealed that the school climate is related to stress measures and professional self-image. It was also found that the type of school and school climate are related to the concept of partnership with parents. In addition, personal factors were found to be directly related to stress measures and the perception of partnership and even moderated the relationship between stress and the perception of partnership.

**Special education; professional staff; Partnership; Parents; school climate; impairment; Stress; personality factors; burnout; compassion fatigue; compassion satisfaction; Cerebral palsy; Quality of life; resilience**