

בדיקת יעילות תכנית הכשרה למרפאים בעיסוק בחינוך המיוחד לפיתוח יכולות להעברת ידע והובלת יוזמות לקידום התערבות ממוקדת השתתפות עבור תלמידים עם מוגבלויות

ד"ר יונת יבזורי, החוג לחינוך מיוחד, מכללת אורנים, והחוג לריפוי בעיסוק, המכללה האקדמית צפת
ד"ר מיכל ויסמן ניצן, החוג לריפוי בעיסוק, אוניברסיטת חיפה
ד"ר דנה ענבי, בית הספר לריפוי בעיסוק ולפיזיותרפיה, אוניברסיטת McGill, מונטריאול, קנדה



מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלום
הקרן לפיתוח שירותים לאנשים עם מוגבלות
ברשויות המקומיות

2025

קרן שלום/2023/2025-714-890

תוכן עניינים

1	תמצית המחקר
1	תקציר
2	תקציר מנהלים
4	רשימת טבלאות
4	רשימת תרשימים
5	1. מבוא
6	2. סקירת ספרות
10	3. שיטה
10	3.1 מערך המחקר
11	3.2 תוכנית ההכשרה הנחקרת
12	3.3 אוכלוסיית המחקר
15	3.4 כלי המחקר
18	3.5 עיבוד נתונים
18	4. ממצאים
18	4.1 ממצאי מחקר כמותיים
25	4.2 ממצאים איכותניים
35	דיון
41	סיכום, המלצות יישומיות ומסקנות
44	השלכות יישומיות של המחקר
45	פורום אנשי המקצוע שלהם יפורסם המחקר
45	המלצות למחקרי המשך
46	רשימת מקורות
52	נספחים
52	נספח מס' 1 : סילבוס תוכנית הכשרה (קורס)
55	נספח 2 : שאלון דמוגרפי בתחילת העברת התוכנית
58	נספח 3
63	נספח 4
70	נספח 5
72	Research Summary
72	Abstract

תמצית המחקר

המחקר בחן יעילות תוכנית הכשרה לפיתוח "סוכני שינוי" בקרב 15 מרפאות בעיסוק ופיזיותרפיסטיות בחינוך המיוחד, לקידום התערבות ממוקדת-השתתפות לתלמידים עם מוגבלויות. התוכנית (שלושים שעות אקדמיות) הובילה לפיתוח 13 יוזמות מערכתיות במסגרות חינוך שונות (ציון ממוצע 90.12/105). נמצאה עלייה מובהקת בתפיסת המשתתפות בנוגע ליכולתיהן במרכיבי תפקיד סוכן שינוי ברכיבים של "מנהלות ידע" ו"בונות יכולות", ושינוי מובהק ביישום אסטרטגיות ליישום היוזמות ברמות מיקרו, מזו ומקרו. המשתתפות התקדמו בתפיסתן העצמית בנוגע לתפקידן כסוכנות שינוי מעמדת "אני לא יכולה" ל"אנחנו עושים", תוך כדי גיבוש זהות מקצועית כסוכנות שינוי. המחקר מדגים מודל ישים לגישור על הפער בין מחקר לפרקטיקה בקידום השתתפות תלמידים עם מוגבלויות.

תקציר

רקע: השתתפות בפעילויות משמעותיות הוגדרה בארגון הבריאות העולמי כמוקד מרכזי להתערבות עבור ילדים עם מוגבלויות. קיים פער משמעותי בין הידע המחקרי ליישום בפועל של התערבות ממוקדת-השתתפות במערכת החינוך.

מטרות: בחינת יעילותה של תוכנית הכשרה למרפאות בעיסוק ופיזיותרפיסטיות לפיתוח תפקיד "סוכן שינוי" (Knowledge-broker) לקידום התערבויות ממוקדות השתתפות, ויכולתן לתכנן יוזמות מערכתיות ולבצען. **שיטה:** מחקר משולב שיטות כמותיות ואיכותניות. השתתפו 15 נשים, 13 מרפאות בעיסוק (86.7%) ושתי פיזיותרפיסטיות (13.3%) עם ותק של 4–32 שנים במערכת החינוך המיוחד, 73.3% בעלות תואר שני. התוכנית כללה 30 שעות אקדמיות על פני חמישה חודשים, מבוססת על מפת דרכים להעברת ידע – P-KT Roadmap.

כלי מחקר: שאלון דמוגרפי, סקר מרכיבי תפקיד סוכן. ת שינוי להשתתפות Knowledge Brokers Role Components Survey – KBRCS בשלוש נקודות זמן, קריטריונים להערכת איכות יוזמות העברת ידע ממוקדת השתתפות, מדריך ריאיון לקבוצות מיקוד בסיום התוכנית.

ממצאים: 93.3% מהמשתתפות פיתחו שלוש עשרה יוזמות לקידום השתתפות של תלמידים ($M=90.12 \pm 10.68/105$). נמצאה עלייה מובהקת בפעולות סוכן שינוי "מנהל ידע" ($p < .05$) ו"בונה יכולות" ($p < .01$). שינוי מובהק ביישום אסטרטגיות ברמות מיקרו ($\chi^2=16.13, p < .001$) מזו ($\chi^2=17.19, p < .001$) ומקרו ($\chi^2=11.23, p < .05$). התקדמות בשלבי מוכנות: ($\chi^2=15.65, p < .001$) מ-53% "לא יכולה" ל-60% "עושה/עושים" בסיום. ארבע תמות איכותניות: הרחבת הבנת השתתפות; אסטרטגיות לקידום השתתפות מגוונות; זהות מקצועית כסוכן שינוי; וגורמים ארגוניים התומכים או מהווים חסמים לפעולות סוכן שינוי.

מסקנות: התוכנית יעילה בפיתוח תפקיד סוכני שינוי לקידום התערבות ממוקדת-השתתפות במערכת החינוך. התוכנית הציגה מעבר מידע ברמה קונספטואלית לרמת מידע אינסטרומנטלי והצליחה לגרום

למשתתפי המחקר ליצור יוזמות סדורות מקדמות השתתפות במקומות עבודתן. נדרשים: מיסוד התפקיד, הקצאת משאבים ותמיכה מערכתית מתמשכת. התוכנית מספקת מודל ישים לגישור הפער בין מחקר לפרקטיקה.

מילות מפתח: השתתפות, סוכן שינוי, העברת ידע, ריפוי בעיסוק, חינוך מיוחד, מפת הדרכים להעברת ידע –

P-KT roadmap

תקציר מנהלים

רקע למחקר: ארגון הבריאות העולמי הגדיר השתתפות בפעילויות ובעיסוקים משמעותיים כמוקד מרכזי להתערבות למען ילדים עם מוגבלויות. בישראל חיים מעל 300,000 ילדים ובני נוער עם מוגבלות (11% מכלל הצעירים), הנתקלים בחסמים רבים בהשתתפות בפעילויות משמעותיות ביחס לבני גילם. למרות הידע המחקרי המצטבר על חשיבות ההשתתפות ופיתוח כלי הערכה ותוכניות התערבות יעילות, ניכר פער משמעותי בין הידע התאורטי ליישום בפועל במערכת החינוך, בייחוד בעבודה עם תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, חושית, פיזית ותקשורתית.

לשם צמצום פער זה פותחה תוכנית הכשרה ייחודית למרפאות בעיסוק ולפיזיותרפיסטים במערכת החינוך המיוחד, במסגרת רפורמת "אופק חדש" ובתיאום עם האגף לחינוך מיוחד – "מודלים וכלים להובלת שינוי ממוקד-השתתפות בעשייה במסגרת החינוכית". התוכנית נועדה לפתח תפקיד של "סוכן שינוי" (Knowledge-broker), הפועל להטמעת התערבויות ממוקדות השתתפות במערכת החינוך.

מטרות המחקר

- המחקר בחן שלושה היבטים מרכזיים של יעילות תוכנית ההכשרה:
1. **יכולת תכנון יוזמות מערכתיות:** בחינת היכולת של המשתתפות לתכנן יוזמה סדורה להעברת ידע ממוקדת-השתתפות במוסדות החינוכיים שהן עובדות בהם.
 2. **פיתוח תפקיד סוכן השינוי:** הערכת השינוי בתפיסה העצמית של המשתתפות ביחס לביצוע ותרומת פעולותיהן בשלושת תחומי התפקיד – "מנהל ידע", "מקשר", ו"בונה יכולות".
 3. **הבניית משמעות התפקיד:** הבנת חוויית המשתתפות מההתנסות בתפקיד סוכן שינוי והשפעתה על זהותן המקצועית.

שיטת המחקר

המחקר שילב גישות מחקר כמותית ואיכותנית. השתתפו בו 15 נשים: 13 מרפאות בעיסוק (86.7%) ושתי פיזיותרפיסטיות (13.3%) עם ותק של 4–32 שנים במערכת החינוך המיוחד, 73.3% בעלות תואר שני שנרשמו לתוכנית הכשרה "מודלים וכלים להובלת שינוי ממוקד-השתתפות בעשייה במסגרת החינוכית". התוכנית כללה שלושים שעות אקדמיות על פני חמישה חודשים, מבוססת על מפת דרכים להעברת ידע – *P-KT roadmap*.

כלי מחקר: שאלון דמוגרפי, סקר מרכיבי תפקיד סוכן. שינוי להשתתפות Knowledge Brokers Role Components Survey - KBRCS שהועבר בשלוש נקודות זמן – בתחילת תוכנית ההכשרה, במפגש החמישי ובסיום ההכשרה, מערך שבעה קריטריונים להערכת איכות יוזמות העברת ידע ממוקד-השתתפות, מדריך ריאיון לקבוצות מיקוד בסיום התוכנית.

בתוכנית ההכשרה התבקשו המשתתפות לתכנן וליישם יוזמות במסגרות עבודתן המקדמות השתתפות של תלמידים בסביבות בית הספר והגן בתחומי עיסוק שונים, כגון משחק, למידה, פנאי, עבודה והשתתפות חברתית. את היוזמות העריכו מעריכות חיצוניות בסיום תוכנית ההכשרה.

ממצאים עיקריים

- ארבע-עשרה מתוך חמש-עשרה המשתתפות הצליחו לפתח יוזמות מערכתיות איכותיות (ציון ממוצע 90.12 מתוך 105). היוזמות הדגומו יכולת גבוהה בזיהוי שותפים, הגדרת מטרות ממוקדות השתתפות וזיהוי מוכנות ארגונית לשינוי. נמצאו אתגרים בשילוב אסטרטגיות הפועלות ביוזמות ברמות האקולוגיות מיקרו, מזו ומקרו לצד שינוי מובהק ביישום אסטרטגיות בכל הרמות האקולוגיות.
- נמצאה עלייה מובהקת בביצוע פעולות של סוכן שינוי מתחומי "מנהל ידע" ו"בונה יכולות" לאורך התוכנית. כמו כן נמצאה התקדמות מובהקת בשלבי מוכנות משתתפות המחקר להטמעת ידע מעמדה של "אני לא יכולה" ו"אני לא יודעת" דרך "אני מנסה" ו"אני עושה" עד ל"אנחנו עושים" – ביטוי להטמעה משותפת כחלק מתרבות הארגון.
- הערכת התרומה של הפעולות לשינוי הייתה גבוהה מהביצוע בפועל, מה שמעיד על תהליך הדרגתי של מעבר מידע קונספטואלי לידע אינסטרומנטלי.
- ניתוח קבוצות המיקוד חשף ארבע תמות מרכזיות: א) הבנה מעמיקה של מושג ההשתתפות: פיתוח שפה מקצועית משותפת ומדיקת; ב) זיהוי אסטרטגיות מגוונות לקידום שינוי: למידת עמיתים, עבודת צוות וקשר עם ההנהלה; ג) גיבוש זהות מקצועית כסוכן שינוי: מעבר מתפיסה ממוקדת-ילד לעמדה מערכתית; ד) זיהוי גורמים תומכים וחוסמים: הנהלה מחויבת לשינוי כגורם תומך מרכזי, עומס וחוסר זמן כחסמים עיקריים.

מסקנות והמלצות

1. התוכנית הוכחה כיעילה בפיתוח סוכני שינוי המסוגלים לתכנן ולהוביל יוזמות מערכתיות לקידום השתתפות של תלמידים במוסדות חינוך.
2. קיימת חשיבות קריטית לפעולה משולבת בכל הרמות האקולוגיות לצורך יצירת שינוי בר-קיימה.
3. תמיכה ארגונית מתמשכת והכרה בתפקיד הן תנאים הכרחיים להצלחת התהליך.

המלצות יישומיות למערכת החינוך

- הרחבת המחקר ובדיקת מיסוד התפקיד של סוכן שינוי: פיתוח תפקידים פורמליים של "מובילי שינוי ממוקד-השתתפות" במסגרות החינוך המיוחד. הגדרה ברורה של תחומי אחריות, סמכויות ותהליכי עבודה. הכרה רשמית בתפקיד כחלק מהמבנה הארגוני.

- הקצאת משאבים ייעודיים: הקצאת שעות מוגדרות לפעילות כסוכן שינוי, משאבים לפיתוח חומרים, הדרכות וכלי עבודה, תמיכה מקצועית באמצעות גישה למאגרי מידע אקדמיים, והשתתפות בכנסים ובימי עיון.
- תמיכה מערכתית ביישום תפקיד של סוכן שינוי לקידום התערבות ממוקדת השתתפות, הכשרת הנהלה באמצעות ימי עיון והשתלמויות למנהלים על חשיבות ההשתתפות, פיתוח שפה משותפת והטמעת מושגי השתתפות בקרב כלל הצוות החינוכי, יצירת קבוצות תמיכה באמצעות מפגשים סדורים של סוכני שינוי מארגונים שונים.
- פיתוח מנגנוני הערכה ומעקב, כלים להערכת השפעת היוזמות על השתתפות התלמידים, הגדרת מדדים לבחינת השינוי הארגוני לאורך זמן ותיעוד ושיתוף של סיפורי הצלחה ולמידה מכישלונות.

סיכום

המחקר מדגים את הפוטנציאל הטמון בפיתוח תפקיד סוכן השינוי כגורם מגשר בין הידע המחקרי לפרקטיקה בשדה הקליני. התוכנית מספקת מודל ישים לגישור על הפער הקיים ולקידום התערבות ממוקדת השתתפות עבור תלמידים עם מוגבלויות במערכת החינוך. הצלחת המודל תלויה בשילוב של הכשרה איכותית, תמיכה ארגונית מתמשכת והכרה מערכתית בחשיבות התפקיד. יישום ההמלצות המוצעות יאפשר למערכת החינוך לממש את הפוטנציאל של גישת ההשתתפות לשיפור איכות החיים והרווחה של תלמידים עם צרכים מיוחדים.

רשימת טבלאות

- טבלה 1: נתונים דמוגרפים של משתתפות המחקר (n=15) 12
- טבלה 2: הערכת היוזמות באמצעות שבעה קריטריונים 19
- טבלה 3: מהימנות חלקים א' ו-ב' בסקר סוכן שינוי ממוקדת השתתפות 21
- טבלה 4: ממוצע וסטיית התקן לכל פעולה בממדי ביצוע ותרומה 22
- טבלה 5: ממוצע וסטיית תקן לכל אסטרטגיה בממדי ביצוע ותרומה 23
- טבלה 6: סטטיסטיקה תיאורית של רמות יישום השינוי בשלוש נקודות זמן (N=11) 24
- טבלה 7: התפלגות שכיחות התשובות לאורך שלוש נקודות הזמן 24

רשימת תרשימים

- תרשים 1: תפקידי סוכן שינוי 9
- תרשים 2: ניתוח איכותני של ראיונות קבוצות מיקוד (N=3): תמות ותמות משנה 26
- תרשים 3: התפתחות הזהות של תפקיד סוכן. ת שינוי 41

1. מבוא

ארגון הבריאות העולמי הגדיר השתתפות בפעילויות ועיסוקים משמעותיים כמוקד מרכזי להתערבות של אנשי מקצועות הבריאות. השתתפות כוללת מספר ממדים הניתנים להערכה אובייקטיבית וסובייקטיבית. בשנים האחרונות פותחו כלי הערכה, תוכניות התערבות ושירותים לקידום ההשתתפות של ילדים עם מוגבלויות, שהוכחו כבעלי יעילות משמעותית. עדיין קיים פער בין הידע המצטבר והעשייה בפועל, ובפרט ביחס לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, חושית, פיזית, תקשורתית והנמכה קוגניטיבית. על מנת לצמצם פער זה ולקדם התערבות ממוקדת השתתפות לתלמידים עם מוגבלויות פותחה תוכנית ההכשרה בתיאום עם האגף לחינוך מיוחד, המיועדת לאנשי מקצוע ממקצועות הבריאות העובדים בחינוך המיוחד. תוכנית ההכשרה "מודלים וכלים להובלת שינוי ממוקדת השתתפות בעשייה במסגרת החינוכית" פותחה במסגרת רפורמת "אופק חדש" שהונהגה במערכת החינוך ב־2008 לצורך פיתוח מקצועי מתמשך לעובדי הוראה (משרד החינוך, המינהל הפדגוגי אגף א' לחינוך מיוחד, 2023). למטפלים ממקצועות הבריאות במערכת החינוך הוגדרה הרחבה לפיתוח מקצועי מותאם לצורכיהם, ותוכנית זו היא חלק מפיתוחם המקצועי. תוכנית ההכשרה היא רב־נכותית ומתייחסת לכלל המוגבלויות. התייחסות למאפייני כל מוגבלות נעשתה באמצעות הפרויקטים הייחודיים שתכננו וביצעו משתתפות התוכנית כחלק מיוזמות שפותחו בקורס.

מטרת התוכנית היא פיתוח תפקיד סוכן (Knowledge-broker) הפועל לפיתוח ולהטמעה של התערבויות ממוקדות השתתפות במשרד החינוך ברמות המיקרו (מטפלים, משפחות ותלמידים), מְזו (המסגרת החינוכית וגורמים בקהילה) וּמָקְרו (מדיניות משרד החינוך וארגונים מקצועיים). יעילות התוכנית נחקרה במחקר שליווה את התוכנית. המחקר שילב גישות כמותית ואיכותנית, ונבדקו בו הכישורים והמסוגלות של המשתתפים בתוכנית לשמש כסוכני שינוי לקידום התערבות ממוקדת השתתפות במסגרות העבודה שלהם. כלי ההערכה כללו: שאלון קריטריונים להערכת היוזמה להעברת ידע במסגרת העבודה שפיתחו משתתפי תוכנית ההכשרה; סקר מרכיבי תפקיד מוביל שינוי ממוקדת השתתפות; ראיונות לקבוצות מיקוד לשם העמקת הבנה של תפיסות משתתפי תוכנית ההכשרה בנוגע ליכולותיהם לבצע תפקיד סוכן שינוי; וכן שאלון דמוגרפי.

2. סקירת ספרות

בישראל חיים מעל 300,000 ילדים ובני נוער עם מוגבלות, והם 11% מכלל הצעירים בישראל (נגר ועמיתים, 2022). צעירים אלו נתקלים בחסמים רבים בהשתתפות בפעילויות בחיי היום-יום המשמעותיות להם, ביחס לבני גילם ללא מוגבלות (REF). "השתתפות" מוגדרת בארגון הבריאות העולמי כ"מעורבות במצבי החיים" ההכרחית לבריאות, לתחושת הרווחה ולהתפתחות של ילדים (WHO, 2001). ממדים של השתתפות כוללים את תדירות ההשתתפות בפעילות, את רמת המעורבות של האדם בפעילות ואת הרצון לשינוי בדפוס ההשתתפות בפעילות מסוימת. ממדים אלה מאפשרים להעריך את המושג השתתפות ולתכנן התערבויות ומתן שירותים (Imms et al., 2016).

השתתפות של ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה), חושית ופיזית והנמכה קוגניטיבית בפעילויות ובעיסוקים משמעותיים בהקשרים שונים מושפעת ממצב הבריאות, ממאפיינים אישיים ומגורמים בסביבה. נמצא במחקר כי ילדים עם מוגבלויות פיזיות משתתפים פחות בפעילויות בקהילה ובמסגרות החינוכיות (Maciver et al., 2019), וכך גם ילדים עם אוטיזם (Lamash et al., 2020) וילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (Shield et al., 2014). Agran (Shield et al., 2014) ועמיתים (Agran et al., 2017) הראו כי מורים בחינוך המיוחד הכירו בחשיבות ההשתתפות של ילדים עם מש"ה בפעילויות שאינן אקדמיות כגון פעילויות חברתיות, ספורט, מוזיקה ומועדונים בבית הספר ובקהילה. עדיין, מעטים המורים שלקחו אחריות על השתתפות התלמידים בפעילויות מסוג זה וילדים מעטים השתתפו בהן בפועל. יתר על כן, הורים מעטים ביקשו להרחיב את השתתפות ילדיהם בפעילויות אלה בתוכנית הלימודים האישית שלהם. ממצאים אלה עומדים בסתירה לעדויות העולות מהמחקר שהצביעו על כך שלהתערבות המתייחסת ישירות להשתתפות ומביאה בחשבון גורמים בסביבה, יש תרומה מרכזית לקידום הבריאות והרווחה של ילדים עם מוגבלויות (Imms et al., 2016). הספרות המחקרית מצביעה על חסמים שונים להשתתפות, ובהם חסמים פיזיים, חברתיים, תרבותיים וארגוניים (Anaby et al., 2013 ; Steinhart et al., 2021). מכיוון שבמקרים רבים קל יותר לשנות גורמים בסביבה מאשר את המגבלות של הילד, פותחו כלי הערכה וגישות התערבות המתמקדים בהסרת חסמים וביצירת הזדמנויות בסביבה לשם קידום השתתפות בפעילות משמעותית. עם זאת קיים פער בין הידע המצטבר במחקר לבין העשייה בפועל, ברחבי העולם (Hsieh et al., 2024) ובישראל (Waisman-Nitzan et al., 2022). לכן נדרשות אסטרטגיות לתרגום ולהעברה של ידע על השתתפות מהמחקר לשדה הקליני ובחזרה.

תרגום והעברה של ידע המבוסס על עדויות מחקריות בהקשר של מקצועות הבריאות (KT; Knowledge Translation) מוגדר כתהליך דינמי וחוזר הכולל סינתזה, הפצה, חילוף ושימוש אתי בידע במטרה לשפר את בריאות האזרחים, לספק שירותים ומוצרים רפואיים יעילים יותר ולחזק את מערכת הבריאות (Government of Canada, Canadian Institutes of Health Research [CIHR], 2005). הספרות מבחינה בין שלושה סוגים מרכזיים של שימוש בידע: (א) ידע קונספטואלי (Conceptual): הבנה או שינוי תפיסתי

שנוצר בעקבות חשיפה לידע חדש. כלומר, כיצד ידע משפיע על אופן החשיבה, על תפיסת תהליכים מקצועיים ועל קבלת החלטות עתידית, גם אם לא ננקטת פעולה מיידית; (ב) ידע אינסטרומנטלי (Instrumental): השימוש הישיר בידע לצורך קבלת החלטות או שינוי פרקטיקות קיימות, לדוגמה יישום של כלי או מודל מבוסס ראיות בעבודה הקלינית או החינוכית; ו-(ג) ידע משכנע (Persuasive) המשמש לקידום רעיונות, לגיוס תמיכה או להצדקת פעולות ויוזמות בתוך הארגון. שלושת סוגי הידע הללו אינם נפרדים בהכרח, אלא משולבים זה בזה בתהליך מתמשך של למידה, גיבוש עמדות ויישום בפועל. הבנה של שלושת סוגי השימוש בידע מאפשרת לעצב תוכניות תרגום ידע שמקדמות לא רק רכישת כלים יישומיים, אלא גם שינוי תפיסתי ויכולת להשפיע על מדיניות ותרבות ארגונית (Young et al., 2023). הפער המתמשך בין ידע מחקרי על שלושת הסוגים שתוארו לפרקטיקה קלינית הוא עדיין אתגר מרכזי במקצועות הבריאות, ומקשה על מימוש הפוטנציאל של ידע מבוסס ראיות לשיפור שירותים ותוצאות טיפול (Anaby et al., 2015). מחקרים מראים שמטפלים רבים, לרבות מרפאים בעיסוק, נוטים להסתמך על ניסיון קליני ועל פרקטיקות מסורתיות ולא על ראיות מחקריות עדכניות במענה לאתגרים בתפקודים יום-יומיים של לקוחות (Larson et al., 2021; Nightingale et al., 2022). פער זה מדגיש את הצורך הדחוף בתוכניות במסגרת הפיתוח המקצועי של אנשי המקצוע שיאפשרו להם לשלב את הידע המחקרי העדכני על התערבות ממוקדת בהשתתפות בעבודתם השוטפת. תוכניות אלה נדרשות לכלול ידע תאורטי, בצד פיתוח מסוגלות עצמית ובטחון מקצועי של המטפלים, שכן אלה משפיעים השפעה ניכרת על יכולתם ליישם ידע חדש בפרקטיקה (Godin et al., 2008; Tal-Saban et al., 2024).

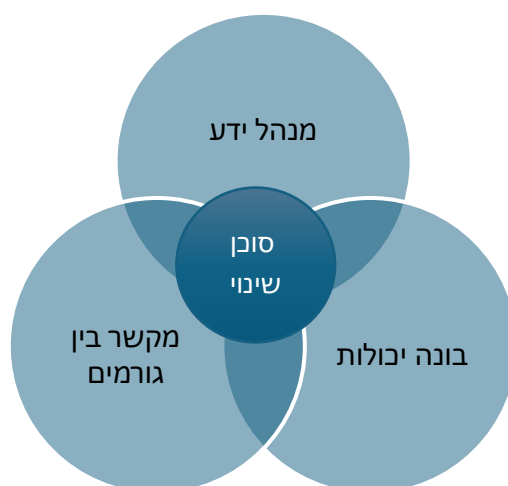
התהליך המורכב של תרגום ידע (Knowledge Translation) מלווה בחסמים רבים ובהם מחסור בזמן, גישה מוגבלת למאגרי מידע מקצועיים, ואתגרים בהתאמת ידע מחקרי להקשרים קליניים ספציפיים (Graham et al., 2006; Metzler & Metz, 2010). אתגר מהותי נוסף הוא שימור השינוי לאורך זמן, שכן גם לאחר שידע חדש הוטמע, הוא עלול לדעוך בתום ההתערבות אם לא נטמע במבנה הארגוני והתרבותי (Peters-Corbett et al., 2024). נוכח זאת, קיימות המלצות לפיתוח תוכניות הכוללות את הרכיבים הבאים: למידה מבוססת מקרים (Case-based learning), הכוללת דוגמאות קליניות אותנטיות ורלוונטיות (Moon et al., 2016; Van de Mortel et al., 2014); מיקוד בפיתוח יכולות מעשיות וכלים קונקרטיים שמטפלים יכולים ליישם מיידית בעבודתם, בהתאמה לאתגרים הייחודיים לגילים שונים, לקשיים תפקודיים ספציפיים ולמגוון סביבות הלמידה (Larson et al., 2021); ושילוב מודולים מבוססי טכנולוגיה וחדשנות דיגיטלית, המאפשרים גמישות בלמידה ונגישות רחבה יותר למטפלים בסביבות עבודה שונות (Abbott & Provident, 2017; Pollock et al., 2016).

אסטרטגיות של תרגום ידע נמצאו יעילות בהעלאת המודעות של אנשי מקצוע בתחום הבריאות לחשיבות ההשתתפות ובהגברת רמת המוכנות שלהם לשינוי. בשנים האחרונות יושמו התערבויות שונות ברמות המיקרו, המזו והמקרו, לרוב בשיתוף מגוון רחב של בעלי עניין, במטרה לתמוך בהטמעה של התערבויות ממוקדות השתתפות במערכים שונים. כך למשל, במערך החינוך בישראל שולבו בשנים האחרונות תוכניות הכשרה ממוקדות השתתפות ואסטרטגיות של תרגום ידע. המשתתפים בתוכניות (כ-140

מטפלים ומנהלים) יישמו גישת התערבות (Pathways and Resources for Engagement and Participation: PREP; Law et al., 2016) המקדמת שינוי בהשתתפות בפעילות משמעותית באמצעות הסרת חסמים ויצירת הזדמנויות ברמות המיקרו, המזו והמקרו בסביבה. המחקר שליווה את פיתוח ויישום התוכניות הצביע על שינוי חיובי בידע ובתפיסות (ידע קונספטואלי) ובפרקטיקה (ידע אינסטרומנטלי) של המשתתפים המקדמים השתתפות של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערך החינוך (Waisman-Nitzan et al., 2022). בולט עדיין חסרון של תוכניות פיתוח מקצועי המתמקדות בהטמעת השתתפות בפעילויות משמעותיות, שהיא תחום מרכזי בעבודה של מרפאים בעיסוק ברמה המערכתית הרחבה (ידע משכנע) (Tal-Saban et al., 2024). יתרה מזו, גם כאשר תוכניות כאלה מוצאות לפועל, יש אתגר בשימור הידע והשפעותיו לאורך זמן (Graham et al., 2020; Kolehmainen et al., 2020; Krieger et al., 2018).

מפת הדרכים (Participation-KT Roadmap) שמציעים ענבי ועמיתיה (Anaby et al., 2021) נועדה להאיץ את שילוב העדויות הקיימות בנושא השתתפות בעבודה השיקומית היום-יומית עם ילדים ובני נוער עם מוגבלות, ומציעה שינוי מערכתי ברמות מיקרו (ילד, מטפלים ומשפחות), מזו (ארגונים ושותפויות בין גורמים בארגון) ומקרו (מדיניות רחבה ואג'נדה מקצועית). במרכז עומדת השותפות בין משפחות, אנשי מקצוע, מנהלים, מנהיגי קהילה וקובעי מדיניות, הפועלים יחד ליצירת מוכנות לשינוי ולעיון פרקטיקות ממוקדות השתתפות. מפת הדרכים כוללת שמונה עקרונות מנחים וסט של אסטרטגיות ליישום, המבוססות על עקרונות של שיתוף, למידה מתמשכת, ניצול משאבים קיימים והטמעה הדרגתית של שפה ותרבות ארגונית ממוקדות השתתפות. באמצעותה מוצע תהליך תרגום ידע שיטתי ותואם הקשר, שמטרתו לגשר על הפער בין הידע המחקרי לבין הפרקטיקה בשטח וליצור שינוי תפיסתי ומעשי בר קיימה בהתערבות השיקומית. לשם כך נדרשים סוכני שינוי (Knowledge-Broker) בחזית העשייה הקלינית.

סוכני שינוי משמשים כמתווכים בין עולם המחקר לשדה הקליני, ופועלים לצמצום הפער בין הידע התאורטי לבין היישום המעשי, במטרה לקדם פרקטיקות מבוססות ראיות (Gaid et al., 2021; Cross et al., 2023). הם מחברים בין אנשי מקצוע, חוקרים וקובעי מדיניות באמצעות פיתוח שותפויות ויצירת הבנה הדדית המקדמת תהליכי שינוי מערכתיים. בספרות מתוארים שלושה תפקידים עיקריים של סוכן השינוי: (א) **מנהל ידע**: בתפקיד זה סוכן השנוי מאתר ידע, מסנן אותו, מפיץ ומנגיש אותו בהתאם לצורכי הארגון ולהקשר המקומי; (ב) **מקשר בין גורמים**: מזהה ומערב בעלי עניין כגון חוקרים, אנשי צוות מקצועי, הנהלה, קובעי מדיניות, מקדם אג'נדה משותפת ואת השותפות ביניהם; ו-(ג) **בונה יכולות**: מפתח ובונה את ההבנה, היכולות והמיומנויות של אנשי השטח ביישום פרקטיקות מבוססות עדויות, באמצעות הכשרה, מנטורינג והטמעת שפה משותפת (Gaid et al., 2021; Rycroft-Smith, 2021). תרשים 1 מתאר את תפקידי סוכן השינוי:



עמידתו של סוכן השינוי במכלול תפקידי ליבה אלה נועדה להבטיח שהידע המחקרי לא יישאר ברמת התאוריה, אלא יתורגם אפקטיבית לפרקטיקות התערבות ולמדיניות חינוכית בשטח. הספרות המחקרית אכן מצביעה על כך שסוכני שינוי ששימשו חוליית קישור ותמיכה בצוותים העובדים בשיקום ילדים, הרחיבו את הידע של מטפלים על אודות כלי הערכה ואת השימוש שלהם בכלים שפותחו במחקר. יתר על כן האפקט החיובי נשמר כמה חודשים לאחר ההתערבות (Lazarowitz et al., 2025; Rycroft-Smith, 2021).

עם זאת ביצעו של תפקיד סוכן השינוי מתאפיין בשורה של אתגרים. ראשית, קיימים אתגרים ארגוניים הכוללים קושי במיסוד התפקיד על רקע מגבלות מימון והקצאת משאבים קבועה (Cross et al., 2023). כמו כן, רבים מהעוסקים במסירת ידע בשדה הקליני הם אנשי מקצוע (למשל קלינאים מובילים) המבצעים את התפקיד בהיקף חלקי וללא הכשרה ייעודית מספקת, מה שעלול להגביל את יעילותם כסוכני שינוי (Gaid et al., 2021). שנית, לעיתים עולים אתגרים מקצועיים ובין-אישיים, כגון הדרישה מסוכן השינוי לתמך בין "שפות" ותרבויות ארגוניות שונות – של קהילת המחקר מצד אחד ושל קהילת היישום (מורים ומטפלים) מצד אחר – המובילה לפערי תקשורת בין הצדדים (Cross et al., 2023; Rycroft-Smith, 2022). לבסוף, אתגרים מתודולוגיים מתעוררים סביב מדידת ההשפעה של סוכן השינוי בתיווך הידע, היינו הקושי לכמת ולהוכיח את תרומתו לשינוי התוצאה במישור החינוכי והקליני. לכן עולה צורך בפיתוח כלי הערכה ובראיות אמפיריות שיצביעו על אפקטיביות פעילותו של סוכן השינוי במסגרות שונות (Cross et al., 2023; Lazarowitz et al., 2023). יתר על כן, האתגרים בעבודת סוכן השינוי מעלים שאלות בנוגע להתאמת האנשים לתפקיד, לפיתוח הכשרה ייעודית, להבטחת תמיכה ארגונית ולפיתוח דרכי הערכה לתוכנית כזו. מענה על שאלות אלה עשוי לסייע למצות את הפוטנציאל הגלום בתהליכי העברה של ידע ולהוביל לשינוי משמעותי ומבוסס ראיות לעבר התערבות ממוקדת השתתפות.

ההכרה בחשיבות שיש להתערבות ממוקדת השתתפות לקידום בריאות, רווחה והתפתחות של ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, חושית, פיזית והנמכה קוגניטיבית, בצד הצורך לצמצם את הפער

בין הידע המחקרי המצטבר לבין העשייה הקלינית, ובחשיבות שיש לתפקיד "סוכן שינוי" בארגון לצמצום פער זה – כל אלה הובילו לבנייה של תוכנית הכשרה למטפלים ממקצועות הבריאות העובדים במשרד החינוך עם תלמידים עם מוגבלויות. מטרת התוכנית הייתה לבסס את תפקיד סוכן השינוי, המתמקד בקידום השתתפות, בקרב המשתתפים בתוכנית באמצעות ידע מחקרי מבוסס עדויות על השתתפות, ופיתוח כישורים ויכולות הנדרשים מסוכן שינוי במסגרת חינוכית. תוכנית ההכשרה "מודלים וכלים להובלת שינוי ממוקדת-השתתפות בעשייה במסגרת החינוכית" נערכה בקורס בהיקף שלוש שעות, שהועבר במשך חמישה חודשים בשנת תשפ"ה בתיאום מלא עם האגף לחינוך מיוחד ובמימונו. המחקר במימון קרן שלם ליווה את תוכנית ההכשרה ובחן את הדרכים שבהן התוכנית בנתה את הכישורים הנדרשים בשלושת התפקידים של סוכן השינוי. התוכנית התבססה על יוזמה בין-לאומית לתרגום והעברת ידע ממוקדת-השתתפות (Leading LEAP: Evidence to Advance Participation-focused Practice). במסגרתה פותחה מפת הדרכים להטמעת התערבות ממוקדת-השתתפות (Participation-KT Roadmap- P-KT, Anaby et al., 2022).

מטרות המחקר היו:

1. לבחון אם ובאיזו מידה יוכלו המשתתפים לבנות לארגון שהם עובדים בו יוזמה סדורה להעברת ידע (KT) המתמקדת בהשתתפות, לאחר השתתפותם בתוכנית ההכשרה.
2. לבחון את מידת השינוי לאורך שלוש נקודות זמן במשך התוכנית: (א) בתפיסה העצמית של המשתתפים ביחס לביצוע פעולות בשלושת תחומי תפקיד סוכן הידע ותרומתן לקידום שינוי; (ב) בתפיסה העצמית של המשתתפים בנוגע לביצוע האסטרטגיות שנקטו ותרומתן לקידום שינוי.
3. בסיום תוכנית ההכשרה, להבין את תפיסת המשתתפים את תפקיד סוכן השינוי הממוקד בהשתתפות דרך החוויה שלהם כסוכני שינוי בארגון שהם עובדים בו.

3. שיטה

המחקר קיבל אישורי אתיקה מהוועדה לאתיקה במחקר של מכללת אורנים (נובמבר 2023, אישור מספר 182), מועדת האתיקה של הפקולטה לרווחה ובריאות באוניברסיטת חיפה (095/24) ומהמדען הראשי של משרד החינוך (אוגוסט 2024, אישור מספר 14183).

3.1 מערך המחקר

המחקר שילב שיטות מחקר כמותית ואיכותנית (Mixed-methods design) במטרה להעמיק את הבנת התפיסות והיכולות של מרפאים בעיסוק כסוכני שינוי (KB) לקידום התערבות ממוקדת-השתתפות בחינוך המיוחד, לאחר השלמת תוכנית הכשרה בנושא. ההליך הכמותי כלל שתי הערכות: (א) הערכה של איכותן ושל היקפן של היוזמות לקידום שינוי בארגון שפיתחו המשתתפות בתוכנית ההכשרה. בהערכה זו הודגשה

בדיקת התאמתה של היוזמה למאפייני התלמידים שמשתתפות התוכנית עובדות עימם. את הערכה זו ביצעו שתי מרפאות בעיסוק, מומחיות לתחום השתתפות, שאינן מצוות המחקר. (ב) הערכה עצמית של משתתפות תוכנית ההכשרה בנוגע לתפקיד סוכן שינוי בשלוש נקודות זמן בתוכנית ההכשרה – במפגש השני, במפגש החמישי ובמפגש האחרון. החלק האיכותני במחקר התבסס על גישה פרשנית-תיאורית (Interpretive-Descriptive). גישה זו נבחרה משום שהתמקדה בתיאור עשיר של ידע, תפיסות ופרקטיקות של משתתפות הקורס, בשילוב פרשנות של החוקרים להקשר הארגוני והיישומי שבו התגבשו תהליכי השינוי. גישה זו מתאימה במיוחד למחקרים יישומיים בתחום הבריאות והחינוך, שבהם המטרה היא לבנות הבנה עמוקה אך גם יישומית, הניתנת להשלכה על פרקטיקה רחבה יותר (Thorne, 2016). נערכו שלוש קבוצות מיקוד, שכללו ארבע עד שש משתתפות כל אחת. את הקבוצות הנחו מראיינים שאינם חלק מצוות המחקר, מומחים בשיטות מחקר איכותניות בהנחיה של קבוצות מיקוד. הקבוצות נערכו באמצעות תוכנת זום מאובטחת, בסיום תוכנית ההכשרה.

המחקר כלל ארבעה שלבים: (א) שלב מקדים א' (אוגוסט-דצמבר 2023): הכנת תוכנית ההכשרה (להלן קורס) למרפאים בעיסוק העובדים במסגרות החינוך המיוחד: "מודלים וכלים להובלת שינוי ממוקד-השתתפות בעשייה במסגרת החינוכית", ובניית כלי המחקר; (ב) שלב מקדים ב' (ינואר-אוגוסט 2024): קבלת אישורי אתיקה ותיאום סופי של מועדי הקורס עם מדריכות ארציות באגף לחינוך מיוחד; (ג) שלב יישום המחקר (נובמבר 2024-מאי 2025): איתור משתתפי המחקר, העברת תשעה מפגשים בלמידה היברידית במשך חמישה חודשים (שלושים שעות); איסוף נתונים כמותיים בתחילת הקורס, בשתי נקודות זמן במהלך הקורס ובסיומו; איסוף ממצאים איכותניים באמצעות ראיונות עם קבוצות מיקוד בסיום הקורס; ו-(ד) שלב עיבוד נתונים (יוני-אוקטובר 2025): עיבוד הנתונים הכמותיים, תמלול הראיונות, סיכום הממצאים וכתיבת דוח מחקר סופי לקרן שלם.

3.2 תוכנית ההכשרה הנחקרת

תוכנית ההכשרה "מודלים וכלים להובלת שינוי ממוקד-השתתפות בעשייה במסגרת החינוכית" התקיימה במסגרת מערך ההדרכה הארצי של מקצועות הבריאות באגף לחינוך מיוחד של משרד החינוך. בתוכנית נכללו יחידות לימוד תאורטיות ומעשיות. היחידות התאורטיות כללו: (א) מודלים ותאוריות בתחום של תרגום והעברת ידע כגון מודל Knowledge-To-Action (Graham et al., 2006). הוצגה מפת הדרכים להטמעת השתתפות Participation-focused Knowledge Translation Roadmap (Anaby et al., 2021) שהייתה בסיס לתכנון היוזמה. המשתתפות קיבלו את החוברת המקוונת המתארת את ששת הצעדים ליישום יוזמה ממוקדת-השתתפות, שהייתה ליבו של תהליך תרגום הידע והעברתו. (ב) הצגת הספרות העדכנית בנוגע להיבטים תאורטיים של המושג "השתתפות" ועדויות מבוססות מחקר בנוגע להשתתפות של ילדים עם צרכים מיוחדים. (ג) מודלים ותאוריות המסבירים את תפקיד סוכן השינוי ועדויות מחקריות הנוגעות ליישום התפקיד

במערכות בריאות וחינוך. (ד) ספרות מחקרית ומקצועית על היבטים בסביבה ומאפייני הארגון (ברמות מיקרו, מְזוּ וּמָקְרו), המשפיעים על הטמעת שינויים בארגונים בכלל, ועל הטמעת פרקטיקה ממוקדת-השתתפות בפרט. היחידות המעשיות כללו: (א) סדנאות להגדרת מטרות ממוקדות בהשתתפות בפעילויות משמעותיות; (ב) כלים לניתוח הסביבה ברמות מיקרו, מְזוּ וּמָקְרו; (ג) כלים להערכת השתתפות של הילדים עם צרכים מיוחדים; ו-(ד) כלים לפיתוח ולהטמעה של יוזמות אישיות לקידום השתתפות במסגרות שמשותפי התוכנית עובדים בהן. נספח 1 מתאר את התוכנית המפורטת. התוכנית כללה שלושים שעות שנלמדו בתשעה מפגשים במשך חמישה חודשים (דצמבר 2024 עד מאי 2025).

3.3 אוכלוסיית המחקר

התוכנית נערכה במסגרת פיתוח מקצועי באופק חדש. בהתאם לכך המדגם היה מכון מטר (Purposive sampling). טבלה 1 מציגה את הנתונים הדמוגרפיים של משתתפות המחקר (n=15). לתוכנית נרשמו 19 נשים, מרפאות בעיסוק ופיזיותרפיסטיות העובדות במערכת החינוך בישראל. מתוכן שלוש הפסיקו את השתתפותן בתוכנית מסיבות אישיות, ואחת השתתפה ללא מילוי עקבי של השאלונים. לפיכך אוכלוסיית המחקר הסופית כללה 15 משתתפות. מספר שנות הניסיון המקצועי של המשתתפות נע בין 4 ל-32 שנים (M=19.3, SD=7.6). מספר שנות הוותק שלהן במשרד החינוך נע בין 4 ל-29 שנים (M=16.7, SD=7.4). ארבע משתתפות (26.7%) השתתפו בעבר בקורסים בגישות ממוקדות-השתתפות (PREP; Law et al., 2016). רובן המכריע של המשתתפות היו מרפאות בעיסוק (86.7%) ופיזיותרפיסטיות (13.3%) מהחברה היהודית (86.7%). שיעור גבוה מהן היו בעלות תואר שני (73.3%) ובעלות ניסיון קודם בהדרכה במשרד החינוך (60%). הפיזור הגאוגרפי של המשתתפות היה בעיקר במרכז הארץ (40%) ובצפון (33.5%). רובן עובדות במשרה מלאה (66.7%) בבתי ספר לחינוך מיוחד (60%) או במתי"א ובכיתות שילוב (27%). האוכלוסיות שהמשתתפות מטפלות בהן כללו ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (53.6%), אוטיזם בתפקוד גבוה (46.9%) ועיכובים התפתחותיים (46.9%). המשתתפות דיווחו על שיתוף פעולה נרחב עם צוותים רב-מקצועיים, במיוחד עם צוות חינוכי (100%), עם קלינאיות תקשורת (86.7%) ועם משפחות (73.3%). עם זאת, נמצא כי רק מיעוט מהמשתתפות (33.3%) משתמש בכלי הערכה ממוקדי-השתתפות, מה שמצביע על פער אפשרי בין הידע התאורטי ליישום המעשי של גישות מבוססות-השתתפות.

טבלה 1: נתונים דמוגרפיים של משתתפות המחקר (n=15)

קטגוריה	מאפיין	N	%
מקצוע	מרפאות בעיסוק	13	86.7

13.3	2	פיזיותרפסיטיות	
86.7	13	יהודיות	שיוך חברתי
13.3	2	ערביות	
40.2	6	תל אביב והמרכז	פיזור גאוגרפי
33.5	5	צפון (גליל/רמת הגולן/עמקים/חיפה)	
20.0	3	ירושלים והסביבה	
6.7	1	מעורב צפון + מרכז	
26.7	4	תואר ראשון בלבד	
73.3	11	תואר שני	השכלה אקדמית
40.2	5	ללא ניסיון בהדרכה	
60.3	9	עם ניסיון בהדרכה	ניסיון בהדרכה ובהובלה במשרד החינוך (n=14)
60.3	9	בית ספר לחינוך מיוחד	
26.7	4	מתי"א – גני חינוך מיוחד, תלמידים בשילוב, כיתות חינוך מיוחד	מסגרות עבודה (n=14)

6.7	1	בית ספר רגיל "מכיל"	
66.7	10	משרה מלאה	היקף משרה במשרד החינוך
33.3	5	פחות ממשרה מלאה	
53.6	8	מוגבלות שכלית התפתחותית	מצבי בריאות של תלמידים
46.9	7	אוטיזם בתפקוד גבוה	
26.8	4	אוטיזם בתפקוד נמוך	
40.2	6	שיתוק מוחי	
46.9	7	עיכובים התפתחותיים	
40.2	6	מחלות מיוחדות ונדירות	
33.3	5	לקויות חושיות (שמיעה וראייה)	
46.9	7	ליקויי למידה והפרעת קשב	
73.3	11	כן	עבודה עם משפחות
26.7	4	לא	
100	15	צוות חינוכי	עבודה עם מקצועות

אחרים	קלינאיות תקשורת	13	86.7
	פיזיותרפיסטיות	6	40.2
	מרפאות בעיסוק	11	73.3
	מטפלים באמצעות אומנויות	12	80.4
סוגי התערבות	טיפול בקבוצה קטנה בחדר טיפולים	14	93.3
	טיפול ישיר יחידני	14	93.3
	כל הגן או כל הכיתה	13	86.7
	טיפול עקיף או היוועצות	11	73.3
	הדרכה במודל ניטור	8	53.6
שימוש בכלי הערכה ממוקדי השתתפות	משתמשת	5	33.3
	לא משתמשת	10	66.7

3.4 כלי המחקר

3.4.1 שאלון דמוגרפי למשתתפי המחקר (נספח 2):

מטרת השאלון היא איסוף מידע על מאפיינים אישיים של משתתפות המחקר כגון מקצוע, שיוך לחברה, שנות ניסיון בעבודה עם ילדים, מאפייני המסגרות החינוכיות שהן עובדות בהן ומאפייני התלמידים במסגרות אלה. נוסף על השאלות הסגורות, השאלון הדמוגרפי כלל שאלה פתוחה שביקשה מהמשתתפות להגדיר במילים שלהן את המושג "השתתפות". מענה זה נועד לחשוף את תפיסותיהן של המשתתפות באשר למושג כבר

בתחילת הקורס, ולשמש נקודת פתיחה להבנת עמדותיהן וגישתן לתפקיד כסוכנות שינוי ממוקדות-השתתפות. את השאלון פיתחו עורכות המחקר, והמשתתפות מילאו אותו במפגש השני של התוכנית.

3.4.2 קריטריונים להערכת איכות יוזמות העברת ידע ממוקד-השתתפות (נספח 3).

לשם ניתוח היוזמות פותח מערך קריטריונים ייעודי המבוסס על ששת הצעדים של מפת הדרכים להעברת ידע (Anaby et al., 2022). הקריטריונים כללו: (1) קיומה של מטרת-על המכוונת לשינוי; (2) זיהוי מידת מוכנות הארגון לשינוי; (3) מיקוד היוזמה בקידום השתתפות; (4) זיהוי והגדרת השותפים ליוזמה; (5) שילוב ניתוח סביבה; (6) הכללת אסטרטגיות פעולה ברמות אקולוגיות שונות. לאלה נוסף קריטריון שאינו מוזכר במפת הדרכים: (7) יישום צעדים לביצוע של היוזמה. לכל קריטריון שלושה רכיבים, וכל רכיב מוערך בסולם של 1 עד 5: (1) היעדר התייחסות לרכיב ציון; (2) ההתייחסות מועטה וכללית; (3) התייחסות חלקית לרכיב אחד; (4) התייחסות מפורטת לרוב פריטי הרכיב; (5) התייחסות מפורטת ומלאה לכלל פריטי הרכיב. הציון המינימלי שכל רכיב יכול לקבל = 1, ציון מקסימלי = 5. מבאן שציון מינימלי שכל קריטריון יכול לקבל = 3 וציון מקסימלי = 15. ציון לכל יוזמה מתקבל מסכום ציוני כל קריטריונים. ציון מינימלי לכל יוזמה = 21 (מכפלה של שבעה קריטריונים בציון מינימלי 1 לכל רכיב בקריטריון, ולכל הקריטריון 3), ציון מקסימלי = 105 (מכפלה של שבעה קריטריונים בציון מקסימלי 5 לכל רכיב בקריטריון, וציון 15 לקריטריון כולו).

3.4.3 סקר מרכיבי תפקיד מובילה (סוכן.ת) שינוי בהשתתפות

הסקר – KBRCS: Knowledge Brokers Role Components Survey (נספח 4) – פותח בידי החוקרות בשביל מחקר זה. הוא מבוסס תאורטית על ספרות המחקר הקיימת (Anaby et al, 2021; Cross et al, 2022; Gaid et al, 2021; Gaid et al., 2023) הסקר הועבר בשלוש נקודות זמן במהלך התוכנית: במפגש השני, החמישי והאחרון, באופן מקוון. לסקר שלושה חלקים: חלק א' כולל פעולות של סוכן השינוי על פי שלושת תפקידי סוכן השינוי: **מנהל ידע, מקשר ובונה יכולות** המבוססות על מחקרים של Gaid ועמיתים (2021) ושל Cross ועמיתים (2023); חלק ב' כולל אסטרטגיות להטמעת התערבות ממוקדת-השתתפות המחולקות לרמות אקולוגיות – מיקרו, מזו ומקרו – המבוססות על Anaby ועמיתים (2021). בשני החלקים הראשונים נבדקים שני ממדים משלימים: ביצוע – משקף את רמת היישום בפועל של פעולות ואסטרטגיות שונות; תרומה – משקפת את הערכת המשתתפות בנוגע למידת תרומתן של פעולות ואסטרטגיות אלה להשגת שינוי בהשתתפות. הבחנה זו מאפשרת לזהות פערים בין מה שבוצע הלכה למעשה לבין מה שנתפס כמשפיע וכמועיל. חלק ג', המבוסס גם הוא על Anaby ועמיתים (2021), מתאר רצף של ביטויים התנהגותיים המתייחסים למוכנות להטמעת ידע, הנע מהיעדר יישום ועד יישום שיתופי.

חלק א': פעולות של סוכן השינוי. חלק זה כולל חמש-עשרה פעולות שמוביל שינוי מבצע בשלושה תפקידים: (א) **מנהל ידע** (Information manager): פעולות כגון ארגון אדמיניסטרטיבי של פעולות להעברת ידע וחיפוש ראיות מחקריות במאגרי מידע (ארבעה פריטים); (ב) **מקשר בין גורמים** (Linking agent): פעולות

כגון פיתוח רשת לעבודה משותפת, זיהוי מטרות משותפות (חמישה פריטים); (ג) ובניית יכולות של שותפים במקום העבודה (Capacity builder): פעולות כגון בניית אסטרטגיות לטיפול בחסמים כלליים, וברמת הפרט להשגת מטרות, והתאמה של משאבים לשותפים במקום העבודה ולתרבות הארגונית בו לשם השגת מטרות ויצירת שינוי (6 פריטים). בכל תפקיד חמש פעולות המדורגות על בסיס איכות ביצוע הפעולה ומידת התרומה שלה לקידום שינוי ממוקדת-השתתפות. הדירוג הוגדר בסולם בין 0 ל-10, ובו ציון נמוך משקף איכות ביצוע ותרומה נמוכות, וציון גבוה משקף איכות ביצוע ותרומה גבוהות.

חלק ב': אסטרטגיות. חלק זה מבוסס על מפת הדרכים להטמעת השתתפות וכולל עשרים ותשע אסטרטגיות לביצוע שינוי ממוקדת-השתתפות בארגון. האסטרטגיות מחולקות לשלוש רמות: ברמת מיקרו (מטפלים, מטופלים ובני משפחה) תשעה פריטים, כגון בניית צוות השתתפות ליישום של היוזמה, מעבר לשפה ממוקדת-השתתפות; ברמת מֶזו (הארגון) חמישה-עשר פריטים, כגון יצירת שותפויות בין מגזרים; וברמת המֶקרו (מעצבי מדיניות) חמישה פריטים, כגון זיהוי ועבודה עם מחוקקים כדי לקדם שינוי בין-מגזרי בבריאות וברווחה. את האסטרטגיות מעריכים באמצעות איכות ביצוע הפעולה ומידת התרומה שלה לקידום שינוי ממוקדת-השתתפות. הדירוג הוגדר בסולם בין 0 ל-10, ובו ציון נמוך משקף ביצוע ותרומה נמוכים, וציון גבוה משקף ביצוע ותרומה גבוהים.

חלק ג': שלבי מוכנות להטמעת ידע. כדי להעריך את עמדות המשתתפות בנוגע ליישום המיזם שפיתחו בתוכנית ואת מידת ההתקדמות בתהליך השינוי נעשה שימוש בסולם התנהגותי המתאר רצף של ביטויים התנהגותיים המתייחסים לשלבים של מוכנות להטמעת ידע, מהיעדר יישום ועד יישום שיתופי: "I don't" – היעדר עיסוק בפרקטיקה, "I can't" – תחושת חוסר יכולת ליישם, "I try" – ניסיון ראשוני, "I do" – יישום בפועל, ועד "We do" – יישום משותף ושיתופי כחלק מתרבות הארגון. המשתתפות התבקשו למקם את עצמן לאורך רצף זה בהתאם לעמדתן האישית ביחס ליישום המיזם שפיתחו.

3.4.4 מדריך ריאיון לקבוצות מיקוד: נספח 5

המדריך נבנה לליווי קבוצות המיקוד שערכו החוקרות בסיום התוכנית. מטרת המדריך היא לברר את הידע, את התפיסות ואת הפרקטיקה של המשתתפות בנוגע לתפקיד סוכן השינוי במערך החינוכי, מתוך החוויות שלהן כמובילות שינוי להתערבות ממוקדת-השתתפות בבתי הספר שהן עובדות בהם. המדריך כולל ארבעה נושאים מרכזיים העוסקים בתפיסה של כל משתתפת על השתתפות, על העברת ידע לאחרים במקום העבודה, על הניסיון האישי כסוכנת שינוי, וכן הערכה של הקורס ושל תרומתו להתפתחות המקצועית האישית.

3.5 עיבוד נתונים

ניתוח נתוני השאלונים הדמוגרפיים נעשה באמצעות סטטיסטיקה תיאורית שכללה שכיחויות. שתי מרפאות בעיסוק העריכו את היוזמות במקביל באמצעות דירוג של שבעת הקריטריונים. הציון הסופי של כל קריטריון בכל יוזמה הוא ממוצע ההערכות של שתי הבודקות. נוסף על כך, חושבו ממוצעים וסטיות תקן של שבעת הקריטריונים לכלל היוזמות, ושיעור היוזמות שבהן כל קריטריון בא לידי ביטוי. סקר סוכן השינוי נותח בתוכנת SPSS 29. נבדקה מהימנות פנימית באמצעות חישוב Cronbach's Alpha לחלקים א' ו-ב'. בשלושת חלקי השאלון נבחנו שינויים לאורך שלוש נקודות הזמן באמצעות מבחנים א־פרמטריים (Friedman, Wilcoxon). ניתוח הנתונים מקבוצות המיקוד בוצע בהתאם לעקרונות הגישה הפרשנית־תיאורית. הנתונים נותחו בניתוח נושאי (Braun & Clarke, 2001; 2006) ובו זוהו תמות מרכזיות המייצגות את הידע, את התפיסות ואת הפרקטיקות של המשתתפות, בפרשנות המתייחסת להקשר הרחב של תפקיד סוכן השינוי במערכת החינוכית.

תהליך הניתוח הנושאי כלל ארבעה שלבים. ראשית, שלוש החוקרות קראו קריאה חוזרת של תמלילי קבוצות המיקוד לשם היכרות מעמיקה עם הנתונים. בשלב השני בוצע קידוד אינדוקטיבי ראשוני שזיהה יחידות משמעות מרכזיות. בשלב השלישי קובצו יחידות המשמעות לתמות ראשוניות המייצגות דפוסים חוזרים ונרטיבים מרכזיים שהתגלו בדברי המשתתפות. בשלב הרביעי והאחרון עוצבו התמות המרכזיות באופן מושגי והועמקו באמצעות זיהוי תתי־נושאים רלוונטיים, בבחינה מתמשכת של הקשרים ארגוניים, מקצועיים וחברתיים. תהליך ניתוח הנתונים האיכותניים לווה בישיבות ובדיונים של צוות החוקרות, בשמירה על שרשרת העדויות לביסוס אמינות הממצאים ותוקפם.

4. ממצאים

4.1 ממצאי מחקר כמותיים

4.1.1 קריטריונים להערכת איכות יוזמות העברת ידע ממוקד־השתתפות (הערכת איכות יוזמות להעברת ידע ממוקד־השתתפות)

ארבע־עשרה מבין חמש־עשרה המשתתפות הגישו שלוש־עשרה יוזמות לקידום השתתפות במסגרות העבודה שלהן. יוזמה אחת הגישו יחד שתי משתתפות העובדות באותה מסגרת חינוכית. טבלה 2 מציגה את הערכת היוזמות באמצעות שבעת הקריטריונים. טווח ציונים אפשרי לכל יוזמה הוא 21–105. טווח ציוני היוזמות בפועל נע בין 69.5 ל-104.5. הממוצע הכללי של 13 היוזמות היה 90.12 ($SD=10.12$), והחציון 92.5. שבע (54%) מהיוזמות קיבלו ציונים גבוהים מממוצע של כלל היוזמות, שלוש יוזמות (23%) קיבלו ציונים בטווח של 10 נקודות מתחת לממוצע ושלוש יוזמות (23%) קיבלו ציונים בטווח של 20 נקודות מתחת לממוצע. נתונים אלה מצביעים על הערכה כללית גבוהה של היוזמות. סטיית התקן הגבוהה מצביעה על שונות גדולה בציוני היוזמות. מציוני נוכחות כל קריטריון ביוזמות עולה כי בקריטריונים "זיהוי שותפים", "הגדרת מטרות־על

ליוזמה" ו"זיהוי מוכנות ארגון לשינוי" הייתה עקביות בין היוזמות ורובן שילבו קריטריונים אלו בתכנון היוזמות. לעומת זאת, בקריטריונים של "יישום צעדים לביצוע היוזמה" ו"שילוב אסטרטגיות מרמות אקולוגיות שונות" נצפו פערים גדולים בין היוזמות.

טבלה 2: הערכת היוזמות באמצעות שבעה קריטריונים*

תיאור יוזמה	ק' 1	ק' 2	ק' 3	ק' 4	ק' 5	ק' 6	ק' 7	ציון סופי
הרחבה של מרכז תעסוקה "מפעלון" ניחוח אלראזי" בבית ספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות	15.0	13.5	14.5	14.5	15.0	13.0	11.0	96.5
הקמת מערך להפצת ידע בבית הספר בנושא ויסות חושי והשפעתו על למידה ועל תפקוד	14.5	14.5	14.0	13.5	15.0	11.0	14.0	96.5
פיתוח תוכנית לימודים לתלמידי חטיבה עם ליקויי למידה להכשרה במילוי מטלות בבית	11.0	12.5	13.0	13.0	13.0	10.5	7.5	74.5
הקמת קבוצה חברתית מובילה פעילויות צוהריים של תלמידים בכיתות תקשורת	14.5	14.5	11.5	13.0	13.5	10.5	7.5	86.5
בניית תוכנית להפסקה פעילה בבית הספר ויישומה בבית ספר לבנות עם מוגבלות שכלית	14.0	12.0	14.0	14.5	9.0	8.0	9.0	80.5
עיצוב סביבת מבואה של אשכול גנים למרחב פעילות מוטורית תחושתית לבחירה של תלמידים עם מוגבלות פיזית	13.5	12.5	14.5	14.0	15.0	11.5	7.0	88.0
הקמת ספרייה להשאלת ספרים ומשחקים בהפעלת תלמידים	11.5	9.0	9.5	13.0	12.5	7.0	7.0	69.5

								בוגרים עם מוגבלות שכלית
104	14.5	15.0	15.0	15.0	15.0	14.5	15.0	יצירת "עץ חברתי" למטרת קידום השתתפות חברתית וחיצוק הקשרים החברתיים בין ילדי גן תקשורת
92.5	7.0	14.5	15.0	14.5	14.5	13.0	14.0	הקמת "כיתות חכמות" בכיתות בוגרות בבית ספר לתלמידים עם מוגבלות פיזית לניהול עצמי של אביזרי הכיתה (שימוש בטכנולוגיות בית חכם)
104.5	15.0	15.0	15.0	15.0	14.5	15.0	15.0	הקמת חנות יד שנייה בניהול תלמידים, צוות והורים בבית ספר לתלמידים עם מוגבלות שכלית
87.5	6.5	12.5	15.0	14.0	13.5	11.5	14.5	יצירת מרחבים בתוך הכיתות המספקים הזדמנויות לפעילויות חושיות לתלמידים בכיתות תקשורת
96.5	9.0	13.0	15.0	15.0	14.5	15.0	15.0	בניית תוכנית לימודים לכלל כיתות בה"ס לשילוב תנועה בלמידה באמצעות דנמיקלאס (מציאות מדומה) בבית ספר לתלמידים עם מוגבלות שכלית
94.5	12.5	10.5	14.5	14.0	14.0	14.0	15.0	בנייה ויישום של תוכנית שנתית לפעילויות לשעות הצהריים לתלמידים בכיתות תקשורת
90.12	10.0	11.69	14.04	14.1	13.62	13.19	14.0	ממוצע לקריטריון
10.12	2.99	2.29	1.68	0.73	1.47	1.65	1.28	סטיית תקן
	66.7 %	77.9%	93.6 %	93.9 %	90.8 %	87.9 %	93.6 %	שיעור היוזמות שבהן כל קריטריון בא לידי ביטוי

*מקרא קיצורי הקרטריונים: ק1: הגדרת מטרת על ליוזמה לשינוי; ק2: זיהוי מוכנות הארגון לביצוע שינוי; ק3: היוזמה מתמקדת בהשתתפות; ק4: זיהוי השותפים ליוזמה; ק5: היוזמה משלבת ניתוח סביבה; ק6: היוזמה משלבת אסטרטגיות ברמות אקולוגיות שונות; ק7: יישום צעדים לביצוע היוזמה

4.1.2 ממצאי סקר סוכן שינוי

ערכי אלפא קורנבך של חלקים א' ו-ב' מעידים על רמת מהימנות בינונית עד גבוהה מאוד של שני החלקים (חלק א' – פעולות וחלק ב' – אסטרטגיות), בשני הממדים (ביצוע ותרומה) ושל מרבית תתי-התחומים. בשני הממדים – ביצוע ותרומה, תפקיד מנהל ידע נמצא בעל מהימנות נמוכה עד בינונית בתתי-החלק פעולות. טבלה 4 מציגה את ערכי אלפא קורנבך עבור כל אחד מהתחומים בחלקים א' ו-ב'.

טבלה 3: מהימנות חלקים א' ו-ב' בסקר סוכן שינוי ממוקד-השתתפות

חלק/תחום	ביצוע α	תרומה α
א. פעולות סוכן שינוי לפי תפקידים		
מנהל ידע (n=4)	0.620	0.757
מקשר (n=5)	0.814	0.916
בונה יכולות (n=6)	0.943	0.953
מהימנות כוללת (n=15)	0.943	0.958
ב. אסטרטגיות לפי רמות אקולוגיות		
מיקרו (n=9)	0.932	0.971
מְזו (n=15)	0.955	0.979
מָקרו (n=5)	0.464	0.944
מהימנות כוללת (n=29)	0.963	0.982

חלק א': פעולות סוכן שינוי. נמצא שינוי עקבי בביצוע הפעולות ובהערכת תרומתן לאורך שלוש נקודות הזמן (טבלה 5). נעשה שימוש במבחן פרידמן לניתוח ההבדלים לאורך שלוש נקודות הזמן בממד הביצוע ובממד תרומת הפעולות לשינוי. בממד ביצוע נמצאו מגמות של שינוי חיובי ללא מובהקות סטטיסטית: **מנהל ידע**, $\chi^2(2, N=15) = 4.96, p = .084$; **מקשר**, $\chi^2(2, N=15) = 3.29, p = .193$; **ובונה יכולות**, $\chi^2(2, N=15) = 4.59, p = .101$. עם זאת מבחן וילקוקסון לניתוח ההבדל בין נקודת הזמן הראשונה (1T) לשלישית (3T) הצביע על הבדלים מובהקים בביצוע הפעולות בתפקידי **מנהל ידע** ($Z = -2.52, p = .012$) **ובונה יכולות** ($Z = -2.19, p = .029$). בתפקיד **מקשר** לא נמצא הבדל מובהק ($Z = -1.77, p = .078$).

בניתוח תרומת הפעולות נמצא כי עבור **מנהל ידע** קיים הבדל מובהק סטטיסטית לאורך שלוש נקודות הזמן: $\chi^2(2) = 6.89, p = .032$. ניתוח השוואות זוגיות הצביע על מגמה של הערכה גבוהה יותר בין נקודת הזמן הראשונה לשלישית ($p = .067$, לאחר תיקון בונפרוני) ובין השנייה (2T) לשלישית ($p = .107$), אך לאחר תיקון רמת המובהקות, לא נמצאה שונות מובהקת. עבור **מקשר** לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין שלוש נקודות הזמן $\chi^2(2) = 1.66, p = .437$, וכן גם עבור **בונה יכולות** $\chi^2(2) = 3.14, p = .208$. הממצאים מצביעים על מגמות שיפור בביצוע הפעולות בתפקידי סוכן השינוי ובהערכת תרומתן לשינוי לאורך תקופת ההתערבות, בעיקר בתפקידי **ניהול ידע ובניית יכולות**. בעוד שהבדלים לאורך שלוש נקודות הזמן לא הגיעו לרמת מובהקות בכל המדדים, ניתוח וילקוקסון מצביעים על שינוי מובהק בביצוע בתחומים אלה בין נקודת הזמן הראשונה (תחילת התוכנית) לשלישית (סיום התוכנית). בניתוח התרומה נמצא כי הערכת התרומה של פעולות **ניהול ידע** עלתה עלייה מובהקת לאורך זמן, בעוד שבתחומים **מקשר** **ובונה יכולות** ניכרו מגמות של הערכה גבוהה יותר אך ללא מובהקות סטטיסטית.

טבלה 4: ממוצע וסטיות התקן לכל פעולה בממדי ביצוע ותרומה

תפקיד	ביצוע 1T <i>M (SD)</i>	ביצוע 2T <i>M (SD)</i>	ביצוע 3T <i>M (SD)</i>	תרומה 1T <i>M (SD)</i>	תרומה 2T <i>M (SD)</i>	תרומה 3T <i>M (SD)</i>
מנהל ידע	5.72 (2.09)	6.1 (1.91)	6.9 (1.73)	6.23 (2.4)	6.82 (2.17)	7.65 (2.1)
מקשר	6.13 (2.25)	6.52 (1.83)	6.85 (1.74)	6.53 (2.91)	7.52 (2.2)	7.58 (2.03)
בונה יכולות	4.36 (2.99)	4.9 (2.46)	6.02 (1.91)	5.47 (3.32)	6.08 (3.03)	6.94 (2.57)

חלק ב': אסטרטגיות. נמצא שינוי עקבי בביצוע האסטרטגיות ובהערכת תרומתן לאורך שלוש נקודות הזמן (טבלה 5). מבחן פרידמן לביצוע האסטרטגיות בשלוש נקודות הזמן הצביע על שינוי מובהק ברמות מיקרו, $\chi^2(2, N=15) = 16.133, p = .001$, מזו, $\chi^2(2, N=15) = 17.186, p = .001$ ומקרו $\chi^2(2, N=15) = 11.227, p = .05$.

ניתוחי השוואות זוגיות הצביעו על כך שעיקר השינוי נבע מהבדל מובהק בין נקודת הזמן הראשונה (1T) לשלישית (3T) ברמות המיקרו והמזו ($p > 0.001$). ברמת המקרו נמצא הבדל מובהק ($p = 0.005$) בין נקודת הזמן הראשונה לשנייה. ממצאים אלה מצביעים על מגמת עלייה עקבית בביצוע האסטרטגיות לאורך שלוש נקודות הזמן.

בניתוח הערכת תרומת האסטרטגיות נמצאו הבדלים מובהקים לאורך שלוש נקודות הזמן ברמות מיקרו, מזו ומקרו. ברמת המיקרו: $p = 0.003$, $\chi^2(2) = 11.571$. ניתוח השוואות זוגיות הצביע על מגמה של הערכה גבוהה יותר בין נקודת הזמן הראשונה לשלישית ($p = 0.003$, לאחר תיקון בונפרוני); ברמת המזו, $\chi^2(2) = 13.897$, $p = 0.001$. ניתוח השוואות זוגיות הצביע על מגמה של הערכה גבוהה יותר בין נקודת הזמן הראשונה לשלישית ($p = 0.001$, לאחר תיקון בונפרוני); ברמת המקרו $p = 0.004$, $\chi^2(2) = 11.061$. ניתוח השוואות זוגיות הצביע על הערכה גבוהה יותר בין נקודת הזמן הראשונה לשנייה ($p = 0.32$, לאחר תיקון בונפרוני) ובין הנקודה הראשונה לשלישית ($p = 0.024$, לאחר תיקון בונפרוני).

הממצאים מצביעים על שינוי מובהק בביצוע האסטרטגיות ובהערכת תרומתן לאורך שלוש נקודות הזמן בכל שלוש הרמות. עם זאת יש הבדלים בדפוסי השינוי: ברמות המיקרו והמזו נראית עלייה עקבית ומשמעותית בעיקר בין נקודת הזמן הראשונה (תחילת התוכנית) לשלישית (סיום התוכנית). ברמת המקרו השינוי המשמעותי התרחש כבר בין נקודת הזמן הראשונה לשנייה ונשמר בהמשך.

טבלה 5: ממוצע וסטיית תקן לכל אסטרטגיה בממדי ביצוע ותרומה

רמה	ביצוע 1T <i>M (SD)</i>	ביצוע 2T <i>M (SD)</i>	ביצוע 3T <i>M (SD)</i>	תרומה 1T <i>M (SD)</i>	תרומה 2T <i>M (SD)</i>	תרומה 3T <i>M (SD)</i>
מיקרו	2.58 (2.95)	4.75 (2.85)	6.18 (1.98)	3.58 (3.97)	5.5 (3.36)	7.4 (2.28)
מזו	1.72 (2.6)	4.0 (2.55)	4.75 (1.9)	2.46 (3.56)	4.68 (3.05)	6.4 (1.73)
מקרו	0.24 (0.65)	2.47 (2.97)	2.05 (2.68)	1.04 (2.47)	3.33 (3.59)	4.15 (3.94)

חלק ג: רצף ביטויים התנהגותיים המתייחסים לשלבי המוכנות להטמעת ידע. כדי לבחון את השינויים ברמות יישום השינוי בהשתתפות לאורך שלוש נקודות זמן, חושבו תחילה מדדים תיאוריים עבור אחת-עשרה משתתפות שמילאו את הסולם בשלמותו בכל שלוש המדידות (טבלה XXX). לאחר מכן נערך מבחן פרידמן להשוואת ציוני הסולם בין שלוש נקודות הזמן. נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין נקודות הזמן, $\chi^2(2)$, $p = 7.31$ ($N = 11$, $p = 0.026$). בדיקות זוגיות עם מבחן וילקוקסון עם תיקון בונפרוני לריבוי השוואות, הצביעו על כך שהציון בנקודת הזמן השלישית היה גבוה משמעותית מהציון בנקודת הזמן הראשונה ($p = 0.011$, $Z = -2.54$) ומהציון בנקודת הזמן השנייה ($p = 0.015$, $Z = -2.44$). ההבדל בין נקודת הזמן הראשונה לשנייה לא נמצא

מובהק ($p = -1.37, Z = -172$). הממצאים מעידים על מגמת עלייה ברמות היישום לאורך שלוש נקודות הזמן, והשיפור העיקרי התרחש בין המדידה הראשונה לשלישית.

טבלה 6: סטטיסטיקה תיאורית של רמות יישום השינוי בשלוש נקודות זמן ($N=11$)

נקודת זמן	<i>N</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR (Q1-Q3)</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
T1	11	2.00	2	1	5
T2	11	3.00	3	1	5
T3	11	4.00	2	3	5

נוסף על כך, נבדקה התפלגות שכיחות התשובות בכל נקודת זמן על מנת לתאר את השינוי לאורך רצף הביטוי ההתנהגותי של רמות היישום (טבלה 7). בנקודת הזמן הראשונה (T1) מעל למחצית מהמשתתפות דירגו את רמת היישום "I don't" ו-"I can't". במדידה השנייה (T2) חלה עלייה ניכרת, כאשר שליש מהמשתתפות דיווחו על "I do" ו-13% על "We do". במדידה השלישית (T3) ניכרה מגמה ברורה של שיפור נוסף: 40% מהמשתתפות דיווחו על "I do" וכשליש על "We do", בעוד שלא נמצאו כלל תשובות ברמות הנמוכות ביותר.

טבלה 7: התפלגות שכיחות התשובות לאורך שלוש נקודות הזמן

דירוג רמת היישום	T1 (n=11) %	T2 (n=15) %	T3 (n=15) %
1 (I don't)	4 (36.4)	4 (26.4)	
2 (I can't)	2 (18.2)		
3 (I try)	3 (27.3)	4 (26.4)	4 (26.7)
4 (I do)		5 (33.3)	6 (40)
5 (We do)	2 (13.3)	2 (13.3)	5 (33.3)

4.2 ממצאים איכותניים

פרק זה מציג את הממצאים שעלו מהניתוח האיכותני. המידע נאסף משני מקורות: (א) שאלה פתוחה בשאלון הדמוגרפי שמילאו המשתתפות בתחילת התוכנית ובה התבקשו להגדיר את המושג "השתתפות" (מידע אנונימי) ו-(ב) קבוצות המיקוד ($n=3$) שהתקיימו בסיום התוכנית.

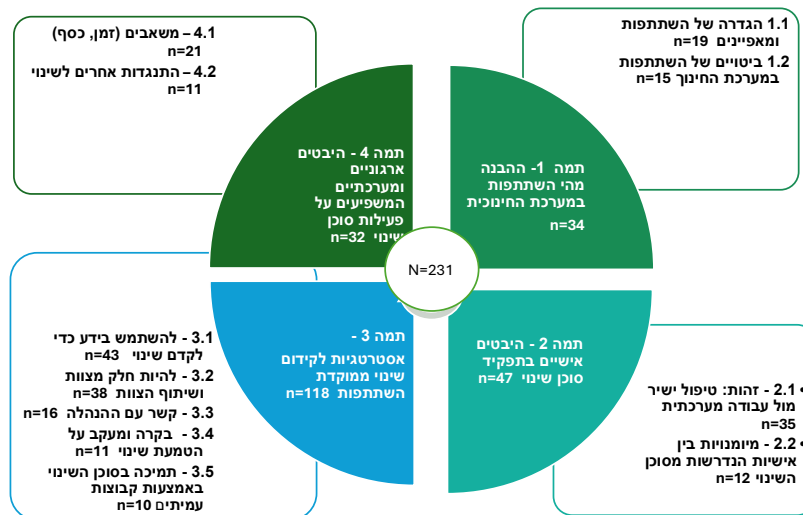
(א) ניתוח המידע מתוך השאלה הפתוחה בשאלון הדמוגרפי

בהגדרת המושג "השתתפות" התייחסו המשתתפות לשלושה רכיבים מרכזיים: (1) מהות ומשמעות של השתתפות; (2) דרכים ליישום השתתפות; ו-(3) תוצאות והשפעות. בהתייחס למהות ולמשמעות של השתתפות תיארו המשתתפות רכיבים כגון נוכחות, משמעות הפעילות לאדם ואחריותו לביצועה: "השתתפות על פי תפיסתי היא לקיחת חלק פעיל ומשמעותי בפעילות מסוימת. השתתפות זה גם נוכחות וגם השתתפות אקטיבית בפעילות." הגדרה נוספת כללה את שביעות הרצון – "השתתפות היא היכולת של אדם להיות מעורב בחיים שלו לשביעות רצונו" – ואת המשמעות של תפקיד בחיי אדם ועיסוקים בעלי משמעות עבורו "למלא תפקיד בחיים אמיתיים", "להיות שותף לעיסוקים משמעותיים עבור האדם בסביבה הפיזית ואנושית שבה הוא חי". בהתייחס לדרכים ליישום השתתפות התייחסו המשתתפות ליכולות האדם, להקשר החברתי ולסביבה. כך למשל: "היכולת של הילד/האדם לקחת חלק פעיל בכל סדר היום שלו ובכל המטלות והפעילויות שאמורות להיות כחלק מחייו", או "ביצוע פעילות ביחיד או בקבוצה שכוללת עיסוק משמעותי לאותו אדם ולעיתים גם פן חברתי ובין-אישי באופן מתמשך". לבסוף המשתתפות התייחסו לתוצאות ולהשפעות של השתתפות, הכוללות הנאה: "שתיה אפשרות למטופל להשתתף בפעילויות חשובות עבורו באופן עצמאי ומהנה"; עצמאות ותחושת מסוגלות: "השתתפות מעודדת את העלאת תחושת המסוגלות, עצמאות, תקשורת וקשרים בין אישיים"; ותחושת רווחה: "השתתפות בתחומי החיים השונים לרווחת האדם ושיפור איכות חייו".

(ב) ניתוח המידע מקבוצות המיקוד

בסיום התוכנית התקיימו ראיונות עם שלוש קבוצות מיקוד של משתתפות הקורס. שתי קבוצות כללו חמש משתתפות וקבוצה אחת כללה ארבע משתתפות. ניתוח התוכן של הראיונות עם קבוצות מיקוד העלה 231 יחידות משמעות שסווגו לארבע תמות מרכזיות. בכל ארבע התמות זוהו גם תמות משנה (תרשים 2).

תרשים 2: ניתוח איכותני של ראיונות קבוצות מיקוד (N=3): תמות ותמות משנה



1. הבנה מהי השתתפות במערכת החינוכית

המושג "השתתפות" היה אבן יסוד בהכשרת משתתפות הקורס לתפקיד סוכן שינוי המקדם התערבות ממוקדת בהשתתפות. תמה זו מבטאת את תפיסות משתתפות התוכנית בנוגע להשתתפות של ילדים בפעילויות במערכת החינוכית, למשמעותה ולביטוייה השונים, והיא עולה בקנה אחד עם ממצאי ניתוח תשובות המשתתפות לשאלה הפתוחה בשאלון הדמוגרפי שהועבר בתחילת התוכנית. יחד עם זאת, תתי-התמה (א) הגדרה של השתתפות ומרכיביה, ו־(ב) ביטויים של השתתפות במערכת החינוכית, מראים שהמשתתפות הבינו את המושג הבנה מעמיקה יותר עם סיום התוכנית.

(א) הגדרה של השתתפות ומרכיביה. תתי-התמה הזו ביטאה ממדים הקשורים למושג השתתפות כגון בחירה, נחישות, הנעה עצמית והתמדה, ותיארה את השגת ההשתתפות בפעילות משמעותית כהליך. כך למשל תיארה המשתתפת ר':

ההשתתפות באמת מורכבת מבחירה, ההשתתפות עולה ככל שזה בא מהמוטיבציה הפנימית רצון פנימי ובחירה אישית, ועל זה נוסף את הנחישות, שזה באמת כל הנושא של ההתמדה לאורך זמן, איך אני לא מוותר גם כשקשה לי, ואני מתמיד לאורך זמן ומנסה, ומאפשרת את המקום הזה של להכיר ביכולות שלי ובחסרונות שלי וגם להגיד, לדעת לעצור בזמן... וזה איזשהו תהליך הדורש מודעות עצמית.

חלק מהמשתתפות תיארו שינוי שחל בהבנתן את המושג "השתתפות" בעקבות התוכנית. בתום התוכנית עלתה הבנה רחבה יותר, ולפיה השתתפות אינה נוגעת רק לילד עצמו, אלא מחייבת התבוננות גם בסביבה

שבה הילד פועל ובזיהוי הגורמים העשויים לאפשר או לחסום את השתתפותו בפעילויות משמעותיות. למשל לדברי ה"ד:

עברתי מהמיקוד של התייחסות לילד ולעיסוק אם הוא לא משחק או כן משחק במשחק הספציפי, להסתכלות רחבה יותר על הילד, מתי הוא משתתף, מתי לא, למה, מה מפריע לו, להסתכל על עוד גורמים בסביבה, להפוך את ההשתתפות להסתכלות רחבה יותר על הילד ועל הסביבה שלו, ולא ממוקד למה במשחק הזה הוא שיחק ובזה לא ואת זה הוא אכל ואת זה לא.

(ב) ביטויים של השתתפות במערכת החינוכית. תת־התמה הזו התייחסה לביטויים של השתתפות במערכת החינוך וכללה גם את היוזמות להטמעה בארגונים שהציעו משתתפות התוכנית. מחד גיסא התייחסו המשתתפות להשתתפות בפעילויות חברתיות ובפעילויות פנאי, הן במסגרת החינוכית הן מחוץ לה, כבעלת ערך בפני עצמה. לדברי נ':

הפרויקט שלי חדר לתחום הפנאי, כי זה עוד תחום שיש לפתח ולשים לב אליו... הם לא תמיד, לא תמיד יודעים... לא שמים את הדעת על זה. מדווחים על כך שאין להם מה לעשות, אין הרבה מה לעשות אחרי הצהריים, הרבה זמן הם מעבירים על פלאפונים ושיחות ביניהם... אבל ממש הם לא מעורבים לא בפעילות משמעותית ולא בחוגים, ומרביתם, לא כולם.

מאידך גיסא, המשתתפות הכירו בהשתתפות בפעילות משמעותית כהזדמנות ללמידה של כישורים ומיומנויות. למשל נ"ה:

הם יוצאים לרכיבה על סוסים ולגלישה ולצלילה ולרכיבה על אופניים או אומנויות לחימה, הם נחשפים להמון דברים, אבל להצליח לראות את ההשתתפות הזו כהזדמנות, לא רק כאילו, הם פשוט נמצאים כל־כך הרבה שעות בבית הספר, להבין שכל היום הארוך הזה זה כל־כך הרבה הזדמנויות ללמידה, ל... לא רק החדר, כאילו, גם להיות בשיעור עם תלמידים, או אתמול הם יצאו לסיור, לטיול, זה כל־כך הרבה הזדמנויות לחשיפה, לזיהוי של העדפות אישיות, לזיהוי של כוחות וחוזקות של התלמידים.

משתתפות אחרות התייחסו לארגון המרחב הפיזי כך שיעודד ויקדם השתתפות. למשל ר' תיארה עיצוב של סביבות המאפשרות תנועה וגרייה תחושתית שהיא זיהתה כמקדמות את ההשתתפות של הילדים. "יצרנו מרחב לגרייה תחושתית שתסייע לשחק וללמוד... כדי שהם יהיו אחר כך פנויים לעשות דברים נוספים, גם

לשחק בהפסקה, גם ללמוד בשיעור". המרחב החברתי הוא ביטוי נוסף של ביטוי ליישום השתתפות. ה"ל התייחסה למרחב האנושי במקדם השתתפות. היוזמה שהציעה ביקשה ליצור קבוצת "משפיענים" מקרב התלמידים שיקדמו השתתפות של תלמידים אחרים בפעילויות משמעותיות, ובו בזמן ירחיבו את ההשתתפות שלהם עצמם: "להקים איזושהי קבוצת תלמידים חוצת-כיתות, מכיתות תקשורת, שהיא תהיה מועצת תלמידים של הכיתות תקשורת או צוות משפיענים... שיתגבשו ויעברו תהליך טיפולי, ומשם יוכלו גם להוציא יוזמות חברתיות לכל התלמידים של המערך". ש' הדגימה ביטוי נוסף של שינוי במרחב האנושי, כאשר התייחסה לשינוי בתפיסה של הצוות בנוגע לשיח עם התלמידים לכזה המקדם השתתפות, בחירה והזדהות מתוך מוטיבציה אישית ולא כי מישהו ביקש מהם:

בדרך כלל היינו המורה ואני אומרות לילדים – עכשיו אתם תקומו ותעשו, עכשיו אנחנו לאורך כל השנה הפסקנו עם ה"תעשה, אלא בוא נראה מי רוצה להיות ראשון, או בואו נרקוד כולנו ביחד ואם אתה לא רוצה זה בסדר שאתה לא רוצה, ואם תרצה להצטרף אז זה בסדר שתצטרף אחר כך או יותר מאוחר, ובאמת ראינו שהמקום הזה של הביטוי העצמי הוביל ליותר, להשתתפות, לקידום ההשתתפות, ויותר תלמידים, הייתה להם את ה... את הרצון הפנימי להשתתף, וזה היה מקסים לראות את זה.

2. היבטים אישיים בתפקיד סוכן שינוי

תמה זו כללה שאלות ומחשבות שהעלו המשתתפות ביחס למהות של תפקיד סוכן שינוי במערך החינוכי. עלו שתי תתי-תמות: (א) זהות: טיפול מול עבודה מערכתית, ו-(ב) מיומנויות בין אישיות הנדרשות מסוכן השינוי. **א. זהות: טיפול ישיר מול עבודה מערכתית.** משתתפות רבות העלו שאלות של זהות מקצועית: היכן תפקיד סוכן שינוי פוגש אותן כנשות מקצוע. ראשית, המשתתפות התייחסו לכך שקידום השתתפות הוא חלק בלתי-נפרד מעשייה של צוות מקצועות בריאות במערכת החינוכית. לדברי נ': "אני סוברת שאנחנו מאוד מקדמות השתתפות, זה הדגל מבחינתנו במסגרת, אנחנו מדברות את זה, אנחנו, זו העבודה שלנו". במובן זה השינוי שהן רוצות לקדם עולה בקנה אחד עם המנדט המקצועי שלהן לתפיסתן. אחרות התמקדו בתפיסה המוקדמת את תפקידן כמקדמות שינויים ויוזמות, ולכן הן חשות כי תפקיד סוכנת השינוי מתאים לאופי העשייה שלהן. כך למשל אמרה א': "אני כנראה הייתי סוכנת שינוי מהיום הראשון ולא ידעתי שככה קוראים לזה, פשוט אחרי ההשתתפות בקורס ידעתי שאני סוכנת שינוי. תמיד היו לי מלא רעיונות והצעות לשינויים." ט"מ התייחסה לתפיסתה את התפקיד שלה כיוזמת שינוי במסגרת העבודה: "נכנסתי מרפאה בעיסוק יחסית ותיקה, תמיד האמנתי בהשתתפות וניסיתי להכניס אותה לבית-ספר ולשנות". יחד עם זאת אחרות תהו אם תפקיד סוכן שינוי הדורש התערבות מערכתית לא פוגע ביעוד שלשמו הוכשרו – טיפול פרטני לילד. כך לדברי ת': "אני רואה את עצמי כמרפאה בעיסוק שהציפייה ממני קודם כל לקחת ילד ולעשות איתו איזשהו תהליך ולהגיע למטרות שהוא מציב, שאני, שאנחנו ביחד מציבים, המחויבות הראשונה היא לתהליכים הספציפיים

שאני עושה עם כל מטופל בנפרד. "נ' הרחיבה שייתכן שהעבודה המערכתית אינה מתאימה למרפאות שבחרו לעבוד פרטנית: "אם מישהי בוחרת להיות אדם טיפולי והיא רצתה לקדם ולעבוד בצורה יותר פרטנית או קבוצתית או יותר טיפולי ופחות מערכתית, אז בעצם תפקיד סוכן שינוי מכניס אותנו למקומות שאולי לא זה מה שהוכשרנו והתכוונו אליו". גם א' תהתה אם העבודה המערכתית והובלת שינויים אינה פוגעת בתפקידה כמרפאה בעיסוק בבית הספר: "הרבה פעמים כשאני עובדת על יוזמה ושינוי זה יכול לבוא על חשבון דברים אחרים, קודם כל על הזהות המקצועית שלי, איפה זה, האם אני עדיין מרפאה בעיסוק".

נוסף על המתח שהעלו משתתפות בין מתן טיפול פרטני לבין התערבות מערכתית, אחרות חששו כי עבודה מערכתית מתבצעת על רקע של צורכי המערכת ואילו צי מחסור בשעות ריפוי בעיסוק ולא בשל טובת הילד. כך הסבירה נ': "אני מטפלת או אני עושה יוזמות, אבל אני מקווה שזה מהמקום באמת של להיות סוכנת שינוי, של להשפיע, של לעשות, ולא רק כי אין שעות ריפוי בעיסוק אז מצפים שנעשה משהו מערכתית יותר". עם זאת, אף על פי שנראה לנ' שהעבודה המערכתית היא מתוך אילוץ שעות, היא ציינה שהיא מאפשרת להשפיע ממקום ייחודי: "זה נותן לנו מקום בבית-ספר, שאנחנו חלק מההנהלה, מנהלות מחפשות אותנו, רוצים את השיתוף פעולה שלנו, רוצים שנעבוד בצורה מערכתית, מקשיבים לנו, השינויים התפקודיים בבית-ספר לעומת לימודיים, נותן לנו מקום כריפוי בעיסוק".

(ב) מיומנויות בין אישיות הנדרשות מסוכן השינוי. תת-תמה זו כללה מיומנויות בין-אישיות חשובות לתפקיד סוכן שינוי. ראשית, חלק מהמשתתפות התייחסו לקבלתן את התפיסות והידע של האחרים, להקשבה ולענווה שהן נדרשות להן, בצד התפיסות והידע שהן מבקשות לקדם בתפקידן כמובילות שינוי. לדברי נ':

צריך ללמוד לגשת אליהם, מהמקום שהם נמצאים בו ושהם רוצים לקבל ומוכנים לקבל, אבל גם מהמקום שלי, גם אם אני סוכנת שינוי, אז זה לא יכול להיות שאני אבוא מלמעלה ואגיד מה צריך לעשות לאנשים שנמצאים שם, והם גם מקצועיים לא פחות ממני בגוף ידע שלהם ובשדה שלהם, אלא זה משהו שהוא צריך להיות, תמיד להיעשות ביחד בשיתוף, וזה גם ממקום של ענווה וזה גם ממקום של ענווה גם מצד, מצד הידיעה של מה שאני יכולה לתת, מה שאני רוצה לתת, וגם המקום שאני יכולה לשמוע ולקבל, ולא לחשוב שהדברים צריכים תמיד להסתדר לפי מה שאני חושבת שנכון, אלא להקשיב באמת.

גם מ' אמרה דברים דומים: "אני מניחה שגישה מתכללת, גישה שמגייסת את הצוות ולא מנחיתה עליו". מיומנויות אישיות אחרות שהמשתתפות התייחסו אליהן כללו התמדה ונחישות, למשל נוכח סדרי העדיפויות בבית הספר. לדברי ה': "צריך הרבה אנרגיות כאילו בתור איש מקצוע כדי להשאיר את הדגל הזה של, בואו נעבוד על השתתפות, בואו ניקח נושא שהוא כאילו לא בוער, בערכים של הבית ספר". משתתפות אחרות התייחסו לכך שהשתתפותן בתוכנית קידמה חשיבה יצירתית ומעוף, גם בצל האתגרים המערכתיים והמציאות בישראל באותה התקופה. לטענת נ': "הקורס בעצם נתן את המסגרת הזאת, של לדחוף עוד

קדימה, לדחוף עוד קדימה, וגם ממה שקורה מסביב וגם שוב אנחנו במקלטים אבל כאילו הקורס נותן את המעוף הזה של לצאת ועוד פעם להתקדם ולחשוב על דברים אחרים".

אסטרטגיות לקידום שינוי

תמה זו מתארת אסטרטגיות לקידום שינוי ממוקדת השתתפות, שעלו מתוך חוויותיהן של המשתתפות בתהליך הטמעת יוזמה ממוקדת השתתפות בעבודתן במסגרות החינוכיות. בתמה זו עלו חמש תתי-תמה הכוללות אסטרטגיות: (א) שימוש בידע לקדם שינוי; (ב) עבודת צוות ושייכות לצוות; (ג) קשר עם הנהלה; (ד) בקרה על הטמעת שינוי; ו-(ה) תמיכה בסוכן השינוי באמצעות קבוצות עמיתים.

(א) שימוש בידע לקדם שינוי. המשתתפות התייחסו לידע בכמה רבדים. ברובד הראשון הן זיהו שימוש בידע מבוסס מחקר שרכשו בתוכנית על אודות המושג "השתתפות" כאסטרטגיה מרכזית לקידום שינוי. למשל ת"מ התייחסה לחשיבות הטרימינולוגיה וההגדרות המבוססות שרכשה בתוכנית לקידום שינוי במקום העבודה שלה:

יש הרבה, ברגע שפורסים את זה ככה לעומק ולרוחב... ויורדים לדיוק כמו שלמדנו בקורס וממש ברמה של הגדרות וטרמינולוגיה שבכלל לא ידעתי לחלק אותם ככה, זה החזיר את העבודה אליו עוד, שיש עוד הרבה מה לעשות וללמוד ולהשקיע בו בשביל להמשיך לשפר את זה להמשיך לקדם את התחום איפה שאני עובדת.

בדומה לת"מ, גם א' התייחסה לשימוש בידע מבוסס עדויות מחקריות כאסטרטגיה שנקטה כסוכנת שינוי: "איך אני יכולה בדיוק להיות סוכנת שינוי? כאשר זה מבוסס מחקרית ומבוסס-ראיות... אני יכולה לבנות את זה לפי תוכנית ממש ברורה כאילו וכן להוכיח את זה". נ"י התייחסה לידע ברוח דומה:

המחקרים והתאוריות..., יש לנו על מה להישען. זאת אומרת, כשבאתי במסגרת הפרויקט הזה לכתוב הדרכה לצוותים, כבר לא נתתי הדרכה שהיא רק תיאור הפרויקט ולמה הוא חשוב, היה לי כבר מחקרים בארסנל כלים, שאני יכולה להישען ולהגיד, תראו, זה עובד, יש מחקרים שמראים שזה ממש מקדם ומשפיע וחשוב.

רובד נוסף שתיארו המשתתפות מתייחס לידע על אסטרטגיות לקידום שינוי בארגונים. למשל, נ"ט תיארה את ההערכה שהיא עשתה לבחינת מוכנות הארגון לשינוי:

לפני הכול בדקתי את המוכנות של הארגון לשינוי, שזה משהו שגם דיברו איתנו עליו, רציתי לראות שבאמת זה פרויקט שאפשר בפועל לבצע בגן, שהוא מתאים, שזה נכון מבחינת

האוכלוסייה ש-, אוכלוסיית היעד, מבחינת הצוות שייקח חלק, יש לנו צוות רב-מקצועי מאוד נרחב.

לבסוף, חלק מהמשתתפות תיארו אסטרטגיה של העברת ידע במקום העבודה דרך מעגלים מקצועיים שונים. רבות התייחסו להעברת ידע לאנשי הצוות העובדים בצמוד לסוכנת השינוי, למשל הגננת ואנשי הצוות. נ"ט תיארה:

דבר ראשון הצגתי את זה בפני הגננת, מתוך גם כבוד אליה והיא המנהלת של הגן, היא הראשונה לפני שדיברתי על זה, אחר-כך דיברתי עם הרכזת, ואז עשיתי את הישיבה, בישיבת הצוות השבועית שלנו הצגתי את הנושא, מהי השתתפות, כל הזמן דיברו איתנו קודם כל לדבר על הנושא הזה, וממש היה חשוב לי לשמוע את האינפוסטים המקצועיים שלהן, מה דעתכן, איך זה יכול להתבצע בגן, האם לדעתכן אפשר לקיים מפגש כל יום, ככה לשנות את הלו"ז.

אחרות התייחסו לצוות המקצועי האורגני של סוכנת השינוי. לפי נ"ה: "העברת ידע למרפאים בעיסוק: הרגשתי שזה גם דרך להרחיב מעגל נוסף שייחשף לתוכן ולגישה הזו ולהתערבות ממוקדת-השתתפות".

(ב) עבודת צוות ושייכות לצוות. נוסף על העברת ידע ומידע לצוות כאסטרטגיה חשובה בקידום שינוי, התייחסו המשתתפות לאסטרטגיות של עבודת צוות ולתחושת וקידום תחושת השייכות של חברי הצוות, ולאימוץ גישה של היוועצות. ראשית, התייחסו המשתתפות לגיוס חברי צוות בעלי תפקידים בארגון. המשתתפות זיהו כי שיתוף הסייעות בעשייה, בין היתר דרך ישיבות קבועות, היא אסטרטגיה מרכזית. נ"ט: "הסייעות, שבלעדיהן אי-אפשר לקיים את היוזמה וזה משהו שנתן להן משמעות, אז ברמה, ברמה הזאת, יש לנו גם שיח כל שבוע בנושא". א' תיארה את תחושת השייכות בקרב הסייעות כתוצאה משיתופן בתהליך: "ביוזמה הזו זה ממש בלט, כאילו, הן [הסייעות] הרגישו שהן חלק מהעשייה". שותפים נוספים לעבודת הצוות הם אנשי החינוך. לדברי נ"ה, היא פעלה להעצמה של צוותי החינוך ולרתימתם לקידום ההשתתפות של התלמידים בפעילויות המשמעותיות להם: "לעשות למורים איזושהי הבנה שהם, הם כל-כך, הם כל-כך, הנוכחות שלהם כל-כך חשובה, כאילו, זה קצת אפילו להעצים את המורים, על כמה שבעצם זה שתלמידים משתתפים במהלך היום בבית-הספר זה כל-כך, יש להם תפקיד כל-כך חשוב שם בהשתתפות הזאת". חלק מהמשתתפות זיהו גם את השותפות בין מקצועות הבריאות כאסטרטגיה חשובה. לדברי נ"ו:

הפיזיותרפיסטית ואני איחדנו כוחות, אנחנו ביחד בפרויקט הזה, היא מביאה את עולם הידע שלה מתחום הפיזיותרפיה ואני מביאה את עולם הידע מתחום הריפוי בעיסוק ואני מאמינה

בשיתוף פעולה, ובעצם המיזם שלנו, הפרויקט, מנסה לתת מענה לזמן ההפסקה בבית-הספר, קידום השתתפות פעילה, חברתית, בזמן הפסקות בבית הספר.

אסטרטגיות אחרות הקשורות לעבודת צוות כללו אימוץ גישה של היוועצות עם חברי הצוות. נ"ט:

בישיבת הצוות השבועית שלנו הצגתי את הנושא, מהי השתתפות, כל הזמן דיברו איתנו קודם כל לדבר על הנושא הזה, וממש היה חשוב לי לשמוע את האינפוסטים המקצועיים שלהן, מה דעתכן, איך זה יכול להתבצע בגן, האם לדעתכן אפשר לקיים מפגש כל יום, ככה לשנות את הל"ז.

בדומה לכך גם נ"ר תיארה:

יכולים להיות עוד כל מיני אפשרויות, אולי שאני לא חשבתי עליהן, אולי שיתאימו יותר בהמשך, אז המהות היא יותר לחשוב ביחד מה נכון, איך אנחנו מקדמים את ההשתתפות, איך אנחנו מבינים את הילדים האלה יותר טוב, למה הם זקוקים, מה אנחנו יכולים לתת.

(ג) קשר עם הנהלה. המשתתפות תיארו אסטרטגיות של שיתוף הנהלת בית הספר וקבלת גיבוי לשינוי שהן מבקשות לקדם. המשתתפות תיארו את שיתוף המנהלת וצוות הנהלה בשינוי באסטרטגיה מרכזית בהטמעתו בארגון. ר' הדגישה שכל שינוי שמבקשים לקדם ראשיתו ביצירת קשר עם מנהלת הארגון, והסבירה כי שיתוף המנהלת חשוב לשם השגת תקציב, אך גם מתוך ההכרה שבית הספר הוא מרחב "שלה":

קודם כל, ברור שצריך לבוא למנהלת עם זה, גם בגלל שצריך תקציב, אבל גם אם לא היה צריך תקציב, אני חושבת שזה דבר הכי מתבקש ונכון לשותף את המנהלת ברעיונות ובמחשבות ובפרויקטים שרוצים לעשות בתוך הכיתות, גם כי זה קודם כל שלה, הבית ספר והצוותים שלה.

אסטרטגיה נוספת שתיארו המשתתפות היא זיהוי ההיבטים המערכתיים היכולים לתמוך בשינוי, והצגתם למנהלת הארגון. כך למשל תיארה א': "היוזמה שלי שנעשתה בכל בית ספר דרשה גם שינוי מבחינת מערכת שיעורים, אז היה חשוב קודם האישור של המנהלת". שנית, חלק מהמשתתפות התייחסו להשגת גיבוי ותמיכה מהמנהלת ומצוות הנהלה, והסבירו שהיו חיוניים לפיתוח ויישום היוזמה. נ"ט: "למזלי היא (המנהלת) מאוד תמכה ומאוד רצתה את הפרויקט וזה ממש ממש הקל. התמיכה הארגונית מבחינה ניהולית

הייתה לי ברמה עקרונית וזה עזר מאוד". ב' תיארה איך ההתלהבות של המנהלת סייעה לה בהשגת תקציבים וכוח אדם: "היא התקבעה על הפרויקט מאוד, התלהבה ממנו, וצ'יק צ'ק השיגה תקציבים ושעות".

אחרות התייחסו באופן רחב יותר לתמיכה ולגיבוי של צוות ההנהלה ביוזמה, גם באמצעות פעולות שאלה נקטו עם כלל הצוות בבית הספר. כך תיארה ה"ד את הגיבוי שנתנה לה המנהלת בתקשורת עם צוות בית הספר: "התמיכה של ההנהלה יכולה לבוא אפילו מהמקום של לשלוח מייל לצוות, 'אני מזכירה שה' שלחה לכם מצגת, אני מבקשת שתקראו אותה ותעברו עליה ותשאלו שאלות'".

(ד) בקרה ומעקב על הטמעת שינוי. חלק מהמשתתפות תפסו את ההטמעה לאורך זמן כמצב שבו הפרויקט והיוזמה הופכים לנחלת הכלל, ושוב אינם רק פעולה של סוכן השינוי. כך ר': "אני לא, לא משחררת... אם זה הפרויקט שלי אז להיות שם עד הסוף, ולראות מה באמת הפך להיות כבר לא שלי, מה הפך להיות שייך לצוות הכיתה, ואז זה באמת איזושהי הצלחה. זה נראה לי, פה האתגר". הצורך בהטמעה לאורך זמן עלה בדברי כמה מהמשתתפות. כך למשל ציינה א': "הובלת שינוי פשוט לא קורה ביום אחד, סוכן שינוי לא רואה את התוצאות ביום אחד". הן מבינות שכדי שהתהליך יצליח יש לחפש דרכים לשמר את ההשתתפות בתודעה גם כשמובילת השינוי איננה. ר' הסבירה: "כדי שיהיה איזשהו תהליך שאני רוצה לעשות ואני יכולה להצליח, אני בעצם חייבת למצוא איזושהי דרך להישאר בתודעה של הצוות גם כשאני לא בימי שני וחמישי שאני נמצאת".

חלק מהמשתתפות התייחסו לצורך לפתח אסטרטגיות לבקרה על הטמעת השינוי. למשל ש' תיארה:

כשאני מנסה לעשות איזה שינוי, אני תמיד נופלת על הנושא של ההערכה, הבקרה, האם הצלחנו, האם לא הצלחנו, לעצור שנייה, לעשות שנייה את העצירה באמת מה-, מהמערכת הרגילה ולשבת עם מחנכות ולראות מה קורה ואיך ומה לא הצליח ומה כן הצליח, זה מאוד מאוד קשה בפועל.

אסטרטגיות בולטות ליישום בקרה הן ישיבות צוות שוטפות, והקצאת שעות ייעודיות לדיון על הקשיים ביישום השינוי. כך מתארת ת' "המון ישיבות, שיחות עם צוות ניהול. הקצאת שעות לישיבות גם לתומכות הוראה, שהן דנות על כל התהליכים שהם עוברים בכיתות, ואנחנו, צוות הניהול נכנס לישיבות האלה, וככה אנחנו בעצם מצליחים קצת יותר לעשות את הבקרה". לבסוף, חלק מהמשתתפות תיארו משוב מהורים כאסטרטגיה אפשרית לבקרה על ההטמעה. כך לדברי י': "כשהורה מתקשר ואומר לי, את לא יודעת איך התלמידה עשתה ככה וככה, השתתפה, ביצעה בהתאם לדברים שתורגלו לאורך השנים, אז זה נותן כוח, אמונה בצדקת הדרך". אחרות ציינו את הקושי לבקר ולבדוק אם השינוי הצליח והוטמע. כך למשל ר':

כשאני מנסה לעשות איזה שינוי, אני תמיד נופלת על הנושא של ההערכה, הבקרה, האם הצלחנו, האם לא הצלחנו, לעצור שנייה, לעשות שנייה את העצירה באמת מהמערכת

הרגילה ולשבת עם מחנכות ולראות מה קורה ואיך ומה לא הצליח ומה כן הצליח, זה מאוד מאוד קשה בפועל.

כדי להתמודד עם הקושי של בקרה על הטמעת שינוי האסטרטגיות הבולטות הציעו המשתתפות ישיבות צוות, הקצאת שעות ייעודיות לישיבות לדיון על הקשיים ביישום השינוי, והקשבה לקולות של אנשי צוות. כך תיארה ר': "המון ישיבות, שיחות עם צוות ניהול. הקצאת שעות לישיבות גם לתומכות הוראה, שהן דנות על כל התהליכים שהם עוברים בכיתות, ואנחנו, צוות הניהול נכנס לישיבות האלה, וככה אנחנו בעצם מצליחים קצת יותר לעשות את הבקרה".

(ה) תמיכה בסוכן השינוי באמצעות קבוצות עמיתים. חלק ממשתתפות התוכנית תיארו את ההשתייכות של סוכנת השינוי לקבוצת עמיתים עם סוכני שינוי ממסגרות אחרות כאסטרטגיה חשובה שסייעה להן להטמיע את השינוי במסגרת שלהן. חלקן התייחסו לשיח ולהיוועצות בין משתתפות התוכנית במהלכה. כך נ"ט: "החיבור לחדרים (בזום) שמאפשר שיח עם קולגות, לשמוע מה, מה אחרות עושות בשטח, גם הנושא הזה של המחקר תרמו לי מאוד... השיח עם הקולגות היה חשוב לי מאוד". אחרות התייחסו לצורך לשמר את קבוצת העמיתים שנוצרה בתוכנית גם לאחר סיומה כתמיכה במילוי תפקיד סוכן שינוי וביישום היוזמות. ה': "יכול להיות שזה גם ייתן לנו איזשהו, גם מענה תאורטי וגם עזרה להמשיך אם נמשיך עם איזושהי קבוצת חשיבה או מחקר". ה"ד תיארה זאת במונחים מעשיים והציעה לשמר את קבוצת הווטסאפ של הקורס כמענה לשאלות ולהיוועצות: "יש את הקבוצת ווטסאפ של ההשתלמות, איזשהו מקום שאני יכולה בתהליך של פרויקט להתייעץ עם מישהו מקצועי כמוני בזמן שאני עושה את הפרויקט".

4. היבטים ארגוניים (מערכתיים) המשפיעים על פעולות סוכן שינוי

תמה זו כללה היבטים ארגוניים המשפיעים על פעולות של סוכן שינוי. תמות המשנה שעלו הן (א) משאבים, ו-(ב) התנגדות של אחרים לשינוי.

(א) משאבים. משתתפות רבות תיארו זמן מצומצם ומוגבל לישיבות לצורך תיאום ומשוב בעת יישום היוזמה, מחסור בהקצאת שעות ייעודיות ליישום הפרויקט ומתח בין דרישות העבודה השוטפת לצרכים העולים בהטמעה של פרויקט חדש וקידום שינוי. ה' תיארה את הקושי במציאת זמן לעבודה משותפת עם אנשי צוות אחרים: "בחרתי מחנכת אחת ואני עובדת עם היועצת, מאוד קשה למצוא את הזמן הזה בכלל להתעסק בנושא של היוזמה כי יש כל-כך הרבה מורכבויות במערכת". ר' חיצקה דברים אלו והתייחסה למחסור בזמן להיוועצות כחסם: "הזמן, שהוא משאב יקר והרבה פעמים הוא מהווה איזשהו חסם, והיכולת הזאת רגע לשבת ולהיפגש ולדבר על הדברים ולחשוב איך אנחנו מקדמים עוד דברים ועושים דברים אחרת לא נמצאת".

נוסף על כך התייחסו חלק מהמשתתפות למשאבים מצומצמים בכוח האדם, ובמרפאות בעיסוק בפרט, המקשים על סוכנת השינוי בהטמעת היוזמה וקידום שינוי בארגון. יתר על כן, מחסור במרפאות בעיסוק מוביל לעומס על אנשי הצוות, ויישום של יוזמה חדשה והטמעה של שינוי נתפסים לעיתים כפריווילגיה. כך סיפרה י': "יש בתחושה שלי לאורך השנים פחות ופחות אנשי צוות במסגרות חינוך מיוחד, אצלי אישית

במסגרת מרפאה בעיסוק התחתנה, עזבה, מרפאה בעיסוק יצאה לחופשת לידה, אני מוצאת את עצמי עם מאה ארבעים תלמידות, חמש-עשרה כיתות, כך שלבצע פרויקט זה פריווילגיה". לבסוף, היעדר הגדרה ברורה של תפקיד מוביל שינוי מקשה על הקצאה מתאימה של משאבים. כך ציינה נ"ת:

לריפוי בעיסוק יש מה לתת כמקצוע ברמה הבית-ספרית ולהשפיע על סביבת בית-ספר, אבל במקביל המערכת צריכה לקדם את זה גם מהכיוון שלה, לא שכל אחת בפני עצמה תצטרך למצוא את השעות ולבנות את זה איכשהו ולהכניס, אלא זה יהיה ממש מובנה.

(ב) התנגדות של אחרים לשינוי. היבט מערכתי נוסף שתיארו המשתתפות הוא התנגדות של אחרים לשינוי. חלק מהדוברות התייחסו לקושי להתמודד עם התנגדות של אנשי צוות. ה' תיארה: "מאוד קשה לי להיות במקום הזה, אני חייבת להגיד ברמה האישית, של להיות מובילת שינוי, זה לא קל לי לרתום את הצוות". מ' הציגה את ההתמודדות עם התנגדות הצוות כמלחמה תמידית: "המלחמה התמידית שלי שהתנועה תהיה חלק מהיום-יום של הילדים. כשצוות, במיוחד צוות מתבגר, של תומכות הלמידה קשה להן, קשה להן עם זה". ה' הרחיבה שההתמודדות עם התנגדות הצוות גורמת לה לשחיקה: "אני קצת שחוקה ועייפה מהיום-יום, מהאינטריגות... לשבת לאנשים ולדחוף אותם, הם גם כעסו עליי קצת... זה לא תמיד נעים, שאני צריכה ללחוץ על אנשים לעשות דברים".

משתתפות אחדות תיארו התנגדות גם מצד מנהלת בית הספר שהתקשתה להבין את המשמעות של השתתפות התלמידים בפעילויות משמעותיות להם בסביבה הטבעית. כך תיארה נ': "ברמת הידע הייתה פה קצת התנגשות, בפועל המנהלת רצתה לצמצם את היוזמה לחדר ואני לסביבה הטבעית הכיתה". אחרות ביטאו את הקושי להתמודד עם התנגדות של התלמידים לשינוי, את ההתרחקות שלהם כשהוצע להם לבחור במקום לציית להנחיות מתוך הרגלים קודמים. כך סיפרה ר': "כשדרשנו לבחור הייתה המון התנגדות. הם היו מנסים להתרחק ולא רוצים, כי כל הזמן הרי מחליטים בשבילם... עם זאת לאחר ביצוע השינוי בטרמינולוגיה, נתנו מקום הבחירה, אנחנו רואים יותר יזימה מצידם, שזה קידם יותר את ההשתתפות".

דיון

מחקר חלוצי זה נועד לבחון את פיתוח תפקיד סוכן שינוי ממוקד-השתתפות בקרב מטפלים ממקצועות הבריאות העובדים במערך החינוכי. בשנים האחרונות מצביע המחקר על הכרה הולכת ומתרחבת בחשיבות של סוכני שינוי כאמצעי מרכזי לגישור בין ידע מחקרי לפרקטיקה, וליצירת שינוי ארגוני מבוסס-ראיות. עם זאת, הידע הקיים מתמקד בעיקר בהקשרים שיקומיים ובריאותיים. מעט מאוד ידוע על יישום התפקיד בהקשרים טיפולים חינוכיים, שבהם ההשתתפות של תלמידים בפעילויות משמעותיות היא יעד מרכזי

להתערבות טיפולית, ועל תוכניות הכשרה לפיתוח תפקיד זה בהקשר החינוכי. מטרת המחקר היו: (א) לבחון את יכולתם של המשתתפים לתכנן יוזמה סדורה להעברת ידע ממוקדת בהשתתפות בארגון שהם עובדים בו לאחר השתתפותם בתוכנית הכשרה; (ב) לבחון את השינוי בתפיסתם העצמית ביחס לביצוע ולתרומת פעולותיהם כסוכני שינוי בשלושת תחומי התפקיד (**מנהל ידע, מקשר, ובונה יכולות**) ואת ביצוע האסטרטגיות שנקטו ותרומתן לקידום שינוי במשך התוכנית; (ג) להבין את תפיסת המשתתפים בנוגע לתפקיד סוכן השינוי לקידום השתתפות מתוך חווייתם כסוכני שינוי בארגון שהם עובדים בו במהלך תוכנית ההכשרה.

מרבית המחקר על תפקידי סוכן השינוי במערך השיקום התמקד במאפייני התפקיד (Gaid et al., 2021; Cross et al., 2023), או בהטמעה של תוכניות מסוימות באמצעות סוכני שינוי. למשל, Russell ועמיתים (2010) מתארים במחקרם הטמעה של כלי הערכה באמצעות סוכני שינוי במערך שיקום ילדים. כיוון מחקרי אחר הציגו Young ועמיתים (2023) שבחנו מודל לפיתוח יכולות תרגום ידע בקרב אנשי מקצוע במערכת הבריאות, באמצעות הכשרה, ליווי מקצועי ויישום יוזמות מבוססות עדויות מחקריות. בדומה לכך פותחה במחקר הנוכחי תוכנית הכשרה ייעודית, אולם היא התמקדה בהובלת תהליכי תרגום ידע וקידום התערבויות ממוקדות-השתתפות במערך החינוכי. ממיקוד זה אפשר לבחון כיצד ניתן ליישם את עקרונות תפקיד סוכן השינוי, שפותחו בעיקר בהקשרים קליניים ובריאותיים, ולבסס תשתית לשינוי ארגוני במערך החינוכי המעודד השתתפות של תלמידים עם מוגבלות.

ראשית, מממצאי המחקר עולה כי בתום תוכנית ההכשרה, מרבית המשתתפות הצליחו לגבש תכנון מובנה של יוזמות ממוקדות-השתתפות, שהתבססו על שלבי מפת הדרכים לקידום השתתפות (Anaby et al., 2021). סקירה שיטתית של Lazarowitz ועמיתים (2025) לבחינת התערבויות להעברת ידע הציגה תוכניות מגוונות, שכללו יישום של כלים ותוכניות התערבות מבוססות-ראיות, ביסוס ידע ומיומנויות של אנשי מקצוע ושיפור היבטים מערכתיים וארגוניים של עבודת מטפלים, כגון תיעוד. ממצאי הסקירה הראו יעילות בשיפור הידע והכישורים המקצועיים של אנשי שיקום פדיאטרי. בהמשך למגמה המחקרית העוסקת בהטמעת ידע, זיהו Keskin ועמיתים (2024) פער הקיים במחקר בנוגע לתוכניות להעברת ידע ממוקד-השתתפות. החוקרים הציגו פרוטוקול למיפוי שיטתי של אסטרטגיות ליישום ידע, במטרה לזהות רכיבים מרכזיים המקדמים שילוב של התערבויות ממוקדות-השתתפות בעבודה היום-יומית של אנשי מקצוע. ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם הצורך שזיהו Keskin ועמיתים (2025), ומצביעים על יכולתם של המשתתפים לתכנן יוזמות סדורות להעברת ידע ממוקד-השתתפות בתוכנית. ניתוח הקריטריונים להערכת היוזמות הראה כי המשתתפות פיתחו את יכולותיהן לזהות את השותפים, להגדיר מטרות ליוזמה התואמות את ממדי המושג השתתפות ולנתח ניתוח מדויק של גורמי הסביבה. לעומת זאת, הן התקשו יותר ליישם אסטרטגיות ברמות אקולוגיות שונות, ייתכן שעל רקע הזמן הקצר שבו יושמו היוזמות. זיהוי שותפים וקידום שינוי פעולה נמצא גם אצל אחרים. כך, Rycroft-Smith (2022) מדגישה כי הקשרים חברתיים ויחסים בין אישיים הם מרכיב מרכזי בתהליכי תרגום והעברת ידע. בנוגע להגדרת מטרות ליוזמה, בעוד שמחקרים אחרים מתייחסים לזיהוי מטרות ברמת המיקרו (עבור ילד, מטפל ומשפחה) כחלק מתהליך הטמעה של ידע

(Waisman-Nitzan et al., 2022; Lamash et al., 2023), המחקר הנוכחי מדגיש את חשיבותה של קביעת מטרות ממוקדות השתתפות ברמת המזון, כיוון שהמטרות מנחות את ביצוע היוזמה ברמת הארגון ולא את הקידום של הפרט. ניתוח שיטתי של גורמי הסביבה, שערכו המשתתפות במחקר הנוכחי כחלק מפיתוח היוזמה להעברת ידע, תואם את העולה גם ממחקרים אחרים. למשל Locke ועמיתים (2015) בחנו את החסמים שעלו בהכשרה של צוות חינוכי ויישום תוכנית התערבות לקידום מעורבות חברתית של ילדים עם אוטיזם. החוקרים הצביעו על חסמים סביבתיים, כגון מדיניות הארגון וכוח אדם, ליישום ההתערבות. ניתוח מקדים של גורמי הסביבה כבר בשלב תכנון היוזמה להעברת ידע, עשוי לצמצם את ההשפעה של חסמים כאלה על יישום היוזמה, ואף לסייע בזיהוי של משאבים וגורמים מסייעים בסביבה. לבסוף, ממצאי המחקר מראים כי בתכנון היוזמות תואר שילוב מצומצם של אסטרטגיות ברבדים שונים של הסביבה. בהתאם ל-Waisman-Nitzan ועמיתים (2023) קידום שינוי בפרקטיקה מחייב פעולה מתואמת בשלוש הרמות – מיקרו, מזו ומקרו. עוד נמצא כי קיימת שונות גבוהה בקריטריון המעריך את יישומיות היוזמה, והשונות מצביעה על פערים בין המשתתפים ביכולתם להוציאה לפועל. בעוד שיתכן שממצא זה מושפע מהתנאים בארגונים כמו גם מהמאפיינים האישיים של משתתפות התוכנית ומהזמן הקצר שבו יושמו היוזמות בפועל, ייתכן גם ששילוב מדויק יותר של אסטרטגיות ברמות אקולוגיות שונות היה מקדם את ההטמעה של היוזמה.

שנית, נבחנה התפיסה של המשתתפות בנוגע לביצוע תפקידי הליבה של סוכן השינוי ולאסטרטגיות שנקטו לאורך שלוש נקודות הזמן. בעוד שמחקרים אחרים בחנו את התדירות של ביצוע הפעולות בתפקידים השונים (Cross et al., 2023; Gaid et al., 2021), המחקר הנוכחי תורם מדדים נוספים להערכת פעולות סוכן השינוי: הערכת הביצוע של פעולה והערכת תרומתה לשינוי. ממצאי סקר מרכיבי תפקיד **מוביל.ה (סוכן.ת) שינוי** בהשתתפות מצביעים על שינוי חיובי מובהק בביצוע פעולות הקשורות לתפקידי **מנהל ידע** ו**בונה יכולות** מתחילת התוכנית לסיומה כעבור חמישה חודשים. בתפקיד **מקשר** לא נמצא הבדל מובהק. בניתוח של תרומת הפעולות ליישום של יוזמה להעברת ידע נמצא הבדל מובהק בין שלוש נקודות הזמן רק ביחס לתפקיד **מנהל הידע**, בעוד שבתחומים **מקשר** ו**בונה יכולות** ניכרו מגמות של הערכה גבוהה יותר אך ללא מובהקות סטטיסטית. כך מדגיש המחקר הנוכחי את פעולות **ניהול הידע** שמבצע סוכן השינוי, הכוללות זיהוי, איסוף, תרגום והפצה של ידע, והתאמת המידע להקשר המקומי (Cross et al., 2023). העדויות המחקריות הקיימות אינן עקביות ביחס לתפקידי סוכן השינוי: סקירה של Cross ועמיתים (2023) הראתה כי סוכני שינוי פעלו כ**מנהלי ידע** ב-94% מהמחקרים שנכללו בסקירה. לעומתם, Gaid ועמיתים (2021) דירגו את **מנהל הידע** כתפקיד הליבה השלישי בחשיבותו ואת תפקיד **המקשר** כעיקרי. בעוד שפעולות של **ניהול ידע** ו**בניית יכולות** בקרב אחרים, נשענות על הכשרות שבהן נרכשים ידע ומיומנויות הדרכה, כפי שנעשה בתוכנית הנוכחית, ייתכן כי פעולות של **מקשר** תלויות יותר במבנה הארגוני ובמוכנות של הסביבה, בהיכרות עם ספקי שירותים אחרים ואלה השפיעו על הערכה נמוכה יותר של המשתתפות את הביצוע שלהן בכל אחת מהפעולות בתפקיד זה.

נוסף על כך, ההערכה של תרומת הפעולות הייתה גבוהה יותר מהערכת הביצוע בפועל. ממצא זה עשוי לרמז על פוטנציאל שינוי שאינו ממומש במלואו. כלומר, המשתתפות הכירו בערך ובחשיבות של הפעולות בתפקידים השונים, אך ייתכן שעדיין לא הצליחו ליישמן בעקביות או בעומק מספק. בהקשר של תהליכי תרגום ידע, אפשר לראות בכך ביטוי לשימוש בידע קונספטואלי (Conceptual use), המקדים את היכולת ליישום עקבי (Instrumental use) (Young et al., 2023). עם זאת יש להתייחס לפרשנות זו בזהירות, מאחר שלא נבחן במחקר קשר ישיר בין מדדי הביצוע לתרומה.

בנוגע לתפיסה של המשתתפות את יעילות האסטרטגיות שנקטו, הצביע המחקר על שינוי מובהק בביצוע האסטרטגיות ובהערכת תרומתן לאורך שלוש נקודות הזמן בכל הרמות – מיקרו, מזו ומקרו. עם זאת, דפוסי השינוי היו שונים: ברמות המיקרו והמזו נראית עלייה ניכרת עקבית, בעיקר בין נקודת הזמן הראשונה (תחילת התוכנית) לשלישית (סיום התוכנית). ברמות אלה נדרשות אסטרטגיות לעבודה ישירה עם תלמידים, עם משפחות ועם צוותי חינוך, ולהוביל שינוי במסגרת הבית-ספרית. ייתכן שלמשתתפות, רבות מהן בעלות ניסיון מקצועי רב וניסיון בהדרכה, היה קל וטבעי יותר לרכוש אסטרטגיות וליישמן ברמות אלה. מחקרים מצביעים על קושי מרכזי בהטמעה של תוכניות להעברת ידע על רקע גורמים ברמת המזו, וחוסר נגישות לגורמים ברמת המקרו (Locke et al., 2015; Waisman-Nitzan et al., 2023). ממצאי המחקר הנוכחי רומזים על תרומתה של התוכנית לפיתוח תפקיד סוכן השינוי להערכה הולכת וגדלה של ביצוע האסטרטגיות ותרומתן בכל הרמות, ותומכים במפת הדרכים לקידום העברת ידע ממוקדת-השתתפות, המדגישה את הצורך להתייחס לכל רמה ואת הסינרגיה בין שלוש הרמות (Anaby et al., 2021).

בנוסף לשינוי בתפיסת פעולות סוכן השינוי והאסטרטגיות ברמות השונות, ממצאי סקר מרכיבי תפקיד **מובילה (סוכנת) שינוי** בהשתתפות מצביעים על התקדמות הדרגתית לאורך שלבי המוכנות להטמעת ידע. הממצאים מעידים כי במשך תוכנית ההכשרה המשתתפות התקדמו בשלבים אלו, מעמדות של הימנעות וחוסר יכולת ("I can't", "I don't") למעורבות פעילה ואוטונומית יותר, הכוללת הפנמה של תהליכי תרגום הידע ולקיחת אחריות על הובלתם ("I do", "I try"). יתר על כן, בנקודת הזמן השלישית דיווחו כשליש מהמשתתפות על הטמעה משותפת בתרבות הארגון ("We do") – ביטוי לשימוש משכנע בידע (Young et al., 2023). עם זאת, למרות העלייה במוכנות להטמעת הידע, היישום העקבי של פרקטיקות ממוקדות-השתתפות במערך החינוכי, ובפרט בידי אנשי צוות מתחום החינוך, אינו מבוסס. מורים ואנשי מקצוע אחרים נתקלים לעיתים בקשיים ביישום של התערבויות ממוקדות-השתתפות, בין היתר בשל פערים בהכשרה ובשל היעדר ידע על המושג "השתתפות" (Maciver et al., 2023) יתרה מזו, מטפלים ממקצועות הבריאות העובדים במערך החינוכי נדרשים לעיתים לגשר בין מטרות מערכת החינוך, כמו למידה והישגים אקדמיים, לבין מטרות מקצועות הבריאות כמו הריפוי בעיסוק, למשל תפקוד יום-יומי, השתתפות ורווחה אישית. פער זה עלול לפגוע בגיבוש הזהות המקצועית שלהם (Lamash & Fogel, 2021). מכאן עולה צורך בתמיכה ארגונית מתמשכת, בתנאים ובמשאבים מאפשרים, ובהכרה בתפקיד סוכן השינוי כתפקיד עצמאי

וייחודי, שיסייעו לתרגם את השינוי התפיסתי שחל בקרב המשתתפות לשינוי התנהגותי וארגוני יציב לאורך זמן.

לבסוף, הממצאים שעלו מקבוצות המיקוד מאפשרים לבחון את הבניית המשמעות של תפקיד סוכן השינוי, תרומתו לגיבוש זהות מקצועית חדשה ולהבנה רחבה יותר של ההקשר הארגוני (תרשים 1). ראשית, שתיים מהתמות חשפו את החשיבות של פיתוח ידע על המושג "השתתפות" בקרב סוכני השינוי ואת משמעותו להבניית התפקיד. בתמה "הבנה מהי השתתפות" תיארו המשתתפות כי במשך התוכנית התפתחה אצלן הבנה משותפת ומדויקת יותר של המושג ושל הממדים המרכיבים אותו. תהליך זה מגלם שימוש בידע קונספטואלי, כלומר שינוי תפיסתי הנוצר בעקבות חשיפה לידע חדש, המשפיע על אופן החשיבה, על הבנת תהליכים מקצועיים ועל קבלת החלטות עתידית, גם אם טרם ננקטת פעולה מיידית בפועל (Young et al., 2023).

תת־התמה "שימוש בידע" (בתוך התמה "אסטרטגיות") מדגימה את המעבר שעשו המשתתפות לשימוש בידע אינסטרומנטלי לצורך שינוי פרקטיקות קיימות, היינו יישום היוזמה ממוקדת־השתתפות שפיתחו בתוכנית (Young et al., 2023). במקביל, תת־התמה "בקרה ומעקב על הטמעת שינוי" משקפת שלב מתקדם בתהליך זה, שבו סוכנות השינוי אינן מסתפקות ביישום התערבות, אלא מפתחות יכולת רפלקטיבית להעריך את השינוי, לעקוב אחר יישומו ולבחון את התמדתו במשך הזמן. בקרה זו כללה ישיבות צוות, הערכה משותפת של התקדמות, ומשוב מהצוות ומההורים, והיא ביטוי לשימוש מושכל ומתמשך בידע, המעמיק את תהליך התרגום מהבנה תאורטית ליישום מעשי ומדיד.

הממצאים שעלו מניתוח קבוצות המיקוד חושפים את הלמידה המשותפת והתמיכה מקבוצת עמיתים ("אסטרטגיות לקידום שינוי") כמנגנון אפשרי למעבר משימוש בידע קונספטואלי לשימוש בידע אינסטרומנטלי. אכן ההסכמה הרווחת במחקר היא שהתערבויות בתחום תרגום והעברה של ידע, המשלבות תוכניות הכשרה ותמיכה של קבוצת עמיתים, הן אלו המובילות לשימוש רחב יותר בידע אינסטרומנטלי (Lazarowitz et al., 2025; Russell et al., 2010; Rycroft-Smith, 2022; Young et al., 2023). נוסף על כך, תת־התמות "עבודת צוות ושייכות לצוות" ו"קשר עם ההנהלה" משקפות מנגנון למעבר לשימוש בידע משכנע. המשתתפות תיארו כי השיח על השתתפות עם חברי הצוותים האחרים בארגון (חינוך, הנהלה) שימש להן ככלי לקידום היוזמה, לגיוס תמיכה ולהצדקת פעולות הקשורות בה (Young et al., 2023). בהתאם, סקירתם של Anaby ועמיתים (2019) מצביעה על שיתוף פעולה בין אנשי המקצוע ברמה אישית וארגונית (למשל הנהלה) הכולל עבודת צוות ולימוד משותף כעיקרון מרכזי שיש לשלב בהכשרה ובבניית היכולות של מספקי השירותים בבית הספר.

שנית, הרחבת ההבנה של המשתתפות את מושג ההשתתפות ואת ביטוייו במערכת החינוך תרמה לגיבוש הזהות המקצועית שלהן כסוכנות שינוי. קבוצות המיקוד חשפו כי רבות מהמשתתפות חוו תהליך של מעבר מהכרה בעשייה המקצועית בעיקר ברמת הילד, לתפיסה של זהות חדשה או מבוססת יותר כסוכנות שינוי בארגון החינוכי (תת־התמה "זהות: טיפול ישיר מול עבודה מערכתית"). אפשר לבחון תהליך זה בהקשר

התאורטי שמציגים Walder ועמיתים (2022) Doing-Being-Becoming-Belonging: סוכנת השינוי אינה רק מבצעת התערבות (Doing), אלא מזהה את עצמה כמי שיש לה תרומה מערכתית (Being), שואפת להתפתח לתפקיד המקדם שינוי (Becoming), ומרגישה שייכת לקהילה המעודדת חדשנות (Belonging). עם התפתחות זהות זו, המשתתפות תיארו את חשיבותן של מיומנויות בין-אישיות שאפשרו להן לפעול כסוכנות שינוי במערכת חינוכית מורכבת. הן הדגישו את הצורך ביכולת להקשיב ולקבל תפיסות של אחרים, לגלות ענווה מקצועית לצד ביטחון בידע ובמומחיות שלהן, ולהתמיד בנחישות גם כאשר סדרי העדיפויות הבית-ספריים הציבו את נושא ההשתתפות בעמדה שולית. מיומנויות אלה מרכזיות למימוש הזהות החדשה ולבניית יחסי אמון ושיתופי פעולה עם צוותים והנהלה, שהם רכיבים מרכזיים בהובלת שינוי מערכתי (Lazarowitz et al., 2025; Rycroft-Smith, 2022). שינוי בתפיסת הזהות המקצועית ופיתוח מיומנויות בין-אישיות מתיישבים עם ממצאי הסקירה של Walder ועמיתים (2022) המראים כי זהות מקצועית היא מבנה רב-ממדי הנשען על הבנה פילוסופית וערכית של המקצוע, על יכולות אישיות של המטפלים לבצע את תפקידם ועל תמיכה חברתית וארגונית. בהקשר למחקר הנוכחי, השילוב בין ידע סדור ומבוסס עדויות התואם את ההבנה הפילוסופית של המשתתפות בנוגע למקצועות הבריאות, השפה המשותפת שהתפתחה בקרב אחרים בארגון סביב מושג ההשתתפות, וההתנסות במיומנויות הבין-אישיות הנדרשות לתפקיד סוכן השינוי במסגרת פיתוח היוזמה ויישומה – כל אלה מבטאים הפנמה של רובד נוסף בזהות מקצועית של המשתתפות, המתמקד לא רק בטיפול פרטני אלא גם בהובלה מערכתית.

לבסוף, ממצאי קבוצות המיקוד חשפו שילוב של גורמים מבניים ואישיים ברמת הארגון שהשפיעו על יכולתן לממש את תפקידן כסוכנות שינוי במערך החינוכי (תמה: היבטים ארגוניים). גורמים מבניים שזוהו כללו עומס עבודה, מחסור בזמן לשיתופי פעולה וחשיבה צוותית עלו בתת-התמה "משאבים". חסמים אלו מוכרים גם בספרות כמעכבים תהליכים של תרגום והעברת ידע (Locke et al., 2017) וגם מתאימים לנעשה בישראל (Waisman-Nitzan et al., 2023). נוסף על החסמים המבניים, תיארו המשתתפות התנגדויות מצד בעלי תפקידים שונים, אנשי צוות, מנהלות ולעיתים גם מצד התלמידים עצמם בתור אתגר נוסף במימוש תפקיד סוכן השינוי. ההתנגדויות נבעו, לדבריהן, מחשש משינוי שגרות עבודה, מהיעדר הבנה של מושג ההשתתפות, ולעיתים אף מתחושת איום על תחומי אחריות קיימים. לצד החסמים וההתנגדויות, ההתייחסות המשתתפות לאסטרטגיות המבוססות על גורמים תומכים בתהליכי השינוי: הנהלה פתוחה ובעלת מחויבות לנושא (תת-התמה "קשר עם הנהלה"), צוות חינוכי משתף פעולה (עבודת צוות ושייכות), ומסגרת ההכשרה שסיפקה תמיכה מקצועית וליווי רציף (תמיכה בסוכן השינוי). אכן, חיזוק הגורמים התומכים ברמת הארגון והמערכת, כגון פיתוח שפה מקצועית משותפת, טיפוח תקשורת פתוחה עם הנהלה, וליווי מקצועי מתמשך, הם תנאי יסוד ליצירת שינוי בר-קיימה (Locke et al., 2017; Locke et al., 2022).



סיכום, המלצות יישומיות ומסקנות

סיכום

מחקר זה בחן את יעילותה של תוכנית הכשרה לפיתוח תפקיד סוכן או סוכנת שינוי לקידום התערבות המתמקדת בהשתתפות של תלמידים עם צרכים מיוחדים בפעילויות משמעותיות במערכת החינוך. התוכנית התקיימה בחודשים נובמבר 2024 עד מאי 2025 כחלק ממערך ההכשרה לצוות מקצועות הבריאות באגף לחינוך מיוחד ובתמיכתו, והשתתפו בה חמש-עשרה מרפאות בעיסוק ופיזיותרפיסטיות העובדות במסגרות חינוכיות. מטרת המחקר שליווה את התוכנית כללו: (א) לבחון את יכולת המשתתפות לתכנן יוזמה סדורה להעברת ידע ממוקדת בהשתתפות בארגון שהן עובדות בו לאחר שהשלימו תוכנית הכשרה; (ב) לבחון את השינוי בתפיסתן העצמית ביחס לביצוע ותרומת פעולותיהן כסוכנות שינוי בשלושת תחומי התפקיד (**מנהל ידע, מקשר, ובונה יכולות**) ואת ביצוע האסטרטגיות שנקטו ותרומתן לקידום שינוי, במשך התוכנית; (ג) להבין את תפיסת המשתתפות בנוגע לתפקיד סוכן השינוי לקידום השתתפות מתוך חווייתן כסוכנות שינוי בארגון שעבדו בו בעת תוכנית ההכשרה.

ממצאי המחקר הראו כי בתום תוכנית ההכשרה מרבית המשתתפות (14 מתוך 15) הצליחו לגבש תכנון מובנה של יוזמות ממוקדות-השתתפות המבוססות על מפת הדרכים לקידום השתתפות (Anaby et al., 2021). ממצאים אלה מתווספים לעדויות המחקריות הקיימות בדבר תרומתן של תוכניות תרגום והעברה

של ידע מחקרי לשדה הקליני, ולביסוס הידע והכישורים המקצועיים של מטפלים ממקצועות הבריאות (Lazarowitz et al., 2025). מניתוח היוזמות שתכננו המשתתפות עולה כי הן למדו לזהות שותפים, להגדיר מטרות התואמות את ממדי ההשתתפות, ולנתח בשיטתיות גורמי סביבה. לצד זאת עלו קושי ושילוב מצומצם של אסטרטגיות הפועלות בוזמנית ברמות המיקרו, המזו והמקרו, ייתכן על רקע פרק הזמן הקצר יחסית של היישום. המחקר הנוכחי מחדד כי מטרות היוזמה נדרשות להיות ממוקדות השתתפות ברמת המזו (ארגון) ולא רק ברמת המיקרו (פונות לפרטים במערכת הארגונית), וכי ניתוח מוקדם של גורמי סביבה עשוי לצמצם חסמים מוכרים כגון מדיניות ארגונית וכוח אדם ולזהות גורמים מסייעים. לבסוף, השונות הגבוהה שעלתה בניתוח הקריטריונים המעריכים את היוזמות יכולה לרמז על הבדלים בידע וביכולות בין המשתתפות, אך גם על פערים אפשריים ברמות המזו והמקרו שהמשתתפות פעלו בהן.

נוסף על הערכת היוזמות בחן המחקר הנוכחי את התגבשות מרכיבי תפקיד סוכנת השינוי בקרב המשתתפות לאורך שלוש נקודות זמן באמצעות שני ממדים משלימים – הערכת הביצוע בפועל והערכת התרומה לשינוי. במחקר נמצא שינוי חיובי מובהק בביצוע פעולות בתפקידי **מנהל ידע ובונה יכולות** בעוד שבתפקיד **מקשר** לא נמצא שינוי מובהק. בניתוח התרומה של הפעולות בכל אחד מהתפקידים לקידום שינוי נמצאה מובהקות לאורך שלוש נקודות הזמן רק בתפקיד **מנהל הידע**, כאשר בתפקידי **מקשר ובונה יכולות** ניכרו מגמות עלייה ללא מובהקות. יתר על כן, ההערכה של תרומת הפעולות הייתה גבוהה מן הביצוע בפועל, וממצא זה עשוי לרמז על שלב של שימוש בידע קונספטואלי המקדים שימוש בידע אינסטרומנטלי. בה בעת נמצאה עלייה מובהקת בביצוע האסטרטגיות ובהערכת תרומתן בכל שלוש הרמות (מיקרו, מזו ומקרו), התומכת בצורך להתייחס לשלוש הרמות בשביל לקדם שינוי. לבסוף, רצף המוכנות להטמעת ידע העיד על התקדמות מעמדות של הימנעות ושל חוסר יכולת לעבר מעורבות עצמאית יותר, ואף לפעולה רחבה יותר עם מנהלים וקובעי מדיניות.

ממצאי קבוצות המיקוד משרטטים את הבניית המשמעות של תפקיד סוכנת השינוי ואת תרומתו לגיבוש זהות מקצועית חדשה ולהבנה רחבה יותר של ההקשר הארגוני. ראשית, עלה תהליך התפתחותי מן "הבנה מהי השתתפות" – שימוש בידע קונספטואלי שהעמיק שפה משותפת ותפיסה מדויקת של מושג ההשתתפות – אל "שימוש בידע" כיישום אינסטרומנטלי בפועל של יוזמות ממוקדות השתתפות. בשלב מתקדם יותר, "בקרה ומעקב על הטמעת שינוי" ביטאו יכולת רפלקטיבית למדוד התקדמות, לקיים משוב ולהעריך התמדת השינוי לאורך זמן, וביכולות אלה ביטאו המשתתפות מעבר מהבנה תאורטית ליישום מעשי ומדיד. שנית, זוהו מנגנונים אפשריים למעבר בין השלבים: למידת עמיתים ותמיכה קבוצתית סייעו לתרגם ידע מהזירה הקונספטואלית ליישום עקבי; עבודת צוות וקשר הדוק עם הנהלה אפשרו שימוש ב"ידע משכנע", שבאמצעותו גויסו שותפים והוצדקו צעדי ההטמעה; בה בעת התרחבה זהותן המקצועית של המשתתפות מתפיסה ממוקדת ילד לעמדה מערכתית של הובלת שינוי, ומיומנויות בין-אישיות כמו הקשבה, ענווה מקצועית, ביטחון במומחיות והתמדה שימשו תנאי מפתח ליצירת אמון ושיתופי פעולה. לבסוף, לצד גורמים תומכים כמו הנהלה מחויבת, צוות משתף פעולה וליווי מקצועי רציף, עלו חסמים מבניים והתנגדויות כמו

עומס, מחסור בזמן והיעדר הבנה של "השתתפות", המדגישים כי שינוי בר־קיימה מחייב פיתוח שפה מקצועית משותפת, תקשורת פתוחה עם הנהלה, זמן ייעודי לשיתופי פעולה ותמיכה מתמשכת – תנאים המאפשרים לממש את תפקיד סוכנת השינוי ולבסס את השינוי הארגוני לאורך זמן.

תפקיד סוכן או סוכנת השינוי מציב את הנושא בתפר שבין המחקר והשדות הקליני והחינוכי. המחקר הנוכחי הצביע על התרומה של תוכנית ההכשרה לביסוס תפקיד סוכן שינוי ממוקד־השתתפות וכי שינוי נעשה בתוך הקשר חברתי וארגוני: איתור השותפים המתאימים, בניית שיתופי הפעולה וזיהוי הגורמים הארגוניים הרלוונטיים. השימוש בידע מבוסס מחקר הוא יכולת מרכזית שנדרשת לסוכן שינוי. זאת ועוד, פיתוח כישורים בין־אישיים ליצירת שותפויות וביסוס יכולות בקרב האחרים בארגון עשויים לתרום לא רק להטמעת ידע אלא גם להרחבת הקשר בין המחקר והשדות הקליני והחינוכי, ובכך לתרום לפיתוח של ידע חדש ולביסוסו. על רקע זה עולה הצורך לבסס את תוכניות ההכשרה לתפקיד סוכן או סוכנת שינוי, ולבחון מיהם המשתתפים הפוטנציאליים בהתאם למוקד השינוי שרוצים לקדם.

לבסוף, מהמחקר הנוכחי עלתה החשיבות של תמיכה מתמשכת בסוכני השינוי. מכאן שפיתוח תוכניות ההכשרה הוא צעד אחד בדרך לביסוס התפקיד, אך נוסף על ההכשרה רלוונטית נדרשים צעדים נוספים: ראשית, תמיכה של קובעי מדיניות ומנהלים בתפקיד זה מצריכה מודעות וידע שלהם בנוגע להתערבות ממוקדת־השתתפות. לכן נדרשים תהליכים של העברה והטמעת ידע בנושא לבעלי עניין רלוונטיים. אלה יכולים לכלול ימי עיון, השתלמויות, סדנאות, ודפי מידע שינגישו להם את הידע המתפתח בנושא השתתפות: מודלים, תאוריות, פרקטיקות וכלים יישומיים לקידום השתתפות של ילדים עם צרכים מיוחדים בפעילויות משמעותיות. שנית, סוכני שינוי זקוקים לגישה שוטפת לידע חדש על השתתפות ועל התערבות ממוקדת־השתתפות, למשל גישה למאגרי מידע אקדמיים, השתתפות בכנסים וימי עיון בנושא. שלישית, תמיכה בסוכני השינוי יכולה להיעשות באמצעות מפגשים מסודרים עם קבוצות עמיתים הנושאים בתפקיד זה בארגונים שונים.

המלצות יישומיות

- ממצאי המחקר הצביעו על הצלחת תפקיד סוכן שינוי לתכנון ולביצוע יוזמות מערכתיות לשינוי ממוקד בהתערבות מכוונת השתתפות. לאור זאת מוצע למערכת החינוך להרחיב את המחקר בתחום ולשקול פיתוח תפקיד סוכן שינוי ממוקד־השתתפות מקרב מטפלים במערכת החינוך.
- מהמחקר עולה כי קיימת חשיבות מרכזית להגדרה ברורה של תפקיד סוכן או סוכנת השינוי במסגרות חינוכיות, הכוללת את תחומי האחריות, את גבולות הסמכות ואת תהליכי העבודה. הגדרה מוסדרת של התפקיד תוכל לקדם הקצאת משאבים כגון זמן, מימון וכוח אדם ולסייע להוציא לפועל יוזמות להטמעת ידע מבוסס־מחקר.

- הקצאה של משאבים לתפקיד סוכן שינוי בהקשר של השתתפות צריכה להיות מתואמת עם מסגרת החינוך, עם הידע על השתתפות בקרב כלל הצוות שעובד בה כמו המורים וצוות ההנהלה, ועם העשייה של כלל אנשי הצוות לקידומה בפועל.
- תפקיד סוכן שינוי מחייב תמיכה מתמשכת באמצעות עדכון בידע, יציאה להשתלמויות, כנסים ותוכניות הכשרה מתאימות, וכן גיבוי מנהלתי מצד מעצבי מדיניות ותמיכה של קבוצות עמיתים.

מסקנות

ממצאי המחקר מראים כי התוכנית שנחקרה ישימה ובעלת תרומה ממשית לביסוס תפקיד סוכן או סוכנת שינוי ממוקדת השתתפות במסגרות חינוך. היא מחזקת את מרכיבי ניהול ידע ובניית יכולות בתפקיד סוכן השינוי, ומקדמת שינוי מידע קונספטואלי על השתתפות לידע אינסטרומנטלי ומשכנע ולעשייה בפועל. נוסף על כך היא מקדמת פיתוח יוזמות מערכתיות של מטפלים ממקצועות הבריאות במסגרות החינוך. עם זאת ניכרים פערים בהטמעת התערבות ממוקדת השתתפות ברבדים המערכתיים עם חסמים ברמות המזו והמקרו. לכן יש לעגן את התפקיד ואת המנדט הארגוני שלו, להקצות לו משאבים ייעודיים ולבנות לו מנגנוני ליווי ומדידה שיטתיים – תנאים שיאפשרו מיצוי הפוטנציאל של התערבויות ממוקדות השתתפות והרחבת קנה המידה שלהן.

השלכות יישומיות של המחקר

השלכות לפיתוח מקצועי ולמדיניות חינוכית: המחקר מדגים את היעילות של תוכנית הכשרה מובנית לפיתוח סוכני שינוי להתערבות ממוקדת השתתפות במערכת החינוך. הממצאים מצביעים על הצורך בהטמעת תוכניות שיטתיות לפיתוח מקצועי של מטפלים ממקצועות הבריאות במערכת החינוך, בדגש על רכישת ידע תאורטי לצד כלים ליישום מעשי. ההצלחה בפיתוח שלוש עשרה יוזמות מערכתיות שונות מראה כי השקעה בהכשרת סוכני שינוי יכולה להניב תוצרים מוחשיים לקידום השתתפות של תלמידים עם מוגבלויות. לאור זאת, מומלץ למשרד החינוך לשקול הכללת תפקיד "סוכן שינוי להשתתפות" במערכת כתפקיד מוגדר, עם הקצאת משאבים ייעודיים, כמו זמן, תקציב, סמכויות ומנגנוני תמיכה מתמשכים.

השלכות לפרקטיקה הקלינית-חינוכית: התוכנית הדגימה כיצד אפשר לגשר על הפער בין ידע מחקרי מבוסס ראיות לבין היישום בשטח באמצעות תהליך מובנה של תרגום ידע (Knowledge Translation). המעבר שתועד מידע קונספטואלי לידע אינסטרומנטלי מספק מודל עבודה למטפלים בשדה. השימוש במפת הדרכים להעברת ידע (Participation-KT Roadmap) מאפשר למטפלים לתכנן ולבצע התערבויות מערכתיות ברמות מיקרו, מזו ומקרו. יתרה מזו, הכלים שפותחו במחקר, כגון סקר KBRCs וקריטריונים להערכת יוזמות, מספקים למטפלים אמצעים מעשיים למדידה ולהערכה של התקדמותם בתפקיד סוכן השינוי ולתכנון התערבויות עתידיות המותאמות להקשר הייחודי של כל מסגרת חינוכית.

פורום אנשי המקצוע שלהם יפורסם המחקר

מומלץ לפרסם את המחקר ותקציר מנהלים לאנשי מקצוע הבאים:

- מנהלת האגף א' לחינוך מיוחד
- גורמי פיקוח באגף לחינוך מיוחד האחראים למטפלים ממקצועות הבריאות, כגון מפקחת על מקצועות הבריאות בחינוך המיוחד
- מדריכות ארציות למקצועות הבריאות באגף לחינוך מיוחד במקצועות ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה, קלינאות תקשורת ומטפלים באמצעות אומנויות
- מפקחת ארצית על ריפוי בעיסוק ברווחה
- מנהלות שירותי ריפוי בעיסוק בקופות החולים – כללית, מכבי, מאוחדת ולאומית
- חברי צוות היגוי המחקר מטעם קרן שלם

המלצות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי הניח בסיס חשוב להבנת התפקיד של סוכני שינוי בקידום השתתפות של תלמידים עם מוגבלויות במערכת החינוך. כיווני המחקר המוצעים יאפשרו להעמיק את הידע, להרחיב את היישום, ולבסס פרקטיקות מבוססות ראיות שיובילו לשיפור בהשתתפות של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך בישראל.

1. הרחבת היקף המחקר והכללת אוכלוסייה נוספת: המחקר הנוכחי כלל מדגם קטן יחסית (15 משתתפות) מקרב מרפאות בעיסוק ופיזיותרפיסטיות בלבד. יש צורך להרחיב את היקף המחקר כדי לבסס את הממצאים ולהכליל אותם לאוכלוסיות נוספות, כגון מטפלים ממקצועות בריאות נוספים.
2. מחקר אורך לבחינת קיום היוזמות לאורך זמן. המחקר הנוכחי בחן את השפעת התוכנית במהלכה ובסיומה, אך לא נבדקה התמדת השינוי לאורך זמן. משום כך מוצע לבדוק שימור הידע של משתתפות התוכנית במשך הזמן, ואת התפתחות תפקיד סוכן השינוי במשך שנה עד שלוש שנים.
3. פיתוח כלי הערכה ומדידה מתקדמים: המחקר פיתח כלי הערכה ראשוניים לבחינת תפקיד סוכן השינוי, אך יש צורך בכלים מתוקפים ומהימנים יותר. תיקוף מעמיק של "סקר מרכיבי תפקיד מוביל שינוי בהשתתפות" (KBRCS) על מדגמים גדולים יותר ויצירת כלים נוספים למעקב ומדידה שוטפת של תהליכי שינוי.
4. חקר המנגנונים הארגוניים התומכים והחוסמים: הממצאים הצביעו על חשיבות הגורמים הארגוניים, כמו תמיכת הנהלה, משאבים ותרבות ארגונית, בהצלחת תפקיד סוכן השינוי. מוצעת בחינת מודלים שונים למיסוד תפקיד סוכן שינוי במערכת החינוך המגובה בתמיכה ארגונית ומוסדית.

5. פיתוח מודלים דיגיטליים והיברידיים להכשרה ולתמיכה: קיים צורך בפיתוח מודלים גמישים ונגישים כגון פלטפורמה דיגיטלית להכשרה של סוכן שינוי, מודלים מקוונים להכשרה של אנשי חינוך לנושא התערבות ממוקדת-השתתפות, פיתוח אפליקציה לניהול ומעקב אחר יוזמות השתתפות במסגרות חינוכיות וכן בחינת השימוש בבינה מלאכותית, למשל chatbot, לתמיכה בסוכני שינוי ולייעוץ מקצועי.
6. חקר התאמת תוכנית הכשרה לפיתוח סוכני שינוי מקדמי התערבות ממוקדת-השתתפות בארגונים נוספים שאינם מערכת חינוך: המחקר הנוכחי בדק את יעילות תוכנית ההכשרה למטפלים רק במערכת החינוך. מוצע להמשיך ולבדוק את יעילות התוכנית גם בארגונים נוספים כגון בארגוני הרווחה או בקופות חולים.

רשימת מקורות

- משרד החינוך, המינהל הפדגוגי אגף א' לחינוך מיוחד (2023). רשימת קורסים במסלול אישי לעו"ה במקצועות הבריאות והטיפול באמצעות אומנויות. <https://meyda.education.gov.il/files/Special/mikzothabriut.pdf>
- נגר אידלמן, ר', קונסנטינוב, ו' וברלב, ל' (2022). אנשים עם מוגבלות בישראל 2022: נתונים סטטיסטיים נבחרים. מ-2019-22. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- Abbott, M., & Provident, I. (2016). School-based occupational therapy transition services for students with disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(5), 7005270010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.019968>
- Agran, M., Wojcik, A., Cain, I., Thoma, C., Achola, E., Austin, K. M., ... & Tamura R. B. (2017). Participation of students with intellectual and developmental disabilities in extracurricular activities: Does inclusion end at 3: 00?. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1), 3-12.
- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., DiRezze, B., Forhan, M., DiGiacomo, A., & Law, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 35(19), 1589–1598.
- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., DiRezze, B., Forhan, M., DiGiacomo, A., & Law, M. (2015). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 37(16), 1411-1424. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.963701>
- Anaby, D. R., Campbell, W. N., Missiuna, C., Shaw, S. R., Bennett, S., Khan, S., ... & GOLDS (Group for Optimizing Leadership and Delivering Services). (2019). Recommended practices to organize and deliver school-based services for children with disabilities: A scoping review. *Child: care, health and development*, 45(1), 15-27.

- Anaby, D., Khetani, M., Piskur, B., van der Holst, M., Bedell, G., Schakel, F., . . . Imms, C. (2022). Towards a paradigm shift in pediatric rehabilitation: Accelerating the uptake of evidence on participation into routine clinical practice. *Disability and Rehabilitation*, 44, 1746–1757. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1903102>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Cross, A.C., Haines, T.P., Ooi, C.E., Adam La Caze, A.L., Karavesovska, S., Lee, E.J., Siu, S., Sagar Sareen, S., Jones, C., Steeper, M. & John Simon Bell, J.S. (2023). Roles and effectiveness of knowledge brokers for translating clinical practice guidelines in health-related settings: a systematic review. *BMJ Qual Saf* 2023; 32:286–295
- Gaid, D., Ahmed, S., Thomas, A., & Bussi res, A. (2021). Profiling knowledge brokers in the rehabilitation sector across Canada: A descriptive study. *Journal of evaluation in clinical practice*, 28(2), 303–314.
- Gaid, D., Mate, K., Ahmed, S., Thomas, A., & Bussi res, A. (2022). Nationwide environmental scan of knowledge brokers training. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 42(1), e3–e11
- Godin, G., B langer-Gravel, A., Eccles, M., & Grimshaw, J. (2008). Healthcare professionals' intentions and behaviours: A systematic review of studies based on social cognitive theories. *Implementation Science*, 3(1), 36. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-3-36>
- Government of Canada, Canadian Institutes of Health Research. (2005, October 25). About knowledge translation – CIHR
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13–24. <https://doi.org/10.1002/chp.47>
- Graham, F., Timothy, E., Williman, J., et al. (2020). Participation-focused practices in paediatric rehabilitation for children with neurodisability in New Zealand: An observational study using MAPi audit tool. *Child: Care, Health and Development*, 46(5), 552–562.
- Hsieh, Y. H., Ryan, M., & Anaby, D. (2024). Towards multi-faceted outcomes of participation-based interventions: Mapping the PREP's effects for children and youth with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 46(20), 4825–4834.

- Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., & Granlund, M. (2016). "Participation": A systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. In *Developmental Medicine and Child Neurology* (Vol. 58, Issue 1, pp. 29–38). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12932>
- Keskin, E., Khan, A., Waisman-Nitzan, M., & Anaby, D. (2024). Implementation strategies for accelerating the uptake of participation in clinical practice for children and youth with disabilities: A scoping review protocol. OSF. <https://osf.io>
- Kolehmainen, N., Marshall, J., Hislop, J., et al. (2020). Implementing participation-focused services: A study to develop the Method for using Audit and Feedback in Participation Implementation (MAPI). *Child: Care, Health and Development*, 46(1), 37–45.
- Krieger, B. A., Piškur, B., Schulze, C., et al. (2018). Supporting and hindering environments for participation of adolescents diagnosed with autism spectrum disorder: A scoping review. *PLOS ONE*, 13(8), e0202071.
- Lamash, L., Bedell, G., & Josman, N. (2020). Participation patterns of adolescents with autism spectrum disorder compared to their peers: Parents' perspectives. *British Journal of Occupational Therapy*, 83(2), 78-87.
- Lamash, L., Gal, E., & Bedell, G. (2023). Social participation and navigation: Formative evaluation of a remote intervention for autistic adolescents and young adults. *OTJR: Occupational Therapy Journal of Research*, 43(3), 505-512.
- Lazarowitz, R., Taqi, D., Lee, C., Boruff, J., McBain, K., Majnemer, A., ... & Dahan-Oliel, N. (2025). Knowledge Translation Interventions to Increase the Uptake of Evidence-Based Practice Among Pediatric Rehabilitation Professionals: A Systematic Review. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 45(2), 119-152.
- Law, M., Anaby, D., Teplicky, R., & Turner, L. (2016). Pathways and resources for engagement and participation (PREP): A practice model for occupational therapists. <https://www.canchild.ca/en/shop/25-prep>
- Larson, C., Applebaum, C., Anderson, K. S., Chen, S., DeGrace, B., Doherty, M., ... & Wittman, P. P. (2021). Occupational therapy practice with adolescents and young adults with developmental disabilities experiencing puberty: A scoping review. *American Journal of Occupational Therapy*, 75(2), 7502180030. <https://doi.org/10.5014/ajot.2021.043216>
- Locke, J., Olsen, A., Wideman, R., Downey, M. M., Kretzmann, M., Kasari, C., & Mandell, D. S. (2015). A tangled web: The challenges of implementing an evidence-based social engagement intervention for children with autism in urban public school settings. *Behavior Therapy*, 46(1), 54–67

- Locke, J., McGhee Hassrick, E., Stahmer, A. C., Iadarola, S., Boyd, B., Mandell, D. S., Shih, W., Hund, L., Kasari, C., & AIR-B Network. (2022). Using Novel Implementation Tools for Evidence-based Intervention Delivery (UNITED) across public service systems for three evidence-based autism interventions in under-resourced communities: study protocol. *BMC Psychiatry*, 22(478)
- Maciver, D., Rutherford, M., Arakelyan, S., Kramer, J. M., Richmond, J., Todorova, L., Romero-Ayuso, D., Nakamura-Thomas, H., Velden, M. ten, Finlayson, I., O'Hare, A., & Forsyth, K. (2019). Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PloS ONE*, 14(1). <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0210511>
- Maciver, D., Roy, A. S., Johnston, L., Tyagi, V., Arakelyan, S., Kramer, J. M., Richmond, J., Romero-Ayuso, D., Nakamura-Thomas, H., & SPQ Study Group. (2023). Participation-related constructs and participation of children with additional support needs in schools. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 65(4), 498–508. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15390>
- Metzler, M. J., & Metz, G. A. (2010). Translating knowledge to practice: An occupational therapy perspective. *Australian Occupational Therapy Journal*, 57(6), 373-379. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2010.00873.x>
- Moon, R. Y., Mathews, A., Oden, R., & Carlin, R. (2014). Mothers' perceptions of the internet and social media as sources of parenting and health information: Qualitative study. *Journal of Medical Internet Research*, 16(7), e157. <https://doi.org/10.2196/jmir.3261>
- Nightingale, T. E., Williams, S., Thompson, D., & Bilzon, J. L. (2022). Energy balance components in persons with paraplegia: Daily variation and appropriate measurement duration. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), 132. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01370-3>
- Peters-Corbett, A., Parke, S., Bear, H., & Clarke, T. (2024). Barriers and facilitators of implementation of evidence-based interventions in children and young people's mental health care—a systematic review. *Child and adolescent mental health*, 29(3), 242-265.
- Pollock, N., Sharma, N., Christenson, C., Law, M., Gorter, J. W., Darrah, J., & Russell, D. (2017). Development of the developmental coordination disorder-daily questionnaire for children. *Assessment*, 24(8), 1027-1038. <https://doi.org/10.1177/1073191116635820>
- Russell, D. J., Rivard, L. M., Walter, S. D., Rosenbaum, P. L., Roxborough, L., Cameron, D., ... & Avery, L. M. (2010). Using knowledge brokers to facilitate the uptake of pediatric measurement

- tools into clinical practice: a before-after intervention study. *Implementation science*, 5(1), 92.
- Rycroft- Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research- practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 10, e3341. <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>
- Van de Mortel, T. F., Apostolopoulou, E., Petrikos, G., Hedberg, J., & Edmond, M. B. (2016). A systematic review of the methodology of published surveys of healthcare workers' compliance with hand hygiene. *American Journal of Infection Control*, 44(5), 486-491. <https://doi.org/10.1016/j.ajic.2015.12.017>
- Steinhardt, F., Ullenhag, A., Jahnsen, R., & Dolva, A. S. (2021). Perceived facilitators and barriers for participation in leisure activities in children with disabilities: Perspectives of children, parents and professionals. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(2), 121–135
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.
- Shields, N., King, M., Corbett, M., & Imms, C. (2014). Is participation among children with intellectual disabilities in outside school activities similar to their typically developing peers? A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, 17(1), 64-71.
- Tal-Saban, M., Zaguri-Vittenberg, S., Ivzori, Y. (2024). Enhancing occupational therapists' intervention capabilities with adolescents with neurodevelopmental disorders. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 1-11, DOI: 10.1177/00084174241272010
- Thorne, S. (2016). *Interpretive description: Qualitative research for applied practice*. Routledge.
- Waisman-Nitzan, M., Ivzori, Y., & Anaby, D. (2023). Implementing pathways and resources for engagement and participation (PREP) for children with disabilities in inclusive schools: a knowledge translation strategy. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 42(5), 526-541.
- Walder, K., Bissett, M., Molineux, M., & Whiteford, G. (2022). Understanding professional identity in occupational therapy: A scoping review. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 29(3), 175-197.
- Young, A. M., Cameron, A., Meloncelli, N., Barrimore, S. E., Campbell, K., Wilkinson, S., ... & Hickman, I. (2023). Developing a knowledge translation program for health practitioners: Allied Health Translating Research into Practice. *Frontiers in Health Services*, 3, 1103997.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: WHO

רשימת נספחים

נספח מס' 1 – סילבוס תוכנית הכשרה "מודלים וכלים להובלת שינוי ממוקד-השתתפות בעשייה במסגרת החינוכית"

נספח מס' 2 – שאלון דמוגרפי למשתתפי המחקר

נספח מס' 3 – קריטריונים להערכת איכות יוזמות העברת ידע ממוקד-השתתפות

נספח מס' 4 – סקר מרכיבי תפקיד מובילה (סוכן.ת) שינוי בהשתתפות Knowledge Brokers Role

Components Survey - KBRCS

נספח מס' 5 – מדריך ריאיון לקבוצות מיקוד

נספח מס' 1 : סילבוס תוכנית הכשרה (קורס)

מודלים וכלים להובלת עשייה טיפולית ממוקדת השתתפות במסגרת החינוכית

השתתפות, מוגדרת כ"מעורבות במצבי חיים" (WHO, 2013), חיונית לבריאותם ולהתפתחותם של ילדים. השתתפותם של ילדים ונוער עם מוגבלות בבית הספר מתרחבת מעבר לעיסוקים אקדמיים בלבד, וכוללת מגוון פעילויות מקדמות בריאות (Bonnard & Anaby, 2016) כולל פעילויות חברתיות ופנאי. עם זאת, השתתפותם בפעילויות פורמליות בחינוך בלתי פורמלי נותרה מוגבלת בהשוואה לבני גילם (Simpson et al, 2018). ראיות מחקריות מהעולם מעידות על כך ששימוש בגישת **Pathways Resources for Engagement and Participation - PREP** מוביל לקידום השתתפות של ילדים ומתבגרים עם מוגבלויות בעיסוקים ופעילויות שונות. ממחקרים שונים נראה שכדי לקדם את השתתפות ילדים ובני נוער עם מוגבלויות יש צורך בהובלת נושא התערבות ממוקדת השתתפות במסגרות ובארגונים השונים ולהקטנת פער בידע בין המחקר והאקדמיה להתערבות בשדה. מודל מפת הדרכים **Participation-focused Knowledge Translation (P-KT)** (Anaby et al, 2022) פותח למטרת העברת ידע בנושא השתתפות בשלוש רמות – רמת המיקרו (מטפלים, אנשי צוות חינוכי, הורים, מטופלים), ברמת מזו (רמת הארגון, מנהלים ומובילים), ברמת המקרו (מעצבי מדיניות). המודל מהווה פלטפורמה לפרויקטים מקדמי השתתפות וילמד בקורס לצד תכנים נוספים שיהוו תשתית ליצירת עשייה מקדמת השתתפות במערכת החינוך.

מטרות הקורס:

1. רכישת ידע על השתתפות ועל דרכים להעברת ידע
2. הכרות עם תפקיד "מוביל שינוי" (Knowledge broker)
3. מתן כלים להובלת שינוי בעשייה הטיפולית להתערבות ממוקדת השתתפות במקום העבודה

קהל היעד להשתלמות: מרפאים בעיסוק בוגרי קורסי PREP ומרפאים בעיסוק המעוניינים לקדם ולהוביל את נושא השתתפות במסגרות בהן הם עובדים.

מרצות הקורס: ד"ר דנה ענבי, אוניברסיטת McGill, מונטריאול קנדה, ד"ר מיכל ויסמן ניצן, אוניברסיטת חיפה, ד"ר יונת יבזורי, מכללת אורנים ומכללת צפת.

מבנה הקורס: הקורס בהיקף 30 שעות לימוד, מוכר לפיתוח מקצועי באופק חדש לכל הדרגות ובנוי מתשעה מפגשים, שלושה מפגשים פנים אל פנים (שניים בתחילת הקורס ואחד בסיום הקורס), ארבעה מפגשים מקוונים סינכרוניים ושני מפגשים א – סנכרוני לייעוץ אישי. את הקורס מלווה מחקר הבדק את יעילות הקורס בביצוע של דר' מיכל ויסמן ניצן ודר' יונת יבזורי, בהנחייתה של ד"ר דנה ענבי.

מה יקבל משתתף.ת בקורס: משתתפי הקורס ילמדו לעומק את נושא ההשתתפות, יכירו את מודל להעברת ידע על השתתפות ומרכיבי תפקיד מוביל.ה. של שינוי ממוקד־השתתפות (participation knowledge broker) . כלים אלו יהוו תשתית עבורם לתכנון ויישום של פרויקט הובלת נושא השתתפות במסגרת בה הם עובדים. צוות הקורס ילווה את תכנון הפרויקט ויישומו. בנוסף ילמדו המשתתפים כלים להערכת השתתפות שיצטרפו ל"ארגז הכלים" המקצועי של כל אחד ואחת מהם.

דרישות הקורס:

- נוכחות במפגשי הקורס, השתתפות במפגשים המקוונים עם מצלמות פתוחות.
- תכנון פרויקט ממוקד־השתתפות במקום העבודה של כל משתתף.ת ויישום של שלוש – ארבע פעולות ראשונות בתהליך יישום הפרויקט.
- מילוי שאלונים למשתתף.ת במהלך הקורס והשתתפות בראיון קבוצתי בסיום הקורס (בשעות הקורס).

דרכי הוראה:

הקורס יועבר בגישות הוראה מגוונות – הרצאות פנים אל פנים ובזום, דיונים בקבוצות, התנסויות ביישום הפרויקט במקומות העבודה ומשוב. את הקורס ילווה אתר במודל של פסגה שדרכו יקבלו המשתתפים חומרים שונים, כלי הערכה ומצגות.

מטלת הקורס:

תכנון פרויקט בנושא השתתפות למסגרת בה כל משתתף.ת עובד.ת, יישום של שלוש – ארבע פעולות ראשונות בתהליך יישום הפרויקט ותיעוד פעולות אלו.

הרשמה לקורס:

הרשמה באמצעות מדריכות ארציות לריפוי בעיסוק בקישור שישלח

פירוט תאריכים ותכנים:

נושאי הלימוד:	מפגשים ותאריכים
• הכרות עם מבנה הקורס ותכניו ועם משתתפי הקורס • מילוי שאלוני רקע ע"י משתתפי הקורס • השתתפות והערכת השתתפות • מפת הדרכים P – KT • סדנה ליישום מודל P – KT , הערכת צרכים בארגון וקביעת מוקד • לשינוי במסגרת בה אני עובד.ת • סיכום סדנה	מפגש מס' 1 יום ו' פנים אל פנים 5 שעות 13:15 – 09:00 22.11.24

● גישת PREP: התערבות ממוקדת סביבה והשתתפות ● ניתוח סביבה – כלים לניתוח סביבות, אסטרטגיות לשינויי סביבה לקידום השתתפות, בנק רעיונות לשינויים בסביבה ● תפקיד סוכן שינוי KB - knowledge brokers ● סדנה בנושא KB, מאגר פעילויות אפשריות בכל אחד מתפקידי סוכן שינוי ● סיכום סדנה	מפגש מס' 2 יום ו' פנים אל פנים 5 ש' 13:15 – 09:00 20.12.24
● מטרות השתתפות במערכת החינוך ● סדנה של התנסות בהגדרת מטרות השתתפותיות מתיאורי מקרה, ● כלים להערכת השתתפות	מפגש מס' 3 סנכרוני 3 ש' 16:00 – 18:30 13.1.25
● צוות השתתפות ● הצגת דוגמא לפרויקט מחולל שינוי ● פורמט לכתיבה של תכנון פרויקט ● צעדים ראשוניים לתכנון פרויקט- מפגש היוועצות והדרכה	מפגש מס' 4 סנכרוני 3 ש' 16:00-18:30 27.1.25
● כתיבת תוכנית פרויקט בנושא השתתפות לפי מודל שילמד בקורס והגשה לרכזות הקורס	מפגש מס' 5 א - סנכרוני 3 ש' 3.2.25
● הצגת תכנון של הפרויקטים על ידי משתתפי הקורס ● משוב על הפרויקטים	מפגש מס' 6 סנכרוני 2 ש' 16:00 – 17:30 10.2.25
● הצגת תכנון של הפרויקטים על ידי משתתפי הקורס ● משוב על הפרויקטים	מפגש מס' 7 סנכרוני 2 ש' 17.30 – 16:00 24.2.25
● מעקב ומשוב אחר יישום הפרויקטים	מפגש 8

	א – סינכרוני 3 ש' 17.3.25
- הצגת יישום של הפרויקטים על ידי משתתפי הקורס - תובנות ומשוב מהפרויקטים - מילוי שאלונים - ראיון קבוצתי	מפגש מס' 9 פנים אל פנים 4 ש' 09:00 – 12:15 9.5.25

בהצלחה והנאה בקורס
מרוצות הקורס ומדריכות ארציות למרפאים בעיסוק, האגף לחינוך מיוחד
נספח 2 : שאלון דמוגרפי בתחילת העברת התוכנית

תאריך	מס' סידורי של משיבה
-------	---------------------

טופס פרטי רקע למשתתפי הקורס

1. פרטים אישיים:

1א. מגדר: □ זר □ נ

1ב. השכלה:

מוסד	שנת סיום	שם התואר	
			תואר ראשון
			תואר שני
			תארים נוספים/לימודי תעודה

1ג. ניסיון מקצועי כמרפא.ה בעיסוק:

מספר שנות עבודה עם ילדים ומתבגרים: _____

- מספר שנות עבודה במשרד החינוך: _____
- 1ד. האם יש לך ניסיון בהדרכה במערכת החינוך? ☐ כן ☐ לא. במידה וסימנת 'כן' נא ציינו את מספר השנים _____ ופרטו את מסגרת בה אתה מבצע את ההדרכה _____
- 1ה. האם יש לך ניסיון בהובלת תחום מקצועי במסגרת בה הינך עובד.ת? ☐ כן ☐ לא. במידה וסימנת 'כן' נא ציינו את מספר השנים _____ ואת תחום הובלת תחום מקצועי _____
- 1ו. השתייכות לחברה: ☐ יהודית ☐ ערבית ☐ דרוזית ☐ אחר _____
- 1ז. האם השתתפת בעבר בקורס או השתלמות בנושא התערבות ממוקדת השתתפות (למשל - PREP) ☐ כן (פרט.) _____ ☐ לא
2. מסגרת העבודה ומאפייניה:
- 2א. מקום עבודה: ☐ צפון (גליל/רמת הגולן/עמקים) ואזור מרחב חיפה ☐ תל אביב ומרכז ☐ ירושלים והסביבה ☐ דרום
- 2ב. לאיזו חברה משתייך מתי"א / ביה"ס בו את/ה עובד/ת (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת): ☐ יהודית ☐ ערבית ☐ דרוזית ☐ מעורב ☐ אחר _____
- 2ג. באיזו מסגרת את עובדת? (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)
- ☐ מתי"א – גני ילדים בחנ"מ ובשילוב ☐ מתי"א כיתות חינוך מיוחד בי"ס יסודי ☐ מתי"א כיתות חינוך מיוחד חטיבה ☐ מתי"א שילוב בכיתה רגילה יסודי ☐ מתי"א שילוב בכיתה רגילה חטיבה ☐ בית ספר לחינוך מיוחד ☐ אחר: _____
- 2ד. מה הם מצבי הבריאות (אבחנה רפואית) של הילדים והמתבגרים איתם את/ה עובד/ת? (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)
- ☐ ליקויי למידה והפרעת קשב ☐ אוטיזם בתפקוד גבוה ☐ אוטיזם בתפקוד נמוך ☐ מוגבלות שכלית התפתחותית ☐ לקויות חושיות (שמיעה / ראייה) ☐ שיתוק מוחי ☐ מחלות מיוחדות (כגון מחלות ניווניות) ☐ אחר.....
- 2ה. האם את/ה עובד/ת עם משפחות כחלק מעבודתך הטיפולית במסגרת החינוכית? ☐ כן ☐ לא
- 2ו. האם את/ה עובד עם צוות רב מקצועי ☐ כן ☐ לא
- במידה וסימנת 'כן', פרטו את אנשי המקצוע מהם מורכב צוות זה:
- | | |
|---|--|
| ☐ מטפלים באמצעות אומנויות | ☐ פזיותרפיסטים |
| ☐ צוות חינוכי (גננת, מורה, סייעים) | ☐ קלינאי תקשורת |
- 2ז. מה הם האופנים בהם את/ה משתמש/ת למתן התערבות:
- ☐ טיפול בקבוצה של מספר ילדים בחדר טיפולים בגן/ בכיתה

קבוצה בגן/ בכיתה (כל הגן/ הכיתה כקבוצה)

טיפול ישיר יחידני

טיפול עקיף: היוועצות

הדרכה במודל של ניטור

3. ידע על השתתפות 3א. הגדיר/י המושג "השתתפות" על פי תפיסתך:

3ב. האם את/ה משתמש/ת או מדריך אחרים בשימוש בכלי הערכה המודדים השתתפות במסגרת עבודתך

בגן/בית ספר: כן לא

3ג. במידה וסימנת 'כן' פרטי מה הם כלי ההערכה:

3ד. ציין/ני את המידה בה את מתייחסת לנקודות הבאות בעבודתך:

רבה מאד	רבה	בינונית	מועטה	לא ניתנת להתייחסות
				הגדרת מטרות ממוקדות השתתפות
				התייחסות לסביבות שונות
				מטרות לקידום/שימור תפקודי גוף ומבני גוף
				עבודה עם צוות רב מקצועי של מקצועות הבריאות
				עבודה עם צוות חינוכי (גננת/מורה, סייעות, מורים מקצועיים)

תודה רבה.

קריטריונים להערכת איכות תוכניות העברת ידע ממוקד־השתתפות*

מטרה: להעריך את איכות תוכניות העברת ידע ממוקד־השתתפות על פי שבעה קריטריונים. שישה קריטריונים מבוססים על ששת השלבים במפת הדרכים להעברת ידע ממוקד־השתתפות (Participation- focused) (. Knowledge Translation (P-KT) Roadmap, Anaby et al, 2021 וקריטריון נוסף יישום היוזמה הלכה למעשה (דרישות הקורס).

ציון: כל קריטריון מחולק לשלושה רכיבים. כל רכיב מוערך בסקלה מ 1 – 5. ציון (1) יינתן כשלא הייתה התייחסות לרכיב זה בקריטריון. ציון (2) יינתן כשיש התייחסות כללית לרכיב. ציון (3) יינתן כשיש התייחסות לרכיב בודד בלבד. ציון (4) יינתן כשיש התייחסות מפורטת לרוב הפריטים של הרכיב. ציון (5) יינתן כשיש התייחסות מפורטת ומלאה לכלל הפריטים ברכיב. ציון מכסימלי לכל קריטריון = 15 , ציון מינימלי לכל קריטריון = 3. ציון מכסימלי לכל התוכנית = 105, ציון מינימלי = 21.

* במחקר זה הערכה תבצע על ידי שני בודקים חיצוניים שאינם מצוות המחקר.

הקריטריון	רכיבי הקריטריון	אין התייחסות לרכיב זה בקריטריון (1)	התייחסות כללית בלבד (2)	התייחסות לרכיב בודד בלבד (3)	התייחסות מפורטת לרוב הפריטים ברכיב (4)	התייחסות מלאה ומפורטת לכלל הפריטים ברכיב (5)	סה"כ ציון לקריטריון
1. הגדרת מטרת על ליוזמה לשינוי	קיים ניתוח של פערים בידע של השותפים בארגון המתייחס להשתתפות						
	יש התייחסות להיתכנות של יוזמה לשינוי						
	קיימת הגדרה ברורה של מטרת על ליוזמה לשינוי						
2. זיהוי מוכנות של הארגון לביצוע שינוי	קיים ניתוח המתייחס לרמת המודעות וידע על השתתפות בארגון						
	קיימת התייחסות לרמת המוטיבציה של השותפים השונים בארגון לשינוי בהתערבות ממוקדת השתתפות						
	קיימת התייחסות לפעולות הנעשות בארגון לקידום התערבות ממוקדת השתתפות						
3. היוזמה מתמקדת בהשתתפות	מרכיבי היוזמה עוסקים בהשתתפות בעיסוקים/פעילויות משמעותיות						
	היוזמה כוללת הסבר על פער בידע ברור (זוהה בשלב 1) המתייחס						

						להעברת ידע ממוקד השתתפות	
						מטרות היוזמה נמצאות בהלימה לפער בהעברת ידע	
						השותפים רלוונטיים לנושא היוזמה	4. השותפים ליוזמה
						מגוון שותפים (אנשי צוות ממקצועות שונים)	
						שותפים מרמות אקולוגיות שונות (מיקרו, מזו, מקרו)	
						ניתוח מאפייני הסביבה משלב התייחסות לרבדים של הסביבה (כגון פיזי, עמדות, נהלים, משאבים, חברתי, תרבותי)	5. היוזמה משלבת ניתוח סביבה
						ניתוח הסביבה (בתוך או מחוץ לארגון) מזהה הזדמנויות ברבדי הסביבה הרלוונטיים ליוזמה	
						ניתוח הסביבה מזהה חסמים ברבדי הסביבה הרלוונטיים ליוזמה (בתוך או מחוץ לארגון)	
						האסטרטגיות נותנות מענה לבעלי ענין הרלוונטיים ברמת מיקרו (מטופלים, הורים, אנשי צוות) שמתוארים בשלב 4	6. היוזמה משלבת אסטרטגיות (דרכי פעולה) ברמות

						האסטרטגיות נותנות מענה לבעלי ענין הרלוונטיים ברמת המזו (מנהלי ארגון, מומחי תחום, מדריכים בתוך הארגון) שמתוארים בשלב 4	אקולוגיות שונות
						האסטרטגיות נותנות מענה לבעלי ענין הרלוונטיים ברמת מקרו (קובעי מדיניות מקצועית, עמותות מקצועיות, מפקחים) שמתוארים בשלב 4	
						סוכן השינוי דיווח על יישום צעדים לביצוע הלכה למעשה של היוזמה	7. יישום צעדים לביצוע של היוזמה
						חלק מהצעדים מתוכננים להתבצע גם בשנה הבאה	
						הצעדים ליישום היוזמה כוללים גם תיעוד היוזמה והפצתה לכלל עובדי הארגון	
	מסכם ציון של ציוני שבעת הקריט ריונים	מס' הפעמים שרכיבים קיבלו ציון (5)	מס' הפעמים שרכיבים קיבלו ציון (4)	מס' הפעמים שרכיבים קיבלו ציון (3)	מס' הפעמים שרכיבים קיבלו ציון (2)		סה"כ ציון ליוזמה

--	--	--	--	--	--	--	--

סקר מרכיבי תפקיד מובילה (סוכנת) שינוי בהשתתפות*

Knowledge Brokers Role Components Survey– KBRCS *

*הסקר מבוסס על מאמרים:

Anaby, D., Khetani, M., Piskur, B., Holst, M V.D., Bedell, G., Schalke, F., Kloet, A.D., Simonson, R., & Imms, C. (2021). Towards a paradigm shift in pediatric rehabilitation: Accelerating the uptake of evidence on participation into routine clinical practice. *Disability and Rehabilitation*, DOI: 10.1080/09638288.2021.1903102

Anaby, D., Khetani, M., Piskur, B., Holst, M V.D., Bedell, G., Schalke, F., Kloet, A.D., Simeonsson, R., & Imms, C.(2021). Participation- focused Knowledge Translation (P-KT) Roadmap.

Cross, A.C., Haines, T.P., Ooi, C.E., Adam La Caze, A.L., Karavesovska, S., Lee, E.J., Siu, S., Sagar Sareen, S., Jones, C., Steeper, M. & John Simon Bell, J.S. (2023). Roles and effectiveness of knowledge brokers for translating clinical practice guidelines in health-related settings: a systematic review. *BMJ Qual Saf* 2023; 32:286–295.

תאריך _____ מס' סידורי של משיבה _____

חלק ראשון: הערכת פעולות בתפקידי מובילה שינוי

לפניך תיאור של פעולות של מוביל שינוי (Knowledge broker) במקום עבודה העוסק בהעברת ידע חדש בעשייה הטיפולית. במידה ולא ביצעת הפעולה המתוארת סמני 0. אם בצעת, צייני את המידה בה את מעריכה

את הביצוע שלך בסולם 1-10. (1) יסמל הערכה נמוכה ו (10) הערכה גבוהה מאוד. בהמשך, צייני את מידת תרומת הפעולה ליישום של שינוי בסולם 1-10. 1 מציין תרומה מעטה מאוד, ו 10 תרומה רבה מאוד.

תפקיד	פעולה	ביצוע (1-10)	תרומה ליישום שנוי (1-10)	הערות
1. מנהל ידע Information manager	1. מחפשת ראיות מחקריות ומידע במאגרים, אתרים, מאמרים ומתעדכן בראיות חדשות			
	2. משתתף בלמידה במסגרות שונות (כגון סדנאות, מפגשים מקוונים)			
	3. מפתחת ומכינה חומרים להפצת הידע (כגון פליירים, ערכות בנושא מסוים, חומרי הסברה לצוותים רב מקצועיים, להורים)			
	4. מגישה בקשות למימון של הפעילויות המתוכננות			
2. מקשר בין הגורמים השונים Linking agent	5. נמצא בקשר עם אנשים אחרים בתוך הארגון הפועלים כסוכני שינוי (כגון רכזות תחומים, רכזות מקצועות טיפוליים).			
	6. נמצא בקשר עם אנשים אחרים, בעלי עניין, מחוץ למקום העבודה (כגון אנשים בקהילה, ברשויות)			
	7. מזהה מטרות משותפות לאנשים בתוך מקום העבודה (יצירת הסכמות רחבות)			
	8. מזהה הזדמנויות ליצירת קשרים עבור אחרים בעלי עניין משותף בתוך מקום העבודה (נטוורקינג, כגון רכזות מקצועות, מורים, מטפלים)			

תפקיד	פעולה	ביצוע (1-10)	תרומה ליישום שנתי (1-10)	הערות
	9. מפתח רשת מקצועית לעבודה משותפת/יוצר קהילה מקצועית (כגון קבוצות ווטצאפ, קבוצה במייל, שיחות ועידה)			
3. בניית יכולות של שותפים במקום עבודתי Capacity builder	10. מדריך בשימוש בראיות מחקריות בעשייה הקלינית במקום העבודה ומספק ידע רלוונטי לבעלי העניין במקום העבודה			
	11. מארגנת אדמיניסטרטיבית פעולות להעברת ידע (כגון כנסים, מפגשי צוות, ימי עיון, מפגשים מקוונים)			
	12. מפתח אסטרטגיות להתמודדות עם חסמים ברמת הארגון לשינוי של דרכי ההתערבות (כגון התאמת לוח זמנים בישיבות צוות)			
	13. מפתח אסטרטגיות להתמודדות עם חסמים אישיים/מקצועיים בהם נתקלים העובדים במהלך שינוי דרכי ההתערבות (כגון ציוד, גישה למשאבים ולמקורות מידע).			
	14. מתאים משאבים להקשרים המקומיים (למשל התאמת שעות המפגשים, התאמה של פעילויות למבנה הארגוני ומקצועות השונים)			
	15. מעביר קורסים וסדנאות לבעלי העניין במקום העבודה			

חלק שני: מידת התקדמות ביישום של השינוי בהשתתפות

תארי בקצרה את השינוי שאתה רוצה לבצע

סמני (V) תחת מצב יישום השינוי בהשתתפות בסולם של חמש דרגות. בסיום ניתן לכתוב הערות

הערות	(5) אני שותף.ה בהרחבה של השינוי בהשתתפות במעגלים רחבים במקום עבודתי ומול קובעי מדיניות " (WE DO)	(4) הקמתי צוות השתתפות לקידום הנושא, אני משתמש.ת במדדי תוצאה רלוונטיים" (DO)	(3) "ניסיתי לקדם שינוי, לא בטוח.ה בעשייה שלי" (TRY)	(2) "אין לי משאבים וידע" (CAN'T)	(1) "לא ניסיתי, לא יודעת" (I DON'T)
-------	---	--	---	------------------------------------	---------------------------------------

חלק שלישי: אסטרטגיות ליישום של שינוי בהשתתפות

לפניך רשימה של אסטרטגיות ליישום שינוי ממוקד־השתתפות. במידה ולא יישמת את האסטרטגיה סמני 0. במידה והשתמשת באסטרטגיה זו צייני את המידה בה אתם מעריכה את הביצוע שלך בסולם 1-10. (1) יסמל הערכה נמוכה ו(10) הערכה גבוהה מאוד. בהמשך, צייני את מידת תרומת הפעולה ליישום של השינוי בסולם 1-10. (1) מציין תרומה מעטה מאוד, ו (10) תרומה רבה מאוד.

רמה	אסטרטגיה	ביצוע 1-10	תרומה ליישום השינוי 1-10
מיקרו	1. בניית צוות השתתפות (השותפים לקידום התערבות השתתפות- מומחיות, אנשי צוות רב מקצועי, משפחה, אנשים בקהילה, מנהלים, מפקחים)		
	2.בנייה של רשת תמיכה מקצועית בין חברים לצוות		
	3.הצטרפות של סוכן.ת השינוי לקבוצה של אנשי מקצוע לצורך תמיכה בעשייה שלו עצמו לפיתוח התערבות ממוקדת השתתפות		
	4.עידוד של אנשי מקצוע בארגון להשתתפות בלמידה ובהשתלמויות וקורסים בהקשר להשתתפות		

רמה	אסטרטגיה	ביצוע 1-10	תרומה ליישום השינוי 1-10
	5. חיפוש ידע וביסוס ההתערבויות על סינתזה של ראיות הקשורות להשתתפות (כגון סקירות שיטתיות, סיכומים של ראיות מחקריות, מודלים)		
	6. שימוש בדרכים מגוונות להעביר ידע (כגון הוראה מבוססת פרויקטים-PBL)		
	7. עידוד של האחרים בארגון לבחינה מחדש של דרכי ההתערבות המסורתיות ושימוש בשיח מעודד מוטיבציה למוכנות לביצוע שינויים		
	8. עידוד לשימוש בשפה ממוקדת השתתפות בקרב אחרים בארגון (בשונה משפה ממוקדת לקויות)		
	9. עידוד להתערבות ממוקדת משפחה (כגון העברת מידע למשפחות בנושא השתתפות, שיתוף המשפחות בקביעת מטרות, שיתוף של המשפחות במעקב אחר השגת המטרות)		
מזו	10. בניית שותפויות בין המקצועות השונים בתוך הארגון ומיסוד נהלים מתאימים ליצירת שותפויות אלו (כגון קביעת לוח זמנים למפגשים, דרכים לשיתוף בידע)		
	11. החלפת ידע בין ארגונים (כגון בתי ספר, מתיאור"ת, מרכזים טיפוליים, מכונים ומרפאות)		
	12. יצירת קבוצה משותפת לארגונים שונים, המובילה התערבות ממוקדת השתתפות לצורך התייעצויות ומשוב		
	13. זיהוי בעלי עניין בנושא קידום התערבות ממוקדת השתתפות בארגונים רלוונטיים (כגון קבוצות תמיכה באנשים עם מוגבלויות, נותני שירות פנאי בקהילה, עמותות ציבוריות ופרטיות, קורסים אקדמיים באוניברסיטאות , בתי ספר מקומיים)		
	14. זיהוי של הזמן והאקלים המתאימים לקידום שינוי להטמעה בארגון של התערבות ממוקדת השתתפות		
	15. שיתוף פעולה עם מנהל.ת הארגון לצורך הקצאת משאבים ותמיכה בארגון למובילי התערבות ממוקדת השתתפות (כגון שעות		

רמה	אסטרטגיה	ביצוע 1-10	תרומה ליישום השינוי 1-10
	למפגשים והדרכה, ליצירת חומרים לטובת קידום השתתפות (בארגון)		
	16. יזימה של הכשרה בנושא התערבות ממוקדת השתתפות בארגון, קבלת משאבים והכרה מצד מנהל.ת		
	17. השגת אישור מינהלי לשימוש במאגרי ידע לכלל העובדים בארגון (באמצעות רישיון מוסדי לשימוש בנתונים של ספריות דיגיטליות, עלונים מקצועיים)		
	18. הכנת חומרים לשימוש של אחרים בארגון (ערכות להערכות של התערבות מבוססת השתתפות, דפי מידע, דפי תיעוד התערבות, דפים להגדרת מטרות)		
	19. הגשת בקשות למימון תוכניות וניצול הזדמנויות למימון (כגון פרויקטים של יזמות)		
	20. הקמת צוות מייעץ בתוך הארגון כדי לעצב, לבדוק ולחדש כלים להשתתפות ולהטמיע שפה מקדמת השתתפות בארגון		
	21. הצטרפות לגורמים בקהילה ליצירת 'בנק' של משאבים ושירותים בקהילה, זמינים לאנשי מקצוע לצורך יישום התערבות ממוקדת השתתפות		
	22. הקצאה מחדש של משאבים קיימים בארגון (כגון שימוש בשעות טיפול באופנים שונים)		
	23. שילוב נושא התערבות ממוקדת השתתפות במודלים קיימים של מתן שירותים בארגון (כגון קבוצות טיפול)		
	24. איסוף סיפורי הצלחה על יישום התערבות ממוקדת השתתפות ושיתופם עם האחרים בארגון		
מקור	25. זיהוי שינויים מתהווים במדיניות של בריאות, רווחה וחברה ומינוף של השינויים הללו לטובת קידום התערבות מבוססת השתתפות (חקיקה, שינויים בתפיסות מקצועיות בתוך המקצוע)		

רמה	אסטרטגיה	ביצוע 1-10	תרומה ליישום השינוי 1-10
	26. שיתופי פעולה עם מובילי מדיניות במקצועות שונים למען שינויים בחקיקה, המקדמים התערבות ממוקדת השתתפות במקצועות השונים בבריאות וברוחה		
	27. זיהוי של מקבלי החלטות בארגונים שונים שיכולים לעורר לשינוי ולשמרו לאורך זמן (כגון תקנים, מתן תמריצים)		
	28. שימוש בערוצי מדיה חברתית לקידום מודעות ופעולות להטמעת התערבות ממוקדת השתתפות		
	29. בדיקה של התערבויות מבוססות השתתפות אל מול הקיים במישור הארצי והבינלאומי		

מדריך ראיון קבוצתי למשתתפי קורס מובילי השתתפות – P-KT

משתתפים: משתתפי קורס מובילי השתתפות, שיחולקו באופן רנדומלי לשתי קבוצות. בכל קבוצה עד 6 משתתפים.

מראיינת: עוזרת בצוות המחקר, מומחית בעריכת ראיונות במחקר איכותני. הראיון יערך פנים אל פנים ימשך כ 90 דקות, יוקלט ויתומלל.

הקדמה (מראיינת): מטרת ראיון קבוצתי זה היא ללמוד על תרומת הקורס ליכולת של כל אחד.ת מכם. להוביל את נושא השתתפות במקום העבודה שלו.ה. ועל תפיסתן את תפקיד "סוכן הידע" במערך החינוכי. בקורס נלמדו מספר נושאים ובהם נושא השתתפות ובתוכה הגדרת מטרות השתתפותיות, למידה של כלים להערכת השתתפות ועוד. כמו כן נלמד מודל העברת ידע בנושא השתתפות (P-KT), תפקיד מוביל שינוי (Knowledge Broker), גישת PREP, עקרונותיה ופרוטוקול התערבות, צוות השתתפות ויישום של הגישה במערכת החינוך. בנוסף ללמידה עברתם תהליכים של התנסות בתכנון ויישום פרויקט להטמעת נושא השתתפות במקום עבודתכם. עם סיום הקורס ברצוננו לדון אתכם במספר שאלות ונשמח להתייחסויות של כל אחד.ת מכם. במידה ויש שאלות או הערות על פורמט הראיון אשמח לענות עכשיו.

המראיינת: כעת אשאל אתכם מספר שאלות, אשמח שכל אחד ואחת יתייחס לכל השאלות במידת האפשר, מי שמעונין לדבר מתבקש להצביע. ניתן להעיר הערות ולהתייחס לדברי האחר מתוך כבוד ומבלי להתפרץ לדוברים האחרים.

1. אבקש מכל אחד.ת מכם להגדיר מהי עבורו.ה השתתפות משמעותית? **מה התחדש בהבנה של מושג השתתפות בעקבות השתתפות בקורס?**

✓ המראיין יעודד את משתתפי הראיון לשתף בדוגמאות למצבים של השתתפות משמעותית של תלמידים בפעילויות משמעותיות ושל אנשי צוות.

✓ המראיין יעודד את משתתפי הראיון לפרט באיזו סביבה כל אחד.ת מרגישה השתתפות משמעותית באופן אישי (סביבת הבית והמשפחה / מקום העבודה / קהילה / לימודים) אם לומד.ת).

✓ המראיין יעודד את המשתתפים להשוות בין הידע והפרקטיקה הנוגעים להשתתפות לפני הקורס, לבין ידע ופרקטיקה שפתחו במהלכו ושבהם מחזיקים בו היום.

2. **מראיינת:** המשימה של העברת ידע במקום העבודה מורכבת ממספר רבדים, כפי שנלמד בקורס. בתהליך העברת ידע יש להתייחס לרמת הפרט (מיקרו), לרמת הארגון (מזו) ולרמת מעצבי מדיניות (מזו). אבקש מכל אחד.ת להתייחס ולתאר את חווית העברת הידע בארגון בו הוא.היא עובדים, ניתן להתייחס לנקודות הבאות:

- מה היו הגורמים המסייעים והגורמים המעכבים בהעברת ידע על השתתפות?
- לאיזה רובד היה לו.לה קל להגיע והיכן התקשה?
- כיצד התמודדתם עם גורמים במערכת כמו הנהלה, צוות רב מקצועי, מדריכות מקצועיות ועוד בתהליך העברת הידע?

3. **מראיינת:** תפקיד מוביל שינוי (Knowledge Broker) הוא תפקיד חדש עבור רובנו. התפקיד כולל גם העברת ידע על השתתפות, גם קישור בין גורמים שונים בתוך מקום העבודה יכולות הצוות במקום העבודה לעסוק בהיבטים הקשורים בהשתתפות. ספרו על החוויה שלכם ביישום של השינוי אותו בחרתם לבצע, תוכלו להתייחס לנקודות הבאות:

- מה מבין המרכיבים של תפקיד (העברת ידע על השתתפות, קישור בין גורמים שונים בתוך מקום העבודה ובנייה של יכולות הצוות במקום העבודה לעסוק בהיבטים הקשורים בהשתתפות) המוביל היה קל עבורכם ליישם, מה היה קשה ביותר?
- באיזה סיטואציות מקצועיות בסביבת העבודה (כגון מפגשי צוות, חדרי מורים, ישיבות, קורס) הרגשתם הצלחה והיכן נחסמתם?

- איזה ממרכיבי התפקיד נמצאו לדעתכם יעילים יותר לקידום השינוי ואיזה פחות?
 - מי מהגורמים במערכת היה מעוניין יותר לשתף פעולה ומי פחות?
4. **מראיינת:** לבסוף, עם סיום הקורס נבקש שתתייחסו לקורס ולעתיד, ניתן להתייחס לנקודות הבאות:

- מה היו התכנים שעניינו אתכם בקורס ומה פחות?
- עם איזה ציידה לדרך אתם יוצאים מהקורס מהיבט של מוביל שינוי בתחום השתתפות בארגון?
- מה מידת הבטחון שלכם בהמשך יישום השינוי וממה אתם חוששים?
- מה עשוי לעזור לכם להמשך יישום השינוי, איזה גורמים במערכת יוכלו לסייע לכם בכך?

בתודה על שיתוף הפעולה

נשמח מאוד להמשך הקשר

Research Summary

The study examined the effectiveness of a training program for developing "change agents" among 15 occupational therapists and physiotherapists in special education, to promote participation-focused intervention for students with disabilities. The program (30 academic hours) led to the development of 13 systemic initiatives in various educational settings (mean score 90.12/105). A significant increase was found in participants' perception of their abilities in change agent role components, specifically in "knowledge managers" and "capacity builders" dimensions, and significant change in implementing strategies for initiatives at micro, meso, and macro levels. Participants progressed in self-perception regarding their role as change agents from "I cannot" to "we are doing," while consolidating professional identity as change agents. The research demonstrates a feasible model for bridging the gap between research and practice in promoting participation of students with disabilities.

Abstract

Background: Participation in meaningful activities has been defined by the World Health Organization as a central focus for intervention for children with disabilities. A significant gap exists between research knowledge and actual implementation of participation-focused intervention in the education system.

Objectives: To examine the effectiveness of a training program for occupational therapists and physiotherapists to develop the role of "Knowledge-broker" for promoting participation-focused interventions, and their ability to plan and execute systemic initiatives.

Method: Mixed-methods quantitative-qualitative research. Participants included 15 women: 13 occupational therapists (86.7%) and 2 physiotherapists (13.3%) with 4-32 years of experience in special education, 73.3% holding master's degrees. The program comprised 30 academic hours over 5 months, based on the P-KT roadmap for knowledge translation.

Research tools: Demographic questionnaire, Knowledge Brokers Role Components Survey (KBRCS) at three time points, quality assessment criteria for participation-focused knowledge transfer initiatives, interview guide for focus groups at program completion.

Findings: 93.3% of participants developed 13 initiatives for promoting student participation ($M=90.12\pm10.68/105$). Significant increase was found in change agent actions as "knowledge

managers" ($p<.05$) and "capacity builders" ($p<.01$). Significant change in implementing strategies at micro ($\chi^2=16.13, p<.001$), meso ($\chi^2=17.19, p<.001$) and macro ($\chi^2=11.23, p<.05$) levels. Progress in readiness stages ($\chi^2=15.65, p<.001$): from 53% "cannot" to 60% "doing/we do" at completion. Four qualitative themes: expanding understanding of participation, diverse strategies for promoting participation, professional identity as change agent, organizational factors supporting or hindering change agent actions.

Conclusions: The program is effective in developing the change agent role for promoting participation-focused intervention in the education system. The program presented a transition from conceptual-level information to instrumental-level information and successfully enabled research participants to create structured participation-promoting initiatives in their workplaces. Required: role institutionalization, resource allocation, and ongoing systemic support. The program provides a feasible model for bridging the research-practice gap.

Keywords: Participation, change agent, knowledge translation, occupational therapy, special education, P-KT roadmap

Examining the Effectiveness of a Training Program for Occupational Therapists in Special Education to Develop Knowledge Translation Capabilities and Lead Initiatives for Promoting Participation-Focused Intervention for Students with Disabilities

Dr. Yonat Ivzori, Department of Special Education, Oranim College, and Department of Occupational Therapy, Zefat Academic College

Dr. Michal Weisman Nitzan, Department of Occupational Therapy, University of Haifa

Dr. Dana Anaby, School of Physical and Occupational Therapy, McGill University, Montreal, Canada



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

2025

קרן שלום/2023/2025-714-890