

חיה אלטרץ, צפנת הלוי

חוסן אישי וחוסן ארגוני של צוות בית הספר בהתמודדות עם תלמידים על רצף האוטיזם (ASD) – חקר מקרה

תקציר

המחקר הנוכחי עוסק בחקר מקרה שבוצע בגישה איכותנית, ובדק את תפיסת החוסן האישי והחוסן הארגוני בקרב צוות בית ספר לחינוך מיוחד. מטרת המחקר היו לבחון את התפיסה של צוות בית ספר בנוגע לחוסן הארגוני ולחוסן האישי בעבודה עם תלמידים על רצף האוטיזם (ASD), לאתר את הגורמים המסייעים בפיתוח חוסן אישי וחוסן ארגוני ולבחון את תפקודו של מנהל בית הספר בטיפוחם ובשמירה עליהם. החוסן האישי נתפס, במחקר הנוכחי, כיכולת התמודדות עם מצבים מאתגרים ועם מצבי משבר וכתחושה של מוגנות אישית. הוא מושפע מהידע המקצועי, מהתנסויות העבר, מהמחויבות לתפקיד ומאופיו של הפרט. החוסן הארגוני נתפס כתורם לתחושת ביטחון ולאווירה רגועה בסביבת העבודה וכביטוי לתרבות ארגונית תומכת. הוא תלוי בלכידות החברתית ובתמיכה הקבוצתית בארגון. חוסן ארגוני מאפשר לצוות להפוך קשיים להזדמנויות של התפתחות וצמיחה מקצועית, להתאושש ממצבי משבר ולחזור לשגרה. מדיניות ארגונית ברורה, תוכניות בית ספריות מובנות, יצירת אווירה מכילה, נוכחות ומעורבות של מנהל בית הספר, בניית מסגרות תמיכה לאנשי הצוות, העצמתם של המורים והפיתוח המקצועי שלהם, נמצאו כגורמים מקדמים חוסן ארגוני בבית הספר. תרומתו של המחקר כ"תיאוריה מעוגנת בשדה" היא בהדגשת החשיבות של חוסן ארגוני וחוסן אישי איתנים ויציבים בהתמודדות עם מצבים מאתגרים ומצבי משבר ובהתאוששות מהם.

מילות מפתח: חוסן אישי, חוסן ארגוני, תלמידים על רצף האוטיזם (ASD), מנהל בית ספר.

המאמר מבוסס על פרויקט הגמר של הסטודנטית צפנת הלוי, שנכתב כחלק מהדרישות לתואר שני במכללה האקדמית אורות ישראל במסלול ניהול וארגון מערכות חינוך.

סקירת ספרות

חוסן אישי וחוסן ארגוני

המושג "חוסן" מבטא את היכולת האנושית להתמודד, להתגבר, להתחזק ואפילו להשתנות כתוצאה מהתנסויות בשעת משבר. הוא מתואר כיכולת להסתגלות מוצלחת או תפקוד חיובי בסביבה שבה קיימת רמת סיכון גבוהה, לחץ מתמשך או שרשרת של טראומות (אבו-עג'אג, 2016; בלום ויוספסברג בן יהושע, 2022; סמילנסקי ולויטץ, 2021). החוסן אינו תופעה סטטית והוא יכול להיבנות בשגרה ולהגביר את קצב ההתאוששות ואת הצמיחה במצבי לחץ (Hobfoll, Stevens & Zalta, 2015). חוסן בא לידי ביטוי ברמה האישית (חוסן אישי) וברמה הארגונית (חוסן ארגוני).

"חוסן אישי" מתייחס ליכולתו של הפרט להתמודד בהצלחה עם אירועים קשים ולחזור לתפקוד שגרתי בזמן קצר ככול האפשר. חוסן אישי אינו תכונה מולדת, וניתן ללמוד ולפתחו (אבו-עג'אג, 2016; פלד, 2013). פיתוח של חוסן אישי תלוי בכוחותיו הפנימיים של האדם הבאים לידי ביטוי בראייה אופטימית ורחבה של מצבים, בקבלת שינויים כחלק מהחיים, באמונה עצמית, ביצירת קשרים חברתיים טובים, באמפתיה כלפי אחרים וביכולת לווסת רגשות ולשתף אחרים במחשבותיו. הפיתוח תלוי גם בתמיכה המשפחתית והחברתית של האדם (אבו-עג'אג, 2016; אלבש-לוביש, 2001; בלום ויוספסברג בן יהושע, 2022; Breen, Cusack, Hegney & Rees, 2015).

"חוסן ארגוני" מבטא את יכולתו של ארגון להסתגל ולהגיב במהירות לשינויים מהותיים ולהפרעות בלתי צפויות ולהתאושש מהם. הוא מוגדר, אומנם, כגורם קריטי בהתמודדות עם משברים, אך גם כגורם התורם ליכולתו של הארגון להפוך מצב של משבר להזדמנות של פיתוח וצמיחה (גל ופדן, 2020; זיגלמן, להד, שחם ושחם, 2006). חוקרים (למשל, אופלטקה, 2022; בן-יוסף, 2010; סומך ושני, 2017; פלד, 2013; Hoy & Tarter, 2011) מציינים מספר רכיבים עיקריים המאפיינים ארגון בעל חוסן ומתייחסים לאנשים הפועלים בו: א. מחויבות לפעולה – העובדים בארגון חשים שיש להם משמעות, ולכן הם מפגינים מחויבות גבוהה לארגון. הם מעורבים, פועלים להשגת מטרות הארגון, נשארים בעבודה מעבר לזמן הנדרש, מבצעים את תפקידם מעבר לדרישות הפורמליות של התפקיד וחשים שביעות רצון מעבודתם; ב. אמונה ביכולת לשלוט במצב – העובדים בארגון לוקחים אחריות

ומאמינים שביכולתם לבצע תהליכים ולהשפיע באופן חיובי על תחומים ארגוניים שונים, ותוך כדי כך גם מחזקים את הדימוי העצמי שלהם כשותפים פעילים; ג. תפיסת המצב כמאתגר יותר מאשר מאיים – העובדים בארגון מאמינים שמרבית האירועים מהווים הזדמנות לשיפור התפקוד והלמידה, ואלה מקדמים את הארגון ומצמיחים אותו; ד. גמישות ארגונית – העובדים בארגון משכילים לתאם במהירות, בינם לבין עצמם, פעולות וליצור חלופות למצבים ולתנאים חדשים בארגון; ה. תלות הדדית במטרה – העובדים בארגון יוצרים שותפויות, תקשורת טובה וסיוע הדדי, המחזקים יכולת של קבלת החלטות ומציאת פתרונות הנחוצים במצבי משבר ולחץ במהירות וביעילות; ו. אקלים ארגוני מיטבי – האנשים בארגון יוצרים תחושת שייכות המחזקת את הצוות ומאפשרת קיום מערכות יחסים חיוביות של שיתוף ולכידות.

חוסן ארגוני ברמה גבוהה יתפתח בארגונים העוסקים בתהליכי למידה קבועים מאירועים שונים המתרחשים בהם, ומודעים יותר לאמצעים העומדים לרשותם. ברם, חוסן אינו המטרה הסופית של הארגון, אלא אמצעי לשיפור תפקודו במצבי משבר ופיתוח יכולתו להתמודד עם אתגרים (סומך ושני, 2019; Breen, Cusack, Hegney & Rees, 2015).

חוסן ארגוני וחוסן אישי בבית הספר

ההכרה בחשיבות החוסן הארגוני של בתי הספר הולכת ומתרחבת בשל התנאים הסביבתיים והתנאים הפנימיים שבמסגרתם הם מתפקדים. הם נדרשים לחוסן ארגוני לא רק בזמן משבר, אלא גם בחיי היומיום שלהם, בעיקר בעידן שבו מערכת החינוך נדרשת להתאים את עצמה לסביבה משתנה ומורכבת (סומך ושני, 2013; שני וסומך, 2019; Sutherland, 2017). בחיי היומיום מבטא חוסן ארגוני בבית הספר את יכולת ההתמודדות והמסוגלות הקולקטיבית של הצוות עם מצבים מאתגרים, ומהווה מרכיב מרכזי בשיפור האפקטיביות הארגונית של בית הספר. חוסן ארגוני בבית הספר מתבסס על מאפייני הצוות ועל סביבת העבודה שבה הוא פועל, ומתייחס לכוחות של הצוות להתמודד בהצלחה עם שינויים הפוקדים את בית הספר וליכולת לצמוח מהם (סומך ושני, 2013).

תפקוד ארגוני יעיל של צוות בית הספר בזמן משבר מתייחס להתארגנות מיידית עם פרוץ המשבר. התארגנות זו כוללת הערכה ראשונית, קבלת החלטות, תיאום וחלוקת עבודה, הדרכת צוותים, וכן היוועצות מתמדת ומעקב לאורך כל

תקופת המשבר ובשגרה שאחריו. פעולות אלה עשויות לשנות את המצב מסיכון להזדמנות (לייבושר ושיף, 2020 ; Klingman & Cohen, 2004).

בית ספר, הבונה את חוסנו בשגרה, מקיים תהליכי למידה של מצבים מאתגרים ומרחיב את רפרטואר התגובות והפתרונות האפשריים למצבים אלה. בבית ספר כזה מחזקים ומקדמים את הצוות החינוכי, מאפשרים לו להבין את האתגרים העומדים בפניו במצבי משבר ומזמנים לו את המשאבים הדרושים כדי להתמודד בהצלחה עם מצבים אלה (Cooke, Wang & Bartram, 2019). מהלכים אלה תורמים לפיתוח מודעות ארגונית ולקידום היצירתיות, האלתור והחדשנות בבית הספר. הם הופכים את המערכת הבית ספרית לדינמית ומסתגלת במהירות לשינויים, ושומרים על חיוניות ותפקוד מתאים (סומך ושני, 2019).

החוסן האישי של כל אחד מאנשי הצוות עשוי לתרום לחוסנו הארגוני של בית הספר. איש צוות בעל חוסן אישי נוטה להגיב באופן חיובי בסביבה הבית ספרית ובסביבה הכיתתית, הוא מפגין אסטרטגיות אפקטיביות לעבודה עם תלמידים מאתגרים וזוכה לסיפוק רב בעבודתו (סומך ושני, 2017 ; Reich, Zautra, & Hall, 2010).

למנהל בית הספר, כראש הצוות החינוכי, תפקיד חשוב בפיתוח ובבניית החוסן בבית הספר. תפקיד זה בא לידי ביטוי במספר היבטים מנהיגותיים: א. יצירת משמעות – מנהל היוצר משמעות, מתווה לאנשי הצוות כיוון על בסיס חזון משותף ומדיניות רלוונטית ויישומית (הרץ-לזרוביץ וקורלנד, 2006 ; סומך ושני, 2017) ; ב. בניית מנהיגות משתפת – המנהל משתף את הצוות בקביעת מטרות ויעדים בארגון, בקבלת החלטות עקרוניות ואף ברמת ההתנהלות היומיומית כדי לדרבן אותם להירתם ולתרום לארגון (אופלטקה, 2022 ; סומך ושני, 2013) ; ג. מתן אמון בצוות והעצמתו – המנהל סומך על חברי הצוות שלו ומעצים אותם על ביצועיהם בכיתה ובבית הספר (סומך ושני, 2017 ; Chen, Smith, Kirkman, Zhang, Lemoine & ; 2017 ; Farh, 2018 ; Shani, 2020) ; ד. מתן השראה ודוגמה אישית לצוות – מנהל בית ספר מקרין אופטימיות וחוסן ברמה האישית, מגיב במהירות למצבי משבר ופועל ביסודיות ובנחישות ; ה. יצירת רשת תמיכה מקצועית ומנטלית – המנהל מקיים מפגשים אישיים וחברתיים, מטפח מדיניות "דלת פתוחה" ומסייע להגברת הרווחה הנפשית של המורים והעצמת משאביהם הנפשיים (גלעד, 2013 ; Leonard, ; 2013 ; Maulding, Roberts & Sparkman, 2012 ; Shani, 2020).

כל הרכיבים הללו (הארגוניים והאישיים) מתעצמים כשמדובר בבתי ספר של החינוך המיוחד, כמו לדוגמה בתי ספר לתלמידים על רצף האוטיזם (- ASD (Autism Spectrum Disorders). ASD מוגדר כהפרעה נוירולוגית-התפתחותית אשר מתבטאת בחסכים מתמשכים ובולטים בשני תחומי תפקוד: תקשורת חברתית עם הסביבה והתנהגויות ותחומי עניין מצומצמים שחוזרים על עצמם (גיל ורוטלר, 2010; דרומי, 2019; רגב ושנר, 2013; שמעון, 2017). בקרב האוכלוסייה המאובחנת על רצף האוטיזם, קיימות התנהגויות מאתגרות המאיימות על הביטחון או על השלמות הפיזית של האדם המבצע אותן ושל אחרים בסביבתו. התנהגויות אלה מופיעות לרוב כתגובות קיצוניות למצבי תסכול, לחץ, מתח וחרדה (אברהם, 2020; אלדר, 2002; שמעון, 2017).

הצוות החינוכי שעובד עם תלמידים על הרצף האוטיסטי מתמודד יום-יום עם התנהגויות מאתגרות של התלמידים העולות להופיע באופן לא צפוי. התמודדות לא יעילה של הצוות עם מצבים מאתגרים עלולה לעורר בהם תחושות של כישלון ורגשות אשם. הן עלולות לגרום ללחץ וקושי בתפקוד, לשחיקה רגשית, ואף להשפיע על הדימוי העצמי ועל האמון ביכולת האישית של כל אחד מהם. הן עשויות להשפיע על יחסם של חברי הצוות להוראה, לחינוך ולעבודה עם התלמידים ועל החוסן האישי שלהם (גביש ופרידמן, 2001; צחור, 2008; שמעון, 2017; Hargreaves, 2000).

כדי לצמצם את מידת הפגיעות בקרב הצוות החינוכי חשוב לבצע התערבויות המכוונות לתמיכה רגשית ומקצועית שעשויות להיות אפקטיביות בהפחתת מתחים, בהגברת יכולת ההתמודדות של אנשי הצוות עם התנהגויות מאתגרות, בשיפור החוסן האישי של הצוות החינוכי ובשיפור האקלים הבית ספרי (Reich, Zautra, & Hall, 2010).

קיימים מודלים טיפוליים והתערבויות שונות שמטרתם לשפר את היכולת של הצוות החינוכי להתמודד עם התנהגויות מאתגרות. לדוגמה: מודל ההתערבות המכילה – מודל זה עוסק בהבנת הגורמים הקשורים להתנהגות המאתגרת וברכישת מיומנויות של התערבות פיזית. התערבות כזאת עשויה להנמיך את רמות העוררות התחושתית אצל התלמידים ולצמצם התנהגויות מאתגרות (שמעון, 2017; Campbell & Hogg, 2008) מודל המודעות הקשובה (Mindfulness) – בשיטה זו הטיפול מתמקד ב"הקשבה" למחשבות ולתחושות שונות שמתעוררות בגוף. שימוש בשיטה זו עשוי לסייע בוויסות רגשי והתנהגותי אצל התלמידים ולהועיל בשיפור

מצבו הרגשי של הצוות (עודד, 2006; שמעון, 2017; Bryant, Harvey, Joyce, Lal; 2018 & Shand, 2018); התערבות קוגניטיבית התנהגותית – גישה זו מספקת כלים טיפוליים יעילים להתמודדות של הצוות עם התנהגויות מאתגרות של התלמידים (אייבזו ואלדר, 2016; שמעון, 2017).

ההקשר

המחקר נערך בבית ספר לחינוך מיוחד בעיר במרכז הארץ. בבית הספר לומדים תלמידים הנמצאים על רצף האוטיזם (ASD) ברמות שונות של תפקוד תקשורתי, חברתי, לימודי, רגשי והתנהגותי. בבית הספר 14 כיתות, המאכלסות מעל 100 תלמידים בגילים 12–21, כאשר בכל כיתה לומדים בין 5–8 תלמידים. בבית הספר עובדים כ-120 אנשי צוות, ביניהם: מחנכים, תומכי הוראה, מורים מקצועיים, צוות פרא-רפואי ואנשי מנהלה. בית הספר פועל משעה 7:30 בבוקר עד השעה 16:45 אחר הצהריים. התלמידים מגיעים בהסעות מ-25 רשויות שונות, חלקם מתגוררים בבית וחלקם בהוסטלים.

מטרות המחקר

למחקר היו שלוש מטרות: ראשית, לבחון את התפיסות של הצוות החינוכי לגבי החוסן הארגוני והחוסן האישי בהתמודדות עם התנהגויות מאתגרות של תלמידים על רצף האוטיזם (ASD); שנית, לבדוק את הביטויים המעשיים של החוסן הארגוני והחוסן האישי של צוות בית הספר; ובסוף, לבדוק את תפקידו של מנהל בית הספר בבניית החוסן הארגוני והחוסן האישי של אנשי הצוות.

על בסיס מטרות המחקר נוסחו השאלות האלה:

1. כיצד תופס צוות בית הספר את המושגים: חוסן אישי וחוסן ארגוני?
2. מהם הביטויים המעשיים של החוסן הארגוני בחיי היומיום בבית הספר?
3. מה תפקידו של מנהל בית הספר בפיתוח החוסן האישי של חברי צוות בית הספר ובפיתוח החוסן הארגוני?
4. מהם הגורמים המסייעים לצוות בית הספר בהתמודדות עם התנהגויות מאתגרות של התלמידים?

שיטת המחקר

המחקר בוצע בפרדיגמה איכותנית העוסקת בהבניה של משמעויות המוסקות מפרשנויות של ראיונות וכתאוריה המעוגנת בשדה (גבתון, 2001). השיטה שנבחרה במחקר היא חקר מקרה אינסטרומנטלי, שכן, המקרה מדגים תופעה המתחוללת במקום אחד תוך ניסיון להכלילה ולהסביר בכך תופעה רחבה יותר. ניתן באמצעותו לנתח יחידה חברתית שלמה, וללמוד על התנהגות אנושית, אישית וארגונית ועל תהליכים המתרחשים במקרה הנחקר (יוסיפון, 2001; Moore, Lapan & Quartaroli, 2012; Starman, 2013; Tumele, 2015).

אינפורמנטיות

האינפורמנטיות שייכות לצוות בית ספר לחינוך מיוחד שבו לומדים תלמידים על רצף האוטיזם. מדובר במדגם מכוון (purposive sampling) הומוגני, שמאפשר למידה מניסיון של האינפורמנטיות. המדגם מייצג בעלי תפקידים שונים בבית הספר וכולל את מנהלת בית הספר, שתי מחנכות ושתי תומכות הוראה.

מנהלת בית הספר

עומדת בראש המבנה הארגוני של בית הספר. היא בעלת ותק של 20 שנות ניהול בשלושה בתי ספר שונים, מתוכם שש שנים בבית הספר שבו נערך המחקר. בעלת שני תארים בחינוך, בוגרת קורס מנהלים, עבדה כמורה לחינוך מיוחד ומדריכה מחוזית בחינוך מיוחד עם התמחות באוטיזם.

מחנכות

המחנכות נמצאות, למעשה, ב"קו הראשון" במפגש עם התלמידים. הן נדרשות לנווט ולנהל אירועים חריגים תוך חשיבה מקצועית ומותאמת. אחת המחנכות שהשתתפו במחקר הינה רכזת שכבה, בעלת ותק של 14 שנים בהוראה מתוכן שלוש שנים בבית הספר הנוכחי. המחנכת השנייה היא רכזת שפה, בעלת ותק של שמונה שנים בהוראה מתוכן שש שנים בבית הספר הנוכחי.

תומכות הוראה

תומכות הוראה נמצאות במפגש מתמיד, ממושך ואינטנסיבי עם התלמידים לאורך רוב שעות יום הלימודים, וחשופות לרוב האירועים החריגים המתרחשים בכיתה.

תומכות ההוראה נדרשות לתפקד על פי תוכניות כיתתיות ועל פי נהלים בית ספרים. הן מקבלות הדרכה במסגרת השתלמויות חוץ בית ספריות וקבוצות הדרכה בבית הספר. אחת מתומכות ההוראה היא בעלת ותק של שבע שנים, והשנייה בעלת ותק של שנתיים.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בראיונות מובנים למחצה. השאלות בראיון מתייחסות לחוסן האישי, לחוסן הארגוני הבית ספרי, למקומו של המנהל בבניית חוסן ארגוני ולהתמודדות עם התנהגויות מאתגרות של תלמידי ASD. לדוגמה: מהו חוסן ארגוני בעינייך? מה יכול לדעתך לפתח ולקדם חוסן ארגוני בבית הספר? מה תפקידו של מנהל בית הספר בפיתוח החוסן הארגוני של בית הספר? מהי מידת החשיבות בעינייך למעורבות המנהל במצבי התמודדות מאתגרים? הראיונות הוקלטו ושוקלטו.

עיבוד הנתונים

תשובות האינפורמנטיות נותחו בניתוח תוכן כדי להפיק מהן תמות וקטגוריות. בניתוח הראשוני, אותרו בכל הראיונות נושאים שחזרו על עצמם, וניתן היה לאפיין אותם כיחידות משמעות ולשיים אותם כתמות. לאחר מכן, נעשה מיפוי נוסף שבו זוהו הקטגוריות שקובצו יחד לפי הקשרים שאותרו לתמה מרכזית. בשלב הבא, נעשה ניתוח ממוקד, ושלב זה אופיין במיקוד וביצירת היררכיה בין הקטגוריות. בשלב האחרון, נעשה ניתוח תיאורטי כדי לבנות תיאורים והסברים מושגיים של התופעה הנחקרת, תוך יצירת מבנה תיאורטי באמצעות התמות והקטגוריות וקישור לספרות המחקר (גבתון, 2001; שקדי, 2011).

איכות הניתוח נבדקה באמצעות שני קריטריונים – בר הסתמכות – dependability (מידת היכולת להסתמך על הנתונים הנאספים) (יוסיפון, 2001; שקדי, 2011). במחקר הוצגו מקורות המידע שעליהם התבסס המחקר והוצג הקשר בין איסוף הנתונים ובין תיאור הממצאים; ואמינות – trustworthiness (בדיקת מידת העקביות של פירוש התופעה בטקסט העולה מתוך תיאור עשיר, מעמיק, עקבי ומכליל של התופעות המוצגות במחקר) (יוסיפון, 2001; שקדי, 2011).

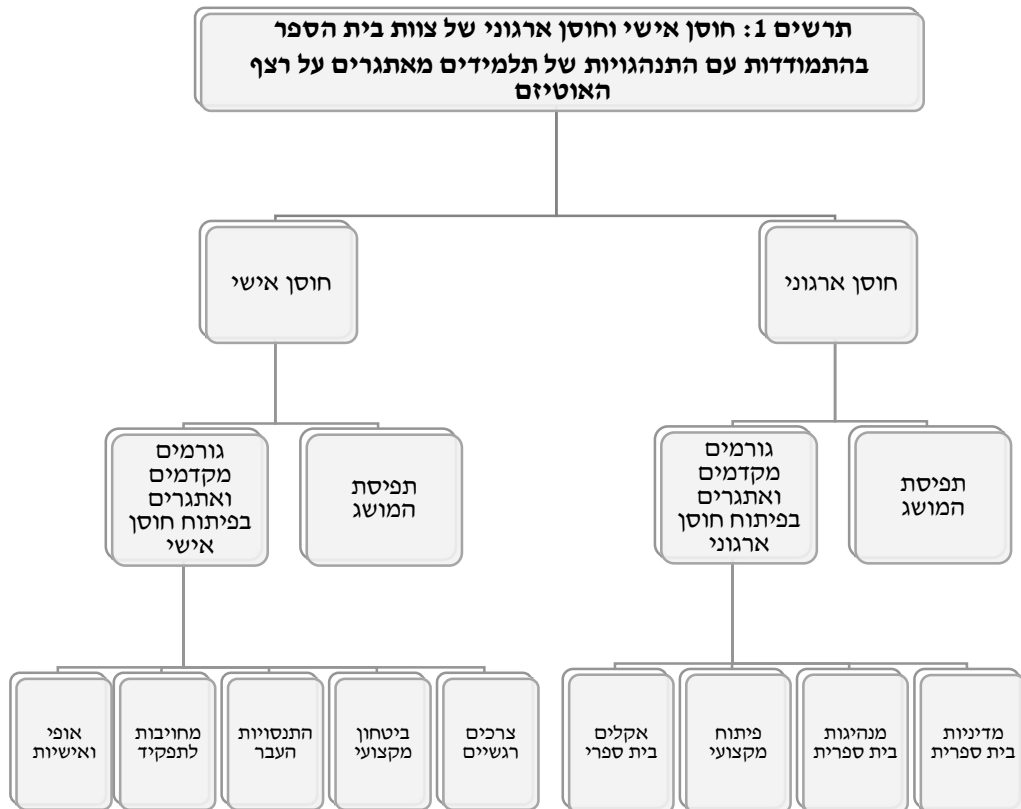
אתיקה

במחקר זה, נתקבלה הסכמתן מדעת של האינפורמנטיות להשתתף במחקר, הובטחה שמירה על פרטיותן ולא נשאלו שאלות העלולות לחשוף את זהותן. כמו

כן, נמנעה חשיפת זהותו של בית הספר. תמלול הראיונות נשאר חסוי, ללא פרטים מזוהים.

ממצאים

מניתוח תוכן של הראיונות התקבלו ארבע תמות מרכזיות שעוסקות בחוסן האישי ובחוסן הארגוני של צוות בית הספר בהתמודדות עם התנהגויות מאתגרות של



תלמידים על רצף אוטיזם (ASD). לתמות נמצאו קטגוריות משנה והן מוצגות בתרשים 1.

חוסן ארגוני בית ספרי

תפיסת המושג

האינפורמנטיות תופסות את המושג חוסן ארגוני כיכולת להתמודד עם מצבים מאתגרים בבית הספר ועם הצרכים של קהלי יעד שונים שבו, לתפקד במצבי חירום ובשגרה וכתחושה של מוגנות: "חוסן ארגוני זו היכולת לעמוד מול כל ההתמודדויות שיש בבית הספר, כמו התמודדויות רגשיות, התמודדויות מול התנהלות מאתגרת של תלמידים. זו היכולת להתמודד עם כל מעגל בבית הספר, המעגל של התלמידים, של הצוות, של ההורים, של הקהילה והחיבורים ביניהם" (ת', מנהלת בית הספר). ר', רכזת שכבה, הסבירה את המושג חוסן ארגוני כיכולת לתפקד בהצלחה במצבי משבר ובימי שגרה וכיטוי לתרבות ארגונית משתפת ותומכת. "אני חושבת...[ש]חוסן ארגוני זה שהארגון ממשיך לתפקד ושהוא מצליח לתפקד גם במצבי חירום וגם במצבי שגרה. זאת התרבות שלו שכולם משתפים ותומכים". ד', תומכת הוראה, מוסיפה את כוחו של "הקולקטיב" בהתמודדות עם אתגרים ומשברים: "אם ההתמודדות היא קולקטיבית אז אפשר להתמודד בצורה טובה יותר עם מצבי לחץ ומשברים". ש', מחנכת בבית הספר, תופסת את המושג כתחושת ביטחון ומוגנות: "חוסן ארגוני זה שאתה מרגיש בטוח במוסד שבו אתה עובד, יש לך לאן לפנות מבחינת גורמים מנהליים, כשיש מצבים מאתגרים אז יש אוזן קשבת, יש פסיכולוגית, מנהלת, בעלי תפקידים ואתה מרגיש מוגן באיזשהו מקום". מדבריהן עולה כי חוסן ארגוני, על היבטיו השונים, תלוי בעיקר בלכידות הקבוצה, בחיבורים בין המעגלים החברתיים השונים, בהתנהלות קבוצתית משותפת ובתמיכה של אנשי הצוות.

לדברי האינפורמנטיות, החוסן הארגוני תורם לתפקודה של המערכת. הוא מאפשר להנהלה ולצוות להפוך קשיים להזדמנויות של צמיחה מקצועית, של מנהיגות אישית ושל פיתוח מוטיבציה. ת', מנהלת בית הספר מסבירה כי החוסן וכושר העמידה באים לידי ביטוי בכך שאיש הצוות מצליח להתעשת ולהמשיך בעבודתו לאחר התמודדות עם מצבים מאתגרים: "החוסן הארגוני משפיע על הבשלות של האנשים, על הצמיחה המקצועית שלהם, זה מאוד מחזק את העמידה

שלהם, את המנהיגות שיש בכל אחד; לקבל מכה או [כש]תלמיד נושך זו חוויה לא פשוטה אבל הצוות קם וממשיך". ע', תומכת הוראה, מוסיפה ומסבירה כי היכולת להמשיך מבוססת על למידה והסקת מסקנות מתוך מצבים המתרחשים בבית הספר: "היה אירוע חריג, אנחנו מתמודדים ולומדים, זה נותן לך את ההרגשה ואת הכלים לא להתייאש להמשיך הלאה, ואיך למנוע ולהתמודד הלאה בצורה יותר נכונה".

הביטחון שהחוסן הארגוני מקנה נתפס כתורם לאווירה רגועה שנוצרת בסביבת העבודה ולמוטיבציה לעבוד: "ברגע שאדם מרגיש שהוא בטוח במקום שבו הוא עובד, זה גורם לך לרצות לבוא לעבוד. זה תורם לאווירה, בזה שאנשים בטוחים ורוצים ושמחים לבוא למקום העבודה למרות הקשיים" (ש' מחנכת).

גורמים מקדמים ואתגרים בפיתוח חוסן ארגוני

הגורמים המסייעים בהתמודדות של הצוות החינוכי עם מצבים מאתגרים ולפיתוח החוסן הארגוני קשורים ברכיבים מערכתיים, מנהיגותיים ופדגוגיים. רכיבים אלה מתייחסים למדיניות ולמנהיגות הבית ספרית, לפיתוח המקצועי של צוות המורים ולאקלים הבית ספרי.

מדיניות בית ספרית

מדיניות ארגונית ברורה נתפסת אצל האינפורמנטיות כנדבך מרכזי בבניית החוסן הארגוני. לדבריהן קיימות בבית הספר הגדרות תפקיד, הוראות ברורות להתנהגות במצבים שונים והיררכיה ניהולית ברורה. כל אלה מסייעות להן להתמודד עם מצבים מאתגרים. ר', הרכזת אמרה: "יש נוהל לכל סיטואציה גם אם היא סיטואציה קשה, יש יסוד שמארגן את הדברים ואז ההחלטות לא נובעות מהבטן ויש משהו מאוד ברור [...] ההיררכיה של בעלי התפקידים ידועה. כולם יודעים מתי ואל מי לפנות". ת' המנהלת, הוסיפה:

קיים מנגנון מניעה שנועד למנוע אירועים חריגים ולשמור על הארגון והסדר, כחלק מהמדיניות הארגונית [...] לקיים את המרחב המניעתי זה הרבה דברים. בניית מערכות של צוות ושל תלמידים, הבנת הלכות, העברת וזרימת מידע באופן יעיל ושוטף בין הגורמים השונים בצוות, ניתן לסכם זאת בכך שכולם צריכים לדעת מה הם עושים כל הזמן.

אחד הנהלים המסייעים לצוות בית הספר ונוסכים בו ביטחון הוא נוהל "אירוע חריג". נוהל זה מפרט את אופן ההתנהלות במצבים מאתגרים ומתייחס לדירוג חומרת האירוע, אופן פעולה, תיעוד ודיווח. ש', מחנכת אמרה: "כל העניין של מסמך 'אירוע חריג', איך מתנהלים כשיש אירוע חריג, לדעת מה עושים כשיש התנהגות מאתגרת, הופך את ההתמודדות לפשוטה יותר".

למרות כל אלה, ר' הרכזת מתייחסת לקושי ביישום המדיניות בשל תחלופה גבוהה של הצוות: "יש קושי, לא כולם מודעים לתוכניות, יש הרבה מורים חדשים. אני חושבת שאם כולם היו יודעים מה עושים בכל שלב אז היה הרבה יותר קל". המנהלת חיזקה את דבריה באומרה: "יש את המסמך של המדרג, הוא דורש עוד הטמעה כי יש הרבה תחלופה של צוות".

מנהיגות בית ספרית

למנהלת מקום חשוב בבניית החוסן הארגוני בבית הספר הן במאפיינים ההתנהגותיים שלה הן בתפקידיה הפורמליים. המאפיינים ההתנהגותיים של המנהלת שמסייעים, לדברי האינפורמנטיות, בבניית חוסן ארגוני באים לידי ביטוי ביחס האישי שלה לחברי הצוות, בנוכחותה בבית הספר, במעורבותה הרבה במתרחש ובדוגמה אישית שהיא נותנת.

יחס אישי

האינפורמנטיות סבורות כי היחס האישי של המנהלת לכל אחד מחברי הצוות תורם לחוסן האישי ובאמצעותו גם לחוסן הארגוני. ד', תומכת הוראה, ציינה כי המנהלת מקרינה "אמפתיה, סובלנות, כנות ושקיפות ואני מרגישה שזה תורם לי ולבית הספר" וע', תומכת הוראה הוסיפה: "יש אכפתיות ורגישות מצד המנהלת וזה ממש עוזר לי כשצריך להתמודד. זה עוזר לכולם".

נוכחות

הנוכחות הפיזית של המנהלת במצבים מאתגרים תורמת לתחושת הצוות שהוא אינו לבד. המנהלת הדגישה: "את הבית ספר שלנו אי אפשר לנהל בשלט רחוק, הנוכחות מאוד חשובה". ש', מחנכת, הבהירה את החשיבות של נוכחות המנהלת: "המנהלת שלנו נותנת תמיד תחושה שהיא שם באירועים חריגים, היא נמצאת תמיד בחזית".

מעורבות

המעורבות של המנהלת תורמת להתמודדות הרגשית של הצוות עם מצבים מאתגרים ולתחושת הביטחון שלו "זה נותן הרבה ביטחון, היא מגבה אותנו, היא אקטיבית, היא לא נותנת לך להיות לבד היא תמיד שואלת אם אנחנו רוצים שהיא תתערב, תדבר" (ש' מחנכת). ובהיבט המקצועי, ד' תומכת הוראה מתייחסת לצורך שיש בדיווח ובהפניה לגורמים מקצועיים: "לעיתים יש צורך לפנות במצבים מאתגרים למקומות נוספים כמו אשפוז או מנתח התנהגות אז היא (המנהלת) צריכה להיות מעורבת בתהליך כולו". ר', רכזת, מבחינה בין מצבי משבר ששם לדעתה, נדרשת מעורבות מלאה של המנהלת, לבין מצבים מאתגרים ששם המנהלת צריכה להנחות: "יש מצבים מאתגרים ויש מצבי קיצון, מצבים מאתגרים זה לא משברים בעיניי, יש מאתגר ויש משבר, אז אני חושבת שמנהל צריך להיות מעורב ברמה של לתת כלים".

דוגמה אישית

המנהלת, מציינת כי הסיבה לנוכחות שלה הוא הרצון להוות דוגמה אישית: "אני מאמינה שדוגמה אישית משפיעה הכי הרבה, אם צוות יש לו איזה מודל של מנהל שגם אם הוא מפחד וגם לא תמיד יודע מה צריך לעשות, אבל הוא נמצא עם הצוות זה מחזק את החוסן גם של אנשי הצוות". האינפורמנטיות התייחסו לעיצוב והטמעה של נהלים, בניית רשת תמיכה לאנשי הצוות ולהעצמתו כחלק מתפקידיה הפורמליים של המנהלת.

עיצוב והטמעה של נהלים

חלק מתפקידיה של המנהלת כולל כתיבת נהלים ומעריך הדרכות מותאם לצרכים השונים של חברי הצוות. ר', הרכזת אמרה: "היא צריכה לכתוב נהלים ולעשות הדרכות שיתאימו לצרכים של כל מי שעובד עם הילדים או שהיא תיתן לאנשי מקצוע לעשות את ההדרכות".

בניית מערך תמיכה

תפקיד נוסף הוא בניית מערך תמיכה לצורך עיבוד רגשות, שיפור יעילות התפקוד וצמיחה אישית של אנשי הצוות. ש', המחנכת אמרה: "המנהל צריך לקבוע מעגלי שיח רגשיים". ת', המנהלת הוסיפה: "מנהל צריך לפתח מנגנון של שיח רגשי, טיפול

באנשים וביסוס קהילה תומכת בתוך בית הספר. חוץ מזה הוא צריך לבנות רשתות של תמיכה והתמודדות".

העצמת הצוות

ההעצמה תורמת להתנהלות יעילה ועצמאית יותר של אנשי הצוות. ר' רכזת: "הוא (המנהל) צריך לעשות מעקב מעצים, הוא צריך לתת כלים, לעשות מודלינג כדי שאיש הצוות בפעם הבאה יוכל לעשות את זה [בכוחות עצמו] ולתת את הביטחון הזה שזה אפשרי, לומר: 'אני סומך עליך'".

פיתוח מקצועי

האינפורמנטיות מציינות כי הכרת המאפיינים של אוכלוסיית התלמידים (ASD) וקבלת הדרכה בנושא, שיתוף במידע בין גורמי המקצוע השונים, שימוש של הצוות בשפה מקצועית ובמושגים מותאמים ללקות במהלך השיח המקצועי ובתהליכי ההוראה-למידה בכיתה, מסייעים בהתמודדות עם התנהגויות מאתגרות של תלמידים ומקדמים חוסן ארגוני.

המורות ותומכות ההוראה חזרו וצינו את חשיבותו של השיח המשותף. ע' אמרה: "השיח המקצועי של הצוות, זה חשוב ועוזר מאוד, זה נותן לנו את הכלים להתמודדות". ר' הרכזת הוסיפה: "הידע קיים הוא צריך פשוט להיות חשוף ושנשים יתרגלו את זה". המנהלת, הדגישה את החשיבות שיש בהבנה של ASD, בהכרת המאפיינים ובשימוש בשפה מקצועית. לטענתה, הבנה זו יכולה להשפיע באופן מהותי על התמודדות במצבים מאתגרים: "אני משוכנעת שככל שנדבר יותר 'אוטוזם' יהיו פחות אירועים חריגים". היא הוסיפה: "אני כמנהלת רואה וחווה את הרשת המקצועית. שיש חיבור וממשקים בין בעלי תפקידים כדי להכיל את האירועים החריגים, יכולת לקבל ולפזר מידע, [כדי] שאנשים יהיו מחוברים למה שקורה".

הידע הדרוש לעבודה ניתן לרוב בהדרכות השונות שהצוות מקבל, התורמות למקצועיות שלו. חלק מן ההדרכות הללו תורמות יותר ואחרות פחות. ר', רכזת מציינת בדבריה כי ההדרכה של עיצוב וניתוח התנהגות תרמה לה יותר לחיזוק החוסן מאשר ההדרכה של הגנה עצמית: "קיבלנו הרבה הדרכות, של הגנה עצמית, של ניתוח התנהגות, גם עצם הידע של ה-ASD מאוד עוזר. הכי פחות עזר לי ההדרכה של ההגנה העצמית ומה שהכי עזר לי זה שילוב של תכניות עיצוב התנהגות

וגם הידע על האוכלוסייה". הצוות מכיר בכך שהידע המקצועי תורם לתחושת הביטחון שלהם ובונה את יכולתם להתמודד עם מצבים מאתגרים. ר' רכזת: "אני חושבת שלתת כלים להתמודדות לאנשי צוות ושהם ירגישו שסומכים עליהם ושהם יכולים להחזיק את זה, אם מישהו ידע שניהול משבר תלוי בו והוא יכול לסמוך על עצמו ושהוא יכול לנהל את זה לבד, זה מצמיח".

אקלים בית ספרי

האינפורמנטיות התייחסו לכוח שיש לקבוצה ליצור אקלים חיובי ורוח של עזרה וערבות הדדית המפתחים חוסן ארגוני. ת', המנהלת אמרה: "יש פה אווירה חברתית מדהימה, עזרה הדדית, סולידריות מקצועית וחברתית, יש מין גאווה יחידה". ר', הרכזת, הוסיפה כי הגיבוש, מאפשר התמודדות טובה בעתות משבר: "יש כוח לקבוצה ואם הקבוצה היא מגובשת אז גם כשמתמודדים עם דברים מאוד מאתגרים מקבלים את הכוח אחד מהשני". ושי', המחנכת, הוסיפה כי שיתוף קולגות במצבים מאתגרים נותן מענה לצורך הרגשי: "קולגות מהעבודה שאתה יכול לפרוק ולשתף לפעמים [מסייעים לעמוד בקשיים]". האוירה הטובה בצוות והתמיכה ההדדית מאפשרות להן לחזור יום-יום לבית הספר על אף הקשיים, כפי שאמרה ת', מנהלת: "לפעמים יש ימים מאוד קשים, אבל כל בוקר אני ממש שמחה שאני חושבת על זה שאני אפגוש את התלמידים והצוות". שכן, האוירה בבית הספר, שיתוף הפעולה והכבוד ההדדי יוצרים אקלים חיובי המאפשר התמודדות נכונה, רגועה ויעילה יותר עם התלמידים. ע', תומכת הוראה אמרה: "כשכולם מסתדרים וכשיש שיתוף פעולה זה נותן לתלמידים את הרוגע ואת השלווה ומביא התקדמות לתלמידים". וד', תומכת הוראה הוסיפה: "כשיש שיתוף פעולה ויחסי גומלין שבנויים על זכויות וחובות, שכל אנשי הצוות מעורבים וכשכולם הולכים באותה דרך אז יש הצלחה". בכל אחד מהממדים הללו הדגישו המרואיינות את תמיכתה של המנהלת.

מחויבות ארגונית

האינפורמנטיות מציינות את המחויבות הארגונית של חברי הצוות כביטוי מעשי לאקלים בית ספרי מיטבי. ר' הרכזת אמרה: "אני חושבת שהמחויבות של הצוות לבית הספר היא מאוד גבוהה, הצוות מחויב ברובו", והמנהלת מוסיפה: "יש

מחויבות מאוד מרשימה בבית הספר". המחויבות מתבטאת בשלושה תחומים מרכזיים: נוכחות וזמינות, אחריות וקידום התלמידים.

נוכחות של אנשי הצוות

הנוכחות מתייחסת לדברי האינפורמנטיות למיעוט היעדרויות ולנוכחות מעבר לשעות המוגדרות במשרה. ר', הרכזת אמרה: "אני כל הזמן מגיעה ומעט מאוד מחסירה, גם כשקורים דברים [...] זה ברמה של להישאר מעבר לשעות שצריך, מהמקום של היוזמה ומהמקום של להגדיל ראש". רמת נוכחות גבוהה נשמרת בקרב הצוות גם בזמנים קשים, ר' ציינה: "אפשר לראות את זה במצבי משבר של תלמידים שהתנהגויות הן מאוד קשות ואנשים נפצעים וקורים להם דברים מאוד קשים, והם עדיין ממשיכים להגיע". ת' המנהלת מוסיפה: "זה מקצוע עם הרבה אחריות שדורש הרבה הכלה נוכחות וזמינות. אתה לא יכול לקחת את התיק וללכת אתה לא יכול לנתק את הטלפון, יש את המחויבות כלפי התפקיד".

אחריות

ע' תומכת הוראה: "זאת עבודה עם אחריות מאוד גדולה [...]. אני מרגישה שאני מצליחה לעמוד באחריות הזו". ת', מנהלת: "זה חלק מהתפקיד ואני עושה את זה עם הרבה אהבה והבנה שזה גודל האחריות".

קידום התלמידים

"האמונה שכל ילד זכאי שיובילו אותו למימוש עצמי עד כמה שאפשר במצבו לדוגמה, רכישת כישורי חיים, ובשיתוף פעולה בין אנשי הצוות כדי להגיע להצלחות, יוצר אצלי מחויבות מאוד גבוהה אליהם" (ד' תומכת הוראה).

התמודדות עם אתגרים

ההתמודדות עם התנהגויות של תלמידים על רצף האוטזם מלווה באתגרים רבים. האירועים לרוב אינטנסיביים ועוצמתיים ונדרש מענה מיידי במספר "חזיתות" בזמנית:

זה יכול להיות אלימות כלפי עצמם, יכול להיות מצבים מאוד מביכים כמו התפשטות, זה יכול להיות פגיעה באנשי צוות, זה יכול להיות פגיעה בתלמידים אחרים שזה מאוד מלחיץ, ולפעמים זו התמודדות עם הרבה

מצבי חרדה של תלמידים שזה מביא עוצמות מאוד גבוהות [...]. אני חושבת שהקושי הוא באינטנסיביות. כשאתה נמצא בתוך האירוע אתה צריך לחשוב, ללוות, להרגיע, ובו זמנית יבוא אירוע אחר ובו זמנית תבוא שיחת טלפונית ובו זמנית תבוא פנייה של איש צוות אחר.

מדברי המנהלת עולה כי האתגר אינו, בהכרח, התמודדות ספציפית כזו או אחרת, אלא התדירות, רצף האירועים החריגים והצורך בהכלת כלל המצבים המאתגרים בעת ובעונה אחת. תיאור האינטנסיביות באירועים המאתגרים ניכר גם בקרב אינפורמנטיות נוספות: ש', מחנכת, ציינה: "[אירועים מתרחשים] כמעט כל יום, למשך שעות ביום", וד', תומכת הוראה חזקה את דבריה ואמרה: "[אירועים מתרחשים] כמעט כל יום, יש לנו כיתה מאוד מאתגרת".

אך גם כשאין מדובר בריבוי וברצף של אירועים מאתגרים, האינפורמנטיות מצינות את הקושי להתמודד עם מצבי אלימות ומצוקה של תלמידים. ד', תומכת הוראה ציינה: "אני מתמודדת עם תלמיד שהוא במצב של מצוקה ועם אלימות. [ב]אוטיזם [...] יש התפרצויות, זה מאוד קשה להתמודד במיוחד [כ]שהם גדולים". וש' מחנכת, ציינה דווקא את ההתפרצויות הרגשיות שמקשות על ההתמודדות: "אפילו לא דווקא אלימות אלא גם התפרצות רגשית שזה גם משהו שהוא קשה להתמודד [איתו]".

עוד ציינו האינפורמנטיות כי המתחים והמשברים שלהן נובעים מתחושות קשות של לחץ ומתח, חוסר אונים, פחד, תסכול, עייפות, תשישות ואף תחושות של מבוכה וכאב פיזי ורגשי בשל מצב התלמידים. ש', מחנכת: "לפעמים יש חוסר אונים, יש גם תסכול מאוד גדול שזה לא נגמר, זה יכול להיות גם כמה שעות, עייפות, אתה מותש". והמנהלת הוסיפה: "אני מוכרחה לומר שהמשימה של כולנו זה לפעמים להיות קורבן של ההתפרצות; וכשאתה חוטף זה לא נעים זה קשה ומפחיד ואתה צריך לשדר המון כוח והמון סמכות כדי שהתלמיד יבין שהוא התלמיד ואתה איש הצוות". ר', רכזת, מתארת מצב, באחד האירועים המאתגרים שבו הייתה מעורבת: "זה היה מאוד מפחיד, אני הייתי איתה לבד". וע' תומכת הוראה תיארה תחושות נוספות לגבי אירוע דומה: "כאב לי ממש [...] הרגשתי תסכול, כאב, עצב וילמה זה קרה לי". הן ציינו מצד אחד אמפטיה לתלמידים, כפי שתיארה זאת ד', תומכת הוראה: "הרגשתי בעיקר כאב על התלמיד" ומצד שני, תחושות כישלון שלהן, כפי שסיפרה ע', תומכת הוראה: "המבוכה זה משהו שהיה לא פשוט [...]".

אתגרים בעבודת צוות

קיימת מורכבות ביחסים שבין מחנכת הכיתה ובין הצוות העובד בה: "יש לך אינטרס לשמר את היחסים עם כל חברי הצוות, אתה רוצה לשמור על יחסי קרבה, ומצד שני אתה צריך גם להעמיד במקום אם הצוות לא מתנהל נכון" (ש' מחנכת). חלק מהאתגרים הקיימים בבית ספר מסוג זה, הם המשברים שלעיתים גורמים למתחים בתוך הצוות. לפיכך, קיים צורך להנחות ולהדריך את הצוות מצד אחד ולפתור משברים מצד שני. "[התמודדות עם] משברים בין הצוות, ביחסים ובתקשורת בתוך הצוותים, הרבה הסדרת שיח בתוך כיתות שיש להם משבר, הרבה סביב הדרכה והנחייה של מצבי משבר של תלמידים, של ההתארגנות סביב זה והמעקב של מה עושים" (ר', הרכזת).

האינפורמנטיות תיארו מספר דרכי פעולה, שיטות, תגובות וכלים, העשויים לסייע בעת התמודדות עם מצבים מאתגרים ובפיתוח חוסן ארגוני. ביניהם עבודה על-פי תוכניות מובנות ומוכרות שיש לתלמידים, ניהול על ידי מתכלל, יצירת אורה רגועה ומכילה, ניסיון לנטרל את הסכנה, בקשת סיוע, קריאה לעזרה ודיווח.

תוכניות עבודה מסודרות

הדרך למנוע ולהפחית מצבים מאתגרים לדברי ר', הרכזת, היא: "לעבוד דרך תוכניות מאוד מסודרות של התלמידים, דרכי תגובה ברורות ורגועות ומעקב אחרי זה, שכולם מדברים באותה שפה". היא מוסיפה: "אני פועלת בצורה מסודרת על פי חומרת האירוע, מידת הקשר לתלמיד ומידת ההיכרות עם התוכנית". ש', המחנכת ציינה: "אני משתדלת ללכת לפי תוכנית מסודרת קיימת, לפי ההיכרות שלי עם התלמידים ולא ב'שלוף' ". ע', תומכת הוראה הוסיפה: "עבודה בהתאם לתוכניות יוצרת תגובה קבועה בהתאם למצב".

ניהול על ידי מתכלל

ריכוז הטיפול במצבים מאתגרים בידי אדם אחד שיתכלל אותם, עשוי לסייע בהתמודדות איתם. וד', תומכת הוראה, הוסיפה: "יש חשיבות בכך שאדם אחד ינהל את הסיטואציה. אם הרבה מטפלים בזה אני לא יודעת אל מי לפנות". ת', המנהלת ציינה, שהניהול האירוע לא חייב להתבצע על ידי גורם שתפקידו מוגדר כמתכלל, אלא שהתכלול מתרחש בהתאם לאירוע. היא הבהירה: "למשל, אם יש

אירוע חריג, צריך אחד שינהל אותו, שזה יכול להיות המחנכת, בעל תפקיד, המנהל, תלוי לפי האירוע".

יצירת אווירה רגועה ומכילה

ש', מחנכת, מציינת את החשיבות בצורך "להיות רגועים מול תלמיד, לא להתרגש ולהראות לחץ". ד', תומכת הוראה, מוסיפה שיש: "לדבר [עם ה]תלמידים בגובה העיניים, להבין מה הם רוצים, מה מפריע להם". וממליצה: "לתת להם יותר טיפול פרטני. ת', מנהלת מתייחסת לצורך במפגש עם העולם הנורמטיבי: "הדרך היעילה ביותר היא לשמור על האיזון בין העולם האוטיסטי לעולם הנורמטיבי, התלמידים מתנסים בעולם חברתי נורמטיבי, וזה מבחינתי מאוד משמעותי ומאוד מפחית התנהגויות".

נטרול הסכנה

האינפורמנטיות מבחירות כי תפקידן, בין היתר, לנסות ולמזער פגיעה בתלמידים ובצוות עד כמה שניתן. ר', הרכזת מציינת שצריך: "להתרחק, לנטרל את הסכנה ואחר כך להגיב". ת', המנהלת מפרטת: "קודם כל אני בודקת את הנוק שהתלמיד לא נפגע, שתלמיד אחר לא נפגע, שאיש צוות לא נפגע, מנסה לפני הכול לנטרל סכנה ואחרי זה דואגים כמובן לסכנה הנפשית והרגשית, קודם [כל] זו מוגנות פיזית ואחר כך – מוגנות רגשית". וע', תומכת הוראה, מדגישה את גודל האחריות של איש הצוות ואת חשיבותה ומשמעותה של ההפרדה, ההרחקה ונטרול הסכנה: "קיבלתי ממנו מכה כואבת חזקה מאוד, אבל הייתי חייבת להפריד בינו לבין כולם".

בקשת סיוע

בהתמודדות עם מצבים מאתגרים מציינות האינפורמנטיות את הצורך בעזרתם של אנשי צוות אחרים. הן מדגישות כי תחילה הן מנסות להתמודד בעצמן, אך כאשר אינן מצליחות הן מבקשות סיוע. ד', תומכת הוראה אמרה: "הלכתי לקרוא למישהו כי זה היה בלתי אפשרי להתמודד איתה לבד". ש', המחנכת הבהירה: "אתה מנסה קודם להתמודד עם האירוע, ואם אתה רואה שזה גדול עליך אתה מבקש עזרה, אפילו ממי שנמצא בקרבתך, לא חייב [שיהיה איש] הנהלה". ת', המנהלת, מתייחסת בדבריה לחשיבות שיש לערבות הדדית: "כולם עוזרים, לא

משאירים אף אחד בזירה של האירוע. זה תורם [כ] שיש עזרה הדדית, ערבות הדדית זה מאוד חשוב".

דיווח

הדיווח הוא פעילות קבועה בנוהל הבית ספרי. הדיווח מתקיים במהלך האירוע או לאחריו ומטרתו בעיקר תיעוד ומעקב. ש', המחנכת סיפרה: "[מתקיים] דיווח מהיר לבעלי תפקידים, להורים [...] כותבת על זה דו"ח תיעוד וסוגרת את האירוע, ואם צריך להמשיך מעקב על האירוע אז ממשיכה מעקב". ע', תומכת הוראה הוסיפה: "צריך לדווח על מה שקורה, אי אפשר להמשיך הלאה בלי".

חוסן אישי

תפיסת המושג

חוסן אישי נתפס על ידי האינפורמנטיות כיכולת התמודדות אישית, שממנה אפשר להתקדם ולהתחזק. ד', תומכת הוראה ציינה כי: "חוסן אישי מאפשר להתמודד בצורה טובה יותר עם מצבי לחץ ומשבר, לחזור לתפקוד ולעיתים לצאת אפילו מחוזק". ר', רכזת, אמרה דברים דומים: "חוסן אישי זו איזושהי יכולת להתמודד עם מצבים מורכבים ולצלוח אותם, להתמודד איתם ושה לא יפרק אותך" והמנהלת הוסיפה: "חוסן אישי הוא היכולת להתמודד עם האירוע ולהמשיך". תפיסה זו דומה לתפיסתן את החוסן הארגוני, אלא שכאן ההתייחסות היא אישית.

גורמים מקדמים ואתגרים בפיתוח חוסן אישי

מדברי האינפורמנטיות ניתן ללמוד כי ביטויי החוסן האישי משתנים מאדם לאדם ותלויים במספר מאפיינים: בצרכים הרגשיים, בביטחון המקצועי, בהתנסויות העבר, במידת המחויבות לתפקיד ובמבנה האישיות של כל אחד.

צרכים רגשיים

האינפורמנטיות ציינו בדבריהן כי התעניינות בהן ובעבודתן, הערכה, גיבוי, אהדה, תמיכה, יחס אישי וייעוץ עונים לצרכים הרגשיים שלהן ומקדמים את החוסן שלהן. ש', מחנכת, הדגישה בדבריה את הצורך בתמיכה רגשית מצד המנהלת בעת התמודדות עם מצבים מאתגרים. "ההרגשה שלי טובה וחשוב לי להרגיש טוב כאני

מקבלת גיבוי מצד ההנהלה, שלא משנה מה קורה אני מקבלת גיבוי נותן לי כוח להמשיך". המנהלת מכירה בצורך ובחשיבות של שיח רגשי טיפולי עם חברי הצוות כדי ליצור ולתחזק את החוסן של כל אחד ואחד. היא אמרה: "[צריך] לפתח, שיח רגשי, טיפול בכל אחד מהאנשים". ושי, מחנכת, חיזקה את דבריה: "דבר נוסף שגם עוזר זה שיחות, שיח רגשי, עיבוד של מה שקרה, עם ההנהלה, עם היועצת, וגם שמראים התעניינות, שואלים 'איך היה?'".

ביטחון מקצועי

ת', מנהלת בית הספר סבורה שיש להקנות לאנשי הצוות כלים מקצועיים כדי שיוכלו להתמודד באופן מיטבי עם מצבים מאתגרים, ובכך להעצים את החוסן האישי שלהם. היא אמרה: "אני חושבת שככל שאתה מקבל יותר כלים מקצועיים אתה מחזק לו יותר את החוסן האישי, כשאתן לך כלים החוסן מאוד שברירי כי אתה לא מבין ולא יודע להתמודד".

התנסויות העבר

יכולת ההתמודדות קשורה להתנסויות העבר של האדם ולמידת ההצלחה שהייתה לו בהתמודדות עימן, או במידה שבה הוא הצליח להפנים כיצד להתמודד עם מצבים קשים. לדברי ר' הרכות, "החוסן של האדם גם קשור להתמודדויות העבר. הוא יודע מה עוזר ומה לא, ומה נותן לו ביטחון להתמודד עם מצבים קשים".

מחויבות לתפקיד

מידת החוסן האישי קשורה למחויבות של המורה לתפקידה. "כל איש צוות שיש לו מחויבות גבוהה לילדים, יתמודד עם הסיטואציות השונות כי זה מה שהוא מרגיש שהוא צריך לעשות" (ע' תומכת הוראה) ור' הרכות מדגישה את המחויבות הייחודית, לדעתה, לחינוך המיוחד: "כשאתה בא למקום במיוחד שזה בחינוך המיוחד צריך לדעת שיש מצבים שאתה צריך להתמודד עם זה, לאחד יש מחויבות גדולה ולשני פחות, כל אחד איך שהוא תופס את זה, כשקורה מצבים לא פשוטים, אז מתמודדים כי בשביל זה אנחנו פה".

אופי ואישיות

מידת החוסן קשורה לתכונות אופי ולמבנה האישיות של איש הצוות. המנהלת אומרת: "לפעמים זה משהו שיש באופי של הבן אדם, יש לפעמים אנשי צוות שזה פעם ראשונה שלהם פה אבל יש להם כנראה את המבנה האישיותי שמאפשר להם בכל זאת לתפקד אפילו שהם לא יודעים מספיק מהו אוטיזם". האינפורמנטיות פירטו את המאפיינים הקשורים לאופי ולאישיות:

אופטימיות

אופטימיות ושמחה צוינו על ידי האינפורמנטיות כמאפיינים הכרחיים באישיות של איש צוות בעל חוסן אישי. ד', תומכת הוראה אמרה: "קודם כל אופטימיות, כדי לפתור בעיות צריך להביט על המציאות באופטימיות ולקוות לטוב [...] צריך להיות מלא שמחה, זה מקרין על הצוות עצמו וכמו כן על התמודדות עם קשיים".

ביטחון עצמי

החוסן האישי של איש הצוות תלוי גם ברמת הביטחון העצמי שלו. ש', מחנכת: "ככל שתחושת הביטחון העצמי עולה ככה החוסן שלך גבוה, ככל שאתה בטוח בעצמך ומאמין בדרך שלך, אתה לא תיתן לאף אחד לשבור אותך גם במצבים קשים".

הנעה פנימית והתמדה

האינפורמנטיות תיארו את איש הצוות בעל החוסן הגבוה כאחד שאינו נכנע, אינו מוותר, ממשיך להתמודד עם הסיטואציה ומנסה למצוא פתרונות חלופיים לכל התמודדות. ר' רכזת אמרה: "אפשר לראות את זה בכיתה, [כ] שיש תלמיד בכיתה שהוא מאוד מאתגר וזה יכול להביא איש צוות אחד להישבר ולא לבוא יותר לבית הספר לבין [איש צוות אחר שיתאמץ] להחזיק ולחשוב מה כן אפשר לעשות, איך כן אפשר לפתור, איך לבוא בדרך אחרת ולהישאר בהתמודדות".

היכולת להתנתק רגשית מהסיטואציה

היכולת להתנתק רגשית מהסיטואציה מאפשרת לפעול באופן אובייקטיבי ומקצועי יותר ולהמשיך להתמודד עם מצבים מאתגרים לאורך זמן. ר' ציינה:

אני חושבת שדברים שפוגעים בחוסן, זה הרבה פעמים 'יושב' על המקומות של הפגיעה האישית, שאתה לוקח את זה למקום האישי, ואז קשה לך לפתח את החוסן האישי המקצועי הזה. וזה הרבה פעמים חייב להיות מנותק, כי אם לא – אי אפשר לנהל את זה [...] זה עניין של פרופורציות של איך אתה לוקח את זה ולאן אתה לוקח את זה.

הכלה ואהבה

האינפורמנטיות תפסו את יכולת ההכלה והאהבה כמגבירה את החוסן האישי: "חוסן אישי זה קודם כל היכולת להכיל את התלמידים, היכולת לזהות את הכוחות של התלמידים ולגלות אליהם הרבה אהבה גם" (ת', מנהלת).

דיון

מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון את התפיסה של צוות בית ספר בנוגע לחוסן הארגוני ולחוסן האישי בעבודה עם תלמידים על רצף האוטיזם (ASD), לאתר את הגורמים המסייעים בפיתוח החוסן הארגוני ולבחון את תפקודו של מנהל בית הספר בטיפוח ובשמירה עליו.

חוסן ארגוני נתפס במחקר הנוכחי כביטוי למסוגלות ארגונית של כל השותפים בצוות להתמודד עם מצבים מאתגרים בבית הספר, כמאפיין של תרבות ארגונית משתפת ותומכת וכתחושת ביטחון ומוגנות. החוסן הארגוני תורם לצמיחה מקצועית ואישית ולפיתוח המנהיגות של אנשי הצוות והמוטיבציה שלהם לעבודה. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם זו המופיעה בספרות המחקר (למשל, בלום ויוספסברג בן יהושע, 2022; זיגלמן, להד, שחם ושחם, 2006; סומך ושני, 2017; Hobfoll, Stevens & Zalta, 2015) המגדירה חוסן ארגוני כיכולת התמודדות או מסוגלות קולקטיבית של כוחות ההנהלה והצוות הבית ספרי עם שינויים, עם קשיים ועם מורכבויות הפוקדים את בית הספר ואת היכולת לצמוח מאותם משברים.

על בסיס ממצאי המחקר הנוכחי, ובדומה למצוי בספרות המחקר, ניתן ללמוד כי מידת החוסן האישי ומאפייניו משתנים מאדם לאדם בהתאם להתנסויות שהאדם חווה ובהתאם לאופיו. הממצאים מלמדים כי מידת החוסן האישי של האדם תלויה בתפיסת המסוגלות העצמית שלו, בהנעה הפנימית, בהצלחות או בכישלונות שחוה בעברו וכן בתכונות כמו: אופטימיות, ביטחון עצמי והתמדה.

היכולת להתנתק רגשית מאירועים הכרחית לבניית חוסן אישי (אבו-עג'אג, 2016, אלביש-לוביש, 2001 ; סומך ושני, 2017 ; שמעון, 2017). יכולת התמודדות עם מצבים מאתגרים ומחויבות גבוהה של צוות חינוכי לתפקיד נובעות מהחוסן האישי של אנשי הצוות ומתבטאות בנוכחות עקבית בעבודה, בזמינות, בנטילת אחריות, בשיתוף פעולה עם שאר חברי הצוות ובפעילות לקידום התלמידים. כאשר המחויבות הארגונית גבוהה, העובדים משקיעים מאמץ ניכר בעבודתם ומבצעים את תפקידם אף מעל הדרישות המחייבות של התפקיד (אופלטקה, 2022 ; סומך ושני, 2017).

בית ספר הבונה את חוסנו בשגרה, מקיים תהליכי למידה של מצבים מאתגרים, מרחיב את רפרטואר התגובות והפתרונות האפשריים במצבים אלו, מאפשר לצוות להבין את האתגרים העומדים בפניו בזמן משבר, ומזמן לו את המשאבים הדרושים כדי להתמודד איתם בהצלחה (סומך ושני, 2019). ספרות המחקר מדגישה את הצורך בנוכחותו ובמעורבותו הישירה של מנהל בית הספר במצבים מאתגרים ובהשפעה שלו על פיתוח החוסן הארגוני והחוסן האישי (אופלטקה, 2022 ; אדלר, 2008 ; בלאנצ'ארד, 2008). נוכחותו הפיזית של המנהל מסייעת לצמצם את המרחק הבינאישי, הפסיכולוגי והחברתי שלו מחברתי הצוות (Ladkin & Taylor, 2014). במחקר הנוכחי נמצא כי מידת נוכחותו של המנהל ומעורבותו תלויה בחומרת האירוע. במצבי משבר (מצבי קיצון), יש צורך במעורבות מלאה של מנהל, אולם במצבים מאתגרים אחרים המנהל מאציל סמכויות ומתמקד בהדרכה ובהנחיה. מעורבות כזאת מאפשרת ביזור סמכויות בין אנשי הצוות ותורמת להעצמתם ולניהול מצבי אתגר גם ללא נוכחות המנהל (וייל וכרמון, 2015 ; סומך ושני, 2017 ; Campbell, & Hogg, 2008). התפקידים הפורמליים של המנהל והמאפיינים ההתנהגותיים שלו תורמים לפיתוח החוסן הארגוני והאישי. כושר מנהיגות והובלה, העצמת חברי הצוות, קביעת נהלים והטמעתם, בניית מנגנוני תמיכה בצוות ומתן דוגמה אישית הן עדות לכך.

כדי לצמצם את מידת הפגיעות בקרב הצוות ישנה חשיבות בהתערבויות מקצועיות. ידע תיאורטי והיכרות עם כלים מעשיים תורמים להגברת תחושת הביטחון (Hargreaves, 2000 ; Campbell & Hogg, 2008). בפועל, הפיתוח המקצועי של הצוות נתפס כגורם מקדם שמירה על חוסן אישי ועל חוסן ארגוני. הרחבת הידע המקצועי, האפשרות לקבלת תמיכה מקצועית באמצעות הדרכה ואף פיתוח שפה מקצועית אחידה בבית הספר, מוסיפים לתחושת הביטחון והמסוגלות

העצמית של אנשי הצוות. אף על פי שבספרות המחקר נמצא שרכישת מיומנויות פיזיות להגנה עצמית עשויות לסייע במצבי סיכון (שמעון, 2017), תוארו במחקר הנוכחי מיומנויות אלה כפחות יעילות לעומת השימוש בידע ובכלים מקצועיים. ייתכן שאחת הסיבות לכך נעוצה בהבנה כי במוסד חינוכי יש צורך להתמחות במיומנויות אלו ולהשתמש בהן בצורה המתאימה ביותר למאפייניו של מוסד חינוכי. ככלל, קיימת הבנה כי השתלמויות מוסדיות והדרכת מורים תורמות להבנת הלקות ולהגדלת הרפרטואר של דרכי הטיפול בהתנהגויות מאתגרות ובמצבי משבר.

פיתוח של מנגנון תמיכה פנים ארגוני, טיפוח אקלים חיובי, שיתוף ותיאום בצוות הכרחיים לחיזוק ולשיפור חוסן ארגוני בעיתות משבר (גלעד, 2013, סומך ושני, 2017; Hoy & Tarter, 2011). מחקר זה מציין את הצורך בפיתוח התחום הרגשי והחברתי, ביצירת תחושה של משמעות ומימוש העצמי, ומדגיש את חשיבות הערבות ההדדית, הגיבוש, העידוד והתמיכה הקבוצתית. כמו כן עלתה במחקר החשיבות שיש ליחסים טובים הקיימים בין אנשי הצוות העובדים יחד בכיתה להתנהלות אחידה ועבודת צוות מיטבית.

הגיבוי של המנהל, יצירת אמון הדדי ומדיניות "הדלת הפתוחה", נמצאו מקדמים חוסן ארגוני. מנהל שנוהג לסמוך על חברי הצוות שלו, ליצור איתם מפגשים אישיים, לעודד את המורים לשתף אותו ברגשותיהם ולהעצים אותם לעיתים קרובות, מסייע להגברת חוסנו של בית הספר ולעמידתו בעיתות משבר (גלעד, 2013 וסומך ושני, 2017). גם מדיניות בית ספרית בהירה הכוללת נהלים, מנגנונים, הגדרת תפקידים והיררכיה ברורה, סייעה להורדת מתחים ולהגברת יכולת ההתמודדות של אנשי הצוות שבאו לידי ביטוי בפיתוח חוסן ארגוני וחוסן אישי (Cooke, Wang & Bartram, 2019; Reich, Zautra & Hall, 2010).

המחקר הנוכחי בוצע טרום מגפת הקורונה, אך לא ניתן שלא להתייחס לחוסן ארגוני ולחשיבותו בהתמודדות של מערכות החינוך בישראל ובעולם כולו עם המצב המאתגר והמורכב שנוצר. ארגון בעל חוסן מגיע מוכן ודרך למצבי משבר, הוא לומד מניסיונות קודמים, מפיק לקחים ועל ידי כך מפתח יכולת לחקור ולתפקד בעת משבר (שני וסומך 2019). "בגל הראשון" של התפרצות מגפת הקורונה בישראל, נבחנו מדדי חוסן, תחושות סכנה ותסמיני דחק בתקופת משבר מתמשך, ונמצא כי מדדי חוסן אישי וחוסן לאומי נמוכים יותר לעומת תסמיני דחק ותחושות סכנה שהם גבוהים יותר, בהשוואה למדידה ארצית מקבילה משנת 2018 (אשל,

מרציאנו, עדיני וקמחי, 2020). במחקר שנערך בסין נמצא כי אנשים בעלי רמה גבוהה של שליטה עצמית וחוסן נפשי סבלו פחות מקשיים נפשיים הקשורים לנגיף הקורונה לעומת אלו בעלי רמה נמוכה של שליטה עצמית וחוסן בחוסן נפשי אשר נזקקו לתמיכה מקצועית כדי לשמור על בריאותם הנפשית (זלצמן ושלף, 2020). החוסן האישי של צוותי בתי הספר במדינת ישראל והחוסן הארגוני של מערכת החינוך נבחנים שוב ושוב במצבי משבר. החשיבות בפיתוח חוסן אישי וארגוני בולטת גם במלחמת "חרבות ברזל" הנמצאת בעיצומה. חוסן מבטא את יכולתה של כל מערכת, ובתוך כך גם את מערכת החינוך, לקיים רציפות תפקודית סבירה בעת מלחמה (שפירא ואלרן, 2024).

המלצות למחקרים נוספים

המחקר הנוכחי בחן מקרה אחד של בית ספר של תלמידים על רצף האוטיות. מומלץ לבצע מחקרים הבוחנים חוסן אישי וחוסן ארגוני במסגרות חינוכיות "רגילות" שונות כמו לדוגמה: גני ילדים, בתי ספר יסודיים, חטיבה ותיכון. תרומה נוספת עשויה להיות למחקר מעורב שיטות (כמותי ואיכותני), שבו ייבחר מדגם מגוון וגדול יותר. התמודדות מערכות החינוך עם מגפת הקורונה נבחנת בשנה-שנתיים האחרונות בעיקר בהיבטים ארגוניים ופדגוגיים ומוצע לבדוק גם את תרומתו של החוסן הארגוני והאישי של הצוותים החינוכיים לאיכות הפעילות הבית-ספרית.

במלחמת "חרבות ברזל" שעדיין לא הסתיימה, מערכת החינוך מתנסה במצבי משבר שברובם לא התנסתה בעבר. חשוב יהיה לבחון את השפעתה של רמת החוסן על התפקוד של אנשי החינוך ושל מערכת החינוך במדינת ישראל.

ביבליוגרפיה

- אבו-עג'אג, א' (2016). חוסן נפשי. **לקסי קיי אנשים חושבים חינוך שיח על הוראה, חינוך וחברה (6)**, 11–12. המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי אוחר מתוך: <https://kaye.ac.il/>
- אברהם, ר' (2020). **אל תקרא לי מטאטא: התפקוד הגבוה ברצף אוטיסטי**. אוריון הוצאת ספרים.
- אדלר, ח' (2008). **תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל**. מכון אבני ראשה.
- אופלטקה, י' (2022 מהדורה רביעית). **יסודות מנהל החינוך**. פרדס.
- אייבזו, ש' ואדלר, א' (2016). הבנת התנהגות מאתגרת: הערכה תפקודית התנהגותית. **עיונים בחינוך**, 13–14, 422–444.
- אלבש-לוביש, פ' (2001). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 141–161). דביר.
- אדלר, א' (2002). **ניתוח יישומי של התנהגות: עקרונות והליכים**. הוצאת ניתוח התנהגות.
- אשל, י', מרציאנו, ה', עדיני ב' וקמחי, ש' (2020). **חוסן בימי קורונה – דו"ח מחקר**. המכללה האקדמית תל חי.
- בלאנצ'ארד, ק' (2008). **תורת המנהיגות של בלאנצ'ארד**. מטר.
- בלום, א' ויוספסברג בן יהושע ל' (2022). **פרקטיקות של חוסן בימי שגרה**. הוצאת מרכז הידע האקדמי במכון מופ"ת.
- בן-יוסף, ש' (2010). **יש פתרון לכל מתיישב – היבטים קהילתיים של שיקום מפוני גוש קטיף**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן.
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2001). **המורה המתחיל: הקשיים, התמיכה וההסתגלות**. מכון הנרייטה סאלד.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית תיאוריה במחקר האיכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 195–228). הוצאת דביר.
- גיל, ר' ורוטלר, ר' (2010). על הספקטרום ומעבר לו: ייצוג אנשים אוטיסטים – שונות, יכולות, זכויות, ומה שביניהן. **מעשי משפט**, ג', 83–100.

- גל, ר' ופדן כ'. (2020). הצעה למסגרת רב-ממדית להגדרת המושג "חוסן". **חוסן לאומי פוליטיקה וחברה, גיליון 2 (1)**, עמ' 41–78.
- גלעד, ס' (2013). ברגשות מעורבים: רגשות התמודדות ותפקוד מורים בארגון החינוכי. הוצאת אוניברסיטת חיפה. אוחר מתוך: <https://portal.macam.ac.il/article>
- דרומי, א' (2019). **אוטזים: מסע להבנת הרצף**. ספרי ניב הוצאה לאור.
- הרץ-לזרוביץ, ח' וקורלנד, ח' (2006). למידה ארגונית כמנוף למימוש חזון חינוכי. **דפים, 41**, 271–230.
- וויל, ש' וכרמון, א' (2015). **מנהלי בית ספר כמובילי שינוי בית ספר: דפוסי פעולה של מנהלים שחוללו שינוי פדגוגי מהותי**. מכון אבני ראשה.
- זיגלמן, י', להד, מ', שחם י' ושחם מ' (2006) פיתוח חוסן קהילתי וארגוני באמצעות מודל החוסן הרב ממדי. **משאבי אנוש, 218**, 36–40.
- זלצמן, ג' ושלף, ל' (2020). השלכות התפרצות נגיף הקורונה על בריאות הנפש. **הרפואה, 159**(20), 325–320.
- יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר איכותי** (עמ' 257–306). הוצאת דביר.
- ליבושר, ג' ושיף, י' (2020). **חוסן ארגוני: מהסתגלות להתפתחות בעקבות משבר**. מכון אבני ראשה.
- סומך, א' ושני א' (2013). **הבנת תופעת החוסן הארגוני בבתי ספר: משתני פרט, צוות וארגון כמסבירים חוסן ארגוני**. הוצג בכנס מגמות מינהל החינוך, 2013, אוניברסיטת חיפה. <https://portal.macam.ac.il/article>
- סומך, א' ושני, א' (2017). תופעת החוסן הארגוני בבתי הספר: מחקר איכותני. **עיונים במנהל ובארגון החינוך, 35**, 292–259.
- סומך, א' ושני א' (2019). חוסן ארגוני בבתי ספר: גורמים מקדמים והשלכות יישומיות למנהל וליועץ החינוכי. **הייעוץ החינוכי, כ"א**, 260–280.
- סמילנסקי, י' ולויטץ, ז' (2021). פיתוח חוסן אישי של עובדים בימי הקורונה סיכום ספרות ומתווה פעילות. **חידושים בניהול, 8**, 126–135.
- עודד, י' (2006). מיינדפולנס (קשיבות) בטיפול. **עלי משוב**. <https://drive.google.com/file/>
- פלד, ד' (2013). **מאפיינים קהילתיים (תפיסת הקהילה וסוג הקהילה) כמשאבי התמודדות בקרב בני נוער במצב לחץ מתמשך של ירי טילי קסאם בנגב: גישה**

סלוטוגנית-אקולוגית. מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בן גוריון.

צחור, צ' (2008). עקב בצד אגודל – גישות טיפוליות לאוטיזם. **Medical מגזין הרופאים בישראל**, 20, 34–39.

רגב, ד' ושניר ש' (2013). טיפול באמצעות אומנות עם ילדים על הרצף האוטיסטי: התרומה הייחודית של חומרי האומנות. **טפול באומנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי**, 3, (2), 357–364.

שמעון, ש' (2017). **התנהגות מאתגרת ואלימות קשה של אנשים על רצף האוטיזם כלפי עצמם וכלפי אחרים.** הוצאת משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. <https://www.molsa.gov.il>

שפירא, ע' ואלרן, מ' (יוני 2024). חוסן חברתי ולאומי תובנות ביניים והמלצות על רקע מלחמת חרבות ברזל. **במת שיח.** הוצאת המכון למחקרי בטחון לאומי אוניברסיטת תל אביב.

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה.** הוצאת רמות.

- Breen, L. J., Cusack L., Hegney D., & Ress, S. (2015). Undrestanding individual individual resilience In the workplace: the international collaboration of workforce model. *Frontiers in psychology*, 6. doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00073
- Bryant, R., Harvey, S., Joyce, S., Lal, T., & Shand, F. (2018). Mindfulness-Based Resilience Training in the Workplace: Pilot Study of the Internet-Based Resilience@Work (RAW) Mindfulness Program. *Jornal of medical internet research* 20 (9) 1-13. [doi: 10.2196/10326](https://doi.org/10.2196/10326)
- Campbell, M., & Hogg, J. (2008). Impact of Training on Cognitive Representation Challenging Behavior. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 561-574.
- Chen, G., Smith, T. A., Kirkman, B. L., Zhang, P., Lemoine, G. J., & Farh, J. L. (2018) . Multiple team membership and empowerment Spillover effects: Can empowerment processes cross team boundaries? *Journal of Applied Psychology*, 104(3), 321-340.

- Cooke, F. I., Wang, J., & Bartram, T. (2019). Can a supportive workplace impact employee resilience in a high-pressure performance environment? An investigation of the Chinese banking industry. *Applied Psychology*, 68(4), 695-718.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Hobfoll, S. E., Stevens, N. R., & Zalta, A. K. (2015). Expanding the science of resilience: Conserving resources in the aid of adaptation. *Psychological Inquiry*, 26(2), 174-180.
- Hoy, W.K., & Tarter, C.J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427-445.
- Klingman, A., & Cohen, E. (2004). *School-Based multisystemic interventions for mass trauma*. Boston, MA: Springer.
- Ladkin, D., & Taylor, S. S. (2014). Introduction: The Physicality of Leadership: Ceci N'est Pas Une Pipe.' In T. S. S. (Ed.), *The Physicality of Leadership: Gesture, Entanglement, Taboo, Possibilities*, 6, (1-13). Emerald Group Publishing Limited.
- Leonard, E., Maulding, W., Roberts, J., Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies* 5(4). [DOI:10.1002/jls.20240](https://doi.org/10.1002/jls.20240).
- Moore, T. S., Lapan, S. D., & Quartaroli, M. T. (2012). Case study research. *Qualitative research: An introduction to methods and designs*, 270-243.
- Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J. S. (Eds.). (2010). *Handbook of adult resilience*. NY: Guilford Press.
- Shani, O. (2020). Organizational Resilience: Antecedents, Consequences, and Practical Implications – for Managers and Change Leaders. *Research in Organizational Change and Development* (pp.127-158). Emerald Publishing Limited.

- Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 64(1), 28-43.
- Sutherland, I. E. (2017). Learning and growing: Trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 2-17.
- Tumele, S. (2015). Case study research. *International Journal of Sales, Retailing & Marketing*, 4(9), 68-78.

