

אילה מוקדס, דליה טל, חפציבה ליפשיץ, שלומית שניצר

הקשר בין התפיסה האקולוגית (תקשורת בינאישית ומסוגלות מקצועית) לבין תפיסת בניית תוכנית לימודים אישית (תל"א) וקידום התלמיד: השוואה בין צוות בגני ילדים עם עיכוב התפתחותי לבין צוות בגני תקשורת לילדים עם אוטיזם

תקציר

תפיסה אקולוגית במסגרות חינוך מיוחד מדגישה את חשיבות היחסים בין אנשי צוות וגורמים סביבתיים לטיפוח איכות חיים ולבניית תוכנית לימודים אישית (תל"א). מן השדה עולים הבדלים בקרב צוותים רב-מקצועיים בתפיסה האקולוגית ובתפיסת התל"א בגני ילדים לעיכוב התפתחותי ובגני תקשורת לילדים על רצף האוטיזם, המאתגרים את עבודת הצוות, בפרט את שיתוף הסייעות. קיים מיעוט מחקרים בנושא, ולפיכך, מטרת המחקר הייתה לבדוק את הקשר בין התפיסה האקולוגית בממדי תקשורת בינאישית ומסוגלות מקצועית לבין תפיסת התל"א לקידום הילדים בקרב גנות, בקרב צוותי מקצועות הבריאות ובקרב סייעות, בגני ילדים לעיכוב התפתחותי ($N=126$) ובגני תקשורת ($N=83$).

נמצאו הבדלים בשתי התפיסות בזיקה לסוג הגן ולבעלי התפקידים. צוותי גני עיכוב התפתחותי נמצאו גבוהים לעומת צוותי גני תקשורת. כמו-כן, גנות וצוותים פארא-רפואיים נמצאו גבוהים יותר מהסייעות בשני סוגי הגנים בשתי התפיסות. כמו-כן נמצאה אינטראקציה בין תפקיד לסוג הגן. הסייעות בגני עיכוב התפתחות נמצאו גבוהות יותר מסייעות בגני תקשורת. ההבדלים הוסברו על פי מודל ה"שיתופיות", אתגרי טיפול בילדים בגני תקשורת והבדלים בהכשרת הצוותים. נמצא עוד כי ערכים ועמדות (התפיסה האקולוגית) תרמו לתפיסת התל"א יותר ממשתני הרקע. למחקר תרומה תיאורטית להבנת התפיסה האקולוגית כתורמת עיקרית לתפיסת התל"א לקידום הילדים, ותרומה חינוכית מעשית לפיתוח מקצועי של צוותים להטמעת התפיסות לפי סוג הגן ולפי התפקיד.

מילות מפתח: צוות רב-מקצועי, גני עיכוב התפתחות, גני תקשורת, תפיסה אקולוגית, תפיסת תל"א.

מבוא

התפיסה האקולוגית נמצאה מתאימה לטיפול סביבה חברתית חינוכית בגנים לילדים עם מוגבלויות, ביחסים בין הצוות לילדים ובין הצוות לבין עצמו. יחסים אלו משפיעים גם על תפיסת התל"א כאמצעי לכתיבת מטרות ולקידום התלמיד, מאחר שקביעת המטרות והכנת התל"א נעשית בצוות רב-מקצועי (Arias et al., 2018; Hott et al., 2020). לכן נבדק הקשר בין התפיסה האקולוגית ותפיסת התל"א במחקר הנוכחי. נוסף על כך, בסקירת הספרות לא נמצאו מחקרים הבודקים אותם יחד, אלא כאלה הבודקים אותם בנפרד ובעיקר בבתי ספר. לכן הן נבדקו בשני סוגי גני ילדים.

לאור זאת, מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את הקשר בין התפיסה האקולוגית (תקשורת בינאישית ומסוגלות מקצועית) לבין תפיסת בניית תוכנית לימודים אישית (תל"א) לכתיבת מטרות ולקידום התלמיד בקרב צוותים בגנים לילדים עם עיכוב התפתחותי וגני תקשורת.

המטרות האופרטיביות של המחקר נועדו לבדוק:

- א. הבדלים בתפיסה האקולוגית ובתפיסת התל"א בצוות הרב מקצועי בהשוואה בין שני סוגי גני ילדים: עיכוב התפתחותי ותקשורת לילדים על רצף האוטזם.
- ב. הבדלים בתפיסות על פי התפקיד בצוות: גננות, קלינאיות תקשורת, מרפאות בעיסוק וסייעות.
- ג. הבדלים בתפיסות בין בעלי התפקידים לפי סוג הגן
- ד. תרומת התפיסה האקולוגית מעבר למשתני הרקע של המשתתפים להסברת השונות בתפיסת התל"א בשני סוגי הגנים.

רקע תיאורטי

ברקע התיאורטי נתאר את התפיסה האקולוגית ברכיבים: תקשורת בינאישית מקצועית ומסוגלות מקצועית ארגונית. נתאר ממדים של שני רכיבים אלה. כמו כן, נתאר את תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לכתיבת מטרות משותפות וכאמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד.

התפיסה האקולוגית

תפיסה זו מתארת את התפתחות האדם באמצעות דפוסי היחסים בינו לבין סביבתו (Bronfenbrenner, 1979; Kilanowski, 2017). לאורך שנות חיי האדם הוא פועל במעגלי אינטראקציה בינו לבין סביבות חיים קרובות (משפחה, מסגרת לימודים, עבודה) ורחוקות (קהילה, מדינה). מעגלי חיים אלה מתרחבים במהלך החיים ומתקיימים ביניהם יחסי גומלין (Shogren & Turnbull, 2006; du Plessis et al., 2020). איכות חיי האדם מושפעת מכך, לכן, מוצע להיעזר בתפיסה האקולוגית כדי לטפח איכות חיים בקרב ילדים עם מוגבלויות (Reiter & Schalock, 2008; שביט ורייטר, 2016). נוסף על כך, במסגרות חינוך תפיסה אקולוגית היא בסיס לקשר ולתקשורת מקצועיים בין צוות, לתלמידים ולהורים (Arias et al., 2018; שביט ורייטר, 2016).

לתפיסה האקולוגית מספר רכיבים. במחקר זה נבדקו רכיבים אשר להם זיקה לעבודת צוות: תקשורת בינאישית מקצועית – בממדים של תקשורת, תיאום וקולגיאיות, (Jeniffer, & Cheboi, 2021; Freeth & Caniglia, 2020), ותפיסת מסוגלות מקצועית-קולקטיבית – בממדים של מנהיגות לימודית, אתית ויכולת ניהולית (Khan, et al., 2020; Angelle & Teague, 2014).

רכיב התקשורת בינאישית מקצועית בתפיסה אקולוגית

רכיב זה הוא התובנה של הצוות כי התקשורת כוללת העברת מסרים בהירה, התחשבות והקשבה לעמיתים, יכולת ניטור וגיבוי של השיח והתמודדות עם התנגדויות (Duffy, et al., 2004). מחקר איכותני של Peng (2018), בחן את רמת שיתוף הפעולה של צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוך רגילות אשר מכילות ילדי גן על רצף האוטיזם. נמצא כי רמת שיתוף הפעולה בין אנשי הצוות הייתה נמוכה ופגעה במערכת התמיכה הדרושה לילדים כדי שיוכלו לתפקד באופן מיטבי. צוינו מספר גורמים שהשפיעו על כך, ואחד מהם היה לקויים בתקשורת בינאישית מקצועית הכוללת כנות, גילוי לב וכבוד הדדי.

לעומת זאת, במחקרים של Freeth & Caniglia (2020) ושל Collie, et al. (2020) נמצא כי מסגרות שעבדו בשיתוף פעולה רב-מקצועי, דיווחו על שיתוף בקשיים ובהלבטויות מקצועיות שתרמו לשיפור תוצאות הטיפול והשתתפות של ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוכיות. לכן, תרבות תקשורת יעילה ושיתוף פעולה

חשובים לבניית תוכניות התערבות אישיות וכלליות. להלן ממדי התקשורת הבינאישית:

ממד התקשורת (*Communication*)

מימד התקשורת הבינאישית-מקצועית הוא תהליך תקשורת הנתפס על ידי הצוות בהקשר של החלפת מידע, של רגשות ושל רעיונות, והוא מהווה ממד קריטי לשיתוף פעולה אפקטיבי בין חברי הצוות. תקשורת זו מתקיימת באמצעות ערוצים רשמיים ובלתי רשמיים, כוללת שיחות פנים אל פנים יזומות ואקראיות, מיילים, דיונים קבוצתיים ותיעוד פורמלי של תוכניות חינוכיות. ישנה חשיבות לאיכות ולכמות של התקשורת המוחלפת (Friend & Cook, 2017 ; Dillon et al., 2021). פרימן ואחרים (Freeman, et al., 2020) מציגים תקשורת דיאלוגית רב-ממדית והוליסטית המאפשרת מגוון נקודות מבט בניגוד לתקשורת היררכית. הם מציינים את חשיבות ההקשבה האקטיבית ואת חשיבות הקצאת זמן לקיימה.

בהקשר לתוכניות אישיות חשובה תקשורת המתקיימת באופן קבוע לאורך כל השנה, העוסקת בשיתוף במידע על אודות התקדמות התלמיד, ניהול משא ומתן ליצירת שינויים בתוכנית ותכנון משאבים (Dillon et al., 2021).

חסמים בתקשורת בצוותים רב-מקצועיים נובעים מפערים בתפיסות מקצועיות, משפה מקצועית ייחודית לכל תחום, מחוסר זמן למפגשים, ומקשיים אישיים בין חברי הצוות, והם עלולים לפגוע באיכות השירות הניתן לתלמידים ובקידום מטרות אישיות (Dettmer et al., 2013).

א. **ממד התיאום (*coordination*)** בתקשורת בינאישית מקצועית היא לקיחת אחריות על פעילויות משותפות הקשורות לקידום הישגי תלמידים ולהצלחת בית הספר, כמו למשל, יצירת שינויים בידע ובמיומנויות של המורים כקבוצה (Angelle and Teague, 2014). תיאום בצוות רב-מקצועי נוצר כתוצאה משיתופיות של חברי הצוות, כולל ההורים וגורמים טיפוליים מחוץ למסגרת החינוכית (Eklund, Nilsen, 2012 & Jensen). התיאום מאפשר עבודה איכותית ויעילה (Hall et al., 2005). Singh & Keese (2020) שדנו ביעול ישיבות הצוות לתכנון התל"א מציגים את תהליך בניית היחסים כך: "creating work through relationships of shared goals, shared knowledge, and mutual respect" (Gittell, 2016 in Singh & Keese page 8).

ב. במחקר שבדק שיתופי פעולה בהוראה דיפרנציאלית של מורים (N=817) בבתי ספר רגילים ומיוחדים בכל שכבות הגיל נמצאו שלושה שלבים היררכיים.

היוצרים את מודל השיתופיות. הנמוך והנפוץ ביותר היה יידוע הדדי לגבי תוכניות ההוראה והחלפת מידע. השלב הבא היה קביעת מטרות משותפות והתחלקות באחריות ובביצוע ההוראה. השלב הגבוה ביותר היה הבניה משותפת של המטרות ודרכי ההוראה, שמירה על קשר הדדי ואינטנסיבי ומשוב משותף. שני השלבים האחרונים, הנפוצים פחות, חייבו רמת תיאום גבוהה בצוות, והיעדר תיאום פגע באיכות ההוראה ובתהליכי התמקצעות של המורים (Pozas & Letzel-Alt, 2023). Strunk et al. (2017) ניתחו 47 מאמרים מרחבי העולם שעסקו בשיתופי פעולה בין צוותים רב-מקצועיים ובין-תחומיים בהקשר לטיפול בילדים על רצף האוטיזם ומשפחותיהם. נותחו תהליכי השיתוף והקשיים שהוצגו במאמרים. נמצא כי קושי בתיאום בין אנשי הצוות לגבי קביעת טיפולים ותהליכי העבודה היה אחד המרכזיים לפגיעה בשיתוף הפעולה.

ממד הקולגיאליות ברכיב התקשורת הבינאישית משקף את מערכת היחסים בין עמיתים בצוות הכוללת: הדדיות, שיתוף ברעיונות, מנגנונים לבקרה פנימית ולכידות חברתית. קולגיאליות גבוהה משפרת הכנה של תוכניות, מייעלת את ההוראה ואת האקלים הבית-ספרי (Jeniffer, & Löfgren, & Karlsson, 2016; Cheboi, 2021; Shah, 2012). קולגיאליות מבוססת על פיתוח תרבות של שיתוף פעולה (Sakamoto, 2022).

במחקר של Jeniffer, & Cheboi (2021), נמצא שרמת קולגיאליות גבוהה של צוות חינוכי השפיעה לטובה על הביצועים האקדמיים של תלמידי תיכון. במחקר האיכותני של Löfgren, & Karlsson (2016) נמצא כי קולגיאליות גבוהה של צוותים חינוכיים השפיעה על התפתחות מקצועית של הצוות ועבודה יעילה תוך קיום תהליך דיאלוגי סביב הסכמות וקונפליקטים.

רכיב תפיסת מסוגלות מקצועית-קולקטיבית (Collective teacher efficacy)

בתפיסה האקולוגית

רכיב זה הוא אמונת הצוות ביכולתו לארגן ולהוציא לפועל תוכניות הוראה מקדמות הישגים. אמונה זו מטפחת למידה ומעוצבת על ידי אינטראקציה בין חברי הצוות (Bandura, 2000; Schwabsky et al., 2020). תפיסת מסוגלות מקצועית קולקטיבית גבוהה מהווה גורם המלכד את הצוות להכנת תוכניות ודרכי הוראה טובים יותר (Angelle and Teague, 2014). תפיסה זו מהווה מאפיין רב עוצמה של

האווירה החינוכית ושל היחסים בתוך הצוות (Tschannen-Moran et al., 2015; Smylie & Eckert, 2018). היא משפיעה על דרכי ההוראה, על ניהול הכיתה ועל התמודדות המורים עם אתגרים (Collie et al., 2020; Supovitz, 2018; Schechter and Tschannen-Moran, 2006). תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה, משפיעה על רף ציפיות גבוה, על פיתוח אסטרטגיות יעילות ועל אמונה ביכולות התלמידים להגיע להישגים אקדמיים גבוהים (Donohoo, 2017; Supovitz, 2018; Tschannen-Moran et al., 2015; Wenner & Campbell, 2017). להלן ממדי רכיב זה:

ממד מנהיגות מורים (educational leadership) ברכיב המסוגלות המקצועית הוא לקיחת אחריות על פעילויות משותפות הקשורות לקידום הישגי תלמידים ולהצלחת בית הספר. לשם כך נדרשת יצירת שינויים בידע ובמיומנויות של המורים כקבוצה (Angelle and Teague, 2014). כמו כן מנהיגות מורים שואפת לפעול להשגת מטרות ארגוניות הכוללות פיתוח קהילת מורים לומדת, פיתוח מעורבות הורים וקשרים עם מנהיגי קהילה מחוץ לכותלי בית הספר (Goddard, 2001; Tschannen-Moran et al., 2015; Smylie & Eckert, 2018).

ממד היכולת הניהולית (Managerial ability) ברכיב המסוגלות המקצועית הוא יכולתם של המורים לקחת אחריות ולנקוט פעילויות מעבר לתפקיד הפורמלי המוגדר להם במסגרת. Somech and Drach-Zahavy (2000) במחקרם מצאו כי לקיחת אחריות של מורים מעבר לתפקידם הפורמלי קשורה למסוגלות מקצועית קולקטיבית ומחזקת אותה. המורים שהציגו יכולת ניהולית הקדישו את זמנם לתפקידים הקשורים לצוות, לתכנון ולביצוע של פעילויות משותפות. במחקר שהשווה לקיחת אחריות ניהולית בקרב בעלי תפקידים ניהוליים פורמליים לעומת מורים ללא תפקידי ניהול מוגדרים מצאו כי בעלי התפקידים הלא פורמליים, הציגו רמות גבוהות יותר של יכולת ניהולית, ובכך תרמו לתחושת מסוגלות מקצועית קולקטיבית (Angelle and Teague, 2014).

ממד המנהיגות האתית (Ethical leadership) ברכיב המסוגלות המקצועית הוא ההשפעה שיש למנהיג הארגון על חברי הצוות לגבי סוגיות ערכיות. במוסדות חינוך הפעילות בכללותה מאופיינת בממדים האתיים של ערכים, חזון ומוסר. המנהיג מהווה בכך גם דוגמה לצוות וגם מכוון אותם לפעילויות חינוכיות העומדות

בקריטריונים אתיים. חברי הצוות מפתחים מוטיבציה אתית, ובכך הם מהווים דוגמה ליישום הערכים ולבניית יחסים התומכים בתלמידים. מוטיבציה אתית היא הבסיס להתנהגות הצוות וללקיחת אחריות (Khan et al., 2015; Katranci, et al., 2020; Fehr et al., 2015).

תפיסת התל"א בקרב צוות רב-מקצועי

תפיסה זו משקפת את העמדה של הצוות לגבי תכנון ויישום התל"א בהתאם לצורכי התלמיד ולקידומו (Slade, et al., 2018). תפיסה זו מתייחסת לתפקודו ולהישגיו הנוכחיים של התלמיד, ולקביעת מטרות מדידות בנות השגה ואמות מידה להערכה (טל, 2017; 2010; Ruble; et al., 2020; Hott et al., 2020). הצוותים מכינים תל"א לכל תלמיד במסגרות החינוך המיוחד בשיתופיות (הבל, 2017; טל, 2008; Blackwell & Rossetti, 2014; Slade et al., 2018). לבעלי התפקידים בצוות תפיסות שונות לגבי התלמידים ולגבי כלים מקצועיים ייחודיים לאיסוף מידע על יכולות ועל קשיים. כמו כן, תפיסות לגבי אסטרטגיות טיפול והוראה ייחודיות. למרות הבדלים אלו, כדי להגיע למטרות מוסכמות בתל"א, עליהם לקבל יחד החלטות לגבי התוכנית כדי שתהיה מיטבית לקידום התלמיד (Guralnick & Bruder, 2016; Ruble et al., 2010; Gelbar et al., 2018; Kurth et al., 2019).

מטרות בתל"א נכתבות ביחס לכל תלמיד באופן אישי. יחד עם זאת בבדיקת תל"אות של תלמידים על רצף האוטיזם, נמצא כי באוכלוסייה זו בתל"א מודגש השימוש במערכות תקשורת סימבולית תפקודית, בהצבת יעדים לשיפור כישורים חברתיים ובשימוש בשיטות לחיזוק התנהגות רצויה (Slade et al., 2018). עם זאת, נמצא כי בחלק מהתל"אות חסר תכנון מפורט להחלפת התנהגויות בעייתיות בהתנהגויות רצויות (Ruble et al., 2010).

באוכלוסייה עם עיכוב התפתחותי, הדגשים בתל"א כוללים התאמת היעדים לתפקוד עצמאי יומיומי ושילוב הלמידה בסביבה הטבעית שלו (Jung et al., 2008). כמו כן, בבדיקת תל"אות בגנים אלה נמצאה שכיחות גבוהה של מטרות הכוללות למידה אקדמית שתכין את הילדים ללמידה בביה"ס. כגון מוכנות לקריאה ולהבנת הנקרא, מוכנות לכתביה, פיתוח מושג המספר, הבנה מתמטית בסיסית ומיומנויות מדידה (King, 2010) אולם יש לציין, כי בגנים לילדים עם עיכוב התפתחותי הגיוון של הלקויות הוא רחב כגון: ילדים עם לקות למידה מורכבת, מוגבלות שכלית קלה,

לקות שפה והפרעות קשב והיפראקטיביות, ולכן מגוון המטרות יכול להיות רחב ושונה מתלמיד לתלמיד (Goodman, et al, 2011).

לסיכום, על פי המודל האקולוגי עבודת צוות רב-מקצועי מוצלחת במסגרות לחינוך מיוחד, מושתתת על שיתוף פעולה ברמה גבוהה, על תקשורת יעילה ועל תחושת קולגיאליזם ותיאום טוב (Jeniffer, & Cheboi, 2021; Pozas & Letzel-Alt, 2023). שיתוף פעולה זה מתבקש גם לכתיבת תל"א וביצועה. תקשורת הבינאישית-מקצועית גבוהה ומסוגלות מקצועית גבוהה מאפשרות לצוות הרב-מקצועי לבנות תוכניות התערבות ספציפיות ודרכי הוראה מותאמות לכל תלמיד (Derrington & Angelle, 2013; Ross & Gray, 2006; Lacks & Watson, 2018; Schechter & Tschannen-Moran, 2006).

לאור האמור לעיל, להלן המטרות האופרטיביות, ההשערות והשאלות של מחקר זה.

הבדלים בתפיסה האקולוגית ובתפיסת התל"א בין שני סוגי הגנים

מטרה

בדיקת הבדלים בתפיסה האקולוגית ובתפיסת התל"א בצוות הרב-מקצועי בזיקה לסוג הגן (עיכוב התפתחותי, תקשורת).

השערה

תפיסה אקולוגית ותפיסת תל"א ממוקדת בכתיבת מטרות ובקידום התלמיד מבוססות על רמת שיתופיות גבוהה (Derrington & Angelle, 2013; Supovitz, 2018). במחקרים שנעשו בבתי ספר לילדים על רצף האוטיזם ועם עיכוב התפתחותי נמצא כי רמת שיתופיות גבוהה יותר התקיימה במסגרות לילדים עם עיכוב התפתחותי בהשוואה למסגרות לילדים על רצף האוטיזם (Strunk, et al., 2017; Garcia, et al., 2022). ההשערה היא שהתפיסה האקולוגית ותפיסת התל"א של צוותים רב-מקצועיים בגני עיכוב התפתחותי תהיינה גבוהות יותר מאשר בקרב צוותים בגני תקשורת.

הבדלים בתפיסה האקולוגית ובתפיסת התל"א לפי התפקיד (סייעות, גננות, קלינאיות תקשורת ומרפאות בעיסוק)

מטרה

בדיקת הבדלים בתפיסה אקולוגית ובתפיסת התל"א בצוות הרב-מקצועי לפי
התפקיד : גננות, קלינאיות תקשורת, מרפאות בעיסוק וסייעות.

השערה

חוקרים מציינים כי הסייעות אינן שותפות בגיבוש התוכנית הפדגוגית בגן, מה
שמפחית את הנכונות לשיתוף הפעולה לעומת גננות, קלינאיות תקשורת ומרפאות
בעיסוק (לבל, 2006; Mason et al., 2020; Frantz et al., 2020). ההשערה היא כי
התפיסה האקולוגית ותפיסת התל"א תהיה גבוהה יותר בקרב גננות, קלינאיות
תקשורת ומרפאות בעיסוק לעומת סייעות.

שאלה 1: האם יהיו הבדלים בתפיסות בין בעלי התפקידים לפי סוג הגן?

שאלה 2: מה מידת תרומתם של התפיסה האקולוגית (תקשורת בינאישית
מקצועית ומסוגלות מקצועית ארגונית) ומשתני הרקע (התפקיד, רמת השכלה, ותק
כללי, ותק בתוך המסגרת) לשונות המוסברת של תפיסת התל"א?

השיטה

משתתפים

במחקר נטלו חלק 209 אנשי צוות רב-מקצועי בשני סוגי גנים לחינוך מיוחד : גנים
לילדים עם עיכוב התפתחותי (60.3%), וגני תקשורת (39.7%). מתוכם שלושה
גברים (1.4%) ו-206 נשים (98.6%). נוסף על כך, משתתפי המחקר נדגמו מארבעה
תפקידים שונים : 57 גננות (27.3%), 51 קלינאיות תקשורת (24.4%), 65 מרפאות
בעיסוק (31.1%) וכן 36 סייעות (17.2%). ממוצע שנות ותק מקצועי כללי בגני עיכוב
($M=12.44$) וממוצע שנות ותק מקצועי כללי בגני תקשורת ($M=7.23$) ממוצע שנות
ותק נוכחי בגני עיכוב ($M=6.33$) ממוצע שנות ותק נוכחי בגני תקשורת ($M=3.31$).
כדי לבחון אם קיימים הבדלים בין קבוצות המחקר השונות בהתפלגות המגדר,
התפקיד והיקף המשרה בכל גן נערכו מבחני χ^2 לאי תלות. כדי לבחון אם קיימים
הבדלים בין קבוצות המחקר השונות בהתפלגות ההשכלה נערך מבחן Mann-

Whitney מאחר שהמשתנה הוא בסולם סודר. טבלה 1 מציגה את התפלגות משתני הרקע של המשתתפים על פי סוג הגן. לא נמצאו הבדלים בהתפלגות משתני הרקע בשני סוגי הגן (לוח 1 בנספחים).

כדי לבחון אם קיימים הבדלים בין שני סוגי גני הילדים בשנות ותק מקצועי כללי, שנות הוותק בגן, שנות ההשכלה, מספר הילדים ומספר אנשי הצוות בגן, בוצעו ניתוחי t-test לשני מדגמים בלתי תלויים. נמצאו הבדלים מובהקים בין שני סוגי הגנים בשנות ותק מקצועי כללי, שנות הוותק בגן הנוכחי, מספר הילדים ומספר אנשי הצוות בגן (לוח 2 בנספחים).

נוסף על כך נמצא במבחן χ^2 לאי תלות כי קיימת תלות מובהקת בין התפקיד בגן לבין היקף המשרה $\chi^2(3) = 93.40, p = .000$. הגננות והסייעות עבדו באחוז משרה גבוה יותר (91.2%, וכן 88.9% עובדות במשרה מלאה, בהתאמה). בהשוואה לקלינאיות תקשורת ומרפאות בעיסוק (25.5%, וכן 21.5% עובדות במשרה מלאה, בהתאמה).

גיוס הנבדקים בוצע באמצעות דגימת נוחות/כדור שלג לא הסתברותית של צוותים רב-מקצועיים שעובדים באחד משני סוגי גנים (עיכוב התפתחותי, תקשורת). שמונה נבדקים הורדו מהמחקר מכיוון שעבדו בשני סוגי הגנים במקביל. ביצוע המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה האוניברסיטאית. כל הנבדקים הסכימו להשתתף מרצונם החופשי לאחר שקיבלו מידע על מטרת המחקר.

כלים

כלי המחקר כללו שאלונים שהועברו לנבדקים באופן מקוון: שלושה שאלונים עסקו בתפיסה האקולוגית ושני שאלונים עסקו בתפיסת התל"א. השאלונים הותאמו לצוותים רב-מקצועיים בגני ילדים לחינוך מיוחד. למשל, בשאלון הקולגיאיות ההיגד "מורים בבית הספר מציעים לי את עזרתם גם בלי שאבקש זאת" הוחלף ל"צוות רב-מקצועי בגן מציע לי את עזרתו גם בלי שאבקש זאת".

שאלון תקשורת בינאישית מקצועית (Hoegl & Gemunden, 2001)

מטרת השאלון לבדוק את תפיסת התקשורת הבינאישית בצוות רב-מקצועי בגן. בשאלון 19 היגדים בארבעה מדדים: תקשורת (4 היגדים), תיאום בין אנשי הצוות (3 היגדים), תמיכה הדדית ולכידות (7 היגדים) והמאמץ והאיזון בתרומת כל

השותפים (5 היגדים). מדרג התשובות נע על סולם ליקרט מ-1 ("כלל לא") ועד ל-7 ("במידה רבה מאוד"). מהימנות עקיבות פנימית $\alpha = .96$.

שאלון קולגיאליות (גביש ופרידמן, 2007)

מטרת השאלון לבדוק את שיתוף הפעולה בגן במדד של קולגיאליות. בשאלון 6 היגדים. תשובות הנחקרים נעו על סולם ליקרט מ-1 (מאד מסכים), ועד ל-6 (מאוד לא מסכים). מהימנות עקיבות פנימית $\alpha = .93$.

שאלון מסוגלות מקצועית ארגונית (Tschannen-Moran & Barr, 2004)

מטרת השאלון לבדוק את תפיסת המסוגלות המקצועית של הצוות הרב-מקצועי. בשאלון 16 היגדים מחולקים לשלושה מדדים: תפיסת המנהיגות הלימודית בצוות (5 היגדים), תפיסת היכולת הניהולית בצוות (6 היגדים), תפיסת המנהיגות האתית בצוות (5 היגדים). תשובות הנחקרים נעו על סולם ליקרט מ-1 (במידה מועטה מאוד) ועד ל-5 (במידה רבה מאוד). מהימנות עקיבות פנימית $\alpha = .93$.

שאלון תפיסת תוכנית לימודים אישית (תל"א) כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות אישיות של הילד (שקד, 2006)

מטרת השאלון לבדוק את תפיסת ה-תל"א כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות של הילד. בשאלון 20 היגדים. השאלון מחולק לשישה מדדים: בניית השפה המשותפת כבסיס לשיתוף פעולה (3 היגדים), הצוות הפרא-רפואי ככתובת מקצועית (2 היגדים), תרומתו של צוות רב-מקצועי לכתיבת מטרות (4 היגדים), שיתופיות בבניית תל"א (4 היגדים), התפקוד הפונקציונלי של הצוות הרב-מקצועי (4 היגדים), הצוות הפרא-רפואי כשותף לתהליך החינוכי (3 היגדים). תשובות הנחקרים נעו על סולם ליקרט מ-1 (בכלל לא) ועד ל-5 (במידה רבה מאוד). מהימנות עקיבות פנימית $\alpha = .84$.

שאלון תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד (טל, ליפשיץ, מוקדס, 2021)

שאלון זה נבנה לצורך המחקר הנוכחי ומתבסס על שאלון של Goerge (2018) אשר בחן בשאלון את האתגרים בהכנת תל"א במסגרת מכילה. מטרתו לבדוק את

תפיסת תוכנית הלימודים האישית (תל"א) כאמצעי שממקד את הצוות סביב קידום התלמיד. השאלון כלל 8 היגדים המחולקים לשני מדדים: א. תמיכות (5 היגדים) ב. איסוף המידע לתכנון תל"א והערכת שינויים והתאמות על פי ההתקדמות (3 היגדים). תשובות הנחקרים נעו על סולם ליקרט מ-1 (במידה מועטה מאוד) ועד ל-5 (במידה רבה מאוד). מהימנות ועקיבות פנימית $\alpha = .80$. להלן תיקוף השאלון.

ניתוח סטטיסטי לתיקוף השאלון

כדי לבחון אם קיימים גורמים שונים בשאלון תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד, נערך ניתוח גורמים מגשש (EFA – Exploratory Factor Analysis) עם רוטציה מסוג Varimax על 8 פריטים, בהתבסס על ערך עצמי (Eigenvalue) גבוה מ-1 (Meyers, Gamst, & Guarino, 2016). תוצאות הניתוח הצביעו על כך שפריטי השאלון יצרו שני גורמים אורתוגונליים המסבירים יחדיו 57.59% מהשונות, כאשר כל גורם הסביר לפחות 25% מהשונות. (לוח 3 בנספחים).

תוצאות

הבדלים בתפיסה האקולוגית בצוות רב-מקצועי בגנים לחינוך מיוחד

על פי סוג הגן והתפקיד

כדי לבחון את ההבדלים בין שני סוגי הגן ובין ארבעת התפקידים בשלושה מדדים בתפיסה האקולוגית נערך ניתוח שונות דו-כיווני (2x4) מסוג MANOVA (לוח 4 בנספחים). מהתבוננות בלוח 4, ניתן לראות כי ההשפעה העיקרית של סוג הגן הייתה מובהקת בממד הקולגיאליות, $F(1,201) = 5.86, p = .016, \eta_p^2 = .03$. צוות רב-מקצועי בגני עיכוב השיגו ציונים גבוהים יותר באופן מובהק בממד זה בהשוואה לצוות רב-מקצועי בגני תקשורת. נוסף על כך, אפקט עיקרי לתפקיד נמצא ברכיבים תקשורת בינאישית מקצועית ותחושת מסוגלות, $F(3,201) = 4.66, p = .004, \eta_p^2 = .07$ ו- $F(3,201) = 3.84, p = .011, \eta_p^2 = .05$. בהתאמה. בנייתו המשך post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי הסייעות קיבלו ציונים נמוכים יותר באופן מובהק ברכיבים אלו בהשוואה למרפאות בעיסוק ולקלינאיות התקשורת. לבסוף, לא נמצאה אינטראקציה זוגית מובהקת של סוג הגן והתפקיד בגן בבדיקה הסימולטאנית של שלושת מדדי התפיסה האקולוגית.

כדי לבחון את ההבדלים בין שני סוגי הגן ובין התפקידים השונים בגן במדדים השונים של שאלון התקשורת הבינאישית-מקצועית נערך ניתוח שונות דו-כיווני (2x4) מסוג MANOVA על ארבעת מדדי השאלון (לוח 5 בנספחים). מהתבוננות בלוח 5 ההשפעה העיקרית של סוג הגן לא הייתה מובהקת בכל ארבעת המדדים. לעומת זאת אפקט עיקרי לתפקיד נמצא מובהק סטטיסטית בארבעת מדדי שאלון תקשורת בינאישית מקצועית של הצוות בגן: תקשורת בצוות, מידת התיאום, התמיכה ההדדית, הלכידות, המאמץ והאיזון בתרומת כל השותפים $[F(3,201) = 4.45, p = .05, \eta_p^2 = .018, F(3,201) = 3.44, p = .019, \eta_p^2 = .05]$ בהתאמה.

בניתוח המשך post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי הסייעות קיבלו ציונים נמוכים יותר באופן מובהק בשלושת המדדים: תקשורת, תיאום ותמיכה הדדית ולכידות בהשוואה לגננות וקלינאיות התקשורת. כמו כן, הסייעות קיבלו ציונים נמוכים יותר באופן מובהק בממד מאמץ ואיזון בתרומת כל השותפים בהשוואה לקלינאיות התקשורת. בממד תמיכה הדדית ולכידות קלינאיות התקשורת קיבלו ציונים נמוכים יותר באופן מובהק בהשוואה לגננות.

לבסוף, נמצא כי קיימת אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של סוג הגן והתפקיד בממד מידת התקשורת, $F(3, 201) = 2.67, p = .049, \eta_p^2 = .04$. כדי לבחון את מקור האינטראקציה נבחנו האפקט הפשוט (Simple effect) של ההבדלים בין שני סוגי הגנים בכל תפקיד בנפרד באמצעות מבחני t לשני מדגמים בלתי תלויים. נמצא כי לא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שני סוגי הגנים בקרב קבוצת הגננות, קלינאיות התקשורת והמרפאות בעיסוק, אבל כן קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שני סוגי הגנים בקרב הסייעות $[t(49) = .74, p = .457]$. $t(63) = 1.05, p = .299$ וכך $t(34) = 2.01, p = .050$. מידת התקשורת הייתה גבוהה יותר בקרב סייעות העובדות בגן עיכוב התפתחותי בהשוואה לסייעות העובדות בגן תקשורת.

כדי לבחון את ההבדלים בין שני סוגי הגן ובין התפקידים השונים בגן במדדים השונים של שאלון המסוגלות המקצועית ארגונית נערך ניתוח שונות דו-כיווני (2x4) מסוג MANOVA על שלושת מדדי השאלון (לוח 6 בנספחים). מהתבוננות בלוח 6, אפקט עיקרי של סוג הגן, לא היה מובהק בכל שלושת המדדים. לעומת זאת, נמצא כי קיים אפקט עיקרי לתפקיד מובהק במדדים של מנהיגות חינוכית ומנהיגות

אתית [$F(3, 201) = 5.61, p = .001, \eta_p^2 = .08$ ו- $F(3, 201) = 4.06, p = .008, \eta_p^2 = .06$] בהתאמה. בניתוח המשך post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי מידת תפיסת המנהיגות הלימודית בקרב הסייעות נמוכה במובהק בהשוואה לגננות. ביחס למדד מנהיגות אתית נמצא כי קלינאיות התקשורת והמרפאות בעיסוק נמוכה במובהק בהשוואה לגננות. לבסוף, לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין סוג הגן והמקצוע באף לא אחד משלושת המדדים.

הבדלים בתפיסת התל"א בצוות רב-מקצועי בגנים לחינוך מיוחד

על פי סוג הגן והתפקיד בגן

כדי לבחון את שאלת המחקר באשר להבדלים בין שני סוגי הגן ובין התפקידים השונים בגן בתפיסה התל"א נערך ניתוח שונות דו-יווני (2x4) מסוג MANOVA על שני השאלונים הבוחנים את תפיסה התל"א (לוח 7 בנספחים).

מהתבוננות בלוח 7 נמצא כי בעוד שלא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שני סוגי הגן בתפיסת התל"א, נמצא כי קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין התפקידים השונים בגן הן בשאלון תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות הן בשאלון תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד [$F(3, 201) = 8.15, p = .000, \eta_p^2 = .11$, וכן, $F(3, 201) = 5.38, p = .001, \eta_p^2 = .07$]. בהתאמה.

בניתוח המשך post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי הסייעות קיבלו ציונים נמוכים יותר באופן מובהק בהשוואה למידת תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות בקרב שלושת התפקידים האחרים בגן: הגננות, קלינאיות התקשורת ובקרב המרפאות בעיסוק. לבסוף, לא נמצאה אינטראקציה זוגית מובהקת של סוג הגן והתפקיד בגן בבדיקה הסימולטנית של שני רכיבי תפיסת התל"א.

כדי לבחון את ההבדלים בין שני סוגי הגן ובין התפקידים השונים בגן במדדים השונים של שאלון תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות נערך ניתוח שונות דו-כיווני (2x4) מסוג MANOVA על ששת מדדי השאלון (לוח 8 בנספחים). מהתבוננות בלוח 8, עולה כי קיים אפקט עיקרי לסוג הגן בממד "תפקוד פונקציונאלי של הצוות הרב מקצועי", $F(1, 201) = 16.57, p = .000, \eta_p^2 = .08$. בממד זה, תפיסת הצוות העובד בגן עיכוב התפתחותי הינו גבוה במובהק בהשוואה לצוות בגן תקשורת. אולם, עולה כי קיים אפקט עיקרי לתפקיד בארבעה

מתוך ששת מדדי השאלון תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות: בעבור מדד בניית שפה משותפת כבסיס לשיתוף פעולה, $F(3, 201) = 38.09, p < .001, \eta_p^2 = .36$. בעבור מדד מידת תרומתו של הצוות הרב-מקצועי, $F(3, 201) = 9.72, p < .001, \eta_p^2 = .13$. בעבור מדד תוכנית לימודים אישית $F(3, 201) = 11.01, p < .001, \eta_p^2 = .14$ וכן $25.04, p < .001, \eta_p^2 = .27$ בעבור מדד תפקוד פונקציונאלי של הצוות הרב-מקצועי.

בניתוח המשך post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי הסייעות קיבלו ציונים נמוכים יותר באופן מובהק בכל ארבעת המדדים בהשוואה לשלושת התפקידים האחרים. לבסוף, לא נמצאה אינטראקציה זוגית מובהקת סטטיסטית של סוג הגן והתפקיד בגן בכל ששת המדדים.

כדי לבחון את ההבדלים בין שני סוגי הגן ובין התפקידים השונים בגן במדדים השונים של שאלון תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד נערך ניתוח שונות דו-כיווני (2x4) מסוג MANOVA על שני מדדי השאלון (לוח בנספחים 9).

מהתבוננות בלוח 9 נמצא כי לא קיים אפקט עיקרי לסוג הגן בשני המדדים. אולם, נמצא כי קיים אפקט עיקרי לתפקיד בשני המדדים. בעבור מדד התמיכות, $F(3, 201) = 4.14, p = .007, \eta_p^2 = .06$ וכן $F(3, 201) = 6.38, p < .001, \eta_p^2 = .09$ בעבור מדד האיסוף המיידי לתכנון תל"א והערכת שינויים והתאמות בהתאם להתקדמות.

בניתוח המשך post-hoc מסוג Scheffe לשני מדדי שאלון תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד בין בעלי התפקידים השונים בגן חינוך מיוחד: "תמיכות" ו"האיסוף המיידי לתכנון תל"א והערכת שינויים והתאמות על פי ההתקדמות". נמצא כי מידת תפיסת התמיכות בקרב המרפאות בעיסוק נמוך במובהק בהשוואה למידת תפיסת התמיכות בקרב הגנות. ביחס לממד האיסוף המיידי לתכנון תל"א והערכת שינויים והתאמות על פי ההתקדמות נמצא כי הסייעות קיבלו ציונים נמוכים באופן מובהק בהשוואה לגנות.

לבסוף, נמצאה אינטראקציה זוגית סטטיסטית של סוג הגן והתפקיד בגן בממד התמיכות $F(3, 201) = 2.91, p = .036, \eta_p^2 = .04$. כדי לבחון את מקור האינטראקציה נבחנו האפקט הפשוט (Simple effect) של ההבדלים בין שני סוגי הגנים בכל תפקיד בנפרד באמצעות מבחני t לשני מדגמים בלתי תלויים. נמצא כי בעוד שלא קיימים

הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שני סוגי הגנים בקרב קבוצת הגנות, קלינאיות התקשורת והסייעות, $[t(34) = .30, p = .152, t(55) = 1.45, p = .194, t(49) = 1.32, p = .007]$. במדד תמיכות בתלמיד התפיסה גבוהה יותר בקרב מרפאות בעיסוק העובדות בגן תקשורת בהשוואה למרפאות בעיסוק העובדות בגן עיכוב התפתחותי.

תרומת משתני הרקע להסברת השונות של התפיסה האקולוגית במדד הקולגיאליות ובמדד תפיסת התל"א במידת התפקוד הפונקציונאלי

כדי לבחון אם מאפייני הרקע של המשתתפים, סוג הגן ושני הרכיבים של התפיסה האקולוגית תורמים במובהק להסברת השונות בתפיסת התל"א, נערך ניתוח רגרסיה היררכי בעבור שני מדדי תפיסת התל"א. בשלב הראשון הוזנו מאפייני הרקע של המשתתפים. בשלב השני הוזנו משתני הקבוצות ושני רכיבי התפיסה האקולוגית. הכנסת המשתנים למודל הרגרסיה נערכה באמצעות שימוש במתודת Step-wise, כך שבשלב השני כל משתנה שהוזן תרם באופן מובהק לשונות המוסברת מעבר למשתנים שהוזנו בשלב הראשון, וכך גם המשתנים שנוספו בשלבים הבאים. בצורה זו ניתן להפחית את הסבירות להיווצרות של בעיות רב-קולניאריות (multicollinearity) (לוח 10 בנספחים).

מהתבוננות בלוח 10 ניתן הרגרסיה מצביע על כך כי מאפיין הרקע רמת ההשכלה תרם באופן מובהק 9.8% להסברת השונות של רמת תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות ו-3.3% להסברת השונות של רמת תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד. מקדמי ה- β החיוביים מעידים כי ככל שאיש הצוות בגן משכיל יותר, כך הציונים בשני מדדי תפיסת התל"א עולים בהתאמה. ביחס לרמת תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד, משתנה הרקע של "היקף המשרה" תרם 4.6% להסברת השונות מעבר לשונות ההשכלה של המשתתפים. מקדמי β חיוביים הצביעו על כך שמשתתפים שעבדו במשרה מלאה השיגו ציונים גבוהים יותר במדד זה בהשוואה למשתתפים שעבדו במשרה חלקית.

עם זאת, קיימת תרומה ייחודית מובהקת של שני רכיבי התפיסה האקולוגית: תקשורת בינאישית מקצועית ומסוגלות מקצועית ארגונית להסברת השונות של מדד תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לכתיבת מטרות משותפות 27.5%

ולקידומו של התלמיד 28.1%, מעבר למשתני הרקע של המשתתפים. מקדמי ה- β החיוביים מעידים כי ככל שמידת התקשורת הבינאישית-מקצועית גבוהה יותר ומידת תחושת המסוגלות המקצועית ארגונית רבה יותר, כך גם הרמות של התל"א עולים בהתאמה. לבסוף, לא נמצאה תרומה ייחודית מובהקת של משתנה סוג הגן להסברת השונות של תפיסת התל"א.

דיון

מטרת המחקר הייתה לבדוק את הקשר בין תפיסה אקולוגית ברכיבים של תקשורת בינאישית ומסוגלות מקצועית לבין תפיסת תל"א כאמצעי לכתובת מטרות משותפות וקידום התלמיד: השוואה בין בעלי תפקידים גננות, קלינאיות תקשורת, מרפאות בעיסוק וסייעות בגני ילדים לעיכוב התפתחותי ($N=126$) ולתקשורת ($N=83$).

ליבת הדיון תתמקד בארבעה נושאים: א. עמדות הצוותים כלפי התפיסה האקולוגית ותפיסת התל"א בזיקה לסוג הגנים; ב. עמדות אנשי הצוות בזיקה לתפקיד (גננות, קלינאיות תקשורת, מרפאות בעיסוק וסייעות); ג. הבדלים בתפיסות בין בעלי התפקידים לפי סוג הגן; ד. תרומת התפיסה האקולוגית ומשתני הרקע להסברת השונות של תפיסת התל"א בקרב הצוותים בשני סוגי הגנים.

א. עמדות הצוותים כלפי התפיסה האקולוגית ותפיסת התל"א בשני סוגי הגנים

נמצאה מגמה דומה של נטייה לעמדות חיוביות בשני הגנים. למשל, בתפיסה האקולוגית ברכיב התקשורת הבינאישית-מקצועית הממוצע הכללי של שני סוגי הגנים $M=5.72$, $SD=1.04$ בסולם של 7 דרגות. בתפיסת התל"א ברכיב אמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד הממוצע הכללי של שני סוגי הגנים $M=3.79$, $SD=0.61$ בסולם של 5 דרגות. ממצאים אלו מעידים כי הצוותים נמצאים בתהליך מתמשך של יישום והטמעה של תפיסה אקולוגית ותפיסת התל"א, אך הם עדיין לא הגיעו לשיאם. יסוד מרכזי בתפיסה האקולוגית ובתפיסת התל"א הוא קיום שיתוף פעולה (George, 2018; du Plessis et al., 2020). על פי מודל השיתופיות שיתוף הפעולה מתפתח בתהליך בן שלושה שלבים. הוא מתחיל בידוע (process) הוראה ולמידה, אך העבודה של כל איש צוות נעשית בנפרד. עם התקדמות התהליך הצוות עובר להיוועצות (Interdisciplinary process) שבה מתקיים דיון

משותף במטרה להגיע להסכמה לגבי מטרות וולגבי עקרונות פעולה. הצוות עובד יחד כדי ליצור גישה מקצועית משותפת וקשרי עבודה. שיאו של התהליך הוא בהתחלקות (Transdisciplinary process) לשם יצירת שפה ומפת פעולה חדשים המשותפים לכל הדיסציפלינות יחד (מעבר לגבולות של כל דיסציפלינה בנפרד). כמו כן, בשלב זה יפתור הצוות בעיות מורכבות ביותר באופן יצירתי וחדשני, יעמוד באתגרים חינוכיים וישפר מיומנות מקצועית (מנור בנימיני, 2009; Pozas & Letzel-Alt, 2023; Pfeiffer, et al., 2019). בשני סוגי גני הילדים שהשתתפו במחקר התמודד הצוות עם בעיות מורכבות ועם אתגרים משמעותיים מבחינה חינוכית וטיפולית, לכן הוא הגיע לדרגה גבוהה יחסית בעמדות כלפי התפיסה האקולוגית וכלפי תפיסת התל"א, אך עדיין נמצא בתהליך התפתחותי.

נוסף על כך, בהשוואה בין שני סוגי הגנים נמצא כי תפיסת הצוותים בגני עיכוב התפתחותי הייתה גבוהה יותר במובהק בתפיסה האקולוגית בממד הקולגיאיות לעומת גני תקשורת. הבדל זה מוסבר באמצעות ההבדל במאפייני התלמידים ובאתגרים המורכבים העומדים בפני הצוות בגני תקשורת. למשל, קשיים בתחום (Theory of Mind (TOM) (Hie & Kee, 2019), קשיים בוויסות חושי והתנהגותי וקושי בהבעת רגשות לאחרים (Nuske et al., 2017; Case-Smith et al., 2015; Samson et al., 2015; Zantinge et al., 2017). לילדים על רצף האוטיות לעיתים התנהגויות מאתגרות לדוגמה: התעלמות, התפרצויות זעם, פגיעה עצמית ופגיעה בזולת (Hie & Kee, 2019; Mayton et al., 2014). אתגרים אלו גורמים לתחושת לחץ וחרדה בקרב הצוות כתוצאה מחוסר יכולת וידע לנהל את הסיטואציה (Bettini et al., 2020; Burić, & Moè, 2020; Collie et al., 2020; Strunk et al., 2017). לכן, הצוות אינו פנוי דיו לעסוק בקידום התפיסה האקולוגית ושיתוף הפעולה הנדרשים ברמת ההתחלקות (גרינולד-קשאני ומיטחס, 2009).

כמו כן, במחקרנו נמצא כי קיים הבדל מובהק בוותק של העובדים בגני תקשורת (ותק נמוך) לעומת גני עיכוב התפתחותי (ותק גבוה). האתגרים המיוחדים בגני תקשורת גורמים לתחלופה גבוהה של צוות. הצוות הצעיר עסוק בפיתוח מסוגלות אישית להתמודד עם אתגרי העבודה, לכן הוא אינו פנוי לעיסוק בפיתוח היחסים ביניהם. פיתוח שיתופיות הוא תהליך ארוך, מורכב ורב-שלבי (Henderson, et al., 2023), כאשר הוותק נמוך אין די זמן לבצעו. ממצא זה נתמך בתוצאות מחקרו של George (2018) שמצא כי מורים עם ותק של מעל 10 שנים ייחסו חשיבות גבוהה יותר להכנת התל"א לעומת מורים עם ותק נמוך יותר.

עוד נמצא במחקרנו כי בגני תקשורת יש יחס גבוה יותר בין מספר הילדים למספר אנשי צוות. ריבוי אנשי צוות גורם לקושי בתיאום, לבלבול לגבי מילוי משימות, לקצר בתקשורת, לקושי בניהול הזמן ולמחלוקות בתוך הצוות. אלה יוצרים שחיקה גבוהה של אנשי הצוות (Brunstine, et al., 2014).

כלומר, אתגרים, ותק נמוך של הצוות ויחס גבוה בין הילדים למבוגרים בגני תקשורת מסבירים את התפיסה האקולוגית הנמוכה יותר בצוותי גני תקשורת לעומת גני עיכוב התפתחותי.

בהשוואה בין שני סוגי הגנים לגבי תפיסת התל"א לא נמצאו הבדלים. הסיבה לכך נעוצה בהכשרה. במוסדות ההכשרה הראשונית שמים דגש רב על פיתוח תפיסת הגישה האינדיווידואלית ועל כתיבה משותפת של המטרות לקידום התלמיד באמצעות התל"א (Guralnick & Bruder, 2016). ההכשרה והמחויבות נכונים לגבי שני סוגי הגנים, ולכן לא נמצא הבדל ביניהם. ממצא זה ראוי לדעתנו להמשך חקירה.

ב. עמדות הצוותים כלפי התפיסה האקולוגית ותפיסת התל"א לפי התפקיד

העמדות היו נמוכות יותר באופן מובהק בקרב הסייעות לעומת גננות, מרפאות בעיסוק וקלינאיות תקשורת, לגבי תפיסה אקולוגית (לוחות 4–6) ותפיסת תל"א (לוחות 7–9). הפער ביניהם יכול להיות מוסבר בהבדלים בהשכלה ובהגדרת תפקיד של הסייעות לעומת שאר התפקידים. הגננות, מרפאות בעיסוק וקלינאיות תקשורת הוכשרו במוסדות אקדמיים להשכלה גבוהה המקנות להן ידע ומיומנויות, ומפתחת עמדות לגבי עבודת צוות וכתיבת התל"א על פי תפיסה אקולוגית (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד, 2019) לעומת זאת, השכלת הסייעות היא של 12 שנות לימוד בלבד, וללא הכשרה בחינוך כלל. לכן רק בכניסתן לעבודה הן מתחילות להכיר את הנושאים ולפתח עמדות. אומנם, לעיתים הן עוברות השתלמות תוך כדי עבודה, אולם התכנים מתמקדים בעיקר בהקניית מיומנויות של עזרה בהכנת חומרי למידה; הקניית מיומנויות לתלמידים כמו: קשרים חברתיים, מוטוריקה, ולמידה; ליווי התלמיד לפעילויות; ושמירה על סדר וניקיון בגן. העבודה הפדגוגית נעשית על ידי הנחיה והדרכה של הצוות המקצועי תוך כדי העבודה (Biggs, et al., 2016; Guralnick & Gomez et al., 2015; Hosay, 2022; Brock & Andersen, 2021; Bruder, 2016).

נוסף על כך, הגדרת התפקיד של הגננות, מרפאות בעיסוק וקלינאיות התקשורת הוא בתחום הפדגוגי. הן אחראיות על כתיבת התל"א ותוכניות הלימודים הכלליות (Blackwell & Rossetti, 2014; Slade et al., 2018). לכן ביכולתן לפתח עמדות חיוביות יותר כלפי התפיסה האקולוגית ותפיסת התל"א (Collie et al., 2020; Schechter, 2005). לעומת זאת, תפקיד הסייעות מתמקד בטיפול הפיזי של הילדים, בתחזוקת הגן ובהוצאה לפועל של תוכניות יישומיות, והן אינן שותפות בתכנון ובכתיבת התוכניות הפדגוגיות (Hosay, 2022; Brock & Andersen, 2021; Biggs, et al, 2016). אי שיתוף הסייעות בגיבוש התוכניות, מפחית את הנכונות שלהן לשיתוף פעולה (Frantz et al., 2020; Mason et al., 2020).

נמצאו הבדלים בין הגננות לבין המרפאות בעיסוק, וקלינאיות התקשורת (לוחות 5–6). לגננות תפיסה גבוהה יותר במדדים תקשורת ותיאום, ובהיבט של מסוגלות מקצועית ארגונית בממד מנהיגות אתית (שמירה על משמעת וגבולות). ניתן להסביר ממצא זה בהבדלים בהגדרת התפקיד ובתפיסתו. הגננות הן מנהלות הגן, ואילו המרפאות בעיסוק וקלינאיות התקשורת מתמקדות במתן מענה מקצועי בתחום אחריותן (Crais, & Woods, 2016).

לגננות כמנהלות הגן תפקיד נרחב הן בהיבט הארגוני הן בהיבט החינוכי: אחריות על תוכנית העבודה, על הערכתה וביצועה, על ניהול המשמעת ועל סדר היום בגן (סברדלוב ועמיתים, 2010; שפ"י, 2017; Lindblad, 2021). לעומת זאת, הגדרת התפקיד של מרפאות בעיסוק, וקלינאיות התקשורת הוא מצומצם יותר לתחומי המומחיות שלהן, ולכן תפיסתן נמוכה יותר בהיבטים של תקשורת ותיאום בין אנשי הצוות. מאחר שאינן מעורבות בניהול משמעת ובסדר היום בגן, תפיסתן נמוכה יותר גם בהיבט של מנהיגות אתית (Davis, 2019; Wilson, & Harris, 2018). נוסף על כך, תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לקידומו של התלמיד בקרב הגננות נמצאה גבוהה יותר לעומת המרפאות בעיסוק, ולעומת קלינאיות התקשורת (לוח 9). ניתן להסביר ממצא זה בהבדלים בהיקף המשרה. הגננות עובדות באחוזי משרה גבוהים יותר (91.2%) בהשוואה למרפאות בעיסוק, ולקלינאיות התקשורת (23%). בבדיקת תרומת המשתנים להסברת השונות של מדד תפיסת התל"א נמצא כי היקף משרה גבוה יותר הוא משתנה תורם יותר ($\beta = 4.6\%$). היקפי משרה גבוהים מאפשרים לסגל תפיסות גבוהות יותר למתן תמיכה וחשיבה על מטרות התל"א לעומת היקף משרה מצומצם (Guralnick & Bruder, 2016).

לסיכום, הבדלים בתפיסה אקולוגית ובתפיסת השותפות בתל"א לפי סוג התפקיד מוסברים על פי הבדלים בהגדרה ובתפיסת התפקיד, בהיקף המשרה, ובהכשרה. מדובר על תהליך של גיבוש תפיסות הדרגתי, מורכב ומעמיק באופן דיפרנציאלי ביחס לבעלי התפקידים. לכך יש השלכות על האופן שבו חברי צוות מבינים ותופסים את תפקידיהם, וכן על תהליכי הכשרה והפיתוח המקצועי המותאמים לבעלי התפקידים השונים לחיזוק הגדרת התפקיד ותפיסתו.

הבדלים בתפיסות בין בעלי התפקידים לפי סוג הגן

נמצאה אינטראקציה בין תפקיד הסייעות לבין סוג הגן בגורם התקשורת של התפיסה האקולוגית (לוח 5). לסייעות בגני עיכוב התפתחותי תפיסה אקולוגית גבוהה יותר לעומת סייעות בגני תקשורת. ניתן להסביר הבדל זה בכך שבגני תקשורת המשימות המוטלות על הסייעות מאתגרות יותר מבחינת התנהגות הילדים לעומת גני עיכוב התפתחותי (Chan et al., 2021; Hie & Kee, 2019; Mayton et al., 2017; Zantinge et al., 2017; Nuske et al., 2014; Samson et al., 2015; et al., 2014). לכן, הן אינן פנויות בקידום התפיסה האקולוגית ושיתוף הפעולה הנדרשים ברמת ההתחלקות (גרינולד-קשאני ומיטחס, 2009).

נמצאה אינטראקציה בקרב המרפאות בעיסוק וסוג הגן (לוח 9) בגורם התמיכות בתלמידים כאחד מממדי תפיסת התל"א. אלה העובדות בגני תקשורת נמצאו גבוהות יותר בתפיסות לעומת עמיתותיהן בגן עיכוב התפתחותי. הבדל זה, הוא הפוך מההבדלים שתוארו עד כה לגבי התפיסות לפי סוג הגן (תפיסות בגני עיכוב התפתחותי נמצאו עד כה גבוהים מתפיסות בגן תקשורת). ניתן להסביר זאת על פי תפקידן ביחס לתפקוד הילדים בגני תקשורת. למרבית הילדים קושי בוויסות חושי. תגובתם של ילדים אלו לגירוי חושי תנועתי, או שמיעתי עלולים להיות תת תגובתיים או היפר תגובתיים כמו: התעלמות, לחץ, ערנות יתר, התפרצויות זעם, פגיעה עצמית ופגיעה בזולת (Hie & Kee, 2019; APA, 2013; Mayton et al., 2014). תוכניות ההתערבות בתחום הוויסות החושי לילדים עם בעיות תקשורת אינן יעילות מספיק (Case-Smith et al., 2015), על כן מרפאות בעיסוק, שהתמודדות זו היא בתחום אחריותן, עסוקות בחיפוש תוכניות ותמיכות מתאימות להתנהגויות אלו (Ashburner, et al., 2013).

לסיכום – ההבדלים בתפיסות בין בעלי התפקידים לפי סוג הגן קשורים לאופי המורכב והייחודי של עבודתם בכל סוג גן. מכאן עולה הצורך בניתוח פרטני של התפקידים בכל סוג גן ובהתאמת ההכשרה וההדרכה באופן ממוקד לדרישות התפקיד הספציפיות של כל אחד מתחומי המקצוע.

ג. תרומת התפיסה האקולוגית ומשתני הרקע להסברת השונות של תפיסת התל"א

נערכו שני ניתוחי רגרסיות היררכיות לבחינת תרומתם של התפיסה האקולוגית (תקשורת בינאישית מקצועית ומסוגלות מקצועית ארגונית) ומשתני הרקע (מגדר, השכלה, היקף משרה, ותק כללי, ותק בתוך המסגרת, שנות ההשכלה, מספר ילדים הלומדים במסגרת הגן ומספר אנשי הצוות) להסברת השונות של תפיסת התל"א, כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות ולקידום התלמיד (לוח 10 בנספחים בסוף המאמר).

בבדיקת תרומת שני מדדי התפיסה האקולוגית בשתי הרגרסיות נמצא כי ככל שמידת תפיסת המסוגלות המקצועית ארגונית ומידת התקשורת הבינאישית-מקצועית גבוהות יותר, כך התל"א נתפסת במידה רבה יותר כאמצעי שממקד את הצוות לכתיבת מטרות משותפות ולקידומו של התלמיד. כלומר, נמצא כי תפיסה קונספטואלית על אודות חשיבות הגישה האקולוגית, היא התורמת לתפיסת התל"א. דבר זה בא לידי ביטוי בדרכי תכנון מטרות העבודה והאמצעים, וכן בהערכת התקדמות הילדים כתוצאה מיישום התל"א. תפיסה קונספטואלית זו נמצאה גבוהה יותר לעומת התרומה הנמוכה של משתני הרקע (ראו לעיל). ממצא זה חשוב, משום שהוא מעיד שהצוות חדור ערכים ואמונה, המהווים את הבסיס להמשך התפתחות מיטבית שלו בשני סוגי הגנים במהלך העבודה.

בבדיקה של תרומת כל אחת מרכיבי התפיסה האקולוגית בנפרד נמצא כי התרומה המשמעותית ביותר להסברת השונות של תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות הייתה המסוגלות המקצועית ארגונית. לעומת זאת, התרומה המשמעותית ביותר להסברת השונות של תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד הייתה התקשורת הבינאישית-מקצועית.

תרומת המסוגלות המקצועית ארגונית היא האמונה המשותפת של קבוצת המורים ביכולותיהם לארגן ולהוציא לפועל תוכניות הוראה שיובילו את תלמידיהם להישגים. צוותים בעלי תפיסת מסוגלות ארגונית גבוהה מאמינים שביכולתם לטפח למידה בעבור כל התלמידים (Bandura, 1993). תפיסת המסוגלות

המקצועית הארגונית מושפעת ומעוצבת על ידי אינטראקציה ושיתוף פעולה בין חברי הצוות, ומהווה מאפיין רב-עוצמה של האווירה הבית-ספרית (Smylie & Eckert, 2018; Tschannen-Moran et al., 2015). ממצא זה נתמך במחקרים קודמים המצביעים על כך שמסוגלות מקצועית-ארגונית גבוהה תורמת להקדשת זמן לפעילויות משותפות, להכנת תוכניות, לדרכי הוראה טובים, לניהול הכיתה ולהתמודדות המורים עם אתגרים (Donohoo, 2017; Supovitz, 2018; Wenner & Campbell, 2017). כלומר, ממצא זה מצביע על כך כי תפיסת מסוגלות מקצועית-ארגונית גבוהה של צוותים בשני סוגי הגנים תבוא לידי ביטוי בתהליך תכנון דרכי העבודה ובכתיבת המטרות המשותפות שיתרמו להתקדמות הילדים.

תרומת התקשורת הבינאישית-מקצועית להסברת השונות של מדד תפיסת התל"א לקידום התלמיד משקפת את מיומנות התקשורת של הצוות הכוללת העברת מסר וקבלתו באופן בהיר ומאורגן, התחשבות וקשב לבעלי התפקידים השונים, יכולת ניטור וגיבוי של השיח וביטוי השקפות עולם שונות להפריית הצוות בחשיבה על קידום התלמיד (Duffy et al., 2004; du Plessis et al., 2020). במחקרים נמצא כי רמת תקשורת בינאישית-מקצועית קשורה לשיתוף פעולה של הצוות ומושפעת מגמישות מחשבתית, מאמפטיה, מהקשבה, ממוכנות לחשיפה אישית ומיכולת הבעה רגשית (Freeth & Caniglia, 2020; Ross & Gray, 2006). ולחפך, כשלים בתקשורת הבינאישית-מקצועית נמצאו קשורים לרמת שיתוף פעולה ירודה בקרב הצוותים. למשל, במסגרות לתלמידים עם אוטיזם נמצא שיתוף פעולה נמוך, שהשפיע על כשלים בתקשורת בינאישית-מקצועית כמו: חוסר כנות, גילוי לב וכבוד הדדי מופחתים (Peng, 2018; Strunk et al., 2017). כלומר, ממצא זה משקף את החשיבות של תקשורת בינאישית-מקצועית ומפותחת המאפשרת לצוות בכנות ובגילוי לב לבדוק את התקדמות הילדים לאור מטרות התל"א שנכתבו בתחילת השנה ובהתאם לצורך לערוך בה שינויים להתקדמות הילדים.

לסיכום, בבסיס תפיסת הצוותים עומדת התפיסה האקולוגית, המתבטאת בערכים של שיתופיות, עבודת צוות ותקשורת רב-מקצועית, אשר תרמו לתפיסת התל"א לכתיבת מטרות משותפות ולקידום התלמיד. זאת יותר מאשר משתני הרקע אשר הסבירו רק חלק קטן של השונות.

מגבלות המחקר והמלצות מחקריות

גודל המדגם

מספר הסייעות היה מצומצם יחסית (14 בגני תקשורת ו-22 בגני עיכוב התפתחותי) כתוצאה מהיענות מעטה למילוי השאלונים. לכן מומלץ במחקר הבא לכלול מראש יותר גנים או לבצע הסברה בקרב הסייעות כדי לקבל היענות גבוהה יותר.

סוג הדגימה

המשתתפים נדגמו בדגימת כדור שלג לפי סוג הגן, אך לא בהכרח עובדים באותו הגן. דגימה זו נבעה מהצורך במספר משתתפים רב ככל שניתן כדי לקבל ממצאים מהימנים. במחקר המשך מומלץ לבחור בדגימה הסתברותית, ונוסף על כך, לדגום קבוצות של צוותים אשר עובדים יחד באותו הגן.

כלי המחקר

מומלץ לשלב בעתיד ראיונות במתודה איכותנית לאפיון תהליכים של יישום תפיסה אקולוגית וכתיבת התל"א בגנים לחינוך מיוחד.

סוג הגן

נבדקו רק שני סוגי גנים, מומלץ להרחיב בעתיד לסוגים נוספים.

המלצות חינוכיות

לאור הממצא כי התפיסה האקולוגית לכתיבת התל"א נתרמת בעיקר מתפיסה קונספטואלית וערכים מומלץ על הכשרה ועל פיתוח מקצועי לכל בעלי התפקידים בגני ילדים לחינוך מיוחד לביסוס התפיסה האקולוגית והדגשת הערכים של עבודת צוות, תקשורת בינאישית מקצועית ומסוגלות מקצועית ארגונית. המלצה זו מתחזקת לאור הממצא כי שני סוגי הגנים עדיין לא הגיעו לשלב ההתחלקות שהוא הגבוה ביותר במודל השיתופיות של תהליכי שיתוף הפעולה.

לאור הממצא כי קיימים הבדלים בין הגנים ביחס לשלב ההתפתחות של תהליכי שיתוף הפעולה על פי המודל התיאורטי (King-Sears et al., 2015) מומלץ, שכל צוות יבדוק את שלב ההתפתחות שבו הוא נמצא, כדי להמשיך ולקדם את תפישותיו. כמו כן, הממצאים במחקר זה מצביעים על כך שבקידום התפיסה

האקולוגית יש להתייחס באופן דיפרנציאלי לבעלי התפקידים השונים בגן, לתנאי העסקתם, למאפייני הילדים בגן ולתפקודם.

לאור ההבדל בין בעלי התפקידים השונים לבין הסייעות בשני סוגי הגנים מומלץ על הכשרה טרום כניסה לתפקיד לסייעות ופיתוח מקצועי נוסף תוך כדי העבודה. מומלץ כי הפיתוח המקצועי ייערך בהתאם למאפייני הגן וייחודיותו. מומלץ כי בכל פיתוח מקצועי ייכללו תכנים משותפים לכלל הצוות ותכנים ייחודיים לבעלי תפקיד בהתאם למקצועם.

ביבליוגרפיה

- גביש, ב' ופרידמן, י' (2007). המורה כאדם ארגוני: תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה המתחיל לניבוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 29, 55–87.
- גריןולד-קשאני נ' ומטיחס ו' (2009). אתגרים ארגוניים בעבודת הפסיכולוג החינוכי: מבט מחודש על הנחות היסוד שחל הפרקטיקה המקצועית. **פסיכואקטואליה, ינואר**, 16–31.
- https://www.psychology.org.il/sites/psycho/UserContent/files/psycho-actualia/Psycho1_09.pdf
- הבל, א' (2017). "שלא ניוותר כאיים בודדים" – קולם של הורים בפיתוח ובהטמעה של תכנית לימודים אישית (תל"א) לתלמידים עם לקויות מורכבות. בתוך ש' רייטר, ע' קופרברג וי' גילת (עורכים), **סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל: אסופת מחקרים**. (עמ' 39–59). מכון מופ"ת.
- טל, ד' (2008). **תוכנית לימודים כיתתית ותכניות לימודים אישיות בכיתה לחינוך מיוחד: טיב הזיקה ביניהן, בעידן של חיזוק השילוב החברתי בקהילה**. (עבודת מחקר לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת חיפה.
- טל, ד' (2017). הכשרה ל"הוראה מכילה": מסע בשלושה נתיבים, בתוך ש' סיטון וי' גילת (עורכים), **כותבים חינוך – על הקשר שבין התיאוריה למעשה החינוכי בתהליך הכשרת מורים**. (עמ' 225–247). פרדס.
- לבל, ג' (2006). **מאפיינים של שיתוף פעולה בין צוותים חינוכיים ובין צוותים טיפוליים בגני תקשורת עבור ילדים בספקטרום האוטיסטי חקר מקרה**. (עבודת מחקר לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן.
- מנור בנימיני, א' (2009). **עבודת צוותים רב-מקצועיים: תיאוריה, מחקר ויישום**. גף הפרסומים משרד החינוך.
- משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד (2019). **קווים מנחים לעבודת מטפלים ממקצועות הבריאות ומטפלים באמצעות אומנויות במערכת החינוך**.
- סברדלוב, א', גולדהירש, א', ברוקס, א', רון, א', בודניק, ג', ביגר, ח', שמואלי, ט', פינקיאל, י', וינוקור, מ', רוניס, מ', וורמס, מ', סלע, ע', קאסס, פ', אמיר, ר',

- טליס, ש', ספוקויני, ש' ואילון, ת' (2010). עשייה חינוכית בגן הילדים קווים מנחים לצוות החינוכי. המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך קדם יסודי.
<https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/KavimManhim.pdf>
- שביט, פ' ורייטר, ש' (2016). "אני שותף!" חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי. מכון מופ"ת.
- שפ"י (2017). ראשית קול – הייעוץ החינוכי בגיל הרך.
https://meyda.education.gov.il/files/shefi/reshit_kol/mismach_internet.pdf
- שקד, ל' (2006). חוק החינוך המיוחד (1988). בסבך הארגוני הבירוקרטי: חקר תהליכי יישום מדיניות חוק החינוך המיוחד בישראל. (עבודת מחקר לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5* (5th ed.).
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Angelle, P., & Teague, G. M. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 738-753.
<https://doi.org/10.1108/JEA-02-2013-0020>
- Arias, V. B., Gómez, L. E., Morán, M. L., Alcedo, M. Á., Monsalve, A., & Fontanil, Y. (2018). Does quality of life differ for children with autism spectrum disorder and intellectual disability compared to peers without autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(1), 123-136. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3289-8>
- Ashburner, J. Rodger, S. & Ziviani, J. (2013). Spectrum disorders: Current state of play, use of evidence and future learning priorities. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(2), 110-120.
<https://doi.org/10.1111/1440-1630.12083>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

- https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bettini, E., Cumming, M. M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., Ragunathan, M., Sutton, R., & Chopra, A. (2020). Predicting special educators' intent to continue teaching students with emotional or behavioral disorders in self-contained settings. *Exceptional Children*, 86(2), 209-228. <https://doi.org/10.1177/0014402919873556>
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2016). Accomplishing more together: Influences on the quality of professional relationships between special educators and paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256-272.
<https://doi.org/10.1177/1540796916665604>
- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *Sage Open*, 4(2).
<https://doi.org/10.1177/2158244014530411>
- Brock, M. E., & Anderson, E. J. (2021). Training paraprofessionals who work with students with intellectual and developmental disabilities: What does the research say?. *Psychology in the Schools*, 58(4), 702-722. <https://doi.org/10.1002/pits.22386>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brunstine, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979-2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-712.
<https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, Article 103008.

- <https://doi.org/10.1016/j.j.tate.2019.103008>
- Case-Smith, J., Weaver, L. L., & Fristad, M. A. (2015). A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism, 19*(2), 133-148.
- <https://doi.org/10.1177/1362361313517762>
- Chan, N., Sanner, C. M., McGregor, H. A., Preston, A. E., & Neece, C. L. (2021). Anxiety in a preschool-aged sample with autism spectrum disorder and developmental delay: Rates, symptom manifestation, and parenting risk variables. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 14*(2), 202-224.
- <https://doi.org/10.1080/19315864.2021.1883781>
- Crais, E. R., & Woods, J. (2016). The role of speech-language pathologists in providing early childhood special education: Services and supports. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton, & S. Odom, S. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education*. (pp. 363-383). Springer, Cham.
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2020). School principals' workplace well-being: A multinational examination of the role of their job resources and job demands. *Journal of Educational Administration, 58*(4), 417-433.
- <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2019-0075>
- Davis, J. L. (2019). *The Role of the Early Childhood Special Educator (ECSE) and Speech Language Pathologist (SLP) in Supporting Children with Speech or Language Impairment (SLI) in Early Childhood Education*. (Doctoral dissertation, University of Leeds).
- <https://etheses.whiterose.ac.uk/24764/1/JudyDavisFinalThesis.pdf>
- Derrington, M. L., & Angelle, P. S. (2013). Teacher leadership and collective efficacy: Connections and links. *International Journal of Teacher Leadership, 4*(1).

- <https://www.cpp.edu/~ceis/education/international-journal-teacher-leadership/documents/Derrington%20Final%20Proof-3.pdf>
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. (2013). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. Pearson.
- Dillon, S., Armstrong, E., Goudy, L., Reynolds, H., & Scurry, S. (2021). Improving special education service delivery through interdisciplinary collaboration. *TEACHING Exceptional Children*, 54(1), 36-43. <https://doi.org/10.1177/00400599211029671>
- Duffy, F. D., Gordon, G. H., Whelan, G., Cole-Kelly, K., Frankel, R., Buffone, N., Lofton, S., Wallace, M., Goode, L., & Langdon, L. (2004). Assessing competence in communication and interpersonal skills: The Kalamazoo II report. *Academic Medicine*, 79(6), 495-507. <https://doi.org/10.1097/00001888-200406000-00002>
- Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: Implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 101-116. <https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2016-0027>
- du Plessis, A. E., Cullinan, M., Gramotnev, G., Gramotnev, D. K., Hoang, N. T., Mertens, L., Roy, K., & Schmidt, A. (2020). The multilayered effects of initial teacher education programs on the beginning teacher workforce and workplace: Perceptions of beginning teachers and their school leaders. *International Journal of Educational Research*, 99, Article 101488. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.010>
- Eklund Nilsen, A. C., & Jensen, H. C. (2012). Cooperation and coordination around children with individual plans. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2010.507376>

- Fehr, R., Yam, K. C., & Dang, C. (2015). Moralized leadership: The construction and consequences of ethical leader perceptions. *Academy of Management Review*, 40(2), 182-209.
<https://doi.org/10.5465/amr.2013.0358>
- Frantz, R., Douglas, S., Meadan, H., Sands, M., Bhana, N., & D'Agostino, S. (2020). Exploring the professional development needs of early childhood paraeducators and supervising teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1177/0271121420921237>
- Freeman, E., Obeidat, B. F., Martin, P., & Sinclair, J. (2020). Improving the delivery of special education services: Examining communication among teachers, para-educators, and an educational cooperative. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(4), 325-334.
<https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8433>
- Freeth, R., & Caniglia, G. (2020). Learning to collaborate while collaborating: Advancing interdisciplinary sustainability research. *Sustainability Science*, 15(1), 247-261.
<https://doi.org/10.1007/s11625-019-00701-z>
- Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. (7th ed.). Pearson.
- Garcia-Melgar, A., Hyett, N., Bagley, K., McKinstry, C., Spong, J., & Iacono, T. (2022). Collaborative team approaches to supporting inclusion of children with disability in mainstream schools: A co-design study. *Research in Developmental Disabilities*, 126, 104233.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104233>
- Gelbar, N. W., Bruder, M. B., DeBiase, E., & Molteni, J. D. (2018). A retrospective chart review of children with ASD's individual education plans compared to subsequent independent psychological evaluations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3808-3815. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3652-4>

- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
[https://doi.org/10.16/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.16/S0742-051X(01)00032-4)
- Goerge, A. (2018). *Improving Individualized Education Programs for Children with Autism Spectrum Disorder*. [Doctoral dissertation, Oakland University]. Oakland University.
<http://hdl.handle.net/10323/4623>
- Goodman, G., Bains, L., & Moussalli, M. (2011). IEP workboxes: An intervention for increasing the cognitive development of preschool students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 48(4), 251-256. <https://doi.org/10.1177/1053451210389037>
- Gomez, R. E., Kagan, S. L., & Fox, E. A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview. *Professional Development in Education*, 41(2), 169-186. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986820>
- Guralnick, M. J., & Bruder, B. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status, and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177.
<https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000071>
- Hall, W. A., Long, B., Bermbach, N., Jordan, S., & Patterson, K. (2005). Qualitative teamwork issues and strategies: Coordination through mutual adjustment. *Qualitative Health Research*, 15(3), 394-410.
<https://doi.org/10.1177/1049732304272015>
- Henderson, T. B., Ludden, B. R., & Romero, R. G. (2023). The ethical obligations, barriers, and solutions for interprofessional collaboration in the treatment of autistic individuals. *Behavior Analysis in Practice*, 16(4), 963-976.
<https://doi.org/10.1007/s40617-023-00787-z>

- Hie, J. P. T., & Kee, J. Y. (2019). Preschool teachers' perceptions on social communication skills of children with autism spectrum disorder. *Jurnal Penyelidikan Dedikasi*, 15.
- Hoegl, M., & Gemuenden, H. G. (2001). Teamwork quality and the success of innovative projects: A theoretical concept and empirical evidence. *Organization Science*, 12(4), 435-449.
<https://doi.org/10.1287/orsc.12.4.435.10635>
- Hosay, R. L. P. (2022). *An Examination of the Working Relationships Between General Education Teachers, Special Education Teachers, and Paraprofessionals in General Education Settings*. (Doctoral dissertation). East Tennessee State University.
- Hott, B. L., Jones, B. A., Randolph, K. M., Kuntz, E., McKenna, J. W., & Brigham, F. J. (2020). Lessons learned from a descriptive review of rural individualized education programs. *The Journal of Special Education*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1177/0022466920972670>
- Jeniffer, K., & Cheboi, S. T. (2021). Teachers' Collegiality and its influence on learners' academic performance in public secondary schools of Baringo North Sub-County, Kenya. *East African Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 144-150.
<https://doi.org/10.37284/eajis.3.1.358>
- Jung, L. A., Gomez, C., Baird, S. M., & Keramidas, C. L. G. (2008). Designing intervention plans: Bridging the gap between individualized education programs and implementation. *Teaching Exceptional Children*, 41(1), 26-33.
<https://doi.org/10.1177/004005990804100103>
- Katranci, I., Sungu, H., & Saglam, M. (2015). Teachers' perceptions about the school principals' ethical leadership behaviours: A study from Turkish vocational high schools. *Universal Journal of Educational Research*, 3(8), 546-554. DOI: [10.13189/ujer.2015.030810](https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030810)

- Khan, S. R., Bauman, D. C., & Javed, U. (2020). A study on the effect of ethical leadership on teachers' moral motivation at schools in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 34(6), 965-985. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2019-0198>
- Kilanowski, J. F. (2017). Breadth of the socio-ecological model. *Journal of Agromedicine*, 22(4), 295-297. <https://doi.org/10.1080/1059924X.2017.1358971>
- King, C. A. (2010). *A Goal Bank for Students with Mild-Moderate Cognitive Disabilities and Developmental Delays: Creating a Legally Defensible and Educationally Useful IEP*. (PhD Thesis). California State University, Sacramento.
- King-Sears, M. E., Janney, R., & Snell, M. E. (2015). *Collaborative Teaching*. Paul H. Brookes.
- Kurth, J. A., Rupp, A. L., Toews, S. G., McCabe, K. M., McQueston, J. A., & Johnston, R. (2019). Considerations in placement decisions for students with extensive support needs: An analysis of LRE statements. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/1540796918825479>
- Lacks, P., & Watson, S. B. (2018). The relationship between school climate and teacher self-efficacy in a rural Virginia school system. *School Leadership Review*, 13(1), 48-58. <https://scholarworks.sfasu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=slr>
- Lindblad, T. L. (2021). Ethical considerations in clinical supervision: Components of effective clinical supervision across an interprofessional team. *Behavior Analysis in Practice*, 14(2), 478-490. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00514-y>
- Löfgren, H., & Karlsson, M. (2016). Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach. *Teaching and Teacher Education*, 60, 270-280. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.022>

- Mason, R. A., Gunersel, A. B., Irvin, D. W., Wills, H. P., Gregori, E., An, Z. G., & Ingram, P. B. (2020). From the frontlines: Perceptions of paraprofessionals' roles and responsibilities. *Teacher Education and Special Education, 44*(2), 97-116.
<https://doi.org/10.1177/0888406419896627>
- Mayton, M. R., Carter, S. L., Zhang, J., & Wheeler, J. J. (2014). Intrusiveness of behavioral treatments for children with autism and developmental disabilities: An initial investigation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*(1), 92-101.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Sage publications
- Nuske, H. J., Hedley, D., Woollacott, A., Thomson, P., Macari, S., & Dissanayake, C. (2017). Developmental delays in emotion regulation strategies in preschoolers with autism. *Autism Research, 10*(11), 1808-1822. <https://doi.org/10.1002/aur.1827>
- Peng, Y. (2018). Collaboration in preschool inclusion for children with autism spectrum disorders. *Journal of Exceptional People, 2*(13), 29-42.
- Pfeiffer, D. L., Pavelko, S. L., Hahs-Vaughn, D. L., & Dudding, C. C. (2019). A national survey of speech-language pathologists' engagement in interprofessional collaborative practice in schools: Identifying predictive factors and barriers to implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50*(4), 639-655.
https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0100
- Pozas, M. & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differential instruction: A matter of exchange, co-construction and synchronization? *Cogent Education, 10*(2), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>
- Reiter, S. & Schalock, R. L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli special education programs: A national curriculum

- for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, 31(1), 13-21. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e3282f45201>
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1459-1470. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>
- Sakamoto, N. & Sakamoto, N. (2022). Tracing process 4: Fostering collegiality in cooperative practice. In N. Sakamoto (Ed.), *Teacher Awareness as Professional Development: Assistant Language Teachers in Cross-Cultural Context*. (pp. 113-120). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88400-0_8
- Samson, A. C., Wells, W. M., Phillips, J. M., Hardan, A. Y., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation in autism spectrum disorder: Evidence from parent interviews and children's daily diaries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 903-913. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12370>
- Schechter, C. (2005). Organizational learning mechanisms: Exploring a conceptual framework for organizational learning in schools. *Journal of School Leadership*, 15(5), 571-600. <https://doi.org/10.1177/105268460501500505>
- Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480-489. <https://doi.org/10.1108/09513540610683720>

- Schwabsky, N., Erdogan, U., & Tschannen-Moran, M. (2020). Predicting school innovation: The role of collective efficacy on academic press mediation by faculty trust. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 246-262. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0029>
- Shah, M. (2012). The impact of teachers' collegiality on their organizational commitment in high-and low-achieving secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 130-156. <https://doi.org/10.5296/jse.v2i2.1493>
- Singh, S., & Keese, J. (2020). Applying systems-based thinking to build better תל"א relationships: A case for relational coordination. *Support for Learning*, 25(3), 359- 371. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12315>
- Shogren, K. A., & Turnbull, A. P. (2006). Promoting self-determination in young children with disabilities: The critical role of families. *Infants and Young Children*, 19(4), 338-352. <https://doi.org/10.1097/00001163-200610000-00006>
https://journals.lww.com/iyecjournal/Fulltext/2006/10000/Promoting_Self_determination_in_Young_Children.6.aspx
- Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S., & Blacher, J. (2018). Satisfaction with individualized education programs among parents of young children with ASD. *Exceptional Children*, 84(3), 242-260. <https://doi.org/10.1177/0014402917742923>
- Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 556-577. <https://doi.org/10.1177/1741143217694893>
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659.

- [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)
- Strunk, J., Leisen, M., & Schubert, C. (2017). Using a multidisciplinary approach with children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 8, 60-68. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2017.03.009>
- Supovitz, J. A. (2018). Teacher leaders' work with peers in a quasi-formal teacher leadership model. *School Leadership & Management*, 38(1), 53-79. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1389718>
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J., & Goddard, R. D. (2015). Context matters: The influence of collective beliefs and shared norms. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. (pp. 301-316). Routledge.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Wilson, A. L., & Harris, S. R. (2018). Collaborative occupational therapy: Teachers' impressions of the Partnering for Change (P4C) model. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 38(2), 130-142.
- Zantinge, G., van Rijn, S., Stockmann, L., & Swaab, H. (2017). Physiological arousal and emotion regulation strategies in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(9), 2648-2657. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3181-6>

נספחים

לוח 1: משתנים דמוגרפיים של משתתפי המחקר על פי סוג הגן ($N = 209$)

שם המשתנה	ערכים	תקשורת ($n = 83$)	עיכוב התפתחותי ($n = 126$)	χ^2	p
מגדר	גברים	1 (1.2%)	2 (1.6%)	.05	.820
	נשים	82 (98.8%)	124 (98.4%)		
השכלה	עד 12 שנות לימוד	10 (12.0%)	15 (11.9%)	.24	.971
	לימודי תעודה	4 (4.8%)	7 (5.6%)		
	תואר ראשון	46 (55.4%)	66 (52.4%)		
	תואר שני	23 (27.7%)	38 (30.2%)		
תפקיד	גננת	23 (27.7%)	34 (27.0%)	.03	.999
	קלינאית תקשורת	20 (24.1%)	31 (24.6%)		
	מרפאה בעיסוק	26 (31.3%)	39 (31.0%)		
	סייעת	14 (16.9%)	22 (17.5%)		
היקף משרה	חלקית	43 (51.8%)	55 (43.7%)	1.34	.248
	מלאה	40 (48.2%)	71 (56.3%)		

לוח 2: ממוצעים וסטיות התקן של מספר שנות ותק כללי, ותק בגן הנוכחי, שנות השכלה, מספר ילדים הלומדים במסגרת החינוכית ומספר אנשי הצוות על פי סוג הגן ($N = 209$)

			ערכוב התפתחותי		תקשורת		
			(n = 126)		(n = 83)		
d	p	t	SD	M	SD	M	
.66	<.001	4.84***	9.06	12.44	6.49	7.23	ותק כללי
.60	<.001	4.48***	6.01	6.33	3.73	3.31	ותק בגן הנוכחי
.08	.574	-.56	2.50	15.79	2.63	15.59	שנות לימוד
1.85	<.001	12.76***	1.72	10.78	1.00	8.18	מספר ילדים
1.59	<.001	9.90***	2.04	7.04	2.93	11.06	מספר אנשי צוות

*** $p < .001$

לוח 3: ממצאי ניתוח הגורמים וטעינויות ההיגדים עבור שאלון תפיסת תכנית לימודים אישית (תל"א) כאמצעי שממקד את הצוות סביב קידום התלמיד

היגדי השאלון	גורם 1	גורם 2
"במסגרת הגן בו אני עובדת האם מצוינים אמצעי ההוראה והתמיכות להן הילד זקוק?"	.81	
"במסגרת הגן בו אני עובדת האם מצוינים את אופן מדידת ההתקדמות של הילד?"	.72	
"במסגרת הגן בו אני עובדת האם המטרות מדידות?"	.71	
"במסגרת הגן בו אני עובדת/ת עד כמה נעשה שימוש בתמיכות שהילד זקוק במהלך היום?"	.65	
"במסגרת הגן בו אני עובדת/ת במידת הצורך, האם במהלך השנה מערכים שינויים בתל"א?"	.60	
"במסגרת הגן בו אני עובדת האם מצוינים את התאריכים בהם יעריכו את התקדמות הילד?"	.85	
"במסגרת הגן בו אני עובדת האם מצוינים את רמות תפקוד הילד בתחילת השנה?"	.85	
"במסגרת הגן בו אני עובדת עד כמה התמיכה מתוארת בצורה מובנת ומפורטת לכל חברי הצוות?"	.39	
שונות מוסברת של כל גורם	31.94%	25.64%
סך שונות מוסברת	31.94%	57.58%
Eigenvalues	3.48	1.12

ללא הפריט: "תאר את התפקוד הנוכחי של הילד" מהימנות עקיבות פנימית $\alpha = .75$ ל גורם 1.

לוח 4: ממוצעים, סטיות התקן וערכי F של שלושת מדדי התפיסה האקולוגית הכללית בקרב הצוות הרב-מקצועי על פי התפקיד וסוג הגן

תפקיד	תקשורת		עיכוב		כולל		ערכי F (η_p^2)		
	SD	M	SD	M	SD	M	גן	תפקיד	גן*תפקיד
תקשורת בינאישית מקצועית (1-7)									
גננות	0.95	5.78	0.84	6.12	0.89	5.98			
ק. תקשורת	0.78	5.81	0.86	6.00	0.82	5.93			
מרפאה בעיסוק	0.71	5.73	0.99	5.44	0.89	5.56	3.01	4.66**	2.25
סייעות	1.65	4.83	1.42	5.60	1.54	5.30	(.02)	(.07)	(.03)
כולל	1.05	5.61	1.04	5.79	1.04	5.72			
תחושת קולגיאליזם (1-6)									
גננות	0.94	4.78	1.11	5.21	1.06	5.04			
ק. תקשורת	1.14	4.61	0.73	5.11	0.94	4.91			
מרפאה בעיסוק	1.10	4.67	0.85	4.82	0.95	4.76	5.86*	.61	.32
סייעות	1.20	4.62	1.23	4.98	1.21	4.84	(.03)	(.01)	(.01)
כולל	1.07	4.68	0.98	5.02	1.02	4.89			
מסוגלות מקצועית ארגונית (1-5)									
גננות	0.57	3.89	0.42	4.00	0.48	3.95			
ק. תקשורת	0.55	3.62	0.59	3.77	0.58	3.71			
מרפאה בעיסוק	0.56	3.66	0.48	3.59	0.51	3.62	3.16	3.84*	1.27
סייעות	0.90	3.34	0.92	3.77	0.93	3.60	(.02)	(.05)	(.02)
כולל	0.64	3.66	0.61	3.78	0.62	3.73			

* $p < .05$, ** $p < .01$

לוח 5: ממוצעים, סטיות התקן וערכי F של ארבעת מדדי שאלון תפיסת התקשורת הבינאישית מקצועית על פי התפקיד וסוג הגן (טווח 1-7)

תפקיד	תקשורת		עיכוב		כולל		ערכי F (η_p^2)		
	SD	M	SD	M	SD	M	גן	תפקיד	גן-תפקיד
תקשורת									
גננות	0.97	6.00	0.87	6.18	0.91	6.11			
ק. תקשורת	0.85	5.84	1.04	5.92	0.96	5.89	2.49	7.58***	2.67*
מרפאה בעיסוק	0.93	5.65	1.18	5.37	1.09	5.48	(.01)	(.10)	(.04)
סייעות	1.67	4.52	1.38	5.55	1.56	5.15			
כולל	1.18	5.60	1.15	5.75	1.16	5.69			
תיאום									
גננות	0.95	5.58	0.94	5.98	0.96	5.82			
ק. תקשורת	0.87	5.57	1.01	5.71	0.95	5.65	1.96	3.44*	1.93
מרפאה בעיסוק	1.04	5.35	1.25	5.00	1.17	5.14	(.01)	(.05)	(.03)
סייעות	1.54	4.90	1.57	5.64	1.58	5.35			
כולל	1.09	5.39	1.23	5.55	1.18	5.49			
תמיכה הדדית ולכידות									
גננות	1.11	5.87	0.87	6.24	0.98	6.09			
ק. תקשורת	0.74	5.92	0.81	6.27	0.80	6.13	3.03	4.45**	1.66
מרפאה בעיסוק	0.82	5.89	1.08	5.62	0.99	5.73	(.01)	(.06)	(.02)
סייעות	1.77	5.00	1.52	5.64	1.63	5.39			
כולל	1.13	5.74	1.10	5.95	1.11	5.87			
מאמץ ואיזון בתרומת כל השותפים									
גננות	1.00	5.74	0.87	6.26	0.95	6.05			
ק. תקשורת	0.80	6.10	0.97	6.13	0.90	6.12	2.54	3.40*	1.96
מרפאה בעיסוק	0.93	6.04	1.04	5.79	1.00	5.89	(.01)	(.05)	(.03)
סייעות	1.76	5.04	1.49	5.73	1.61	5.46			
כולל	1.14	5.80	1.08	5.99	1.11	5.92			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

לוח 6: ממוצעים, סטיות התקן וערכי F של שלושת מדדי שאלון תפיסת המסוגלות המקצועית ארגונית על פי התפקיד וסוג הגן (טווח 1-5)

תפקיד	תקשורת		עיכוב		כולל		ערכי F (η_p^2)		
	SD	M	SD	M	SD	M	גן	תפקיד	גן/תפקיד
תפיסת מנהיגות לימודית									
גננות	0.48	4.12	0.44	4.25	0.45	4.20			
ק.	0.60	3.95	0.57	4.08	0.58	4.03			
תקשורת							3.79	4.06**	1.65
מרפאה	0.67	3.94	0.58	3.87	0.61	3.90	(.02)	(.06)	(.02)
בעיסוק									
סייעות	0.89	3.46	0.98	3.99	0.97	3.78			
כולל	0.68	3.91	0.64	4.04	0.66	3.99			
תפיסת יכולת ניהולית									
גננות	0.69	3.73	0.51	3.84	0.58	3.80			
ק.	0.57	3.50	0.64	3.72	0.62	3.63			
תקשורת							3.02	2.06	1.13
מרפאה	0.60	3.65	0.52	3.58	0.55	3.61	(.01)	(.03)	(.01)
בעיסוק									
סייעות	0.97	3.24	0.84	3.64	0.90	3.49			
כולל	0.70	3.57	0.62	3.69	0.65	3.64			
תפיסת מנהיגות אתית									
גננות	0.66	3.84	0.46	3.94	0.55	3.90			
ק.	0.69	3.43	0.74	3.52	0.71	3.49			
תקשורת							1.42	5.61***	.06
מרפאה	0.73	3.38	0.64	3.33	0.67	3.53	(.01)	(.08)	(.01)
בעיסוק									
סייעות	0.95	3.34	1.08	3.71	1.03	3.57			
כולל	0.76	3.52	0.75	3.61	0.75	3.57			

** $p < .01$, *** $p < .001$

לוח 7: ממוצעים, סטיות התקן וערכי F של שני מדדי תפיסת התל"א בקרב צוות רב-מקצועי על
פי התפקיד וסוג הגן (טווח 1-5)

תפקיד	תקשורת		עיכוב		כולל		ערכי $F(\eta^2)$		
	SD	M	SD	M	SD	M	גן	תפקיד	גן/תפקיד
אמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות									
גננות	0.38	3.72	0.24	3.68	0.30	3.70			
ק. תקשורת	0.36	3.63	0.33	3.67	0.34	3.65	.33	8.15***	.51
מרפאה בעיסוק	0.28	3.73	0.30	3.59	0.30	3.64	(.00)	(.11)	(.01)
סייעות	0.85	3.30	0.58	3.30	0.68	3.30			
כולל	0.48	3.63	0.38	3.58	0.42	3.60			
אמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד									
גננות	0.46	4.21	0.48	3.92	0.49	4.03			
ק. תקשורת	0.45	3.67	0.62	3.77	0.55	3.73	.73	5.38***	1.03
מרפאה בעיסוק	0.55	3.77	0.65	3.68	0.61	3.72	(.00)	(.07)	(.01)
סייעות	0.84	3.61	0.68	3.60	0.73	3.61			
כולל	0.60	3.84	0.61	3.75	0.61	3.79			

*** $p < .001$

לוח 8: ממוצעים וסטיות התקן של ששת מודי שאלון תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות על פי התפקיד וסוג הגן (טווח 1-5)

תקשורת		עיכוב		כולל		ערכי F (η^2)		תפקיד
התפתחותי		התפתחותי		כולל		ערכי F (η^2)		
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	תפקיד
בניית שפה משותפת כבסיס לשיח פועלה								
0.69	4.29	0.56	4.50	0.62	4.42	1.00 (.01)	38.09*** (.36)	גננות ק. תקשורת מרפאה בעיסוק סייעות כולל
0.51	4.27	0.62	4.40	0.58	4.35			
0.45	4.45	0.64	4.20	0.58	4.30			
1.03	2.81	1.08	3.12	1.05	3.00			
0.87	4.08	0.85	4.14	0.86	4.12			
הצוות הטיפולי ככתובת מקצועית								
0.78	3.70	0.51	3.87	0.63	3.80	.83 (.01)	1.66 (.02)	גננות ק. תקשורת מרפאה בעיסוק סייעות כולל
0.65	3.42	0.68	3.52	0.66	3.48			
0.72	3.65	0.62	3.53	0.66	3.58			
1.24	3.43	0.91	3.68	1.04	3.58			
0.82	3.57	0.67	3.64	0.74	3.61			
תרומתו של הצוות הרב-מקצועי								
0.66	4.54	0.52	4.56	0.58	4.55	.06 (.00)	9.72*** (.13)	גננות ק. תקשורת מרפאה בעיסוק סייעות כולל
0.57	4.50	0.40	4.69	0.48	4.61			
0.54	4.55	0.53	4.44	0.53	4.49			
1.10	3.90	0.96	3.89	1.00	3.90			
0.73	4.43	0.65	4.44	0.68	4.43			
היכולת לבנות תוכנית לימודים אישית								
0.59	4.30	0.45	4.52	0.52	4.43	.99 (.01)	25.04*** (.27)	גננות ק. תקשורת מרפאה בעיסוק סייעות כולל
0.49	4.17	0.56	4.34	0.52	4.27			
0.45	4.32	0.60	4.22	0.54	4.26			
1.06	3.26	0.94	3.33	0.98	3.31			
0.73	4.10	0.74	4.18	0.74	4.15			
תפקוד פונקציונאלי של הצוות הרב-מקצועי								
0.82	3.86	0.52	4.54	0.73	4.26	16.57*** (.08)	11.01*** (.14)	גננות ק. תקשורת מרפאה בעיסוק סייעות כולל
0.67	4.04	0.74	4.31	0.71	4.20			
0.69	4.26	0.58	4.44	0.63	4.37			
1.24	3.12	1.02	3.78	1.14	3.53			
0.91	3.90	0.74	4.32	0.83	4.15			
הצוות הטיפולי כשותף בהליך החינוכי								
0.60	4.39	0.60	4.47	0.59	4.47	1.14 (.01)	1.99 (.03)	גננות ק. תקשורת מרפאה בעיסוק סייעות כולל
0.70	4.25	0.70	4.33	0.67	4.33			
0.71	4.48	0.71	4.32	0.65	4.32			
1.03	3.86	1.03	4.12	1.07	4.13			
0.72	4.30	0.75	4.36	0.73	4.33			

*** $p < .001$

לוח 9: ממוצעים, סטיות התקן וערכי F של שני מדדי תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד על פי התפקיד וסוג הגן (טווח 1-5)

תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל		תקשורת		ערכב		כולל	
תק																	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

לוח 10: ממצאי ניתוחי הרגרסיות עבור שני רכיבי תפיסת התל"א על פי סוג הגן, ומשתני הרקע של אנשי הצוות בגן המיוחד

צעד	הסברת השונות	B	SE B	β	R^2	ΔR^2
תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות משותפות						
1	השכלה	.15	.03	.31***	.098***	.098***
2	השכלה	.10	.03	.20**	.358***	.260***
	מסוגלות מקצועית ארגונית	.37	.04	.52***		
3	השכלה	.08	.03	.17**	.373***	.015*
	מסוגלות מקצועית ארגונית	.31	.05	.44***		
	תקשורת בינאישית מקצועית	.06	.03	.15*		
תפיסת התל"א כאמצעי שממקד את הצוות לקידום התלמיד						
1	השכלה	.12	.05	.18*	.033*	.033*
2	השכלה	.16	.05	.23**	.080***	.046**
	היקף משרה:	.27	.09	.22**		
3	השכלה	.04	.05	.06	.315***	.235***
	היקף משרה:	.14	.08	.12		
	תקשורת בינאישית מקצועית	.30	.04	.52***		
4	השכלה	.02	.04	.03	.360***	.046***
	היקף משרה:	.09	.08	.07		
	תקשורת בינאישית מקצועית	.22	.04	.37***		
	מסוגלות מקצועית ארגונית	.27	.08	.27***		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

!היקף משרה: 0 = חלקית, 1 = מלאה