



**ALEXANDRU IOAN CUZA
UNIVERSITY of IAȘI**

Școala Doctorală de Psihologie și Științe ale Educației

**Percepțiile asupra rolului la specialiștii în terapia
expresiv-creativă care tratează elevi cu dificultăți de
învățare din școlile incluzive**

Conducător de doctorat: Conf. univ. dr. Ovidiu Gavrilovici

Student-doctorand: Meytal Fogel-Simhony

IAȘI, 2021

Table of Contents

INTRODUCERE	3
.1 CADRUL CONCEPTUAL	7
2. METODOLOGIE – METODE MIXTE DE CERCETARE	8
2.1 Planul cercetării și procedura de cercetare	8
2.2 Instrumente	8
2.2.1 Interviuri (semistructurate în profunzime)	8
2.2.2 Chestionarul	8
3. STUDIUL 1 – Cercetare calitativă – Percepțiile echipei manageriale asupra rolului terapeuților	10
3.1 Metodologia de cercetare	10
3.1.1 Planul cercetării calitative	10
3.1.3 Instrumentele de cercetare– Interviul în profunzime semistructurat	10
3.2 Rezultate – Echipa managerială	11
3.2 Rezumatul rezultatelor cercetării calitative - EM și S-CN	11
3.3 Discuții pe baza aspectelor principale	12
4. STUDIUL 2 – Cercetare calitativă - Autopercepția rolului de terapeut	17
4.1 Metodologia cercetării	17
4.2 Rezultatele cercetării - Terapeuții	17
4.3 Discuții pe baza aspectelor principale	18
5. STUDIUL 3 – Cercetarea cantitativă	24
5.1 Metodologia cercetării	24
5.1.1 Planul cercetării cantitative	24
5.1.2 Participanții la cercetare și metoda de eșantionare	24
5.1.3 Instrumentul de cercetare: Chestionar de autoevaluare	24
5.2 Cele trei aspecte principale ale rolului T-EC	25
5.2.1 Percepții asupra rolului T-EC din perspectiva celor trei aspecte ale rolului (Întrebarea 1)	25
5.2.2 Diferențe de opinii între grupuri în ceea ce privește percepția rolului T-EC (Întrebarea-1 > Ipoteza 1)	26
5.2.3 Corelațiile dintre cele trei aspecte ale rolului T-EC (Întrebarea-2 > Ipoteza 2)	26
5.2.4 Corelațiile dintre vechimea organizațională și percepțiile privind caracteristicile celor trei aspecte ale rolului T-EC (Întrebarea-3 > Ipoteza 3)	27
5.2.5 Rezumatul testării ipotezelor	27
5.3 Discuții pe baza aspectelor principale	29
5.3.1 Întrebarea de cercetare numărul 1: Cum percep T-EC, S-CN și membrii EM rolul T-EC în sistemul educațional din perspectiva celor 3 aspecte?	29
5.3.3 Întrebarea de cercetare numărul 3: Care sunt corelațiile dintre vechimea organizațională și percepțiile privind caracteristicile celor trei aspecte ale rolului T-EC?	34
5.3.4 Întrebarea de cercetare numărul 4 - Covid-19	35
6. DISCUȚII ȘI CONCLUZII FINALE	37
6.1 Concluzii - Relațiile de rol al T-EC în școală – Sumar al rezultatelor	38
6.2 Contribuția la domeniul terapiei expresiv-creative	39
6.3 Contribuția la domeniul terapeutic din cadrul sistemului educațional	40
6.4 Contribuții universale	40
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE	41

INTRODUCERE

Dificultățile de învățare reprezintă acele dificultăți în dobândirea abilităților de învățare de bază, care provin dintr-o tulburare de neurodezvoltare fiind definite din perspectivă clinică ca „tulburări de învățare” (DSM-5, 2013). Termenul „dificultăți de învățare” include dificultăți legate de trei abilități principale: scris, citit și aritmetică. Dincolo de dificultatea de ordin didactic a elevilor cu dificultăți de învățare, sunt implicate și aspecte emoționale care pot uneori deveni semnificative, adăugând noi provocări: lipsa autoeficacității, stima de sine scăzută, frustrarea și furia, precum și alte fenomene care necesită intervenție terapeutică. (El-Dor, 2014; Plotnick, 2008; Menachem & Chen Gal, 2010).

În conformitate cu legislația israeliană cu privire la educație, orice copil cu nevoi speciale are dreptul la o educație care adaptată nevoilor sale. În Israel există numeroase școli speciale care sunt adaptate în mod unic elevilor cu dificultăți de învățare. Diferențele în rândul elevilor cu dificultăți de învățare necesită adaptări la toate nivelurile în cadrul unei asemenea școli. Potrivit legislației menționate mai sus, terapiile paramedicale incluse în programa pentru învățământul special sunt terapia ocupațională, logopedia, fizioterapia, terapia emoțională și altele. Terapia expresiv-creativă este unul dintre tipurile de terapie paramedicală care poate ajuta copiii cu nevoi speciale (Ministerul Educației din Israel, 2007; Leyser, 2002; Marom et al., 2006).

Terapia expresiv-creativă reprezintă un tip nou de tratament psihologic, care, ca toate tratamentele de această natură, are legătură cu sufletul uman. Terapia expresiv-creativă (T-EC¹) poate ajuta la rezolvarea unei întregi game de dificultăți de natură emoțională, sau legate de dezvoltare, sociale sau chiar afecțiuni psihice. Ca urmare a creșterii numărului de elevi diagnosticați cu dificultăți de învățare de-a lungul anilor, elevi care necesită o abordare terapeutică în cadrul școlii, numărul terapiilor expresiv-creative integrate în mediile educaționale, semnificația acestora în cadrul școlar și, în consecință, suma orelor alocate pentru activitățile respective în cadrul școlii au crescut proporțional. Specialiștii în terapia expresiv-creativă nu sunt profesori, ci persoane specializate care fac parte din personalul paramedical care lucrează în diverse instituții de educație (Abramovski & Fogel Simhony, 2019; Frostig, & Essex, 1998; Schellhorn, 2015).

T-EC = Specialiști în terapia expresiv-creativă ¹

Angajarea terapeuților în sistemul educațional este un demers complicat, deoarece există diferențe esențiale între natura activității profesorilor și cea a activităților T-EC în cadrul școlii. Pregătirea T-EC nu include adaptarea la mediul școlar, astfel că terapeuții care parcurg programe de pregătire de lungă durată concentrată pe aspecte emoționale-mentale își încep adesea cariera profesională într-un sistem în care se utilizează un limbaj complet diferit, care uneori chiar contravine limbajului terapeutic. În practică, este vorba de fapt de intersectarea a două culturi diferite. Specialiștii în terapii expresiv creative care activează în școli au mai mulți parteneri în cercul de îngrijire a copilului: profesorul de la clasă, S-CN (consilierul școlar), directorul și părinții copilului care de obicei nu sunt familiarizați cu procesul de formare a terapeuților, cu natura muncii acestora și contribuția pe care o au în asistența copiilor cu dificultăți de învățare aflați în grija lor. Ca urmare a acestei interacțiuni, definiția rolului terapeutului rămâne neclară atât pentru terapeut însuși, cât și pentru personalul școlii. Este evident că definirea rolului specialiștilor în terapiile expresiv-creative care activează în cadrul școlilor se află încă în proces de definitivare. Acest proces este afectat de o multitudine de factori, începând cu pregătirea terapeuților încă de dinainte de angajare și terminând cu caracteristicile personalului educațional din fiecare școală în care terapeuții ajung să lucreze. Percepția rolului T-EC în cadrul școlii este influențată de două elemente principale: pe de o parte, natura școlii (educație specială sau incluzivă), și pe de altă parte echipa de management a școlii (EM) (Nissimov-Nahum, 2013; Ofer- Yarom, 2014; Hazut, 1998).

Termenul de „rol” este adesea discutat în literatura de specialitate, atribuindu-i-se de-a lungul timpului mai multe definiții, fiecare disciplină încercând să-și impună propria perspectivă asupra termenului. O definiție importantă relevantă pentru prezenta cercetare este „teoria rolului”, o parte importantă a psihologiei organizaționale care include numeroase concepte ce descriu maniera în care este definit rolul, modul în care se formează așteptările cu privire la rol și elementele care afectează manifestarea rolului. Cercetătorii admit că definirea rolurilor formează cadrul în care angajații își pot îndeplini cu succes rolurile în primul rând în ceea ce privește îndeplinirea obiectivelor organizației, în al doilea rând pentru a colabora cu colegii și nu în ultimul rând pentru a interacționa cu ceilalți angajați. Cercetătorii observă, de asemenea, că performanța unui angajat în rolul său depinde de interacțiunea dintre angajați („deținătorii de rol”) și alți parteneri de rol din organizație. În practică, se manifestă un proces reciproc și permanent între angajat („deținătorul rolului”) și organizație ca sistem general care împreună cu partenerii de rol ai angajaților reglează așteptările pe care angajatul le are de la

ceilalți și așteptările pe care ceilalți le au de la (Biddle, 1986; Katz & Khan, 1978; Merton, 1957, 1967).

Dintre numeroșii parteneri de rol ai terapeutului, directorul școlii este cel mai important, deoarece este singura figură majoră din echipa de management a școlii (care include și directorul adjunct și consilierii școlari) care administrează atât procesele educaționale, cât și pe cele de învățare și care împreună cu echipa modelează abordarea educațională în cadrul școlii. De fapt, echipa de management dictează și reglează climatul școlii, compus din valori, așteptări și norme specifice, și astfel conturează gândirea și acțiunile restului personalului școlii, mai ales în ceea ce privește managementul schimbării (Opletka, 2015). Sarel, 2012; Raz, 2012; Keinan, 2018; Regev et al., 2015; Hess, 2009).

În prezent, Ministerul Educației pare să manifeste o mai bună înțelegere a terapiei expresiv-creative și a unicității specialiștilor în terapiile expresiv-creative în cadrul sistemului educațional, însă mai există o serie de aspecte care trebuie încă reconsiderate. S-au efectuat numeroase studii cu privire la semnificația considerabilă a integrării terapiei expresiv-creative în școli (Baliți, 2014; Regev și colab., 2016; Ofer-Yarom, 2014), însă puține dintre aceste lucrări tratează percepțiile asupra rolului specialiștilor în terapiile expresiv-creative în cadrul școlii. Și mai puțin evidentă este perspectiva echipei de management a școlii, echipă ce stabilește politicile școlii care includ rolul perceput al specialiștilor în terapii expresiv-creative.

În plus, nu au fost efectuate studii pe această temă în cadrul școlilor incluzive. Acest domeniu de cercetare reprezintă un reper semnificativ și deosebit de important cu privire la observarea și înțelegerea amplă și detaliată a sensului terapiei expresiv-creative în cadrul ministerului educației în general și în școlile incluzive în special.

Lipsa de înțelegere manifestată de personalul didactic cu privire la cadrul terapeutic și rolul terapeutului afectează în mod negativ procesul terapeutic în sine. Mai mult, beneficiarul principal – respectiv elevul cu nevoi speciale – nu beneficiază pe deplin de dreptul de a primi un tratament optim. Întrucât școala este organismul responsabil cu furnizarea de tratament emoțional elevilor, concepțiile și punctele de vedere ale directorului școlii cu privire la tema terapiei expresiv-creative, precum și a terapeuților, au sunt deosebit de importante pentru terapeuți, terapie și personalul educațional.

Având în vedere toate cele de mai sus, obiectivul prezentului studiu este de a examina rolul perceput al specialiștilor în terapii expresiv-creative în tratarea elevilor cu dificultăți de

învățare, de la perspectiva echipei de management a școlii până la terapeutul din cadrul unei școli incluzive. Cercetarea noastră va oferi Ministerului Educației, școlilor speciale și terapeutilor înșiși o descriere detaliată a modului în care rolul terapeutului este perceput de restul personalului, cum afectează această percepție relațiile cu specialiștii în terapii expresiv creative precum și pârgurile terapeutice furnizate în cadrul școlii. Se va face astfel un pas în plus spre eliminarea decalajelor care există în relațiile complexe dintre aceste două abordări foarte diferite în cadrul unei școli (cea terapeutică și cea educațională), precum și posibilitatea de a îmbunătăți și adapta munca terapeutului la rigorile și cerințele sistemului.

În activitatea mea de specialist în terapii expresiv creative la mai multe școli gimnaziale și licee din Israel, am experimentat diverse tipuri de activități în cadrul mai multor echipe. Ca parte a activității mele, am tratat elevi de la diverse școli, fiecare dintre acestea cuprinzând diverse populații de elevi, caracteristici de mediu și metode de lucru, precum și metode de integrare a T-EC în cadrul școlii. Așa cum am menționat, munca unui specialist în terapia expresiv-creativă în cadrul școlii implică legătura și colaborarea acestuia cu un număr semnificativ de membri ai personalului: profesorii de la clasă, consilierii școlari, psihologii și directorii școlilor. Astfel, rolul perceput al T-EC și relația percepută a acestuia cu partenerii de roldiferă și se modifică în funcție de cadrul școlar. Dincolo de activitatea terapeutică cu elevii din fiecare școală, se așteaptă de la specialistul în terapii expresiv creative să îndeplinească anumite sarcini care sunt adaptate la nevoile personalului didactic al școlii și directorilor acesteia.

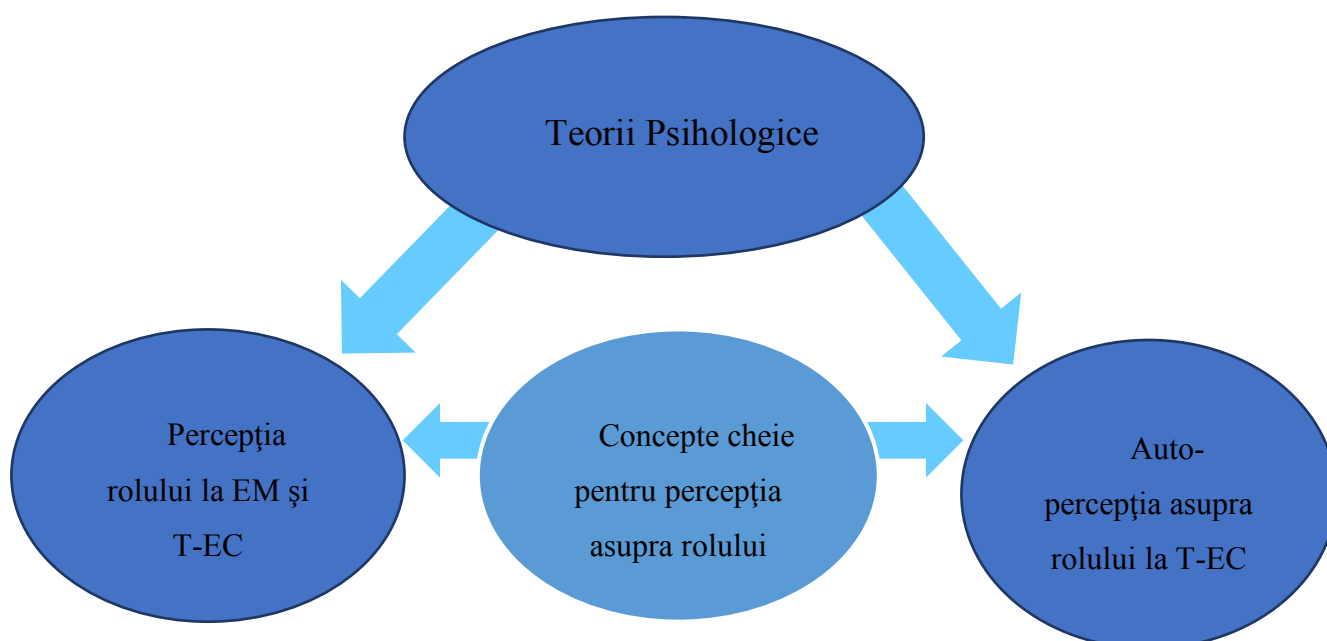
Prezenta cercetare are o contribuție deosebit de importantă la înțelegerea statutului și rolului terapeutului, atât la nivel teoretic, cât și la nivel practic. În ceea ce privește dimensiunea teoretică, studiul va ajuta la înțelegerea complexității activității terapeutului în școala incluzivă, în absența unei definiții clare a rolului, precum și la înțelegerea unor aspecte importante legate de identitatea profesională a terapeutilor din Israel. Din perspectivă practică, cercetarea noastră va contribui prin faptul că se reconsideră natura și maniera de colaborare cu echipele multi-profesionale în general și cu cele din cadrul școlii în particular. În plus, studiul va contribui la reunirea limbajului discursiv între sfera educațională și cea terapeutică, atât la nivel profesional între diverse echipe, cât și la nivel de management.

1. CADRUL CONCEPTUAL

În cercetarea bazată pe metode mixte este necesară prezentarea componentelor principale cu care lucrează cercetătorul. Definirea subiectelor principale în conformitate cu literatura de specialitate și prezentarea conceptelor cheie sunt aspecte semnificative pentru înțelegerea rațiunilor fundamentale pe care se bazează cercetarea și a limitelor cercetării.

Prezenta cercetare se axează pe percepția rolului specialiștilor în terapii expresiv-creative care lucrează în licee inclusive, din perspectiva acestora și a echipei de management. Trecerea în revistă a literaturii de specialitate prezintă teorii din trei domenii principale: teoria educațională (abordarea fenomenologică), teoriile psihologice cu privire la relații (relațiile cu obiectele și atașamentul, relațiile de familie și intersubiective), teoria sociologică (a deținătorilor de roluri din societate și organizație) și include concepte cheie precum relații interpersonale, relații de grup, percepția rolului și definiția rolului.

Figura 1. Cadrul conceptual al cercetării



2. METODOLOGIE – METODE MIXTE DE CERCETARE

2.1 Planul cercetării și procedura de cercetare

Prezentul studiu utilizează un plan de cercetare bazat pe metode mixte secvențiale exploratorii care combină metodele de cercetare calitative și cantitative, cercetătorul înțelegând faptul că fiecare metodă de cercetare are avantajele și limitările proprii, și astfel se reușește minimalizarea punctelor slabe ale fiecărei abordări și maximizarea beneficiilor ambelor paradigme (Bryman, 2008; Creswell, 2013).

Cercetarea debutează cu paradigma calitativă, prin utilizarea de interviuri semistructurate în profunzime cu terapeuții și echipa de management și continuă cu paradigma cantitativă, prin administrarea de chestionare (construite pe baza rezultatelor interviurilor) completate de un eșantion lărgit de terapeuți și membri ai echipelor de management, respectiv un sondaj transversal (Seidman, 2013).

Rezultatele primei etape, cea calitativă, constituie baza pentru elaborarea chestionarului din etapa cantitativă. Cercetarea cantitativă este apoi efectuată cu ajutorul acestor chestionare (Berman, 2017; Mertens, 2010).

2.2 Instrumente

2.2.1 Interviuri (semistructurate în profunzime)

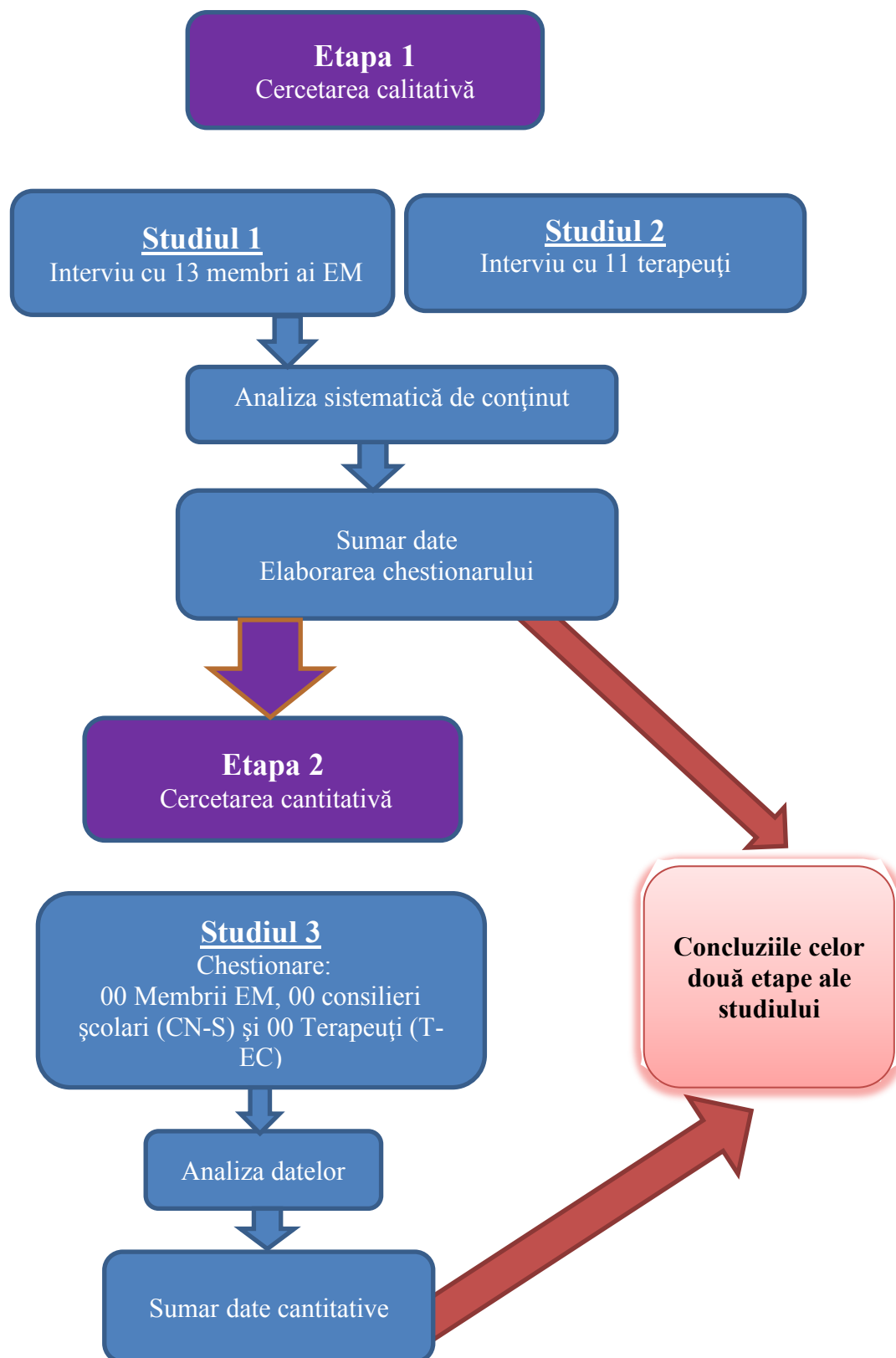
Datele au fost colectate prin intermediul interviului semistructurat în profunzime pe baza unui ghid al interviului bazat pe principii etnografice (Spradley, 1979). Astfel, pe parcursul tuturor etapelor cercetării, persoana care administrează interviul trebuie să-și reanalizeze în permanență relația pe care o are cu persoana respectivă din echipa de management (Kaufman, 1994).

2.2.2 Chestionarul

Prezenta cercetare a presupus elaborarea și validarea unui nou chestionar. Avantajul unic pe care îl aduce chestionarul bazat pe sondaj este că se primește informații de la un număr însemnat de participanți, cu costuri relativ mici și într-o perioadă scurtă de timp. Pentru a reduce caracterul părintor sau subiectiv al răspunsurilor, completarea chestionarului s-a făcut sub

anonimat complet, fără colectarea de detalii de identificare de orice natură și fără utilizarea adresei de e-mail a cercetătorului (Demetriou și colab., 2015; Martin, 2006; Stockemer, 2019).

Figura 2. Designul secvențial explorator



3. STUDIUL 1 – Cercetare calitativă – Percepțiile echipei manageriale asupra rolului terapeuților

3.1 Metodologia de cercetare

Cercetarea calitativă din cadrul acestui studiu a fost realizată cu scopul de a evidenția percepțiile echipei de management asupra rolului terapeuților.

3.1.1 Planul cercetării calitative

Scopul prezentului studiu este acela de a analiza, utilizând abordarea de cercetare fenomenologică, semnificația atribuită de către echipa managerială (EM) a școlii diferitelor funcții formale și informale care compun rolul T-EC care lucrează cu elevii cu dificultăți de învățare din unitățile de învățământ special și din școlile incluzive. Întrebarea de cercetare pe care am formulat-o este: Cum percepe EM rolul T-EC în școlile incluzive, pe baza experienței personale cu aceștia, ca parteneri de rol? (Strauss & Corbin, 1998).

Această abordare de cercetare presupune că fiecare respondent, în persoana directorului și a directorului adjunct al consilierului școlar (S-CN), are propria logică internă unică. Obiectivul cercetătoarei este de a împărtăși percepțiile și maniera lor de înțelegere.

3.1.3 Instrumentele de cercetare– Interviu în profunzime semistructurat

Ghidul de interviu structurat este realizat pe baza analizei literaturii de specialitate cu privire la rolul T-EC. Ghidul de interviu (anexa 2) a inclus următoarele aspecte și întrebări: (a) Descrierea rolului terapeutului în școlile incluzive, (b) Cine este T-EC?; (c) Există o diferență între percepția rolului terapeutului de către el însuși versus percepția acestuia de către echipa de management al școlii? Întrebările din ghidul de interviu au fost formulate în general ca întrebări centrale, și cuprind atât întrebări de anchetă, cât și întrebări de clarificare (Padgett, 1998).

- (a) Asigurarea calității instrumentelor de cercetare - Ghidul de interviu - Validitate de conținut, de construct și de fațadă
- (b) Ghidul de interviu - Fiabilitate și credibilitate- Opinia cercetătoarei

3.2 Rezultate – Echipa managerială

Lista temelor și categoriilor finale care au rezultat în urma analizei sistematice de conținut, privind percepțiile membrilor EM asupra rolului terapeutului, este prezentată în următorul tabel.

Tabelul nr. 1: Teme și categorii - parteneri de rol: Percepțiile membrilor EM cu privire la rolul terapeutului

Teme	Categorii
1. Comportamentul echipei manageriale din cadrul sistemului școlar în relație cu terapeutul	1.1 Inițierea terapeutului în rol 1.2 Definierea rolului și coordonarea așteptărilor 1.3 Relația dintre școală și MATYA ² 1.4 Relația dintre echipa managerială și terapeut 1.5 Percepția echipei manageriale asupra rolului lor față de terapeut
2. Percepția echipei manageriale cu privire la terapia în școală	2.1 Unicitatea terapiei în cadrul sistemului educațional 2.2 Cadrul terapeutic 2.3 Percepția echipei manageriale asupra rolului terapeutului
3. Percepția echipei manageriale cu privire la natura activității desfășurate de terapeut în mediul educațional	3.1 Munca în echipă 3.2 Impactul apartenenței organizaționale 3.3 Formarea terapeuților pentru a lucra în mediul școlar 3.4 Implicarea terapeutului în școală în general 3.5 Participarea terapeutului în roluri educaționale
4. Percepția echipei manageriale cu privire la rolul terapeutului în relația de lucru cu populația școlii	4.1 Percepția rolului terapeutului în relația cu elevii 4.2 Percepția rolului terapeutului în relația cu personalul educațional 4.3 Percepția rolului terapeutului în menținerea contactului cu părinții elevilor

3.2 Rezumatul rezultatelor cercetării calitative - EM și S-CN

Potrivit membrilor EM și S-CN, rolul T-EC cuprinde trei aspecte principale, a căror importanță diferă în funcție de EM. Conform constatărilor, cel mai important aspect este

² (Centrul local/ regional de sprijin al terapeutului)

aspectul organizațional-sistemic, urmat de *aspectul educațional* și, în cele din urmă, de *aspectul profesionalității*.

3.3 Discuții pe baza aspectelor principale

Studiul 1 a examinat percepția EM din cadrul sistemului pedagogic al unei școli incluzive (director de școală, director adjunct) și a S-CN (consilieri școlari) cu privire la rolul specialiștilor în terapia expresiv-creativă. Rezultatele abordează patru teme principale.

Prima temă este „Atitudinea EM față de rolul T-EC în cadrul sistemului școlar” și tratează abordarea EM față de rolul terapeutului în cadrul școlii. În cazul în care EM conduce întregul personal al școlii (de la personalul administrativ, până la personalul profesional și didactic), se poate presupune că natura acestei abordări va determina rolul terapeutului în cadrul școlii. MATYA (centrul de sprijin local/regional), este un organism din cadrul Ministerului Educației responsabil pentru T-EC în ceea ce privește aspectele administrative (domeniul de aplicare a rolului), care se ocupă cu interviuarea, selectarea, îndrumarea și plasarea terapeuților într-un cadru școlar, și aspectele profesionale (asigură îndrumarea profesională), însă în practică terapeutul lucrează și cu personalul școlii. Prin urmare, un terapeut care a fost plasat într-o școală a fost adăugat în echipă de către MATYA și, în cele mai multe cazuri, nu are opțiunea de a alege școala. Un aspect important în ceea ce privește definirea rolului este modul în care terapeutul este integrat în sistemul pedagogic, deoarece, conform abordării managementului organizațional la nivelul Ministerului Educației, acesta se află în subordinea MATYA, care este un organism extern școlii. Kumar și colab., (2013) susțin că în cazul personalului extern (din extensie) există o mare discrepanță între percepția rolului și îndeplinirea efectivă a acestuia. Și în acest caz, se poate presupune că discrepanța respectivă există deoarece persoana care se ocupă de recrutarea personalului pentru această poziție, respectiv coordonatorul MATYA, nu este și directorul școlii, cu alte cuvinte managerul propriu-zis, și astfel apar în mod firesc unele diferențe inevitabile (Sluss și colab, 2011; Oplatka, 2015).

Definirea obiectivului organizației afectează structura și caracterul organizației. Unicitatea organizației educaționale este dată în primul rând de scopul acesteia, care are valoare etică. În consecință, definirea rolului angajaților din instituțiile de învățământ include, în cea mai mare parte, necesitatea existenței unor abilități pedagogice și de susținere a valorilor, dincolo de cunoștințele de specialitate (Thomas, 1976; Oplatka, 2015; Etzioni, 1956; Avisar, 1999).

Statutul directorului școlii este încă și mai semnificativ datorită rolului dublu în gestionarea unui sistem pedagogic incluziv. Acest aspect este evident atât în rolul directorului în raport cu elevii, cărora le insuflă anumite valori, obiective academice și sociale, cât și în raport cu personalul, ca lider cu spirit inovator în rezolvarea problemelor. Percepția directorului cu privire la rolul terapeutului și la statutul acestuia în cadrul școlii poate afecta percepția întregului personal didactic și a elevilor (Avisar, 1999; Etzioni, 1956; Thomas, 1976; Hess, 2009). Integrarea terapeutului în echipa școlii poate fi privită în același mod ca și adoptarea unui copil, care inițial nu cunoaște istoria familiei (Ishizawa & Kubo, 2014). În mod similar, terapeutul care provine dintr-un cadru terapeutic mai degrabă decât dintr-un cadru pedagogic se alătură echipei școlare care este ca o „familie pedagogică” (Italia, 2019).

Un alt mod de a prezenta relația dintre EM și terapeut este prin intermediul teoriilor stilurilor parentale (Baumrind, 1971). La fel ca și parentingul, munca terapeutului cuprinde și aspectul controlului EM. Intervenția EM poate fi uneori percepută ca o încercare de control și în consecință nu este acceptată de terapeut, deoarece adesea cunoștințele EM cu privire la terapie ar putea fi insuficiente și, prin urmare, echipa de management ar putea impune cerințe profesionale din perspectivă pedagogică. Baumrind (1971) a clasificat aspectele parentingului în trei grupe mari: permisiv, autoritar și democratic. În acest studiu, cercetătoarea a făcut uz de teoria elaborată de Maccoby și Martin (1983) care au dezvoltat și actualizat teoria lui Baumrind și au identificat patru stiluri parentale: 1. Democratic, 2. Autoritar, 3. Permisiv, 4. Neglijent (Yaffe, 2016, 2020). În conformitate cu cele patru stiluri parentale ale lui Kobi & Martin (1983) menționate mai sus, comportamentul EM față de terapeut poate fi analizat, în conformitate cu caracteristicile stilurilor parentale, în relația dintre EM și terapeut în timpul activității sale la școală. În concluzie, două componente importante, definirea rolului și stabilirea așteptărilor, sunt esențiale în procesul de inițiere a terapeutului, aceste două elemente fiind responsabilitatea EM (Yaffe, 2016, 2020).

Cea de-a doua temă este „Percepția EM cu privire la desfășurarea terapiei în cadrul școlii”, Se pare că, având în vedere unicitatea terapeutului în ceea ce privește formarea și poziția sa, EM își impune adesea așteptările cu privire la terapie. Terapeuții sunt astfel împovărați cu sarcina de a reprezenta ideea de terapie în cadrul școlii și devin figura reprezentativă a întregului domeniu al terapiei psiho-emoționale. Se poate presupune că membrii echipei de management (și prin urmare personalul didactic) nu fac distincția între terapie ca abordare și terapeut ca persoană, în percepția lor terapeutul și terapia fiind unul și același lucru. Directorii care au luat parte la acest studiu au remarcat că activitatea terapeutică desfășurată în cadrul

școlii diferă în mod evident de cea desfășurată într-un cadru terapeutic clasic; aceștia seamănă organizația cu un părinte al cărui rol este de a avea grijă și de a se asigura că terapeutul este capabil să-și formeze identitatea profesională, să se dezvolte printr-un dialog multidisciplinar și chiar să facă schimb de cunoștințe între diferitele profesii care coexistă în cadrul sistemului (Kooper-Adar, 2006).

Referitor la subiectul recunoașterii, Benjamin (1999, 2002) abordează „recunoașterea” inițială a copilului de către mamă și instituie acest concept de bază. Această recunoaștere este esențială pentru dezvoltarea sugarului, pentru a se identifica pe sine ca individ distinct față de mamă. Conceptul introdus de Benjamin (1999, 2002) este „recunoașterea reciprocă”. În consecință, un angajat al unei organizații are nevoie de confirmarea identității profesionale din partea celorlalți. De fapt, procesul de acceptare a terapiei în sistemul educațional trebuie să includă înțelegerea faptului că educația și terapia sunt concepte diferite și au fundamente separate.

Dintr-o altă perspectivă, procesul de integrare a unui terapeut în sistemul pedagogic este asemănător cu procesul de includere a unui elev din învățământul special într-un cadru pedagogic obișnuit. Datorită nevoilor diferite pe care le are un elev din învățământul special față de cele ale elevilor din școlile obișnuite, integrarea unui terapeut în echipa personalului pedagogic obișnuit poate fi comparată cu integrarea unui elev din învățământul special, ambii având nevoi diferite și speciale față de cele oferite în cadrul unui curriculum pedagogic obișnuit (Maegali, 2002; Manor-Binyamini, 2003; Rayter, 1999).

Cea de-a treia temă este „Percepția EM asupra activității T-EC în cadrul pedagogic”. Există multe diferențe între munca profesorilor și activitatea unui terapeut în cadrul unei școli. Prin prisma psihologiei psihopedagogice, se poate presupune că limbajul educației și cel al terapiei pot fi confundate. În absența unui proces axat pe construirea unui limbaj comun și atunci când nu există o comunicare sănătoasă adecvată între colegi - se formează o relație încărcată, tensionată între părți, un sentiment de neîncredere și chiar lupte pentru putere.

Bion (1961) susține că fiecare grup dezvoltă, de asemenea, un subconștient de grup, pe care l-a numit „grupul ipotezelor de bază”, care include aspectul mecanismelor de apărare regresive. Personalul didactic, alcătuit dintr-un singur grup de educatori și profesori, poate distanța terapeutul prin crearea unei separări între profesori și terapeuți. Pentru un individ ce aparține unui grup, este adesea dificil să accepte schimbarea existând percepția că includerea unui alt

individ în grup va determina o schimbare, atât la nivel individual cât și la nivel de grup (Greenwald, 2012; Wengrower, 1998). În plus, relația întregului personal didactic poate fi analizată în mod similar cu relația existentă în cadrul unității familiale. Kern & Peluso (1999) au constatat că obiceiurile și normele familiale sau organizaționale se încadrează în climatul familial sau organizațional unic; relațiile „subsistemice” dintre membrii familiei sunt asemenea coalițiilor care există între membrii unei echipe, și se manifestă în egală măsură prin efectele stilului parental al părintelui sau stilului de management al managerului organizației care afectează întregul sistem.

Satir & Baldwin (1983) au identificat patru tipuri de comunicare bazate pe tipurile de personalitate, definite ca fiind „non-promotoare ale cooperării în familie”: Acuzatorul, Pacificatorul, Clovnul și Raționalul. Pe baza acestei teorii, se încearcă examinarea atitudinii personalului de specialitate cu care lucrează terapeutul. (1) Acuzatorul - se află într-o poziție de putere, se presupune că știe totul și că are dreptate. Poate fi asimilat poziției directorului de școală. (2) Clovnul - aduce în discuție conținuturi irelevante pentru a evita abordarea situațiilor complexe. Poate fi asimilat comportamentului consilierului școlar. (3) Raționalul – mai puțin emoțional, își menține o poziție intelectuală; de fapt, se ține departe de orice pericol. Profesorul de la clasă se poate afla în această poziție de comunicare. (4) Pacificatorul - calmează pe toată lumea, acționează din teama de a fi respins și adesea îi calmează pe cei din jur. Această conduită poate fi detectată la terapeut.

Cea de-a patra temă este „Percepția EM asupra rolului T-EC în relația de lucru cu populația școlară”, axată pe rolul terapeutului, așa cum este perceput de către EM în ceea ce privește activitatea sa cu cele trei populații principale ale școlii: elevii-clienți, părinții elevilor-clienți și personalul didactic al școlii, simultan, în timp ce toate trei categoriile sunt, de fapt, clienții terapeutului.

Studiul arată că există mai multe stiluri de management diferite, iar fiecare manager a ales să interacționeze diferit cu terapeutul. Se poate presupune că unele dintre diferențe derivă din gradul de experiență al EM în rolul lor și din experiența de lucru cu terapeutii, însă și alți parametri suplimentari afectează stilurile de management. Influența EM asupra modului în care este perceput rolul terapeutului în întreaga școală derivă, de asemenea, din „capitalul psihologic” al directorului în special, și al echipei de management în general. „Capitalul psihologic” (Ataria, 2014) este un concept din domeniul comportamentului organizațional și

descrie o stare psihologică creată din patru dimensiuni: optimism, speranță, autoeficacitate și reziliență.

Există studii care susțin că modelele de atașament ale directorului influențează tipul de autoritate pe care directorul o exercită în cadrul statutului său (Solan & Mikulincer, 2010). Studiile au relevat că tiparele de atașament se manifestă la îndeplinirea unui rol, cu atât mai mult atunci când rolul implică exercitarea unei autorități similare cu cea a unui director. Solan și Mikulincer (2010) și-au bazat constatările pe teoria lui Bowlby, care descrie trei tipuri de modele de atașament. De fapt, experiențele unui copil cu persoana care îl îngrijește sunt internalizate ca „modele interne de lucru” care încorporează toate percepțiile unei persoane atât despre sine, cât și despre mediul înconjurător. Aceste modele sunt semnificative și însoțesc o persoană chiar și la vârsta adultă și în relațiile sale personale, sociale și profesionale. Atunci când o persoană ajunge într-o poziție de conducere și este nevoită să își exercite autoritatea, rămâne în mare parte înrădăcinată în modelele sale interne de lucru. Tipul de autoritate pe care directorul îl va alege este influențat de caracteristici personale, cum ar fi nevoia de control sau lipsa de încredere care, așa cum am menționat anterior, derivă din modelele de atașament ale directorului și din modelele sale comportamentale de tip internalizat - modelele interne de lucru (French & Raven, 1959; Solo & Mikulincer, 2010). Mai mult, studiile indică faptul că există o relație între stilurile de atașament și stilurile de management în rândul directorilor de școli.

În concluzie, având în vedere relația dintre modelele de atașament și stilurile de management, se pare că mai multe caracteristici ale atitudinii echipei de management față de terapie afectează relația cu echipa și modul în care se comportă în poziția de autoritate și de decizie (Adizes, 2004; Leibowitz & Raz, 2002).

4. STUDIUL 2 – Cercetare calitativă - Autopercepția rolului de terapeut

4.1 Metodologia cercetării

Studiul nostru cuprinde o secțiune de cercetare calitativă, menită să dezvăluie autopercepțiile a zece T-EC dintr-o școală incluzivă de gimnaziu de limbă ebraică, cu cel puțin doi ani de experiență (așa cum se precizează în Capitolul 3, studiul 1, vezi pagina 12).

4.2 Rezultatele cercetării - Terapeuții

Lista temelor și categoriilor finale care au reieșit în urma analizei sistematice de conținut privind autopercepțiile terapeuților despre rolul lor este prezentată în următorul tabel:

Tabelul 2: Teme și categorii - Autopercepțiile terapeuților asupra rolului lor.

3 Teme	8 Subteme	18 Categori
1. Individualitatea activității terapeutice în sistemul educațional	1.1 Percepția terapeutului asupra integrării terapiei în sistemul educațional	
	1.2 Percepția școlii asupra terapiei emoționale	
	1.3 Formarea și pregătirea pentru furnizarea terapiei emoționale în sistemul educațional	
	1.4 Sistem de suport profesional pentru terapeut	1.4.1 Colegul T-EC din cadrul școlii 1.4.2 Supravegherea 1.4.3 MATYA
2. Percepția terapeutului asupra naturii muncii în mediul școlar	2.1 Autopercepția terapeutului cu privire la rolul său în sistemul școlar	2.1.1 Autopercepția terapeutului asupra rolului său în activitatea cu elevii-clienți
		2.1.2 Relația terapeutului cu părinții elevilor-clienți
		2.1.3 Autopercepția terapeutului asupra rolului său în climatul școlar

3 Teme	8 Subteme	18 Categori
3. Aspecte organizaționale și personale ale experienței terapeutului în cadrul școlii	2.1 Percepția terapeutului asupra relației sale cu personalul școlii 3.1 Autopercepția terapeutului asupra rolul său în cadrul școlii 3.2 Percepția terapeutului asupra statutul său în cadrul sistemului școlar	2.2.1 Personalul didactic 2.2.2 Consilierul școlar 2.2.3 Psihologul școlar 2.2.4 Directorii de școli 3.1.1 Alegerea de a lucra în cadrul unui mediu școlar 3.1.2 Coordonarea așteptărilor / definirea rolului 3.1.3 Autopercepția terapeutului cu privire la identitatea sa profesională 3.1.4 Percepția terapeutului cu privire la limitele rolului său 3.2.1 Experiența terapeutului cu privire la cooperarea profesională a personalului 3.2.2 Experiența terapeutului de apartenență la sistemul școlar 3.2.3 Limitele independenței terapeutului 3.2.4 Sugestii pentru consolidarea sentimentului de apartenență al terapeutului

4.3 Discuții pe baza aspectelor principale

Prima temă este „natura unică a activității terapeutice desfășurate în cadrul educațional”. Terapeuții au atestat faptul că îmbinarea limbajului educațional cu cel terapeutic evidențiază complexitatea a natura activității terapeutului în mediul școlar. Terapeutul se află adesea într-o stare de discrepanță între angajamentul profesional față de rolul său terapeutic și dificultățile concrete care îl împiedică să ofere terapie în școală conform formării sale și profesionalismului la care s-a angajat. Terapeutul acordă prioritate aspectului emoțional, în timp ce personalul didactic tinde să acorde prioritate rezultatelor școlare. Firește, acestea nu pot fi aplicate împreună în mod automat, ci doar după ce ambii factori, educația, respectiv terapia, sunt coordonați (Regev et al., 2016; Schellhorn, 2015; Ofer-Tarom, 2014; Italie, 2019; Kooper-

Adar, 2006; Greenvald, 2012; Beehr, 1995). După analiza acestei teme din perspectiva a două abordări psihologice: cea psihopedagogică și cea dinamică, din rezultatele cercetării reiese că este necesară adaptarea caracteristicilor metodelor de lucru ale terapeutului școlar la caracteristicile metodelor de psihoterapie clasică, precum și adaptarea procesului de formare a terapeuților la sistemul educațional pentru a facilita colaborarea dintre aceste elemente (Forsting & Essex, 1998; Moriya, 2006; Siano & Hazut, 2003). Rezultatele consolidează, de asemenea, literatura de specialitate cu privire la lipsa unei înțelegeri aprofundate a personalului didactic în ceea ce privește limbajul terapeutic, cel mai probabil datorită faptului că terapia abordează o perspectivă psihologică complet diferită de cea educațională.

Înainte de a analiza din perspectiva metodei psihologiei dinamice, se poate examina contextul în care sistemul școlar întâmpină dificultăți în asimilarea terapiei și în colaborarea cu terapeutul. Dificultatea personalului didactic de a-l accepta pe terapeut poate fi catalogată ca un tip de „rezistență” la integrarea terapeutului (cu caracteristicile sale diferite de lucru) în cultura educațională a școlii. Ministerul Educației nu a stabilit încă un program de formare și pregătire a terapeuților pentru a oferi terapie emoțională în sistemul educațional, un program care să fie compatibil cu caracterul unic al acestei activități. Activitatea terapeutică în cadrul sistemului educațional este diferită de activitatea terapeutică în alte contexte terapeutice, cum ar fi centrele de terapie pentru servicii psihopedagogice sau clinicile private. Având în vedere diferențele, dintre care unele au fost prezentate mai sus, terapeuții constată fără echivoc că nu există nicio legătură între studiile lor teoretice de terapie și activitatea terapeutică practică care li se solicită în cadrul școlii și că discrepanțele sunt considerabile. Prin urmare, se poate presupune că, atunci când toate aceste forțe negative se manifestă într-o relație bazată pe contactul zilnic, terapeutul resimte lipsa de apartenență la sistemul școlar, aspecte pe care le vom detalia în continuare.

Un alt aspect privind individualitatea terapiei în sistemul educațional este suportul terapeutic sistematic oferit terapeutului. Ca parte a naturii activității în orice context, terapeutul emoțional/psihoterapeutul are nevoie de surse profesionale de sprijin și ghidare, cum ar fi un supervisor, colegi, precum și un superior, care să înțeleagă limbajul terapeutic și natura muncii terapeutului. Având în vedere natura unică a acestei activități, care nu este întotdeauna compatibilă cu obiectivele educaționale ale școlii, este important ca terapeuții să aibă o rețea de sprijin. Terapeuții au remarcat dificultăți în ceea ce privește supervizarea adaptată nevoilor lor, precum și sprijinul din partea MATYA pentru a face față sistemului școlar. Sprijinul social este considerat principalul sistem de suport al unei persoane, deoarece oamenii sunt în esență

„animale sociale” (Bowling et al., 2005; Viswesvaran & Sanchez, 1999; Lakey & Cohen, 2000; Cohen & Wills, 1985;). Pe scurt, un alt terapeut care lucrează în școală poate oferi terapeutului un sprijin semnificativ.

A doua temă se referă la „percepția terapeutului asupra naturii activității în școală”. Studiul arată că terapeuții întâmpină dificultăți în stabilirea contactului cu părinții clienților, ca urmare a unei percepții neclare a rolului de către părinți și de către personalul educațional. Terapeuții au confirmat că întâmpină dificultăți în formarea unei relații semnificative cu părinții și în încercarea de a se întâlni în mod regulat (Belity și colab., 2017; Regev și colab., 2016). În plus, terapeuții au remarcat lipsa de sprijin din partea sistemului educațional în vederea facilitării unei relații terapeut-părinte. Literatura de specialitate susține rezultatele cercetării și indică importanța implicării părinților în terapia oferită la școală, în ciuda complexității acesteia (Abramovski, 2020c; Ishai-Karin, 2004). Prin urmare, lipsa unei relații terapeut-părinte constante ar putea fi în detrimentul calității terapiei. Cadrul în care are loc terapia influențează, de asemenea, caracterul și modul de desfășurare al acesteia, mai ales atunci când are loc în cadrul școlii, ceea ce reprezintă o abordare terapeutică unică. Există diferențe semnificative între terapia oferită într-o școală comparativ cu cea dintr-o clinică privată din comunitate. În terapia din școală sunt implicate multe persoane. Studii recente (Belity, 2021; Abramovski, 2020a; Abramovski, 2020b) atestă că, în ciuda dorinței terapeutului și a părinților de a menține legătura, ambelor categorii le este greu să programeze întâlniri și să mențină o comunicare constantă. În ceea ce îi privește pe terapeuți, se pare că principala dificultate este dată de limitările poziției lor, având în vedere numeroasele lor responsabilități. În plus, fiecare terapeut are o vechime, o experiență și o abordare terapeutică diferite, ceea ce afectează percepția lor asupra relației cu părinții. În ceea ce-i privește pe părinți, există dificultăți emoționale concrete care apar în urma nevoii de terapie și a întâlnirilor cu terapeutul (Belity, 2021; Frostig, & Essex, 1998; Schellhorn, 2015).

Atunci când terapia se desfășoară în cadrul unei unități de învățământ și nu într-un cadru terapeutic, locul în sine afectează natura terapiei și percepția terapeuților cu privire la munca și rolul lor. În primul rând, acest lucru se reflectă în scopul terapiei. Noțiunea de „climat” este un termen larg care încearcă să definească atmosfera generală a organizației. În practică, acesta reprezintă cultura reflectată de relațiile interpersonale dintre toți membrii organizației și este compatibil cu celelalte caracteristici ale acesteia. În cazul unui cadru școlar, climatul este afectat atât de însăși definiția școlii ca organizație socială, cât și de apartenența la un sistem mai extins. Din perspectiva climatului școlar, rolul terapeutului poate avea două direcții. Prima

direcție este dată de calitatea de membru al personalului educațional. Un alt aspect al contribuției terapeutului la climat este cel profesional (Regev și colab., 2015; Pini Tal; n.t).

Cea de-a doua temă se referă la „percepția terapeutului asupra relației sale cu personalul școlii” și prezintă cele trei sfere ale partenerilor de rol ai terapeutului, care lucrează, de asemenea, cu elevii-clienți în cadrul școlii (Adler & Fisher, 2008; Reiter și colab., 2001; Green-Orlovich, 2014). Avantajul major al terapiei în cadrul sistemului școlar este reprezentat de activitatea unei echipe multiprofesionale, ca un ecosistem care combină toate elementele educaționale și terapeutice, astfel încât terapeutul lucrează, în practică, cu o echipă numeroasă. Terapeutul îi vede pe ceilalți membri ai personalului ca pe niște colegi implicați într-o muncă de echipă. După cum s-a afirmat, rezultatele arată că membrii personalului, în cea mai mare parte, nu percep rolul terapeutului în aceeași manieră cu acesta din urmă. Legătura profesională a terapeutului cu personalul didactic se bazează în primul rând pe relații interpersonale, asemănătoare oricărei legături bazate pe relații obiectuale (Winnicott, 1971, 1965). De fapt, modelul de atașament internalizat de terapeut în copilărie are o influență considerabilă asupra naturii conexiunii și asupra percepțiilor terapeutului față de relațiile personale și profesionale cu directorul și cu consilierul (Bowlby, 1988).

Familia este grupul principal în care copilul învață despre relații, legături reciproce, comportament de emulație, precum și apartenența la un grup, astfel încât orice relații viitoare se vor baza pe tiparele de atașament internalizate în relațiile obiectuale din cadrul unității familiale de bază. Studiile arată că dinamica relațională și familială a unei persoane, așa cum a fost înrădăcinată în copilărie, se manifestă în interacțiunile sale ca adult și în relațiile interpersonale, în relațiile conjugale și în cele de la locul de muncă (Bowlby, 1988; Solan & Mikulincer, 2010; Hazan & Shaver, 1990). Acest aspect conduce la concluzia că întreg personalul didactic al școlii acționează în conformitate cu modelele de comportament ale relațiilor lor de acasă. Conform teoriei structurale a familiei, dezvoltată de Minuchin (1974), „Abordarea structurală”, relația de familie este analizată prin observarea codurilor și relațiilor interne prin trei parametri principali ai relației: limitele sistemului, reglementările privind apropierea și distanțarea și natura sistemului. Conform acestei teorii, se poate afirma că structura relațiilor în rândul personalului școlar afectează modul în care aceștia percep legătura cu terapeutul.

Cea de-a treia temă cuprinde „aspectele organizaționale și personale ale terapeutului din școală”. Rezultatele cercetării reflectă faptul că motivele pentru care au ales să lucreze într-un

sistem educațional nu au provenit în mod particular din familiaritatea cu natura muncii în acest cadru sau din dorința de a lucra cu adolescenți, ci mai degrabă din considerente ce țin de confortul personal, care se bazează în principal pe familie. Această temă reflectă o problemă fundamentală referitoare la identitatea terapeutului din perspectiva identității profesionale și parentale. Teoriile psihologice privind „identitatea” (Kohut, 1987; Erikson, 1950) susțin că identitatea unui individ este o concepție dinamică care se construiește și se dezvoltă de-a lungul anilor, luând în considerare sferele de afiliere generate - muncă, familie. Prin urmare, se poate concluziona că în alegerea unei profesii de către un individ sunt incluse trei identități, în cazul de față individul fiind terapeutul școlar: identitatea personală, identitatea profesională și identitatea parentală, trei identități care interacționează constant și care se influențează reciproc:

1. Identitatea personală a sinelui - Identitatea de sine reprezintă răspunsul complet la întrebarea „Cine sunt eu?”. (Adams și colab., 2006; Marcia, 1980; Ibarra, 1999; Tzuriel, 1990). Semnificația identității de sine este percepția pe care o are o persoană despre sine ca entitate independentă, distinctă, completă și unitară (Erikson, 1950).
2. Identitatea de sine profesională - Identitatea profesională este de fapt un alt strat al identității personale, deoarece se bazează pe aceleași componente - valori, credințe, experiențe și motivații, dar de data aceasta din perspectivă profesională (Adams și colab., 2006; Ibarra, 1999; Weintraub, 2009).
3. Identitatea de sine parentală/maternală - Winnicott (1964, 1971) susține că un individ se naște ca părinte doar atunci când se naște copilul său, astfel încât nu este posibilă formarea unei identități parentale decât atunci când individul devine practic părinte. În momentul în care individul se transformă în părinte, acest rol devine cel mai important din viața sa. Parentingul aduce cu sine o identitate autoparentală care reprezintă gândirea cuiva în rolul de părinte și care se bazează pe celelalte două identități de sine (personală și profesională). Conceptul de „rol” este o problemă majoră atât din punct de vedere psihologic-sociologic, cât și din punct de vedere personal-social, iar în psihologia organizațională, pe cale de consecință, este o problemă și din punct de vedere profesional. După cum s-a afirmat, rolul este alcătuit din mai multe trăsături, dintre care percepția rolului este o componentă fundamentală a rolului angajatului. Întrucât rolului terapeutului este definit, de fapt, de un cadru general, fundamental larg, așa cum reiese din directive (Ministerul Educației, 2016), acesta își primește conținutul și forma în două moduri - în funcție de percepția personală a terapeutului care îndeplinește rolul și în funcție de nevoile și așteptările personalului didactic.

A doua sub-temă tratează „percepția terapeutului asupra poziției sale în sistemul școlar”. Această sub-temă include sentimentul și percepția personală ale terapeutului cu privire la

poziția sa în cadrul personalului, din punct de vedere profesional și social. Rezultatele cercetării prezintă dificultatea resimțită de terapeut atât în ceea ce privește lipsa de cooperare profesională din partea cadrelor didactice și a EM, cât și cea manifestată prin sentimentul de nerecunoaștere a autonomiei profesionale a terapeutului de către cele două tipuri de personal. Se va analiza relația dintre personalul educațional și terapeut prin prisma teoriei abordării intersubiective, a psihologiei privind dinamica grupului și a conexiunii interpersonale dintre subiecți (Malchiodi & Crenshaw, 2015; Kahn, 1996; Sullivan, 1953; Stolorow, 1996). Teoria intersubiectivă susține că cea mai mare parte a terapiei are loc în cadrul relației manifestate în raportul terapeut-client. Terapeutul care face parte din personalul educațional percepe personalul ca pe un grup de colegi, parteneri și egali în procesul de dezvoltare a elevului-client. Atât terapeutul, cât și personalul educațional au un scop comun, acela de a trata elevul. În timp ce terapeutul se vede pe sine însuși ca parte a personalului educațional într-o relație subiect-subiect, personalul educațional îl percepe pe terapeut ca entitate separată, care îi este exterior.

În ceea ce privește sentimentul terapeutului de a nu fi recunoscut sau apreciat ca autoritate profesională de către personalul școlii, se poate concluziona că terapeuții se află într-o situație de „unul singur împotriva celor mulți” și, în cele mai multe cazuri, nu reușesc să insufle limbajul terapeutic în sistemul educațional și să producă schimbarea dorită în gândirea sistemică. Din perspectiva statutului profesional al unui terapeut care lucrează într-un cadru educațional, relația dintre terapeut și personalul școlii se poate analiza pe baza teoriei structurale a familiei, dezvoltată de Minuchin (1974). Fiecare structură a unității familiale se bazează pe doi piloni principali care creează o dilemă la nivel personal și familial. O viziune suplimentară asupra statutului terapeutului va fi analizată pe baza teoriei familiei dezvoltată de Bowen (1976). Această abordare susține, de asemenea, că familia este o unitate familială completă, iar axa pe care o traversează membrii familiei este de la separare la apropiere.

5. STUDIUL 3 – Cercetarea cantitativă

5.1 Metodologia cercetării

În etapa cantitativă, au fost elaborate și validate trei chestionare de autoevaluare pentru membrii T-EC, S-CN și EM.

5.1.1 Planul cercetării cantitative

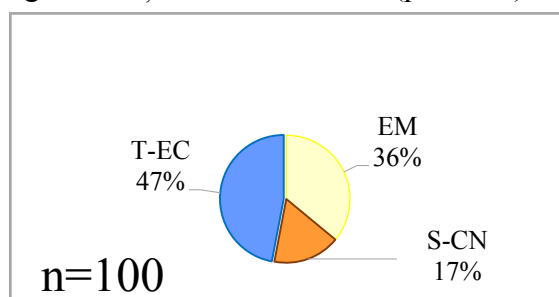
Cercetarea cantitativă se referă la colectarea și analiza datelor numerice folosind metode formale, riguroase, bazate pe matematică pentru a genera și perfecționa cunoștințele care explică anumite fenomene, utilizând eșantioane mari. În cercetarea de față, a fost utilizat un plan de studiu cantitativ transversal, descriptiv și corelativ (Hayut, 2012) pentru a compara nivelurile dimensiunilor organizaționale sistemice (1), terapeutice (2) și educaționale (3) care au reieșit din studiul 1 și 2 în rândul membrilor T-CE, S-CN și EM și corelațiile acestora în funcție de vechime.

5.1.2 Participanții la cercetare și metoda de eșantionare

Respondenții au fost selecționați prin metoda de eșantionare non-probabilistă de tip bulgăre de zăpadă (snowball convenience sampling), după cum urmează: au fost trimise solicitări către rețelele profesionale relevante de terapeuți ai școlii, S-CN și terapeuți care și-au exprimat disponibilitatea de a participa la studiu.

Chestionarul a fost trimis sub forma unui link online. Eșantion de cercetare (frecvențe și procentaje).

Figura 4. Eșantionul cercetării (procente)

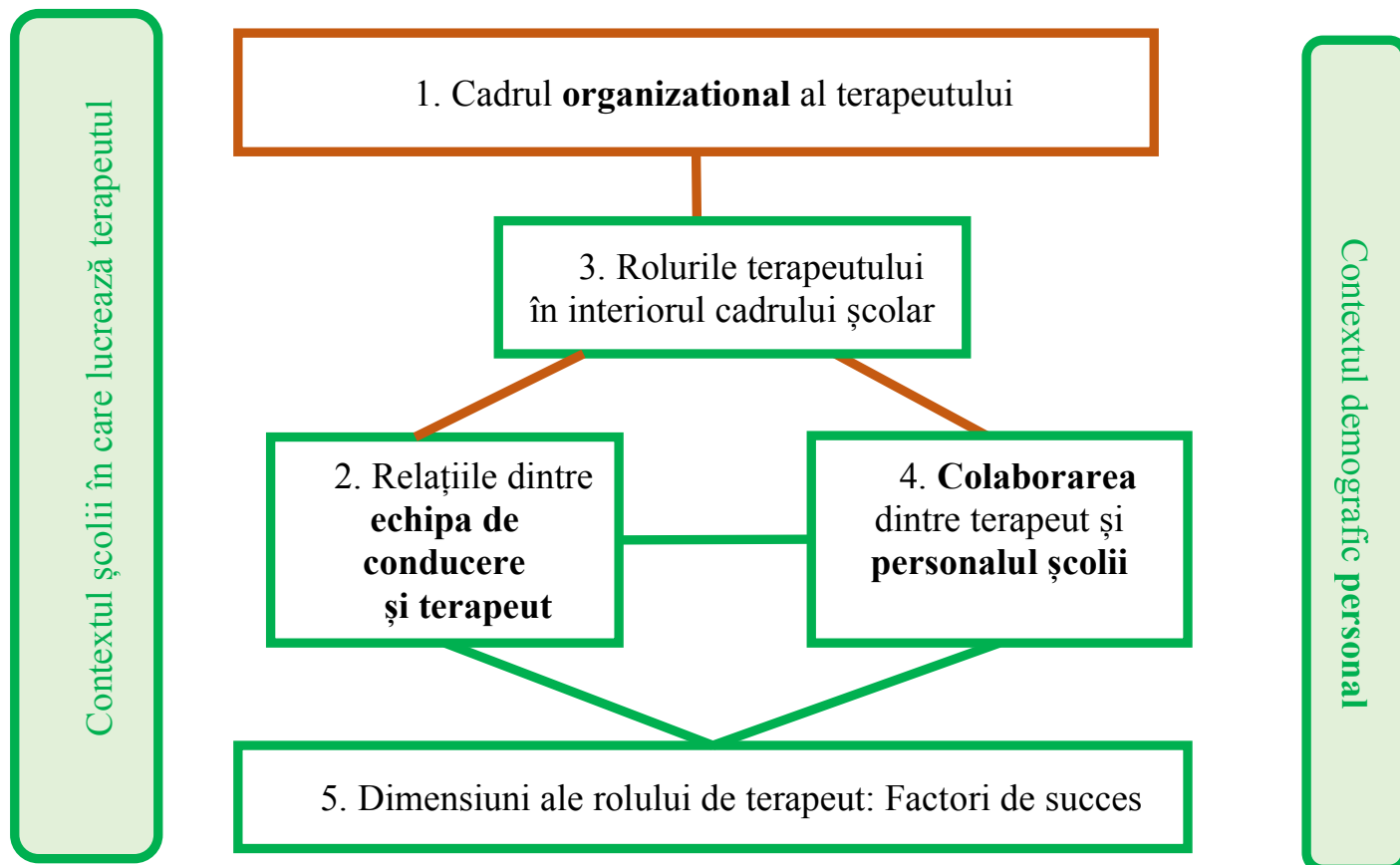


5.1.3 Instrumentul de cercetare: Chestionar de autoevaluare

Chestionarul s-a bazat pe două surse principale: analiza literaturii de specialitate (Ofer-Yarom, 2014; Snir și colab., 2018; Wengrower, 2001) și teme care au fost produse în urma

analizei răspunsurilor persoanelor intervievate. Este descrisă modalitatea de întocmire și validare a chestionarului, urmată de prezentarea versiunii finale a acestuia. În cele din urmă, au fost definite variabilele care măsoară cele trei aspecte principale ale rolului T-EC.

Figura 5. Interrelațiile dintre categoriile care au derivat din temele interviurilor



5.2 Cele trei aspecte principale ale rolului T-EC

Aspecte organizațional-sistemice (statutul și poziționarea rolului), aspecte terapeutice (definirea rolului și a sferei de autoritate) și aspecte educaționale (beneficiile aduse școlilor)

5.2.1 Percepții asupra rolului T-EC din perspectiva celor trei aspecte ale rolului (Întrebarea 1)

Întrebarea de cercetare numărul 1: Cum percep T-EC, S-CN și membrii EM rolul T-EC în sistemul educațional din perspectiva celor 3 aspecte?

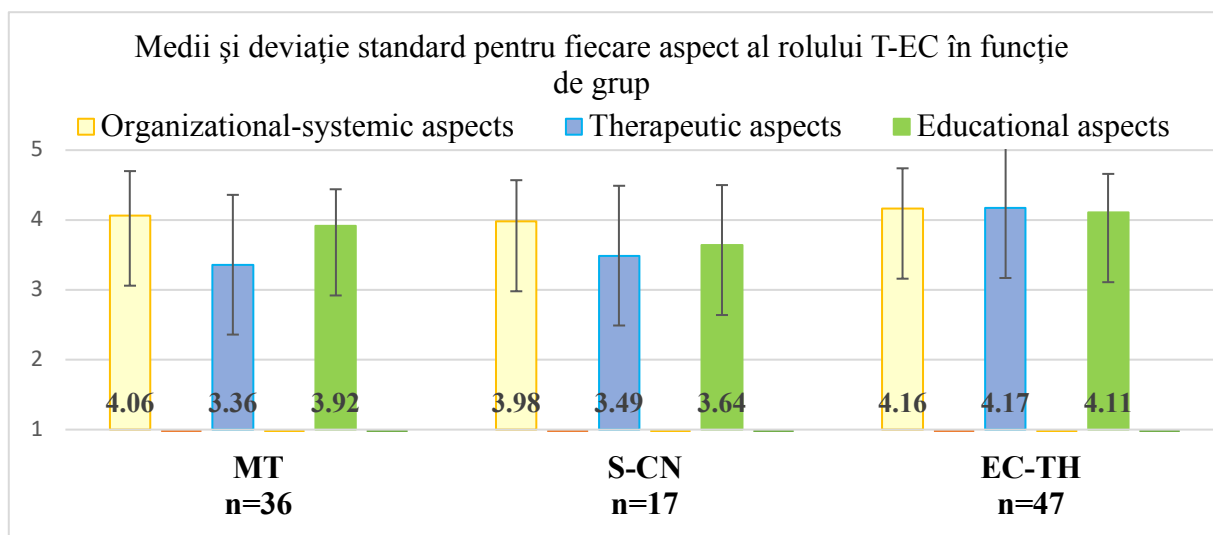
5.2.2 Diferențe de opinii între grupuri în ceea ce privește percepția rolului T-EC (Întrebarea-1 > Ipoteza 1)

Se vor constata diferențe în ceea ce privește percepția rolului EX-EC-TH în funcție de membrii EM, S-CN și T-EC; percepțiile T-EC cu privire la rolul lor vor fi mai mari, în comparație cu membrii EM și S-CN în toate aspectele.

Pentru a analiza această ipoteză, au fost calculați trei indici pentru fiecare aspect.

S-a utilizat analiza multiplă și unidirecțională pentru calculul fiecărui aspect al rolului T-EC în funcție de grup (membri EM, S-CN și T-EC). Rezultatele sunt prezentate în figura următoare:

Figura 6. Medii și deviație standard pentru fiecare aspect al rolului T-EC, în funcție de grup



5.2.3 Corelațiile dintre cele trei aspecte ale rolului T-EC (Întrebarea-2 > Ipoteza 2)

Întrebarea de cercetare numărul 2: Care sunt corelațiile dintre cele trei aspecte ale rolului T-EC?

(2a) Corelațiile dintre aspectele organizațional-sistemice ale rolului T-EC și aspectele terapeutice ale acestuia vor fi scăzute și nesemnificative.

(2b) Se vor identifica corelații pozitive între aspectele terapeutice ale rolului T-EC și aspectele sale educaționale, conform tuturor respondenților (membrii EM, S-CN și T-EC).

(2c) Se vor identifica corelații pozitive între aspectele organizațional-sistemice ale rolului T-EC și aspectele sale educaționale conform tuturor respondenților (membri MT, S-CN și T-EC).

5.2.4 Corelațiile dintre vechimea organizațională și percepțiile privind caracteristicile celor trei aspecte ale rolului T-EC (Întrebarea-3 > Ipoteza 3)

Întrebarea de cercetare numărul 3: Care sunt corelațiile dintre vechimea organizațională și percepțiile privind caracteristicile celor trei aspecte ale rolului T-EC?

Coeficientul de corelație Spearman a fost calculat pentru a estima relațiile dintre vechimea organizațională și aspectul rolului T-EC.

(3) se vor identifica corelații pozitive între vechimea organizațională și percepțiile privind caracteristicile celor trei aspecte ale rolului T-EC.

Vechimea a fost măsurată utilizând două variabile: anii de experiență în poziția actuală a respondenților (toți respondenții); anii de experiență ai T-EC din momentul absolvirii. Această ipoteză a fost infirmată; corelațiile dintre anii de experiență în poziția actuală al respondenților (toți respondenții) și corelațiile dintre anii de experiență ai T-EC din momentul absolvirii- și percepțiile asupra celor trei aspecte ale rolului T-EC nu s-au dovedit a fi semnificative.

5.2.5 Rezumatul testării ipotezelor

Tabelul 3: Rezumatul testării ipotezelor

#	Întrebarea	Ipoteza	Se confirmă/ nu se confirmă	Metoda de analiză
1	Cum percep membrii T-EC, S-CN și EM rolul T-EC în sistemul educațional în ceea ce privește: aspectele organizațional-sistemice (statutul și poziționarea rolului), aspectele terapeutice (definirea rolului și a sferei de autoritate) și aspectele educaționale (beneficiile aduse școlii)?	Se vor constata diferențe în ceea ce privește percepția rolului EX-EC-TH în funcție de membrii EM, S-CN și T-EC; percepțiile T-EC cu privire la rolul lor vor fi mai mari, în comparație cu cea a membrilor EM și S-CN în toate aspectele: (1) Aspecte organizațional-sistemice, (2) Aspecte terapeutice și (3) Aspecte educaționale. Se vor constata diferențe în ceea ce privește percepția	Se confirmă - în ceea ce privește aspectele terapeutice și aspectele educaționale (T-EC percep mai bine aceste aspecte), dar nu și în ceea ce privește aspectele organizațional-sistemice	Analiză de varianță multiplă și unidirecțională a aspectelor rolului T-EC în funcție de grup

#	Întrebarea	Ipoteza	Se confirmă/ nu se confirmă	Metoda de analiză
		rolului EX-EC-TH în funcție de membrii EM, S-CN și T-EC; percepțiile T- EC cu privire la rolul lor vor fi mai mari, în comparație cu cele ale membrilor EM, S-CN în toate aspectele: (1) Aspecte organizațional-sistemice, (2) Aspecte terapeutice și (3) Aspecte educaționale.		
2	Care sunt corelațiile dintre cele trei aspecte ale rolului T-EC: Aspecte organizațional-sistemice (statutul și poziționarea rolului), Aspecte terapeutice (definirea rolului și a sferei de autoritate) și Aspecte educaționale (beneficiile aduse școlii)?	(2a) Corelațiile dintre aspectele organizațional-sistemice ale rolului T-EC și aspectele terapeutice ale acestuia vor fi considerate scăzute și ne semnificative.	Se confirmă	Coeficienții de corelație Spearman (ρ)
		(2b) Se vor găsi corelații pozitive între aspectele terapeutice ale rolului T-EC și aspectele sale educaționale, conform tuturor respondenților (membri EM, S-CN și T-EC).	Se confirmă	Coeficienții de corelație Spearman (ρ)
		(2c) Se vor găsi corelații pozitive între aspectele organizațional-sistemice ale rolului T-EC și aspectele sale educaționale conform tuturor respondenților (membri EM, S-CN și T-EC).	Se confirmă semnificativ în rândul T-EC Nu se confirmă în rândul S-CN (corelație pozitivă ne semnificativă) Nu se confirmă în rândul EM (corelație redusă și ne semnificativă)	Coeficienții de corelație Spearman (ρ)
3	Care sunt corelațiile dintre vechimea organizațională și percepțiile asupra caracteristicilor celor trei aspecte ale rolului T-EC: Aspecte organizațional-sistemice (statutul și poziționarea rolului), Aspecte	Se vor găsi corelații pozitive între vechimea organizațională și percepțiile privind caracteristicile celor trei aspecte ale rolului T-EC: Aspecte organizațional-sistemice (statutul și poziționarea rolului), Aspecte	Se respinge; corelațiile dintre anii de experiență în poziția actuală a respondenților (în rândul tuturor respondenților) și corelațiile dintre anii de experiență ai T-EC din momentul absolvirii- și percepțiile celor trei	Coeficienții de corelație Spearman (ρ)

#	Întrebarea	Ipoteza	Se confirmă/ nu se confirmă	Metoda de analiză
	terapeutice (definirea rolului și a sferei de autoritate) și Aspecte educaționale (beneficiile aduse școlii)?	terapeutice (definirea rolului și a sferei de autoritate) și Aspecte educaționale (beneficiile aduse școlii) în rândul tuturor respondenților (membri EM, S-CN și T-EC).	aspecte ale rolului T-EC, nu au fost considerate semnificative	

5.3 Discuții pe baza aspectelor principale

Obiectivul celui de-al treilea studiu, al prezentei lucrări, este de a examina percepțiile asupra rolului T-EC printr-o metodă cantitativă de anchetă, în funcție de partenerii lor de rol: EM, S-CN, și în funcție de autopercepțiile T-EC.

5.3.1 Întrebarea de cercetare numărul 1: Cum percep T-EC, S-CN și membrii EM rolul T-EC în sistemul educațional din perspectiva celor 3 aspecte?

Respondenții au percepții diferite în ceea ce privește cunoașterea și înțelegerea esenței rolului T-EC și poziționarea sa în școală ca expert unic. O posibilă explicație pentru aceste constatări provine în principal din diferențele de autopercepție a rolului T-EC în comparație cu percepția partenerilor de rol. Diferitele rezultate care s-au desprins ca răspuns la prima întrebare de cercetare indică o temă comună vizibilă: lipsa recunoașterii și definirii explicite a rolului de terapeut - implicațiile acestora asupra rolului T-EC și a poziționării lor în cadrul școlii atât din punct de vedere al implicațiilor ocupaționale, cât și practice. Definierea unui loc de muncă ca fiind o profesie ar încadra această ocupație ca poziție profesională prin prisma a trei caracteristici principale: În primul rând, îndeplinirea cerințelor postului necesită un nivel înalt de specializare bazat pe pregătire și talent. A doua caracteristică se referă la capacitatea titularului rolului de a lucra în mod independent, fără a avea nevoie în permanență de îndrumare sau supervizare. A treia caracteristică șine de faptul că titularul rolului acționează pentru bunul mers al societății (Dingwall & Lewis, 1983; Abbott, 1991; Frieman, 2001). Munca terapeutului ca profesionist în cadrul școlii în care activează întrunește toate aceste criterii. Pentru îndeplinirea acest rol sunt necesare activități de instruire pentru personalul corespunzător. Specialiștii în terapii expresiv-creative lucrează independent cu elevii pe care îi au în grijă, consolidând capacitatea acestora de a funcționa atât în școala propriu-zisă, cât și în viitor în societate - ca absolvenți ai unui sistem de educație și formare.

Cu toate acestea, rolul T-EC nu a fost încă definit ca ocupație profesională în Israel, principala problemă fiind că specialiștii în terapii expresiv-creative trebuie să obțină o certificare oficială – nu este suficientă licența pentru domeniul lor. Se poate presupune că o parte din percepțiile complexe și diferite ale rolului specialiștilor în terapii expresiv-creative rezidă în diferențele dintre aceste roluri în cadrul sistemului educațional. Rolul T-EC include diferite aspecte care indică domeniile de responsabilitate ale acestora pentru diferitele roluri din cadrul școlii. Această constatare reiterează rezultatul anterior, deoarece diferitele aspecte, pe care cele trei grupuri de respondenți le-au evaluat ca fiind cele mai importante în ceea ce privește rolul terapeutului sunt semnificative. La nivel de management (manageri/consilieri), aspectul organizațional-sistemic este considerat cel mai important, în timp ce în ceea ce-i privește pe specialiștii în terapii expresiv-creative, aspectul terapeutic este cel mai important. Cu toate acestea, este important de menționat că prima și cea mai importantă formă de instruire a echipei de management este cea educațională, fiind adaptată la caracteristicile și cerințele sistemului educațional (Adler & Fisher, 2008; Opletka, 2015). Spre deosebire de EM, T-EC au clasat pe primul loc aspectul terapeutic, care constituie principalul lor rol, urmat de aspectul organizațional și, în ultimul rând, de aspectul educațional. Recomandările ministerului educației includ definirea rolului terapeutului în cadrul școlii și statutul dorit al acestuia; cu toate acestea, această definiție este stabilită în termeni generali și nu evidențiază rolul unic al terapeutului.

Aceste rezultate sunt în concordanță cu literatura de specialitate privind percepția rolului T-EC de către educatori, partenerii lor de rol, care îi percep ca având o funcție educațională de importanță egală cu alte roluri, dar cu o pregătire specifică, de natură psihologică, și cu o expertiză ușor diferită de cea a cadrelor didactice și a celorlalți membri ai echipei. Dificultatea se manifestă prin lipsa totală de înțelegere a unor aspecte ale rolului terapeutic, cum ar fi contextul și confidențialitatea, și prin faptul că se așteaptă de la terapeuți să se „alinieze” la aspectele educaționale (Green-Orlovich, 2014; Belity, 2014; Keinan, 2014). Se poate concluziona că unicitatea rolului se reflectă în primul rând prin faptul că profesia de terapeut este o ocupație profesională autonomă, în cadrul școlii, dar care se suprapune într-o anumită măsură cu alte profesii terapeutice, în afara școlii.

Ca profesie, specialiștii în terapii expresiv-creative s-ar putea încadra în domeniul psihologiei și terapiei psihologice, ambele ocupându-se de condiția sufletului uman prin terapie emoțională (tratarea unei game largi de dificultăți ale elevilor, cum ar fi afecțiuni emoționale, de dezvoltare, sociale sau mentale). Percepția rolului ca ocupație profesională se sprijină, de

asemenea, pe aspectele sale morale și etice. Autoritatea morală este unul dintre cei trei piloni ai fundamentului de autoritate al unei profesii. Sursa autorității morale se bazează pe faptul că practicianul va acționa conform unor valori care vor fi îndreptate în beneficiul publicului, în consilierea, în aplicarea judecății și, în acest caz, și în furnizarea de îngrijire terapeutică (Hodson & Sullivan, 2007).

Autonomia profesională a terapeuților este încorporată nu numai în responsabilitatea și autoritatea privind utilizarea și distribuirea bugetului și a resurselor, ci se referă și la independența în luarea deciziilor. În ceea ce privește luarea deciziilor legate de bugetul activității terapeuților, pe de o parte, și natura terapiei acordate fiecărui elev, pe de altă parte, este evident că terapeuții se percep pe ei înșiși ca o autoritate terapeutică responsabilă de luarea deciziilor autonome cu privire la activitatea lor, spre deosebire de director și consilier (așa cum s-ar anticipa). În plus, terapeuții cred, mai mult decât partenerii lor de rol, că ei au autoritatea exclusivă de a decide natura întâlnirii terapeutice cu fiecare elev în parte.

Aceste percepții, conform cărora utilizarea bugetului și deciziile privind natura ședinței terapeutice se află de fapt sub autoritatea terapeuților înșiși, fac parte din caracteristicile profesiei (Hotho, 2008; Mieg, 2006), respectiv din autonomia profesională a terapeutului.

În consecință este important să se dezvolte comunicarea și colaborarea în cadrul școlii, astfel încât fiecare deținător de roluri să poată contribui cu propriile cunoștințe în beneficiul general al elevilor. Baza acestei comunicări se află în recunoașterea reciprocă de către toți deținătorii de roluri a esenței rolurilor proprii și a rolurilor partenerilor lor, precum și în recunoașterea limitelor acestor roluri (Branch, 2002; Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2011; Hasson-Gilad, 2014). Autoritatea terapeutică a specialistului în terapii expresiv-creative derivă din recunoașterea de către partenerii de rol a terapeuților ca experți în domeniul lor profesional (Levine, 1980; Olesen, 2001; Patton, 1990; Patton, 1990).

5.3.2 Întrebarea de cercetare numărul 2: Care sunt corelațiile dintre cele trei aspecte ale rolului T-EC?

Ipoteza (2a) Corelațiile dintre aspectele organizatorice-sistemice ale rolului terapeutului și aspectele terapeutice ale acestuia vor fi identificate ca scăzute și ne semnificative. Acest rezultat reflectă relația dintre aspectul terapeutic, care se reflectă în specializarea terapeutului, și participarea terapeutului ca partener de rol în cadrul personalului educațional, care reprezintă aspectul organizațional. În mod similar, s-a constatat că în ansamblu, contribuția terapeuților

în cadrul școlii a fost evaluată ca fiind de importanță moderată de către directori și doar puțin importantă de către consilieri. Acest aspect a fost reiterat și de constatarea că terapeuții s-au evaluat pe ei înșiși mai bine, deoarece se consideră o autoritate terapeutică în cadrul școlii, în timp ce consilierii și directorii au evaluat contribuția lor ca fiind mai scăzută.

La nivel organizațional, creșterea domeniului de aplicare a poziției terapeutului în cadrul școlii este importantă, deoarece le permite terapeuților să facă parte din sistem zilnic, devenind din ce în ce mai implicați în activitățile școlare. Specialiștii în terapii expresiv-creative pot acționa ca autoritate terapeutică în școală, în special în anumite situații și în perioadele de criză etc. O mare parte din activitatea terapeutului în tratarea elevilor se reflectă și în colaborarea cu alți parteneri de rol din școală (Branch, 2002; Somech & Drach-Zahavy, 2007; Manor-Binyamini, 2007).

Literatura de specialitate consolidează validitatea rezultatelor în sensul că numeroase studii abordează importanța lucrului în echipă în cadrul școlii. Școlile care sunt considerate mai de succes sunt cele care investesc în dezvoltarea echipei și în crearea unei colaborări între membrii personalului. Există, de asemenea, diverse stiluri de lucru în echipă în școli. Peled (1991) descrie un grup de lucru eficient ca fiind un grup de persoane care se percep ca fiind un grup, colaborează și găsesc satisfacție din sentimentul de apartenență. Această definiție se aplică unui personal educațional care provine din arii profesionale diferite și care lucrează împreună în cadrul școlii. Manor-Binyamini (2003) face o distincție între munca în echipă - care se referă la un grup de persoane din același domeniu care lucrează în vederea atingerii unui singur scop, și munca în echipă multidisciplinară - care se referă la colaborarea dintre diferite persoane din diferite domenii de expertiză. Aceasta din urmă este relevantă pentru colaborarea care se manifestă între terapeuți și educatori în cadrul școlii. În concluzie, activitatea unei echipe multidisciplinare într-un cadru educațional este deosebit de semnificativă pentru creșterea și dezvoltarea elevului. Numeroase studii indică faptul că aportul acestei munci în echipă constă în faptul că „întregul este mai mare decât suma părților sale”, ceea ce face cu atât mai importantă includerea terapeutului în aceste ședințe, de aici și legătura dintre aspectul organizațional și cel terapeutic.

Ipoteza (2b) Se vor identifica corelații pozitive între aspectele terapeutice ale rolului de specialist în terapii expresiv-creative și aspectele educaționale ale acestuia, conform tuturor respondenților (membrii echipei de management, consilieri școlari și specialiști în terapiile expresiv-creative). Aceasta concluzie este împărtășită de toate cele trei grupuri, existând o

corelație pozitivă și semnificativă între aspectul terapeutic și aspectul educațional. Respondenții percep o legătură strânsă între profesionalismul unic al rolului terapeutului și contribuția sa educațională la școală în ansamblu. O posibilă explicație ar putea fi faptul că terapia emoțională pentru elevii din învățământul special și prezența profesională unică a terapeutului pe toată durata programului școlar este clar vizibilă pentru membrii echipei de conducere și este semnificativă pentru mediul școlar. Aceste rezultate consolidează corelația vizibilă pe care membrii echipei de management o percep între ei înșiși, ca grup, și terapeuți, precum și contribuția pe care terapeutul o are asupra întregii școli în calitate de profesionist în domeniul terapiei.

Numeroase studii din literatura de specialitate discută despre importanța integrării terapiei în sistemul educațional, având în vedere diferențele fundamentale care există între disciplinele educaționale și terapeutice (Regev et al, 2016; Greenwald, 2012; Menchem & Chen-Gal, 2010). Potrivit cercetătorilor, decalajul de percepții, atitudini, limbaj și conduită dintre aceste discipline nu este ușor de acoperit, datorită faptului că abordările lor sunt fundamental diferite. Cu toate acestea, ambele au un scop comun, respectiv starea de bine a copilului-elevului-clientului (Ofer-Yarom, 2007; Snir & Regev, 2018; Nisimov-Nahum, 1999; Nisimov-Nahum, 2013; Ministerul Educației, 2016; Ministerul Educației, 2011; Regev et al., 2016).

De fapt, terapiei educaționale i s-a alocat un rol special în cadrul structurii organizaționale a sistemului educațional din Israel - și anume, psihologul educațional, definit ca profesie de sine stătătoare (Psychological Counseling Service, 2010). Psihologia educațională se ocupă de mai multe aspecte ale dezvoltării copilului în cadrul comunității. Având în vedere lipsa psihologului educațional, în condițiile în care rolul acestuia este insuficient pentru a face față numărului tot mai mare de sarcini, precum și numărul tot mai mare de elevi care intră în responsabilitatea acestuia – putem deduce că sistemul educațional a considerat necesar să integreze terapeuți, care activează, de asemenea, în domeniul sănătății mentale, dețin o diplomă de amster care îi califică pentru lucrul cu copiii și sunt în permanență prezenți în cadrul școlii pentru a lucra mai îndeaproape cu elevii din învățământul special. Această alegere a sistemului educațional relevă o evidentă recunoaștere a importanței rolului educațional-terapeutic al specialiștilor în terapie.

Ipoteza (2c) Se vor identifica corelații pozitive între aspectele organizatorico-sistemice ale rolului terapeuților și aspectele educaționale ale acestuia, conform tuturor respondenților (membrii echipei de management, consilieri școlari și specialiști în terapiile expresiv-creative). Grupul de terapeuți a identificat o corelație pozitivă între aceste aspecte, deoarece se poate

presupune că aceștia găsesc o legătură între rolul lor ca parte a echipei organizaționale pe lângă rolul de contribuție la echipa în sine. Ei își percep rolul în organizația școlară ca un efect suplimentar al opțiunii lor de a lucra cu un cadru didactic din sistem (Manor-Binyamini, 2009; Adoni-Kroyanker et al., 2019). Terapeuții percep în mod clar că rolul lor poate contribui nu numai la dezvoltarea elevilor pe care îi au în grijă și care reprezintă responsabilitatea lor, ci și la dezvoltarea școlii. Mai mult, terapeuții se văd pe ei înșiși ca parteneri de rol ai tuturor membrilor personalului (dincolo de faptul că au un rol profesional unic care vizează îngrijirea elevilor din învățământul special).

Literatura de specialitate consolidează aceste rezultate în ceea ce privește definirea rolurilor și structura organizațională în cadrul școlii. Scopul structurii organizaționale în cadrul școlilor este de a permite desfășurarea proceselor de lucru ale tuturor echipelor în cel mai bun mod posibil și de a atinge obiectivele organizației în ansamblu. Structura și ierarhia rolurilor în cadrul organizației au, de asemenea, un impact asupra percepției rolului terapeutului.

Directorul școlii are numeroase responsabilități și o gamă largă de sarcini și are dreptul absolut de a decide asupra a tot ceea ce se întâmplă în școală. Cu toate acestea, în practică, se pare că directorii preferă colaborarea și implicarea personalului educațional (Hutton, 2017; Kamel, 2002). Este evident că, din moment ce directorul percepe tratarea nevoilor și aspectelor emoționale ale școlii ca fiind de competența consilierilor școlari și, în plus, nu percepe clar rolul specific al terapeutului, șansele de a fi ajutat de acesta în beneficiul lucrului în echipă pentru promovarea obiectivelor școlare nu se materializează. Se poate concluziona că aspectul organizațional al muncii sistemice este de fapt rezultatul unei combinații între aspectul terapeutic și cel educațional. Corelația dintre aspectele terapeutice și cele educaționale a fost deja dovedită, însă, deoarece este posibil ca nu tot personalul să fie conștient de importanța rolului terapeutului, membrii acestuia nu sunt în măsură să înțeleagă contribuția terapeuților în cadrul educațional al organizațiilor.

5.3.3 Întrebarea de cercetare numărul 3: Care sunt corelațiile dintre vechimea organizațională și percepțiile privind caracteristicile celor trei aspecte ale rolului T-EC?

Nu s-a identificat nicio corelație între vechimea în funcție și percepția rolului T-EC în toate cele trei aspecte. Lipsa de corelație între vechimea în funcție și percepția rolului T-EC poate fi explicată prin faptul că T-EC care lucrează în școli provin mai degrabă dintr-un mediu profesional terapeutic decât educațional și, prin urmare, factorul care influențează percepția sa

asupra rolului este percepția terapeutică, indiferent de vechime. În consecință, se poate presupune că percepția terapeuților cu privire la natura rolului lor în cadrul școlii provine de fapt din percepția lor în raport cu sistemul educațional, în conformitate cu cele trei aspecte diferite examinate în chestionar (Nissimov-Nahum, 2013; Schwarz, 2014; Eyal-Cohen et al., 2020; Ofer-Yarom, 2007).

În acest sens, literatura de specialitate prezintă două abordări care se referă la aceste rezultate: pe de o parte, deși vechimea în general poate părea a fi un factor semnificativ în ceea ce privește percepția locului de muncă (Fischer, 2008; Nir & Zilberstein-levy, 2006), pe de altă parte, studiile indică faptul că nu este singurul factor. Potrivit cercetătorilor (Ng, & Feldman, 2010; Tesluk, & Jacobs, 1998), există și alți factori care influențează percepția; vechimea într-o școală este legată de dezvoltarea profesională în general și de tipul de relație cu ceilalți deținători de roluri, în special.

O posibilă explicație pentru percepția echipei de management cu privire la rolul T-EC, provine din stilul de management. Prin urmare, nu s-a constatat nicio corelație între vechimea acestora și percepția rolului/ Natura îndeplinirii rolului de director într-un sistem educațional, în general, și într-o școală, afectează percepția generală a personalului didactic (Hess, 2009; Leyser et al., 2001; Adler & Fisher, 2008). Se poate presupune că, dacă directorul acționează în colaborare cu personalul și încurajează schimbările pozitive, acesta va percepe rolul T-EC ca parte integrantă a personalului școlii (Bush, & Glover 2014; Pasher & Ish-Shalom, 1989; Kamel, 2002).

În plus, acest rezultat consolidează rezultatele primelor două întrebări de cercetare, indicând că de fapt percepția rolului T-EC nu derivă din vechime, ci rezidă în combinația celor trei aspecte constatate (sistemic, terapeutic și organizațional).

5.3.4 Întrebarea de cercetare numărul 4 - Covid-19 – Care este relația între pandemia de Covid-19 și percepțiile asupra rolului terapeuților?

Natura activității în școlile din întreaga lume s-a schimbat din cauza pandemiei COVID-19, care a izbucnit în timpul desfășurării prezentei cercetări. Ca atare pe parcursul cercetării au apărut întrebări suplimentare care dus la formularea celei de-a patra întrebări de cercetare. Aceasta s-a axat pe pandemia de COVID-19 și pe efectul acesteia asupra T-EC. Activitatea terapeutică se caracterizează prin contact față în față, într-un spațiu din cadrul școlii și ca parte a curriculumului de învățare al elevului. Pandemia de Covid-19 a perturbat acest cadru

terapeutic. Au apărut și dificultăți cauzate de anxietate și exacerbarea emoțiilor în timpul perioadei (perioadelor) de "lockdown", care a dus la creșterea presiunii asupra copiilor (Dubey et al., 2020; Jones et al., 2021). În această perioadă critică, rolul T-EC a fost pus la încercare (Shofar-Engelhardt, 2020; Schillstein, 2020; Schnitzer-Messiah, 2020). Pe de o parte, prezența terapeutului poate contribui semnificativ, însă, pe de altă parte, terapeuții își pot utiliza "instrumentele artistice". Prin urmare, cinci întrebări suplimentare au fost adăugate la studiul actual, dintre care două prezintă rezultate semnificative.

Rezultatele indică faptul că (4a) în ceea ce privește consolidarea relației terapeutului cu personalul educațional în timpul pandemiei de Covid-19, există o diferență semnificativă între grupuri, deoarece terapeuții s-au clasificat foarte bine (respectiv, în opinia lor, relația s-a consolidat) în comparație cu directorul și consilierii care au acordat scoruri scăzute. În plus, și în rezultatul (4b), directorul afirmă că prezența T-EC a scăzut semnificativ în urma învățării la distanță în timpul pandemiei, în comparație cu terapeuții care nu au fost de părere că prezența lor a scăzut în această perioadă.

De fapt, aceste două rezultate evidențiază un singur aspect, și anume diferențele semnificative care există între percepțiile terapeutului și cele ale directorului și consilierului, văzute din două unghiuri diferite. Altfel spus, discrepanțele dintre percepția directorului și consilierului și cea a terapeutului cu privire la propriul rol în munca în echipă cu personalul educațional, sunt relevate de aceste două rezultate: În timp ce terapeutul se consideră un partener activ al personalului educațional, fiind prezent atât pentru personal, cât și pentru elevi - directorul percepe rolul terapeutului ca fiind îndepărtat și mai puțin prezent. O posibilă explicație pentru aceste rezultate se poate identifica în concluziile derivate din primele două întrebări de cercetare, care reflectă discrepanțele dintre modul în care este perceput rolul terapeutului și modul în care acesta își percepe rolul, respectiv perspectiva terapeutică versus cea organizațională.

6. DISCUȚII ȘI CONCLUZII FINALE

Prezenta cercetare își propune să examineze percepția rolului terapeuților care tratează elevii cu dificultăți de învățare în școlile incluzive și să dezvăluie percepțiile acestora cu privire la propriul rol în cadrul sistemului educațional, precum și cele ale consilierilor școlari și echipei de management (directori și directori adjuncți). Studiul prezintă complexitatea relației dintre terapeut și personalul școlii din punct de vedere profesional-sistemic și oferă posibile explicații pentru dificultățile ce țin de sentimentul de apartenență al terapeutului la sistemul școlar, analizând și observând în același timp mai multe teorii precum psihologia organizațională, psihologia familiei, dinamica de grup și o abordare dinamică a psihologiei. Un alt obiectiv al cercetării este de a examina diferențele dintre percepțiile celor trei populații de cercetare - terapeuți, directori și consilieri - și de a dezvălui corelațiile dintre aceste trei aspecte menționate (organizațional, terapeutic și educațional) ale rolului terapeutului, precum și posibilele corelații cu diverse date ce țin de context.

Datorită perioadei în care a fost distribuit chestionarul (în plină pandemie de COVID-19), s-a evidențiat o oportunitate importantă și unică de a explora posibilul impact al COVID-19 asupra percepției rolului și a contribuției terapeutului în școală. Prin urmare, în cercetarea cantitativă au fost inserate întrebări unice menite să identifice caracteristicile relației dintre terapeut și personalul educațional în situații de criză.

La momentul redactării acestor rânduri, sistemul educațional din Israel este principalul angajator de specialiști în terapia expresiv-creativă din țară. În același timp, definiția rolului de terapeut, așa cum este redactată astăzi, nu reflectă caracteristicile unice ale rolului acestora și nici natura activității de colaborare în cadrul sistemului educațional, lăsând statutul profesional al terapeutului într-o zonă neclară. Este de remarcat faptul că cercetarea noastră reprezintă o premieră în domeniu și, prin urmare, obiectivul principal este de a descrie percepția rolului așa cum este perceput de cei doi parteneri principali de rol din școală: directorul și consilierul școlar, versus terapeutul, pentru a evidenția asemănările și diferențele existente.

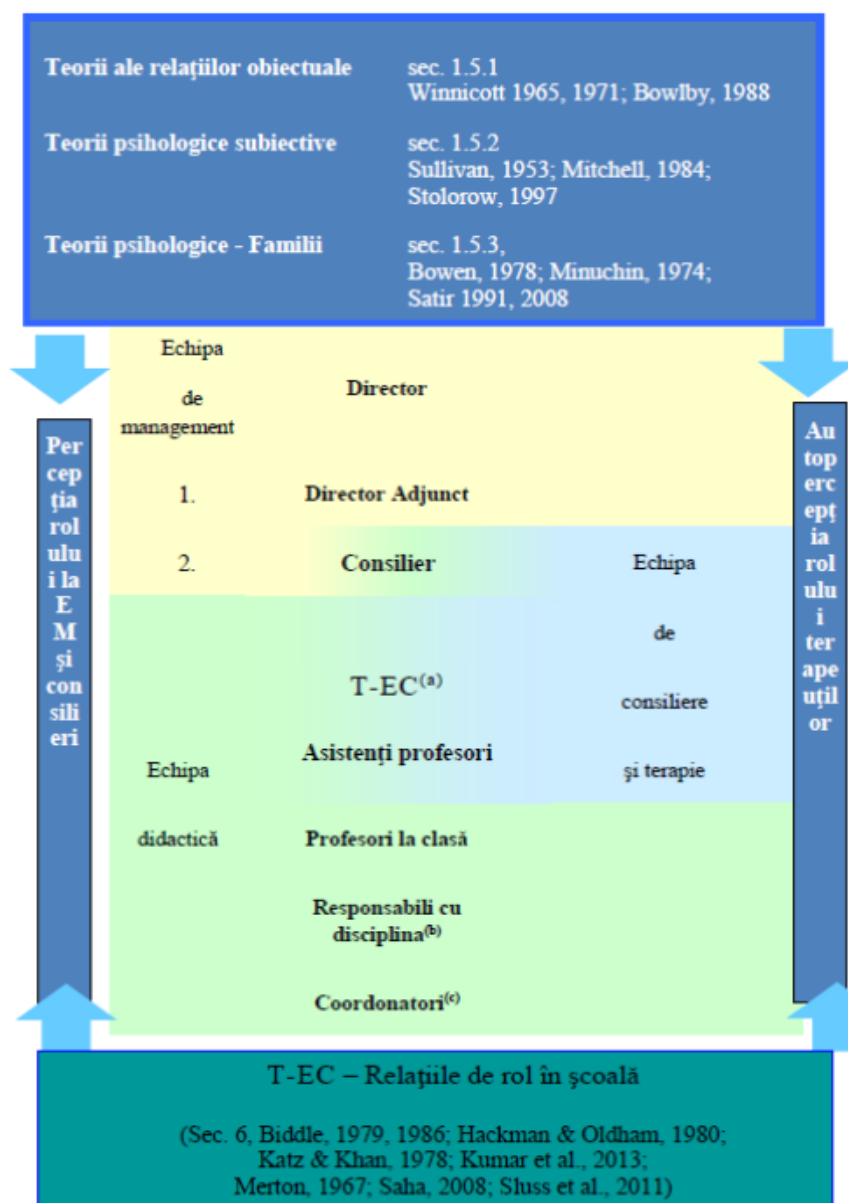
Studiul a fost realizat utilizând abordarea metodologică mixtă: Studiul 1 - Partea I a cercetării calitative: percepția echipei de management asupra rolului terapeutului, analiza interviurilor calitative ale echipei de management și consilierilor școlari (13). Studiul 2 - Partea a II-a a cercetării calitative: autopercepțiile asupra rolului terapeuților, constatări din interviurile specialiștilor în terapii expresiv-creative (11). Analiza celor două studii menționate

mai sus a generat studiul 3 - o cercetare cantitativă a tuturor celor 3 grupuri și comparații între terapeuți, echipa de management și consilierii școlari (100).

6.1 Concluzii - Relațiile de rol al T-EC în școală – Sumar al rezultatelor

Principala concluzie a cercetării reduce decalajul de cunoștințe teoretice și practice în ceea ce privește abordările terapeutice și educaționale în cadrul școlii, ale terapeuților și ale partenerilor lor de rol. Concluziile cercetării sunt ancorate în contextul teoretic.

Figura 7. Relațiile de rol în cazul terapeuților din cadrul școlii –
Sumar al rezultatelor din perspectiva cadrului teoretic



Așa cum se evidențiază în Figura 7, în care rezultatele sunt ancorate în cadrul teoretic, concluziile derivate din prezenta cercetare sunt în concordanță cu teoria reprojectării muncii emisă de Hackman și Oldham, 1980 (Figura 2). Cele trei studii efectuate în cadrul prezentei cercetări asupra percepției rolului terapeutului au condus la o serie de concluzii care evidențiază un aspect deosebit de important: o definiție completă a rolului specialistului în terapii expresiv-creative în cadrul școlii depinde în mare măsură de legislație, care va avea rolul de a ancora această ocupație pe lista profesiilor recunoscute. Așa cum se prezintă în modelul reprojectării muncii (Hackman & Oldham, 1980) și așa cum reiese din rezultatele cercetării noastre, este necesar ca anumite caracteristici ale rolului terapeuților, precum identitatea rolului, autonomia rolului și importanța rolului să fie pre-definite ca și condiție prealabilă pentru creșterea motivației pentru îndeplinirea cerințelor postului, o mai mare satisfacție în performanța rolului și o mai bună eficacitate a activității. Atunci când se vor întruni aceste condiții necesare, terapeuții ar trebui să lucreze motivați de o anumită stare de spirit în care au sentimentul că activitatea lor are un scop bine definit și implică responsabilitate. Doar atunci vor putea recunoaște rezultatele pozitive ale muncii lor. legislația viitoare, respectiv o lege cu privire la activitatea terapeuților poate stabili cadrul profesional care să recunoască abilitățile și unice instruirea terapeutului. Statutul acestuia va fi astfel definit cu claritate, ceea ce va duce la rezultate optime în activitatea terapeuților.

6.2 Contribuția la domeniul terapiei expresiv-creative

Obiectivul prezentei cercetări este de a releva diferitele componente ale activității specialiștilor în terapii expresiv-creative luând în considerare definiția incompletă a rolului oferită de sistemul educațional, unde un factor esențial care contribuie la această problemă s-a dovedit a fi lipsa legislației relevante care să definească statutul terapeuților. Neadoptarea acestei legislații nu reprezintă numai o întârziere de ordin tehnic a unui proces formal, ci acționează mai degrabă ca o piedică ce produce un impact semnificativ asupra sferei ocupaționale în sine și împiedică avansarea unei definiții legale constituționale a rolului terapeutului ca profesie în statul Israel, deși în numeroase țări din întreaga lume acest rol este definit ca atare de ani buni. În aceste condiții, definiția rolului terapeuților nu le este clară nici terapeuților care funcționează în sistemul de educație, și nici partenerilor de rol ai acestora. Se poate presupune că acest fenomen există în activitatea multidisciplinară în orice cadru educațional care include terapeuți, unde descrierea rolului lor nu include așteptări cu privire la rol, limitările respectivului rol sau autonomia angajatului în exercitarea rolului. În consecință, remunerația terapeuților este de asemenea afectată și nu este în concordanță cu nivelul necesar

de educație și resursele pe care le investesc în munca lor reală și dezvoltarea personală și profesională. Având în vedere cele de mai sus, se pare că toți terapeuții prin artă ar trebui să formeze o asociație și să depună eforturi pentru ca ocupația lor să fie recunoscută ca profesie prin intermediul legislației.

6.3 Contribuția la domeniul terapeutic din cadrul sistemului educațional

Activitatea sistemică și colaborarea multiprofesională a personalului sunt foarte importante pentru progresele elevilor la școală. Pentru a obține beneficii optime din prezența profesional-terapeutică a terapeutului din perspectiva celor trei aspecte discutate în prezentul studiu (organizațional, educațional, terapeutic), este important ca MATYA să instruiască școala să se familiarizeze cu rolul și domeniile de responsabilitate ale terapeutului (caracteristicile rolului și domeniile în care terapeutul poate acorda ajutor) și identitatea terapeutului, și să furnizeze informații structurate despre modul de consultare cu un terapeut atunci când este necesar. Studiul indică în mod clar problemele pe care le implică actualul status quo, în condițiile în care nu există o definiție clară a rolului terapeutului în școală. În situația actuală, procesul de adoptare a legislației cu privire la terapeuți se desfășoară de aproape un deceniu fără a se evidenția o soluție clară. În interesul elevilor, în primul rând, este important ca sistemul de învățământ în general și fiecare școală în parte să își asume în mod independent responsabilitatea pentru conduita corectă, organizată și profesională în ceea ce privește integrarea terapeuților în mediul educațional și să formeze un model de comunicare pentru a compensa diferențele între diferitele curente de gândire.

6.4 Contribuții universale

Prima dintre contribuțiile prezentei cercetări este evidentă din faptul că s-a elaborat un instrument de cercetare cantitativă – chestionarul care a fost creat și validat și care contribuie la baza de date a cercetării academice. Pentru prezenta cercetare s-a elaborat un chestionar bazat pe temele din studiul calitativ și pe teme furnizate de alte studii de specialitate. Chestionarul este primul de acest gen care se axează pe rolul percepțiilor terapeuților școlari din Israel, alcătuit din trei aspecte esențiale: organizațional, terapeutic și educațional, descoperite în studiul calitativ. O altă contribuție se referă la tema colaborării între diverse organizații și sfere ocupaționale care conlucrează în cadrul unei echipe multi-profesionale sub un singur acoperiș și care au nevoie să împărtășească un limbaj comun. În plus, analiza acestei relații s-a efectuat prin intermediul a două abordări: o perspectivă sistemică potrivit psihologiei organizaționale și o perspectivă interpersonală în acord cu psihologia dinamică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Abbott, A. (1991). The order of professionalization: An empirical analysis. *Work and Occupations, International Sociological Journal* , 18(4) 355-84.
- Abramovski, G. (2020a). Mothers' perception of their involvement in expressive and creative therapy provided to their children at a special education school. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(3) 162-176.
- Abramovski, G. (2020b). Factors affecting mothers' satisfaction with expressive and creative therapy provided to adolescents with learning disabilities: self-efficacy, stress and duration of therapy. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(8) 202-217.
- Abramovski, G. (2020c). *The perceptions and expectations of mothers of children with learning disabilities regarding expressive and creative therapy*. Unpublished doctoral dissertation. Alexandru Ioan Cuza University of IASI.
- Abramovski, G., & Fogel Simhony, M. (2019). Integrating art therapy in schools: a systematic literature review. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, 64(1), 45–58. <https://doi.org/10.24193/subbpsyped.2019.1.03>
- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in health and social care*, 5(2), 55-68.
- Adizes, I. (2004). Managing corporate lifecycles. The Adizes institute.
- Adler, H. & Fisher, G. (2008). *Role perception of school principals in Israel: Report of a professional committee for formulating recommendations for Ministry of Education policy*. Avnei Rosha, Israeli Institute for School Leadership.
- Adoni-Kroyanker, M., Regev, D., Snir, S., Orkibi, H., & Shakarov, I. (2019). Practices and challenges in implementing art therapy in the school system. *International Journal of Art Therapy*, 24(1), 40-49.
- Ataria, C. (2014). *HaKeshet Bein HaHon HaPrichology Shel Menahel Beit HaSafer LaHon HaPsychology Shel Tzevet Hanihul: HaHashlachot Al HaToztarim BeRamat HaPrat VeHaTzevet*. [The link between school leader's psychological capital and team psychological capital: How does it relate to individual and team outcomes?] (Thesis). Faculty of Education, University of Haifa.
- Avisar, G. (1999). *Menahel Beit HaSefer KeSochen Shinuy BeTahalich Shiluv HaTAlmid HaCharig BaKita HaRegila*. [The school principal and inclusion: the role played by

- the principal with regards to establishing in school inclusive policies and inclusive behaviors].* University of Haifa Faculty of Education Department of Education.
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. American Psychological Association
- Beehr, T. A. (1995). *Psychological stress in the workplace*. Routledge.
- Belity, I., (2021). Working with parents within the education system. In: D. Regev, & S. Snir (Eds.) (2021). *Integrating arts therapies into education: a collective volume* (pp. 13-28). Routledge.
- Belity, I., Regev, D., & Snir, S. (2017). Supervisors' perceptions of art therapy in the Israeli education system. *International Journal of Art Therapy*, 22(3), 96-105.
- Belity, I. (2014). *TeFisatan Shel Merakzot Tchum (Madrivot) Et HaTipul BeEmtzaum Omanut, Kefi SheHu Meyusam BeVatey Sefer BeMa'arechet Hachinuch* [The perception of art therapy, as implemented in schools, by the field coordinators (Supervisors)]. University of Haifa, Israel.
- Benjamin, J. (1999). Afterword: Recognition and destruction. In: Relational Psychoanalysis: the emergence of a tradition (pp. 201–210). In S. A. Mitchell & L. Aron (Eds.). The Analytic Press.
- Benjamin, J. (2002). The rhythm of recognition comments on the work of Louis Sander. *Psychoanalytic Dialogues*, 12(1), 43-53,
- Biddle, B. J. (1986). Recent Developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67-92.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups and other papers*. Tavistock.
- Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. *Family therapy: Theory and practice*, 4(1), 2-90.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: parent-child attachment and healthy human development*. Routledge.
- Branch, S. (2002). *Who will I be when I leave university: the development of professional identity*. <https://ubwp.buffalo.edu/ccvillage/wp-content/uploads/sites/74/2017/06/Who-will-I-be-when-I-leave-University.pdf>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571
- Bryman, A.(2008). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.

- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Demetriou, C. & Özer, B. & Essau, C. (2015). Self-Report Questionnaires. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*. 10.1002/9781118625392.wbecp507.
- Dingwall, R., & Lewis, P. S. C. (1983). *The sociology of the professions: Lawyers, doctors and others*. Macmillan; St Martin's Press. doi: 10.5752 / P.1809-6182.2019v17n3p47
- Dubey, S., Biswas, P., Ghosh, R., Chatterjee, S., Dubey, M. J., Chatterjee, S., ... & Lavie, C. J. (2020). Psychosocial impact of COVID-19. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*, 14 (5), 779-788.
- El-Dor, Y. (2014). Learning disabilities: the ministry of education's policy – in light of the past and facing the future. *Mifgash: journal of social-educational work*, 39, 255-270.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. W.W. Norton.
- Etzioni, A. (1956). *Ekronot hamivne hairguni shel mosdot hinuch* [The organizational structure of educational institutions]. *Megamot*, 7(3), 244-253
<https://www.jstor.org/stable/23642543>
- Eyal-Cohen, D., Regev, D., Snir, S., & Bat-Or, M. (2020). Developing the professional identity of art therapy students as reflected in art therapy simulation sessions. *The Arts in Psychotherapy*, 71, 101706.
- Fischer, R. (2008) Rewarding seniority: exploring cultural and organizational predictors of seniority allocations. *The Journal of Social Psychology*, 148(2), 167-186. DOI: 10.3200/SOCP.148.2.167-186
- French, J. R. P., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. F. Zander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory* (pp. 607-623). Harper and Row.
- Frostig, K., & Essex, M. (1998). *Expressive arts therapies in schools. A supervision and program development guide*. Charles C. Thomas.
- Green-Orlovich, A. (2014). *Bechinat Tpisatam Sell Metaplim BeOamanut Chzutit Et Atipul BeEamazaut Oamonut*. [Examining the perception of art therapy, as implemented in schools, by the art therapists] (Master's thesis). University of Haifa, Israel.
- Greenwald, N. (2012). *Chasiva Tipulit Bemisgeret Chinucit*. [Therapeutic approaches within educational frameworks]. *Psychoactualiya – Quarterly of the Israel Psychologists' Association*, 26-38.
http://www.psychology.org.il/sites/psycho/UserContent/files/psycho-actualia/psycho4_12.pdf

- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Pearson Education.
- Hasson-Gilad, D. R. (2014). *Hazehut Hamikzoet shel rakaz haaraha habeit sifri: Tfisot vezipiot shel anshei hinuh* [The professional identity of the school evaluation-coordinator: Educators' perceptions and expectations]. Unpublished PhD dissertation, University of Haifa, Faculty of Education. Department of Learning, Instruction and Teacher Education.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Hazut, T. (2000). *Tipul BeAemzaut Omanuyot Be Israel Likrat Senat 2000*. [Art therapy in Israel towards 2000. Portrait of a profession]. *ISER: Issues in Special Education and Rehabilitation*, 13(2), 61-70.
- Hess, I. (2009). Principals in inclusion: The association between principals' attitudes to inclusion and teachers' attitudes to inclusion and their perception of the school climate. *ISER: Issues in Special Education & Rehabilitation*, 24, 73-80.
- Hodson, R., & Sullivan, T. A. (2007). Professions and professionals. In R. Hodson & T. A. Sullivan, *The social organization of work* (pp. 257-285). Thomson Wadsworth.
- Hotho, S. (2008). Professional identity – product of structure, product of choice: Linking changing professional identity and changing professions. *Journal of Organizational Change Management*, 21, 721-742. <https://parents.education.gov.il/prhnet/special-education/educational-frames/support-center>
- Hutton, D. M. (2017). Leadership performance model for the effective school headmaster. *Journal of School Leadership*, 27(4), 553-580. <https://doi.org/10.1177/105268461702700404>
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative science quarterly*, 44(4), 764-79
- Ishai-Karin, N. (2004). *Chasufim BaTzariach – HaHorim B'eyney HaMetplim*. [Exposed in the turret – therapists' views of parents]. <http://www.hebpsy.net/community.asp?id=37&article=341>
- Ishizawa, H., & Kubo, K. (2014). Factors affecting adoption decisions: Child and parental characteristics. *Journal of Family Issues*, 35(5), 627-653 <https://doi.org/10.1177/0192513X13514408>
- Italie, L. (2019). *The first analytical meeting with the school*. Retrieved from: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3859>

- Jones, E. A., Mitra, A. K., & Bhuiyan, A. R. (2021). Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2470
- Kahn., E. (1996). The intersubjective perspective and the client-centered: are they one at their core? *Psychotherapy*, 33(1), 30-42
- Kamel, S., (2002). Transforming Leadership of Principals as A Factor in Enhancing Teamwork and in Contributing to Teacher Promotion. Sent- Petersburg University. Doctoral Degree.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York. Wiley.
- Kaufman, S.R. (1994). In-depth interviewing. In J.F. Gubrium & A. Sankar (Eds.), *Qualitative methods in aging research* (pp.123-136). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Keinan, V. (2014). Homeroom teachers' Perceptions of Art Therapy as Applied in School Settings (Master's thesis). University of Haifa, Israel.
- Keinan, V. (2018). *Nekudot Mifgash shel Mechanchet VeTrapist* [Points of encounter in the work of homeroom teachers and art therapists and their impact on therapy provided at the school]. In S. Snir, & D. Regev (Eds.), *When the creative art therapies and the Israeli educational system meet: Features applications* (pp. 131-153). The Emili Sagol Creative Arts Therapies Research Center, Haifa University.
- Kern, R. M., & Peluso, P. R. (1999). Using individual psychology concepts to compare family systems processes and organizational behavior. *The Family Journal*, 7(3), 236-244.
- kohut, H. (1987). *The Kohut seminars on self-psychology and psychotherapy with adolescents and young adults*. (M. Elson, Ed.). W. W. Norton & Company.
- Kooper-Adar, R. (2006). Art therapy professionals within organizations: Beloved child, stepchild, or rejected other. *Organizational Analysis*, 10, 55-69.
- Kumar, P., Kaur, P., & Kalra, R. K. (2013). Role expectations, role perceptions and role performance of extension personnel. In: *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 4(1), 6-13.
- Lakey, B., Cohen, S., (2000). Social Support Theory and Measurement. In: *Social Support Measurement and Intervention* (pp.29-52)
- Leibowitz, S. & Raz, M. (2002). *Hakesher SeBen Signonot Hitkashrut LeBen Signonot Nihoor* [The association between attachment styles and management styles. *Talelei Orot*, 10, 251-273.
- Levine, A. (1980). *Why innovation fails*. Albany, State University of New York.

- Leyser, Y. (2002). Many Questions and A Search for Answers As We Enter The New Millennium. ISER: Issues in Special Education & Rehabilitation.
<http://www.jstor.org/stable/23453602>.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (pp. 1-101). John Wiley.
- Malchiodi, C. A., & Crenshaw, D. A. (Eds.). (2015). Creative arts and play therapy for attachment problems. Guilford Publications.
- Manor-Binyamini, I. (2007). Model for inter-disciplinary team work on the topic of inclusion (pp. 399-431). In G. Avisar, Y. Leyser, & S. Reiter (Eds.), Shilouvim: The inclusion of students with special needs in schools. Achva
- Manor-Binyamini, I. (2009). *Avodat zvatim rav-mikzoeeyim* Inter-disciplinary team work – theory, research, and implementation. Publication Division, Ministry of Education.
- Manor-Binyamini, I., (2003). Collaborative Inter-Disciplinary Teamwork In A Special Education School Issues in Special Education & Rehabilitation, 18(1), 61-74.
<http://www.jstor.org/stable/2345380>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of Adolescent Psychology. Wile
- Marom, M., Bar-Siman Tov, K., Karon, P., & Koren, P. (2006). *Shiluv yeladim im zrahim meyuhadim bevatei sefer regilim – skirat sifrut* [Inclusion of children with special needs in the regular education system – Literature review]. Center for Research on Disabilities and the Employment of Special Populations.
- Martin, E (2006). Survey Questionnaire Construction. U. S. Census Bureau, Washington D.C.
- Menachem, M., & Chen-Gal, S. (2010). Psychotherapy in schools. Retrieved from:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/YedaMiktzoeiHachshara/Toc hnioLeumiot/ShiluvPsichoterapyBietSifrit.htm> (accessed 21 April 2018)
- Mertens, M.D (2010). Research and Evaluation in Education and Psychology. SAGE: USA
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. The British Journal of Sociology, 8, 106-120.
- Merton, R. K. (1967). Social Theory and Social Structure. The Free Press.
- Mieg, H. A. (2006). Social and sociological factors in the development of expertise. In: K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & T. R. Hoffman (Eds.), The Cambridge handbook of expertise and expert performance (pp. 743-760). Cambridge University.

- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moriya, D. (2006). Ethical Issues in School Art Therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23(2) pp. 59-65
- Nir, A. E., & Zilberstein-Levy, R. (2006). Planning for academic excellence: Tenure and professional considerations. *Studies in Higher education*, 31(5), 537-554.
<https://doi.org/10.1080/03075070600922725>
- Nisimov-Nahum, E. (2013). *Colors of soul and mind: Art therapy for children who behave aggressively*. Mofet Institute. [Hebrew]
- Nissimov-Nahum, E. (1999). Combining therapeutic methods in art therapy. *ISER: Issues in Special Education & Rehabilitation*, 14, 99-103.
<http://www.jstor.com/stable/23452536>
- Ofer-Yarom, M. (2007). *Tarbut hatipul that korat gag tarbut hahinich: hazehut hamikzoet shel metaplim beomanuyot haovdim bemaarehet hahinuch* [Therapeutic Culture within the Framework of Educational Culture. The Self-Image of Art Therapists Working in the Educational System]. (Thesis). Ramat Gan: School of Education, Bar-Ilan University.
- Ofer-Yarom, M. (2014). *Co-therapy by an educator and a therapist: Group art-therapy at special education school - From field work to a theoretic model*. (Ph.D. Thesis).
- Olesen, H. S. (2001). Professional identity as learning processes in life histories. *The Journal of Workplace Learning*, 13, 290-297.
- Oplatka, I. (2015). *The Essentials of Educational Administration- leadership and management in the educational organization*.
<https://kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=103433397#4.2386.6.default>
- Padgett, D. K. (1998). *Qualitative methods in social work research: Challenges and rewards*. New York University.
- Pasher, E. & Ish-Shalom, H. (1989). Democratizing administration in schools-team administration. *Studies in Education*, 49/50, 153-164.
- Patton, M. Q., (1990). The challenge of being a profession. *Evaluation Practice*, 11, 45-51.
- Peled, D. & Brunstein Klomek, A. (2018). What does the supervisor need? The connection between the personal, training and environmental characteristics of the trainer to the development and personal capabilities of the trainee. *Psychoactualia*, 73, 18-27.

- Peled, M., (1991). Highschool department faculties as an effective workgroup. source: Movement: Journal of Physical Education & Sport Sciences. published by: Academic College at Wingate. <https://www.jstor.org/stable/23631805>
- Raz, D. (2012). To Be A School Counseling in Special Education: Role Characteristics and Function. Master's Degree in the Department of special education & school counseling, Tel Aviv University
- Regev, D., Green-Orlovich, A., & Snir, S. (2015). Art therapy in schools–The therapist's perspective. *The Arts in Psychotherapy*, 45, 47-55.
- Regev, D., Snir, S., Alkara, M., Belity, I., Green-Orlovich, A., Daoud, H., . . . Keinan, V. (2016). Tipul beomanut bemaarehet haunch haIsraelit - idkun [Art therapy in the Israeli education system – An update]. *Academic Journal of Creative Art Therapies*, 6(1), 575-591.
- Reiter, S., Avisar, G., & Leyzer, Y. (2001). Menahel beit hasefer kegorem machria beshiluv talmidim im zrahim meyuhadim [The school principal as a crucial factor in introducing inclusion of students with special needs]. *ISER: Issues in Special Education and Rehabilitation*, 16(2), 5-16.
- Sarel, D. (2012). *Eich yahol menahel beit sefer kesayea ketahalihm meytavitim bebeit sifro* [How can a school principal assist best emotional processes in their school] Retrieved from <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2742>
- Satir, M. V., & Baldwin, M. (1983). *Satir step by step: A guide to creating change in families*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Schellhorn, M. E. (2015). *The value of art therapy in schools: Collation by a triangulation of stakeholders' surveys*. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Master of Arts in Art Therapy Program. Department of Art Therapy in the Graduate Program, Saint-Mary-of-the-Woods College, Indiana
- Schillstein, J. (2020). *Hitmoddut rigshit im magefot: bein hosen ishi lehosen kehilati* [Emotional Coping with Epidemics: Between Personal Resilience and Community Resilience. Hebrew Psychology. Retrieved from <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3979>
- Schnitzer-Messiah, D. (2020). *Makom shaket alav tunach hanefesh: tipul mekuvan biymeit corona umerhav ma'avari* [A quiet place where the mind will rest: online treatment in the days of Corona and a transitional space]. *Hebrew Psychology*. Retrieved from <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4027>

- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, Teachers College Press.
- Shofar-Engelhard, E. (2020). Stay in the frame: The encounter through the body in the computer screen arena in child psychotherapy. *Hebrew Psychology*. Retrieved from <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3994>
- Siano, J. & Hazut, T. (2003). Ethics rules in the Israeli Association of Art and Expressive Therapy: Proposal. In G. Shefler, Y. Akmon, & G. Weil (Eds.), *Ethical issues in the counseling and mental therapy professions* (pp. 414-441). Magnes.
- Sluss, D. M., Rolf, V.D., & Thompson, B., (2011). *Role Theory in Organizations: A Relational Perspective*. in S. Zedeck (Ed.), *Handbook of I/O-Psychology*. Washington: APA.
- Snir, S., & Regev, D. (2018). *Mazav hadvarim: mikzoa hatipul beomanut bemaarehet hahinuch beIsrael*. [State of affairs: The art therapy profession in Israel's educational system. In S. Snir, & D. Regev (Eds.), *When the creative art therapies and the Israeli educational system meet: Features applications* (pp. 11-30). The Emili Sagol Creative Arts Therapies Research Center, Haifa University.
- Snir, S., Regev, D., Keinan, V., Abd El Kader-Shahada, H., Salamey, A., Mekel, D., ... & Alkara, M. (2018). *Art therapy in the Israeli education system—a qualitative meta-analysis*. *International Journal of Art Therapy*, 23(4), 169-179.
- Solan, M. & Mikulincer, M. (2010).). *Defuse hitkashtut vehafalat samhut beet miluy tafkid* [Attachment patterns and enforcing authority while fulfilling a role]. Retrieved from <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2484>
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as team-based organizations: A structure-process-outcomes approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 305
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt Reinhart & Winston.
- Stockemer, D. (2019). *Quantitative Methods for the Social Sciences*. Springer University of Ottawa School of Political Studies
- Stolorow, R. D. George., E. A. (1996). *The Intersubjective Perspective*. *Psychoanalytic Review*, Volume 83: pp. 181-194
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. W.W. Norton.

- Tesluk, P. E., & Jacobs, R. R. (1998). Toward an integrated model of work experience. *Personnel psychology*, 51(2), 321-355. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1998.tb00728.x>
- Thomas, A.R., (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463. <https://doi.org/10.1007/BF00598815>
- Tzurriel D. (1990). *Zehut ha'ani' leumat 'pzirut hazehut' begil hahitbagrut: heibetim hitpahutyim vehashlahot hinuchyot*. [Ego identity' versus 'identity diffusion' at adolescence: Developmental and educational aspects]. *Megamot*. Pp. 484-509. <http://www.jstor.com/stable/23656182>
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I., & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of vocational behavior*, 54(2), 314-334.
- Weintraub, N. (2009) *Through the Looking Glass: A Voyage in Search of Professional Identity as an Occupational Therapist*. Published By: Israeli Society of Occupational Therapy(4) 18 , pp. H249-H272. <https://www.jstor.org/stable/23469975>
- Wengrower, H. (1998). Dancing together at different rhythms with the same partner. *ISER: Issues in Special Education & Rehabilitation*, 13(2), 117-124. <https://www.jstor.org/stable/23452503>
- Wengrower, H. (2001). Arts and therapies in educational settings: An intercultural encounter. *The Arts in Psychotherapy*, 28, 109-115.
- Winnicott, D. W. (1964). *The child, the family and the outside world*. Penguin Books.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Winnicott, D. W., (1971). *Playing and Reality*. Tavistock Publications.
- Yaffe, Y. (2016). *Sygnonot horut, meoravut horim bevatei hasefer vetifkud limudi hinuchi shek yeladim im zrahim meyuhadim hameshulavim bevatei sefer regilim* [Parenting styles, parental involvement in the school, and the educational and academic functioning of children with special needs integrated in mainstream schools]. *Menituk Leshiluv* (from disconnection to inclusion), Ministry of Education and Culture, Society and Youth Administration, *July*(19), 253-274.
- Yaffe, Y. (2020). Parental authority: A contemporary integrative-theoretical conceptualization. In N. Roman (Ed.), *A closer look at parenting styles and practices* (pp. 73-96). Nova Science.