



## מדינת ישראל

משרד הרווחה והשירותים החברתיים  
אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה  
אגף השיקום

# תוכניות מעבר מבית הספר לעולם העבודה לבני נוער עם מוגבלויות

ד"ר עדי שרעבי

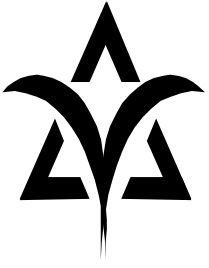
מכללת סמינר הקיבוצים  
ואוניברסיטת תל-אביב

פרופ' מלכה מרגלית

אוניברסיטת תל-אביב  
ומרכז אקדמי פרס







**מדינת ישראל**  
**משרד הרווחה והשירותים החברתיים**  
 אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה  
 אגף השיקום

## **תוכניות מעבר מבית הספר לעולם העבודה לבני נוער עם מוגבלויות**



### **ד"ר עדי שרעבי**

מכללת סמינר הקיבוצים  
 ואוניברסיטת תל-אביב

### **ופרופ' מלכה מרגלית**

אוניברסיטת תל-אביב  
 ומרכז אקדמי פרס

מסמך זה אינו מבטא את עמדתו הרשמית  
 של משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

מסמך זה וכן מסמכי מדיניות נוספים נמצאים  
 באתר <<www.molsa.gov.il>>אודות<<  
 תכנון ומדיניות רווחה << סקירות וניירות עמדה



## תודות

אנשי מקצוע רבים עזרו לנו במידע ובעצה בכתיבת המסמך. הם שיתפו אותנו בידע המעמיק שלהם, בתובנות מהניסיון המקצועי הרחב, ובחשיבה על כיווני עתיד לשיפור המציאות הקיימת. בכך סייעו לנו לגבש את נייר עמדה זה המציג התייחסות כוללת לנושא ונקודות מבט שונות בתחום. אנו מקוות כי מסמך זה יהיה שלב ראשון בגיבוש דיאלוג עם הנוגעים בדבר, בהכנת תוכניות ואמצעי הערכה לקידום ההשתלבות והשתתפות של צעירים עם מוגבלות בחיי העבודה והקהילה ובכך לתרום לאיכות חייהם.

מקוצר היריעה לא נוכל להודות כאן לכל מי שתרום לגיבוש המסמך ועימהם הסליחה.

בראש ובראשונה תודה מיוחדת על היוזמה והתמיכה לאורך כל הדרך לד"ר שלמה אלישר מנהל האגף שיקום נכים ולצוות שלו, לד"ר שלי נורדהיים, מרכזת תחום תעסוקה ומפקחת ארצית לשירותים לילדים ונוער, ולגלית גבע, מפקחת ארצית לתחום התעסוקה, וכן לד"ר יוסי כורזים, מנהל תחום תכנון מדיניות באגף למחקר, תכנון והכשרה במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. לצערנו, מקוצר הזמן והמשאבים, ראינו רק מספר קטן של אנשי מפתח בתחום. תודתנו שלוחה למומחים שנענו לבקשתנו והתראינו בהרחבה:

עו"ד גלאור שירלי, סמנכ"לית, אק"ם ישראל

ד"ר טל דליה, מפקחת ארצית, האגף לחינוך מיוחד, משרד החינוך

נחמיאס יעל, מנהלת מיזם תעסוקת אנשים עם מוגבלות, ג'יונט ישראל

עו"ד עבאס עבאס, מנכ"ל עמותת אלמנארה

קאופמן-כהן אילנה, רכזת המדור לרווחת הסטודנט, אוניברסיטת תל-אביב.

קורש אבלגון כרמלה, סגנית מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים, המוסד לביטוח לאומי

רגב רחלי, מנהלת פיתוח משאבים, אגודת שמע

רימון נירית, ראש תחום צעירים, עמותת גוונים

שי רבקה, ראש תחום ילדים ובני נוער עם מוגבלות וקידום בריאות, ג'יונט ישראל אשלים

תוכן עניינים

5	..... תודות
6	..... תוכן עניינים
7	..... תקציר מנהלים : סיכום והמלצות
19	..... מבוא
24	..... משתנים המשפיעים על האפקטיביות של תהליכי המעבר
26	..... מאפייני היחיד
31	..... מאפיינים משפחתיים
35	..... מאפיינים חינוכיים
42	..... מאפיינים קהילתיים
44	..... סקירה של תוכניות מעבר בארצות שונות
46	..... תוכניות המעבר בתוך מערכות החינוך ובמקומות עבודה
57	..... סקרים בין לאומיים כלליים להערכה של התוכניות
76	..... תוכניות ויוזמות בישראל
88	..... רשימת מקורות
103	..... נספח -- רשימת אתרים ותוכניות

## תוכניות מעבר מבית הספר לעבודה

### תקציר מנהלים: סיכום והמלצות

מטרת נייר העמדה היא להציג סקירה אינטגרטיבית של תוכניות מעבר מבית הספר לחיי עבודה עבור צעירים עם מוגבלויות. הסקירה, מתבססת על מחקרי הערכה בין-לאומיים עדכניים ועל ראיונות של גורמים מעורבים בישראל, והיא מציגה אפשרויות מגוונות ויצירתיות לקידום תהליכי מעבר יעילים, לזיהוי גורמי סיכון ומקורות העצמה.

לעבודה בחיי האדם יש תפקיד חשוב לא רק במימוש צרכים ובשיפור איכות החיים, אלא גם בגיבוש זהות אישית ובהתפתחות הערכה העצמית. צעירים רבים עם מוגבלות נשארים לאחר סיום לימודיהם במסגרת חוק חינוך חובה ללא תעסוקה ובעוני. הם מתנסים בבידוד חברתי, בדימוי עצמי נמוך ובמצוקה רגשית. על כן מתפתחת בשנים האחרונות המודעות הבין לאומית:

- ◆ לחשיבות התהליכים במעבר מבית הספר לעבודה;
- ◆ לחשיבות התכנון של תוכניות מעבר לתקופה לפני המעבר ואחריו, תוך התייחסות לקידום שלושה תחומים מרכזיים:
  - הסתגלות אישית
  - הסתגלות תעסוקתית
  - איכות החיים

לאור תפישות אלו השתנה השיח של תוכניות המעבר עבור צעירים עם מוגבלות ברוח הצהרת סלמנקה (UNESCO, 2004) ודו"ח לרון (לרון ושות' 2005), בדומה לשינוי המתרחש בתכנון קריירה בשיח של צעירים ללא מוגבלות. בנוסף לכך, תחושת הכישלון שליוותה תוכניות מעבר רבות הביאה להתייחסות רחבה ורב-ממדית בתכנון תוכניות מעבר ובהערכתן, תוך התמקדות בצרכי היחיד ורצונותיו והתייחסות להתאמת התוכניות למציאויות האקולוגיות ולאפשרויות המשתנות בתקופתנו. ראוי להדגיש כי תוכניות המעבר אינן מתייחסות רק לתחום התעסוקה אלא כוללת מגוון רחב של מרכיבים התורמים לאיכות החיים או פוגעים בה. קבלת החלטות מושכלת שלא תפגע באפשרויות לשינויים דינאמיים בעתיד, מקבלת משמעות מיוחדת בתקופתנו שיש בה גידול דרמטי במבחר

אפשרויות תעסוקה שלא היו קיימות בעבר לצד הצטמצמות מהירה של אפשרויות תעסוקה קלאסיות.

בדיון על תוכניות המעבר יש להתייחס ל-7 היבטים מרכזיים:

1. **מדיניות ותקנות.** מעבר (Transition) הוא תהליך המונחה על ידי מדיניות ותקנות. על כן יש לגבש תקנות העוסקות ביחסי הגומלין בין הגורמים המעורבים בתהליך. חשוב לקבוע קריטריונים ברורים להצלחה ולקשיים וכן לקבוע הליכים להערכת ההישגים. יש להבטיח נגישות למידע ולקבוע גורמים שתפקידם לעקוב אחרי ביצוע התהליך ולעודד אותו.
2. **שותפות ומעורבות הצעיר בתהליך המעבר.** יש להבטיח את ההשתתפות והמעורבות של הצעירים בתהליך ולכבד את העדפותיהם האישיות.
3. **תכנון.** אדם צעיר, משפחתו ואנשי המקצוע צריכים לפעול כצוות לפיתוח תוכנית אישית. מן הראוי ששלבי התכנון ייעשו בכתב, ולאחר גיבוש התוכנית בצוות, לתת אותה לצעיר ולמשפחתו לעיון מעמיק ולא לצפות להחלטה מיידית.
4. **מדדים להערכה.** בגיבוש תוכניות אישיות החינוכיות, יש להסתמך לא רק על האבחון הקטגוריאלי של הצעירים בעבר, אלא גם להתייחס להתפתחותם, לתחומי הכוח שלהם בצד קשייהם, ולהישגיהם כתוצאה מתהליכי חינוך ושיקום.
5. **רצף חינוכי ותעסוקתי -** המעבר מחייב שיתוף פעולה קרוב, מתמשך ודינאמי בין בית הספר, גורמי שיקום ושוק העבודה. למעורבות המעסיקים יש חשיבות רבה על מנת להבטיח כי בזמן התהליך יתנסו הצעירים בתנאי עבודה מציאותיים.
6. **מורכבות התהליך -** המעבר הוא חלק מתוכנית ארוכה ומורכבת של הכנת הצעירים לחיי המבוגר.
7. **איתור גורמי הגנה וסיכון -** יש צורך לזהות את הגורמים המרכזיים שתומכים או מהווים חסמים ביישום תוכניות המעבר. יש ליצור דוגמאות (portfolio) של סיטואציות שיבהירו את מכלול הגורמים ואת יחסי הגומלין ביניהם.



ההתפתחות הטכנולוגית מחד גיסא, ומגמות חברתיות כגון דגש על כלכלה גלובלית מאידך גיסא, מחייבים תכנון דינאמי ויצירתי על מנת להציע פתרונות המשקפים את רוח הזמן. נייר העמדה יסקור משאבים אישיים ומערכתיים לקידום איכות החיים והתעסוקה של צעירים עם מוגבלות בתקופתנו, וגורמי סיכון העלולים לעכב את קידומם. ההמלצות מתבססות על תוצאות המחקרים, ומתמקדות בצעירים ובמערכות בהן הם פועלים: במשפחה, במערכות החינוך, במקומות העבודה ובקהילה.

נייר העמדה יציג את השתנות השיח האקדמי על תוכניות המעבר, תוך התייחסות להצגת המטרות, למשתנים המנבאים הצלחה, לסקירות בין לאומיות, למציאות הישראלית וההמלצות ליישום.

המסמך כולל סקירה של:

### **משתנים המנבאים את האפקטיביות של תהליכי המעבר**

- מאפייני היחיד
- מאפיינים משפחתיים
- מאפיינים חינוכיים
- מאפיינים קהילתיים

**תוכניות מעבר בין-לאומיות הכוללות תוכניות הכנה בתוך מערכת החינוך ותוכניות במקומות עבודה.**

**סקרי הערכה בין לאומיים כלליים.**

**תוכניות ויוזמות בישראל .**

ההמלצות המובאות מבוססות על הסקירה המפורטת בהמשך (ראה עמ' 19-79).

## המלצות

### המלצה 1: תוכניות מורכבות, אינטגרטיביות ודינאמיות

יש לגבש תוכניות בעלות אופי רב מימדי (הכולל את היחיד, משפחתו, המערכת החינוכית, המעסיקים ואפשרויות תעסוקה), דינאמי (המתחשב בשינויים בתקופתנו) ואינטגרטיבי עבור הצעירים במערכות בהן הם חיים ופועלים.

#### השלכות יישומיות:

← יש לפתח תוכניות מעבר רב ממדיות ואינטגרטיביות -- ששיקוליהן יתחשבו במגוון הרחב של מאפייני היחיד, המשפחה, המערכת החינוכית (ראה פירוט בעמ' 24-39), אפשרויות התעסוקה המוצעת ודרכי ההשתלבות וההשתתפות.

← התכנון הדינאמי מחייב בחינות תקופתיות של התאמת התוכניות, והערכה מתמשכת ליעילותן.

### בהמשך ידון המסמך במאפייני היחיד, המשפחה, מערכת החינוך והקהילה.

#### מאפייני היחיד:

הבנת התהליכים המעצבים את תפיסות היחיד לגבי עצמו, אפשרויותיו ושאיפותיו הכרחיים לגיבוש הכיוונים המקצועיים שלו. ההחלטות המקצועיות והדימוי המקצועי הם פרי התפתחות ממושכת רבת שנים, בה מעורבים מאפיינים אישיים, גורמים משפחתיים, חברתיים, וערכים חברתיים. לא מפתיע כי הסקרים הצביעו על דמיון רב בתחומי העניין והעמדות של צעירים עם וללא מוגבלות, מאחר והאדם הצעיר מתמודד עם אתגרים דומים, ומפתח שאיפות ומשאלות לעתיד. למאפייני המוגבלות יש השפעה ישירה ועקיפה, ולעתים אף פרדוכסאלית על אפשרות התעסוקה של צעירים (למשל ללקות למידה יש השפעה רבה מעבר למצופה על שילוב בעבודה). לעתים קרובות מקור הקשיים אינו במאפייני המוגבלות, אלא בדעות קדומות של החברה וברתיעה של אנשים מהאדם עם המוגבלות. למאפיינים יחידניים של הצעירים יש השפעה חשובה על ההצלחה של תוכניות מעבר. מאפיינים כגיל, מגדר, סוג המוגבלות ועוצמתה בשלב ההתפתחות הנוכחי בשילוב עם מאפייני אישיות, כתפיסה עצמית ותקוות לעתיד, מנבאים את סיכויי ההצלחה בתוכניות המעבר.

## המלצה 2: קידום השתתפות הצעירים בעיצוב איכות חייהם

ראוי להתייחס לצעירים עם המוגבלות כאל בני נוער עם הצרכים האופייניים של גיל הנעורים, וחסמים למימוש שאיפותיהם. תהליך המעבר צריך להתחשב לא רק בקטגוריה הקלינית של הצעירים שהתקבלה באבחנה מבדלת, אלא גם ברמה ההסתגלותית, בהישגים החינוכיים ובתחומי הכוח, העניין והתקווה. יש להתאים את תוכניות המעבר לרצונות הצעירים, לשאיפותיהם, לכישוריהם ולקשייהם.

### השלכות יישומיות:

- ⇐ יש לפעול להסרת החסמים עבור צעירים עם מוגבלות על מנת לקדם נגישות לאיכות החיים של צעירים ללא מוגבלות (תעסוקה ושעות הפנאי).
- ⇐ יש לבנות כלים להערכה בהווה של היכולות והכישורים (לא רק על סמך הקטגוריה של המוגבלות), יכולת ההסתגלות, היכולת הלימודית לצד בחינת המוטיבציה, העניין והתקווה של הצעירים עם המוגבלות.
- ⇐ יש לשתף את הצעירים בתכנון תוכניות המעבר האישיות והכלליות (ואם דרוש -- יש ללמד אותם דרכים להשתתף בדיונים, בתכנון ובקבלת ההחלטות).
- ⇐ יש לשתף נציגות של הצעירים במיקוד עניין בצרכים, ובתכנון תוכניות המעבר הכלליות.

### **מאפייני המשפחה:**

יש לזכור כי הורים לוקחים חלק מרכזי בכל תהליך המתרחש בחיי ילדיהם, ויש לראות בהם שותפים חשובים לקידום ההצלחה במעברים ממערכות החינוך לחיי העבודה. בתי הספר ואנשי המקצוע חייבים להתייחס להורים כאל שותפים שווים בתכנון תוכניות המעבר. הצרכים של ההורים והמשפחה, בצד הצרכים של הצעירים חייבים להיות חלק בלתי נפרד מכל תהליך.

## המלצה 3: שותפות המשפחה בתהליך

יש לשתף את ההורים בכל אחד משלבי המעבר, הכוללים תכנון וליווי. יש לספק להם ידע, תמיכה, ומיומנויות להעצמתם בשותפות שלהם בדיונים על תוכניות מעבר, ובסנגור על

ילדיהם עם המוגבלות. יש לעודדם לשתף את כל בני המשפחה בהחלטות שתהיה להן השלכה על תוכניות העתיד של כל המשפחה.

### השלכות יישומיות

⇐ יש לקיים חילופי מידע שוטפים בין ההורים והצוות המטפל והמתכנן בנושאים הרלוונטים לתהליך המעבר, לצרכים של הצעירים ולאפשרויות שילובם בתעסוקה.

⇐ יש למסד את שיתוף הפעולה עם ההורים ובני המשפחה כבסיס לכל תכנון, תוך קביעת מועדים לפגישות ודרכי תקשורת מגוונות, כולל פגישות פנים אל פנים, טלפונים ותקשורת אלקטרונית.

⇐ קבוצות ההורים תשמשנה מקור לתמיכה, שיתוף בצרכים ובקשיים, ללמידה מהצלחות ולרכישת כישורים לסגור על ילדיהם

⇐ יש לבחור נציגות של משפחות שתשתף בדיונים על מדיניות ובתכנון, ותיקח חלק בפיתוח תוכניות המעבר הכלליות.

⇐ יש לזמן את ההורים של צעירים עם מוגבלות לדיונים שיערכו בנוגע לתוכנית האישית שתבנה עבור ילדם.

⇐ יש לשתף ולהתייעץ עם ההורים בכל החלטה לגבי כל שינוי הקשור בילדיהם לפני ובמהלך התוכנית.

⇐ רצוי לזהות דרכים לשתף את כל בני המשפחה בתהליך ובהחלטות.

### **מאפיינים חינוכיים**

לתהליכי החינוך, למורים, ולתוכניות מעבר במערכת החינוך יש חשיבות מרכזית בהכנת הצעירים למעברים בחייהם. אין להמתין עם תוכניות המעבר לסיום הלימודים. ראוי להתחיל בהפעלה של תוכניות מעבר כבר בכיתות היסוד כי הוכח שדרוש זמן ללמידה יעילה על מנת להפנים את הכישורים הנלמדים, ומודגשת החשיבות של הלימודים לאורך מעגל החיים. יש לכן לפעול לפיתוח כישורים עוד בשלבי התפתחות מוקדמים. כמו כן יש לתכנן ולבדוק, בדומה לתוכניות בין לאומיות, את המשך הלימודים במסגרות חינוכיות גם לאחר תקופת חינוך חובה, לאורך מעגל החיים. בתכנון יש לכלול לא רק את אפשרויות התעסוקה בעתיד, אלא גם את היחס לאתגרים המקדמים את איכות החיים בתקופת הלימודים, אתגרים שיש להם השלכה על הסיכויים להתמיד בעבודה ולהצליח.

למורים יש תפקיד מרכזי בתהליך. במערכות החינוך בתקופתנו, המשלבות צעירים עם מוגבלות בצד צעירים שאין להם מוגבלות, יש חשיבות להשתלמות המורים בתוכניות מעבר בחינוך הרגיל והמיוחד. רק אם ילמדו המורים והיועצים את עקרונות העבודה החינוכית הדרושה על מנת לקדם את הצעירים עם מוגבלות, הם יוכלו להעניק להם תמיכה ולהעלות את סיכוייהם להשתלבות בחיים בקהילה.

#### המלצה 4: תוכניות מעבר במערכת החינוך

4.1. יש לפתח תוכניות מעבר במסגרות החינוכיות היסודיות, התיכוניות והעל תיכוניות (המשולבות והמיוחדות), על מנת שיאפשרו את רכישת המיומנויות החינוכיות להשתלבות בקהילה.

4.2. יש לזהות תחומי מקצועות הנדרשים בשוק העבודה, ולפתח תוכניות עם אוריינטציה מקצועית במסגרות אקדמיות כגון מכללות ואוניברסיטאות.

4.3. יש לפתח תוכניות להשתלמות מורים ויועצים, ולסייע להתפתחות מסגרות לשיתופי פעולה בין המערכות החינוכיות והשיקומיות לבין עולם העסקים.

#### השלכות יישומיות:

⇐ יש להתחיל בתכנון והפעלה של תוכניות מעבר כבר בבית הספר היסודי.

⇐ בגילים הצעירים תכלולנה התוכניות לימוד כישורי יסוד התורמים להסתגלות לחיי עבודה, תרגול מיומנויות והתנסויות הממוקדות בחיזוק האני ותפיסה עצמית חיובית בצד קידום מיומנויות חברתיות, עבודה בצוות והרגלי עבודה שיסייעו להשתלבותם של צעירים עם מוגבלות בקהילה ובתעסוקה.

⇐ יש לפתח תוכניות לצעירים עם מוגבלות במסגרות העל-תיכוניות והאקדמיות, ולאפשר את השתלבותם במכללות אקדמיות, מקצועיות ובאוניברסיטאות.

⇐ יש לקיים עבור מורים ותלמידים בבתי הספר מגוון השתלמויות, סדנאות והרצאות להעלאת המודעות והנכונות לשילוב צעירים עם מוגבלות בקהילה ובעבודה.

⇐ על המורים ללמוד ולהשתלם במרכיבים ובמאפיינים של תוכניות המעבר ואת דרכי הפעלתן.

## קידום אוריינות טכנולוגית

לאוריינות טכנולוגית נודעת כיום חשיבות מרכזית בחיי כל אדם, ובעיקר בחייהם של צעירים עם מוגבלות, על מנת שיוכלו לקחת חלק בתרבות של מקומות עבודה, בחברה ובתרבות הנוער. קידום אוריינות טכנולוגית הוא אתגר חינוכי ושיקומי. עדיין לא מומשו האפשרויות הרבות הגלומות בטכנולוגיה לקידום אנשים עם מוגבלות, ורק באמצעות שיתופי פעולה בין חברות המפתחות פתרונות טכנולוגיים ואנשי חינוך ושיקום, ניתן לבחון את האפשרויות וההתאמות הטכנולוגיות שעשוי להיות להן פוטנציאל מסחרי גם עבור אנשים ללא מוגבלות.

### המלצה 5: קידום אוריינות טכנולוגית ושימוש בטכנולוגיה.

יש לעודד את רכישת האוריינות הטכנולוגית של הצעירים עם המוגבלויות, והשימוש בטכנולוגיות מפצות חסמים וקשיים.

#### השלכות יישומיות:

⇐ תוכניות המעבר חייבות להקנות ידע בסיסי ושימושי, והכרת דרכי הנגשה בכלים טכנולוגיים נייחים (כגון מחשב) וניידים (טלפון סלולרי או טאבלט).

⇐ יש לעודד שיתוף פעולה בין צעירים עם מוגבלות וחברות טכנולוגיות בתכנון ובפיתוח של הנגשת טכנולוגיות מידע בתוכניות המקדמות כישורים ומפצות על קשיים.

⇐ יש לעודד שיתוף פעולה בין אנשי אקדמיה, צעירים עם מוגבלות ומפתחים של טכנולוגיות מידע בתכנון, בפיתוח ובניסוי תוכניות המקדמות כישורים ומפצות על קשיים.

### מאפיינים קהילתיים

השתלבות צעירים עם מוגבלות בפעילויות שעות הפנאי בקהילה חשובה להתפתחותם ולהסתגלותם. פעילות זו היא התנסות חברתית המביאה לפיתוח התנהגויות המאפיינות את תרבות הנוער בקהילה. סקירות בין-לאומיות הצביעו על החשיבות שיש לעבודה לצעירים בתקופת לימודיהם, עם שכר או בהתנדבות. העבודה היא דרך להרחבת התנסויות, ליצירת מעגלים חברתיים חדשים והיא מזמנת בחינה עצמית של יכולות ותחומי עניין. מחקרים

מצביעים על החשיבות של עבודה רצופה ולא רק יום בשבוע (לדוגמה עבודה בחופשת הקיץ) לפיתוח מיומנויות הקשורות להתמדה ולאחריות תעסוקתית.

### המלצה 6: השתתפות בחיי הקהילה

יש לעודד את הצעירים עם מוגבלות בתקופת לימודיהם לקחת חלק פעיל בפעילויות בקהילה בשעות הפנאי בתחומים המעניינים אותם, וכן לעבוד בעבודה חלקית בשכר, לעבוד בחופש ולהתנדב.

#### השלכות יישומיות

- ⇐ יש לעודד את הצעירים עם מוגבלות להשתתף בפעילויות בקהילה וללוותם.
- ⇐ יש לעודד צעירים לקחת חלק פעיל בפעילויות האופייניות לתרבות הנוער כגון תנועות נוער, ספורט, פעילות במתנ"סים ועוד.
- ⇐ יש לעודד את הצעירים לעבוד בעבודות חלקיות ועבודות קיץ, ולעזור להם למצוא מקומות עבודה וללוות אותם בשלבי ההסתגלות.
- ⇐ יש לאתר ולקדם דרכים לעידוד מעסיקים מהמגזר העסקי על מנת שיקבלו לעבודה (חלקית או זמנית) צעירים עם מוגבלות.
- ⇐ יש לעודד את הצעירים עם מוגבלות לעבודות התנדבות בקהילה ובמקומות עבודה.

#### לקחים העולים מסקירת המחקר הבין לאומי.

נסקרו תוכניות מעבר בארצות הברית, במדינות OECD, במדינות שונות בקהילה האירופית, באיסלנד, בפינ, באוסטרליה ובניו זילנד. סקירת תוכניות מעבר וסקירת מחקרי הערכה כלליים בין לאומיים העלו כמה עקרונות משותפים (ראה פירוט בעמ' 44-79) בצד הדגשים תרבותיים ייחודיים-מקומיים. בבסיס כל התוכניות הודגשה ההכרה בזכות האדם לשוויון ולכבוד. הביטוי היישומי לכך הוא בחוקים ובתקנות הממסדים ותומכים ביוזמות לעריכת תוכניות מעבר.

בסקירת תוכניות מעבר בין-לאומיות אפשר להבחין בשתי קבוצות:

- תוכניות מעבר בתוך מערכת החינוך.
- תוכניות מעבר במקומות עבודה.

## **תוכניות מעבר בתוך מערכת החינוך:**

התוכניות מתייחסות לשלוש קבוצות מרכזיות:

- **פיתוח כישורים:** תוכניות לפיתוח כישורים בסיסיים, להישגים בלימודים, לתכנון קריירה ולפיתוח כישורים מקצועיים ספציפיים שיסייעו בתהליכי המעבר.
- **התנסות בתעסוקה:** עידוד לתעסוקה בתקופת הלימודים בליווי ובתמיכה של בית הספר. הכוונה לעבודה חלקית בשכר או בהתנדבות בשעות אחר הצהריים או בחופשה בקיץ.
- **השתתפות בחיי הקהילה:** עידוד השתתפות ומעורבות של הצעירים בחיי הקהילה, בפעילויות בידור, ספורט ותרבות וכן התנסות בעבודה בקהילה, התנדבות וחונכות.

## **תוכניות המעבר במסגרות העבודה:**

ההתנסות במסגרות עבודה כוללת מגוון תוכניות כגון חונכות, ליווי מקצועי והדרכה ספציפית במיומנויות עבודה. המחקרים על יעילות תוכניות בארצות שונות, מדווחים על תרומתן של תוכניות מפורטות ושיטתיות להצלחה, ובעיקר אלו המשלבות או יוצרות המשכיות בין תוכניות במערכת החינוך לתוכניות במקום העבודה.

מרבית התוכניות הצביעו על החשיבות של תוכניות מורכבות, מותאמות אישית ומקדמות שיתופי פעולה בין כל הגורמים המעורבים, כולל גורמי מפתח בעולם העסקים.

## **המלצה 7: מרכיבים בתוכניות מעבר**

יש לעודד פיתוח תוכניות מעבר מגוונות, מפורטות, עם כלים להתאמה אישית לצרכים המיוחדים ולחסמים של צעירים עם מוגבלות. מטרת התוכניות היא להקנות לצעירים כישורים בסיסיים (כעצמאות, תקווה ונחישות עצמית) בצד כישורי עבודה ספציפיים. יש לכלול בתוכניות רכיבים המשותפים לכלל המוגבלויות, רכיבים הנוגעים לחסמים ולקטגוריות ספציפיות של מוגבלות. יש להתוות תוכניות שמטרתן לזהות עיסוקים מגוונים, ללוות את הצעירים עם המוגבלות לאורך זמן, מתקופת לימודיהם בבית הספר ועד למציאת מקום עבודה ותקופת ההסתגלות לעבודה.



השלכות יישומיות:

⇐ בתכנון תוכניות מעבר יש לשלב תחומים כגון:

- תוכניות להעצמה אישית והעלאת המודעות העצמית והדימוי העצמי.
- תוכניות המקדמות כישורי עבודה ספציפיים.

⇐ יש לשלב בתוכניות מרכיבים ייחודיים הנוגעים לתחומי קושי ומרכיבים כלליים המשותפים לצעירים עם מוגבלות.

⇐ יש לקיים מערך ליווי מתוכנן ומסודר שילווה את הצעיר בכל שלבי המעבר וההשתלבות במקום העבודה.

7.2. יש ללוות כל תוכנית במעקב, במחקר ובהערכה כדי לקבוע את הצלחתה בשני תחומים: מידת היישום של התוכנית ומידת ההסתגלות של הצעיר לעולם העבודה.

**שיתוף פעולה בין סוכנויות שונות והמשכיות בתוכניות**

מחקרים דווחו על התרומה שיש להמשכיות בתוכניות ולשיתופי פעולה כמקדמי יעילות בתכנון המעבר. יש הסכמה כי השתתפותם של כל בעלי העניין בתהליך המעבר היא תנאי קריטי להצלחתו. המחקר הצביע על החשיבות של מעורבות המעסיקים כבר בשלבי התכנון והיישום של המעבר, על מנת ליצור מקומות עבודה פוטנציאליים המתאימים לצעירים עם מוגבלות. יש חשיבות להתאמת העבודה המוצעת לצעיר (בזמן תוכנית המעבר) לרצונותיו, ליכולותיו, לצרכיו, ויש חשיבות לשמירת הרצף בין התעסוקה המוצעת לו בשלב המעבר לאפשרויות התעסוקה לאחר תום לימודיו.

**המלצה 8: שיתופי פעולה בין כל הגורמים המקבלים החלטות.**

8.1 יש לעודד ולמסד שיתופי פעולה בין כל הגורמים מקבלי החלטות -- הצעיר ומשפחתו, המערכת החינוכית, מסגרות השיקום והמעסיקים.

8.2 יש למקד מאמצים ליצירת רצף בתוכנית המעבר בין מקומות העבודה שבהם התנסה הצעיר עוד בהיותו בבית הספר לבין אפשרויות התעסוקה הצפויות בתום לימודיו.

### **המלצה 9: קידום מודעות חברתית לשילוב צעירים עם מוגבלות בחברה ובעבודה**

יש לפתח מודעות חברתית, יוזמות ותקנות לשילוב צעירים עם מוגבלות בחברה והעבודה וכן לתגמל ולהביע הערכה לגורמים מעולם העסקים התורמים לכך.

השלכה יישומית

← יש לקיים מגוון פעילויות כגון הרצאות וסדנאות לאנשי עסקים, למנהלים במקומות העבודה ולעובדים עם צעירים עם מוגבלות, כפעילות מקדימה להפעלת תוכניות מעבר והשילוב בעבודה, במטרה להעלות את המודעות לחשיבות תוכניות המעבר ותרומתן לשילוב מוצלח בעבודה.

### **המלצה 10: זיהוי תחומי תעסוקה, הנגשה והכנה במקומות העבודה**

יש לזהות תחומי עיסוק הזקוקים לעובדים ומקצועות שאנשים עם מוגבלות יכולים לתת להם מענה לאחר הכשרה מתאימה, ויש לעשות זאת תוך יישום גישות יצירתיות ולא שגרתיות ולשתף את המעסיקים. תהליך ההכנה הוא מורכב ומחייב תכנון המתחשב במרכיבים אקולוגיים ואנושיים.

יש לכלול בתוכנית את ההכנה של מקום העבודה (הנגשה פיזית ואנושית) ושל האנשים בעבודה (מנהלי העבודה והעובדים), לקבל צעיר עם מוגבלות להתנסות ולהיקלט בעבודה.

**לסיכום**, על מנת להבטיח שוויון הזדמנויות ואיכות חיים לצעירים עם מוגבלות, יש חשיבות לתכנון תוכניות מעבר המתחשבות במכלול הגורמים האישיים והבין-אישיים ומשתפות את כל המעורבים בתכנון התוכניות, בביצוען ובבקרה עליהן.

## מבוא

בשנים האחרונות מתפתחת מודעות בין לאומית לחשיבות התהליכים הכרוכים במעבר מבית הספר לעבודה, ולתכנון תוכניות מעבר לתקופה שלפני המעבר ואחריו על מנת לקדם הסתגלות אישית ותעסוקתית של צעירים עם מוגבלות ולשפר את איכות חייהם, בדומה לתכנון קריירה של צעירים ללא מוגבלות. בהתאם לכך השתנה גם השיח על תוכניות המעבר. כבר בהצהרת סלמנקה (UNESCO, 1994) נקבעה חשיבותה של התפיסה הכוללת ונכתב:

"...young people with special educational needs should be helped to make an effective transition from school to adult working life. Schools should assist them to become economically active and provide with the skills needed in everyday life, offering training in skills, which respond to the social and ..communication demands and expectations of adult life ..." (p 34)

בתכנון תוכניות מעבר בעבר הייתה התייחסות לשתי מטרות מרכזיות: השמה ושיבוץ בעבודה. כיום מתפתחת בנושא זה התייחסות רחבה ורב-ממדית, תוך התמקדות בצורכי היחיד ורצונותיו, בתפיסות במשפחתו והתייחסות להתאמת התוכניות למציאויות האקולוגיות ולאפשרויות המשתנות בתקופתנו. תוכניות המעבר אינן מצטמצמות רק בתחום התעסוקה אלא כוללת מגוון רחב של מרכיבים התורמים ואף הפוגעים באיכות החיים. התוכניות מתייחסות לנושאים כגון פיתוח קריירה, תהליכי למידה ורכישת כישורים, וכן השתתפות ומעורבות בעיסוקי שעות הפנאי ובפעילויות שונות בקהילה. העיסוק בסוגיית המעבר אינו מתמקד רק בתהליכי למידה, הכשרה ואימון בנקודת המעבר מבית הספר לחיי עבודה, אלא מתייחס לתרומתם של תהליכי החינוך הקודמים וכן לתהליכים קהילתיים לפני המעבר, בעת התרחשותו ולאחריו.

במחקרי מעקב ארוכי טווח בארצות שונות ובאזורים שונים נמצא, כי נוער עם מוגבלות מתנסה בשכיחות גבוהה בקשיים בבגרות לאחר שסיים את הלימודים בבית הספר (Murray, 2003). מסגרות תיאורטיות ומודלים קונצפטואליים הצביעו על מורכבות הגורמים לכך ואת יחסי הגומלין ביניהם. בהשוואה עם צעירים ללא מוגבלות, חלק מהחוקרים מדגישים כי במספר רב של תוכניות מעבר קיימות לא הושגו המטרות. צעירים רבים עם מוגבלות נושרים מבית הספר התיכון, נשארים ללא תעסוקה, חיים בעוני ומתנסים בבידוד חברתי שמוביל לדימוי עצמי נמוך. ככל שהלקויות בולטות התוצאות המדווחות היו

קשות יותר (Smith & Routel, 2010). חוקרים אלה קראו לבדיקה של מטרות התוכניות וההמשגה שלהן.

מקובל להגדיר את המעבר (transition) כתהליך של שינוי באוריינטציה חברתית, כלומר שינוי בתפקיד ובמעמד של היחיד בתהליך ההתפתחות שלו (מתלמיד -- לעובד). המעבר נתפס כתהליך מרכזי בשילוב אנשים עם מוגבלות בחברה, תהליך המחייב שינויים ביחסים, בהתנהגויות ובתפיסות העצמיות. הצעירים צריכים לזהות ולגבש מטרות, ולבחור את התפקיד שהם רוצים למלא בחברה כמבוגרים (International Labour Office, 1998). לעבודה בחיי האדם יש תפקיד חשוב לא רק בהקשר לאיכות החיים ולמימוש צרכים אלא גם בגיבוש זהות אישית, ובהתפתחות ההערכה העצמית. המעבר לחיי עבודה מתקופת הלימודים בבית הספר אינו מעבר ליניארי ( Hayes, Laurenceau, Feldman, Strauss, & Cardaciotto, 2007) ומהיר, אלא תהליך מורכב וממושך שניתן להתייחס אליו כאל שלב בתהליך ההתפתחות, הכולל שלבי ביניים חיוניים במטרה להגיע לאיכות חיים טובה (Soriano, et al., 2006).

דו"ח הוועדה הציבורית "לבדיקת צורכי הנכים ולקידום שילובם בקהילה" בראשותו של השופט (בדימוס) אפרים לרון (לרון ועמיתיו., 2005), התבסס על העקרונות הכלליים של שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. הדו"ח התמקד "בהמלצות שיביאו לשיפור איכות החיים של אנשים עם מוגבלות לשילובם ולהכלתם בחברה ובתעסוקה" (עמ' 15). הדו"ח המקיף עוסק במגוון נושאים, ופרק 7 התמקד בסוגיות העוסקות ב"חינוך וסיוע למעבר מלימודים לעולם העבודה" (עמ' 81). בפרק זה המתבסס על סקר של מכון ברוקדייל, מודגש כי יש חשיבות ליצירת מסלולי למידה שיקומיים שיכשירו את הצעירים למעבר "לעולם שמחוץ לכותלי בית הספר" ויקדמו את יכולתם להשתלב במסגרת תעסוקתית. הוועדה הדגישה בהמלצותיה כי ככל שההשכלה של הצעירים עם מוגבלות תהיה גבוהה, יגדלו סיכוייהם להשתלב בחברה ובעולם התעסוקה. דו"ח הוועדה כלל הצעות לתכנים לימודיים ושיקומיים. בנייר העמדה הנוכחי נתמקד בסוגיית המעבר ממסגרות חינוכיות לעבודה. לשם כך, יוצגו תוצאות סקרים בין לאומיים, תוכניות בין לאומיות, הערכת התוכניות, ומציאויות ישראליות במטרה לגבש המלצות לקידום התחום.

יש הסכמה כללית כי המעבר ממסגרות חינוכיות לעולם התעסוקה הוא אתגר המלווה בחרדה לצעירים ובני משפחותיהם נוכח הצורך לקבל החלטות בהווה, והידיעה כי להחלטות בהווה עשויות להיות השפעות מרחיקות לכת לשנים רבות. כבר לפני 25 שנים הודגשה חשיבות ההכנה של צעירים עם מוגבלות לכלל תפקידים להם יזדקקו בבגרותם, כולל

אפשרויות תעסוקה (Will, 1995; Halpern, Yovanoff, Doren, & Benz, 1985; Halpern, 1984). כיום יש הסכמה כללית כי מטרתה של ההכנה למעבר מבית הספר לחיים איננה רק לשם השגת מקום עבודה או אפילו כדי לחיות בקהילה. הדרישות במאה ה-21 מדגישות רכישת מיומנויות התומכות בהצלחה בעבודה. כלומר בנוסף לכישורים אקדמיים, יש להקנות לצעירים כישורים ספציפיים לתחום המקצועי, עמדות מתאימות לחיי עבודה, חשיבה ארוכת טווח על התפתחות קריירה ויכולת להתפתח ולהשתנות. יש צורך להקנות לצעירים יכולת לפתור בעיות פרופסיונאליות, כישורי תקשורת וכישורים לעבוד בצוות מקצועי. לא מפתיע כי נושא המעבר הפך מוקד לדאגה, לא רק בשל הקשיים הכרוכים בעצם המעבר וההסתגלות למציאויות חדשות, אלא גם לאור המציאות הדינאמית שבה אנו חיים - מציאות שבה חלים בחברה שינויים רבים ומואצים ומהירים. קבלת החלטות מושכלת בצורה שלא תחסום את האפשרויות לשינויים דינאמיים בעתיד, מקבלת משמעות רבה ומיוחדת בתקופתנו, שיש בה גידול דרמטי בהזדמנויות תעסוקה שלא היו קיימות בעבר, לצד ירידה מהירה באופציות תעסוקה קלאסיות.

לדוגמא, אם בעבר האפשרות להפסיק לימודים ולצאת לעבודה הייתה חלק בלתי נפרד מהווי החיים של צעירים לא מעטים, בשוק העבודה היום דורשים המעבידים תעודות הסמכה (דיפלומה) והוכחות להשכלה מעבר לחינוך חובה. פיתוח קריירה מקצועית הפך לתחום התמחות ומחקר (Goodwin & O'Connor, 2005). לפני פחות מדור, צעירים התייחסו ללימודים לאחר תיכון כאל מותרות ורק מעטים ראו בהם חלק ממסלול החיים הרגיל, בעוד שבתקופתנו הפך המשך הלימודים לשלב הכרחי בהתפתחות האישית שיש לו השלכות תעסוקתיות והוא איננו רק אלטרנטיבה שוות ערך ליציאה לעבודה. ההשכלה הגבוהה והמקצועית הפכה לתנאי קבלה בעבודות רבות, ויעד של צעירים רבים (deFur & Korinek, 2008). צעירים והוריהם, בעיקר צעירים עם מוגבלויות שכיחות (כגון ליקוי למידה) ועם מוגבלויות חושיות או פיסיות, רואים בהדרגה בהמשך הלימודים אתגר ומטרה בדומה לצעירים רבים ללא מוגבלות. עם זאת, ראוי לציין שמספר הסטודנטים עם מוגבלות במסגרות להשכלה גבוהה בעולם וגם בישראל אמנם גדל, אך הגידול המואץ בשיעור הצעירים ללא מוגבלות הממשיכים את לימודיהם במסגרות על-תיכוניות מגדיל את הפער בין שתי הקבוצות באשר לאפשרויות תעסוקה ובאיכות החיים. על כן יש כיום חשיבות מיוחדת לבחינת הדילמות והאתגרים הקשורים בתקופתנו למעבר של צעירים עם מוגבלות מבית הספר לעבודה ו/או להמשך לימודים. כמו כן, המשך הלימודים העל-תיכוניים מחייב תכנון של תוכניות מעבר לא רק בסיום התיכון אלא גם בסיום מסגרות על-תיכוניות ואקדמאיות.

בנוסף, בעבר היו במקומות עבודה מתבגרים לא מעטים (ללא מוגבלות) שנפלטו מהמסגרות החינוכיות מסיבות אישיות ומשפחתיות. לעומת זאת, בעולם העבודה בימינו יש בעיקר מבוגרים (Smith, 2009) וצעירים עם מוגבלות העוברים ישירות מבית הספר לעבודה הם קבוצה יוצאת דופן לא רק בקשייה אלא אף בגילה, בתחומי העניין שלה ובבשלותה הרגשית.

יש לזכור כי לעבודה בחיי האדם יש תפקיד חשוב לא רק במילוי צרכים ובאיכות החיים, אלא גם בגיבוש זהות אישית ובהתפתחות ההערכה העצמית. צעירים רבים עם מוגבלות נשארים לאחר סיום לימודיהם במסגרת חוק חינוך חובה ללא תעסוקה, ובעוני. הם מתנסים בבידוד חברתי, בדימוי עצמי נמוך ובמצוקה רגשית. על כן בשנים האחרונות מתפתחת מודעות בין לאומית:

◆ לחשיבות התהליכים במעבר מבית הספר לעבודה,

◆ לחשיבות התכנון של תוכניות מעבר לתקופה שלפני המעבר ואחריו, תוך התייחסות לשיפור בשלושה תחומים מרכזיים:

▪ הסתגלות אישית,

▪ הסתגלות תעסוקתית

▪ איכות החיים

בהתאם לכך השתנה השיח של תוכניות מעבר עבור צעירים עם מוגבלות ברוח הצהרת סלמנקה ודו"ח לרון, בדומה לשינוי שחל בתכנון קריירה בשיח של צעירים ללא מוגבלות. תרמה לשינוי העובדה שתוכניות רבות לא השיגו את מטרתן.

כיום מתפתחת התייחסות רחבה ורב-ממדית לתכנון תוכניות מעבר ולהערכתן, תוך התמקדות בצורכי היחיד ורצונותיו והתייחסות להתאמת התוכניות למציאויות האקולוגיות ולאפשרויות המשתנות בתקופתנו. ההתייחסות לסוגיית המעבר איננה מוגבלת רק לתחום התעסוקה כי אם כוללת מגוון רחב של מרכיבים התורמים או פוגעים באיכות החיים. קבלת החלטות מושכלת שלא תחסום את האפשרויות לשינויים דינאמיים בעתיד, מקבלת משמעות רבה ומיוחדת בתקופתנו שיש בה גידול דרמטי של הזדמנויות לתעסוקה שלא היו קיימות בעבר, לצד הצטמצמות מהירה של אפשרויות תעסוקה קלאסיות.

בדיון בתוכניות מעבר יש להתייחס ל-7 היבטים מרכזיים:

1. **מדיניות ותקנות.** Transition הוא תהליך הנתמך ע"י יישום של מדיניות

ותקנות. על כן יש לגבש תקנות העוסקות ביחסי גומלין בין הגורמים

המתערבים בתהליך. חשוב לפתח ולזהות קריטריונים ברורים והליכים

- להערכת ההישגים. יש להבטיח נגישות של מידע ולקבוע גורמים אשר יעקבו אחרי התהליך ויעודדו אותו.
2. **שותפות ומעורבות הצעיר בתהליך.** יש להבטיח את ההשתתפות והמעורבות של הצעירים בתהליך ולכבד את העדפותיהם האישיות.
  3. **תכנון.** האדם הצעיר, משפחתו ואנשי המקצוע צריכים לפעול כצוות לפיתוח תוכנית אישית. מן הראוי לכתוב את התוכנית, ולאחר הגיבוש שלה בצוות, לתת אותה לצעיר ולמשפחתו לעיון מעמיק ולא לצפות להחלטה מיידית.
  4. **מדדים להערכה.** בתוכנית האישית והחינוכית יש להסתמך לא רק על האבחון הקטגוריאלי של הצעירים בעבר, אלא להתייחס גם להתפתחותם, לתחומי הכוח שלהם בצד קשייהם, וכן להישגיהם בתהליכי החינוך והשיקום.
  5. **רצף חינוכי ותעסוקתי.** המעבר מחייב שיתוף פעולה קרוב, מתמשך ודינאמי בין בית הספר, גורמי שיקום ושוק העבודה. למעורבות המעסיקים חשיבות רבה על מנת להבטיח כי הצעירים יתנסו בתנאי עבודה מציאותיים בתהליך.
  6. **מורכבות התהליך.** המעבר הוא חלק מתוכנית ארוכה ומורכבת של הכנת הצעיר לחיי המבוגר.
  7. **איתור גורמי הגנה וסיכון.** יש צורך לזהות את הגורמים המרכזיים שיתמכו או יחסמו את יישום תוכניות המעבר. יש ליצור דוגמאות (Portfolio) של סיטואציות שיבהירו את מכלול הגורמים האלה ואת יחסי הגומלין ביניהם.

ההתפתחות הטכנולוגית מחד גיסא, ומגמות חברתיות כגון דגש על כלכלה גלובלית מאידך גיסא, מחייבים תכנון דינאמי ויצירתי על מנת להציע פתרונות המשקפים את רוח הזמן. בנייר העמדה ייסקרו מחקרים המתמקדים במשאבים אישיים ומערכתיים לקידום איכות החיים והתעסוקה של צעירים עם מוגבלות בתקופתנו, בצד הצגה של גורמי סיכון העלולים לעכב את קידומם. ההמלצות מתבססות על תוצאות המחקרים המתמקדים בצעירים ובמערכות בהן הם פועלים: במשפחה, במערכות החינוך, במקומות העבודה ובקהילה.

נייר העמדה כולל סקירה של:

## משתנים המנבאים את האפקטיביות של תהליכי מעבר

- מאפייני היחיד
- מאפיינים משפחתיים
- מאפיינים חינוכיים
- מאפיינים קהילתיים

**סקר של תוכניות מעבר בין-לאומיות המשלבות את המשתנים המנבאים את האפקטיביות:**

תוכניות הכנה בתוך מערכת החינוך

תוכניות במקומות עבודה

**הצגה של מגוון תוכניות ויוזמות בישראל**

## משתנים המשפיעים על האפקטיביות של תהליכי המעבר

ההתפתחות הטכנולוגית מחד גיסא, ומגמות חברתיות כגון דגש על כלכלה גלובלית, "פיתוח מקיים" (פיתוח המתחשב במגבלות הסביבתיות לטובת החברה) הכולל מגמות כגון מיחזור ומזון אורגני מאידך גיסא, גרמו לשינויים בשוק העבודה ובזמינות של מקומות העבודה. ירדה הדרישה לתעסוקה בתעשייה המסורתית ובו זמנית נוצרו ביקושים לתחומי עיסוק חדשים כמענה להשתנות צרכים, שחלקם מחייב ידע ואוריינות טכנולוגית (Smith, 2009). השינויים הדינאמיים בצרכים -- הגידול בביקוש לעובדים מקצועיים מומחים אך גם גידול בביקוש לעובדים חצי מקצועיים ולא מקצועיים ולעובדים בשירותים (McGuinness & Bennett, 2009) מחייבים חשיבה יצירתית ותכנון מקיף של פיתוח כישורים שיהיה להם ביקוש בשוק העבודה, גם בתנאים של מציאות משתנה. בסקירה שפירסם בנק ישראל בשנת 2011 ששמה "תעסוקת צעירים בישראל", דווח כי כמחצית מאוכלוסיית הצעירים בישראל לא המשיכו את לימודיהם מעבר להשכלה תיכונית. לרבים מהצעירים אין הכשרה ההולמת את צרכי שוק העבודה, ורק כ-10 אחוזים מהם עברו קורס מקצועי. העיסוק של צעירים בחלק ממקצועות התעשייה (למשל מכונאות תעשייתית) פוחת, בעוד שגובר עיסוקם בכמה תחומי שירותים (למשל מכירות) הנלמדים בבתי הספר המקצועיים רק במינון נמוך. בולטת העובדה כי שיעור התעסוקה של צעירים חסרי השכלה על-תיכונית ירד בשנים האחרונות.

<http://www.bankisrael.gov.il/press/heb/110609/110609t.doc>



במדינות רבות גובר העניין בקשיי המעבר של קבוצת אוכלוסייה זו (המכונה בארה"ב "The forgotten half") מלימודים לעבודה. לכן יש חשיבות מיוחדת לניתוח מאפייני התעסוקה של צעירים על מנת להבטיח המשך תעסוקה יציבה. קשיי המעבר מתייחסים לצעירים רבים בארצות שונות, והמוגבלות היא גורם סיכון נוסף הפוגע בסיכויי תעסוקה, במשך הלימודים ובהכשרה המקצועית.

לכן יש צורך בתקופתנו בתוכניות מורכבות הכוללות התייחסות למשאבים אישיים ומערכתיים עבור צעירים עם מוגבלות, וכן התייחסות לגורמי סיכון ולחסמים שמעכבים או מונעים את התפתחותם.

### **המלצה 1: תוכניות מורכבות, אינטגרטיביות ודינאמיות**

יש לגבש תוכניות בעלות אופי רב מימדי (הכולל את היחיד, משפחתו, המערכת החינוכית, המעסיקים ואפשרויות תעסוקה), דינאמי (המתחשב בשינויים בתקופתנו) ואינטגרטיבי עבור הצעירים במערכות שבהן הם חיים ופועלים.

#### השלכות יישומיות:

⇐ יש לפתח תוכניות מעבר רב ממדיות ואינטגרטיביות ששיקוליהן יתחשבו במגוון מאפייני היחיד, המשפחה, המערכת החינוכית, אפשרויות התעסוקה המוצעת ודרכי ההשתלבות וההשתתפות.

⇐ התכנון הדינאמי מחייב בחינות תקופתיות של התאמת התוכניות, והערכה מתמשכת ליעילותן.

מחקרים בין לאומיים מצביעים על שלוש קבוצות של גורמים המשפיעות על תהליך המעבר. לכל אחת יש השפעה רבה על התהליך, ויש חשיבות לשיתופי הפעולה ביניהן:

- היחיד ומשפחתו.
- מערכות החינוך ברמותיהן השונות.
- המערכת התעסוקתית, שירותים מקצועיים מעורבות המעסיקים והקהילה.

## מאפייני היחיד

הבנת התהליכים המעצבים את תפיסות היחיד לגבי עצמו, אפשרויותיו ושאיפותיו הכרחית להבנת הכיוונים המקצועיים שלו. ההחלטות המקצועיות והדימוי המקצועי הם פרי התפתחות ממושכת שמעורבים בה גורמים משפחתיים, חברתיים, מאפיינים יחידניים וערכים חברתיים (Eccles, 2011). גיל ההתבגרות וראשית הבגרות חשובים במיוחד בכל תכנון של תוכניות המעבר, ומחייבים התייחסות תיאורטית עם השלכות יישומיות.

### מאפייני גיל ההתבגרות והבגרות הצעירה

להתפתחות בגיל ההתבגרות יש תרומה מרכזית בעיצוב חיי המבוגר. בסקרים נמצא כי הקריירה וההישגים המקצועיים של צעירים בגיל שלושים לחייהם משקפים את השאיפות המקצועיות והמוטיבציה שהיו כבר בגיל ההתבגרות, ויש להן קשר לרקע החברתי שבהם גדלו הצעירים (Schoon & Polek, 2011), במשולב עם גורמים מתווכים כגון רמה קוגניטיבית, הצלחה בלימודים ורקע סוציו אקונומי משפחתי. ראוי להדגיש כי קיימות תפיסות שונות ואף מנוגדות באשר לתהליכים ההתפתחותיים בגיל זה. הגישה המסורתית מתייחסת אל גיל ההתבגרות כאל תקופה של גדילה מואצת, גופנית וקוגניטיבית, סערות רגשיות והקצנה במצבי רוח בתהליך ההתגבשות של הזהות האישית, ולעתים קרובות יש נטייה להסתכן ללא שיקול דעת כדרך לבחינת גבולות ואפשרויות. יש הממשילים את המתבגר לנהג טירון הנוהג במכונית מרוץ רבת עוצמה.

לעומת מגמות המצביעות על גיל ההתבגרות כעל גיל של סיכונים וסערות, מתפתחות בשנים האחרונות מגמות תיאורטיות המתייחסות לגיל זה כאל גיל שבו נוצרות אפשרויות והזדמנויות חדשות (Phelps, et al., 2009). הגישה הרואה בגיל ההתבגרות והבגרות הצעירה תקופה שיש בה סיכוי גדול יותר להתמודדות מחדש עם קשיים מהעבר, מאפשרת בחינה של דרכים חדשות להתגברות על חסמים, ומתמקדת בתוכניות מעבר ממסגרות החינוך לעולם העבודה. ראוי להדגיש, כי בהשוואות בין צעירים ללא מוגבלות לצעירים עם מוגבלות (Chambers, Rabren, & Dunn, 2009) נמצאו תחומי דמיון רבים, מבלי להתעלם מהשינויים הנובעים מעצם המוגבלות ומקשיים משניים. צעירים עם מוגבלות וצעירים ללא מוגבלות הם קודם כל אנשים צעירים המתמודדים עם אתגרים דומים. בסקרים נמצא כי שתי הקבוצות של הצעירים הקדישו את רוב זמנם לעבודה, לשהייה בבתיהם עם משפחותיהם ו/או לבילוי עם חברים. שתי הקבוצות התלוננו ש"אין להם מספיק כסף" (כסיבה לאיכות חיים בלתי מספקת), ומרביתם חיו בבית הוריהם. עם זאת, הסקרים לא התעלמו מהשוני בין הקבוצות. בראש ובראשונה הודגשה לדוגמה בעיית הניידות של צעירים

עם מוגבלות. רבים מהם (לא רק עם מוגבלות פיזית), התלוננו על התחבורה כמכשול. כתוצאה מקשיי הניידות והתלות שלהם במבוגרים למימוש משאלות בילוי, הצעירים עם מוגבלות יכלו פחות מבני גילם לפתח עצמאות בבחירת סוגי הבילוי ופחות לקחת חלק בפעילויות טיפוסיות עם בני גילם. הם צפו יותר זמן בטלוויזיה או עסקו יותר במשחקי מחשב. נראה כי הצעירים עם המוגבלות העריכו כי יש להם יותר זמן פנוי, בעוד שעמיתיהם התלוננו על חוסר זמן בגלל דרישות הלימודים.

ראוי להתייחס לצעירים עם מוגבלות כאל בני נוער עם צרכים האופייניים לגיל הנעורים, ועם חסמים אופייניים למימוש שאיפותיהם. גורמי סיכון העלולים לפגוע באיכות החיים (Murray, 2003) הם המוצא והרמה הסוציו-אקונומית של המשפחה. עוני ועזובה חברתית מחריפים את הקשיים. גורמים נוספים שהשפיעו על איכות החיים של צעירים עם מוגבלות וסיכויי המעבר שלהם לתעסוקה הם איכות הבטחון האישי בסביבת המגורים, דחייה או התעללות של חברים, וזמינות שירותים כגון שירותים רפואיים, תוך התייחסות מובחנת למאפייני המוגבלות.

### מאפייני המוגבלות

למאפייני המוגבלות יש השפעה ישירה ועקיפה, ולעתים אף פרדוקסאלית על אפשרויות התעסוקה של צעירים. לעתים קרובות מקור הקשיים אינו במוגבלות עצמה אלא בדעות קדומות של החברה וברתיעה ממנה.

- ◆ **דעות קדומות:** קיימות דעות קדומות על אפשרויות ההכשרה התעסוקתית ועל סיכוייהם של צעירים עם מוגבלות אינטלקטואלית ועם מוגבלויות פיזיות בדרגות חומרה שונות למצוא תעסוקה. לעיתים תפיסות שליליות של הורים או של המעסיקים לגבי היכולות של יחידים עם מוגבלות לעבוד היוו חסמים בתהליך (Lubbers, Repetto, & McGorray, 2008). לכן יש צורך למצוא דרכים לשנות את תפיסותיהם של המבוגרים בחברה ולעתים אף של הצעירים על עצמם.
- ◆ **אפשרויות טכנולוגיות:** אין מודעות מספקת לאפשרויות טכנולוגיות המפצות על קשיים ומסירות חסמים של יחידים עם מוגבלות בדרך להשתלבות בחיי העבודה והקהילה.
- ◆ **קבוצה "מוזנחת":** יש נטייה בארצות שונות להזניח את הטיפול בצעירים עם מוגבלויות שכיחות כגון לקויות למידה, קשיי קשב עם היפראקטיביות

(ADHD), בעיות הסתגלות ורמה אינטלקטואלית גבולית, שלרוב היו משולבים במערכת החינוך הרגיל (Murray, 2003). באופן שגוי נתפסים הקשיים שלהם כקלים, למרות שהמחקר מצביע על השפעתם הכרונית על האפשרויות האישיות והמקצועיות. לכן הספרות המקצועית אינה מגדירה אותן מגבלות קלות אלא מגבלות שכיחות. צעירים רבים עם לקויות למידה, עם קשיי קשב והיפראקטיביות וכן עם מוגבלות אינטלקטואלית קלה אינם מועסקים בעבודה, ואלו שעובדים -- מקבלים משכורות נמוכות. רבים מתקשים למצוא עבודה ואחרים מתקשים להתמיד במקום העבודה. נמצא פער בין הסיכויים לעבודה של תלמידים עם מוגבלות אינטלקטואלית בהשוואה לתלמידים עם לקויות למידה, בעיקר אלו שלא שלמדו במסגרות מיוחדות (Baer, Daviso, Flexer, Queen, & Meindl, In press). כמו כן, דווח על קשיי הסתגלות והיעדרויות רבות בקרב הממשיכים בלימודים במסגרות לימוד על-יסודיות, ורק חלק קטן יחסית מסיימים ומקבלים לתעודה.

◆ **קשיי הסתגלות:** סקר שבדק את תפיסתם של צעירים עם קשיי קשב והיפראקטיביות (ADHD) לגבי הישגיהם בעבודה מצא, כי הם דווחו על רמות תעסוקה והישגים מקצועיים נמוכים בהשוואה לקבוצת צעירים ללא ADHD (Gjervan, Torgersen, Nordahl, & Rasmussen, In press). תלמידים רבים עם קשיים לא היו מודעים למשמעויות התעסוקתיות של קשייהם ולהשלכות של המוגבלות על סיכויי ההצלחה במציאת עבודה והצלחה בתעסוקה. לא אחת, הפערים בין ציפיותיהם המקצועיות והאפשרויות שנפתחו בפניהם גרמו לאכזבה (Scanlon, et al., 2008). ללא פיתוח מודעות עצמית, שבה תלמידים עם מוגבלות יהיו מודעים לתחומי הכוח שלהם אך גם לקשייהם, צפויות להם אכזבות רבות וכשלון. כמו כן, ללא בדיקה של התנאים האקולוגיים למעבר, תהיה האפקטיביות של התוכניות מוגבלת (Scanlon, 2008).

◆ **שינויים בביטויי התנהגות בתהליך ההתבגרות:** כתוצאה מעבודה חינוכית אינטנסיבית לשיפור יכולת ההסתגלות, דווח במחקר על ירידה בסימפטומים, ועל שיפור הדרגתי וירידה בהתפרצויות של בני נוער כגון נוער עם אוטיזם. תהליך שיפור זה הואט לעיתים בעקבות מעבר לסדנאות מוגנות -- אולי בשל צמצום בגרייה בטווח הפעילויות וירידה בהתייחסות הטיפולית

(Taylor & Seltzer, 2011b). לעתים קרובות, יש גם ירידה באימפולסיביות של צעירים עם היפראקטיביות כאשר הם מתבגרים כחלק מתהליכי התפתחות ובשלות. לעומת זאת, יש צעירים שקשייהם האישיים והחברתיים בגיל ההתבגרות החריפו את ביטויי הפתולוגיה ההתנהגותית ואת קשיי ההסתגלות. על כן תהליך המעבר צריך להתחשב לא רק בקטגוריה הקלינית של כל צעיר שהתקבלה באבחנה מבדלת, אלא גם ביכולת ההסתגלות האישית, בהישגים החינוכיים ובתחומי הכוח והעניין. ראוי להדגיש כי ביטויי ההסתגלות וגילויי המוגבלות שונים בעוצמתם וביטוייהם בגברים ובנשים, לכן נושא המגדר מחייב התייחסות מיוחדת.

### מגדר

למרות הגידול בהשתתפות נשים בעולם העבודה והאפשרויות המקצועיות שלהן, לתפקידים המגדריים ולאמונה ביכולת למלא תפקידים אלו (Eccles, 2011) יש השפעה על אפשרויות התעסוקה ועל ההצלחה. אף כי יותר בנים מבנות מזוהים בקטגוריות של לקויות שכיחות (כגון לקות למידה ופיגור קל), יש גם חוקרים שבחרו להתמקד בנשים כקבוצת סיכון מוגברת. ההסתגלות לחיים ולתעסוקה של נשים גרועה יותר משל גברים בני גילן (Doren & Benz, 1998; Murray, 2003). לדוגמא, נשים צעירות עם לקויות למידה נתקלות בחסמים רבים בניסיון לפתח קריירה ויש להן קושי בהגדרה ובבחירה של מטרות מקצועיות. בסתירה לדיווחים אלו, בחלק מהסקרים לא נמצא שוני בין סיכויי ההעסקה של גברים ונשים עם מוגבלות.

### מאפיינים אישיותיים, קוגניטיביים ורגשיים

לזהות העצמית, למוטיבציה ולשאיפות יש חשיבות רבה בתפיסת ההיררכיות של המתבגר בעיצוב עולמו המקצועי בין אם הוא עם מגבלות או ללא מוגבלות (Thompson & Subich, 2011). צעירים רבים עם מוגבלות מצליחים בעבודתם, והמחקר זיהה גורמים אישיים ותחומי כוחות המנבאים עמידה באתגרים והצלחה למרות המוגבלות והתנאים המגבילים. מחקרי עמידות שזיהו תכונות של צעירים מצליחים, דיווחו כי לעיתים לא נמצא קשר בין רמת המוגבלות לבין ההצלחה, בעיקר בלקויות שכיחות. נמצאו צעירים עם לקויות למידה קשות שהצליחו, ולעומתם צעירים עם לקויות קלות שגילו קשיי הסתגלות וקושי למצוא עבודה או להתמיד בה. הגורמים המנבאים עמידות והצלחה היו מאפייני אישיות כגון חשיבה ממוקדת מטרה, תחושת שליטה עצמית, תחושת קוהרנטיות אישית, עקשנות

Fergus & Zimmerman, 2005; Luthar, 2006; Margalit & Idan, 2004; ) ותקווה לעתיד ( Raskind, Goldberg, Higgins, & Herman, 2002; Alriksson-Schmidt, Wallander, & Biasini, 2007). תשומת לב מיוחדת יש למקד ב"תיאורית התקווה" שפותחה על ידי Snyder (2002) שיש לה תרומה חשובה בהסבר ובניבוי היכולת של צעיר להתגבר על חסמים ולאמץ חשיבה והתנהגות מתמודדת המלווה בתקווה (Margalit, 2010). מקבץ של תכונות אישיות מסוימות במשולב עם מאפיינים משפחתיים ניבאו סיכויים טובים להסתגלות ולמעבר מוצלח ממערכת החינוך למערכת התעסוקתית.

**לסיכום**, למאפיינים היחידניים של צעירים עם מוגבלות יש השפעה קריטית על ההצלחה של תוכניות מעבר. מאפיינים כגון גיל, מגדר, טיב המוגבלות ועוצמתה משתלבים במאפייני אישיות. מחקרי עמידות מקדו עניין מיוחד במשתנים המשמשים גורמי הגנה והמאזנים או מאתגרים את גורמי הסיכון ההתפתחותי וההסתגלותי ואת הקשיים. על כן בתוכניות המעבר יש להדגיש גישות פרטניות שתערכנה את יכולות הצעירים ואת תחומי העניין שלהם בצד קשייהם. במרבית התוכניות הושם דגש על שותפות הצעירים בתהליך התכנון ומציאת דרכים לעודד אותם לבטא את רצונותיהם והעדפותיהם. בהמשך יתואר כיצד באמצעות תוכניות לסגור עצמי ונחישות עצמית ניתן לפתח מודעות לרצונות ולשאיפות וכיצד להציג אותם. משתני היחיד משתלבים בתהליך דינמי מורכב במאפייני המערכות המשפחתיות, החינוכיות והקהילתיות.

## **המלצה 2: קידום השתתפות הצעירים בעיצוב איכות חייהם**

ראוי להתייחס לצעירים עם מוגבלות כאל בני נוער עם צרכים האופייניים לגיל הנעורים ועם חסמים למימוש שאיפותיהם. תהליך המעבר צריך להתחשב לא רק בקטגוריה הקלינית של כל צעיר שהתקבלה באבחנה מבדלת, אלא גם ביכולת ההסתגלות שלו, בהישגיו החינוכיים, בכוחו, בתחומי העניין שלו ובתחושת התקווה שיצליח. במילים אחרות, יש להתאים את תוכניות המעבר לרצונות הצעירים, לשאיפותיהם, לכישוריהם ולקשייהם.

### השלכות יישומיות:

← יש לפעול להסרת חסמים לנגישות לאיכות החיים של נער ללא מוגבלות (תעסוקה ושעות הפנאי) עבור צעירים עם מוגבלות.

- ← יש לבנות כלים להערכה בזמן נתון של היכולות והכישורים (לא רק על סמך הקטגוריה של המוגבלות), וכן יכולת ההסתגלות, היכולת הלימודית לצד בחינת המוטיבציה, העניין והתקווה של צעירים עם מוגבלות.
- ← יש לשתף את הצעירים בתכנון תוכניות מעבר אישיות וכלליות (ואם דרוש -- ללמדם דרכים להשתתף בדיונים).
- ← יש לשתף נציגות של הצעירים עניין בתהליכי זיהוי של צרכים, ובתכנון תוכניות המעבר הכלליות.

### מאפיינים משפחתיים

קשה להיות הורים ועוד יותר קשה להיות הורים לצעיר עם מוגבלות. משפחה תומכת מנבאת הסתגלות והצלחה, אך הורים רבים מתלבטים מהי 'תמיכה מתאימה'. ההתלבטות מתחילה בעצם היחס למוגבלות. קבלת המוגבלות נחשבת לגורם המנבא הצלחה, אך הסוגיה מהי קבלה אופטימאלית היא בעיה מורכבת שהורים רבים מתחבטים בה ומתמודדים איתה. קבלת יתר של המוגבלות עלולה לפגוע במוטיבציה של הצעירים לשאוף להישגים, להתמודד עם קשיים ואפילו להביאם לידי ייאוש. לעומת זאת, אי קבלה והכחשה של המוגבלות עלולים להפחית את המאמצים להתמודד עם קשיים, ולשאיפות לא ריאליות המובילות לאכזבות. ראוי להדגיש כי נמצא קשר בין ציפיות משפחתיות והישגים (Margalit, 2010). צעירים שהוריהם ציפו מהם שימשיכו ללמוד ויגיעו להישגים לימודיים ומקצועיים ושלא ויתרו, הגיעו להישגים גבוהים יותר מצעירים עם אותה רמה של מוגבלות שהוריהם השלימו עם רמת ציפיות נמוכה. לא נמצא קשר בין הישגי הצעירים עם מוגבלות לרמה הכלכלית של ההורים, להיקף התמיכה הישירה שהורים נתנו לילדיהם בלימודים בבית או למעורבות ההורים בבית הספר. נראה כי לעמדות ולציפיות המשפחה לגבי הצעיר עם מוגבלות הייתה חשיבות רבה ביותר, גם בהשוואה למשתנים אובייקטיביים (Margalit, 2010). עם זאת, המחקר משקף את מורכבות התפקיד של ההורים, החייבים למצוא איזון בין הכרה וקבלה של המוגבלות מחד גיסא, לבין ציפיות לא מתפשרות להישגים מאידך גיסא; בין עידוד לעצמאות לבין מתן חסות. בשל ההתלבטות הקשה מהי חסות הולמת ומהי חסות יתר, לא מפתיע כי ההתלבטות משפיעה על האווירה במשפחה ותורמת לקונפליקטים ולמתחים.

## התלבטות הורים

אחד הנושאים המטרידים הורים עם היוודע להם שלילדם יש מוגבלות, הוא מה יהיה גורלו כאדם בוגר. חלק מההורים מאמינים כי הם "רשת הביטחון של ילדיהם" (Bianco, Garrison-Wade, Tobin, & Lehmann, 2009), ותוכנית גיבוי במידה וההשמה בעבודה והיציאה לחיים לא תצליח. יחד עם זאת, הם נמצאים בדאגה מתמדת מה יהיה גורל ילדיהם כשלא יהיו מסוגלים לסייע להם בתקופות קשות, וכיצד יכינו אותם לחיים עצמאיים. הורים מתמודדים עם קונפליקטים מתמשכים ומתמידים בין הרצון לאפשר לילדיהם עצמאות והתנתקות בדומה לצעירים ללא מוגבלות, יחד עם החשש המתמיד לגורלם, חשש המלווה בתחושה מציאותית שיש הכרח לדאוג להם ולזכויותיהם. הם מתלבטים בין רצון לתמוך בצעירים הרוצים להגיע לעצמאות ולאי תלות במשפחתם, לבין חשש שלא יצליחו להסתדר לבד בגלל מוגבלותיהם. אמנם גם הורים לילדים ללא מוגבלות עומדים בפני קונפליקטים והתלבטויות דומות, אך לא ניתן להתעלם מהשוני במאפייני ההתלבטות ובעוצמתה. יש הורים הרוצים להגן על כל ילדיהם – גם אלה שאין להם מוגבלות, על מנת שלא יצטרכו לדאוג לאח או לאחות, ולכן אינם משתפים אותם בחובות ובהתלבטויות. אחרים חוששים מהעתיד ותוהים ללא הפסק כיצד לשלב בדאגה לצעיר עם המוגבלות את הילדים ללא מוגבלות בדרך שלא תפגע באיכות חייהם. הם שואלים את עצמם מה ראוי להיות התפקיד/המקום של האחים והאחיות בתהליך הטיפול בצעיר עם מוגבלות שמצד אחד יאפשר להם מעורבות בחייו ומצד שני לא יפגע באיכות חייהם. בתהליך המעבר חשוב לערב ולידע לא רק את ההורים אלא גם אחים ואחיות בוגרים, בידיעה שעם הזדקנות ההורים, במקרים רבים ממלאים האחים ובעיקר האחיות תפקידים פעילים בחייו של בן המשפחה עם מוגבלות (Heller & Kramer, 2009). לכן יש צורך בהעברת מידע לאחים ולאחיות והכנה לתפקידי מטפלים בעתיד.

בכל תוכנית מעבר מודגשת החשיבות של שילוב ההורים. הם עוזרים בקבלת ההחלטות, בהערכת התוכניות, באימון הצעירים, בתמיכה בהם שתקופות מאתגרות ובפיקוח) ויש לתת להם מידע ויכולת החלטה (Murray, 2007). להורים יש תפקיד מרכזי בתכנון החיים של ילדם עם מוגבלות, ותפקיד זה מורכב ומתמשך. לדוגמה, הורים לצעירים עם לקויות קשות מגלים רמות סנגור גבוהות, והם אלו שיוודאו שילדם מקבל את הזכויות המתאימות שקובע החוק. הם יכולים לסייע בבדיקה אם ילדם מבין את השירותים המוצעים לו אחרי סיום בית הספר. לכן יש חשיבות רבה בכך שהורים יהיו שותפים שווים בתכנון המעבר של ילדם עם המוגבלות.



יש לספק להורים את התמיכה הנדרשת, את הידע, את ההכשרה ואת מיומנויות שיעצימו אותם בשותפות בהכנת תוכניות מעבר ובסגור על ילדם עם מוגבלות (Austin, 2000). יש לעודד את ההורים לשתף את כל בני המשפחה בהחלטות שתהיה להן השלכה על תוכניות בעתיד. השונות ההשכלתית והתרבותית של ההורים באה לביטוי בפעילות שלהם, במידת האקטיביות וביכולתם להיות יעילים בתמיכה בילדיהם בתקופות קשות ומאתגרות כתקופות מעבר (Geenen & Powers, 2001). הורים עם מעורבות גבוהה בתהליכי המעבר, דווחו על שיחות הכנה שעשו עם הילדים. ניכר מהדיווחים כי הם חשים מעורבים ולעיתים מאוימים בהשתתפותם בתהליכים העוברים על ילדיהם, וממצא זה באופן פרדוכסאלי לא היה בהתאמה עם תלונות בתי הספר על מעורבותם הנמוכה של הורים בתוכניות שיזם בית הספר. ניתן להתרשם כי יש להורים עניין רב בתהליך העובר על ילדיהם, על אף שמערכת החינוך לא הייתה במקרים רבים מודעת לכך. הסקרים דיווחו כי במשפחות רבות מתקיימת הורות מגיבה, יעילה, תומכת ומעודדת את הצעירים לפתח אחריות ועצמאות. יחד עם זאת, לעיתים קרובות היה נתק עם מערכות החינוך (Margalit, Raskind, Higgins, & Russo, 2010).

להורים ולמשפחה יש בתהליכי המעבר גם תפקיד עקיף. בתהליך התפתחותם מגבשים הצעירים תפיסות לגבי עולם העבודה על פי תפיסתם את עבודת הוריהם ועל פי עמדות ההורים כלפי עולם העבודה. משאלות (לעתים ילדותיות ולא מדוייקות) לגבי אופי העבודה של ההורים וסאיפות מההורה העובד (למשל שההורה יעבוד פחות שעות), משתלבות גם הן בתהליך המעצב את תפיסת התפקיד בעבודה (Wiese & Freund, 2011). לכן חשוב לעודד דיאלוג מתמשך בין הורים וילדים על עבודתם, לספר על חשיבותה עבורם, על שאיפות והישגים, וגם לשתף באכזבות ותסכולים על מנת להציג תמונה ריאלית ומאוזנת של חיי העבודה.

התפקוד של צעיר במשפחתו קשור להתפתחותו ולפעילותו במסגרות חינוכיות ותעסוקתיות. לדוגמה משפחות דווחו כי היחסים עם צעיר עם אוטיזם במשפחה השתפרו בגיל הבגרות הצעירה במקביל לירידה בסימפטומים במערכת החינוכית. שיפור זה נפסק עם המעבר לסדנאות מוגנות (Taylor & Seltzer, 2011a). עובדות אלו מצביעות על שינויים בתקופת המעבר מהמערכת החינוכית למערכת התעסוקתית המחייבים שיתוף ההורים בכל התהליך, את הכנתם לתהליך ותמיכתם בצעיר בשלב המעבר תוך התייחסות מיוחדת לתהליכים משפחתיים.

**לסיכום**, יש לזכור כי ההורים הם חלק אינטגרלי בכל תהליך המתרחש בחיי ילדיהם, ויש לראות בהם שותפים חשובים לקידום ההצלחה במעברים. בתי ספר ואנשי המקצוע חייבים להתייחס להורים כאל שותפים שווים בתכנון. הצרכים של ההורים, הצרכים של ילדם ושל המשפחה צריכים להיות חלק בלתי נפרד מהתהליך.

### **המלצה 3: שותפות המשפחה בתהליך**

יש לשתף את ההורים שיש להם ילד עם מוגבלות בכל שלבי המעבר הכוללים תכנון וליווי. יש לספק להם ידע, תמיכה, ומיומנויות להעצמתם בשותפות שלהם בדיונים על תוכניות מעבר ובסגור על ילדם. כמו כן, יש לעודדם לשתף את כל בני המשפחה בהחלטות שיהיו להן השלכות על תוכניות בעתיד של כל המשפחה.

#### השלכות יישומיות

- ⇐ יש לקיים חילופי מידע שוטפים בין ההורים והצוות המטפל והמתכנן בתחומים הרלוונטיים לתהליך המעבר, לצרכים של הצעירים ולאפשרויות השילוב בתעסוקה.
- ⇐ יש למסד את שיתוף הפעולה עם ההורים ובני המשפחה כבסיס לכל תכנון על ידי קביעת מועדים לפגישות ודרכי תקשורת מגוונות, כולל פגישות פנים אל פנים, טלפונים ותקשורת אלקטרונית.
- ⇐ קבוצות ההורים ישמשו מקור לתמיכה, שיתוף בצרכים ובקשיים, למידה מהצלחות ולימוד כלים לסגור על ילדם עם המוגבלות.
- ⇐ יש לבחור נציגות של המשפחות שתשתף בדיונים על מדיניות ותכנון ותיקח חלק בפיתוח תוכניות המעבר הכלליות.
- ⇐ יש לזמן את ההורים של צעיר עם מוגבלות לדיונים שיערכו בנוגע לתוכנית האישית שתבנה עבורו.
- ⇐ יש לשתף ולהתייעץ עם ההורים בכל החלטה לגבי כל שינוי הנוגע לילדם לפני התוכנית ובמהלכה.
- ⇐ רצוי לזהות דרכים לשתף את כל בני המשפחה בתהליך ובהחלטות.

## מאפיינים חינוכיים

חוקרים הדגישו כי תוכניות מעבר אינן מתחילות בגיל ההתבגרות. שורשיהן נעוצים בחינוך ובטיפול כבר בגיל הרך, בשלבים של התערבות מוקדמת ורכישת כישורי יסוד (Perez, Garrouste, & Kozovska, 2010). אן טרנבול (Ann Turnbull) בהרצאתה המרכזית בכנס על התערבות מוקדמת שערכה החברה הבין לאומית לחקר התערבות מוקדמת 2011 בניו יורק, הדגישה כי כחוקרת וכאם לצעיר עם לקויות התפתחותיות לא טוב שתוכניות מעבר יתחילו רק בגיל ההתבגרות. צריך לראות בתוכניות מעבר מסגרת להתערבות כבר בגיל צעיר -- כמובן בהתאמה לרמת הילדים ולשלב התפתחותם. רצוי שתוכניות העוסקות בפיתוח כישורים ופיצוי על כישורים וגם בהדרכת הורים שילדם עדיין תינוק תהיה בהן חשיבה גלובלית המתייחסות למטרות ארוכות טווח שעיקרן טיפוח אדם המתפקד בחברה, נוסף להתמקדות טיפולית בקידום כישורים ומיומנויות.

המתנה לסיום בית הספר על מנת להתחיל בתוכניות מעבר, מגבילה את יעילותן. לעיתוי של התחלת תוכניות המעבר יש חשיבות רבה. יש להכשיר מורים ולספק להם ידע על היבטים שונים הקשורים במעבר כבר בחטיבת הביניים. המורים מלווים את התלמידים בשלבים שבהם מתגבשות בהדרגה חלק גדול מההחלטות המעצבות וקובעות את המתווה של הנוער לחיי בגרות, ולכן ראוי לתת ביטוי לתכנון לחיי עבודה בשלבי החינוך השונים. תכנון חלקי למעברים נדרש כבר בחינוך היסודי ובחטיבת הביניים. תכנון מפורט יתבצע בגיל 16 עם המעבר לחטיבה העליונה. בהשוואה בין תלמידים במסגרות משולבות לבין תלמידים במסגרות מיוחדות (Myklebust, 2007) נמצא כי התלמידים במסגרות המשולבות הגיעו להישגים מקצועיים או אקדמיים טובים יותר מאשר במסגרות נבדלות מיוחדות. ממצא זה התבסס על מעקב אחר כ-500 מתבגרים במשך 6 שנים בנורווגיה. הסקר דיווח כי גם כאשר משתנים כמו מאפייני המוגבלות ורמות הקושי של התלמידים היו תחת בקרה, נמצא יתרון מובהק לתלמידים שלמדו במערכות החינוכיות המשולבות. בעיקר הבנות גילו רמה גבוהה של כשירות והסתגלות ויתכן שהלמידה עם נערות מהחינוך הרגיל תרמה לכך.

גוברת ההכרה בערך הלמידה המתמשכת לאורך מעגל החיים עבור יחידים עם מוגבלות וללא מוגבלות. בתכנון האסטרטגיה החינוכית לקראת שנת 2020 בקהיליה האירופאית הודגשה חשיבותה של למידה במהלך כל החיים לכלל האזרחים כאמצעי המקדם את צרכי היחיד ובמקביל מקדם גם את צרכי החברה והכלכלה.

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>

### מכללות אזוריות אקדמיות וקהילתיות

בשנים האחרונות מתגברת המגמה בארה"ב לעודד המשך לימודים במסגרות אוניברסיטאיות שונות (Sitlington, 2003), ועולה מספר הסטודנטים עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה. במעקב שנעשה בארה"ב לאחר סיום התיכון ונמשך 3-5 שנים, נמצא כי כ-27% מהצעירים עם מוגבלות לומדים במסגרות חינוכיות בהשוואה עם 68% סטודנטים ללא מוגבלות). צעירים עם מוגבלויות פיסיות וחושיות המשיכו את לימודיהם יותר מצעירים עם מוגבלויות קוגניטיביות, רגשיות או משולבות, אף כי חלק גדול מהם לא הצליחו לסיים לימודים אקדמיים. החוק אמנם מחייב את המוסדות שבהם לומדים צעירים עם מוגבלות להתאמות פיסיות שונות, אבל על מנת ללמוד בהם צריכים הצעירים הכנה ותכנון בשלושה תחומים:

⇒ הכנה אקדמית ואסטרטגיות למידה.

⇒ הכנה לזיהוי קריירה ההולמת את הפרט והכרת אפשרויות התעסוקה בתחום.

⇒ הכנה אישית וחברתית, הכוללת תוכניות של 'החלטיות עצמית' ועיסוקים שאינם נכללים בתוכניות הלימודים אלא מתאימים לשעות הפנאי וכן טיפוח תחומי עניין ותחביבים

המעקב הצביע על חשיבות התכנון שאינו מתמקד רק באפשרויות התעסוקה בעתיד, אלא כולל גם התייחסות לאתגרים של איכות החיים בעת הלימודים שיש להן השלכה על סיכויי ההתמדה וההצלחה לאחר סיום הלימודים (Sitlington, 2003).

ההשכלה מקנה לפרט יתרון ברור. ליחידים עם השכלה, עם מוגבלות או בלי, יש סיכוי רב יותר למצוא עבודה מאשר אלו עם השכלה פחותה. עם זאת, ההנחה כי תוספת השכלה תשפר את הסיכויים של מתבגרים עם מוגבלות למצוא עבודה לא התממשה בלי עזרתן של תוכניות מעבר לגישור בין מערכות הלמידה העל תיכוניות למערכות התעסוקה. לעומת זאת נמצא כי יש חשיבות לשיתוף פעולה בין מכללות קהילתיות לבין מרכזי שיקום (Lindstrom, Flannery, Benz, Olszewski, & Slovic, 2009): שיתופי פעולה אלו תרמו ליצירת אוריינטציה של שילוב וקבלה במכללות, סייעו בבניית תוכניות מעבר ובתהליך היציאה לעבודה. במכללות רבות פותחו לא רק תוכניות אקדמיות לתואר אלא גם הכשרות מקצועיות.

לדוגמה, באורגון מכשירות המכללות המחוזיות הקהילתיות טכנאים בתחומים כגון עיבוד מים מזוהמים, תמיכה אלקטרונית, חיתוך ואריזת בשר, ועוזרים לוטרנירים. המשך הלימודים של צעירים עם מוגבלות במכללות האזוריות תרמו לשיתופי פעולה בין מעסיקים, שזיהו צרכים והגדירו מיומנויות נדרשות, והמכללות פתחו כתגובה הכשרה קצרת טווח בתוך מסגרות להשכלה גבוהה. שיתופי הפעולה היו יעילים ומועילים לכל השותפים. השותפות תרמה הן להתפתחות המכללות האזוריות, והן לצעירים הזקוקים לעבודה, ולא פחות תרמה גם למעסיקים ולמקומות המחפשים עובדים. הקורסים לחיפוש ותכנון קריירה סייעו לצעירים לבחון את התחומים המעניינים אותם. המכללות הפיקו תועלת מנוכחות יועצי תעסוקה שלא היו במכללות בעבר. היועצים עוזרים לסטודנטים עם מגבלות אך גם לסטודנטים ללא מגבלות להבין את האפשרויות העומדות בפניהם ומלווים אותם בתהליך הבחירה והשיבוץ המקצועי. יועצי שיקום במכללות קידמו את שיתוף הפעולה בין הגורמים השונים ואף סייעו בעיצוב התאמות בתוכניות על מנת להסיר חסמים. הם יצרו התאמות ומנגנוני תמיכה שעזרו הן בכניסה ללימודים והן ביציאה מהלימודים לעבודה ונתנו ליווי ראשוני במקומות עבודה.

העדר ידע על אפשרויות הלמידה במכללות מחד גיסא, וצרכי התעסוקה מאידך גיסא, מהווים חסמים משמעותיים עבור צעירים רבים. שיתופי פעולה בין גורמי השיקום והמכללות תרמו להתפתחות תהליכי ההעצמה שהיו להם השלכות על מודעות הסגל האקדמי לשונות פרטנית, לצרכים המיוחדים ותרמו להתפתחות יחס מכבד של חברי הסגל לנושא ההתאמות הדרושות לצעירים. בחינה מחקרית של שיתופי הפעולה (Lindstrom, et al., 2009) הראתה כי הצעירים עם המוגבלות קבלו מגוון שירותים: כגון חשיפה ואוריינטציה למכללה; חיפוש אינטנסיבי ותכנון אפשרויות קריירה; תוכניות אישיות העונות לביקוש של עולם העבודה; נגישות לשירותים כגון תמיכה כספית, מעקב אחר התקדמות, תמיכה וסנגור, וכן השמה מתוכננת ומבוקרת עם מעקב בעבודה. שיתוף הפעולה הביא לשינויים בדרכי הפעולה של כל השותפים הן בסוכנויות לשיקום והן במכללות. כתוצאה מהשינויים שנעשו, גדל מספר הפונים למכללות, והסיוע של המומחים לשיקום ולתעסוקה עזר לצעירים לנווט את דרכם בלימודים האקדמיים. המשך הלימודים שימר את ההישגים האקדמיים שנרכשו במערכת החינוך המיוחד ו/או המשולב בגיל בית הספר התיכון, ואפשר את המשך ההתקדמות ופנייה לעיסוקים המקדמים איכות חיים השכיחים בחברה של צעירים ללא מוגבלות.

## המורים

למורים יש חשיבות מרכזית בתוכניות המעבר. עם זאת, בסקרים רבי משתתפים שבחנו את תפיסות המורים ואת דעתם עד כמה הם יכולים לסייע לצעירים, היו מורים שהביעו חששות באשר לחסמים אפשריים בתהליכי המעבר שישפיעו על יעילותם במילוי התפקידים הדרושים להכנת הצעירים למעבר. לדוגמה, במחקר שנערך בפלורידה, ארה"ב, נבחנו תפיסותיהם של המורים ביחס לחסמים הפוגעים ביעילות ההכשרה למעבר (Lubbers, et al., 2008). המורים הצהירו כי יש להם ידע מוגבל בנושאי שילוב ומעבר לעבודה וכתוצאה מכך יורדת יעילות התמיכה שלהם. הם טענו כי ללא פיתוח מקצועי ושיטתי של יכולותיהם, כולל לימוד מעמיק של תוכניות הכשרה וקביעת סטנדרטים, לא יוכלו לקחת חלק משמעותי בתמיכה בתהליכי המעבר. המורים הדגישו כי חוסר הידע שלהם בנושא זכויות התלמידים עלול לפגוע בסיכויי העתיד שלהם. לדוגמה: ידע בלתי מספיק בשאלה כיצד אפשר ליצור קשר עם סוכנויות שירות עלול להוות חסם קריטי. למעשה, הצורך בידע ובהכשרה הוצג על ידי המורים כגורמים מרכזיים שעלולים להוות מכשול במעבר מוצלח. עם זאת, הדגישו מורים את האחריות הרבה והמורכבת המוטלת עליהם במסגרת תפקידיהם הרגילים גם ללא תמיכה בתוכניות המעבר ולדעתם הם יתקשו להרחיב את תחומי האחריות שלהם. המורים ציינו שתוכניות המעבר לא היו בעדיפות גבוהה בבית הספר המדגיש מטרות אקדמיות והישגים. מסקר זה אפשר היה להתרשם כי המורים לא העריכו את עצמם מיומנים לסייע בתכנון המעבר עבור תלמידיהם, ולא ראו תכנון זה חלק אינטגרלי מתפקידם.

מורים לחינוך מיוחד הדגישו כי המחסור במשאבים (כגון בעיות תקציב, העדר זמן פנוי, העדר מומחים וכיו"ב) הוא מחסום מרכזי להצלחת תוכניות מעבר. מחסור בזמן, הצורך לטפל בתלמידים רבים, ומחסור באנשי מקצוע ובתקציב הוגדרו כחסמים מרכזיים. הרושם הוא, כי באופן כללי נרתעים המורים מלעסוק בתחום זה על אף שהכירו בחשיבותו. על כן פותחו תוכניות להכשרת המורים שעסקו בלימוד החסמים והסיכויים להצלחה של תלמידים עם מוגבלות בעולם העבודה. ככל שלמורים הייתה התנסות בשיעורים תיאורטיים ובהיבטים יישומיים של הכשרת הצעירים וליווי מקצועי שלהם, ספקותיהם פחתו. התנסות המורים בתחומים כגון: מתן הזדמנויות לתלמידים להתנסות בכמה עבודות, לבחור בין ההתנסויות השונות, ליצור קשרים עם מעבידים ולהתנסות בדרישות במקומות עבודה, סייעו בשינוי עמדותיהם. המורים העריכו את חשיבות התוכניות בעיקר בעבודה עם תלמידים עם מוגבלות קשה ומורכבת, אך היו להם ספקות ביחס תוצאות המגעים עם מקומות עבודה. הספקות שיקפו את הנטייה שלהם להגן על הילדים ואת ספקותיהם באשר לסיכוייהם להשתלבות בעבודה. באופן כללי ניתן היה להתרשם כי השתתפות המורים

בתוכניות תרמה לא רק להעשרת הידע בנושא אלא גם לשינוי עמדות (RahKyung & Dymond, 2010).

**לסיכום**, המחקר הצביע על התפקיד המרכזי של המורים בתוכניות מעבר, ועל חשיבותם של תהליכי החינוך בהכנת הצעירים למעברים בחייהם. ההכרה כי למידה יעילה מחייבת זמן מספיק על מנת להפנים את הכישורים הנלמדים וכי הלימודים חשובים במהלך כל החיים, מובילה למסקנה כי אין להמתין עם תוכניות המעבר לסיום הלימודים. ראוי להתחיל בהפעלת תוכניות מעבר בכיתות היסוד, ולפעול לפיתוח כישורים כבר בשלבי התפתחות מוקדמים. יש לתכנן ולבדוק, כפי שיש בתוכניות מעבר בעולם, את המשך הלימודים במסגרות חינוכיות לאורך מעגל החיים. בתכנון יש לכלול לא רק את אפשרויות התעסוקה בעתיד, אלא גם את התייחסות לאתגרים המקדמים את איכות החיים בעת הלימודים, ושיש להם השלכה גם על סיכויי ההתמדה וההצלחה בעבודה.

למורים יש תפקיד מרכזי ביישום תוכניות מעבר במערכות החינוך בתקופתנו המשלבות צעירים עם מוגבלות בצד צעירים ללא מוגבלות. יש חשיבות להשתלמות המורים בחינוך הרגיל והמיוחד בתוכניות מעבר. רק אם ילמדו ויתמחו בעבודה חינוכית עם הצעירים עם מוגבלות, יוכלו להעניק להם תמיכה ולהעלות את סיכוייהם להשתלבות בקהילה.

#### **המלצה 4: תוכניות מעבר במערכת החינוך**

4.1. יש לפתח תוכניות מעבר במסגרות החינוכיות היסודיות, התיכוניות והעל תיכוניות (המשולבות והמיוחדות), על מנת לאפשר לצעירים עם מוגבלות לרכוש את המיומנויות החינוכיות להשתלבות בקהילה.

4.2. יש לזהות מקצועות הנדרשים בשוק העבודה, ולפתח תוכניות עם אוריינטציה מקצועית במסגרות אקדמיות כגון מכללות אקדמיות ואזורים.

4.3. יש לפתח תוכניות להשתלמות מורים, ופיתוח מסגרות לשיתופי פעולה בין המערכות החינוכיות, עולם העסקים ואנשי השיקום.

#### **השלכות יישומיות:**

⇐ יש להתחיל בתכנון ובהפעלה של תוכניות מעבר כבר בבית הספר היסודי.

⇐ בגילים הצעירים תכלולנה התוכניות לימוד כישורי יסוד התורמים

להסתגלות לחיי עבודה, תרגול מיומנויות והתנסויות הממוקדות בחיזוק

האני ותפיסה עצמית חיובית בצד פיתוח מיומנויות חברתיות, עבודה בצוות והרגלי עבודה שיסייעו להשתלבות צעירים עם מוגבלות בקהילה ובתעסוקה.

← יש לפתח תוכניות לצעירים עם מוגבלות במסגרות העל תיכוניות והאקדמיות על מנת לאפשר את השתלבותם במכללות אקדמיות אזוריות ואוניברסיטאות.

← יש לקיים מגוון פעילויות למורים ולתלמידים בבתי הספר, כגון השתלמויות, סדנאות והרצאות להעלאת המודעות לחשיבות השילוב של צעירים עם מוגבלות בקהילה ובתעסוקה ומציאת דרכים לשילובם בפועל.

← על המורים ללמוד ולהשתלם במרכיבים ומאפיינים של תוכניות המעבר ובדרכי הפעלתן.

### **קידום אוריינות טכנולוגית**

אוריינות טכנולוגית היא אתגר חינוכי ושיקומי לצעירים עם מוגבלות, ובאמצעותה יכולים צעירים אלה לקחת חלק בחיי החברה ובהווי במקומות העבודה. נושא זה מיקד עניין תיאורטי ויישומי כבר לפני כ- 10 שנים (Fisher & Gardner, 1999), ולאחרונה גובר העניין בקידום האוריינות הטכנולוגית והשימוש בטכנולוגיות מידע ותקשורת. ככל שהטכנולוגיה חודרת לתחומים רבים יותר והיא זמינה יותר, היא מאפשרת לעקוף קשיים ומגבלות, לשחרר חסמים, והיא תומכת בחיזוק קשרים חברתיים באמצעות קשרים וירטואליים (Sharabi & Margalit, 2011). לא מפתיע לכן כי בהמלצות משרד החינוך האמריקאי רואים ברכישת אוריינות טכנולוגית מיומנות מרכזית בדורנו, ואמצעי להכין בני נוער למעברים בחייהם (Zionch, 2011). ההמלצות קוראות לבחון דרכים להגברת הנגישות לטכנולוגיה, ולעודד שימוש תדיר בטכנולוגיה במסגרת הלימודים לרכישת מיומנויות טכנולוגיות בסיסיות, הן כהכנה לחיי עבודה והן לחיים בקהילה.

סקירת מחקרים שבדקו את השימוש בסימולציות לקידום כישורי יסוד הדרושים להצלחת תוכניות מעבר כגון תוכניות לשימוש בכסף ולעריכת קניות, גילו כי הן יעילות בעיקר עבור אוכלוסיות עם מוגבלויות מורכבות וקשות. פתרונות טכנולוגיים ניידים כגון תזכורת באמצעות הוראות עצמיות, תוכנות עם משחקי תפקידים כגון התמצאות במרכזי קניות, ניהול זמן, כניסה למקומות עבודה והכרות של מקצועות, עמידה בהתחייבויות ואחריות כגון לגדל גן וירטואלי ולנהל משק חקלאי או עסק עירוני וירטואלי, מאפשרות לצעירים להתנסות בפעילויות תכנון, בקרה עצמית ופתרון בעיות בדומה לבני גילם. צעירים עם



לקוויות שכיחות (כגון לקוויות למידה) שהשתמשו בטכנולוגיה (assistive technology) בתהליך לימודיהם לפני היציאה לעבודה, הצליחו להגיע ללימודים על תיכונים וגם להשיג עבודה עם שכר תחרותי ולהתמיד בה (Bouck, Maeda, & Flanagan, In press). תוצאות המחקרים מצביעים גם על גורמים מתערבים המנבאים הצלחה כגון תמיכה משפחתית. ראוי להדגיש כי כיום יש לשימוש בטכנולוגיה פוטנציאל חשוב שמומש רק בחלקו. יש חשיבות לפיתוח דרכי שימוש ונגישות לטכנולוגיה, ליצירת שותפויות עם חברות המפתחות טכנולוגית תקשורת ומידע על מנת להרחיב את השימוש בטכנולוגיות בקרב צעירים עם מוגבלויות. ראוי לזכור כי כיום לא ניתן להעריך את התרומה הייחודית של אחד המשתנים בתוכניות הקיימות הספציפיות, אלא הכרחי להכיר בדינאמיות שביחסי הגומלין בין הגורמים השונים, להבטחת יעילותם.

**לסיכום**, לאוריינות טכנולוגית נודעת חשיבות בחיי כל אדם, ובמיוחד בחייהם של צעירים עם מוגבלות על מנת שיוכלו לקחת חלק בתרבות בהווי של מקומות עבודה, בחברה ובתרבות הנוער, ועל כן קידום האוריינות הוא אתגר חינוכי ושיקומי. כיום לא התקרבנו עדיין למיצוי האפשרויות הקיימות בטכנולוגיה לקידום אנשים עם מוגבלות, ורק בשיתופי פעולה בין החברות המפתחות פתרונות ואנשי החינוך והשיקום ניתן לבחון את ערך האפשרויות וההתאמות שעשוי להיות להן פוטנציאל מסחרי.

### **המלצה 5: קידום אוריינות טכנולוגית ושימוש בטכנולוגיה.**

יש לעודד את רכישת האוריינות הטכנולוגית של הצעירים עם המוגבלויות, והשימוש בטכנולוגיות מפצות חסמים וקשיים.

#### השלכות יישומיות:

⇐ תוכניות המעבר חייבות להקנות ידע בסיסי ושימושי, והכרת דרכי הנגשה בכלים טכנולוגיים נייחים (מחשב) וניידים (טאבלט וטלפון סלולארי).

⇐ יש לעודד שיתוף פעולה בין הצעירים עם מוגבלות וחברות טכנולוגיות בתכנון ובפיתוח של הנגשת טכנולוגיות מידע לפיתוח תוכניות המקדמות כישורים ומפצות על קשיים.

⇐ יש לעודד שיתוף פעולה בין צעירים עם מוגבלות לבין אנשי אקדמיה ומפתחים של טכנולוגיות מידע בתכנון, פיתוח וניסוי של תוכניות המקדמות כישורים ומפצות על קשיים.

## מאפיינים קהילתיים

בגיל ההתבגרות יש חשיבות מבחינת ההתפתחות ויכולת ההסתגלות לעיסוקים שמחוץ לשעות בבית הספר ולמעורבות בחיי הקהילה, כולל עיסוקי שעות הפנאי וספורט, וכן להשתתפות בפעולות התנדבות ושירות לחברה. עבור צעירים עם התפתחות טיפוסית, הפעילות מחוץ לכיתה בבית הספר ומחוץ לבית הספר תורמת להעשרת חייהם, מאפשרת להם לפתח את כישוריהם ולהתנסות בעבודה (Carter, Swedeen, Moss, & Pesko, 2010). עבור צעירים עם מוגבלות חשוב במיוחד להשתלב בפעילויות שעות הפנאי בקהילה, הן כהתנסות חברתית והן לפיתוח סגנונות התנהגות טיפוסית לתרבות הנער בקהילה, תוך כדי התמודדות עם קשיים הנובעים מלקויות שונות הפוגעות באיכות חייהם כגון רמת ADHD (Rimmerman et al, 2007). העבודה בתקופת הלימודים נעשתה שכיחה בחיי הנוער. סקירות בין לאומיות הצביעו על חשיבות העבודה עבור הנוער בתקופת הלימודים, עם שכר או בהתנדבות, כדרך להרחבת התנסויותיהם במסגרות עבודה, יצירת מעגלים חברתיים חדשים ובחינה עצמית של יכולותיהם ותחומי העניין שלהם (Carter, Dutchman, et al., 2010). עוד מלמדים המחקרים על החשיבות שבהתנסות בעבודה רצופה ולא רק יום בשבוע (לדוגמה: עבודה בחופשת הקיץ), על מנת לפתח מיומנויות הקשורות להתמדה ולאחריות תעסוקתית.

תוכניות מעבר שהתמקדו ביצירת מעגלי תמיכה לא פורמאליים בקהילה וכללו ידידים, שכנים ובני משפחה, שסייעו בהשתלבות מוצלחת בחיי הקהילה (Aichroth, et al., 2002). התמיכה הלא פורמאלית כללה סגור (Smith, 2003) ועזרה לצעירים ומשפחותיהם בתחומי חיים שונים, כגון שותפות בתהליכי משא ומתן עם הרשויות וסיוע במציאת משאבים להרחבת אפשרויות ההסתגלות.

## המלצה 6. מעורבות בחיי הקהילה

יש לעודד צעירים עם מוגבלות בתקופת לימודיהם לקחת חלק פעיל בפעילויות שעות הפנאי בקהילה בתחומים המעניינים אותם, וכן לעבוד במשרות חלקיות בשכר, לעבוד בחופש ולהתנדב.

השלכות יישומיות

- ⇐ יש לעודד וללוות את הצעירים עם מוגבלות בהשתתפות בפעילויות בקהילה.
- ⇐ יש לעודד צעירים לקחת חלק פעיל בפעילויות האופייניות לתרבות הנוער כגון הצטרפות לתנועת נוער, ספורט, פעילות במתנ"סים ועוד.
- ⇐ יש לעודד את הצעירים לעבוד בעבודות חלקיות ובעבודות קיץ, ולעזור להם למצוא מקומות עבודה.
- ⇐ יש לאתר דרכים לעידוד מעסיקים מהמגזר העסקי לקבל צעירים עם מוגבלות לעבודות חלקיות ולעבודות קיץ.
- ⇐ יש לעודד את הצעירים לפעולות התנדבות בקהילה ובמקומות עבודה.

## סקירת תוכניות מעבר במדינות שונות

לסקירת תוכניות מעבר במדינות שונות שתי מטרות מרכזיות:

- לזהות את המרכיבים בתוכניות המעבר במדינות שונות המנבאים הצלחה בהשגת המטרות.
- להציג בקצרה תוכניות ורעיונות חדשניים ויוצאי דופן גם אם אינם מלווים בהערכה מבוקרת.
- 

הסקירה כוללת: ניירות עמדה שנכתבו בארצות הברית, בקהילה האירופאית, באוסטרליה ובניו זילנד; השוואה בין תוכניות והערכת יעילותן תוך התייחסות ספציפית לגורמים המנבאים הצלחה בהשגת המטרות; תיאור פרויקטים יצירתיים שלרוב היו ללא הערכה מדעית. לדוגמה, נייר עמדה של Division on Career Development and Transition (DCDT) מארה"ב בנושא תוכניות מעבר (Trainor, Lindstrom, Simon-Burroughs, ) (Martin, & Sorrells, 2008), הדגיש את חשיבות התכנון המשלב הכנה לעבודה עם התייחסות לשונות אישית, חברתית ותרבותית וגם עם יחסי הגומלין בין הצעיר למערכות החיים השונות. בנייר העמדה מודגש הצורך לפתח תוכניות עם התייחסות לשונות האקולוגית שבה חי התלמיד, על מנת לעבור מתפיסה המסתפקת בגיוני האפליה של קבוצות מיעוטים לתפיסה הקוראת להעצמה מכסימלית של הצעירים, להגנה עליהם ולתמיכה בהם. בדוח שהתמקד בסקירת המעברים מבית הספר לעבודה של צעירים בארה"ב (Aud, KewalRamani & Frohlich, 2011) הודגשו השינויים שחלו בשנים האחרונות אצל אותם צעירים, אשר התבטאו בכך שיותר צעירים המשיכו ללמוד וגיל היציאה לעבודה עלה. הדוח מדגיש את ערך ההשכלה עבור הצעירים ומציין את האחוז הגבוה של מובטלים ובעלי משכורות נמוכות בין צעירים שנשרו מבית הספר התיכון (עם מוגבלות וללא מוגבלות) בהשוואה לאלו שהמשיכו בלימודיהם.

סקירה רחבה ומעניינת התפרסמה לאחרונה על מצב החינוך בארה"ב (Aud, et al., 2012). הסקירה עוסקת בקבוצה לא קטנה – כ-14% מבין הצעירים בגילים 16-24 -- שאינם לומדים ואינם עובדים. הרחבה עדכנית נוספת אפשר למצוא בסקירת תוכניות לבני הנעורים ב-26 ארצות מתפתחות ובאזורי סיכון (Ignatowski, 2012).

מבט כוללני ומסכם בחומר הרב -- ניירות העמדה, דוחות מארצות שונות, תוכניות והשוואות בין-לאומיות, מצביע על כמה מרכיבים החוזרים במרבית התוכניות והמסמכים, כפי שיפורט בהמשך.

בטרם יוצגו המרכיבים והמוטיבים החוזרים, חשוב להדגיש כי הבסיס לתוכניות השונות, והיוזמה לעריכת הסקרים וההערכה של התוכניות, נובעים קודם כל מחוקים ומתקנות לאומיות. לדוגמה, בשנת 1999 ערכה הסוכנות האירופאית להתפתחות החינוך ליחידים עם צרכים מיוחדים (European Agency for Development in Special Needs Education) סקירה על המידע בתחום תוכניות מעבר בקהילה האירופית ובעולם. בעקבותיה נאסף חומר ב-16 מדינות בנוגע למדיניות, תהליכי ביצוע, בעיות והמלצות. הבדיקה התמקדה בסוגיית הנגישות לאפשרויות חינוכיות לאחר גיל חינוך חובה, תוכניות מעבר, מצבי תעסוקה/אבטלה ונושאים לאומיים ספציפיים. בדו"ח מסכם נאמר כי הנתונים בתחום מוגבלים ולכן טענו מחברי הדו"ח כי אין משמעות רבה להשוואה בין מדינות. במדינות שונות נמצא כי זיהו רק חלק קטן מאוכלוסיית אנשים צעירים עם מוגבלות מתחת לגיל 20, וחלק גדול מהתוכניות להשכלה והכשרה לא התאימו להם.

בעקבות זאת, בנובמבר 2003 נאספו בפרלמנט בבריטל 80 צעירים עם מוגבלות מ-22 ארצות בגילים 14--20 על מנת להביע את דאגותיהם, את אכזבותיהם, את תקוותיהם ואת ציפיותיהם. הם בטאו בצורה ברורה וכואבת, כל אחד לפי יכולת הביטוי שלו, את רצונם לרכוש מקצוע, לעבוד ולחיות בקהילה. בחודש ספטמבר 2004 נפגשו הורים, מעסיקים ואנשי מקצוע וקראו לתכנון תוכניות מעבר יחידניות (ITP) Individual Transition Plan. הייתה הסכמה גורפת על הצורך בכלי מובנה שבו יתועד הפרופיל האישי של הצעירים -- המשאלות, היכולות והמגבלות שלהם והתהליך שהם עוברים. תוכנית ייחודית זו צריכה לשקף את התהליך הדינאמי שבין:

1. תכונות הצעיר (כישורים, יכולות, חסמים, קשיים וציפיות).
2. התכונות הנדרשות במקצועות ובמקומות העבודה.
3. תוכנית פעולה.

בדומה לתוכניות חינוכיות (תח"י) במערכות החינוך המיוחד בישראל ובעולם, התלמידים חייבים להיות במרכז התוכנית. כל הגורמים השותפים בתוכנית היו חייבים להשתמש בביטויים ובמושגים הברורים לכולם. התוכנית הייתה חייבת להיות דינאמית ופתוחה לשינויים, בהתאם להצלחות ולכישלונות. העיצוב וההבניה של תוכנית המעבר היחידנית צריכה להתחיל כשלוש שנים לפני סיום בית הספר. הודגש כי חשוב למנות איש קשר מצוות בית הספר שילווה את כל התהליך עד לסיומו, ירכז מידע, יצור קשר עם הסוכנויות השונות

ויבדוק תחומי כשירות -- כשירות אקדמית, כשירות מקצועית וכשירות אישית וחברתית (Soriano, et al., 2006).

בעקבות יוזמות של איגודי הנכים, איגודי הורים ואנשי המקצוע החלה התעוררות בין לאומית בארצות שונות, על מנת לבחון יוזמות ופעולות המבוצעות במסגרת תוכניות מעבר. לפני שנסקור את מבנה התוכניות והערכתן, חשוב להדגיש כי בבסיס כל התוכניות קיימת ההכרה בזכות האדם לשוויון זכויות ולכבוד, ומיסוד היוזמות התאפשר בזכות התחיקה והתקנות בארצות שונות

מקובל להבחין בין שתי קבוצות של תוכניות מעבר בין לאומיות:

- תוכניות מעבר במסגרת מערכת החינוך.
- תוכניות מעבר במקומות עבודה

### **תוכניות המעבר במסגרת מערכות החינוך ובמקומות העבודה**

תוכניות המעבר במסגרת מערכת החינוך מתחלקות לשלוש קבוצות של תוכניות:

⇐ **תוכניות לפיתוח כישורים יחידניים בסיסיים**, לקידום הישגים בלימודים באופן כללי וכישורים אקדמיים מעשיים (כגון קריאה של חומר מקצועי, מילוי טפסים), כישורים לעולם העבודה, לטיפול קריירה וכישורים מקצועיים ספציפיים.

⇐ **תעסוקה בתקופת הלימודים**: עידוד לתעסוקה חלקית בשכר או בהתנדבות, בתקופת הלימודים או בקיץ בזמן החופש. כמו כן עבודה חלקית ממוסדת המגשרת בין הלימודים ועולם העבודה (כמה ימים בשבוע) בעת הלימודים, עם ליווי בית הספר.

⇐ **עידוד למעורבות בחיי הקהילה** ובפעילויות של שעות הפנאי. התנסות בעבודה בשירותי הקהילה, בפרויקטים קהילתיים, בהתנדבות ובחונכות.

**הנושאים המרכזיים שנלמדו בבתי הספר וסייעו לפיתוח כישורים בסיסיים וכישורים מקצועיים ספציפיים במסגרת תוכניות מעבר בארצות שונות כללו:**

◆ **פיתוח כישורי יסוד** בהתאם ליכולות התפקוד בהווה של הצעיר עם מוגבלות כגון קריאה, כתיבה וחשבון בתחומים פונקציונליים, ורכישת אוריינות טכנולוגית.

◆ **שיעורי קריירה (Career Major)** -- שיעורים העוסקים בנושאי קריירה, שאיפות אישיות ומטרות תעסוקתיות. לדוגמה ארגון קבוצות לחיפוש עבודה בסגנון מועדון קריירה - Job club (Lindstrom & Benz, 1996; Rutter & Jones, 2007), תרמו להצלחת ההשמה בעבודה. מועדון קריירה מבוסס על המודל התיאורטי של למידה חברתית שבמסגרתה חברי הקבוצה מתרגלים מיומנויות נחוצות בתהליך חיפוש עבודה יחד עם גילוי עצמי והעצמה. המפגשים של המועדון כללו הרצאות, הדגמות, משחקי תפקידים ושיעורי בית בין המפגשים הקבוצתיים. המשתתפים למדו להכין קורות חיים, להציג את עצמם ופיתחו מיומנויות של סיפור קורות חיים. בנוסף למיומנויות של חיפוש עבודה הם פיתחו חוללות עצמית באווירה של תמיכה חברתית. בקבוצות שהדגישו שיתוף פעולה, תמיכה והעצמה אישית, נוצרה מעורבות של המשתתפים ושיעורי הצלחה גבוהים.

◆ **תוכניות ללימודים מקצועיים** ממוקדי קריירה מוגדרת, כגון לימודי תזונה נכונה כהכנה לעבודה בתחומי המזון.

◆ **עבודה בתקופת הלימודים**, תוכניות המעודדות ומכינות את הצעירים לעבודה בתקופת הלימודים אחר הצהריים ובחופשים. התוכניות כוללות יזמות בתוך בית הספר כגון קיוסק בבית הספר, יצור של סחורות ומכירתן (נרות, מפיות וכיוב'), לימודי חקלאות ופיתוח גינה -- ומכירת התוצרת, וכן מכירת שירותים אותם מבצעות קבוצות תלמידים מחוץ לבית הספר כגון עזרה בבדק בית, בגנות וסיוע במציאת עבודות בקיץ.

הסקרים הדגישו את החשיבות של עבודה בשכר בתקופת הלימודים, כגון עבודה חלקית בתקופת הלימודים, עבודות בקיץ, וכן שימוש במסגרות בית ספריות כהכנה לתעסוקה כמו פתיחת קיוסק וקפטריה (Lindstrom, Benz, & Johnson, 1997). לכל אדם צעיר חשוב להתנסות בעולם העבודה כדרך להגדיר מטרות מקצועיות, להכיר אפשרויות ומגבלות, ולפתח כישורים הנדרשים במקומות עבודה כגון קוד לבוש, יחסים עם עמיתים לעבודה, דייקנות, אחריות במילוי משימות, וכיוב'. מאחר ולמוטיבציה ולשאיפות הנוגעות לקריירה יש חשיבות רבה בעיצוב תפיסות העולם המקצועי (Eccles, 2011), מסייעת ההתנסות בעבודה למתבגרים בתהליכי הגילוי העצמי של העדפותיהם ויכולותיהם.

בסקר שערכו לינדסטרם ובנץ (Lindstrom & Benz, 2002) על נשים צעירות עם לקויות למידה, הם מצאו כי לצעירות היה קושי בהגדרה ובבחירה של מטרות מקצועיות. ביקור במקומות עבודה שבהם זכו לתמיכה ולהדרכה וגם להתנסות בעבודה, יחד עם

המוטיבציה שגילו והתמיכה המשפחתית שלה זכו, היו המפתח להצלחתן בהבנת תחומי הכוח שלהן ולגיבוש החלטות מציאותיות על גורלן. עוד הראה הסקר, שלהתנסות בעבודה במהלך לימודים גבוהים יש חשיבות בגיבוש הבחירות המקצועיות.

לעבודות קיץ של צעירים עם מוגבלות יש חשיבות רבה כהתנסות מוקדמת המאפשרת בחינה עצמית של תחומי עניין, ופיתוח כישורים חברתיים בין-אישיים וכישורים הקשורים בעבודה, כגון התמדה ואחריות. ההתנסות בעבודת הקיץ מאפשרת לצעירים לבחון את יכולותיהם עם אנשים אחרים מאלה שאיתם הם נפגשים ביום יום: הורים ומורים. בסקר שנערך בארה"ב על צעירים עם מוגבלות שעבדו בעבודות קיץ בשכר או ללא שכר (Carter, Trainor, Ditchman, Swedeen, & Owens, 2011), נמצא כי כמחצית מהם היו עם מוגבלויות שכיחות. מרביתם עבדו רק שעות מספר ולא משרה מלאה, ולרוב בשירותים (שירותי מזון, ניקיון). עם זאת, סוג העבודות והיקפן לא היו שונים מאלו של צעירים ללא מוגבלות, ואפשר לראות בעבודות קיץ התנסות בעולם העבודה באופן כללי, ולא כניסה למקצוע ספציפי. הצעירים פיתחו מודעות להרגלי עבודה, וכן דרכים לגלות את עצמם ואת האפשרויות בעבודה. פיתוח תעסוקה בקיץ בצורה מאורגנת ומתוכננת גם היא דרך להתנסות ואמצעי לפיתוח תחומי עניין (Carter, Dutchman, et al., 2010).

צעירים רבים עם בעיות התנהגות וקשיי קשב לא עבדו בתקופת הקיץ. הם העסיקו את עצמם בטלויזיה, במשחקי מחשב ובפעולות מאורגנות שונות. כשליש מהצעירים שעבדו היו במסגרות מוגנות והועסקו בסוג עבודה שאינו מכין לחיי עבודה תחרותית. חלק מהעבודות הלא מוגנות היו בתשלום וחלקן בהתנדבות. הסקר מורה כי לכל סוגי העבודות יש ערך כדרך להתנסות, לגילוי עצמי, ולגילוי כישורים ותחומי עניין. רוב העבודות במסגרות המוגנות אורגנו על ידי בתי הספר והן נעשו בשכר ששולם על ידי ארגוני רווחה. היוזמה והארגון מתחילים במערכת החינוך, ויחד עם זאת יש לעשות מאמצים לשבץ את הצעירים במסגרות לא מוגנות ולא לבחור בפתרון הנגיש ביותר. ראוי לציין כי ככל שהמוגבלות קשה יותר -- תפקיד המבוגרים במציאת מקומות עבודה ובתמיכה מאתגר יותר אך אפשרי. ממצא זה מדגיש את התפקיד המכריע של מבוגרים בעיצוב תכנון התנסויות הקיץ, ורצוי לתכנן התנסויות אלו באופן שיתרום להצלחת תוכניות המעבר. נמצא קשר מובהק בין עבודות בקיץ להמשך עבודה לאחר סיום בית הספר (Benz, Lindstrom, & Yovanoff, 2000; Fabian, 2007).

◆ **פיתוח ועידוד השתתפות בעיסוקי שעות הפנאי ומעורבות בחיי הקהילה.** המחקר הצביע על חשיבותם של עיסוקים מחוץ לבית הספר ומעורבות בחיי הקהילה בגיל



ההתבגרות, תוך התמקדות במאפייני תרבות הנוער, בעיסוקי פני ובספורט. לכל הצעירים פעילות זו חשובה; היא מעשירה את חייהם, מאפשרת פיתוח כישורים והתנסות בעבודה ובמילוי תפקידים (Carter, Swedeen, et al., 2010). צעירים עם מוגבלות מתקשים לעסוק בפעולות פנאי באופן עצמאי. קרטנר ועמיתיו הציעו אסטרטגיות לשילובם של הצעירים:

1. הערכה ומיפוי של האפשרויות והחסמים הקיימים בבית הספר ובקהילה לפעילות חוץ לימודית, וזיהוי אפשרויות לשיתוף פעולה עם גורמים שונים.
2. שיתוף פעיל של צעירים עם מוגבלות בבחירת הפעילויות שעשויות לעניין אותם, ובאמצעותן יוכלו לרכוש ניסיון בתחום התואם את שאיפותיהם לעתיד.
3. הכנת התלמידים להשתתפות פעילה בפעילויות הפנאי בקהילה, באמצעות פיתוח כישורים כלליים או תחביבים ספציפיים (כגון צילום והדפסה).
4. הכנת הצוות החינוכי, מדריכים בפעילויות פנאי ונוער ללא מוגבלות לתת סיוע משמעותי לצעירים עם מוגבלות כדי שישתתפו באופן אקטיבי בפעילויות פנאי בקהילה.
5. הכנת המשפחות לתמיכה בתוכניות מעבר.
6. פעילות שיטתית ומתמידה אף אם בתחילתה היא ממוקדת ומצומצמת, אך מתוכננת להרחיב את סוגי הפעילות ולהגדיל את השתתפות הצעירים בפעילויות אלו. גם אם בשלב הראשון ישתתפו תלמידים עם מוגבלות בתפקידים יותר פאסיביים, יש לעודד, לסייע ולתמוך בהם על מנת שיתנסו בהדרגה בתפקידים אקטיביים. (לדוגמא, The Natural Supports Project [www.waisman.wisc.edu/naturalsupports](http://www.waisman.wisc.edu/naturalsupports) פרויקט המדגיש פיתוח קהילתי תוך שילוב והכלה של הצעירים במסגרות בית ספריות לא לימודיות ומסגרות קהילתיות.

- ◆ פיתוח תוכניות למניעת נשירה ממערכת החינוך, זאת בשל חשיבות התעודה (דיפלומה) בתוכניות תעסוקתיות.
- ◆ פיתוח תוכניות המקדמות באופן אקטיבי שיתוף של התלמידים והמשפחות בתכנון תוכניות מעבר ובקבלת החלטות, ובו בזמן ללמד ולטפח את יכולת התלמידים לקחת חלק אקטיבי בתהליכים (Hetherington, et al., 2010; Kellems & Morningstar, 2010). בהמלצותיהם הדגישו החוקרים את החשיבות המרובה של מעורבות התלמידים בתכנון התוכניות ואת השותפות והתמיכה של המשפחות ושל המערכת החינוכית.

◆ פיתוח פורטפוליו שבו יאספו תוכניות, החלטות תרגילים ואימונים, וכן תיעוד הצלחות והישגים.

◆ תוכניות לקידום נחישות עצמית (self-determination). תוכניות שכיחות אלו שנבחנו על ידי מחקרים רבים. מעוררות מחלוקות ואי הסכמות בין המטפלים כפי שיפורט בהמשך.

### תוכניות לפיתוח נחישות עצמית

המגמה לקדם את ההשתתפות הפעילה של צעירים בתהליכי המעבר ובקבלת החלטות מוצאת ביטוי בתוכניות לפיתוח נחישות עצמית (self-determination). תוכניות אלו, המופעלות במקומות רבים בארה"ב, נועדו לפיתוח החלטיות ונחישות עצמית של הצעירים ויכולתם לסגור עצמי (Carter, Lane, Pierson, & Glaeser, 2006). התוכניות מבוססות על מודל תיאורטי המניח כי לצעירים רבים עם מוגבלות, בעיקר לאלה עם מוגבלות בתנועה ועם בעיות רגשיות, יש מעט הזדמנויות לפתח נחישות עצמית בגלל תלותם במבוגרים. פיתוח נחישות עצמית היא מטרה חשובה לפיתוח חיים עצמאיים וחיי עבודה. התוכניות כוללות פיתוח מודעות עצמית, יכולת סגור עצמי, חוללות עצמית, לימוד תהליכים של קבלת החלטות, יכולת לביצוע עצמאי, שיפור ההערכה עצמית, תקשורת, ביטוי הרצונות וההעדפות האישיות וקידום הסתגלות.

ההנחה העומדת בבסיס התוכניות היא כי תכונות אלו יאפשרו לצעירים לזהות ולממש את מטרותיהם בחיים. הנטיה של המבוגרים להגן על הצעירים עם מוגבלות, מותירה להם פחות הזדמנויות לפיתוח נחישות עצמית. ראוי להדגיש כי חלק מההורים שרואיינו בתהליך פיתוח והערכת התוכניות ציינו שיש לילדיהם פחות הזדמנויות להתנהגות עם נחישות עצמית בבית הספר. לעומתם, המורים של אותם בני נוער הדגישו כי דווקא בבית ההורים יש פחות הזדמנויות לפיתוח נחישות עצמית. על כן הניחו מפתחי התוכנית כי יש צורך ביצירת הזדמנויות לפיתוח נחישות עצמית הן בבית והן בבית הספר וכן לקדם את התיאום והתקשורת בין הבית ובית הספר. באופן כללי המבוגרים המשמעותיים בחיי התלמידים העריכו את יכולתם להתנהגות החלטית פחות משהעריכו אותה התלמידים עצמם. בהנחה כי יש הזדמנויות מעטות לצעירים בבית הספר ומחוץ לו להתנסות בהתנהגויות המחייבות נחישות וקבלת החלטות, נחוצה להורים ולמורים הדרכה איך ליצור ולנצל הזדמנויות לפיתוח הכישורים הנחוצים לנחישות עצמית, תוך הדגשת הצורך בתכנון הזדמנויות לפיתוח נחישות עצמית בצורה קבועה ושיטתית ובתחומי חיים שונים, ולא רק בקורס אקדמי בבית

הספר. הצעירים עצמם ציינו בעת הראיונות את המודעות הגוברת שלהם לגיבוש המטרות, להתמדה במאמצים ואת תחושת העצמה מהישגיהם (Ankeny & Lehmann, 2011).

מחקרים שבחנו את יעילות התוכניות, הצביעו על תוצאות חיוביות בפיתוח ובשיתוף תלמידים בתכנון תוכניות מעבר, בהעצמה, בנחישות עצמית ובקבלת החלטות (Martin, et al., 2006; Test & Neale, 2004; Wehmeyer, Palmer, Lee, Williams-Diehm, & Shogren, 2011). ככל שהייתה לתלמידים רמה גבוהה יותר של נחישות עצמית, כך גברה הנכונות שלהם לקחת חלק בתכנון ולהיות מעורבים ולהצליח. להלן אחת התוכניות שזכתה לתפוצה רחבה ומחקרי הערכה רבים.

### "של מי העתיד הזה"

התוכנית "של מי העתיד הזה" (WFA - Whose Future Is It Anyway) (Wehmeyer et al., 2004) נבדקה במדגמים גדולים בארה"ב, ויעילותה הוצגה במספר רב של מחקרים. נמצא כי ההשתתפות בתוכנית תרמה לעליה בנחישות עצמית, למודעות עצמית ולכישורים התורמים להצלחת תוכניות המעבר בהשוואה לקבוצת ביקורת (Lee, et al., 2011; Wehmeyer, et al., 2011). התוכנית "של מי העתיד הזה" כללה 36 מפגשים שבהם הוצגו לתלמידים הנושאים: מעברים מבית הספר לעבודה, שלבי תכנון למעברים ונושאים המקדמים את ההצלחה וההסתגלות בעת המעברים כגון מודעות עצמית, מודעות למגבלה, קבלת החלטות על המשתמע מהמעברים (כגון תעסוקה, חיים בקהילה, המשך לימודים, ועיסוקי הפנאי), זיהוי ויצירת קשר עם משאבים בקהילה היכולים לעזור בזמן מעבר, כתיבה והערכה של מטרות המעברים, דיווח על כך בקבוצות קטנות של תלמידים, ופיתוח הכישורים הדרושים כדי להיות חברים בצוות ויכולת לסגור עצמי. בביצוע התוכנית שולבו אמצעים טכנולוגיים כגון היכולת לשמוע את תכני התוכנית במחשב בנוסף להשתתפות בדיונים ולימוד התכנים. תוצאות ההשתתפות בתוכנית הראו שיפור משמעותי במרבית המדדים המחקריים. עוד נמצא כי יש תועלת בשילוב השימוש בטכנולוגיה בתהליכי הלמידה של תוכניות מעבר (Lee, et al., 2011).

אי אפשר להתעלם מחילוקי הדעות שהתגלו בדיווח על תוצאות המחקרים שבחנו את התוכניות לקידום נחישות עצמית, שהתפשטו במהירות במסגרות החינוך. מרבית הדיווחים הצביעו על הצלחת התוכניות, אך הקריטריונים להצלחה אינם מוסכמים על כולם. מרבית

מדדי ההצלחה המתוארים במחקרים לא דווחו על הצלחה בעבודה או על שילוב בקהילה אלא רק על הצלחה במדדי התוכניות. מדדי ההצלחה מעידים כי התלמידים למדו את התוכנית ועקרוניתיה אך עדיין צריך להוכיח, במחקר מקיף רב-שנתי, כי ההתקדמות ברמת הנחישות אכן תורמת לתהליכי מעבר מוצלחים יותר.

סקר של סמית ורוטל (Smith & Routel, 2010) מעיד על הכישלון של תוכניות מעבר המיישמות את עקרונות הנחישות עצמית, מחייב חשיבה עקרונית על עצם מושג המפתח -- נחישות עצמית (self determination) ודרכי יישומו בתוכניות השונות. בבחינת המושג "נחישות עצמית" כפי שפרשו אותו מערכות חינוך ושיקום שונות, נמצא כי תוכנית הלימודים אמנם למדה את הילדים לפתור בעיות באופן עצמאי, אך לא הייתה הסכמה בין התוכניות בשאלות ספציפיות כגון האם הצעירים לדוגמה ישלטו בתמיכה הכספית שהם מקבלים (קצבת נכות), או שמא המטרה של התוכנית היא להקנות להם את הפילוסופיה שבבסיס הערכים הדמוקרטיים של אוטונומיה וחופש, ללא פירוט בעת התכנון מהן ההשלכות היישומיות ביום של החופש לקבל החלטות (Turnbull & Turnbull, 2006). חלק מהחוקרים הגדירו נחישות עצמית כתהליך המאפשר לאנשים להשיג איכות חיים התואמת את ערכיהם, את העדפותיהם ואת צרכיהם. בסקר רב משתתפים נמצא, כי נחישות עצמית עבור אנשים עם מוגבלות פרושה במקרים רבים שליטה שלהם או של משפחותיהם בקצבאות הניתנות להם, על מנת לאפשר להם חיים בקהילה. גם במקרים כאלו לא ברור מי קובע את אופן השימוש בתקציב, הצעיר או הוריו. לכן, במקרים לא מעטים נשמעה ביקורת על התוכנית, שבה טענו ההורים כי ההשתתפות בה הגבירה קונפליקטים משפחתיים. ברור כי ללא שיתוף ההורים בשלבי התוכנית יתקשו הצעירים לגלות נחישות עצמית בלי להיכנס לקונפליקטים קשים עם משפחותיהם. בבדיקה שנעשתה ב-18 מדינות בארה"ב נמצא כי היישום הפרטני של תוכניות 'נחישות עצמית' היה שונה במדינות השונות, ושיקף את התפיסות השונות בנוגע לשאלה עד כמה יכולים הצעירים לקבל החלטות עצמאיות ומהו טווח העצמאות הראוי והאפשרי (Sunderland, 2007).

עיון בפרטי התוכנית מגלה את המורכבות שביישומה. המושג "נחישות עצמית" מתייחס באופן כללי ליכולת של הצעירים לבחור, ובתהליך גם מלמדים אותם לבצע בחירה מושכלת. עם זאת, יש שונות רבה בטווח הנושאים שבהם יש להם בחירה. עבור חלק מהצעירים התבטאה הבחירה באפשרות לקבל החלטות יום יומיות, כגון מה ילבשו ומה יאכלו, או באיזו שעה ילכו לישון. לאחרים המושג אומר שליטה בתקציב שלהם, שפירושה לחיות חיים משמעותיים, לקבל החלטות על הנושאים החשובים להם, ולבחור באופן התמיכה הרצוי להם, כגון לשכור אדם שישגיח ויסייע להם ולא אחד מבני משפחתם. אחרים התייחסו

למושג באופן מופשט -- היכולת להגדיר את גבולות האני שלהם. לדוגמה, יכולתם לומר לבני המשפחה שלא יגיעו לארוחת החג כי יש להם תוכנית אחרת עם חברים ולהיות מסוגלים לעמוד על שלהם.

המשותף לתוכניות אלו הוא נושא הבחירה בין אפשרויות בתחומי חיים שונים, וההנחה כי זוהי זכות אנושית בסיסית. מחנכים בחינוך המיוחד הדגישו כי לא די לתת לצעיר את זכות הבחירה, אלא יש הכרח ללמד את הצעירים קודם כל לבחור בצורה מושכלת, ולהשוות בין אפשרויות שונות. עיון בתוכניות מעורר שורה של שאלות כגון האם בתוכניות הקיימות יש ביטוי מספיק לתפיסה כי הבחירה היא זכות אנושית בסיסית של הצעירים ולא עוד תוכנית לימודים? (Smith & Routel, 2010). האם הבחירה המושכלת תואמת את עולם הערכים של הצעירים או של המורים? האם בלימוד מיומנויות של נחישות עצמית על פי הנורמות החברתיות של המורים אין פגיעה בזכויות הבסיסיות של הצעירים? ייתכן כי ציפיות העתיד ודרך קבלת ההחלטות של הצעירים ומשפחותיהם שונות מאלו שמלמדים אותם בתרבות הבית ספרית.

סקרים הצביעו על כך כי בתהליכי מעבר הכוללים תוכניות לפיתוח 'נחישות עצמית' חסרה לעיתים הקשבה מספקת להגדרות הצעירים. נמצאו פערים בין הערכות הצעירים את העדפותיהם להערכות ההורים והמורים את הצרכים והיכולות של הצעירים, וכתוצאה מכך נוצרו קונפליקטים בין הצעירים לבין המומחים לתוכניות מעבר והמשפחות. בתגובה לטענת מחנכים כי יש ללמד את הצעירים כישורי נחישות עצמית בגיל ההתבגרות, טוענים מומחים ובני משפחה כי יש להתחיל את התהליך בגיל מוקדם יותר על מנת לפתח כישורים לבחירה מושכלת בהדרגה. בנוסף, מערכות חינוך רבות התלוננו כי שיתוף הפעולה של ההורים בתוכניות מעבר באופן כללי, ובעיקר בתוכניות לנחישות עצמית הוא מוגבל, ובדרך זו תרצו מידה מינימאלית של שיתוף פעולה מצידן. יש לדעת, כי במקרים רבים המשפחות בשלב התפתחות זה כבר עייפות מהמאבק המתמשך עם מערכות החינוך, והשתתפות קטנה של הורים בישיבות ושיתוף הפעולה נמוך נמצא בעיקר בקרב משפחות הנמצאות במצוקה כלכלית ותרבותית.

מחקרים דווחו על פערים בין תרבות הבית לתרבות החינוכית בבית הספר, ולכן לא אחת מרגישים ההורים כי מערכות החינוך אינן קשובות לטענותיהם. עייפות ודאגה של ההורים מפחיתים את נכונותם לשיתוף פעולה, בעיקר של ההורים המתמודדים עם קשיי פרנסה ומצוקות יומיומיות. לעתים תופסים ההורים את תוכניות 'נחישות עצמית' למתבגרים כ"מזימה" של המערכת החינוכית לעודד מרדנות וקונפליקטים במשפחה. מאידך, בשעה שראיינו את הצעירים וביקשו מהם דוגמאות למצבים שבהם ניתנה להם הבחירה

והמבוגרים היו קשובים לדעתם ולהעדפותיהם, מרבית הצעירים הביאו דוגמאות מחייהם במשפחה יותר מאשר מחייהם בבית הספר, וציינו כיצד הוריהם מעודדים בחירה, הצגת מטרות ונחישות (Smith & Routel, 2010). למעשה טוענים המבקרים, כי בשם תוכניות ל'נחישות עצמית', אנשי המקצוע מפחיתים לעתים באופן פרדוכסלי את מעורבותם של הצעירים ומשפחותיהם בקבלת החלטות בנושאים חשובים בחייהם. באותם מקרים שבהם אנשי המקצוע מצהירים כי הם "יודעים" מה צריכות להיות המטרות של הצעירים -- נותר מקום מוגבל לפיתוח אינדיבידואליות, וקשב מועט לרצונות אישיים ולתרבות משפחתית.

**לסיכום**, הבעייתיות ואי ההסכמות בשימוש בתוכנית "נחישות עצמית" הוצגו בהרחבה כדוגמה למורכבות ולקשיים בתכנון תוכניות מעבר. תוכניות מעבר רבות ממליצות על שימוש בתוכניות לקידום נחישות עצמית והן מופעלות בצורה רחבה בארה"ב. עם זאת, יש מקום לבדיקה של דרכי יישומן והתייחסות לפרטים מעשיים הקובעים הצלחה או גורמים לקונפליקטים הפוגעים בהצלחה ובהסתגלות. ללא הגמשה והתאמה של תוכניות המעבר לתפיסות וליכולות של כל השותפים – הצעירים, המחנכים והמשפחות – יש להניח שהצלחתן תהיה מוגבלת.

### **תוכניות מעבר המתבצעות במקום העבודה - Work based programs**

התהליך כולל יעוץ לקריירה והשמה מקצועית במקומות עבודה המתאימים לתחומי העניין, ליכולות ולהישגים. כל ההכשרה וההדרכה המקצועית נעשו במסגרת העבודה. ההכשרה יכולה להיות קצרה או ארוכה, והיא כוללת לא רק השמה אלא גם יעוץ לקריירה. מטרת התוכניות היא לשמור על הכישורים אליהם הגיעו הצעירים במשך שנות הלימוד, ולפתח יכולות הקשורות לעבודה באופן כללי. השונות בין מקומות העבודה יצרה סגנונות שונים ליישום תוכניות המעבר.

חלק מתוכניות המעבר כוללות שימוש באסטרטגיות הבאות :

1. **Job Shadowing** - התלמידים מתלווים למדריכים במקומות עבודה, צופים בעובדים ומתנסים בעבודה בפועל.

2. **Mentoring** - יצירת קשר עם אדם במקום העבודה שמדריך ומסייע בהשתלבות בעבודה. אדם זה יכול להיות ממונה או עמית בעבודה העושה זאת בהתנדבות או כחלק מחובותיו במקום העבודה.
3. **Internship -- Apprenticeship** -- ההתנסות בעבודה בפועל היא למעשה חניכות, שבה לומד הצעיר על המקצוע תוך כדי העבודה.

### המלצה 7 : מרכיבים בתוכניות מעבר

7.1. יש לעודד פיתוח תוכניות מעבר מגוונות ומפורטות, עם כלים המאפשרים התאמה אישית לצרכים המיוחדים ולחסמים של צעירים עם מוגבלות. מטרת התוכניות היא להקנות כישורים בסיסיים (עצמאות, תקווה, נחישות עצמית) בצד כישורי עבודה ספציפיים. יש לכלול בתוכניות רכיבים המשותפים לכלל המוגבלויות, ורכיבים ספציפיים לפי קטגוריות של מוגבלות. יש להתוות תוכניות שמטרתן לזהות עיסוקים מגוונים, ולהציג דרכים לליווי הצעירים עם המוגבלות מתקופת לימודיהם בבית הספר ועד למציאת מקום עבודה וההסתגלות לעבודה.

#### השלכות יישומיות:

⇐ בתכנון תוכניות מעבר יש לשלב תחומים כגון :

- תוכניות להעצמה אישית והעלאת המודעות
- הנחישות העצמית והדימוי העצמי.
- תוכניות המקדמות כישורי עבודה ספציפיים.

⇐ יש לשלב בתוכניות מרכיבים ייחודיים לתחומי קושי, ומרכיבים כלליים המשותפים לצעירים עם מוגבלויות.

⇐ יש לקיים מערך ליווי מסודר שילווה את הצעיר בכל שלבי המעבר ובהשתלבותו במקום העבודה.

7.2. הכרחי ללוות את התוכניות במעקב ובהערכה שיתייחסו להצלחה הן בממדי התוכנית והן במימדי ההסתגלות לעולם העבודה.

**שיתופי פעולה:**

בתכנון תוכנית מעבר, גורם המנבא את הצלחת התוכנית ואת יעילותה הוא שיתוף פעולה בין כל הגורמים המקצועיים. יש אמנם הסכמה כי השתתפותם של כל בעלי העניין ואנשי המקצוע בתהליך המעבר היא קריטית למידת ההצלחה, אך מהות שיתוף הפעולה היא לעתים מוקד למחלוקות משום שהיא תלויה בזהויות המקצועיות המעורבות. כל אחד מהמעורבים בתהליך מביא לדיון את נקודת הראות שלו ואת תחומי מומחיותו, ומתפתחים סגנונות שונים לשיתופי פעולה המאפיינים של התהליכים והמצבים בהם הם מתרחשים et (Korazim-Körösy al, 2007). יש חשיבות מיוחדת למעורבות המעסיקים כבר בשלבי התכנון של המעבר על מנת לפתח מקומות עבודה המותאמים לרצונותיהם, ליכולותיהם ולתחומי העניין של צעירים עם מוגבלות.

**המלצה 8: שיתופי פעולה בין כל הגורמים מקבלי ההחלטות**

יש לעודד ולמסד שיתופי פעולה בין כל הגורמים מקבלי ההחלטות -- הצעיר ומשפחתו, המערכת החינוכית, מסגרות השיקום והמעסיקים. יש למקד מאמצים ליצירת רצף בין תוכניות המעבר במסגרת המערכת החינוכית ומקומות העבודה לבין אפשרויות התעסוקה לאחר גמר הלימודים.

**המלצה 9: קידום מודעות חברתית**

יש לפתח מודעות חברתית, יוזמות ותקנות לתגמול וביטויי הערכה לגורמים מעולם העסקים, המקדמים השתתפות בחברה ובעבודה של צעירים עם מוגבלות.

← יש לקיים מגוון פעילויות כגון הרצאות וסדנאות משותפות לאנשי עסקים, למנהלים במקומות העבודה ולעובדים עם צעירים עם מוגבלות, כפעילות מקדימה במטרה להעלות את המודעות ולהוביל לשילוב מוצלח בעבודה.



## סקרים בין לאומיים כלליים להערכה של התוכניות

מטרת הסקרים היא להצביע על היכולת המעשית ליישם מרכיבים של תוכניות המעבר שתוארו בהערכות בין לאומיות.

השאלה המכרעת שהעסיקה את מעריכי התוכניות, והיא חיונית בכל תכנון של תוכנית מעבר היא: אלו תוכניות מצליחות במדינות שונות ומהם החסמים הקיימים בתרבויות שונות. הסקירה מתייחסת לשונות בין קבוצות של מדינות (כגון מדינות OECD, ארה"ב והקהילה האירופית) ולסקירות לאומיות (מדינות כגון יפן וניו זילנד).

### השוואה בין מודלים

נערכה השוואה בין מודלים ליברליים (אנגליה, ארה"ב, אוסטרליה וניו זילנד) לבין מודלים סוציאל-דמוקרטיים: (פינלנד, איסלנד, נורווגיה ושוודיה), שהתבססה על 26 מחקרים בתקופה 1996-2006, ובדקה את מצב התעסוקה של צעירים עם מוגבלות אינטלקטואלית (Lvgren & Hamreby, 2011). ניתן להתרשם כי המצב הכלכלי ושוק העבודה משפיעים על סיכויי הצעירים, וחשובים גם תהליכים פוליטיים אידיאולוגיים. בארצות סקנדינביה יש הכרה אידיאולוגית בזכות היחיד לעבודה, והנגישות לאפשרויות העבודה היא זכות אוניברסאלית שמבטיחה את ההשתתפות בחברה ואת איכות החיים של אנשים עם מוגבלות. יחד עם זאת, בחלק מהארצות, היציאה לעבודה גורמת הפסד לאדם עם מוגבלות (העובד לרוב בעבודות ששכרן נמוך), משום שהוא מפסיד את המענק המגיע לו. לכן לא מפתיע שצעירים רבים מעדיפים להיות מובטלים ולקבל מענק שאינו נופל משמעותית משכרם בעבודה.

הסקירה התייחסה לשלושה היבטים מרכזיים:

- ◆ עמדות כלפי עבודה
- ◆ קשיים במציאת עבודה
- ◆ סוגי תמיכה בתוכניות מעבר

עמדות כלפי עבודה: באופן כללי, הצביעו כל הסקרים על התייחסות כללית חיובית לנושא העבודה. העבודה נתפסה כגורם מקדם גדילה לפרט ותורם לנורמליזציה ולהסתגלות. יש הכרה כללית בצורך לסייע לצעירים לפתח תפיסות אישיות בנוגע לקריירה מקצועית, אך גם

לתת מקום להתערבות משפחותיהם בעיצוב עתידם, כיחידים המנסים להשיג עבודה, ושואפים להיות מועסקים בצורה קבועה בעולם העבודה.

קשיים במציאת עבודה: תועדו קשיים במציאת עבודה הנובעים קודם כל ממצב האבטלה החמור בארצות רבות. המשבר הכלכלי באירופה מהווה קושי לצעירים עם מוגבלות ולצעירים ללא מוגבלות. הקושי מתחלק לשני חלקים: קושי בעצם מציאת עבודה, וקושי לא פחות מאתגר בשמירה על מקום העבודה. בשוודיה לדוגמה רק 2 מתוך 110 צעירים עם מוגבלות אינטלקטואלית הועסקו בעבודה בשכר; בפינלנד צעירים רבים מעל גיל 30 חיו על קצבה, ואם כבר השיגו עבודה, היתה זו עבודה לתקופה קצרה ובשכר נמוך. לעומתם בארה"ב 68% מהצעירים עם מוגבלות אינטלקטואלית עבדו לאחר תקופה של הכנה למעבר שנעשתה בתוך מערכות החינוך. עוד נמצא בארה"ב כי 20% עד 40% מהצעירים התמידו במקומות העבודה 5 שנים לאחר גמר בית הספר. באנגליה רק 10% מהצעירים עבדו בשכר. ראוי להדגיש כי בכל הארצות היו ביטויים רבים להשפעת המשבר הכלכלי העולמי על תעסוקת צעירים עם מוגבלות. גם לאווירה במקום העבודה הייתה חשיבות רבה -- היחסים הבין אישיים, היחס לשונה ויחסי תחרות היו בין הגורמים שפגעו ביציבות ובהתמדה בעבודה של הצעירים.

#### תמיכה בתהליכי ההסתגלות לעבודה

אימון לעבודה במסגרות החינוכיות כחלק מתוכניות הלימודים. נראה כי עדיף שהתוכניות יתחילו מוקדם ככל האפשר, לכל המאוחר בגיל 14, ואז יעילותן גדולה יותר.

- ◆ סוג המערכת החינוכית: מחקרים מאיסלנד ומשוודיה העלו כי לסוג המערכת החינוכית שבה למד הצעיר (שילוב או בית ספר מיוחד) יש קשר לעיצוב ציפיותיו ולבחירת מסלול העבודה שלו. לדעת החוקרים, בתי הספר באופן כללי מדגישים נושאי טיפול וחינוך יותר מאשר מאפיינים של עולם העבודה. תלמידים שלמדו במסגרות משולבות עבדו במסגרות עבודה לא מוגנות בשכיחות גבוהה יותר מאשר תלמידים שלמדו בבתי ספר מיוחדים.
- ◆ שילוב: בחלק מתוכניות המעבר השתתפו צעירים ללא מוגבלות. תוכניות אלו כללו סעיפים כגון פיתוח זהות עצמית של אדם עצמאי ועובד, כישורים בעבודה ובחיי החברה בעבודה, פיתוח היכולת לשיתוף פעולה עם עובדים אחרים, ושאיפה להתקדמות ולהצלחה בעבודה (תכנון הקריירה). נמצא כי

ההשתתפות בתוכניות הועילה גם לצעירים ללא מוגבלות וכי יש יתרון לדיונים המשותפים של כל הצעירים, ללא מיקוד במוגבלות.

- ◆ תמיכה מאורגנת במקום העבודה תרמה להצלחתו של המעבר לעבודה.
- ◆ נמצא יתרון בולט לתמיכה של המשפחה בליווי, בהגנה מניצול והתעללות, ובעידוד הצעירים להתמיד בעבודה.
- ◆ סוג המוגבלות הכתיב את התכנים והציפיות מעולם העבודה. בסקר שהשווה את ההכנה של צעירים עם מוגבלות אינטלקטואלית לצעירים עם מוגבלויות אחרות (Grigal, Hart, & Migliore, In press) נמצא כי בתוכניות המעבר שלהם, המטרות שהוצגו להם היו לרוב להשתלב בתעסוקה מוגנת ונתמכת ופחות בתעסוקה תחרותית.
- ◆ לימודים: בהשוואה לארה"ב, רק מספר קטן של צעירים עם מוגבלות אינטלקטואלית באירופה המשיכו ללמוד במסגרות על תיכונות מתאימות. בארה"ב יש דגש על המשך לימודים במסגרות על תיכונות שונות, והמעבר לחיי עבודה מבוצע כהמשך למסגרות אלו. גישה זו מעוגנת בפילוסופיה המדגישה את ההדרגתיות של תהליכי המעבר הכולל תעסוקה נתמכת המגשרת בין המערכת החינוכית למערכת העבודה, והמדגישה את חשיבות הלימודים לאורך מעגל החיים.
- ◆ קשרים אישיים וחברתיים: הסקר הצביע על הערך הרב שיש לקשרים אישיים חברתיים בתהליכי החיפוש והמציאה של מקום עבודה. מודגשת גם חשיבותו של האימון במקום העבודה והמשך קבלת תמיכה מוסדרת לשמירה על מקום העבודה.
- ◆ תוכנית כגון (BBJP) Best Buddies Jobs Program המתבססת על סטודנטים מתנדבים המלווים את הצעירים בעבודה (West, Wehman, & Wehman, 2005) היא דוגמה לחשיבות התמיכה המתמשכת.

### המשך הלימודים

אחד המאפיינים של תוכניות המעבר בארה"ב הוא המשך הלימודים. סטודנטים עם מוגבלות אינטלקטואלית (גילאים 18-21) למדו במכללות והשתמשו בשירותי הקהילה לעיסוקי פנאי (Neubert & Redd, 2008), בשנת הלימודים האחרונה פותחו עבורם שירותי יעוץ במכללות. המחקר המעריך תהליכים אלו עדיין מצומצם, ולא ברור בשלב זה מהן

תוצאות הפעילויות בתוכניות המעבר. התוכניות והייעוץ כללו טיפוח הרגלי חיים עצמאיים, וכן כישורים חברתיים והשלמת לימודים במקצועות יסוד כגון קריאה ויסודות החשבון. הייתה התנסות בפעילויות בקהילה ולימוד איך לחיות בקהילה, לימוד מקצועות פונקציונאליים ושותפות בין משרדית. הוקדש זמן למודעות לקריירה ואפשרויות עבודה. העצמאות במכללה הסבה הנאה אך הביאה עמה גם חששות.

במעקב ראשוני נמצא כי לסטודנטים עם מוגבלות אינטלקטואלית שהמשיכו את לימודיהם במכללות במשך 2-4 שנים היה סיכוי גדול יותר למצוא עבודה (Grigal, et al., In press). תוכניות מעבר ללימודים על תיכונים ממומנות על ידי משרד החינוך והמחלקה לחינוך גבוה. מחקר של Grigal, et al., העלה כי המטרות המקצועיות של הצעירים שיקפו את ציפיותיהם המקצועיות ללא קשר למגבלותיהם. במעקב אחר סטודנטים עם לקויות אינטלקטואליות (McEachern & Kenny, 2007), נמצא כי הם השתתפו בפעילויות בקהילה, עבדו והיו מרוצים שקבלו שכר, אך רק סטודנט אחד מהם שעבד במכבסה טען שנהנה בעבודה. חלקם התלוננו כי אינם מתנסים בעצמאות מספקת בעבודה ואין להם מספיק אפשרויות. העבודות שהוצעו לסטודנטים היו מגוונות; אחת הסטודנטיות שעבדה בגן ילדים (ללא תשלום), אהבה מאוד את העבודה ובעיקר את הילדים. אחרים עבדו בעבודות שונות בניקיון ובקפטריה באוניברסיטה. כולם הביעו שאיפות לעבוד בעתיד בשכר. רק לחלק קטן היו שאיפות לעבוד בעבודה מסוימת כגון במסגרת טיפולית, בניקיון, בבניין, ואחד הצעירים הביע את רצונו להיות רופא. למרות מדיניות השילוב, נמצא כי הסטודנטים עם מוגבלות אכלו בקפיטריה כקבוצה או שחקו יחד בספורט ולא התחברו לסטודנטים האחרים.

ראוי להדגיש כי הסטודנטים נהנו מתחושת החופש והעצמאות באווירת האוניברסיטה (בהשוואה לבית הספר הקודם שלהם), וגם רוב ההורים היו מרוצים מהמעבר למכללה, כי ההווי הרגיל של כיתה בחינוך המיוחד לא נראה להם מתאים לבני 18. עם זאת חלק מההורים רצו להוציא את ילדם מהתוכנית כי חששו מהעצמאות המתפתחת של הצעירים. המאמצים להגדיל את מעורבות ההורים בתוכנית המעבר הצליחו באופן חלקי, בעיקר בשלב הביצוע של תוכנית אישית ולא בפעילויות קבוצתיות כגון פיקניק או פעילות חברתית. ההורים טענו כי שיתוף מצד הצוות היה חלקי ולא מספק. ראוי להדגיש כי תוכנית המעבר לא כללה הערכה פורמאלית ולא הכנה לחיים מקצועיים ספציפיים או חינוך לקריירה

(McEachern & Kenny, 2007)

## סקרים בארה"ב

STWOA: School to work opportunity Act 1994 103-239 בארה"ב משנת 1994 החוק וחוקים נוספים שהתפתחו בהמשך חייבו את בתי הספר לבחון את הפעלת התוכניות למעבר מבית הספר לעבודה על כלל התלמידים על מנת לסייע להצלחתם במקומות תעסוקה, ולא רק על תלמידים עם מוגבלות. ההצלחה נמדדה על פי שני משתנים: תעסוקה תחרותית והתמדה בה. לדוגמה, על פי דרישה פדראלית, כל מדינות ארה"ב חייבות החל משנת 2007 לדווח מה קורה לתלמידים עם צרכים מיוחדים שנה לאחר סיום ביה"ס התיכון ביחס להמשך לימודים ותעסוקה

State Performance Plan (SPP).

Percent of youth who had IEPs [Individualized "Indicator #14 of the SPP is school and who have been Education Programs], are no longer in secondary both, enrolled in some type of postsecondary school, or competitively employed, within one year of leaving high school (20U.S.C. 1416(a)(3)(B).

במחקר שנעשה בארה"ב (Braddock, Hemp, & Rizzolo, 2008), נמצאו כ-7,000 תוכניות מעבר שבהן השתתפו 542,127 מבוגרים עם מוגבלות אינטלקטואלית, מוגבלויות גופניות ונפשיות. התוכניות מספקות הכשרה לעבודות ספציפיות, אימון, שירותים של הכשרה והשמה בעבודה, ופעילויות של שעות הפנאי. בסקר שנערך בנוודה ובאורגון שבו השתתפו 422 תלמידים עם מוגבלות ו-131 תלמידים ללא מוגבלות (Benz, Yovanoff, & Doren, 1997), נמצאה תרומה חיובית להשתתפות בתוכניות מעבר.

בסקר אחר (Benz et al., 1997) נמצא כי השתתפות בתוכנית מעבר הביאה ל-2 ניסיונות עבודה לפחות בשנתיים האחרונות בבית הספר, עוד מצא הסקר, כי אימון במיומנויות חיפוש עבודה וכישורים חברתיים ניבאו תעסוקה תחרותית שנה לאחר סיום הלימודים.

ממצאי הסקר הצביעו על כך שתוכניות מעבר חשובות לכל התלמידים ולא רק לתלמידים עם מוגבלות, כדי לשתפם בפעילויות המעלות את המודעות לכישורים הדרושים בעבודה. עם זאת, יש הכרח לשיתופי פעולה ותמיכה ממוקדת בתלמידים עם מוגבלות בשלבי המעבר

בשל היותם פגיעים יותר וזקוקים להתאמות אישיות להסרת חסמים לנגישות, להדרכה ולתמיכה. הסקר הצביע על הצורך בתמיכה מתמשכת מעבר לתקופת הלימודים ועד להתייצבות המעמד של הצעיר במקום העבודה.

תלמידים שהועסקו בתקופת הלימודים בעבודות שונות, ובנוסף השתתפו בתוכנית מעבר לפחות 12 חודשים או יותר וגם השיגו את מטרות התוכנית, סיכוייהם לסיים תיכון עם תעודה ולמצוא עבודה בשכר היו גדולים יותר מאשר תלמידים שמנבאים אלו (תעסוקה בזמן הלימודים, השתתפות בתוכנית מעבר לפחות שנה, והשגת המטרות של התוכנית) לא נמצאו אצלם או נמצאו חלקית. בראיונות נשאלו התלמידים במה התוכנית הייתה שונה מהלימודים הרגילים בבית הספר? הם ציינו את ההתאמה האישית של התוכנית, ואת ההרגשה שהצוות השיקומי עזר ותמך בכל אחד מהם באופן אישי, לא ויתר עליהם גם נוכח קשיים שהתעוררו, והיה עקבי בציפיות ובתמיכה. הם תארו כיצד "שנאו את בית הספר", בכו והתלוננו עד כמה "קשה להם" והיו מוכנים לוותר ולפרוש מהתוכנית, אך הצוות לא ויתר. חברי הצוות שוחחו איתם על בעיותיהם לא רק בהקשר לתעסוקה אלא גם על בעיותיהם בבית, עם חברים ובבית הספר. התמיכה הייתה לא רק רגשית אלא גם מעשית. לעתים חבר בצוות ליווה את הצעירים במצבים מאתגרים לא רק לעבודה אלא גם לבית משפט ובעיות חיים שונות.

פירוט חלקי התוכנית (Benz, Lindstrom, Unruh, & Waintrup, 2004) מדגים לא רק את מורכבותה, אלא גם את החשיבות של שיתופי הפעולה של ראשי המערכת החינוכית ונציגי המחוז עם מובילי התוכנית. הראיונות עם התלמידים שיקפו בברור כי צוות תוכנית המעבר פעל לשכנע את התלמידים, להמריץ ואפילו ללחוץ, וגם לתמוך. במבט לאחור, שנים מספר לאחר סיום התוכנית, העריכו הצעירים את ההתמדה והעקשנות של הצוות שלא "ויתר" עליהם. ממצאי סקר זה קבלו תיקוף על ידי ממצאי סקרים נוספים בארה"ב.

משרד החינוך האמריקאי בצע שני סקרי מעקב לבחינת הצלחת תוכניות המעבר מבית הספר להמשך לימודים ועבודה.

[http://policyweb.sri.com/cehs/publications/nlts2\\_report\\_2010\\_09.pdf](http://policyweb.sri.com/cehs/publications/nlts2_report_2010_09.pdf)

(Newman, Wagner, Cameto, Knokey, & Shaver, 2010). הסקר הראשון (The

National Longitudinal Tradition Study – NLTS) נערך בשנת 1985 על תלמידי תיכון

שקיבלו שירותי חינוך מיוחד. הסקר נמשך שש שנים ועקב אחרי 2,580 צעירים בכיתה

השביעית ובכיתות גבוהות יותר (גילים 13-21). הסקר השני (NLTS2) עקב 10 שנים אחרי 2,620 אחרי צעירים בני 13-16 שקיבלו שירותי חינוך מיוחד בבתני ספר תיכוניים בשנת 2000 וסיימו את לימודיהם. תוצאות הסקרים נבדקו בהשוואה למצבם של צעירים ללא מוגבלות כדי לקבל הערכה על יעילות תהליכי המעבר.

עקרי הממצאים:

- ◆ גדל שיעור הצעירים הממשיכים בלימודים לאחר לימודי התיכון. הם השתתפו בתוכניות שונות כמכללות אזוריות וקהילתיות, בתי ספר מקצועיים, טכניים או בתחומי העסקים, וקבוצה קטנה באוניברסיטאות ארבע-שנתיות.
- ◆ עם זאת, לא היה שוני משמעותי בשיעורי התעסוקה, משך התעסוקה, מספר שעות עבודה לשבוע וגובה השכר לשעה (בהתאמה לשיעור האינפלציה) שלהם

#### המשך לימודים על-תיכוניים

מספר הצעירים שהמשיכו בלימודיהם לאחר תיכון בשתי קבוצות התלמידים -- עם מוגבלות וללא מוגבלות גדל בהתמדה. 46% מהצעירים עם מוגבלות המשיכו בלימודיהם בשנת 2005 לעומת 26% בשנת 1990 (בהשוואה ל-63% באוכלוסיה הרגילה). מהם 32% במכללות קהילתיות (community college), 23% במסגרות מקצועיות, ו-14% באוניברסיטאות ארבע-שנתיות. ראוי להדגיש, כי יותר צעירים ממשפחות ברמה סוציו אקונומית גבוהה המשיכו ללמוד לעומת צעירים ממשפחות ברמה סוציו אקונומית נמוכה (72% לעומת 35%), וצעירים אלו גם מעורבים יותר בפעילויות קהילתיות והתנדבותיות. מחקרים נוספים תמכו בממצא כי המשך לימודים במכללות 2-4 שנתיות מנבא השתלבות בעבודה (Flexer, Davis, Baer, McMahan Queen, & Meindl, In press). מרבית הצעירים שהשתתפו במחקר (86%) היו מועסקים בעבודה או בלימודים, וגדל מספר הצעירים שדווחו כי הם לומדים וגם עובדים (21%). כמחצית מהצעירים שהשתתפו במדגם דווחו כי יש להם חשבונות בנק.

תחומי העיסוק המרכזיים היו: מסעדות ושירותי מזון (20%), תעשייה (16%) ושיווק ומכירות (15%).

25% דווחו כי הם מעורבים בפעילות המשרתת את הקהילה ובפעילות התנדבותית אחרת. מרבית הצעירים בקבוצה זו היו עם לקויות למידה (91% מקבוצת הצעירים עם לקויות למידה), עם ליקויי שמיעה (88% מקבוצת הצעירים עם לקויות שמיעה), ועם לקות ראייה (96% מקבוצת הצעירים עם לקות ראייה).

כשנשאלו הצעירים כיצד מצאו את העבודה שבה הם עובדים, רובם השיבו -- לאכזבת גורמי השיקום -- מצאו את העבודה בעזרת משפחה או חברים. רק חלק קטן דווחו כי מצאו עבודה בסיועו של איש מקצוע משירותי הבריאות והרווחה. 28% מהצעירים דווחו כי אינם מצליחים למצוא עבודה ורק 10% טענו כי הם לא עובדים משום שהם מקדישים את מלוא זמנם ללימודים. יותר ממחצית הצעירים דווחו כי היה להם ניסיון בתעסוקה בעת לימודי התיכון, וחלקם המשיכו באותו מקום עבודה לאחר שסיימו את לימודיהם. המכשולים העיקריים שציננו הצעירים במציאת מקום עבודה היו בעיות תחבורה, סירוב מעבידים (אך גם בעיות בקריאה ובכתיב).

על מנת להשוות בין צעירים עם מוגבלות ובלי מוגבלות (Chambers et al, 2009), נשאלו צעירים משתי הקבוצות שנה לאחר סיום התיכון, על תחומים מרכזיים בחייהם ונמצאו הבדלים מובהקים רק בשלושה תחומים:

1. שיעור דומה בשתי הקבוצות חיו בבתי ההורים, אך בקרב צעירים ללא מוגבלות שיעור גדול יותר רצו לצאת מבית ההורים לעומת עמיתיהם מהקבוצה השנייה.
  2. בבחינת עיסוקי שעות הפנאי נמצא דמיון בין תחומי העיסוקים, אך מספר העיסוקים של צעירים ללא מוגבלות היה נמוך יותר, אולי משום שהמשך הלימודים נמצא אצלם בשיעור גבוה יותר.
  3. בבחינת מספר הצעירים שהמשיכו בלימודיהם, בקרב צעירים עם מוגבלות שיעור הממשיכים ללמוד היה נמוך יותר ולרוב במסגרות דו-שנתיות ובמכללות אזוריות. פחות צעירים למדו במסגרות ארבע-שנתיות.
- כ-60% מהצעירים עבדו, ולא נמצא פער משמעותי בשיעורי התעסוקה בכל קבוצה.



## השוואה בין תוכניות בארה"ב

סקר לאומי שנעשה בארה"ב בשנים 1997-2004 בדק את יעילות תוכניות מעבר שונות מבית הספר לעולם העבודה. הסקר הקיף 2,254 תלמידים עם מוגבלות וללא מוגבלות בגילים 12-16. חלק מתוכניות המעבר הופעלו במסגרת בית הספר וחלקן הופעלו במקום העבודה. השוואה בין תוכניות מעבר מבית ספר לתעסוקה עבור צעירים עם מוגבלויות ( Shandra & Hogan, 2008) העלתה כי עצם ההשתתפות בתוכניות מעבר מבית הספר לעבודה תרמה להצלחה בתעסוקה לאחר סיום בית הספר. כמו כן, נערכה השוואה מובחנת בין היעילות של תוכניות מעבר שבסיסן בבית הספר (school based), לבין אלו המתקיימות במקומות עבודה (work based), והקשר בין תוכניות אלו להישגים בעבודה כמו מעמד בעבודה ושכר. נמצא כי מרבית התוכניות, השונות באופיין, ניבאו תוצאות חיוביות אבל יש ביניהן הבדל במדדים הקובעים הצלחה.

לדוגמה, תוכניות שהבסיס שלהן היה בבית ספר היו קשורות באופן חיובי ומובהק לתעסוקה יציבה ולעבודה במשרה מלאה. לעומת זאת, תוכניות שהבסיס שלהן היה במקום העבודה, העלו את הסיכויים שצעירים עם מוגבלות יועסקו בעבודות שיש בצידן הטבות נלוות (כגון ביטוח בריאות, חופשה שנתית בשכר וכיוב'). מסקנה נוספת שעולה מהסקר היא, שכאשר אדם עם מוגבלות מועסק באופן יציב, הוא יכול להגיע להישגים בעבודות המספקות הטבות תעסוקתיות.

בין ממצאי הסקר נמצא כי השתתפות בתוכניות מעבר מבית ספר לעבודה בתיכון שונה מהשתתפות בתוכניות שבסיסן במקום העבודה והן הופעלו בשנה האחרונה של התלמיד בבית הספר. הושוו מדדים תעסוקתיים שונים בין תלמידים שהשתתפו בכל אחת מהתוכניות בזמן לימודי התיכון לתלמידים שלא השתתפו באף תוכנית. 52% מהתלמידים עם המוגבלות דיווחו כי השתתפו בתוכניות מעבר שהבסיס שלהן בית ספר school based מתוכם 17% השתתפו בלמידה המשלבת לימודים אקדמיים ומקצועיים, 13.3% ביזמות בית ספרית ו-15.5% בהכנה טכנית. 35% השתתפו בתוכניות שהבסיס הוא עבודה. מתוכם: 10.5% ב-Mentoring, 24% Shadowing, ו-12% בהתמחות/חניכות.

השוואת היעילות של התוכניות הצביעה בצורה ברורה על עדיפות לתוכניות משולבות שיש בהן מרכיבים המתחילים בבית הספר ונמשכים במקום העבודה. השתתפות בתוכנית

משולבת נמצאה מנבא מובהק לתעסוקה במשרה מלאה, לשכר שנתי, ליציבות בעבודה, לקבלת הטבות מהמעסיק, לביטוח בריאות ולהחזר ימי מחלה.

כאשר באים להעריך תוכנית מעבר על פי מצב התעסוקה אחרי בית ספר, אי אפשר להתעלם מההשפעה שיש לחומרת המוגבלות של הצעיר על נתון זה. הממצאים מצביעים על כך שחומרת המוגבלות קשורה בעיקר ליציבות בתעסוקה ולתנאי התעסוקה, כגון שכר נמוך. עם זאת, באותם מקרים שבהם הגיע הצעיר ליציבות בתעסוקה למרות מוגבלות חמורה, נעלם הקשר בין חומרת המוגבלות וגובה המשכורת. לתעודת סיום בית ספר תיכון היה קשר חיובי מובהק לתוצאות חיוביות במציאת עבודה ובהתמדה בעבודה.

**לסיכום**, שני סוגי תוכניות המעבר, אלו שהבסיס שלהן הוא בבית הספר ואלו שהבסיס שלהן הוא בעבודה נמצאו מועילות ותורמות לתעסוקה. עם זאת, כל תוכנית תרמה לצעירים באופן אחר. השתתפות בתוכניות שהבסיס הוא בית הספר תרמה להעלאת השכיחות של תעסוקה יציבה ומשרה מלאה בקרב צעירים עם מוגבלות. לעומת זאת, השתתפות בתוכניות שהבסיס הוא עבודה תרמה להעלאת השכיחות שתלמיד עם מוגבלות יועסק בעבודות המספקות הטבות נלוות כמו בטוח בריאות ותשלום עבור ימי מחלה. יתרון ברור יש לתוכניות משולבות שכללו יסודות בבית הספר ויסודות במקומות העבודה. עוד עולה מן הממצאים כי כאשר אדם עם מוגבלות מועסק באופן יציב, הוא מצליח כמו כל אחד לפתח קריירה ולקבל הטבות מהמעסיק. שילוב בין לימודים אקדמיים ומקצועיים, במלים אחרות, יוזמות המשלבות בין לימודים בבית ספר לפיתוח מקצועיות ומומחיות בעבודה עשויות להיות יעילות בשיפור שיעור התעסוקה של צעירים עם מוגבלות. כל תוכנית חינוכית שיוצרת הזדמנויות להתפתחות רשת של קשרים בין תלמידים ומעסיקים, עשויה להיות מועילה לאיתור ולזיהוי הזדמנויות עבודה, בעיקר משום שצעירים עם מוגבלות מסתמכים לעיתים קרובות יותר על חברים או בני משפחה כדי להשיג עבודה.

סקר בארה"ב (Landmark, Ju, & Zhang, 2010) שבחן 29 מסמכים שעניינם השוואה והערכה של תוכניות מעבר, העלה כמה מדדים המנבאים הצלחה:

1. עבודה בזמן הלימודים בתיכון. הייתה עדיפות לעבודה עם שכר, אך גם עבודה יציבה ללא שכר נבאה הצלחה.

2. השתתפות בתוכנית של תכנון מעברים ובתוכניות המשלבות לימודים ועבודה במשך זמן מספיק.

3. לימודים במסגרות חינוכיות משולבות (יותר מאשר לימודים בבית ספר מיוחד) וסיום עם תעודה.

4. מעורבות ותמיכה משפחתית בתהליך המעבר.

5. אימון בכישורים חברתיים (בעיקר לצעירים עם אוטיזם, עם הפרעות רגשיות ועם מוגבלות אינטלקטואלית).

6. אימון בהרגלי החיים היום יומיים וקידום עצמאות אישית.

7. השתתפות בתוכניות של נחישות עצמית.

בסקר כללי אחר שנעשה בארה"ב ומטרתו להעריך תוכניות מעבר שונות בארה"ב, ( Test, Mazzotti, et al., 2009), נבדקו 22 מחקרים בנושא תוכניות מעבר ונמצאו 16 משתנים המנבאים הצלחה למשתתפים בהן. המשתנים במחקר שזוהו כמשמעותיים :  
4 משתנים ניבאו הצלחה בשלושה תחומים: המשך בלימודים, הצלחה בעבודה וחיים עצמאיים, והם :

← לימוד במסגרות חינוכיות משולבות.

← התנסות בעבודה במהלך הלימודים עם יתרון לעבודה בשכר.

← פיתוח כישורי חיים עצמאיים.

← תמיכה חברתית של המשפחה או חברים בתלמידים עם המוגבלות.

7 משתנים נוספים ניבאו הצלחה בעבודה והצלחה בהמשך לימודים, והם :

← מודעות לקריירה.

← שיתוף פעולה בין משרדי בתוכניות.

← קורס בתחומי התעסוקה.

← תכנית לסנגור עצמי או נחישות עצמית.

← קידום כישורים חברתיים.

← השתתפות בתוכנית מעבר.

← הכשרה מקצועית ספציפית.

המשתנים שנבאו רק ההצלחה בעבודה :

- ← התנסות ומעורבות בפעילויות בקהילה.
- ← הצעיר קבל דיפלומה וסיים חובותיו בסיום הלימודים.
- ← מעורבות הורים ומשפחה בתהליך.
- ← השתתפות בתוכניות עבודה/לימודים.

המסקנה מסקירה זו היא שמסגרות חינוכיות חייבות לפתח תוכניות משולבות הכוללות התנסויות בעבודה בשכר, פיתוח הרגלי חיים עצמאיים וכן יצירת מעגלי תמיכה חברתית בתלמיד (Test, Fowler, et al., 2009; Test, Mazzotti, et al., 2009).

בסקר מקיף אחר שבדק יעילות של תוכניות מעבר והתבסס על 31 מאמרים שסקרו 1,641 מחקרים וסקרים נמצא, כי מעורבות אקטיבית בתהליך פיתוח התוכניות של התלמידים הייתה בעלת חשיבות מרכזית לניבוי הצלחה (Cobb & Alwell, 2009). יש לאפשר לצעיר להשמיע את קולו ולהביע את דעתו ורגשותיו בישיבות התכנון, ולעתים הוא זקוק לעידוד ולתמיכה על מנת לעשות זאת. בשל הקושי למקד את התכנון בפגישה אחת מסכמת, ראוי לתת זמן מספיק ואפשרות לדיונים חוזרים על מנת לבסס את מעורבות התלמיד ומשפחתו, וליצור שותפות אמיתית ומשמעותית בין הגורמים השונים. יש להוסיף, כי חשיבות ההתנסות בעבודה איננה רק לשם יצירת הרגלים מקצועיים אלא גם כדי להתנסות ביחסים עם עובדים אחרים וכדי ליצור קשרים עם מקומות עבודה.

### **סקרים בקהילה האירופית**

המדינות בקהילה האירופאית מתמודדות עם משבר כלכלי ועם אבטלה גוברת הפוגעת בקבוצות שונות באוכלוסייה כגון צעירים עם מוגבלות. בסקר גדול שנעשה על תוכניות מעבר באירופה נבדקו 139 תוכניות ב-19 מדינות בקהילה האירופאית (Kluve, 2010). הסקר מצא ארבע קבוצות עיקריות של תוכניות :

1. תוכניות אימון והכשרה -- תוכניות המתבצעות במקום העבודה או במסגרות חינוך והכשרה.

2. תוכניות שמטרתן להכין מעבידים להעסיק צעירים עם מוגבלות ולהיות מעורבים בהעסקתם (כולל תגמולים כספיים או עונשים -- קנסות)

3. תוכניות העסקה ישירות בשירות הציבורי.

4. תוכניות המספקות יעוץ ועזרה בחיפוש עבודה לצעירים עם מוגבלות וגם ליווי שלהם.

תוצאות הסקר הראו כי לתוכניות המסורתיות כגון אימון והכשרה הייתה רק תרומה מוגבלת על שיעורי תעסוקה, בעוד שלמתן תמריצים למעבידים על העסקת צעירים עם מוגבלות הייתה תרומה רבה יותר. עם זאת, גם לתוכניות הממוקמות במערכת החינוכית הייתה תרומה חשובה. לכמחצית מתוכניות ההכשרה והאימון הייתה תרומה חיובית בקידום התעסוקה של צעירים עם מוגבלות וללא מוגבלות. תרומה חשובה במיוחד נמצאה ליוזמות של הסקטור הפרטי ולכן ראוי למצוא דרכים לשילוב הסקטור הפרטי בתוכניות אקטיביות חדשות ועל ידי מתן תמריצים. ראוי להדגיש כי הסקר כלל תוכניות מגוונות והצביע על חשיבותה של הערכה מדעית מתמשכת של התוכניות על מנת לבחון את תרומתן בהשגת המטרות והתאמתן לצרכים.

במדינות OECD (Quintini, Martin, & Martin, 2007) מספר גדול של צעירים ללא מוגבלות הם מובטלים. ב-2005 היה שיעור הצעירים המובטלים 15% בממוצע, אך היו מדינות שבהן שיעור המובטלים היה גדול בהרבה: בפולניה – 38%, ברפובליקה הסלובנית – 30%, ובצרפת, ביוון, באיטליה ובשוודיה – יותר מ-20%. בגרמניה הייתה מערכת חניכות שבה יצאו הצעירים לעבודה ובמקביל המשיכו בלימודים חלקיים, ואחוזי האבטלה היו נמוכים יותר. מספר המקומות לחניכות קטן בשנים האחרונות, ובעיקר קשה למצוא מקומות לחניכות לאנשים עם מוגבלויות. רק התערבות ממשלתית בכמה ממדינות אירופה הבטיחה את מקומם של צעירים בשוק העבודה.

בסקר שהקיף 16 ממדינות OECD (Hoffman, 2011), נמצא כי צעירים רבים (עם מוגבלות וללא מוגבלות נשרו מלימודי התיכון וגם לא עבדו. בסדנה שנערכה במשרדי OECD בפריס ב-2009 דווחו המדינות על דרכי התמודדות עם הבעיה ועל מאמצייהם להחזיר את הצעירים למעגל הלימודים ו/או לעבודה.

מדינות רבות מתמודדות עם חיפוש דרכים להחזרת צעירים למעגלי הלימודים והעבודה. בארה"ב כ-19.1% מהצעירים לא עבדו בעוד שבמדינות OECD דווח על 14.4%. המדינות שדווחו על אחוזי נשירה נמוכים מלימודים ומעבודה, דווחו על תוכניות חינוכיות משולבות של לימודים אקדמיים והכשרה מקצועית (VET) vocational education and training. בשונה מארה"ב, שבה יש עידוד נמרץ להמשך לימודים במכללות לסוגיהן, ובחלק מהן גם מוצע שילוב של לימודים ומקצוע, במדינות עם אחוזי נשירה נמוכים (אוסטריה, דנמרק, גרמניה, הולנד נורווגיה ושווייץ) שמים דגש על העקרונות הבאים: תוכניות בעלות אופי מקצועי המשרתות מספר גדול של תלמידים ומכשירות למסגרות עבודה או מספקות הכשרה מקצועית בהתאם לדרישות שוק העבודה. התוכניות עומדות בסטנדרטים מקצועיים המוכרים על ידי מעסיקים ואיגודים מקצועיים. במסגרות החינוכיות מושם דגש רב על הכנה למקצוע, ועל פיתוח כישורים מקצועיים.

מעסיקים במדינות OECD עודדו פיתוח של תוכניות ניהול לאנשים עם מוגבלות, על מנת לסייע לעובדים להתמיד בעבודה גם לאחר תקופת ההשמה. הנחת היסוד בתוכניות אלו היא שתגובה מהירה ומתואמת לבעיות ולקשיים יכולה לעזור לצעיר עם מוגבלות לשמור על קשריו עם מקום העבודה. תוכניות הניהול מתחילות בליווי הצעירים למקומות העבודה, הכולל הדרכה מקצועית וליווי רגשי, ובדיקת ההתאמה של מקום העבודה ליכולותיו וצרכיו של הצעיר עם המוגבלות. תוכניות אלו כוללות גם הכנת המעסיק ועידודו להעסיק אנשים עם מוגבלויות (באמצעות תגמולים כספיים, או עונשים -- קנסות).

בתוכניות הניהול יש הדגשה של כמה מרכיבים:

1. המשך הקשר עם הצעיר עם מוגבלות גם אחרי התחלת עבודתו.
2. בהיווצר בעיה, הערכה מהירה של מקור הבעיה.
3. גיבוש מדיניות של טיפול בהתאמות, וקידום השיקום בעבודה.
4. מינוי אדם האחראי לתיאום בין גורמים (case manager).
5. איסוף נתונים על ההסתגלות לעבודה והערכה של התהליכים.
6. שמירה על בטחונו של הצעיר עם מוגבלות במקום העבודה, ומניעת תאונות ומצבי משבר.

סקרים במדינות נוספות :

## יפן

במאמר שסקר את תוכניות המעבר ביפן, מדווחות החוקרות על מערך שירותים הכולל שלושה תחומים: חינוך, עבודה ורווחה (Yaeda & Jindal-Snape, 2009, November). ההתייחסות לשלושת התחומים היא כאל גופים נפרדים שמתקיים ביניהם קשר חלקי בלבד. בשנת 2008 (Yaeda & Jindal-Snape, 2009, November) רק 3% מבוגרי תיכון עם מוגבלות המשיכו את לימודיהם במסגרות להשכלה גבוהה (בהשוואה ל-53% מהצעירים ללא מוגבלות). המדינה העניקה תמיכה/אימון לצעירים ותגמול למעבידים, ותרמה בדרך זו לעליה בשיעור המועסקים. עם זאת שכרם של צעירים עם מוגבלות עדיין היה נמוך משמעותית משכרם של צעירים ללא מוגבלות ומרביתם לא עבדו במשרה מלאה. הייחוד בתוכניות המעבר ביפן הוא שהן אינן קשורות בגיל מסוים אלא הן תוכנית לחיים בשיתוף בעלי מקצוע שונים. בתוכניות המעבר פועלים שלושה מתאמים וכל אחד מהם אחראי על תחום מסוים: מתאם בחינוך מיוחד, מתאם בשיקום מקצועי ומנהל שירותי רווחה. המגמה היא להקים ועדה משותפת על מנת לקדם את ביצוע תוכניות המעבר ושיתופי הפעולה בין המשפחה, בית הספר והעבודה.

על מנת לתרום להצלחת התוכניות מודגשים ביפן שלושה עקרונות:

- ◆ יש להתחיל לתכנן תוכניות מעבר מוקדם ככל האפשר.
- ◆ יש להיות קשובים ולהתמקד בתחומי העניין וההעדפה של הצעירים. ההנחה היא כי ככל שתהיה התאמה בעבודה בין תחומי העניין והיכולת של הצעירים ומקום העבודה -- כך תושג התמדה רבה בעבודה. לכן מומלץ ליצור הזדמנויות להתנסות בסוגי עבודה שונים.
- ◆ יש ללמד בצורה יצירתית את כישורי התעסוקה.

החוקרות מדגישות כי תאום בין כל הגורמים הוא הבסיס להצלחת המעבר. כבסיס להצלחת התוכנית מוצג מודל התפתחותי (Lifespan Development) המציג מעבר מהבית לבית הספר ולעבודה כמעגלים קשורים ומתרחבים שאינם מנותקים האחד מהשני. הבית מוצג כמעגל המרכזי אליו מצטרף מעגל רחב יותר הכולל את בית הספר ואל שניהם מצטרף מעגל העבודה.

סקר מחקרים ופרויקטים בניו-זילנד (Mitchell, Morton, & Hornby, 2010) הציג כמה גורמים שהם קריטיים להצלחה של תוכניות מעבר לצעירים עם מוגבלות:

- ◆ תוכנית ייחודית המבוססת על יכולות, תחומי עניין וקשיים.
- ◆ מעורבות אקטיבית של הצעיר/ה והמשפחה בתכנון.
- ◆ תוכניות המתחילות בגיל צעיר.
- ◆ שיתוף פעולה בין תחומי ובין משרדי.
- ◆ הוראה עם אוריינטציה למעבר לחיים.

חלק מהתוכניות נתקלו בקשיים בגלל מידה קטנה של שיתופי פעולה ומעורבות אקטיבית בתהליכים מצד הצעירים ומשפחותיהם. במקרים רבים המורים קיבלו החלטות שהצעירים היו מעורבים בהן רק במידה קטנה ומוגבלת. נמצא גם כי תהליכי למידה רבים בבתי הספר מתמקדים בכישורים אקדמיים וזונחים את קידום הכישורים התעסוקתיים.

מחברי הסקר מדגישים כי תוכנית חינוכית יחידנית חייבת להיות חלק מכל שלב משלבי החינוך ואין להמתין עד סיום לימודי חובה. במקרים רבים התייחסו המורים למטרות של תוכניות המעבר בצורה כוללת ולא אופרטיבית. גישתם לכל התהליך לא הייתה כאל הזדמנות לבחינת אפשרויות, אלא כאל חובה בירוקרטית. חלק מבתי הספר לא ייחסו חשיבות מספקת לתוכניות ולמשמעותן עבור הצעירים ומשפחותיהם ולכן הודגשה חשיבות ההכשרה של מורים. על מנת לאפשר לצעירים להיות שותפים בתהליך קבלת ההחלטות, יש להבהיר לצעירים את חלקם בישיבות התכנון על מנת שיוכלו להביע את רצונותיהם. בזמן הישיבה יש להקדיש זמן לעידוד הצעירים על מנת שיהיו מעורבים בתהליך. בשנת 2006 קראה ממשלת ניו זילנד ליצור דוגמאות (מעין פורטפוליו), לאבחון וללימוד של כישורים מרכזיים לעבודה. הוצע כי גם לשלב סיפורי הורים וסיפורים של אנשי המקצוע, שיהוו בסיס לדיונים כיצד לבחור מקצוע וכיצד לעשות שיבוץ מקצועי.



### **תוכניות לקבוצות ספציפיות של מוגבלויות**

חלק מתוכניות המעבר פותחו באופן ייחודי לקבוצות של מוגבלויות ספציפיות. לדוגמה תוכניות מעבר לתלמידים עם ליקויי למידה. מאחר ומרבית התוכניות מתמקדות בבני נער עם מוגבלויות מורכבות וקשות, והטיפול בלקויי למידה הוא לרוב ללא התייחסות לאתגרים המיוחדים שהם מציבים (O'Connor, 2009), נוצר צורך בתוכניות ייעודיות עבורם. לרוב לומדים צעירים עם לקויות למידה במסגרות של חינוך רגיל, שבהן העיסוק בנושאי מעבר מצומצם, והיה זה אתגר לבחון אפשרויות לפיתוח תוכניות למעבר עבור קבוצה זו. כיצד ליצור מגעים ודיאלוג בין עולם העבודה ומערכות חינוך רגילות, וכיצד לאפשר להם התנסויות שיסייעו לגילוי עצמי ולפיתוח כישורים לביסוס קריירה. פרויקטים בית ספריים של שירות לקהילה (service learning) כגון פרויקטים סביבתיים, חברתיים או פרויקטים היסטוריים המשלבים איסוף ידע, סיכום הפרויקט וכן פעילות התנדבותית בשטח עשויים לקדם את כישוריהם ואת השתלבותם בקהילה.

### **תוכניות מעבר לתלמידים בספקטרום האוטיסטי ובמוגבלות אינטלקטואלית**

במחקר (Cimera, Wehman, West, & Burgess, In press) שהשווה שתי קבוצות מתואמות באבחון, מגדר וקשיים את ההישגים בתעסוקה של 215 צעירים בספקטרום האוטיסטי (Cimera, In press) שהשתתפו בסדנאות מוגנות לעומת אלו שלא השתתפו בסדנאות, לא נמצאו הבדלים מובהקים בשיעורי התעסוקה של שתי הקבוצות או במספר שעות העבודה השבועיות שלהם. המשכורת של הצעירים שהשתתפו בסדנאות נותרה נמוכה, והכשרתם באופן כללי הייתה יקרה יותר. במחקר אחר נמצא כי המעבר של בני נוער עם אוטיזם לסדנאות מוגנות היה מלווה בהאטת השיפור שהושג במערכות החינוך, היה גידול בהתפרצויות ובהתנהגויות לא מסתגלות, בעיקר בקרב צעירים עם אוטיזם ללא מוגבלות אינטלקטואלית. יתכן שהסיבה להאטה בתהליכי ההסתגלות קשורה במעבר למערכות תעסוקה שצמצמו את טווח הפעילות והייתה ירידה בהתייחסות הטיפולית (Taylor & Seltzer, 2011b).

## מוגבלות אינטלקטואלית

בהשוואה בין 2 קבוצות מתואמות במגדר ובאבחון של צעירים עם מוגבלות אינטלקטואלית שהוכשרו בסדנאות לעומת כאלה שלא הוכשרו בסדנאות (Cimera, In press) השתתפו 4,904 צעירים. מפתיע שלא נמצא שוני משמעותי במספר המועסקים (59.6% לעומת 60.4% בהתאמה). עם זאת, אלו שהוכשרו בסדנאות עבדו פחות שעות בשבוע, שכרם היה נמוך יותר והכשרתם לעבודה יקרה יותר, והיה צורך להכשירם מחדש בכישורים המתאימים למקומות העבודה. עם זאת, לא ידוע אם הצעירים שהוכשרו במרכזים המוגנים היו עם מוגבלויות קשות יותר, ולכן תוצאות השיקום שלהם היו פחות אופטימיות. לסיכום, בתוכניות לאוכלוסיות ספציפיות יש חשיבות להערכת יעילותן, ואסור להתעלם מהדמיון הרב שבין המטרות והמרכיבים של תוכניות מעבר המיועדות לצעירים עם מוגבלויות שונות.

## צורות אבחון ייחודיות:

על מנת שהשיבוץ המקצועי יביא תועלת, נבדקו גישות באבחון על מנת לתכנן בתכנון תוכניות מעבר המתבססות בין היתר לא רק אבחון פורמאלי אלא גם על תצפיות בהתנהגות של האדם במקום העבודה לתקופות קצרות (*situational assessment*) כדרך לא פורמאלית (Karan, DonArora, Bruder, & Roberts, 2010). מטרות השהות במקומות העבודה היו לערוך תצפיות האם האדם נהנה להיות במקום, אם יש לו את הכישורים להשתלב בעבודה, מהי התמיכה והעזרה שהוא זקוק לה על מנת ללמוד את הכישורים הדרושים לעבודה, ואלו התאמות בתנאי העבודה יש לעשות עבורו? הצעה למודל הערכה זה (Karan, et al., 2010) מבוסס על תחומי כוח בצד קשיים ועל מאפייני הקהילה (Competency-Based Community Assessment).

## דוגמאות לפרויקטים

ProStart: שיתוף פעולה בין בית ספר תיכון לבין האגודה של המסעדות בנברסקה, שתכליתו ללמד את הצעירים כישורים לקריירה בתעשיית המזון. 75,000 תלמידים משתתפים בפעולות ProStart במרכזים המכינים לתעסוקה. ההתמחות מחייבת לימוד תיאורטי, הכנת מזון ועבודה במסעדה שני ערבים בשבוע.

בתוכנית המסעדות לתלמידים מהחינוך המיוחד לומדים לימודי תזונה ומתנסים בהכנת מזון במסעדות -5add0a6e-cb99-51f1-a587-[http://www.siouxcityjournal.com/lifestyles/local/article\\_5add0a6e-cb99-51f1-a587-cf8857b8061a.html](http://www.siouxcityjournal.com/lifestyles/local/article_5add0a6e-cb99-51f1-a587-cf8857b8061a.html)

תוכניות מבוססות על הקהילה במודל אלטרנטיבי (SOS NOD Start on Success) (McEachern & Kenny, 2007; Sabbatino & Macrine, 2007) שמטרתו לאפשר לצעירים לעבוד בשכר לאחר אימון מוקדם, תוך מתן דגש על תחומי יכולת החיוניים למקום העבודה, ובדרך זו לאפשר למעבידים ולחברים לעבודה להבין את היתרונות שבשכירת עובדים עם מוגבלות ולהראות את יכולתם להגיע להישגים. בסתיו 2000 נוצרה שותפות בין בית הספר התיכון והאוניברסיטה בפילדלפיה. השתתפו בתוכנית סטודנטים בגילים 17-20, עם לקויות למידה או מוגבלות אינטלקטואלית ממשפחות ברמה סוציו אקונומית נמוכה עד בינונית. השכר שניתן לתלמידים היה ממלגות והמעבידים הפוטנציאליים -- האוניברסיטה ובית חולים -- לא שילמו דבר. הם הועסקו בתחומים שונים כגון סידור ספרים, עבודות בקפטריה בהכנת מזון וניקיון, בבית החולים עסקו בסטריליזציה, וכן הועסקו בחנות מזכרות, במשלוחים, בדואר ועוד.

### **המלצה 10: זיהוי תחומי תעסוקה, הכנה והנגשה של מקומות העבודה**

יש לזהות, תוך יישום של גישות יצירתיות ולא שגרתיות, תחומי עיסוק הזקוקים לעובדים ומקצועות שאנשים עם מוגבלות יכולים לתת להם מענה לאחר הכשרה מתאימה.

תהליך ההכנה הוא תהליך מורכב המחייב תכנון המתחשב במרכיבים אקולוגיים ואנושיים. יש לכלול בתוכנית את ההכנה של מקום העבודה והאנשים בעבודה (מנהלי עבודה, העובדים) -- הנגשה פיסית ואנושית -- וכן מתן תמיכה בקבלה לעבודה ובהתנסות בה.

**לסיכום**, על מנת להבטיח שוויון הזדמנויות ואיכות חיים לצעירים עם מוגבלות, יש חשיבות לתכנון תוכניות המעבר המתחשבות במכלול הגורמים האישיים והבין אישיים, ליצירת שותפויות בין המעורבים בתכנון, בביצוע ובבקרה של תוכניות אלו, כפי שעלה בתוכניות שנסקרו. שיתוף פעולה זה חייב להיות מתמשך ודינאמי ולכלול את הצעירים ומשפחותיהם, גורמי החינוך, גורמי השיקום והמעסיקים. חשוב לזהות את כל הגורמים המשתתפים ואו המתערבים בתהליך, על מנת שיתמכו בהצלחת המעבר מבית הספר לחיי בגרות ועבודה.

## תוכניות ויוזמות בישראל

תוכניות מעבר לצעירים עם מוגבלות נעשו בשנים האחרונות מוקד להתייחסות בקרב קובעי המדיניות במשרדי הממשלה בישראל. משרדי הממשלה, בשיתוף גופים מהמגזר השלישי ולאחרונה גם מעסיקים, משקיעים משאבים רבים בפיתוח תוכניות יצירתיות המותאמות לאוכלוסיות עם מוגבלויות שונות. דר' אלישר (2008), בהרצאתו בוועדת השופטת דורנר הציג גורמים המקדמים את התוכניות בלי להתעלם מחסמים וקשיים, ותוך הדגשת חשיבותם של שיתופי פעולה וראייתם כגורמים מרכזיים בקידום הנושא. בפיתוח תוכניות מעבר יש התייחסות דיפרנציאלית לצרכים של אוכלוסיות שונות עם מוגבלויות והתאמת התוכניות לצרכים אלו. תוכניות שונות פותחו כדי לתת מענה גם לצרכים המתהווים במציאות משתנה.

יישום חוק החינוך המיוחד התשמ"ח (1988) הרחיב את טווח הגילים שבו ילדים עם צרכים מיוחדים זכאים לשירותי חינוך מיוחד לגילים 3--21 במקום 5-18 שהיה נהוג עד התיקון לחוק השתס"ג (2002)

<http://cms.education.gov.il:80/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/HockKhinuh>  
<http://www.knesset.gov.il/laws/heb/FileD.asp?Type=1&LawNum=1876&SubNum=2>, Meuhad.htm

התיקון לחוק גם מתייחס לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל. את אוכלוסיית התלמידים עם מוגבלות אפשר לחלק לשתי קבוצות: תלמידים עד גיל 21 הלומדים במסגרות נבדלות (בתי ספר מיוחדים) של החינוך המיוחד, ותלמידים עד גיל 18 המשולבים בבתי ספר רגילים בכיתות קטנות, או בשילוב יחידני, חלקי או מלא.

שירותי המעבר הקיימים במדינת ישראל שונים האחד מרעהו בגיל שבו מתחילה ההכנה למעבר, במקום שבו מתקיימות התוכניות ובדרך שבה הן מועברות. חלק מהתוכניות נלמדות במסגרת תוכנית הלימודים בבתי הספר לחינוך מיוחד, והתלמידים לומדים ומתנסים בתכנים הקשורים להכנה לתעסוקה. תוכניות אחרות מבוצעות בקהילה בשעות אחר הצהרים ובחופשות מבתי הספר, והצעירים המשתתפים בהן הם בעיקר תלמידים עם מוגבלות המשולבים בחינוך הרגיל. חלק מהתוכניות מתחילות רק בתום תקופת הלימודים, ומשתתפים בהן צעירים בגילים 18-30. מערך שירותים זה מוצע לצעירים במטרה להכין אותם לתפקידים החברתיים שיעסיקו אותם בבגרותם, ובכלל זה פיתוח קריירה והבניית זהות (גלעד וברק, בדפוס).

ראוי להדגיש כי בישראל יש תוכניות רבות, חלקן בשלבי תכנון או הפעלה ניסיונית, וחלקן נמצאות במערך השירותים המוצע לצעיר עם מוגבלות ומטרתן לשלבו בחברה בכלל

ובתעסוקה בפרט. ניתן להבחין בדמיון בין נושאי ההצעות והתוכניות שנסקרו בסקירת הספרות הבין לאומית לבין התוכניות המתפתחות בישראל. עם זאת, אי אפשר להימנע מההתרשמות כי קיימות אמנם בישראל יוזמות רבות של ארגונים, בודדים ומערכות ציבוריות, אך חסרה מדיניות כללית לתכנון ולפיתוח השירותים, ויותר מכך - חסרה הערכה שיטתית של יעילות התוכניות ותרומתן לקידום התעסוקה ואיכות חיים של צעירים עם מוגבלות. כמו כן, שיתופי הפעולה הבין מערכתיים הם מצומצמים ולא שיטתיים, ובעיקר דרושים שיתופי הפעולה בין המערכות להשכלה גבוהה והמערכות העוסקות בתכנון מעברים.

קליטה של אדם עם מוגבלות בעבודה מחייבת תכנון בשני תהליכים מקבילים: יש להכין וללוות את המעסיק וצוות העובדים ולתת להם את הכלים להכיל ולקלוט את האנשים עם המוגבלות לעבודה, ויש להכשיר ולהכין את העובד עם המוגבלות וללוות אותו בתהליך. מאחר והמצב דינאמי ומתפתח, בסקירה יוצגו רק כמה תוכניות להדגמת כיוונים ואפשרויות, בעקבות ראיונות שקיימה המחברת הראשונה עם אנשי מפתח בתחום. התוכניות מעוגנות במודלים שונים של עבודה, והן מתקיימות בשלבים שונים בהתפתחות האישית והמקצועית של הצעיר עם מוגבלות. הן כוללות תוכניות בשלב הלימודים בבית הספר, תוכניות אחרי סיום בית ספר ותוכניות בזמן העבודה.

### **תוכניות בתקופת בית הספר:**

התפיסה המנחה בהכנת תלמידים עם מוגבלות לחיים בכלל ולתעסוקה בפרט מושתתת על "מודל איכות חיים" הכולל התייחסות לעמדות, רגשות, מאפיינים אישיותיים וזהות עצמית. על פי מודל זה השאיפה היא להגיע להתאמה בין הצרכים של הצעיר לבין התנאים הסביבתיים שלו. המדיניות הפדגוגית של האגף לחינוך מיוחד כוללת את הכנת התלמידים לחיים בעשרה תחומים שרק אחד מהם מתייחס לעולם העבודה. הכנה לחיים היא חלק מתוכנית הליבה, ובתי הספר חייבים לעבוד על פי תוכנית זו. הכנה לחיים מתבצעת על פי עקרונות תוכנית הלימודים 'לקראת בגרות', ל"ב 21 [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Special/tochniyot/Likr atBagrut/ChinuchLeAvoda.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Special/tochniyot/Likr atBagrut/ChinuchLeAvoda.htm)

מטרת הלימודים היא ליצור רצף עד גיל 21 שיכין את הצעירים למעבר לחיים. הצוותים החינוכיים חייבים להכין לכל תלמיד תוכנית מעבר אישית ל-5 שנים. בשנה החמישית נתמקד תוכנית המעבר האישית בהתנסות של התלמיד במקום עבודה, שיש בו פוטנציאל להמשך תעסוקה לאחר גיל 21.

### **ללמוד לעבוד : תוכנית הוראה בבתי ספר לחינוך מיוחד**

התוכנית מיועדת לתלמידים הלומדים בחטיבות הביניים ובחינוך המיוחד בהתאם להתפתחות התלמיד. נושאי הלימוד בתוכנית מכוונים לפיתוח הפרט כעובד המשתלב בעולם העבודה. התוכנית היא מודולארית, רב שנתית וכוללת מגוון נושאים בתחומי העבודה. המורים בכיתות מובילים את התוכנית ומודגשת בה חשיבות הדיאלוג בין המורים לתלמידים כתרומה להצלחתה. התוכנית כוללת לימודים תיאורטיים לצד חשיפה למקצועות שונים ולסביבות עבודה שונות. היא מתבצעת במתחם בית הספר וביציאה לסוירים במקומות עבודה שונים.

### **מרכזי נוער : תוכנית מעבר לבני נוער עם מוגבלות**

מטרת התוכנית להכשיר בני נוער עם מוגבלות לחיים עצמאיים ומספקים בחברה, בקהילה ובעולם התעסוקה. אוכלוסיית היעד הם בני נוער עם מוגבלות בגילים 15-21 הלומדים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד, ושהם חלק מאוכלוסיית היעד של האגף לשיקום במשרד הרווחה. הפעילות בתוכנית מתקיימת בשעות אחר הצהריים.

בשלב ראשון משתתפים בתוכנית בני נוער עם לקויות שמיעה וחירשות ובני נוער עם מוגבלות מוטורית, ובהמשך יצטרפו בני נוער עם מוגבלות אינטלקטואלית, ליקויי למידה מורכבים וקשיי הסתגלות. מטרת התוכנית הן לקדם את ההסתגלות הרגשית והחברתית, תוך חיזוק יכולות אישיות, על מנת שהצעיר עם מוגבלות יוכל למצות את יכולותיו כאשר הוא מסיים את לימודיו ויוצא לחיים עצמאיים כדי להשתלב במערכות נורמטיביות. מטרה נוספת של התוכנית היא לסייע באיתור צעירים המשולבים במסגרות החינוך הרגיל בתום לימודיהם ושילובם בתוכניות המשך. התוכנית תופעל בשיתוף משרד הרווחה, הביטוח הלאומי וג'וינט ישראל.

### **תוכניות מעבר לבני נוער עם מוגבלות אינטלקטואלית**

בבתי הספר לחינוך מיוחד שבהם לומדים תלמידים עם מוגבלות אינטלקטואלית יש תוכניות מעבר במתכונות שונות. אחת המתכונות המקובלות היא שילוב של יציאה לעבודה יום בשבוע במקומות עבודה שונים בשוק החופשי. הקושי בדרך זו נובע מכך שנפגע רצף של עבודה ובכך שהתלמידים אינם חשופים לדרישות האמיתיות של מקום עבודה כמו: הרגלי עבודה, מחויבות למקום העבודה, לשעות עבודה, עמידה בזמנים ועוד. כמו כן, במקרים רבים מתקיימות בבתי הספר סדנאות שבהן התלמידים עובדים בעבודות הדומות

לא לו שבמסגרות עבודה מוגנות (מפעלי עבודות ושיקום) שלא בהכרח תואמות את כישוריהם.

### בית אלאמל -- בית התקווה

התוכנית מיועדת לילדים עם מוגבלות מוטורית בחברה הבדואית. התוכנית עובדת על פי המודל המיושם ב"בית הגלגלים" ופועלת בשיתוף עמותת בית הגלגלים, משרד הרווחה, ביטוח לאומי וג'וינט אשלים. בבית אלאמל בדומה ל"בית הגלגלים" מופעלת תוכנית שבה יוצאים הילדים למחנה בן כמה ימים ששם דגש על כישורי חיים, תפקוד עצמאי ורכישת מיומנויות חברתיות לצד בילוי מהנה (מתוך: האתר ג'וינט אשלים עורכים: קליין וכהן הטב, 2008). [http://www.ashalim.org.il/default.asp?catid=%7BDE63FA73-BEF0-4B27-8870-4926AA495257%7D&details\\_type=1&itemid=%7B76BB7CF2-15D2-45E2-A9C6-4926AA495257%7D](http://www.ashalim.org.il/default.asp?catid=%7BDE63FA73-BEF0-4B27-8870-4926AA495257%7D&details_type=1&itemid=%7B76BB7CF2-15D2-45E2-A9C6-4926AA495257%7D)  
<http://news.walla.co.il/?w=/90/146682498665B02B212%7D>

### תוכניות מעבר לצעירים עם ליקויי שמיעה (לק"ש)

התוכנית פותחה על ידי צוות משותף של עמותת "שמע", האגף לשיקום במשרד הרווחה והמוסד לביטוח לאומי. התוכנית מיועדת לצעירים עם ליקויי שמיעה בכיתות ט'-יד' והיא מורכבת מארבעה חלקים. שלושה חלקים מתאימים לצעירים עם לקויות שונות ורק חלק אחד מותאם לצרכים הייחודיים של צעירים עם לק"ש. הפעלת התוכנית מתחלקת בין הפעלה בסדנאות קבוצתיות לבין ליווי תעסוקתי אינדיבידואלי בתעסוקת קיץ.

**חלק 1: "מנהיגות צעירה"** כולל פיתוח כישורי חיים, עצמאות תפקודית ומנהיגות צעירה. חלק זה מיועד לתלמידים עם לק"ש הלומדים בכיתות ט' - י' בכל הארץ "לשם פיתוח והעצמה של בני נוער חרשים וכבדי שמיעה לשמש מדריכים צעירים, חברים מובילים ומנהיגים עתידיים" (אמזלג-באהר, הכהן וולף וסבו, 2007). התוכנית למנהיגות צעירה מופעלת בשני אופנים: האחד בבית הספר והשני כפעילות בלתי פורמאלית אחה"צ במרכז "שמע". התוכנית פועלת גם ברמה ארצית באמצעות 3 סמינרים (בחנוכה, פסח, חופשת הקיץ) בני יומיים המתקיימים באכסניה.

**חלק 2: השיפה לתוכניות** -- מיועד לתלמידים עם לק"ש הלומדים בכיתות יא'-יב'. חלק זה מבוסס על מפגשים עם אנשים המייצגים תוכניות שונות הקשורות לעולם הבגרות. התלמידים לומדים בשלב זה כיצד לנהל חשבון בנק, נושאים הקשורים לבגרות מינית, הכשרות מקצועיות, סדנאות בנושאים: תוכניות לעתיד, צבא, שירות לאומי, מעבר לאוניברסיטה ועוד.

**חלק 3 --** חלק זה ייחודי לתלמידים עם לק"ש. התלמידים לומדים תקשורת חברתית באמצעות סדנאות (שלושה חודשים) עם קלינאית תקשורת. מוקד העבודה הוא שיח סביב ההתמודדות עם הלקות בחברה, בסיטואציות שונות.

**חלק 4 --** ליווי תעסוקתי אינדיבידואלי לתלמידים בכיתות יא' ו-יב' עם אפשרות להמשיך גם בכיתות יג' ויד' (בזמן השלמת בגרות או בסיום הלימודים בגיל 21 על פי חוק החינוך המיוחד). הסיוע יכול להינתן במשך 4 שנים לאחר תום הלימודים, ארבעה חודשים כל שנה. התוכנית היא אישית ומיועדת בעיקר לתעסוקת קיץ.

מאחר וצעירים עם לקות שמיעה אינם חייבים לשרת בצבא, הם חופשיים לבחור במקצוע כבר עם סיום לימודיהם כלומר, מוקדם יותר מצעירים ללא לק"ש. האפשרויות העומדות בפניהם הן התנדבות לצבא, שירות לאומי, לימודים באקדמיה, או יציאה לעבוד. בכיתה יא' הם מקבלים הדרכה איך לשלוח בקשה להתנדבות לצבא, או לשירות לאומי ומעודדים אותם לעשות זאת.

### **אוניס - תוכנית מעבר לצעירים עם לקויות למידה במסגרת ניצן**

**מטרות התוכנית** לאפשר לצעירים עם לקווי למידה מעבר מחיים בבית לחיים ברשות עצמם, תוך השתלבות בקהילה ויציאה לעבודה בשוק החופשי. לשם כך כוללת התוכנית הקניית מיומנויות לשיפור התפקוד בחברה ועצמאות בחיי היום יום, הקניית עיסוק ברמת מורכבות הממצה את היכולת האישית של הפרט ומאפשרת לו קיום עצמאי ומציאת סיפוק בעבודה. התוכנית עוסקת גם באיתור והתאמה של תעסוקה הולמת לבוגרים עם לקויות למידה, קשיי הסתגלות ותפקוד, והשלמת השכלה במקצועות בסיסיים הנחוצים לחיי עבודה.

<http://www.nitzan-israel.org.il/main/siteNew/index.php?langId=3&page=334&sub=Red>

### **תוכנית מעבר לבני נוער עם מוגבלות מוטורית ולקויות למידה**

מיועדת לבני נוער עם מוגבלות מוטורית ועם לקויות למידה, בגילים 16-21. התוכנית מופעלת על ידי עמותת "אלווין ישראל" בשיתוף פעולה עם צוות בית הספר והיא חלק מההכנה לחיים עצמאיים. מטרת התוכנית להקנות לתלמידים מיומנויות והרגלי עבודה שיסייעו להם להשתלב בעתיד במקומות עבודה בקהילה, במקומות תעסוקה מוגנים



וכמיומנויות לחיים. התוכנית כוללת שילוב והתנסות במקומות עבודה יום בשבוע במהלך שנת הלימודים בליווי שוטף של יועצת השמה.

<http://israelelwyn.org.il/he/jerusalemoct>

### **"הכנה לחיים" -- דירות הכשרה**

תוכנית "הכנה לחיים" מופעלת על ידי עמותת שק"ל (שירותים קהילתיים לאנשים עם צרכים מיוחדים) ומטרתה להכין צעירים עם מוגבלות בגיל בית הספר לשילוב עצמאי בקהילה. התוכנית מתחלקת לשתי תוכניות משנה, האחת בבתי הספר והשנייה בקהילה. במסגרת התוכנית בבתי הספר לומדים התלמידים, פעם בשבוע אחרי שעות הלימודים, מיומנויות שונות ופיתוח כישורי חיים הנדרשים ליציאה לחיים בקהילה. במסגרת התוכנית בקהילה, הצעירים נפגשים בדירת הכשרה בקהילה השייכת לעמותת שק"ל. המפגש, ביום קבוע בשבוע, כולל שהייה מאחה"צ ולינה במקום. במפגשים אלו התלמידים רוכשים ידע והבנה במיומנויות שונות המכינות אותם לחיים עצמאיים בקהילה.

### **שילוב צעירים עם מוגבלות בקהילה**

שילוב בחברה של ילדים ובני נוער חייב להיות כוללני. לצד השילוב בחינוך הפורמאלי שולבו צעירים עם מוגבלות בפעילויות מהנות בשעות הפנאי המתאימות לגילם, שבהן נלמדים כישורי חיים וכישורים חברתיים. דוגמאות לכך הן תנועות הנוער ופעילות ספורט בקהילה.

### **שילוב חניכים עם מוגבלות בצופים**

התוכנית פותחה על ידי "צופי צמי"ד" והיא פועלת בסיוע הקרן למפעלים מיוחדים של הביטוח הלאומי. תנועת הצופים היא תנועת הנוער הראשונה בישראל המשלבת חניכים עם מוגבלות. מיוזמה מקומית הפכה התוכנית למסגרת ארצית, ממוסדת ומקצועית שבמסגרתה שולבו ילדים ובני נוער עם מוגבלות בגילאי 10-21. השילוב בוצע במסגרת קבוצות מיוחדות בתוך השבט או כיחידים בגדודי הצופים הרגילים. השילוב נעשה בליווי והדרכה של אנשי מקצוע ומדריכים שהוכשרו לכך (מונק וקליבנסקי, 2009).

## בגובה העיניים -- תנועת נוער שיקומית לילדים ונוער עם ליקויי ראייה

תנועת הנוער "בגובה העיניים" נוסדה בשיתוף עמותת כיוונים, משרד הרווחה, ביטוח לאומי וג'וינט אשלים. בתוכנית משתתפים ילדים ונוער עם לקויות ראייה המשולבים במסגרת החינוך הרגילה, והיא מופעלת בשש קבוצות במרכז ובצפון הארץ. לקבוצות פעילויות משותפות במסגרת חברת השווים הכוללות העלאת הדימוי העצמי, עבודה על שפת גוף ועוד. במסגרת התוכנית נערכים חוגים, פעילות חברתית וסופי שבוע משותפים. בחופשת הקיץ הקבוצות מצטרפות למחנה של תנועת הצופים, זאת בנוסף למחנה קצר נפרד ומותאם שפותח עבורם.

[http://www.ashalim.org.il/default.asp?catid=%7BDE63FA73-BEF0-4B27-8870-4926AA495257%7D&details\\_type=1&itemid=%7B76BB7CF2-15D2-45E2-A9C6-98665B02B212%7D](http://www.ashalim.org.il/default.asp?catid=%7BDE63FA73-BEF0-4B27-8870-4926AA495257%7D&details_type=1&itemid=%7B76BB7CF2-15D2-45E2-A9C6-98665B02B212%7D)

## כנפים של קרמבו- תנועת נוער לילדים ונוער עם מוגבלות

תנועת הנוער 'כנפים של קרמבו' היא תנועה ייחודית לילדים ונוער עם מוגבלויות שונות ומורכבות הכוללות מוגבלות מוטורית קשה, מוגבלות אינטלקטואלית, חושית ותקשורתית. בתנועה כ-900 ילדים ובני נוער, פעילים, הורים, אנשי מקצוע ובוגרים של התנועה, היא מפעילה 13 סניפים אזוריים ברחבי הארץ שבהם מתקיימת פעילות חברתית חינוכית בלתי פורמאלית אחת לשבוע על פי מודל של חונכות אישית במסגרת קבוצתית. החונכים ברובם הינם בני נוער מהחינוך הרגיל. אחת ממטרות התנועה היא "להגביר את המודעות לאוכלוסיות מיוחדות ולנגישות חברתית בקהילה לצד מתן מענה לצרכיהם הרגשיים והחברתיים והשתלבותם בחברה של אנשים עם מוגבלות."

<http://www.krembo.org.il>

## "סל-גל" -- כדורסל בכיסאות גלגלים

התוכנית פותחה בשיתוף הקרן למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי, מרכז הספורט לנכים, איל"ן ועמותות מקומיות. מטרת התוכנית לפתח כישורי חיים ומיומנויות חברתיות של בני נוער ובוגרים צעירים עם מוגבלות מוטורית, באמצעות השתתפות במשחקי ספורט במשולב עם ילדים ללא מוגבלות מוטורית וכן לפתח עימיהם קשרי חברות. התוכנית מבוססת על גישת "השילוב המהופך". על פי גישה זו משולבים אנשים ללא מוגבלות במסגרות שבהם מתפקדים אנשים שיש כלפיהם סטריאוטיפים שליליים. מטרה נוספת היא הקמת קבוצות כדורסל על כסאות גלגלים ברחבי הארץ, על מנת להחדיר את הספורט הייחודי למודעות הציבורית (היוש, ווגל וג'ינדי, 2010).

### **"שילוב צעירים עם מוגבלות מוטורית בקהילה"**

התכנית לשילוב תלמידים בוגרים עם מוגבלות מוטורית בקהילה פותחה בשיתוף ארגון איל"ן, אגף השיקום במשרד הרווחה, האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך והקרן למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי. מטרת התוכנית היא "שילוב תלמידים עם מוגבלות מוטורית בחברה ובמעגל העבודה כבוגרים עצמאיים ואוטונומיים". התוכנית כוללת שלושה מרכיבים עיקריים: א. בניית תכנית הערכה ואבחון כוללני; ב. בניית תכנית שיקום הכוללת הכנת התלמידים לחיים עצמאיים על ידי התנסויות בעבודה, הכרות עם שירותים בקהילה וניצול שעות הפנאי; ג. השמה הדרגתית במקומות עבודה מתאימים במהלך השנתיים האחרונות ללימודים בבית הספר (הים-יונס ופרידמן, 2006).

### **תוכניות מעבר בתום הלימודים בבית הספר**

#### **קבוצות מנהיגות והעצמה**

התוכנית פותחה ומיושמת על ידי עמותת "אלמנארה" ומיועדת לצעירים עם עיוורון ולקויות ראייה בחברה הערבית. התוכנית מושתתת על עקרונות של למידת עמיתים והכנת היחיד, וכוללת עבודה על פיתוח מיומנויות יום יומיות והעלאת המודעות, הדימוי והביטחון העצמי, לצד פיתוח סדנאות להגברת המודעות להעסקת אנשים עם מוגבלות בקרב אנשי עסקים.

<http://www.almanarah.org/he/Articles.aspx?id=213&CatID=5>

### **גיוס לצה"ל של צעירים עם מוגבלות אינטלקטואלית**

תוכנית גיוס לצה"ל המיועדת לצעירים עם מוגבלות אינטלקטואלית בגילים 21 עד 30. הכוונה לגיוס על כל המשתמע מכך ולא להתנדבות כבעבר. ההכנה כוללת שלושה שלבים:

- שלב ראשון: הכנה אחת לשבוע במשך חצי שנה, ובשאר הימים המשך העבודה במע"ש (מפעלי עבודות ושיקום), או שהייה בבית.
- שלב שני: שיבוץ בבסיסים והתנדבות במשך שישה חודשים.
- שלב שלישי: שרות מלא -- בניים שלוש שנים, בנות שנתיים. לאחר השחרור חזרה לעבודה במע"ש.

הנחת היסוד היא כי הצעירים שעבדו במע"ש סיגלו לעצמם הרגלי עבודה ומחויבות למקום העבודה. לכן רוב המועמדים מגיעים לתוכנית רק לאחר כמה שנות עבודה במע"ש. נמסר כי אלו שמגיעים מיד לאחר בית ספר לעיתים קרובות מתקשים לעמוד בדרישות התוכנית ולא תמיד מתגייסים. צה"ל פותח עבור הבחורים והבחורות המתגייסים הזדמנות להכשרה מקצועית.

### **שילוב מנצח -- שילוב בצבא**

מטרת התוכנית היא שירות בהתנדבות בצבא ואוכלוסיות היעד הם צעירים עם מוגבלות מוטורית, מוגבלות חושית ואספרגר. שותפים להפעלת התוכנית: משרד הרווחה, הצבא, משה"ח, משרד הביטחון, עמותת אתגרים וג'וינט אשלים. התוכנית כוללת שנת הכנה שבה מתקיימים מפגשים אחה"צ והשתתפות במחנות של הגדנ"ע הנמשכים כמה ימים. עמותת אתגרים פתחה את מודל ההכנה בשיתוף עם הצבא. בתקופת החיול פועל מערך ליווי השם דגש על ליווי החניכים, הנחיה המפקדים הקולטים ומעקב אחר השיבוץ.

### **תכנית משלבים -- שירות לאומי אזרחי**

תוכנית ארצית המיועדת לצעירים בגילים 18-23 עם מגבלויות שונות (לקויות חושיות, פיזיות וקוגניטיביות). התוכנית מופעלת בשיתוף ארגון "בת עמי" לשירות לאומי, עמותת "גוונים", הג'וינט, משרד החינוך ומשרד הרווחה. משך השירות הוא עד 30 שעות שבועיות, והוא נעשה בדרך כלל במקומות מגוריהם של המתנדבים. לתוכנית שלושה שלבים עיקריים: הכשרה לשירות (הכנה במסגרות החינוך המיוחד), שירות (שירות במקום עבודה נבחר, עד 30 שעות שבועיות) ורישות (חשיפת המתנדב לרשת תמיכה לה יזדקק בחייו הבוגרים) ההכשרה כוללת ליווי פרטני באמצעות שיחות דו-שבועיות, והכשרה קבוצתית הכוללת הכרת ערכי השירות, תרומה לחברה ולמדינה, מנהיגות, אחריות ועוד. התכנית מהווה גשר לעולם העבודה והחברה ותורמת לרכישת השכלה ולרכישת מקצוע בהמשך ( גלעד וברק, בדפוס) האגף לחינוך מיוחד, אתר משרד החינוך

### **תכנית 'חבר-הד' --**

מופעלת על ידי עמותת 'גוונים' ומיועדת לצעירים בגילים 18-28 שעברו משבר נפשי משמעותי ואובחנו כבעלי 40% נכות על רק נפשי. התוכנית כוללת התנסות והשתלבות בתחומי חיים שונים: שירות לאומי, מגורים מחוץ לבית, לימודים, רכישת כישורי חיים, השתלבות בקהילה ועוד (גלעד וברק, בדפוס).

### **מכינת "כנפיים" -- מכינה לחיים עצמאיים**

התוכנית פותחה ומופעלת על ידי עמותת 'כיוונים' בצפון הארץ ועמותת 'גוונים' בדרום, ממומנת על ידי משרד הרווחה, ומיועדת לצעירים עם מגבלות מוטוריות וחושיות בגילים 18-25. התוכנית כוללת ליווי והנחיה בתהליך היציאה מבית ההורים לשירות לאומי, למגורים עצמאיים, והשתלבות בלימודים, בתעסוקה ובעבודה. התוכנית כוללת שני שלבים: בשנה הראשונה הצעירים מתגוררים יחד בדירה משותפת ומשרתים בשירות לאומי. עיקר הדגש בשנה זו הוא על התמודדות עם רכישת כישורי חיים עצמאיים וחשיפה בין היתר להשכלה ולתרבות שעות הפנאי. בשנה השנייה הם מתגוררים בדיור עצמאי מוגן ומשתלבים בעבודה -- עם המשך שירות לאומי או עם לימודים. בנוסף, הם מתנדבים ומשתתפים בפעילויות בקהילה (גלעד וברק, בדפוס).

### **תוכניות במקום העבודה**

בתהליך הקליטה של אנשים עם מוגבלות בעבודה יש הכרח לפעול בשתי דרכים מקבילות: האחת, להכין וללוות את המעסיק ואת צוות העובדים ולתת להם כלים להכיל ולקלוט לעבודה אנשים עם מוגבלות; השנייה, להכשיר ולהכין את העובד עם מוגבלות לעבודה וללוות אותו בתהליך הקליטה.

אנשים עם מוגבלויות שונות נמצאים במסגרות תעסוקה מוגנת שאינן מאפשרות להם לבטא את כישוריהם ותחומי העניין שלהם. ההכנה לחיים עצמאיים מבוססת על עקרון "איכות חיים" המושתתת על התאמה בין צרכיו של האדם לבין תנאי הסביבה שבה הוא חי, והיא מאפשרת לו, בין היתר, לממש את עצמו, לבחור לפי רצונו ולהיות שבע רצון. אך, השילוב בעבודה של אנשים עם מוגבלויות שונות כמו מוגבלות אינטלקטואלית או לקות

ראיה במפעל מוגן מונע במקרים רבים מאנשים אלו את זכות הבחירה, בנוסף לשכר נמוך מאוד ועבודה שלא תמיד תואמת את יכולותיהם, כישוריהם ורצונותיהם.

### **תוכנית השמה והכשרה תעסוקתית -- "בית הגלגלים"**

בתוכנית משתפים פעולה אגודת "בית הגלגלים", אגף השיקום בביטוח הלאומי, משרד הרווחה, הקרן למפעלי שיקום ועמותות שונות. מטרת התוכנית לשלב בוגרים במעגל העבודה והפעילות בקהילה על פי יכולותיהם ובהתאם לאופי המוגבלות המוטורית. תוכנית זו היא המשך להתנסות הצעירים בפעילות ב"בית הגלגלים". בוגרי התוכנית משולבים בתעשייה, במסחר, בבנקאות ועוד. ההשמה אינדיבידואלית, ולכל עובד מוצמד חונך אישי המלווה אותו בתחילת דרכו המקצועית, הן בדיאלוג עם המעסיק והן בתמיכה בתקופת הקליטה בעבודה.

<http://www.beitgalgalim.org.il/Hebrew/Default.aspx>

### **שרות הכוונה, השמה וליווי לבוגרים עם אספרגר -- בית אקשטיין**

מטרתו של מרכז ההכשרה היא לשלב בוגרים עם אספרגר בתעסוקה בשוק החופשי שתאפשר להם את מימוש יכולותיהם. תהליך ההשמה כולל יצירת פרופיל תעסוקתי אישי להתאמת מקום תעסוקה ליכולות ולצרכים של הבוגרים. לצד הפרופיל התעסוקתי, נכתבת עבורם תוכנית תמיכה אישית. חיפוש העבודה נעשה על ידי "מאתרת תעסוקתית" וההשתלבות במקום העבודה נעשית גם היא בתמיכה ובליווי של מלווה תעסוקתית.

[http://www.b-e.org.il/htmls/page\\_350.aspx?c0=13319&bsp=13517](http://www.b-e.org.il/htmls/page_350.aspx?c0=13319&bsp=13517)

## יוזמות מעסיקים

יש חשיבות רבה לשיתופי פעולה עם מעסיקים בהצלחתן של תוכניות המעבר. להלן שתי דוגמאות לתוכניות מיוחדות שיזמו מעסיקים.

### מבשלים הזדמנויות -- פרויקט לנוער בסיכון

המיזם "מבשלים הזדמנויות" הנמצא באחריות התמ"ת הוא פרויקט ייחודי שבו משתתפים תלמידים הלומדים בתיכון בתל-אביב במגמת טבחות וקונדיטוריה, לאחר שנפלטו ממסגרות חינוך אחרות. לפרויקט התגייסו שפים מהמובילים בארץ ובראשם אייל לביא. במסגרת סדנאות נחשפו התלמידים לרזי הבישול ולמסעדות איכות. הם רכשו ידע וניסיון בבישול והם יכולים להתמחות (לעשות סטאז') במסעדות. בתום ההכשרה היו תלמידים שנשארו לעבוד במסעדות שבהן עברו את ההתמחות. הפרויקט מעניק לימוד ברמה גבוהה, נותן תחושה של מסוגלות, תחושת ערך עצמי והסתכלות חיובית לעתיד עם אפשרות לתעסוקה ראויה.

<http://www.rest.co.il/article.aspx?ArticleId=5666>

### "Call יכול",

"Call יכול" הוא מיזם חברתי ייחודי שהחל בשנת 2008 במטרה לתת מענה תעסוקתי לאנשים עם מוגבלות, ומועסקים בו כ-160 אנשים עם מוגבלויות שונות, פיסיות ונפשיות. במסגרת המיזם ניתנים שירותי מיקור חוץ בעיקר לחברת פלאפון, בתחומים שירות לקוחות, מכירות וזימון תורים (סולומון, TheMarker, 2010).

<http://www.themarker.com/career/1.570787>

העבודה במסגרת המיזם מותאמת ליכולות של האדם, מאתגרת ומאפשרת למידת מיומנויות וצבירת ניסיון. העובדים מקבלים תמיכה ולווי מקצועי.

## רשימת מקורות

אלישר, ש. (2008, מאי). פיתוח תוכניות מעבר מבית הספר לעולם העבודה לבני נוער עם צרכים מיוחדים. הרצאה במסגרת ועדת השופטת דורנר.

אמזלג-באהר, ח., הכהן וולף, ח., סבו, ב. (2007). *מנהיגות צעירה לליקויי שמיעה*. האגף לפיתוח שירותים ומנהל המחקר והתכנון, האגף לפיתוח שירותים ומנהל המחקר והתכנון, המוסד לביטוח לאומי, ירושלים.

Available from [http://www.btl.gov.il/Publications/Special\\_Activities\\_publications/Documents/mifal\\_117.pdf](http://www.btl.gov.il/Publications/Special_Activities_publications/Documents/mifal_117.pdf)

גלעד, ד., וברק, ד. (בדפוס). *שיקום בעידן תמורות בשיח בין אנשים עם מגבלות לחברה*. בתוך: מ. חובב, א., לוונטל וי. קטן (עורכים). *עבודה סוציאלית בישראל*. הקיבוץ המאוחד סדרת קו אדום, תל אביב

היוש, ט., ווגל, ג., גינד, ש. (2010). "סל-גל" -- לשילוב בני נוער עם וללא מוגבלויות במשחק כדורסל בכיסאות גלגלים. האגף לפיתוח שירותים ומנהל המחקר והתכנון, המוסד לביטוח לאומי, ירושלים.

Available from [http://www.btl.gov.il/Publications/Special\\_Activities\\_publications/Documents/mifal\\_140.pdf](http://www.btl.gov.il/Publications/Special_Activities_publications/Documents/mifal_140.pdf)

הים-יונס, א., ופרידמן, י. (2006). שילוב נכים בקהילה. האגף לפיתוח שירותים ומנהל המחקר והתכנון, המוסד לביטוח לאומי, ירושלים.

Available from <http://www.btl.gov.il/SiteCollectionDocuments/btl/Publications/MifalimMeuchadim/mifal107.pdf>

לרון, א., שני, מ., תמיר, י., טלר, י., פרידמן, א., אלישר, ש. (2005). et al. דו"ח הוועדה הציבורית לבדיקת ענייני הנכים ולקידום שילובם בקהילה

Available from <http://storage.cet.ac.il/SharvitNew/Storage/380862/192268.pdf>

מונק, מ., וקליבנסקי, ח' (2009). שילוב חניכים עם צרכים מיוחדים בצופים. מינהל המחקר והתכנון והאגף לפיתוח שירותים, המוסד לביטוח לאומי, ירושלים.

Available from [http://www.btl.gov.il/Publications/Special\\_Activities\\_publications%5CPages/mifal134.aspx](http://www.btl.gov.il/Publications/Special_Activities_publications%5CPages/mifal134.aspx)



סולומון, ע' (2010). מי פה המוגבל: על מה המעסיקים מוותרים כשהם דוחים את

הנכים? אתר נדלה מהאתר בתאריך 10.07.2011 TheMarker

<http://www.themarker.com/career/1.570787>

קליין, י', וכהן-הטב, מ' (2008). ילדים ובני נוער עם מוגבלות. זרעי קיץ. פרסום באתר

"אשלים". נדלה מהאתר בתאריך 10.07.2011

[http://www.ashalim.org.il/default.asp?catid=%7BDE63FA73-BEF0-4B27-8870-4926AA495257%7D&details\\_type=1&itemid=%7B76BB7CF2-15D2-45E2-A9C6-98665B02B212%7D](http://www.ashalim.org.il/default.asp?catid=%7BDE63FA73-BEF0-4B27-8870-4926AA495257%7D&details_type=1&itemid=%7B76BB7CF2-15D2-45E2-A9C6-98665B02B212%7D)

רימרמן, א., וכץ, ש' (2004). מדיניות התעסוקה המוגנת כלפי אנשים עם מוגבלויות קשות בארצות המערב ובישראל: סקירה ודיון. *ביטחון סוציאלי*, 65, 111-136

<http://www.justice.gov.il/NR/rdonlyres/F0FF5F6A-357E-4845-8A4A-CE742DB481B4/12217/Mediniut-Taasuka.pdf>

Aichroth, S., Carpenter, J., Daniels, K., Grassette, P., Kelly, D., Murray, A., et al. (2002). Creating a new system of supports: The Vermont self-determination project. *Rural Special Education Quarterly*, 21(2), 16-28.

Alriksson-Schmidt, A. I., Wallander, J., & Biasini, F. (2007). Quality of life and resilience in adolescents with a mobility disability. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(3), 370-379.

Ankeny, E. M., & Lehmann, J. P. (2011). Journey toward self-determination: voices of students with disabilities who participated in a secondary transition program on a community college campus. *Remedial and Special Education*, 32(4), 279-289.

Aud, S., Hussar, W., Johnson, F., Kena, G., Roth, E., Manning, E., et al. (2012). *The Condition of Education 2012 (NCES 2012-045)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Aud, S., KewalRamani, A., & Frohlich, L., (2011). America's youth: Transitions to adulthood. (NCES 2011-033) Washington, DC U.S. Department of Education National Center for Education Statistics
- Austin, J. F. (2000). The role of parents as advocates for the transition rights of their disabled youth. *Disability Studies Quarterly*, 20(4).1-8 Retrieved from <http://www.dsqsds.org>
- Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., Queen, R. M., & Meindl, R. S. (In press). Students with intellectual disabilities: Predictors of transition outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*.
- Benz, M. R., Lindstrom, L., Unruh, D., & Waintrup, M. (2004). Sustaining secondary transition programs in local schools. *Remedial and Special Education*, 25(1), 39-50.
- Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509-529.
- Benz, M. R., Yovanoff, P., & Doren, B. (1997). School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 151-165.
- Bianco, M., Garrison-Wade, D. F., Tobin, R., & Lehmann, J. P. (2009). Parents' perceptions of postschool years for young adults with developmental disabilities. *intellectual and developmental Disabilities*, 47(3), 186-196.
- Bouck, E. C., Maeda, Y., & Flanagan, S. M. (In press). Assistive technology and students with high-incidence disabilities: Understanding the relationship through the NLTS2. *Remedial and Special Education*.

- Braddock, D., Hemp, R., & Rizzolo, M. (2008). *The state of the states in developmental disabilities*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Carter, E. W., Dutchman, N., Ye, S. U. N., Trainor, A. A., Swedeen, B., & Owens, L. (2010). Summer employment and community experiences of transition-Age youth with severe disabilities. *Exceptional Children, 76*(2), 194-212.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children, 72*(3), 333-346.
- Carter, E. W., Swedeen, B., Moss, C. K., & Pesko, M. J. (2010). "What are you doing after school?". *Intervention in School & Clinic, 45*(5), 275-283.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Ditchman, N., Swedeen, B., & Owens, L. (2011). Community-based summer work experiences of adolescents with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education, 45*(2), 89-103.
- Chambers, D., Rabren, K., & Dunn, C. (2009). A comparison of transition from high school to adult life of students with and without disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(1), 42.
- Cimera, R. ( In press). Does being in sheltered workshops improve the employment outcomes of supported employees with intellectual disabilities? *Journal of Vocational Rehabilitation*.
- Cimera, R. E., Wehman, P., West, M., & Burgess, S. (In press). Do Sheltered workshops enhance employment outcomes for adults with autism spectrum disorder? *Autism*.

- Cobb, R. B., & Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(2), 70-81.
- deFur, S. H., & Korinek, L. (2008). The evolution toward lifelong learning as a critical transition outcome for the 21st century. *Exceptionality, 16*(4), 178-191.
- Doren, B., & Benz, M. R. (1998). Employment inequality revisited: Predictors of better employment outcomes for young women with disabilities in transition. *Journal of Special Education, 31*(4), 425.
- Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development, 35*(3), 195-201.
- Fabian, E. S. (2007). Urban youth with disabilities: Factors affecting transition employment. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 50*, 130-138.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*, 399-419.
- Fisher, S. K., & Gardner, J. E. (1999). Introduction to technology in transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 22*(2), 131-151.
- Flexer, R. W., Daviso, A. W., Baer, R. M., McMahan Queen, R., & Meindl, R. S. (In press). An epidemiological model of transition and postschool outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*.
- Geenen, S., & Powers, L. E. (2001). Multicultural aspects of parent involvement in transition planning. *Exceptional Children, 67*(2), 265.

- Giangreco, M., Cloninger, C., & Iverson, V. (1998). *Choosing outcomes and accommodations for children: A guide for educational planning for students with disabilities*: (2nd. ed. ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gjervan, B., Torgersen, T., Nordahl, H. M., & Rasmussen, K. (In press). Functional impairment and occupational outcome in adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders*.
- Goodwin, J., & O'Connor, H. (2005). Exploring complex transitions: Looking back at the ~Golden Age" of from school to work. *Sociology*, 39(2), 201-220.
- Grigal, M., Hart, D., & Migliore, A. (In press). Comparing transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*.
- Halpern, A. S. (1985). Transition: A look at the foundations. *Exceptional Children*, 51, 479-486.
- Halpern, A. S., Yovanoff, P., Doren, B., & Benz, M. R. (1995). Predicting participation in postsecondary education for school leavers with disabilities. *Exceptional Children*, 62, 151-164.
- Hayes, A. M., Laurenceau, J. P., Feldman, G., Strauss, J. L., & Cardaciotto, L. (2007). Change is not always linear: The study of nonlinear and discontinuous patterns of change in psychotherapy. *Clinical Psychology Review*, 27(6), 715-723.

- Heller, T., & Kramer, J. (2009). Involvement of adult siblings of persons with developmental disabilities in future planning. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*(3), 208-219.
- Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S., et al. (2010). The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 25*(3), 163-172.
- Hoffman, N. (2011). Keeping Youths in School. *Phi Delta Kappan, 92*(5), 8-13.
- Ignatowski, C. A. (2012). *EQUIP3 2003-2012 Lessons Learned: Experiences in Livelihoods, Literacy, and Leadership in Youth Programs in 26 Countries*. Washington, DC: Education Development Center.
- <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/EQUIP3%20Lessons%20Learned%20-%20Book.pdf>
- International Labour Office (1998). *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office.
- Karan, O. C., DonAroma, P., Bruder, M. B., & Roberts, L. A. (2010). Transitional assessment model for students with severe and/or multiple disabilities: Competency-based community assessment. *Intellectual and Developmental Disabilities, 48*(5), 387-392.
- Kellems, R. O., & Morningstar, M. E. (2010). Tips for transition. *Teaching Exceptional Children, 43*(2), 60-68.
- Kluve, J. (2010). The effectiveness of European active labor market programs. *Labour Economics, 17*(6), 904-918.

- Korazim-Körösy, Y., Mizrahi, T., Katz, C., Karmon, A., Garcia, M. L., & Smith, M. B. (2007). Towards interdisciplinary community collaboration and development: Knowledge and experience from Israel and the USA. *Journal of Community Practice, 15*(1/2), 13-44.
- Landmark, L. J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. *Career Development for Exceptional Individuals, 33*(3), 165-176.
- Lee, Y., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K., Davies, D. K., & Stock, S. E. (2011). The effect of student-directed transition planning with a computer-based reading support program on the self-determination of students with disabilities. *The Journal of Special Education, 45*(2), 104-117.
- Lindstrom, L. E., & Benz, M. R. (1996). Developing job clubs for students in transition. *Teaching Exceptional Children, 29*(2), 18-22.
- Lindstrom, L. E., & Benz, M. R. (2002). Phases of career development: Case studies of young women with learning disabilities. *Exceptional Children, 69*(1), 67-71.
- Lindstrom, L. E., Benz, M. R., & Johnson, M. D. (1997). From school grounds to coffee grounds: An introduction to school-based enterprises. *Teaching Exceptional Children, 29*(4), 20-26.
- Lindstrom, L. E., Flannery, K. B., Benz, M. R., Olszewski, B., & Slovic, R. (2009). Building employment training partnerships between vocational rehabilitation and community colleges. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 52*(3), 189-201.
- Lubbers, J. H., Repetto, J. B., & McGorray, S. P. (2008). Perceptions of transition barriers, practices, and solutions in Florida. *Remedial and Special Education, 29*(5), 280-292.

- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 3, pp. 739-795). New York: Wiley.
- Lvgren, V., & Hamreby, K. (2011). Factors of importance in the world of work for young people with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(2), 91-117.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self perceptions, social exclusion and hope*. New York: Springer.
- Margalit, M., & Idan, O. (2004). Resilience and hope theory: An expanded paradigm for learning disabilities research. *Thalamus*, 22(1), 58-65.
- Margalit, M., Raskind, M., Higgins, E. L., & Russo-Netzer, P. (2010). Mothers' voices on the Internet: Stress, support and perceptions of mothers of children with LD and ADHD. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal.*, 16(1), 3-14.
- Martin, J. E., Van Dycke, J., Christense, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidence-based practice. *Exceptional Children*, 72, 299-316.
- McEachern, A. G., & Kenny, M. C. (2007). Transition groups for high school students with disabilities. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(2), 165 - 177.
- McGuinness, S., & Bennett, J. (2009). Changes in the returns to schooling 1991-2002: evidence from the British household panel survey. *Education Economics*, 17(2), 167-184.



- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the literature on individual education plans presented to the Ministry of education*. Christchurch, New Zealand: University of Canterbury.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience. *Remedial and Special Education, 24*(1), 16-26.
- Murray, S. (2007). Families' care work during the transition from school to post-school for children with severe disabilities. *Family Matters*(76), 24-29.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education, 11*(2), 215-231.
- Neubert, D. A., & Redd, V. A. (2008). Transition services for students with intellectual disabilities: A case study of a public school program on a Community College Campus. *Exceptionality: A Special Education Journal, 16*(4), 220 - 234.
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A. M., & Shaver, D. (2010). *Comparisons across time of the outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school*. A report of findings from the national longitudinal transition study (NLTS) and the national longitudinal transition study-2 (NLTS2) (NCSER 2010-3008). Menlo Park, CA: SRI International.
- O'Connor, M. P. (2009). Service works! *Teaching Exceptional Children, 41*(6), 13-17.
- Pearpoint, J., O'Brien, J., & Forest, M. (1993). *PATH: Planning alternative tomorrows with hope - A workbook for planning possible positive futures (2nd ed.)*. Toronto, CA:: Inclusion Press. .

- Perez, E. A., Garrouste, C., & Kozovska, K. (2010). *Towards a benchmark on the contribution of education and training to employability: In-depth analysis of key issues*. Ispra (VA) - Italy: European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E. A., Jellicic, H., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(5), 571-584.
- Quintini, G., Martin, J. P., & Martin, S. (February, 2007). *The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries. Discussion paper*. Presented at the Conference on the European Social Model "Joining forces for a social Europe", Nuremberg. <http://www.oecd.org/dataoecd/5/32/38187773.pdf>
- RahKyung, K., & Dymond, S. K. (2010). Special education teachers' perceptions of benefits, barriers, and components of Community-Based Vocational Instruction. *Intellectual & Developmental Disabilities 48*(5), 313-329.
- Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (2002). Teaching "life success" to students with LD: Lessons learned from a 20-year study. *Intervention in School and Clinic, 37*(4), 201-208.
- Rimmerman, A., Yurkevich, O., Birger, M., Azaiza, F., & Elyashar, S. (2007). Quality of life of Israeli adults with borderline intelligence quotient and attention-deficit/hyperactivity disorder. *International Journal of Rehabilitation Research, 30*(1), 55-60.
- Rutter, M. E., & Jones, J. V. (2007). The Job Club Redux: A step forward in addressing the career development needs of counselor education students. *The Career Development Quarterly, 55*(3), 280-288.

- Sabbatino, E. D., & Macrine, S. L. (2007). Start on success: A model transition program for high school students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52*(1), 33 - 39.
- Sharabi, A., & Margalit, M. (2011). The mediating role of internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among students with and without learning disabilities in Different Educational Environments. *Journal of Learning Disabilities, 44*(3), 215-227.
- Scanlon, D. (2008). Contexts of transition. *Remedial and Special Education, 29*(3), 131-132.
- Scanlon, D., Saxon, K., Cowell, M., Kenny, M. E., Perez-Gualdron, L., & Jernigan, M. (2008). Urban adolescents' postschool aspirations and awareness. *Remedial and Special Education, 29*(3), 161-174.
- School to Work Opportunities Act of 1994, 20 U.S.C. § 6101 (1994).
- <http://www.fessler.com/SBE/act.htm>
- Schoon, I., & Polek, E. (2011). Teenage career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social background and general cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development, 35*(3), 210-217.
- Shandra, C. L., & Hogan, D. P. (2008). School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 29*(2), 117-130.
- Sitlington, P. L. (2003). Postsecondary Education: The Other Transition. *Exceptionality: A Special Education Journal, 11*(2), 103-113.
- Smith, D. I. (2009). Changes in transitions: the role of mobility, class and gender. *Journal of Education & Work, 22*(5), 369-390.

- Smith, P., & Routel, C. (2010). Transition failure: The cultural bias of self-determination and the journey to adulthood for people with disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 30(1). <http://dsq-sds.org/article/view/1012/1224>
- Smith, P. K. (2003). Self-determination and independent support brokerage: Creating innovative second-level supports. *Mental Retardation*, 41, 294-298.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Soriano, V., Aidukiene, T., Blougorn, P., Cação, R., Choukart, D., Asensi, M. P. D. P., et al. (2006). *Individual transition plans: Supporting the move from school to employment*. Brussels Belgium: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Sunderland, A. (2007). *Self-determination for people with developmental disabilities: Grant results*. Princeton, NJ: Robert Wood Johnson Foundation.
- Taylor, J., & Seltzer, M. (2011a). Changes in the mother--child relationship during the transition to adulthood for youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14.
- Taylor, J., & Seltzer, M. (2011b). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 566-574.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S. M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A. R., et al. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 115-128.

- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Korterling, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(3), 160-181.
- Test, D. W., & Neale, M. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase middle graders' IEP participation. *Journal of Behavioral Education, 13*(2), 135-145.
- Thompson, M. N., & Subich, L. M. (2011). Social status identity: Antecedents and vocational outcomes. *The Counseling Psychologist, 39*(5), 735-763.
- Trainor, A. A., Lindstrom, L., Simon-Burroughs, M., Martin, J. E., & Sorrells, A. M. (2008). From marginalized to maximized opportunities for diverse youths with disabilities: A position paper. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(1), 56-64.
- Turnbull, A., & Turnbull, R. (2006). Self-determination: Is a rose by any other name still a rose? . *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*, 1-6.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.
- [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Wehmeyer, M., Lawrence, M., Kelchner, K., Palmer, S., Garner, N., & Soukup, J. (2004). *Whose Future Is It Anyway? A student directed transition planning process (2nd ed.)*. Lawrence, KS: Beach Center on Disability.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Lee, Y., Williams-Diehm, K., & Shogren, K. (2011). A randomized-trial evaluation of the effect of Whose Future Is It Anyway? On

self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(1), 45-56.

West, M. D., Wehman, P. B., & Wehman, P. (2005). Competitive employment outcomes for persons with intellectual and developmental disabilities: The national impact of the Best Buddies Jobs Program. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 23, 51-63.

Wiese, B. S., & Freund, A. M. (2011). Parents as role models: Parental behavior affects adolescents' plans for work involvement. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 218-224.

Will, M. (1984). *OSERS programming for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working Life*. Washington, D.C.: Office of Special Education and Rehabilitation Services, U.S. Office of Education.

[http://www.mncdd.org/dd\\_act/documents/hew\\_newsletters/03\\_04\\_84-PFH-HEW.pdf](http://www.mncdd.org/dd_act/documents/hew_newsletters/03_04_84-PFH-HEW.pdf)

Yaeda, J., & Jindal-Snape, D. (2009, November ). *Transition from postsecondary school to work place for students with disabilities in Japan*. Paper presented at the DECOWE - Development of Competencies in the World of Work and Education Slovenia.

Zionch, A. (2011). Digital simulations: Facilitating transition for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 246-250.

**תעסוקה ושיקום מקצועי - אתר משרד הרווחה מחלקת השיקום**

<http://www.gov.il/FirstGov/TopNav/Situations/SPopulationsGuides/SDisabled/SDEmployment/>

**ידיעון מס' 3 של המטה לשילוב אנשים עם מוגבלות בשוק העבודה**

[www.moital.gov.il/NR/rdonlyres/779A27FF-28D2.../printversion3.doc](http://www.moital.gov.il/NR/rdonlyres/779A27FF-28D2.../printversion3.doc)

**מסגרות תעסוקה לאנשים עם מוגבלות -- אגודת 'בזכות'**

[http://bizchut.org.il/he/?page\\_id=120](http://bizchut.org.il/he/?page_id=120)

**אתרים ותוכניות המתייחסים לתעסוקה ושיקום מקצועי בעולם**

**ארה"ב: אתר לצעירים** <http://www.youthhood.org/index.asp>

מרכז שמטפל בקידום תוכניות מעבר

פרויקטים בארה"ב שמתוכננים לחודשי הקיץ למעורבות צעירים בפעולות שירחיבו את

התנסויותיהם [http://www.projectssummer.info/Project\\_Summer/Welcome.html](http://www.projectssummer.info/Project_Summer/Welcome.html)

**NASET** בארה"ב -- National Association for Special Education and transition

<http://www.ncset.org/default.asp>

פתרונות של תוכניות מעבר בארה"ב: העקרונות תלויים ביצירה של צוותים בין מקצועיים, יצירת

תוכניות משותפות, איגום משאבים ויצירת בקרה.

<http://www.transitionsolutions.org/approach/approach.asp>

**אירופה** RESEARCH PAPER, No 3 Guiding at-risk youth through learning to work

Lessons from across Europe

[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5503\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5503_en.pdf)

**דוגמא לתוכניות:**

PATH's (Planning Alternative Tomorrows with Hope) (Pearpoint, O'Brien, & Forest, 1993)

MAPS (Making Action Plans) (Pearpoint, Forest, & Snow, 1993), or COACH (Choosing Outcomes and Accommodations for Children) (Giangreco, Cloninger, & Iverson, 1998)

**פרויקט SEARCH שיוצר קשרים בין המגזר הפרטי ובוגרים עם מוגבלות בארה"ב**

<http://www.roanoke.com:80/news/roanoke/wb/268389>

**הקהילה האירופאית תוכנית ל -- 2020 [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)**

**טכנולוגיה לסיוע בשילוב בתעסוקה באירופה**

[http://ec.europa.eu/dgs/jrc/downloads/jrc\\_20110120\\_eusja\\_ict\\_inclusion\\_cen\\_teno.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/jrc/downloads/jrc_20110120_eusja_ict_inclusion_cen_teno.pdf)

**Youth transition to work --a continuous challenge - מסמך של אונסקו**

[http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/pdf/apre05.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/pdf/apre05.pdf)

**מסמך של אונסקו 2000 -**

**The transition of youth from school to work issues and policies**

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001206/120642e.pdf>

**תוכנית בבישול**

[http://www.siouxcityjournal.com/lifestyles/local/article\\_5add0a6e-cb99-51f1-a587-cf8857b8061a.html](http://www.siouxcityjournal.com/lifestyles/local/article_5add0a6e-cb99-51f1-a587-cf8857b8061a.html)

**תוכנית בקוסמטיקה, אפיה ובישול**

<http://www2.timesdispatch.com/news/2010/nov/09/umfs09-ar-640281/>