



מדינת ישראל
משרד הרווחה
והשירותים
החברתיים



אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה

**הכוון תעסוקתי, הכשרה
והשכלה לאנשים
עם מוגבלות שכלית
התפתחותית:
מגמות, מודלים והצעה
למדיניות וליישום מודלים
בישראל**

רוני גנים

יולי 2014



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

מסמך זה וכן מסמכי מדיניות נוספים, נמצאים
באתר www.molsa.gov.il ידע ופרסומים
» מדיניות המשרד

הבאה לדפוס :

עיצוב :

עריכת לשון :

לאה כהן

הילה מייזלס

איילת הרינג

תוכן העניינים

6	תקציר
12	מבוא
13	שיטת המחקר ואיסוף המידע
15	פרק א - הערכה, אבחון והכוון תעסוקתי
16	האבחון התעסוקתי
19	מגמות ושינויים שחלו בתחום האבחון התעסוקתי לאנשים עם מוגבלות
21	הערכה, הכוון ואבחון תעסוקתי לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית
23	פרק ב - מדינות, וחקיקה בעולם ובישראל כלפי הכשרה מקצועית והשכלה גבוהה
23	ארגונים בינלאומיים רשמיים
25	אירופה
27	גרמניה
27	ארצות הברית
29	אוסטרליה
30	התייחסות חקיקתית להכללה בהכשרה מקצועית והשכלה גבוהה בישראל
	פרק ג - הכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית : מודלים וממצאים
33	מהעולם ומישראל
33	אירופה
33	גרמניה
37	דנמרק
39	אוסטרליה
40	ישראל

פרק ד - לימודי המשך ולימודים גבוהים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית :

מודלים וממצאים מהעולם ומישראל 43

ארצות הברית 43

קנדה 51

ישראל 53

השפעותיהן והשלכותיהן של תכניות השכלה גבוהה מכלילה 59

אתגרים וחסמים 63

פרק ה – המלצות ויישומים 65

המלצה 1 – חקיקה ומדיניות רשמית 65

המלצה 2 – הקמת מרכז הכוון - חקר ובניית קריירה 65

המלצה 3 – עידוד והבניית קווים מנחים למודלים של הכשרה מקצועית 72

המלצה 4 - עידוד והבניית קווים מנחים למודלים של השכלה גבוהה מכלילה 73

פרק ו -מקורות מידע 77

טבלאות

טבלה 1 - שיעור השתתפות בתעסוקה של סטודנטים ללא מוגבלות, עם מוגבלות ועם

מוגבלות שכלית התפתחותית 45

טבלה 2 - סך כל המטרות לשהייה בקמפוס של הקולג' כפי שדווח על-ידי מתאמי התכניות 48

טבלה 3 - תוצאות שיקום תעסוקתי עבור צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית 60

טבלה 4 - ממצאי סקירת 5 תכניות להשכלה גבוהה מכלילה לסטודנטים עם מוגבלות

שכלית 91

שרטוטים

- שרטוט 1 - מודל לבחינת תכניות להשכלה גבוהה 49
- שרטוט 2 - 8 פרמטרים לבחינת תכניות מכלילות להשכלה גבוהה לסטודנטים עם מוגבלות
שכלית התפתחותית 50
- שרטוט 3- "מרכז הכוון" לחקר ופיתוח קריירה 71

תקציר

בעשור האחרון חלו בעולם ובישראל שינויים משמעותיים בתפיסה של החברה את האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. שינויים אלו באו לידי ביטוי במגוון ובהיצע השירותים שפותחו עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית¹ ובמידת הכללתם בחיי הקהילה שבה הם מתגוררים ופועלים. בתחום התעסוקה, ניכר כיוון תנועה מהשתלבות במסגרות התעסוקה הסרגטיביות, כמו מפעלי עבודה שיקומיים, לכיוון השתלבות בשוק העבודה החופשי הן בתעסוקה נתמכת והן במע"ש² תעשייתי. במקביל לכך, חלו התפתחויות בתחום ההשכלה ולימודי ההמשך לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. מגמה זו באה לידי ביטוי בפיתוח של תכניות לימודים בהרכבים שונים במגוון אוניברסיטאות ומכללות בישראל ובעולם.

מגמת ההכללה בקהילה וההתפתחויות שחלו במגוון השירותים המוצעים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית האירו, את הצורך הקיים בהרחבת מגוון האפשרויות וכן את המחסור במודלים נוספים מלבד המע"ש התעשייתי לקידום של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בהשכלה ובתעסוקה. צורך זה הביא את האגף לטיפול באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית במשרד הרווחה לבקש את מסמך הסקירה הנוכחי. מטרת המסמך הנוכחי היא לסקור ולבחון מדיניות, חקיקה, ידע וניסיון בישראל ובעולם בתחומים של הכוון תעסוקתי, הכשרה מקצועית והשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית.

המידע נאסף ממקורות רבים ושונים: מחקרים אקדמיים ויישומיים שאותרו בספריות ובמאגרי מידע ייעודיים, אתרים רשמיים של ממשלות, סקירת החקיקה בעולם ובישראל בתחום, עיון באתרי ארגונים בעולם העוסקים בשילוב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וראיונות עם אנשי מקצוע, אנשי אקדמיה ואנשי ממשל בישראל.

תהליכי הערכה, אבחון והכוון תעסוקתי הם כלים המשמשים מגוון אוכלוסיות, בכלל אנשים עם מוגבלות, במטרה לסייע בבחירת מקצוע, תחום לימודים, עיסוק ובשינויי קריירה. תהליכים אלו כשהם מותאמים גם לאנשים עם מוגבלות, מתקיימים הן במסגרות ייעודיות לאנשים עם מוגבלות כגון מרכזי הכשרה ושיקום מקצועיים והן במכונים פרטיים המבצעים אבחון וייעוץ תעסוקתי לכלל האוכלוסייה. מטרת האבחון התעסוקתי היא לזהות את הכישורים, היכולות, הפוטנציאל הלימודי והתעסוקתי ואת הנטיות התעסוקתיות של

1 חוק הסעד (טיפול במפגרים), תשכ"ט-1969: "מי שמחמת חוסר התפתחות או התפתחות לקויה של כושרו השכלי, נפגמת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא זקוק לטיפול. חולה נפש כמשמעו בחוק לטיפול בחולי נפש, אינו בבחינת מפגר לעניין חוק זה."

2 מפעל עבודה שיקומי

האדם. במרכזי ההכשרה והשיקום המקצועי קיימים שני מסלולי אבחון: אבחון קצר מועד ואבחון תצפיתי. האבחון התעסוקתי קצר המועד והאבחון התצפיתי נערכים בישראל מזה שנים רבות. בשנים האחרונות השתנו התפיסה והיישום של האבחונים במרכזי ההכשרה והשיקום המקצועי, ואבחון בסגנון "צילום מצב" הפך לתהליך למידה משותף של המאבחן והמאובחן, לא רק של המיומנויות, הידע והכישורים של המאובחן, אלא גם של דרכי הלמידה, שיפור המיומנויות ומימוש הפוטנציאל שלו.

לא קיימים כיום בישראל באופן רשמי ומוסדר אבחונים, הערכות או הכוונים תעסוקתיים ייעודיים עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. יתרה מכך, אוכלוסייה זו אינה מופנית למרכזי ההכשרה והשיקום המקצועיים. הערכה של נטיות תעסוקתיות, מיומנויות וכישורים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מתבצעת לעתים רחוקות, בעיקר בשל מחסור במסגרות ובתכניות מתאימות לביצוע הערכות כאלו. לפיכך קיימת חשיבות רבה לבניית תהליכים מובנים וברורים לפיתוח ולזיהוי הכישורים, היכולות והנטיות התעסוקתיות של האדם עם המוגבלות השכלית התפתחותית, כשלב מקדים לבחירת התכנית או המסלול התעסוקתי המתאימים לו. הכרה בחשיבות תהליכים אלו, פיתוחם ויישומם היא חלק מהתפיסה כי אדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית זכאי כמו כל אדם אחר לפתח ולממש את הפוטנציאל האישי שלו בלמידה ובתעסוקה.

שני מסלולים קריטיים לפיתוח הפוטנציאל והיכולת האישיים: הכשרה מקצועית והשכלה גבוהה. בעשורים האחרונים ניכרת התייחסות רבה לשני מסלולים אלו בחקיקה ובמדיניות של מדינות שונות בעולם. מוסדות וארגונים בינלאומיים כגון UNESCO ו-ILO וכן מדינות, כמו ארה"ב ואחרות, שעליהן יורחב בהמשך, הכירו בזכותו של כל אדם באשר הוא לרכוש השכלה והכשרה מקצועיים ולאפשר לכל אדם שוויון הזדמנויות בהשכלה ובתעסוקה. האו"ם רואה בהשכלה, בהכשרה ובלמידה מתמשכת עמודי תווך של הזכות לעבוד, שכן לעתים קרובות אלו הם החסמים העיקריים המונעים מאדם עם מוגבלות להשתלב ולהתקדם בעבודה. המועצה לזכויות אדם של האו"ם מטילה על המדינה את החובה לקדם שיקום תעסוקתי ומקצועי, השתלבות והתמדה בעבודה וכן לקדם תכניות חזרה לעבודה עבור אנשים עם מוגבלות.

תפיסה זו של פתיחת שערי המוסדות להשכלה ולהכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות בכלל ולאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בפרט, משתקפת בחקיקה גם במדינות שונות ברחבי אירופה, באוסטרליה, בארצות הברית ובקנדה. באירופה, אשר חלק משמעותי

ממדינותיה מאוגד תחת האיחוד האירופאי, קיימת התייחסות נרחבת במסמכים רשמיים, דיונים וכנסים של האיחוד לנושא שוויון הזדמנויות בהכשרה המקצועית ובהשכלה הגבוהה לכלל האזרחים, בכללם לאנשים עם מוגבלות. בגרמניה מיושמת מדיניות מקיפה להכללת אנשים עם מוגבלות בהכשרה מקצועית ובהשכלה כחלק מחקיקה בנושא הנגשת הכשרה מקצועית והשכלה גבוהה לכלל האוכלוסייה. ארה"ב מובילה גם היא בחקיקה בנושא שוויון הזדמנויות בהכשרה מקצועית ובהשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות. המחוקק בארה"ב התייחס במיוחד לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, ומתקצב סיוע לתכניות השכלה גבוהה שמשלבות סטודנטים כאלה. ישראל עשתה צעד בכיוון בהצעה שהוגשה על-ידי נציבות שיוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות במשרד המשפטים לקביעת תקנות בנושא הנגשת הכשרה מקצועית והנגשת השכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות בכלל ועם מוגבלות שכלית התפתחותית בפרט. נכון למועד כתיבת מסמך זה טרם תוקנו תקנות כאלו.

מהם ביטויי החקיקה בפועל? בגרמניה פועלת מערכת מפותחת מאוד של הכשרה מקצועית לכלל האוכלוסייה, בכללה אוכלוסייה של צעירים עם לקויות למידה ואנשים עם מוגבלות שכלית קלה. במערכת זו קיימת גם תת-מערכת של הכשרה טרום מקצועית ותת-מערכת של הכשרה מקצועית מופחתת תיאוריה, שמגיעים אליה כ-80% מבוגרי בתי הספר לחינוך מיוחד. בוגרי מערכת זו מתקשים להתחרות בבוגרי מוסדות אקדמיים ללא מוגבלות בעיקר בהבטחת מקומות חניכה (הכשרה מעשית), דבר המקשה עליהם למעשה לסיים את הכשרתם המקצועית ולהשתלב בהצלחה בעבודה בתחום שלמדו. בדנמרק פועלות מגוון תכניות הכשרה מקצועית, והחל משנת 2007 קיים שם גם מסלול ייעודי עבור צעירים עם מוגבלות שכלית "השכלת נוער לצעירים עם צרכים מיוחדים". מטרות מסלול זה הן רכישת כישורים אישיים, חברתיים ואקדמיים שיאפשרו לסטודנטים לחיות חיים עצמאיים ופעילים כבוגרים ואף להשתלב בהמשך בהשכלה, בהכשרה או בתעסוקה. מסלול זה מקביל למסלול המוגדר במערכת השיקום בישראל כ-"טרם שיקום".³

מערכת ההכשרה המקצועית הכללית בישראל מתמודדת עם מגוון אתגרים, ביניהם התאמה לשוק העבודה הישראלי המתפתח. בתכניות הכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות, מלבד האתגרים הכלליים של התאמה לשוק העבודה, נדרשות התאמות לצורכי האדם עם המוגבלות כדי שיסיים בהצלחה את תכנית ההכשרה. אמנם קיים מגוון של תכניות הכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות שכלית, בכללן תכניות הכשרה מקצועית

3 הערת המחברת: טרום שיקום הוא מונח מקובל בתחום השיקום התעסוקתי בישראל, ומשמש בעיקר את אגף השיקום בביטוח הלאומי. המונח מתייחס לתהליך מקדים להכשרה מקצועית, לימודים אחרים ו/או השמה בשוק העבודה הפתוח שאליו מופנים אנשים בעלי פוטנציאל השתלבות או כאלו שיש ספק לגבי יכולתם להשתלב בשוק העבודה. תהליך הטרם שיקום מהווה שלב הכנה לתחילת השיקום המקצועי ו/או תעסוקתי.

המוכרות על-ידי משרד הכלכלה ומקנות לבוגריהן תעודות מקצוע, אך תכניות אלו אינן פתוחות בפני אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, זאת בשל תנאי הסף לקורסים, שיטות ההוראה, תכני הלימוד ומבחי הסף לקבלת תעודה, שלרוב הם גבוהים מדי לאוכלוסיית האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. קיימות מספר תכניות ייעודיות להכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, אולם הן אינן מוכרות על-ידי משרד הכלכלה, ואינן מזכות את בוגריהן בתעודות מקצוע.

בעשור האחרון חלה בעולם התפתחות בכל הנוגע לשילוב אוכלוסיות מיוחדות בהשכלה הגבוהה. בולטת במיוחד ארה"ב עם כמות ומגוון של תכניות לשילוב אנשים עם מוגבלות שכלית באוניברסיטאות ובמכללות. החוק האמריקאי להזדמנויות בהשכלה גבוהה מ-2008 מחייב יישום של תכניות השכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית ושימוש בהתערבויות מוכחות ויעילות תוך עמידה בסטנדרטים מוגדרים. מגוון התכניות ללימודי המשך והשכלה גבוהה לאוכלוסייה זו נחלק לשלושה אבות טיפוס: תכניות פרטניות שבהן הלומד משולב באופן מלא במוסד ההשכלה עם ליווי והתאמות פרטניות. תכניות מעורבות שבהן סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית משולבים בפעילויות למידה ובפעילויות חברתיות, נוסף על השתתפותם בקורסים ייעודיים נפרדים. ולבסוף, תכניות נפרדות המציעות מסלול ייעודי עבור סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עם הזדמנות לאינטראקציה עם כלל הסטודנטים במוסד הלימוד.

גם בקנדה קיימות תכניות רבות של שילוב סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בלימודי המשך ובהשכלה הגבוהה. למרות השונות הקיימת בין התכניות הללו, מחקר שנערך בקנדה (Bruce, 2011) זיהה 11 עקרונות המסייעים לשילוב מוצלח: פרופורציות טבעיות,⁴ חוויות קוהרנטיות, לינה במעונות האוניברסיטה, מוטיבציה ללמידה, תמיכה אישית, מאפשרי (Facilitators) הכללה,⁵ מנטורים עמיתים, הזדמנויות תעסוקתיות, שיתוף פעולה בין הגורמים / מעורבות קהילתית, פרקטיקה רפלקטיבית ומעורבות הורים. בישראל פועלות מזה כעשור תכניות לימודי המשך המשלבות סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במוסדות להשכלה גבוהה. תכניות כאלו פועלות באוניברסיטאות בר-אילן וחיפה וכן במכללת גורדון ובמכללת דוד ילין. התכניות משתייכות לאחד משלושת המודלים: פרטני, מעורב או נפרד.

4 אחוז הייצוג של הסטודנטים עם המוגבלות השכלית התפתחותית במכללה יהיה בהתאם לאחוז ייצוגם באוכלוסייה הכללית.

5 מאפשרי הכללה הם לרוב סטודנטים מקרב כלל הסטודנטים באותה אוניברסיטה/מכללה אשר "חונכים" סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

ללימודים גבוהים מגוון יתרונות ורווחים עבור האדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית. השתתפות בלימודי המשך בסביבה נורמטיבית מעלה את שיעור ההתערות בקהילה ובחיים הבוגרים בקרב אותם סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, מסייעת לשיפור הדימוי העצמי שלהם, לשיפור ולרכישת מיומנויות בין-אישיות חדשות ומעוררת עניין ורצון להמשיך בלימודי ההמשך. שינויים משמעותיים ניכרים גם בעמדות הסטודנטים כלפי תעסוקה ועבודה, שבאות לידי ביטוי ממשי בעלייה בשיעור השתתפותם בתעסוקה ובעלייה ברמת ההשתכרות שלהם לעומת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית שלא השתתפו בתכניות לימודי המשך והשכלה גבוהה. ניכר כי מעבר להשפעות כוללניות על חייהם, הסטודנטים עם המוגבלות השכלית התפתחותית הצליחו גם לרכוש ידע מקצועי בתחום שלמדו. השתתפות בלימודי המשך משפיעה גם על סביבתו המשפחתית והקהילתית של הסטודנט עם המוגבלות השכלית התפתחותית, מאחר שתפקיד של "סטודנט בלימודים גבוהים" נתפס כתפקיד חיובי על-ידי המשפחה, החברה וכן בקרב מעסיקים פוטנציאליים. האפשרות להיכנס לתפקיד של "סטודנט בלימודים גבוהים" משפרת את איכות החיים של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ומרחיבה את מגוון ההזדמנויות העתידיות שיעמדו בפניהם. מובן שכאשר שוקלים שילוב של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בהשכלה גבוהה חשוב לבחון גם את האתגרים והחסמים. האתגרים באים לידי ביטוי הן בשלב הכניסה לתכנית ההשכלה הגבוהה, בקשיים שעולים במהלך ההשתתפות בתכנית, בתוכם קשיים טכניים וכן בציפיות שיש לסטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מתכנית ההשכלה הגבוהה.

המלצות לקידום תחום ההכוון

המידע שנאסף במסמך זה הוביל לכתיבת 4 המלצות לקידום תחום ההכוון, ההכשרה וההשכלה הגבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בישראל: **ההמלצה ראשונה** עסקה בחקיקה ובהתוויות מדיניות רשמית שתאפשר הכללה של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במגוון של מוסדות ותכניות להשכלה גבוהה ולהכשרה מקצועית. זאת נוסף על הקצאת תקציבים לתכניות שיעמדו בקריטריונים שיקבע משרד הרווחה.

ההמלצה השנייה מתייחסת להקמת מרכז הכוון המיועד לחקר ולבניית קריירה. מרכז כזה יהווה מסגרת שתחשוף את האנשים לאפשרויות השונות העומדות בפניהם: הכשרה מקצועית, שירות צבאי, שירות לאומי, תעסוקה, השכלה גבוהה ועוד. המרכז ילווה אותם בתהליך התנסות ובחירה מושכלת של המסלול שבו ירצו להשתלב, ובהמשך יסייע להם

להתקדם ולהשתפר בתוך התכנית שבחרו.

המלצה שלישית עוסקת בעידוד ובהבניית קווים מנחים למודלים של הכשרה מקצועית, כאשר מומלץ לשקול את הקמתם של שני מסלולים מקבילים: מסלול שיקנה לבוגריו תעודת מקצוע ומסלול שיקנה הכשרה מקצועית תוך כדי עבודה (OJT).

לבסוף, **ההמלצה הרביעית** מתייחסת לעידוד ולהבניית קווים מנחים למודלים של השכלה גבוהה מכלילה. על מנת להפוך את האפשרות של השכלה גבוהה לאפשרות הפתוחה בפני אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, יש לפעול בכמה מישורים: לסייע לפתיחתן של תכניות כאלו במוסדות להשכלה גבוהה באזורים שונים בארץ; להכשיר צוותים ייעודיים שימוקמו באוניברסיטה או במכללה ויתמכו בתכניות; לאפשר לאנשים לפנות לתכניות, ללא תלות בגורם המטפל שממנו הם מקבלים שירותים באותה עת. במקביל, קיימת חשיבות רבה לבניית קווים מנחים לתכניות של השכלה גבוהה מכלילה, שיוכתבו ויפוקחו על-ידי המדינה.

לסיכום, ניכר כי נסללה דרך משמעותית בפיתוח מגוון של אפשרויות השכלה ותעסוקה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. במקביל להתפתחות זו, יש להמשיך ולפתח אפשרויות נוספות, כגון הכשרה מקצועית, תכניות מובנות להשכלה גבוהה מכלילה וכן בניית כלים ותכניות לפיתוח הפוטנציאל האישי, התעסוקתי, ההשכלתי והחברתי שטמון באדם במטרה להגדיל את יכולתו להשתלב בצורה המיטבית בקהילה ולהיות חלק בלתי נפרד ממנה. גם כחברה, עלינו לחתור לחיפוש המקום בתוכנו שמאפשר שונות אמתית וגיוון, לא מתוך רחמים וחסד, אלא מתוך הבנה שהשונות והגיוון יהפכו אותנו לחברה מתקדמת יותר, יצירתית יותר, מפותחת יותר.

מבוא

בעשור האחרון חלו בעולם ובישראל שינויים משמעותיים בתפיסת החברה את האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. שינויים אלו באו לידי ביטוי במגוון השירותים שפותחו עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, כמו גם במידת הכללתם בחיי הקהילה שבה הם מתגוררים ופועלים.

אחד השינויים המשמעותיים מתבטא בשינוי שם המוגבלות וויתור על המושג "פיגור שכלי". "האגודה האמריקאית לפיגור שכלי (AAMR)" שינתה את שמה ל"אגודה האמריקאית למוגבלות שכלית התפתחותית (AAIDD)". ישראל הלכה בעקבות ארה"ב ובשנת 2012 שונה שם המוגבלות מ"פיגור שכלי" ל"מוגבלות שכלית התפתחותית" (ניסים ובן שמחון, 2012).

שינוי השם אינו השינוי היחיד שחל בתקופה זו. בתוך כלל השינויים וההתפתחויות בולט במיוחד שיח הזכויות וכן המגמה של סגירת מעונות ומעבר של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית למסגרות דיור בקהילה: הוסטלים, בתים קבוצתיים ודירות בבנייני מגורים רגילים בקהילה. גם בתחום התעסוקה חלו שינויים דומים והחלה מגמה של תנועה ממסגרות עבודה שיקומיות סגרגטיביות המיועדות רק לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית כדוגמת המע"ש לשילוב בתעסוקה נתמכת: עבודה בשוק העבודה הפתוח, לרוב ביחסי עובד-מעביד, לבד או בקבוצה. יותר מכך, אם בעבר חובה היה לעבוד תחילה במע"ש כדי לרכוש כישורים תעסוקתיים והרגלי עבודה, בשלות ומוכנות רגשית לפני מעבר לתעסוקה נתמכת, כיום אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בהגיעם לגיל 21 אם הם מתאימים לכך, מופנים פעמים רבות ישירות להשתלבות בתעסוקה נתמכת. במקביל, התפתח המודל של מע"ש תעשייתי, המאפשר גם לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עם תפקוד שאינו מאפשר השתלבות בתעסוקה נתמכת להשתלב בקהילה ובשוק הפתוח באמצעות השתלבות בקבוצת עבודה.⁶

שיח השוויון והזכויות אפשר פריצות דרך נוספות כמו: תכניות שירות לאומי על בסיס התנדבותי ותכניות לגיוס מלא לצבא בתנאים דומים מאוד לאלו של כל מגויס (ניסים ובן שמחון, 2012).

כל אותן התפתחויות בתחום ההכשרה, ההשכלה, התעסוקה וההכללה הקהילתית האירו עוד יותר את המחסור במגוון מודלים נוספים לקידום ההשכלתי, התעסוקתי והמקצועי של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. הבנה זו הביאה את האגף לטיפול

6 קבוצת אנשים עם מוגבלות שמגיעה לעבוד, בליווי מקצועי, בתוך מפעל/ארגון בשוק הפתוח.

באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית במשרד הרווחה לבקש את מסמך הסקירה הנוכחי. מטרת המסמך הנוכחי היא לסקור ולבחון מדיניות, חקיקה, ידע וניסיון בישראל ובעולם בתחומים של הכוון תעסוקתי, הכשרה מקצועית והשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית. על בסיס ממצאי הסקירה, יוצעו המלצות למדיניות ולחקיקה, להבניית קווים מנחים למודלים של הכשרה מקצועית ושל השכלה גבוהה וכן יוצע מודל למרכז הכוון תעסוקתי, חקר ופיתוח קריירה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.⁷

שיטת המחקר ואיסוף המידע

מסמך הסקירה מבוסס על ספרות מחקרית מגוונת וכן על סדרת ראיונות עם נציגי האגף לטיפול באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ועם אנשי מקצוע בתחום ההכוון התעסוקתי, הכשרה מקצועית והשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות בכלל ולאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בפרט. להלן סקירה של המקורות (רשימת המקורות מופיעה בפרק ו - "מקורות מידע"):

1. מחקרים אקדמיים ויישומיים בספריות אוניברסיטאיות ובמאגרי מידע ייעודיים.

התבצע חיפוש בבסיסי נתונים רלוונטיים כמו PubMed, EmBase ובאתרים של אוניברסיטאות שבהן מתבצע מחקר רב בנושא כדוגמת University of Massachusetts Boston Institute Intellectual Disability, Developmental Disability, Vocational Training, Post-secondary Education, Vocational assessment.

2. מחקרים ופרסומים שמקורם בגופים ממשלתיים, בגופים פרטיים ובעמותות

בארץ ובחו"ל. מקורות בינלאומיים כדוגמת UNESCO, ILO; מקורות משפטיים בארץ כדוגמת חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (1998), חוק זכויות הסטודנט, 2007 (תשס"ז), טיוטת תקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התאמות נגישות למקומות ציבוריים קיימים שהם מוסדות להשכלה גבוהה ולשירותי השכלה גבוהה שהם נותנים) משנת 2011 (התשע"ב) וטיוטת תקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התאמות נגישות לשירותי הכשרה

7 במסמך הסקירה יישם המושג "מוגבלות שכלית התפתחותית" לתיאור האוכלוסייה. כך גם בדיון על תכניות, מדיניות ומחקרים במדינות שונות. במסמכים באנגלית הופיעו המושגים "Intellectual disability" או "Developmental disability". התרגום בעברית הוא - מוגבלות שכלית התפתחותית. במקרים שהמונח במדינה שבה נעשה המחקר הוא שונה, צוין המונח הספציפי שבו משתמשים באותו מחקר.

מקצועית) 2013 (התשע"ג). אתר הממשל הפדראלי בארה"ב, ממשלת בריטניה, ממשלת אירלנד, ממשלת אוסטרליה ועוד.

3. מידע שנאסף מאתרי אינטרנט רשמיים של ארגונים לאומיים הפועלים למען

אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, כגון :

- AAIDD – האיגוד האמריקאי של מוגבלות שכלית התפתחותית :
<http://aaidd.org/intellectual-disability/historical-context#.U0Aaz2cRC Uk>
- INCLUSION IRELAND - האיגוד הלאומי של אנשים עם מוגבלות שכלית :
[/http://www.inclusionireland.ie](http://www.inclusionireland.ie)
- CACL - האיגוד הקנדי לחיים בקהילה : <http://www.cacl.ca>
- mencap – קולה של לקות למידה :
<http://www.mencap.org.uk/all-about-learning-disability>

4. ראיונות, התכתבויות ודיונים עם אנשי ממשל, אנשי מקצוע וחוקרים מהאקדמיה.

פירוט בפרק ו'.

פרק א - הערכה, אבחון והכוון תעסוקתי

פרק זה מתמקד בתהליכי הערכה, אבחון והכוון תעסוקתי לאנשים עם מוגבלות בכלל ולאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בפרט. הפרק יבחן את ההיצע הקיים ואת ההתפתחויות שחלו בעשור האחרון בתחום. באופן רשמי, מתייחסים כיום לכל התהליך של בחירת כיוון ללימודים, הכשרה מקצועית או השתלבות תעסוקתית כתהליך של **אבחון תעסוקתי**. עם זאת, לאור שינויים והתפתחויות בתחום האבחון התעסוקתי והוספת תהליכי הערכה והכוון שיפורטו בהמשך פרק זה, נקרא הפרק "הערכה, אבחון והכוון תעסוקתי".

הערכה, אבחון והכוון תעסוקתי הם כלים המשמשים מגוון אוכלוסיות, בכללן אנשים עם מוגבלות, לבחירת מקצוע, תחום לימודים, עיסוק ולשינויי קריירה. כיום נעזרים צעירים רבים באבחון תעסוקתי לפני לימודים, לפני בחירת מקצוע או לקראת החלפת עבודה. כמו כן, קיימת מגמה ההולכת וגוברת של שינוי קריירה באמצע החיים, שבמסגרתה אנשים בשנות ה-30 וה-40 המאוחרות פונים לייעוץ תעסוקתי כדי למצוא את הקריירה המקצועית הבאה שלהם או את העיסוק המשמעותי עבורם.

אבחונים, הכוונים והערכות תעסוקתיות המיועדים לאנשים עם מוגבלות מתקיימים הן במסגרות ייעודיות לאנשים עם מוגבלות, כגון מרכזי הכשרה ושיקום מקצועי (אלישר, 2011) והן במכוונים פרטיים המבצעים אבחונים וייעוציים תעסוקתיים לכלל האוכלוסייה, כולל אוכלוסייה עם מוגבלות.

אדם המופנה לתהליך שיקום מקצועי ותעסוקתי ועונה על הקריטריונים של זכאות לשיקום מקצועי באגף השיקום בביטוח לאומי⁸ או באגף רווחה ושיקום במשרד הרווחה⁹ או במשרד הביטחון¹⁰ יופנה תחילה לאבחון תעסוקתי במסגרת הממומנת על-ידי המשרד הרלוונטי. גם שירות התעסוקה מפנה אנשים לרוב עם מוגבלויות שונות, אולם לעתים גם ללא מוגבלות, לאבחון תעסוקתי במרכזי השיקום ככלי לזיהוי יכולות והתאמה להשתלבות בעבודה בשוק פתוח, לזיהוי חסמים תעסוקתיים שעשויים להוות גורמים מעכבים להשתלבות בשוק העבודה ולבחינת זכאות לשיקום מטעם ביטוח לאומי או משרד הרווחה.¹¹ תוצרי תהליך האבחון הם המלצות לתחומי עיסוק אפשריים, לבחינת הפוטנציאל להשתלבות בלימודים, לתחומי לימוד מתאימים או להשלמת לימודים לצורך

⁸ http://www.btl.gov.il/benefits/vocational_rehabilitation/Pages/default.aspx

⁹ <http://www.molsa.gov.il/Populations/Disabilities/JobPlacement/DisabilitiesAdults /Diagnostic AndRehabilitationCenters/Pages/DiagnosticAndRehabilitationCenters.aspx>

¹⁰ <http://www.shikum.mod.gov.il/he-il/ShikumH/privileges/RehabilitationServices/rehisha.htm>

¹¹ מבוסס על שיחה להשלמת פרטים שנערכה עם מגי קינן, הקרן למפעלי שיקום, בהמשך לראיון עם צוות הקרן למפעלי שיקום שנערך ב-1.5.14.

השתלבות בלימודים גבוהים. דגש מיוחד מושם על התאמות והנגשות נדרשות למאובחן במטרה שישלים את לימודיו וישתלב בהצלחה בעבודה בשוק החופשי. באבחונים התעסוקתיים המתקיימים במרכזי ההעשרה והשיקום המקצועיים, מדובר בדרך כלל באבחון של אנשים עם מוגבלות, למעט אלמנים ואלמנות, הזכאים לשיקום מטעם הביטוח הלאומי, וכן אנשים המופנים משירות התעסוקה שבזמן הפנייתם לאבחון תעסוקתי במרכז השיקום עדיין אינם מוכרים כאנשים עם מוגבלות. אנשים שאובחנו והוכרו כאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית אינם מופנים כיום לאבחון תעסוקתי במרכזי השיקום או במכונים אחרים.

האבחון התעסוקתי

מטרת האבחון התעסוקתי היא לזהות מיומנויות, כישורים, יכולות, פוטנציאל לימודי ותעסוקתי ונטיות תעסוקתיות אצל המאובחן. האבחונים מורכבים מסדרה של מדגמי עבודה, מבחני ידע בעברית, באנגלית ובחשבון, מבחנים פסיכו-דיאגנוסטיים ושאלוני נטיות מקצועיות. המאבחנת התעסוקתית צופה במאובחן במהלך ביצוע כלל מדגמי העבודה, ורשמה נכללים בדוח סיכום האבחון לצד ציוני המבחנים ותשובות השאלונים.

כיום בישראל ישנם מספר גופים המקיימים אבחונים תעסוקתיים לאנשים עם מוגבלות, ביניהם מרכזי ההכשרה והשיקום המקצועי שמזה שנים רבות אמונים על ביצוע אבחונים תעסוקתיים מותאמים לאנשים עם מוגבלויות. באבחונים התעסוקתיים המתקיימים במרכזי ההכשרה והשיקום המקצועי. נהוג לבצע מספר התאמות בהתאם לצורכי המאובחן, כגון תוספת זמן במבחנים המוגבלים בזמן ויחס נמוך יותר של מספר מאובחנים למאבחן בכיתת האבחון. מלבד התאמות אלה מדובר באותם כלים אבחוניים הנהוגים בכל אבחון תעסוקתי.

במרכזי ההכשרה והשיקום המקצועי קיימים שני מסלולי אבחון תעסוקתי:

- (1) אבחון קצר מועד – מתקיים בכיתת אבחון. לרוב נמשך יומיים עד שלושה ימים. באבחון זה נצפה המאובחן בתנאי מעבדה ונבחנים הישגיו, איכות ביצועיו וקצב ביצועיו במדגמי עבודה, במבחנים ובמשימות שונות, רובן פרטניות.
- (2) אבחון תצפיתי: במהלך השנים התברר שהאבחון התעסוקתי המסורתי אינו מתאים לכל האנשים גם בהינתן התאמות קלות בתהליך האבחון כמו תוספת זמן. הניסיון בשטח הוביל לפיתוח אבחון תצפיתי המתאים לאנשים עם מוגבלות אשר מתקשים לתפקד במסגרת האבחון התעסוקתי המותאם קצר המועד מסיבות שונות כמו: לחץ נפשי במסגרת אבחון לוחצת, קשיים קוגניטיביים, צורך בתהליך אבחון הדרגתי, קושי להביא לידי ביטוי את יכולותיהם בתהליך אבחון קצר מועד

ועוד.. בתהליך אבחוני זה הנמשך בין שבועיים עד חודש, מבצע המאובחן מגוון של מטלות בכיתה עם תנאים המחקים ככל הניתן את מרחב העבודה האמיתי בתחום הרלוונטי. למשל, מרחב המדמה חנות בגדים שבה מבצעים מטלות של מיון, תמחור, מכירה וכדומה. יתרונו של אבחון תצפיתי על פני האבחון קצר המועד שהוא מאפשר למאובחן התנסות בתוך סביבה דומה למציאות התעסוקתית בתחום הרלוונטי, ולמאבחן המתצפת ניתנת אפשרות לראות באופן מלא ושלם יותר את המאובחן על ההתנהגויות והטקטיקות המפצות שהוא עשוי להשתמש בהן כדי להתמודד עם קשיים אפשריים במטלות.

תהליך הערכה, האבחון וההכוון התעסוקתי כולל מספר שלבים ותכנים :

1. INTAKE - שיחת היכרות המתקיימת בין איש מקצוע שמבצע את ההערכה לבין הפונה. השיחה מתמקדת ברקע האישי, המשפחתי, ההשכלתי והתעסוקתי של הפונה, ברצונות ובתחומי העניין שלו וכן ביכולותיו התעסוקתיות. מובן ששיחה עם פונה שיש לו רקע תעסוקתי תספק עושר של פרטים על יכולותיו התעסוקתיות, בעוד שפונה ללא רקע תעסוקתי יוכל לספק מעט פרטים כאלה אם בכלל. הדגש בשיחה זו הוא על השאיפות והרצונות של הפונה בתחום המקצועי-תעסוקתי כדי לבנות את האבחון המתאים עבורו.
2. זיהוי נטיות מקצועיות, תחומי עיסוק ולימודים שעשויים להתאים לפונה :
 - 2.1. שאלון הולנד¹² מטרת שאלון זה הוא לאתר את הנטיות המקצועיות של הפונה בהתאם למאפייני אישיותו. על-פי השאלון, ניתן לסווג את כלל האנשים לשישה סוגי אישיות: הטיפוס הריאלי, הטיפוס המנהלתי, הטיפוס היזמי, הטיפוס החברתי, הטיפוס האמנותי והטיפוס החקרני. ובהקבלה, מסווגים את עולם העבודה לשש סביבות עבודה: ריאלית, מנהלתית, יזמית, חברתית, אמנותית וחקרנית. הנחת הבסיס של השאלון היא שאנשים שעובדים בסביבת עבודה הדומה לסוג האישיות שלהם נוטים להצליח יותר בביצוע תפקידם. תוצאות השאלון מסייעות לסווג את הפונה לסוג אישיות, ובהתאם לסיווג ולרצונות של הפונה, מוגדרים עבורו תחומי עיסוק ולימודים.
 - 2.2. מבחן רמ"ק (רשימת מקצועות).¹³ מציגים בפני הפונה רשימה של 70 מקצועות,

12 על בסיס מידע שניתן בראיון שהתקיים ב-1.5.2014 עם צוות אבחון תעסוקתי ואבחון פיגור של הקרן למפעלי שיקום. שמות ותפקידי אנשי הצוות שהשתתפו בראיון מובאים בפרק המקורות. כמו כן, נערכה שיחת טלפון משלימה עם הגב' מגי קינן.

13 על בסיס מידע שניתן בראיון שהתקיים ב-1.5.2014 עם צוות אבחון תעסוקתי ואבחון פיגור של הקרן למפעלי שיקום. שמות אנשי הצוות שהשתתפו בראיון ותפקידיהם מובאים בפרק המקורות. כמו כן, נערכה שיחת טלפון משלימה עם הגב' מגי קינן.

והוא מתבקש להצביע על המקצועות שהוא מעוניין להשתלב בהם.
3. זיהוי ואיתור הכישורים, המיומנויות, הידע ומאפייני האישיות של הפונה באמצעות שימוש ב:

- 3.1. מגוון מדגמי עבודה
- 3.2. מבחני ידע בעברית, אנגלית וחשבון ברמות שונות
- 3.3. מבחנים פסיכו-דיאגנוסטיים
- 3.4. כאשר מדובר באבחון תצפיתי, יתבצע לעתים שימוש ב"אבחון אקולוגי" - אבחון שבו בסביבה מדמה מציאות, הפונה מבצע מטלה הדומה עד כמה שניתן לביצועה "בעולם האמיתי". שימוש בסביבה מורכבת כמו המציאות מאפשר לקבל מידע מהימן לגבי התאמת הפונה לתחום עיסוק מסוים. שימוש בכלי אבחוני זה מתאים במיוחד לאנשים ללא רקע תעסוקתי או לאנשים ללא רקע תעסוקתי בתחום שבו הם מעוניינים להשתלב.

3.5. שיחת משוב וסיכום - בסיום תהליך האבחון מתקיימת שיחת משוב וסיכום אבחון עם המאובחן ועם הגורם שהפנה אותו לאבחון. בשיחה ניתנות המלצות אופרטיביות, בתוכן הערכה לגבי יכולתו של הפונה להשתלב בשוק העבודה החופשי; המלצה על השתלבות בהכשרה מקצועית או בלימודים גבוהים או לחלופין המלצה להשתלבות ישירה בעבודה ללא לימודים. אם ההמלצות הן להשתלב בלימודים, יכול הסיכום הערכה על תחום לימודים מתאים וכן המלצות על השלמות נדרשות לצורך השתלבות בלימודים המתאימים למאובחן. נוסף על אלה, יכול דוח הסיכום המלצות להתאמות ולהנגשות שיסייעו למאובחן ליישם בהצלחה את ההמלצות.

ישנם מספר גופים בולטים בישראל שהחלק במרכזי ספעילותם הוא עריכת אבחונים תעסוקתיים לאנשים עם מוגבלויות שונות בניהם: "הקרן למפעלי שיקום", "המרכז להכשרה ולשיקום מקצועי שע"י בי"ח לוינסטיין" ו"מגדל אור" מרכז רב-שירותי העוסק בשיקום תפקודי ותעסוקתי של אנשים עם לקויות ראייה בדרגות שונות¹⁴ (אבחון תעסוקתי ללקויי ראייה כולל בתוכו גם כמה רכיבים יחודיים ללקות זו). מבין הגופים הללו, הגוף הגדול ביותר הפועל כיום בישראל בתחום האבחונים התעסוקתיים לאנשים עם מוגבלות הוא "הקרן למפעלי שיקום", שמפעילה יחידות אבחון תעסוקתי כאלה ב-12 מרכזי שיקום.¹⁵

<http://migdalor.org.il/?CategoryID=167>

14

15 על בסיס מידע שניתן בראיון שהתקיים ב-1.5.2014 עם צוות אבחון תעסוקתי ואבחון פיגור של הקרן למפעלי שיקום. שמות אנשי הצוות שהשתתפו בראיון ותפקידיהם מובאים בפרק המקורות. נערכה גם שיחת טלפון משלימה עם הגב' מגי קינן.

מגמות ושינויים שחלו בתחום האבחון התעסוקתי לאנשים עם מוגבלות

האבחון התעסוקתי קצר המועד והאבחון התצפיתי נערכים בישראל מזה שנים רבות. עם זאת, מגמות שונות בתחום הלמידה, הגישה לעבודה ולקריירה ושינויים בתפיסת האדם ויכולת ההתפתחות וההשתנות הקוגניטיבית שלו - הובילו לבחינה מחודשת של האבחון התעסוקתי ולעריכת מספר שינויים באבחונים התעסוקתיים הנערכים במרכזי ההכשרה והשיקום המקצועי.

תפיסת ההשתנות הקוגניטיבית-מבנית וה-DCI

בשנים האחרונות התבססה תפיסת ההתערבות הקוגניטיבית-דינאמית (DCI). התערבות זו מבוססת על גישת ההשתנות הקוגניטיבית-מבנית שפותחה על-ידי וויגוצקי, פוירשטיין, הדס לידור ווייס (הדס לידור, רדליך ווייס, 2007). תפיסת ההשתנות הקוגניטיבית מאמינה ביכולת הפרט להשתנות בכל גיל ובכל מצב. לפי תפיסה זו, האדם הוא כמו מערכת פתוחה שיכולת הלמידה שלה משתנה בהתאם לאיכות ההתערבות והתיווך שנעשו עבורה, כך שהשינוי שיווצר על-ידי התערבות נכונה יביא להמשך השינוי וההתקדמות גם לאחר סיום ההתערבות.

להערכת מפתחי התפיסה, סוג ההתערבות שנוקטים, איכותה ותהליך התיווך שבו משתמשים וכך גם הסביבה שבה נמצא האדם – כל אלה משמעותיים ביותר לתהליך הלמידה וההשתנות. לפיכך, כדי לאפשר את הלמידה, חשוב לספק סביבות הטרוגניות, מגוונות, מעוררות ומאפשרות השתלבות בתוכן.

בבסיס התפיסה מצויים 4 עקרונות:

- 1) הלמידה היא המפתח של האדם להתמודדות אופטימאלית ולהסתגלות בסביבות חיים שונות על-פי רצונו וצרכיו.
- 2) האדם הוא יצור משתנה, שמסוגל להשתנות ולשנות את עצמו על-פי רצונו ובהתאם להחלטותיו.
- 3) בשינוי קוגניטיבי אין הכוונה לרכישת מלים חדשות ואף לא לרכישת מיומנויות מורכבות.
- 4) שינוי קוגניטיבי הוא שינוי במבנה החשיבה, שמאפשר היווצרות התנאים הדרושים כדי לרכוש מילים חדשות או מיומנויות חדשות.

על בסיס תפיסת ההשתנות הקוגניטיבית בנויה ההתערבות הקוגניטיבית דינאמית (DCI) שבאה לספק סט של כלים מובנים להתערבויות ורמות תיווך שיאפשרו לכל אדם למידה והשתנות בהתאם לפוטנציאל שלו, ואף הרחבת הפוטנציאל הקיים. להתערבות הקוגניטיבית דינאמית יש שלוש מטרות על:

1. הרחבת יכולת הלמידה של האדם
2. הרחבת מגוון הצרכים של האדם
3. הפיכת האדם למתווך עצמאי עבור עצמו (הדס לידור, 2005).

שילוב התערבויות ברוח ה-DCI באבחון התעסוקתי קצר המועד והתצפיתי

האבחון התעסוקתי קצר המועד והאבחון התצפיתי מבוססים על סט מבחנים ומשימות שהמאובחן מבצע תוך כדי צפייה בו. צייון איכות הביצועים של המאובחן והקצב שלהם נעשה בהתאם לנורמות של כל משימה ומבחן. מרבית המבחנים והמשימות הם בהתאם לנורמה המקובלת, אחרים נבחרים במיוחד להגדרת רף או סף כגון מבחן באנגלית המוגדר כמבחן ברמת כיתה ח'. האבחון התצפיתי מאפשר, כפי שתואר לעיל, קבלת תמונה מקיפה יותר על התנהלותו של המאובחן ועל התקשורת הבן-אישית שלו במהלך האבחון, ומאפשרת להכיר את המאובחן באופן עמוק יותר ולזהות יכולות וחוזקות שלא תמיד באות לידי ביטוי במדגמי התעסוקה ובמבחנים.

גרסתם ה"מסורתית" של האבחון קצר המועד והתצפית כללה גם התערבויות ותיווך, אולם אלו נעשו לרוב על-ידי המאבחן באופן אינטואיטיבי או על בסיס ידע של המאבחן, ולא היו מובנים בתוך המשימה. יותר מכך, מאחר שההתערבויות ורמות התיווך לא היו מובנות או מתוכננות, לרוב תוצרי האבחון לא כללו המלצות לרמות תיווך בלמידה ובעבודה. יותר מכל בלט הסטאטוס של האדם כמאובחן ולא כשותף פעיל שחוקר יחד עם המאבחן את יכולותיו, צרכיו, כישוריו ואת הפוטנציאל שלו.

שילוב התערבויות ברוח ה-DCI בתוך תהליכי האבחון התעסוקתי קצר המועד והאבחון התצפיתי מהווים שינוי תפיסתי בהתבססם על האמונה ביכולת ההשתנות של האדם וביכולתו להפוך למתווך עצמאי עבור עצמו. השאלה שעמדה בבסיס הוספת התערבויות באבחון היא כיצד ניתן לשנות ולהתאים את האבחון על כליו ותהליכיו כך שישקף נאמנה את הפוטנציאל של המאובחן, יספק אינדיקציה לגבי רמות התיווך הנדרשות עבור המאובחן ומעל לכול ישמש תהליך למידה בפני עצמו שאף יסייע לאותו מאובחן לשפר את יכולת הלמידה שלו. במילים אחרות, הרצון להפוך את האבחון התעסוקתי מ"צילום מצב" לתהליך שבו המאובחן הופך למעשה ללומד בתהליך למידה והערכה הביאו לפיתוחו של קורס הכשרה לצוותי האבחון של הקרן למפעלי שיקום ושל המרכז לשיקום והכשרה מקצועית שע"י ביי"ח לוינסטיין.¹⁶

אחת ממטרות הקורס הייתה להפוך את תהליך האבחון לתהליך של הכוון : מהסתכלות

¹⁶ הקורס נערך בשנים 2012 ו-2013 בבית הספר לשיקום בבריאות הנפש, אשר פועל בקריה האקדמית אונו, ופותח בשיתוף שני הגופים וד"ר נעמי הדס לידור, גבי ענבר דוד, אגף שיקום בביטוח לאומי והגבי רונית דודאי, ממונת שיקום ארצית במשרד הבריאות.

ללמידה משותפת של מאובחן ומאבחן. מטרה נוספת הייתה שילוב של התערבויות קוגניטיביות-דינאמיות, כגון רמות תיווך מובנות ומתפתחות במגוון מדגמי העבודה והמבחנים. לפיכך, כבר במהלך הקורס הוקם צוות חשיבה ויישום במרכזי ההכשרה והשיקום המקצועי של הקרן למפעלי שיקום, שפיתח ויישם שינויים בחלק מכלי האבחון הקיימים. שינויים אלו כללו שילוב של התערבויות קוגניטיביות-דינאמיות בכלי האבחון כמו שילוב רמות תיווך בתוך כלי האבחון כדי להנגיש את האבחון למאובחן, לאפשר לו ולבוחן לבחור את התיווך הנדרש לביצוע מיטבי של המשימות וכן לאפשר למאובחן ללמוד מתהליך האבחון ולממש טוב יותר את הפוטנציאל הטמון בו.

הערכה, הכוון ואבחון תעסוקתי לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית אינם נכללים באוכלוסיית היעד שמופנית למרכזי ההכשרה והשיקום המקצועי, ולמעשה לא קיימים כיום באופן פורמאלי או מובנה - אבחונים, הערכות או הכוונים תעסוקתיים לאוכלוסייה זו.

הערכה של נטיות תעסוקתיות, מיומנויות וכישורים תעסוקתיים מתבצעת עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית רק לעתים רחוקות. מצב זה נובע בעיקר ממחסור במסגרות ובתכניות מתאימות לביצוע הערכות כאלו. עם זאת, פה ושם ניתן למצוא יוזמות מקומיות שבהן מבוצעות הערכות של נטיות תעסוקתיות. יוזמות כאלה קיימות בעיקר במסגרות מע"ש שלרוב מספקות מרחב התנסות תעסוקתית במגוון סוגי תעסוקה וכן בתעסוקה מעברית¹⁷ במסגרות של התנסויות תעסוקתיות בשוק העבודה. אולם בשני המקרים הללו, המרחבים התעסוקתיים ומגוון העיסוקים מוגבלים במידת מה, ולרוב אינם כוללים תהליך מובנה של הערכה והכוון תעסוקתי, אלא מסייעים לפרט לרכוש ניסיון תעסוקתי, ולגורם המלווה עוזרים לפתח מסוגלות תעסוקתית אצל העובד עם המוגבלות ומספקים למלווה מידע כללי על הכיוונים התעסוקתיים שבהם ניתן ורצוי לשלב את העובד.

מחקר, שיזם ארגון אקים¹⁸ ומיפה צרכים ורצונות בתחום התעסוקה של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ושל בני משפחותיהם, הראה כי בני המשפחה של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית חשים כי פתרונות התעסוקה המוצעים אינם עונים על מגוון הצרכים של כלל האנשים. להערכתם, יש להגדיל את מגוון אפשרויות התעסוקה המוצעות כדי לאפשר ליותר אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית למצוא מסגרות תעסוקתיות

17 תעסוקה מעברית היא מסגרת תעסוקתית המתקיימת בשוק העבודה הפתוח וכוללת ליווי של מדריך תעסוקתי בתוך מקום העבודה. המסגרת נועדה לסייע למשתתף לפתח מסוגלות תעסוקתית ולהשתלב באופן מלא בשוק העבודה. תחום התעסוקה המעברית בישראל אינו מוסדר עדיין בחקיקה. במשרד הכלכלה קיימת הצעת חוק בנושא שממתינה להמשך טיפול של המחוקק.

שמתאימות להם (בוקניק, 2012).

התפתחותם של מענים ושל מסלולי תעסוקה מגוונים וזמינים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וכן המשך פיתוחן של תכניות ומסלולי השכלה והכשרה – משקפים את החשיבות של התהליכים המובנים והברורים לפיתוח ולזיהוי הכישורים, היכולות והנטיות התעסוקתיות של האדם עם המוגבלות השכלית התפתחותית, כשלב מקדים לבחירת התכנית או המסלול המתאימים לו. הכרה של אנשי המקצוע בחשיבות תהליכים אלו, פיתוחם ויישומם, מעידה על תפיסה של האדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית כאדם עם פוטנציאל, פוטנציאל שניתן לחקור אותו יחד אתו ולסייע לו לפתח אותו ולממשו. בפרקים הבאים יוצגו ממצאים מישראל ומהעולם בתחום זה וכן יפורטו הצעות והמלצות למסגרות של הכוון תעסוקתי, חקר אישי ופיתוח קריירה המותאמות לאוכלוסייה.

פרק ב - מדיניות וחקיקה בנושא הכשרה מקצועית והשכלה גבוהה בעולם ובישראל

פרק זה עוסק במדיניות ובחקיקה באירופה, באוסטרליה, בארה"ב ובישראל בנושא הכשרה מקצועית והשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. מאחר שלעיתים תכופות מתייחסות המדיניות והחקיקה להכשרה מקצועית, השכלה גבוהה ותעסוקה בכפיפה אחת, גם כאן יוצגו שלושת הנושאים יחדיו, אולם במרכז הפרק ידונו ההכשרה המקצועית וההשכלה הגבוהה. יש לזכור כי הן הכשרה מקצועית והן השכלה גבוהה נתפסות כאמצעים להרחבת אפשרויות התעסוקה של אנשים בכלל ושל אנשים עם מוגבלות בפרט.

על-פי AAIDD¹⁹, האגודה האמריקאית למוגבלות שכלית התפתחותית, מוגבלות שכלית התפתחותית מוגדרת כנכות המאופיינת במוגבלות משמעותית בתפקוד האינטלקטואלי ובהתנהגות מסתגלת המתבטאת במיומנויות הסתגלותיות, מיומנויות מושגיות ומיומנויות חברתיות ומעשיות. נכות זו מופיעה לפני גיל 18. הגדרה זו מתייחסת לשלושה מרכיבים מרכזיים:

- (1) מגבלה אינטלקטואלית - מוגדרת כמנת משכל מתחת לציון 70, כפי שנמדדת במבחני מנת משכל סטנדרטיים.
- (2) התנהגות מסתגלת מתייחסת למגוון תחומי תפקוד ביניהם:
 - מיומנויות תפיסיות - שפה ואוריינות, מושגי כסף, זמן ומספר והכוונה עצמית.
 - מיומנויות חברתיות - מיומנויות בין-אישיות, אחריות חברתית, דימוי עצמי, נאיביות ותמימות, קשיים בפתרון בעיות חברתיות והיכולת לציית לחוקים ולכללים ולהימנע מליפול קורבן לניצול.
 - מיומנויות מעשיות - פעולות יום-יומיות (ADL), מיומנויות תעסוקתיות, ניידות, לוחות זמנים ושגרה, שימוש בטלפון ובכסף.
- (3) מרכיב התפתחותי - מציין את גיל הופעת הלכות.

ארגונים בינלאומיים רשמיים

מהגדרה של מוגבלות שכלית התפתחותית ניתן ללמוד שבבסיס ההגדרה עומדים קשיים בתפקוד אינטלקטואלי, קשיים ביכולת למידה אקדמית ובלמידה מניסיון. לכן ייתכן שעל פניו ייראה פרדוקסלי לדון בלימודים ובהכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות

שכלית התפתחותית, אולם מוסדות, ארגונים בינלאומיים וממשלות הכירו בזכותו של כל אדם, באשר הוא, לרכוש השכלה והכשרה מקצועית ולאפשר לכל אדם שוויון הזדמנויות בהשכלה ובתעסוקה. UNESCO (הארגון של האו"ם לחינוך, מדע ותרבות) וארגון העבודה הבינלאומי (ILO) International Labor Office הצהירו שהשכלה בסיסית צריכה להיות נגישה לכולם ולהוביל לתעסוקה לכולם. לתפיסתם של ארגונים אלו, ההשכלה וההכשרה צריכות לקדם ידע מקצועי שיכול להיות מתורגם להזדמנויות לא רק לפרט אלא לחברה כולה (Figel, 2009 in: Granados, 2012).

במסמך רשמי של המועצה לזכויות אדם באסיפה הכללית של האו"ם משנת 2012, מוגדרת זכותו הטבעית של כל אדם, בכלל זה כל אדם עם מוגבלות, לזכות להשתלב בתכניות הכשרה מקצועיות, בשירותי השמה ובהכשרה מקצועית מתמשכת. האו"ם רואה בהשכלה, בהכשרה ובלמידה מתמשכת עמודי תווך של הזכות לעבוד. לעתים קרובות אלו גם השלבים הראשונים שבהם אדם עם מוגבלות נשאר מאחור בכל הקשור להזדמנויות להשתלב בעבודה ולהתקדם במקום העבודה. מועצת האו"ם לזכויות אדם הטילה על המדינה ועל ממשלה את החובה לקדם שיקום תעסוקתי ומקצועי, השתלבות בעבודה ויצירת התמדה בעבודה, וכן לקדם תכניות חזרה לעבודה עבור אנשים עם מוגבלות (United Nation, Human Rights Council, 2012).

ארגון העבודה הבינלאומי (ILO) מגדיר את השיקום התעסוקתי ככלי שמאפשר לאדם עם מוגבלות להשיג עבודה, להתמיד ולהתקדם בה ובכך להשתלב מחדש בחברה (Parmenter, 2011). המועצה לזכויות אדם של האו"ם מוסיפה ומדגישה שכדי ליצור סביבה של שיקום מקצועי ותעסוקתי שתתרום להכללת האדם עם המוגבלות, המדינה מחויבת לנקוט מספר צעדים, בכללם חקיקת חוקים, שמטרתם:

- (א) להכיר בכך, באמצעות חקיקה, שלאדם עם מוגבלות ישנה הזכות להשתלב בתכניות ובשירותי הכשרה מקצועיים על בסיס שווה לאחרים;
 - (ב) להבטיח שתכניות להכשרה מקצועית מן המניין לא יפלו לרעה אנשים עם מוגבלות; יהיו נגישות במלואן לאנשים עם מוגבלות; ויספקו להם התאמות נדרשות;
 - (ג) לפעול לשילוב נושאים הקשורים לנכות ולמוגבלות בתכניות הכשרה מקצועיות נורמטיביות מתוך גישה של יצירת סביבה מכילה וקידום גיוון.
 - (ד) לוודא שתכניות שיקום יכללו התייחסות לצרכים של אנשים עם מוגבלות.
- עוד מציינת המועצה לזכויות אדם של האו"ם כי מדינות רבות פיתחו אסטרטגיות להכשרה מקצועית עבור אנשים עם מוגבלות, אולם לעתים קרובות תכניות הכשרה אלו נוטות להתקיים במסגרת נפרדת ייעודית לאנשים עם מוגבלות. נוסף על כך, לעתים

קרובות התכניות הללו מבוססות על ציפיות נמוכות מאנשים עם מוגבלות ולעתים עוסקות במיומנויות ובפעילויות שאינן נדרשות בשוק העבודה. כתוצאה מכך, האדם עם המוגבלות עשוי לקבל הכשרה במשך שנים רבות מבלי שתהיה ציפייה שישתלב בשוק העבודה הפתוח (United nation, Human Rights Council, 2012).

לתפיסת UNESCO ו-ILO, תכניות להכשרה מקצועית צריכות להיות מוצעות בעדיפות עליונה לקבוצות שחוות הדרה ושבעבר לא נלקחו בחשבון בתכניות הכשרה מקצועית. תכניות כאלו יתרמו לשיפור היצרנות הפוטנציאלית של אוכלוסיות אלו ולפוטנציאל ההשתכרות שלהן (Figel, 2009 in: Granados, 2012; Parmenter, 2011).

תפיסה זו של פתיחת שערי המוסדות להשכלה ולהכשרה מקצועית בפני אנשים עם מוגבלות בכלל ובפני אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בפרט משתקפת גם בחקיקה במדינות שונות באירופה, באוסטרליה, בארה"ב ובקנדה. להלן מספר דוגמאות למגמה זו באיחוד האירופי, בגרמניה, אוסטרליה וארה"ב.

מדיניות האיחוד האירופי

חלק משמעותי ממדיניות אירופה מאוגדות באיחוד האירופי. האיחוד רואה בהכשרה מקצועית ובהשכלה גורמי מפתח להפיכת אירופה לכלכלה דינאמית, תחרותית, מבוססת ידע, שהתפתחותה תביא לעלייה בשיעור המשרות ובטיבן וכן בלכידות החברתית. בו בזמן מושם דגש על שוויון הזדמנויות לכלל האוכלוסייה (European Council, 2000). הדיון באיחוד האירופי בנושא הכללתם של אנשים עם מוגבלות בהכשרה מקצועית ובתעסוקה מתרחש בשני ערוצים, האחד שם במרכז את נושא ההכשרה המקצועית וההשכלה הגבוהה והשני עוסק בקידום ההכללה של אנשים עם מוגבלויות. הערוץ הראשון מקשר בין ההכשרה וההשכלה לבין קידום הכלכלה האירופית, ולפיכך עוסק בצורך לאפשר לכלל האוכלוסייה, כולל אנשים עם מוגבלות, להשתתף בהכשרה ובהשכלה. אסטרטגיית ליסבון פותחה בשנת 2000 על-ידי האיחוד האירופי ושימשה תכנית אסטרטגית לעשור (2000-2010). האסטרטגיה שתוכננה כמענה ליצרנות הנמוכה ולמיתון המשמעותי בגידול הכלכלי בשוק האירופי שמה במרכזה את נושא התעסוקה לכולם, ובכך סימנה צעד חיובי עבור קבוצות שבאופן מסורתי הודרו משוק העבודה (European Council, 2000). המטרות של אסטרטגיית ליסבון, בפרט מדיניות ההכללה החברתית והסביבתית שהתייחסה לאנשים עם קשיי למידה ועם מוגבלויות, הודגשו גם בסיכום המועצה האירופית שהתקיימה במאי 2007. ישיבת סיכום זו יצרה מסגרת עבודה קוהרנטית עם מדדים וסמנים לניטור

ההתקדמות לעבר המטרות של אסטרטגיית ליסבון בהשכלה ובהכשרה (European Parliament, 2007). מפגש הפרלמנט של האיחוד האירופי שנערך ב-2010 דן מחדש בצעדים לשיפור הכלכלה האירופית ולעידוד הצמיחה, והגדיר כי הכשרה מקצועית צריכה להיות בסטנדרטים גבוהים ומותאמת לצורכי הלמידה של הפרט, וכי יש להכליל את כלל האוכלוסיות בהכשרה המקצועית. תשומת לב מיוחדת הוקדשה לשילוב קבוצות בעלות צרכים מיוחדים, ביניהן אנשים עם מוגבלות (European Parliament, 2010b).

הערוץ השני בדיוני האיחוד האירופי העוסק בקידום ההכללה של אנשים עם מוגבלות פרסם בשנת 2002 את "הצהרת מדריד". ההצהרה חוברה ונכתבה בעקבות הקונגרס האירופי של אנשים עם מוגבלות, בזמן שספרד כיהנה כנשיאת האיחוד האירופי (European Disability Forum, 2002). הצהרת מדריד הציעה מסגרת של פעולות שתוכננו להתחיל במהלך שנת 2003, השנה שעמדה בסימן "השנה האירופית לאנשים עם מוגבלויות". פעילויות אלו כוונו לקדם את הגישה של הזדמנויות שוות, אי-הפליה וצדק חברתי. ההצהרה כוונה במיוחד לקידום שילובם של אנשים עם מוגבלות בזרם המרכזי של מערכות ההשכלה והתעסוקה, כצעד העיקרי למלחמה בהדרה חברתית ולקידום האוטונומיה והכבוד של אנשים עם מוגבלות (European Disability Forum, 2002). "הצהרת מדריד" היא נדבך חשוב בשינוי שחל בתפיסת האיחוד האירופי בנושא ההכללה. השינוי התבטא בשימת דגש על ההתחשבות בצרכיו הייחודיים של כל לומד ועל הצורך לתת לשוונות הפרט מענה באמצעות בניית חוויות למידה המתאימות ללומד וממקסמות את יכולותיו להתקדם. חשוב במיוחד הוא לספק לאנשים עם מוגבלות תנאים שיאפשרו להם ללמוד ולהשתלב במסגרת לימודים ככל האדם (Eagleton, 2008), בתוך (Granados, 2012). ב-2008 דנה מועצת האיחוד בפיתוח מדיניות מסייעת ללומדים עם צרכים לימודיים מיוחדים בלמידה ובהכשרה. בין הכלים והאמצעים שהציעה המועצה: קידום למידה פרטנית באמצעות תמיכה מתאימה בלומד ובאמצעות שירותים מתואמים היטב, שילוב השירותים בהשכלה המרכזית (הכללה מלאה) והבטחת הדרך עבור צעירים עם צרכים לימודיים מיוחדים למסלולי השכלה והכשרה נוספים (Commission of the European Communities, 2008).

חשיבות ההכללה והנגשת שירותי הכשרה מקצועית והשכלה גבוהה לכלל האוכלוסייה, גם לאנשים עם מוגבלות, בולטת מאוד באיחוד האירופי. מדיניות והצהרות הן אמנם משמעותיות ומכתיבות הלך רוח ומסגרת התייחסות, אך אחד הצעדים המשמעותיים לקידום נושאים כמו הכללה בהכשרה מקצועית ובתעסוקה הוא חקיקה. גרמניה היא אחת המדינות הבולטות העוסקות בחקיקה בשני תחומים אלו.

חקיקה בנושא בגרמניה

בגרמניה קיימת חקיקה ייעודית שמתייחסת להכשרה מקצועית. ההכשרה המקצועית מוסדרת ומפוקחת הן באמצעות חוק ההכשרה המקצועית והן על-ידי חוק הסדרת מלאכות ומשלוחי היד. הסמכה מקצועית מוענקת על ידי לשכת המסחר והתעשייה, שהיא רשות עצמאית. החקיקה בנושא הכשרה מקצועית הורחבה עוד בשנת 2004, עם העברת "חוק לקידום הכשרה ותעסוקה לאנשים עם מוגבלות קשה". במסגרת חוק זה מעסיקים מחויבים להתייעץ עם נציג תלונות הציבור של העובדים עם המוגבלות הקשה בנוגע לשיבוץ שיעור סביר של אנשים עם מוגבלות קשה במשבצות ההכשרה הפנויות ובתכניות הכשרה מעשית. נוסף על כך, במסגרת חוק זה מוקצים מענקים ובונוסים למעסיקים עבור הכשרת אנשים עם מוגבלות קשה, Gebhardt, Tretter, Schwab & Gasteiger Klicpera (2011).

מקומה של ההשכלה הגבוהה הנגישה לא נפקד בחקיקה הגרמנית. ב-1999 חוקק בגרמניה "חוק המסגרת להשכלה גבוהה" (נערכו בו מספר שינויים בשנת 2004). חוק זה מחייב אוניברסיטאות להתחשב בצרכים המיוחדים של סטודנטים עם מוגבלות בדרך הישימה ביותר, להימנע מהפליה כלפיהם ולאפשר להם להשתתף באופן מלא בפעילויות האוניברסיטה. בתוך כך, ייתכן שיידרשו התאמות מיוחדות כמו הכנת מבחנים מיוחדים וחדרי מבחנים עם ציוד מיוחד (Kock, 2004).

החקיקה בארה"ב

אירופה אינה לבדה בעיסוק בהכללה ובשילוב אנשים עם מוגבלות בהשכלה, בהכשרה ובתעסוקה. ארה"ב למעשה הובילה בחקיקה בנושא זכויות אנשים עם מוגבלות והייתה בין הראשונות לחוקק חוקים בנושא, שנשאו בחובם הקצבת תקציבים משמעותיים ליישום החוקים. במהלך השנים, הלכה והתפתחה בארה"ב התפיסה של שירותים אינטגרטיביים והכללה עבור אנשים עם מוגבלויות שונות, בכללם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. חוק בסיס שמתייחס לזכויותיהם של אנשים עם מוגבלות ולמניעת אפליה היה "חוק השיקום" שחוקק בשנת 1973. החוק קבע כי אין להדיר אדם עם מוגבלות רק בשל מוגבלותו מהשתתפות בתכניות, פעילויות או מקבלת שירותים מגוף ציבורי ואסור לגוף ציבורי להפלותו.²⁰

התפתחות והעמקת הדיון החקיקתי בזכויותיהם של אנשים עם מוגבלות בכלל וזכויותיהם בהשכלה בפרט חלה עם חקיקתו ב-1990 של חוק "אמריקאים עם מוגבלות" (ADA). בחוק זה נקבע כי מוסדות להשכלה גבוהה חייבות לספק, ללא עלות לסטודנט,

התאמות סבירות שיהפכו את התכניות שלהם נגישות לסטודנטים עם מוגבלות (Martinez & Queener, 2010).

נושא ההכשרה המקצועית הטכנית קיבל התייחסות בבית המחוקקים האמריקאי בשנת 2006 בחקיקת "חוק קארל ד. פארקינס לשיפור קריירה והשכלה טכנית". חוק זה מחייב, בין השאר, לתמוך בתכניות ובפעילויות חדשניות שיתרמו לפיתוח מערכת לאומית של מסלולי השכלה טכנית וקריירה איכותית, בכללם שירותים לאוכלוסיות מיוחדות הכוללות אנשים עם מוגבלות. וכן מקצה הקצאות חדשות לפיתוח קורסים להכשרה טכנית ומקצועית.²¹

התייחסות מפורטת לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בהשכלה הגבוהה הופיעה ב"חוק ההזדמנויות להשכלה גבוהה מ-2008".²² החוק כלל מספר תהליכים ותכנון של פעולות ותקציבים שנועדו להעלות את הנגישות להשכלה גבוהה עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

1. מתן זכאות לסיוע פיננסי פדראלי ומלגות גם לסטודנטים ללא תעודת סיום תיכון/ בגרות (אפשרות שעד לאותה חקיקה לא הייתה פתוחה בפני צעירים רבים עם מוגבלות התפתחותית שלמדו בחינוך המיוחד או הרגיל ולא עמדו בקריטריון זה.
2. מתן פרסים ומענקים למוסדות להשכלה גבוהה שיבנו ויישמו מודלים לתכנון מעבר והשכלה על-תיכונית עבור אנשים עם מוגבלות שכלית, בתנאי שיהיו מכלילים, מקיפים ואיכותיים.
3. תכנון והקמה של מרכז תיאום לתכנון אב-טיפוס שיספק סיוע טכני, הערכה ואמות מידה למתן הכרה רשמית לסטודנטים (סוג התעודה/הסמכה שתינתן להם בסיום הלימודים).
4. כינון מרכז הפצה לאומי שיהיה אחראי על הפצת המידע בציבור לגבי שירותי התמיכה והתכנון להשכלה על-תיכונית לאנשים עם מוגבלות, בכללם אנשים עם מוגבלות שכלית.

החוק הגדיל את הזכאות למלגות השונות עבור תכנון מעבר והשכלה על-תיכונית לסטודנטים עם מוגבלות שכלית. מאפייני התכנון הללו:

1. תכנון תואר, הסמכה, תעודה או תכנון ללא תואר;
2. מוצעות על-ידי מוסד להשכלה גבוהה.
3. מתוכננות כך שסייעו לסטודנטים עם מוגבלות שכלית המעוניינים להמשיך בהשכלה, הכשרה לקריירה, הכשרה טכנית והכוונה לחיים עצמאיים כדי להתכונן להשתלבות

<http://www2.ed.gov/policy/sectech/leg/perkins/index.html?exp=1>

21

<http://index.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyonSite/SiteDocs/1180%20DraftHaskalaGvoha.pdf>

22

בעבודה רווחית בשוק העבודה.

4. כוללות ייעוץ ותכנית לימודים מובנית.

5. הסטודנט עם המוגבלות השכלית נדרש להשתתף, לפחות במחצית מהזמן, בפעילויות עם סטודנטים ללא מוגבלות הכוללות הרשמה רגילה לקורסים המזכים בנקודות לתואר, שמיעה והשתתפות בקורסים שעליהם מקבלים נקודות זיכוי אקדמיות רגילות, הרשמה לקורסים ללא נקודות זיכוי שאינם לתואר והשתתפות בסטאז' או בהכשרה תעסוקתית (Martinez & Queener, 2010).

מלבד נושא הנגישות והמלגות לסטודנטים, הקצה הקונגרס תקציבים לאוניברסיטאות ולקולגיים אשר יפעילו תכניות השכלה גבוהה מכלילה לפי סטנדרטים שהוגדרו על-ידי הממשל הפדראלי. בשנת 2010, אישר הקונגרס האמריקאי, באמצעות המשרד להשכלה גבוהה, הקמת תכניות חדשות שיהיו מודלים, וכן נתן מענקים ל-27 מוסדות להשכלה גבוהה למימון תכניות להשכלה גבוהה ותכניות מעבר עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. מטרת תכניות אלו הייתה ליצור, להרחיב או להגביר השכלה גבוהה איכותית ומכלילה שתתמוך בתוצאות חיוביות עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. צעד זה השפיע באופן ישיר על היישום בשטח, ובתוך שנתיים בלבד המשרד להשכלה גבוהה תמך בהקמה או בהרחבת תכניות כאלה ב-42 מוסדות להשכלה גבוהה שנתנו שירות ל-792 סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. סטודנטים אלו, שללא התכנית היו משתלבים במרבית המקרים בתכניות של תעסוקה מוגנת או בתכניות יום שונות, קיבלו עידוד להשתתף בשיעורים משולבים בקולג', לחוות קריירה דרך הכשרה מעשית (internships) ובמקרים מסוימים להשתלב בעבודות בשוק החופשי. תכניות אלו מוכיחות כי בהינתן ההזדמנות, אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית יכולים ליהנות מהיתרונות של השכלה גבוהה. בשנה השנייה לתכנית נרשמו סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ל-4,806 קורסים. במהלך אותה השנה, 236 סטודנטים עבדו במקביל להשתתפות בתכנית. 82% מהם השתכרו שכר מינימום ומעלה. 45% מהסטודנטים שעבדו במסגרת התכנית, לא עבדו מעולם לפני שהחלו בלימודים הגבוהים (Grigal & Hart, 2013).

החקיקה באוסטרליה

גישה מעניינת לחקיקה בנושא הכללה בלימודים גבוהים של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ניתן לראות באוסטרליה. החקיקה שם דנה באיסור על הפליית אנשים עם

מוגבלות בתחומי חיים שונים. חוק Disability Discrimination act²³ חוק בשנת 1992. אחד מסעיפי החוק אוסר על הפליית אדם עם מוגבלות בקבלה ללימודים ובמתן גישה לשירותים השונים במוסד הלימודים. ייחודיות החוק האוסטרלי היא האיסור המוטל על מוסדות להשכלה גבוהה לפתח תכניות לימודים או קורסי הכשרה שירחיקו את האדם עם המוגבלות או ימנעו ממנו גישה אליהם או יפגעו בו בכל צורה אחרת.

מצב החקיקה בישראל

בשנת 1991 חתמה מדינת ישראל על האמנה הבינלאומית לזכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות (ICESCER). בסעיף 13 של האמנה נאמר בעניין הזכות להשכלה גבוהה: "השכלה גבוהה תהיה נגישה לכול באופן שווה, על בסיס יכולת, בכל האמצעים הראויים, ובעיקר על-ידי התקדמות הדרגתית לקראת השכלה גבוהה חינוך". זכות זו לא חוקקה אמנם בישראל כחוק יסוד, אולם היא מחייבת את המדינה, ברמה ההצהרתית, לקדם את הנגישות והשוויון בתחום מערכת ההשכלה הגבוהה (שפרמן, 2007).

אולם, בפועל אין כיום בישראל מדיניות רשמית, או חקיקה רשמית העוסקת בהכשרה ובלימודים גבוהים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית או עם מוגבלויות אחרות. עם זאת, קיימת חקיקה בנושא שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות שנועדה, בין היתר, להבטיח להם את זכות הגישה להשכלה גבוהה וללימודים על-תכנוניים.

חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, 1998 (התשנ"ח),²⁴ עוסק בזכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות. החוק מגדיר אדם עם מוגבלות כאדם עם לקות פיזית, נפשית או שכלית, לרבות קוגניטיבית, קבועה או זמנית, אשר בשלה מוגבל תפקודו באופן מהותי בתחום אחד או יותר מתחומי החיים העיקריים. מטרת החוק היא להגן על כבודו ועל חירותו של אדם עם מוגבלות, ולעגן את זכותו להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים באופן שיאפשר לו לחיות את חייו בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד, תוך מיצוי מלא של יכולותיו. חלק ב' בחוק מתייחס לנושא של מוסדות חינוך ושירותי חינוך, אולם ההתייחסות, רובה ככולה, היא לנגישות פיזית למבנים של מוסדות חינוך.

ההתייחסות בחוק הישראלי לכל ההיבטים הכלולים בהשכלה גבוהה מופיעה בחוק זכויות הסטודנט, 2007 (תשס"ז).²⁵ החוק נועד להבטיח את זכות הגישה להשכלה הגבוהה,

<http://www.comlaw.gov.au/Details/C2014C00013>

23

<http://index.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyonSite/mishpati/HokShivion/Pages/HokShivion.aspx>

24

http://www.kolzhut.org.il/he/%D7%97%D7%95%D7%A7_%D7%96%D7%9B%D7%95%D7%99%D7%95%D7%AA_%D7%94%D7%A1%D7%98%D7%95%D7%93%D7%A0%D7%98

25

את זכויות הסטודנט ואת הזכות לשוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה. החוק מונה שורה ארוכה של זכויות בנושאים הקשורים ללימודים אקדמיים. בפרק ג לחוק - רישום ללימודים, קבלה למוסדות והוראות לעניין לימודים, מציין החוק כי לא תהיה הפליה בין מועמדים בתנאי הקבלה למוסד, ותנאי הקבלה יהיו לפי אמות מידה שיקבע המוסד לתחומי הלימוד ולמסלולי הלימוד השונים. נוסף על כך, מציין החוק כי על אף האמור בסעיף קטן (א), רשאי מוסד להקל את תנאי הקבלה לשם קידום הנגישות של מועמדים מקבוצות אוכלוסייה מסוימות, לרבות מטעמים של רקע חברתי-כלכלי. בלשון החוק אין התייחסות מפורשת לאנשים עם מוגבלויות ואף לא להנגשות ולהתאמות שאינן פיזיות בלבד הנחוצות כדי לאפשר לאנשים עם מוגבלויות שונות לקחת חלק בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה.

אף שאין בישראל חקיקה המתייחסת לאנשים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה, ניתן לזהות מגמה של חקיקה בנושא זכויותיהם של אנשים עם צרכים השכלתיים מיוחדים שיאפשרו את השתתפותם בלימודים על-תיכוניים ובלמודים אקדמיים - בחקיקתו של חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים 2008 (תשס"ח).²⁶ החוק מדגיש שהכוונה היא לתלמידים שאובחנו על-ידי גורם מוסמך ומוכר כבעלי לקות למידה, כל עוד אינה נובעת מפגיעה חושית, לקויות מוטוריות, פיגור שכלי, (כך במקור) מוגבלות נפשית או תנאים חיצוניים, כגון חסך סביבתי, תרבותי או חברתי-כלכלי.

מגמה זו מקבלת ביטוי גם בשתי יוזמות של תיקון תקנות לחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. הראשונה עוסקת בהשכלה גבוהה: "תקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התאמת נגישות למקומות ציבוריים קיימים שהם מוסדות להשכלה גבוהה ולשירותי השכלה גבוהה שהם נותנים), התשע"ב-2011".²⁷ תקנות אלו הן נרחבות ומקיפות ומתייחסות לאנשים עם מוגבלויות שונות, בכללם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. התקנות מטילות את האחריות על ההנגשה ועל ביצוע ההתאמות שמפורטות בהן על מוסד הלימודים ואוסרות "לגלגל" את עלות ההתאמות על הלומד עם המוגבלות. בתקנות מוגדר המושג "מרכז תמיכה" כגורם המתמחה בסיוע לתלמיד על מנת לאפשר לו מימוש של הפוטנציאל הלימודי שלו. מרכז תמיכה אחראי על אספקה, תחזוקה והפעלה של אמצעי עזר ושירותי עזר הנדרשים לתלמיד, הדרכת צוות ההוראה והצוות המנהלי והכשרתם. לפי התקנות, מוסד רשאי להקים בתוכו מרכז תמיכה או להתקשר עם מרכז תמיכה חיצוני שייתן שירות למספר מוסדות במשותף. לצורך קביעת ההתאמות שנדרשות לסטודנט, קובעות התקנות כי המוסד ימנה ועדה לקביעת התאמות אישיות, שיהיו בה

<http://index.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyonSite/SiteDocs/2130 HokZhuyotTalmidim.pdf> 26

<http://portal.knesset.gov.il/Com28avoda/he-IL/CommitteeDesk/avoda24122009.htm> 27

שלושה נציגים לפחות ובהם מורשה לנגישות השירות.

היוזמה השניה, משנת 2013, עוסקת בהכשרות מקצועיות: "תקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התאמות נגישות לשירותי הכשרה מקצועית), התשע"ג-2013".²⁸ תקנות אלו קובעות כי מוסד הלימודים יספק שירותי מרכז תמיכה, והוא רשאי לספק גם באמצעות רכישת השירותים המפורטים. בתקנת משנה מוגדר מרכז תמיכה כך: (א) מרכז תמיכה הינו גורם המתמחה באספקת סיוע ללומד על מנת לאפשר לו לממש את הפוטנציאל הלימודי.

(ב) מרכז תמיכה ישמש אמצעי לקיום חובות המוטלות על מוסד לפי פרק ג ו-ד, וזאת בין היתר על-ידי ביצוע הפעולות הבאות:

(1) ייעוץ, תמיכה וליווי מקצועי ללומד, לרבות מתן חוות דעת בדבר ההתאמות הנדרשות, לרבות הדרכה וסיוע פרטני או קבוצתי לפי הצורך להקניה ולשיפור הרגלי למידה ואסטרטגיות למידה; ליווי ותמיכה במתן התאמות בתהליך הלמידה ובמבחנים; (2) ליווי, הדרכה והכשרה לצוות ההוראה ולצוות המנהל. ייעוץ לצוות המוסד בנוגע למתן התאמות ותמיכה ללומד;

(3) אספקה, תחזוקה והפעלה של אמצעי עזר ושירותי עזר הנדרשים ללומד.

תחת סעיף 11 בתקנות - מקומות ישיבה במתקני ההכשרה - מופיעה באופן מפורש ההתייחסות הראשונה לתלמידים עם "לקות קוגניטיבית". אחריה, בסעיף 13, מופיעה ההתייחסות נוספת ל"מוגבלות שכלית" ובה מתבקש המוסד להתאים את ההדרכה בסיורים למתעניינים/מועמדים ללימודים באופן יתאים לאנשים עם מוגבלות. התייחסות נוספת המרמזת בלבד על התכוונות לאוכלוסיות עם מוגבלות שכלית מצאנו בפרק 15 "קביעת התאמות אישיות" בסעיף (ד): התאמת נגישות לפי תקנות אלה מותנית בבקשה של האדם עם המוגבלות. אם האדם עם המוגבלות אינו מסוגל להביע את דעתו, תינתן ההתאמה האמורה לבקשת אפוטרופסות.

נכון למועד כתיבת מסמך זה שתי ההצעות לתקנות שפורטו לעיל הן בגדר טיוטה בלבד וטרם אושרו.

המחוקק בישראל עשה צעדים ראשוניים בכיוון קידום הכללתם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בהשכלה הגבוהה ובהכשרה המקצועית. צעדים אלו מביעים רצון וכוונה, אולם יש עוד דרך לפנינו. כדי לאפשר הכללה מלאה של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ולהמשיך ולקדם הזדמנויות עבורם בהשכלה הגבוהה ובהכשרה המקצועית, יש לסיים את הצעדים שהוחל בהם ולהמשיך בתהליכים של שינוי עמדות אצל המחוקק,

²⁸ <http://main.knesset.gov.il/Activity/committees/Labor/Pages/HandicappedRegulations.aspx>

פרק ג - הכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית:

מודלים וממצאים מהעולם ומישראל

ניתן לראות, אם כך, כי ישנה פעילות חקיקה נרחבת למדי לקידום שוויון הזכויות והשתתפותם של אנשים עם מוגבלות כולל אנשים עם מוגבלות שכלית בהכשרה מקצועית ובהשכלה גבוהה באירופה, באוסטרליה, באמריקה הצפונית ובמדינות נוספות. כיצד אפוא מיתרגמת מגמה זו לידי תכניות בשטח? ועד כמה תכניות כאלו מקדמות הכללה של אנשים עם מוגבלות שכלית בקהילה שבה הם חיים, במקומות עבודה ופתיחת מגוון גדול יותר של עבודות ועיסוקים בפני אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית? פרק זה יעסוק בבחינת מודלים ותכניות להכשרה מקצועית עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

הכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות באירופה

כפי שתואר בפרק הקודם, מדיניות האיחוד האירופי מכוונת לקידום שוויון הזדמנויות בתחום ההכשרה המקצועית לאנשים עם מוגבלות (European Parliament, 2010b). עם זאת, כאשר Anagnostopoulos and Soumaki (2011) החלו לחקור את נושא ההכשרה המקצועית לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הם גילו מעט מאוד מחקרים בנושא, וכתוצאה מכך גם מעט נתונים על תכניות הכשרה מקצועית באירופה המתוכננות להתאים לצרכים של קבוצות מסוימות. הם מצאו כי המחקרים המועטים שמתמקדים בקבוצות ספציפיות של לומדים בתכניות הכשרה מקצועית, משתמשים במושגים שונים לתיאור הקבוצות הללו, ולפיכך קשה להבין באופן מדויק את מאפייני האוכלוסייה בהכשרות ולחקור את הנושא באופן מהימן ותקף. עם זאת, בגרמניה, מדינה שבה יש מערכת מפותחת של הכשרה מקצועית לאוכלוסיות שונות, נערך מחקר מקיף על הכשרה מקצועית לאוכלוסייה עם לקויות למידה, שכללה גם אנשים עם מוגבלות שכלית (Gebhardt, et al., 2011).

הכשרה מקצועית בגרמניה

בגרמניה פועלת מערכת הכשרה מקצועית שהיא מערכת התמחות (Apprenticeship). זוהי מערכת דואלית המשלבת חינוך פורמאלי-עיוני ותכניות הכשרה מקצועית בהתאם לצרכים המסוימים של שוק העבודה.

קיימים שני מודלים מרכזיים של הכשרה מקצועית במערכת הגרמנית:

1. תכניות משולבות של לימודים מקצועיים והכשרה מעשית (Dual system) הממומנות על-ידי המדינה והמגזר העסקי. במסגרת תכניות אלו, מוקדש יום בשבוע ללימודים, ושאר ימות השבוע מוקדשים להכשרה מעשית במקום העבודה. ההכשרה המעשית וההכשרה העיונית מבוססות על פרופילים ואפיונים של המקצועות הנלמדים ושל דרישות ההסמכה, שהם אחידים ברמה כלל לאומית ומחייבים גם את מקומות העבודה שמקיימים אצלם את ההכשרה המעשית.

2. המודל השני כולל לימודים רציפים שבסיומם נקלט הבוגר להכשרה מעשית במקום עבודה (Gebhardt, et al., 2011).

חמשת המאפיינים העיקריים של מערכת ההכשרה המקצועית הגרמנית הם:

1. שותפות מלאה בין המגזר הציבורי למגזר הפרטי ולתעשייה;
2. המערכת מבוססת על סטנדרטים של היצע וביקוש שנקבעים על-ידי כל בעלי העניין; ממשלה, מומחים אקדמיים, בעלי העסקים והתעשייה.
3. ההכשרה המעשית במסגרת של ארגון/חברה מאפשרת למידה של כלל התהליכים והנורמות הנהוגים בעולם העבודה, כולל הכניסה לשוק העבודה האזרחי, ולא רק למידה ורכישה של המקצוע המעשי.
4. הכשרת המורים נעשית ברמה הגבוהה ביותר, בשיתוף עם התעשייה ועם המגזר הפרטי, וכוללת מדריכים וחונכים מקצועיים שפועלים בתוך העסקים ומקבלים הכשרה מיוחדת לכך.
5. ביצוע מחקר מתמיד של שוק העבודה; עידוד חדשנות וניסיון לחזות את הדרישות העתידיות (נתנון, צמרת-קרציר ולהב, 2009).

תכניות המבוססות על חניכה הצליחו מאוד בגרמניה, ובתקופה האחרונה זוכות להתעניינות מחודשת בכל העולם כאמצעי להגדלת תעסוקה של צעירים בתקופה של עודף בוגרים בעלי תואר אקדמי (הצעה לרפורמה במערכת ההכשרה המקצועית בישראל: סיכום המלצות הפרויקט, 2012).

מערכת החינוך המקצועי בגרמניה היא מערכת מפותחת ומסועפת המציעה לימודי

מקצוע לצעירים מכלל האוכלוסייה. תלמידים בגרמניה נשלחים בגיל 13 למסגרות לימודיות נפרדות על סמך הישגיהם בבית-הספר היסודי. בוגרי בתי-הספר היסודיים, בני 13-16, שאינם לומדים בתיכון עיוני, יכולים להמשיך במסגרות התמקצעות בבתי-ספר לחינוך ריאלי או מקצועי. תלמידי החינוך המקצועי יכולים להמשיך במסלול של לימודים והכשרה מקצועית לבני 16-22 (וורגן ונתן, 2008).

לצד הצלחותיה של מערכת ההכשרה המקצועית בגרמניה, חשוב לבחון את יעילותה עבור צעירים עם מוגבלויות. בשנת 2011, נערך מחקר מקיף על נתונים שנאספו במדינות דוברות גרמנית בין השנים 2000-2010. המחקר עוסק באפקטיביות של הכשרה טרום-מקצועית ומקצועית במעבר מבית הספר לעולם העבודה בקרב צעירים עם מוגבלויות למידה. כאשר מדובר בתלמידים שלומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד, ביניהם גם תלמידים עם מוגבלות שכלית (Learning disabilities), מבצעי הסקירה אינם מפרטים את מידת המוגבלות השכלית, אולם מנתוני המאמר נראה כי מדובר במוגבלות שכלית קלה. בגרמניה, צעירים שאינם מסוגלים לסיים תכנית הכשרה מקצועית, כפי שהוגדרה בסטנדרטים של החוק להכשרה מקצועית, יכולים להגיש מועמדות לתכנית הכשרה מקצועית מופחתת תיאורית עם התאמות מיוחדות לאנשים עם מוגבלות. סוכנות התעסוקה הפדראלית קובעת את הצרכים המיוחדים של התלמיד, ואינה מחויבת להתייחס להערכות קודמות שנמסרות על-ידי בית הספר. הגדרת הצרכים המיוחדים של התלמיד במסגרת ההכשרה המקצועית נקבעת על-ידי גורמים אזוריים וגורמים נוספים רבים שאינם תלויים בתלמיד. ההכשרות מופחתות התיאורית מיועדות למעשה רק למקצועות המסחר ומכשירות רק לתפקידי סיוע כדוגמת עוזר גן, עוזר נגר וכדומה. תכניות אלו, הממומנות על-ידי הסוכנות הפדראלית לתעסוקה, פועלות במרכזי שיקום אזורי, במרכזי הכשרה מקצועית או במוסדות הכשרה חיצוניים, משמשות לרוב צעירים עם מוגבלות שכלית, מוגבלויות אחרות או צעירים ללא תעודת בגרות. כותבי המחקר לא מתייחסים לגילם של הצעירים, אולם על בסיס המידע שמביאים וורגן ונתן (2008) ניתן להניח שמדובר בגילאי 16 ומעלה.

אמנם החקיקה הגרמנית מכוונת לכך שתלמידים עם צרכים מיוחדים יוכלו להשתלב במקצועות מוכרים ומסווגים, אולם בפועל הנתונים מצביעים על כך שמאוד קשה לצעירים אלו להשיג מקום בהכשרה מעשית (חניכות) וכן לסיים את תכנית ההכשרה המעשית. סיבה אחת היא שמספר המועמדים הכללי (גם מועמדים ללא מוגבלות) שמחפשים הכשרה מעשית הולך ועולה. בשנת 2009, מספר הצעירים שביקשו להתקבל להכשרה מעשית היה גבוה מחצי מיליון, מתוכם רק 47.28% התקבלו להכשרה מעשית. בקרב

צעירים בוגרי החינוך המיוחד, המצב חמור פי כמה: רק בין 5% ל-10% מהם מצליחים להיקלט לתכניות הכשרה מעשית בעבודה (התמחות) מיד בסיום בית הספר. מצב זה בעייתי במיוחד, מאחר שלפי מודל השלבים לבחירה מקצועית, התקופה שמיד לאחר סיום בית הספר נחשבת כתקופה שבה מתחיל המסלול של פיתוח הקריירה, כך שצעירים בתפקוד נמוך שסיימו את בית הספר הם בסיכון להדרה תעסוקתית וחברתית.

כדי לנסות לשפר את סיכוייהם של הצעירים להתקבל להכשרה מעשית, אותם צעירים שלא מצליחים למצוא הכשרה מעשית, שהם לרוב עם צרכים לימודיים מיוחדים ולעתים גם מוגבלויות, מקבלים הכשרה טרום מקצועית לשיפור מוכנותם למקום העבודה. מהמאמר לא ברור היכן מתקיימות התכניות, האם בתוך כותלי בית הספר לחינוך מיוחד או בבתי הספר המקצועיים שמיועדים לכלל התלמידים. תכניות אלו נמשכות שנה ומטרתן לעורר את עניינם של התלמידים בתחום העיסוק הנבחר ולספק להם מיומנויות תעסוקתיות כלליות שנדרשות כדי להשתלב בתחום. היעד של תכניות אלו הוא לסייע לתלמידים הללו להשיג הכשרה מעשית בתום שנת ההכנה. שיעור הצעירים עם מוגבלות שכלית קלה בתכניות אלו גבוה מאוד.

היתרון של תכניות טרום הכשרה מקצועית הוא שהן מאפשרות לצעירים להשיג תעודת סיום תיכון באמצעות שיעורים המותאמים לתכניות הלימודים של התיכון. מרבית הצעירים בתכניות אלו מצליחים להשיג את התעודה, בכללם צעירים עם מוגבלות שכלית. הדבר משמעותי שכן נתוני המחקר מראים כי גם בקרב צעירים שמשתתפים בתכניות טרום הכשרה מקצועית, לאלו שיש תעודת סיום 12 שני"ל קל יותר למצוא עבודה מאשר לאלו שאין תעודה כזו.

ברם, הביקורת על תכניות אלו מצביעה על כך ששיעורי ההשמה של המשתתפים בהן עומדים על מתחת ל-50%, לרוב בין 30% ל-40%. במחקר שבוצע בקרב 519 צעירים עם לקויות למידה, בכללם גם צעירים עם מוגבלות שכלית, נמצא כי מרביתם 79.3% נרשמו לתכניות הכשרה טרום מקצועית ורק 9.9% נרשמו לתכניות הכשרה מקצועית משולבות (הכשרה מעשית במקביל להכשרה מקצועית). מתוך כלל הצעירים, 96 סיימו את ההכשרה המקצועית שלהם; 34 מתוכם עבדו במקצוע שלמדו ו-62 השתלבו בעבודה במקצועות אחרים, אולם מאחר שהשתלבו במקצועות שבהם אין להם הסמכה, הופנו לתפקידים פשוטים ולא מקצועיים.

המחקר מצא גם כי צעירים עם לקויות למידה מודעים לתחרות שיש להם עם בני נוער בגילם ויש להם פחות שאיפות לגבי היוקרה של המקצוע שבו יבחרו. הם גם מודעים לסיכויים המופחתים שלהם למצוא מקום להכשרה מעשית, ולכן נכונים לקבל את ההצעה להשתתף בתכנית הכשרה טרום מקצועית. סוכנות התעסוקה או המורים שלהם מארגנים

עבורם את ההשתתפות בתכנית ההכשרה הטרנס מקצועית, כאשר רק 10% מתוכם יזמו פנייה לתכניות כאלו. שיעור הקבלה להכשרה מקצועית מעשית נמוכים מאוד אצל צעירים עם לקויות למידה, בכללם צעירים עם מוגבלות שכלית, בשל התחרות הקשה בשוק, המיומנויות הנמוכות של התלמידים ושאיפותיהם התעסוקתיות הבלתי מציאותיות. מחקר שנערך בהשתתפות 91 בוגרי חינוך מיוחד במינכן מצא כי 13.2% מתוכם הצליחו להתקבל להכשרה מעשית, ואילו 76.93% מתוכם לקחו חלק בהכשרה טרום-מקצועית. עוד נמצא כי מחצית מאותם צעירים הפגינו פאסיביות וכלל לא הגישו בקשה להכשרה טרום מעשית, אף שהיא חלק הכרחי בתכנית.

בעיה נוספת: אותם צעירים שההכשרה המקצועית הופכת להיות הקריירה שלהם, עוברים מהכשרה אחת לשנייה במשך מספר שנים, אולם אינם מתקרבים להשגת הכשרה מעשית, ולבסוף נותרים מובטלים. ממצא נוסף העלה כי אותם צעירים שהשתתפו בהכשרה טרום מקצועית, שהו בתכניות אלו במשך שנה וחצי עד שנתיים לפני שהחלו בהכשרה המעשית (Basendowski and Werner (2010); in Gebhardt et. Al., 2011).

מתוך המחקר עולה תמונה עגומה למדי של מצב ההכשרות המקצועיות לצעירים עם מוגבלות שכלית קלה. נראה כי אף שקיימים מודלים מובנים של הכשרה מקצועית והכשרה טרום מקצועית, בסופו של דבר מתקשים הצעירים עם המוגבלות השכלית "להתחרות" בצעירים ללא מוגבלות על מקומות ההכשרה המעשית ועל העבודה (Gebhardt et. Al., 2011). בדנמרק אומצה גישה שונה במקצת, המתאימה את ההכשרות לצורכי השוק וליכולתם של אותם צעירים עם מוגבלות בכלל ועם מוגבלות שכלית בפרט.

מערכת ההכשרה המקצועית בדנמרק

מערכת ההשכלה וההכשרה המקצועית הדנית היא דוגמה לאסטרטגיה גמישה שנותנת ללומדים את ההזדמנות להשתתף בהתנסויות תעסוקתיות ומקצועיות מגוונות בשוק העבודה. המערכת הדנית מציעה לסטודנטים עם מוגבלות תכניות לטווח קצר שתוכננו כך שסטודנטים יוכלו לקבל אימון והכשרה בענפי עבודה הזקוקים לעובדים. גמישות המערכת מתבטאת בכך שהסטודנטים יכולים לעבור הכשרה חלקית לפני שהם יוצאים לעבוד לתקופת מה, ואז לחזור ולהשלים את ההסמכה.

מסלול של תכנית חניכות שנקראת "Mesterlare" מוצעת גם לומדים עם מוגבלויות. התכנית מספקת הזדמנויות ללמוד "במשרה מלאה" במקביל להשמה בחברות ובארגונים בשוק העבודה, ומספקת הסמכות אקדמיות ומקצועיות משלימות (Granados, 2012). מסלול נוסף הוא מסלול הכשרה מעשית בתכנית ההתמחות החדשה (New

Apprenticeship). המסלול מיועד לסטודנטים שלומדים טוב יותר בדרך של התנסות מעשית, ונועד להקל עליהם את הכניסה לתכניות הכשרה מקצועית. הסטודנט בונה הסכם הכשרה עם החברה שבה הוא מבצע את ההכשרה, ובמהלך השנה הראשונה צריך לרכוש את אותו הניסיון והידע שרוכש סטודנט שנכנס לאותו תחום הכשרה בבית ספר מקצועי. כ-40% מהסטודנטים בתכניות הכשרה מקצועית במקצועות הטכניים העדיפו מסלול זה על-פני מסלולי הכשרה מקצועית אחרים.²⁹

החל משנת 2007 קיים בדנמרק גם מסלול ייעודי עבור צעירים עם מוגבלות שכלית בשם "השכלת נוער לצעירים עם צרכים מיוחדים". התכנית מיועדת לאנשים צעירים (16-25) עם מוגבלות שכלית או עם צרכים מיוחדים אחרים, שאינם מסוגלים להשלים תכנית לימודים אחרת (תיכון) גם בהינתן סיוע מיוחד. ה"חוק לאנשים צעירים עם צרכים מיוחדים" משנת 2007 מחייב את הרשויות המקומיות להציע לצעירים עם צרכים מיוחדים תכנית השכלה בת שלוש שנים בסיום חינוך החובה (גיל 16). התכנית הן לא רק תעסוקתיות, אלא משלבות אלמנטים תעסוקתיים יחד עם אלמנטים כלליים, המתייחסים לכישורי חיים שונים. התכנית מתחילה בתקופה בת 12 שבועות בה מובהרות ומחודדות מטרות התוכנית בין השאר באמצעות שילוב של התנסויות מעשיות ברכיבי התוכנית, תוכן התוכנית ב-12 שבועות אלו מבוסס על תכנית ההשכלה האישית שנבנתה בשיתוף שירותי ההדרכה לצעירים, הסטודנטים והוריהם. מטרות התכנית הן שהסטודנטים ירכשו כישורים אישיים, חברתיים ואקדמיים שיאפשרו להם לחיות חיים עצמאיים ופעילים כבוגרים, ובהמשך יוכלו גם להשתלב בהשכלה, בהכשרה או בשוק העבודה. כחלק מהכנת הסטודנטים לחיים בוגרים, התכנית עובדת לא רק על המשך ההתפתחות האקדמית שהחלה בבית הספר היסודי, אלא גם מספקת לסטודנטים התנסות במצבי חיים יומיומיים ותורמת להתפתחותם החברתית. אי לכך, תכנית השכלה יכולה לכלול תקופה של שהייה במסגרות שונות, בכללן בתי ספר להכשרה מקצועית, בתי ספר יצרניים, תיכונים שונים, בתי ספר להכשרה מדעית וכן גם מקומות עבודה מגוונים. התכנית החלה בשנת 2007 עם החקיקה, ונכון לשנת 2011 נרשמה רק 6% נשירה ממנה (European Centre for the Development of Vocational Training, 2012) עיון בתכני התכנית ובמטרותיה מלמד שהיא מתאימה יותר להגדרה של מה שקרוי בישראל תכניות "טרום שיקום" הפועלות בעיקר במרכזי ההכשרה והשיקום המקצועיים. עם זאת, בישראל תכניות אלו לרוב אינן נמשכות יותר משנה; הן מיועדות אך ורק לאנשים מעל גיל 18 ואינן מהוות תחליף ללימודים בתיכון. תכניות טרום שיקום משמשות הכנה לתכנית הכשרה מקצועית או להשמה ישירה בשוק החופשי (ללא לימודי מקצוע). תכניות טרום שיקום הפועלות

<http://eng.uvm.dk/education/upper-secondary-education/vocational-education-and-training-vet> 29

כיום בישראל לא מכוונות לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, אלא לאנשים עם מוגבלות המתמודדים עם חסמים מורכבים, וזקוקים לתקופת הכנה ממושכת יחסית על מנת לפתח מוכנות ומסוגלות להשתלב בהכשרה מקצועית או בעבודה.

מיזמי הכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות באוסטרליה

"Job Access" הוא אתר רשמי של ממשלת אוסטרליה המספק מידע בנושא פתרונות תעסוקתיים לאנשים עם מוגבלות ולמעסיקהם. באתר קטגורית תוכן נפרדת המוקדשת לקשיים הייחודיים שאיתם מתמודדים אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בהשתלבותם בעבודה. אולם בכל הקשור לנושאי חניכות והתמחות (Apprenticeship ו-Traineeship), האתר מתייחס רק לאנשים עם מוגבלויות שונות וה כל התייחסות מפורשת לאוכלוסיית האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.³⁰

יוזמה מעניינת לתכנית הכשרה מקצועית המבוססת על הכשרה תוך כדי עבודה (OJT) (On The Job Training) היא היוזמה של המחלקה למשפחות, דיור, שירותי קהילה וענייני ילידים (FaHCSIA) בממשלת אוסטרליה. בשנת 2009, יזמה המחלקה פיילוט לתכנית התמחות (Apprenticeship) עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. התכנית נועדה לקדם את השילוב של אוכלוסייה זו בתעסוקה ולאפשר לה מעבר הדרגתי מסביבת הלימודים אל מקום העבודה. חמישה חניכים השתתפו בתכנית, שנמשכה 18 חודשים וסיפקה להם הכשרה תוך כדי עבודה במחלקה עצמה וכן מסגרת תמיכה בלימודי אדמיניסטרציה לקבלת תעודה מקצועית ממוסד להכשרה מקצועית מוכר. בסיום תכנית ההכשרה, כל חמשת החניכים השתלבו לאורך זמן בעבודה באחת היחידות המתאימות במחלקה למשפחות, דיור, שירותי קהילה וענייני קהילה.

המחלקות שהשתתפו בתכנית וקיבלו אליהן חניך דיווחו על חוויה חיובית שיתרונותיה עלו על אתגריה. הצלחת התכנית נזקפה לתמיכה של מנהלי המחלקה הבכירים בתכנית וכן למסירות והמחויבות של המנהלים והחניכים. גורם תומך משמעותי נוסף היה הקשרים ההדוקים בין המחלקה לבין נותני שירותים חיצוניים בתחום השיקום התעסוקתי.³¹ מלבד המיזם שתואר כאן, לא נמצא מידע נוסף על אודות מיזמים דומים או על אודות הכשרות מקצועיות לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית באוסטרליה. אי לכך, לא ברור עד כמה מקודמות באוסטרליה הכשרות מקצועיות לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית והאם קיימים מיזמים נוספים דוגמתו.

<http://www.jobaccess.gov.au/content/apprenticeships-and-traineeships-0>

30

<http://resources.fahcsia.gov.au/annualreport/2011/cs10.htm>

31

הכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית - בישראל

בבואנו לדון בהכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בישראל, חשוב לבחון את תחום ההכשרה המקצועית בישראל בכללותו מאחר שהוא מהווה מסגרת כוללת שבה מפותחות ויפותחו תכניות להכשרה מקצועית עבור כלל האוכלוסיות, בכללן אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. בשנת 2012, פרסמו קרן פרידריך אברט ומרכז מאקרו לכלכלה מדינית, מסמך המלצות בנושא ההכשרה המקצועית בישראל. המסמך הוא תוצר של פרויקט לקידום ההכשרה המקצועית בישראל, שהחל בשנת 2009. את הפרויקט ליווה צוות היגוי שכלל נציגים מהמגזר הממשלתי, מהתעשייה והמסחר ומהחינוך, וכן מפגשים עם נציגי ה-ILO וה-OECD. במסגרת הפרויקט התפרסמו חוברות מקיפות על ההכשרה המקצועית בישראל.

בבסיס כתיבת המסמך וההמלצות שניתנו בו עומדת התפיסה כי הכשרה מקצועית היא מערכת נחוצה כדי להעניק הזדמנויות תעסוקתיות, לצמצם את העוני ולהגדיל את פריון העבודה. הכשרה מקצועית איכותית מעניקה לבוגריה אפשרות להשתלב בצורה מכובדת בעולם העבודה, מקדמת את המצב הסוציו-אקונומי שלהם ומשפרת את ההתאמה בין כוח העבודה לצורכי המשק. ממצאי הפרויקט הצביעו על כך שלמרות כל היתרונות הטמונים בהכשרה מקצועית, ישראל נמצאת בפיגור בתחום, והמערכות לחינוך טכנולוגי והכשרה מקצועית נתקלות בלא מעט קשיים. המלצות הפרויקט התייחסו, בין השאר, לחשיבות הקשר עם המעסיקים ועם שוק העבודה המתפתח, הן בפיתוח הכשרות והן בעדכון המתמיד. נוסף על כך, המליצו החוקרים לשלב בהכשרה המקצועית גם התנסות מעשית מעבר ללמידה התיאורטית וכן לשלב בהכשרה גם תכנית לכישורי חיים כגון עבודת צוות, תקשורת ופיתוח קריירה (קרן פרידריך אברט ומרכז מאקרו לכלכלה מדינית, 2012).

הגוף האמון על הכשרות מקצועיות למבוגרים בישראל הוא האגף להכשרה ופיתוח כ"א במשרד הכלכלה. הכשרות מקצועיות כאלה, אם כי בהיקף מצומצם הרבה יותר, מתקיימות במסגרת משרדי הממשלה - החקלאות, התיירות והקליטה. קיימים מספר מסלולים עיקריים של הכשרה מקצועית למבוגרים:

- הכשרה מקצועית במסלולי יום (לקבלת תעודת הסמכה ממשלתית)
- הכשרה מקצועית במסלולי ערב (לקבלת תעודת הסמכה מקצועית, בעיקר במסגרת מסלולים עסקיים)
- הכשרה בתעשייה במסגרת כיתה במפעל ו/ או במסגרת הכשרה פנים מפעלית
- הכשרת טכנאים מוסמכים והנדסאים.

האגף להכשרה ופיתוח כ"א של משרד הכלכלה מפעיל כיום חמישה מרכזי הכשרה ממשלתיים (בחולון, בכרמיאל, בתמרה, בתל- ארזה ובאשקלון), הפועלים בעיקר

במסלולי יום. כמו כן, מבצע האגף פיקוח על מוסדות ומכללות להכשרה מקצועית, המפעילים את ההכשרות במסגרות יום ו/או במסגרות ערב, בעיקר במסלולים עסקיים. ההכשרות במסלולי היום, המתבצעות במרכזי ההכשרה של משרד הכלכלה או במרכזי ההכשרה המפוקחים על-ידי משרד הכלכלה, נועדו בעיקר לדורשי עבודה הרשומים בלשכת התעסוקה ומופנים על-ידיה, מקבלים דמי אבטלה, הבטחת הכנסה או מועסקים בהיקף משרה נמוך.

נוסף על ההכשרות מקצועיות המתבצעות במרכזי ההכשרה, מפעיל משרד הכלכלה מסלולי הכשרה במקום העבודה, בעיקר בתעשייה. שני המסלולים העיקריים הקיימים כיום להכשרה במקום העבודה הם: כיתה במפעל והכשרה פנים מפעלית (On the Job Training). שניהם נועדו להכשיר עובדים חדשים ולא עובדים קיימים במפעל (נתנזון, ברנרד, נבון ולוי, 2011; לוטן, 2011).

בישראל, מסלול ההכשרה המקצועית פתוח גם בפני אנשים עם מוגבלות, למי מביניהם שיכולים ללמוד במסגרות ההכשרה המקצועית הזמינות לקהל הרחב, ויש אכן כאלה שעושים זאת. אולם חלק מאוכלוסיית האנשים עם המוגבלות שרוצים ומסוגלים ללמוד מקצוע, זקוקים לשם כך לסביבת למידה שונה, שתתאים לצרכים הפרטניים שלהם. קיימים בישראל מגוון גופים העוסקים בהכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות, ביניהם ניתן למצוא מרכזי ההכשרה ושיקום מקצועי, כגון מרכזי השיקום של הקרן, מרכזי שיקום שע"י ב"ח לוינסטיין, מרכז שיקום הרצליה ומרכזי השיקום של מגדלאור. נוסף על מרכזי השיקום הללו, קיימים מגוון גופים שעוסקים בתחום ההכשרות המקצועיות לאנשים עם מוגבלות: אשנב, תנופה בתעסוקה (תב"ת), ארגון אחווה, מכללות שמקדישות מסלולים להכשרת אנשים עם מוגבלות כגון מכללת רופין, אורט הרמלין ועוד.

התכניות שמכשירות לרכישת מקצוע מפוקחות על-ידי האגף להכשרה ולפיתוח כ"א במשרד הכלכלה, ונעשות בהן התאמות והנגשות לפי הצורך. המשימה העיקרית של שיקום תעסוקתי בתכניות ההכשרה מקצועית היא התאמת סביבת הלמידה ללומד, תוך שימת דגש על פיתוח הכישורים הקוגניטיביים שלו. תהליך ההכשרה המקצועית המשולב בשיקום תעסוקתי כולל גם פיתוח המסוגלות התעסוקתית של הפרט, ונעשה באמצעות סדנאות הכנה לעבודה, התנסות מעשית במקום עבודה וליווי המשתתפים על-ידי אנשי מקצוע בתהליך הלמידה, במציאת העבודה ובהשתלבות בה (פרידמן, 2010).

מסלול נוסף הוא מסלול ההכשרה המקצועית המעשית. מסלול זה מתקיים במרכזי ההכשרה והשיקום המקצועיים ומיועד למי שאינם יכולים לעמוד בדרישות הסף לקורסים המפוקחים על-ידי משרד הכלכלה (משרד הכלכלה מגדיר את דרישות הסף). הלימודים במסלול זה ממוקדים בהכשרה מעשית וממעטים בלימוד חומר עיוני. בוגרי המסלול

מקבלים תעודה של מרכז ההכשרה והשיקום שבו עברו את ההכשרה (ואינם זכאים לתעודת מקצוע של משרד הכלכלה). אנשי הצוות במרכזי ההכשרה והשיקום המקצועי מדווחים כי בוגרי מסלול זה מצליחים להשתלב בעולם העבודה בשיעור שלא נופל משיעור ההשתלבות של בוגרי ההכשרות המקצועיות המפוקחות.³² מסלולי הכשרה אלו מתאימים למקצועות שבהם התעודה אינה הכרחית להשתלבות בעבודה בתחום.

אף שישנם בישראל מסלולי הכשרה מקצועית הפתוחים גם בפני אנשים עם מוגבלות, ישנן אף מעט מאוד תכניות הכשרה מקצועית הפתוחות בפני אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. במהלך השנים, גופים וארגונים שונים העובדים עם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית קיימו הכשרות מקצועיות בתחומי עיסוק שונים עבור אוכלוסייה זו. במרבית המקרים, אין מדובר בהכשרה מקצועית שמפוקחת על-ידי משרד הכלכלה ומקנה למשתתף בה תעודת מקצוע וסיווג מקצועי, אלא בהכשרה תעסוקתית לתחום עיסוק מסוים.

במכון פוירשטיין לדוגמה, חזרה לאחרונה תכנית הכשרה מקצועית המכשירה את הלומדים לטיפול בקשישים. התכנית כוללת שלב מיון (בשיחה, ריאיון ושאלון) שלאחריו מתקיימת הכשרה מקצועית במשך שנתיים, והיא מחולקת לשלושה שלבים:

שלב 1: מכינה כללית בת כ-3 חודשים, שבה לומדים לימודי פסיכולוגיה, פיזיולוגיה, חינוך חברתי, עולם הקשיש ועוד.

שלב 2: שלב של התנסות מעשית, הנמשך כ-6 חודשים וכולל תכנים עיוניים משלב 1, סדנאות שונות, למידה של העבודה בתחום ופעילות התנדבותית של סיוע לקשישים גם כדי לפתח את היכולות המעשיות של הלומדים וגם כדי לטפח בהם תחושת משמעות הנובעת מנתינה.

שלב 3: המשך למידה עיונית בהיקף של יום בשבוע והתחלת ההכשרה המקצועית בהיקף של 4 ימים במשך שנה. הלימודים כוללים העמקה בהיבטי המקצוע. ההכשרה מלווה במדריך לפי הצורך, כאשר המגמה היא להפחית בהדרגה את תדירות הליווי של המלווה התעסוקתי.

התכנית פעלה בעבר במשך 15 שנים, ובשנה האחרונה חזרה לפעול לאחר הפסקה של כ-5 שנים. לא נערך מחקר על מספר בוגרי התכנית שהשתלבו בעבודה בשכר³³ בתחום.

מחקר שנערך מטעם אקים בנושא פתרונות והיצע בתחום התעסוקתי לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הראה מחסור בהיצע של פתרונות תעסוקתיים. אחת מהמלצות המחקר

32 על בסיס מידע שנתי בראיון שהתקיים ב-2014.1.5 עם צוות אבחון תעסוקתי ואבחון פיגור של הקרן למפעלי שיקום, שמות ותפקידי אנשי הצוות שהשתתפו בראיון מובאים בפרק המקורות ושיחת טלפון משלימה עם הגב' מגי קינן.

33 מתוך ראיון עם חיים סולומון, מנהל השירות החינוכי, מכון פוירשטיין.

הייתה לפתח מכללות להכשרה מקצועית עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (בוקניק, 2012). ואכן, ניכר כי קיים צורך בפיתוח מענים בתחום ההכשרה המקצועית על כל היבטיה בכללם סיווג מקצועי ותעודת מקצוע, שיתאימו גם לשונות הרבה הקיימת בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. בפרק ה' יפורטו מגוון המלצות לפיתוח מסלולי הכשרה מקצועית עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

פרק ד - לימודי המשך ולימודים גבוהים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית: מודלים וממצאים מישראל ומהעולם

מחקרים רבים חקרו את נושא הלימודים הגבוהים עבור אנשים עם מוגבלות, אלא שלא עסקו בנושא בהקשר של קבוצה ספציפית כלשהי, לא כל שכן בהקשר של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. עם זאת, המגמה של הכללה ושילוב של אנשים עם מוגבלות בלימודים על-תיכוניים ובלמודים גבוהים מסמנת יתרונות רבים לפרט ולחברה, ומספר מחקרים (Zafft, Hart & Zimbrich, 2004; Hart, Grigal, Sax, Martinez & Will, 2006; Martinez & Qurnre, 2010; Butterworth, Smith, Hall, Migliore, Winsor, Domin & Ciulla Timmons, 2011; Conway, 2011; Weir, Grigal, Hart, & Boyle, 2013; רייטר וזילברשטיין חכם, 2009) מצביעים על ראיות ליתרונות אלו גם עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. לימודי המשך ולימודים גבוהים לאנשים עם מוגבלות שכלית מתקיימים במדינות רבות מזה שנים רבות: ארה"ב, קנדה, אוסטרליה, אנגליה (Thoma, Lakin, Carlson, Domzal, & Boyd, 2011), ואף בישראל (רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009, דוד, 2007). להלן יוצגו ויפורטו מודלים, תכניות וממצאי מחקרים בנושא לימודי המשך והשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בארה"ב, בקנדה ובישראל.

מחקרים בנושא בארה"ב

התפתחותן של תכניות השכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית בארה"ב בין אם בגיל 18, במקביל ללימודי תיכון של החינוך המיוחד או בגיל 21 לאחר סיום לימודי התיכון, החלה כיוזמה מקומית שהובילו בני משפחה, אנשי חינוך וקהילה. בשנת 2006 דווח בארה"ב על כ-110 תכניות להשכלה על-תיכונית/גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, מרביתן התקיימו במקביל ללימודי התיכון (74%) והיו פרי יוזמה של הורים ומערכת החינוך המקומית (Hart et al., 2006).

התפתחויות בשנים האחרונות, בכללן חוק ההזדמנויות בהשכלה גבוהה מ-2008, התוו יישום תכניות השכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית ושימוש בהתערבויות מקצועיות מוכחות ויעילות תוך עמידה בסטנדרטים מוגדרים. החוק למעשה יצר סוג חדש של תכניות השכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית – CTP - תכניות מעבר מקיפות וכן תכניות מעבר בהשכלה גבוהה Postsecondary Education Program Transition (TPSID). במקביל, כפי שפורט בפרק ב במסמך זה, החוק החדש וכן החלטת הקונגרס שבאה בעקבותיו אפשרו תקצוב ומימון פיתוח מודלים לתכניות מעבר והשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברחבי ארה"ב. בתוך כך, הוקם מרכז ארצי לתיאום תכניות אלו. המרכז Think Collage מתארח במכון להכללה קהילתית באוניברסיטת מסצ'וסטס בוסטון (Weir et. Al, 2012; Grigal, Hart, & Weir, 2013), והוא פועל כגוף רשמי של הממשלה מאז 2010 לפיתוח, הרחבתן ושיפורן של תכניות מכלילות להשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

בפועל, נתוני הדוח הלאומי שפורסמו בשנת 2011 על-ידי המכון להכללה קהילתית (UCEDD) באוניברסיטת מסצ'וסטס בבוסטון מראים כי אף שהשכלה על-תיכונית נתפסת יותר ויותר כצעד חשוב לקראת תעסוקה איכותית³⁴ יותר, רק מיעוט של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית זכו להשתלב במסגרות השכלה על-תיכוניות. בשנת 2010 רק 3% מקרב האנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית חוו שינוי במצב ההשכלה העל-תיכונית שלהם בעת השתתפותם בתכניות שיקום תעסוקתי. נתון זה נשאר דומה במשך כל תקופת הדיווח (2002-2010). רכישת השכלה על-תיכונית הוגדרה במסמך זה כסיום תכנית השיקום התעסוקתי עם אחד מהבאים: השכלה על-תיכונית ללא תואר, לימודי תעודה, תעודה מקצועית/טכנית, תואר ראשון, תואר שני או גבוה יותר, וזאת בתנאי שלא היו קיימים בעת הכניסה לתכנית.

בדיווח נבחנו נתונייהם של קבוצת צעירים בגילאים 18-25 שניתן היה לסווגם לאחת מ-3 הקבוצות: צעירים ללא מוגבלות, צעירים עם מגוון מוגבלויות וצעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. לתפיסת מחברי המסמך תקופת המעבר מנערו לבגרות היא תקופה קריטית שבה הצעירים נמצאים בצומת דרכים של קבלת החלטות לגבי עתידם, בתוכן, באיזה מסלול להמשיך עם סיום התיכון: תעסוקה, השכלה גבוהה או שילוב של שניהם. עבור נוער עם מוגבלות, בעיקר נוער עם מוגבלות שכלית התפתחותית, תקופה זו עשויה

34 לרוב, השימוש במונחים תעסוקה איכותית והשמה איכותית מתייחס הן לפתיחה של מגוון אפשרויות תעסוקה עם מנעד תפקידים רחב והן להתאמה מירבית לכישורי הפרט ולפוטנציאל התעסוקתי שלו. המינוח מדבר על האפשרות לאפשר לקבוצות באוכלוסייה שלרוב שמושמות בעיסוקים "סטריאוטיפים", להשתלב בעיסוקים נוספים. דוגמה כזאת לפיתוח של תעסוקה איכותית ניתן לראות בפרויקט שנערך ברשת ארומה. בתחילת הדרך שולבו אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשת כמפני כלים וכשוטפי כלים. ביוזמה של משרד הכלכלה ובשיתוף עמותת אלווין נערך קורס שנועד ללמד קבוצה של עובדים אלו מיומנויות של בישול והכנת מזון במטרה לשלבם בתפקידים נוספים ברשת.

לכלול גם מעבר מקבלת שירותים ותמיכה מבית הספר שלהם או משירות מוכוון נוער אחר, לשירותי שיקום ייעודיים למבוגרים.

מבין כל קבוצות האנשים עם מוגבלות, בקרב צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית נמצא השיעור הנמוך ביותר של השכלה, עבודה או הכנה לעבודה לאחר התיכון. אולם בה בעת ניכר כי ברחבי ארה"ב יש עניין גובר והולך בהשכלה על-תיכונית וגבוהה כדרך לשפר תעסוקה ותחומי חיים מרכזיים אחרים אצל אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

הנתונים על שיעור ההשתתפות הנמוך בתכניות השכלה גבוהה בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית דורשים התייחסות נוספת, במיוחד לאור נתון משמעותי ומעניין שעלה גם הוא באותו דיווח, ולפיו בקרב צעירים עם מוגבלות בכלל ועם מוגבלות שכלית התפתחותית בפרט קיימת מגמה הפוכה, בהשוואה לצעירים ללא מוגבלות, בשיעורי ההשתתפות בתעסוקה בזמן השתתפותם בתכניות השכלה על-תיכוניות למיניהן. בעוד שבקרב צעירים ללא מוגבלות שיעור ההשתתפות בתעסוקה בזמן שהם לומדים במסגרת לימודים על-תיכונית (קולג', אוניברסיטה או מסגרות אחרות) הוא נמוך. בקרב צעירים עם מוגבלות בכלל ועם מוגבלות שכלית בפרט ההשתתפות בפועל בלימודים על-תיכוניים משפיעה באופן חיובי על שיעורי ההשתתפות בתעסוקה בתקופת הלימודים.

טבלה 1 - שיעור ההשתתפות בתעסוקה של סטודנטים ללא מוגבלות, עם מוגבלות ועם מוגבלות שכלית התפתחותית

עובדים - ללא מוגבלות	עובדים - כל המוגבלויות	עובדים - מוגבלות שכלית התפתחותית	עובדים - מוגבלות שכלית התפתחותית מקבלי הבטחת הכנסה	
67.8%	34.3%	28.6%	14.3%	לא רשומים ללימודים
50.3%	39.1%	35.0%	12.1%	רשומים ללימודים - תואר ראשון
60.6%	60.3%	52.4%	0%	רשומים ללימודים - לימודים מתקדמים
60.2%	35.9%	30.2%	14.0%	כלל הנוער בגיל המעבר (18-25)

מחברי המסמך מציינים כי ייתכנו הסברים רבים לממצאים מפתיעים אלו, אם כי נדרש מחקר נוסף להבנת המשמעות של "רשום ללימודים" עבור אותם סטודנטים עם מוגבלות ששיעור השתתפותם בתעסוקה עולה ככל שהם מדווחים על השתתפות בלימודים על-תיכוניים (עובדים בזמן שהם לומדים), כלומר מה היקף מסגרת הלימודים (מלא/חלקי), האם הסטודנט במסלול לימודים עם תואר/תעודה וכו'. נתונים אלו יסייעו להבין אלו מאפיינים בלימודים מסייעים להשגת תוצאות טובות יותר בתעסוקה.

תובנה נוספת שעלתה מהנתונים היא קשר חיובי בין מספר שנות לימוד לבין הישגים לימודיים (תעודת בגרות, תעודה מקצועית, תואר ראשון, תארים מתקדמים וכדומה) לבין שיעור ההשתתפות בתעסוקה. בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, שיעורי התעסוקה עולים באופן ישיר ככל שרמות ההשכלה עולות. יתרה מכך, גם עצם השתתפותם בקורסים במוסדות להשכלה גבוהה, מבלי שסיימו תואר השפיעה באופן משמעותי על שיעורי התעסוקה שלהם: 42.7% עבדו לעומת 28.9% - 31.2% שסיימו תיכון (בלי תעודת בגרות או עם תעודת בגרות בהתאמה). כך שניכר יתרון ברור להשתתפות בקורסים במוסדות להשכלה גבוהה, אף אם אינם לומדים ללימודים מלאים לקבלת תעודה/תואר.

נתונים אלו הביאו את מחברי המסמך להמליץ לארגוני שיקום תעסוקתי לשקול ברצינות את המסלול של השכלה על-תיכונית בזמן פיתוח תכניות שירות פרטניות ללקוחותיהם (Butterworth et. Al., 2011).

עוד לפני חקיקת חוק ההזדמנויות בהשכלה גבוהה, ואף יותר לאחר חקיקתו, השיח המתפתח על תכניות השכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית העלה צורך לאפיין את המודלים השונים של תכניות השכלה גבוהה בארה"ב. בשנת 2008 ערכו Papay ו-Bambara סקר על תכניות השכלה גבוהה בארה"ב עבור אנשים עם מוגבלות שכלית. בסקר נתבקשו המשיבים לבחור את המודל שתיאר את התכנית שבה הם השתתפו: פרטנית, מעורבת או נפרדת. התשובות סייעו לזהות 3 מודלים של השכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. להלן המודלים. בסוגריים מצוינת שכיחותם בתוך סך התכניות.

(1) תכניות פרטניות - מתמקדות בפעילויות טיפוסיות בקולג' שמתאימות לצורכי התלמיד המשולב בכיתה הלימוד. הסטודנטים מקבלים שירותים פרטניים (כגון מאמן למידה, מורה פרטי, טכנולוגיות, תמיכה טבעית³⁵), כאשר הם משתתפים בקורסים בקולג', בלימודי תעודה ו/או בתכניות לימודים לתואר, בין אם עבור

35 המונח תמיכה טבעית בהקשר זה מתייחס למערכת תמיכה נורמטיבית בקולג'/אוניברסיטה ו/או במערכת שמבוססת על הסביבה הטבעית בקולג'/אוניברסיטה, כגון סטודנטים מן המניין שחונכים את הסטודנטים עם המוגבלות השכלית התפתחותית וכד'.

נקודות זכות או כשומע חופשי. החזון של הפרט ויעדי הקריירה שלו הם שמניעים את השירותים. אין בסיס בקמפוס שממנו פועלת התכנית. המיקוד הוא על ביסוס יעדי קריירה שמכוונים את מהלך הלמידה ואת הניסיון התעסוקתי (כגון התמחות, הכשרה מעשית, למידה מבוססת עבודה וכו'). התכנית נבנית על בסיס שיתופי פעולה בין צוותי הסוכנויות (סוכנויות שירותים למבוגרים, שירותי קהילה גנריים, המשרד לתמיכה באנשים עם מוגבלות בקולג' וכדומה). הסוכנויות מזהות טווח גמיש של שירותים וחולקות בעלויות (11.5% מהתכניות).

(2) תכניות מעורבות - מספקות הזדמנויות לפעילויות מעורבות עם כלל הסטודנטים וכן מאפשרות הוראת מיומנויות חיים או הכשרה תעסוקתית/מקצועית בנפרד. הסטודנטים משתתפים בפעילויות חברתיות ו/או בשיעורים אקדמיים עם סטודנטים אחרים ללא מוגבלות (כאפשרות לצבירת נקודות זכות לתואר/תעודה או רק כשומע חופשי), וכן משתתפים בשיעורים אחרים עם סטודנטים נוספים עם מוגבלות (בדרך כלל שיעורים בנושא כישורי חיים אשר מקנים להם מיומנויות להשתלבות עתידית בקהילה ובתעסוקה). במודל זה, הסטודנטים בדרך כלל גם מתנסים בעבודה בתוך או מחוץ לקמפוס (77% מהתכניות).

(3) תכניות נפרדות – מתמקדות בהוראת כישורי חיים לסטודנטים עם מוגבלות בנפרד, ללא הזדמנויות ללמידה ולפעילות אקדמית עם כלל הסטודנטים. לסטודנטים עם המוגבלות תיתכן הזדמנות להשתתף בפעילויות חברתיות כלליות בקמפוס וכן אפשרות להתנסות בעבודה, לרוב בסביבים הכוללים מעבר בין המשרות שעשויות להיות משרות ייעודיות מחוץ לקמפוס או בתוכו (11.5% מהתכניות).

בכל התכניות מקבלים הסטודנטים סוג של תעודת סיום / תעודת השתתפות ואינם זכאים לקבלת תואר אקדמי.

החוקרים ביקשו גם להבין מהן המטרות שהציבו לעצמם הסטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בהשתתפותם בתכניות השכלה גבוהה. לצורך כך, הם ריאיינו מתאמים של 52 תכניות המשתייכים לאחד משלושת המודלים (המתאמים בונים עם הסטודנטים תכנית אישית הכוללת מטרות אישיות), וזיהו 4 מטרות מרכזיות (לכל סטודנט יכלה להיות יותר ממטרה אחת). המטרות והתפלגותן לפי סוג המודל מוצגות בטבלה 2 להלן.

טבלה 2 - סך כל המטרות לשהייה בקמפוס של הקולג' על-פי הדיווחים של מתאמי

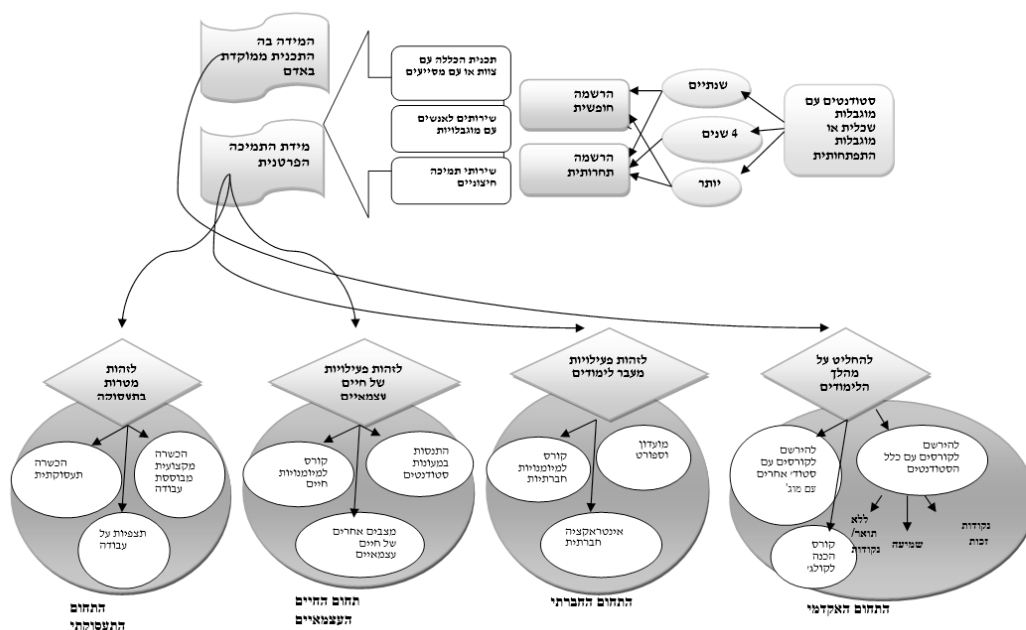
התכניות

תכניות נפרדות	תכניות מעורבות	תכניות פרטניות	כלל התכניות	
5 (83%)	36 (90%)	6 (100%)	47 (90%)	להשיג עבודה או הזדמנויות להכשרה מקצועית
4 (67%)	30 (75%)	5 (83%)	39 (75%)	לחוות הכללה עם אנשים באותו הגיל
4 (67%)	30 (75%)	5 (83%)	39 (75%)	לפתח מיומנויות לחיים עצמאיים
0 (0%)	27 (67.5%)	6 (100%)	33 (63%)	לקבל השכלה על-תיכונית / להשתתף בשיעורים בקולג'

* האחוזים בסוגריים מייצגים את אחוז המשיבים בתכנית מסוג מסוים שצינו את המטרה כאחת המטרות שלהם לשהייה בקמפוס.

שלושת המודלים היוו בסיס ראשון לסיווג תכניות הוראה שהורחב על-ידי צוות חוקרים מטעם המרכז למחקר ולהכשרה בנושא השתתפות קהילתית (RESEARCH AND TRAINING CENTER ON COMMUNITY LIVING) באוניברסיטת מיניסוטה. החוקרים ביצעו מחקר מקיף (בשנת 2011) שסקר את הידע והמתודות המחקריות לגבי השכלה על-תיכונית (postsecondary education) עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברחבי ארה"ב.³⁶ בעקבות ממצאי המחקר הציעו החוקרים שיטת סיווג ומיון (Taxonomy) של תכניות השכלה על-תיכוניות, שעל בסיסה הם מציעים לבחון את מגוון התכניות ללימודים על תיכוניים לצעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית כך שתהיה אפשרות להשוות באופן מחקרי ומבוסס בין התכניות השונות ולבחון את תוצאותיהן השונות. שרטוט 1 מציג את שיטת הסיווג והמיון שהוצעה.

שרטוט 1 - מודל לבחינת תכניות להשכלה גבוהה
מתוך סקירת מחקר ומדיניות שפורסמה על-ידי המרכז להכשרה ולמחקר של חיים
בקהילה, באוניברסיטת מיניסוטה בארצות הברית, 2011

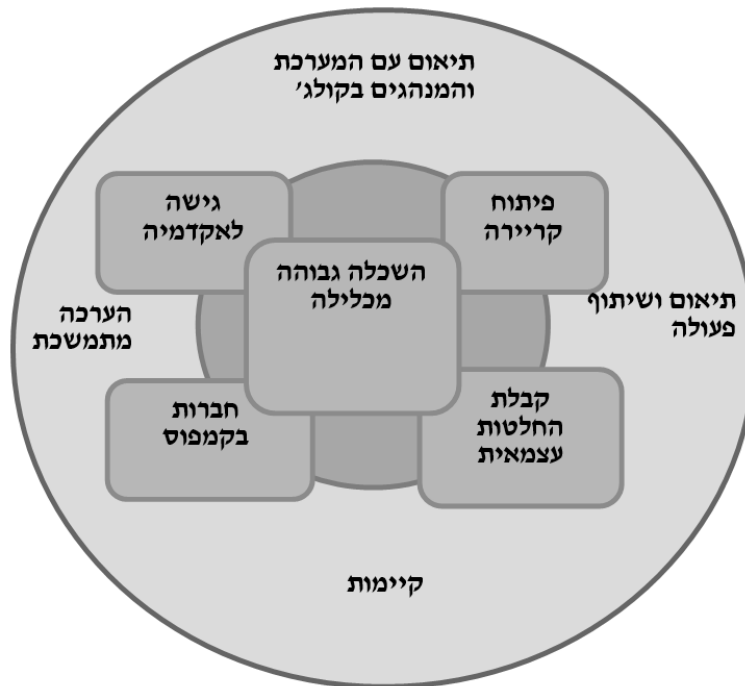


מאז הפיכתו של מרכז "Think Collage" בשנת 2010 למרכז לאומי, עורך צוות המרכז מחקרים, פעילות הכשרה והדרכה וסקירה של תכניות מכלילות להשכלה גבוהה. מחקרים אלו מקדמים ומשפרים את הפרקטיקה בתחום. בשנת 2013 יצא צוות חוקרים (Weir, Grigal, Hart, & Boyle) לביקור ב-5 תכניות השכלה גבוהה מכלילה שמתקיימות ב-5 אוניברסיטאות/קולגים. הצוות הגדיר 8 פרמטרים שמגדירים תכנית השכלה גבוהה מכלילה לאנשים עם מוגבלויות שכלית התפתחותית. על בסיס פרמטרים אלו נסקרו התכניות שבהן הם ביקרו. פרמטרים אלו מתוארים בשרטוט 2 להלן.

שרטוט 2 - 8 פרמטרים לבחינת תכניות השכלה גבוהה מכלילות לסטודנטים עם

מוגבלות שכלית התפתחותית על-פי

Weir, Grigal, Hart, & Boyle, 2013



בנספח א במסמך הסקירה פורטו מאפייני התכנית להשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בכל אחת מהאוניברסיטאות/קולג'ים שבהם ביקרו על בסיס 8 הפרמטרים.

בנוסף לאפיון על בסיס 8 הפרמטרים הנ"ל ולמרות השונות שעלתה בין התכניות בכל ההיבטים: גודל, היקף, מיקוד ומשך התכנית, נמצאו עוד נקודות שהשפיעו על הצלחתה של תכנית ועל השתלבותה בחיי הקמפוס: גישה ועמדות חיוביות של אנשי הצוות והסטודנטים האחרים במוסדות כלפי הסטודנטים עם מוגבלות שכלית; גיוון האוכלוסייה חזר ועלה בשיחות עם אנשי צוות מקרב הצוות האקדמי והאדמיניסטרטיבי באותם מוסדות כערך מרכזי, כאשר אנשי הצוות באוניברסיטה/בקולג' דיווחו שהם רואים את שילובם של הסטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית כאקט שמקדם גיוון (Diversity) באותו מוסד להשכלה גבוהה. מהראיונות עלה גם בבירור שתכנית ההשכלה חייבת להיות מועילה ותורמת לא רק לסטודנטים, אלא גם למוסד להשכלה גבוהה. בכל המפגשים אתם, ציינו אנשי צוות ואקדמיה וכן סטודנטים את התרומה שיש לנוכחותם

של סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עבורם. עוד גורם הוא הקבלה על-ידי שאר הסטודנטים, שנמצא משמעותי להצלחת התכנית: בכל התכניות המצליחות ניכרה קבלה של הסטודנטים עם המוגבלות השכלית על-ידי חבריהם הסטודנטים מן המניין. קבלה זו יוחסה, לפחות בחלקה, להיכרותם הקודמת של הסטודנטים עם אנשים עם מוגבלות במסגרת לימודיהם בבית הספר היסודי ובתיכון. לבסוף, גורם נוסף שזוהה כמשמעותי להצלחת התכנית הוא החניכה והליווי של סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית על-ידי סטודנטים מן המניין. גורם זה הופיע בכל התכניות, למרות השונות באופי ובתכנים של החניכה והליווי, והמרכיב המשמעותי בו הוא מתן הכשרה והדרכה מתמשכים לסטודנטים החונכים.

מודלים של השכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות - בקנדה

ארה"ב אינה לבד בקידום תכניות להשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. גם בקנדה יש דרישה הולכת וגוברת להתאמות ולתמיכות שיאפשרו לאנשים עם מוגבלות להשתתף בלימודים על-תיכוניים ובהשכלה גבוהה. משרדי שירותים לאנשים עם מוגבלות ברחבי קנדה אחראים על המשימה של ארגון התאמות ותמיכות מתאימות עבור סטודנטים עם מוגבלות. מטרת ההתאמות והתמיכות לסטודנטים אינה להבטיח הצלחה אקדמית, אלא לאפשר לסטודנטים שעומדים בקריטריונים הזדמנות להשתתף ולהפגין את הידע שלהם מבלי שייחסמו בשל מוגבלותם (Harrison & Holmes, 2013). באונטריו, תכניות של הכללה קהילתית באמצעות השכלה קואופרטיבית (CICE) מוצעות בחלק מהמוסדות להשכלה גבוהה. תכניות אלו מספקות לאנשים עם מוגבלות שכלית ולקויות למידה משמעותיות את ההזדמנות לחוות את חיי הקולג', לרכוש השכלה גבוהה ולפתח מיומנויות שיסיעו להם להתכונן לתעסוקה. תוכן התכניות מותאם לאוכלוסייה עם המוגבלות ושונה מתכנית הלימודים הרגילה. הסטודנטים אינם מסיימים את התכניות עם תואר אלא עם תעודת סיום (Harrison & Holmes, 2013).

מודלים של השכלה גבוהה מכלילה קיימים בקנדה זה שנים רבות. באוניברסיטת אלברטה מתקיימת תכנית השכלה מכלילה מאז 1987. קיימת שונות בין הפרובינציות בהיצע של תכניות השכלה גבוהה מכלילה. ברחבי קנדה מתקיימות תכניות להשכלה גבוהה באחד משלושת המודלים שהוגדרו על-ידי Hart ושותפיו (2006) וכן על-ידי Papay & Bambara (2008):

1) המודל המעורב

2) המודל הנפרד

3) מודל פרטני מכליל.

בשנת 2011 ערכה Bruce, במסגרת יוזמה לפתיחת תכנית השכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, סקירה ובחינה של התכניות הקיימות, ומצאה כי תכניות אישיות להשכלה על-תיכונית (IPSE) שונות זו מזו בהרכבן, אולם המשותף להן הוא הגדרתן על-ידי חוקרים ואנשי הצוות כסדרת התערבויות ופעילויות המאפשרות לסטודנטים עם צרכי למידה מגוונים להשתלב במסגרות קולג' ואוניברסיטה רגילות במקום בתכניות ייעודיות המכוונות רק לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. התכנית עצמה אינה המטרה אלא אמצעי לאפשר לצעירים אלו השתתפות מלאה בחיים האזרחיים ובקהילה. למרות השונות בין התכניות הקיימות, זוהו מספר עקרונות משותפים שמסייעים **לשילוב**

מוצלח:

- 1) פרופרציות טבעיות - התכנית צריכה להיות קטנה, מותאמת אישית, פרטנית ומספר הסטודנטים צריך להיות מותאם למספר הסטודנטים הכללי. כך מתאפשר לתכנית למקסם תמיכה טבעית ולהימנע מגישה ממוקדת תכנית שאינה טבעית לסביבה שבה מתקיימת התכנית.
- 2) חוויות קוהרנטיות - הסטודנטים משתתפים בקורסים רגילים בשכבת הגיל שלהם ומתקבלים בברכה בפעילויות משותפות באוניברסיטה - חברתיות ואקדמיות, שבהן משתתפים כלל הסטודנטים.
- 3) לינה במעונות האוניברסיטה – על מנת שתהיה לסטודנטים הזדמנות לחוות את החוויה השלמה של החיים האקדמיים חייבת להיות להם אותה אפשרות לחיות בקמפוס, בדומה לכלל הסטודנטים.
- 4) מוטיבציה ללמידה – הסטודנטים חייבים להיות בעלי מוטיבציה ללמידה ובעלי מטרות אישיות התואמות את מה שהמוסד האקדמי יכול להציע. סיכויי ההצלחה שלהם לא צריכים להישפט ביחס למאפייני המוגבלות שלהם. מוטיבציה ללמוד ורמת העניין צריכים להיות המנבאים המשמעותיים ביותר של ההצלחה.
- 5) תמיכה אישית - הסטודנטים חייבים לקבל תמיכה לאורך כל השנה על מנת לעמוד במשימות הלימודים ולהשיג הזדמנויות לתעסוקה. התמיכות נבנות על בסיס תהליך פרטני הנותן מקום לרצונותיו ולמטרותיו של הסטודנט. תהליך זה מקל על זיהוי מטרות למידה אישיות ועל מסלול הלמידה המתאים ביותר לסטודנט.
- 6) מאפשרי (Facilitators) הכללה - העסקת מאפשרי הכללה היא חיונית ביותר להצלחת תכניות שילוב. תפקידם של אנשים אלו הוא לסייע ביחסים עם מנטורים עמיתים (סטודנטים אחרים ללא מוגבלות שכלית) בהתאמה של תכנית הלימודים או של חומרי הקורס ובתמיכה בכל המעורבים בתכניות האישיות להשכלה גבוהה - סטודנטים, מנטורים, צוות ומשפחה.

- (7) מנטורים עמיתים – סטודנטים באותו הגיל המשמשים בני לוויה שמטרתם לסייע לסטודנטים עם המוגבלות השכלית לפתח קשרים מכבדים, משמעותיים והדדיים. המנטורים עשויים לקבל נקודות זכות לתואר, ואחריות צוות התכנית היא לדאוג שהם לא מתייחסים לסטודנטים בתכנית כאל נבדקים במחקר.
- (8) הזדמנויות תעסוקתיות – הסטודנטים בתכנית חייבים לקבל תמיכה בבחינת אפשרויות תעסוקה בעבודות קיץ בתשלום.
- (9) שיתוף פעולה בין הגורמים / מעורבות קהילתית - שירותי התכנית חייבים לפעול בשיתוף עם הקהילה באופן שיתמוך בהתפתחות הסטודנטים ויסייע במעבר שלהם מהקולג' או האוניברסיטה להמשך השכלה, חיים בקהילה ותעסוקה.
- (10) פרקטיקה רפלקטיבית ומעורבות הורים – שני גורמים אלו חשובים כדי להבטיח שהתכנית יישארו נאמנות למטרותיהן. דיאלוג מתמיד בין כל בעלי העניין הוא חיוני. ניתן לכלול גם מעין ועדה יועצת.
- (11) עיצוב אוניברסאלי של הוראה – בעוד שהתאמות הקורס הן באחריות צוות התכנית, צוות ההוראה מקבל עידוד לחקור וליישם שיטות הוראה שיהפכו את תוכן הקורס נגיש לטווח הרחב ביותר האפשרי של לומדים (Bruce, 2011).

מצב ההשכלה הגבוהה לאנשים עם מוגבלות בישראל

בישראל, בדומה למדינות מערביות אחרות, קיימים פערים בין אנשים ללא מוגבלות לבין אנשים עם מוגבלויות בתחומי חיים שונים ובמיוחד בתעסוקה ובהשכלה. רמות ההשכלה של אנשים עם מוגבלות נמוכות ביחס ליתר האוכלוסייה, והפערים קיימים גם בין אוכלוסיות עם מוגבלות מתונה לבין אוכלוסיות עם מוגבלות חמורה (בתוכן נכללים בישראל אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, ר.ג.). הנתונים הקיימים מצביעים על קשר בין מידת המוגבלות לבין רמת ההשכלה: ככל שהמוגבלות חמורה יותר, הישגי ההשכלה נמוכים יותר. בבדיקת נתוני השכלה של אנשים עם מוגבלות נמצא שבקרב אנשים עם מוגבלות חמורה, 46% רכשו השכלה יסודית בלבד, לעומת 30% בקרב אנשים עם מוגבלות קלה. בבחינה של נתוני הבוגרים בהשכלה הגבוהה עולים פערים דומים: בקרב אנשים ללא מוגבלות נמצא שיעור של 26% שסיימו השכלה אקדמית, לעומת שיעור מסיימי השכלה אקדמית של 19% בקרב אנשים עם מוגבלות קלה, ו-12% בלבד בקרב אנשים עם מוגבלות חמורה (בן משה, רופמן והבר, 2009).

למרות נתונים מדאיגים אלו, בשנים האחרונות ניכרת מגמה של פתיחת שעריהן של מכללות ואוניברסיטאות בישראל ללימודי המשך של אנשים עם צרכים מיוחדים. אוכלוסיות הטרוגניות, ביניהן אנשים עם מוגבלות, משתתפות כיום במספר מצומצם של

תכניות המתקיימות בחלק קטן מהמכללות והאוניברסיטאות, כאשר המוסדות שבהם מתקיימות התכניות מספקים את ההתאמות הנדרשות לסטודנטים עם המוגבלות (דוד, 2007). חלק מהקורסים הם קורסי העשרה, לדוגמה: במרכז מישא"ל (מרכז ישראלי אוניברסיטאי לנכויות) – לומדים חינוך, העצמה ומחקר; בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה ניתנים קורסים בנושאים מגוונים, כמו זוגיות, תאטרון ועוד. אך מרבית הקורסים הם מעשיים ומכוונים את הבוגרים לעבודה מעשית בתחום הנלמד בקורס ובכך למעשה מהווים גרסה של קורסים להכשרה מקצועית.

תכניות השכלה גבוהה מכלילות לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית התקיימו ומתקיימות כיום בישראל. להלן סקירה של כמה מהן. הסקירה מתייחסת אך ורק לתכניות של לימודי המשך והשכלה גבוהה המתקיימות בתוך מוסד לימודים המיועד לכלל האוכלוסייה (מכללה או אוניברסיטה).

תכנית השכלה גבוהה מכלילה - באוניברסיטת חיפה

תכנית ראשונה באוניברסיטת חיפה החלה לפעול בשנת 2004 בבית הספר לחינוך, בראשותה של פרופ' שונית רייטר. במסגרת התכנית למדו הסטודנטים עם המוגבלות השכלית התפתחותית שני קורסים: יסודות מדעי החברה ויסודות התיאטרון. התכנית התקיימה יום בשבוע, 4 שעות בשעות אחר הצהריים. משך התכנית: סמסטר אחד. לתכנית היו שני מחזורים, והשתתפו בהם 3 קבוצות של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. המשתתפים בתכנית צרכו את מגוון השירותים בקמפוס האוניברסיטה וממשקיהם עם סטודנטים אחרים ללא מוגבלות היו במסגרת שירותים אלו ובמסדרונות הקמפוס.

בשנת 2005, בעקבות התכנית הראשונה, נפתחה תכנית חדשה שיועדה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ממערכי הדיור השונים. התכנית כללה הכנה והכשרה להפעלת בית קפה. במהלך הקורס למדו הסטודנטים קורסים בכלכלה, ביזמות עסקית, במנהל עסקים, תקשורת, שירות לקוחות ותודעת שירות, תמחור, אסתטיקה ועיצוב, סדנאות מזון והגשה, התנסות מעשית בבית קפה, הרצאות של שפים ופיתוח תפקידי מלצרות והגשה. התכנית כללה התנסות מעשית, וכל סטודנט נדרש להתנסות ב-10 שעות התמחות בבתי קפה שונים. הסטודנטים קיבלו תעודת סטודנט ומכוח זה היו חברים גם באגודת הסטודנטים של אוניברסיטת חיפה (דוד, 2007).

באוניברסיטת חיפה פעלה גם תכנית חינוך והכשרה מקיפה של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ככוח עזר למקצועות הסיעוד. ההכשרה התקיימה אחת לשבוע בשעות הבוקר על-פני 4 סמסטרים (שנתיים). במסגרת הלימודים, המשתתפים למדו

בקורסים ייעודים נפרדים ובמקביל שולבו בכל מתקני האוניברסיטה. בשנה א', השתתפו 18 משתתפים בגילאי 20-35. 11 מתוכם היו בגילאי 20-21, במקביל לשנתם האחרונה בבית הספר התיכון. 7 המשתתפים האחרים היו בוגרי בית ספר שמתגוררים במערכי דיוור מוגן בקהילה. המשתתפים הוגדרו כאנשים עם פיגור שכלי קל עד בינוני. התכנית כללה הרצאות, דיונים ושיחות וכן סיורים בבתי אבות ומועדוני קשישים. בשנה השנייה נותרו 7 משתתפים, כולם הגיעו מהקהילה וסיימו זה מכבר את לימודיהם בבית הספר, והחלה הכשרה מעשית בבית אבות משען בחיפה.

כל 11 המשתתפים שהגיעו מבית הספר נשרו מהתכנית לאחר השנה הראשונה. נראה כי לבוגרים בתכנית הייתה יותר מוטיבציה והבנה של חשיבות התכנית לעתידם. מנהלות התכנית ציינו כי נתקלו בקשיים טכניים בשיתוף הפעולה עם בית הספר, כגון בשיתוף הפעולה של בית הספר במתן סיוע לסטודנטים המגיעים להתנסות המעשית שלהם לאחר שעות הפעילות בבית הספר (רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009).

תכנית נוספת שפעלה באוניברסיטת חיפה היא **תכנית אופק**. תכנית לימודים לסטודנטים עם צרכים מיוחדים שהפעילה היחידה ללימודי חוץ של אוניברסיטת חיפה בשיתוף משרד הרווחה, אקים ומישא"ל (המרכז האוניברסיטאי לנכויות) התכנית, בראשות פרופ' רייטר, שילבה לימודים עיוניים בנושאים שונים ומגוונים לצד הכשרה מקצועית. משתתפי התכנית קיבלו תעודת סטודנט של היחידה ללימודי חוץ, שהקנתה להם את כל הזכויות ככל הסטודנטים. משך מחזור אחד של התכנית היה 3 שנים ובסיומו קיבלו הסטודנטים תעודת גמר. עלות התכנית סובסדה על-ידי הגופים השותפים, והסטודנטים שילמו שכר לימוד מופחת. התכנית כללה אפשרות ללימודים עיוניים או לימודים מקצועיים עם אפשרות למסלול משולב. בשנה הראשונה של התכנית למדו כל הסטודנטים במסגרת מכינה הכוללת קורסים בסיסיים שונים כמו יסודות המתמטיקה, מדע וטכנולוגיה ככישורי חיים באלף השלישי, יסודות הכתיבה המדעית, יסודות האנגלית ועוד. לאחר שנה זו שובצו הסטודנטים לשנה השנייה והשלישית למסלול העיוני או המקצועי, על-פי כישורים ורצונות. במסגרת המסלול העיוני הם למדו קורסים מתחומי דעת שונים כגון תולדות הציונות ומדינת ישראל, פסיכולוגיה חברתית, מערכת הבריאות בישראל ועוד. המסלול המקצועי, שנועד לפתח את יחסי האנוש והעבודה עם קהל, כלל הכשרה כעוזר/ת ספרן, סייע/ת למורות ולגננות ועוזר הפעלת משחקיות לילדים.³⁷

המשתתפים בתכנית היו מעל גיל 21. הלימודים בתכנית התקיימו פעמיים בשבוע באוניברסיטה ובשלושה של האוניברסיטה. בתכנית השתתפו 50 סטודנטים, מתוכם 33 סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו-17 סטודנטים עם לקויות למידה מורכבות

http://www.limudim-info.co.il/one_news.asp?IDNews=7282#.U5xDKmcRCUm

37

(מלווים על-ידי אגודת ניצן). לכל סטודנט היה חונך בשכר או במסגרת מלגת לימודים. החונכים פגשו את הסטודנטים בביתם (של הסטודנטים). הסטודנטים הגיעו ללימודים באופן עצמאי או בעזרת הוריהם (ניסים, 2008).

האוניברסיטה המיוחדת – בית איזי שפירא ואוניברסיטת בר-אילן

בבית איזי שפירא פועל המכון הבינלאומי ללימודי המשך בנכויות ע"ש טראמפ, ומהווה את החטיבה האקדמית של בית איזי שפירא. המכון בשיתוף היחידה להשתלמות ולהדרכה באוניברסיטת בר-אילן פיתחו קורס אקדמי מותאם "האומנות לחיות - מבוא לפסיכולוגיה מעשית". הקורס מתקיים מזה 13 מחזורים ויש לו 4 מטרות:

1. מתן שוויון הזדמנויות לאנשים עם צרכים מיוחדים להשכלה גבוהה במסגרת אקדמית
2. הקניית מיומנויות תפקודיות בדגש על העצמה ופיתוח תחושת מסוגלות וחוללות עצמית
3. פיתוח מיקוד שליטה פנימי בקרב הסטודנטים
4. לאפשר התערות של קבוצת הסטודנטים המיוחדת בקרב כלל הסטודנטים בקמפוס.

הלימודים הם דו-שנתיים וכוללים 60 מפגשים בני 4 שעות כל אחד. בכל מחזור משתתפים בין 15 ל-20 סטודנטים. מלבד המפגש הראשון, המפגשים מתקיימים בקמפוס בר-אילן במסגרת היחידה ללימודי המשך בביה"ס לחינוך. בוגרי הקורס שהשתתפו במפגשים ועמדו בכל הדרישות, זכאים לתעודה מטעם ביה"ס לחינוך באוניברסיטת בר-אילן והמכון ללימודי המשך ע"ש טראמפ. הקורס אמנם ייחודי ונלמד במסגרת קבוצתית נפרדת,³⁸ אך אינו מיועד לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, אלא לאנשים עם לקויות למידה ו/או בעיות הסתגלות אך עם אינטליגנציה הקרובה לנורמה. ניתן להניח כי בדומה לתכניות דומות אחרות, האינטראקציה של הסטודנטים בקורס עם סטודנטים מן המניין מתרחשת במתקני האוניברסיטה (קפיטריה, מסדרונות וכדומה).

<http://www.beitissie.org.il/%D7%9E%D7%97%D7%A7%D7%A8-%D7%94%D7%9B%D7%A9%D7%A8%D7%94/%D7%9E%D7%9B%D7%95%D7%9F-%D7%98%D7%A8%D7%90%D7%9E%D7%A4-%D7%A4%D7%99%D7%AA%D7%95%D7%97-%D7%95%D7%94%D7%9B%D7%A9%D7%A8%D7%94/%D7%94%D7%90%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%91%D7%A8%D7%A1/%D7%99%D7%98%D7%94-%D7%94%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93>

מכללת גורדון

בפברואר 2005 החלה לפעול במכללת גורדון תכנית השכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. אחת לשבוע, אחר הצהריים, למשך 3 שעות, הגיעו סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמת תפקוד קל עד בינוני. צוות המנחים שלהם כלל מרצה מן המניין במכללה, מורה לחינוך מיוחד וסטודנטיות לחינוך מיוחד. השיעורים היו בנושאים מגוונים: ידיעת הארץ, אזרחות, סיפור וסיפורת, פסיכולוגיה, זכויות של אנשים עם צרכים מיוחדים, גיאוגרפיה, תזונה והיגיינה. נוסף על אלו, תורגלו מיומנויות קריאה וכתיבה, הבנת הנקרא והנשמע, מחשב, מיומנויות דיון והקשבה, עבודה בקבוצה וכישורי חיים. הסטודנטים קיבלו תעודת סטודנט וכן השתמשו בכל מתקני המכללה העומדים לרשות כלל הסטודנטים (דוד, 2007).

כל התכניות שתוארו לעיל ושהתקיימו במכללות ובאוניברסיטאות בישראל נכללות בקטגוריה של "מודל מופרד באופן ניכר". מודל שבו מתקיימים שיעורים סרגטיביים בתוך סביבה אינטגרטיבית ונורמטיבית של המכללה/האוניברסיטה תוך אפשרות לשימוש במתקנים העומדים לרשות כלל הסטודנטים (Papay & Bambara, 2008; Hart et al., 2006).

בישראל פועלות גם תכניות לסטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הבנויות על ה"מודל המעורב" (Papay & Bambara, 2008; Hart et al., 2006) שבו סטודנטים עם המוגבלות השכלית התפתחותית משולבים בקורסים עם סטודנטים מן המניין, נוסף על השתתפותם בקורסים ייעודיים של התכנית. בשנת 2013 אף החלה לפעול באוניברסיטת בר-אילן גם תכנית של לימודים לקראת תואר אקדמי (לא לימודים שמקנים תעודת סיום כמו במרבית התכניות הקיימות).

אוניברסיטת בר-אילן

בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר-אילן, פועלת החל מ-2012 תכנית "עוצמות" להשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בעידוד ובתמיכה של משרד הרווחה. התכנית כוללת שלוש רמות של שילוב בעולם האקדמי:

רמה 1 - העשרה אקדמית מותאמת. מופעלת על-ידי סטודנטים ממסלול ההתמחות במוגבלות שכלית. בשלב זה עובדים גם על הרגלי לימוד אקדמיים כמו מבחנים וכדומה. הקורסים הם ייעודיים למשתתפי התכנית. האינטגרציה עם כלל הסטודנטים מתרחשת ברחבי הקמפוס: בספריה, במזנון וכדומה.

רמה 2 – שילוב קבוצתי של הסטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית המתאימים

לכך במסגרת קורס סמינריון מחקרי לתואר ראשון עם סטודנטים מן המניין. הסטודנטים מגיעים לאוניברסיטה ליום לימודים בן 4 שעות, שבמהלכו הם משתלבים בסמינריון. דרישת הקורס - להגיש עבודה בסופו. את הסטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית חונכים סטודנטים ללא מוגבלות המשתתפים בקורס.

רמה 1 ו-2 מהוות הכנה לרמה 3 וכן תהליך מסנן.

רמה 3 – מתוך הסטודנטים ברמה 2, זוהו 6 סטודנטים עם יכולות ומוטיבציה גבוהים במיוחד. סטודנטים אלו נרשמו לקורסים כסטודנטים לכל דבר בסטטוס של סטודנט חופשי - מעמד פורמלי אשר מקנה להם נקודות זכות. הסטודנטים מגיעים לאוניברסיטה יומיים בשבוע, בכל פעם לקורס אחר. הם משתתפים בקורסים הקלים ביותר בכל תחום עם כלל הסטודנטים (סה"כ שני קורסים בשנה), ונדרשים להגיש עבודות ולגשת למבחנים. את הקבוצה מלווה מורה שמתווכת עבור הסטודנטים עם המוגבלות את החומר לפני ואחרי השיעורים ומסייעת בעבודות ובהכנה למבחן. בקיץ התקיימה מכינה לרמה 3 שכללה תיאוריה, אסטרטגיות להבנת טקסט ואסטרטגיות להכנת מצגת. החלק הסגרגטיבי היחיד בתכנית הוא במפגשי התגבור. להערכתה של יוזמת ומנהלת התכנית פרופ' ליפשיץ-והב ההשתתפות ברמה 3 מתאימה לכ- 5% מהסטודנטים שמשתתפים ברמות 1 ו-2. רמה 3 החלה לפעול בשנת 2013 (ליפשיץ-והב, 2014).³⁹

מכללת דוד ילין

יוזמה נוספת שיש לבחון מקרוב אם יכולה להיכלל בהגדרה של תכנית השכלה גבוהה מכלילה, פועלת במכללת דוד ילין ומשלבת סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ומוגבלויות אחרות בקורס עם סטודנטים ללא מוגבלות. היוזמה של מכללת דוד ילין בשיתוף עמותת שתי"ל, קרן שלם ומשרד הרווחה הביאה לפתיחת קורס בשם "שינוי חברתי בתחום המוגבלויות". בקורס לומדים יחדיו סטודנטים עם וללא מוגבלויות בכפיפה אחת, ומתכננים במשותף יוזמות לשיפור איכות חייהם של אנשים עם מוגבלויות ולשילובם בחברה. תכנית זו משלבת את רעיון הקיימות⁴⁰ כערך אקולוגי וכערך חברתי גם יחד. סטודנטים עם מוגבלויות מורכבות שסיימו את הקורס מוזמנים להשתלב בקורסים נוספים במכללה. הקורס מתקיים אחת לשבוע,⁴¹ במהלך שנת לימודים.

39 מתוך ראיון שהתקיים עם פרופ' חפציבה ליפשיץ-והב ב- 6.4.2014.

40 קיימות מוגדרת בויקיפדיה כיכולת להמשיך לקיים תהליך או מצב לאורך זמן. בהקשר הנוכחי מדובר על היכולת לשמר לאורך זמן את השיפור באיכות חייהם של אנשים עם מוגבלות ואת שילובם של אנשים עם מוגבלות בקהילה.

41 http://www.dyellin.ac.il/100/%D7%90%D7%95%D7%93%D7%95%D7%AA_%D7%94%D7%9E%D7%9B%D7%9C%D7%9C%D7%94/%D7%94%D7%A2%D7%A9%D7%99%D7%99%D7%94_%D7%91%D7%9E%D7%9B%D7%9C%D7%9C%D7%94/%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A_%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93

ההשפעות וההשלכות של תכניות להשכלה גבוהה מכלילה

להתפתחות המשמעותית שחלה בעשור האחרון באפשרויות העומדות בפני אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בכל הקשור ללימודים גבוהים יש מגוון השפעות, רובן חיוביות, על הסטודנטים עם המוגבלות השכלית, על בני משפחותיהם ועל קהילת הסטודנטים ללא מוגבלות ועל המרצים. השפעות אלו ניכרות בתחומי חיים שונים, כפי שיוצג להלן.

1) שיעור השתתפות בקהילה ובחיים הבוגרים

האוניברסיטה היא סביבת לימודים בוגרת שההשתלבות בה מציבה אתגרים לימודיים והתנהגותיים במיוחד בפני סטודנטים עם מוגבלויות שונות, בכללם מוגבלות שכלית התפתחותית (רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009), כדוגמת למידה ורכישת ידע, התמצאות באוניברסיטה, שימוש במתקנים ועוד. שילוב באוניברסיטה יכול לשפר גם את המוטיבציה ללמידה ולהעצים את הדימוי העצמי של הבוגרים. למעשה, השילוב באוניברסיטה הוא צעד משמעותי לקראת שילוב הבוגרים בקהילה (דוד, 2007). לקחת חלק בחיי הקמפוס, להשתתף בשיעורים, ללמוד לנווט בעולם עם ציפיות גבוהות - כל זה מפתח בקרב סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מיומנויות הנדרשות לניהול חיים בוגרים מוצלחים (Hart, et. Al., 2006).

סטודנטים שלמדו בקורס באוניברסיטת חיפה במשך שנתיים דיווחו על סיפוק והנאה מעצם הלימודים באוניברסיטה ומהאווירה בקורס שבו למדו. סטודנטים שהשתתפו בתכנית הפגינו מיומנויות של תפקוד עצמאי בקהילה במידה רבה יותר מאשר בתחילת תכנית הלימודים. כישורי החיים הללו כללו: נסיעה עצמאית באוטובוס לאוניברסיטה ולמתקני ההכשרה המעשית, שיפור יכולות אוריינטציה והתמצאות, ידע על שימוש בכסף ויישומו, התנהגות חברתית מתאימה באוטובוס או בתחנת האוטובוס וזהירות במפגש עם זרים (רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009). כל אלו מיומנויות משמעותיות וחשובות לחיים בוגרים עצמאיים ולהשתתפות בחיי הקהילה הכלליים.

2) עמדות כלפי תעסוקה ועבודה, שיעור ההשתתפות בתעסוקה ושיעור ההשתכרות

מחקר שנערך ב-2009 בדק תעסוקה של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, שהשתתפו בלימודים על-תיכוניים במסגרת תכנית תעסוקה אישית, בהשוואה לצעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית שלא השתתפו בתכניות כאלה. תכניות שמגובשות, ממומנות ומיושמות על-ידי סוכנויות שיקום תעסוקתי הפועלות מטעמה של כל מדינה (State) (Migliore, Butterworth & Hart, 2009). הנתונים שהתקבלו הצביעו על עלייה משמעותית בשיעור העובדים ובשכרם בקרב צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית שהשתתפו בלימודי המשך, לעומת צעירים עם מוגבלות שכלית

התפתחותית שלא המשיכו ללימודים גבוהים. טבלה 3 מציגה את מספר הצעירים בשתי הקבוצות, שיעור הצעירים מתוך כל קבוצה שהשיג עבודה בתשלום וכן ממוצע השכר בכל קבוצה.

טבלה 3 - תוצאות שיקום תעסוקתי עבור צעירים עם מוגבלות שכלית

התפתחותית

שכר	עבודה בתשלום	סה"כ	
\$	אחוז	מס'	מס'
195	32%	11,261	34,931
צעירים שלא קיבלו שירותי השכלה על-תיכונית כחלק מתכנית התעסוקה האישית			
316	48%	589	1,223
צעירים שקיבלו שירותי השכלה על-תיכונית כחלק מתכנית התעסוקה האישית			
338	58%	312	537
צעירים שלאחר שקיבלו שירותי השכלה על-תיכונית השיגו השכלה גבוהה יותר			

ממצאים אלו חזרו על עצמם במספר מחקרים והם מצביעים על מתאם חיובי בין השתתפות בלימודים על-תיכוניים למיניהם לבין שיעור השתתפות גבוה יותר בשוק העבודה, בחלק מהמקרים אף ללא שירותי תעסוקה נתמכת וכן בשיעור השתכרות גבוה יותר (Hart, et. al., 2006; Corby, Cousins, & Slevin, 2012). יותר מכך, נמצא כי ללימודים גבוהים ולתכניות הכשרה יש השפעה על עמדותיהם של סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית כלפי תעסוקה ועבודה. כך במחקר שנערך על תכנית הכשרה ככוח עזר למקצועות הסיעוד (רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009) נמצא כי בסיום תכנית הלימודים, סטודנטים דירגו גבוה יותר את החשיבות של משתנים מוטיבציוניים פנימיים, כגון עניין בעבודה, תחום העיסוק וכדומה מאשר של משתנים חיצוניים, כגון שכר, תנאי עבודה וכדומה (כאשר לפני תכנית הלימודים, המשתנים ההגייניים דורגו כחשובים ביותר וקיבלו ציונים גבוהים מאוד, בעוד שהמשתנים המוטיבציוניים קיבלו ציונים נמוכים באופן משמעותי). מכך מסיקות החוקרות כי לתכנית הלימודים השפעה רבה על תפיסת העבודה בכללותה כמעוררת עניין, כמאפשרת התפתחות וקידום אישיים וכמאפשרת טיפוח תחושת יכולת כאשר העובד חש שהוא מגיע להישגים. עוד מסיקות החוקרות כי נראה שהמשתתפים הפנימו שעבודה מביאה עימה כבוד, הטמון בעצם מעמדו של אדם כעוסק בפעולה

מוערכת מבחינה חברתית, ושהוא אחראי לתוצאותיה (רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009).

פרמטר נוסף שהושפע באופן חיובי מלימודי המשך ומהשכלה גבוהה הוא יכולת ההכוונה העצמית. ניכר כי יכולת ההכוונה העצמית בהקשר של עולם העבודה השתפרה בתחומים הבאים: יכולת בחירה של תחום עיסוק מעניין; הבנת הדרכים להגיע לעסוק בתחום זה; יכולת פתרון בעיות שעולות בעבודה והכרת הגורמים הזמינים להגשת עזרה בעבודה (רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009).

3) ידע מקצועי בתחום הנלמד

סטודנטים בקורס שהקנה ידע בתחום הכשרה ספציפי הראו יכולת למידה, ונמצא כי כמות הידע ומגונו עלו בקרב סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בסיום הקורס. הידע של הסטודנטים כלל: ידע על אודות האוכלוסייה שבה עסק הקורס שהיא אוכלוסיית הקשישים, על דרכי תקשורת רצויות עם אוכלוסיית הקשישים, על קשיים פיזיים של אוכלוסיית הקשישים כמו גם הבנה שיש בקרב אוכלוסיית הקשישים מנעד של דרגות עצמאות ותפקוד שונות, מה שהצביע על הפנמה והבנה של החומר הנלמד בקורס (רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009). ממצא דומה מדווח מתכנית ההכשרה למטפלים בקשישים שנערך על-ידי מכון פוירשטיין.⁴²

4) ממצאים תוך-אישיים ובין-אישיים

השתתפות בלימודים על-תיכוניים משפרת את הדימוי העצמי ואת הביטחון העצמי אצל הסטודנטים. נוסף על כך, הם חווים שיפור במיומנויות אישיות ויכולת סינוור עצמי טובה יותר (Bruce, 2011). סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית באירלנד שסיימו לימודי תעודה של שנתיים בטריניטי קולג' בדבלין, דיווחו על תחושות ביטחון וקבלה על-ידי אחרים גבוהות יותר וכן על הרחבת הרשת החברתית שלהם (Corby, et al., 2012). סטודנטים חווים שיפור בדימוי העצמי כאשר הם מתחילים לראות עצמם דומים יותר לקבוצת השווים שלהם בקרב צעירים ללא מוגבלות (Hart, et al., 2006). ממצאים דומים נמצאו במחקר שנערך על תכנית הכשרה במקצוע הסיעוד. נמצא כי בעקבות תכנית ההכשרה חלה עלייה במיומנויות התקשורת הבין-אישית בקרב סטודנטים שלמדו בתכנית. הסטודנטים בתכנית דיווחו על שביעות רצון מההזדמנות להכיר אנשים חדשים בלימודים (רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009).

למעורבות סטודנט בתהליך הכניסה ללימודים הגבוהים יש השפעה הן על חוויית הלימודים והן על מאפיינים בין-אישיים שלו. הממצאים מצביעים על כך שסטודנטים

42 חיים סולומון, מנהל השירות החינוכי, מתוך ריאיון שנערך עם צוות המכון ב-2014.7.4

שמתכווננים לכניסה ללימודים על-תיכוניים, על כל המשתמע מכך, וחוקרים את התמיכות שיהיו זמינות להם, עושים את המעבר יותר בקלות. חלק מהסטודנטים אף הפכו למסגרים עבור סטודנטים אחרים עם מוגבלות וכן לקחו על עצמם תפקיד של שגרירים לנושא השכלה על-תיכונית בבתי ספר מקומיים (Corby, et al., 2012).

5) עניין ורצון להמשיך ללימודים גבוהים

אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית שלקחו חלק בלימודים על-תיכוניים / גבוהים דיווחו בשיעור גבוה (92%) על רצון בולט להמשיך ללמוד, זאת לעומת אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית שמעולם לא למדו לימודים גבוהים (55.6%) (דוד, 2007). ממצא זה מצביע על האפשרות שעצם ההשתתפות בלימודים גבוהים חושפת את האדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית להזדמנויות וכן מסייעת לו לשפר את האמון ביכולתו ללמוד ולהשתלב במסגרת של לימודים גבוהים.

6) השפעות על הסביבה - בני המשפחה, מעסיקים, סטודנטים ללא מוגבלות שכלית

התפתחותית ואנשי הצוות באוניברסיטה/בבית

תפקיד של "סטודנט בלימודים גבוהים" הוא תפקיד חברתי שנתפס כחיובי על-ידי המשפחה, החברה וכן על-ידי מעסיקים פוטנציאליים. יצירת אפשרות עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית להיכנס לתפקיד של "סטודנט בלימודים גבוהים" מסייעת להם לשפר את איכות חייהם ואת מגוון ההזדמנויות העתידיות שיעמדו בפניהם (Corby, et al., 2012).

בני משפחה מבטאים רצון הולך וגובר שילדיהם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ישתתפו בתכניות השכלה גבוהה בסיום לימודיהם בתיכון (Hart et al., 2006). בני המשפחה מדווחים על כך שילדיהם נתרמים רבות מלימודים גבוהים ומראים מוטיבציה גבוהה ללמידה, רוכשים ידע ומשפרים את כישוריהם הבין-אישיים. כולם מביעים רצון ותקווה שילדיהם ימשיכו להשתתף בקורסים להשכלה גבוהה. נוסף על כך, הוריהם של צעירים אלו הלומדים לימודי המשך מדווחים על גאווה על כך שילדיהם מצליחים להשתלב בלימודים ברמה גבוהה יחסית (רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009).

בביקור בחמישה מוסדות אקדמיים (אוניברסיטאות/קולגיים) בארה"ב רואיינו אנשי הצוות והסטודנטים ללא מוגבלות שכלית התפתחותית. ראיונות אלו הצביעו על תפיסה חיובית כלפי נוכחות הסטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. סטודנטים חונכים הביעו את חשיבות החניכה והקשר עם סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, וציינו שבתחילה פעלו מתוך מחויבות, ובהדרגה הפכה משימת החונכות למשימה שהם מעוניינים לקחת בה חלק. בקרב צוות ההוראה, חלק מהמרצים

שלימדו סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית העידו על עצמם שהם מגיעים יותר מכווני מטרה לשיעורים וכי הצורך להתאים את תכני השיעור לכלל הסטודנטים הפך אותם למרצים טובים יותר (Weir, et al., 2013).

אתגרים וחסמים

כאשר ניגשים לשקול ולדון בשילוב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בהשכלה גבוהה, חשוב לבחון גם את האתגרים והחסמים, שקיימים כבר בשלב הכניסה לתכנית ובהמשך, במהלך ההשתתפות בה.

הכנת אנשים עם מוגבלות שכלית לתכנית מעבר ולהשתלבות במוסדות להשכלה גבוהה היא אתגר בפני עצמו, כמו גם התמודדות עם הדרישות שמציבה ההשכלה הגבוהה. אתגר נוסף הוא כאשר הסטודנט זקוק לתמיכה אולם מסרב לקבל תמיכה כזו (Corby, et al., 2012).

במרבית התכניות להשכלה על-תיכונית זוהו "עמדות" ו"ציפיות נמוכות" של המועמד כמחסומים המשמעותיים ביותר שיש להתגבר עליהם (Hart et al, 2006). אנשים עם מוגבלות, בהתאם לניסיון העבר שלהם, אינם מאמינים ביכולתם ללמוד (Gadbow & Du Bois, 1998: בתוך דוד 2007). במקביל, ייתכנו מקרים של ציפיות אחרות שאינן ממומשות. בתכנית "עוצמות" שמתקיימת בבר-אילן זוהתה אכזבה בקרב הסטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מכך שלא נוצרו קשרים חברתיים עם הסטודנטים האחרים.⁴³

מחסומים קיימים גם בהיבט של מוסד הלימודים והצוות כבר בשלב הכניסה לאוניברסיטה, וזאת מאחר שדרישות הכניסה של המוסדות אינן מותאמות לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (Hart et al., 2006). בהמשך, בשלב התאמת תכני הלימוד ושאר הדרישות האקדמיות נוצרים קשיים סביב יצירת קורסים ברמה מתאימה, יצירת מודעות וידע בקרב הצוות במוסד הלימודים וארגון מערך תמיכה המותאם לסטודנטים (Corby et al., 2012).

לבסוף, קיימים גם מחסומים טכניים כמו מימון של התכניות ושל שכר הלימוד וכן אפשרויות תחבורה ללימודים (Hart et al., 2006).

לסיכום הפרק, נאספו מידע ונתונים רבים מתכניות השכלה גבוהה ברחבי העולם ובישראל. נתונים אלו חשובים לקביעת מדיניות וקווים מנחים לתכניות השכלה גבוהה בישראל. המלצות למדיניות וקווים מנחים לתכניות השכלה גבוהה יפורטו בפרק ה.

פרק ה - המלצות ויישומים

הנתונים שעלו בסקירה לעיל מובילים לשורה של המלצות ויישומים נדרשים כיום בישראל. ההמלצות יחולקו לשני כיוונים עיקריים: לתחום החקיקה והמדיניות, ולתחום היישומי הכולל המלצה להקמת מרכז הכוון וכן המלצות להכשרה מקצועית והשכלה גבוהה.

המלצה 1 – חקיקה ומדיניות רשמית

חשוב לפעול לקידום חקיקה בנושא הכשרה מקצועית והשכלה גבוהה מכלילה לכלל האנשים עם מוגבלויות, בתוכם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. היות שכבר קיימת תשתית חקיקתית בנושא, צורת שתי הטיטות של תקנות לחוק שוויון הזדמנויות לאנשים עם מוגבלות: תקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התאמות נגישות למקומות ציבוריים קיימים שהם מוסדות להשכלה גבוהה ולשירותי השכלה גבוהה שהם נותנים), התשע"ב–2011 ותקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התאמות נגישות לשירותי הכשרה מקצועית), התשע"ג–2013, נראה כי מוטב להשקיע את המאמצים בקידום היוזמות הקיימות, כך שיהפכו לתקנות רשמיות.

כאשר מדובר בתכניות השכלה גבוהה מכלילה, מומלץ לשקול הקצאת תקציבים לתכניות שייבנו לפי הקווים המנחים של המשרד, כפי שיפורט בהמלצה 4. כפי שמלמד הניסיון בארה"ב, תכניות המתקצבות על-ידי המדינה הן בעלות קיימות גבוהה יותר. כמו כן, עצם הגשת הבקשה להכרה, לאישור ולתקצוב מבטיחה שתכניות אלו יהיו כפופות להנחיות ולקווים המנחים שתתווה המדינה, ובתוך כך, יספקו התערבויות מוכחות ומבוססות ראיות.

המלצה 2 – הקמת מרכז הכוון לחקר ולבניית קריירה

מתן אפשרות ללימודים על-תיכוניים / השכלה גבוהה לצעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בסיום לימודיהם התיכוניים או בכל שלב אחר, מעביר את המסר לאותם צעירים ולסביבה כולה שמאמינים בפוטנציאל שלהם להצליח (Hart, et al., 2006).

פתיחת אפשרויות להכשרה מקצועית ולהשכלה גבוהה מכלילה במקביל לאפשרויות שנפתחו זה מכבר, כמו גיוס לצבא ושירות לאומי, היא צעד משמעותי שיתרום להמשך שילובם והכללתם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בקהילה ובחברה. אולם במקביל, חשוב לבנות מסגרת שתחשוף את האנשים לאפשרויות השונות העומדות בפניהם, תלווה אותם בתהליך התנסות ובחירה מושכלת של המסלול שבו הם רוצים להשתלב, ותהווה מרחב שבו הם יוכלו להמשיך להתקדם ולשפר את הפוטנציאל הטמון

בהם. המסגרת המוצעת מוצגת להלן בשם "מרכז הכוון לחקר ולבניית קריירה", והיא פיתוח והרחבה של מודל האבחון התצפיתי, המתקיים היום במרכזי ההכשרה והשיקום המקצועי של הקרן למפעלי שיקום, מודל המשלב הכוון תעסוקתי עם תכניות חקר אישי. במרכז הכוון ישתלבו אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית לאחר סיום לימודיהם התיכוניים או בשלב אחר. המרכז יהווה מרחב מאפשר לחקירה של הנטיות התעסוקתיות והמקצועיות, למידה של עולם העבודה והקהילה, השתלבות בקהילה, בניית מסוגלות תעסוקתית וחקר של האפשרויות לשירות צבאי, להתנדבות, להכשרה מקצועית ולהשכלה גבוהה מכלילה. בבסיס הרעיון עומדות מספר הנחות יסוד:

- (1) צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית זכאים, כמו כל צעיר אחר, לאפשרויות ולמסלולי המשך והתפתחות.
- (2) צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית אינם חשופים, כמו אחרים בגילם, לאפשרויות העומדות בפניהם, ולכן ייתרמו משלב של חקר והתנסות לפני בחירת השלב הבא בחייהם.
- (3) פיתוח ומימוש הפוטנציאל של הפונים למרכז הוא קריטי כדי לאפשר להם בחירות משמעותיות וברורות יישום, שיגדילו את יכולתם להשתלב ולממש את הפוטנציאל הטמון בכל אחד ואחד מהם.

יש צורך לקבוע קריטריוני התאמה למרכז הכוון, כחלק מתהליכי מיון וסינון של צעירים מסיימי תיכון. קריטריון מרכזי שחשוב לשקול הוא מידת המוטיבציה שיש לצעיר להשתלב במרכז על מנת לבחור בעתיד את אחת התכניות. קריטריונים נוספים שמומלץ להתייחס אליהם הם גיל, התנהגות מסתגלת, רמת תפקוד, מידת הצורך בתמיכות, תחלואה נלווית וקריטריונים נוספים שיימצאו רלוונטיים. מומלץ להקים ועדת היגוי שתכלול מגוון אנשי מקצוע ותדון בקריטריונים השונים.

מרכז הכוון יורכב מארבע יחידות, שהשתתפות בהן תהיה הן במקביל והן באופן עוקב:

1. יחידת פיתוח
2. יחידת מעורבות משפחתית וקהילתית
3. יחידת הכוון תעסוקתי מונחה
4. יחידת חשיפה ובחירה.

תכנית מלאה במרכז הכוון תימשך עד שנתיים. שלב הכוון התעסוקתי המונחה הכלול בתכנית יימשך עד שנה. למרות משך הזמן המשמעותי, יש לשקול את הצרכים של האוכלוסייה, ולבחון אם תכנית קצרה יותר תאפשר לענות באופן מעמיק ויסודי על צרכים אלו ולהשיג את מטרותיה. בשלב ראשון, מומלץ להקים תכנית פיילוט, וללמוד דרכה על

משך הזמן הנדרש להשגת המטרות וכן לבחון בפועל את המודולות והתכנים שיוצעו להלן. הצעה זו מבוססת על הראיונות שהתקיימו עם צוות הקרן למפעלי שיקום ועם צוות מכון פורשטיין.

במהלך שהייתו של סטודנט במרכז ההכוון, יתקיימו ישיבות הערכה תקופתיות רבעוניות בהשתתפות הסטודנט, צוות המרכז, העובד הסוציאלי בקהילה ובן משפחה של הסטודנט. מטרת ישיבות ההערכה היא לדון בהתקדמותו של הסטודנט בתכנית ובשלב הבא. באופן זה ניתן יהיה לפקח ולנטר את התהליך שהמשתתפים עוברים בתכנית, לבצע התאמות ושינויים נדרשים ובמידת הצורך לסיים את השתתפותו של סטודנט בתכנית אם היא אינה מתאימה לו.

מבנה המרכז ותהליך ההתפתחות של סטודנט במרכז

המרכז יהיה בנוי מארבע יחידות משלימות, כאשר כל משתתף נוטל חלק באחת מהן או ביותר מאחת במשך השנתיים שבהן הוא במרכז.

1. יחידת פיתוח

מטרות היחידה

- (1) פיתוח ומימוש הפוטנציאל של הפרט
- (2) הקניית ידע והיכרות עם תחומים שונים.

כלים ותכנים

- (1) בניית תכנית אישית למשתתף. בבניית התכנית ניתן יהיה להיעזר בממצאים העדכניים ביותר של הערכת ABAS2 שנערכה לצעיר (אם לא נערכה הערכה לאחר שמלאו לו 21, תיערך הערכה עדכנית).
- ABAS2 הוא כלי הערכה שפותח על-ידי Patti L. Harrison, Ph.D., & Thomas Oakland, Ph.D.⁴⁴ ונמצא כיום בשימוש בחלק מהמרכזים שבהם מתבצע אבחון של מוגבלות שכלית התפתחותית. בימים אלו, יוצא לדרך מחקר מלווה לבחינת התאמתו של הכלי והאפקטיביות שלו. הכלי משמש להערכת התנהגות מסתגלת בעשרה תחומי חיים, ביניהם: תקשורת, למידה, חברה, פנאי ותעסוקה. מאחר שהכלי מעריך תפקוד והסתגלות בפרמטרים שונים, ניתן להיעזר בו כדי לקבוע מטרות בתכנית האישית בהתאם לשאיפותיו של הצעיר. הכלי גם יכול לשמש להערכת ההתקדמות, כשבסיום התהליך במרכז ניתן לבצע שוב מדידה בעזרתו ולבצע השוואה לממצאים שעלו במדידה בזמן הכניסה למרכז או בסמוך לה.

- (2) שימוש בכלי העשרה אינסטרומנטלית⁴⁵ לפיתוח יכולות, מיומנויות וכישורים שיביאו למימוש הפוטנציאל של המשתתף בתחומים מגוונים.
- (3) למידה תומכת - הקניית ידע בתחומי חיים שונים; הקניית מיומנויות הנדרשות לחיים עצמאיים ולתפקוד בתחומים שונים: לימודים, עבודה, שירות צבאי/לאומי וכדומה.

שלב בתהליך

זהו שלב ראשון במרכז, והוא מקדים להשתלבות בשאר היחידות. שלב זה עשוי להימשך כ-3 חודשים לפני שהמשתתף ישתלב ביחידה של הכוון תעסוקתי.

משך ההשתתפות בשלב יחידת הפיתוח

השתתפות ביחידת פיתוח נמשכת לאורך כל זמן השהייה במרכז, כך שמשתתף עשוי לקחת חלק בפעילויות היחידה לאורך כל לימודיו במרכז ההכוון.

2. יחידת מעורבות קהילתית ומשפחתית

מטרות היחידה

- (1) בניית תשתית להכללה קהילתית על-ידי חשיפה הדדית של הקהילה למשתתפים במרכז באמצעות פעילות משותפת
- (2) שינוי עמדות בקרב הקהילה לגבי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית
- (3) הפיכת בני המשפחה לסוכני קידום.

כלים ותכנים

- (1) השתתפות מונחית ונתמכת בפעילויות בקהילה בהכללה מלאה (חוג / הרצאה / טקסים וכדומה)
- (2) הזמנת הקהילה להשתתפות בפעילויות משותפות במרכז
- (3) ייזום פרויקטים קהילתיים משותפים
- (4) עבודה פרטנית וקבוצתית עם בני המשפחה במשך כל תקופת ההשתתפות של בן משפחתם במרכז ההכוון במטרה להפוך אותם למקדמים ומאפשרים של תהליך השינוי וההתפתחות של המשתתף בתכנית.

שלב בתהליך

חשוב ששלב זה יתקיים בתחילת התכנית.

משך ההשתתפות בשלב יחידת מעורבות קהילתית ומשפחתית

לאורך כל תקופת לימודיו של המשתתף במרכז ההכוון.

3. יחידת הכוון תעסוקתי

מטרות היחידה

- (1) חקר של הנטיות המקצועיות ותחומי העניין של המשתתף
- (2) למידה והבנה מקיפות של עולם העבודה
- (3) פיתוח מסוגלות תעסוקתית.

כלים ותכנים*

- (1) מדגמי עבודה על בסיס מודלים של אבחון תצפיתי ביחידות האבחון התעסוקתי של הקרן למפעלי שיקום
- (2) שיחות פרטניות וקבוצתיות
- (3) התנסויות אקולוגיות
- (4) התנסות תעסוקתית במסגרות התנדבותיות, תוך למידה ועיבוד מעמיק של ההתנסויות במטרה להבין את הדרישות של מגוון תפקידים ואת הנורמות בעולם העבודה
- (5) סיורים במקומות עבודה שונים, קיום שיחות עם עובדים ומנהלים, עריכת תצפיות מונחות ועיבוד מונחה של השיחות והתצפיות.

* בכל הכלים ישולבו שיטות של התערבות דינאמית-קוגניטיבית (DCI) במטרה לאפשר למשתתף ללמוד גם על רמות התיווך שנחוצות לו במשימות שונות.

* בפיתוח יחידה זו, מומלץ ללמוד לעומק את תכנית תה"ל (תכנית מעבר להכנה לחיי עבודה), שפותחה במסגרת מחקר לתואר שלישי על-ידי ד"ר יונת יבזורי בהנחיית ד"ר דליה זק"ש ופרופ' שונית רייטר (יבזורי, 2010). במחקרה, מצאה יבזורי כי תכנית תה"ל קידמה באופן מובהק את הידע של משתתפיה על עולם העבודה, את יכולתם להבין ולהפנים מושגים הקשורים למסוגלות תעסוקתית; קידמה את תפיסת זהותם העיסוקית וכן שיפרה באופן מובהק את יכולות הביצוע שלהם בעבודה. מובן שיש להתייחס לכך שתכנית תה"ל היא תכנית המיועדת לתלמידים בבתי ספר בגילאי 16-21, ועל כן יש לבחון אותה ביחס לאוכלוסיית היעד של מרכזי ההכוון, שהיא אוכלוסיית מסיימי הלימודים בבתי ספר.

שלב בתהליך

משתתף יעבור לשלב זה כאשר הוא בשל לכך, החל מ-3 חודשים אחרי כניסתו לתכנית במרכז ההכוון ובהתאם להתקדמותו ביחידת הפיתוח.

משך ההשתתפות בשלב יחידת ההכוון התעסוקתי

עד שנה.

4. יחידת חשיפה ובחירה

מטרות היחידה

- (1) חשיפת האפשרויות והתכניות הפתוחות בפני משתתפי המרכז
- (2) ליווי וחניכה בתהליך הבחירה העצמית של התכנית המתאימה וסיוע במעבר ובהשתלבות בתכנית.

כלים ותכנים

- (1) סיורים בתכניות המגוונות המוצעות לאוכלוסייה "בזמן אמת". הסיורים יאפשרו לצפות בפעילויות, בפעילות המשתתפים ובפעילות כללית שנערכת במקום שבו מתקיימת התכנית הנצפית.
- (2) שיחות עם משתתפים פעילים בתכנית, עם בוגרי התכנית ועם אנשי הצוות (באוניברסיטה / בשירות לאומי / בתעסוקה נתמכת / במע"ש מכל הסוגים).

שלב בתהליך

זהו השלב האחרון שמסיים את ההשתתפות במרכז ההכוון. שלב זה מתחיל כ-3 חודשים לפני תום התכנית במרכז.

משך ההשתתפות בשלב יחידת חשיפה ובחירה

כ-3 חודשים.

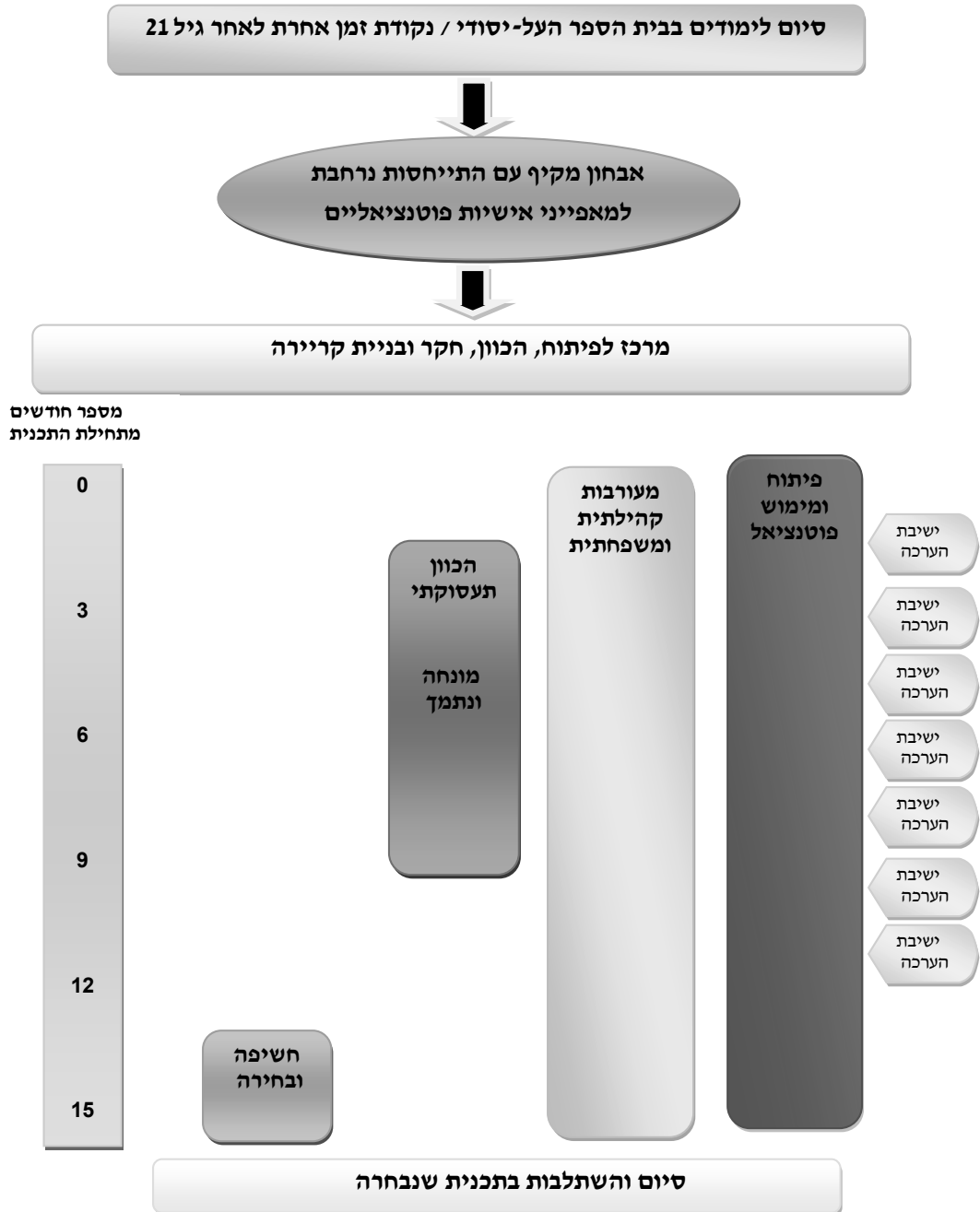
קווים מנחים לאורך התכנית כולה

בכל השלבים יבצע צוות המרכז עם המשתתפים עיבוד וניתוח של מה שנלמד בכל אחד מערוצי הפעילות בסמוך לפעילות עצמה. מטרת העיבוד והניתוח - להעמיק את הלמידה מההתנסות, החוויה, התצפית, הריאיון, השיעור ולסייע ליצירת אינטגרציה של המחשבות, הרגשות והתחושות של המשתתפים לגבי הפעילות. אחת לרבעון תיערך ישיבת הערכה לגבי כל משתתף בתכנית. בישיבה ישתתף צוות התכנית, המשתתף, בן משפחתו ועו"ס בקהילה. מטרת הישיבה לדון בהתקדמותו של המשתתף, בשלב הבא וכן בהמשך השתתפותו בתכנית.

צוות המרכז

צוות המרכז יהיה רב-מקצועי ויכלול: אנשי חינוך, עובדים סוציאליים, מרפאים בעיסוק, פסיכולוגים בעלי התמחויות שונות: תעסוקתיים, שיקומיים, חינוכיים, קליניים ומדריכים.

שרטוט 3 - "מרכז הכוון" לחקר ולפיתוח קריירה: נקודת הקליטה, תכנים ותהליכים בתוך המרכז ונקודת הסיום התהליכים מוצעים על בסיס דיון שהתקיים עם צוות האגף לטיפול באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית (פירוט המשתתפים בפרק מקורות המידע).



המלצה 3 – עידוד והבניית קווים מנחים למודלים של הכשרה מקצועית

נכון להיום, מרבית ההכשרות המקצועיות המתקיימות בישראל לאנשים עם וללא מוגבלות - סגורות בפני אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. יוזמות מקומיות של ארגונים ושל מוסדות הכשרה התפתחו כמענה לצורך, אולם לא נבנתה דרך סדורה ומוגדרת בתחום. הכשרה מקצועית צריכה להיות נגישה לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית, כפי שהיא נגישה לכל אדם. ההכשרה מקנה הזדמנות לרכוש ידע וניסיון בתחומים מקצועיים, והיא משפרת את סיכויי ההשתלבות בעבודה בתחומים אלו. חשוב לעבוד עם אנשים אלו במקביל על פיתוח הפוטנציאל והיכולות שלהם כדי לשפר את סיכויי השתלבותם במגוון הכשרות מקצועיות ולאחר מכן בעבודה בתחום ההכשרה, כפי שיפורט בהמלצה מס' 4 להלן.

בדיון בנושא הכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, יש לשקול הקמתם של שני מסלולים מקבילים שונים:

האחד, מסלול שיכלול תעודת מקצוע. מסלול כזה מצריך עבודה משותפת עם האגף להכשרה ולפיתוח כוח אדם במשרד הכלכלה לקידום ההכרה במקצועות תמך וסמך (סייע ל..). כמקצועות מסווגים ומוכרים. במקביל, יש לבחון את שוק העבודה וצרכיו, ולפתח בשיתוף משרד הכלכלה הכשרות מקצועיות מותאמות, תוך יצירת אופק תעסוקתי באותו תחום שבו מוכשר האדם. מסלול עם תעודת מקצוע צריך לכלול לימודים עיוניים, קבוצות דיון ועיבוד ובו-זמנית גם הכשרה מעשית.

במקביל, יש לבנות תכניות הכשרה מקצועית תוך כדי עבודה (OJT). תמיכה תוך כדי עבודה והכשרה בעבודה הוכחו כשיטות היעילות ביותר עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.⁴⁶ ראשית, הדרישות בעולם העבודה משתנות תדירות, ואם ההשקעה תהיה בהכשרה לפני השמה, קיימת אפשרות סבירה שהעובדים עם המוגבלות השכלית יתקשו להתמודד עם התחרות בעולם העבודה. נוסף על כך, למידה בתוך מקום עבודה תספק ללומדים המחשה והדגמה בסביבה הקרובה ביותר לסביבת העבודה האמיתית שבה הם ישתלבו בסיום התהליך. יתרון נוסף שעשוי להיות לתכניות OJT הוא חשיפת המעסיקים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. סביר שהמפגש יוביל לשינוי עמדות בנוגע לשילובם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בעבודה, זאת לאור הממצאים שלפיהם מעסיקים שהעסיקו אנשים עם מוגבלות נטו פחות להחזיק בעמדות שליליות כלפי העסקת אנשים עם מוגבלות לעומת מעסיקים שלא העסיקו אנשים עם מוגבלות (פפרמן, 2010).

תחומי ההכשרה צריכים להיות גמישים ולהתחיל מצורכי שוק העבודה. לכן חשוב

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_167316.pdf 46

להגדיר קווים מנחים, כגון משך הזמן, הצוות המלווה, תכני ליבה שיהיו חובה בכל תכנית, בניית המעבר להשמה וכדומה.

המלצה 4 - עידוד והבניית קווים מנחים למודלים של השכלה גבוהה מכלילה

מתוך המחקרים הרבים שנערכו בתחום, ברור כי להשכלה גבוהה מכלילה יש השפעות רבות וחיוניות הן על הסטודנטים עם המוגבלות השכלית התפתחותית שמשתלבים בה והן על הקהילה במסגרת הלימודים, על המשפחה ועל קהילת המעסיקים. כיום תכניות השכלה גבוהה מכלילה הן פרי יוזמות מקומיות שמקבלות תמיכה ממשרד הרווחה, אולם אינן מובנות תחת קווים מנחים אחידים שמכתיבה המדינה. כדי להנגיש השכלה גבוהה מכלילה לאנשים עם מוגבלות גם עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית העומדים בתנאי הקבלה, יש לקדם פתיחתן של תכניות כאלו במוסדות להשכלה גבוהה באזורים שונים בארץ, באופן שייתמכו על-ידי צוות ייעודי של התכנית שימוקם באוניברסיטה או במכללה, ולאפשר לאנשים לפנות לתכניות, ללא תלות בגורם המטפל שממנו הם מקבלים שירותים באותה עת.

כמו כן, קיימת חשיבות רבה לבניית קווים מנחים לתכניות של השכלה גבוהה מכלילה. להלן יוצגו קווים מנחים מומלצים על בסיס ממצאי מחקרים בנושא בישראל ובעולם.

1) גיל כניסה לתכנית השכלה גבוהה מכלילה - בארה"ב, מרבית הצעירים שנרשמים לקולג' או לאוניברסיטה עושים זאת לאחר סיום התיכון, בגיל 18. לכן, כאשר גם סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית נכנסים לתכניות השכלה גבוהה בגיל 18, אין זה נראה חריג (Queener, & Martinez, 2010). ב-2006, 74% מכלל התכניות של השכלה גבוהה תמכו בסטודנטים עם מוגבלות שעדיין היו תלמידי תיכון; 33% מהתכניות תמכו במבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (שסיימו כבר את המודי התיכון) ו-3% מהתכניות תמכו בשתי האוכלוסיות (Hart, et al., 2006). מאחר שבישראל הנוהג הרווח בקרב חלקים גדולים באוכלוסייה הוא להתגייס לצבא או לפנות לשירות לאומי לאחר התיכון, הגיל הממוצע לרישום לאוניברסיטה/מכללה נע בין 20 ל-24 (קליין – אבישי, ח., 2012). ממצאי תכנית ההכשרה ככוח עזר למקצועות הסיעוד שנערכה באוניברסיטת חיפה, תומכים בהמלצה זו. בתכנית השתתפו שתי קבוצות של סטודנטים: קבוצה של תלמידים מכיתת הבוגרים בבית הספר לחינוך מיוחד בגילאי 20-21; וקבוצה של בוגרים שסיימו בית ספר וטווח הגילאים נע בין 20 ל-35. במחקר זה, הקבוצה של הסטודנטים שלמדה במקביל בתיכון נשרה למעשה במהלך שנת הלימודים הראשונה. החוקרות דיווחו ששיתוף הפעולה עם בית הספר היה כרוך בקשיים טכניים, כגון ההגעה להתנסות המעשית מעבר לשעות הלימודים בבית הספר. אי לכך, המלצתן של החוקרות הייתה לכוון את תכניות ההשכלה הגבוהה

/ לימודים על-תיכוניים בהמשך לאנשים שסיימו את בית הספר (רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009).

תיאורית הגיל המפצה מחזקת את הממצאים של רייטר וזילברשטיין-חכם. את התיאוריה פיתחה פרופ' ליפשיץ-והב מאוניברסיטת בר-אילן. ליפשיץ-והב גורסת כי לבשלות, לניסיון החיים ולהתנסויות חינוכיות יש תרומה להתפתחות היכולת הקוגניטיבית באוכלוסייה בעלת מוגבלות שכלית התפתחותית מעבר לגיל השכלי הכרונולוגי. אי לכך, אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מגיעים לשיא יכולת הלמידה שלהם בגילאים מאוחרים יותר ביחס האוכלוסייה הכללית.⁴⁷

(2) הקמת מרכז תמיכה שמלווה את התכנית - בכל התכניות בארה"ב ואף בקנדה, בתוך המוסד להשכלה גבוהה קיים מרכז תמיכה שמלווה את משתתפי התכנית צוות החונכים, המרצים ושאר אנשי הצוות באוניברסיטה ותומך בהם. גם בתכניות שהתקיימו בישראל היה צוות כזה, גם אם לא הוגדר בצורה רשמית. בשלב ראשון, מומלץ להקים בכל האוניברסיטאות והמכללות הציבוריות הגדולות מרכזי תמיכה שיקימו את התכניות להשכלה גבוהה מכלילה וילוו אותן. יש לציין כי גם טיוטת תקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התאמות נגישות למקומות ציבוריים קיימים שהם מוסדות להשכלה גבוהה ולשירותי השכלה גבוהה שהם נותנים) עוסקת בהקמת מרכז תמיכה כזה, לכן לכשיאושרו התקנות חשוב לוודא שמרכז כזה ידע לתת תמיכה מתאימה לסטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ולשאר הגורמים באוניברסיטה שאיתם הם באים במגע.

(3) מודל ליווי וחניכה של סטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית על-ידי סטודנטים מן המניין - הליווי והחניכה הם גורמי מפתח בהצלחת התכנית ובהבטחת ההכללה. תכנית החניכה צריכה ללוות את הסטודנטים הן בלימודים והן בחיי החברה. חניכה כזאת נותנת מענה גם לחששות של ההורים ושל הסטודנטים עצמם בנושאי בטיחות, חיברות והצלחת התכנית. המחקרים מצביעים על כך שחניכה (Mentoring) מעלה את המקובלות החברתית של הסטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, ויכולה לסייע בהפחתת פחדים מפני בריונות המבוססים על ניסיונם מבית הספר, Blymire, Davis, DiStefano, Dunleavy, Flanagan, Galbraith, Gilbert, Normand, Ricker, & Ritter, 2013).

(4) שילוב מלא - מומלץ שהסטודנטים ישתלבו באופן מלא במוסד האקדמי שבו מתקיימת התכנית. יש לפעול עד כמה שניתן ליישום המודל המעורב, בעדיפות על-פני המודל הנפרד, ולשלב את הסטודנטים הן בקורסים מעורבים והן בפעילויות בקמפוס שבהן משתתפים כלל הסטודנטים. בתכניות המתקיימות ונחקרות בארה"ב, לרוב מדובר

47 על בסיס ריאיון שהתקיים עם פרופ' ליפשיץ-והב באוניברסיטת בר-אילן ב-2014. 6.4

במגורים בקמפוס עם כלל הסטודנטים. עם זאת, מאחר שבישראל מגורים במעונות האוניברסיטה נפוצים פחות מאשר בארה"ב בשל הבדלים תרבותיים וגיאוגרפיים, יש לבחון את ההיבט של מגורים במעונות המוסד להשכלה גבוהה.

(5) שילוב בהכשרה לתעסוקה ובתעסוקה – יש לסייע לסטודנטים בתכנית בחקירת אפשרויות התעסוקה שלהם על-ידי התנסויות תעסוקתיות ועל-ידי שילובם בתעסוקה בחופשות או במהלך הלימודים אם התכנית מאפשרת זאת.

ההמלצות הבאות מבוססות על מחקרה המקיף של Bruce (2011) ומאחר שהן אוניברסליות, הן רלוונטיות גם לתכניות שיבוססו בישראל.

(6) פרופורציות טבעיות – התכנית צריכה להיות קטנה, מותאמת אישית, פרטנית, ומספר הסטודנטים צריך להיות מותאם למספר הסטודנטים הכללי, כדי לאפשר לתכנית לספק מקסימום תמיכה טבעית ולהימנע מגישה ממוקדת הרחוקה מהסביבה הטבעית שבה מתקיימת התכנית.

(7) מוטיבציה ללמידה – הסטודנטים חייבים להיות בעלי מוטיבציה ללמידה ובעלי מטרות אישיות המתאימות להיצע במוסד האקדמי. הפרמטרים של מידת המוטיבציה ללמידה ורמת העניין בלימודים הם משמעותיים מאוד בניבוי סיכויי ההצלחה של הסטודנטים עם המוגבלות השכלית התפתחותית, ועשויים להיות משמעותיים יותר ממאפייני מוגבלות כמו רמת עצמאות וכדומה.

(8) שיתוף פעולה בין הגורמים / מעורבות קהילתית – חשוב כי השירות שמפעיל ומלווה את התכנית יפעל בשותפות עם הקהילה כך שתתמוך בהתפתחות הסטודנטים ותסייע במעברם מהמכללה או מהאוניברסיטה להמשך השכלה, תעסוקה וחיים בקהילה.

(9) מעורבות הורים – דיאלוג מתמיד בין כל בעלי העניין הוא חיוני. מומלץ לגבש ועדה מלווה שתייעץ לתכנית ותדון בסוגיות מורכבות.

(10) עיצוב אוניברסאלי של הוראה – בעוד שביצוע התאמות לקורס הוא באחריות צוות התכנית, יש לעודד את צוות ההוראה באוניברסיטה לחקור וליישם שיטות הוראה שיהפכו את תוכן הקורס נגיש לטווח הרחב ביותר האפשרי של לומדים.

לסיכום, ניכר כי נעשתה דרך משמעותית בפיתוח של מגוון אפשרויות בהשכלה ובתעסוקה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. יש להמשיך ולפתוח בפני אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית אפשרויות נוספות, כגון הכשרה מקצועית, תכניות מובנות של השכלה גבוהה מכלילה וכן כלים ותכניות שיאפשרו לאדם עם המוגבלות השכלית התפתחותית לפתח את הפוטנציאל האישית-תעסוקתי-השכלתי-חברתי הטמון בו ולהשתלב בצורה המיטבית בקהילה ובחברה. דרך זו עלינו לעבור גם בחברה, כדי שנלמד לאפשר בתוכנו שונות אמיתית וגיוון, לא מתוך חסד וצדקה, אלא מתוך הבנה שהשונות והגיוון יהפכו אותנו לחברה מתקדמת יותר, יצירתית יותר ומפותחת יותר.

פרק ו - מקורות מידע

אלישר, ש. (2011). **שירותי אבחון ושיקום מקצועי ותעסוקתי לאנשים עם נכויות באגף השיקום: מגמות ושינויים**, סקירת השירותים החברתיים 2011, משרד הרווחה. פרק 6, חלק ג'. נדלה ביום 28 במרץ מתוך:

<http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/ResearchAndEvaluation/Documents/515-536>.

[סקירה 20% 202011%-20% מוגבלויות-אבחון ושיקום 20% תעסוקתי-א-שיקום.pdf](#)

בוקניק, ש. (2012). **חורים ברצף התעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית בישראל**. אקים ישראל.

בן משה, א., רופמן, ל., והבר, י. (2009). **אנשים עם מוגבלות בישראל 2009 - מוגבלות והשתלבות בחיי החברה בישראל, מבט השוואתי רב שנתי**. נציבות שיויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, משרד המשפטים.

דוד, ל. (2007). **תפיסותיהם של אנשים עם מוגבלות קוגניטיבית ואנשי הצוות שלהם לגבי תכניות של לימודי המשך לאנשים עם מוגבלות קוגניטיבית**. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה: החוג לחינוך מיוחד.

הדס לידור, נ. (2005). **מצגת על התיאוריה הקוגניטיבית דינאמית**. הוצגה בכינוס הרביעי של לימודי התעודה של DCI באוניברסיטת תל אביב. נדלה ביום 26 במרץ 2014 מתוך:

<http://www.google.co.il/>

[url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fimg1.tapuz.co.il%2Fforums%2F46969237.ppt&ei=jyFAU7nKLYLJOZObgOgB&usg=AFQjCNFLcy-i5VHSFFyDFdKk01d9ZCEIBA&sig2=Tj5vKtCwe0-WzkalfB8zAQ](http://www.google.co.il/?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fimg1.tapuz.co.il%2Fforums%2F46969237.ppt&ei=jyFAU7nKLYLJOZObgOgB&usg=AFQjCNFLcy-i5VHSFFyDFdKk01d9ZCEIBA&sig2=Tj5vKtCwe0-WzkalfB8zAQ)

הדס לידור, נ., רדליך, ד., ווייס, פ. (2007). **MEDICINE** - קידום שיתוף ותקשורת,

רבעון בנושא פסיכיאטריה 3, 34-37. נדלה ביום 8 במרץ, 2014 מתוך:

<http://www.themedical.co.il/Upload/Magazines/Documents/27/medicine%20psych3.pdf>

הצעה לרפורמה במערכת ההכשרה המקצועית בישראל: סיכום המלצות הפרויקט (2012). מרכז מאקרו לכלכלה מדינית וקרן פרידריך אברט ישראל.

פפרמן, ב. (2010). שילוב אנשים עם מוגבלות בשוק העבודה: תמורות בתפיסות, פיתוח כלים ותכניות תעסוקה. **ענין של גישה, גיליון 10**. נדלה ביום 8 ביוני 2014 מתוך: <http://www.moital.gov.il/NR/rdonlyres/66FCF9D7-C6CD-46CA-A841-69229FF640C3/0/articleshekel.pdf>

פרידמן, י. (2010). (עורכת). **התאמת שירותי הכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות: סקירה ותובנות. מפתחות להנגשת הוראה ולמידה בהכשרה מקצועית לאנשים עם מוגבלות**. מאה – המחלקה לפיתוח טכנולוגי פדגוגי, משרד הכלכלה.

קליין – אבישי, ח. (2012 תשע"ב). (עורכת). **מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל 2012 בנתיב לצמיחה**. המועצה להשכלה גבוהה, הוועדה לתכנון ולתקצוב.

רייטר, ש., וזילברשטיין-חכם, א. (2009). **חינוך והכשרה של בוגרים עם פיגור שכלי ככוח עזר למקצועות הסיעוד**. מישא"ל - המרכז הישראלי האוניברסיטאי לנכויות - חינוך, העצמה ומחקר. הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

שפרמן, ק.ת. (2007). אי-שוויון בהשכלה הגבוהה בישראל **פרלמנט, המכון הישראלי לדמוקרטיה. גליון 54**. נדלה ביום 2 במרץ 2014 מתוך: <http://www.idi.org.il> :ספרים-ומאמרים/פרלמנט/גיליון-54/אי-שוויון-בהשכלה-הגבוהה-בישראל

Anagnostopoulos, D. C. & Soumaki, E. (2011). Perspectives of disability in Greece: epistemology, policy, services for intellectual children and adults. **Current opinion in Psychiatry 24(5)**, 425–430.

Blymire, T., Davis. J., DiStefano, R., Dunleavy, S., Flanagan, J., Galbraith, K., Gilbert, C., Normand, J., Ricker, A. & Ritter, J. (2013). **Assessing the Need for Postsecondary Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities**. Retrieved 17 February 2014, from <http://dreampartnership.org/wp-content/uploads/2013/07/Executive-Summary.pdf>

Bruce, C. (2011). **Inclusive Post-Secondary Education For Diverse Learners :Supporting Transition**, Prepared for the Post-Secondary

Disability Services Division, Labour and Advanced Education and Senior Administration at Acadia University.

Butterworth, J., Smith, F. A., Cohen Hall, A., Migliore, A., Winsor, J., Domin, D., & Ciulla Timmons, J. (2011). **StateData: The National Report on Employment Services and Outcomes**, Institute for Community Inclusion (UCEDD) University of Massachusetts Boston. Retrieved 17 February 2014, from <https://statedata.info/statedatabook/>

Conway, A. (2011). Learning is for Everyone: Higher Education Programs for Students with Intellectual Disabilities, **The Mentor: An Academic Advising Journal**. Retrieved 13 April 2014, from <http://dus.psu.edu/mentor/2011/05/intellectual-disability-programs/>

Corby, D., Cousins, W., & Slevin, E. (2012). **Inclusion of adults with intellectual disabilities in post-secondary and higher education: a review of the literature**, School of Nursing and Human Sciences, Dublin City University, Ireland, and University of Ulster, UK, Institute of Nursing Research, School of Nursing, University of Ulster, UK.

European Commission, 2010d. EC Consultation in Preparation for a New EU Disability Strategy 2010–2020. Retrieved 5 March 2014, from <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=5356&langId=en>

European Council, 2000. Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusion Draft. Retrieved 5 March 2014, from http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm

European Disability Forum, 2002. Madrid Declaration – Non Discrimination Plus Positive Action Results in Social Inclusion. Retrieved 5 March 2014, from <http://www.europarl.europa.eu/parliament/public/staticDisplay.do?id=147&pageRank=4&language=EN>

European Parliament, 2007. Pilot programme of traineeships for people with disability – Information, Rules, Application. Retrieved 5 March 2014, from http://www.europarl.europa.eu/pdf/traineeships/traineeship_programme_disability_en.pdf

European Parliament, 2010b. European cooperation in vocational education and training to support the Europe 2020 strategy. INI/2010/2234. Retrieved 5 March 2014, from http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf

Ferrari L., Nota, L., Solberg, V.S.H, & Salvatore, S. (2007). Career search self- efficacy, family support, and Career Indecision with Italian youth, **Journal of career assessment**, **15**(2), 181-193.

Granados, A. C. (Editor). European Agency for Development in Special Needs Education (2012). **Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education – Literature Review**, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved 11 March 2014, from <http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET-LiteratureReview.pdf>

Gebhardt, M., Tretter, T., Schwab, S., & Gasteiger Klicpera, B. (2011). The Transition from School to the Workplace for Students with Learning Disabilities: Status Quo and the Efficiency of Pre-Vocational and Vocational Training Schemes. **European Journal of Special Needs Education**, **26**(4), 443–459.

Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2012). A survey of postsecondary education programs for students with intellectual disabilities in the United States. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, **9**, 223–233. Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2012). **Framing the future: A standards-based conceptual framework for research and practice in inclusive higher education**. Think College Insight Brief, Issue

No. 10. Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.

Grigal, M., & Hart, D. (2013). **Transition and Postsecondary Education Programs for students with Intellectual Disability: a Pathway to Employment**. Think College National Coordinating Center, Institute for

Community Inclusion, University of Massachusetts Boston. Issue No. 4.
Harrison, A. G., & Holmes, A. (2013). Mild Intellectual Disability at the Post- secondary Level: Results of a Survey of disability Service Offices. **Exceptionality Education International**, 23(1). pp. 22-39.

Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D., & Will, M. (2006) **Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities**. Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts Boston.

Kock, M. (2004). Disability Law in Germany: An Overview of Employment. **Education and Access Rights**, 5(11). Retrieved 26 February 2014, from http://www.germanlawjournal.com/pdfs/Vol05No11/PDF_Vol_05_No_11_1373-1392_Private_Kock.pdf

Martinez, C.D., & Queener, J. (2010). **Postsecondary Education for Students with Intellectual Disabilities**. The George Washington University, HEALTH Resource Center.

Migliore, A., Butterworth, J., & Hart, D. (2009). **Postsecondary Education and Employment Outcomes for Youth with Intellectual Disabilities**. National Center for Postsecondary Education for Students with Intellectual Disabilities. No. 1.

Papay, C. K., & Bambara, L. M. (2012). **College Programs for students with intellectual and developmental disabilities: results of a national**

survey. Arcadia University and Lehigh University. Issue No. 3.

Parmenter, T. R. (2011). **Promoting training and employment opportunities for people with intellectual disabilities: International experience.** Employment Sector, Employment Working Paper No. 103 ILO.

Thematic study on the work and employment of persons with disabilities. Report of the office of United Nations High Commissioner for Human Rights (Author). 2012. Retrieved 17 February 2014, from <http://www.refworld.org/docid/511ccdfd2.html>

Postsecondary Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities: A Critical Review of the State of Knowledge and Taxonomy to Guide Future Research (2011). Research and Training Center on Community Living. University of Minnesota. Vol. 21, No. 1. Retrieved 20 February 2014, from <http://ici.umn.edu/products/prb/211/211.pdf>

Progress towards the LISBON Objectives in Education and Training Indicators and benchmarks (2008). Commission Staff Working Document. Commission of the European Communities. Retrieved 20 February 2014, from http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/documento_completo.pdf

Thoma, C. A., Lakin, K. C., Carlson, D., Domzal, C., & Boyd, K. (2011). Participation in Postsecondary Education for Students with Intellectual Disabilities: A Review of the Literature 2001-2010. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, 24(3), 175-191.

Vocational education and training in Denmark. (2012). European Centre for the Development of Vocational Training. Retrieved 5 March

2014, from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4112_en.pdf

Weir, C., Grigal, M., Hart, D., & Boyle, M. (2013). **Profiles and**

Promising Practices in Higher Education for Students with Intellectual Disability. Think College. Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.

Zafft, C., Hart, D., & Zimbrich, K. (2004). Collage Career Connection: A Study of Youth with Intellectual Disabilities and the Impact of Postsecondary Education. **Education and training in Developmental Disabilities**, 39(1), 45-53.

http://aaidd.org/about-aaidd/mission#.UzbPSPI_trU

נצפה לאחרונה ביום 15 בפברואר 2014.

<http://www.ada.gov/cguide.htm#anchor65610>

נצפה לאחרונה ביום 15 בפברואר 2014.

<http://www.beitissie.org.il/%D7%9E%D7%97%D7%A7%D7%A8-%D7%94%D7%9B%D7%A9%D7%A8%D7%94/%D7%9E%D7%9B%D7%95%D7%9F-%D7%98%D7%A8%D7%90%D7%9E%D7%A4-%D7%A4%D7%99%D7%AA%D7%95%D7%97-%D7%95%D7%94%D7%9B%D7%A9%D7%A8%D7%94/%D7%94%D7%90%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%91%D7%A8%D7%A1%D7%99%D7%98%D7%94-%D7%94%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93/>

נצפה לאחרונה ביום 15 במרץ 2014.

http://www.btl.gov.il/benefits/vocational_rehabilitation/Pages/default.aspx

נצפה לאחרונה ביום 10 באפריל 2014.

http://www.dyellin.ac.il/100/%D7%90%D7%95%D7%93%D7%95%D7%AA_%D7%94%D7%9E%D7%9B%D7%9C%D7%9C%D7%94/%D7%94%D7%A2%D7%A9%D7%99%D7%99%D7%94_%D7%91%D7%9E%D7%9B%D7%9C%D7%9C%D7%94/%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A_%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93

נצפה לאחרונה ביום 29 באפריל 2014.

<http://www2.ed.gov/policy/sectech/leg/perkins/index.html?exp=1>

נצפה לאחרונה ביום 15 בפברואר 2014.

<http://eng.uvm.dk/education/upper-secondary-education/vocational->

education-and-training-(vet)

נצפה לאחרונה ביום 29 באפריל 2014.

<http://index.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyonSite/mishpati/HokShivion/Pages/HokShivion.aspx>

נצפה לאחרונה ביום 2 מרץ 2014.

http://index.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyonSite/SiteDocs/2130_HokZhuyotT almidim.pdf

נצפה לאחרונה ביום 2 מרץ 2014.

<http://index.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyonSite/SiteDocs/1180%20DraftHaskalaGvoha.pdf>

נצפה לאחרונה ביום 2 במרץ 2014.

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_167316.pdf

נצפה לאחרונה ביום 28 בפברואר 2014.

<http://www.jobaccess.gov.au/content/apprenticeships-and-traineeships-0>

נצפה לאחרונה ביום 6 באפריל 2014.

<http://www.kshalem.org.il/pages/item/549>

נצפה לאחרונה ביום 9 באוגוסט 2014.

<http://main.knesset.gov.il/Activity/committees/Labor/Pages/HandicappedRegulations.aspx>

נצפה לאחרונה ביום 6 באפריל 2014.

http://www.limudim-info.co.il/one_news.asp?IDNews=7282#U5xDKmcRCUm

נצפה לאחרונה ביום 11 ביוני 2014.

<http://www.molsa.gov.il/Populations/Disabilities/JobPlacement/DisabilitiesAdults /DiagnosticAndRehabilitationCenters/Pages/DiagnosticAndRehabilitationCenters.aspx>

נצפה לאחרונה ביום 10 באפריל 2014.

<http://www.mhs.com/product.aspx?gr=edu&prod=abas2&id=overview>

נצפה לאחרונה ביום 2 במאי 2014.

<http://www.oncampus.ualberta.ca/ProgramDescription.aspx>

נצפה לאחרונה ביום 3 במרץ 2014.

http://www.kolzhut.org.il/he/%D7%97%D7%95%D7%A7_%D7%96%D7%9B%D7%95%D7%99%D7%95%D7%AA_%D7%94%D7%A1%D7%98%D7%95%D7%93%D7%A0%D7%98

נצפה לאחרונה ביום 3 במרץ 2014.

<http://portal.knesset.gov.il/Com28avoda/he-IL/CommitteeDesk/avoda24122009.htm>

נצפה לאחרונה ביום 10 באפריל 2014.

<http://resources.fahcsia.gov.au/annualreport/2011/cs10.htm>

נצפה לאחרונה ביום 1 במרץ 2014.

http://www.yahel-fol.com/iet_rtl.html

נצפה לאחרונה ביום 9 באוגוסט 2014.

ראיונות ודיונים

❖ משרד הרווחה, האגף לטיפול באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית:

וויאן אזור - מנהלת השירות לטיפול בקהילה
דני כץ – מפקח ארצי על תעסוקה, מע"שים ומרכזי יום, השירות לטיפול בקהילה
מארק שמיס - מנהל מחלקת אבחון, קידום והשמה
שרית לוי - מפקחת ארצית על מערכת האבחון.

❖ משרד הרווחה, האגף למחקר, תכנון והכשרה

ד"ר דליה ניסים - מנהלת תחום תכנון מדיניות.

❖ אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך

פרופ' חפציבה ליפשיץ-והב – ראש ההתמחות במוגבלות שכלית.

❖ הקרן למפעלי שיקום

רוני כרמל – מנהלת מרכז שיקום רחובות ומנהלת תחום אבחון
מגי קיינן – מנהלת מרכז שיקום טבריה ומנהלת ארצית של אבחון תעסוקתי
דוד קניג – פסיכולוג שיקומי מומחה ומדריך
חיה קישנר - רכזת יחידת האבחון התעסוקתי, מרכז שיקום אשקלון
צביה כפרי – רכזת היחידה לאבחון בטבריה

❖ מכון פוירשטיין

רפי פוירשיין – סגן יו"ר המכון
אורנה סגל - מנכ"לית המכון
חיים סולומון – מנהל השירות החינוכי.

נספחים

**נספח א' - סקירה של 5 תכניות השכלה גבוהה לסטודנטים עם מוגבלות שכלית על-ידי
הצוות של THINKCOLLEGE⁴⁸ על בסיס 8 פרמטרים**

טבלה 4 - ממצאי סקירת 5 תכניות להשכלה גבוהה מכלילה לסטודנטים עם מוגבלות שכלית

שם האוניברסיטה	אוניברסיטת דרום קרוליינה	קולג' טאפט, קליפורניה	קאוקה פארק, ניו יורק	צפון קאנטאקי	היילין-קולג' קהילתי
שם התכנית	תכנית ההשתתפות של האוניברסיטה (UP)	תכנית המעבר לחיים עצמאיים	תכנית ללמידה חווייתית (DRIVE)	פרויקט השכלה גבוהה נתמכת	ACHIEVE
משך התכנית	משך התכנית שנתיים. פועלת מאז 2007.	בין שנתיים לשלוש שנים. פועלת מאז 1995.	משך התכנית 4-5 שנים.	עד שלוש שנים. פועלת מאז 2010	תכנית של שנה אחת או שנתיים, החלה לפעול ב-2001.
גישת לאקדמיה	ההשתתפות בקורסים מוכללים. הסטודנטים בוחרים קורסים שמתאימים למטרות שהציבו לעצמם בתעסוקה. יש התמקדות בקריירה ובתעסוקה. מתאים התכנית מסייע בהתאמות של השיעורים. נוסף על כך, מקבל כל סטודנט הדרכה בנושא פיתוח קריירה וחיים עצמאיים מאיש צוות או ממנטור (סטודנט ללא מוגבלות). הסטודנטים משתתפים בקורסים רגילים. הסטודנטים משתתפים בתכנית אינם זכאים לתואר מהאוניברסיטה ואינם זכאים לקבל נקודות זכות. קבלת תעודת השלמה של תכנית UP הניתנת על-ידי היחידה ללימודי המשך של האוניברסיטה.	התכנית מציעה ניסיון השכלתי מובנה בשיעורים נפרדים לסטודנטים עם מוגבלות שכלית והתפתחותית. תכנית הלימודים מורכבת מ-38 שיעורים במשך שנתיים בנושאים כגון: בטיחות אישית, כלכלה עצמית, הכנת ארוחות וסינוור עצמי. נוסף על אלו, לומדים המשתתפים מגוון כישורי חיים וכלכלת בית. הסטודנטים רשאים גם להשתתף בשיעורים רגילים של הקולג', אולם רק בשיעורים שמתקיימים מעבר לשעות הלימודים בתכנית. שנה שלישית היא אופציונלית. הצוות עומד בקשר עם קהילת המקור של הסטודנט על מנת לתמוך במעבר הסטודנט חזרה לקהילת המקור בסיום לימודיו.	הגישה לקורסים מוגבלת לקורסים שנשאר בהם מקום לאחר שכל הסטודנטים ללא מוגבלות שכלית התפתחותית נרשמו. הם משתתפים בלפחות קורס כללי אחד של הקולג' בכל סמסטר. נוסף על כך, הסטודנטים משתתפים בתכנית לימודי ליבה ייחודיים לתכנית, חלקם חובה וחלקם בבחירה. את השיעורים מעבירים בקמפוס מורים לחינוך מיוחד. מחלקת החינוך הארצית מחייבת את התכנית ללמד תחומי ליבה במהלך היום. השיעורים מוצעים לסטודנטים עם המוגבלות השכלית אולם פתוחים ומשתתפים בהם גם סטודנטים ללא מוגבלות. שני קורסים שמקנים נקודת זכות אחת לתואר מוצעים לכלל הסטודנטים: מנטורינג וכישורי חיים. כל הסטודנטים בתכנית הם אורחים, ללא הכרה רשמית של הקולג'. כאורחים, הסטודנטים אינם יכולים להירשם באופן רשמי, בין אם כשומעים חופשיים או כזכאים לנקודות עבור ההשתתפות.	השתתפות בשיעורים מכלילים ומשתתפים היא מטרה מרכזית של התכנית. אין קורסים מיוחדים לסטודנטים עם מוגבלות שכלית. התפתחותית. הסטודנטים נרשמים ל-3-6 שעות אקדמיות בכל סמסטר לקורסים ברמת מבואות. בסיום הלימודים הם זכאים לתעודת לימודי קריירה בקולג'.	בין השנים 1975 ל-2001 תפקדה התכנית כתעסוקה נתמכת. ב-2001 הוסף הרכיב האקדמי. החל מ-2012 הסטודנטים משתתפים גם בקורסים כלליים עם סטודנטים ללא מוגבלות. במקביל מתקיימים שיעורים ייעודיים לסטודנטים עם מוגבלות שכלית והתפתחותית.

פיתוח קריירה	התכנית מתחייבת שהסטודנטים ישתלבו בשוק העבודה בסיום התכנית.	תכנית הלימודים כוללת חקירה של תחומי עניין תעסוקתיים, שיעור שבועי לפיתוח קריירה ומעבדה לחקירה תעסוקתית שנערכת במקומות עבודה ברחבי הקהילה. הסטודנטים משתכרים שכר מינימום ומעלה במהלך החניכות. התשלום מסובסד במלואו על-ידי התכנית ולא מהמעסיק. הסטודנטים עוברים בין המשרות אחת לסמסטר, אולם יכולים להישאר באותה עבודה אם הם מעוניינים. הצוות אינו מספק אימון תעסוקתי במקום העבודה, אלא המעסיק מספק את ההדרכה, בתמיכה של הצוות. כשהסטודנט עוזב את המשרה הוא חונך סטודנט חדש שכנס לאותה משרה. לתכנית יש קשרי מעסיקים מצויינים בקהילה. התכנית מתמקדת בהשגת תעסוקה מתוגמלת היטב עם הטבות באמצעות יצירת קשרים עם התעשייה ועם עסקים מקומיים.	הסטודנטים מזהים את מטרותיהם התעסוקתיות במסגרת תהליך תכנון פרטני, ועובדים להשגת מטרות אלו בעודם משתתפים בתכנית. יש להם הזדמנויות לעבוד הן בתוך הקמפוס והן מחוצה לו בעבודות בתשלום וללא תשלום. יוזמה מקומית מסייעת בתמיכה בתעסוקה. הדגש הוא על תעסוקה תחילה, כאשר הסטודנטים מקבלים עידוד להשתלב בתעסוקה בקהילה. מושם דגש רב על למידה חווייתית ולכלל הסטודנטים יש הזדמנויות להשתתף בפרויקטים יישומיים שממוקדים בלימודים במסגרת הקורסים שלהם.	הסטודנטים מלווים על-ידי הצוות בפיתוח מטרות בקרירה. הצוות עובד עם סוכנויות מקומיות כדי לקדם הזדמנויות תעסוקתיות בקמפוס ולספק הכשרה לעבודה ותמיכה בהמשך. כדי להיות זכאים לתעודת הסיום, הסטודנטים חייבים להשתתף בלפחות שלוש התמחויות תחת פיקוח, הקשורות למטרות התעסוקתיות שלהם. ההתמחויות יכולות להיות בתשלום או ללא תשלום. הסטודנטים יוצרים "תיק עבודות" שמייצג את כישוריהם ויכולותיהם. ההתנסויות התעסוקתיות נעשות במקביל ללימודים.	שירותי התעסוקה פועלים לסייע לסטודנטים להשיג עבודה בשכר מינימום ומעלה. ניתנת תמיכה מותאמת אישית. הצוות עושה שימוש באסטרטגיות שונות על מנת לסייע לסטודנטים להשיג את מטרותיהם בקרירה: התנדבות, התנסות תעסוקתית, הכשרה אישית, ייעוץ ואימון תעסוקתי וסיוע בהשגת עבודה. נוסף על אלו, מסופקת התעסוקה נתמכת ותמיכה טבעית על- ידי הדרכת בני משפחה, חברים ועמיתים לעבודה. <u>עבודה בשכר</u> <u>היא אחת</u> <u>מהתוצאות</u> <u>המרכזיות של</u> <u>התכנית.</u>
--------------	---	---	---	---	---

קבלת החלטות עצמאית Self-Determination	התכנית מבוססת על גישה ממוקדת אדם ובמסגרתה מתקיימות פגישות תכופות. צוות התכנית מעודד את הסטודנטים לקבל החלטות ולבחון אפשרויות לקריירה. לכל סטודנט לו"ז מתוכנן ומובנה הכולל גם זמן חופשי ומרחב עצמאי. יש כללים וחוקים בנושאי ניקוי חדרים, כביסה וכדומה, שמטרתם לסייע לסטודנטים לחיות חיים בריאים.	התכנית מעודדת את הסטודנטים לפתח כישורי סינגור עצמי וקבלת החלטות עצמאית על-ידי ניהול דיאלוגים ישירים עם המרצים שלהם לגבי ההתאמות שהם צריכים. הסטודנטים בוחרים את השיעורים שבהם ישתתפו מתוך הקטלוג ולרוב בוחרים באופציה של נכשל/עובר על פני האפשרות של קבלת ציון על הקורס.	התכנית משתמשת בתכנון ממוקד אדם ומתוך כך מקיימת מפגשים לעתים תכופות. המטרות האקדמיות, תעסוקתיות וחברתיות של הסטודנטים מונחות על-ידי תכניות אלו. הסטודנטים מנטרים את התקדמותם שלהם עצמם בהשגת המטרות ומנהלים את לוח הזמנים שלהם באופן עצמאי. הם מנווטים באופן עצמאי ברחבי הקמפוס ומשתתפים באירועי הקמפוס בערבים ובסופי השבוע. הצוות מתאר מגוון מקרים שבהם סטודנטים עמדו על דעתם ודרשו דברים שהיו בעלי חשיבות עבורם, כגון לקבל תשלום על עבודתם, להיות חלק מטקסי הסיום של הקולג' ועוד.	הצוות מעודד קבלת החלטות עצמאית. למשל לסטודנטים יש אחריות רבה בכניסה ובקבלה לקורסים שבהם הם מעוניינים. הסטודנטים נמצאים בקשר עם המרצים בקורסים ומטפלים בחלק מהתהליך מולם. הצוות גם מבטיח שהסטודנטים יהיו מעורבים בהגדרת מטרותיהם ובניהולן.	התכנית האישיה ומטרות הסטודנט מבוססים על רצונותיו ועל תחומי העניין שלו. הצוות עובר על התכנית עם הסטודנט כל רבעון ומסייע לו להתאים את מטרותיו. הצוות מעודד את הסטודנטים לקחת אחריות ולהיות מעורבים בכל המטרות שלהם ובניהול התקדמותם. נוסף על אלו, עוסק הצוות בהגדרה ברורה יותר של תחומי האחריות של חברי המשפחה ושל הסטודנטים על מנת לקדם קבלת החלטות עצמאית.
--	--	---	---	--	---

חברות בקמפוס	התכנית נעזרת ב-230 סטודנטים מתנדבים כדי לספק תמיכה בזמן שיעורים, פעילויות חברתיות בתוך ומחוץ לקמפוס ובחיים במעונות הסטודנטים. התמיכה ניתנת מסביב לשעון.	הסטודנטים חברים מלאים בקמפוס ומפתחים חברויות אף עם סטודנטים ללא מוגבלות שכלית התפתחותית.	לסטודנטים בתכנית יש כרטיס סטודנט, עם כתובת מייל של הקולג'. הם יכולים להשתתף בכל הפעילויות בקמפוס ובמועצת התלמידים. כדי לתמוך בסטודנטים אלו במעורבות בקמפוס יש להם כ-35 מנטורים שהם סטודנטים שחונכים אותם בפעילויות חברתיות ואקדמיות. חלק מהמנטורים מקבלים תשלום וחלקם מתנדבים. צוות התכנית מצמיד מנטור לכל סטודנט, ובונה להם מערכת שעות מובנית לכל יום. התכנית נעזרת גם במתנדבים, משתתפי תכניות פרקטיקום, סטודנטים שעושים עבודת שדה וסטודנטים שסיימו ללמוד. בחלוף השנים, התכנית נטמעה והפכה לדבר טבעי, ומנטורים רבים אינם רואים את החניכה כמשימה אלא כבחירה אישית.	הסטודנטים הם חלק אינטגרלי מחיי הקמפוס וקהילת הקמפוס. הם משתמשים במתקני הקמפוס, משתתפים בפעילויות, בארגונים ובמועדונים ומנווטים ברחבי הקמפוס. באופן עצמאי. לסטודנטים מוצמדים מנטורים ללימודים ולחיים חברתיים. הסטודנטים מעודדים להשתתף בכלל הפעילויות בקמפוס.	הסטודנטים מקבלים סיוע בהשתלבותם בכל הארגונים, המתקנים והפעילויות החברתיות. הם גם מקבלים גישה לכל טכנולוגיה שמייעת להם לקחת חלק בשיעורים ובפעילויות. הסטודנטים מקבלים ליווי וחניכה על-ידי סטודנטים ללא מוגבלות שמקבלים הדרכה מצוות התכנית. מטרת החניכה לתמוך בהכללה מלאה של הסטודנטים בחיי הקמפוס ולסייע להם בלימודיהם.
תיאום ושיתוף פעולה	התיאום ושיתוף הפעולה עם כלל מחלקות האוניברסיטה, החל במחלקות האקדמיות וכלה במחלקות התחזוקה - מאוד חזקים. עבודת התיאום נעשית על-ידי מנהיגים מיומנים, חזקים ומלאי תשוקה.	צוות התכנית משתף פעולה הן עם הקהילה העסקית שבה הסטודנט מועסק, עם משפחתו ועם שירותים בקהילה במטרה לסייע לסטודנט בכל הנדרש לשילובו. הצוות גם מקיים שיתופי פעולה עם הקהילה המקורית שאלה הסטודנט יחזור בתום לימודיו.	המועצה נפגשת באופן סדיר ודנה במגוון רחב של סוגיות מדיניות ויישום. צוות התכנית ביסס קשרים חזקים עם מחלקות הקולג'. אנשי הצוות אינם עובדים של הקולג'. התכנית עובדת בשיתוף עם תכניות קהילתיות שונות כדי לחזק את יחסי הסטודנטים עם הקהילה הרחבה שלהם.	על מנת להקל ולסייע בתיאום ובשיתוף הפעולה, הצוות יצר קשרים עם מחלקות מפתח באוניברסיטה ובקולג'. מתאם התכנית מסייע גם בכל הפעילויות הקשורות לתכנית ובממשק עם האוניברסיטה. כמו כן, מתקיימת פעילות לבניית קשרים עם המשפחות.	מנהל התכנית מועסק על ידי הקולג' ומשמש גם כמנהל הישירות לנכויות עבור כל הקולג'. לתכנית יש מדיניות מפותחת שמצביעה על תיאום יעיל בכל הדרגים של הצוות.

אינטגרציה במערכת ובפרקטיקות של הקולג'	התכנית שואפת שלא יהיו לה תהליכים או מערכות נפרדות וייחודיות למשתתפי התכנית. הסטודנטים משתמשים באותם המערכות להרשמה לקורסים, מגורים וכדומה. הסטודנטים בוחרים את מידת המעורבות שלהם בקורס (מספר מבחנים ועבודות וכו'). יש להם תעודת סטודנט הכוללת גישה לכל מה שהתעודה מקנה. התכנית מקבלת תמיכה משמעותית מכלל צוות האוניברסיטה, החל מהדיקאן וכלה במרצים.	בעוד שהסטודנטים משתתפים בקורסים נפרדים הם חיים בקמפוס וממלאים אחרי לוחות הזמנים ותהליכים כמו שאר הסטודנטים המתגוררים בקמפוס. התאמות שנעשות על ידי הצוות זמינות גם לשאר הסטודנטים בקולג' אם הם זקוקים להן.	התכנית מעורבת מאוד בחיים האקדמיים, תרבותיים וחברתיים של הקולג'. התכנית מצויינת ונחגגת במספר פרסומים של הקולג' ומודגשת כנקודת חוזק של הקולג'. לסטודנטים יש גישה לכלל המתקנים והפעילויות בקולג'. אולם הסטודנטים והצוות הינם במעמד אורחים בקולג'. סטטוס זה משפיע על בחירת קורסים (יכולים להרשם רק אחרי שסטודנטים מן המניין נרשמו). צוות התכנית ולא הקולג' מספקים שירותי ייעוץ, נכות ובריאות. הסטודנטים מצופים להתנהג בהתאם לנהלים בקולג', אם זאת יש לתכנית גם נהלים משלה בנוסף.	התעודה שמקבלים הסטודנטים ייחודית רק להם ואינה קשורה לאוניברסיטה. התכנית מעודדת את הסטודנטים להשתתף בחיי הקמפוס ומצופה מהם לשמור על כללי ההתנהגות והנוהלים של האוניברסיטה. הפרת כללים גוררת אותן סנקציות כמו במקרים של סטודנטים ללא מוגבלות. הסטודנטים אינם זכאים לדיוור בקמפוס.	התכנית מקבלת תמיכה אדמיניסטרטיבית משמעותית מהקולג' ומתאימה עצמה לערכיו ולמשימותיו. מנהל התכנית הוא גם מנהל השירות לנכויות בקולג', דבר התורם להתאמת התכנית למערכת ולמנהגים של הקולג' וכן לקבלה טובה יותר של הסטודנטים (ACCEP-TANCE) על-ידי הקולג'.
קיימות	התכנית מאושרת כתכנית מעבר מקיפה (Comprehensive Transition Program). אי לכך היא יכולה להציע לסטודנטים שלה סיוע כלכלי. כמו כן, התכנית מקבלת תמיכה יציבה מסוכנויות השיקום התעסוקתי.	התכנית פועלת מזה 17 שנים וממשיכה לגדול. גורמים שונים ביניהם תמיכה חזקה מצד כל המעורבים, בתוכם הנהלת הקולג', הופכים את התכנית ליציבה מאוד.	הסטודנטים בתכנית מתוקצבים על-ידי תכניות שנחשבות יציבות. אולם תכניות אלו גם מציבות תנאים לתקצוב שעשויים להשפיע על התכנית עצמה. התכנית נמצאת בשלבים של הכרה כתכנית מעבר מקיפה על-פי ההגדרות הפדראליות, מה שיאפשר לסטודנטים זכאים לקבל סיוע כלכלי. הכרה כזו חשובה לקיימות ולגמישות התכנית.	התכנית מקבלת תמיכה ממספר גופים. הסטודנטים משלמים תשלום מלא על הקורסים שבהם הם משתתפים. צוות התכנית פועל להשגת הכרה בתכניות כתכניות מעבר מקיפות (הכרה פדראלית) כדי שיתוקצבו במסגרת החוק הפדראלי.	התקצוב הרב-ערוצי של התכנית הופך אותה ליציבה ולבעלת קיימות גבוהה. כמו כן, התכנית נהנית מתמיכה חזקה מאוד של הנהלת הקולג' שרואה אותה כמייצגת את ערכי הקולג' וכגורם המסייע לקולג' להשיג את מטרותיו.

הערכה מתמשכת	מתבצעים מספר תהליכי הערכה פנימיים בעזרת מחלקות אקדמיות באוניברסיטה.	התכנית עוקבת אחר הבוגרים במשך 10 שנים על מנת להעריך תוצאות בתעסוקה.	כל סמסטר, השותפים בתכנית אוספים מידע מהצוות, מהסטודנטים ומהמנטורים. נתונים אלו מעובדים על-ידי הצוות ומשמשים לשיפור מתמיד של התכנית.	התכנית משתמשת במגוון אסטרטגיות הערכה. הערכה של השגת המטרות נעשית על-ידי הסטודנטים עצמם. כמו כן, התכנית עובדת עם מרכז התיאום הארצי NCC לאיסוף מידע להערכה.	צוות התכנית מקיים הערכה שוטפת של השירותים ושל תוצאות התכנית, ונעזר גם במרכז התיאום הארצי של "תכניות מעבר בהשכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית" (TPSID) לביצוע הערכות נוספות של השירותים והתוצאות של התכנית.
-----------------	---	---	---	---	--

