

תכנית מעבר להכנה לחיי עבודה לתלמידים עם מוגבלות שכלית הלומדים בחינוך מיוחד

יונת יבזורי

בהנחיית: דר' דליה זק"ש, פרופ' שונית רייטר

**חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"
אוניברסיטת חיפה
הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות
החוג לריפוי בעיסוק**



**מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם
הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות**

2010

קרן שלם/562/2010

לאמי

רחל שחם ז"ל

תודות

ברצוני להודות לאנשים שסייעו בידי בעריכת מחקר זה ובכתיבת עבודתי :

למנחות, דר' דליה זק"ש ופרופ' שונית רייטר. תודה גדולה על הנחייה מקצועית, על תמיכה וליווי, חיזוק וגיבוי. הייתן לי מורות דרך ומקור תמיכה בדרכי זו.

תודה לצוותים החינוכיים ששיתפו עמי פעולה בהעברת התוכנית בבתי הספר בערים בית שאן, טבריה, עפולה, עכו, נהריה וכרמיאל.

תודה לגב' סנדרה צוקרמן על עזרתה בעיבוד הנתונים הסטטיסטיים למחקר.

תודה לקרן של"ם, שסייעה בידי במימון המחקר.

ואחרונים – תודות מעומק הלב לבני משפחתי היקרים, לבן זוגי נמרוד ולילדי שירה, עפרי ורוני. תודה לכם על האמון והתמיכה, תודה על העזרה שידעתם להושיט בשעת הצורך.

תוכן עניינים

עמוד

6	תקציר
12	רשימת לוחות
14	רשימת תרשימים
15	מבוא
20	סקירת ספרות
52	שיטת מחקר
73	ממצאים
98	דיון
118	סיכום ומסקנות
121	ביבליוגרפיה
137	נספחים
159	Abstract

רשימת נספחים

<u>עמוד</u>	
חוברת מצורפת	1. נספח תוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה לתלמידים המאובחנים עם מוגבלות שכלית ולומדים בחינוך מיוחד
122	2. נספח מב"ת – מבדק בתמונות להתעניינויות תעסוקתיות חלק א' – ידע (רייטר, 1997)
123	3. נספח שאלון מושגים (חובר לצורך המחקר הנוכחי)
125	4. נספח שאלון הערכה עצמית עיסוקית - The Occupational Self Assessment - OSA (Baron et al., 2002)
130	5. נספח שאלון תפיסת בריאות מקוצר SF12 – Short Form Health Survey (Ware & Sherbourne, 1992)
132	6. נספח שאלון עצמאות בפעילויות יומיומיות (שאלון ADL) (זק"ש, יעקובי, וזוסמן, 1995)
133	7. נספח כרטיס עובד (חובר לצורך המחקר הנוכחי)
134	8. נספח שאלון שביעות רצון לתלמידים (חובר לצורך המחקר הנוכחי)
135	8א'. נספח שאלון שביעות רצון למנחים (חובר לצורך המחקר הנוכחי)
136	9. נספח טופס לאפיון חריגויות/ חוזר מנכ"ל של משרד החינוך והתרבות סו/8(א), אפריל 2006 .
137	10. נספח מכתב בקשה לאישור השתתפות במחקר מקדים להורי תלמידים בחינוך רגיל ובחינוך מיוחד
138	11. נספח מכתב בקשה לאישור השתתפות במחקר להורי אוכלוסיית המחקר
140	12. נספח מכתב בקשה לאישור השתתפות בראיונות להורי התלמידים בקבוצות מיקוד
142	13. נספח מדריך ראיון לקבוצות מיקוד
143	14. נספח הסבר על תוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה לתלמידים ולהורים

תקציר

רקע

תהליך המעבר ממעמד של תלמיד בבית הספר לבוגר החי בקהילה הוא אחד מתהליכי המעבר המשמעותיים והמורכבים במעגל חיי אדם. בתהליך זה כל אחד זקוק לתמיכה והשונות מתבטאת ברמת אינטנסיביות של התמיכה ובמרכיביה (Gillan & Coughlan, 2010; Hughes, 2001).

תלמידים עם מוגבלות שכלית זקוקים לתמיכה רבה וכוללנית בעת תהליך המעבר, זאת בשל קשיי הסתגלות בתחומי חיים רבים ובשל חוסר נגישות ואי התאמה של החברה לצורכיהם. מדיווחים של תלמידים, הורים ואנשי מקצוע עולה כי תלמידים עם מוגבלות שכלית זקוקים לסיוע בתהליכי מעבר לקראת דיור עצמאי וחיים בקהילה, כמו גם לסיוע בתהליכי ההסתגלות לחיים בחברה פתוחה והטרוגנית השונה מהחברה שהכירו בבתי הספר לחינוך מיוחד. נוסף על כך הם זקוקים להדרכה, לתיווך, ללמידה, לתמיכה ולליווי בתהליך השתלבותם בעולם העבודה (Benz, Yovanoff, & Doren, 1997; Clark, 2004; Cooney, 2002; Johnson, Sword, & Habegger, 2005).

השתלבות בעולם העבודה נתפסת כמדד עיקרי להצלחה בתחום השיקום (לוריא ודובדבני, 2009). תלמידים והורים מדווחים כי יש בהם רצון עז להשתלב בעבודה, וגם מעצבי מדיניות שואפים להכליל אוכלוסיות מוחלשות במעגל העבודה (ועדת לרון, 2005; תב"ת, 2006). דומה שהמאמץ לשלב אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים בעבודה הוא נחלת החברה, נחלתם של ההורים והתלמידים עצמם. גם באגף לחינוך מיוחד שבמשרד החינוך נתנו את הדעת לנושא זה: בעשור האחרון פותחו תוכניות מעבר המתבססות על תפיסות של איכות חיים, כגון התוכניות 'לקראת בגרות לגילאי 16-21, ל"ב 21' (רייטר, צ'דר, ושלומי, תשנט, תשסא, תשסג) ו'מעברים' (טל ואחרים, 2006).

לנושא זה נדרש המחקר הנוכחי. במסגרת המחקר נבנה מודל תיאורטי להכנה לעבודה ונכתבה תוכנית התערבות מפורטת העוסקת בהכנה לחיי עבודה. המודל התיאורטי והתוכנית היישומית מתבססים על תיאוריות מתחום החינוך ההומניסטי, על דרך הוראה קונסטרוקטיביסטית (רייטר, 2004), על מדעי העיסוק ועל תיאוריות שעניינן היחסים אדם-עיסוק-סביבה ובמרכזן מודל העיסוק האנושי (Kielhofner, 2002, 2004). התפיסות שבבסיס המודל היישומי ותוכנית המעבר גורסות כי ההשתתפות בעבודה תקודם בעקבות פיתוח יכולות ביצוע בעבודה, הרחבת הידע אודות עולם העבודה ומסוגלות תעסוקתית ובניית זהות עיסוקית של אדם עובד. זה יעשה באמצעות התערבות שיטתית וקשר מתמיד עם הסביבה.

תכנית המעבר כוללת שלושה רכיבים: **הרכיב הראשון** הוא התנסות בעבודה בשוק פתוח, ביזמות עצמית בבתי הספר וקבלת משוב עקבי. המשוב ניתן בהתאם למודל 'מעגל ההפנמה' (רייטר, 2004; שביט, 2007; Reiter, 2008) המייצג תהליך בן חמישה שלבים – הצגת נושא הרלוונטי להתנסות בעבודה, פיתוח ידע ומושגים, הצעות לפתרון בעיות בנושא הנדון, התנסות חוזרת, רפלקציה ומשוב להתנסות החוזרת. **הרכיב השני** של התוכנית הוא פיתוח ידע על עולם העבודה ולמידה עיונית של שמונה מושגים מתחום המסוגלות התעסוקתית: נוכחות בעבודה, בטיחות בעבודה, סביבת עבודה, זכויות עובד, עבודת צוות, קבלת סמכות, שכר ויוזמה. **הרכיב השלישי** הוא פיתוח זהות עיסוקית של אדם עובד באמצעות כלים של סגור עצמי והכוונה עצמית.

מטרת המחקר

בדיקה של תרומת התכנית לשיפור מוכנותם לעבודה של המשתתפים בה וביסוס ראיות בדבר יעילות התוכנית בהשוואה לתוכניות מעבר אחרות המקובלות היום בחינוך המיוחד.

משתני המחקר והשערותיו

התכנית נבדקה באמצעות מדידה של ארבעה משתנים: ידע, אודות עולם העבודה, הבנה של מושגים מתחום המסוגלות התעסוקתית, פיתוח זהות עיסוקית ויכולות ביצוע בעבודה. שתי ההשערות שבבסיס המחקר נבדקו בשיטות כמותיות. ההשערה הראשונה טענה שיימצאו הבדלים מובהקים בארבעת מדדי המחקר בקרב משתתפי התוכנית הנבחנת בין התחלת התוכנית לסיומה. ההשערה השנייה טענה כי בסיום תהליך העברת התוכנית יימצאו הבדלים מובהקים במדדי המחקר בין קבוצת המחקר לבין קבוצת ביקורת. נוסף על שתי ההשערות האלו נבדקו משתני רקע של המחקר - תפיסת מצב בריאות ותפקוד בפעילויות יומיומיות בסיסיות ואינסטרומנטאליות ושאלות בדבר תרומת התוכנית למשתתפיה.

שיטת המחקר

בדיקתה של התוכנית נעשתה בשיטות כמותיות בשילוב רכיב איכותני. ההערכה הכמותית התבצעה בהתאם לגישה של 'עשייה מבוססת ראיות' ולמודל להערכת תוכניות הכשרה (Kirkpatrick, 1975,

1994) ואילו הרכיב האיכותני כלל ראיונות עם קבוצות מיקוד מבין משתתפי התוכנית. 'עשייה מבוססת ראיות' היא גישה הנהוגה במקצועות הבריאות לצורך הערכת התערבות. המודל של קירקפטריק נפוץ ביותר בבדיקת תוכניות הכשרה. מודל זה בודק תוכניות הכשרה בארבע רמות: רמת התגובה – באמצעות מדידת שביעות הרצון; רמת הלמידה – באמצעות מדידת התוצאות בסיום ההכשרה; רמת ההתנהגות – באמצעות מדידה של יישום הנלמד בחיי היום-יום; ורמת התוצאות – השוואת התוצאות לתוצאות המתקבלות בתוכניות אחרות ולתוצאות שהתקבלו בתחילת התוכנית.

אוכלוסיית המחקר: המדגם כלל 77 תלמידים בני 16-21 עם מוגבלות שכלית. 48 תלמידים קיבלו את תוכנית המעבר הנחקרת (קבוצת המחקר), ואילו 29 תלמידים קיבלו תוכנית מסורתיות הנהוגות בחינוך המיוחד (קבוצת הביקורת). התלמידים למדו בשישה בתי ספר לחינוך מיוחד במחוז הצפון אשר מיועדים לתלמידים עם מוגבלות שכלית קלה ובינונית רב-בעייתית. ששת בתי הספר הללו נבחרו בשל הסכמת מנהליהם להשתתף במחקר. התוכנית הועברה בארבעה בתי ספר, ואילו שני בתי הספר הנוספים נכללו בקבוצת הביקורת. באחד מבתי ספר למדה כיתה אחת לפי התוכנית הנחקרת, ואילו כיתה אחרת נכללה בקבוצת הביקורת. התוכנית הועברה לכיתות שלמות, שנדגמו בדגימת 'אשכולות'. מאוכלוסיית המחקר הוצאו תלמידים שלמדו בכיתות שנדגמו והיו עם מאפיינים של לקות תקשורת או מוגבלות שכלית קשה.

כלי הערכה: השערות המחקר נבדקו באמצעות שבעה כלי הערכה:

1. מב"ת – מבדק בתמונות לבחינת התעניינויות תעסוקתיות חלק א' - ידע (רייטר, 1997).
2. שאלון מושגים – בודק הבנה של שמונה מושגים מתחום המסוגלות התעסוקתית ופותח לצורך המחקר הנוכחי.
3. שאלון הערכה עצמית עיסוקית (OSA: The Occupational Self Assessment) שלב 1 (Baron et al., 2002).
4. שאלון מצב בריאות מקוצר (SF12: Short Form health survey) (Ware & Sherbourne, 1992).
5. שאלון תפקוד בפעילויות יומיומיות (ADL: Activities of Daily Living) (זק"ש, יעקובי-וקרט, וזוסמן, 1995).
6. כרטיס עובד – נועד למדוד התקדמות ביכולות ביצוע ונבנה לצורך המחקר הנוכחי.

7. שאלון משוב לבדיקת מידת שביעות הרצון של תלמידים ומנחים מהשתתפותם בתוכנית. השאלון נבנה לצורך מחקר זה.

הליך המחקר: לפני תחילת המחקר נערך מחקר מקדים לבדיקת מהימנות ותקפות שני כלי הערכה אשר פותחו לצורך המחקר – 'שאלון מושגים' ו'כרטיס עובד'. המחקר עצמו כלל שתי מדידות, בתחילת התוכנית ובסיומה. המדידות נעשו בהפרש של שמונה חודשי לימוד זו מזו – 11 חודשים קלנדריים. במדידות הועברו שאלונים לבדיקת ידע על עולם העבודה, הבנה של מושגים ממסוגלות תעסוקתית, הערכה עצמית של זהות עיסוקית, תפיסת מצב בריאות ותפקוד בפעילויות יומיומיות. למשתתפים בקבוצת המחקר ולמנחים הועבר בסיום התוכנית גם שאלון לבדיקת שביעות רצון. כמו כן, במהלך התוכנית המדריכים במקומות העבודה של משתתפי קבוצת המחקר מילאו ארבע פעמים את שאלון 'כרטיס עובד' עבור כל אחד מהמשתתפים. נוסף על כך נערכו שלושה ראיונות עם שתי קבוצות מיקוד – שני ראיונות במהלך התוכנית וראיון אחד בסיומה.

עיבוד נתונים: הממצאים הכמותיים שנאספו עובדו בתחילת העברת התוכנית באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים (Independent samples t-test) ובניתוח שכיחויות. עיבוד הנתונים בסיום העברת התוכנית נעשה בניתוח שונות מדידות חוזרות – Repeated Measures ANOVA. הממצאים האיכותניים נותחו על פי עקרונות מחקר איכותני (קסן וקרומר-נבו, 2010; שקדי, 2003; Corring, 2001).

תוצאות

מניתוח התוצאות שהתקבלו בתחילת התוכנית עולה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת המחקר לבין קבוצת הביקורת במשתנים הדמוגרפים, במשתני הרקע ובמדדי המחקר. אי לכך, הקבוצות נמצאו ברות השוואה. התלמידים בשתי הקבוצות תפסו את מצבם הבריאותי הפיזי והנפשי כטוב ודיווחו שהם עצמאיים בפעילויות יומיומיות בסיסיות, אך נזקקים לסיוע בפעילויות יומיומיות אינסטרומנטליות כגון עריכת קניות, אחזקת בית ושימוש במשאבים ציבוריים בקהילה. ניתוח ממצאי המחקר שהתקבלו בתחילת התוכנית ובסיומה אישש את שתי השערות המחקר. נמצא שקבוצת המחקר אשר קיבלה את תוכנית המעבר שיפרה באופן מובהק את הידע שלה אודות עולם העבודה, שיפרה את מידת הבנתה מושגים בתחום המסוגלות התעסוקתית, ביססה יותר זהות עצמית של עובד ושיפרה באופן מובהק את יכולות הביצוע בעבודה במהלך העברת התוכנית. כמו כן,

נמצא שהישגיה של קבוצת המחקר במדדי המחקר היו גבוהים יותר באופן מובהק מהישגיה של קבוצת הביקורת. הממצאים האיכותניים שעלו מהראיונות הצביעו אף הם על פיתוח תפיסת העבודה ממרכיבים למהות, פיתוח זהות של אדם עובד וגיוש תפיסה של תפקיד בית הספר כמכין לחיים את התלמיד. נוסף על כך נמצא שהתלמידים והמנחים היו שבעי רצון במידה גבוהה מהשתתפותם בתוכנית, רמת שביעות הרצון לא הייתה קשורה להתקדמות של משתתפי התוכנית על פי תפיסתם, במדדי המחקר. ממצאי המחקר המקדים העלו שלשני כלי הערכה שפותחו במחקר זה יש מהימנות מבחן חוזר טובה ; לשאלון מושגים נמצא תוקף מבחין ותוקף מבנה מבוססים.

דיון ומסקנות

ממצאי המחקר הצביעו על כך שבאמצעות תוכנית מתאימה אפשר להפוך ידע על עולם העבודה ומושגים מופשטים מתחומי המסוגלות התעסוקתית לנגישים עבור תלמידים עם מוגבלות שכלית. הממצאים חיזקו את המודלים התיאורטיים והיישומיים אשר מצדדים שהשתלבות בעבודה תיעשה באמצעות פיתוח יכולות ביצוע, ידע ומושגים, ביסוס של ערכים, מודעות לרצונות וקבלת משוב מן הסביבה. ממצאי המחקר תמכו בתפיסות הקוראות לשילוב למידה קונסטרוקטיביסטית בתוכניות הוראה בחינוך המיוחד ובהתערבות בריפוי בעיסוק. למידה כזו מכוונת לעולמו של התלמיד, מעודדת שיח קבוצתי ודרכי ביטוי אישיות.

חשיבותו של המחקר בכמה היבטים. **בהיבט התיאורטי** המחקר מציג מודל אשר רואה בהשתלבות בעבודה תוצר של קשרים בין האדם, מאפייני עיסוקו והסביבה. הסביבה נתפסת במודל זה כמאפשרת צמיחה, מעניקה הזדמנויות ונותנת משוב. לאדם יש נטיות, העדפות, רצונות, כישורים ויכולות. המוגבלות השכלית קיימת, אך היא אינה מהווה חסם בפני התפתחות אישיות תעסוקתית אלא גורם המניע לבנייה של תוכניות מתאימות ודרכי הוראה מעוררים לפעולה ולביטוי עצמי. המושגים והתפיסות של המודל התיאורטי נשענים על תיאוריות של איכות חיים ועל גישות שיקומיות אשר עולות בקנה אחד עם המודלים העדכניים של ארגון הבריאות העולמי ומתקשרים לשדה החינוכי והקליני המתפתח בישראל בתחומי החינוך המיוחד והריפוי בעיסוק.

בהיבט היישומי המחקר התמקד בבנייה ובבדיקה של תוכנית התערבות בעלת פרוטוקול מובנה של תכנים ולוח זמנים. התוכנית מציגה מספר חידושים ויתרונות: היא משתלבת במגמות כלליות בתחום השיקום התעסוקתי, מגמות אשר קוראות להכללת כישורים 'רכים' של מסוגלות תעסוקתית בהכשרה לעבודה ; התוכנית מעודדת שינוי בקרב אוכלוסיות עם מוגבלות שכלית בנושאים מורכבים

דוגמת שיפור הידע על אודות עולם העבודה ופיתוח של זהות עיסוקית (משתנה מורכב ורב-ממדי המצריך התערבות כוללנית ורב-מקצועית, כזו העוסקת גם ברכיבים תוך-אישיים ובין-אישיים); התוכנית משפרת מגוון יכולות ביצוע, יכולות המצריכות הסתגלות והשתלבות במסגרות פתוחות. לצד החידושים התוכנית גם משלבת דרכי הוראה של תוכניות קימות בחינוך המיוחד כמו התוכנית 'לקראת בגרות לגילאי 16-21 ל"ב 21' ובכך מבססת את נגישותה לצוותים רב-מקצועיים הכוללים מחנכים ומרפאים בעיסוק.

בהיבט המתודולוגי תרומתו של המחקר הנוכחי הוא בשימוש בשיטות הערכה המקובלות היום במקצועות הבריאות ובמדעי החברה, בעולם ובישראל: עשייה מבוססת ראיות והמודל של קירקפטריק להערכת תוכניות הכשרה. גישות אלו לא נמצאות עדיין בשימוש בתחום של הערכת תוכניות בחינוך המיוחד בישראל, אך במדינות אחרות עולות קריאות להכליל גם בחינוך המיוחד (Cook et al., 2008, 2009). תרומות מתודולוגיות נוספות של המחקר הנוכחי הן פיתוח של שני כלי הערכה המשמשים לבדיקת הבנה של מושגים בתחום המסוגלות התעסוקתית ולהערכת יכולות ביצוע וכן, שימוש במתודולוגיה איכותנית כדי להבין לעומק את תרומת רכיבי התוכנית למשתתפיה. למחקר הנוכחי היו מספר מגבלות: גודל המדגם ואקראיות, פיזור האוכלוסייה בישראל וטווחי הזמן של מדידת תרומת התוכנית למשתתפיה. מוצע להמשיך ולבדוק את יעילות התוכנית – חקירת אוכלוסיות עם מוגבלויות אחרות, מאזורים נוספים בישראל, ממגזרים שאינם יהודים – ולעקוב לאורך זמן רב יותר אחר השפעתה של התוכנית. כן מוצע להמשיך לבדוק את מהימנות ותוקף כלי ההערכה שפותחו במחקר זה.

רשימת הלוחות

עמוד

41	1. התפלגות אוכלוסיית המחקר ($N, \%$) על פי המשתנה מגדר וניתוחי χ^2 ($N = 77$)
41	2. התפלגות אוכלוסיית המחקר ($N, \%$) על פי המשתנה גיל וניתוחי t ($N = 77$)
45	3. תוצאות מבחן χ^2 להבדלים בין קבוצות חינוך מיוחד וחינוך רגיל בתשובות נכונות לשאלון מושגים
46	4. תוצאות מתאם פירסון לבדיקת קשר בין שאלון מושגים לבין מבדק מב"ת באוכלוסיית המחקר ($N = 77$)
48	5. תוצאות מבחן Alpha Cronbach לבדיקת מהימנות לשאלון הערכה עצמית עיסוקית
52	6. תוצאות מבחני t test ומתאם פירסון לבדיקת מהימנות מבחן חוזר של כרטיס עובד ($n = 20$)
60	7. תוצאות מבחן t test לבדיקת הבדלים בידע על עולם העבודה ובהבנת מושגים בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת בתחילת העברת התוכנית
61	8. תוצאות מבחן t test לבדיקת הבדלים בתפיסת זהות עיסוקית, בתפיסת מצב בריאות ובעצמאות בפעילויות יומיומיות בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת בתחילת העברת התוכנית
62	9. תוצאות מדידות שונות חוזרות ANOVA לבדיקת הבדלים בידע על עולם העבודה ובתפיסת זהות עיסוקית בין תחילת העברת התוכנית לבין סיום העברתה בקבוצת מחקר ($n = 48$)
63	10. תוצאות מדידות שונות חוזרות ANOVA לבדיקת הבדלים בידע של מושגים בין תחילת העברת התוכנית לבין סיום העברתה בקרב קבוצת מחקר ($n = 45$)
65	11. תוצאות מדידות שונות חוזרות (ANOVA) למדידת הבדלים ביכולות ביצוע בין התחלת העברת התוכנית לבין סיומה של קבוצת המחקר ($n = 41$)
67	12. תוצאות מבחן חוזר ANOVA לבדיקת הבדלים בשינוי בידע בין קבוצת מחקר ($n = 48$) לקבוצת ביקורת ($n = 29$) בסיום העברת התוכנית
68	13. תוצאות מבחן חוזר ANOVA למדידת הבדלים בידע של מושגים בין קבוצת מחקר ($n = 45$) לקבוצת ביקורת ($n = 29$) בסיום העברת התוכנית
69	14. תוצאות מבחן חוזר ANOVA למדידת הבדלים בפיתוח תפיסת זהות עיסוקית של עצמי ושל הסביבה בין קבוצת מחקר ($n = 48$) לקבוצת ביקורת ($n = 29$) בסיום העברת התוכנית

- 70 לוח 15. תוצאות מדידות שונות חוזרות ANOVA לבדיקת הבדלים בתפיסת מצב בריאות פיזי ונפשי בין תחילת העברת התוכנית לבין סיום העברתה בקבוצת מחקר ($n = 48$)
- 71 לוח 16. תוצאות מבחן חוזר ANOVA למדידת הבדלים בתפיסת מצב בריאות פיסי ומנטאלי בין קבוצת מחקר ($n = 48$) לקבוצת ביקורת ($n = 29$) בסיום העברת התוכנית
- 72 לוח 17. תוצאות מתאם פירסון לבדיקת הקשרים בין מצב בריאות פיזי (PCS) ומנטלי (MCS) בתחילת התוכנית (1) ובסיום העברת התוכנית (2) ועצמאות בתפקודי יום-יום בסיסיות (BADL) ואינסטרומנטליות (IADL) לבין יכולות ביצוע וזהות עיסוקית של קבוצת המחקר ($n = 47$)

רשימת תרשימים

עמוד

9	תרשים 1. תלמידים הלומדים בחינוך המיוחד המאובחנים עם מוגבלות שכלית בהשוואה בין השנים תשס"ב לתש"ע
24	תרשים 2. גופי ידע תיאורטי ויישומי המהווים את הבסיס לתוכנית מעבר להכנה לעבודה
27	תרשים 3. מודל תיאורטי לתוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה
40	תרשים 4. תרשים זרימה – תיאור האוכלוסיה המשתתפת בשלבים השונים של הליך המחקר
66	תרשים 5. התקדמות קבוצת המחקר ביכולות ביצוע בהתנהגות והופעה חיצונית, בטיחות, התמדה וקבלת סמכות במהלך העברת התוכנית
66	תרשים 6. התקדמות קבוצת המחקר ביכולות ביצוע בעבודת צוות, ביצוע עבודות, יוזמה בעבודה ועצמאות בביצוע עבודה במהלך העברת התוכנית
69	תרשים 7. הבדלים בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת בהתקדמות בידע על מושגים בין תחילת העברת התוכנית לבין סיומה

מבוא

"בידוד התוצאות של תוכנית או המידה שבה הושגו מטרותיה הוא בודאי המשימה החשובה ביותר אם לא העיקרית המוטלת על מלאכת ההערכה" (פרידמן, 2010, עמ' 25). דברים אלה מציגים בקצרה את מטרת מחקר זה – הערכה של תוכנית מעבר להכנה לעבודה לתלמידים עם מוגבלות שכלית. בפרק זה יוצגו הרקע למחקר הנוכחי והשאלות העולות ממנו, שיטת המחקר, חשיבות הנושא הנחקר והחידושים הצפויים בו וכן תרומתו התיאורטית והיישומית של המחקר.

רקע למחקר ושאלותיו

עבודת המחקר הנוכחית עוסקת בתלמידים בגילאי 16-21 עם מוגבלות שכלית אשר מתמודדים עם המעבר מבית הספר לחיי בוגר בקהילה. גיל ההתבגרות הוא תקופה פגיעה במיוחד עבור אנשים עם מוגבלות שכלית, כיוון שהם מתקשים להתמודד עם אתגרי העצמאות שטומן בחובו גיל ההתבגרות (גוטהולץ ואפטר, 2008). פיגור שכלי או מוגבלות שכלית הם כינויים לתופעה אשר קיימת בכל חברה, תופעה שעל אודותיה התקבלו עדויות רבות במהלך ההיסטוריה. בהגדרות השונות לתופעה זאת רואים במוגבלות שכלית תופעה רחבה מאוד אשר מופיעה לפני גיל 18 ומשפיעה על מיומנויות הסתגלויות, תפיסתיות, חברתיות ומעשיות רבות (חוק הסעד (טיפול במפגרים), התשכט-1969; Luckasson et al., 2002).

לפי נתוני משרד הרווחה מ-2007, בישראל מתגוררים כיום 32,000 אנשים המאובחנים עם מוגבלות שכלית. כרבע מהם (7,856) הינם ילדים ובני נוער בני 19 ומטה (גורבטוב ובן משה, 2009). מבדיקה של נתוני האגף לחינוך מיוחד לשנת תש"ע עולה כי בישראל 9,319 תלמידים בני 3-21 מאובחנים עם פיגור קל וחשד לפיגור קל, פיגור בינוני, פיגור בינוני מורכב ופיגור קשה. רוב התלמידים אשר נכללים בקבוצה זו לומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד; חלקם מהווים את קבוצת המדגם בעבודת מחקר זו.

כאן עולות שאלות מה הן הדרכים לסייע לתלמידים עם מוגבלות שכלית לעבור ממעמד של תלמידים בבית ספר, בקהילה קטנה והומוגנית, למעמד של בוגרים המשולבים בקהילה ומתמודדים עם משימות כגון מעבר לדיר עזמאי והשתלבות בעבודה ובחברה.

בניסיון לענות על שאלות אלו התפתחה הכרה בקרב הורים ואנשי מקצוע בחיוניותן של תכניות מעבר (transitional programs) מבית הספר לקהילה עבור אוכלוסייה עם צרכים מיוחדים. בבסיס הכרה זו עמדה האמונה שכל אחד נזקק לתמיכה במעבר מהיותו תלמיד בבית הספר לחיים כבוגר העובד ומשולב בקהילה, ובפרט אנשים עם צרכים מיוחדים, רק שאלו זקוקים לתמיכה בדרגות שונות של אינטנסיביות :

"All people need support – just in varying degrees and in differing areas of life . . "

(Hughes, 2001, p. 85).

ארצות הברית היתה המדינה הראשונה שהתמודדה עם נושא זה ובמהלך השנים המחויבות לתוכניות מעבר אף עוגנה בחוק הפדראלי (Baer, Flexer, & Dennis, 2007; IDEA, 1997; Phelps & Hanley-Maxwell, 1997). בישראל תהליך זה קרה מאוחר יותר, חוק החינוך המיוחד שנחקק ב-1988 (חוק חינוך מיוחד, התשמח-1988) הביא להעלאת גיל הלומדים במסגרות החינוך המיוחד ל-21 ועמו גברה המודעות לצורך בקיומן של תכניות מעבר. ביטוי ממסדי ניתן לצורך זה בחוזר מנכ"ל, שפירט את מסגרת תוכנית המעבר ואת תכניה (חוזר מנכ"ל מיוחד י', מארס 1998). בסוף שנות ה-90 של המאה ה-20 ובתחילת שנות ה-2000 נכתבו תכניות מעבר שהתבססו על גישות של איכות חיים וחינוך הומניסטי, 'לקראת בגרות לגילאי 16-21 ל"ב 21' (רייטר, שלומי, וצ'דר, תשנט, תשסא, תשסג). בהמשך נכתבה תוכנית של האגף לחינוך מיוחד, 'מעברים' (טל ואחרים, 2006). תכניות מעבר אלו עוסקות בהיבטים רבים של חיי בוגר, אך בראש ובראשונה הן מתמקדות בהכנה לחיי עבודה. לעבודה יש משמעות רבה בחייו של אדם עם מוגבלות. היא מאפשרת לו להיות עסוק ופרודוקטיבי, גורמת לו לחוש תחושת שייכות וקבלה חברתית ומהווה אמצעי לתמיכה חברתית (כץ, 2001). העבודה נתפסת כמדד מרכזי לשיקום ולשילוב בקהילה (לוריא ודובדבני, 2009; פלדמן ובן משה, 2006).

מרבית תכניות המעבר נכתבו על ידי אנשי חינוך וייעוץ חינוכי ויועדו לקהל מחנכים ומורים זאת למרות התחזקות מעמדם של מקצועות פרא רפואיים במערכת החינוך המיוחד. ריפוי בעיסוק הוא אחד ממקצועות הבריאות אשר ניתנים בחינוך המיוחד כשירות עזר (חוזר מנכ"ל נט/10א), יוני 1999). לאחר החלת חוק החינוך המיוחד ו'חוק השילוב' התחזק מעמדו של הריפוי בעיסוק כרכיב חיוני במערכות חינוך מיוחד ונוצרו דפוסי התערבות וביניהם גם התערבות בקידום עצמאות בחיי יום-יום והכנה לעבודה (וינטראוב ואחרים, 2003; פישמן, 2009; Yalon-Chamovitz, Salanikyo, Artzi, Prigal, & Fishman, 2010). ברם, עד כה, הריפוי בעיסוק בישראל לא הצטרף לבניית תכניות מעבר

ולא תרם את בסיסי הידע וכלי ההתערבות הייחודיים לו, כלים הנשענים על גישות אשר בוחנות קשרי אדם-סביבה-עיסוק (אלון וחסדאי, 2003; רן, 2010; Lloyd & Waghorn, 2007).

לפיכך, במרכז מחקר זה יעמדו מודל תיאורטי ותוכנית יישומית להכנה לעבודה המושתתים על גופי ידע משתי הדיסציפלינות חינוך מיוחד וריפוי בעיסוק: תיאוריות של חינוך הומניסטי ולמידה קונסטרוקטיביסטית (אלוני, 2005; רוג'רס, 1973; רייטר, 2004), תיאוריות בדבר הקשר אדם-סביבה (Bronfenbrenner, 1994; Ryan & Deci, 2000) ותיאוריות העוסקות ביחסי אדם-סביבה-עיסוק ובמרכזן מודל העיסוק האנושי (Kielhofner, 2002, 2004). התוכנית הנחקרת כוללת שלושה רכיבים מרכזיים: פיתוח של יכולות ביצוע בעבודה, הרחבת ידע על עולם העבודה והבנה של מושגים ממסוגלות תעסוקתית וביסוס זהות של אדם עובד (ראו נספח 1). השאלות שהמחקר התמודד עמן עסקו בבדיקת יעילות התוכנית באמצעות מדידת הישגי המשתתפים בה בין התחלת התוכנית לסיומה וכן בדרך של השוואת יעילות התוכנית ליעילותן של תכניות מסורתיות אחרות הנהוגות בחינוך המיוחד.

שיטת המחקר, חשיבות הנושא הנחקר והחידושים הצפויים בו

המחקר התבסס על שימוש בשיטות כמותניות תוך שילוב של רכיב איכותני. המחקר הכמותי נערך על פי גישת עשייה מבוססת ראיות - EBP: Evidence-Based Practice (Lieberman & Scheer, 2001) ועל מתודה נפוצה להערכת תכניות הכשרה של קירקפטריק (Kirkpatrick, 1975, 1994). בהתאם למתודות הערכה אלו הליך המחקר כלל העברת שאלונים בתחילת העברת התוכנית ובסיומה, השוואה של שתי קבוצות וכן שימוש בכלי המחקר המשקפים ארבע רמות: תגובה, הנמדדת דרך שביעות רצון; למידה, הנמדדת דרך מדידת הישגים בסיום התוכנית בתחומים של ידע והבנה; התנהגות, המודדת יישום של הנלמד במהלך העברת התוכנית; תוצאות, המשווה את הישגי התוכנית לתוכניות אחרות. הרכיב האיכותני במחקר התבסס על עריכת ראיונות עם קבוצות מיקוד מבין תלמידי קבוצת המחקר, וזאת כדי להעמיק בהערכת תרומת התוכנית לידיע על אודות עולם העבודה ולהשתלבות בעולם העבודה.

אוכלוסיית המחקר כללה 77 תלמידים הלומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד המיועדים לילדים ובני נוער עם מוגבלות שכלית. התלמידים נחלקו לשתי קבוצות: קבוצת מחקר ($n = 48$) שקיבלה את תוכנית המעבר הנחקרת; וקבוצת ביקורת ($n = 29$) שקיבלה תכניות מעבר מסורתיות הנהוגות בבתי הספר. לשתי הקבוצות הועברו שאלונים זהים בתחילת העברת התוכנית ובסיום העברתה. נמדדו

הבדלים בקרב קבוצת המחקר בין התשובות בתחילת העברת התוכנית לבין התשובות בסיומה וכן נמדדו הבדלים בין קבוצות בתחילת העברת התוכנית ובסיום העברתה. המשתנים שנמדדו והשווה היו ידע על אודות עולם העבודה, הבנה של מושגים מתחום המסוגלות התעסוקתית, גיבוש זהות עיסוקית, יכולות ביצוע בעבודה.

תרומה תיאורטית ויישומית של המחקר

למחקר יש חשיבות מהיבטים שונים: תיאורטיים, יישומיים ובתחום ההערכה. במחקר זה נבנה מודל תיאורטי לתוכנית ההתערבות להכנה לעבודה, מודל הנותן ביטוי לידע בתחומי החינוך המיוחד, מדעי העיסוק, הריפוי בעיסוק והשיקום של נכויות התפתחותיות. מודל תיאורטי זה נשען על פילוסופיות הומניסטיות וגישות אקולוגיות אשר מקובלות היום בתחומי העיסוק, החינוך והשיקום ועוסקות ביחסי אדם-סביבה-עיסוק. המודל התיאורטי ותוכנית ההתערבות מרחיבים את בסיס הידע בנושא ההכנה לעבודה ומאפשרים לקלינאים ולאנשי חינוך מסגרת התייחסות תיאורטית ויישומית רחבה המתאימה לעבודת צוות רב מקצועי.

במקביל לפיתוח מודל התיאורטי נכתבה תוכנית התערבות מפורטת העוסקת בהכנה לחיי עבודה. התוכנית כתובה בהתאם לכללים של פרוטוקול התערבות ומושתתת על סקירת ספרות בנושאים דוגמת הכנה לעבודה, תכניות מעבר ואוכלוסיות מיוחדות. התוכנית להכנה לחיי עבודה נבדקה במחקר זה בקרב אוכלוסייה המאובחנת עם מוגבלות שכלית אך תכניה ומסגרתה עשויים להתאים לאוכלוסיות נוספות המתחנכות בכיתות של חינוך מיוחד – תלמידים עם מוגבלויות נפשיות, לקויות למידה, נכות פיזית וכן הלאה.

התכנים של תוכנית ההתערבות המוצעת במחקר זה ייחודיים לתוכנית המסוימת הזו, אך מתקשרים לתוכניות קיימות דוגמת 'תוכנית לימודים לקראת בגרות לגילאי 16-21 ל"ב' (רייטר, שלומי, וצ'ידר, תשנ"ט, תשס"א, תשס"ג) ו'מעברים' (טל ואחרים, 2006), המאפשרות על ידי האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך. ייחודיותם של התכנים מתבטאת בצירוף של כלל רכיביה – התנסות בעבודה, למידה והרחבת ידע על אודות עולם העבודה ועל אודות מושגים מתחום המסוגלות התעסוקתית, יצירת דפוסים קבועים למשוב, אינטראקציה קבוצתית וטיפול רכיבים אישיים הנדרשים לפיתוח זהות עיסוקית. הקשרים לתוכניות האחרות נשענים על בסיס פילוסופי דומה, על מסגרות מוסכמות של תכניות מעבר ועל כלים להתערבות משותפים. צירוף תוכנית זו לתוכניות האחרות עשוי לחזק ולבסס את מעורבותם של קלינאים מתחומי החינוך המיוחד והריפוי בעיסוק בסיוע לתלמידים בחינוך המיוחד. נוסף על כך התוכנית שנבדקה במחקר זה הציעה שילוב בין מודל של 'עבודה נתמכת', או של

'התנסות בעבודה בקהילה' (פרטנית, קבוצתית ויזומה), לבין למידה של מושגים מתחום המסוגלות התעסוקתית – נושאים מוערכים ומובילים כיום בתחום השיקום התעסוקתי של אוכלוסייה עם צרכים מיוחדים.

בד בבד עם פיתוח מודל תיאורטי ויישומי של הכנה לעבודה, המחקר עוסק בהערכת היעילות של תוכנית התערבות. הערכת התוכנית נבנתה לפי כללים של עשייה המבוססת על ראיות מחקריות: תוכנית התערבות מפורטת בנושאי התכנים ולוח הזמנים, קיומן של קבוצת מחקר (ניסוי) וקבוצת ביקורת, עריכת מדידות לפני ואחרי ההתערבות וקיומו של מדגם המוגדר לפי כללי 'עשייה מבוססת ראיות'. עשייה מקצועית המבוססת על ראיות מחקריות נתפסת כאתגר חשוב במקצועות הבריאות והחינוך (פרוש, 2003; Holm, 2000; August-Dalfen, 2000; Abreu & Chang, 2002) ומחקר העומד בקריטריונים הללו עשוי לתרום לעשייה בתחומים אלה. יעילות התוכנית נבחנה במחקר בשיטות של מדידה (measurement) והערכה (evaluation), כפי שמקובל בהערכת תכניות הכשרה (לוטן, 2004). המדידה שימשה לצורך תיאור כמותי או איכותי של ביצועי תלמיד, ואילו ההערכה השתמשה במדדי ביצוע כדי לקבוע את רמת ההתאמה בין הרצוי (כפי שהוגדר במטרות התוכנית) לבין המצוי (כפי שנמדד בסיום העברת התוכנית). השימוש בשיטה זו סייע לבדוק את רמת יישום הנלמד הן ברמת הפרט שקיבל את תוכנית ההכנה לחיי עבודה, הן ברמת מערכת ההכשרה. בנוסף נבנו שני כלי הערכה לצורך מחקר זה ובמחקר מקדים נבדקה מהימנותם ותקפותם.

המחקר הוא מסוג המחקרים הכמותיים, אך הוא משלב גם רכיב איכותני. בשנים האחרונות השילוב של שיטות מחקר איכותניות במחקר כמותני מופך במדעי החברה והרפואה. הדבר נובע מההבנה שהדרך הטובה ביותר ללמוד על אודות תופעות חברתיות מורכבות היא להתבונן בהן מכמה זוויות, להכיר ברב-ממדיות של התוצאות ולהתבסס גם על מידע סובייקטיבי המתקבל מהמטופלים (סויה וויסמן, 1999; רועה ואחרים, 2005; Lysaker, Whitney, & Davis, 2006). במחקר זה שילוב השיטות מתבטא בשילובם של ראיונות עם קבוצות מיקוד של תלמידים מבתי הספר. הדבר נעשה לצורך הבנת תרומתה של התוכנית להתפתחות הידע שלהם על אודות עולם העבודה, לקידום ההתנסויות שלהם בעבודה ולגיבוש זהות עיסוקית עצמית.

פרקיה הבאים של עבודת מחקר זו יציגו את הרקע הספרותי, שיטת המחקר, ממצאי המחקר וידונו מסקנות המחקר והתובנות העולות ממנו.

1. סקירת ספרות

סקירת הספרות שלהלן עוסקת במספר נושאים: 1. מאפייני אוכלוסיית המחקר; 2. הכשרה לעבודה, תיאוריות תעסוקתיות, מסגרות לתעסוקה, חסמים להשתלבות בעבודה ותוכניות מעבר להכנה לעבודה; 3. תוכנית מעבר להכנה לעבודה הנחקרת, תיאור של המודל התיאורטי והיישומי שפותח לצורך מחקר זה ופירוט מושגים הקשורים לתוכנית; 4. הערכת יעילות תכניות; 5. השערות המחקר ושאלותיו; 6. משתני המחקר.

1.1 מאפייני אוכלוסיית המחקר – מוגבלות שכלית

1.1.1 מוגבלות שכלית: הגדרות ומינוחים

אוכלוסיית המחקר היא תלמידים עם מוגבלות שכלית מסוג קל או בינוני אשר מתחנכים בבתי ספר של החינוך המיוחד. המונח 'מוגבלות שכלית' נכנס לראשונה לשימוש בישראל בעקבות חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות התשנח-1998 ובא להחליף את המונח 'פיגור שכלי'. שינוי זה במונח, מייצג את השינוי בתפיסות החוק הישראלי – מהתבססות על מודלים רפואיים בחקיקה המתייחסת לאנשים עם מוגבלויות למעבר למודלים חברתיים הנשענים על זכויות אדם. השינוי תואם אמנות בינלאומיות ומתואם עם תפיסות של ארגון הבריאות העולמי (פלדמן, 2006). אולם בשונה מארצות הברית ששם המונח 'פיגור שכלי' הוחלף בתוקף חוק לילקות שכלית – ID: Intellectual Disability, AAIDD, (2010), בישראל המונח פיגור שכלי נותר בחוק לטיפול במפגרים (חוק הסעד לטיפול במפגרים, תשכט), ובשימוש של משרדי ממשלה כגון: משרד החינוך ומשרד הרווחה. במחקר זה יעשה שימוש במונח 'תלמידים עם מוגבלות שכלית' לתיאור אוכלוסיית המחקר ולא בעלי פיגור שכלי, משום שהוא תואם יותר את העמדות המונחות בבסיס המחקר – היות האדם במרכז ולא ליקויו. עם זאת, במקומות בהם מוצגים נתונים ממשרד החינוך או הרווחה, נשתמש במושגים המקובלים עליהם.

בבחינה של תופעת מוגבלות שכלית במהלך ההיסטוריה האנושית, נראה שתופעה זו ליוותה את החברה האנושית מאז ומתמיד. בתקופת היוונים הקדמונים כונו אנשים עם פיגור שכלי 'אידיאויטים' (רוני, 2005). בתקופה הטרומ-מתועשת, ראו בפיגור חוסר יכולת להסתגל לסביבה. עם עליית המודלים הביורפואיים המסורתיים השתנתה ההגדרה והתמקדה בסימפטומים ובגנטיקה. במקביל להתפתחות

המחקר בתחום האינטליגנציה, הוסבה בהמשך ההגדרה והתמקדה בחסר קוגניטיבי (בן נון, 2009). מאז שנות ה-60 של המאה הקודמת חל שינוי בהגדרות: נקבעה הגדרה כפולה העוסקת הן בהיבטים האינטלקטואליים והן בהתנהגות ובתפקוד (עמינדב, 1997; רונן, 2005; Luckasson et al., 2002).

בארצות הברית אחת לכמה שנים בוחנת האגודה האמריקאית לפיגור שכלי את הגדרותיה לפיגור שכלי (Switzky & Greenspan, 2003). ההגדרה האחרונה פורסמה ב-2002 ואומצה על ידי ארגון האמריקאי למוגבלות שכלית (AAIDD – American Association on Intellectual Developmental Disabilities) ולפיה מוגבלות שכלית היא לקות המאופיינת על ידי מגבלות משמעותיות בתפקוד האינטלקטואלי וגם בהתנהגות מסתגלת, כפי שמתבטאת במיומנויות ההסתגלות הקונספטואליות, החברתיות והמעשיות. מוגבלות זו מקורה לפני גיל 18 (AAIDD, 2010; Luckasson et al., 2002).

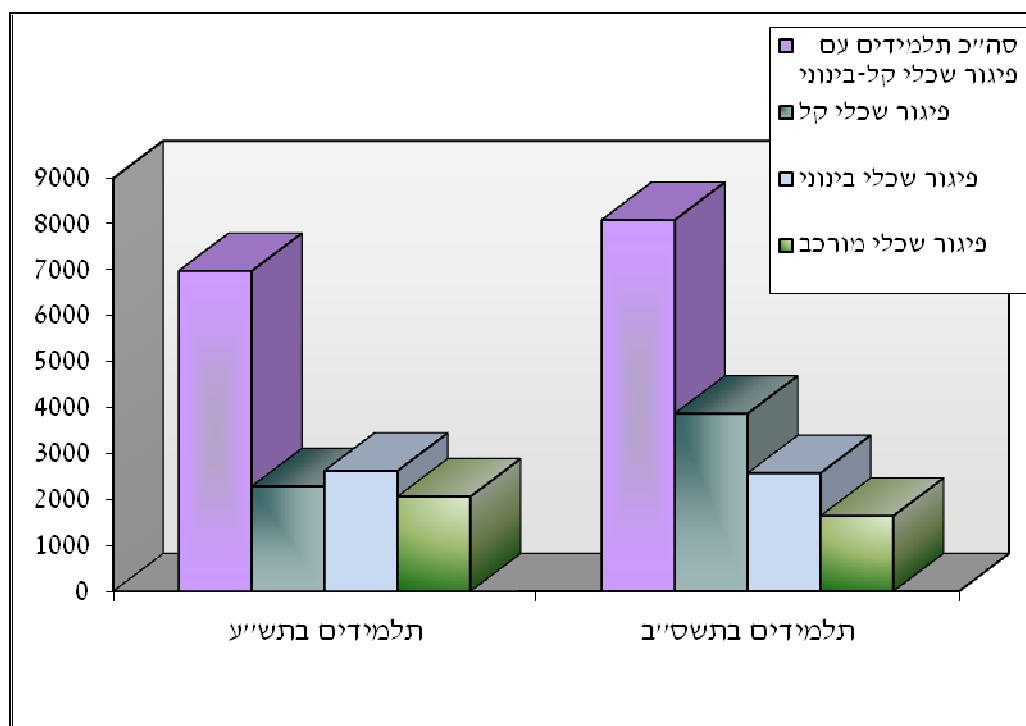
מבנה זה של הגדרה כולל קביעה – פיגור שכלי הוא לקות – ושלושה תנאים לקיומה: (א) מגבלה משמעותית (קרי, ירידה של שתי סטיות תקן לפחות) בתפקוד האינטלקטואלי; (ב) מגבלה משמעותית ביכולת ההסתגלות המתבטאת במיומנויות תפיסתיות, חברתיות ומעשיות; (ג) הופעת הלקות אצל הפרט לפני היותו בן 18. 'התנהגות מסתגלת' הוגדרה בהתאם לתפקוד ב-10 תחומים הכוללים את כל מארג החיים: טיפול עצמי, התפתחות פיזית, תקשורת, מיומנויות חברתיות, תפקודים קוגניטיביים, בריאות ורווחה, צרכנות, אחזקת בית, התמצאות בקהילה ותעסוקה (Luckasson et al., 2002).

גם ארגון הבריאות העולמי (WHO: World Health Organization) עסק בנושא ההגדרות לפיגור שכלי הן במדריך האבחנות שלו, ICF (World Health Organization, 2001) והן במדריך הסיווג הפסיכיאטרי, ICD-10 (ארגון הבריאות העולמי, 2002). השוואה בין ההגדרות מעלה כי יש דמיון גדול בין הפרדיגמות שבבסיס ההגדרות, האבחון והסיווג של AAIDD לבין אלו של WHO. ההגדרות של שני הגופים כוללות התייחסות ליכולות אינטלקטואליות, לתפקוד הגוף, מבנהו ומצב בריאותי, להתנהגות מסתגלת, להשתתפות בפעילויות ויחסי גומלין ולהקשרים סביבתיים.

לצד אלה, חשוב להדגיש כי כיום לא רואים במוגבלות שכלית תופעה בעלת שכיחות סטטיסטית מסוימת, אלא מצב שעשוי להשתנות במשך הזמן. תמיכה מתאימה עשויה לסייע לפרט המוגדר כ'אדם עם מוגבלות שכלית' (פיגור שכלי) להתגבר על המוגבלות ו"לצאת מגבולות ההגדרה" (גורבטוב ובן משה, 2009).

1.1.2 מסגרות חינוכיות לילדים ולבני נוער עם מוגבלות שכלית

בדומה לאוכלוסיות נוספות של אנשים עם מוגבלויות, אוכלוסיית ילדים ובני נוער אשר מאובחנים עם מוגבלות שכלית נמצאה זכאית לקבל שירותי חינוך מיוחד, כי חבריה ענו על הגדרות הזכאות להפניה למערכת החינוך המיוחד: "אדם בגיל שלוש עד עשרים ואחת, עם לקות משמעותית, שבשלה מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לחינוך מיוחד. הלקות יכולה להיות לקות גופנית, שכלית, נפשית, רגשית-התנהגותית, חושית, קוגניטיבית או שפתית או לקויות התפתחותיות כוללניות" (חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), התשס"ג-2002, עמ' 90). בחוזר מנכ"ל סו/8(ב) מאפריל 2006, הודגשו המאפיינים התפקודיים של האוכלוסיה המופנית למסגרות של החינוך המיוחד; בחוזר נקבע שהכוונה היא לתלמיד בעל לקות משמעותית ובעיות תפקודיות קשות ומורכבות רב-בעייתיות, היוצרות פערים משמעותיים בתחומי התפקוד השונים המגבילות את יכולתו להסתגל לדרישות הלימודיות והחברתיות במסגרת החינוכית הרגילה. בחוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988) ובעדכונים שלו בחוזרי מנכ"ל משרד החינוך (חוזר מנכ"ל סו/8(ב), 2006) נקבע שהגורם המחליט וקובע את המסגרת החינוכית אשר מתאימה לתלמידים עם פיגור שכלי תהיינה ועדות השמה. בהחלטות ועדת ההשמה נקבע קוד חריגות לכל תלמיד על פי טופס אפיון חריגות (ראו נספח 9), ובהתאם לכך נקבעת זכאותו לקבל שירותי חינוך מיוחד. המסגרות החינוכיות בחינוך המיוחד הן: גנים טיפוליים עבור ילדים בגיל הרך, כיתות של חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים, ובתי ספר לחינוך מיוחד. הנתונים מהשנים האחרונות מצביעים על עליה במספר התלמידים הלומדים בחינוך המיוחד, בשנת תשס"ב למדו בחינוך המיוחד 39,015 תלמידים ואילו בשנת תש"ע התחנכו בחינוך המיוחד 60,558 תלמידים (אגף לחינוך מיוחד, ח"ת). אולם בניגוד לעליה במספר התלמידים הכללי בחינוך המיוחד קימת ירידה מתמשכת במספר התלמידים עם מוגבלות שכלית אשר מופנים למסגרות של החינוך המיוחד. תרשים 1 בעמוד הבא יציג את ההבדלים במספר ובחלוקה לסיווג של תלמידים עם מוגבלות שכלית הלומדים בחינוך מיוחד בין השנים תשס"ב לתש"ע.



תרשים 1. תלמידים הלומדים בחינוך המיוחד המאובחנים עם מוגבלות שכלית בהשוואה בין השנים תשס"ב לתש"ע

מתרשים 1 שלעיל עולה כי לפי נתוני האגף לחינוך מיוחד, חלה ירידה בשנים תשס"ב-תש"ע במספר התלמידים אשר אובחנו עם מוגבלות שכלית ולמדו בחינוך מיוחד. עיקר הירידה התבטאה במספר התלמידים עם פיגור שכלי קל. בד בבד, עם הירידה במספר התלמידים עם פיגור שכלי קל, חלה עלייה קלה במספר התלמידים עם פיגור שכלי בינוני ועם פיגור שכלי בינוני מורכב שלמדו בחינוך המיוחד. דומה שהסיבה העיקרית לירידה בהפניות תלמידים עם פיגור קל למוסדות החינוך המיוחד היא המגמה לשלב במסגרות רגילות, מגמה הנובעת מהשפעת הגישה הפונקציונלית אשר דוגלת בשילוב ילדים על פי צרכיהם, ולא דווקא על פי הקטגוריה שהם משתייכים אליה (לייזר, 2001; רונן, 2003; רייטר, לייזר, ואבישר, 2007; שפרינצק, בר, שגב, פיטרמן, ולוי-מזלום, 2001).

1.1.3 שילוב בעבודה של אוכלוסייה עם מוגבלות שכלית

עניינה של עבודת מחקר זו הוא הכנה לעבודה. שילובם בעבודה של אנשים עם מוגבלות שכלית הוא נושא מורכב וקשה. בסקירת ספרות שערכו קירש ואחרים (Kirsh et al., 2009), נמצא כי קבוצת האנשים עם מוגבלות שכלית היא אחת מתוך שלוש אוכלוסיות של אנשים עם מוגבלויות, אשר יכולת

השתלבותם בעבודה היא הלקויה ביותר (הקבוצות האחרות הן של אנשים עם פגיעות מוחיות ושל אנשים עם הפרעות נפשיות). דומה שאופי המוגבלות, השפעתה על תחומים רבים מגיל צעיר, הסטיגמה הנלווית לאדם עם פיגור שכלי במשך חייו, והתבססותה של הכלכלה על ידע וגלובליזציה גורמים לאוכלוסיות האלו קושי רב להשתלב בעבודה (Shames, Treger, Ring, & Giaquinto, 2007). נוסף על התפקוד האינטלקטואלי, השתלבות מוצלחת בעבודה מצריכה קיומם של הרגלי עבודה ותכונות דוגמת משמעת, התמדה, הגעה בזמן, הבנת הוראות, קבלת ביקורת, כישורים חברתיים – תחומים שאדם עם מוגבלות שכלית מתקשה בהם (אזרחי ואחרים, 2009). משאביהם האישיים של אנשים עם מוגבלות שכלית דלים, והאפשרויות העומדות בפניהם מצומצמות – כמו גם הגמישות והחופש בבחירת דרכם (לוריא ודובדבני, 2009). וולטר נף (Neff, 1985) ציין שלאדם עם מוגבלות שכלית יש קשיים בכל רכיבי האישיות התעסוקתית, ולכן עד לשנות ה-70 של המאה ה-20 לא דיווח כמעט כלל על אנשים עם מגבלה קוגניטיבית משמעותית אשר השתלבו בעולם התעסוקה בשוק החופשי (אזרחי ואחרים, 2009).

החסמים העיקריים המוזכרים בספרות, הקשורים למאפייניהם האישיים של אנשים עם מוגבלות שכלית הם: נטייה של אנשים עם מוגבלות שכלית להסתמך על גורמים חיצוניים בעת קבלת החלטות חשובות בחייהם, יכולתם המועטה לשלוט בחייהם, מגבלה הקוגניטיבית שלהם אשר משפיעה על יכולת ההתמדה וקשייהם בהבנת קשרים חברתיים. חסמים הקשורים לחברה, נובעים מהעמדות השליליות של מעסיקים ועובדים כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית, מהסטיגמה החברתית, מחוסר מידע על אודות אנשים עם מוגבלות שכלית, ממדיניות תחיקתית המפחיתה את הצורך של אנשים עם מוגבלות שכלית לצאת לעבודה ולהשתלב במעגלים יצרניים, מציפויות נמוכות של הסביבה ומחוסר אמון שלה ביכולתם של אנשים עם מוגבלות שכלית להחליט החלטות מושכלות באשר לחייהם.

חסמים הקשורים לתפקיד המקצועי, נובעים בעיקר מדרישות גבוהות להסתגלות ולמוביליות (ועדת לרון, 2005; Reid, Parsons, & Green, 2009; Kirsh et al., 2009; Cullen, 1999; White & Weiner, 2004; Wehmeyer, 1993). בד בבד נמצא שמגדר, חומרת מוגבלות השכלית (מנת המשכל), מוגבלות פיזית, מצב סוציו-אקונומי ומוצא אתני לא משפיעים על יכולת ההשתלבות בעבודה של אנשים עם מוגבלות שכלית (White & Weiner, 2004).

הגורמים שמעודדים השתלבות בעבודה של אנשים עם מוגבלות שכלית סווגו לשלוש קבוצות: גורמים הקשורים לאדם עצמו, גורמים הקשורים לסביבה וגורמים הקשורים לתפקיד. גורמים מעודדים, הקשורים לאדם, עניינם הוא רמת המוטיבציה שלו, ואילו גורמים מעודדים סביבתיים

נובעים; מתמיכת המשפחה, ממצב שוק העבודה, מקבלת ליווי מתמשך בעבודה, מיצירת קשרים חברתיים במקומות עבודה, מגישת המעסיק אל העובד ומעריכת הכנות מקדימות (Kirsh et al., 2009). מטרת העבודה השיקומית עם אנשים עם מוגבלות שכלית, היא להגדיל את מספר האפשרויות העומדות בפניהם. יש להחזיר להם את הגמישות והחופש בבחירת הדרך להשתתפות פעילה בחיי העבודה והיצירה, וזאת מתוך ראייה מציאותית של המגבלה ושל הצורך בפיתוח משאבים אישיים (לוריא ודובדבני, 2009).

עבודה זו עוסקת בבדיקתה של תוכנית מעבר להכנה לעבודה לתלמידים עם מוגבלות שכלית. משום כך, הפרק הבא יציג את עולם ההכשרה לעבודה עם סיום בית הספר ויעסוק בתפיסות של שיקום תעסוקתי, כמו גם בחסמים ובגורמים המונעים השתתפות בעבודה.

1.2 הכשרה לעבודה

1.2.1 חשיבות ההשתתפות בעבודה בחייו של אדם עם מוגבלות

לעבודה יש משמעות רבה בחייו של אדם עם מוגבלות. היא עונה על הצורך שלו להיות עסוק ופרודוקטיבי, מקנה לו שייכות וקבלה חברתית, ומהווה אמצעי לתמיכה חברתית (כץ, 2001). העבודה עונה על צרכים חברתיים, מייצגת את מעמדו החברתי של האדם, מגבירה את הערך העצמי שלו ומסייעת לעיצוב רגשותיו, השתייכותו וזהותו (דובדבני ונאור, 2003 ; Wehaman, 2001). חלק נכבד מהעיסוקים של אדם בוגר כרוכים בעבודתו, וכל אדם – לרבות אדם עם הלקות הקשה ביותר – שואף להיות חלק ממעגל העבודה (רייטר ואחרים, תשסא). העבודה, היא אחד התחומים המרכזיים אשר מאפשרים לאדם לקחת חלק בעשייה חברתית כאזרח תורם ונתרם. היא מיועדת להבטיח לאדם הכנסה שוטפת ומספקת, הכנסה אשר תאפשר לאנשים עם מוגבלות איכות חיים נאותה (פלדמן, 2005). "איכות חיים" במובן הזה משמעותה, חיים שמתקיימת בהם התאמה בין הפרט, כישוריו, מוגבלויותיו, התעניינותו ורצונותיו לבין סביבתו, וזאת בהתאם למערכת האמונות, הדעות והערכים שלו (Schalock et al., 2002). נמצא כי קיים קשר ישיר ומשמעותי בין עבודה, לבין תחושת רווחה (well-being) וקשר חזק בין חוסר תעסוקה, לבין חוסר תחושת רווחה (Fouad, 2007; Friedland & Price, 2003). ארגון הבריאות העולמי אף הכיר בכך שבריאות עשויה להיות מושפעת מיכולת לבצע פעילות ולהשתתף

בעיסוקים שונים, ולא רק מגורמים השייכים למבני גוף או לתפקודי הגוף, העיסוק נתפס כגורם

שמקדם בריאות ואיכות חיים (WHO, 2001).

תפיסות אלו היוו את הקרקע למדעי העיסוק: אותם גופי ידע ותיאוריות, המתמקדים בחקר התנהגות אנושית למטרה של קידום ההבנה, והידע הנוגע לאופנים שבהם העיסוק משפיע על בריאות ואיכות חיים, ולצורות ולמשמעות של עיסוקים שונים בחיי אנשים (יוסמן, 2010). יוסמן (2010) אף תארה את תפקיד מדעים אלו וכתבה ש"אחד מתפקידי מדעי העיסוק הוא פיתוח שיטות להבהרת האופן שבו עיסוקים יום יומיים ודפוסי עיסוק קשורים למדדים ביולוגיים, פיזיולוגיים וסובייקטיביים של בריאות ורווחה במשך החיים" (יוסמן, 2010, עמ' 75).

בתיאוריות בתחום הריפוי בעיסוק, העבודה מתוארת כאחד מעיסוקי האדם. התיאוריות מדגישות את הקשר שבין עיסוק לבין בריאות ורווחה אישית. הנחת היסוד של תפיסת העיסוק היא כי לאדם יש דחף מולד לעבוד. חוסר עיסוק גורם לאי נעימות ועשוי להשפיע גם לאורך זמן (Pugliesi, 1995). העיסוק מושפע מגורמים אישיים ומגורמים סביבתיים. הוא מעצב את זהותנו, מספק לנו אפשרות לביטוי עצמי ומאפשר להפריד בין עת למנוחה לבין עת ליצרנות (זק"ש, 2001). התפיסה היא שבני אדם נוטלים חלק בעיסוקים בעלי משמעות כדי לשרוד, כמו גם כדי לשגשג. אם מסיבות כלשהן הם אינם מסוגלים לקחת חלק בעיסוקים הללו, הדבר פוגע בבריאותם (Wilcock, 1998, 2003). להשתתפות בעבודה יש קשר ישיר לתחושת רווחה אישית (well-being) של היחיד, פגיעה בהשתתפות בעבודה תגרור ירידה בתחושת רווחה אישית (Fouad, 2007; Friedland & Price, 2003). במחקר שנעשה באירלנד (Banks, Jahoda, Dagnan, Kemp, & Williams, 2010) בדקו החוקרים את תחושת רווחה (well-being), מידת דיכאון ורמת חרדה של אנשים עם מוגבלות שכלית בעקבות אבדן מקום עבודתם. הממצאים הכמותיים הצביעו על חוסר קשר בין הפסקת עבודתם של אנשים אלו לתפיסתם את תחושת הרווחה האישית שלהם, רמת החרדה ומידת דיכאון. עם זאת, הממצאים האיכותניים שעלו מהראיונות, הצביעו על השפעות טראומטיות של אבדן עבודה על רגשותיהם ותפיסותיהם של הנחקרים.

נוסף על כך נמצא שהרוב הגדול של האנשים (93%) אשר מקבלים קצבת נכות כללית מהמוסד לביטוח לאומי, מביעים את רצונם להשתלב בעבודה. ממחקרים עולה כי כ- 80% מהאנשים ימשיכו

לעבוד גם אם יקבלו די כסף אשר יבטיח את קיומם ללא צורך בעבודה מרובה (שטרוסברג ואחרים, 2004).

עם השנים, ההכרה בדבר חשיבות העבודה לאנשים עם מוגבלות העמיקה גם בקרב מעצבי המדיניות בחברה 'הרגילה'. התחזקה ההבנה ששילוב בעולם העבודה מסייע להתמודד עם אתגרים בחברה המודרנית ופותר בעיות חברתיות. הובן שיותר ויותר אנשים חווים מצבים של חוסר ביטחון בעקבות הפסקת מהלך עבודתם (תב"ת, 2006). החברה הישראלית נשענת על ערכי העבודה, ואנשים אשר נפלטו ממעגל העבודה או אינם עובדים מלכתחילה עקב נכות או מוגבלות, מרגישים פגועים ונחותים. גם החברה (באמצעות מוסדותיה) מתייחסת אליהם כך, ולכן השיקום התעסוקתי מהווה רכיב מרכזי במערך החברתי-כלכלי ובמערך השירותים הסוציאליים (רימרמן, 1991).

בספרות המקצועית יש נטייה לראות בקליטה בעבודה אבן בוחן להצלחת השיקום, "אני עובד משמע אני משולב בחברה" (שכטר, 2007, עמ' 1045). ההנחה היא כי הסתגלות מקצועית תוביל לאיכות חיים גבוהה יותר בשאר שטחי החיים (לוריא ודובדבני, 2009). חוקרים אחדים הדגישו את ההיבטים הכלכליים של השתלבות בעבודה. השתלבות בכוח העבודה, היא אינדיקטור מרכזי להערכת מידת השתלבותם של אנשים עם מוגבלויות בחברה, וזאת בשל ההשלכות על מצבם הכלכלי, על תרומתם ועל מעורבותם בחיי החברה (ישראל, משרד המשפטים, נציבות לשוויון אנשים עם מוגבלות, 2006). בדיונים בתחום קיים מתח בין התפיסות על מהות העבודה לאנשים עם מוגבלויות. התפיסות החברתיות מבדילות בין 'תעסוקה' ל'עבודה', כאשר 'תעסוקה' נתפסת כעיסוק כגון: עיסוקי שעות פנאי, אחזקת בית שלא בהכרח משולמים, ואילו 'עבודה' משמעותה: פעולה יצרנית בה אדם מקבל שכר. ארגונים חברתיים נאבקים למען שינויים טרמינולוגיים ומהותיים בהתייחסות לעבודה בקרב אנשים עם מוגבלות, לא עוד תעסוקה לאנשים עם מוגבלויות אלא עבודה במשמעותה המלאה (רופמן, 2010).

1.2.2 שיקום תעסוקתי: תיאוריות בשיקום תעסוקתי, מסגרות תעסוקה וחקיקה

בימינו, אנו חווים שינוי מהפכני בתפיסות של שיקום תעסוקתי. שינויים אלו מתבטאים במישורים תיאורטיים, במסגרות של שיקום תעסוקתי ובחקיקה. לוריא ודובדבני (2009) כינו את התהליך כ'מהפכה באידיאולוגיה השיקומית'. לדעתם המהפכה השפיעה על התפשטות התפיסות הבוחנות את יחסי הגומלין בין האדם לבין הסביבה, כיוון שהובן כי בד בבד עם השינוי אצל המשתקם נדרש גם

שינוי סביבתי. אנשים עם מוגבלות היו לצרכני שירות בעלי עמדה אשר מעניקה להם זכות להשפיע, לשנות או לדחות שירותים המוצעים להם.

במשור התיאורטי אנו עדים למעבר ממודלים שיקומיים רפואיים המבוססים על לקות, מחלה, גורמים ביולוגיים ופיזיולוגיים, למודלים חברתיים (זיו, 2004; רופמן, 2010). מוקד ההתעניינות עבר מהמחלה ומהגדרות של נכות וחסר, אל בחינה של גורמים בסביבה ובאדם המשפרים ומקדמים את השתתפותו במארג החיים על פי ערכיו, השקפתו ותרבותו (WHO, 2001). גם התיאוריות בתחום הפסיכולוגיה התעסוקתית עברו שינוי. בשנות ה-50 של המאה שעברה, התיאוריות המקובלות להסבר מאפיינים תעסוקתיים של הפרט נשענו על תיאוריות התפתחותיות. הן הסבירו את התפתחות האישיות התעסוקתית כמקבילה להתפתחות הילד והמתבגר, דהיינו מורכבת משלבים היררכיים, שכל שלב מייצג מצב התפתחותי של אישיות תעסוקתית. שלבים ראשונים מסמלים פנטזיות בתחום התעסוקתי, ואילו ככל שהילד מתבגר מתגבשת בחירה תעסוקתית מציאותית (Fouad, 2007; Szynanski, 1996). בשנות ה-60 וה-70 התפתחו התיאוריות הסביבתיות, שהגבירו את המודעות לרכיב הסביבתי שבבחירת תעסוקה ולחשיבות ההלימה בין מאפייני האדם לבין הסביבה. התיאוריה המוכרת ביותר בקבוצה זו היא התיאוריה של ג'ון הולנד (John Holland). הולנד (Holland, 1997) הגדיר שישה טיפוסים אופייניים של אדם עובד: מציאותי, חקרני, אמנותי, חברתי, יזם וקונבנציונאלי. הוא התמקד בקשרים למיניהם שיש לכל טיפוס אנושי עם הסביבה. החל משנת 1987 התבססו תיאוריות חברתיות קוגניטיביות (SCCT: Social Cognition Career Theories); הגישות הללו הדגישו את ההקשרים החברתיים, המגדריים, התרבותיים והתורשתיים של החלטותיו התעסוקתיות של אדם, כמו גם אירועים לא צפויים המתרחשים בחייו. לפי התיאוריות האלו, בחירה תעסוקתית היא תהליך דינאמי הכולל החלטות חוזרות ונשנות בדבר מטרות, יעדים ויכולות – החלטות הנקבעות בהתאם להישגים ולכישלונות (Szynanski, 1996).

בד בבד עם שינויים במודלים תיאורטיים ובתפיסות שיקומיות, חלו שינויים גם במסגרות תעסוקתיות לאנשים עם מוגבלות. בשנות ה-50 צמחו מסגרות לתעסוקה מוגנת, בשנות ה-70 וה-80 התפתחו התפיסות של תעסוקה נתמכת, ואילו כיום המסגרות נעות על רצף ונקבעות לפי מידת האינטנסיביות של השירותים התומכים והליווי שהאדם עם הצרכים המיוחדים צורך כדי להשתלב בעבודה: **מרכז יום טיפולי / מועדון טיפולי --- עבודה מוגנת --- עבודה נתמכת קבוצתית --- עבודה נתמכת פרטנית --- עבודה בשוק הפתוח** (מנדלר ונאון, 1998). לכל אחת מהמסגרות הנמצאות ברצף

יש מאפיינים הייחודיים לה ותפיסות העומדות מאחוריה. השיבוץ לתוכנית המתאימה על פני הרצף נקבע בהתאם לצרכיו המיוחדים של האדם (ישראל, משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 2010). יעדי התעסוקה המוגנת הם: (א) מתן מסגרת של הכשרה והכנה לעובדים לקראת השמתם בעבודה בשוק הפתוח; (ב) יצירת מסגרת תעסוקתית קבועה לאנשים שאינם יכולים להשתלב בעבודה בשוק הפתוח. בין שני היעדים האלה מתקיים מתח: היעד הראשון מכוון למוביליות של העובדים, ואילו היעד השני מכוון לסטטיות של המסגרת והשותפים בה (רימרמן וכץ, 2004; Kregel & Deam, 2002). מתח זה גרם לעיתים לחוסר בהירות של מטרות התעסוקה המוגנת ומאפייניה ונראה שעם השנים גברה הביקורת על התעסוקה המוגנת. עיקר הביקורת כוונה לאופי הבדלני של המסגרות הללו, לחוסר הניידות שהן מאפשרות לעובדיהן, לתיוג ולסטיגמה הנלווית אליהן (רימרמן, 1994). למרות זאת ועל אף הביקורת הרבה שנמתחה על שירותי התעסוקה המוגנת, מסגרת זו ממשיכה להיות חלופת השירות העיקרית עבור אנשים עם מוגבלות שכלית הנזקקים לשירותים תעסוקתיים ארוכי טווח בארץ ובעולם (דובדבני ונאור, 2003; לוריא ודובדבני, 2009; Jenaro, Mank, Bottomley, Doose, & Tuckerman, 2002).

מסגרת עבודה נתמכת התפתחה אף היא עם השנים וכיום מוכרים ארבעה מודלים ליישום עבודה נתמכת. אחד המודלים הוא פרטני, ואילו שלושת האחרים קבוצתיים: מודל תחנות העבודה (enclave), מודל של צוות נייד או של קבוצת עבודה ניידת (the work crew) ומודל היזמות (רימרמן, 1994). רייטר וגולדמן (1998) פיתחו את מודל היזמות העצמית (self-employment option) כמודל אשר שואף לבסס את העבודה בתוך הסביבה האינטגרלית של העובד, מתאים לגישות אקולוגיות וחותר להקמת מערכות הטרוגניות של תעסוקה במגוון תחומים. מודל זה הומלץ בתוכנית המעבר 'לקראת בגרות – ל"ב 21' שהוזכרה לעיל (רייטר ואחרים, תשסא). בשני העשורים האחרונים מסגרות העבודה הנתמכת התרחבו. נראה שהאוכלוסיה אשר הצליחה להשתלב בעבודה נתמכת, זכתה לתועלת ולרווח גדולים יותר משל האוכלוסיה שמשולבת במסגרות מוגנות. התועלת והרווח מתבטאים בכמה היבטים: שכר, יכולת השתלבות בעבודות תחרותיות ושביעות רצון (Jenaro et al., 2002; Kregel & Deam, 2002). ועדת לרון (2005) בדקה את תעסוקת הנכים בישראל, והמליצה על הרחבת והעמקת המודל של תעסוקה נתמכת על מגוון סוגיה, כמו גם להקצות לכך תקציבים גבוהים. במקביל להתפתחות התיאוריות ומסגרות תעסוקתיות, פותחו מדיניות ומערכת של חוקים ומסגרות שעניינם שיקום תעסוקתי. בתחום התחיקה המגמות החדשות בעולם, מגמות של שוויון

זכויות ומתן הזדמנויות לאנשים עם מוגבלויות, הובילו חברות ומדינות לעגן בחוק את זכויותיהם של אנשים מוגבלים להשתלב בעבודה: ב- 1990 נחקק בארצות הברית 'חוק הנכים' (ADA: Americans with Disabilities Act), וב- 1995 נחקק בבריטניה חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות (DDA: Disabilities Discrimination Act) (רייטר, 2004; רימרמן וארטן-ברגמן, 2005). החוקים האלה הדגישו את האיסור להפלות בעבודה אנשים עם מוגבלויות, ואת החובה להנגשת מקומות ציבור ומקומות עבודה. מסוף שנות ה-80 של המאה ה-20, ניכרת בחקיקה בישראל הטמעה הדרגתית של עקרון השוויון ו'שפת הזכויות' של אנשים עם מוגבלויות (אורן ודגן, 2007; רימרמן וארטן-ברגמן, 2005). ב- 1998 נחקק חוק השוויון לאנשים עם מוגבלויות (חוק שוויון לאנשים עם מוגבלויות, התשנח-1998), ובשנת 2007 ישראל אף הצטרפה לאמנה בינלאומית 'זכויות לאנשים עם מוגבלויות' (אמנת האו"ם בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות מיום 13.12.2006, 2010).

1.2.3 חסמים בהשתתפות בעבודה של אוכלוסיות עם מוגבלויות

למרות כל העשייה שתוארה בתחום השיקום התעסוקתי, שילובם בעבודה של אנשים עם מוגבלויות קשה לביצוע. נתוני השילוב מצביעים על קושי מתמשך בהשגת היעדים (ישראל, משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות, 2007; רימרמן וארטן-ברגמן, 2005; Hagner, Cheney, & Malloy, 1999). הנתונים העדכניים לגבי הקף התעסוקה של אנשים עם מוגבלויות בישראל מתייחסים לנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מ-2006 (אלפסי, 2010). הללו מצביעים שבישראל חיים כיום 643 אלף איש המדווחים שהם בעלי מוגבלויות בדרגת חומרה מפריעה עד מפריעה מאוד. מתוכם 64.5% מתפקדים תפקוד מלא, 29.7% מתפקדים חלקי ו- 5.8% בתפקוד מועט. נתוני התעסוקה שלהם מראים כי רק 43.2% מאנשים עם מוגבלויות מועסקים לעומת 70.3% באוכלוסיה הכללית. שיעור המובטלים מתוכם מגיע לכדי 15.5% לעומת 8.3% באוכלוסיה הרגילה. שיעור האבטלה עולה ככל שרמת המוגבלות עולה, כך נמצא שבעלי המוגבלויות בתפקוד מלא מועסקים בשיעור של 54.8% ורמת האבטלה מגיעה ל- 13%. בעלי המוגבלויות בתפקוד חלקי מועסקים רק 26.4% ושיעור האבטלה בקרבם מגיע ל- 21%, ואילו בקבוצת בעלי המוגבלויות בתפקוד מועט שיעור המועסקים מגיע ל- 13% ורמת האבטלה ל- 23%. מתוך אוכלוסיית האנשים עם מוגבלויות אשר מועסקים, הרוב הם שכירים אשר עובדים במשרות חלקיות, בעבודות פשוטות, בשכר נמוך וברמת ביטחון סוציאלי נמוכה (ישראל, משרד המשפטים, דוח נציבות לאנשים עם מוגבלויות, 2006).

ביקורת על שירותי השיקום התעסוקתי קיימת לא מעט שנים. ועדת לרון (2005) ציינה כי ההישגים הנמוכים של מערכת השיקום התעסוקתי בארץ ובעולם, מתבטאים בכך ששיעור המועסקים בקרב אנשים עם מוגבלות קשה, נמוך בשני שלישים משיעור המועסקים בחברה הרגילה. אזרחי ואחרים (2009) דיווחו, שאם במדינות אחרות עם הזמן עולה מספרם של האנשים עם מוגבלות אשר מועסקים, הרי שבישראל אין עלייה במספרם של המועסקים עם מוגבלות. חוקרים אלו הצביעו על כך שרק 9,000 מעסיקים במגזר הפרטי, כלומר 5% בלבד מהמעסיקים במגזר הפרטי בישראל, מעסיקים אנשים עם מוגבלויות. המגזר הציבורי בישראל אינו מעסיק כמעט אנשים עם מוגבלויות. בסקירה של החסמים לשילוב אנשים עם מוגבלות בעבודה בישראל מוזכרים שלושה סוגי חסמים (אלפסי, 2010):

1. **חסמים הקשורים במאפייני הפרט:** השכלה נמוכה, שימוש מופחת במחשב, אי ידיעת אנגלית ואי שילוב בשרות צבאי או שירות לאומי.
 2. **חסמים מצד המעסיק:** תפיסות לגבי אנשים עם מוגבלויות כעובדים לא יעילים בעלי פריון קטן, חשש של המעסיקים מהשלכות שילוב אדם עם מוגבלות בעסק על העובדים האחרים, העדר רצון לשלב אנשים עם מוגבלות בעבודה עם קהל, חשש מפוטורים של אנשים עם מוגבלויות כשיידרש לכך, העדר הכרה בערך הכלכלי של העסקת אנשים עם מוגבלויות ותפיסה של חסד. לחסם זה נדרשו מספר חוקרים, מחקרים הצביעו שניסיון מצטבר בהעסקת אנשים עם מוגבלות שכלית תרם לעמדות חיוביות יותר כלפי העסקתם (טובול, 1997; רימרמן וינאי, 1997). כך גם נמצא שגודל המפעל וחומרת המוגבלות, הם משתנים שמשפיעים לטובה על העסקת אנשים עם מוגבלות – ככל שהמפעל גדול וחומרת הפגיעה קלה, כך עלתה הנטייה להעסיק אנשים עם מוגבלות שכלית (רימרמן וינאי, 1997; Rimmerman, 1998).
 3. **חסמים מבניים:** נטייה של אנשי מקצוע לשלב אנשים עם מוגבלויות בעבודה מוגנת ולא בשוק החופשי, דפוסי העסקה קודמים שראו העסקה כיעד עיקרי מבלי להתייחס לסוג העבודה ולסביבתה, וחקיקה שלא עודדה ליציאה לעבודה. חסם זה פחת בעקבות יישום המלצות דוח לרון (אלפסי, 2010).
- בפרק הבא יתואר הרקע והמאפיינים לתוכניות מעבר לתלמידים בחינוך מיוחד, ויתוארו תכניות מעבר העוסקות בהכנה לחיי עבודה.

1.2.4 תכניות מעבר להכנה לעבודה

1.2.4.1 רקע לתוכניות מעבר ומאפיינים

המעבר מבית הספר לעולם העבודה הוא מורכב ומצריך התמודדויות בתחומים מגוונים לכלל האוכלוסיה ולתלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט (Clark, 2004; Gillan & Coughlan, 2010; Hughes, 2001; Kohler & Field, 2003). חומרת הלקות המשמעותית, זו שבגללה מוגבלת יכולתם של נערים עם מוגבלות שכלית קלה ובינונית להסתגל ולשנות את התנהגותם, מתחדדת בתקופות של מעבר (גוטהלף ואפטר, 2008). מסקירת ספרות עולה שקימת הסכמה רחבה שהמעבר טומן בחובו קשיים מגוונים, חייב להיות הדרגתי ומצריך מתן סיוע והדרכה לתלמידים ולבני משפחותיהם – ללא קשר לסוג הלקות. הצרכים הם בתחומים של קשרים בין-אישיים, התפתחות רגשית, הבנה של עולם העבודה, דיור עצמאי, צריכת משאבים וקבלתם מהקהילה, המשך לימודים ויחסים בין המינים (אלון וחסדאי, 2003; Wehman, 1996; Timmons et al., 2004; Cooney, 2002; Benz et al., 1997). בעקבות הסכמות אלו בראשית שנות ה-80 של המאה ה-20, נוצרו לראשונה מסגרות קונספטואליות לתוכניות מעבר והוגדרו רמות של שירותי מעבר לצורך תמיכה בבוגר וקידום התפתחותו (Baer, Flexer, & Dennis, 2007).

ב-1990 נכלל נושא המעבר בחוק החינוך המיוחד בארצות הברית (IDEA: Individuals with Disabilities Education Act).

בשנת 1997 הורחב החוק והוגדרו בו תקנות וסטנדרטים לתוכניות מעבר (Phelps & Hanley-Maxwell, 1997). התקנות כללו את התנאים, המסגרות והתכנים של תכניות מעבר והן העלו את המודעות לתוצאות התוכניות ולצורך בהכרה רשמית בהישגים. כחלק מההנחיות לתוכניות המעבר נוספו הדרישות להיבחן בבחינות הבגרות, לקבל תעודת בגרות, להמשיך ללמוד לאחר סיום הלימודים בבית הספר וליהנות ממגורים עצמאיים (DeFur, 2000; Johanson, 2001; Wehman, 2001; Neubert, Moon, Grigal, & Redd, 2002). עקרונות חשובים נוספים בתוכניות מעבר הם: הכללת רכיבים של הכוונה עצמית בתוכניות המעבר (לרבות מודעות למגבלות), הקניית מיומנות של שימוש בטכנולוגיות ובעיקר שימוש ברשת האינטרנט, פתרון בעיות, הקניית אסטרטגיות של ניהול זמן וקבלת תמיכה מהקהילה עם סיום תהליך המעבר מבית הספר (Roth, Pyfer, & Huettig, 2007; Thoma & Getzel, 2005; Wehmeyer et al., 2006).

כיום, התבססו שלושה מודלים של תכניות מעבר לבני נוער עם מוגבלות שכלית (Grigal,

Neubert, & Moon, 2000; Sttoden & Whelley, 2004):

1. **תכניות נבדלות (substantially separate model)** – הלמידה נערכת בקמפוס של מכללה או בבית ספר תיכון רגיל, אך בתוך מבנה נפרד. לנערים הלומדים בתוכנית אין קשר פיזי עם בני נוער רגילים, והתכנים מתמקדים בהכנה לעבודה ובאימונים בנושאי כישורי חיים.
 2. **תכניות מעורבות (mixed program model)** – לתלמידים ניתנת אפשרות להשתתף בקורסים של המכללה לפי בחירתם, בד בבד עם השתתפות בתוכניות נבדלות העוסקות בעיקר בכישורי חיים.
 3. **תכניות אישיות (individual support model)** – התוכניות האלו כוללות אימון אישי בתהליך ההכנה לעבודה וליווי אישי בקורסים במכללה, וזאת מתוך כוונה לסייע לתלמיד לעמוד בדרישות העבודה והלמידה ולהעניק את ההתאמות הדרושות לו.
- בכל שלושת המודלים מודגשת החשיבות של שיתוף המשפחה והתלמיד בעיצוב תוכנית המעבר בדרך של היוועצות. את התוכניות צריכים להוביל אנשי מקצוע יחד עם תלמידים ובני משפחותיהם (פלניצקי, 1992; Clark, 2004; Cooney, 2002; Geenen, Powers, & Lopaz-Vasques, 2001; Gillan & Coughlan, 2010) אך יישום שיתוף הפעולה מלווה בקשיים רבים: חלקם קשורים לשונות תרבותית בין משפחות לאופי תכניות המעבר, חלק אחר מושפע מהמרחק בין בתי הספר לבין בתי התלמידים שמקשה על נגישות ההורים, קשיים אחרים קשורים יותר לציפיות שונות מתוכניות מעבר, לקושי בפרידה של הורים מילדים ושל ילדים מהורים, להגנתיות של הורים על ילדיהם ולחסר בתקשורת ובמידע בין הורים לבית הספר (פלניצקי, 1992; Cassidy, 2006; Gillan & Coughlan, 2010).
- בחינה של תוצאות בדיקות לקביעת יעילות תכניות המעבר למיניהן בארצות הברית לא העלתה הבדלים בולטים בהצלחת התוכניות. התוכניות המוצלחות והיעילות היו אלו שאפשרו ניידות בין רמות האינטנסיביות של הסיוע אשר התלמיד נדרש לו, ושכללו את הרכיבים שהוזכרו לעיל (Baer et al., 2007).
- גם בישראל ניתן ביטוי לצורך בתוכנית מעבר ברמה הארצית (רונו, 1998), אך בניגוד לארצות הברית לא נקבעו עדיין תקנות מחייבות בחוק. במשרד החינוך בחרו במודל של תכניות מעבר אישיות

(חוזר מנכ"ל מיוחד י' מ-1997). ב-2006 הכין צוות רב-מקצועי מהמנהל הפדגוגי של האגף לחינוך מיוחד טיוטה לתוכנית מעבר עבור כלל התלמידים: "תכנון לימודים עבור תלמידים בוגרים (גילאי 16-21) הלומדים במסגרות לחינוך מיוחד" (טל, שור-ברק, חסדאי, יפרח, וברעם, 2006). טיוטת התוכנית כללה הגדרות של מדיניות ומטרות, הנחיות לצוותי בית הספר בדבר דרך תכנון התוכנית, טופסי הערכה בתחום החינוך ובתחום הריפוי בעיסוק, אישורים וטפסים לתיעוד התוכנית. בטיטה יש המלצות לשילוב בתכנון של התוכניות אנשי צוות רב-מקצועי, והמלצות לבנות את תכניות המעבר בהתאם לשלוש תפיסות מרכזיות:

א. **התפיסה של ברולין** (Brolin, 1995) – תפיסה המפרטת ארבעה שלבים היררכיים של רכישת ידע וכישורים: מודעות, חקירה וגילוי, הכנה ושיבוץ, ומעקב. הלמידה מתחילה בגן הילדים ובכיתה א' ומסתיימת עם המעבר לקהילה וסיום הלימודים בבית הספר.

ב. **המודל של קרונין ופטון** (Cronin & Patton, 2001) – ייחודו של מודל זה הוא בתפיסה המנחה אותו: top-down, כלומר הגדרת התפקוד וירידה לפרטיו. המודל כולל מטרות ששואפים להגיע אליהן בעבודה עם בוגרים בחינוך המיוחד בשישה תחומים: תעסוקה וחינוך, בית ומשפחה, פנאי, מעורבות בקהילה, בריאות נפשית ופיזית, אחריות אישית ויחסים בין-אישיים.

ג.

ד. **התוכנית 'לקראת בגרות – ל"ב 21'** (רייטר, שלומי, וצ'דר, תשנט, תשסא, תשסג). תוכנית זו מתבססת על עקרונות הומניסטיים והשקפות של איכות חיים המכוונות לטיפול אוטונומיה אישית, יכולת שיפוט ובחירה והכוונה עצמית. התוכנית עוסקת בשלושה תחומים: חינוך חברתי, הכנה לתעסוקה והכנה לדיור עצמאי.

מהמחקרים של רם (2005) ושל שביט (2007) עולה כי הוראה בהתאם לעקרונות התוכנית 'לקראת בגרות – ל"ב 21' מקדמת התפתחות של זהות תעסוקתית ונחישות עצמית, ומעצימה את אישיות התלמידים במידה רבה יותר מאשר התוכניות המסורתיות. ההבדלים המובהקים ביותר הם בתחום ההתפתחות של זהות תעסוקתית ובמדדי נחישות עצמית כגון אוטונומיה, ויסות עצמי והעצמה. כמו כן, נמצאה רמה גבוהה של שביעות רצון מהשתתפות בתוכניות אלו, וכן עלתה התפיסה העצמית של התלמידים לגבי יכולתם היצרנית (שביט, 2007). לתוכנית הנבדקת בעבודת המחקר הנוכחית יש זיקה גדולה ביותר לתוכנית זו, וחלק מדרכי ההוראה בה מעוצבות בהתאם לרוח התוכנית 'לקראת

בגרות – ל"ב 21'. דוגמה למתן משוב על עבודה ולדרכי למידת מושגים הלקוחים מעולם העבודה

מופיעה בנספח 1.

כל שלוש התפיסות המתוארות לעיל, מבנות כלים להתערבות בכל התחומים שתוכניות מעבר עוסקות בהם. אשר למצב בארץ, הרי שדומה כי יישום ההנחיות המופיעות בחוזר מנכ"ל – בתחום תכניות המעבר בכלל ותוכניות ההכנה לעבודה בפרט – מורכב וקשה לביצוע. עם השנים גברו הקולות אשר מביעים חוסר שביעות רצון מיעילותו של בית הספר של החינוך המיוחד. נשמעו לא מעט טענות שהעשייה בתחום תכניות המעבר אינה תואמת את החזון (רותם, 2001; רייטר, 2004). לייזר (2001) כתבה "אין ספק שבית הספר המיוחד העל יסודי אינו ערוך לתפקיד של הכנת הצעיר לחיי בגרות, בין שמדובר על הכנה לתעסוקה, מגורים, לימודים, עצמאות, חיי קהילה, חיי פנאי או צבא" (לייזר, 2001, עמ' 18).

1.2.4.2 רקע ומאפיינים של תכניות מעבר להכנה לעבודה

המחקר הנוכחי עוסק בתחום תכניות מעבר להכנה לעבודה. מבחינה התפתחותית יש חשיבות רבה לגיל ההתבגרות בהתפתחות של זהות עצמית ובפיתוח תחושת מסוגלות להשתלבות בעבודה. גיל ההתבגרות הוא תקופה מרכזית שחשיבותה בחיזוק היכולת לעבוד (אריקסון, 1960; דויטש, 1991). אריקסון (1960) ונף (Neff, 1985) תארו את תקופת הלימודים בבית הספר כתקופה, שבמהלכה אדם נדרש להתרכז יותר ויותר במשימה ולא בעצמו. עליו 'להתייחס' לסמכות, לקבוצת בני הגיל וללחצים חיצוניים. בתקופה זו מתעצבת 'אישיות העבודה' של הנער. אנשים בוגרים עם צרכים מיוחדים, מתארים את תרומת העבודה עבורם במונחים של חיזוק תחושת הפרודוקטיביות והתועלת, תרומה החשובה לדימוי העצמי שלהם (Freedman & Fesko, 1996). גם בוגרים עם צרכים מיוחדים אשר לומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד רואים בהשתלבות בעבודה דבר חיוני ביותר לחייהם, מדד מרכזי להצלחת השיקום שלהם, ורכיב חיוני בתוכניות הלימוד (גיפס וצינמון, 2002; רייטר וזילברשטיין-חכם, 2009). בסקירת ספרות בנושא עולה כי על המודלים שבבסיס ההתערבויות בתהליך המעבר מבית הספר לעולם העבודה לעסוק במספר תחומים:

1. מתן אפשרויות תעסוקתיות, רכישת הרגלי עבודה ומיומנויות תעסוקתיות, סיוע בחיפוש עבודה והתמודדות עם מטלות של בקשת עבודה, פתרון בעיות, הכנה לראיונות עבודה, הבנת הנחיות,

- יישוב מחלוקות והבנת רכיבי שכר (גיפס וצינמון, 2002; פלינצקי ורייטר, 1996; Brolin, 1995; Clark, 2004; Cronin & Patton, 2001; Oxley, 1995).
2. עליהן לעסוק בהערכת יכולת עבודה, בהתנסות בצורות אחדות של עבודות ללא שכר, בהתנסות בעבודה משותפת יחד עם קבוצה, בהתנסות בעבודה נתמכת יחד עם מאמן אישי, בהכרת זכויות ובהצבת סטנדרטים גבוהים וברורים (פלינצקי, 1992; Benz, Yovanoff, & Doren, 1997; Clark, 2004; Cooney, 2002; Johnson, Sword, & Habegger, 2005; NICHCY, 1999).
 3. על המודלים לשלב בין פיתוח של כישורים אקדמיים לבין הרחבת ידע על אודות עולם העבודה (Benz, Lindstrom, & Yovanoff, 2000).
 4. על המודלים לעסוק בפיתוח כישורי החלטה כדי שהנער המשתתף בתוכנית יוכל לקבל החלטות בתחום העבודה (Timmons et al., 2004). לפיכך, עליהם להדגיש פיתוח של יכולת הכוונה עצמית, נחישות ומודעות עצמית ריאלית (Cooney, 2002; Thoma, Rogan, & Baker, 2001).
 5. המודלים צריכים לעסוק גם בהתאמות ובשינויים קלים בעולם העבודה (Oxley, 1995).
 6. על תכניות ההכנה לעבודה של אנשים עם פיגור שכלי עמוק לתת למשתתפים בהן את האפשרות לבטא העדפות ולבחור, ולבצע משימות בתחום העבודה (Cobigo, Morin, & Lachapelle, 2007).
 7. המלצה נוספת היא לשלב בתוכניות מעבר להכנה לעבודה המיועדות לבני נוער גם אימונים גופניים הכוללים שיפור של הכוח 'הגס' (Smail & Horvat, 2006).
- מעורבות בהכנה לעבודה נכללת ביעדים המקצועיים של שני מקצועות העוסקים בקידום תעסוקתי: חינוך מיוחד וריפוי בעיסוק. מטרת החינוך המיוחד היא לקדם ולפתח את כישורי הילד החריג למטרות שילובו בחברה ובמעגל העבודה (חוק חינוך מיוחד, התשמח-1988). מרחב העשייה של ריפוי בעיסוק מתמקד ב"סיוע לאנשים למציאת הדרך למעורבות בעיסוקים בעלי משמעות ומטרה עבורם על מנת לאפשר להם להשתתף במארג החיים" (ילון-חיימוביץ', זק"ש ואחרים, 2006, עמ' 5). מטרת הריפוי בעיסוק במערכת החינוך היא לאפשר לתלמידים להשתתף בפעילויות שעניינן חיי היום-יום – פעילויות הכוללות עצמאות בתפקודים היומיומיים, למידה, הכנה לעבודה, משחק, פעילות פנאי והשתתפות חברתית (וינטראוב ואחרים, 2003). לריפוי בעיסוק יש ידע וכלים המתאימים להתערבות בתחום ההכנה לעבודה לאוכלוסיות של תלמידים מגוונות בכלל, ולתלמידים עם מוגבלות שכלית בפרט: תפיסת 'הלקוח במרכז', תפיסה אשר מנחה את הליך ההתערבות בריפוי בעיסוק, מתאימה

לתחום ההכנה לעבודה; התערבות שיטתית בתחום העצמאות התפקודית; יישום בחירה והכוונה לאוטונומיה; ידע בניתוח של צרכים וכישורים הרלוונטיים להתערבות במצבי מעבר; ידע בתחומי נגישות; יכולת של ניתוח עיסוק; הסתכלות על מכלול חייו של האדם ובחינת האיזונים בין העיסוקים לבין עת הפנאי (אלון וחסדאי, 2003; ילון-חימוביץ, סלוניקיו, ארצי, פריגל, ופישמן, 2009; פרוכטר, פרימרמן, ווקס, 2007; McInerney & McInerney, 1994). ההתאמה הרבה בין הבסיס המקצועי של תחום הריפוי בעיסוק לבין זה של תחום השיקום הובילה מרפאים בעיסוק לתפקידי ייעוץ והדרכה ללקוחות ולגורמים בקהילה – צוותים מקצועיים, יזמים, משפחות, אנשים (פרוכטר, פרימרמן, ווקס, 2007). עם זאת, תכניות התערבות בתחום ההכנה לעבודה לבוגרים עם צרכים מיוחדים נכתבו בעיקר על ידי אנשי חינוך מיוחד ואנשים המתמחים בייעוץ (רייטר ואחרים, תשנט, תשסא, תשסג). בפועל קיימת בתחום הריפוי בעיסוק ספרות מקצועית מצומצמת בלבד בנושא של תכניות מעבר לחיי עבודה, ולכן מרפאים בעיסוק העובדים במסגרות של החינוך המיוחד ממעטים לקחת חלק בתוכניות האלו (Emery, 2003; Schneck, & Spencer, 2003). עבודת המחקר הנוכחית מציגה תוכנית מעבר המבוססת על גופי ידע הן בריפוי בעיסוק והן בחינוך מיוחד, והיא מצדדת בהנחיה רב-מקצועית לצורך העמקת השילוב בעת העבודה עם תלמידים המתחנכים במסגרות של החינוך המיוחד.

1.3 תוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה הנחקרת

1.3.1 רקע לתוכנית

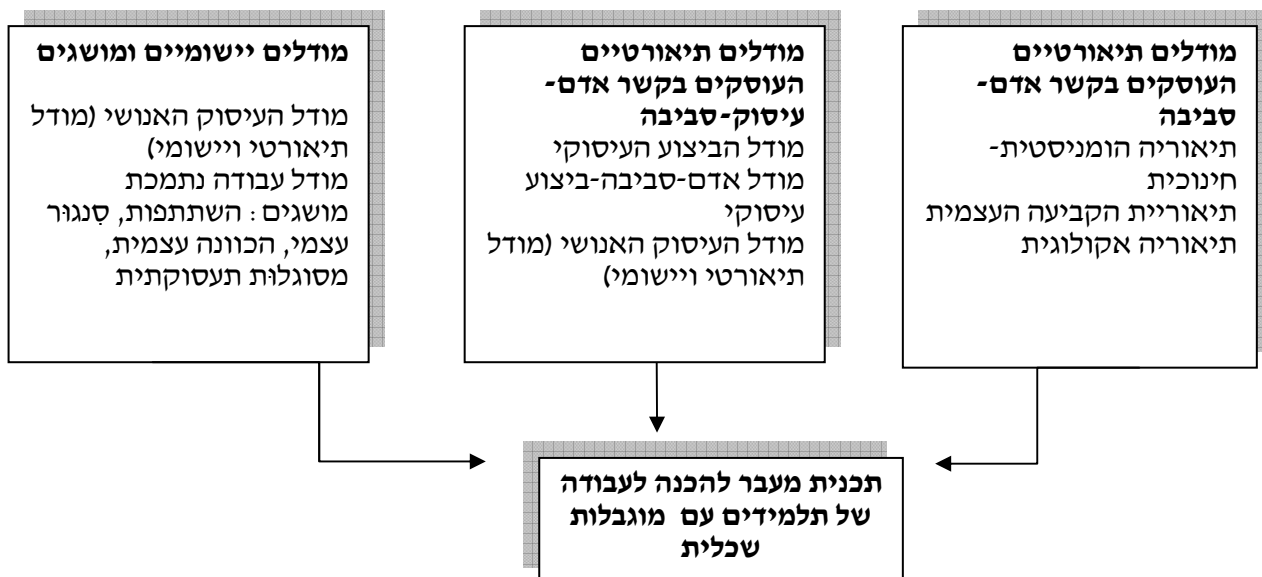
במסגרת עבודת מחקר זו נכתבה תוכנית מעבר להכנה לעבודה. התוכנית מושתתת על יסודות תיאורטיים הלקוחים ממגוון תחומים, ותכליתה לתת מענה לצרכים של תלמידים עם מוגבלות שכלית בנושא ההכנה להשתלבות בעולם העבודה. דרכי ההוראה המוצגות בתוכנית, מבוססות על הוראה קונסטרוקטיביסטית (בתחום החינוך) ותפיסות הומניסטיות (בתחום הריפוי בעיסוק). רייטר (2004) כתבה אודות הוראה כזו כי "היא ממירה את המסירה הישירה של משמעויות ביצירת תנאים לבניית משמעויות על ידי הלומדים; מחליפה את ה"העתקה" של הבנות המורה על ידי הלומדים בבנייה עצמית של הבנות; ולמעשה, משנה את ההוראה מדרך של הקניית פיסות מידע לדרך ליצירת הקשרים שבמסגרתם תלמידים מעלים שאלות, אוספים מידע ומפעילים מיומנויות" (רייטר, 2004, עמ' 205). שביט (2010) הגדירה עקרונות הוראה לפי הגישה הזו, וכתבה שהם צריכים להיות מושתתים על תהליכים ועל בחירת נושאים המשמעותיים ללומד; על הלמידה להתבצע בסיטואציה

אותנטיות מתוך הוויה חברתית המותאמת לגיל הלומדים ; ועליה לשתף את המשפחה – המורה עוזר, מכוון ותומך בבחירת מטרות מציאותיות להוראה, תוך כדי טיפוח מוטיבציה להתקדמות לפי קנה מידה אישי לקראת יעדים ומטרות.

עניינו של הטיפול בריפוי בעיסוק הוא במהות האדם. "הטיפול" הוא הן ביכולותיו הפיזיות של האדם והן ביכולותיו הרוחניות (פריד, 2010). המהות נתפסת כיסוד הראשוני אשר מצוי בבסיס הדברים, ולמעשה היא תמצית הדבר עצמו. הגישות העכשוויות בטיפול בריפוי בעיסוק ממוקדות בלקוח ובצרכיו, ובהקשרים בינו ובין מאפייני העיסוק וייחודיות סביבתו (יוסמן, 2010; Law, Baptiste, & Mills, 1995; Law, Polatajko, Baptiste, & Townsend, 1997). דומה אפוא שקיים דמיון בין הגישות בתפיסתן את מרכזיות גורמים הקשורים בלומד, ערכיו ותרבותו בבניה של תוכנית התערבות ובדרכי ההוראה. בתת-פרק הבא יוצגו התיאוריות שבבסיס התוכנית הנחקרת, יתואר המודל התיאורטי שנכתב כדי להוות בסיס לתוכנית זו ויובהרו מושגי יסוד המלווים את התוכנית.

1.3.2 מודלים תיאורטיים ויישומיים כבסיס לתוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה

התוכנית שנחקרה בעבודה זו התבססה על רקע תיאורטי רחב הניזון מידע מתחומי החינוך והפסיכולוגיה, כמו גם בתחום מדעי העיסוק. תרשים 2 שלהלן מציג את המודלים התיאורטיים, את המושגים, והמודל היישומי אשר היוו בסיס לכתיבת התוכנית. בהמשך תת-הפרק יוצג פירוט שלהם.



תרשים 2. גופי ידע תיאורטי ויישומי המהווים את הבסיס לתוכנית מעבר להכנה לעבודה

מאז מחצית המאה ה-20, חל שינוי גדול בתפיסות שעניין אנשים עם צרכים מיוחדים והתבססו המודלים התיאורטיים הומניסטיים חינוכיים המעמידים את האדם במרכז, אשר מאמינים בטבעו הטוב של האדם, ומחדדים את ההבחנה בין לקות כפגם פיזיולוגי לבין האדם עצמו על תכונותיו ואישיותו (אלוני, 2005; רוג'רס, 1973; רייטר, 2004). לצידן התפתחו תיאוריות נוספות, שעסקו ביחסי הפרט עם הסביבה ובמשמעות הסובייקטיבית שהפרט מייחס לסביבה כמפתח להתפתחותו (Bronfenbrenner, 1994; Greene, 1991). תיאוריות אלו מסמנות את ההקשר התיאורטי הרחב של התוכנית הנבדקת במחקר זה: היותה מושתתת על תפיסת 'התלמיד במרכז', שאיפתה לקדם את יכולת האוטונומיה האישית של המשתתף בה והתמקדותה בקידום שילובו של התלמיד בסביבה הטבעית, שילוב המבוסס על בחירה, העדפות והתאמות דו-סטטריות – סביבה לתלמיד ותלמיד לסביבה.

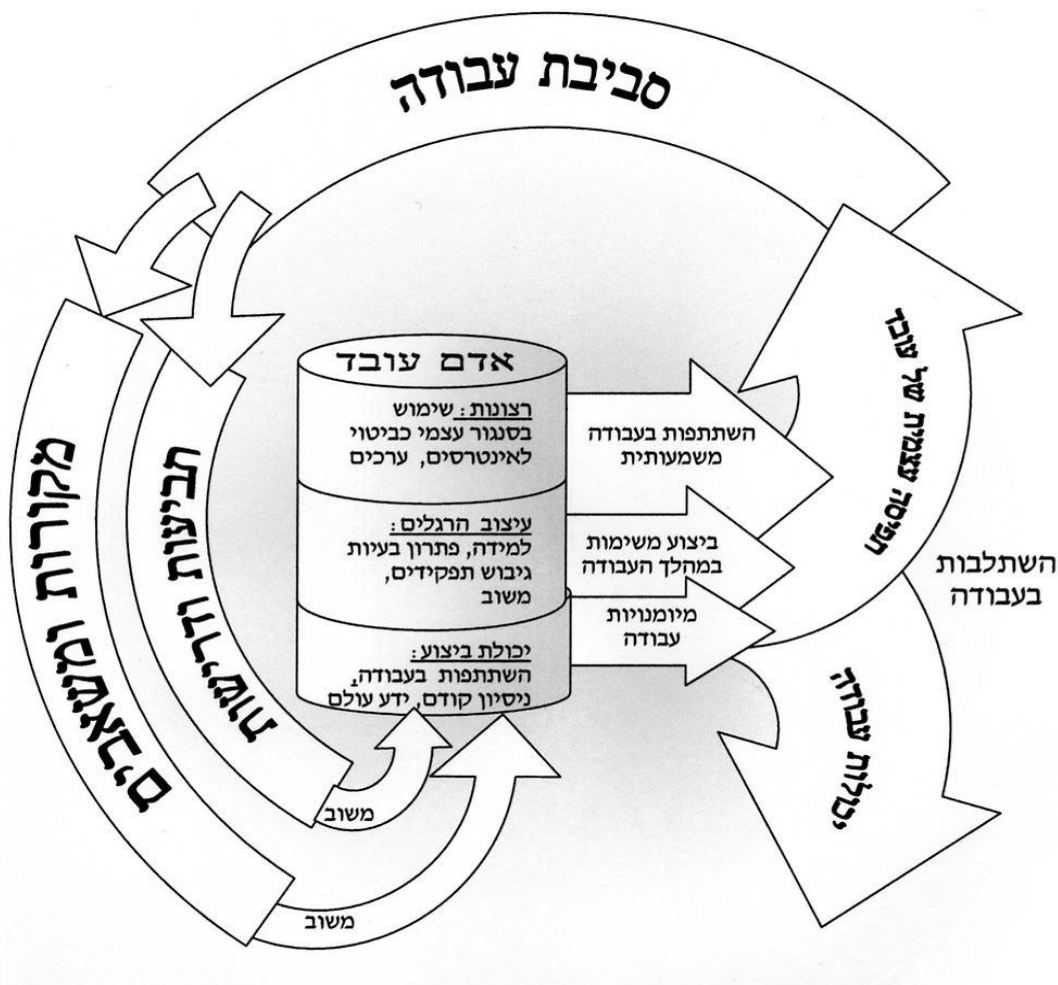
על בסיס תשתית תיאורטית זו, צמחו במדעי העיסוק שלושה מודלים תיאורטיים שעניינם הוא ההקשרים בין אדם-סביבה-עיסוק: מודל הביצוע העיסוקי, מודל אדם-סביבה-ביצוע עיסוקי ומודל העיסוק האנושי. המודלים מסבירים את העיסוק האנושי כתוצאתה של אינטראקציה בין מוטיבציה לבין עיסוק, דפוסי עיסוק, דרישות הביצוע והשפעת הסביבה על העיסוק (Christiansen & Baum, 1997). מבין מודלים אלו, המחקר הנוכחי בחר להתמקד במודל 'העיסוק האנושי' (Kielhofner, 2002, 2004).

מודל 'העיסוק האנושי' (model of human occupation) טוען שעיסוק אנושי כולל שלושה רכיבים: **רצונות** (volition), **הרגלים** (habituation) ו**יכולת ביצוע** (performance capacity). הרצונות, עניינם הוא תהליך גילוי נטייתו של היחיד והמוטיבציה שלו לעסוק בעיסוק כלשהו. תהליך זה הוא שילוב של מחשבה, רגש, ניסיון קודם וציפיות לעתיד. ההרגלים, מתארים את הסתגלותו של היחיד למרחב, לקצב ולתבניות הקבועות של העולם. ההסתגלות מאפשרת לאדם להשתלב ולהיות פונקציונאלי בחברה. יכולות ביצוע, הן תגובות הולמות למציאות (הפיזית והנפשית) העומדת בפני היחיד (Kielhofner, 2004). בין שלושת הרכיבים הללו יש קשר מתמיד ודינמי, כמו גם בינם לבין הסביבה. הסביבה מספקת להם משאבים ומקורות, תביעות ודרישות. העשייה הנוצרת מתקיימת בשלוש רמות: מיומנויות, ביצוע משימות והשתתפות. מערך זה תומך בהתהוות ובגיבוש זהות עיסוקית ויכולות עיסוקיות, ובסופו של התהליך מביא להשתלבות בעיסוק.

תיאוריה זו נקשרת לתוכנית הנחקרת באמצעות ההיבטים שעניינם הקשר בין עיסוק לבין בריאות ותחושת רווחה אישית, הקשר בין השתתפות בעבודה לבין רכיבי ביצוע ומיומנויות והקשר הכללי בין אדם, סביבה ועיסוק. הסיבות לבחירתו נבעו משום שהמודל מתאים להסבר העיסוק האנושי עבור כל סוגי האוכלוסיות, כל הגילאים וכל התרבויות, משום שהוא מיושם בתחום של שיקום ובתחום של הכנה לעבודה, והוא הביא לפיתוח כלי הערכה רבים (Kielhofner, 2004).

1.3.3 מודל תיאורטי של תוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה

המודל לתוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה, שגובש לצורך מחקר זה ואשר תרשימו מצורף להלן (תרשים 3), נבנה על בסיס מודל העיסוק האנושי. המודל הוא דינאמי ומסביר את נושא ההשתלבות בעבודה. המודל משקף קשרים בין הסביבה, דרישות העיסוק ורכיבים של האדם העובד אשר מסייעים בגיבוש יכולות ביצוע ובגיבוש זהות עיסוקית. המודל תופס את הסביבה כמערכת רבת-פנים אשר מורכבת מתביעות, מדרישות, ממשאבים וממקורות ומשפיעה באמצעות התנסות בעבודה ומתן משוב. האדם העובד מביא לתפקיד רצונות, ערכים, ידע והרגלים. באמצעות התערבות הכוללת אימון בהעצמה, בסגור אישי ובהכוונה עצמית, הרחבת ידע, פיתוח 'מיומנויות רכות' של מסוגלות תעסוקתית וקידום היכולת לפתור בעיות מתבצע תהליך של גיבוש זהות עיסוקית. כתוצאה מכך מתגבשת תפיסה עצמית של אדם עובד ומתרחש שילוב מוצלח יותר בעבודה.



תרשים 3. מודל תיאורטי לתוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה

1.3.4 מושגים עיקריים בתוכנית הנחקרת

התוכנית הנחקרת מלווה בכלים להתערבות המעוגנים בתפיסות ובמושגים רחבים. ארבעה מושגים מרכזיים יוצגו בתת-פרק זה, שניים מתוכם מייצגים את יעדי התוכנית 'השתתפות' ו'מסוגלות תעסוקתית' ושני מושגים 'סגור עצמי' ו'הכוונה עצמית' נקשרים לתוכנית בהקשרים תיאורטיים ויישומיים ככלים להתערבות.

השתתפות: להשתתפות משמעויות רבות ומורכבות. צ'רצמן וסדן (2003) הגדירו 'השתתפות'

(participation, collaboration) כ"מצב של נטילת חלק בפעילות יחד עם אחרים. ההגדרות

'שותפות' ו'השתתפות' מבטאות את היחס השוויוני אשר קיים בין הצדדים" (צ'רצמן וסדן, 2003,

עמ' 8), והן מגלמות את הרצון של אנשי מקצוע ושל קהילות ליצור סוג חדש ושוויוני יותר של קשר בין

הממסד לבין אזרחים (ברק וסדן, 2003). ארגון הבריאות העולמי הגדיר השתתפות כמעורבות עמוקה של האדם במצבים מגוונים אשר מרכיבים את מארג החיים. השתתפות היא המוקד והמטרה הרצויה של ההתערבות בתחום הריפוי בעיסוק (ילון-חיימוביץ', זק"ש ואחרים, 2006). קילהופנר (Kielhofner, 2004) הגדיר השתתפות כמעורבות בעבודה, במשחק או בפעילויות יומיומיות בהקשר החברתי והתרבותי של היחיד; המעורבות הזו מכוונת לרצונות ולצרכים של היחיד, ומטרתה לשפר את תחושת הרווחה האישית שלו (Kielhofner, 2004, p. 152). בעבודת המחקר הזו תפיסת היחיד את השתתפותו בעולם העבודה נבחנת באמצעות הערכה עצמית של זהות עיסוקית וכן בהערכה של תחושת בריאות ורווחה (well-being).

מסוגלות תעסוקתית (employability) – היא יכולתו של אדם להתקבל למקום עבודה כלשהו,

לעבוד בו ולשמר אותו (נאון, קינג, ו-וולדה-צדיק, 2006; תב"ת, 2006; Cassidy, 2006; Cotton, 2001). מסוגלות תעסוקתית מְסַפֶּקת לפרט סיכויים טובים יותר למצוא עבודה, מגדילה את הסבירות שישתלב בעבודה, ומרמזת כי צפויים לו סיפוק רב יותר מעבודתו ותגמול חומרי משופר (תמיר ונוימן, 2007). שימוש במונח קיים זה שנים רבות (Ben-Yishay, Silver, Piasetsky, & Rattok 1987; Cotton, 2001), אך עם השנים משמעותו השתנתה ועברה מהתכוונות להכשרה תעסוקתית מקצועית, ולמידת מיומנויות עבודה ללמידת כישורי חיים כלליים 'רכים' (נאון, קינג, ו-וולדה-צדיק, 2006; תב"ת, 2006; Cotton, 2001). כישורי חיים אלה נחלקים לשלוש קבוצות מרכזיות:

כישורים בסיסיים – תקשורת, ניהול ידע, "עבודה עם מספרים" ופתרון בעיות;

כישורים אישיים – גישה והתנהגות חיובית, קבלת אחריות, למידה עצמית ויכולת התאמה;

כישורים של עבודת צוות – יכולת לעבוד יחד עם אחרים, גמישות, יכולת להשתתף

באינטראקציה טובה עם עמיתים.

מסוגלות תעסוקתית היא דינמית ויכולה להשתנות ולהתרחב. ההכשרה למסוגלות תעסוקתית מכוונת לשיפור בכישורי החיים, כמו גם להתמודדות עם חסמים – חוסר ידע על אודות שוק העבודה, חוסר ניסיון תעסוקתי, חוסר ידע בכתיבת קורות חיים – וללימוד דרכי הצגת יתרונותיו של העובד בפני המעסיק (נאון, קינג, ו-וולדה-צדיק, 2006; תב"ת, 2006). תמיר ונוימן (2007) כתבו על אודות מסוגלות תעסוקתית וטענו כי אף שהיא אינטרס של הפרט, הרי שהיום היא נתפסת כאינטרס מדיני וחברתי בעולם בכלל ובישראל בפרט.

סנגור עצמי – למונח זה יש מספר הגדרות. בסקירת הספרות של טסט, פוולר, ווד, בריוור, ואדי (Test, Fowler, Wood, Brewer, & Eddy, 2005) בנושא סנגור עצמי של אנשים עם צרכים מיוחדים, הוצגו לא פחות מ-26 הגדרות למונח. ההגדרות המוצגות במאמרם, התפתחו במהלך השנים מ-1977 ועד לשנות ה-2000. בהגדרות משנים מוקדמות יותר הודגש הנושא של סנגור עצמי כמטרה חינוכית. מאוחר יותר התפתחו ההגדרות לכיוונים של זכויות אדם, ובהמשך היו לחלק מההתפתחות של יכולת ההכוונה העצמית (self determination). עם זאת, דומה שבכל ההגדרות העדכניות לסנגור עצמי יש ארבעה רכיבים הכרחיים: ידע אודות עצמי, ידע אודות זכויות, יכולת תקשורת ומנהיגות (Test et al., 2005):

- א. ידע אודות עצמי כולל ידע על אודות עוצמות אישיות, מטרות, אינטרסים והעדפות, כמו גם ידע על אודות סגנון למידה אישי, מאפייני לקות, צרכים בתמיכה וסיוע להסתגלות.
 - ב. ידע אודות זכויות כולל ידע על אודות זכויות אישיות, זכויות חינוכיות, זכויות של לקוח, ידע על אודות משאבים וידע על אודות הזכויות כחבר בקהילה.
 - ג. יכולת תקשורת כוללת אסרטיביות, שפת גוף וידע על אודות טכנולוגיה המסייעת לתקשורת, כמו גם יכולת הקשבה, יכולת שכנוע ויכולת לנהל משא ומתן ולהתפשר.
 - ד. מנהיגות עוסקת יותר בהיבטים קבוצתיים ובהכרת זכויות קבוצתיות, כמו גם הכרת דינאמיקה של קבוצות והשתתפות בהתארגנויות ובפעילויות פוליטיות.
- סנגור עצמי עניינו הוא בפעולות יותר מאשר ברעיונות. הפעולות נעשות לצורך השגת מטרות ושינויים בחיים. הן מתבצעות באמצעות הבעת מחשבות או רגשות בדרך אסרטיבית וקשורות ליכולת לבחור ולהחליט, לידיעה הברורה של האדם באשר לזכויותיו וליכולתו ליצור שינויים בחיי (קוזמינסקי, 2004 ; Cone, 2001). בתוך הפעולות לסנגור עצמי קיימת חלוקה. המיון המקובל הוא לסנגור עצמי קבוצתי (group self advocacy) וסנגור עצמי אישי (individual self advocacy).
- בעבודת מחקר זו ההתייחסות לסנגור עצמי היא ברמה האישית. רמה זו מתארת את תהליך ההתפתחות של האדם – תהליך שבאמצעותו הוא רוכש ביטחון ויכולת לבטא את הרגשות והשאיפות שלו, כמו גם מחויבות לקבל אחריות לחייו. עבור מרבית האנשים פעולה זו סמויה כמעט ונתפסת כמובנת מאליה, אך עבור אנשים עם מוגבלויות היא בעלת משמעות ייחודית המבטיחה איכות חיים ונמצאת ברקע של התנסויות רבות בחיים (קוזמינסקי, 2004).

במקביל לסנגור עצמי התפתח מושג נוסף, 'הכוונה עצמית'. בספרות המקצועית יש מחלוקות באשר ליחסים בין שני המושגים. בסקירתם של טסט ואחרים (Test et al., 2005) מצוין כי מרבית הכותבים רואים בסנגור העצמי רכיב של ההכוונה העצמית.

הכוונה עצמית – צירוף של מיומנויות, ידע ואמונות המאפשרים לאדם את היכולת לבחור ולעשות את בחירתו למנחה את פעולותיו (Deci & Ryan, 1985; Malian & Nernin, 2002).

המיומנויות המקובלות בהכוונה עצמית הן מודעות עצמית, יכולת לבטא רצונות (סנגור עצמי), אמונה במסוגלות עצמית ובכוחות עצמיים, יכולת קבלת החלטות באופן מושכל, ביצוע עצמאי, יכולת להעריך את עצמי ויכולת לשנות ולהתאים יעדים חדשים לפעולות (Field et al., 1998; Wehmeyer & Schwartz, 1997; Wehmeyer et al., 2006).

1.4 הערכת יעילות של תכניות התערבות

תוצאות של תכניות מעבר נבדקות בדרך כלל באופן כמותי (Baer et al., 2007). יש המשלבים בין שיטות מחקר איכותיות לבין שיטות מחקר כמותיות. בשנים האחרונות השילוב בין מחקר איכותני לבין מחקר כמותני רווח מאוד (שקדי, 2003), והוא זוכה להכרה במדעי החברה והרפואה. הכרה זו נובעת מההבנה שהדרך הטובה ביותר ללמוד אודות תופעות חברתיות מורכבות היא להתבונן בהן מכמה זוויות ראייה, להכיר ברב-ממדיות של התוצאות, ולהתבסס גם על מידע סובייקטיבי המתקבל מהמטופלים (סויה וויסמן, 1999; רועה ואחרים, 2005; Lysaker, Whitney, & Davis, 2006). עבודת המחקר הנוכחית משתמשת בעיקר במחקר כמותני, אך היא משלבת בתוכה גם גישות איכותניות.

לפיכך אפשר להגדירה כ- 'mixed-methods design'. בעבודה זו, איסוף נתונים האיכותני נעשה בהתאם למסורת המחקר הפנומנולוגיה, באמצעות שימוש בריאיון קבוצתי עם קבוצת מיקוד (focus group). הבחירה בשיטה זו של איסוף נתונים נערכה לאחר סקירת ספרות בנושא של הערכת תכניות מעבר. מהסקירה עלה כי השימוש בראיונות עם קבוצות מיקוד בולט במחקרים שבדקו את יעילותן של תכניות מעבר. נמצא שהראיונות עוזרים להבין את תרומתם של מגוון היבטים בתוכניות המעבר, מסייעים לחוקרים לבודד רכיבים מגוונים של התוכניות וממחישים את אופן ראייתם של התלמידים את התוכנית כמכלול ואת מגוון חלקיה. ערך נוסף של הראיונות הוא תרומתם לעידוד יכולתם של

התלמידים לבטא את רצונותיהם, דעותיהם, העדפותיהם ונטיותיהם. כמו כן, הם מאפשרים להבין

דפוסי למידה (Roth, Pyfer, & Huettig, 2007; Thoma & Getzel, 2005).

המחקר הנוכחי מתמקד בהערכת תוכנית הכנה לעבודה, המועברת במסגרות חינוכיות ומבוססת על גופי ידע מתחומי החינוך והבריאות. בהתאם לכך עולה השאלה הבאה: מה הן ההגדרות המקובלות במקצועות אלו להערכה ומה הם דפוסי ההערכה הנהוגים בפרופסיות אלו? וכן כיצד כל תחום מתמודד עם אתגרי הערכת יעילותן של תכניות. בפרק הבא יוצגו התפיסות העיקריות העוסקות בשאלות אלו.

1.4.1 הערכה: הגדרות, תפקידים ויעדים במערכות חינוכיות ובריפוי בעיסוק

"הערכה פנים רבות לה, ואנשים שונים מתכוונים לעתים לדברים שונים בהשתמשם במושג הערכה. יש הרואים בו קביעת איכות, אחרים תופסים את המושג כדרך שיטתית להתבונן בנושאים חשובים. יש גם הרואים את ההערכה כפעילות יום-יומית המתבצעת כל אימת שעלינו להגיע להחלטה" (נבו, 2001, עמ' 21). אחרים כותבים שהערכה היא תחום רחב ותוסס, ואין הגדרה מקובלת ותקפה לכל התחום ולפעילויותיו (בטלר ואחרים, 2005). לוי-רוזליס וסויה (2010) ציינו שתחומי הערכה משולבים בכל 'מעגל החיים' של תוכנית/פרויקט/מדיניות – החל בשלב החשיבה הראשונית על אודות המוערך, וכלה בביסוסו של המידע והפצתו. פרידמן (2010) דן בנושא ההגדרות של הערכה. הוא כתב שלהערכה יש הגדרות רבות, והעדפת הגדרה אחת על זולתה עלולה לצמצם את מרחב הדיון במהות ההערכה, במטרותיה ובשיטות פעולתה.

ההערכה במערכות חינוכיות התקיימה מאז ומתמיד, אך באופן מסורתי מושאי ההערכה במערכות חינוכיות היו תלמידים ומורים בלבד. כיום דומה שאין כמעט דבר במערכות חינוכיות אשר אינו בר-הערכה, ולפיכך לתהליך הערכה יש חשיבות רבה בשלב של הגדרת מושא ההערכה (נבו, 2001, 2003). וועדה שמונתה להגיש המלצות בנושא הערכה במערכות חינוך הגדירה את מושאי ההערכה במערכות חינוכיות: (א) הערכת לומדים (educational assessment) העוסקת ביחידות בודדות (תלמיד, כיתה, בית ספר) ובוחנת הישגים, ידע, אקלים בית ספרי, עמדות וכן הלאה; (ב) הערכת תכניות (program evaluation) הבודקת האם התוכנית השיגה את יעדיה ומטרותיה (בטלר ואחרים, 2005). ועדה זו לא ציינה מפורשות מתודולוגיה מסוימת להערכת התערבות חינוכית ובסקירת ספרות אחרונה עלו עדויות למגוון רחב של שיטות הערכה בשדה החינוכי (לוי-רוזליס וסויה, 2010).

בשונה ממקצועות החינוך ריפוי בעיסוק הוא מקצוע טיפולי-שיקומי-חינוכי הנמנה על תחום מקצועות הבריאות. הוא שואב את מקורות הידע שלו ממדעי העיסוק, ממדעי הרפואה וממדעי החברה וההתנהגות (וינטראוב ואחרים, 2003). ביסוסה של הערכת ההתערבות בתחום הריפוי בעיסוק נעשה בהשראת הרפואה. בתחום הרפואה, כבר ב- 1972 קרא הרופא האנגלי קוקרן (Cochrane) לבסס את המחקר על ראיות מדעיות מאורגנות ומובנות שיטתית, ראיות שיאפשרו לקלינאים לקבל החלטות נכונות יותר בבואם לבצע התערבות. בעקבות קריאה זו נולדה פרדיגמה חדשה במקצועות הבריאות, פרדיגמה שהובילה למהפכה בדרך של בחינת מחקרים ובניית התערבות (גולסטנד, 2005; Holm, 2000; Law & Baum, 1998). הדבר הביא לטביעת המונח 'עשייה מבוססת ראיות' (evidence-based practice). הקווים המנחים את ההתערבות הם התשובות לשאלות הבאות: "האם אני עושה את הדבר הנכון בצורה הנכונה – יחד עם האדם הנכון, בזמן הנכון ובמקום הנכון – לצורך קבלת התוצאות הנכונות? והאם אני הוא האדם הנכון לבצע זאת" (פרוש, 2003, עמ' 62). עשייה מבוססת ראיות היא למעשה תהליך קבלת החלטות של המטפל. המטפל משתמש בראייה הטובה ביותר אשר קיימת, תוך כדי התייעצות עם המטופל, ואז מחליט על הדרך הטובה ביותר להתערבות (גולסטנד, 2005; פרוש, 2003; August-Dalfen, 2001; Abreu & Chang, 2002). יש המשתמשים בגישה זו כדי לבחון את יעילותה של תוכנית התערבות באמצעות בדיקת תיאור מקרה, אך בדרך כלל ההתבססות היא על מחקרים אשר משתמשים במדגם קבוצתי (Kottorp, Hallgren, Bernspang, & Fisher, 2003). בארגוני ריפוי בעיסוק בקנדה ובארצות הברית פותחו קריטריונים אחידים להערכה ביקורתית של מחקרים וראיות קליניות (CATs: Critically Appraised Topics). מחקרים וראיות קליניות מדורגים לפי פרמטרים של אקראיות המדגם וגודלו, תקפות המדידות וסוג ההתערבות. באופן כזה נוצר דירוג אחיד של רמות הראיות (Lieberman & Scheer, 2001).

בד בבד עם הקריאה לבסס את העשייה על ראיות מחקריות, יש הבנה של מגבלות השימוש בעשייה מבוססת ראיות בעת התערבות בתחום הריפוי בעיסוק. הולם (Holm, 2000) העריכה שיהיה קשה להטמיע בקרב המרפאים בעיסוק את העשייה על פי ראיות, וזאת בשל חוסר זמן ומשאבים, חוסר נגישות למאגרי מידע וחוסר מיומנות בשימוש בהם, חסמים הנובעים מעמדות, חוסר בתמיכה אדמיניסטרטיבית וקיומן של מעט ראיות עקביות וברורות. נראה, אם כן, שבעוד שבמקצועות החינוך קימות פרדיגמות וגישות שונות להערכה הרי שריפוי בעיסוק אימץ לו קריטריונים אחידים להערכה

התואמים את המקובל במקצועות הבריאות. ההערכה של התוכנית הנחקרת נעשתה במחקר הנוכחי בהתאם לגישות של מערכת החינוך המאפשרות הערכת יעילות של כל התערבות הנעשית במסגרת חינוכית והשתמשה במתודולוגיה המקובלת להערכת התערבות בריפוי בעיסוק.

1.4.2 הערכה של תכניות הכשרה לעבודה

התוכנית שנבדקה במחקר זה היא תוכנית הכשרה לחיי עבודה. לפיכך, נדרשה התייחסות בדרכי הערכה לדפוסי הערכה של תכניות הדרכה והכשרה במגוון תחומי עבודה. הצורך בהערכת תכניות הכשרה לעבודה נובע מצרכים של הארגון המבצע את ההכשרה, מצורכי מערך ההכשרה ומצורכי הפרט אשר משתתף בהכשרה (Childs, 2001). תהליך ההערכה כולל שלוש פאזות (Childs, 2001):

פורמטיבית, מסכמת ואופרטיבית. הפאזות הללו מעריכות את תוכנית ההכשרה בפועל בכל משך העברתה ובסיומה, והן בודקות אם המשתתפים בתוכנית ההכשרה יישמו בפועל את הנלמד. פאזת ההערכה הפורמטיבית נערכת במשך כל תהליך ההכשרה, והיא בודקת את יעילות רכיבי ההכשרה. הפאזה המסכמת מתמקדת בתהליך ההכשרה כשלם. היא נערכת בסיום תהליך ההכשרה, ובודקת את אותם הרכיבים שנבדקו בפאזה הפורמטיבית. הפאזה האופרטיבית מעריכה את יעילות תהליך ההכשרה בפועל. כלומר, בוחנת אם התלמיד הצליח ליישם את הנלמד בפועל.

המודל הנפוץ ביותר כיום להערכת תכניות הדרכה הוא מודל שפותח על ידי קירקפטריק (לוטון,

2004; Kirkpatrick, 1975, 1994). גם עבודת המחקר הזו משתמשת בו לצורך הערכת התוכנית.

המודל בנוי על ארבע רמות הערכה היררכיות:

- הרמה הראשונה היא **רמת התגובה**. רמה זו כוללת את התרשמות המודרכים ושביעות הרצון שלהם. המדידה נערכת בעיקר באמצעות שאלוני דיווח עצמי הבוחנים את שביעות הרצון מתוכנית ההכשרה, מהאדמיניסטרציה, מסביבת הלימודים, מאופני ההוראה ומהיקף החומר הנלמד.
- הרמה השנייה היא **רמת הלמידה**. רמה זו כוללת מדידת ידע שנרכש בעקבות השתתפות בתוכנית הכשרה, שינויי עמדות ושיפור מיומנויות ביצוע של המודרכים. המדידה נערכת באמצעות מבחני ידע – מבחנים מעשיים או תצפיות.
- הרמה השלישית היא **רמת ההתנהגות**. כאן נמדד יישום הנלמד בעבודתו היומיומית של המודרך. רמה זו מכונה גם רמת 'המעבר', משום שהיא בודקת מעבר ידע מסביבת הלימוד לסביבת

היישום או הביצוע. המדידה מתבצעת באמצעות כלים שיטתיים. כלים העושים שימוש הן בדיווח עצמי של המודרך והן במדידה כמותית של הביצועים, כדי להוכיח כי השינויים נגרמו כתוצאה מתוכנית ההכשרה.

– הרמה הרביעית היא **רמת התוצאה**. רמה זו מודדת את התועלת של תוכנית ההכשרה בהיבט של תרומה לארגון ולמטרתיו, וזאת כדי לנסות להוכיח כי השינויים הם תולדה של תוכנית ההכשרה.

בעבודת המחקר הזו נעשה שימוש בשבעה כלי מדידה שיוחדו לכל שלב במודל של קירקפטריק (Kirkpatrick, 1975, 1994). כלי המדידה מתוארים בהרחבה בפרק העוסק בשיטת המחקר, ומטרתם בדיקה של השערות המחקר.

1.5 השערות המחקר ושאלותיו

השערות

בבסיס המחקר הונחו שתי השערות:

1. יימצא הבדל מובהק ברמת ידע על עולם העבודה, בהבנת מושגים של מסוגלות תעסוקתית, בתפיסה העצמית של הנבדקים את זהותם העיסוקית וביכולות ביצוע בעבודה של משתתפי קבוצת המחקר שקיבלו את תוכנית המעבר לעבודה בין תחילת העברת תוכנית המעבר להכנה לעבודה לבין סיומה.
2. יימצאו הבדלים מובהקים ברמת ידע מעולם העבודה, בהבנת מושגים של מסוגלות תעסוקתית, בתפיסה העצמית של הנבדקים את זהותם העיסוקית בין משתתפי קבוצת המחקר שקיבלו את תוכנית המעבר לבין משתתפי קבוצת הביקורת בסיום העברת תוכנית המעבר להכנה לעבודה.

שאלות

שאלות המחקר נבחנו במתודה איכותנית בראיונות לקבוצות מיקוד. פירוט השאלות:

1. כיצד חוו משתתפי תוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה את ההתנסויות שלהם בעבודה, מה היו תפקידיהם בעבודה ובמה תרמה ההתנסות בעבודה להשתלבותם בעבודה בעתיד?
2. כיצד חוו משתתפי תוכנית המעבר להכנה לחיי עבודה את הלמידה בכיתה, מה היו המושגים שנלמדו, כיצד לדעתם תרמה חקירת עולם העבודה לידע שלהם ולהתפתחות שלהם כעובדים?

3. איזה חוויות נעימות ופחות נעימות עברו משתתפי תוכנית המעבר להכנה לחיי עבודה בתקופת לימוד תוכנית עולם העבודה בכיתה ובהתנסויות בעבודה?
4. כיצד משתתפי תוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה תופסים את עצמם כעובדים במסגרת בית הספר ובעתיד עם סיום לימודיהם?

1.6 משתני המחקר

משתנים דמוגרפים אוניברסאליים

במחקר נאספו והשוו שני משתנים אוניברסאליים הקשורים למאפייני משתתפי קבוצת המחקר: מין וגיל.

משתני רקע

1. עצמאות בפעילויות יומיומיות. משתנה זה חולק לשני תתי תחומים – פעילויות יומיומיות בסיסיות ופעילויות יומיומיות אינסטרומנטליות. פעילויות יומיומיות בסיסיות (BADL) כללו מעברים, טיפול עצמי (צחצוח שיניים, סרוק...), לבוש והתפשטות, שימוש בשירותים, ניידות בתוך הבית ורחצה במקלחת או באמבטיה. פעילויות יומיומיות אינסטרומנטליות (IADL) כללו בישול של ארוחה קלה, ניידות מחוץ לבית, שימוש בתחבורה ציבורית, אחזקת בית, עריכת קניות ושימוש במוסדות ציבור כגון בנק, דואר, קופת חולים וכו'.
2. תחושת רווחה כללית ובריאות. משתנה רב מימדי הכולל תפיסה עצמית של תפקוד גופני, קיום הגבלה בתפקוד עקב מגבלות גופניות, כאב גופני, השקפה כללית על בריאות, חיוניות, תפקוד חברתי, הגבלה בתפקוד בגלל בעיות נפשיות ובריאות נפשית (Stewart, Hays & Ware, 1988; Ware & Sherbourne, 1992).

משתנה בלתי תלוי

תוכנית מעבר בנושא הכנה לעבודה לתלמידים עם מוגבלות שכלית. התוכנית מפורטת בנספח 1.

משתנים תלויים

1. ידע על עולם העבודה. זיהוי ושיום של מקומות עבודה, זיהוי ושיום של פעולות שונות הנעשות במקומות עבודה, שמות בעלי מקצוע, שמות של כלי עבודה, ציוד ומכשירים השייכים למקצועות השונים, הכרת רמות שונות של שכר עבודה.
2. הבנה של מושגים הקשורים למסוגלות תעסוקתית – 'כישורים רכים': נוכחות בעבודה, סביבת עבודה ובטיחות בעבודה, זכויות עובד, יחסי עבודה, שכר עבודה, יוזמה וקבלת סמכות מדריך בעבודה. נוכחות בעבודה, סביבת עבודה ובטיחות בעבודה, נקשר לקבוצת מיומנויות של מסוגלות תעסוקתית המייצגת את יכולות ניהול משאבים – זמן, מיומנויות השפעה – הכרת סביבה ארגונית ומיומנויות ניהול אישיות. זכויות עובד, יחסי עבודה, שכר עבודה, יוזמה וקבלת סמכות מדריך בעבודה מייצגים את מרכיבי מסוגלות תעסוקתית הקשורים לעבודת צוות וכן למיומנויות ניהול אישיות (תמיר ונוימן, 2007).
3. זהות עיסוקית של עצמי ושל הסביבה. המושג זהות עיסוקית, מתייחס לתפיסת היחיד את עצמו כיצור עיסוקי, הכוללת ידע עצמי לגבי רצונות, נטיות אישיות, הרגלים, תפקידים בחיים (Kielhofner, 2004).
4. יכולות ביצוע (Performance capacity) – הן תגובות הולמות למציאות הפיזית והמנטאלית העומדת בפני היחיד (Kielhofner, 2004). במחקר זה נבחרו מיומנויות מסוגלות תעסוקתית (employability) 'רכות' (או כישורים רכים) לייצג את יכולות הביצוע. הכישורים שנבחרו היו כישורים שניתנים להעברה בין תפקידים שונים (Transferable skills), שנכללים בגישות השונות למסוגלות תעסוקתית ושאינם מתחום הכישורים הבסיסיים האקדמיים (קריאה, כתיבה, כישורים מתמטיים), כישורים טכניים ומיומנויות מחשב. יכולות הביצוע שנכללו להימדד במחקר זה הן: נוכחות בעבודה (הגעה בזמן ובקביעות לעבודה), התנהגות והופעה מתאימה, התמדה, שמירה על כללי בטיחות, קבלת סמכות מדריך, יוזמה, עבודת צוות, ביצוע עבודות נדרשות במקומות עבודה, עצמאות בעבודה. יכולות הביצוע לא נמדדו בקרב קבוצת הביקורת מאחר ואין לדעת אם קבוצה זו השתתפה בהתנסות בעבודה במסגרת תכניות הלימוד בבתי הספר.

5. שביעות רצון מהשתתפות בתוכנית הכנה לחיי עבודה של התלמידים ושל המנחים. משתנה זה כלל שביעות רצון כללית של משתתפי התוכנית ומנחיה מהשתתפות בתוכנית, שביעות רצון מתכני התוכנית, מסגרתה ואופן הנחייתה.
6. תרומת התוכנית להשתתפות בחיי עבודה בהווה ובעתיד על פי תפיסתם והערכתם הסובייקטיבית של המשתתפים. משתנה זה נבדק באמצעות גישה איכותנית.

2. שיטת מחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשיטות מחקר כמותיות תוך שילוב מרכיב איכותני אחד. המחקר הכמותי היה בעל מערך ניסויי לפני ואחרי עם קבוצת ביקורת להערכת יעילות תוכנית הכשרה, העומד בקריטריונים של עשייה מבוססת על פי ראיות מחקריות EBP – Evidence Base Practice (Lieberman & Scheer, 2001). הערכת התוכנית כללה שלושה מרכיבים :

1. שימוש בגישה של עשייה מבוססת ראיות (Evidence Based Practice) המשווה הישגים בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת, בודקת הבדלים של תוצאות בין תחילת ההתערבות לסיומה (פרוש, 2003; August-Dalfen, 2002; Holm, 2000).
2. שימוש במודל להערכה היררכית, הנפוץ כיום בהערכת תכניות הכשרה (לוטן, 2004) ופותח על ידי Krikpatrick (1975, 1994). המודל בנוי על ארבע רמות הערכה היררכיות :
רמה ראשונה : רמת התגובה הכוללת מדידת התרשמות המודרכים ושביעות הרצון שלהם. במחקר הנוכחי, רמה זו נבדקה באמצעות שאלון שביעות רצון למשתתפים בתוכנית הכנה לעבודה ולמנחים.
רמה שנייה : רמת הלמידה הכוללת מדידת ידע שנרכש בעקבות השתתפות בתוכנית הכשרה, שינויי עמדות, שיפור מיומנויות ביצוע של המודרכים. במחקר הנוכחי, רמה זו נבדקה באמצעות העברת כלי הערכה – שאלון מב"ת, שאלון מושגים, שאלון הערכה עצמית עיסוקית בסיום העברת התוכנית.
רמה שלישית : רמת ההתנהגות, מודדת את יישום הנלמד בעבודתו היומיומית של המודרך. רמה זו נבדקה במחקר הנוכחי באמצעות שימוש בכלי הערכה כרטיס עובד, שליווה את קבוצת המחקר במהלך העברת התוכנית והועבר ארבע פעמים במהלך העברת התוכנית.
רמה רביעית : רמת התוצאה, מודדת את תועלת תוכנית ההכשרה ביחס לתרומה לארגון ולמטרתיו. רמה זו נבדקה באמצעות העברת כלי הערכה בתחילת העברת התוכנית ובסיומה והשוואת התוצאות, כמו גם השוואת התוצאות לתוכנית הכשרה אחרת.
3. הערכה איכותנית – שימוש בראיונות עם קבוצות מיקוד ממשותפי התוכנית במהלך התוכנית ובסיום העברתה.

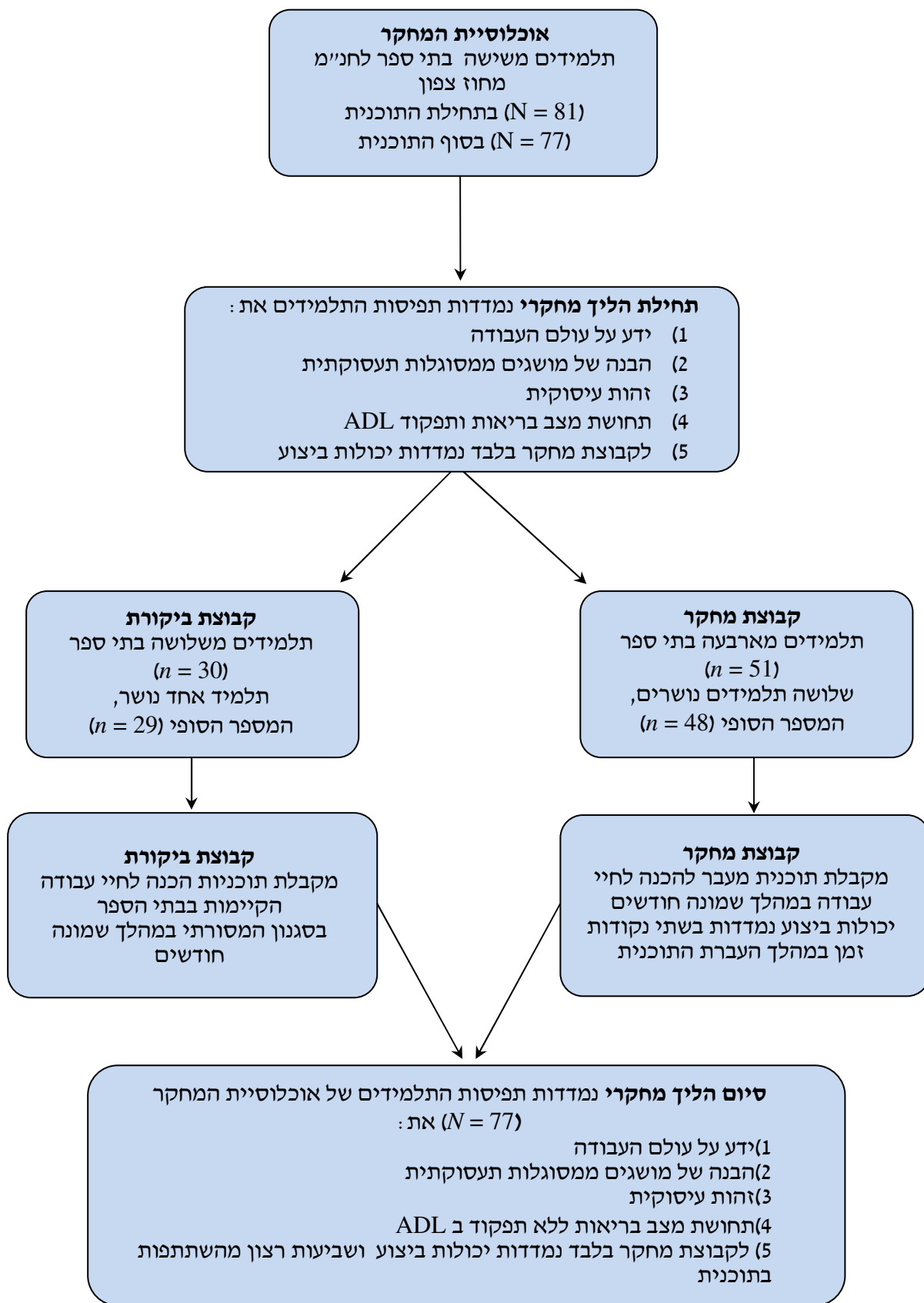
2.1 אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה תלמידים בגילאי 16-21, שהתחנכו בבתי ספר לחינוך מיוחד ממלכתיים וממלכתיים דתיים לתלמידים עם אבחנות של פיגור שכלי קל ובינוני או עם חשד לפיגור שכלי קל ובינוני על פי החלטות ועדות השמה (קוד חריגות 51, 52, 53, 65, ו-66) (ראה נספח 9).

התלמידים שנכללו באוכלוסיית המחקר התחנכו בשישה בתי ספר לחינוך מיוחד ממחוז צפון של משרד החינוך. מחוז צפון נבחר משום שהוא מחוז גדול, כולל מגוון מסגרות עירוניות וכפריות של חינוך מיוחד ומשום נגישותו לעורכת המחקר. בתוך בתי הספר נדגמו בדגימת 'אשכולות' כיתות שלמות בנות 6-9 תלמידים, שתלמידיהם ענו על הקריטריונים הנזכרים ושתלמידיהם, הוריהם וצוות הכיתה הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר. דגימת האשכולות נבחרה משום שהתוכנית הועברה לכיתה בהרכבה המלא. הוצאו מהמדגם תלמידים עם אבחנות נוספות מסוג PDD ופיגור שכלי קשה.

בתי ספר אלו נחלקו לקבוצת מחקר שקיבלה את 'תוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה' – קבוצה זו כללה שמונה כיתות מארבעה בתי ספר, ולקבוצת ביקורת – אשר כללה שלוש כיתות משלושה בתי ספר שקיבלו את התוכניות המסורתיות להכנה לעבודה שקיימות בבתי הספר. משלושה בתי ספר נבחרו הכיתות שנכללו בקבוצת המחקר, משני בתי ספר נבחרו הכיתות שנכללו בקבוצת ביקורת, בבית ספר אחד נכללה כיתה אחת בקבוצת מחקר וכיתה אחרת בקבוצת ביקורת. חלוקת בתי הספר לקבוצת מחקר וקבוצת ביקורת נעשתה על בסיס נכונות מנהל וצוות בית הספר להשתתף בתוכנית ניסיונית.

כפי שנראה בתרשים 4 (להלן), בתחילת המחקר וטרם העברת התוכנית, אוכלוסיית המחקר כללה 81 תלמידים, בתוכה קבוצת המחקר כללה 51 תלמידים וקבוצת הביקורת 30 תלמידים. במהלך העברת המחקר נשרו שלושה תלמידים מקבוצת המחקר ותלמיד אחד מקבוצת הביקורת. נשירת התלמידים נבעה מעזיבתם את בתי הספר מסיבות אישיות שלהם או של משפחותיהם. אי לכך, עם סיום העברת התוכנית וסיום המחקר כללה אוכלוסיית המחקר 77 תלמידים, קבוצת המחקר 48 תלמידים וקבוצת ביקורת 29 תלמידים.



תרשים 4. תרשים זרימה – תיאור האוכלוסייה המשתתפת בשלבים השונים של הליך המחקר

לוחות 1 ו-2 מציגים את המאפיינים הדמוגרפים מגדר וגיל של אוכלוסיית המחקר ($N = 77$).

לבדיקת התפלגות אוכלוסיית המחקר במשתנה מגדר הועבר מבחן χ^2 ולבדיקת משתנה גיל הועבר

מבחן t test.

לוח 1

התפלגות אוכלוסיית המחקר (N , %) על פי המשתנה מגדר וניתוחי χ^2 ($N = 77$)

מגדר					
בנות			בנים		
χ^2	%	N	%	N	
.21	39.6	19	60.4	29	קבוצת מחקר ($n = 48$)
	44.8	13	55.2	16	קבוצת ביקורת ($n = 29$)

לוח 2

התפלגות אוכלוסיית המחקר (N , %) על פי המשתנה גיל וניתוחי t ($N = 77$)

גיל			
t	%	N	
.65	1.18	18.03	קבוצת מחקר ($n = 48$)
	1.39	17.84	קבוצת ביקורת ($n = 29$)

מלוח 1 עולה שאין הבדלים מובהקים בין הקבוצות במספר הבנים והבנות וכי בשתי הקבוצות יש

רוב לבנים. מלוח 2 עולה שאין הבדלים מובהקים בין הקבוצות בגיל הנבדקים ובשתייהן הגיל הממוצע

נע סביב 18 שנה.

2.2 כלי מחקר

הערכת יעילות התוכנית נבדקה באמצעות שבעה כלי הערכה: שניים מהם מעריכים ידע על עולם העבודה והבנת מושגים ממסוגלות תעסוקתית (שאלון מב"ת, שאלון מושגים); אחד מעריך תפיסה עצמית כאדם עובד (שאלון הערכה עצמית עיסוקית); אחד מעריך תפיסת מצב בריאות (שאלון תפיסת בריאות מקוצר); אחד מעריך יכולת תפקוד בפעילויות יומיומיות (שאלון ADL); אחד מעריך התנהגות בפועל בעבודה המבוססת על למידה (כרטיס עובד); אחד מעריך שביעות רצון מתוכנית (שאלון שביעות רצון). פירוט כלי המחקר להלן.

2.2.1 מב"ת – מבדק בתמונות להתעניינויות תעסוקתיות (נספח 2)

מב"ת הוא עיבוד ישראלי שנעשה על ידי רייטר (1997) למבדק אנגלי – The Illustrated Vocational Inventory (Whelan & Reiter, 1980). בכלי שני חלקים נפרדים. חלק א' מאפשר בדיקה שיטתית של רמת הידע של המרואיין לגבי התנאים והסביבה הקשורים לעיסוקים שונים, כגון מכשור, מיומנויות ביצוע, מקומות עבודה ועוד, ללא תלות ביכולת מילולית של הנבדק. חלק ב' בודק תחומי התעניינות תעסוקתית, אך חלק זה לא ייכלל בכלי הערכה שיעריכו תוכנית זו בשל חוסר רלבנטיות של התעניינות תעסוקתית למשתתפים של המחקר.

תיאור המבדק: המבדק כולל 12 תמונות (אחת משמשת לדוגמא) המייצגות 11 עיסוקים שונים (ניקיון, תעשייה, כביסה וניקוי יבש, בישול וההגשה, גינון וטיפול בבעלי חיים, חנויות ומרכולים, שירותים ושליחויות, סיעוד, מוסכים ותחנות דלק, משרדים וספריות, בניה). לגבי כל תמונה הנבדק נשאל שש שאלות החוזרות על עצמן: מה עושה העובד שבתמונה, מהו מקום העבודה, כיצד מכנים את העובד, איזה עוד פעולות עושים בעבודה זו, באילו כלים או מכשירים נוספים משתמשים לעבודה זו וכן מה היא בערך משכורת העובד שבתמונה.

מדרג הציון: לכל תשובה ניתן ציון לפי המדרג: 0 = חוסר תשובה או תשובה שגויה, 1 = תשובה

חלקית, 2 = תשובה מלאה. ציון מקסימלי לכל תמונה = 12, והציון הכללי לכל המבדק הוא סיכום הציונים של כלל התמונות והוא נע בין 0 ל-132.

נתונים לגבי תוקף ומהימנות של הכלי נתקבלו מניתוחים שנעשו באנגליה ומניתוחים שנעשו בארץ. בארץ נערכו ניתוחים על מדגם מייצג של 152 צעירים וצעירות העובדים במע"ש – מרכזי עבודה שיקומית וכן על 120 תלמידי כיתות עליונות בבתי ספר לחינוך מיוחד (רייטר, 1997). התוקף התוכני של

המבדק מבוסס על מחקרי מעקב המדווחים על תעסוקות שבוגרי חינוך מיוחד השתלבו בהן והתוקף המבני מבוסס על ניתוחי קורלציות, השוואות בין המינים וניתוחי גורמים. בדיקה של מהימנות הכלי בקרב מדגמים של בנים ובנות נמצאה גבוהה (בנים – $r = .69$, בנות – $r = .83$, $n = 60$). מהימנות מבחן חוזר נמצאה אף היא גבוהה ($r = .99$) (רייטר, 1997). בארץ נעשה שימוש במבדק במחקרים שונים שבדקו אוכלוסיות של תלמידים המאובחנים עם פיגור שכלי (סהר, ליברודר, והדס-לידור, 2003; סלאמה-מטר, 2001; רם, 2005).

2.2.2 שאלון מושגים (נספח 3)

שאלון מושגים נבנה לצורך מחקר זה ומטרתו לבדוק הבנה והכללה של ידע שנלמד בתוכנית על מושגים ממסוגלות תעסוקתית. השאלון חובר על ידי עורכת המחקר והוא מבוסס על מרכיבי מסוגלות תעסוקתית מקבוצת כישורים 'רכים'. כישורים אלו נחלקים לשלוש קבוצות: כישורים בסיסיים, כישורים אישיים וכישורים לעבודת צוות (נאון, קינג, וולדה-צדיק, 2006; תב"ת, 2006; תמיר ונוימן, 2007; Cotton, 2001). שאלון מושגים בודק שמונה מושגים המיצגים מרכיבים משלוש הקבוצות: מכישורים בסיסיים נכללו המושגים 'סביבת עבודה', 'שכר עבודה' ו'זכויות עובד'; מכישורים אישיים נכללו המושגים 'נוכחות בעבודה', 'בטיחות בעבודה' ו'יוזמה'; מכישורי עבודת צוות נכללו המושגים 'עבודת צוות' ו'קבלת סמכות'.

תיאור השאלון: השאלון כולל 16 תיאורים של מצבים מעולם העבודה. כל מצב מתאר יישום והעברה של מושג אחד מבין שמונה מושגים. ליד כל תיאור מצב ניתנת לנבדק אפשרות לסמן לאיזה עולם תוכן המצב מתקשר מבין שלוש אפשרויות. המצבים מתארים התנסויות יום יומיות שחווים עובדים בסביבות עבודה שונות והם נבחרו בהתאם ליכולתם לייצג את המושגים שנלמדו. עריכת המצבים נעשתה באופן שכל מושג מופיע פעמיים בהקשר נכון למצב המתואר ו- 3-4 פעמים בהקשר שאינו נכון. למתקשים בקריאה ניתן להקריא את השאלון.

מדרג הציון: הציון לכלל המבחן ניתן על מספר התשובות הנכונות והוא נע בין 0 ל- 16.

לפני תחילת העברת המחקר נערך מחקר מקדים (מחקר פיילוט) לצורך בנית תוקף מבחן לשאלון ומהימנות מבחן חוזר. המחקר נערך בקרב 22 נבדקים שהתחלקו לשתי קבוצות: קבוצה 1 ($n = 11$) כללה בנים ובנות בעלי נתונים דמוגרפיים זהים לאוכלוסיית המחקר – תלמידים הלומדים בבית ספר לחינוך מיוחד ומאובחנים עם מוגבלות שכלית קלה עד בינונית רב בעייתיים. קבוצה 2 ($n = 11$)

כללה תלמידים שלמדו בחינוך רגיל בני גיל זהה ובחלוקה שווה בין המינים לקבוצת חינוך מיוחד. לשתי הקבוצות הועבר שאלון מושגים פעמיים בהפרש של שבועיים ונמדדו הבדלים בין המדידות ובין הקבוצות.

בדיקת מהימנות מבחן חוזר נעשתה בשני שלבים. בשלב הראשון נבחנו הבדלים בידע לגבי כל מושג בין הופעתו הראשונה והשנייה בשאלון. הבדלים אלו נמדדו במבחן Macnamar ונמצא שלגבי כל המושגים לא קיים הבדל בידע בין שתי הופעותיו בשאלון. בקבוצת החינוך הרגיל רוב התשובות היו נכונות, בקבוצת חינוך מיוחד התוצאות לא הצביעו על שינוי ברמת מובהקות מעל $p > .37$. בשל כך ניתן היה לאחד בין שני הפריטים של כל מושג והמדידות בתוך כל קבוצה ובין הקבוצות נעשו על כל מושג בפני עצמו. בשלב השני נערכה בדיקה של הבדלים בין המדידות בתוך כל קבוצה באמצעות מבחן Macnamar. התוצאות הצביעו על כך שבקבוצת חינוך רגיל ($n = 11$) נמצאה התאמה גבוהה בין שתי המדידות, מעל 91% מהנבדקים ענו אותו דבר בשתי המדידות. בקבוצת חינוך מיוחד ($n = 11$) התוצאות הצביעו שאין שינוי מובהק בין שתי המדידות ($p > .37$). אחוזי ההתאמה בין שתי המדידות נעו בין 46% למושג קבלת סמכות ל- 65% למושג שכר עבודה. בדיקות אלו הצביעו על מהימנות מבחן חוזר טובה לשאלון מושגים. תיקוף השאלון נעשה אף הוא בשני שלבים, השלב הראשון בוצע במחקר המקדים ונבדק תוקף מבחין באמצעות מדידת הבדלים בין הקבוצות על ידי מבחן χ^2 . לוח 3 בעמוד הבא מציג את תוצאות מבחן χ^2 להבדלים בין קבוצות חינוך מיוחד וחינוך רגיל בתשובות נכונות לשאלון מושגים.

תוצאות מבחן χ^2 להבדלים בין קבוצות חינוך מיוחד וחינוך רגיל בתשובות נכונות לשאלון מושגים

מושגים	חינוך מיוחד ($n = 11$)		חינוך רגיל ($n = 11$)		χ^2
	N	%	N	%	
בטיחות בעבודה	8	72.7	11	100	4.63
נוכחות בעבודה	7	63.6	10	90.9	2.96
סביבת עבודה	5	45.5	11	100	10.62**
זכויות עובד	4	36.4	11	100	13.10***
עבודת צוות	7	63.6	11	100	6.44*
שכר עבודה	6	54.5	11	100	8.42**
קבלת סמכות	3	27.3	10	90.9	11.04**
יוזמה	3	27.3	11	100	15.95***

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

מלוח 3 עולה כי נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצת התלמידים בחינוך הרגיל לקבוצת התלמידים בחינוך המיוחד בשישה מושגים: קבלת סמכות, סביבת עבודה, זכויות עובד, שכר עבודה, עבודת צוות ויוזמה. בשני מושגים בטיחות בעבודה ונוכחות בעבודה לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. ניתן להסביר זאת על רקע שלשני מושגים אלו משמעות קונקרטית, מוכרת וקלה יותר להבנה ועל כן הציון שלהם היה גבוהה גם בקבוצת התלמידים בחינוך המיוחד. שלב שני של תיקוף שאלון מושגים נעשה במסגרת המחקר הכללי בתחילת העברת התוכנית. בשלב זה נבחן תוקף מבנה לשאלון באמצעות בדיקת הקשר בין תשובות אוכלוסיית המחקר לשאלון מושגים לבין תשובותיהם למבדק מב"ת. הקשרים נמדדו באמצעות מתאם פירסון ונבחן הקשר בין שאלון מושגים לכל אחד ממרכיבי מב"ת ובין ציון מב"ת כללי. מרכיבי שאלון מב"ת כללי: 'עשייה' – ייצג מה עושים העובדים בתמונות של מקומות עבודה שונים; 'מקום' – ייצג שמות של מקומות עבודה; 'שם' – ייצג כינויים ושמות של בעלי מקצוע; 'פעילויות' – ייצג פעולות נוספות שעושים במקום עבודה;

'ציוד' – ייצג ציוד מוכר שמתקשר למקום עבודה מסוים; 'שכר' – ייצג את השכר הנהוג לקבל במקום עבודה מסוים. לוח 4 מתאר את תוצאות בדיקת קורלציות בין שאלון מושגים לשאלון מב"ת.

לוח 4

תוצאות מתאם פירסון לבדיקת קשר בין שאלון מושגים לבין מבדק מב"ת באוכלוסיית המחקר ($N = 77$)

מב"ת	מב"ת	מב"ת	מב"ת	מב"ת	מב"ת	מב"ת	
עשייה	מקום	שם	פעילויות	ציוד	שכר	כללי	
.31***	.43***	.41***	.37***	.37***	.10	.47***	<i>r</i>

*** $p < .001$.

הממצאים המוצגים בלוח 4 מצביעים על קשר מובהק סטטיסטית בין שאלון מושגים ובין מב"ת כללי ועל קשרים מובהקים בין שאלון מושגים ובין מרכיבי מבדק מב"ת למעט מרכיב שכר. הקשרים המובהקים מחזקים את תוקף השאלון המושגים. לעומת זאת, ניתן להסביר את הקשר הנמוך בין שאלון מושגים ובין מרכיב שכר במב"ת על רקע ציונים נמוכים בידע על שכר בשאלון מב"ת. תוצאות מדידה זו מחזקות את תוקף מבנה של שאלון מושגים.

2.2.3 שאלון הערכה עצמית עיסוקית (OSA) – The Occupational Self Assessment (נספח 4)

שאלון הערכה עצמית עיסוקית פותח על ידי Baron, Kielhofner, Lyenger, Goldhammer, and Wolensky (2002) ככלי הערכה המבוסס על מודל העיסוק האנושי (Kielhofner, 2002). השאלון תורגם לעברית על ידי צוות מהחוג לריפוי בעיסוק באוניברסיטת תל אביב (סרוק ואחרים, 2005). בניית הכלי החלה ב- 1998 והושלמה ב- 2002 מתוך צורך ליצור כלי המעריך באופן אובייקטיבי את התפיסות העצמיות של הלקוח את עיסוקיו היומיומיים ואת אופן התמודדותו עם המשימות שבהן הוא עוסק.

תיאור כללי של השאלון: לשאלון שלושה שלבים: שלב הראשון מורכב משני פרקים, פרק ראשון מכיל אמירות של הנבדק על עצמו ועל העיסוקים אותם הוא מבצע בחיי היום-יום. פרק שני מתייחס לסביבה של הנבדק והוא כולל אמירות הבודקות את תפיסת הנבדק את יכולת הסביבה לעודד את

השתתפותו בעיסוקים שונים. בשני הפרקים הנבדק נדרש לדרג את אופן ביצועו על סקלה של ארבע דרגות מ'יש לי קושי רב מאוד בביצוע' עד 'למבצע מצוין'. בשלב השני של השאלון הנבדק נדרש לדרג את רמת החשיבות שהוא מייחס לכל אמירה בחייו האישיים. דרוג 1 מייצג 'לא כל כך חשוב לי' ודרוג 4 מייצג 'חשוב לי ביותר'. השלב השלישי ממלא לאחר סיום שני השלבים הקודמים ובו על הנבדק לבחור עד ארבעה נושאים הקשורים לעצמי אותם הנבדק היה רוצה לשנות בחייו. במחקר הנוכחי הועבר רק השלב הראשון של השאלון משום שרק הוא מודד זיהוי עיסוקית, שני השלבים האחרים מיועדים לקביעת מטרות של התערבות טיפולית, נושא שלא נבדק במחקר.

תיאור שלב ראשון של השאלון: לשלב שני פרקים – עצמי וסביבה. פרק עצמי כולל 21 היגדים הקשורים לעצמי ופרק סביבה כולל שמונה היגדים הקשורים לסביבה. פרק עצמי מתחלק לשלושה תתי נושאים: מטלות ביצוע – 11 היגדים, הרגלים – חמישה היגדים וערכים – חמישה היגדים. דוגמא להיגד של מטלות ביצוע – 'מגיע לכל מקום שאליו אני צריך להגיע'; דוגמא להיגד של הרגלים – 'מצליח להירגע וליהנות'; דוגמא להיגד של ערכים – 'משלים את מה שתכננתי לעשות'. הפרק של הסביבה כולל שמונה היגדים המתייחסים לתפיסת הסביבה הפיזית והאנושית. דוגמא להיגד לסביבה פיזית – 'מקום לגור בו ולטפל בעצמי'. דוגמא להיגד לסביבה אנושית – 'אנשים התומכים בי ומעודדים אותי'. במחקר זה הוצאו מראש ארבעה היגדים בשל חוסר התאמה לאוכלוסיית המחקר – שני היגדים מהחלק של העצמי (אחד מחלק עצמי מטלות ביצוע ואחד מעצמי הרגלים) ושני היגדים מחלק של הסביבה. הסיבות להוצאת ההיגדים קשורות לגיל הנבדקים – היגדים שמתייחסים לגיל מבוגר של נבדקים ולשפת ההיגדים – מופשטת ומשלבת מילים לועזיות. דוגמא להיגד שהוצא מפרק של עצמי מטלות ביצוע – 'דואג לאנשים שבאחריותי'. דוגמא להיגד שהוצא מפרק סביבה – 'הדברים להם אני זקוק כדי להיות פרודוקטיבי'.

מדרג הציון: הציונים נעו בין 1 ל- 4, בפרק עצמי, 1 סימל 'יש לי קושי רב מאוד לבצע'; 2 סימל

'יש לי קושי מסוים לבצע'; 3 סימל 'מבצע היטב'; 4 סימל 'מבצע מצוין'. בפרק הסביבה, 1 סימל 'בעייתי מאוד'; 2 סימל 'בעייתי במידה מסוימת'; 3 סימל 'טוב' ו- 4 סימל 'טוב מאוד'. הציונים ייצגו את הממוצעים של כל פרק – עצמי וסביבה.

במחקר נעשתה בדיקת מהימנות של השאלון לאחר הוצאת ארבעת ההיגדים. הבדיקה נעשתה באמצעות מבחן Alpha Cronbach בתחילת המחקר לאחר העברת השאלון בפעם הראשונה. בבדיקה

נבדקה מהימנות של כל היגד בנפרד ושל כל אחד מחלקי השאלון. בלוח 5 מוצגים תוצאות בדיקת מהימנות פנים לשאלון הערכה עצמית עיסוקית.

לוח 5

תוצאות מבחן *Alpha Cronbach* לבדיקת מהימנות לשאלון הערכה עצמית עיסוקית

מספר היגדים	α	
שאלון עצמי כללי	19	.73
שאלון עצמי מטלות ביצוע	10	.73
שאלון עצמי הרגלים	4	.54
שאלון עצמי ערכים	5	.57
שאלון סביבה	6	.82

הממצאים המוצגים בלוח 5 מצביעים על מהימנות פנים טובה לשני פרקי השאלון עצמי וסביבה. בתוך שאלון עצמי נמצאה מהימנות טובה לחלק של עצמי מטלות ביצוע ומהימנות בינונית לחלקים של הרגלים וערכים.

2.2.4 שאלון תפיסת בריאות מקוצר – *Short Form Health Survey – SF12* (נספח 5)

השאלון בודק את תפיסת הבריאות הפיזית והנפשית של האדם, חובר על ידי Ware and Sherbourne ב-1992 והוא גרסה מקוצרת של ה-MOS (Medical Outcomes Study) או SF36, שפותח בשנות ה-80 (Stewart, Hays & Ware, 1988).

תיאור השאלון: השאלון בנוי מ-12 פריטים, שמונה פריטים בודקים מצב בריאות פיזי וארבעה בודקים מצב בריאות נפשי. השאלות הן רב ברירות והאפשרויות לתשובות משתנה בין השאלות. ארבע שאלות הן בעלות שש תשובות אפשרויות – 'כל הזמן', 'רוב הזמן', 'חלק ניכר מהזמן', 'חלק מהזמן', 'חלק מועט מהזמן', 'באף רגע'. שתי שאלות בעלות חמש תשובות אפשרויות המשתנות בכל שאלה, שתי שאלות בעלות שלוש אפשרויות – 'מגביל מאוד', 'מגביל מעט' ו'לא מגביל' וארבע שאלות בעלות שתי תשובות אפשרויות 'כן' או 'לא'. השאלון נועד למילוי עצמי לאוכלוסייה כללית בריאה

וחולה משום שהוא רגיש גם להחמרה במצב הבריאות. הוא מתאים לכל גיל ולכל הקשר ונבדק באוכלוסיות תרבותיות שונות. במחקר זה השאלון הוקרא לנבדקים.

מדרג הציון: ציון סופי נקבע לאחר היפוך שאלות וסיכום הניקוד של כלל השאלות.

מהימנות השאלון בגרסתו הנוכחית נבדקה במספר מחקרים. במחקרן של Sachs, Schreuer, and Adato-Biram (2008) על סטודנטים עם מוגבלויות נמצאה מהימנות פנים טובה על שני חלקי השאלון: מהימנות מצב בריאות פיסי (שמונה פריטים: $\alpha = .80$) ומהימנות מצב בריאות נפשית (ארבעה פריטים: $\alpha = .73$). מהימנות פנים טובה של השאלון נמצאה גם במחקרה של טנא רינדה (2009) על אוכלוסיית סטודנטים עם מוגבלות נפשית ופיסית, מהימנות מצב בריאות פיסית היתה ($\alpha = .823$) ומהימנות תפיסת מצב בריאות נפשי היתה ($\alpha = .788$). במחקר זה מהימנות של כלל השאלון נמצאה טובה ($\alpha = .707$) ומהימנות חלקי השאלון מצב פיזי ומצב נפשי נמצאו בינוניות: מצב פיזי ($\alpha = .601$), מצב נפשי ($\alpha = .558$). תוצאות מהימנות אלו מעלות שאלה בדבר התאמת השאלון לאוכלוסיית המחקר.

2.2.5 שאלון עצמאות בפעילויות יום-יום (שאלון ADL) (נספח 6)

השאלון בודק את מידת עצמאות בביצוע פעילויות יומיומיות (ADL). השאלון חובר במקור על ידי ארגון מרפאים בעיסוק הדני בשיתוף ארגון הבריאות העולמי בשנת 1992 (WHO & Projectprotocol WFOT) לצורך מחקר שבדק תוצאות טיפול של ריפוי בעיסוק לחולים לאחר אירוע מוחי. קבוצת מומחיות תרגמה את השאלון לישראל בשנת 1995 (זק"ש, יעקובי-וקרט, וזוסמן, 1995). השאלון עבר התאמה לאוכלוסייה של סטודנטים, הוצא ממנו פריט "אכילה" ונוספו לו שלושה פריטים של אחזקת בית, עריכת קניות ושימוש במוסדות ציבוריים (Sachs, Schreuer, & Adato-Biram, 2008). שאלון זה צורף לכלי הערכה לצורך העמקת הבנה של רמת תפקוד אוכלוסיית המחקר בפעילויות יום-יום וכן לצורך בדיקת הקשר בין רמת תפקוד בפעילויות יום-יום לבין משתנים תלויים של המחקר: ידע, הבנה של מושגים, זהות עיסוקית ויכולות ביצוע. השאלון הועבר רק בתחילת המחקר משום שעצמאות בפעילויות יום-יום לא הוגדרה כאחת ממטרות התוכנית הנבדקת ולא נעשתה שום התערבות הקשורה אליה במהלך העברת התוכנית.

תיאור השאלון : השאלון כולל הערכה עצמית של רמת תפקוד ב- 12 פעילויות יומיומיות. שש

פעילויות יומיומיות בסיסיות (BADL) – מעברים, טיפול עצמי, לבוש / התפשטות, שימוש בשירותים, ניידות בתוך הבית ורחצה במקלחת / אמבטיה ושש פעילויות יומיומיות אינסטרומנטליות, הקשורות לתפעול חפצים ולסביבה (IADL) – בישול ארוחה קלה, ניידות מחוץ לבית, שימוש בתחבורה ציבורית, אחזקת בית, עריכת קניות ושימוש במוסדות ציבוריים. על הנבדקים היה לדרג את רמת תפקודם לגבי כל פעילות על גבי סולם בן חמש דרגות : (1) ייצג תלותיות מוחלטת בעזרה לצורך ביצוע הפעילות 'לא מסוגל'; (2) ייצג הזדקקות לעזרה פיזית או מילולית או השגחה 'זקוק לעזרה פיזית / מילולית ו/או השגחה'; (3) ייצג ביצוע עצמאי של הפעילות בעזרת עזרים או פיצוי 'עצמאי בעזרת עזרים או בדרך פיצוי'; (4) ייצג ביצוע עצמאי אך איטי 'מבצע עצמאי אך איטי'; (5) ייצג ביצוע עצמאי של הפעילות 'מבצע באופן עצמאי ללא שימוש באביזרי עזר / ליווי אישי'.

מדרג הציון: הציון הוא ממוצעים של חמשת המדרגים לכל תחום – BADL ו- IADL ולכלל

השאלון.

בדיקת מהימנות השאלון לאחר השינויים נעשתה במחקרן של Sachs, Schreuer, and Adato-

Biram (2008). הבדיקות העלו מהימנות גבוהה לכלל השאלון ($\alpha = .92$) ולחלק של פעילויות

יומיומיות אינסטרומנטליות ($\alpha = .88$). תוצאות דומות נמצאו גם במחקרה של טנא רינדה (2009),

מהימנות פנים של כלל השאלון נמצאה גבוהה ($\alpha = .869$), כך גם מהימנות של חלק השאלון שהתייחס

לפעילויות יומיומיות בסיסיות ($\alpha = .811$) והחלק של פעילויות יומיומיות אינסטרומנטליות

($\alpha = .781$). גם במחקר הנוכחי נעשתה בדיקת מהימנות של השאלון, הבדיקה נעשתה באמצעות מבחן

Alpha Cronbach וכללה בדיקת מהימנות כללית של כל השאלון, מהימנות כל חלק ומהימנות כל

פריט מהשאלון. מהימנות החלק של פעילויות יומיומיות בסיסיות נמצאה בינונית ($\alpha = .63$), מהימנות

החלק של פעילויות יומיומיות אינסטרומנטליות נמצאה גבוהה ($\alpha = .73$) ומהימנות כלל השאלון

פעילויות יומיומיות בסיסיות ואינסטרומנטליות נמצאה אף היא גבוהה ($\alpha = .74$). התוצאות

מצביעות על מהימנות טובה לשאלון הכללי ולחלק של פעילויות יום-יום אינסטרומנטליות ומהימנות

בינונית לחלק של פעילויות יום-יום בסיסיות.

2.2.6 כרטיס עובד (נספח 7)

כרטיס עובד נבנה לצורך הערכת יכולות ביצוע (Performance capacity) בעבודה. הכלי בודק יישום מרכיבים מכישורים 'רכיבים' של מסוגלות תעסוקתית המוכרים בהגדרות בארץ ובעולם בהתנהגות בעבודה (נאון, קינג, וולדה-צדיק, 2006; תב"ת, 2006; תמיר ונוימן, 2007; Cotton, 2001). הכלי פותח במסגרת מחקר זה, מטרתו למדוד את הישגי התלמיד על פי תפיסת המדריכים במקומות העבודה.

תיאור הכלי : כרטיס עובד מדרג תשעה מרכיבים אותם משתתפי התוכנית לומדים באופן עיוני וחווים בהתנסויות בעבודה. המרכיבים מייצגים יכולות בסיסיות בתחומי ניהול זמן, הופעה חיצונית והתנהגות במקום עבודה, יכולות עבודת צוות, יכולות הבנה של ארגון וסביבת עבודה, גישה חיובית כלפי עבודה, יכולת למידה מתמשכת ועבודה בבטיחות. הכלי אינו כולל בדיקת התנהגות ויישום בעבודה של מרכיבים כגון קריאה, כתיבה, יכולת חשבונית וכן אינו מייצג את המרכיבים הטכניים של מסוגלות תעסוקתית. בצידו האחד של הכרטיס מפורטים מדדי הכרטיס ובצידו השני של הכרטיס מוערכים הישגי התלמיד בציון מועדי ההערכה. להלן פירוט המרכיבים :

נוכחות : מתייחס להגעה לעבודה, הדירוג היה (-) לאי הגעה לעבודה / (✓) להגעה לעבודה.

התנהגות והופעה מותאמת : מתייחס לניקיון אישי, לבוש והנעלה מותאמים לדרישות במקום העבודה, ולתנאי מזג האוויר, צורת דיבור ופניה מתאימה.

שמירה על כללי בטיחות : מתייחס להתנהגות זהירה כלפי ציוד, חומרים, ערנות למפגעי בטיחות וסכנות.

התמדה : מתייחס למידה בה משתתף התוכנית מתמיד במשימות העבודה ועומד בהפסקות המותרות.

קבלת סמכות מדריך : מתייחס לאופן בו משתתף התוכנית נענה להוראות הממונים עליו.

עבודת צוות : מתייחס לאופן בו המשתתף מתייחס לחבריו לעבודה, נענה לבקשות עזרה ופונה לעזרה..

ביצוע עבודות : מתייחס ליכולת של המשתתף לביצוע של העבודות והתפקידים המוטלים עליו.

יוזמה : מתייחס ליכולת להבנת מצבים משתנים בעבודה ויכולת חיזוי של פעולות.

עצמאות בעבודה : מתייחס למידת הזדקקות של המשתתף בפיקוח והדרכה.

דירוג ומתן ציון : כל המרכיבים למעט מרכיב 'נוכחות' דורגו על סולם מ-1 עד 10. 1 – סימל חוסר

הצלחה, 5 – סימל הצלחה חלקית ו-10 סימל הצלחה מלאה. ממוצע שמונת המדרגים הוא הציון הכללי הניתן לכרטיס עובד.

לפני תחילת העברת המחקר נערך מחקר מקדים בקרב 20 נבדקים (10 בנים ו-10 בנות) בעלי נתונים דמוגרפיים זהים לאוכלוסיית המחקר. מטרת המחקר המקדים הייתה לבדוק מהימנות מבחן חוזר של כרטיס עובד. כרטיס עובד מולא פעמיים בהפרשי זמן של שבועיים ונבדקו הבדלים בין מדידות (מבחן t test) וקורלציות בין הציונים בין בדיקה ראשונה לשנייה. כל מרכיב נמדד פעמים: 1. ייצג מדידה ראשונה ו-2. ייצג מדידה שניה. בלוח 6 מוצגות תוצאות מבחן t test ותוצאות של מתאם פירסון.

לוח 6

תוצאות מבחני t test ומתאם פירסון לבדיקת מהימנות מבחן חוזר של כרטיס עובד ($n = 20$)

מרכיב של כרטיס עובד	M	SD	t	r
התנהגות (1)	8.10	1.44	.00	.85***
התנהגות (2)	8.10	1.48		
בטיחות (1)	8.30	1.41	-1.75	.89***
בטיחות (2)	8.55	1.27		
התמדה (1)	8.15	1.78	-.56	.98***
התמדה (2)	8.20	1.85		
קבלת סמכות (1)	8.40	1.72	-1.00	.99***
קבלת סמכות (2)	8.45	1.76		
עבודת צוות (1)	6.70	1.55	-1.31	.84***
עבודת צוות (2)	6.95	1.39		
ביצוע עבודות (1)	8.00	1.68	-1.83	.98***
ביצוע עבודות (2)	8.15	1.75		
יוזמה (1)	6.50	1.57	-1.14	.93***
יוזמה (2)	6.65	1.42		
עצמאות (1)	8.00	1.65	.00	.90***
עצמאות (2)	8.00	1.65		

*** $p < .001$.

כפי שעולה מממצאי לוח 6 תוצאות מבחן t test מצביעות על חוסר הבדלים בין שתי המדידות ותוצאות מתאם פירסון מצביעות על קשר מובהק סטטיסטית בין שתי המדידות בכל שמונת המרכיבים של כרטיס עובד. תוצאות אלו מצביעות על מהימנות מבחן חוזר טובה לכרטיס עובד. תוקף לא נבדק במחקר זה אך ביסוס כרטיס עובד על הגדרות מסוגלות תעסוקתית בביטוח לאומי בארץ ובחור"ל מחזק את תוקף התוכן שלו.

2.2.8 שאלון שביעות רצון למשתתפי התוכנית ולמנחה (נספח 8 ונספח 8א')

השאלון הוא שאלון משוב, נבנה לצורך הערכת מידת שביעות רצון מהשתתפות בתוכנית של התלמידים ושל המנחים והוא מכוון לבדיקת דרך העברת התכנים ורמת ההדרכה שניתנה בתוכנית. השאלון חובר על ידי עורכת מחקר זה והוא מתבסס על שאלון שביעות רצון ממחקרן של זק"ש ושרויאר (2009) שבדק נגישות מוסדות להשכלה גבוהה לסטודנטים עם מגבלה. השאלון כולל מימדים מקובלים בשאלוני שביעות רצון הקשורים להדרכה, לסביבת הלימוד, לתכני הלימוד ופריטים כוללניים על מידת שביעות רצון (לוטן, 2004). לשאלון שני נוסחים: נוסח לתלמידים ונוסח למנחים. השונות בין הנוסחים היא בצורת פניה לנשאל – מנחה או תלמיד/ה.

תיאור השאלון: השאלון כולל שמונה אמירות המתייחסות לכלל המרכיבים של תוכנית המעבר: אמירה אחת המתייחסת לשביעות רצון כללית מהשתתפות בתוכנית, אמירה אחת המתייחסת למרכיב התנסות בעבודה בתוכנית, אמירה אחת המתייחסת לשילוב בין למידה ועבודה, שתי אמירות הבודקות את מרכיבי זהות עיסוקית הנלמדים בתוכנית, אמירה המתייחסת ללמידה ושתי אמירות המתייחסות למשוב ולדרכים לפתרון בעיות שמועברים בתוכנית.

מדרג הציון: האמירות מדורגות על סולם ליקרט בן חמש דרגות: 1 – 'לא שבע רצון כלל'; 2 –

'שבע רצון באופן חלקי'; 3 – 'שבע רצון'; 4 – 'שבע רצון במידה רבה'; 5 – 'שבע רצון במידה רבה מאוד'.

ציון שביעות הרצון הוא ממוצע של חמשת המדרגים.

במחקר הנוכחי נבדקה מהימנות פנים של השאלון על חמש אמירות שעליהן ענו רוב משתתפי

קבוצת המחקר. הבדיקה נעשתה באמצעות מבחן אלפא-קרונבך ונמצאה מהימנות פנים טובה

($\alpha = .69$).

2.3 הערכה איכותנית של תוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה

הערכה איכותנית של יעילות התוכנית נעשתה למטרת בדיקת המשתנה של תרומת התוכנית למשתתפיה. המחקר האיכותני נעשה על פי הגישה הפנומנולוגית הבודקת מהות של תופעות וחוויות אנושיות (שקדי, 2003) כשאיסוף הנתונים נעשה באמצעות שימוש בראיונות מודרכים קבוצתיים עם קבוצות מיקוד (focus group) (Corring, 2001). במהלך העברת התוכנית בחודשים אפריל-מאי ובסוף העברתה. בשני בתי ספר מקבוצת המחקר נבחרו שתי קבוצות בנות חמישה תלמידים באופן מכוון (מדגם מכוון). הקבוצות נבחרו על ידי מנחי התוכנית בבתי הספר, הקריטריונים להכללה בקבוצות המיקוד היו יכולת ביטוי מילולית טובה ומעורבות גבוהה בתוכנית. הראיונות הקבוצתיים נערכו על פי מדריך ראיון (ראונספח 13). מדריך הראיון התמקד במספר נושאים:

- תיאור חוויות למידה, תיאור חוויות התנסות בעבודה במקומות העבודה השונים.
- הערכה של התנסויות וחוויות נעימות, שמשתתפי הקבוצה עברו במהלך הלמידה והעבודה.
- הערכה של התנסויות לא נעימות, קשות, מתסכלות, שמשתתפי הקבוצה עברו במהלך הלמידה והעבודה.
- בדיקת מידת שביעות רצונם באופן כללי מתכני התוכנית, מההנחיה והשילוב בין עבודה ללמידה.
- שאלות ממוקדות ובוחנות לעומק את תרומת כל מרכיב בתוכנית למידת שביעות רצון מהתוכנית. השאלות במדריך הראיון התחילו בשאלות כלליות, המתייחסות לתוכנית עצמה ולחוויות שהמשתתפים עברו ולאחר מכן התמקדו בשאלות עומק הבודקות תרומת מרכיבים מסוימים בתוכנית. הראיונות הוקלטו ושוכתבו ונעשו על ידי עורכת מחקר זה בשיתוף איש צוות מבית הספר.

2.4 הליך המחקר

הליך המחקר התרחש במהלך שנה וארבעה חודשים וכלל מספר שלבים:

1. באוגוסט 2008 הוצגה התוכנית הנחקרת בפני המפקחת הפדגוגית על חינוך מיוחד, מדריכה ארצית לתוכנית ל"ב 21 ובפני מדריכה ארצית לתוכנית מעברים בחינוך המיוחד. מפקחות אלו התבקשו לחוות דעה על התוכנית הנחקרת ולתת את הסכמתן העקרונית להעברתה בבתי ספר לחינוך מיוחד במסגרת מחקר. לאחר דיון התקבלה הסכמה וחווית דעת חיובית, כן הוסכם שעם הגעת בקשה מועדת אתיקה של משרד החינוך (לשכת מדען ראשי) – הבקשה תאושר.

2. בספטמבר 2008 התקבל אישור להצעת המחקר על ידי הרשות ללימודים מתקדמים באוניברסיטת חיפה והופנתה בקשה לאישור העברת המחקר לוועדת אתיקה של משרד החינוך אל לשכת המדען הראשי של משרד החינוך.
3. בד בבד עם הפניות לאישור העברת המחקר הועברה פניה בעל פה להשתתפות במחקר זה אל מנהלי בתי ספר של חינוך מיוחד במחוז צפון, בהם מתחנכים תלמידים המאובחנים עם מוגבלות שכלית מסוג קלה ובינונית בגילאי 16-21. הפניה כללה פירוט והסבר על תוכנית המעבר להכנה לעבודה, הסבר על המשאבים הנדרשים להעברת התוכנית ועל מחויבות הצוותים לעבור הכשרה להנחיית התוכנית. ההשתתפות במחקר הותנתה בקבלת אישור מהמדען הראשי של משרד החינוך.
4. בשלב הראשון של המחקר הועבר מחקר מקדים (פילוט) לצורך בדיקת מהימנות ותוקף של כלי הערכה שפותחו לצורך מחקר זה – 'שאלון מושגים' ו'כרטיס עובד'. אוכלוסיית המחקר המקדים כללה 31 תלמידים בגילאי 16-21. 11 תלמידים למדו בחינוך רגיל ו- 20 תלמידים למדו בחינוך מיוחד בבית ספר לתלמידים עם אבחנות של מוגבלות שכלית. כל התלמידים הביעו הסכמה בעל פה להשתתף במחקר ולפני העברת המחקר הועברו מכתבי הסכמה להורי התלמידים לאישור השתתפות ילדיהם במחקר זה (ראו נספח 10). הליך המחקר כלל שני מרכיבים: (1) העברת כרטיס עובד לארבעה מדריכים במקומות עבודה של 20 תלמידים בחינוך מיוחד. המדריכים התבקשו לדרג את יכולות ביצוע של התלמידים ע"ג כרטיס עובד פעמיים בהפרש של שבועיים ונבדקה מהימנות מבחן חוזר של כרטיס עובד. (2) העברת שאלון מושגים. השאלון הועבר פעמיים ל- 22 נבדקים: 11 תלמידים בחינוך מיוחד ו- 11 תלמידים הלומדים בחינוך הרגיל. כל נבדק ענה פעמיים על שאלון המושגים ונבדקו תוקף מבחן וממהימנות מבחן חוזר של השאלון.
5. בחודשים אוקטובר-נובמבר 2008 התקבלה הסכמת ארבעה בתי ספר להיכלל בקבוצת מחקר ושני בתי ספר להיכלל בקבוצת ביקורת. בתי הספר היו מהערים – בית שאן, טבריה, עפולה, עכו, נהריה וכרמיאל. בכל בית ספר נדגמו הכיתות שהשתתפו במחקר לפי מדגם אשכולות. בבית ספר אחד נדגמו שתי כיתות – אחת לקבוצת מחקר ושניה לקבוצת ביקורת. התוכנית וכלי הערכה הוצגו בפני מחנכי הכיתות, מרפאות בעיסוק ומנהלי בתי הספר. לפני הצוותים הוצג מכתב הסכמה מדעת להשתתפות במחקר שישלח להורים עם קבלת אישור ממדען ראשי במשרד החינוך.

6. בחודשים נובמבר-דצמבר 2008 אותרו והוכשרו שלושה עוזרי מחקר, שלמדו, בהנחיית החוקרת הראשית העברת כלי ההערכה.
7. בתחילת חודש דצמבר 2008 התקבל אישור מועדת אתיקה של משרד החינוך – לשכת המדען הראשי של משרד החינוך לעריכת המחקר והועברו מכתבים בניהול למנהלת מחוז צפון ולידי מנהלי בתי הספר. עם קבלת אישור נשלחו מכתבי הסכמה להשתתפות במחקר למשפחות תלמידי אוכלוסיית המחקר (ראו נספח 11). לתלמידי קבוצת המחקר ולהוריהם נוסף הסבר המתאר את התוכנית (ראו נספח 14). לכל תלמידי אוכלוסיית המחקר הוצגו השאלונים, שעליהם הם התבקשו לענות, הוסבר טווח הזמן שנדרש לענות על השאלונים ונתבקשה הסכמתם בעל פה לענות על השאלונים. לתלמידים המשתתפים בקבוצת המחקר נוסף הסבר בעל פה על התוכנית על ידי צוות בית הספר. התלמידים לא התבקשו לחתום על הסכמה להשתתפות בתוכנית משום שזו נלמדה כחלק מתוכניות הלימודים בבית הספר.
8. במהלך חודשים דצמבר 2008 וינואר 2009 הועברו השאלונים של תחילת המחקר לאוכלוסיית המחקר על ידי עוזרי המחקר. השאלונים הועברו בחדר שקט לכל נבדק בנפרד. סה"כ 81 נבדקים.
9. בתחילת פברואר 2009 הוחל בהעברת התוכנית לקבוצת המחקר. לצוותי מנחי התוכנית ניתנה הדרכה שוטפת באמצעות ביקורים של עורכת המחקר, קשר טלפוני, קשר בדואר אלקטרוני. ההדרכה כללה גם בנייה של כלים נוספים להקניית מושגים ממסוגלות תעסוקתית, התאמות של חלק מהתוכנית לתקשורת חלופית עבור שתי כיתות, ועדכון שוטף בהתקדמות העברת התוכנית. כמו כן, הועברו שאלוני 'כרטיסי עובד' למדריכים במקומות העבודה ארבע פעמים במהלך העברת התוכנית – בתחילת העברת התוכנית וסיומה וכן פעמים במהלך העברת התוכנית – חודשים אפריל-מאי ובחודשים ספטמבר-אוקטובר.
10. במהלך חודשים מאי ויוני התקיימו שני ראיונות עומק עם שתי קבוצות משני בתי ספר. הראיונות נעשו על פי מדריך ראיון (ראו נספח 13). לקראת הראיונות נשלחו מכתבים להורי התלמידים שהומלצו להשתתף בראיונות לקבלת הסכמתם (ראו נספח 12). הראיונות הוקלטו ושוכתבו.
11. בחודשים יולי ואוגוסט – חודשי החופש הגדול הופסקה העברת התוכנית והעברתה התחדשה בחודש ספטמבר 2009. העברת התוכנית נמשכה על ידי אותם הצוותים למעט שינוי שנעשה בבית ספר אחד – החלפת מרפאה בעיסוק והכללה של מרפאה בעיסוק חדשה. החילוף נבע מעזיבת המרפאה בעיסוק את בית הספר וקליטת מרפאה בעיסוק חדשה בבית הספר.

12. דצמבר 2009 – הוחל בהעברת השאלונים בסיום העברת התוכנית. לקבוצת מחקר נוסף שאלון להעברה – שאלון שביעות רצון (ראו נספח 8 ונספח 8א'). כל השאלונים הועברו על ידי עוזרי מחקר.
13. פברואר 2010 נערך ראיון לקבוצת מיקוד מבית ספר אחד לסיום איסוף נתונים איכותניים על פי מדריך ראיון (ראו נספח 13).

2.5 עיבוד הנתונים

הממצאים הכמותיים במחקר זה עובדו על ידי תוכנת המחשב SPSS.15 ורמת המובהקות שנקבעה היא $p < 0.05$. עיבוד הנתונים המתייחסים להבדלים בין קבוצת מחקר לקבוצת הביקורת בידע על עולם העבודה, בהבנת מושגים, בתפיסת מצב בריאות, בתפקוד בפעילויות יום-יום ובתפיסת זהות עיסוקית של עצמי בתחילת המחקר נעשה באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים (Independent samples t test). עיבוד הנתונים הבודקים הבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת בגודל השינוי במספר משתנים תלויים בסיום המחקר נעשה דרך ניתוח שונות מדידות חוזרות – Repeated Measures ANOVA. עיבוד הנתונים הבודקים הבדלים ביכולות ביצוע, בידע על עולם העבודה, בהבנת מושגים, בתפיסת מצב בריאות ובתפיסת זהות עיסוקית של קבוצת המחקר בין תחילת העברת המחקר לבין סיומו נעשה אף הוא בניתוח שונות למדידות חוזרות – Repeated Measures ANOVA. עיבוד הנתונים הבודקים קשר בין רמת שביעות רצון של משתתפי התוכנית לבין התקדמות בידע, בתפיסה עצמית של זהות עיסוקית ושל תחושת בריאות ורווחה נעשה באמצעות מתאם פירסון. בדיקת התפלגות ופיזור נתונים דמוגרפים של קבוצת אוכלוסיית המחקר נעשתה באמצעות ניתוח שכיחויות. בדיקת מהימנות פנים של כלי הערכה כרטיס עובד ושאלון מושגים נעשתה במחקר מקדים באמצעות ניתוח מהימנות מסוג Alpha Cronbach וכן בהעברת כלי הערכה פעמיים לאותו נבדק בהפרש של שבועיים ובדיקה של Test-Re-Test.

הממצאים האיכותניים נותחו על פי עקרונות מחקר איכותני (קסן וקרומר-נבו, 2010; שקדי, 2003). בשלב הראשון מיד לאחר ביצוע הראיונות תומללו הראיונות ונעשתה התרשמות כללית מהתכנים שהתלמידים העלו. בשלב השני מויינו התכנים לקטגוריות בעלות משמעות. הקטגוריות נבחרו על סמך הבולטות שלהן ועקביות הופעתן בראיונות בפרקי הזמן השונים – מהלך העברת

התכנית ובסיום העברתה. שלב שלישי התכנים נקראו שוב ונעשתה התרשמות נוספת. בשלב הרביעי נבחרו מתוך הקטגוריות שלוש תמות מרכזיות. כל תמה נותחה בנפרד וכללה ציטוטים מדברי התלמידים הרלבנטיים לתמה.

3. ממצאים

ממצאי המחקר מתייחסים לשני פרקי זמן: תחילת העברת התוכנית וסיום העברתה, לממצאי בדיקת שתי השערות, בדיקת משתני רקע, בדיקת מימד שביעות רצון וכן לממצאי הבדיקה האיכותנית.

3.1 ממצאים בתחילת העברת התוכנית

לפני בדיקת השערות המחקר נערכה השוואה בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת כדי להבטיח שנקודת ההתחלה שלהן זהה ושהקבוצות ברות השוואה. ההשוואה נעשתה על כל המדדים שנבדקו בתוכנית וכן על משתני רקע.

3.1.1 הבדלים בידע על עולם העבודה ובהבנת מושגים בין קבוצות בתחילת העברת

התוכנית

משתנים אלו נבדקו במחקר באמצעות שני כלי הערכה – מבדק מב"ת חלק ראשון ידע ושאלון מושגים. מב"ת 'עשייה' – ייצג מה עושים העובדים בתמונות של מקומות עבודה שונים; מב"ת 'מקום' – ייצג שמות של מקומות עבודה; מב"ת 'שם' – ייצג כינויים ושמות של בעלי מקצוע; מב"ת 'פעילויות' – ייצג פעולות נוספות שעושים במקום עבודה; מב"ת 'ציוד' – ייצג ציוד מוכר שמתקשר למקום עבודה מסוים; מב"ת 'שכר' – ייצג את השכר הנהוג לקבל במקום עבודה.

בלוח 7 בעמוד הבא מוצגים ממצאי בדיקת ההבדלים בין הקבוצות, כפי שעלו מתוצאות מבחן t test.

תוצאות מבחן t-test לבדיקת הבדלים בידע על עולם העבודה ובהבנת מושגים בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת בתחילת העברת התוכנית

קבוצת ביקורת			קבוצת מחקר		שאלון
(n = 30)			(n = 51)		
<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
-1.77	3.65	15.66	4.95	13.90	מב"ת 'עשייה'
-.57	4.93	7.63	5.85	10.92	מב"ת 'מקום'
-1.05	5.41	8.43	4.71	6.47	מב"ת 'שם'
-1.18	5.41	8.43	5.28	6.98	מב"ת 'פעילויות'
-.45	5.22	7.83	5.46	7.27	מב"ת 'ציוד'
-.60	4.60	1.93	3.33	1.43	מב"ת 'שכר'
-1.28	24.04	55.06	23.58	48.01	מב"ת כללי
-.92	2.99	8.73	3.17	8.06	מושגים כללי

מהניתוח עולה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת בכל הפריטים של ידע על עולם העבודה ושל הבנת מושגים בתחילת העברת התוכנית.

3.1.2 הבדלים בתפיסה עצמית של זהות עיסוקית, בתפיסת מצב בריאות ובהערכת תפקוד בפעילויות יומיומיות בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת בתחילת העברת התוכנית

תפיסה עצמית עיסוקית הוערכה באמצעות שאלון OSA (Occupational Self Assessment) עצמי וסביבה שלב ראשון, מצב בריאות פיזי (PCS) ומנטלי (MCS) הוערך באמצעות שאלון בריאות מקוצר, תפקוד בפעילויות יומיומיות הוערך בשאלון עצמאות בפעילויות יומיומיות בסיסיות (BADL)

ואינסטרומנטליות (IADL). ההבדלים בין הקבוצות נמדדו באמצעות מבחן t test ובלוח 8 בעמוד הבא מוצגים הממצאים.

לוח 8

תוצאות מבחן t test לבדיקת הבדלים בתפיסת זהות עיסוקית, בתפיסת מצב בריאות ובעצמאות בפעילויות יומיומיות בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת בתחילת העברת התוכנית

שאלון	קבוצת מחקר (n = 51)		קבוצת ביקורת (n = 30)		t
	SD	M	SD	M	
זהות עיסוקית עצמי	.46	2.72	.24	2.83	-1.24
זהות עיסוקית סביבה	.56	2.94	.38	3.02	-.60
מצב בריאות פיזי	3.74	21.47	4.22	20.90	.63
מצב בריאות מנטלי	2.56	8.27	.44	8.00	.45
פעילויות יומיומיות בסיסיות (BADL)	.44	4.70	.35	4.81	-1.19
פעילויות יומיומיות אינסטרומנטליות (IADL)	1.12	2.81	.96	2.66	.61
פעילויות יומיומיות בסיסיות ואינסטרומנטליות	.63	3.91	.49	3.91	-.02

הממצאים המוצגים בלוחות 7 ו-8 מצביעים על כך ששתי הקבוצות ברות השוואה. לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטיים ביניהן בתחילת העברת התוכנית במשתני המחקר – ידע על עולם העבודה, הבנה של מושגים, תפיסת זהות עיסוקית של עצמי ושל הסביבה ובמשתני רקע של תפיסת מצב בריאות ועצמאות בפעילויות יומיומיות.

3.2 ממצאים בסיום העברת התכנית

3.2.1 תוצאות בדיקת השערה 1

השערה 1 טענה כי יימצא הבדל מובהק ברמת ידע על עולם העבודה, בהבנת מושגים של מסוגלות תעסוקתית, בתפיסה העצמית של הנבדקים את זהותם העיסוקית וביכולות ביצוע של קבוצת המחקר שקיבלו את תוכנית מעבר להכנה לעבודה בתחילת העברת התכנית לסיומה. בדיקת השערה זו נעשתה באמצעות ניתוח שונות של מדידות חוזרות Repeated Measures ANOVA וממצאיה מוצגים בלוחות 9, 10, ו- 11 ובתרשימים 5 ו- 6.

לוח 9

תוצאות מדידות שונות חוזרות ANOVA לבדיקת הבדלים בידע על עולם העבודה, בתפיסת זהות עיסוקית בין תחילת העברת התוכנית לבין סיום העברתה בקבוצת מחקר ($n = 48$)

תוצאות בתחילת העברת התוכנית תוצאות בסיום העברת התוכנית					
שאלון	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
מב"ת "עשייה"	14.06	4.78	20.28	2.33	85.87***
מב"ת "מקום"	10.93	6.08	17.95	4.64	74.22***
מב"ת "שם"	6.80	4.70	15.60	6.04	162.86***
מב"ת "פעילויות"	7.02	5.49	16.13	5.58	107.71***
מב"ת "ציוד"	7.58	5.57	16.63	6.29	83.73***
מב"ת "שכר"	1.19	2.72	3.89	5.65	14.60***
מב"ת כללי	48.10	24.32	89.61	27.55	142.21***
זהות עיסוקית עצמי	2.91	.46	3.18	.46	37.18***
זהות עיסוקית סביבה	2.91	.55	3.38	.50	31.21***

* $p < .05$. *** $p < .001$.

הממצאים בלוח 9 מצביעים על הבדלים מובהקים סטטיסטית ברמת מובהקות גבוהה בידע על עולם העבודה (ציוני מב"ת) ובתפיסת זהות עיסוקית של קבוצת המחקר בין התחלת התוכנית לסיומה. בשני המדדים ידע וזהות עיסוקית נמצא שיפור מובהק בתוצאות של משתתפי קבוצת המחקר במהלך העברת התוכנית.

לוח 10

תוצאות מדידות שונות חוזרות ANOVA לבדיקת הבדלים בידע של מושגים בין תחילת העברת התוכנית לבין סיום העברתה בקרב קבוצת מחקר ($n = 45$)^{*}

תוצאות לפני העברת התוכנית תוצאות בסיום העברת התוכנית					
מושג	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
בטיחות	1.46	.62	1.75	.52	6.06*
נוכחות בעבודה	1.20	.75	1.77	.42	22.81***
סביבת עבודה	.86	.78	1.53	.66	31.42***
זכויות עובד	.82	.77	1.44	.65	19.87***
עבודת צוות	1.04	.74	1.75	.43	37.32***
שכר עבודה	1.04	.70	1.73	.53	31.69***
קבלת סמכות	1.02	.72	1.51	.67	12.10**
יוזמה	82.	.77	1.51	.63	23.26***

* שלושה נבדקים לא ענו על שאלון מושגים בשל חששות מקושי תכני השאלון.

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

הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים סטטיסטית ברמת מובהקות גבוהה בידע של כל מושג בפני עצמו בין תחילת העברת התוכנית לבין סיום העברתה. נמצא שקבוצת מחקר התקדמה בידע של מושגים במהלך העברת התוכנית בכל שמונת המושגים. מהשוואה של ממוצעים נראה שרמת הידע הגבוה ביותר בתחילת העברת התוכנית היה של מושג בטיחות אך ההתקדמות בידע במהלך התוכנית היתה הקטנה ביותר ($p < .05$), ואילו הידע המקדים על המושגים זכויות ויוזמה היה הקטן ביותר, אך ההתקדמות בידע בנושאים אלו היתה גבוהה יותר ($p < .001$). נראה, אם כן, שההתקדמות היתה גבוהה יותר במושגים מופשטים עם רמת ידע מקדים קטנה יחסית.

בהמשך לבדיקת השערה 1 נבחנה התקדמות קבוצת מחקר ביכולות ביצוע במהלך העברת התוכנית באמצעות ארבע מדידות. לצורך בדיקה זו נעשתה מדידת הבדלים במבחן למדידות שונות חוזרות (ANOVA) עם העברת מדידה פוסט הוק בנפרונית – מדידת הפרשים בין כל מדידה לשאר המדידות של כל מרכיב ביכולת ביצוע בפני עצמו. המדידות: מדידה 1 בתחילת העברת התוכנית שסימולה A; מדידה 2 לאחר שלושה חודשים של העברת התוכנית שסימולה B; מדידה 3 לאחר שישה חודשים מתחילת העברת התוכנית שסימולה C; ומדידה 4 בסיום העברת התוכנית שסימולה D. הנתונים מתייחסים רק לנבדקים שלגביהם נעשו ארבע מדידות בפרקי זמן אלו, שבעה נבדקים הוצאו עקב חיסורים בתוצאות מדידות ולכן הנתונים מתייחסים ל-41 נבדקים ($n = 41$). בלוח 11 ובתשימים 5 ו-6 בעמודים הבאים מוצגים ממצאי הבדיקה. פוסט הוק בנפרונית מייצג את המדידות שבינן לבין האחרות נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית.

תוצאות מדידות שונות חוזרות (ANOVA) למדידת הבדלים ביכולות ביצוע בין התחלת העברת

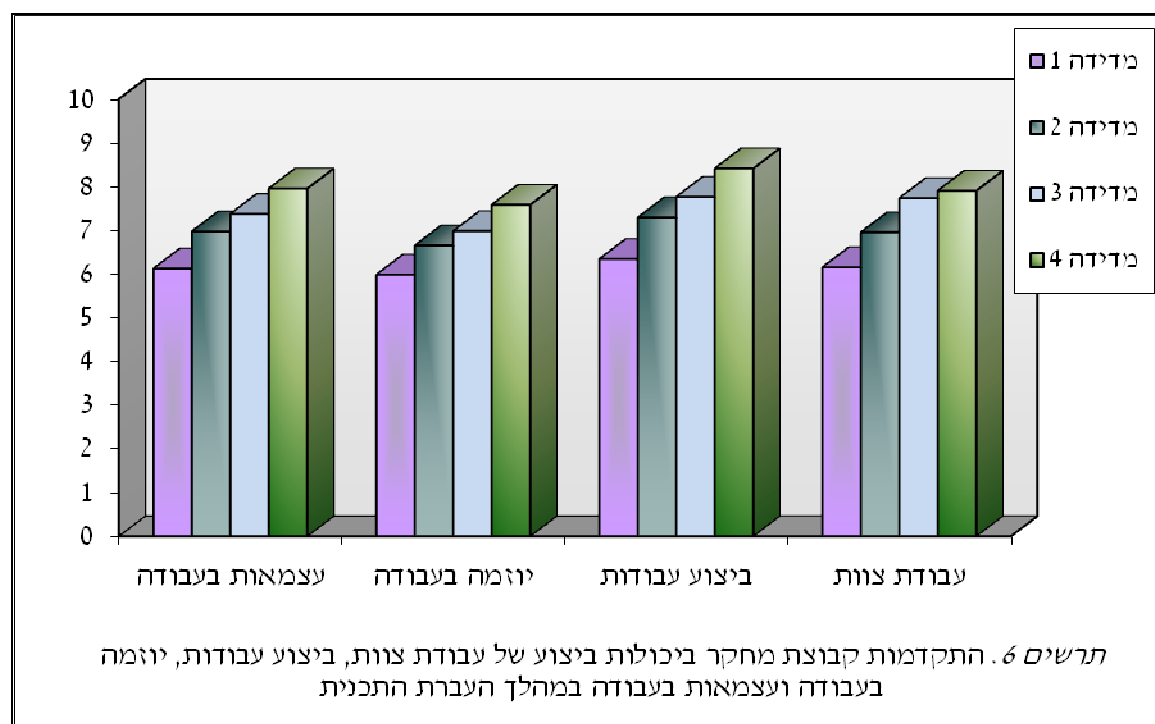
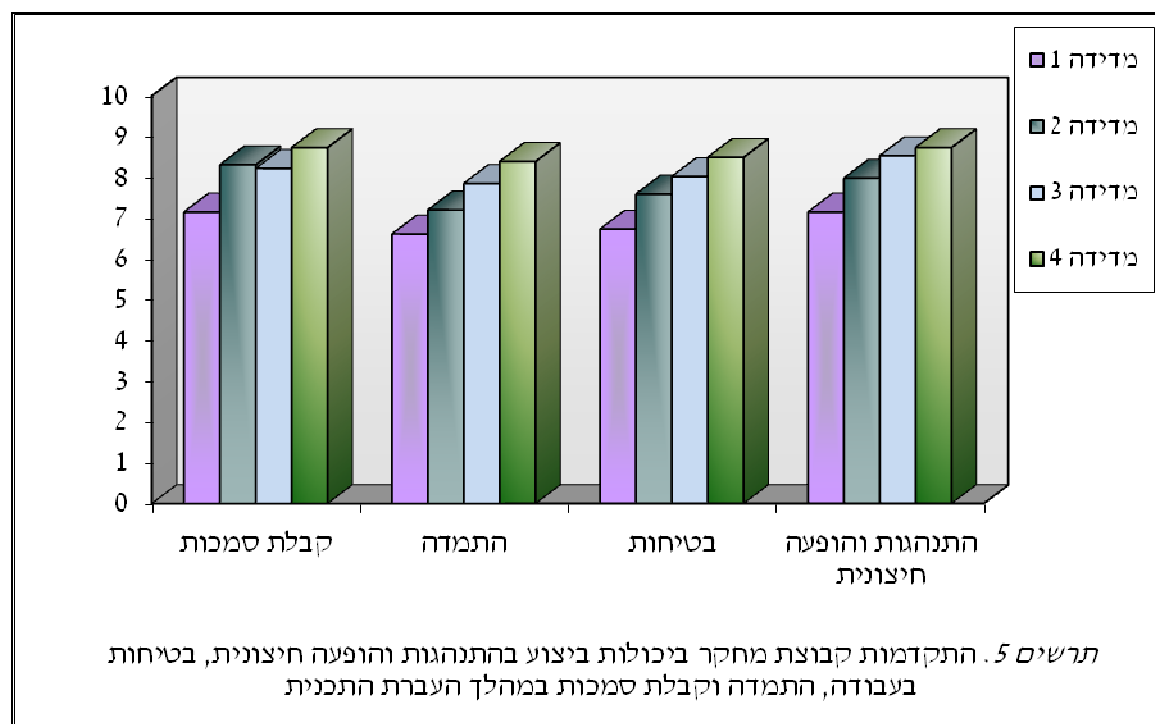
התוכנית לבין סיומה של קבוצת המחקר ($n = 41$)

פוסט הוק בונפרוני	F	מדידה 4		מדידה 3		מדידה 2		מדידה 1		יכולת ביצוע
		D		C		B		A		
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
A<B<C	32.29***	.92	8.73	1.09	8.53	1.47	7.98	1.69	7.15	התנהגות והופעה
A<B<C<D	39.40***	.97	8.49	1.08	8.02	1.11	7.59	1.53	6.73	בטיחות
B<C<D	27.34***	1.28	8.39	1.21	7.85	1.52	7.20	1.44	6.61	התמדה
A<B C<D	14.87***	1.02	8.73	.93	8.22	2.26	8.31	1.23	7.15	קבלת סמכות
A<B<C	38.86***	1.24	7.90	1.37	7.73	1.41	6.95	1.42	6.15	עבודת צוות
A<B<C	33.02***	1.87	8.41	1.17	7.76	1.34	7.29	1.44	6.34	ביצוע עבודות
A<B C<D	16.99***	1.24	7.58	1.63	6.98	1.54	6.65	1.63	5.98	יוזמה
A<B C<D	33.39***	1.11	7.95	1.33	7.37	1.54	6.97	1.86	6.12	עצמאות בעבודה

*** $p < .001$.

הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים סטטיסטית ברמת מובהקות גבוהה ביותר בין מדידות

של יכולות ביצוע בעבודה של קבוצת מחקר בתחילת העברת התוכנית לבין המדידות בסיומה.



הממצאים בתרשימים מצביעים על שיפור קבוע בין המדידות ועל הבדלים מובהקים סטטיסטית בכל יכולות הביצוע בין תחילת העברת התוכנית לסיומה.

לסיכום בדיקת השערה 1 ניתן לומר כי ההשערה אוששה, הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים בידע, בהבנת מושגים, בתפיסת זהות עצמית וביכולות ביצוע של קבוצת המחקר בתחילת העברת התוכנית לסיומה. ההבדלים מצביעים על התקדמות של קבוצת המחקר במדדים שבהם עסקה התוכנית.

3.2.2 תוצאות בדיקת השערה 2

השערה 2 טענה כי יימצאו הבדלים מובהקים ברמת ידע מעולם העבודה, בהבנת מושגים, בתפיסה העצמית של הנבדקים את זהותם העיסוקית בין משתתפי קבוצת המחקר שקיבלו את תוכנית המעבר לבין קבוצת הביקורת בסיום העברת תוכנית מעבר להכנה לעבודה. ההשערה נבדקה במבחן חוזר ANOVA והממצאים מוצגים בעמודים הבאים בלוחות 12, 13, ו- 14. ערכי F מייצגים את אפקט האינטראקציה (קבוצה $\times$ זמן) – השינוי שחל בקבוצת המחקר במהלך העברת התוכנית הנבדקת במחקר ואת השינוי שחל בקבוצת ביקורת במהלך העברת תוכניות קיימות.

לוח 12

תוצאות מבחן חוזר ANOVA לבדיקת הבדלים בשינוי בידע בין קבוצת מחקר ($n = 48$) לקבוצת ביקורת ($n = 29$) בסיום העברת התוכנית

תוצאות בתחילת העברת התוכנית תוצאות בסיום העברת התוכנית									
מדד	קבוצת מחקר		קבוצת ביקורת		קבוצת מחקר		קבוצת ביקורת		F
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
מב"ת 'עשייה'	4.95	13.90	3.65	15.66	2.33	20.28	4.75	14.48	64.00***
מב"ת 'מקום'	5.85	10.92	4.93	7.63	4.64	17.95	5.27	11.27	40.42***
מב"ת 'שם'	4.71	6.47	5.41	8.43	6.04	15.60	5.60	9.34	44.81***
מב"ת פעילויות	5.28	6.98	5.41	8.43	5.85	16.13	5.83	7.93	59.43***
מב"ת 'ציוד'	5.46	7.27	5.22	7.83	6.29	16.63	5.18	8.75	35.62***
מב"ת 'שכר'	3.33	1.43	55.06	1.93	89.61	3.80	54.48	1.72	10.60**
מב"ת כללי	24.32	48.10	24.04	56.00	27.55	89.61	26.98	54.48	75.78***

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

מהנתונים המוצגים בלוח 12 עולה שבכל מדדי הידע נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת בסיום העברת התוכנית.

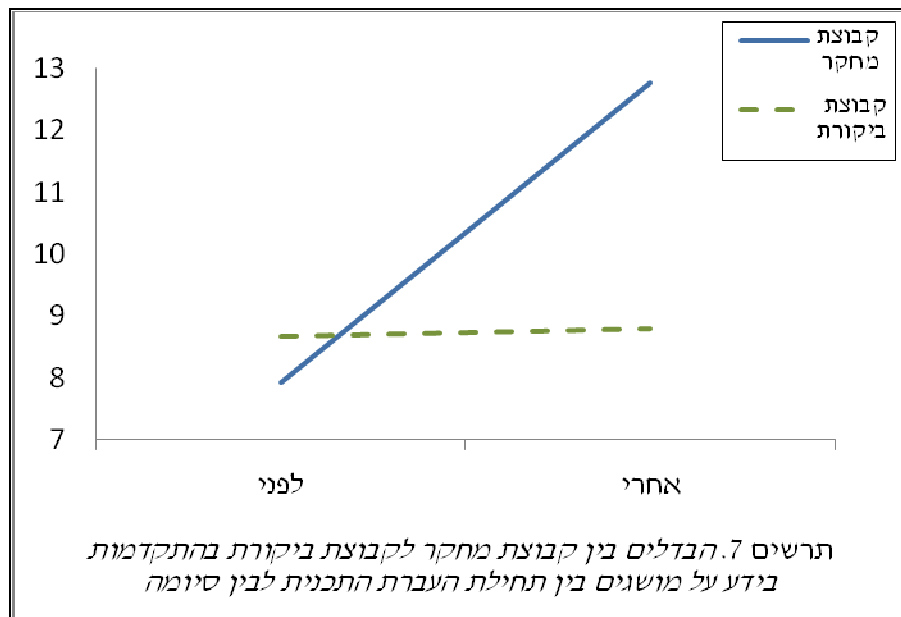
לוח 13 ותרשים 7 מציגים את ההבדלים בידע של מושגים בסיום העברת התוכנית בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת.

לוח 13

תוצאות מבחן חוזר ANOVA למדידת הבדלים בידע של מושגים בין קבוצת מחקר ($n = 45$) לקבוצת ביקורת ($n = 29$) בסיום העברת התוכנית

תוצאות בתחילת העברת התוכנית										תוצאות בסיום העברת התוכנית				
מדד	קבוצת מחקר		קבוצת ביקורת		קבוצת מחקר		קבוצת ביקורת		F	SD	M			
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M						
בטיחות בעבודה	62.	1.46	76.	1.32	52.	1.72	1.13	.83	6.22*					
נוכחות בעבודה	75.	1.20	62.	1.21	42.	1.77	1.21	.68	10.49**					
סביבת עבודה	78.	86.	69.	86.	66.	1.53	1.06	.78	6.27*					
זכויות עובד	77.	82.	80.	82.	65.	1.44	86.	.78	7.89**					
עבודת צוות	74.	1.04	61.	1.20	43.	1.75	1.27	.64	14.31***					
שכר עבודה	70.	1.06	61.	1.34	53.	1.73	1.37	.68	14.85***					
קבלת סמכות	72.	1.02	81.	79.	67.	1.51	86.	.87	4.81**					
יוזמה בעבודה	77.	82.	73.	1.21	63.	1.51	1.07	.85	16.41***					
מושגים כללי	3.38	7.93	3.03	8.68	2.78	12.76	8.79	3.43	59.67***					

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



הנתונים המוצגים בלוח 13 ובתרשים המצורף מצביעים על הבדל מובהק בשינוי בידע של מושגים בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת במהלך העברת התוכנית. בקבוצת מחקר, נראתה למידה של המושגים ושינוי ביו תחילת העברת התוכנית לסיומה, ובקבוצת ביקורת, לא נראה שינוי בידע של מושגים במהלך העברת תוכניות קימות. לוח 14 מציג את ההבדלים בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת בסיום העברת התוכנית במדדים של זהות עיסוקית של עצמי ושל הסביבה.

לוח 14

תוצאות מבחן חוזר ANOVA למדידת הבדלים בפיתוח תפיסת זהות עיסוקית של עצמי ושל הסביבה בין קבוצת מחקר ($n = 48$) לקבוצת ביקורת ($n = 29$) בסיום העברת התוכנית

תוצאות בתחילת העברת התוכנית תוצאות בסיום העברת התוכנית									
		קבוצת מחקר		קבוצת ביקורת		קבוצת מחקר		קבוצת ביקורת	
מדד	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F
זהות עיסוקית עצמי	2.71	46.	2.82	24.	3.18	46.	3.02	.38	5.75*
זהות עיסוקית סביבה	2.91	55.	2.98	34.	3.38	50.	3.13	.51	7.11*

$*p < .05$.

התוצאות מצביעות על התקדמות בפיתוח תפיסת עיסוקית של עצמי ושל הסביבה בקרב משתתפי שתי הקבוצות אך משתתפי קבוצת מחקר הצליחו במהלך העברת התוכנית לפתח את תפיסתם העצמית של זהות עיסוקית באופן טוב יותר בצורה מובהקת מאשר משתתפי קבוצת ביקורת. מסיכום בדיקת השערה 2 עולה כי גם השערה זו אושרה, נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת בסיום העברת התוכנית במדדי ידע על עולם העבודה (ציוני מב"ת), הבנה של מושגים (ציוני שאלון מושגים), בתפיסת זהות עיסוקית של עצמי ושל הסביבה.

3.3 ממצאי ניתוחים נוספים

בנוסף לבדיקת השערות המחקר נעשו ניתוחים נוספים. בלוחות 15 ו- 16 יוצגו הממצאים שבדקו את ההבדלים בתפיסת בריאות פיזית ונפשית של קבוצת המחקר בין תחילת העברת התוכנית לסיומה ואת ההבדלים בתפיסת בריאות בין הקבוצות בסיום העברת התוכנית.

לוח 15

תוצאות מדידות שונות חוזרות ANOVA לבדיקת הבדלים בתפיסת מצב בריאות פיזי ונפשי בין תחילת

העברת התוכנית לבין סיום העברתה בקבוצת מחקר ($n = 48$)

תוצאות בתחילת העברת התוכנית			תוצאות בסיום העברת תוכנית		
שאלון	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
מצב בריאות פיזי	21.45	3.83	21.33	4.54	.03
מצב בריאות מנטאלי	8.31	2.64	9.37	2.65	6.16*

$*p < .05$.

הממצאים בלוח 15 מצביעים על כך שלא נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת מצב בריאות פיזי של קבוצת מחקר בין תחילת העברת התוכנית לסיומה ואילו בתפיסת מצב בריאות נפשי נמצא הבדל

מובהק סטטיסטית בין התחלת העברת התוכנית לסיומה. בלוח 16 יוצגו ממצאי השוואת תפיסת מצב בריאות פיזי ונפשי בסיום העברת התוכנית בין קבוצת מחקר לקבוצת ביקורת.

לוח 16

תוצאות מבחן חוזר ANOVA למדידת הבדלים בתפיסת מצב בריאות פיזי ומנטאלי בין קבוצת מחקר

($n = 48$) לקבוצת ביקורת ($n = 29$) בסיום העברת התוכנית

תוצאות בתחילת העברת התוכנית תוצאות בסיום העברת התוכנית									
		קבוצת מחקר		קבוצת ביקורת		קבוצת מחקר		קבוצת ביקורת	
מדד	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
תפיסת מצב בריאות פיזי	21.45	3.83	20.93	4.29	21.33	4.54	23.65	3.01	7.54*
תפיסת מצב בריאות מנטלי	8.31	2.64	7.93	2.80	9.37	2.65	9.27	1.79	.19

* $p < .05$.

התוצאות מצביעות על כך שמשותפי שתי הקבוצות שיפרו את תפיסת מצב בריאות מנטאלי שלהם במהלך העברת התוכנית וכי לא נמצאו הבדלים מובהקים בהערכת מצב בריאות מנטאלי בין שתי הקבוצות בסיום העברת התוכנית. בתפיסת מצב בריאות פיזי של משותפי שתי הקבוצות נמצא הבדל סטטיסטי מובהק ביניהן בסיום העברת התוכנית, כאשר משותפי קבוצת ביקורת העריכו את מצב בריאותם הפיזי טוב יותר באופן מובהק ממשותפי קבוצת מחקר.

בהמשך נבדקו הקשרים בין משתני רקע של המחקר מצב בריאות ותפקוד בפעילויות יומיומיות למדדי המחקר – ידע, הבנת מושגים, גיבוש זהות עיסוקית ויכולות ביצוע. בדיקה זו נעשתה לצורך העמקת ההבנה של הגורמים המשפיעים על הכנה לעבודה. בבדיקה נעשו מספר ניתוחי קורלציות באמצעות מתאם פירסון. להלן הממצאים:

1. בדיקת קורלציה בין משתני רקע עצמאות בפעילויות יומיומיות ומצב בריאות פיזי ונפשי של משותפי קבוצת המחקר בסיום העברת התוכנית לבין ידע על עולם העבודה, כפי שמשותף בציוני מב"ת, הצביעה על חוסר קשר. נמצא שעל פי תפיסת משותפי קבוצת המחקר תפקוד

בפעילויות יומיומיות בסיסיות ואינסטרומנטליות ותפיסת בריאות פיזית ונפשית אינם קשורים להתקדמות בידע על עולם העבודה.

2. בדיקת קורלציה בין עצמאות בפעילויות יומיומיות ומצב בריאות פיזי ונפשי של משתתפי קבוצת המחקר בסיום העברת התוכנית לבין ידע במושגים הצביעו על קשרים מובהקים אך בעוצמה נמוכה למושג 'שכר' עם מצב בריאות מנטלי ($r = -.297, p < .05$) וקשר למושג 'יוזמה' עם פעילויות יומיומיות בסיסיות ($r = .320, p < .05$). בשאר המושגים לא נמצא קשר בינם לבין תפיסת בריאות ועצמאות בתפקוד בפעילויות יומיומיות. מהממצאים עולה כי על פי תפיסת משתתפי התוכנית לידע במושגים אין קשר למדדי בריאות ותפקוד בפעילויות יומיומיות. בנוסף לידע ולהבנת מושגים נבדקו קורלציות בין תפיסת מצב בריאות ועצמאות בפעילויות יומיומיות לבין זהות עיסוקית ויכולות ביצוע. בלוח 17 מוצגים הנתונים שנמצאו במתאם פירסון לגבי קשר בין משתני רקע לבין מדדי המחקר של זהות עיסוקית ויכולות ביצוע.

לוח 17

תוצאות מתאם פירסון לבדיקת הקשרים בין מצב בריאות פיזי (PCS) ומנטלי (MCS) בתחילת התוכנית (1) ובסיום העברת התוכנית (2) ועצמאות בתפקודי יום-יום בסיסיות (BADL) ואינסטרומנטליות (IADL) לבין יכולות ביצוע וזהות עיסוקית של קבוצת המחקר ($n = 41$)

מדד	BADL	IADL	ADL_T	PCS1	MCS1	PCS2	MCS2
זהות עיסוקית עצמי	-.30*	-.80	-.18	-.19	-.15	.10	.18
זהות עיסוקית סביבה	-.12	-.15	-.16	-.05	-.15	.10	.18
יכולות ביצוע התנהגות	.25	.24	.28	.22	.30	.25	.31*
יכולות ביצוע בטיחות	.41**	.24	.35*	.47**	.41**	.38*	.49**
יכולות ביצוע התמדה	.25	.13	.20	.34*	.35*	.40**	.37*
יכולות ביצוע קבלת סמכות	.21	.12	.18	.35*	.42**	.43**	.40**
יכולות ביצוע עבודת צוות	.19	-.06	.03	.18	.19	.11	.18
יכולות ביצוע עבודות	.22	.06	.14	.10	.30	.02	.32*
יכולות ביצוע יוזמה	.20	-.05	.04	.32*	.28	.19	.13

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

הממצאים בלוח 17 מצביעים על כך שמשתתפי קבוצת מחקר לא תפסו את יכולותיהם בתפקוד

בפעילויות יומיומיות קשורות לממדי המחקר – תפיסת זהות עיסוקית ויכולות ביצוע. נמצאו שני קשרים בודדים מובהקים בעוצמה בינונית בין תפקוד בפעילויות יומיומיות בסיסיות לבין זהות עיסוקית של עצמי ויכולת ביצוע 'בטיחות'. משתתפי קבוצת המחקר תפסו שמצב בריאותם הפיזי והנפשי אינו קשור לתפיסת זהות עיסוקית וכן לרוב יכולות ביצוע. קשרים עקביים ומובהקים נמצאו בין תפיסת מצב בריאות פיזי ונפשי לבין יכולות ביצוע 'בטיחות', 'התמדה' ו'קבלת סמכות'. קשרים בודדים נמצאו ליכולת ביצוע 'התנהגות' ו'יוזמה': יכולת ביצוע 'התנהגות' נמצאה קשורה למצב בריאות נפשי ויכולת ביצוע 'יוזמה' נמצאה קשורה למצב בריאות פיזי.

3.3.1 תוצאות בדיקת רמת שביעות רצון מהשתתפות בתוכנית

שביעות רצון נמדדה בשאלון זהה לתלמידים ומנחים, למעט שינויי נוסח קלים מותאמים למאפייני הנשאלים. מידת שביעות רצון הוערכה על סקלה מ-1 (לא שבע רצון כלל) עד 5 (שבע רצון במידה רבה מאוד). שביעות רצון מהשתתפות בתוכנית נמדדה בקרב קבוצת מחקר ($n = 43$). חמישה מהמשתתפים לא ענו על כל היגדי השאלון ולכן לא נכללו בחישוב שביעות רצון. שביעות רצון מנחים נמדדה בקרב קבוצה של תשעה מנחים ($n = 9$) מארבעת בתי הספר שבהם הועברה התוכנית.

תוצאות מדידת שביעות רצון מהשתתפות בתוכנית מצביעות על רמה גבוהה של שביעות רצון בקרב משתתפים ומנחים ועל פיזור קטן בין ציוני שביעות רצון. ממוצע שביעות רצון משתתפים ($n = 43$) נמצא 4.32 ($SD = .64$), ממוצע שביעות רצון מנחים ($n = 9$) 3.86 ($SD = .60$).

בדיקת קורלציות בין מידת שביעות רצון להתקדמות בממדי המחקר נעשתה באמצעות מתאם פירסון. תוצאות המדידה הצביעו על חוסר קשר בין מידת שביעות רצון להתקדמות בידע, בהבנת מושגים, בגיבוש זהות עיסוקית, בפיתוח יכולות ביצוע ובתפיסת מצב בריאות.

3.4 ממצאים איכותניים

כדי להבין את תרומתה של תוכנית המעבר לחיי עבודה על פי תפיסת התלמידים נערכו שלושה ראיונות עם שתי קבוצות מיקוד ממשותפי התוכנית. קבוצת מיקוד אחת עברה שני ראיונות – באמצע העברת התוכנית ובסיום העברתה וקבוצה שניה עברה ראיון אחד באמצע העברת התוכנית. בסיום העברת התוכנית קבוצה זו לא היתה נגישה לחוקרת.

התלמידים נענו ברצון להשתתפות בראיונות, השיחות אופיינו בהקשבה הדדית, אוירה של רצינות, ריכוז ומעט שיחות ספונטאניות. תשובותיהם של המשתתפים היו בעלות אופי קונקרטי לדברים עם מעט הרחבה, יחד עם זאת מניתוח התכנים נראה שהמשתתפים היטיבו לזהות את מרכיביה השונים של התוכנית והשכילו להעריך את תרומת חלקיה השונים. לצד אלה עלו תכנים שלא נשאלו ישירות אך האירו את תפיסתם העצמית של המשתתפים ואת הערכתם את סביבתם החינוכית. מתוך תכנים אלו נבחרו שלוש תמות (רעיונות מרכזיים) שעלו בשתי קבוצות המיקוד ובשלושת הראיונות:

1. "בעבודה עשיתי גם דברים שלא אמרו לי" – התפתחות של תפיסת העבודה ממרכיבים למהות
 2. "כדי שמחר אדע מה לעשות שאגדל, שאתחנן ואפרנס את המשפחה בעבודה שאוהב" – תפיסה עצמית של משימות חיים המתאימות לבוגר נורמטיבי.
 3. "השיעורים מאוד עזרו לי להתמצא בכל מיני דברים בחיים עצמם, זה חשוב לי לחיים כשאני אצא לעבודה בחיים האמיתיים" – תפקיד בית הספר כמכין לעבודה ולחיים.
- הערה:** השמות שיוצגו בציטטות שלהלן בדויים כדי לשמור על פרטיות ואנונימיות של המשתתפים.

3.4.1 "בעבודה עשיתי גם דברים שלא אמרו לי" – התפתחות של תפיסת העבודה

ממרכיבים למהות

בשתי קבוצות המיקוד המשתתפים נשאלו על תיאור עבודתם בהתנסות בעבודה והגדרת תפקידם בעבודה. בשני הראיונות הראשונים שנעשו במהלך העברת התוכנית תארו המשתתפים את עבודתם ותפקידם באמצעות תיאור מרכיבי עבודתם – מה הם עושים במהלך התנסותם בעבודה והדגישו את מרכיב מילוי הוראות. הם פרטו פעולות, ציינו ציוד אך מעטו להתייחס למרכיבים כוללניים של עבודה – מטרות, עבודת צוות, בעלי תפקידים וכדומה. ואילו בראיון בסיום העברת התוכנית התווספו לתיאורים של כל חמשת משתתפי קבוצת המיקוד תיאורים שמתייחסים להיבטים של יוזמה, לקיחת

אחריות, היבטים חברתיים, שביעות רצון וביקורתיות. התפתחות זו מצביעה על הרחבת הבנתם את עולם העבודה, חיזוק המודעות שלהם למורכבות תפקיד בעבודה והגברת העניין שלהם בפרטי עולם העבודה. להלן תיאור התפתחות זו :

א) פיתוח הבנה של מרכיבי יוזמה בעבודה

בראיון באמצע העברת תוכנית תארו המשתתפים את תפקידם בעבודה, התיאורים אופיינו בפירוט של מרכיבי ביצוע בעבודה ובמילוי הוראות. התלמידים התמקדו בתיאור של הפעולות שלהם :

עלי: " אני עובד בנגריה, נותנים לי עבודות של שיוף עצים, מרכיבים חלקים אחד על השני, אני גם מרכיב וגם משייף".

אבי: "בקונדיטוריה נותנים לי עבודות כמו לפתוח ביצים, לנפות קמח, לבשל שוקולד, להכניס פיצות לתנור"

שלי: "אני עובדת בבית אבות, אני מנקה רצפה, זורקת זבל, מטאטאה. לפני זה עבדתי בתנובה, חתכתי גבינות ושמתי בתוך שקיות".

נחום: אני מטאטא אבק בתוך המחסן, מטאטא ומסדר את הנגרייה שבתוך בית האבות, יש לי, מטאטא גדול, אני מרגיש בסדר גמור עם העבודה אין לי שום בעיה".

נעה: "אני מנקה רצפה ושולחנות, רינה אומרת לי מה לעשות ואני עושה את מה שהיא אומרת. דבר ראשון אני מחכה שיגידו לי מה לעשות ועושה".

מהתיאורים של תפקידי התלמידים בעבודה עולה שהם רואים את עצמם מבצעים מטלות, למטלות אין קשר אחת לשניה וכולן קשורים לתפיסה שאני עושה מה שנותנים לי או מה שאומרים לי.

בסיום העברת התוכנית נחום ונעה כבר התייחסו גם להיבטים של יוזמה בתיאור תפקידם. נחום:

"בעבודה אני עשיתי גם דברים שלא אמרו לי. אם ראיתי לכלוך טיאתאטי וניקיתי ושמתי בפח הירוק הגדול כי הפח האמיתי נמצא רחוק, איזה 4 או 5 פעמים עשיתי זאת בלי שאמרו לי".

נעה: "לפעמים אני שוטפת שירותים, לפעמים אני שמה סדינים ומסדרת להם את המיטות איפה

שהם ישנים ואם צריך אני רואה ומאכילה אותם". גם סימה מתארת את לקיחת היוזמה במהלך

עבודתה ומתייחסת לדברי נחום "גם אני עשיתי דברים שלא אמרו לי לעשות כמו שניקיתי, הורדתי

שקיות, עזרתי ללקוחות להתמצא (בבואר) הייתי אומרת ללקוחות תקני את זה". שלושת תלמידים

אלו מתארים כל אחד בדרכו וכל אחד במקום עבודה אחר את התפתחות הבנתם למרכיב יוזמה במילוי תפקיד בעבודה ומציגים כיצד לתפוס את העבודה שלהם התווספה גם ההבנה לחשיבות לקיחת יוזמה לצד מילוי הוראות וביצוע מטלות.

(ב) התפתחות הבנת מרכיבים חברתיים בעבודה

אצל יאיר, חגית וסימה ניתן להבחין בהתפתחות של מרכיבים חברתיים כשהם מתארים את תפקידם בעבודה בסיום העברת התוכנית. יאיר תאר באמצע העברת התוכנית את תפקידו במילים פשוטות והתייחס רק למרכיבים ביצועיים של העבודה. וכך יאיר תאר: "אני עובד עם עוד כמה... אני מטאטא, זורק זבל, שם לוחות בצד.... מעביר כסאות מכיתה לכיתה, כשהכיתה מלוכלכת אני מנקה אותה". בסיום העברת התוכנית יאיר סיפר על תפקידו בעבודה ועל ההתנסות שלו "בעבודה עשינו הכרות איך קוראים למזכיר ולמנקה, עשו לנו הכרות עם הצוות והראו לנו איפה כל דבר נמצא". דבריו אלו מייצגים התפתחות של הבנה רחבה יותר לתפקיד בעבודה אצל יאיר, לתיאור תפקיד בעבודה נוספה התייחסות להתמצאות, להכרות חברתית – תהליך שנעשה בתחילת השתלבותו בעבודה רק שאז יאיר בחר שלא לתארו ולא היה מודע אליו. ואילו בסיום העברת התוכנית יאיר בחר להתחיל את תיאור תפקידו בהדגמה של תהליך הכרות עם הצוות והתמצאות במקום העבודה.

חגית סיפרה על התנסותה בעבודה בסיום העברת התוכנית והאירה צדדים שונים – ביצועיים וחברתיים. תיאורה זה מצביעה על הבנה רחבה של תפקיד בעבודה, הבנה שמצביעה על חווית עבודה מורכבת – ביצועית וחברתית: "הייתי עוזרת לקונדיטורית, היא הסבירה לי איך עושים את צורת הלחמניות וכמה קרואסונים שמים בכל תבנית וגם הברשתי את הקרואסונים במה שצריך....פעם אחת היא הביאה לי עוגה הביתה וכשהבת שלהם התחתנה הם הזמינו אותי לחתונה, הלכתי עם אמא לחתונה הרגשתי טוב כי הם הזמינו אותי לאירוע".

סימה בדומה לחגית התייחסה בסיום העברת התוכנית להיבטים הביצועיים והחברתיים בתיאור של תפקידה: "עבדתי בבזאר עם ס, קיפלנו בגדים, מפיות ועזרנו לקוחות, סדרנו את הבגדים, היה לי נחמד, אני וס. היינו צוחקות עם בחור שהיה שם וקראו לו ב, הוא היה נחמד ומצחיק". שלושת התלמידים מציגים בסיום העברת התוכנית תהליך של התרחבות תפוסת תפקיד בעבודה, דבריהם מדגימים כיצד התפתחה הבנתם את העבודה ממרכיבים בודדים שאין ביניהם קשר לתפיסה

רחבה המייצגת מהות, מהות שבתחילת הדרך נתפסה כביצועית ובסופה נתפסה כישות מורכבת שמחייבת גם התייחסות חברתית.

ג) התפתחות ביקורתיות והערכה של מידת שביעות רצון מהעבודה

בראיונות עם קבוצות המיקוד באמצע העברת התוכנית לא עלו כמעט ביטויים שיפוטניים לגבי העבודה. התלמידים היו מרוכזים בהצגת מרכיבים ביצועיים, פחות בטוחים ומודעים להיבטים נוספים לתפקידם בעבודה. עם זאת בסיום העברת התוכנית עלו אצל שלושה משתתפים ביטויים חדשים שהציגו ראייה ביקורתית על תפקידם בעבודה והצביעו על יכולת מתפתחת של הכוונה עצמית בתחום עבודה הכוללת הערכה של שביעות רצון מתפקיד.

אצל יאיר ניתן למצוא ביטוי בהיר להתפתחות זו של ביקורתיות ושיפוט על תפקידו בעבודה. וכך יאיר תאר את עבודתו באמצע העברת התוכנית: "אני עובד, מנקה כיתות, מעביר כסאות מכיתה לכיתה, כשהכיתה מלוכלכת אני מנקה אותה, או שנותנים לי לזרוק זבל או לשטוף את הכיתה, נותנים לי סמרטוט עם מים ומגב". תמצית העבודה לדידו של יאיר היא מעשיו בעבודה והציד שהשתמש בו לצורך ביצוע תפקידו. בסיום העברת התוכנית הציג יאיר שוב את תפקידו בעבודה אך בחר להוסיף מימדים רגשיים ושיפוטניים לתיאור: "אני לא הרגשתי טוב עם התפקיד שאנשים מלכלכים ואני צריך לנקות, אנחנו מנקים ויושבים חיילים ומלכלכים ואנחנו צריכים לנקות את הסיגריות והקפה שלהם". בהמשך בתגובה לשאלה שהתייחסה לדבריו יאיר סיפר גם על יוזמה שנקט "ביקשנו מהחיילים שישאירו סביבה נקייה והם לכלכו בחזרה והרגשתי רע עם זה". נראה שיאיר ביטא תהליך שעבר במהלך העברת התוכנית, התהליך מבטא רכישה של כלים לביטוי של הערכה של סביבת עבודה, שיפוט בין מתאים לפחות מתאים, כוח ויכולת ביטוי לבטא רגשות שעולות סביב נושא ההתנסות בעבודה ושימוש בנקיטת יוזמה לקידום תפיסות וערכים.

בהמשך בעקבות דבריו של יאיר סימה סיפרה על אירוע שקרה לה בהתנסות בעבודה ובטאה עמדות ביקורתיות על אנשים במקום עבודתה: "ב'י ובס. פגענו בעבודה, מיינו גרביים וא. אמרה לנו בפראות נו תמיינו מהר, 0. בכתה, נפגענו מצורת הדיבור אלינו". יתכן ודברי יאיר עודדו את סימה להציג עמדות משלה וסיפור של אירוע אך מאידך יתכן שבחירתה לומר דברים אלו בסיום העברת התוכנית מייצגים התפתחות של הבחנה ושיפוט בהתייחסות לעבודה.

התפתחות נוספת בהבנה של מהות העבודה עלה בהכללה של מימד הערכת שביעות רצון מהעבודה של עצמי ושל הסובבים אותו. לנושא זה נמצאו שתי התייחסויות קצרות בראיון באמצע

העברת התוכנית ואמירות רחבות ורבות יותר בסיום העברת התוכנית. וכך נועה באמצע העברת התוכנית " אני מעדיפה לעבוד במקום אחר" נחום "אני מרגיש עם העבודה בסדר גמור אין לי שום בעיה".

בראיון בסיום העברת התוכנית התייחסו משתתפים רבים יותר לנושא שביעות רצון מהתנסות בעבודה. הנושא הועלה על ידיהם מבלי שנשאלו על כך מפורשות. וכך סימה: " בעבודה היה נחמד והיה מצחיק". נחום: "עשיתי מה שנתנו לי בלי קשר למחסן, ... היה טוב, היה בסדר". יאיר: "היה לי תפקיד בספריה לנקות את הספרים בספריה, הוצאנו מהמדף את הספרים וניקינו אותם, האחרית היתה מרוצה מאתנו וגם אני הייתי מרוצה מהתפקיד". נחום "אצלי הכל היה נעים היה הכל מושלם היה לי אחלה לא היה שום דבר לא נעים". נועה "היה קשה לעזוב את הגן אהבתי את הילדים וגם הילדים אהבו אותי ורצו שאני אמשיך הם ידעו את השם שלי וקראו לי נועה". סימה מסכמת ואומרת "היו ימים מהממים ופחות מהממים היו ימים של חסד וימים של מצוקה". דברים אלה מחדדים את ההבנה שבמהלך העברת התוכנית חל שינוי בתפיסת משמעותה של העבודה, המשתתפים ידעו באמצע העברת התוכנית להבחין שהעבודה כוללת מרכיבים ביצועיים אך בסיום העברת התוכנית נוספו לה גם מרכיבים הקשורים ליוזמה, לקשר בין אישי עם עובדים אחרים ומנהל, לשביעות רצון וכך גם התחדדה אצלם יכולת השיפוט והביקורת. נראה שהשתתפותם בתוכנית מעבר לחיי עבודה תרמה לכך שהעבודה כבר לא נתפסה על ידיהם כמילוי מטלות בלבד אלא נתפסה כמהות מורכבת, שיש בה מילוי מטלות לצד לקיחת אחריות ופיתוח של יוזמה, העבודה מחייבת התייחסות לצוות והשתלבות חברתית ושאונו כמתנסים בה רשאים ויכולים לבטא לגביה עמדות וערכים.

3.4.2 " שאגדל מחר אדע מה לעשות, שאתחתן ואפרנס את המשפחה בעבודה שאוהב" –

תפיסה עצמית של בוגר נורמטיבי המתמודד עם משימות חיים

תחום תוכן נוסף שעלה בראיונות הוא תפיסתם העצמית של הבוגרים, בראיון המשתתפים לא נשאלו על כך מפורשות אך מדבריהם ניתן ללמוד על תפיסתם את עצמם בבגרותם. תפיסה זו אופיינה בהתייחסות לעצמם כבוגרים 'נורמטיביים', מזדהים עם החברה בה הם חיים, רואים את עצמם מבצעים את משימות החיים של בוגר בחברה המודרנית לאחר לימודיו בבית הספר – מציאת עבודה,

הקמת משפחה ואחריות לפרנסתה. ביטויים לכך נמצאו אצל חמישה משתתפים שבחרו להתבטא בנושא זה. בדבריהם לא נמצאו עדויות שהצביעו על תפיסה עצמית של חריג בחברה, שונה, בעל מוגבלות, נזקק לתמיכות. הדבר חזר על עצמו גם בראיונות של אמצע העברת התוכנית וגם בראיון בסיומה. אבי באמצע העברת התוכנית: "כשאני אגמור את בית הספר ארצה לעבוד במפעל והלמידה עוזרת לי להשתלב בעבודה להרוויח כסף ולעבוד". בדומה לאבי, גם נחום רואה את עצמו כאדם עובד בסיום לימודיו: "כשאגמור את בית הספר אני אחפש עבודה, עדיין לא יודע באיזה תחום".

גם יאיר מבטא עמדות מגובשות לגבי ייעודו בחיים כבוגר ובראשם היותו אדם עובד. יאיר: "כשאגמור את בית הספר אלך ישר לעבודה במכבי אש או בשאורמה, אני רוצה לדעת להכין שאורמה. רואה את עצמי כאדם עובד לא יושב בבית".

שלי מבטאה התלבטות לגבי עתידה, עמדה של נוער שעדיין לא החליט לאן יפנה, נוער שעדיין לא נחשף לשאלות אלו אך לצד ההתלבטות היא מצביעה על תפיסה ברורה של איזה אדם בוגר היא רוצה להיות: "לא חשבתי מה יהיה, אף פעם לא חשבתי על זה...אני רוצה להיות אדם עובד". עלי ונחום ביטאו תפיסה רחבה יותר של עתידם כבוגרים ללא ספקות ושאלות, לדידם עליהם להתחתן, להקים משפחה ולקבל עליהם מחויבות לפרנסת המשפחה בעבודה. עלי גם הוסיף שעל העבודה להיות מסוג שהוא יאהב אותה. עלי: "העבודה נותנת הצלחה לחיים ועצמאות כדי שמחר אדע מה לעשות שאגדל שאתחתן ואפרנס את המשפחה בעבודה שאני אוהב". נחום: "הלימודים מכינים לעתיד, עוזר לנו למצוא מקומות עבודה שנרוויח משכורת עוזר לנו להקים משפחה". שרית גם היא ביטאה תפיסה של בוגרת מקימת משפחה וידעה להבחין כיצד ההתנסות בעבודה תסייע לה בעתיד לבניית משפחה: "הטיפולים בתינוקות פה (בעבודה במסגרת התוכנית) יעזרו לי בתפקיד איך לדעת לטפל בתינוקות שלי". לדידה של שרית ברור שבחייה כבוגרת יהיו לה תינוקות משלה, היא לא מבטאת ערעור לגבי מוסכמה זו.

ניתן, אם כן, לראות את דברי המשתתפים באור של אנשים צעירים המזדהים עם ערכי החברה שבה הם חיים, ערכים המושתתים על תפיסה שאדם בוגר מחויב לפרנס את עצמו, להתחתן ולהקים משפחה והם רואים את עצמם מגשימים ערכים אלו. לצד פרשנות זו יש גם לשאול האם תפיסה זו מושתתת על הערכה עצמית מציאותית, שאלה שניתן יהיה לענות עליה אולי בעתיד...

3.4.3 "השעורים מאוד עזרו לי להתמצא בכל מיני דברים בחיים עצמם, זה חשוב לי

לחיים כשאני אצא לעבודה בחיים האמיתיים" – תפקיד בית הספר כמכין לעבודה

ולחיים

תמה נוספת שעלתה בדברי רוב המרואיינים היתה תפיסתם את בית הספר ואת התוכנית כמכינה אותם לעבודה בחיים עם סיום לימודיהם. בדבריהם יש התייחסות לבית הספר ככלל ולתוכנית בפרט. רוב המשתתפים ידעו להבחין בין מרכיבי התוכנית השונים והתייחסותם כללה גם את ההתנסויות בעבודה וגם את השיעורים העיוניים בכיתה. נראה היה שהמשתתפים הבינו את תפקידה הישיר של התוכנית כמקדמת את מוכנותם לעבודה, משפרת את הבנתם את מרכיבי העבודה וראו אותה כתורמת להצלחה בחייהם כבוגרים. בניתוח של התבטאויותיהם ניתן להבחין במספר מימדים של תרומת התוכנית לחייהם בעתיד:

א) תרומה כללית להבנה והכרות עם עולם העבודה

חלק נכבד מהתוכנית עוסק בהכרות עם עולם העבודה, חקירה שלו וירידה לפרטים למטרות הבנת דרישות של תפקידים בעבודה. לצד זה נערכו משוברים שבועיים על התנסות בעבודה שמטרתם היתה להעמיק את ההבנה של עולם חדש זה, רכישה של כלים להתמודדות והערכה של התקדמות בעבודה לצד פיתוח זהות עיסוקית. בראיונות עם קבוצות המיקוד התלמידים התייחסו לחלק זה של התוכנית בדבריהם, נחום הזכיר את הביקורים במקומות עבודה ומפגשים עם עובדים כתורמת ללמידה, וכך מבטא נחום: "זה (הלמידה) עוזרת לי ללמוד להסתגל לעבודה, עוזר לי להכיר את העובדים במקום העבודה ולראות אותם באור אחר ... ביקרנו במקומות עבודה, הכרנו עובדים אם יש להם ניסיון קודם בעבודה, מי אתה כעובד....למדנו על משמרות בעבודה".

סימה תארה את השתתפות בתוכנית כמסייעת באופן ישיר להתמצאות כללית בחיי יום-יום:

"השיעורים מאוד עזרו לי להתמצא בכל מיני דברים בחיים עצמם זה חשוב לי לחיים כשאני אצא

לעבודה בחיים האמיתיים זה יעזור לי בחיים האמיתיים". לקראת סיום השיחה סימה ממשיכה

ואומרת "זה שעור טוב לחיים כשאצא באמת לחיים זה יעזור לי לדעת מה אני לומדת ומה אני

עובדת זה עוזר לי בחיים האמיתיים מכין אותי לחיים אחרי בית הספר עוזר גם ביוזמה ולקחת

אחריות". מהדברים עולה כי סימה משתמשת בטרמינולוגיה החדשה שרכשה במהלך לימודיה בתוכנית.

בדבריה של שרית על תרומת התוכנית ישנה התייחסות למרכיבים מפורטים של הלמידה לצד התייחסות כללית לתפקיד בית הספר בחייה בעתיד. וכך שרית: "למדנו (בתוכנית) שיש כמה אנשים במקומות העבודה, מה טוב בעבודה" ומרחיבה "פה (בבית הספר ולמידה בתוכנית) נותנים לי את הדחיפה קדימה לעתיד, לדעת איך מתנהגים במקום עבודה, כך אני מרגישה יותר בשלה לעבוד במקום עבודה". שרית העלתה את נושא הבשלות לעבודה, מושג שלא עלה מהראיונות אך מבטא אולי את תפיסתה של שרית לגבי עמדתה הנוכחית בחיים – טרום בשלות. שלי הבחינה בשני חלקי התוכנית והתייחסה לכל אחד מהם בנפרד: "העבודה כאן (בבית הספר) מכינה אותי לדעת איך לעבוד, גם הלמידה בכיתה שאני לומדת עם י. (מרפאה בעיסוק בבית הספר) עוזרת לי". נחום: (מתייחס לדברי שלי על הלמידה עם י.). "זה תורם לי ומכין אותי לעתיד".

נועה התקשתה להבחין בין מרכיבי התוכנית אך התייחסה אליה בכלליות: "רוצה להשתתף בתוכנית הכנה לעבודה כי זה עוזר לי בהכל!". דברי התלמידים מצביעים על הבנה של תרומת ההתנסות בעבודה והלמידה לחייהם בעתיד, חלקם כמו נחום, סימה ושלי ידעו להבחין בין חלקיה השונים של התוכנית ואחרים כמו נועה ושרית התייחסו להשתתפות בתוכנית באופן כללי כתורמת להם.

ב) התוכנית מקדמת למידת מיומנויות בעבודה ומיומנויות אקדמיות

בדברי ארבעה משתתפים ישנה התייחסות לתרומת התוכנית ל"איך" עובדים באופן כללי אך גם ישנה התייחסות למיומנויות ספציפיות. עלי התייחס ל"איך" עובדים באופן כללי "העבודה בבית הספר עוזרת לי שאהיה עצמאי בעבודה, לדעת איך לעבוד". אבי ויאיר התייחסו למידת המיומנויות עצמם והבחינו כיצד למידת המיומנויות תורמת להצלחתם בעבודה. אבי: "אני מרגיש שהלמידה בשעורים והעבודה מקדמת אותי, אני לומד להכין שולחנות, לכתוב מה אנשים רוצים לאכול". יאיר: "אני לומד איך לשטוף רצפה, לזרוק זבל, איך להתחלק בעבודה".

נועה וסימה התייחסו להיבטים האקדמיים של התוכנית. סימה: "זה היה שעורים מעניינים גם כתבנו דברים על זכויות עובד". נעה: "זה (תוכנית המעבר) עזר לנו ללמוד". בדומה לסעיף הקודם גם

כאן נראה שהתלמידים מבחינים בין תרומה כללית של התוכנית לקידום בעבודה לבין תרומה של מרכיבים ספציפיים ויודעים כיצד לשייך זאת לעולמם העתידי כבוגרים.

ג) התוכנית משפרת כישורים רכים של מסוגלות תעסוקתית ולמידת מושגים מעולם העבודה

התבטאויות רבות נמצאו שקשורות ללמידה של מושגים ממסוגלות תעסוקתית. חלק מההתבטאויות נאמרו באמצע העברת התוכנית אך רובן התייחסו ללמידה בראיון בסיום העברת התוכנית.

התבטאויות באמצע העברת התוכנית: חגי: "המורה ג. סיפר על תורת העבודה, איך להגיע בזמן, סיפר על בטיחות עובד, איך להתנהג בעבודה". נחום: "למדנו שצריך להיות בזמן בעבודה, אני זוכר שלמדנו על נוכחות בעבודה". השוני בהתבטאויות בין אמצע העברת התוכנית לבין סיומה בא לביטוי בדברי שלושה מהנשאלים ונראה גם בהתרחבות ההתבטאויות וגם בשימוש מדויק במושגים. באמצע העברת התוכנית נמצאו רק שתי התבטאויות, השימוש בטרמינולוגיה כלל מונחים כללים כמו "תורת העבודה" או "איך להתנהג בעבודה" לצד שימוש מועט במונחים ומושגים שנלמדו בתוכנית כגון "נוכחות בעבודה" או "בטיחות עובד". בסיום העברת התוכנית ההתבטאויות שמתייחסות למושגים נעשו ברורות ונראה שימוש במושגים שנלמדו. כך תיארו המשתתפים את הלמידה של מושגים בסיום העברת התוכנית:

סימה: "למדנו על זכויות עובד, למדנו על משכורות כמה אפשר לקבל, למדנו שצריך להודיע כשאני חולה, אפשר לבקש שיעלו לך את המשכורת". נחום: "למדנו על זכויות וחובות של עובד, הופעה נקייה, למדנו לראות אם מקום העבודה נקי, למדנו הרבה כמו לכתוב אם יש ניסיון קודם בעבודה, מי אתה כעובד... למדנו על שעות עבודה". חגית: "למדנו על סמכות ועל ראיון אישי בין עובד למנהל, למדנו על המלצות של המנהל, היום גם דורשים מעובד תעודה שאין לך עבר פלילי. למדנו לא לשבת נמוך ולהסתכל בגובה העיניים בראיון עם המנהל". סימה: "למדנו לראות אם את נקייה ומסודרת, לספר על סדר היום בעבודה, כמה שעות את עובדת...למדנו שבעבודה מדברים יפה, לא להתחצף כי אם עושים כל מיני דברים זה יכול לגרום לפיטורים".

מדברי התלמידים עולה כי התוכנית הרחיבה את הידע שלהם בתחום זכויות וחובות עובד, שכר עבודה, ניתוח של סביבת עבודה, קבלת סמכות, הופעה חיצונית בעבודה לצד מרכיבים הקשורים לגיבוש זהות עיסוקית וכלים להתמודדות עם ראיון עבודה וכתובת קורות חיים. התלמידים ידעו לבטא

את הידע שנרכש בהקשרים נכונים כגון התנהגות לא רצויה כגורמת לאפשרות של פיטורים, עבר פלילי כתנאי לקבלה לעבודה. נראה שהלמידה סייעה להם בשיפוט והערכה של סביבת עבודתם ושהם הצליחו לשלב בין ידיעת המושגים להבנתם את דרישות העבודה והתנהלות בעולם העבודה.

ד) הצעות לדגשים בתוכנית מעבר להכנה לעבודה

סימה ונחום היו דוברים בולטים בקבוצת המיקוד שרואיינה פעמיים. כנראה מתוך הבנה של התוכנית ומטרותיה לשניהם היו רעיונות כיצד יש להמשיך את התוכנית ומה בית הספר צריך ללמד את התלמידים. משתתפים אחרים לא התייחסו למרכיב זה שלא נשאל בראיון. מניתוח של דבריהם עולות המלצות להמשך התנסויות בעבודה מחוץ לכתלי בית הספר, למידת הרגלי עבודה וכישורים רכים של מסוגלות תעסוקתית וכן חשיבות לשילוב בחירה בתוכנית. וכך סימה: "כדאי להכין את התלמידים שלא יפחדו לצאת לעבודה.... חשוב לשאול את התלמידים איפה צריך לעבוד ומה הוא בוחר". נחום: "חשוב ללמד את התלמידים איך לדבר עם המנהלים... להגיד להם איזה אופציות עומדות בפניהם". דבריהם מציגים הבנה לחיוניות השתתפות בתוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה ומייצגים את מטרותיה השונות כנכתב בספרות מקצועית: התנסות בעבודה להפחתת חרדות בעתיד, שילוב תלמידים בתוכנית, למידה של מושגים ונורמות מעולם העבודה ושילוב מרכיב בחירה בתוכנית. ניתן, איפוא, לסכם ולומר שהממצאים האיכותניים תרמו להבנת תרומת תוכנית מעבר להכנה לעבודה במימדים האישיים של הלומדים וכן בהערכת מסגרת התוכנית. התוכנית נתפסה על ידי משתתפיה כשייכת למערך בית ספרי העוסק בהכנתם לחיים כבוגרים בתחומי הכנה לעבודה, קידמה מיומנויות ולמידה, הרחיבה את הידע על עולם העבודה וזימנה אפשרויות להתנסות בעבודה. לצד אלו התוכנית העמיקה את הבנת התלמידים למשמעויות העבודה ודרישותיה בעתיד. הממצאים תרמו גם להבנת תפיסות משתתפי התוכנית, בראיונות עלו שאיפות לעתיד ותובנות לגבי תפקידם כבוגרים בחברה.

4. דיון

4.1 מבוא

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבנות מודל תיאורטי עם תוכנית יישומית בנושא הכנה לעבודה, לקראת מעבר בין בית הספר לקהילה, עבור תלמידים עם מוגבלות שכלית ולהעריך את התוכנית. בבסיס המחקר הונחו השערות שהתייחסו להתקדמות משתתפי קבוצת המחקר שקיבלה את התוכנית הנחקרת במדדים השונים ולהבדלים בינם לבין קבוצת ביקורת, שקיבלה תוכניות הכנה לעבודה מסורתיות.

ממצאי המחקר איששו את השערות המחקר. הדיון יציג את עיקרי הממצאים הנוגעים לאוכלוסיית המחקר ולכל השערה, וידון בשאלות העולות מהממצאים תוך ניסיון להבין לעומק את המרכיבים שתרמו להצלחת התוכנית. בנוסף תידון תרומתו של המחקר לעשייה בשדה החינוכי והקליני העוסק במעבר מבית הספר לעולם העבודה. יבחנו המתודות ששימשו להערכה של התוכנית, וכן יועלו מגבלות המחקר והצעות להמשך המחקר.

4.2 אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 77 תלמידים עם מוגבלות שכלית, שלמדו בשישה בתי ספר לחינוך מיוחד בצפון הארץ. אוכלוסייה זו נחלקה לשתי קבוצות: קבוצת מחקר, שמנתה 48 תלמידים ולמשתתפיה הועברה התוכנית הנבדקת במחקר וקבוצת ביקורת, שכללה 29 תלמידים שקיבלו תוכניות מסורתיות שקיימות בבתי ספר לחינוך מיוחד. כדי להבטיח שהקבוצות מייצגות אוכלוסייה דומה, ברת השוואה, נמדדו הבדלים בתחילת העברת התוכנית ונמצא שאין הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות במאפיינים דמוגרפים, במשתני רקע של מצב בריאות ותפקוד בפעילויות יומיומיות וכן בידע על עולם העבודה, הבנה של מושגים ממסוגלות תעסוקתית ובתפיסת זהות עיסוקית. גילם הממוצע של משתתפי אוכלוסיית המחקר היה 18 שנה עם רוב לבנים. תוכניות מעבר בישראל ובארצות אחרות מיועדות לתלמידים בוגרים בחינוך המיוחד בגילאי 16-21 שנה, וגיל ממוצע של אוכלוסיית המחקר נמצא בחפיפה לקיים ברוב התוכניות (DeFur, 2000; Phelps et al., 1997; Wehman, 2001).

אפיונים נוספים של אוכלוסיית המחקר עלו מתוך ממצאי שאלונים לדיווח עצמי על מצב בריאות. תחושת רווחה כללית ובריאות היא משתנה רב מימדי הכוללת תפיסה עצמית של תפקוד גופני, קיום הגבלה בתפקוד עקב מגבלות גופניות, כאב גופני, השקפה כללית על בריאות, חיוניות, תפקוד

חברתי, הגבלה בתפקוד בגלל בעיות נפשיות ובריאות נפשית (Stewart, Hays, & Ware, 1988; Ware & Sherbourne, 1992). מדידת משתנה זה במחקר נבחרה כדי להרחיב את הידע על נתוני הרקע של אוכלוסיית המחקר, וכדי לאמוד את המשתנים שמשפיעים על יעילות התוכנית הנחקרת. במדידות בתחילת התוכנית, נמצא שתפיסתם העצמית של משתתפי אוכלוסיית המחקר, ללא הבדל בין קבוצות את מצבם הבריאותי – הפיזי – והמנטאלי היה טוב, בדומה לנמצא בקרב סטודנטים באוכלוסיות רגילות ללא מוגבלויות (טנא רינדה, 2009). עם סיום העברת התוכנית נראה שיפור בתפיסת מצבם הבריאותי – הנפשי של משתתפי שתי הקבוצות, מחקר וביקורת, ללא הבדל מובהק ביניהן. השיפור שנראה לא הושפע כנראה מהשתתפות בתוכנית הנחקרת, אלא נחוה במהלך התפתחותם הטבעית ו/או של ההשתתפות בתוכנית הכנה לעבודה של אוכלוסיית המחקר. בתפיסת מצבם הבריאותי הפיזי של אוכלוסיית המחקר, נמצא בסיום העברת התוכנית הבדל מובהק בין הקבוצות, כאשר משתתפי קבוצת ביקורת חוו את מצבם הבריאותי הפיזי טוב יותר ממשתתפי קבוצת המחקר. ניתן להסביר תוצאה זו בכך, שחמישה ממשתתפי קבוצת המחקר עברו במהלך חודשי העברת התוכנית ירידה במצבם הבריאותי, עקב החמרה במחלות נלוות למוגבלות שכלית כגון: אפילפסיה, תסמונת טורט, שיתוק מוחין. ואילו בקרב משתתפי קבוצת הביקורת לא נמצאה ירידה במצב בריאותם הפיזי. אירועים בריאותיים מקריים אלו בקבוצת המחקר אופייניים לאוכלוסיית המחקר, ויכולים להסביר את ההבדלים בבריאות הפיזית שנמצאו בין שתי הקבוצות.

משתנה רקע נוסף שנמדד בתחילת העברת התוכנית בקרב אוכלוסיית המחקר היה תפיסתם העצמית את מידת עצמאותם בפעילויות יומיומיות בסיסיות ואינסטרומנטאליות. פעילויות יומיומיות בסיסיות כללו: פעילויות רחצה, לבוש, שמירה על היגיינה אישית, סרוק, נידודות בתוך הבית וכדומה. פעילויות יומיומיות אינסטרומנטאליות כללו: פעילויות יומיומיות כגון אחזקת בית, עריכת קניות, תפעול מכשירים ביתיים, שימוש בתחבורה ציבורית. הממצאים הצביעו שמשתתפי שתי הקבוצות, ללא הבדל מובהק ביניהן, העריכו את יכולתם בביצוע פעילויות יומיומיות בסיסיות כטובה, והערכותיהם נעו בין "מבצע באופן עצמאי אך לאט" ל"מבצע באופן עצמאי". ממצאים שונים נמצאו לגבי הערכותיהם את מידת עצמאותם בביצוע פעילויות יומיומיות אינסטרומנטאליות. משתתפי שתי הקבוצות, ללא הבדל מובהק ביניהן, תפסו את רמת עצמאותם כנמוכה יותר בביצוע פעילויות אלו והערכותיהן נעו בין הציונים של "זקוק לעזרה פיזית/ מילולית או השגחה" לבין "עצמאי בעזרת עזרים או בעזרת פיצוי". ניתן להסביר את השונות בהערכות של יכולותיהם בשני תחומים אלו בכך שדרישות עצמאות בפעילויות יומיומיות אינסטרומנטאליות אלו דרישות גבוהות יותר לעצמאות, המתייחסות

למרכיבים הקשורים לקשר עם סביבה וחפצים, דוגמת ניידות מחוץ לבית, שימוש בתחבורה ציבורית, עריכת קניות, אחזקת בית, שימוש במוסדות ציבוריים. קושי בקשרים אלו מתוארים בפירוט בהגדרות של מאפייני אוכלוסיית המחקר ונחווים כקשיים בהתנהגות מסתגלת (Luckasson et al., 2002); (Switzky & Greenspan, 2003), והפעילויות לקידומן מורכבות יותר ודורשות תיאום של גורמים רבים מחוץ לכותלי בית הספר או לבית. הממצאים עשויים להיות חשובים לצורך הבנת צרכי אוכלוסיית המחקר לתוכניות לימוד והתערבות, ואכן באגף לחינוך מיוחד נבנות תוכניות הכנה לחיים המיועדות לקידום עצמאות בפעילויות יומיומיות אינסטרומנטליות (טל ואחרים, 2006; רייטר ואחרים, תשס"ג; שביט, 2010).

ניתן לומר שמשתתפי שתי הקבוצות שנבדקו במחקר תפסו את עצמם בתחילת העברת התוכנית כנערים ונערות במצב בריאות טוב, עצמאיים בפעילויות יומיומיות בסיסיות, אך זקוקים לעזרה בפעילויות יומיומיות אינסטרומנטליות. כאן עולה סוגיה באשר ליכולות של תלמידים עם מוגבלות שכלית להעריך את מצבם הבריאותי ורמת תפקודם, והאם ניתן להשתמש בשאלונים לדיווח עצמי למדידת משתנים אלו בקרב אוכלוסיה זו. מהספרות נמצא שחוקרים הבדקים מדדי איכות חיים בקרב אוכלוסיה עם מוגבלות שכלית, משתמשים בדיווחים של הנשאלים עצמם, ונעזרים בקרובי משפחה רק לצורך בדיקת איכות חייהם של אנשים עם מוגבלות תקשורת קשה (לצר, רימרמן, וגולן-שפרינצק, 2009; Yalon-Chamovitz et al., 2010). השימוש בדיווח עצמי נעשה מתוך הכרה כי "יש משהו פרדוכסלי בכך שנותנים למישהו אחר לענות על שאלון הנוגע לאיכות חיים" (לצר ואחרים, 2009, עמ' 16). במחקר זה נמצא כי הדיווחים העצמיים של אוכלוסיית המחקר הצליחו להיות רגישים לשונות, גם בין דרישות תפקודיות בפעילויות יומיומיות בסיסיות ואינסטרומנטליות, וגם ובין מצב בריאות נפשי ופיזי. משתתפי המחקר ידעו להעריך את יכולתם השונה בכל תחום, והערכותיהם נמצאו מתאימות להערכות מוכרות בקרב אוכלוסיות רגילות בריאות בני גיל דומה (טנא רינדה, 2009). נתונים אלו מחזקים את התפיסות שעמדו במרכז מחקר זה – מסוגלותם של תלמידים עם מוגבלות שכלית להעריך את מצבם הבריאותי והתפקודי, ולהשתמש בשאלונים לדיווח עצמי ככלים להערכה. בבדיקות של עוצמת הקשרים בין משתנים אלו למדדי המחקר נמצא שעל פי תפיסת משתתפי קבוצת המחקר, משתני הרקע של תפקוד ובריאות אינם משפיע על יכולותיהם בתחום השתתפות בעבודה. ממצאים דומים נמצאו במחקרה של שרויאר (2005) על אוכלוסיית בעלי ליקויים פיזיים קשים בגיל העבודה. במחקרה נמצא שרמת מעורבות בלימודים ובעבודה אינה קשורה לרמת השתתפות בפעילויות

יומיומיות אינסטרומנטאליות. גם וויט ווינר (White & Weiner, 2004) דיווחו שלא נמצא קשר בין רמת מוגבלות פיזית ותפקוד, לבין הצלחה בהשתלבות בעבודה. בסקירה של קירש ואחרים (Kirsh et al., 2009) על גורמים המעודדים לעבודה הקשורים להסתגלות לעבודה, לא נכללו מרכיבי בריאות ועצמאות בפעילויות יומיומיות כחיוניים להשתתפות בעבודה.

לצד מצב בריאות טוב ויכולת תפקוד טובה בפעילויות יומיומיות בסיסיות המאפיינים של מוגבלות שכלית, מציבים בפני תלמידים עם מוגבלות שכלית חסמים רבים בהשתלבות בעולם העבודה (Kirsh et al., 2009; White & Weiner, 2004). ארגון העבודה הבינלאומי (ILO – International Labor Organization) הגדיר מיהו המוגבל בעבודה: אדם שאפשרויותיו להבטיח, לשמר ולהתקדם בעבודה הולמת נמוכות בהרבה מאלה של עמיתיו כתוצאה מליקוי מוכר פיזי, תחושת, קוגניטיבי או מנטאלי (ריבק, 2007, עמ' 1031). הגדרה זו מתאימה איפה למאפייני אוכלוסיית המחקר, ומציבה את השאלות הנוגעות לאופי החסמים לנגישות לעבודה ולדרכים המתאימות לקרב את אוכלוסיית המחקר לעולם העבודה. סקירה על החסמים לעבודה תוארה בפרק 1. נראה שנגישותם לעבודה של אנשים עם מוגבלויות מושפעת משני חסמים עיקריים – כיצד ניגש העובד למקום עבודתו ולמילוי מטלות תפקידו בעבודה, וכיצד מתאימים את התפקיד והמטלות לעובד המוגבל כך שיוכל לקחת חלק פעיל בהשתתפות בעולם העבודה (ריבק, 2007). למערכות חינוכיות יכולת השפעה קטנה ביותר על הנגשת סביבת העבודה מחוץ לכותלי בית הספר לתלמידים עם מוגבלות שכלית, אך עליה להשפיע להוביל ולתמוך בדרך הכנה של התלמיד לעולם העבודה (רוון, 2005; Phillips et al., 2009) ולכך נדרש מחקר זה והתוכנית היישומית שנבדקה בו. בפרק הבא תידון תרומת התוכנית לקבוצת המחקר שהשתתפה בה במשתני המחקר ותידונה השערות המחקר שבדקו תרומה זו.

4.3 תרומת התוכנית

בתהליך כתיבת התוכנית, עמדו לנגד עיני החוקרת שני נושאים – ערכה של התערבות ותפקיד המטפלות והמחנך/ת. בנושא הראשון נצטט את רועה ואחרים (2005) העוסקים בערכו של טיפול: "ערכו של טיפול צריך להיבחן לא רק בהשפעתו על סימפטומים, אלא באמצעות תרומתו ליכולת האדם לפתח את הפוטנציאל האישי, את התקוות והמטרות האישיות, לקבל החלטות באופן חופשי ולשמור על תחושה של היותו אדם בעל ערך וחלק אינטגרלי בקהילה" (רועה ואחרים,

2005, עמ' 217). ברוח זו נכתבה התוכנית, ולפיכך אפשר למצוא בה רכיבים שעניינם יכולת התלמיד, ביטוי של תקוות ומטרות, ופיתוח יכולת שיפוט וקבלת החלטות.

בנושא השני, תפקיד המחנך והמטפל, נשענה התוכנית על שני מקורות: הוראה קונסטרוקטיביסטית (בתחום החינוך), ותפיסות הומניסטיות (בתחום הריפוי בעיסוק) (פריד, 2010; רייטר, 2004; שביט, 2010). ההוראה הקונסטרוקטיביסטית מכוונת ללמידה מתוך עולמו המשמעותי של הלומד, ועניינו של הטיפול ההומניסטי בריפוי בעיסוק הוא במהות האדם. תפקיד המטפל נתפס בגישת ריפוי בעיסוק הומניסטי: "המטפל הוא 'הסנגור של החיים', ובתפקידו ככזה מוטלת עליו המשימה הגדולה לעזור למטופל למצוא בעצמו תעצומות נפש כאלו שתאפשרנה לו למרות מגבלותיו לנסות ולהשתתף בחיים ולהפיק מהם טעם" (פריד, 2010, עמ' 32). דומה אפוא שקיים דמיון בין הגישות בראייתן את תפקיד המתווך, גורם שעליו להביא את הלומד לידי כך שימצא בעצמו את הדרך. המקור שהן שואבות ממנו הוא אותו מקור של פילוסופיה הומניסטית, שאוזכרה בפרק 1. תרומת התוכנית למשתתפיה נבדקה באמצעות בדיקת מידת שביעות רצון של משתתפי התוכנית ומנחיה מהשתתפותם בה ומבדיקת השערות המחקר. ממצאי בדיקת מידת שביעות רצון הצביעו על רמת שביעות רצון גבוהה של משתתפי התוכנית ושל מנחיה מהשתתפותם בתוכנית, ושונות קטנה בין ציוני רמת שביעות רצון של המשתתפים. נראה שגם משתתפי תוכנית המחקר וגם המנחים, העריכו את התוכנית כתורמת להתקדמות השתתפות בעבודה, ומצאו אותה כמשיעת רצון במידה גבוהה. אחידות הציונים ורמה גבוהה זו של שביעות רצון בקרב קבוצת המחקר, לא נמצאו רגישים ומחוברים למדדי התקדמות, לשינוי ולהבדלים. יתכן והדבר מרמז על חוסר רגישות כלי המשוב שבדק שביעות רצון להבדלים ושינויים, ואולי גם למאפייני קבוצת המחקר – תלמידים בעלי תפיסה חיובית לסביבה, מעריכים את סביבתם החינוכית, אוהדים את מקומות התנסותם בעבודה ואת האנשים המקיפים אותם. שביעות רצון לא נבדקה בקבוצת הביקורת, כך שהנתונים הקיימים משקפים רק את שביעות רצון של משתתפי המחקר מהתוכנית.

בבסיס המחקר הונחו שתי השערות שהתייחסו לתרומת התוכנית למשתתפיה ביחס לעצמם, ובהשוואה לתוכניות אחרות הנהוגות בחינוך המיוחד. השערת המחקר הראשונה הניחה כי ימצאו הבדלים מובהקים בקרב משתתפי קבוצת המחקר, בין תחילת העברת התוכנית לבין סיומה בכל מדדי התוצאה. תוצאות המחקר איששו מבחינה של תוצאות המחקר עלה שהתוכנית שנבדקה 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. יחד עם זאת, התוכנית לא שיפרה את תפיסת מצבם הבריאותי הפיזי. ניתן איפה לומר, שהתוכנית נמצאה יעילה לגבי אותם המדדים שהיא עסקה בהם קרי – ידע על עולם העבודה, הבנת מושגים ממסוגלות תעסוקתית, גיבוש זהות עיסוקית וקידום יכולות ביצוע, ונמצאה כלא יעילה עבור מדדים שהיא לא עסקה בהם כמו תפיסת מצב בריאות פיזי.

השערת המחקר השניה הניחה שלאחר ההשתתפות של אחת הקבוצות בתוכנית המחקר ושל הקבוצה השניה בתוכנית המקובלת, ימצאו הבדלים מובהקים במדדי המחקר בין קבוצת מחקר לבין קבוצת ביקורת בסיום העברת התוכנית. בהמשך להשערה הראשונה, בה נמצא כי התוכנית קידמה את המשתתפים בכל המדדים הקשורים לתכניה, השערה זו באה לבסס את ראיות יעילות התוכנית על פני תוכניות אחרות. תוצאות המחקר הצביעו על הבדלים מובהקים בין הקבוצות בסיום העברת התוכנית בידע על עולם העבודה. גם השערה זו אוששה ובהמשך יוצג דיון מפורט בתוצאות המחקר בפירוט למשתני המחקר.

4.3.1 תרומת התוכנית לידע על עולם העבודה

אחד המרכיבים המשמעותיים בתוכנית המעבר שנבנתה למחקר הנוכחי, הוא ידע על עולם העבודה. התוכנית שנבדקה במחקר התבססה על תפיסות שגרסו כי הרחבת ידע על עולם העבודה תקדם את השתתפות התלמידים בעבודה. בהתאם לכך, התוכנית כללה מרכיבים של חקירה על עולם העבודה, דוגמת: שימוש בתצפיות וסיורים במקומות עבודה והשוואה של ממצאים; ראיונות עם עובדים; שימוש בניתוח פעילות ככלי להבנת דרישות עבודה במקומות שונים (נספח 1). ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים מובהקים בידע של משתתפי קבוצת המחקר, בין תחילת העברת התוכנית לבין סיומה, בכל מרכיבי הידע שנבדקו ובציון הכללי של הידע. בבדיקה של מובהקות ההבדלים בתוך קבוצת המחקר, לא נראו הבדלים במובהקות של הרכיבים השונים, וכל רכיבי הידע כולל ציון כללי נמצאו במובהקות גבוהה ביותר. בבדיקה של גודל ממוצעים, נראה שרכיבי הידע שבהם נראה שיפור בידע הגדול ביותר היו רכיבי הידע שרמת הידע ההתחלתי היתה הנמוכה ביותר: ברכיב הידע שכר עבודה שבו הממוצע ההתחלתי של הידע היה הנמוך ביותר, הממוצע עלה בסיום התוכנית ביותר מפי שלושה. ברכיבי הידע הקשורים בשמות של מקומות עבודה, פעילויות שנעשות במקומות העבודה, וציוד ששייך למקומות עבודה, הממוצעים עלו ביותר מפי שניים. נראה אם כן, שהתוכנית קידמה מאוד את כל רכיבי הידע על עולם העבודה שנמדדו, ושיפרה במיוחד את אותם רכיבים שידע מקדים נמצא נמוך במיוחד. ידע של רכיבים אלו מאופיין בדרישות שפתיות וכמותניות גבוהות יותר מרכיבי הידע האחרים. כך למשל שכר

עבודה דורש הבנה כמותית, או שמות מקומות עבודה וציוד דורשים אוצר מילים גדול. משום כך, כנראה הידע ההתחלתי שנמדד היה נמוך יותר מרכיבי הידע שדרשו רק זיהוי פרטים בתמונות כמו 'עשייה' – מה עושה האדם שבתמונה. בשל רמת ידע התחלתית נמוכה על מרכיב שכר, הוצע במחקר של פלניצקי (1992) להוריד רכיב זה ממדדי הידע שנבדקים על עולם העבודה. ממצאי המחקר הנוכחי הצביעו שגם במדדים אלו ניתן בעזרת תכנית התערבות שיטתית לקדם ידע של תלמידים עם מוגבלות שכלית.

חיזוק לכך נמצא גם בבדיקת השערת המחקר השנייה, בה נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בסיום העברת התוכנית. משתתפי קבוצת המחקר שיפרו באופן בולט את הידע שלהם על עולם העבודה בכל מרכיבי הידע שנבדקו, בעוד שקבוצת הביקורת שיפרה את הידע על עולם העבודה בשני מרכיבים בלבד – זיהוי שמות מקומות עבודה, וידע של שמות מקצועות.

בדיונים בתחום, החשיבות של ידע על עולם העבודה בתוכניות מעבר לא ברורה וחד משמעית. מדד זה לא נמצא בספרות חיוני להצלחת תוכניות מעבר, והעדר מרכיב זה בתוכניות מעבר לא מסביר את הסיבה לכישלון. פיליפס ואחרים (Phillips et al., 2009) כתבו על הסיבות לכישלון תוכניות מעבר, ולא כללו את מרכיב ידע על עולם העבודה כחלק חיוני. בניגוד לחוקרים אלו, ברולין (Brolin, 1995) כלל את נושא חקירה של עולם העבודה, כאחד משלבי התפתחות יכולת תעסוקתית של תלמידים בחינוך המיוחד, אך ייחס את הלמידה והחקירה של עולם העבודה לגילאים צעירים יותר. דהיינו, כיתות צעירות וכיתות חטיבת ביניים. בדומה לברולין גם כותבות תוכנית מעבר להכנה לעבודה "לקראת בגרות 21 (רייטר ואחרים, תשס"א), התייחסו לשלב חקירת עולם העבודה כחלק ממודל הכנה לעבודה התפתחותי, וכשלב מקדים לתוכנית מעבר המתרחש לפני גיל 16. בתוכנית 'מעברים' של האגף לחינוך מיוחד (טל ואחרים, 2006), יש התייחסות ללמידה של עולם העבודה אך מהיבט של התנסויות בעבודה. כך כותבות המחברות: "היכרות עם עולם העבודה מחוץ לבית הספר תיעשה באמצעות של מגוון התנסויות מעשיות. ... התנסויות אלה יאפשרו לתלמיד להכיר את עולם העבודה באופן הדרגתי" (טל ואחרים, 2006, עמ' 3). כך גם במודל בריטי לתוכנית מעבר – Project SEARCH – High School Transition Program (Rutkowski et al., 2006), נכללים מרכיבים של התנסות בעבודה במקומות עבודה בקהילה, התנסות בחיים עצמאיים בדיוור בקהילה בשיתוף של גורמים שיקומיים וגורמים חינוכיים. גם כאן הדגש על התנסות בעבודה אך לא על למידה של עולם העבודה.

עם זאת, חוקרים אחרים כן המליצו להכליל את תחום הרחבת הידע על עולם העבודה כמרכיב חיוני בתוכנית מעבר. רייטר (1997) כתבה כי הידע התעסוקתי חשוב להעמקת התובנה העצמית, ותורם לזהות עצמית תעסוקתית ברורה וריאליסטית והמליצה לבדוק אותו בתחילת תוכנית ובסיומה.

חוקרים כמו בנץ ואחרים (Benz et al., 2000) תיארו מודלים של תכניות מעבר להכנה לעבודה וכתבו שיש לשלב במודלים של תכניות מעבר הרחבת ידע על עולם העבודה. בתוכנית הכנה לעבודה של האגף לחינוך מיוחד שנכתבה לאחרונה 'ללמוד לעבוד' (לוי, רם, וגיא, 2008), מומלץ על שילוב סיורים במקומות עבודה והשוואת הממצאים כחלק של חקירה ולימוד של עולם העבודה. כותבים מתחום הריפוי בעיסוק שהתייחסו לתוכניות מעבר להכנה לעבודה, המליצו על הכרות עם סביבות עבודה שונות והשוואתן, יצירת מפגשים עם עובדים כחלק חשוב בתוכנית מעבר (Lloyd & Waghri, 2007). מודל העיסוק האנושי של קילהופנר (2004) גם הוא מבסס את קידום השתתפות הפרט בעיסוקיו, על הרחבת הידע כחלק מוביל של למידת הרגלים של סביבות ויצירת שגרות.

נראה, אם כן, ששוני בתפיסות ביחס להכללת מרכיב הידע על עולם העבודה בתוכנית מעבר להכנה לעבודה, יצרו בשדה החינוך המיוחד חוסר בהירות בנושא חיוניות מרכיב זה בתוכנית מעבר להכנה לעבודה. יתכן וחוסר הבהירות מסביר את ההבדלים שנמצאו בין קבוצת המחקר שקיבלה את התוכנית הנבדקת, שבה נכללת עשייה מגוונת למטרת הרחבת ידע על עולם העבודה לבין קבוצת ביקורת.

הממצאים האיכותניים הצביעו על כך שחלק מהתלמידים ידעו לזהות את מרכיב ידע על עולם העבודה בתוכנית ולהעריכו. כך ביטא זאת נחום: "זה (הלמידה) עוזרת לי ללמוד להסתגל לעבודה, עוזרת לי להכיר את העובדים במקום העבודה ולראות אותם באור אחר ... ביקרנו במקומות עבודה, הכרנו עובדים אם יש להם ניסיון קודם בעבודה, מי אתה כעובד....למדנו על משמרות בעבודה". שרית הוסיפה: "למדנו (בתוכנית) שיש כמה אנשים במקומות העבודה, מה טוב בעבודה". מדברי תלמידים אלו נראה שהרחבת ידע על עולם העבודה, נתפסת אצל התלמידים כמסייעת להסתגלות לעבודה, והלמידה נחווית אצלם כתורמת להשתלבות בעבודה. יתכן שאפיוני אוכלוסיית המחקר – מוגבלות שכלית, מתאימה להדגשה של מרכיבי למידה והרחבת ידע על עולם העבודה גם בגיל ההתבגרות המאוחר.

4.3.2 תרומת התוכנית להבנה של מושגים ממסוגלות תעסוקתית

בנוסף לידע הכללי על עולם העבודה, התוכנית הנחקרת כללה למידה והבנה של שמונה מושגים ממסוגלות תעסוקתית מכישורים 'רכים': נוכחות בעבודה, בטיחות בעבודה, סביבת עבודה, זכויות עובד, עבודת צוות, קבלת סמכות, שכר עבודה ויוזמה בעבודה. מושגים אלו נלמדו באופן עיוני בתוכנית הנחקרת, ובמחקר נבדקה רמת ההבנה של המושגים בקרב אוכלוסיית המחקר, לפני העברת התוכנית ובסיום העברתה. בקבוצת המחקר נבדקה אף רמת יישום של הנלמד בהתנסויות בעבודה, בחמישה מתוך שמונת המושגים – נוכחות, בטיחות, עבודת צוות, קבלת סמכות ויוזמה בעבודה. תוצאות המחקר הצביעו על הבדלים מובהקים בהבנה של מושגים ממסוגלות תעסוקתית של משתתפי קבוצת המחקר, בין תחילת העברת התוכנית לסיומה, בכל המושגים שנמדדו. בנוסף, ממצאי המחקר אף הצביעו על הבדלים מובהקים בהבנת המושגים בין שתי הקבוצות, כאשר קבוצת המחקר גילתה רמת הבנה גבוהה יותר של כל שמונת המושגים באופן מובהק מקבוצת הביקורת.

בבדיקה של תכני המושגים, נראה שחלק מהמושגים מיצגים עולם תוכן מוכר יחסית, בעל תוכן קונקרטי ונהיר כגון בטיחות והקפדה על כללים, התמדה בנוכחות בעבודה. במושגים אלו ובמיוחד במושג בטיחות בעבודה, הפגינה אוכלוסיית המחקר ידע התחלתי ברמה יחסית גבוהה ללא הבדל בין הקבוצות. החלק האחר של המושגים מיצגים עולם תוכן מופשט יותר וקשה להמחשה, דוגמת מושגים כמו יוזמה בעבודה, עבודת צוות, קבלת סמכות, סביבת עבודה, וכן שכר עבודה - מושג המתקשר גם להבנה חשבונית וכמותית. ממצאי המחקר הצביעו על כך שההבדלים הגדולים ביותר בתוך קבוצת המחקר ובין הקבוצות, נמצאו דווקא במושגים בעלי עולם תוכן מופשט – יוזמה, עבודת צוות, שכר עבודה, קבלת סמכות.

הממצאים מחדדים את ההבחנה בשאלה מהי מידת יכולת אוכלוסיית המחקר ללמוד, להפנים ולהתמודד עם מושגים מופשטים מעולם העבודה. מהממצאים נראה שעם התיווך המסורתי שקיים בבתי ספר לחינוך מיוחד, אוכלוסיית המחקר מתקשה בלימוד מושגים אלו. רמת הידע שנמצאה בקבוצת הביקורת לא השתנתה באופן מהותי במהלך תקופת העברת התוכנית, ובמספר מושגים אף נמצאה ירידה. בניגוד לתמונה זו, נמצא שקבוצת המחקר בסיוע של למידה שיטתית, ניתוח מצבים, רכישת ידע בדרכים מותאמות, מסוגלת היתה ללמוד ולהפנים מושגים גם אם הם בעלי עולם תוכן מופשט כגון יוזמה, עבודת צוות, שכר, קבלת סמכות.

גם דברי משתתפי קבוצת המיקוד בסיום העברת התוכנית מחזקים את הממצאים ואת התפיסה, שאוכלוסיית המחקר יכולה להבין ולהתמודד עם למידת מושגים ממסוגלות תעסוקתית, ולהשתמש בטרמינולוגיה המייצגת את תכניהם. כך הם דיווחו בסיום התוכנית:

סימה: "למדנו על זכויות עובד, למדנו על משכורות כמה אפשר לקבל, למדנו שצריך להודיע כשאני חולה, אפשר לבקש שיעלו לך את המשכורת". נחום: "למדנו על זכויות וחובות של עובד, הופעה נקייה, למדנו לראות אם מקום העבודה נקי, למדנו הרבה כמו לכתוב אם יש ניסיון קודם בעבודה, מי אתה כעובד... למדנו על שעות עבודה". חגית: "למדנו על סמכות ועל ראיון אישי בין עובד למנהל, למדנו על המלצות של המנהל, היום גם דורשים מעובד תעודה שאין לך עבר פלילי. למדנו לא לשבת נמוך ולהסתכל בגובה העיניים בראיון עם המנהל". סימה: "למדנו לראות אם את נקייה ומסודרת, לספר על סדר היום בעבודה, כמה שעות את עובדת...למדנו שבעבודה מדברים יפה, לא להתחצף כי אם עושים כל מיני דברים זה יכול לגרום לפיטורים". בדבריהם ניתן להבחין בשימוש במושגים עצמם, כמו 'זכויות עובד' או 'סמכות מנהל', אך יש גם שימוש בשפה תיאורית רחבה יותר המרמזת על הכללה והבנה. כך למשל דבריה של חגית על 'ישיבה בגובה העיניים' בתארה ראיון עבודה או דבריו של נחום, המבטאים יכולת ביקורת ושיפוט של מקום העבודה 'למדנו לראות אם מקום העבודה נקי'.

כאן עולה סוגיה נוספת, מדוע אם כן בתוכניות מעבר ממעטים להתייחס ללמידה של מושגים מסוגלות תעסוקתית (Baer et al., 2007; Benz et al., 2000; Hughes, 2001; Rutkowski et al., 2006; Timmons et al., 2004). תשובה חלקית ניתן אולי למצוא מכך שהמונח מסוגלות תעסוקתית מצוי יותר בשימוש של קהילת העוסקים בשיקום תעסוקתי של מבוגרים באוכלוסיה רגילה, ואינו בא לביטוי בקרב אנשי מקצוע מתחום חינוך מיוחד וכן משום שהמונח חזר לשימוש רק בשנים האחרונות (נאון, קינג, ו-וולדה-צדיק, 2006; תב"ת, 2006; תמיר ונוימן, 2007; Cotton, 2001; Cassidy, 2006).

הסבר נוסף קשור אולי לכך שרבים כותבים על הצורך להקנות הרגלים ומיומנויות תעסוקתיות ומתייחסים להיבטים של התמדה, קבלת סמכות, בטיחות בעבודה, נוכחות בעבודה והבנה של רכיבי שכר – נושאים שבחלקם מייצגים את מרכיבי מסוגלות תעסוקתית בלי להשתמש בטרמינולוגיה של מסוגלות תעסוקתית (גיפס וצינמון, 2002; פלניצקי ורייטר, 1996; Clark, 2004; Brolin, 1995; Cronin & Patton, 2001; Oxley, 1995). הרגלים ומיומנויות אלו דומים במאפייניהם לכישורים

רכים של מסוגלות תעסוקתית, אך בעוד שבמסוגלות תעסוקתית הם נלמדים בהקשרים רחבים המתאימים גם לאוכלוסיות 'רגילות', הרי שבמונח 'הרגלים' הדגשים הם יותר על הבנת המרכיבים הביצועיים ופחות לממדים התיאורטיים, נורמטיבים וערכיים של המושגים.

בדומה לחינוך מיוחד, גם בריפוי בעיסוק במערכות חינוכיות ישנה התייחסות לתפקיד מרפא בעיסוק כמקדמת הרגלי עבודה (וינטראוב ואחרים, 2003). פישמן (2009) בעבודתה על ריפוי בעיסוק במערכות חינוכיות, כתבה על התערבות ריפוי בעיסוק בהכנה לעבודה והזכירה שלושה תחומים: רכישת הרגלי עבודה, פיתוח כישורים ומיומנויות והשתתפות בהתנסות בעבודה. ילון חימוביץ ואחרים (Yalon-Chamovitz et al., 2010) כללו גם את מרכיב פיתוח יכולות קוגניטיביות, פיתוח תחומי התעניינות בעבודה, בחירה ולמידה של זכויות עובד. נראה אם כן, שבשני מקצועות אלו, חינוך מיוחד וריפוי בעיסוק, הדגשים בהתערבות בהכנה לעבודה ניתנו עד לתקופה האחרונה לנושא פיתוח הרגלים ולא דווקא פיתוח הבנת מושגים הקשורים למסוגלות תעסוקתית. במחקרים ובניירות העמדה לא עולים ביטויים, הקשורים לטרמינולוגיה של מסוגלות תעסוקתית.

סברה נוספת שעולה היכולה להסביר העדר התייחסות בתוכניות מעבר למסוגלות תעסוקתית, היא ציפיות נמוכות של מורים מיכולות של תלמידיהם בחינוך המיוחד ללמוד מושגים מופשטים מעולם העבודה. סברה זו לא מסתמכת על מקורות בספרות אלא נשענת על מפגשים עם צוותים חינוכיים ותגובות של מנחי התוכנית, כשנדרשו להעביר לתלמידים מושגים מופשטים ממסוגלות תעסוקתית. המנחים חששו מכישלון בהבנה והביעו ספקות גדולים באשר להצלחת הלימוד של תכנים אלו. יתכן שספקות אלו אינם נחלתם של מנחי התוכנית הנחקרת בלבד אלא של גורמים נוספים במערכות חינוכיות בחינוך המיוחד, והן שהובילו את העוסקים בהכנה לעבודה להעדר התייחסות מקיפה לתחום מסוגלות תעסוקתית.

אפשר לומר שהממצאים מחזקים את התפיסות שאוכלוסיית המחקר עם מוגבלות שכלית יכולה ללמוד ולהבין מרכיבים ממסוגלות תעסוקתית. שילוב למידה על מסוגלות תעסוקתית, עשוי לחזק את ההקשרים לשיקום תעסוקתי בקהילה ולהרחיב את החפיפה בין בית הספר לקהילה בהתייחסות להכנה לעולם העבודה.

4.3.3 תרומת התוכנית לפיתוח זהות עיסוקית

המשתנה של זהות עיסוקית נבחר להיבדק בתוכנית כדי למדוד את יכולת התוכנית הנחקרת לשפר את תפיסתם העצמית של משתתפיה כאנשים עובדים. הכללת משתנה ייחודי זה עולה מתוך הבסיס

התיאורטי של מודל העיסוק האנושי, המציב את הפנמת התפקיד העיסוקי במקום חשוב בעיגון השגרה של תפקידי החיים. זהות עיסוקית הוא משתנה רב ממדי המתייחס לתפיסת היחיד את עצמו כיצור עיסוקי, וכוללת ידע עצמי לגבי רצונות, נטיות אישיות, הרגלים, תפקידים בחיים (Kielhofner, 2004). השגת שיפור וקידום בו מורכבת וכך גם מדידתו. התפיסות העומדות בבסיס פיתוח כלי המדידה שלו, טוענות שחיים עם וללא מוגבלות דורשים לא רק פיתוח של יכולות אלא גם יצירת שגרות, סגנון חיים המותאמים לנסיבות חייו של הפרט ובתוכן אף הבנה של שאיפות, רצונות וערכים (Baron et al., 2006).

התוכנית הנחקרת עסקה בפיתוח זהות עיסוקית באמצעות התערבות ישירה ועקיפה. באופן ישיר התוכנית כללה מרכיבים של הכרת תכונות עובד, הבנת מרכיביהן, שיומן, בחירתן ושיוכן לעצמי. בהמשך, גם את הצגתן לאחרים תוך שימוש באמצעי ביטוי מילוליים וכתובים. אמצעים אלו מותאמים להגדרות של פעולות לסגור עצמי ופיתוח הכוונה עצמית, משום שהם כוללים ידע על עצמי והתנסות בדרכים של תקשורת אסרטיבית (Test et al., 2005) ומכוונים לפיתוח יכולות להעריך את עצמי, לשנות ולהתאים יעדים חדשים לפעולות (Field et al., 1998; Wehmeyer et al., 2006). באופן עקיף, כלל מרכיבי התוכנית – ידע והתנסות בעבודה נועדו גם הם לתרום לפיתוח ושיפור של זהות עיסוקית. ממצאי המחקר הצביעו על כך בשתי קבוצות נמצא שיפור בתפיסת זהות עיסוקית בסיום העברת התוכנית, אך השיפור של קבוצת המחקר היה גדול יותר באופן מובהק מהשיפור של קבוצת הביקורת. הדרכים שהתוכנית הנחקרת הציעה לשיפור זהות עיסוקית קידמו באופן מובהק את תפיסת זהות עצמית של משתתפי קבוצת המחקר, ואף שיפרו יותר את תפיסת זהות עיסוקית מאשר האמצעים המסורתיים שננקטו בתוכניות של קבוצת ביקורת. משתתפי קבוצת המחקר העריכו את עצמם כבעלי יכולת עיסוקית בתחילת התוכנית, בין 'יש לי קושי מסוים' ועד 'טובה' ובסיום העברת התוכנית העריכו את יכולתם העיסוקית בין 'טובה' ועד 'מצוינת'. בדומה לזהות עיסוקית של עצמי, גם זהות עיסוקית של הסביבה נתפסה בעיני קבוצת המחקר בתחילת העברת התוכנית, בין 'בעייתית' במידה מסוימת' ועד 'טובה'. בסיום העברת התוכנית משתתפי קבוצת המחקר תפסו את סביבתם כמעודדת יכולת עיסוקית בין 'טובה' ל'טובה מאוד'.

מבין ההבדלים שעלו בממצאי המחקר ההבדל הגדול ביותר נמצא בתפיסת זהות של הסביבה.

נמצא שמשתתפי קבוצת המחקר חוו את סביבתם כמעודדת יותר את השתתפותם הפעילה, מאשר משתתפי קבוצת הביקורת. הממצאים מחזקים גם את שיטות הלמידה שננקטו בהעברת התוכנית

הנחקרת בתחום תפיסה עצמית של זהות. התוכנית התבססה על גישת הלמידה הקונסטרוקטיביסטית, ובתוכה שימוש בדרך הוראה של מעגל הפנמה (רייטר, 2004 ; Reiter, 2008). כך מצטרף מחקר זה למחקר נוסף (שביט, 2007), שהשווה יעילות גישות למידה לאוכלוסייה עם מוגבלות שכלית, ומצא אף הוא ששימוש בשיטת למידה קונסטרוקטיביסטית מחזקת תפיסה עצמית, נחישות עצמית ואיכות חיים, יותר משימוש בגישות למידה פרונטאליות מסורתיות. הממצאים מאששים גם את התפיסות במדעי העיסוק שגורסות שקידום השתתפות בעיסוקים עשוי לקדם את התפיסה העצמית העיסוקית של הפרט ואת תחושת הרווחה האישית שלו (Friedland & Price, 2003; Christiansen & Baum, 1997; Fouad, 2007;).

הממצאים האיכותניים שיקפו גם הם את התפתחות תפיסת הזהות העיסוקית של אדם עובד. מהממצאים עלה כיצד משתתפי קבוצת המחקר מפתחים יכולת הבנה של מהות העבודה, והיא אינה נתפסת כסך של מיומנויות ביצוע, אלא כהוויה מורכבת הכוללת בתוכה משמעויות חברתיות. מחיבת נטילת יוזמה ואחריות, וכן מעוררת ביקורת וחוסר שביעות רצון לצד חוויות של הצלחה והנאה. כך יאיר תאר בתחילת העברת התוכנית את תפקידו בעבודה: "אני עובד עם עוד כמה... אני מטאטא, זורק זבל, שם לוחות בצד.... מעביר כסאות מכיתה לכיתה, כשהכיתה מלוכלכת אני מנקה אותה". בסיום העברת התוכנית, יאיר סיפר על תפקידו בעבודה ועל ההתנסות שלו "בעבודה עשינו הכרות איך קוראים למזכיר ולמנקה, עשו לנו הכרות עם הצוות והראו לנו איפה כל דבר נמצא". דבריו מייצגים התפתחות של הבנה רחבה יותר לתפקיד בעבודה אצל יאיר. לתיאור תפקיד בעבודה נוספה התייחסות להתמצאות, להכרות חברתית – תהליך שנעשה בתחילת השתלבותו בעבודה, רק שאז יאיר בחר שלא לתארו ולא היה מודע אליו.

דבריה של נעה מתארים את התפתחות אחריות ויוזמה בעבודה. בתחילת העברת התוכנית תארה נעה את תפקידה: "אני מנקה רצפה ושולחנות, רינה אומרת לי מה לעשות ואני עושה את מה שהיא אומרת. דבר ראשון אני מחכה שיגידו לי מה לעשות ועושה". בסיום העברת התוכנית נעה אומרת: "לפעמים אני שוטפת שירותים, לפעמים אני שמה סדינים ומסדרת להם את המיטות איפה שהם ישנים ואם צריך אני רואה ומאכילה אותם". כמו שעולה מדבריה, בסיום התוכנית נועה מרחיבה את השקפתה על תפקידה בעבודה ומפעילה שיקול איך ומתי לעשות את הפעילויות הדרושות.

יאיר בטא התפתחות של ביקורתיות כלפי סביבת העבודה. בתחילת העברת התוכנית, תאר יאיר את עבודתו במילים: "אני עובד, מנקה כיתות, מעביר כסאות מכיתה לכיתה, כשהכיתה מלוכלכת אני מנקה אותה, או שנותנים לי לזרוק זבל או לשטוף את הכיתה, נותנים לי סמרטוט עם מים ומגב". בסיום העברת התוכנית, הציג יאיר שוב את תפקידו בעבודה אך בחר להוסיף ממדים רגשיים ושיפוטניים לתיאור: "אני לא הרגשתי טוב עם התפקיד שאנשים מלכלכים ואני צריך לנקות, אנחנו מנקים ויושבים חיילים ומלכלכים ואנחנו צריכים לנקות את הסיגריות והקפה שלהם". בהמשך בתגובה לשאלה שהתייחסה לדבריו, יאיר סיפר גם על יוזמה שנקט: "ביקשנו מהחיילים שישאירו סביבה נקייה והם לכלכו בחזרה והרגשתי רע עם זה". מבצע משימות בתחילת התוכנית, יאיר עובר לביקורת בהמשכה ומכאן לפעולת מניעה.

בנוסף להתפתחות בהבנת מהות העבודה, המשתתפים הציגו בסיום העברת התוכנית מאפיינים של זהות עיסוקית עצמית מגובשת בתחום העבודה, פרנסה וחיי אישות המתחברת לערכי החברה ה"נורמטיבית" שבה הם חיים ועם ערכיה הם מזדהים. כך הם התבטאו: יאיר: "כשאגמור את בית הספר אלך ישר לעבודה במכבי אש או בשאוורמה, אני רוצה לדעת להכין שאוורמה. רואה את עצמי כאדם עובד לא יושב בבית". עלי: "העבודה נותנת הצלחה לחיים ועצמאות כדי שמחר אדע מה לעשות שאגדל שאתחתן ואפרנס את המשפחה בעבודה שאני אוהב". נחום: "הלימודים מכינים לעתיד, עוזר לנו למצוא מקומות עבודה שנרוויח משכורת עוזר לנו להקים משפחה". בדומה, שרית ביטאה תפיסה של בוגרת מקימת משפחה וידעה להבחין כיצד ההתנסות בעבודה תסייע לה בעתיד לבניית משפחה: "הטיפולים בתינוקות פה (בעבודה במסגרת התוכנית) יעזרו לי בתפקיד איך לדעת לטפל בתינוקות שלי". היחידה שהעלתה ספקות לגבי זהות עתידית היתה שלי, אך גם היא הציגה עמדה ברורה לגבי עתידה בעבודה: "לא חשבתי מה יהיה, אף פעם לא חשבתי על זה... אני רוצה להיות אדם עובד".

כאן עולות השאלות, האם הזהות המוצגת בדברי המשתתפים ובממצאי המחקר אכן תואמת תפיסות עצמיות מחוברות למציאות. מחד, משתתפי קבוצת המחקר הציגו שאיפות בנוגע לעתידם בתחום העבודה – תואמות את אופי ההתנסויות שלהם בעולם זה והביטויים אינם משקפים פנטזיות לא רציונאליות. מאידך, המשתתפים לא הזכירו בדבריהם את נושא המוגבלות, והערכותיהם את

עצמם כאנשים מעורבים בעיסוקים ואת סביבתם כמעודדת השתתפות בעיסוקים נמצאו טובות עד טובות מאוד.

אם כן, מהו, איפוא, התהליך שיוביל את אוכלוסיית המחקר להכיר במוגבלות ולבטאה בדרכים שונות? או שאולי תהליך זה של הכרה במוגבלות מבטא צורך של החברה יותר מאשר צורך של הפרט עם מוגבלות? נדמה שהמושג 'זהות' היה למושג מרכזי בדיון על התפתחות האדם בכלל, ובהקשר של תהליך ההתבגרות בפרט (פלום, 1995), ושבדומה להתערבות גם הדיון בפיתוח זהות עיסוקית הוא רב פנים ומורכב. יש הטוענים שיש לבנות את הזהות האישית והחברתית של אנשים עם מוגבלות מתוך הכרה במוגבלות והשלכותיה, להסכים שהמוגבלות היא חלק מזהותו של אדם ולא בהכרח משהו שיש לתקן (בוני והדס-לידור, 2007; רייטר, 2004). התיאוריות של החלמה מדברות על חיים בדו קיום בין יכולות והפרעות: יכולת לחיות עם נוכחות של כוחות מצד אחד, וחולשות וחסכים מצד שני, היא הנותנת ביטוי לדואליות של חיים עם מגבלה (Davidson & Strauss, 1995). אולם השינויים הכוללניים בחברה, בהתייחסות לאנשים עם מוגבלות, יצרו תפיסה חדשה של מוגבלות, באופן שהמוגבלות שוב אינה בעיה 'טרגית' או 'חוסר מזל' של הפרט, אלא היא נתפסת יותר כמוגבלות של החברה היוצרת אפליה קולקטיבית מוסדית, הדרה של קבוצות עד דיכוי חברתי (אורן ודגן, 2007; סייקס ולודבסקי, 2007). אם כן, העדר התייחסות למוגבלות בדברי משתתפי קבוצת המחקר משקף תפיסות פנימיות, והמוגבלות היא יותר עמדות של אחרים כלפי אוכלוסיית המחקר מאשר תפיסה עצמית.

פן נוסף לדיון על תפיסת זהות עיסוקית הוא הבנת מרכיביה והדרכים לפיתוחה. קיימת הסכמה על צורך בהתערבות שיטתית בגיבוש של זהות בקרב מתבגרים במיוחד לאור השינויים שמתחוללים בגיל ההתבגרות, גיל שבו הנער נחשף לראשונה למגוון גדול יותר של אפשרויות ועיסוקים מאשר בתקופת הילדות (Shanahan & Flaherty, 2001). במספר גדול של תכניות מעבר להכנה לעבודה נמצאה התייחסות במטרות התוכנית לפיתוח זהות של אדם עובד (Cooney, 2002; Timmons et al., 2004; Thoma, Rogan, & Baker, 2001). קילהופנר (2002, 2004) כתב על כך שהתנהגות עיסוקית וזהות עיסוקית מתפתחות כתוצאה של התפתחות מערכת הרצייה, מערכת הרגלים, פיתוח יכולות ביצוע והקשרים של שלושת מרכיבים אלו עם הסביבה. איכות אינטראקציות של מערכות אלו עם סביבה, הם שיקבעו את ההתנהגות העיסוקית ופיתוחה של זהות עיסוקית בכפוף לפיתוח מערכת קשרים זו (זיו, 2004). תפיסה זו נמצאת בהלימה מסוימת לתפיסות שהציגו בישראל רייטר ואחרים

(תשס"א) בתוכנית ל"ב 21 חינוך לעבודה. בתוכנית הן הציעו לבנות זהות של אדם עובד באמצעות פיתוח כישורים ומיומנויות, זימון התמודדויות בינאישיות דוגמת התנסויות בעבודת צוות ואינטראקציות עם מנהלים, ועבודה מתמשכת עם התמודדויות תוך אישיות, ובתוכן הכרה של נטיות, שטחי התעניינות, הכרת דרישות לביצוע של עבודות שונות, בניית שיפוט והערכה ועידוד ליוזמה ולקידוח אחריות. מנור בנימיני ואחרים (2007) הציגו אף הם תוכנית התערבות לפיתוח גיבוש זהות תעסוקתית המושתת על עקרונות אלו, הרחיבו על חשיבות עבודת צוות רב מקצועי בהתערבות זו, ועל הצורך לבניית תהליך בתוך הצוות החינוכי למטרת קידום מודעות כלפי תגובות רגשיות וקוגניטיביות של התלמידים. מהדיון עולה שהעדר ביטוי למוגבלות אינה משקפת בהכרח עיוות בפיתוח זהות עיסוקית. לצורך פיתוח זהות זו בקרב התלמידים, על הצוות החינוכי טיפולי להיעזר ביכולות של רגישות, הקשבה לקולות התלמידים. חשוב לשתף צוות רב מקצועי ולכלול התנסויות ומשוב, התמודדויות בינאישיות ותוך אישיות. תוכנית זו אף הציעה לכלול ידע על עולם העבודה, הבנה של מושגים ממסוגלות תעסוקתית, ופעולות רבות של סגור עצמי כמקדמות את בניה ופיתוח של זהות עיסוקית.

4.3.4 התרומה של תוכנית המחקר לפיתוח יכולות ביצוע

יכולות ביצוע הוא מושג שהוטבע על ידי ארגון הבריאות העולמי (ICF, 2001) והוא משקף את יכולותיו הפנימיות של האדם המאפשרות לו רכישה ושימוש במיומנויות (זיו, 2004). המושג משקף מעבר של מקצועות הבריאות, ובתוכם ריפוי בעיסוק, ממודלים רפואיים למודלים חברתיים ביו פסיכו סוציאליים, משום שהוא מתאר את האדם במושגים של תפקוד ויכולות ולא במושגי מחלה או לקות. במחקר הנוכחי, יכולות ביצוע ביטאו את יכולות משתתפי קבוצת המחקר ליישם את הנלמד בתוכנית בתחום מסוגלות תעסוקתית בהתנסויות שלהם בעבודה, והוערכו על ידי המדריכים במקומות העבודה ארבע פעמים במהלך העברת התוכנית. יכולות ביצוע לא נמדדו בקרב משתתפי קבוצת ביקורת, משום שלא נמצא שהם משתתפים באופן עקבי בהתנסויות בעבודה. יכולות ביצוע שנמדדו והתקשרו באופן ישיר למושגים ממסוגלות תעסוקתית היו בטיחות בעבודה, קבלת סמכות, עבודת צוות ויוזמה בעבודה. יכולות ביצוע שהתקשרו באופן עקיף היו התנהגות, הופעה חיצונית, והתמדה בעבודה, שנקשרו למושגים ממסוגלות תעסוקתית של נוכחות בעבודה וסביבת עבודה. יכולות ביצוע של ביצוע עבודות ועצמאות בעבודה, בטאו את הערכות המדריכים לתפוקת התלמידים בעבודה, למידת עצמאותם, והזדקקות להשגחה – שני מדדים שמשקפים התקדמות שמושפעת מסך כל הגורמים האחרים.

צורת המדידה של יכולות ביצוע, שקפה את דרך הערכת יעילות התוכנית ברמת התנהגות. כלומר, מדידה של יישום הנלמד בעבודתו היומיומית של התלמיד. רמה זו מכונה גם רמת 'המעבר' משום שהיא בודקת מעבר ידע מסביבת הלימוד לסביבת היישום – ביצוע (לוטן, 2004). ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים מובהקים בכל יכולות הביצוע שנמדדו במדידה ראשונה בקבוצת המחקר בתחילת העברת התוכנית, לבין המדידה האחרונה בסיום העברת התוכנית. ברוב יכולות ביצוע ההבדלים נראו כבר בין מדידה ראשונה לשנייה, וביכולת התמדה ההבדלים נראו רק מהמדידה השנייה. ההבדלים כולם נמצאו ברמת מובהקות הגבוהה ביותר, ללא הבדלים בין המרכיבים השונים. נראה שההשתתפות בתוכנית קידמה יכולות שנלמדו באופן ישיר או עקיף, ובטאו שיפור כללי והתקדמות בהשתתפות בעבודה.

התנסות בעבודה היא מרכיב מוסכם בכל תכניות המעבר לתלמידים עם מוגבלות שכלית, והדיון בנושא ממוקד באפיוני ההתנסויות ובדרכים לעיבוד של חוויות ההתנסות. וויט ווינר (White & Weiner, 2004) כתבו בסקירתן שכלל שההתנסות בעבודה נעשית בסביבה פחות מגבילה, וכוללת מפגשים עם אוכלוסיות 'רגילות', כך עולה הצלחת תוכנית המעבר. הן המליצו על שילוב התלמידים בהתנסויות בשוק הפתוח. להמלצות אלו מצטרפים גם אחרים כמו רטקובסקי ואחרים (Rutkowski et al., 2006) ופיליפס ואחרים (Phillips et al., 2009). אולם, אלו מדגישים שההתנסויות בשוק הפתוח צריכות להיות במקביל ובד בבד עם התנסויות בדיוור עצמאי. לדעתם, כדי להצליח בתהליך המעבר, על בתי הספר והקהילה ליזום תכניות שכוללות שני מרכיבים אלו במקביל. פיליפס ואחרים (Phillips et al., 2009) תיארו שההתנסויות בעבודה צריכות להישען על תהליך ארוך של גילוי יכולות ונטיות של התלמידים. תהליך זה חשוב במיוחד בקרב תלמידים עם מוגבלויות קשות יותר, מאחר ותהליך הסתגלותם לעולם העבודה מורכב וקשה יותר לביצוע, ויכולתם המילולית לבטא נטיות והעדפות אישיות נמוכה. גישות אלו מתחברות למחקרים נוספים שהשוו עבודה בשוק פתוח מול עבודה מוגנת, במדדי תפיסת איכות חיים בקרב מבוגרים עם מוגבלות שכלית. ממצאי המחקרים הצביעו על איכות חיים טובה יותר באופן מובהק של מבוגרים שעבדו בשוק פתוח לעומת מבוגרים שעבדו בעבודה מוגנת (Kober & Eggelton, 2005).

בדומה לחוקרים אלו, אף בישראל בתוכנית מעברים (טל ואחרים, 2006) המליצו על התנסות בעבודה מחוץ לבית הספר, ואף נתנו לכך ביטוי בנהלים ואופני התקשרויות עם מעסיקים תוך מתן לגיטימציה לשילוב תלמידים בעבודה עד שלושה ימים בשבוע. בתוכנית ל"ב 21 (רייטר ואחרים,

תשסא) הומלץ על שימוש במודל היזמות בהתנסויות בעבודה. מודל זה מוכר ברצף מסגרות תעסוקה לאנשים עם מוגבלות כסוג של עבודה נתמכת. מודל היזמות מעודד הקמת יזמיות עצמיות בתוך כותלי בית הספר לצורך ייצור מוצרים ושיווקם ויתרונו הוא בהשתתפות של התלמידים בכל שלבי העבודה (רייטר וגולדמן, 1998). התפיסות העומדות בבסיס תוכנית זו מצטרפות לחוקרים שהוזכרו ומצדדות בהתנסות בשוק הפתוח וביזמות בתוך בית הספר בניגוד למקובל בחלק מתוכניות מסורתיות בחינוך המיוחד, שמשלבות תלמידים במסגרות של עבודה מוגנת כמו מע"ש. ממצאי מחקר זה הראו שיכולות ביצוע בעבודה משתפרות באופן מובהק כאשר התלמידים מתנסים בעבודה על פי מודל עבודה נתמכת פרטנית או קבוצתית בשוק הפתוח וכן במודל יזמות, סדנאות ייצור מוצרים בתוך בתי הספר.

4.4 המתודות להערכת התוכנית הנחקרת

מחקרים וראיות קליניות מדורגים לפי פרמטרים של אקראיות המדגם וגודלו, תקפות המדידות וסוג ההתערבות (Lieberman & Scheer, 2001). בהתאם לכך, המחקר הנוכחי הציב מטרה להשתמש במתודות להערכת יעילות התוכנית הנחקרת, השואפות לבסס את ממצאי ההערכה על מדרג גבוהה של ראיות. זאת נעשה באמצעות שימוש בהערכות מקובלות להתערבות במקצועות הבריאות ובמדעי החברה – עשייה מבוססת ראיות והערכת תכניות הכשרה על פי המודל של קירקפטריק (1975). השימוש במתודות אלו, הציב אתגרים מחקרניים כמו בחירת כלי מחקר שיתאימו לארבע רמות במודל של קירקפטריק, עמידה בדרישות של מחקר מבוסס ראיות – מדגם הכולל קבוצת ביקורת, מדידות לפני התחלת ההתערבות, במהלך ההתערבות ובסיומה ושילוב מרכיב של מדידת שביעות רצון. הראיות שנמצאו במחקר זה עמדו בדרישות של שתי מתודות המחקר, למעט מגבלה של אקראיות המדגם, שתידון בהמשך במגבלות המחקר.

בסקירת ספרות שנעשתה על הערכת תכניות בחינוך מיוחד בישראל, לא נמצאו עדויות לשימוש במתודות הערכת התערבות 'עשייה מבוססת ראיות' ובמודל להערכת תכניות הכשרה של קירקפטריק ואף לא עלתה קריאה לשימוש במתודות אלו להערכת תכניות בכלל ותוכניות מעבר בפרט. זאת בשונה מתחומי שיקום אחרים בישראל: רועה ואחרים (2006) כתבו על מיעוט השימוש בראיות בהתערבות שיקומית בקרב מוגבלים נפשיים, אך הם יוצאים בקריאה לשנות את המצב הנוכחי ולעודד יישום של שיטות התערבות על בסיס ראיות מחקריות.

בארצות אחרות נראה שהשימוש במתודות אלו מתפתח עם השנים גם בחינוך המיוחד. קוק, טנקרסלי, והרגיוסולה-ווב (Cook, Tankersley, & Harjusola-Webb, 2008) כתבו על הצורך בחיבור

בין מקצועיות וניסיון מקצועי חינוכי קליני של מורים בחינוך המיוחד, לביסוס עבודתם על ראיות מחקריות. בדומה להולם (Holm, 2000), בריפוי בעיסוק הם ציינו את המגבלות הרבות שיש לשימוש בראיות מחקריות בעבודה המקצועית, ועל הקושי ליישם זאת בשטח. עם זאת, תואר שהשפעת ביסוס ההתערבות על ראיות מחקריות תתרום לתלמידים, למורים, לעיצוב סביבה חינוכית, ולמעצבי מדיניות. קוק, טנקרסלי ולנדרום (Cook, Tankersley, & Landrum, 2009) המשיכו את המחקר בתחום והציעו סטנדרטים להערכת התערבות בחינוך מיוחד, המבוססים על קריטריונים של עשייה מבוססת ראיות ואף הציעו דרכים ליישומם. המחקר הנוכחי הצטרף למחקרים אלו והציג מערך מחקרי שבדק תוכנית התערבות על בסיס מתודה שיטתית של עשייה מבוססת ראיות, מתאימה לקריטריונים של מקצועות הבריאות ולמגמות המתפתחות בהערכת תכניות בחינוך מיוחד.

4.5 מגבלות המחקר והצעות להמשך מחקר

- לצד הישגי המחקר – למחקר גם מספר מגבלות, הקשורות למדגם אוכלוסיית המחקר ולכלי הערכה :
1. אוכלוסיית המחקר נבחרה מתוך שישה בתי ספר לחינוך מיוחד המרוכזים כולם במחוז צפון של משרד החינוך ולא מפוזרים ברחבי הארץ. הבחירה במחוז צפון נעשתה בשל קרבה גיאוגרפית לעורכת המחקר. מגבלה זו יש לסייג משום שמחוז צפון הוא המחוז הגדול ביותר במשרד החינוך ובו מרוכזים המספר הגדול ביותר של תלמידים עם מוגבלות שכלית (האגף לחינוך מיוחד). נתונים דומים קיימים גם לגבי פיזור כללי של אוכלוסיית מוגבלים בשכלם בישראל, שגם שם נמצא שבמחוז צפון יש את הריכוז הגבוהה ביותר של מוגבלים בשכלם משאר המחוזות בארץ (גורבטוב ובן משה, 2009). למרות המגבלה, יתכן שבשל גודלו ומורכבותו מחוז צפון אכן מייצג את אוכלוסיית תלמידים עם מוגבלות שכלית בישראל.
 2. בתי הספר שנכללו במחקר לא נבחרו באקראי אלא בהתאם להסכמת מנהלי בתי הספר להעביר את התוכנית הניסויית בבית ספרם. גם מגבלה זו יש לסייג, משום שגם מנהלי בתי הספר שנכללו בקבוצת הביקורת הסכימו לשלב את התוכנית הנחקרת בבית ספרם, אך מסיבות שונות אי אפשר היה להעבירה בבתי הספר שבניהולם.
 3. בתי הספר שנכללו במחקר היו כולם מערים בפרפריה הצפונית של ישראל, ערים בסדר גודל קטן עד בינוני. לא נכללו במדגם בתי ספר מערים גדולות. מכאן שלא ברור האם התוכנית תימצא מתאימה גם לתלמידים הלומדים בערים גדולות ומקבלים משאבים אחרים.

4. התוכנית נבדקה על מדגם של תלמידים עם מוגבלות שכלית יהודיים בלבד. היא לא נבדקה על אוכלוסייה ממגזרים נוספים כגון: ערבים, דרוזים ולפי כך קשה לדעת את מידת התאמתה למגזרים אלו.
 5. המדגם כלל 77 תלמידים. מדגם זה עומד בדרישות של מחקרים מסוג המחקר הנוכחי, אך הוא מוגבל בהיקפו.
 6. שאלון שביעות רצון נערך על ידי עורכת המחקר הנוכחי וממצאיו הצביעו על אי רגישות להבדלים ולהתקדמות של משתתפי המחקר במהלך העברת התוכנית. יתכן והשאלון אינו מתאים דיו להערכת שביעות רצון מהתוכנית הנחקרת.
 7. מהימנות פנים של חלקי השאלון מצב בריאות- מצב בריאות נפשי ומצב בריאות פיזי נמצאו בינוניות. יתכן והדבר מרמז על קושי בהתאמתו של השאלון לאוכלוסיית המחקר. מגבלה זו יש לסייג משום שמהימנותו הכללית נמצאה טובה.
 8. יכולות ביצוע נמדדו על קבוצת מחקר בלבד, משום שלא ניתן היה לדעת בוודאות שקבוצת ביקורת מקבלת התנסות בעבודה בהיקף שעות זהה לקבוצת מחקר. אי לכך ההשוואה בין קבוצות מחקר וביקורת חסרה מדד יכולות ביצוע בעבודה.
לצד המגבלות עולות גם הצעות למחקרי המשך:
- התוכנית הנחקרת נבדקה על אוכלוסייה של תלמידים עם מוגבלות שכלית. כדי לבסס את יעילותה, מוצע לבדוק אותה גם על אוכלוסיות נוספות של תלמידים הלומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד כגון תלמידים עם מוגבלויות נפשיות, תלמידים עם ליקויי למידה או תלמידים עם קשיים בתקשורת.
 - המדגם של אוכלוסיית המחקר נלקח מערים בפריפריה הצפונית של ישראל. מוצע לבדוק את התוכנית על אוכלוסיית מחקר הגרה בערים גדולות, שמקבלת משאבים נוספים או אחרים, וכן מוצע לבדוק את התוכנית גם על מגזרים שאינם יהודיים ועל קבוצות תרבותיות מגוונות.
 - יעילות התוכנית נבדקה בתום שמונה חודשים של העברתה כאשר התלמידים עוד שהו בבתי הספר. הממצאים העידו על שיפור בטווח המידי. אולם תהליך המעבר הוא ארוך ונמשך לאחר סיום הלימודים. מוצע להמשיך ולבדוק את יעילות התוכנית גם לאחר עזיבת התלמידים את בית הספר ובכך לבדוק את תרומת התוכנית להסתגלות למעבר בחיים בקהילה בטווחי זמן ארוכים יותר.

– לצורך המחקר פותחו שני כלי הערכה – שאלון מושגים וכרטיס עובד. במחקר נבדקה מהימנות הפנים שלהם ולשאלון מושגים גם נבדק תוקף מבנה ותוקף מבחין. מוצע להמשיך ולהעמיק את בדיקת התוקף של כלים אלו על אוכלוסיות שונות ובמדגמים גדולים יתר.

4.6 סיכום ומסקנות

מחקר זה עסק בבדיקה של יעילות תכנית מעבר להכנה לחיי עבודה לתלמידים עם מוגבלות שכלית הלומדים במסגרות של חינוך מיוחד. התוכנית שנבדקה התבססה על מודל תיאורטי שנשען על גופי ידע מחינוך המיוחד ומדעי העיסוק, והיא הועברה באמצעות צוותים רב מקצועיים בארבעה בתי ספר שונים. תרומתו של המחקר נמדדה במספר היבטים: היבט תיאורטי – בניה של מודל תיאורטי לתוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה המבוסס על גופי ידע מחינוך מיוחד ומריפוי בעיסוק. היבט יישומי – פיתוח של תכנית הוראה המיועדת להילמד במסגרות חינוכיות של חינוך מיוחד. היבטים מתודולוגיים – בדיקת יעילות התוכנית באמצעות שימוש במתודות הערכה עדכניות במקצועות הבריאות והשיקום ופיתוח שני כלי הערכה.

בהיבט התיאורטי, המחקר הציג מודל הוראה את ההשתלבות בעבודה כתוצר של קשרים בין גורמי אדם, מאפייני עיסוק וסביבה. הסביבה נתפסת במודל כמאפשרת צמיחה, מעניקה הזדמנויות ומשוב. האדם – אנוש בעל נטיות, העדפות, רצונות, כישורים ויכולות. המוגבלות השכלית קימת, אך אינה מהווה חסם להתפתחות אישיות תעסוקתית, אלא כגורם המניע לבנייה של תכניות מתאימות בעלות דרכי הוראה מעוררות לפעולה ולביטוי עצמי. העיסוק נתפס כגורם שיש לחקור אותו, ללמוד עליו, לנתח את הדרישות שלו, לפתח את המסוגלות להתמודד עמו ולהתנסות בו. המושגים והתפיסות של המודל התיאורטי נשענים על תיאוריות של איכות חיים, גישות שיקומיות התואמות את המודלים העדכניים של ארגון הבריאות העולמי, ומתקשרים לשדה החינוכי והקליני המתפתח בישראל. מסקנות המחקר התבססו על ממצאים כמותניים וניתוח הראיונות עם התלמידים, והצביעו על רלבנטיות של המודל לקידום השתתפות של התלמידים בחיי העבודה.

ההיבט היישומי, המחקר התמקד בבניה של תכנית התערבות. התוכנית הציגה את השתלבות בעבודה ומעבר מבית הספר לקהילה של תלמידים עם מוגבלות שכלית, כאתגר למקצועות הבריאות והחינוך לעבודת צוות. כמשימה שאינה דורשת רק למידה של הרגלים אלא גם פיתוח זהות עיסוקית של אדם עובד. רכישה של ידע מקיף על עולם העבודה וקידום יכולות ביצוע בעבודה. ממצאי המחקר ומסקנותיו העלו כי התוכנית נמצאה יעילה למשתתפים שבהם עסקה: ידע על עולם העבודה, הבנת

מושגים ממסוגלות תעסוקתית, פיתוח של זהות עיסוקית וקידום יכולות ביצוע. מממצאי המחקר עולה כי לתוכנית הנחקרת מספר יתרונות:

ראשית, היא מצטרפת לקריאה הכללית לשלב את תחום מסוגלות תעסוקתית בהכנה לעבודה.

תמיר ונוימן (2007) כתבו על חשיבות פיתוח מסוגלות תעסוקתית:

"במשק הישראלי, המאופיין בשיעור השתתפות בשוק העבודה מהנמוכים בעולם המערבי, ואשר בשני העשורים האחרונים ידע גידול חסר תקדים בשיעור המקבלים גמלאות להבטחת הכנסה, ישנה, אם כן, חשיבות רבה להקניית מסוגלות תעסוקתית לפרטים לשם הכנסתם לשוק העבודה או קידומם בו" (עמ' 4).

שנית, היא משפרת תחומים מורכבים לשינוי בקרב אוכלוסיות עם מוגבלות שכלית: ידע על עולם העבודה והבנה של מושגים מופשטים, ששניהם נתפסים כאתגרים מורכבים בשל מוגבלות שכלית. שלישית התוכנית מקדמת פיתוח של זהות עיסוקית. משתנה מורכב ורב ממדי, המצריך התערבות כוללת ורב מקצועית, הנוגעת במרכיבים תוך אישיים ובינאישיים. לבסוף, התוכנית נמצאה גם כמקדמת יכולות ביצוע מגוונות, הדורשות יכולות הסתגלות גבוהות והשתלבות במסגרות פתוחות, שונות מאופי ומדרישות מסגרות חינוכיות בחינוך מיוחד.

בהיבט המתודולוגי, תרומתו של המחקר הנוכחי הוא בשימוש במתודות הערכה המקובלות היום במקצועות הבריאות ובמדעי החברה בישראל ובעולם – עשייה מבוססת ראיות ומודל של קירקפטריק להערכת תכניות הכשרה. מתודות אלו אמנם עדין לא נמצאות בשימוש בהערכת תכניות בחינוך המיוחד בישראל, אך בארצות אחרות עולות קריאות להכילן גם בחינוך המיוחד (Cook et al., 2008; Cook et al., 2009). תרומות מתודולוגיות נוספות של מחקר זה הן פיתוח של שני כלי הערכה לבדיקת הבנת מושגים ממסוגלות תעסוקתית, ולהערכת יכולות ביצוע. תרומה נוספת היא השימוש במתודולוגיה איכותנית, כדי להוסיף נדבך וחיזוק לממצאים הכמותיים, ושימוש בראיונות עם קבוצות מיקוד להעמקת הבנה של תרומת התוכנית למשתתפיה. מסקנות המחקר מצביעות על דרכים מתודולוגיות אלו כיעילות, ישימות במחקר, תורמות להבנה של תרומת התוכנית ומבוססות על תשתית ראיות מחקריות.

לצד תרומתו של המחקר הנוכחי, למחקר גם מגבלות שנידונו בפרק זה והצעות להמשך. ההצעות
נוגעות בעיקרן לבדיקת התוכנית גם באוכלוסיות אחרות, באזורים נוספים, במגזרים שאינם יהודיים,
ומציעות מחקרי אורך והעמקת בדיקת תוקף ומהימנות של כלי הערכה שפותחו לצורך המחקר הנוכחי.

ביבליוגרפיה

- אגף חינוך מיוחד (ח"ת). *מסגרות חינוך מיוחד ואוכלוסיות חינוך מיוחד*. אוחר מתוך: <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/special>
- אורן, ד', ודגן, נ' (2007). המהפכה התחקיתית בתחום הנגישות. בתוך: ד' פלדמן, י' דניאלי להב ושי' חיימוביץ' (עורכים), *נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21* (עמ' 135-177). ירושלים: לשכת הפרסום הממשלתית; משרד המשפטים, נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות.
- אזרחי, י', רוזינר, א', פתאל, ל', והנלה, ב' (2009). *עבודה נתמכת ברצף שירותי התעסוקה: מחקר הערכה*. בית דגן: קרן של"ם.
- אלון, ע', וחסדאי, א' (2003). חשיבות המרפא בעיסוק כחבר בצוות החינוכי-שיקומי בכתיבת תכניות מעבר אישיות וביצוען במסגרת מרכז שיקום נוער ת"א. *IJOT*, כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק, 12(1), 23-7.
- אלוני, נ' (2005). מבוא: מקורות ומגמות בחינוך ההומניסטי. בתוך: נ' אלוני (עורך), *כל שצריך להיות אדם – מסע בפילוסופיה חינוכית* (עמ' 400-413). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.
- אלפסי, מ' (2010). *אנשים עם מוגבלות בישראל – אומדן האוכלוסייה, מאפייניה וחסמים לתעסוקה*. אוחר מתוך: <http://www.tamas.gov.il/NR/rdonlyres/9837B57E-0FE5-4D53-9730-3484BCB8A702/0/mugbalut080210.pdf>
- אמנת האו"ם בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות מיום 13.12.2006. אוחר מתוך: <http://www.justice.gov.il/MOJHeb/NetzivutNEW/ThumeiShiluvKehila/Um>
- ארגון הבריאות העולמי (2002). *ICD-10: הסיווג והאבחון הפסיכיאטרי לפי ארגון הבריאות העולמי* (עמ' 237-245). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, דיונון.
- אריקסון, א"ה (1960). *ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן* (תרגום: א' רפ). תל-אביב: ספרית פועלים.
- בוני, א', והדס-לידור, נ' (2007). השתתפות, החלמה ומה שביניהן: תפיסות חדשות בעולם הבריאות. בתוך ד' פלדמן, י' דניאלי להב, ושי' חיימוביץ' (עורכים), *נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21* (עמ' 805-819). ירושלים: לשכת הפרסום הממשלתית; משרד המשפטים, נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות.
- בטלר, ר', בירנבוים, מ', בן שחר, ג', כהן, י', נאסר-אבו אלהיג'א, פ', פרוינד, ט', שימבורסקי, ג', ובלר, מ' (2005). *הצעה למסגרת לתוכניות לימודים ולפיתוח מקצועי – מדידה והערכה בחינוך*. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים; משרד החינוך, התרבות והספורט; יד הנדיב.
- בן נון (הדני), שי' (2009). *סטאטוס בריאות, תפקוד והשתתפות חברתית של מבוגרים עם פיגור שכלי באמצע החיים, הדרים במעונות ובדיוור קהילתי בישראל*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", פקולטה לרווחה ובריאות, אוניברסיטת חיפה.
- ברק, ד', וסדן, א' (2003). *העצמה ושותפות – טרמינולוגיה מתעתעת*. בתוך א' צ'רצמן וא' סדן, (עורכות), *השתתפות: הדרך שלך להשפיע* (עמ' 106-124). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

- גוטהלף, ד', ואפטר, א' (2008). אבחון מובנה של הפרעות פסיכיאטריות והתנהגויות אבנורמליות בקרב מתבגרים הלוקים בפיגור שכלי ובינוני. בית דגן: קרן של"ם.
- גולדסטנד, ש' (2005). ריפוי בעיסוק על בסיס ראיות מחקריות: פרדיגמה חדשה להתערבות הטובה ביותר. *IJOT*, כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק, 14(3), 157-162.
- גורבטוב, ר', ובן משה, א' (2009). אנשים עם פיגור שכלי: סקירה סטטיסטית. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים, האגף למחקר, תכנון והכשרה.
- גיפיש, ל' (2000). הכנה לקראת השתלבות בעולם העבודה בקרב מפגרים בשכלם. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך בייעוץ חינוכי, חוג לחינוך. אוניברסיטת תל-אביב.
- גיפיש, ל', וגאלי-צינמון, ר' (2002). תפיסותיהם של מתבגרים עם פיגור שכלי את עולם העבודה וישומן בתוכנית התערבות. *הייעוץ החינוכי*, יא, 167-178.
- דובדבני, א', ונאור, ר' (2003). מעמדו החברתי של האדם המפגר במפעלים מוגנים רבי נכויות. בית דגן: קרן של"ם.
- דויטש, ח' (1991). שלבים וסוגי עבודה בתהליכי שיקום מקצועי של אנשים בעלי בעיות נפשיות. *חברה ורווחה*, יא(4), 367-377.
- וינטראוב, נ', פישמן, ר', שרון, ג', רענן, ר', צדיק, ר', יודוביץ, ד', ווינקור, מ' (2003). נייר עמדה: ריפוי בעיסוק במערכת החינוך. *IJOT*, כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק 12(1), 3-6.
- ועדת לרון, (2005). הוועדה הציבורית לבדיקת ענייני הנכים וקידום שילובם בקהילה. אוחר מתוך: <http://www.pmo.gov.il/NR/rdonlyres/D9351E62-72A9-477C-BAC1-867103414737/0/laron.doc>
- זיו, נ' (2004). לחשוב וליישם תיאוריה: מודל העיסוק האנושי – סקירת מושגים עדכניים, ניסיון קליני והמלצות. *IJOT*, כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק, 13(3), 147-168.
- זק"ש, ד' (2001). תיאוריה, עשייה ומחויבות חברתית בריפוי בעיסוק. *IJOT*, כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק, 10(4), 147-166.
- זק"ש, ד', יעקובי-וקרט, ר', וזוסמן, נ' (1995). סקר להכרת מסגרות הטיפול, שיטות ואמצעי הערכה וטיפול המקובלים בריפוי בעיסוק עם חולים לאחר אירוע מוחי. *IJOT*, כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק, 4(4), 127-144.
- זק"ש, ד', ושרויאר, נ' (2009). נגישות אקדמית, אנושית ופיזית כמאפשרת את השתתפותם של סטודנטים/יות עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה: דוח מחקר. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.
- חוזר מנכ"ל מיוחד. (1997). יישום חוק החינוך המיוחד: היערכות לשנה"ל התשנ"ז ולתוכניות חופשה בקיץ התשנ"ז. י" באדר ב' התשנ"ז, 19 במרס 1997.
- חוזר מנכ"ל נח/7. (1998). חינוך מיוחד: תכנית לימודים אישית לתלמידים במסגרות החינוך המיוחד. ג' באדר התשנח, 1 במרס 1998.
- חוזר מנכ"ל נ"ט/10(א). (1999). קווים מנחים לעבודתם של מטפלים פרא-רפואיים. ז' סיוון, תשנ"ט, 1 ביוני, 1999.

חוזר מנכ"ל ס/8. (2006). יישום חוק החינוך המיוחד : ועדת שילוב , ועדת השמה, ועדת ערר . ד' בניסן התשס"ו, 2 באפריל, 2006.

חוק הסעד (טיפול במפגרים), התשכ"ט-1969. אוחר מתוך :
<http://www.molsa.gov.il/NR/rdonlyres/E3736092-E2F3-439D-A8A2-15DCA72BB734/0/LawSaad.pdf>

חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988. אוחר מתוך :
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/Chukim/veamanot/Chukim/HockKhinuhMeuhad.htm>

חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998. אוחר מתוך :
<http://www.justice.gov.il/MOJHeb/NetzivutNEW>

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), התשס"ג-2002. אוחר מתוך :
<http://www.knesset.gov.il/laws/heb/FileD.asp?Type=1&LawNum=1876&SubNum=2>

חוק זכויות לאנשים עם מוגבלות המועסקים כמשתקמים (הוראת שעה), התשס"ז-2007. אוחר מתוך :
<http://www.moital.gov.il/NR/exeres/9F05388F-351D-4A0B-8E04-1CD8997D9B59.htm>

טובול, א' (1997). עמדות מעסיקים לגבי העסקת עובדים בעלי פיגור שכלי בעבודות בשוק החופשי. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך בעבודה סוציאלית. האוניברסיטה העברית.

טל, ד', שור-ברק, ל', חסדאי, א', יפרח, י', וברעם, ד' (2006). תכנון לימודים עבור תלמידים בוגרים בגילאי 16-21 הלומדים במסגרות לחינוך מיוחד. ירושלים: משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך מיוחד.

טנא רינדה, מ' (2009). נגישות ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם מוגבלות פסיכיאטרית. עבודת תזה לקבלת תואר מוסמך בריפוי בעיסוק, פקולטה למדעי הרווחה והבריאות. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

יוסמן, נ' (2010). נוירו-עיסוק : אשנב למוח ולעיסוק האנושי. *IJOT*, כתב עת הישראלי לריפוי בעיסוק, 19(2), 71-93.

ילון-חיימוביץ, ש', זק"ש, ד', וינטראוב, נ' נוטה, א', מזור, נ', ושות' (2006). מרחב ותהליך : העשייה המקצועית בריפוי בעיסוק בישראל. תל-אביב: העמותה הישראלית לריפוי בעיסוק.

ילון-חיימוביץ, ש', סלונקין, א', ארצי, נ', פריגל, י', ופישמן, ר' (2009). ריפוי בעיסוק ומוגבלות שכלית התפתחותית לאורך מעגל החיים: נייר עמדה. *IJOT*, כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק, 18(2), 91-96.

ישראל, משרד המשפטים, נציבות שוויון לאנשים עם מוגבלות. (2006). אנשים עם מוגבלות בישראל 2006. ד' פלדמן וא' בן משה (עורכים). אוחר מתוך :
http://www.aisrael.org/_Uploads/6478Reportupdated5Jan2007.pdf

ישראל, משרד המשפטים, נציבות שוויון לאנשים עם מוגבלות. (2007). אנשים עם מוגבלות בישראל 2007 דוח השוואתי : מבט רב שנתי והשוואה בינלאומית. ד' פלדמן וא' בן משה (עורכים). אוחר מתוך :

<http://www.justice.gov.il/NR/rdonlyres/6B8FFF18-56DA-4E06-BB24-694A442C5951/9535/DohShnati2007.pdf>

ישראל, משרד הרווחה והשירותים החברתיים (ח"ת). שיקום תעסוקתי. אוחר מתוך :
<http://molsa.gov.il/MisradHarevacha/Disabilities/PhysicalDisabilities/EmploymentRehabilitation>

כץ, שי (2001). איכות חייהם של אנשים עם נכויות המועסקים במפעלים מוגנים בצפון הארץ. עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה.

לוטן, ה' (2004). הערכת תהליך הכשרה בארגון: הקשר בין שביעות רצון מתהליך ההכשרה ומידת יישום הנלמד. עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך, מחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת חיפה.

לוין, א', רם, ד', וגיא, א' (2008). ללמוד לעבוד: נושאים לימודיים לקראת השתלבות בעבודה, מדריך למורה בחינוך המיוחד. משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד, מחלקת הפרסומים.

לוין-רוזליס, מ', וסויה, ר' (2010). דבר העורכות. בתוך מ' לוין-רוזליס ור' סויה (עורכות), סוגיות בהערכה בישראל (עמ' 7-11). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

לוין-רוזליס, מ', ושוחט-רייך, א' (2010). זהותם המקצועית של אנשי הערכה בישראל. בתוך: מ' לוין-רוזליס ור' סויה (עורכות), סוגיות בהערכה בישראל (עמ' 71-104). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

לוריא, ג', ודובדבני, א' (2009). הקשר בין סגנון מנהיגות, אקלים תעסוקתי, ערכי עבודה וחוללות עצמית בקרב עובדים בעלי פיגור שכלי במסגרות תעסוקה מוגנות. בית דגן: קרן של"ם.

לייזר, י' (2001). החינוך המיוחד נושק לעתיד: נושאים לעיון ולדיון ביקורתי. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 16 (1), 15-24.

לצר, י', רימרמן, א', וגולן שפרינצק, ג' (2009). הקשר בין השמנה ואיכות חיים בקרב מוגבלים שכלית. בית דגן: קרן של"ם.

מנדלר, ד', ונאון, ד' (1998). הערכת תכנית של "רצף שירותי תעסוקה" לאוכלוסיה עם פיגור שכלי בארבעה יישובים בארץ: דוח מחקר. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.

מנור-בנימיני, א', רייטר, ש', חסון, מ', ופז, י' (2007). הנגשת עולם העבודה לתלמידים עם לקות אינטלקטואלית: מודל חינוכי רב-מקצועי לפיתוח זהות תעסוקתית. בתוך ד' פלדמן, י' דניאלי להב, ושי' חיימוביץ' (עורכים), עגשות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21 (עמ' 1063-1092). ירושלים: לשכת הפרסום הממשלתית; משרד המשפטים, נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות.

נאון, ד', קינג, י', ווולדה-צדיק, א' (2006). אוכלוסיות שאינן משתתפות באורח מלא בשוק העבודה: גודלן, מאפייניהן ותוכניות לקידום תעסוקתן ולהגברת נידותן בעבודה. ירושלים: מאירס-גוינט-מכון ברוקדייל, המרכז לחקר מוגבלויות ואוכלוסיות מיוחדות.

נבו, ד' (2001). הערכה בית-ספרית: דיאלוג לשיפור בית הספר (עמ' 21-42). אבן יהודה: רכס.

נבו, ד' (2003). הערכה כדיאלוג: הצעה לשינוי מדיניות ההערכה של בית-הספר. בתוך י' דרור, ד' נבו, ור' שפירא (עורכים), תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים (עמ' 315-330). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

סחר, נ', ליברדור, כ', והדס לידור, נ' (2003). בדיקת רמת הידע ומידת ההתעניינות התעסוקתית בקרב תלמידי בית ספר מפתן. *IJOT*, כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק, 12(1), 75-91.

סויה, ר', וויסמן, מ' (1999). שילוב שיטות הערכה איכותניות וכמותיות בהערכת תכניות. *חברה ורווחה*, יט(3), 323-335.

סייקס, י', ולודבסקי, א' (2007). מהתמודדות אישית לאחריות חברתית: הכשרת מנהיגות לשינוי חברתי לאנשים המתמודדים עם מוגבלות. בתוך ד' פלדמן, י' דניאלי להב, ושי' חיימוביץ' (עורכים), *נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21* (עמ' 375-400). ירושלים: לשכת הפרסום הממשלתית; משרד המשפטים, נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות.

סלמה-מטר, ע' (2001). *ידע והתעניינות תעסוקתית ומוטיבציה לעבודה בקרב בעלי פיגור שכלי המבקרים בבתי ספר לחינוך מיוחד במגזר הערבי*. עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

סרוק-אייזנר, ס', הראל, ש', תהל, ג', הלינגר, נ', לרר, ה', אור, י', רוזן, ל', זיו, נ', וברט, א' (תרגום). (2005). *שאלון הערכה עצמית*. תל אביב: בית הספר לריפוי בעיסוק אוניברסיטת תל אביב.

עמינדב, ח' (1997). תהליך האבחון לקביעת קיומו של הפיגור השכלי. בתוך א' רימרמן, מ' חובב, א' דובדבני, וא' רמות (עורכים), *נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל* (עמ' 15-36). ירושלים: מאגנס.

פישמן, ר' (2009). *המודל הביו-פסיכו-סוציאלי: מהתיאוריה למעשה*. חוברת הדרכה למרפאים בעיסוק במשרד החינוך. ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד (בהכנה).

פלדמן, ד' (2005). התעסוקה בפרספקטיבה של חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998. *הדעה הרווחת*, 39, 11-14. אוחר מתוך:

<http://www.tamas.gov.il/NR/rdonlyres/919740CC-AECF-4FAB-ABA1-3DE7F8B1D152/0/%D7%93%D7%99%D7%A0%D7%94%D7%A4%D7%9C%D7%93%D7%9E%D7%9F%D7%9E%D7%90%D7%95%D7%A9%D7%A8.doc>

פלדמן, ד' (2006). תרומתו של חוק שוויון לאנשים עם מוגבלות התשנ"ח-1998 לקידום זכויותיהם והשתלבותם של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הישראלית. בתוך: מ' חובב, ופ' גיטלמן (עורכים), *מבדול לשילוב: התמודדות עם מוגבלויות בקהילה* (עמ' 21-63). ירושלים: רעננה: בית איזי שפירא.

פלדמן, ד', ובן משה, א' (עורכים) (2007). *אנשים עם מוגבלות בישראל 2006*. אוחר מתוך: http://www.aisrael.org/_Uploads/6478Reportupdated5Jan2007.pdf

פלום, ח' (1995). סגנונות תצורת הזהות בהתבגרות. בתוך ח' פלום (עורך), *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 123-145). אבן יהודה: רכס.

פליצקי, א' (1992). מעמדו התעסוקתי של בוגר בית הספר המיוחד בתום תקופת המעבר מבית הספר לקהילה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

פליצקי, א', ורייטר, ש' (1996). חינוך לתעסוקה – ציפיות מורים ותלמידים בעלי ליקויים התפתחותיים. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 11(1), 15-22.

פרוכטר, נ', פרימרמן, נ', ווקס, ס' (2007). תעסוקה נתמכת לאנשים עם מגבלה נפשית – נקודת המבט הייחודית של מרפאים בעיסוק. *IJOT*, כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק, 16(1), 31-46.

פרוש, שי' (2003). ריפוי בעיסוק על בסיס ראיות (Evidence Based Practice): האתגר המקצועי במאה ה-21. *IJOT*, כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק, 12(2), 74-52.

פריד, א' (2010). *ריפוי בעיסוק: טיפול הומניסטי* (עמ' 13-43). תל-אביב: הוצאת משרד הביטחון, אוניברסיטה משודרת.

פרידמן, י' (2010). הערכת תכניות חברתיות וחינוכיות: ממודל הקופסה השחורה להערכה דינאמית מבוססת תיאוריה. בתוך מ' לוי-רוזליס ור' סויה (עורכות), *סוגיות בהערכה בישראל* (עמ' 71-13). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

צ'רצמן, א' וסדן, א' (2003). רוח הדברים. בתוך: א' צ'רצמן וא' סדן (עורכות), *השתתפות: הדרך שלך להשפיע* (עמ' 7-22). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

קוזמינסקי, ל' (2004). *מדברים בעד עצמם: סינרגי עצמי של לומדים עם לקויות למידה* (עמ' 15-27). תל-אביב: מכון מופ"ת; חולון: יסוד.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 1-16). אוניברסיטת בן גוריון בנגב, הוצאת מוסד ביאליק.

רוג'רס, ק' (1973). *חופש ללמוד* (תרגום: י' שטרנברג). תל-אביב: ספרית פועלים.

רון, ח' (1998). תכנית לימודים למתבגרים עם צרכים מיוחדים במסגרת המעבר מבית הספר לחיי בגרות בקהילה. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 13(1), 32-22.

רון, ח' (2003). עתיד בית הספר המיוחד. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 18(1), 81-75.

רון, ח' (2005). *פיגור שכלי – עיון, דרכי עבודה והוראה* (עמ' 9-291). קריית ביאליק: אח.

רועה, ד', צ'ופרה, מ', חסון-אוחיון, א', שור, ש', לכמן, מ', ורודניק, א' (2005). התפתחויות מחקריות והמשגתיות באשר להפרעות נפשיות קשות והשלכותיהן על תחום השיקום הפסיכיאטרי. *חברה ורווחה*, כה(2), 222-207.

רועה, ד', חסון-אוחיון, א', לכמן, מ', וקרביץ, ש' (2006). האתגר שביישום ממצאים מחקריים בשדה: שיטות התערבות שיקומיות המבוססות על ראיות כמקרה מבחן. *חברה ורווחה*, כו(4), 444-434.

רופמן, ל' (2010). עולם העבודה של אנשים עם מוגבלויות. *עניין של גישה* 10(1), 32-23. אוחר מתוך: <http://www.justice.gov.il/NR/rdonlyres/951135ED-52EC-4C2F-820D-E8B57444EF56/19232/OlamAvodaLioraRofman.pdf>

רותם, ר' (2001). בחינת אפקטיביות של בית ספר לחינוך מיוחד – חומר למחשבה. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 16(2), 74-67.

ריבק, י' (2007). נגישות העבודה לאנשים עם מוגבלות. בתוך ד' פלדמן, י' דניאלי להב, וש' חיימוביץ' (עורכים), *נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21* (עמ' 1029-1040). ירושלים: לשכת הפרסום הממשלתית, משרד המשפטים, נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות.

רייטר, ש' (1997). *מבדק בתמונות להתעניינות תעסוקתית – מב"ת*. חיפה: אחוה.

רייטר, ש', וגולדמן, ט' (1998). הצעה ל"יזמות עצמית" כמודל תעסוקתי המבוסס על מושג איכות החיים – היבטים שיקומיים וחינוכיים. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 13(1), 61-50.

רייטר, ש', שלומי, ד', וצ'דר, ש' (תשנ"ט). לקראת בגרות תכנית לימודים לבני גיל 16-21 בחינוך מיוחד
יחידה א': חינוך חברתי. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט המינהל הפדגוגי, האגף
לתוכניות לימודים.

רייטר, ש', שלומי, ד', וצ'דר, ש' (תשס"א). לקראת בגרות תכנית לימודים לבני גיל 16-21 בחינוך מיוחד
יחידה ב': חינוך לעבודה. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט המינהל הפדגוגי, האגף
לתוכניות לימודים.

רייטר, ש', שלומי, ד', וצ'דר, ש' (תשס"ג). לקראת בגרות תכנית לימודים לבני גיל 16-21 בחינוך מיוחד
יחידה ג': חינוך לקראת יציאה מהבית ומגורים עצמאיים. ירושלים: משרד החינוך התרבות
והספורט המינהל הפדגוגי, האגף לתוכניות לימודים.

רייטר, ש' (2004). מעגלי אחווה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות (עמ' 17-41). חיפה: אחוה.

רייטר, ש', לייזר, י', ואבישר, ג' (2007). דבר העורכים. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים),
שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך (עמ' 9-17). חיפה: אחוה.

רייטר, ש', וזילברשטיין-חכם, א' (2009). חינוך והכשרה של בוגרים עם פיגור שכלי ככוח עזר למקצועות
הסיעוד. בית דגן: קרן של"ם.

רימרמן, א' (1991). נכי תאונות עבודה: מיקוד שליטה, עמדות כלפי עבודה ושיתוף פעולה עם עובד
השיקום. בטחון סוציאלי, 37, 127-138.

רימרמן, א' (1994). תעסוקה נתמכת לאנשים הלוקים בנכויות התפתחותיות ופסיכיאטריות בארצות
הברית: לקחי מחקר ומדיניות. בטחון סוציאלי, 42, 118-128.

רימרמן, א', וארטן-ברגמן, ט' (2005). חקיקת זכויות נכים ויישומה בישראל – מגמות וכיוונים
עתידיים. בטחון סוציאלי, 69, 11-31.

רימרמן, א', וינאי, מ' (1997). עמדות מעסיקים כלפי העסקתם של אנשים הלוקים בפיגור שכלי. בטחון
סוציאלי, 49, 32-64.

רימרמן, א', וכץ, ש' (2004). מדיניות התעסוקה המוגנת כלפי אנשים עם מוגבלויות קשות בארצות
המערב ובישראל: סקירה ודיון. בטחון סוציאלי, 65, 111-135.

רם, ד' (2005). פיתוח זהות עצמית תעסוקתית אצל תלמידים עם פיגור שכלי קל ובינוני ע"י הכשרה
מקצועית המלווה בתוכנית חינוכית שיטתית. עבודת גמר המוגשת לאחר קבלת תואר מוסמך
בחוג לחינוך. אוניברסיטת חיפה.

רן, ג' (2010). ראיון המבוסס על שאלון COPM בעבור מתבגרים בעלי צרכים מיוחדים. IJOT, כתב
העת הישראלי לריפוי בעיסוק, 19(1), 29-43.

שביט, פ' (2007). טיפוח נחישות עצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים באמצעות למידה
בקהילות לומדים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", החוג לחינוך, אוניברסיטת
חיפה.

שביט, פ' (2010). תוכנית הלימודים ל"ב 21 – תרומתה לתכנון לימודים ולהתפתחות מקצועית. מסמך
פנימי. ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד.

שטרוסברג, נ', נאון, ד', בר, ש', ומורגנשטיין ב' (2004). מקבלי קצבת נכות כללית ומקבלי קצבת נכות
מעבודה בישראל: מאפיינים וצרכים בתחומי הבריאות והתפקוד הפיזי והנפשי. ירושלים:
המוסד לביטוח לאומי; מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

שכטר, ר' (2007). נגישות חברתית – נגישות לאיכות חיים. בתוך ד' פלדמן, י' דניאלי להב, ושי' חיימוביץ' (עורכים), *נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21* (עמ' 1041-1048). ירושלים: לשכת הפרסום הממשלתית; משרד המשפטים, נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות.

שפרינצק, ד', בר, א', שגב, י', פיטרמן, ד', ולוי-מזלום, ד' (2001). *משרד החינוך – עובדות ונתונים*. ירושלים: משרד החינוך, המינהל לכלכלה ותקציבים.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום* (עמ' 55-152). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

שרויאר, נ' (2005). *הערכת מצב של לחץ, תפקוד ותמיכה חברתית ופיזית כמתווכים בתהליך ההסתגלות לפגיעה גופנית בגיל העבודה*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", פקולטה לרווחה ובריאות, אוניברסיטת חיפה.

תב"ת – תנופה בתעסוקה. (2006). *תבת – הדרך לעבודה*. אוצר מתוך: <http://www.tevet4u.org.il>

תמיר, י', ונוימן, ז' (2007). *מסוגלות תעסוקתית ועידוד תעסוקה: השלכות למציאות הישראלית*. נייר עמדה: ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית, קבוצת מחקר במדיניות חברתית.

Abreu, B., & Chang, P. (2002). Getting started in evidence-based practice. *Occupational Therapy Practice*, 7(18), 1-7.

American Association on Intellectual Developmental Disabilities (AAIDD), (n.d.). Retrieved November 21, 2010, from http://www.aaid.org/content_223.cfm

August-Dalfen, S. (2001). Occupational therapy evidence based practice. *Israeli Journal of Occupational Therapy*, 10(2), 34-40.

Baer, R. M., Flexer, R. W., & Dennis, L. (2007). Examining the career paths and transition services of students with disabilities exiting high school. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 42(3), 317-329.

Banks, P., Jahoda, A., Dagnan, D., Kemp, J., & Williams, V. (2010). Supported employment for people with intellectual disability: The effects of job breakdown on psychological well-being. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 344-354.

Baron, K., Kielhofner, G., Lyenger, A., Goldhammer, V., & Wolensky, J. (2002). *The Occupational Self Assessment (OSA), version 2.1*. Chicago, IL: University of Illinois.

Baron, K., Kielhofner, G., Lyenger, A., Goldhammer, V., & Wolensky, J. (2006). *The Occupational self Assessment (OSA), version 2.2*. Retrieved from <http://www.moho.uic.edu/assess/osa.html>

Ben-Yishay, Y., Silver, S. M., Piasetsky, E., & Rattok, J. (1987). Relationship between employability and vocational outcome after intensive holistic cognitive rehabilitation. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 2(1), 35-48.

- Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factor and student perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509-529.
- Benz, M. R., Yovanoff, P., & Doren, B. (1997). School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional children*, 63(2), 151-165.
- Brolin, D. E. (1995). *Career education: A functional life skill approach* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education*, Vol. 3. (2nd ed., pp. 1643-1647). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Cassidy, S. (2006). Developing employability skills: Peer assessment in higher education. *Journal of Education and Training*, 48(7), 508-517.
- Chan, M., & Chadsey, J. G. (2006). High school teachers' perceptions of school-to-work transition practices in Taiwan. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 41(3), 280-289.
- Childs, J. M. (2001). Training systems evaluation. In S. G. Charlton, & T. G. O'Brien (Eds.), *Handbook of Human Factors Testing and Evaluation* (2nd ed., pp. 201-222). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Christiansen, C. H., & Baum, C. M. (1997). Person-environment occupational performance. In C. H. Christiansen, & C. M. Baum (Eds.), *Occupational therapy: Enabling function and well-being* (2nd ed., pp. 46-69). Thorofare, NJ: Slack.
- Clark, H. B. (2004). *Transition to independence process: TIP system development and operations manual*. University of South Florida, Tampa, FL (Online reader version). Retrieved from <http://nnyt.fmhi.usf.edu/resources/toolbox/TIPOperationsManual-October04.pdf>.
- Cobigo, V., Morin, D., & Lachapelle, Y. (2007). Assessing work task preferences among persons with intellectual disabilities: An integrative review of literature. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 42(3), 286-300.
- Cone, A. A. (2001). Self-reported training needs and training issues of advisors to self-advocacy groups for people with mental retardation. *Mental Retardation*, 39(1), 1-10.
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Harjusola-Webb, S. (2008). Evidence-based special education and professional wisdom: Putting it all together. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 105-111.

- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children*, 75(3), 365-383.
- Cooney, B. F. (2002). Exploring perspective on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents, and professionals. *Mental Retardation*, 40(6), 425-435.
- Corring, D. (2001). Focus group research. In J. Valiant Cook (Ed.), *Qualitative Research in Occupational Therapy: Strategies and Experiences* (pp. 75-87). Albany, NY: Delmar Thomson Learning.
- Cotton, K. (2001). *Developing employability skills*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Research Laboratory.
- Cronin, M. E., & Patton, J. R. (2001). *Life skills curriculum for students with special needs: A guide for developing real life skills* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Cullen, C. (1999). Contextualism in intellectual disability research: The case of choice behavior. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43, 437-444.
- Davidson, L., & Strauss, J. S. (1995). Beyond the biopsychosocial model: Integrating disorder, health, and recovery. *Psychiatry*, 58, 44-55.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DeFur, S. (2000). *Designing Individualized Education Program (IEP) transition plans*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. L. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Freedman, R. I., & Fesko, S. L. (1996). The meaning of work in the lives of people with significant disabilities: Consumer and family perspectives. *Journal of Rehabilitation*, 62(3), 49-55.
- Friedland, D. S., & Price, R. H. (2003). Underemployment: Consequences for the health and well-being of workers. *American Journal of Community Psychology*, 32(1-2), 33-45.
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-564.
- Geenen, S., Powers, L. E., & Lopez-Vasquez, A. (2001). *Parents as partners: Understanding and promoting the multicultural aspects of parent involvement in transition planning*. Portland, OR: Oregon Health Sciences University.

- Gillan, D., & Coughlan, B. (2010). Transition from special education into postschool services for young adults with intellectual disability: Irish parents' experience. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(3), 196-203.
- Greene, R. R. (1991). The ecological perspective: An eclectic theoretical framework for social work practice. In R. R. Greene, & P. H. Ephross (Eds.), *Human behavior theory and social work practice* (pp. 261-296). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Grigal, M., Neubert, D. A., & Moon, M. S. (2001). Public school programs for students with significant disabilities in post-secondary settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(3), 244-254.
- Hagner, D., Cheney, D., & Malloy, J. (1999). Career-related outcomes of a model transition demonstration for young adults with emotional disturbance. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 42(3), 228-242.
- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. *Lutz, FL: Psychological Assessment Resources*.
- Holm, M. B. (2000). Our mandate for the new millennium: Evidence-based practice. The 2000 Eleanor Clarke Slagle Lecture. *American Journal of Occupational Therapy*, 54(6), 575-585.
- Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. *Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), 84-90.
- Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]* (Public Law, 1997, 17-105). Retrieved from <http://www.insource.org/pl105017.htm>
- Jenaro, C., Mank, D., Bottomley, J., Doose, S., & Tuckerman, P. (2002). Supported employment in the international context: An analysis of processes and outcomes. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17, 5-21.
- Johnson, D. R. (2002). Current challenges facing the future of secondary education and transition services for youth with disabilities in the United States. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 86-87.
- Kielhofner, G. (2002). Dimensions of doing. In G. Kielhofner (Ed.), *Model of human occupation: Theory and application* (3rd ed., pp. 101-109). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kielhofner, G. (2004). *Conceptual foundation of occupational therapy* (3rd ed., pp. 147-170). Philadelphia, PA: F.A. Davis company.
- Kirkpatrick, D. L. (1975). *Techniques for evaluating training programs*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirsh, B., Stergiou-Kita, M., Gewurtz, R., Dawson, D., Krupa, T., Lysaght, R., & Shaw, L. (2009). From margins to mainstream: What do we know about work integration for persons with brain injury, mental illness and intellectual disability? *Work*, 32(4), 391-405.
- Kober, R., & Eggleton, I. R. C. (2005). The effect of different types of employment on quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 756-760.
- Kohler, P. D., & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.
- Kottorp, A., Hallgren, M., Bernspang, B., & Fisher A. G. (2003). Client-centered occupational therapy for persons with mental retardation: Implementation of an intervention program in activities of daily living tasks. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 10(2), 51-60.
- Kregel, J., & Deam, D. H. (2002). Sheltered vs. supported employment: A direct comparison of long-term earnings outcomes for individuals with cognitive disabilities. In J. Kregel, D. H. Dean, & P. Wehman (Eds.), *Achievements and challenges in employment services for people with disabilities: The longitudinal impact of workplace supports monograph* (pp. 63-83). Retrieved from <http://www.worksupport.com/main/downloads/dean/shelteredchap3.pdf>
- Law, M., Baptiste, S., & Mills, J. (1995). Client-centered practice: What does it mean and does it make a difference? *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 250-257.
- Law, M., & Baum, C. (1998). Evidence-based occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 65(3), 131-135.
- Law, M., Polatajko, H., Baptiste, S., & Townsend, E. (1997). Core concepts of occupational therapy. In E. Townsend (Ed.), *Enabling occupation: An occupational therapy perspective* (pp. 29-49). Ottawa, CA: CAOT.
- Lieberman, D., & Scheer, J. (2001). AOTA'S evidence-based literature review project: An overview. *The American Journal of Occupational Therapy*, 56(3), 344-349.
- Lloyd, C., & Waghorn, G. (2007). The importance of vocation in recovery for young people with psychiatric disabilities. *British Journal of Occupational Therapy*, 70(2), 50-59.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E.M., Reeve, A., et al (2002). *Mental retardation: Definitions, classifications, and systems of support* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Lysaker, P. H., Whitney, K. A., & Davis L. W. (2006). Awareness of illness in schizophrenia: Associations with multiple assessments of executive function. *Neuropsychiatry Clinical Neuroscience*, 18(4), 516-520.
- Malian, I., & Nevin A. (2002). A review of self-determination literature: Implications for practitioners. *Remedial and Special Education*, 23(2), 68-74.
- McInerney, C. A., & McInerney, M. (1994). Occupational therapy and school-to-work transition: A preventive education model. *Occupational Therapy International*, 1(3), 158-173.
- Neff, W. S. (1985). *Work and human behavior* (3rd ed.). Hawthorne, NY: Adline de Gruyter.
- Neubert, D. A., Moon, M. S., Grigal, M., & Redd, V. (2001). Post-secondary educational practices for Individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 155-168.
- National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY). (1999). *Helping students with cognitive disabilities find and keep a job: Technical assistance guide*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED430342.pdf>
- Noyes, D. A., & Sax, C. L. (2004). Changing systems for transition: Students, families, and professionals working together. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 39(1), 35-44.
- Oxley, C. (1995). Work and work programmes for clients with mental health problems. *British Journal of Occupational Therapy*, 58(11), 465-468.
- Phelps, L. A., & Hanley-Maxwell, C. (1997). School-to-work transitions for youth with disabilities: A review of outcomes and practices. *Review of Educational Research*, 67(2), 197-226.
- Phillips, W. L., Callahan, M., Shumpert, N., Puckett, K., Petrey, R., Summers, K., & Phillips, L. (2009). Customized transitions: Discovering the best in us. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 30(1), 49-55.
- Pugliesi, K. (1995). Work and well-being: Gender differences in the psychological consequences of employment. *Journal of Health and Social Behavior*, 36(1), 57-71.
- Reid, D. H., Parsons, M. B., & Green, C. W. (1998). Identifying work preferences among individuals with severe multiple disabilities prior to beginning supported work. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(2), 281-285.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. New York: Nova Science Publishers Book Series: Health and Human Development (pp. 166-200).

- Rimmerman, A. (1998). Factors relating to attitudes of Israeli corporate executives toward the employability of persons with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23(3), 245-254.
- Roth, K., Pyfer, J., & Huettig, C. (2007). Transition in physical recreation and students with cognitive disabilities: Graduate and parent perspectives. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 42(1), 94-106.
- Rutkowski, S., Daston, M., Van Kuiken, D., & Riehle, E. (2006). Project SEARCH: A demand-side model of high school transition. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 25(2), 85-96.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sachs, D., Schreuer, N., & Adato-Biram, I. (2008, May). *Academic, physical and human support to promote participation of people with disabilities in higher education*. Paper presented at the conference of Council of Occupational Therapists in European Countries (COTEC), Hamburg, Germany.
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., . . . Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457-470.
- Shames, J., Treger, I., Ring, H., & Giaquinto, S. (2007). Return to work following traumatic brain injury: Trends and challenges. *Disability and Rehabilitation*, 29(17), 1387-1395.
- Shanahan, M. J., & Flaherty, B. (2001). Dynamic models of adolescent time use strategies. *Child Development*, 72, 385-401.
- Smail, K. M., & Horvat, M. (2006). The relationship of muscular strength and balance on work performance measures in high school students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 41(4), 410-419.
- Spencer, J. E., Emery, L. J., & Schneck, C. M. (2003). Occupational therapy in transitioning adolescents to post-secondary activities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 57(4), 435-441.
- Stewart, A. L., Hays, R. D., & Ware, J. E. (1988). The MOS short-form general health survey. *Medical Care*, 26(7), 724-735.
- Stodden, R. A., & Whelley, T. (2004). Postsecondary education and persons with intellectual disabilities: An introduction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 39(1), 6-15.

- Switzky, H. N., & Greenspan, S. (Eds.). (2003). *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Szynanski, E. (1996). Career development theories, constructs, and research: Implications for people with disabilities. In E. Szynanski, & R. M Parker (Eds.), *Work and disability: Contexts, issues, and strategies for enhancing employment outcomes for people with disabilities* (pp. 79-126). Austin, TX: Pro-Ed.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 26*(1), 43-54.
- Thoma, C. A., & Getzel, E. E. (2005). "Self-determination is what it's all about": What post-secondary students with disabilities tell us are important considerations for success. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 40*(3), 234-242.
- Thoma, C. A., Rogan, P., & Baker, S. R. (2001). Student involvement in transition planning: Unheard voices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(1), 16-29.
- Timmons, J. C., Whitney-Thomas, J., McIntyre, J. P., Butterworth, J., & Allen, D. (2004). Managing service delivery systems and the role of parents during their children's transitions. *Journal of Rehabilitation, 70*(2), 19-26.
- Ware, J. E., & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). *Medical Care, 30*(6), 473-483.
- Wehmeyer, M. L. (1993). Perceptual and psychological factors in career decision-making of adolescents with and without cognitive disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 16*(2), 135-146.
- Wehman, P. (Ed.). (2001). Life beyond the classroom. *Transition strategies for young people with disabilities* (3rd ed.). Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Garner, N., Yeager, D., Lawrence, M., & Davis, A. K. (2006). Infusing self-determination into 18–21 services for students with intellectual or developmental disabilities: A multi-stage, multiple component model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 41*(1), 3-13.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*(2), 245-255.
- Whelan, E., & Reiter, S. (1980). *The illustrated vocational inventory*. Manchester, UK: Copewell Publications.

- White, J., & Weiner, J. S. (2004). Influence of least restrictive environment and community based training on integrated employment outcomes for transitioning students with severe disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 21(3), 149-156.
- Wilcock, A. A. (1998). *An occupational perspective of health*. Thorofare, NJ: Slack.
- Wilcock, A. A. (2003). Population interventions focused on health for all. In E. Blesedell Crepeau, E. S. Cohn, & B. A. Boyt Schell (Eds.), *Willard & Spackman's occupational therapy* (10th ed., pp. 30-45). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- World Health Organization (WHO). (2001). *The international classification of functioning, disability and health (ICF)*. Geneva, Switzerland: WHO.
- Yalon-Chamovitz, S., Selanikyo, E., Artzi, N., Prigal, Y., & Fishman, R. (2010). Occupational therapy and intellectual and developmental disability throughout the life cycle: Position paper. *The Israeli Journal of Occupational Therapy*, 19(1), 3-9.

1

שם המרואייין: _____ מקי: _____ נ _____ ז _____ גיל: _____ בייס/מורב: _____ כתובת (בייס/מורב): _____ תאריך: _____

מכיל:

אם תוכלו:

תעסוקה

© אחורה - הוצאה לאור, 1997 - מבנית 001

שאלון מושגים

הוראות: לפניך 16 תיאורים של מצבים בחיי עבודה. סמך/י בעיגול מושג אחד מתוך שלוש אפשרויות שמתקשר הכי נכון בעיניך למצב המתואר.

תאור מצב	מושגים (יש לסמן מושג אחד בלבד)
אילן הזהיר את כל העובדים במאפייה מפני רצפה חלקה	1. זכויות עובד 2. בטיחות בעבודה 3. נוכחות בעבודה
המדריך דיווח שסיגלית אינה מגיעה לעבודה בקביעות – החודש החסירה 2 ימי עבודה.	1. שכר עבודה 2. יחסי עבודה 3. נוכחות בעבודה
בביקור שערכנו במפעל התרשמנו מהניקיון והשקט ששררו במפעל, למרות שהיה שם ציוד רב.	1. סביבת עבודה 2. יוזמה בעבודה 3. שכר עבודה
בראיון העבודה אילנה דאגה לשאול את המנהל אם היא תקבל תשלום עבור ימי מחלה, במידה והיא תחלה.	1. בטיחות בעבודה 2. זכויות עובד 3. סביבת עבודה
אלון הגיע חדש לעבודה, מיד ערך הכרות עם הצוות והמנהל ובחר לשבת ליד דנה, כי ראה שהיא מוגבלת בניידות ורצה לעזור לה.	1. קבלת סמכות מדריך בעבודה 2. יחסי עבודה 3. שכר עבודה
שני קיבלה החודש שכר חודשי של 2500 ₪ בתמורה לעבודתה בפעוטון.	1. בטיחות בעבודה 2. קבלת סמכות מדריך בעבודה 3. שכר עבודה
דן למד לשמוע להוראות של המדריכה שרה במשתלה ומשתדל לפנות אליה לבקשת עזרה כשהוא לא יודע מה עליו לעשות.	1. קבלת סמכות מדריך בעבודה 2. זכויות עובד 3. סביבת עבודה
בביקור שערכנו במפעל הנקניקים ראינו שכל העובדים לובשים כפפות חד פעמיות על ידיהם, בגדים לבנים וכובע	1. סביבת עבודה 2. יוזמה בעבודה 3. שכר עבודה
גלית טרחה וצלצלה לגננת להודיע כי תעדר מחר מהעבודה בשל נסיעה משפחתית לאילת	1. בטיחות בעבודה 2. קבלת סמכות מדריך בעבודה 3. נוכחות בעבודה

1. יוזמה בעבודה 2. שכר עבודה 3. יחסי עבודה	רחלי מתווכחת כל הזמן עם החברים בעבודה ודורשת לשמוע רק גלגל"צ
1. סביבת עבודה 2. בטיחות בעבודה 3. זכויות עובד	אוהד דאג לענוד משקפי מגן כששייף את מוצרי העץ בנגריה
1. יוזמה בעבודה 2. נוכחות בעבודה 3. שכר עבודה	קרן הציעה להביא סופגניות לקשישים במועדון שהיא עובדת בו
1. קבלת סמכות מדריך בעבודה 2. בטיחות בעבודה 3. שכר עבודה	לגיא הציעו לשלם שכר מינימום תמורת עבודתו כעוזר לתחזוקה בברכה
1. סביבת עבודה 2. זכויות עובד 3. יחסי עבודה	עמירם ברר עם המנהל לגבי החזר הוצאות נסיעה לעבודה בגינן בעירייה
1. יוזמה בעבודה 2. קבלת סמכות מדריך בעבודה 3. סביבת עבודה	בסיום השנה סיוון הציעה לעובדים, שיערכו מסיבת ריקודים בדשא בכניסה למפעל
1. בטיחות בעבודה 2. שכר עבודה 3. קבלת סמכות מדריך בעבודה	נטע הכינה טבלת השקיה שבועית לגינה כפי שחן המדריכה ביקשה והסבירה איך לבצע

שם ממלא השאלון _____ תאריך _____ מס' תשובות נכונות (____)

שאלון הערכה עצמית

תרגום 2005

זכויות התרגום והמכירה בישראל –
בית הספר לריפוי בעיסוק
של אוניברסיטת תל אביב

תורגם על-ידי:

סרוק איזנר סיגל BOT

הראל שרון BOT

תהל גייל BOT

הלינגר מרית BOT

לרר הילה BOT

אור יהודית BOT

רוזן לי BOT

דעאס שרה BOT

נגה דיו, MSc

אורית ברט, PhD

הנחיות להעברת אבחון ה-OA

מטרות האבחון:

- לעזור למטפל להבין כיצד הלקוח תופס את מצבו חייו.
- לאפשר ללקוח לשקף ולבטא את עוצמותיו, חולשותיו וערכיו.
- לחקנות דרך שיטתית לחשוב ולהחליט על הדברים שהלקוח היה רוצה לשנות בחייו.
- לאפשר ללקוח ולמטפל להחליט בשיתוף פעולה על מטרות טיפול ואסטרטגיות.
- להעצים את הלקוח בכדי שישפיע על מחלך הטיפול.

הסבר הוראות האבחון:

- הלקוח צריך לדרג כל סעיף על בסיס רמת התפקוד האופיינית לו או רמת התפקוד הממוצעת שלו.
- הלקוח צריך להתייחס להקשר הרגיל בו הוא בדרך כלל מבצע את המטלה שמתוארת בסעיף.
- אם אחת המטלות המתוארות בסעיף אינה ישימה בעבור הלקוח, עליו למחוק אותה ולעבור לסעיף הבא.
- אם לקוח אינו בטוח או מתלבט לגבי תשובה כלשהי, עליו לבחור בתשובה, ואם הוא מעוניין להבהיר את התלבטותו יוסיף הערה במקום המתאים לכך בטופס.
- הלקוח יכול למלא את הסעיפים בשלב 1 ואז למלא את הסעיפים בשלב 2, או שהוא יכול למלא במקביל את הסעיף גם בשלב 1 וגם בשלב 2 ואז לעבור לסעיף הבא.
- הלקוח ימלא את שלב 3 רק לאחר ששלב 1 ושלב 2 מולאו.
- ללקוח יש אפשרות לרשום הערות לגבי כל אחד מהסעיפים כדי לסייע בדיון על הדירוג.
- המטפל יכול לענות רק על שאלות הבהרה פשוטות הנוגעות למילוי השאלון, או לשאלות הקשורות במשמעות של סעיף כדי להבטיח מילוי עצמי של השאלון.

הערכה עצמית עיסוקית עצמי

תאריך:

שם:

שלב 3 : בחר עד 4 דברים ביחס לעצמך אותם היית מעוניין לשנות.	שלב 2 : בכל סעיף, הקף בעיגול עד כמה אמירה זו חשובה לך.				שלב 1 : בטבלה מופיעות אמירות אודות דברים שאחת ענישה בחיי היום יום. בכל סעיף, הקף בעיגול באיזו מידה אתה מבצע את המטלה. אם אחד הסעיפים לא רלוונטי עבורך, מחק אותו והמשך הלאה.				
דברים שאני רוצה לשנות	חשוב לי ביותר	יותר חשוב לי	חשוב לי	לא כל-כך חשוב לי	מבצע מעט	מבצע היטב	יש לי קושי מסוים לבצע	יש לי קושי רב מאוד לבצע	
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט	היטב	קושי מסוים	קושי רב מאוד	מתמקד במטלות שלי
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט	היטב	קושי מסוים	קושי רב מאוד	מבצע פיזית את מה שאני צריך לבצע
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט	היטב	קושי מסוים	קושי רב מאוד	מתחזק את מקום מגורי
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט	היטב	קושי מסוים	קושי רב מאוד	מטפל בעצמי
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט	היטב	קושי מסוים	קושי רב מאוד	דואג לאנשים שבאחריותי
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט	היטב	קושי מסוים	קושי רב מאוד	מגיע לכל מקום שאליז אני צריך להגיע
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט	היטב	קושי מסוים	קושי רב מאוד	מנהל את הכספים שלי
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט	היטב	קושי מסוים	קושי רב מאוד	דואג לצרכי הבסיסיים (אוכל, תרופות)
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט	היטב	קושי מסוים	קושי רב מאוד	מביע את עצמי בפני אחרים
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט	היטב	קושי מסוים	קושי רב מאוד	מסתדר עם אחרים
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט	היטב	קושי מסוים	קושי רב מאוד	מרחח בעיות ופותר אותן

עצמי (המשד)

תאריך:

שם:

שלב 3 : בחר עד 4 דברים ביחס לעצמך אותם היית מעוניין לשנות.				שלב 2 : בכל טעף, הקף בעיגול עד כמה אמורה זו חשובה לך.				שלב 1 : בטבלה מופיעות אמירות אודות דברים שאחת עושה בחיי היום יום. בכל טעף, הקף בעיגול באיזו מידה אתה מבצע את המטלה. אם אחד הסעיפים לא רלוונטי עבורך, מחק אותו והמשך הלאה.			
דברים שאני רוצה לשנות	חשוב לי ביותר	יותר חשוב לי	חשוב לי	לא כל-כך חשוב לי	מבצע מעט מאוד	מבצע היטב	יש לי קושי מסוים לבצע	יש לי קושי רב מאוד לבצע			
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד	מצליח להחזיר ולחזק		
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד			
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד			
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד	מבצע באופן מלא את מה שאני צריך		
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד			
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד			
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד	יש לי שגרה מספקת		
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד			
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד			
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד	מטפל בנושאים שבאחריותי		
	חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד			
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד	מתפקד כסטודנט, עובד, מתנדב או בן משפחה			
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד	מבצע פעילויות שאני אוהב			
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד	פועל למען השגת מטרותי			
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד	מקבל החלטות לפי מה שנראה לי חשוב			
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד	משלים מה שאני מתכנן לעשות			
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד	מוצל את יכולתי בעתיד			
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				
חשוב ביותר	יותר חשוב	חשוב	לא כל-כך חשוב	מבצע מעט מאוד	היטב	קושי מסוים מאוד	קושי רב מאוד				

הסביבה שלי

תאריך:

שם:

שלב 1: בטבלה מופיעות אמירות אודות דברים שאתה עושה בסביבתך (במקום מגורך, עבודה, בית-ספר וכו'). בכל סעיף, הקף בעיגול כיצד אמירות אלה מתייחסות אליך ולסביבתך.	שלב 2: בכל סעיף, הקף בעיגול עד כמה חשוב לך היבט זה של סביבתך.				שלב 3: בחר עד 2 דברים ביחס לסביבה שאתה מעוניין לשנות.			
	חשוב מאוד	טוב	טוב מאד	טוב מאד	חשוב לי ביותר	יותר חשוב לי	חשוב לי	לא כל כך חשוב לי
מקום לגור בו ולטפל בעצמי	בעייתי במידה מסוימת	בעייתי במידה מסוימת	טוב מאד	טוב מאד	חשוב ביותר	יותר חשוב לי	חשוב לי	לא כל כך חשוב לי
מקום בו אני יכול להיות מועיל (עבודה, לימודים, התנדבות)	בעייתי במידה מסוימת	בעייתי במידה מסוימת	טוב מאד	טוב מאד	חשוב ביותר	יותר חשוב לי	חשוב לי	לא כל כך חשוב לי
דברים הבסיסיים להם אני זקוק כדי לחיות ולטפל בעצמי	בעייתי במידה מסוימת	בעייתי במידה מסוימת	טוב מאד	טוב מאד	חשוב ביותר	יותר חשוב לי	חשוב לי	לא כל כך חשוב לי
דברים להם אני זקוק כדי להיות פרודוקטיבי	בעייתי במידה מסוימת	בעייתי במידה מסוימת	טוב מאד	טוב מאד	חשוב ביותר	יותר חשוב לי	חשוב לי	לא כל כך חשוב לי
אנשים התומכים בי ומעודדים אותי	בעייתי במידה מסוימת	בעייתי במידה מסוימת	טוב מאד	טוב מאד	חשוב ביותר	יותר חשוב לי	חשוב לי	לא כל כך חשוב לי
אנשים שעושים איתי דברים ביחד	בעייתי במידה מסוימת	בעייתי במידה מסוימת	טוב מאד	טוב מאד	חשוב ביותר	יותר חשוב לי	חשוב לי	לא כל כך חשוב לי
הזדמנויות לעשות דברים שאני אוהב	בעייתי במידה מסוימת	בעייתי במידה מסוימת	טוב מאד	טוב מאד	חשוב ביותר	יותר חשוב לי	חשוב לי	לא כל כך חשוב לי
מקומות אליהם אני יכול ללכת ולהנות	בעייתי במידה מסוימת	בעייתי במידה מסוימת	טוב מאד	טוב מאד	חשוב ביותר	יותר חשוב לי	חשוב לי	לא כל כך חשוב לי

תפיסת בריאות

נספח 5



שאלון זה בא לבדוק את דעותיך וחפיסתך לגבי מצב בריאותך באופן כללי. אנא סמן/י במקום המתאים.

באופן כללי, איך את/ה תופסת את מצב בריאותך?

☐ חלש/ה

☐ ככה ככה

☐ טוב

☐ טוב מאוד

☐ מצוין

באיזו מידה מצב בריאותך מנביל אותך בפעילויות הדורשות מאמץ בינוני כגון: דחיפת שולחן, שאיבת אבק, גינון והליכה.

☐ מנביל מאוד

☐ מנביל במעט

☐ לא מנביל

באיזו מידה מצב בריאותך מנביל אותך בפעילות של טיפוס במדרגות מספר קומות?

☐ מנביל מאוד

☐ מנביל במעט

☐ לא מנביל

במהלך החודש האחרון האם נתקלת בבעיות במהלך פעילות יומיומית בגלל מצבך הבריאותי?

☐ כן

☐ לא

האם במהלך החודש האחרון לא הספקת לעשות דברים שתכננת לעשות בגלל מצבך הבריאותי?

☐ כן

☐ לא

האם במהלך החודש האחרון לא הספקת מה שרצית לעשות בגלל הרגשה של עצבות או חרדה?

☐ כן

☐ לא

האם במהלך החודש האחרון לא היית מרוכז/ת בפעילויות כמו בעבר בגלל הרגשה של עצבות או

חרדה?

☐ כן

☐ לא

האם במהלך החודש האחרון סבלת מכאב שהפריע לך בפעילות היומיומית?

☐ לא

☐ קצת

☐ בצורה בינונית

☐ די הרבה

☐ בצורה משמעותית

במהלך החודש האחרון האם הרגשת שליו/ה ורגוע/ה?

☐ כל הזמן

☐ רוב הזמן

☐ חלק ניכר מהזמן

☐ חלק מהזמן

☐ חלק מועט מהזמן

☐ באף רגע

במהלך החודש האחרון האם הרגשת שיש לך כוח/ אנרגיה?

☐ כל הזמן

☐ רוב הזמן

☐ חלק ניכר מהזמן

☐ חלק מהזמן

☐ חלק מועט מהזמן

☐ באף רגע

האם הרגשת עצבות במהלך החודש האחרון?

☐ כל הזמן

☐ רוב הזמן

☐ חלק ניכר מהזמן

☐ חלק מהזמן

☐ חלק מועט מהזמן

☐ באף רגע

האם מצבך הבריאותי הפריע/פגע בקיום פעילות חברתית תקינה במהלך החודש האחרון (מפגש עם קרובים, חברים וכיו"ב...)?

☐ כל הזמן ☐ חלק מועט מהזמן

☐ רוב הזמן ☐ חלק מהזמן

☐ חלק ניכר מהזמן ☐ באף רגע

נספח 6

פעילות יומיומית:

אנא דרג/י לפי שיטת הניקוד הבאה:

- 1 - אינך מסוגלת לבצע לבד, תלוי/ה לחלוטין בעזרה.
- 2 - הינך זקוק/ה לעזרה פיזית/מילולית או השגחה.
- 3 - מבצעת/ת באופן עצמאי בעזרת עוזרים שונים או בדרך פיצוי.
- 4 - מבצעת/ת את הפעילות באופן עצמאי, אך באופן איטי.
- 5 - מבצעת/ת את הפעילות באופן עצמאי ללא שימוש בעוזרים/ליווי אנושי.

האם את/ה עצמאי בפעולות יומיומיות כמו: סמן X בעמודה המתאימה.

1	2	3	4	5	סוג הפעילות
					העברות (לשכיבה, לישיבה, לעמידה, קימה ממיטה/כורסא...)
					טיפול עצמי (צחצוח שיניים, סירוק, טיפול בפצעים...)
					לבוש/התפשטות
					שימוש בשירותים
					ניידות בתוך הבית
					רחצה במקלחת/באמבטיה
					בישול (קפה, תה, כריך, הכנת ארוחה קלה)
					ניידות מחוץ לבית
					שימוש בתחבורה ציבורית
					אחזקת הבית
					עריכת קניות
					שימוש במוסדות ציבוריים כמו: בנק, דואר וכיו"ב...

תוכנית הכנה לחיי עבודה
כרטיס עובד

שם העובד _____

בית ספר _____

שם המדריך _____

הסבר למילוי כרטיס

נוכחות: הגעה לעבודה.

התנהגות והופעה מותאמת: ניקיון אישי, לבוש והנעלה מותאמים לדרישות במקום העבודה, לתנאי מזג האוויר, שימוש בצורת דיבור ופניה מתאימה למקום עבודה.

שמירה על כללי בטיחות: התנהגות זהירה כלפי ציוד, חומרים, ערנות למפגעי בטיחות וסכנות.

התמדה: המידה שבה משתתף בתוכנית מתמיד במשימות העבודה ועומד בהפסקות המותרות לו.

קבלת סמכות מדרך: האופן בו משתתף התוכנית נענה להוראות הממונים עליו.

עבודת צוות: האופן בו משתתף בתוכנית מתייחס לחבריו לעבודה, נענה לבקשות עזרה, נעזר, ערני לצרכי חברי הצוות.

ביצוע עבודות: יכולת ביצוע עבודות ותפקידים המוטלים על משתתף בתוכנית.

יוזמה: הבנת מצבים משתנים בעבודה, יכולת חיזוי של פעולות והצעת דרכי תגובה.

עצמאות בעבודה: יכולת ביצוע עבודות ללא צורך בהשגחה וסיוע צמוד.

דירוג:

נוכחות: הגעה לעבודה תדורג ב (V),

אִי הַגְעָה לַעֲבוּדָה תִּדּוּרָג ב (-).

שאר הפריטים ידורגו על סולם מ 1 עד 10;

1. יסמל חוסר הצלחה.

5 יסמל הצלחה חלקית.

ו- 10 יסמל הצלחה מלאה.

[illegible]

נספח 8

שאלון שביעות רצון למשתתפים מתוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה

הוראות: עם סיום התוכנית ברצוננו לבדוק את מידת שביעות רצונך מתוכנית הלימוד להכנה לחיי עבודה. לפניך מספר אמירות ולצידם טבלה עם דירוג שביעות רצון. אנא דרג/י כל אמירה וסמן/י X באחת מהמשבצות.

אמירות	לא שבע רצון כלל	שבע רצון באופן חלקי	שבע רצון	שבע רצון במידה רבה	שבע רצון במידה רבה מאוד
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מהשתתפותך ביום עבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון משילוב עבודה עם למידה על עולם העבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מדרך ביצוע משוב על העבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מהשימוש בדרך פתרון בעיות ללמידה על עולם העבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מהתרומה של למידת מושג החודש, ניתוח פעילות, סיורים במקומות עבודה לגבי הידע שלך על עולם העבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מההתנסות בכתיבת קורות חיים, הכנה לראיון עבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מהדרכים החדשות שלמדת לחפש עבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מההשתתפות שלך בתוכנית להכנה לחיי עבודה					

הערות נוספות

תודה על שיתוף הפעולה!

נספח 8א'

שאלון שביעות רצון למנחי תוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה

הוראות: עם סיום התוכנית ברצוננו לבדוק את מידת שביעות רצונך מתוכנית הלימוד להכנה לחיי עבודה. לפניך מספר אמירות ולצידם טבלה עם דירוג שביעות רצון. אנא דרג/י כל אמירה וסמן/י X באחת מהמשבצות.

אמירות	לא שבע רצון כלל	שבע רצון באופן חלקי	שבע רצון	שבע רצון במידה רבה	שבע רצון במידה רבה מאוד
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מליווי למקומות עבודה את התלמידים					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון משילוב עבודה עם למידה על עולם העבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מדרך ביצוע משוב על העבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מהשימוש בדרך פתרון בעיות ללמידה על עולם העבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מהתרומה של למידת מושג החודש, ניתוח פעילות, סיורים במקומות עבודה לגבי הידע של התלמידים על עולם העבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מההתנסות בכתיבת קורות חיים, הכנה לראיון עבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מהדרכים החדשות שלימדת את התלמידים לחפש עבודה					
עד כמה את/ה שבע/ת רצון מההשתתפות שלך בהנחיית תוכנית להכנה לחיי עבודה					

הערות נוספות

תודה על שיתוף הפעולה!

נספח 9

טופס לאפיון חריגויות

ועדות השילוב, ההשמה והערר ידונו רק בתלמידים בעלי לקות משמעותית על פי אפיוני החריגות כמפורט להלן:

הקוד	אפיון החריגות	עיקרית (אחת)	משנית (עד 2)	הנחיות
51	משכל גבולי רב-בעייתי*			
65	חשד לפיגור קל**			
52	פיגור קל			
66	חשד לפיגור בינוני**			
53	פיגור בינוני			פיגור בינוני יסומן תמיד כחריגות עיקרית.
67	חשד לפיגור קשה/עמוק**			
54	פיגור קשה/עמוק			פיגור קשה/עמוק יסומן תמיד כחריגות עיקרית.
55	הפרעות התנהגותיות רגשיות/הפרעות התנהגותיות – AD(H)D			אפשר לסמן חריגות זו כעיקרית רק אם התפקוד השכלי של התלמיד תקין או גבולי.
56	אוטיזם/PDD			
57	הפרעות נפשיות			אפשר לסמן חריגות זו כעיקרית רק אם התפקוד השכלי של התלמיד תקין עד פיגור קל.
58	לקות למידה רב בעייתית/ AD(H)D			אפשר לסמן חריגות זו כעיקרית רק אם התפקוד השכלי של התלמיד תקין או גבולי.
59	שיתוק מוחין/נכות פיזית קשה			אפשר לסמן חריגות זו כעיקרית רק אם התפקוד השכלי של התלמיד תקין עד פיגור קל.
60	חירשות/כבדות שמיעה			אפשר לסמן חריגות זו כעיקרית רק אם התפקוד השכלי של התלמיד תקין עד פיגור קל.
61	עיוורון/לקות ראייה			אפשר לסמן חריגות זו כעיקרית רק אם התפקוד השכלי של התלמיד תקין עד פיגור קל.
62	עיכוב התפתחותי			אפשר לסמן חריגות זו כעיקרית רק אם התפקוד השכלי של התלמיד תקין או גבולי.
63	עיכוב שפתי			אפשר לסמן חריגות זו כעיקרית רק אם התפקוד השכלי של התלמיד תקין או גבולי.
98	מחלות נדירות			בהשמה ובערר אפשר לסמן רק כחריגות משנית ; בשילוב ייתכן לסמן כחריגות עיקרית.

* סוג חריגות כזה כאפיון עיקרי אפשרי רק להשמה בכיתה לחינוך מיוחד בבית ספר רגיל.

** חשד סביר לפיגור יסומן רק אם אין אסמכתה של ועדת אבחון של השירות למפגר. חובת יו"ר ועדת ההשמה להפנות את המקרה לבירור לפקיד הסעד ברשות המקומית על-פי חוק סעד טיפול במפגרים 1969.

10.8.2008

להורים שלום

שמי יונת יבזורי ואני מרפאה בעיסוק העובדת בחינוך מיוחד ועורכת מחקר במסגרת עבודת דוקטורט בנושא תוכנית הכנה לחיי עבודה לתלמידים המתחנכים בחינוך המיוחד. המחקר נערך באוניברסיטת חיפה בהנחיית דר' דליה זק"ש מהחוג לריפוי בעיסוק ופרופ' שונית רייטר מהחוג לחינוך מיוחד.

במסגרת המחקר פותח כלי הערכה הבודק הבנת מושגים מעולם העבודה ואנו מבקשים לבדוק את מהימנות השאלון ואת התוקף שלו.

לפי כך אנו מבקשים אתכם לאשר לבנכם / לבתכם למלא את השאלון פעמיים בהפרש של שבועיים ולחתום על הספח המצורף. מילוי השאלון הוא אנונימי, יצויין רק מספר נבדק, לאחר ניתוח ממצאי השאלון יעבור גריסה. נציין שהפניה אליכם היא בעקבות הסכמת בנכם / בתכם בעל פה למלא אחר השאלון.

בברכה ובתודה מראש

יונת יבזורי

אני מאשר/ת לבני / בתי להשתתף במחקר של אוניברסיטת חיפה בעריכת יונת יבזורי ולמלא אחר שאלון מושגים פעמיים בהפרש שבועיים. ידוע לי כי מילוי השאלון הוא אנונימי ולאחר איסוף הממצאים השאלון יעבור גריסה.

תאריך _____ חתימה _____

נספח 11

1.12.2008

להורים שלום

שמי יונת יבזורי ואני מרפאה בעיסוק העובדת בחינוך המיוחד ועורכת מחקר במסגרת עבודת דוקטורט בנושא הכנה לחיי עבודה בקרב נוער המתחנך בחינוך המיוחד. המחקר נערך באוניברסיטת חיפה, בהנחיית ד"ר דליה זק"ש מהחוג לריפוי בעיסוק ופרופ' שונית רייטר מהחוג לחינוך מיוחד.

במסגרת המחקר ארצה להעביר ארבעה שאלונים **לבנכם** / **בתכם** בשתי נקודות זמן: במהלך שנה זו בדצמבר – ינואר בשנת לימודים הבאה בדצמבר. העברת השאלונים היא חלק ממחקר, הבודק תוכנית לימודים להכנה לעבודה. השאלונים יועברו באופן פרטי ואנונימי ללא פרטים מזהים על התלמידים השאלונים עוסקים בידע על מקומות עבודה, בתחושה כללית של בריאות וכן בתפיסה עצמית של יכולת ביצוע מטלות שונות בחיי יום יום.

חשוב! מילוי השאלונים אינו חובה ולכל תלמיד תינתן אפשרות לבחור אם למלא את השאלונים או להפסיק את מילוי השאלונים בכל רגע מבלי שהדבר יפגע בהשתתפותו בתוכנית. כדי למנוע רישום של שמות התלמידים על השאלונים, ועם זאת לאפשר את הצלבת המידע שנאסף באמצעותם בשני המועדים שלעיל, יסומנו השאלונים, טרם מילויים, באמצעות מספר התלמיד מיומן הכיתה על-ידי המורה, ויאספו, לאחר מילויים, על ידי צוות המחקר ללא מעורבות של צוות בית הספר. במידה ויש לכם **התנגדות** למילוי השאלונים על ידי בנכם / בתכם אנא חתמו על הטופס המצורף והעבירו אותו למחנכת / מחנך הכיתה.

בברכה,

יונת יבזורי

לכבוד

גב' יונת יבזורי

ג"נ

הנדון: הבעת התנגדות לשיתוף בני/בתי במחקר

אני מביע את התנגדותי לכך שבני/בתי _____ (שם הבן/הבת)

ימלא שאלונים לצורכי המחקר שאת עורכת בנושא " תוכנית מעבר להכנה לעבודה לתלמידים עם

מוגבלות שכלית"

ולראיה באתי על החתום

חתימה

שם האב/האם

תאריך

נספח 12

1.4.2009

להורים שלום,

בנכם / בתכם משתתף/ת בתוכנית מעבר להכנה לחיי עבודה, המופעלת השנה באופן ניסיוני בבית הספר. יעילות התוכנית נבדקת על ידי במסגרת מחקר מטעם אוניברסיטת חיפה. פירוט מלא של המחקר ושל הפעולות הננקטות במסגרתו הועבר לכם במכתבי הקודם. בן היתר הערכת התוכנית מתבצעת גם באמצעות ראיונות עם קבוצות של תלמידים (5 – 6 תלמידים בכל קבוצה) מכל אחד מבתי הספר בהם מועברת התוכנית. הראיונות יתקיימו בבית הספר ויבוצעו במהלך העברת התוכנית ובסיומה.

בנכם / בתכם הומלץ בפני על ידי צוות הכיתה להשתתף בראיון הקבוצתי, ואני מבקשת את הסכמתכם לכך. הראיון ימשך בסביבות שעה ובו ישאלו התלמידים שאלות הנוגעות למידת תרומת התוכנית להשתלבותם בעבודה בשנה זו ולתפיסתם את תרומת התוכנית להשתלבות בעבודה בעתיד. הראיונות יוקלטו וישוּכְּתְּבוּ על ידי, הנתונים שיאספו יישמשו למחקר זה בלבד ופרטי המרואיינים יטושטשו. בתום ביצוע הראיונות ועיבודם יושמד כל החומר המזוהה שנאסף. בתום ביצוע המחקר אשמח להעביר לידיעתכם את ממצאיו הכלליים. לילדכם יובהר כי ההשתתפות בראיון אינה חובה וכי יוכל במהלך הראיון לבקש את הפסקת השתתפותו בראיון הקבוצתי מבלי שהדבר יפגע בהשתתפותו בתוכנית כולה.

אם הנכם מסכימים להשתתפות בנכם / בתכם בראיון הקבוצתי אנא חתמו על מכתב זה והחזירו אותו למחנכת הכיתה.

בברכה

יונת יבזורי – עורכת המחקר.

כתב הסכמה

לכבוד
גב' יונת יבוזרי
ג"נ

הנדון: כתב הסכמה לאיסוף נתונים מזוהים

הואיל ואתה עורך מחקר (להלן "המחקר") בנושא "תוכנית מעבר להכנה לעבודה לתלמידים עם מוגבלות שכלית".

והואיל וביקשת את הסכמתי לכך שתאסוף במסגרת המחקר נתונים מזוהים (להלן "הנתונים") אודות בני/בתי _____ (שם הבן/הבת) במסגרת ראיון קבוצתי

לפיכך הריני מצהיר בזאת כדלקמן:

א. כי מסרת והסברת לי את מטרות המחקר ואת הנושאים ואת הסוגיות שייבדקו במסגרתו;

ב. כי מסרת והסברת לי את כל הפעולות, על תוכנן, שילדי ישתתף בהן במסגרת מחקר זה;

ג. כי ציינת בפניי את המועד שבו יושמט הזיהוי מהנתונים שייאספו;

ד. כי תיארת בפניי את כל האמצעים שתנקוט כדי להבטיח את סודיות הנתונים המזוהים עד אשר יושמט זיהויים;

ה. כי מסרת לי את אופן פרסומם של הנתונים.

לאחר שהבנתי את כל האמור לעיל, הריני נותן בזה את הסכמתי לאיסוף הנתונים המזוהים הנ"ל על ידך.

ולראיה באתי על החתום

תאריך שם האב/האם חתימה

מדריך ראיון קבוצות מיקוד לבדיקת תרומת התוכנית למשתתפיה

שאלות הראיון מנוסחות בהתאם לגישה הפנומנולוגית, מטרתן לאסוף נתונים על חוויות השתתפות בתוכנית הכנה לעבודה עבור המתבגרים, להבין את משמעות ההשתתפות בתוכנית מהיבטים של צמיחת תחושת מסוגלות לשילוב בעבודה והגברת ידע על עולם העבודה.

השאלות:

- (שאלת פתיחה) ספרו לי על עצמכם, שמותיכם, גילאים, כתובות ומשהו על משפחותיכם.
- (שאלה תיאורית מקיפה) תארו את הניסיונות שלכם בעבודה – איפה אתם עובדים עכשיו, מה אתם עושים בעבודתכם, עם מי אתם עובדים במקומות העבודה?
- (שאלת העמקה) האם תוכלו לפרט ולהסביר איזה תפקידים בצעתם בעבודתכם?
- (שאלה תיאורית מקיפה) במקביל לעבודה אני יודעת שאתם לומדים על עולם העבודה בכיתה. תארו לי מה אתם לומדים בכיתה, איזה מושגים למדתם, באיזה מקומות עבודה ביקרתם, איזה אנשים ראיינתם במסגרת ראיון עובד?
- איזה חוויות נעימות ופחות נעימות עברתם בתקופת לימוד תוכנית עולם העבודה בכיתה ובהתנסויות שלכם בעבודה?
- האם לדעתכם הלמידה בכיתה של עולם העבודה תורמת לידיע שלכם בנושא עבודה? אם כן, תארו בבקשה כיצד תורמת התוכנית?
- האם לדעתכם ההתנסויות בשילוב במקומות עבודה תורמת ליכולתכם בסיום הלימודים להיות אנשים עובדים? אם כן תארו כיצד תורמת ההתנסות.

שלום לך תלמיד בוגר ושלום למשפחתך,

עם הגיעך לגיל בוגר אנו מבקשים לשתף אותך בתוכנית מעבר מבית הספר לחיים בוגרים בקהילה העוסקת בתחום הכנה לעבודה.

התוכנית מיועדת לכל בני כיתתך והיא תועבר על ידי המחנכת ועל ידי מרפא/ה בעיסוק. בתוכנית תהיה לך הזדמנות להתנסות בעבודה בבית הספר ובקהילה, לקבל על ההתנסות הזו משוב מבני כיתתך ומהמדריך במקום העבודה וכן ללמוד ולהרחיב את הידע על עולם העבודה. בלמידה תלמד יחד עם בני כיתתך מושגים מעולם העבודה, תסייר במקומות עבודה, תראיין עובדים שונים, תלמד להכיר את תכונותיך ונטיותיך כעובד, תתנסה בכתיבת קורות חיים, תשתתף בראיון עבודה ותלמד דרכים שונות למציאת עבודה.

בעזרת התוכנית אנו מקווים לסייע בידך להשתלב טוב יותר בעבודה עם סיום לימודיך ולהכיר טוב יותר את היכולות שלך בתחום העבודה. המשפחות תתבקשנה לעקוב אחר מהלך הלמידה וההתנסות, להשתתף בראיונות עובדים, ללוות את בחירת מקום להתנסות במקומות עבודה, לחתום על אישורי יציאה מבית הספר וליהנות יחד איתנו מהתקדמות והשגת הישגים.

בברכה ואיחולים ללמידה פוריה, מעניינת ומגוונת

צוות הנחית תוכנית מעבר להכנה לעבודה

Abstract

Background

The transition process from school to living in the community is one of the most significant, complex and multifaceted processes in the life of a person. During such a process every person needs support and the difference between them is manifested by the level of intensity of support needed and in its components (Gillan & Coughlan, 2010; Hughes, 2001). The student with an intellectual disability needs a more significant and inclusive support at the time of their transition from school to the community, this due to their adaptive behavior difficulties in many of life's facets and for society's lack of accessibility and incompatibility to meet their needs. From reports of students, parents and professionals it is clear that the student with intellectual disabilities needs assistance in the process of transition to their own housing and for living in the community. They also need to be assisted in the process of adjusting to life in an open and heterogeneous society that is unlike the social environment they were familiar with in the special education school. Additionally they need guidance, mediation, learning, support and assistance in the process of integrating into the working force (Benz, Yovanoff, & Doren, 1997; Clark, 2004; Cooney, 2002; Johnson, Sword, & Habegger, 2005).

Integration into the world of work is seen as one of the major indexes of the rehabilitation success principle (Luria & Duvdevani, 2009). Students and parents reported on their desire to become integrated in the work force and policy makers also strive to integrate and include this vulnerable population within the work place (Laron Committee, 2005). It seems that the effort to integrate this special-needs population at work is part of society's and the parent's inheritance and of the students heritage. Also the Special Education Division of the Ministry of Education gave their opinion on this subject: in the last decade transition plans have been developed based on the perceptions of quality of life such as the programs "Towards adolescence to the age of 16 – 21, Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life (Reiter, 2008; Reiter, Shlomi & Tzeder, 1999; 2001; 2003) and the Transitions Program (Tal and others, 2006).

This issue requires the current study. In the framework of the study a theoretical model was constructed to prepare for work and a detailed intervention study program was written to facilitate preparation for a working life. The theoretical model and the application programs are based on theories adopted from the educational humanistic

domain and on constructivist teachings (Reiter, 2004); on occupational sciences and on the theories that dealt with the relationship between human beings, occupation and environment. At the center of the model stands the human occupational model (Kielhofner, 2002, 2004). The concepts that underlie the applied model and the transition program argues that participation in work will be promoted by developing and creating a combination of performance capacity, by developing and expanding ones knowledge about the world of work and employability and by building the occupational identity of the working person – factors built through the connections with the environment.

The transition program has three components. The first component is obtaining work experience in the open market, self-initiatives in schools and getting consistent feedback. Feedback is given according to the ‘internalization cycle’ model (Reiter, 2004; 2008; Shavit, 2007) that represents a five-step process - displaying the issue relevant to the work topic, developing knowledge and concepts, suggestions for solving problems on the above subjects, repeated experiences, reflection and feedback on recurring experiences. The second component of the program is the development of the knowledge related to the working world and familiarizing oneself with the eight theoretical employability concepts. They are: attendance at work; safety at work; work environment; worker’s rights; teamwork; receiving and accepting authority; salary and initiative. The third component is the one that leads the gainfully employed person to develop a working professional occupation and an occupational identity through the use of self advocacy and self guidance tools.

The purpose of the study

To review the transition program’s contribution in improving the participants’ readiness to work at its conclusion and to establishing and confirm evidence regarding the effectiveness of the program when compared to other programs acceptable today in special education.

Research variables and assumptions

The program was evaluated through the measurement of four variables: knowledge about the world of work, understanding of concepts related to employability, identity development and performance capacities. Two underlying hypothesis of the research were examined in a quantitative way. The first hypothesis was that there will be significant differences between the study's four indices as examined in the participants of the current program between the beginning and end Vocational transition program. The second hypothesis was that at the end of the process of the program, there will find significant differences between the indices obtained from the study group when compared with those obtained from the control group. In addition to these two hypotheses, qualitative questions were asked about the programs contribution to the participants.

Research method

The review of the program was carried out in a quantitative method way combined with a qualitative component. The quantitative assessment was carried out according to evidence-based practice and model approach to evaluate the training programs (Kirkpatrick, 1975, 1994), while the qualitative component included interviews with focus groups taken from within the program participants. 'Evidence-based practice' is a common approach that is used by the health professions to assess intervention.

Kirkpatrick's model is the most commonly used one in the testing of training programs.

This model examines training programs at four levels: the level of response - by measuring satisfaction; the level of learning - by measuring the results at the training's end; the level of behavior - as a level of measures of application of what is being studied in everyday life; the level of results - comparing the results secured to those obtained through other programs and the results received early on in the program.

The study population: The sample included 77 students with intellectual disabilities. The transition program was applied to 48 of the students (the study group), while 29 students received traditional programs usually applied in special education (the control group). Students learned in six of the special education schools in the Northern District of Israel which are specifically designed for students with intellectual disabilities, ranging from slight to moderate, multi-problematic intellectual disabilities. These particular six schools

were selected since their principals agreed to participate in the study. The program was given to students in four of the schools, while in the other two additional schools the students were included in the control group. In one of the schools one of the classes studied according to the program being researched, while another class was included in the control group. Students, studying in these classrooms that were communicational impairments or with severe intellectual disability were not included in the study's population.

Assessment tools: The study's hypotheses were tested by using seven assessment tools:

1. Image Assessment – occupational interests' images assessment test, Part A - Knowledge (Reiter, 1997).
2. Concepts Questionnaire - The questionnaire was developed for this study. It examines the understanding of the eight concepts of employability.
3. The Occupational Self Assessment - OSA, Part 1, (Baron et al, 2002).
4. The Abbreviated Short Form health survey - SF12 (Ware & Sherbourne, 1992).
5. Daily Living Activities questionnaire - ADL (Sachs, Yaakobi & Zussman, 1995).
6. Employee card - this assessment tool was specifically built for the research. It is designed to measure performance capacity and progress.
7. Feedback questionnaire to examine the students and mentors degree of satisfaction obtained from their participation in the program. The questionnaire was constructed for this study.

Research procedure: The procedure included a preliminary study to test the reliability and validity of the two assessment tools developed for the study. In the research itself two measurements took place, one at the beginning of the program and at the other at the end of it. The measurements were made within eight months of each other, over a total of 11 calendar months. Questionnaire checking the participants self satisfaction were given to the study group and to their mentors. Also during the program the instructors in the work place of the study group filled four times the "employee card" questionnaire for each of the students participating in the study. In addition, three interviews were conducted with two focus groups - two interviews during the course of the program and one interview at the end of the program.

Data Analysis: The quantitative findings collected were processed at the beginning of the transitional program following a t-test of independent samples (Independent samples t-test) and by frequency analysis. Data processing at the end of the transitional program was done with a variety of measurements repeated over time - Repeated Measures ANOVA. The qualitative findings were analyzed according to the principles of qualitative research (Corring, 2001; Kacen & Krumer-Nevo, 2010 ; Shkedi, 2003).

Results

The analysis of the results at the beginning of the program indicated that no significant demographic variables differences existed in the between the study and the control groups, in as far as the background variables and research indexes were concerned. Therefore, the group's membership justifies the comparisons made between the groups. The students in both groups took their physical and psychological health as being good and reported that they found independence in their basic daily activities, but that they need assistance in instrumental activities such as shopping, home maintenance and in the use of community public resources. Analysis of findings obtained at the beginning and at the end the program reinforced, strengthens and established the study's two hypotheses. It was found that the research group where the transition program was introduced had significantly improved its knowledge about the working world, improved its level of understanding of concepts related to employability, has established more of an employee self-identity and significantly improved its work related performance capacity. We also found that the research indices of the study group's achievements were significantly higher than those achieved by the control group. The qualitative findings indicated by interviews also showed their development and grasping of the work ethic concept, identity development and consolidation of a working person approach as part of the school preparation for life for the student. On top of that, the students and the mentors were highly satisfied with their participation in the program and the level of their satisfaction was not related with the study indices progress of program participants. Preliminary findings revealed that two of the assessment tools developed for this study had good Test-Retest reliability; the validity of the concept questionnaire was thus confirmed and its structure was established.

Discussion and Conclusions

The findings indicated that through an appropriate program, knowledge and abstract concepts from the area of employability and the working world such as initiative, work concepts teamwork, salary, employee rights, working environment can become accessible for students with intellectual disabilities. The findings reinforced the theoretical and applicational models that support the integration work will be done by using a combination between development of performance capacities, knowledge and habits between the foundation and consolidation of values, awareness of desires (wants) and receiving of feedback from the surrounding environment. The findings of the study supported the call for the integration of constructive learning way in special education. Such learning is aimed at the student's world and it encourages group dialogue and ways of personal expression.

This research is important from several respects. From **theoretical perspective** the study presents a model based on the interrelations between work personality variables such as self identity as a working person, work related competencies and skills and environmental variables. The environment is seen in this model as enabling and allowing growth, providing opportunities, giving and providing feedback. A person has tendencies, preferences, desires, skills and abilities. Intellectual disabilities exist, but it does not have to constitute a barrier to personal occupational development but can be the driving factor in the building of appropriate programs and in ways of teaching that stimulate action and self-expression.

The concepts and perceptions of the theoretical model rely on the theories of the quality of life and on the rehabilitation approaches that are consistent and compatible with current models of the World Health Organization. They connect to the educational and clinical field that is emerging and developing in Israel in special education and occupational therapy.

The **practical aspect** of the study focuses on building of an intervention program having a structured design protocol and schedule. The program displays a number of innovations and advantages: it fits into the general trends of occupational rehabilitation trends which call for inclusion of "soft" skills for employability and qualifications for work; the program encourages changes in the populations with intellectual disabilities on issues such as improving ones knowledge about the world of work and development of occupational identity components; programs that improves a variety of performance

capacities, capabilities that require adaptation and integration in open frameworks. Alongside the innovations the program also incorporates special education teaching methods programs existing in special education such as the program 'towards adolescence to the age of 16 – 21; Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life" thus establishes the accessibility to multi-professional teams – including educators and occupational therapists.

The contribution of the **methodological aspect** to this study is by its use of accepted evaluation methods used today in health professions and social sciences, in the world and in Israel: based on the evidence-based practices as well as on Kirkpatrick's model that is employed in the evaluation of training programs. These approaches are not yet used in the assessment of special education programs in Israel, but other countries calls and request for their use in special education is increasing (Cook et al, 2008, 2009). Another additional methodology contribution of this research is the development of two assessment tools used to evaluate the understanding of concepts in the field of employability and in the assessment of performance capabilities. In addition, qualitative methodology was used to strengthen the quantitative findings and to understand in depth the contribution of the plan's components to their participants.

The current study was limited in its scope in several respects: The sample size and its randomness, the population dispersal in Israel and the time periods given to the measure of the contribution to its participants. It is suggested that the program effectiveness be tested – that it be used in investigation of populations with other disabilities, in other additional areas in Israel, as well as in non-Jewish sectors - and that the impact of the study's program and its effect be followed up for longer periods. It is proposed to continue to test reliability and the validity of the assessment tools developed in this study.

Career Education and Vocational Transition Program: Preparation for a Working Life for Students with Intellectual Disabilities

Yonat Ivzori

Supervised by:

Dr. Dalia Sachs

Prof. Shunit Reiter

A THESIS SUBMITTED FOR THE DEGREE
“DOCTOR OF PHILOSOPHY”

University of Haifa

Faculty of Social Welfare & Health Sciences

Department of Occupational Therapy

November 2010

Career Education and Vocational Transition Program: Preparation for a Working Life for Students with Intellectual Disabilities

Yonat Ivzori

Supervised by :Dr Dalya Zacksh, Prof Shunit Riter

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of

“DOCTOR OF PHILOSOPHY”

University of Haifa

Faculty of Social Welfare & Health Sciences

Department of Occupational Therapy



**This work was supported by a grant from Shalem Fund for
Development of Services for People with Intellectual Disabilities
in the Local Councils in Israel**

2010

קרן שלם/562/2010