

**תפיסות חינוכיות של מנהלי בתי ספר, מפקחים ומובילי  
מדיניות חינוכית בנוגע לשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית  
בעבודה במסגרות חינוכיות**

דו"ח מסכם

**ד"ר היידי פלביאן**

**המחלקה לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית אחוה**



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

2021

קרן שלם/2021/2018-59-890

## תודות

אבקש להודות לגבי עדי בן-חמו, מהמחלקה לחינוך מיוחד במכללה האקדמית אחוה, שהייתה שותפה לתהליך המחקר ותרמה מידיעותיה במהלך המחקר כולו.

כמו כן,

תודה לעוזרות המחקר: מיטל אודיז, לירז בדש, שאני בואנו-רז, רותם ביטון, ניב ידלון, נירית פרידמן, ורינת סביון, שתרמו למחקר בהליך איסוף הנתונים וניתוחם

בברכה,

ד"ר היידי פלביאן

## תוכן עניינים

4	תמצית
4	תקציר מחקר ומילות מפתח
6	תקציר מנהלים
9	רשימת תרשימים, גרפים וטבלאות
10	מבוא
11	סקירת ספרות
16	שיטת המחקר
18	ממצאים
27	דיון וניתוח
29	סיכום, המלצות ומסקנות
30	השלכות יישומיות של מחקר
30	פורומים ומסגרות אקדמיות להצגת המחקר
31	בעלי תפקידים שניתן להציג להם את המחקר
31	המלצות למחקרי המשך
32	ביבליוגרפיה
35	נספחי המחקר
42	Research Abstract
44	Synopsis
45	key-words
46	עמוד שער אחורי באנגלית

## תמצית

שילוב בוגרים עם צרכים מיוחדים בחברה בכללותה ובמערכת החינוך בפרט מהווה אתגר תרבותי וחברתי שעל מנת להצליח בו, יש להכיר לעומק את עמדות האנשים המשלבים על מנת להתאים את הנדרש במערך החינוכי המשלב. בעוד ששילובם של בוגרים עם לקויות למידה, לקויות חושיות ולקויות מוטוריות במערכת החינוך נלמד במהלך השנים ואף מיושם בהדרגה, לא כך מתבצע בנוגע לשילובם של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה). במחקר זה, נשאלו לראשונה 75 מובילים בתחום החינוך והשילוב בחברה הישראלית, בנוגע לאפשרויות שילובם של בוגרים עם מש"ה במערך החינוכי. מרבית מהמשתתפים הביעו תמיכה באפשרות להמשיך ולשלב את הבוגרים עם מש"ה במערכת החינוך, למרות שלא היו מודעים לאפשרות זו עד כה. המידע שנאסף תורם משמעותית להבנת מורכבות שילובם של הבוגרים עם מש"ה, תוך התמקדות בהבנת צרכי המערכת המשלבת ולצורכי הבוגרים המשתלבים, ובהעלאת הצעות לפתרונות אפשריים ליישום.

## תקציר המחקר

מחקר זה נעשה במימון קרן שלום ותקציב מחקר מהמכללה האקדמית אחוה

השתלבותם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך ובחברה הינו תהליך מורכב המייצג את התפיסה החברתית של השותפים לחברה. תפיסה זו משתנה ומושפעת מהתהליכים התרבותיים והחברתיים המתקיימים בכל כחברה, ומכאן נובעים ההבדלים ביישום תהליכי ההשתלבות בין מדינות שונות. יתרה מכך, השתלבותם של אנשים עם צרכים מיוחדים משתנה במהלך שנות חייהם החל מהשתלבותם כתלמידים במערכת החינוך ובהמשך בהתייחס להשתלבותם כבוגרים בחברה. בכל תקופת חיים הדרכים ליישום תהליכי ההשתלבות מגוונות, ומשתנות בעיקר בהתאם לסוג הלקות וגיל הילדים / הבוגרים. בישראל לדוגמא, בהתאם לחוק החינוך המיוחד (2018) השתלבותם של ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך מלווה ע"י אנשי מקצוע רבים שמתמקדים בתהליכי הוראה ולמידה בתחומים שונים, בד בבד עם עידוד השתלבותם החברתית. עם זאת, בבואם להשתלב בחברה כבוגרים עם צרכים מיוחדים הם נתקלים בקשיים מגוונים שנובעים בעיקר מכך שבניגוד לתקופת לימודיהם במערכת החינוך, תהליכי השתלבותם בחברה אינם ממוסדים וברורים לכל השותפים; בעוד שאנשי המקצוע השונים שמלווים אותם, מכירים את האתגרים איתם הם מתמודדים ועושים כל שניתן לשלבם בחברה, לתהליך זה שותפים אנשי החברה הסובבת שלהם תפיסות חברתיות שונות בהקשר לשילוב אנשים עם צרכים מיוחדים ולעיתים אין הים מרגישים מחויבות מוסרית כלשהי להשתתף בתהליך זה. תהליך ההשתלבות החברתית מורכב עוד יותר בשעה שמדובר בבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה), שלעיתים למדו במסגרות חינוך מיוחד סגורות עד לגיל 21 ולכן כמעט ולא זומנו עבורם חוויות השתלבות חברתית (Lifshitz, 2020). זאת ועוד, הסטיגמות החברתיות בנוגע לבוגרים עם מש"ה גורמות לאנשים רבים להימנע משילוב הבוגרים בחברה בכלל ובתעסוקה בפרט (Petner-Arrey et al., 2015).

תהליך השתלבותם של בוגרים עם צרכים מיוחדים בתעסוקה ובחברה קיבל בשנים האחרונות, תאוצה לאור המחקרים השונים שהדגישו את תרומת התעסוקה לשיפור איכות חייהם של הבוגרים, שיפור שמתבטא בעיקר בעצמאות של הבוגרים עם הצרכים המיוחדים, יחסים חברתיים תקינים ותחושת מסוגלות (Reiter, 2016). בעקבות זאת, החלו לפתח במדינות שונות בעולם, ובישראל, תוכניות הכשרה לתעסוקה של בוגרים עם צרכים מיוחדים בכלל ועבור בוגרים עם מש"ה בפרט (Trembath et al., 2010). עם זאת, פיתוח תוכניות הכשרה אלה מתבסס על נקודת המבט של החברה המשלבת ואנשי המקצוע, בהתייחס לשאלה היכן לדעתם השילוב יהיה יעיל יותר ומה מתאים יותר לבוגר עם מש"ה. גישה זו מנוגדת לגישה ההומניסטית (Reiter, 2008) לפיה יש לברר עם הבוגרים עצמם מהן מטרותיהם והיכן יעדיפו לעבוד ורק לאחר מכן לבדוק איזו תוכנית הכשרה תתאים להם.

בהתאם לחוק החינוך המיוחד וחוק השילוב וההכלה, ילדים שאובחנו עם מש"ה לומדים במערכת החינוך במסגרות בהן הם מקבלים את התמיכה הלימודית הנדרשת להם בד בבד עם שילובם במסגרות חינוך כוללניות ככל שניתן. למרות המסר הברור שהם וחבריהם ללימודים מקבלים; שיש לשלב בחברה אנשים עם צרכים מיוחדים, עם סיום לימודיהם במערכת החינוך בגיל 21, נפסק הקשר עם מערכת החינוך. בעוד שמש"ה הרווחה דואג להכשירם לתעסוקה במסגרות שונות, לא מוצעת להם באופן גלוי האפשרות להשתלב בדרך כלשהי כעובדים במערכת החינוך בה למדו כל השנים. יתרה מכך, אף שחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות בישראל, התשנ"ח-1988, מתיר לבוגרים עם מש"ה המעוניינים לעבוד במערכת החינוך לעשות כן, נדיר שמי מהם משתלב במערכת זו כעובד מן המניין. לאור העובדה כי הסיבות להיעדרותם של הבוגרים עם מש"ה ממערכת החינוך לא ידועות באופן ודאי, מטרתו העיקרית של מחקר ראשוני זה הייתה לבדוק את הנושא מנקודת מבטם של מובילי יישום תהליכי השילוב במערכת החינוך בישראל. מטרת המחקר התמקדה בהבנת עמדותיהם ותפיסותיהם של המשתתפים בנוגע לשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית כאנשי צוות בבתי ספר ובגני ילדים, בד בבד עם הבנת צורכיהם של מחנכים, מקבלי החלטות ומובילי יישום מדיניות השילוב בהקשר של פיתוח ויישום תהליכי שילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית כאנשי צוות בבתי הספר ובגנים. הבנת עמדות אלה מהוות הכרחית כבסיס להצגת אפשרות תעסוקה במערך החינוך עבור בוגרים עם מש"ה וברור ראשוני אם הם כלל מעוניינים להשתלב כעובדים במערכת החינוך.

איסוף הנתונים במחקר זה בוצע במסגרת ראיונות עומק אינדיבידואליים חצי מובנים בהם השתתפו בסה"כ 75 מובילי יישום מדיניות השילוב וההכלה בישראל, מהם 15 מנהלי בתי ספר, 15 מתכשרים לניהול בבתי ספר, 15 עובדים סוציאליים המלווים בעבודתם בוגרים עם מש"ה, 15 מנהלים בעמותות או מנהלי הוסטלים לבוגרים עם מש"ה ו-15 מנהלי אגפי חינוך מישובים שונים בישראל. לאחר ניתוח תוכן מעמיק שבוצע על ידי שתי חוקרות נפרדות, הוגדרו 8 קטגוריות שאפשרו ללמוד על הדרכים בהן ניתן לקדם את תהליכי השילוב של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך. שמונה קטגוריות אלה התייחסו לתחומים הבאים: מידת ההיכרות של המרואיינים עם ילדים או בוגרים עם מש"ה; תפיסת מטרות השילוב של תלמידים עם מש"ה במערך החינוך בישראל; עמדות המשתתפים כלפי שילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך; הבנת יתרונות השילוב של בוגרים עם

מש"ה במערכת החינוך; הבנת חסרונות השילוב של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך; בחירת תפקידים במערכת החינוך לצורך שילוב תעסוקתי של בוגרים עם מש"ה; התנאים הדרושים לשילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך; גורמים מרכזיים בקביעת שילובם של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך.

כפי שנכתב לעיל, מטרת המחקר המרכזית הייתה ללמוד על תפיסת מובילי יישום מדיניות החינוך את שילובם של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך, וזאת על מנת לקדם תהליך השתלבות זה בעתיד. מתוך תשובותיהם של כל המשתתפים במחקר זה עולה כי למרות היכרותם את חוק השילוב, חוק הנגישות, וחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות בישראל, הם לא העלו בדעתם כי אכן ניתן לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך. עם זאת, בעקבות הראיונות הם הביעו הסכמה כי תהליכי השתלבות אלה הם הכרחיים בחברה הומאניסטית, אך יש לגבות תהליכים אלה בתקצוב מתאים ובליוי מקצועי של הבוגרים ושל קהילת בתי הספר המשלבים.

#### **מילות מפתח**

מוגבלות שכלית התפתחותית, שילוב, תוכניות התערבות, מנהלי בתי ספר, מובילי שילוב, עובדים-סוציאליים

#### **תקציר מנהלים**

תעסוקה של בוגרים עם צרכים מיוחדים בכלל, ושל בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) בפרט, מהווה אתגר חברתי לו שותפים אנשי מקצוע, משפחות, מעסיקים ואזרחים בחברה כולה. בעוד שחוק שוויון הזכויות לאנשים עם מוגבלות בישראל, התשנ"ח 1988, מתיר לאנשים עם מוגבלות לעסוק בכל תחום שהם מעוניינים, ובתנאי שיש להם את הכישורים המתאימים לכך, רק בשנים האחרונות חלה התעוררות חברתית שמקדמת את יישום החוק. יתרה מכך, תהליך השתלבותם של בוגרים עם צרכים מיוחדים בתעסוקה אינו אחיד ומובנה עבור כלל בוגרים אלה. בעוד שבוגרים עם לקויות למידה או לקויות יכולים לבחור כל מקצוע בו ירצו לעסוק, ויש אף מורים עם לקויות למידה שמשולבים במערך ההוראה, ככל שלקותו של האדם מורכבת יותר ההחלטה במה יעסוק כבוגר מתבצעת בעיקרה ע"י בני משפחתו ואנשי מקצוע נוספים (Siperstein, et al., 2013). כך לדוגמא, האפשרות לשלב בוגרים עם מש"ה במערך ההוראה והחינוך בישראל לא מוצגת להם כלל, למרות שהמודל ההומניסטי להשתלבות (Reiter, 2008) מבוסס על בדיקת רצונותיו של הבוגר עם הצרכים המיוחדים על מנת לשלבו בתעסוקה המועדפת עליו. יתרה מכך, לא נמצא מידע רלוונטי שיאפשר הבנה האם במערכת החינוך בישראל קיימים התנאים המתאימים לשילובם של בוגרים אלה במערך החינוך, מידע שחשוב לברר קודם למתן אפשרות הבחירה בתעסוקה במסגרת זו.

מחקר זה פותח על מנת לברר את הסיבות שהובילו לכך, שלמרות שהבוגרים עם מש"ה התחנכו במהלך כל שנות לימודיהם במערכת החינוך בישראל, הם אינם משתלבים במערכת זו כעובדים מן

המניין, בהתאם ליכולותיהם המגוונות. שלוש שאלות עיקריות היוו בסיס למחקר זה: (1) מהי עמדתם של מובילי יישום מדיניות השילוב בישראל בנוגע לשילוב בוגרים עם מש"ה כעובדים במערכת החינוך?; (2) אילו אתגרים עומדים בדרכם של מובילי יישום המדיניות לשילוב בישראל בבואם לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך?; (3) באילו דרכים יש לקדם, לדעתם של מובילי יישום המדיניות לשילוב בישראל, את הליך השילוב של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך? כבר לאחר ביצוע הראיונות הראשונים הוגדרה מטרה נוספת למחקר זה, והיא להעלות בקרב משתתפי המחקר ואנשי חינוך נוספים את המודעות לאפשרויות השילוב של הבוגרים עם מש"ה במערכת החינוך.

במהלך המחקר הנוכחי השתתפו 75 אנשי חינוך ומובילי יישום מדיניות השילוב בישראל (מהם 69 נשים ו-6 גברים), מהם 15 מנהלי בתי ספר, 15 מתכשרים לניהול בבתי ספר, 15 עובדים סוציאליים המלווים בעבודתם בוגרים עם מש"ה, 15 מנהלים בעמותות או מנהלי הוסטלים לבוגרים עם מש"ה ו-15 מנהלי אגפי חינוך מישובים שונים בישראל. ראיונות אינדיבידואלים מובנים למחצה היוו את הבסיס לאיסוף הנתונים, כשבכל ראיון נכחו המשתתף ושתי עוזרות מחקר (אחת הובילה את הראיון בעוד שהשנייה הייתה אחראית על הפן הלוגיסטי של תיעוד הראיון). צוות המראיינות כלל שמונה עוזרות מחקר שכולן השתתפו בשתי סדנאות ממוקדות להבנת תפקיד המראיינן במחקר, ודרכים להובלת ראיון עומק מובנה למחצה. בנוסף להשתתפותן בסדנאות, עוזרות המחקר למדו לעומק את סוגיית הבוגרים עם מש"ה, ועל בסיס ידע זה ניסחו בשיתוף עם החוקרת הראשית את השאלות לראיונות. לאחר שנוסחו השאלות, בוצעו סימולציות של ראיונות עם ארבעה מומחים במתודולוגיה איכותנית בתחום החינוך המיוחד, ובעקבות המשוב נוסחו השאלות הסופיות. בכל הראיונות נכללו שאלות דומות בתוך התאמתן לתחום המקצוע של המראיינן. בסך הכול נכללו בכל ראיון כעשרים שאלות בנושאים: תחום העיסוק של המראיינן, תפיסותיו בנוגע למשמעות הלכות מש"ה, הסוגיות שילוב וחוק הנגישות, עמדות המראיינן בנוגע לחסמים המקשים לשלב בוגרים עם מש"ה בשוק העבודה בכלל ובמערכת החינוך בפרט. בסיום כל ראיון, כל אחת מעוזרות המחקר תמללה את הראיון בנפרד, ולאחר מכן הותאמו התמלולים ואוחדו לאחד. את תמלול הראיון ניתחו שתי עוזרות מחקר אחרות, החוקרת הראשית וחוקר ניטרלי נוסף. לאחר מכן בוצע הליך השוואה ואימות בין הניתוחים לצורך סיכום ניתוח של כל ראיון. בנוסף, לכל משתתפי המחקר הוצע לקרוא את תמלול הראיון בו השתתפו על מנת להעיר או לשנות את תשובותיהם, אך אף אחד לא היה מעוניין בכך.

ניתוח הראיונות בוצע בהתאם לעקרונות המתודולוגיה האיכותנית, בארבע שלבים: (א) שני חוקרים ניתחו כל תמלול ניתוח תוכן על פי הקטגוריות העיקריות שעלו מהשאלות שנשאלו בראיונות; (ב) כל התמלולים מוינו בהתאם לתחום העיסוק של המראיינן, 15 בכל קבוצה, ושני חוקרים ניתחו, בנפרד זה מזה, 15 מהתמלולים; (ג) שני חוקרים אחרים ניתחו את אותם 15 ראיונות, בדקו את ההלימה בין הניתוחים השונים ויצרו קטגוריות משותפות; (ד) שני חוקרים ניתחו את כלל הראיונות ויצרו ניתוח רחב של כל 75 התמלולים; (ז) לכל שאלה הוגדר מחוון מדורג (1-5) כדי שיהיה אפשר לכמת את הנתונים בהמשך. עם סיום ניתוח הנתונים בבדיקת שכיחות הופעתם של התבחינים שהוגדרו בכל קבוצת משתתפים (לפי תחום עיסוקם) ושכיחותם בקרב כלל 75 המשתתפים, מוקדו

שמונה תחומי תוכן עיקריים שאפשרו את ארגון הידע והבניית בסיס ידע חדש בהקשר לקידום שילובם של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך בישראל. שמונה התחומים הם: (1) מידת ההיכרות של המרואיינים עם ילדים או בוגרים עם מש"ה; (2) תפיסת מטרות השילוב של תלמידים עם מש"ה במערך החינוך בישראל; (3) עמדות המשתתפים כלפי שילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך; (4) הבנת יתרונות השילוב של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך; (5) הבנת חסרונות השילוב של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך; (6) בחירת תפקידים במערכת החינוך לצורך שילוב תעסוקתי של בוגרים עם מש"ה; (7) התנאים הדרושים לשילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך; (8) גורמים מרכזיים בקביעת שילובם של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך.

אחת הסוגיות המשמעותיות שעלתה במהלך הראיונות באה לידי ביטוי בחוסר מודעותם של המשתתפים לאפשרות לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך. כיצד ניתן לצפות לשלב אוכלוסייה זו במסגרת בה לא מודעים לאפשרות זו? מתוך ממצאי מחקר זה עולה כי חוסר המודעות לאפשרויות שילוב של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך נובע בעיקרו מהיכרות בסיסית בלבד של הגדרת הלקות בד בבד עם חוסר היכרות מעמיקה עם משמעותה ומגוון היכולות של בוגרים אלה לעבוד ולתרום לסביבתם. עם זאת, כל המשתתפים הדגישו כי הדיון בסוגיה במהלך הראיונות מחזקת את תפיסתם שיש לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך, אך יש למצא את הדרכים המתאימות בליווי צוות מתאים ותקציב שיאפשר את השילוב המיטבי עבור כולם. ההבנה כי הכרת הלקות ומאפייניה תתרום משמעותית לקידום השתלבותם של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך, הובילה למסקנה כי יש לדאוג להזדמנויות בהן יתקיים שיח גלוי בין מובילי מדיניות השילוב בבתי הספר לבין האמונים על שילובם של הבוגרים בחברה, בנוגע לאתגרים וליתרונות של ביצוע תהליכי השתלבות אלה.

משתתפי המחקר הציגו מגוון יתרונות, אתגרים וחסרונות הקשורים לשילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך. מצד אחד התייחסו המשתתפים לחשיבות פיתוח חברה מכילה, אמפתית וערכית שתעזור לבוגרים אלה בפיתוח תחושת המסוגלות להשתלב ולתרום, אך בה בעת גם הדגישו כי קיים חשש שאם התהליך לא יתבצע נכון, הבוגרים עצמם יפגעו. מכאן, עולה שוב החשיבות בשיתוף הפעולה בין הגורמים השונים על מנת להכין את הבוגרים ואת סביבת לפני ביצוע ההשתלבות. הכנה זו צריכה לכלול את מיפוי יכולות הבוגרים עצמם ומתן אפשרויות תואמות להם, הכנה מתאימה של הקהילה המשלבת על מנת למנוע התנגדויות שמבוססות סטיגמות וחוסר ידע, ובעיקר תכנון ליווי מקצועי לאורך זמן לכלל השותפים.

לסיכום, חשוב להדגיש כי כל המשתתפים תמכו בשילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך בישראל. ממצא זה מעלה שהדלת פתוחה לבוגרים אלה. אף על פי כן, הדרך ליצור הזדמנויות לבוגרים עם מש"ה ארוכה, ויש להקנות לסגלי החינוך ולקהילה ידע עדכני בנוגע ללקות, לתכנן תוכניות הכשרה מותאמות להם, לאתר תפקידים מותאמים ולשקול כיצד ללוות את כל השותפים בתהליכי השתלבותם של הבוגרים עם מש"ה בחברה בכלל ובמערכת החינוך בפרט; ליווי שיתרום למשתלבים ולמשלבים כאחד.



## רשימת טבלאות

מספר עמוד	שם הטבלה	מספר טבלה
19	התפלגות תשובות המשתתפים בנוגע להיכרותם עם ילדים ו/או בוגרים עם מש"ה לפי תחום עבודתם	1
20	התפלגות תשובות המשתתפים בנוגע לתפיסותיהם את שילוב תלמידים עם מש"ה במערך החינוך בישראל	2
21	התפלגות תשובות המשתתפים בנוגע לתפיסותיהם את שילוב הבוגרים עם מש"ה במערך החינוך בישראל	3
21	התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר ליתרונות שילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך בישראל	4
23	התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר לחסרונות שילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך בישראל	5
24	התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר לתפקידים במערכת החינוך בהם ניתן לשלב בוגרים עם מש"ה	6
25	התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר לתנאים הדרושים לשילוב בוגרים עם מש"ה במערך החינוך בישראל	7
26	התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר לגורמים המרכזיים בקביעת שילובם של בוגרים עם מש"ה במערך החינוך בישראל	8

## מבוא

שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הינו תהליך מורכב שמבוסס על עקרונות חברתיים ובמתבצע בדרכים שונות בתוך מסגרות חינוך מבוקרות וידועות מראש. עם זאת, שילובם של אותם ילדים, כבוגרים עם צרכים מיוחדים בחברה מהווה אתגר וזאת בעיקר בגלל העובדה שמעבר לאנשי המקצוע השותפים לתהליך, גם החברה הסובבת שותפה, ותהליך הליווי של המשתלבים והמשלבים מורכב עוד יותר. הליך זה מורכב עוד יותר כאשר הגדרת לקות הבוגרים והצרכים המיוחדים שלהם היא הגדרה כללית שאינה מאפשרת הבנה חד משמעית בנוגע ליכולותיהם וקשייהם של כל אחד מהבוגרים. כך גם בהקשר של מחקר זה, מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) מוגדרת בבירור בספר ההגדרות הפסיכיאטריות ה-V-DSM (2013), (American Psychiatric Association), כלקות עם ליקויים בתפקודים אינטלקטואליים, וליקויים בתפקוד הסתגלותי שהחלו במהלך תקופת ההתפתחות, אך בפועל הלקות באה לידי ביטוי באופן שונה ובחומרת לקות שונה אצל כל אחד מהבוגרים עם מש"ה (שמעון וקדרי, 2015).

מתוך הכרה בזכותם של בוגרים עם מש"ה להשתלב במערך החינוכי בישראל, התמקד מחקר זה בהבנת תפיסתם של מובילי יישום חוק השילוב והנגישות בישראל את תהליך השתלבותם, וזאת על מנת ללמוד כיצד ניתן לשלב אותם באופן מיטבי במערכת החינוך כתורמים וכתורמים. המחקר, שפותח על בסיס המתודולוגיה האיכותנית, התבסס על ראיונות עומק חצי מובנים שהתקיימו עם 75 משתתפים (מהם 69 נשים ו-6 גברים), תוך הקפדה על חלוקה שווה של תחומי התמחותם: 15 מנהלי בתי ספר, 15 מתכשרים לניהול בבתי ספר, 15 עובדים סוציאליים המלווים בעבודתם בוגרים עם מש"ה, 15 מנהלים בעמותות או מנהלי הוסטלים לבוגרים עם מש"ה ו-15 מנהלי אגפי חינוך מישובים שונים בישראל.

לאחר תמלול הראיונות וניתוחם, אורגנו 8 תחומים עיקריים שמאפשרים להבין כיצד נכון יהיה לתכנן ביעילות את תהליכי השתלבותם של הבוגרים עם מש"ה במערכת החינוך. חשוב במיוחד להדגיש שכל המשתתפים הציגו דעות תומכות בשילוב מסוג זה אך גם הדגישו את הקשיים והאתגרים שעומדים בפני מערכת החינוך והבוגרים עצמם. יתרה מכך, כל המשתתפים טענו שעד לביצוע ראיונות אלה כלל לא העלו בדעתם שניתן לפתח שילוב מסוג זה באופן מוסדר ורשמי. גם אלה שהכירו בעברם בוגרים עם מש"ה, או שלמדו באקדמיה על הלקות, לא היו מודעים אם וכיצד ניתן יהיה לקיים שילוב זה. ממצאים אלה מצביעים באופן חד משמעי על הצורך להעמיק את הלימודים האקדמיים בנושא לקויות בקרב בוגרים, בד בבד עם הבניית מפגשים עם בוגרים עם מש"ה, וזאת על מנת לצמצם את פער חוסר הידע שנוצר בקרב מובילי מדיניות השילוב בנוגע למשמעויות השונות שיש ללקות זו.

## סקירת ספרות

### מוגבלות שכלית התפתחותית

הופעת מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) יכולה להיות כתוצאה ממוגוון סיבות, אך בדרך כלל היא מופיעה בעקבות פגיעה המתרחשת לפני הלידה או בסמוך אליה. הגורמים השכיחים למוגבלות שכלית התפתחותית הם פגיעות פנימיות או חיצוניות במהלך ההיריון והלידה, השפעות של אלכוהול וסמים ופגיעות פיזיות. רק בשליש מהמקרים הגורם הוא סיבות גנטיות (שלום ואחרים, 2016). אבחון ילדים ובוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) החל בשנות השישים של המאה העשרים, ומאז הוא מתבסס על שני תבחינים עיקריים: רמת אינטליגנציה נמוכה וקשיים משמעותיים בהתנהגות מסתגלת למציאות. אף שהתבחינים לאבחון הלקות לא שונו לאורך הזמן, שינוי בתפיסה החברתית בנוגע ללקות ולאפשרותם של בוגרים עם מש"ה להשתלב בחברה הביאו להחלפת המונחים "פיגור שכלי" ו"ליקוי מוחי", שבמהותם מייצגים לקות סטטית, שאי אפשר לשנותה, במונח מש"ה, המבטא דינמיות והתפתחות אפשרית בקרב אנשים עם לקות זו (Lifshitz, 2000). בעקבות מחקרים חדשים, כותבי ה-*DSM-V* (American Psychiatric Association, 2013) קבעו תבחינים חדשים לתסמונת, ואלו מקובלים היום ברוב מדינות העולם לאבחון ילדים עם מש"ה. התסמינים – פער משמעותי יחסית לבני אותו גיל בשלושה מאפיינים עיקריים:

- מוגבלות בתפקוד אינטלקטואלי. מוגבלות כזאת מאובחנת בעזרת מבחנים קליניים ומבחני אינטליגנציה שמטרתם לקבוע את רמת המשכל (IQ). מבחנים אלה מצביעים בעיקר על קשיים בפתרון בעיות, תכנון, חשיבה מופשטת, שיפוט ולמידה מניסיון;
- מוגבלות משמעותית בתפקוד הסתגלותי, מוגבלות הבאה לידי ביטוי בפער ביכולת לעמוד באמות המידה ההתפתחותיות והחברתיות בהקשרים עצמאות אישית ואחריות חברתית;
- המגבלות האינטלקטואליות וההסתגלותיות מופיעות במשך תקופת ההתפתחות של הילד ולפני גיל 18.

אף שיש הסכמה בנוגע למרכיבי ההגדרה, בישראל אומצה ההגדרה של ה-*DSM-V*, שלפיה יש לאבחן בוגרים עם מש"ה לפני גיל 18, ואילו במקומות שונים בעולם נהוגים תהליכי אבחון שונים המתבססים על מבחני אינטליגנציה שונים. בהתייחס לתבחין רמת משכל (IQ), אנשים עם מש"ה מתאפיינים ברמת משכל נמוכה במידה ניכרת מהנורמה הממוצעת (פחות מ-70), אך יש שונות רבה בין המאובחנים ברמת התפקוד שלהם, גם כאשר רמת המשכל דומה. מבין הבוגרים שאובחנו עם מש"ה, יש המתקשים מאוד בתהליכי חשיבה דוגמת היסק, פתרון בעיות, תכנון, חשיבה מופשטת, שיפוט, למידה אקדמית ולמידה מניסיון. אחרים, ובעיקר אלה שמתאפיינים במוגבלות שכלית קלה בלבד, יכולים בעזרת תיווך נקודתי מתאים ותמיכה חברתית ללמוד ולפתח עצמאות במרבית תחומי החיים (Feuerstein et al., 2006). אם כן, כשבוגרים עם צרכים מיוחדים, ובעיקר בוגרים עם מש"ה, משתלבים בחברה, יש לבחון כל מקרה לגופו ולהימנע מהגדרות מופשטות ומכלילות. זאת ועוד, אומנם בעבר לקות זו נתפסה כלקות סטטית, אך היום היא נחשבת תופעה דינמית, כזאת העשויה להשתנות בעזרת תיווך של תוכניות מותאמות אישית ובעזרת תמיכה מתאימה (שלום ואחרים,

2016). מכאן, שיש להמשיך לפתח תוכניות לקידום בוגרים עם מש"ה, תוך כדי ביצוע מחקרי הערכה ומחקרי עומק שיאפשרו הבנה מעמיקה יותר של הלקות.

### **השילוב בחינוך ובחברה כחזון חברתי מעוגן בחקיקה**

הקריאה לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך בישראל ובעולם נובעת מחזון שלפיו בבגרותם הם ישתלבו בחברה הסובבת אותם. עם השנים התפתחה גישה שלפיה אדם עם צרכים מיוחדים יכול לתרום לסביבתו במגוון יכולות, ולכן שילוב התלמידים צריך שיכלול לא רק היבטים לימודיים ושיתקיים לא רק בבתי הספר, אלא יש לפתח תהליכי הכלה מלאים. לשם כך יש לפתח מודלים עדכניים לשילוב, כאלה המתבססים על ההבנה כי שילוב תורם הן למשתלבים הן למשלבים ולבססו על שני ערכים הומניים: החברה אחראית לכל אנשיה; כל אדם יכול לתרום לחברה בדרכו (פלביאן, 2015). קופפברג ואחרים (2017) הדגישו כי האינטראקציה ההדדית בין הקהילה לאנשים עם צרכים מיוחדים מעצימה את שילובם של האחרונים כיוון שבמהלכה הם מפתחים תחושת מסוגלות ומוטיבציה.

לקראת סוף המאה העשרים התפתחה בעולם תפיסה חינוכית-חברתית שלפיה הזכות לחינוך היא אחת מזכויות היסוד של כל אדם ושהימנעות ממתן חינוך ראוי לילדים עם צרכים מיוחדים, בייחוד בשלבים הראשונים לחייהם, שוללת מהם את ההזדמנות לממש את עצמם, לפתח את אישיותם ולהשתלב בחברה כבוגרים (Akpokiniovo, 2017). תפיסה זו, עוגנה גם בחקיקה מתאימה, ובישראל שני החוקים העדכניים הרלוונטיים הינם חוק החינוך המיוחד (2018) וחוק שוויון הזכויות לאנשים עם מוגבלות (התשנ"ח-1998), שתרמו להבנת תפקיד השילוב במערכת החינוך. בין השאר, הקהילה המקצועית והאנשים עם הצרכים המיוחדים עצמם ביקרו את השימוש במונח "שילוב" והרחיבו את משמעותו תוך הוספת המונחים "הכלה והשתלבות". בהתאם, ההנחה שלפיה הציבור צריך לחיות "לצד אנשים עם מוגבלות" הוחלפה בקריאה לחיות "עם אנשים עם מוגבלות" (קופפברג ואחרים, 2017). הפרט עם המוגבלות החל להיתפס כאדם שלם, כזה שצרכיו, רצונותיו ושאיפותיו קודמים לתיוגו כאדם נכה, מוגבל או שונה (נוימן, 2021).

כיום, אנשי החינוך מודעים לכך ששני גורמים עיקריים משפיעים על תהליכי השילוב של בוגרים עם צרכים מיוחדים בחברה: מוכנות החברה לשלבם והכללים והמיומנויות שרכשו במשך השנים להתמודדות עם לקותם (איגל ומליחי, 2007). הגישה ההומניסטית ותהליך ההכלה של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) מתייחסים לאיכות החיים של הבוגרים ונותנים להם מקום להביע את רצונותיהם ולהגשים את מטרותיהם בחברה (Reiter, 2008, 2016). ככלל, על החברה לתכנן כיצד לשלב ולהכיל בוגרים עם צרכים מיוחדים, ובפרט עליה לתכנן את תהליך ההשתלבות של בוגרים עם מש"ה כיוון שהם הקבוצה הגדולה ביותר מבין קבוצות הבוגרים עם צרכים מיוחדים וכיוון שתוחלת חייהם היא 66–88 שנים (Lifshitz, 2000). עם השנים השתנתה התפיסה בנוגע למוגבלות גם בהגדרות של ארגונים רפואיים שונים. כך, לדוגמה, ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization, 1980) קבע שאדם עם לקויות יכול להשתלב בחברה בעזרת התאמות שונות, ואין זו אלא החברה, שבתפיסתה את הלקויות כמגבלות מונעת ממנו להשתלב, וכך מחמירה את השפעת הלקות על כל תחומי חייו של האדם. אבל, שנים לאחר קביעה זו, בעקבות התערבותם של הורים ופעילים חברתיים שונים, הורחבה הטלת אחריות החברה להשתלבותם של אנשים פרטים עם הלקויות בחברה. הטענה העיקרית הייתה כי כדי לעודד השתלבותו של האדם עם הלקויות

בחברה יש להתמקד ביכולותיו ובפוטנציאל שלו לתרום לסביבתו וכן להעשיר את ידע החברה על הלקות כדי לצמצם את הדעות הקדומות כלפיה (World Health Organization, 2001). בישראל, נקבע כי ילדים עם צרכים מיוחדים מתחילים בתהליך השתלבותם והכלתם בכניסה למערכת החינוך כבר בגיל 3 ועד לגיל 21, כאשר ניתנת עדיפות להשתלבותם במוסד חינוכי רגיל כדי לקדם ולפתח את כישוריהם, וכך להקל את שילובם בחברה, ובהמשך גם במעגל העבודה. זאת ועוד, החוק מזכה כל ילד שאובחן עם צרכים מיוחדים המלווים בליקויים משמעותיים המגבילים את התנהלותו הנורמטיבית להשתלב במערכת החינוך בליווי שירותי החינוך המיוחד (נוי, 2014). תפיסה זו אף הודגשה בסיכום דוח ועדת דורנר (משרד החינוך, 2009), ועדה שבדקה את תהליכי יישום השילוב בפועל, ובעקבות הדוח שכתבה עודכנו מטרות השילוב והדרכים הפרקטיות ליישום החוק. לאחר תקופת בית הספר, הבוגר עם הצרכים המיוחדים משתלב בחברה בפיקוח והדרכה של אגף הרווחה ושל הביטוח הלאומי – גורמים אחרים מאלה שליוו אותו במסגרת בית הספר.

אומנם השילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בחברה קיבל תנופה רבה בשנים האחרונות, אך ככל שלקותו של האדם מורכבת יותר, היבטים הקשורים באדם עצמו, בגורמים האחראים עליו ובמעסיקים מצמצמים את יכולתו להשתלב בחברה (Migliore et al., 2008).

### שילוב תלמידים ובוגרים עם מש"ה במערכת החינוך

חוקי החינוך המיוחד והשילוב השונים מאפשרים אומנם את הבסיס העקרוני הנדרש כדי לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים שילוב אקדמי וחברתי בבית הספר, אולם, תהליכים אלה לא בהכרח מקדמים השתלבות חברתית בבית הספר, והדבר נכון עוד יותר לפעילויות חוץ-בית ספריות. יתרה מכך, שילוב אקדמי אינו בהכרח מאפשר הכלה חברתית ואינו בהכרח מאפשר לפתח את כישוריו המיוחדים של הפרט עם הצרכים המיוחדים בכלל ואלה עם מש"ה בפרט (Reiter, 2016). כדי להצליח בכך יש להתאים תהליכי הוראה שונים ללומדים שונים ולהתמקד בפיתוח מיומנויות חשיבה ולמידה כדי לקדם את שילובם של ילדים עם מוגבלויות בכלל ועם מש"ה בפרט בבית הספר ובחברה (Lifshitz & Rand, 1999) ולהעניק להם בסיס ללמוד בעתיד תחומי ידע שונים באופן עצמאי (Flavian, 2019), בהתאם לתחומי העניין האישיים שלהם (שלום ואחרים, 2016; Haywood, 2006, 2013).

ההבנה כי מטרת תהליכי השילוב וההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי הספר היא לשלבם בעתיד בחברה, מחזקת את חשיבות הכלתם ושילובם של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך. יצירת הזדמנויות לשנות את תפיסת החברה בנוגע ליכולתם לתרום גם למערכת החינוך מחזקת את המטרות המוסריות, בנוסף למכלול המטרות החינוכיות, של מערכת החינוך. מקורה של התפיסה השגויה שלפיה בוגרים עם מש"ה אינם יכולים להשתלב כעובדים מן המניין בתחומים שונים, ובמיוחד במערכת החינוך, בחוסר ידע עדכני על מגוון היכולות של בוגרים עם מש"ה, טווח הלכויות של בוגרים עם מש"ה ויכולתם להמשיך ללמוד, והיעדר מחקרים בנוגע להכנה הנדרשת עבורם ועבור המעסיקים (Siperstein et al., 2013). בשל היעדר ידע וניסיון חשובים אלה, התפתחו דעות קדומות כלפי אוכלוסיית הבוגרים עם מש"ה, והפרטים המשתייכים אליה הושמו במקומות

עבודה שאינם דורשים בהכרח פיתוח של מיומנויות חשיבה והתמודדות עם אתגרים יומיומיים. למידה של מקור הסטיגמות, הבנת צרכי החברה ופיתוח הזדמנויות להתנסויות עבודה חיוביות של בוגרים עם מש"ה, תורמים לשילוב יעיל של בוגרים עם מש"ה בחברה (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). ברור כי אין זה פשוט לשלב בוגרים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך. עד לפני כמה שנים היו אף שטענו כי בוגרים עם לקויות למידה אינם ראויים להיות מורים וביטאו חשש שלקותם תמנע מהם ללמד ולשמש לתלמידיהם מודל לחיקוי (פלביאן, 2015; Flavian, 2011). עם השנים השתנתה התפיסה, והיום כמעט שאין מערערים על האפשרות לשלבם כמורים (Neca et al., 2020).

### שילוב בוגרים עם מש"ה בחברה ובתעסוקה

מחקרים שונים שעוסקים בעידוד התעסוקה של בוגרים עם צרכים מיוחדים בכלל ובוגרים עם מש"ה בפרט, מעידים על חשיבות היוזמות לשילוב אנשים עם מוגבלות בתעסוקה ובקהילה, דבר המשפר את איכות חייהם, מעצים את הערכה העצמית של האדם, מאפשר להם להיות חלק תורם בחברה ואת היכולת להחליט באופן עצמאי (ורנר 2018). כמו כן, ממחקרים אלה מתפתחת ההבנה כי תעסוקה תורמת לשמירת בריאותם הנפשית של הבוגרים ומכאן גם ההכרה בתעסוקה כתהליך משמעותי בהכלת אנשים עם צרכים מיוחדים בחברה (Petner-Arrey et al., 2015; Rao & Polepeddi, 2019). הכרה זו תרמה לקידום תהליכי חקיקה רשמיים לעידוד שילוב של אנשים עם צרכים מיוחדים בחברה ובעולם התעסוקה, אולם, תהליך החקיקה והשינויים התפיסתיים שהוא גרר לא הביאו לשינוי המיחל בתחושות השייכות והמעורבות החברתית של אנשים עם מוגבלות ובני משפחותיהם, ועדיין אין הם מרגישים כי התבססה אווירה המקבלת את האדם באשר הוא אדם. נוסף על כך, בוגרים עם מש"ה מרבים לדווח שהם חשים בדידות בקהילות שהם חיים בהן, תלויים וחסרים הזדמנויות לעצמאות בחברה (קופפברג ואחרים, 2017). כיוון שתעסוקה וקריירה הן היבטים מרכזיים וחשובים בחיי הבוגר והן מעצימות את עצמאותו, חשוב ליצור המשכיות בין תקופת הלימודים בבית הספר לתהליכי התעסוקה כבוגרים, ולשלב בשוק העבודה אדם עם מש"ה שסיים את לימודיו במערכת החינוך (Hunter et al., 2019). אף על פי כן, שוק העבודה בישראל, כמו בעולם, מציע מגוון אפשרויות מצומצם בלבד לבוגרים עם מש"ה (בוקניק, 2012).

בישראל, אנשים עם מש"ה מוגדרים כבוגרים בהגיעם לגיל 21 שנים. עד גיל זה הם משולבים במסגרות חינוך מתאימות באחריותו של האגף לחינוך המיוחד במשרד החינוך. בהגיעם לבגרות, האחריות לשלבם בכל תחומי החיים (תעסוקה, מעונות, פנאי ועוד) עוברת לידי משרד הרווחה והשירותים החברתיים בשיתוף המוסד לביטוח לאומי ומשרד הבריאות (ניסים ואחרים, 2011). חוק חינוך מיוחד, התשע"ח-2018, וחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998, מחייבים את משרד הרווחה, כמו במקומות נוספים בעולם, לתת מענה תעסוקתי יומי לבוגרים עם מש"ה ולעודד שילוב שוויוני שלהם בהתאם ליכולותיו ולרצונותיו של כל בוגר, להציע לו הכשרה מתאימה ולהקפיד על עקרונות שוויון ההזדמנויות לאנשים עם מוגבלויות ואיסור האפליה בתעסוקה (משרד הרווחה, 2021). אף על פי כן, הבוגרים עצמם והוריהם מדווחים לא פעם כי מוצעות להם אפשרויות תעסוקה פשוטות, שאינן מתאימות ליכולותיהם. יתרה מכך, רק מעטים מהבוגרים מועסקים בשוק העבודה החופשי, ההיצע התעסוקתי המוצע להם מצומצם ביותר ואין

מוצעת להם הכשרה מתאימה (בוקניק, 2012; Migliore et al., 2008). למעשה, על אף ההסכמה בדבר החשיבות שבשילוב בוגרים עם משי"ה בתעסוקה, רובם מועסקים במסגרות מוגנות ומופרדות או שאינם מועסקים כלל. אומנם ייתכן שמקצת הקשיים לשלב בוגרים עם משי"ה בשוק העבודה נובעים ממאפיינים אישיים או מחוסר במיומנויות ובכלים להשתלבות, אך אין ספק כי מרביתם נובעים מחוסר נגישות פיזית ומדעות קדומות, בהן האמונה כי אין הם צפויים להיות עובדים יעילים או ששילובם יגרום פגיעה כלכלית במקומות העבודה (פפרמן, 2010). בהקשר זה הדגיש בוקניק (2012) כי מיעוט השילוב של בוגרים אלו בשוק העבודה מזין את התפיסה המוטעית בנוגע ליכולתם לתרום לחברה כעובדים עצמאיים. בעקבות זאת, מעסיקים, בני משפחה ומלווים בתחום התעסוקה של בוגרים עם צרכים מיוחדים מרבים להפנות את הבוגרים עם משי"ה למסגרות התנדבותיות ששעות העבודה מצומצמות בהן, ואין הן מחייבות הכשרה בתחום מקצועי מסוים (Trembath et al., 2010). מיעוט השתתפותם של אנשים מוגבלות שכלית בשוק העבודה היא בעיה חברתית, שנותרת ללא מענה מספק, על אף התועלת שהיא מעניקה להם ולשוק התעסוקה. תפיסת עבודתם של אנשים עם מוגבלות כבעלת ערך כלכלי, תורמת להגדלת מגוון אפשרויות התעסוקה, מאפשרת הרחבת הכלים לעידוד העסקה ולפיתוח מודלים חדשניים המשלבים פן עסקי ופן חברתי גם יחד. מלבד כל אלה, העסקת אנשים עם מוגבלות מאפשרת להשיג מטרות נוספות כגון: חשיפה רחבה יותר של החברה לאנשים עם המוגבלות, רצף השירותים הקיימים עבורם בקהילה, היכרות של מודלים עסקיים שונים לשילוב תעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית (גבאי- מרקביץ, 2019).

במהלך השנים פותחו מודלים שונים להכשרת בוגרים עם צרכים מיוחדים בכלל ובוגרים עם משי"ה בפרט, להשתלבות בעבודה בחברה בה הם חיים. מתוך ביקורת על מסגרות התעסוקה סגורות בהן הבוגרים עם הצרכים המיוחדים היו למעשה מבודדים מהחברה, התפתח המודל המקובל היום ברוב מדינות העולם, הוא מודל "עבודה נתמכת" שהתפתח בארצות הברית, כמודל תעסוקה אלטרנטיבי לתוכניות התעסוקה המסורתיות, שלא הצליחו לשלב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בשוק החופשי (פילר ופוקס- וילף, 2018). מודל זה, כולל תכנית הכשרה הנמשכת ככל היותר שנתיים, ומטרתה לסייע למשתתפים בה לפתח מיומנויות עבודה ויחסים בין אישיים, על מנת שיוכלו להיות מועסקים בשוק העבודה החופשי בליווי ותמיכה. התכנית נועדה עבור אנשים בני 18-55 שביטוח לאומי קבע עבורם לפחות 40% נכות, אשר מיצו את זכאותם לשיקום תעסוקתי מקצועי במוסד לביטוח לאומי ומעוניינים להשתלב בשוק העבודה החופשי, אך לא מסוגלים לעשות זאת באופן עצמאי. מודל עבודה זה נתמך על ידי שלושה צירים מרכזיים: העובדים הסוציאליים המראיינים וממיינים את המועמדים להשתתפות בתכנית, הזכיינים המשמשים כגוף מלווה, המסייע ברכישת מיומנויות עבודה למשתתפים, והמפקחים המבצעים בקרה על עבודתם של העו"סים והזכיינים. המפקחים הינם מטעם השירות התעסוקתי באגף השיקום של משרד הרווחה (קרן- אברהם ואחרים, 2014). במסגרת התעסוקה הנתמכת זכאי העובד עם המוגבלות לסיוע במציאת עבודה, תמיכה, גישור וסנגור בין המעסיק (חאגיזי, 2018). מודל "עבודה נתמכת" בשוק החופשי בישראל, שונה מתוכניות תעסוקה של מפעלים מוגנים, ומסייע בשילוב בשוק העבודה הפתוח ובתנאי העסקה של העובד-מעביד. במילים אחרות בשונה ממפעלים מוגנים אשר הוקמו על



מנת שיספקו תעסוקה לאנשים עם מוגבלות, בעבודה נתמכת אותם אנשים משתלבים במקומות עבודה באשר הם, מקומות אלו מתאימים את עצמם לעובדים עם הלקות. מקומות עבודה המאפשרים לאנשים עם מוגבלות משמעותית להשתתף בתעסוקה מבוססת קהילה, מחזקים את התמיכה שניתנת להם, ואף תורמת להם לתפקד כאזרחים יצרנים במקום עבודתם. במהלך השנים, ובאופן הדרגתי, שירותי התעסוקה הנתמכת הגדילו את מספר האנשים עם המוגבלות המשולבים בסביבות תעסוקה שונות. עם זאת, אוכלוסיית האנשים הבוגרים עם מש"ה נותרה עדיין ברובה במסגרות תעסוקה מוגנת, ואינם משתלבים בתעסוקה נתמכת, או בעבודה בקהילה. זאת ועוד, נראה כי חל ריבוי במקומות עבודה בתעסוקה מוגנת, והדבר פירושו שימור ובידוד אותם בוגרים עם מוגבלות שכלית משוק העבודה ומהחברה בה הם חיים (Dague, 2012). לסיכום, אף שמגמת השילוב הולכת ומתחזקת בתחום התעסוקה, ובוגרים רבים עם צרכים מיוחדים משתלבים במקומות עבודה שונים, אפשרויות התעסוקה הפתוחות לפני בוגרים עם מש"ה מצומצמות, וכן ההכשרה המוצעת להם לקראת המעבר לחיים כבוגרים. חובתנו כחברה משלבת להעניק לבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית שוויון הזדמנויות כדי לאפשר להם לחיות חיים נורמטיביים ועצמאיים ולעסוק בכל תחומי התעסוקה כאנשים בלא מוגבלות, וכך לפתוח לפנייהם אפשרויות שיתאימו למגוון רצונותיהם, צורכיהם וכישוריהם. באופן ספציפי, היום, בוגרים עם מש"ה אינם משולבים במערכת החינוך כעובדים מן המניין, ובין המחקרים שעניינם העסקת בוגרים עם מש"ה לא נמצאו מחקרים המתמקדים באפשרות לשלבם בתחום החינוך. אומנם לכאורה אין הם מנועים מכך, אך אפשרות זו כלל אינה מוצעת להם, וייתכן מאוד שהסיבות לכך הן הדעות הקודמות שגרמו גם להיעדר תוכניות הכשרה פורמליות מתאימות. כדי לקדם את הנושא יש להבין את עמדותיהם של מי שמובילים תהליכים ליישום מדיניות השילוב וההכלה בישראל וללמוד על התנאים והתהליכים הנדרשים לצורך הכשרה ושילוב של הבוגרים עם מש"ה במסגרות חינוך.

## **שיטת המחקר**

### **מטרת המחקר**

אף שחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות בישראל, התשנ"ח-1988, מתיר לבוגרים עם מש"ה המעוניינים לעבוד במערכת החינוך לעשות כן, נדיר שמי מהם משתלב במערכת זו כעובד מן המניין. בהתאם לכך נקבעו למחקר זה שתי מטרות עיקריות:

1. הבנת עמדותיהם ותפיסותיהם של המובילים את יישום התהליך לשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית כאנשי צוות בבתי ספר ובגני ילדים;
2. הבנת הכלים הפרקטיים (הדרכה, ליווי, תקציב וכו') להם זקוקים אנשי החינוך ומובילי יישום מדיניות השילוב בהקשר של פיתוח ויישום תהליכי שילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית כאנשי צוות בבתי הספר ובגנים.

### **שאלות המחקר**

שאלות המחקר שהוגדרו נוסחו מתוך שאיפה לחשוף את הסיבות לכך שבוגרים עם מש"ה אינם משתלבים במערכת החינוך כעובדים מן המניין אף שלמדו והתחנכו בה לקראת השתלבותם בחברה:



1. מהי עמדתם של מובילי יישום מדיניות השילוב בישראל בנוגע לשילוב בוגרים עם מש"ה כעובדים במערכת החינוך?
2. אילו אתגרים עומדים בדרכם של מובילי יישום המדיניות לשילוב בישראל בבואם לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך?
3. באילו דרכים יש לקדם, לדעתם של מובילי יישום המדיניות לשילוב בישראל, את הליך השילוב של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך?

#### **משתתפי המחקר**

במחקר זה השתתפו בהתנדבות 75 אנשי חינוך ומובילי יישום מדיניות השילוב בישראל (מהם 69 נשים ו-6 גברים). המשתתפים אותרו מחמישה תחומי עיסוק: 15 מנהלי בתי ספר, 15 מתכשרים לניהול בתי ספר, 15 עובדים סוציאליים המלווים בעבודתם בוגרים עם מש"ה, 15 מנהלים בעמותות או מנהלי הוסטלים לבוגרים עם מש"ה ו-15 מנהלי אגפי חינוך מאזורים שונים בארץ.

#### **כלי המחקר**

מחקר זה בוצע בתוך שילוב בין מתודולוגיה איכותנית למתודולוגיה כמותנית. כל הנתונים נאספו בראיונות אישיים מובנים למחצה (שקדי, 2011). את השאלות לראיונות ניסח צוות של שמונה עוזרות מחקר שלמדו לעומק בהנחיית מומחי תחום את סוגיית הבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. נוסף על כך, כולן השתתפו בשתי סדנאות בהנחיית יועץ מחקר ויועץ סטטיסטי כדי להעמיק את ידיעותיהם בנוגע לתפקידם של מראיינים, למשמעות של ביצוע ראיונות עומק מובנים למחצה, וכיצד לראיין באופן המקצועי ביותר. לאחר שנוסחו השאלות, בוצעו סימולציות של ראיונות עם ארבעה מומחים במתודולוגיה איכותנית בתחום החינוך המיוחד, ובעקבות המשוב נוסחו השאלות הסופיות. בכל הראיונות נכללו שאלות דומות בתוך התאמתן לתחום המקצוע של המרואיין. בסך הכול נכללו בכל ריאיון (נספח 1) כעשרים שאלות בנושאים: תחום העיסוק של המרואיין, תפיסותיו בנוגע למשמעות הלכות מש"ה, הסוגיות שילוב וחוק הנגישות, עמדות המרואיין בנוגע לחסמים המקשים לשלב בוגרים עם מש"ה בשוק העבודה בכלל ובמערכת החינוך בפרט.

#### **הליך המחקר**

לאחר שהמרואיינים אותרו, נקבע עם כל מרואיין מועד לריאיון. בריאיון השתתפו שתי מראיינות. אחת מהן התמקדה בריאיון ובהקשבה מיטבית לתשובות, והשנייה הייתה ממונה על התייעוד, נוסף על ההקלטה. כל הראיונות הוקלטו ותומללו בידי כל מראיינת בנפרד, ולאחר מכן הותאמו שני התמלולים זה לזה ואוחדו לאחד. את תמלול הריאיון ניתחו שתי המראיינות ובנוסף גם שני חוקרים אחרים. לאחר מכן בוצע הליך לאימות, להשוואה ולסיכום כל ניתוח. נוסף על כך, לכל משתתפי המחקר הוצע לקרוא את תמלולי הראיונות עימם ולהעיר, להוסיף או לשנות את תשובותיהם, אך אף אחד מהם לא היה מעוניין בכך.

#### **ניתוח הנתונים**

כאמור, מחקר זה בוצע בתוך שילוב בין מתודולוגיה איכותנית למתודולוגיה כמותנית. בהתאם לכך, הנתונים נותחו בארבעה שלבים: (א) שני חוקרים ניתחו כל תמלול ניתוח תוכן על פי הקטגוריות העיקריות שעלו מהשאלות שנשאלו בראיונות; (ב) כל התמלולים מוינו בהתאם לתחום העיסוק של המרואיין, 15 בכל קבוצה, ושני חוקרים ניתחו, בנפרד זה מזה, 15 מהתמלולים; (ג) שני חוקרים

אחרים ניתחו את אותם 15 ראיונות, בדקו את ההלימה בין הניתוחים השונים ויצרו קטגוריות משותפות; (ד) שני חוקרים ניתחו את כלל הראיונות ויצרו ניתוח רחב של כל 75 התמלולים; (ד) לכל שאלה הוגדר מחוון מדורג (1-5) כדי שיהיה אפשר לכמת את הנתונים בהמשך. הראיונות נותחו על פי עקרונות של ניתוח תוכן כדי להפיק מהם היסקים שיטתיים ועקביים, ולשם כך הוגדרו קטגוריות על בסיס היבטים בולטים אשר חזרו על עצמם (צבר בן-יהושוע, 2016) והוגדר תבחין אחיד לצורך ניתוח כלל הראיונות על פי חוקיות קבועה. הקטגוריות הראשוניות הוגדרו בהתאם לשאלות הראיון ונבנו על בסיס מרכיבים בולטים, חשובים, מעניינים וחוזרים בנתונים שנאספו בתוך יצירת קטגוריות מובחנות ככל האפשר. בהמשך הוגדרו שאר הקטגוריות והתבחינים לכל אחת מהשאלות. העיבוד הכמותי של הנתונים נועד לבחון את שכיחות ההופעה של תבחינים שהוגדרו בניתוח הראיונות, בהתאם לשאלות שהוגדרו מראש. בפועל, נבחנו מספר ההופעות של כל תבחין בקרב 15 המרואיינים בכל תת-קבוצה במחקר, ולבסוף בקרב כלל 75 המשתתפים. לבסוף שולבו הנתונים האיכותניים באלו הכמותיים כדי להבנות את הידע החדש. בדרך זו מוקדו שמונה תחומים עיקריים שאפשרו להבין את תפיסות המשתתפים בנוגע לשילוב בוגרים עם משי"ה במערך החינוך וכיצד ניתן לדעתם לקדם תהליך זה.

## ממצאים

שמונה התחומים, שנמצאו כמשמעותיים במהלך ניתוח הנתונים ומפורטים בהמשך פרק זה הם: מידת ההיכרות של המרואיינים עם ילדים או בוגרים עם משי"ה; תפיסת מטרות השילוב של תלמידים עם משי"ה במערך החינוך בישראל; עמדות המשתתפים כלפי שילוב בוגרים עם משי"ה במערכת החינוך; הבנת יתרונות השילוב של בוגרים עם משי"ה במערכת החינוך; הבנת חסרונות השילוב של בוגרים עם משי"ה במערכת החינוך; בחירת תפקידים במערכת החינוך לצורך שילוב תעסוקתי של בוגרים עם משי"ה; התנאים הדרושים לשילוב בוגרים עם משי"ה במערכת החינוך; גורמים מרכזיים בקביעת שילובם של בוגרים עם משי"ה במערכת החינוך.

### 1. מידת ההיכרות עם ילדים ו/או בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

בעוד שכלל המשתתפים העידו כי הם הכירו את המושג משי"ה והבינו באופן כללי את משמעותו מתוך הספרות המקצועית או כחלק מלימודיהם האקדמיים, כשנשאלו אם הם פגשו או הכירו ילד או בוגר עם משי"ה לא הייתה אחידות בתשובותיהם. כפי שניתן לראות בטבלה מספר 1; המייצגת את התפלגות תשובות המשתתפים בנוגע להיכרותם עם ילדים ו/או בוגרים עם משי"ה לפי תחום עבודתם, רק כשליש מהמשתתפים, וברובם היו אלה מנהלי בתי ספר, מתכשרים לניהול, או מנהלי אגפי חינוך ומתיאות, לא הכירו כלל או שהייתה להם הכירות שטחית בלבד עם ילדים ובוגרים עם משי"ה. יתרה מכך, בולט כי רק 3% מהמשתתפים, שכולם היו מבין מובילי שילוב בעמותות, הכירו לעומק ילדים / בוגרים עם משי"ה.

**טבלה מספר 1:**

**התפלגות תשובות המשתתפים בנוגע להיכרותם עם ילדים ו/או בוגרים עם מש"ה לפי תחום עבודתם**

סה"כ	מנהלי אגפי חינוך ומתואות	מובילי שילוב בעמותות	מתכשרים לניהול	עובדים סוציאליים	מנהלי ביי"ס	
(n=75)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	
8%	0%	7%	29%	0%	7%	חוסר היכרות עם ילדים ובוגרים עם מש"ה
21%	20%	0%	36%	20%	27%	היכרות שטחית עם ילדים ובוגרים עם מש"ה
29%	20%	29%	21%	33%	40%	היכרות טובה עם ילדים ובוגרים עם מש"ה
40%	60%	50%	14%	47%	27%	היכרות טובה מאד עם ילדים ובוגרים עם מש"ה
3%	-	14%	-	-	-	היכרות מעמיקה עם רמות שונות של בוגרים עם מש"ה

**2. תפיסת מטרות השילוב של תלמידים עם מש"ה במערך החינוך בישראל**

המשתתפים נשאלו בנוגע לתפיסתם את שילוב תלמידים עם מש"ה במערך החינוך, מתוך מטרה להבין אם הם מבינים כי בשילוב מיטבי כל הצדדים נתרמים. בדיקה זו הינה משמעותית שהרי הדרך בה מוגדרות מטרות השילוב כתלמידים, והדרך בה מטרות אלה מיושמות במערכת החינוך, תשפיעה על השתלבותם של הבוגרים עם מש"ה בחברה, בד בבד עם הדרך בה הסובבים שלמדו איתם בבית הספר יקבלו אותם כבוגרים בסביבתם. כפי ניתן לראות בטבלה מספר 2; המייצגת את התפלגות תשובות המשתתפים בנוגע לתפיסותיהם את שילוב התלמידים עם מש"ה במערך החינוך בישראל, כשליש מהמשתתפים (32%) תופסים שילוב מסוג זה כתרומה לחברה כולה. בלטו בגישתם זו המתכשרים לניהול ומנהלי המתואות השונים שבפועל הם אלה שמובילים את תהליכי ההשתלבות בבתי הספר. כחמישית מהמשתתפים (23%) רואים תהליך זה כתהליך ברור היות והתלמידים עם המש"ה הינם חלק מהחברה ועליהם להשתלב בבתי הספר עם כולם. עם זאת, שאר המשתתפים (45%) הביעו בתשובותיהם תמיכה בשילוב מסוג זה אך רק היות וזה תורם לבוגרים עם מש"ה עצמם.

**טבלה מספר 2:**

**התפלגות תשובות המשתתפים בנוגע לתפיסותיהם את שילוב התלמידים עם מש"ה במערך החינוך בישראל**

סה"כ	מנהלי אגפי חינוך ומתאיאות	מובילי שילוב בעמותות	מתכשרים לניהול	עובדים סוציאליים	מנהלי ביי"ס	
(n=75)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	
16%	8%	20%	26%	8%	21%	שילוב אנשים עם מש"ה כמסגרת לחיים בוגרים עצמאיים
23%	27%	15%	11%	38%	21%	שילוב אנשים עם מש"ה כמנוף לצמיחה והתפתחות
23%	23%	20%	21%	25%	26%	אנשים עם מש"ה כחלק אינטגרלי מהחברה
32%	35%	30%	37%	29%	32%	תרומת השילוב לחברה כולה
6%	8%	15%	5%			שילוב אנשים עם מש"ה כאמירה חברתית וחינוכית

**3. עמדת המשתתפים כלפי שילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך**

במבט כולל, כל המשתתפים הביעו את הסכמתם כי בוגרים עם מש"ה צריכים להיות משולבים במערכת החינוך בישראל. עם זאת, מתוך ניתוח התשובות עולה כי קיים מנעד ברמת הסכמתם. בטבלה מספר 3, המפרטת את התפלגות תשובות המשתתפים בנוגע לתפיסותיהם את שילוב הבוגרים עם מש"ה במערך החינוך בישראל, בולט במיוחד כי כמחצית מהמשתתפים (49%) הסכימו באופן גורף שיש לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך. כשלישי מהמשתתפים (32%) הביעו הסכמה עקרונית לתהליך שילוב מסוג זה, ואילו 19% מהמשתתפים הביעו את הסכמתם עם הסתייגות מסוימת שבאה לידי ביטוי בהמשך בפירוט התנאים שלדעתם מהווים תנאי לשילוב זה (פירוט תנאים אלה ניתן למצוא בטבלה מספר 10).

**טבלה מספר 3:**

**התפלגות תשובות המשתתפים בנוגע לתפיסותיהם את שילוב הבוגרים עם מש"ה במערך החינוך בישראל**

סה"כ	מנהלי אגפי חינוך ומתיאות	מובילי שילוב בעמותות	מתכשרים לניהול	עובדים סוציאליים	מנהלי ביי"ס	
(n=75)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	
49%	13%	36%	79%	100%	9%	הסכמה גורפת עם השילוב
32%	47%	57%	14%	0%	45%	הסכמה לתהליך השילוב
19%	40%	7%	7%	0%	45%	הסכמה חלקית לתהליך השילוב

**4. הבנת יתרונות השילוב של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך בישראל**

ניתוח התשובות הוביל למיקוד בשמונה יתרונות עיקריים שהציגו המשתתפים בעת התייחסותם לשילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך. בטבלה מספר 4; התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר ליתרונות שילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך בישראל, מוצגים שמונה יתרונות עיקריים אלה. חמישה מתוך שמונה היתרונות מתייחסים ליתרונות לחברה ולקהילה (59%): היכולת לראות את האחר, חיזוק החוסן החברתי, הגברת המודעות לבוגרים עם מש"ה, קבלת השראה מבוגרים אלה ותרומה כלכלית. שלושה היתרונות האחרים התייחסו לבוגרים עם מש"ה עצמם (41%): פיתוח תחושת השייכות והמשמעות לשילוב עבור המשולבים עצמם, יצירת הזדמנויות והתפתחות אישית, וחיזוק תחושת המסוגלות והבטחון העצמי.

**טבלה מספר 4:**

**התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר ליתרונות שילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך בישראל**

סה"כ	מנהלי אגפי חינוך ומתיאות	מובילי שילוב בעמותות	מתכשרים לניהול	עובדים סוציאליים	מנהלי ביי"ס	
(n=75)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	
34%	41%	42%	30%	21%	35%	יתרונות לחברה ולקהילה - לראות ולהכיר את

						האחר, רגישות וחמלה, חיזוק הערכיות
23%	37%	23%	13%	17%	26%	יתרונות למשולבים - תחושת שייכות, תחושת משמעות
16%	11%	15%	26%	10%	22%	יתרונות לחברה ולקהילה - ערבות הדדית, חיזוק קהילתיות, חוסן חברתי
16%	7%	19%	17%	21%	17%	יתרונות למשולבים - יצירת הזדמנויות והתפתחות אישית
5%	0%	0%	0%	21%	0%	יתרונות לחברה ולקהילה- הגברת המודעות לבוגרים עם משי"ה
2%	0%	0%	0%	10%	0%	יתרונות לחברה ולקהילה- קבלת השראה מתוך המשולבים
2%	0%	0%	13%	0%	0%	יתרונות למשולבים- חיזוק תחושת מסוגלות ובטחון עצמי
1%	4%	0%	0%	0%	0%	יתרונות לחברה ולקהילה- יצרנות ותועלת כלכלית

#### 5. הבנת חסרונות השילוב של בוגרים עם משי"ה במערכת החינוך בישראל

משתתפי מחקר זה הביעו בתשובותיהם 11 חסרונות אפשריים לשילוב בוגרים עם משי"ה במערכת החינוך. כפי שניתן ללמוד מהנתונים המוצגים בטבלה מספר 5; התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר לחסרונות שילוב בוגרים עם משי"ה במערכת החינוך בישראל, החשש העיקרי שהביעו 23% מהמשתתפים הוא בהקשר לחוסר מודעות של גורמים במערכת כיצד לבצע את השילוב, ואילו 16% נוספים טענו כי שילוב לא מיטבי עלול לגרום לנזק למשולב עצמו. שאר החסרונות שהביעו 61% מהמשתתפים מייצגים חוסר התארגנות הולם של צוותי החינוך ומערכת החינוך לקראת שילובם של הבוגרים עם משי"ה כעובדים במערכת זו.

**טבלה מספר 5 :**

**התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר לחסרונות שילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך בישראל**

סה"כ	מנהלי אגפי חינוך ומתאיאות	מובילי שילוב בעמותות	מתכשרים לניהול	עובדים סוציאליים	מנהלי ביי"ס	
(n=75)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	
23%	18%	32%	31%	17%	20%	חוסר מודעות של גורמים במערכת כיצד לבצע את השילוב
16%	18%	16%	25%	21%	0%	שילוב לא מיטבי כמייצר נזק למשולב (היעדר מודעות ותשומת לב)
14%	12%	21%	6%	4%	25%	היעדר תנאים מתאימים לשילוב- פגיעה בתהליך השילוב
14%	12%	11%	19%	0%	30%	יצירת עומס על המערכת- הקדשת זמן ייעודי לטובת השילוב ועיכוב תהליכי עבודה
13%	18%	0%	0%	25%	15%	יצירת עומס על המערכת ברמת המשאבים
7%	0%	21%	19%	0%	0%	חווית חוסר הצלחה בתהליך השילוב אשר תפגע במשולב
4%	24%	0%	0%	0%	0%	חוסר רצון של גורמי המערכת לקחת חלק בשילוב
4%	0%	0%	0%	17%	0%	חוסר התאמה בשילוב שעלול ליצור נזק למשלבים

2%	0%	0%	0%	8%	0%	היעדר היכרות מספקת עם המשולבים
2%	0%	0%	0%	8%	0%	התנגדות הורים
2%	0%	0%	0%	0%	10%	פגיעה במשולבים על רקע הלקות

**6. בחירת תפקידים במערכת החינוך לצורך שילוב תעסוקתי של בוגרים עם מש"ה**

התאמת תפקיד או מקצוע חייבת להיות תוך התייחסות דיפרנציאלית על האדם, יכולותיו, תחומי התעניינותו וצרכי מקום העבודה. כך בהתייחס לכל בני האדם ובהחלט שגם בהתייחס לבוגרים עם מש"ה. לכן, המשתתפים נשאלו מהם לדעתם הקריטריונים אותם צריך לבדוק לפני הצעת אפשרות התעסוקה לבוגרים עם מש"ה, בד בבד עם הפעלת שיקול דעת בנוגע לתפקידים רלוונטיים. כמחצית מהמשתתפים (47%) הדגישו שיש להתאים את התפקיד לרמת המוגבלות של הבוגר, מבלי להחליט מראש מה מתאים או לא עבורו. לעומתם, 53% פירטו במה ניתן לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך: כתומכי הוראה ומעורבים בתפקידים חברתיים (21%) ובתפקידי מנהלה שונים (32%).

**טבלה מספר 6:**

**התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר לתפקידים במערכת החינוך בהם ניתן לשלב בוגרים עם מש"ה**

מנהלי בי"ס	עובדים סוציאליים	מתכשרים לניהול	מובילי שילוב בעמותות	מנהלי אגפי חינוך ומתיאות	סה"כ	
(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=75)	
33%	67%	40%	47%	47%	47%	שילוב בוגרים עם מש"ה כתלות ברמת המוגבלות
31%	10%	15%	18%	23%	21%	שילוב בוגרים עם מש"ה כתומכי הוראה ובתפקידים חברתיים



32%	34%	24%	29%	41%	32%	שילוב בוגרים עם מש"ה בתפקידי מנהלה
-----	-----	-----	-----	-----	-----	------------------------------------

#### 7. התנאים הדרושים לשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך בישראל

המשתתפים במחקר זה הביעו 8 תנאים שלדעתם יש לקיים עוד קודם לתחילת שילובם של הבוגרים עם מש"ה במערכת החינוך. כל תנאי הבסיס שהציגו מתייחסים לצוות המשלב ולבתי הספר ולא לבוגרים עצמם. בטבלה משפר 7, שמייצגת את התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר לתנאים הדרושים לשילוב זה, ניתן לראות כי כרבע מהמשתתפים (26%) הדגישו את הצורך בפיתוח מודעות כתשתית לשילוב. בשאר הקריטריונים התייחסו לתהליך שנדרש לבצע ולצורך בגורמים מייעצים ותומכים.

#### טבלה מספר 7:

#### התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר לתנאים הדרושים לשילוב בוגרים עם מש"ה במערך החינוך בישראל

ס"ה"כ	מנהלי אגפי חינוך ומתיאות	מובילי שילוב בעמותות	מתכשרים לניהול	עובדים סוציאליים	מנהלי ב"ס	
(n=75)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	
26%	27%	35%	26%	20%	24%	מודעות ומוכנות כתשתית בסיסית לשילוב
16%	21%	15%	4%	20%	19%	יצירת מובנה לצורך שילוב
15%	15%	8%	19%	17%	19%	שילוב כתהליך כלל מערכתי
23%	18%	23%	30%	23%	24%	גוף מלווה ומייעץ בתהליך השילוב
9%	9%	8%	7%	7%	14%	משאבים ותגמול כמעודדי מוטיבציה לשילוב

3%	0%	0%	0%	13%	0%	יצירת רצון לשילוב הגורמים במערכת בקרב
6%	9%	4%	15%	0%	0%	צורך במערך תומך לשילוב
2%	0%	8%	0%	0%	0%	הכשרת השטח טרם שילוב

### 8. גורמים מרכזיים בקביעת שילובם של בוגרים עם מש"ה במערך החינוך בישראל

בהמשך לתפיסתם של המשתתפים כי האחריות על הכנת מערכת החינוך לשילוב בוגרים עם מש"ה מוטלת על אנשי מערכת החינוך בלבד, כך גם טענו בהקשר לקביעת הגורמים המרכזיים בקביעת שילובם של בוגרים אלה במערכת. כפי שניתן ללמוד מטבלה מספר 8 שמציגה את התפלגות תשובות המשתתפים בסוגיה זו, כשליש מהמשתתפים (29%) הדגישו כי האמונים על תהליך זה הינם משרדי הממשלה העוסקים בשילוב. אם זאת, רק 14% מהמשתתפים הטילו את האחריות על משרד החינוך, למרות שהמטרה היא שילוב במערכת החינוך. שאר המשיבים (57%) התייחסו לגורמים נוספים כמו המשפחה, עמותות, פעילים חברתיים ועוד.

#### טבלה מספר 8:

#### התפלגות תשובות המשתתפים בהקשר לגורמים המרכזיים בקביעת שילובם של בוגרים עם מש"ה במערך החינוך בישראל

סה"כ	מנהלי אגפי חינוך ומתאיאות	מובילי שילוב בעמותות	מתכשרים לניהול	עובדים סוציאליים	מנהלי בייס	
(n=75)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	(n=15)	
29%	39%	29%	26%	13%	32%	משרדי ממשלה העוסקים בשילוב כפרקטיקה יומיומית
14%	18%	9%	22%	0%	21%	משרד החינוך
10%	18%	6%	9%	0%	16%	רשות מקומית/עירייה
2%	6%	0%	0%	0%	5%	מנהלי אגף חינוך ברשות המקומית
6%	9%	0%	0%	0%	26%	פעילים חברתיים/קהילתיים

15%	0%	32%	0%	38%	0%	גוף ייעודי לטובת השילוב (כולל עמותות ומנהליהן)
16%	9%	24%	30%	13%	0%	הורים / בני משפחה / אפוטרופוסים
3%	0%	0%	0%	17%	0%	אנשי חינוך ומנהלי ביי"ס
4%	0%	0%	0%	21%	0%	עובדים סוציאליים
2%	0%	0%	9%	0%	0%	גופים עסקיים
1%	0%	0%	4%	0%	0%	מוסדות אקדמיים

### דין וניתוח

מחקר זה פותח מתוך הבנת הפער שבין מדיניות השילוב וההכלה במערכת החינוך, ומדיניות שוויון הזכויות לאנשים עם מוגבלות בישראל, לבין העובדה שבוגרים עם משי"ה אינם משולבים בתעסוקה במערכת החינוך בה התחנכו במהלך כל תקופת לימודיהם עד לגיל 21. במחקר זה הוגדרו שתי מטרות עיקריות: (1) הבנת עמדותיהם ותפיסותיהם של המובילים את יישום התהליך לשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית כאנשי צוות בבתי ספר ובגני ילדים; (2) הבנת הכלים הפרקטיים (הדרכה, ליווי, תקציב וכו') להם זקוקים אנשי החינוך ומובילי יישום מדיניות השילוב בהקשר של פיתוח ויישום תהליכי שילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית כאנשי צוות בבתי הספר ובגנים. על מנת להשיג מטרות אלה, נוסחו 3 שאלות עיקריות שהיוו בסיס לניסוח שאלות לראיונות האישיים שהתבצעו עם 75 משתתפים. שלוש השאלות המנחות היו:

1. מהי עמדתם של מובילי יישום מדיניות השילוב בישראל בנוגע לשילוב בוגרים עם משי"ה כעובדים במערכת החינוך?

2. אילו אתגרים עומדים בדרכם של מובילי יישום המדיניות לשילוב בישראל בבואם לשלב בוגרים עם משי"ה במערכת החינוך?

3. באילו דרכים יש לקדם, לדעתם של מובילי יישום המדיניות לשילוב בישראל, את הליך השילוב של בוגרים עם משי"ה במערכת החינוך?

כפי שצוין לעיל, תהליך השילוב מתחיל במערכת החינוך ועבור תלמידים עם צרכים מיוחדים מורכבים, מהם גם תלמידים עם משי"ה, הלימודים ממשיכים עד לגיל 21. בעוד שבמהלך הלימודים בבתי הספר הדגש החינוכי מושם על הקניית מיומנויות אקדמיות ושילוב חברתי בתוך בית הספר, מטרות השילוב הכלליות מתמקדות בשילוב עצמאי של הבוגרים עם הצרכים המיוחדים בחברה. אף על פי כן, בוגרים עם משי"ה אינם משולבים בכל תחומי התעסוקה ואינם משולבים כלל בתחום החינוך.

הממצא העיקרי שבלט במחקר זה הוא העובדה שכלל המשתתפים הביע נכונות לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך, אך הם לא היו מודעים לכך שאפשרות זו קיימת. מחקר זה בהחלט פתח צוהר לשיח בנושא.

מתוך הבנה שניתן ואף כדאי לשקול איך לבצע תהליכי שילוב אלה, מתוך הממצאים עולות שש מסקנות עיקריות שיש לשקול בשעה שמתכננים את המשך תהליכי ההשתלבות של בוגרים עם מש"ה בחברה בכלל ובמערכת החינוך בפרט:

1. העובדה כי חלק ממנהלי בתי ספר לא העלו בדעתם כי אפשר לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך מצביעה על כך שמנהלי בתי הספר לא ראו לנכון להמשיך את השילוב שהתבצע בבית ספרם גם בהמשך. סוגיה זו מעוררת שאלה מרכזיות והיא; כיצד מנהלים האחראים לתהליכי השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכלל ושל תלמידים עם מש"ה בפרט אינם רואים בחזונום את האפשרות שתלמידים אלה יחזרו וישתלבו כבוגרים במערכת שהם למדו בה? כדי לקדם תהליכים לשילוב תעסוקתי יש להעמיק תחילה את החינוך בנוגע למשמעות חוק החינוך המיוחד וחוק שוויון ההזדמנויות לאנשים עם מוגבלות. יתר על כן, 82% מאלה שדיווחו על חוסר היכרות עם אוכלוסיית הבוגרים עם מש"ה או על היכרות שטחית בלבד היו אנשי חינוך, עובדה שיתכן ומהווה את גורם חוסר המודעות ליכולתם של בוגרים עם מש"ה להשתלב במערכת החינוך. מתוך ההבנה כי בלא היכרות מעמיקה, לא יוכלו לתכנן את תהליכי ההשתלבות של בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך, יש לשלב אפוא בתהליכי הכשרת ההוראה בכלל והכשרת הניהול בהוראה בפרט, את למידה עיונית תוך היכרות מעשית של תחום הלקויות השונות בכלל, אך בעיקר עם לקות המש"ה.
2. יש להעמיק את הכרת הלקות ואת האנשים עם הלקות. הכרת הלקות לעומקה תתרום גם להתמודדות עם הפער שנוצר בין ההכרה כי לשילוב מיטבי משמעות חברתית ותפקיד ביצירת חברה ערכית ובין הממצא שלפניו אנשי חינוך רבים לא העלו בדעתם כלל את האפשרות שבית הספר יהיה אפיק לשילוב בוגרים עם מש"ה. שיח גלוי בין מובילי מדיניות השילוב בבתי הספר ובחברה יתרום להבניית תהליכי שילוב ברורים במהלך הלימודים בבית הספר ויקל את תהליך ההשתלבות של בוגרים עם מש"ה בחברה בכלל ובעבודה בחינוך בפרט.
3. משתתפי המחקר ציינו מגוון יתרונות וחסרונות לשילוב בוגרים עם מש"ה במערך החינוכי. יש להדגיש את האבחנה שנוצרה: כשדנו ביתרונות השילוב התמקדו המשתתפים בפיתוח חברה מכילה, אמפתית וערכית ובבניית תחושת מסוגלות בבוגרים המשתלבים. כשהם דנו בחסרונות השילוב הם התמקדו בחשש שהבוגרים המשתלבים ייפגעו מתהליכי שילוב לא מותאמים. החשש לתגובות הבוגרים עם מש"ה מוצדקות בהחלט. כדי להקנות למשתלבים תחושת מסוגלות וחוסן, יש להתכוון לשילוב באופן מובנה ומקצועי.
4. על אף חוסר המודעות לאפשרות לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך, כל המשתתפים טענו שאפשר לעשות כן. אף על פי כן, יש להתייחס בכובד ראש להמלצות המשתתפים

למפות את מגוון התפקידים המתאימים לשילוב הבוגרים, לתכנן הכשרה מותאמת לכישורי הבוגרים, ולוודא שהם אכן מעוניינים להשתלב במערך החינוכי;

5. עיקרון חשוב בהחלטה לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך הוא היכרות עם כל בוגר, עם רצונותיו בתחום התעסוקה ועם מגוון יכולותיו המגוונים וכן לברר לאיזו רמת ליווי יזדקק בעבודתו. כיוון שטווח התפקוד של הבוגרים עם מש"ה רחב, הם שונים זה מזה בסוגי התמיכה וההתאמות שיזדקקו להם;

6. חשוב להכין וללוות את כל קהילת בית הספר לפני שמתחילים בשילוב של הבוגרים עם מש"ה בבית הספר. הכנה זו חייבת לכלול את ההורים ואת כל צוות המורים. התמיכה צריכה לכלול ליווי מצד גורמי מקצוע לצד פיתוח תשתיות לנגישות ומתן משאבים מתאימים.

לסיכום, חשוב להדגיש כי כל המשתתפים תמכו בשילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך בישראל. ממצא זה מעלה שהדלת פתוחה לבוגרים אלה. אף על פי כן, הדרך ליצור הזדמנויות לבוגרים עם מש"ה ארוכה, ויש להקנות לסגלי החינוך ולקהילה ידע עדכני בנוגע ללקות, לתכנן תוכניות הכשרה מותאמות להם, לאתר תפקידים מותאמים ולשקול כיצד ללוות את כל השותפים בתהליכי השתלבותם של הבוגרים עם מש"ה בחברה בכלל ובמערכת החינוך בפרט; ליווי שיתרום למשולבים ולמשלבים כאחד.

### **סיכום, המלצות ומסקנות**

מחקר ראשוני זה שבא לבדוק מדוע בוגרים עם מש"ה אינם משולבים במערכת החינוך מתבסס על האמונה כי לכל אדם המעוניין לתרום ללומדים במערכת החינוך מגיעה הזכות לקבל הכשרה מתאימה והזדמנות להשתלבות מקצועית. זאת, בהתבסס גם עם ההכרה החוקית בזכותם של אנשים עם מוגבלות לעסוק בתחום העניין שלהם (חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1988).

המחקר כלל ראיונות עם 75 מובילי יישום מדיניות בתחום השילוב ועם מקבלי החלטות במערכת החינוך (מנהלי בתי ספר, מתכשרים לניהול, מנהלי אגפי חינוך, עובדים סוציאליים ומנהלי עמותות לטיפול בבוגרים עם מש"ה). הראיונות התמקדו בהבנת עמדות ותפיסות בנוגע לאפשרויות של בוגרים עם מש"ה להשתלב במערכת החינוך, שהרי אם מובילי יישום מדיניות לא יהיו נכונים לשלב את בוגרים אלו, תהליכי השילוב לא יהיו יעילים. כמו כן, מתוך נתוני המחקר ניתן להתמקד גם בתנאים הנדרשים לביצוע תהליכי השילוב, יתרונות השילוב וחסרונותיו, התבחינים העיקריים שיש לשקול בביצוע התהליך, וסוגי התמיכה שאנשי החינוך המשלבים יזדקקו להם כדי לשלב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך באופן שיתרום להם ולמערכת גם יחד.

מתוך נתוני המחקר, שמצביעים על כל שכל המשתתפים הביעו נכונות לשילוב בוגרים עם מש"ה במערכת החינוך, יש לקדם את התהליך על ידי תכנון ויישום של הזדמנויות להכרת האנשים עם הלקות, תכנון תוכניות הכשרה מתאימות עבורם ותכנון מערך ליווי במהלך תעסוקתם במערך החינוך (ליווי עבורם ועבור הצוות החינוכי בבתי הספר). זאת ועוד, היות ובית הספר משקף את

החברה ומהווה מרכז קהילתי, יש לשתף בתהליכי שילוב אלה את כלל השותפים: ההורים, המורים והתלמידים, וזאת על מנת לפתח חברה מכילה ואמפתית שתתרום להצלחת תהליך השילוב.

### ההשלכות היישומיות של המחקר

- ההשלכות היישומיות של ביצוע מחקר זה והבנת הממצאים, ניתנות לביצוע במספר דרכים:
- ראשית, חשוב להפיץ את תוצאות המחקר לקהלי יעד רלוונטיים (משרד הרווחה והביטחון החברתי; מנהל מוגבלויות). יש לדרבן ולתרום לפיתוח מדיניות ותוכניות לקידום בוגרים עם מש"ה כעובדים במערכת החינוך.
  - מומלץ לפתח תוכניות פיילוט במועצות האזוריות במערכות החינוכיות. תוכניות שתכלולנה הכשרה עבור הבוגרים עם מש"ה ועבור צוותי חינוך שיהיו ממונים על השתלבותם.
  - כחוקרת ראשית, ובשיתוף עם עוזרות המחקר שהיו שותפות לאורך כל הדרך, אנו ממליצות למערכת החינוך לתכנן ולהרחיב את שילובם של בוגרים עם מש"ה בתפקוד גבוהה שמסוגלים לעבוד לסייע ולהשתלב כתומכי הוראה לתלמידים בכיתות הנמוכות וגני הילדים. יש חשיבות מיוחדת לפעולה להנגשת התוכניות למערכת החינוך היישובית והפצתן להורים, ולאנשי הטיפול בקהילה.
  - לפני שיבוץ הבוגרים במערכת החינוך כתומכי הוראה, מומלץ לבנות קבוצות למידה לבוגרים עם מש"ה בכדי שיגיעו מוכנים לשטח וילמדו את עבודת התמיכה מבעוד מועד.
  - בהקשר זה, מומלץ כי הצוותים החינוכיים אשר מיועדים לעבוד עם קבוצות הגיל ולשלב את הבוגרים, יקבלו הדרכה ממומחיות תחום בנושא באמצעות המתאימות האזוריות.
  - בנוסף, לפי ממצאי המחקר המעידים כי הכרות עם אוכלוסיית מש"ה, הדרכה וליווי המעבידים מסייעים רבות לשילוב מיטבי של הבוגרים במסגרות העובדה, אנו ממליצים שחברות ומעסיקים פרטיים יקבלו הדרכה, ליווי וסיוע כדי לאפשר בנייה של קשרים מיטביים להצלחת הבוגרים בתפקידים השונים.
  - מומלץ לפתח מסגרות חברתיות שתהיינה זמינות לאחר שעות הלימודים והעבודה. בכדי לאפשר לבוגרים שילוב בחיי הקהילה בשעות שאחרי העבודה.
  - קידום השילוב ושיתוף הפעולה בין משרד החינוך ומשרד הרווחה ולהציע תוכניות משותפות שיקלו על קשיי המעבר בין בית הספר לעולם העבודה והחיים בקהילה.

### פורומים ומסגרות אקדמיות להצגת המחקר

- עד למועד הגשת דוח מחקר זה, תוצאות המחקר הוצגו בכנס בינלאומי בספטמבר 2021. Flavian, H. (2021). **The Inclusion of Adults With Developmental Intellectual Disability: The Challenge of Promoting the Quality of Education and society**. ECER; EERA, European Educational Research Association, Geneva
- בנוסף, התקבל לפרסום פרק בספר "מוגבלות שכלית התפתחותית- תיאוריות מחקר והשלכות יישומיות", בעריכתן של פרופ' מלכה מרגלית ופרופ' מיכל אל-יגון. שם הפרק: "שילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערכת החינוך: חזון, אתגר ומעשה".

- הצעות להצגת המחקר נשלחו לעוד שני כנסים, אך עדיין לא התקבל מענה. שם הכנסים:

• בישראל: ESPAnet

• בספרד: INTED2022

### **בעלי תפקידים שניתן להציג להם את תוצאות המחקר בהמשך הם:**

משרד החינוך:

מנהלת אגף א' לחינוך מיוחד- תחומי אחריות הובלת מדיניות האגף לחינוך מיוחד, הטמעת חוק החינוך המיוחד, חוק תלמידים חולים, חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות – פרק הנגישות.

מפקחת ארצית- תחומי אחריות תכנון ופיתוח ארגוני, שותפות הורים ומשפחה.

מפקחת ארצית- תחומי אחריות רפורמת "אופק חדש" בחינוך המיוחד, טרכטנברג בחינוך המיוחד, תחום הבינוי בחינוך המיוחד. תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

מדריכה ארצית - מוגבלות שכלית התפתחותית

משרד הרווחה והביטחון החברתי; מנהל מוגבלויות

### **המלצות מחקרי המשך**

כמחקר ראשוני בתחום זה חשוב להרחיב את המחקר למדגם אוכלוסייה רב יותר, וזאת על מנת לקבל תמונה יותר ברורה בנוגע לתהליכי ההכנה לקראת קליטתם של בוגרים עם מש"ה לתעסוקה במערכת החינוך בישראל.

בנוסף, חשוב מאוד לבדוק את עמדות ההורים של התלמידים וזאת על מנת ללמוד כיצד ניתן לגייס אותם לתהליך חשוב זה.

מחקר נוסף שניתן לבצע הוא בתחום עמדות המעסיקים המשלבים בוגרים עם מש"ה. זאת, על מנת לברר כיצד נכון לקיים את התעסוקה התומכת, יתרונותיה וחסרונותיה.

## ביבליוגרפיה

- בוקניק, ש' (2012). חורים ברצף התעסוקתי של אנשים עם מוגבלות שכלית בישראל. אקים ישראל. גבאי-מרקביץ, ת' (2019). תוצרי קורס מיזמים חברתיים עסקיים לשילוב תעסוקתי. באר-שבע: מוסד קרן שלם. נדלה 8.8.19 [http://www.kshalem.org.il/search\\_engine/search](http://www.kshalem.org.il/search_engine/search)
- ורנר, ש' (2018). תפיסות של חיילים ללא מוגבלות שכלית כלפי שילובם בצה"ל של אנשים עם מוגבלות שכלית. ביטחון סוציאלי, 104, 123-161.
- חגי'אזי, א'. (2018). איכות חיים של הורים המטפלים בילדיהם עם המוגבלות שכלית התפתחותית בבתי אב יהודיים וערביים (חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת חיפה: חיפה.
- חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998. ספר החוקים 1658, 155.
- חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018. ספר החוקים 2734, 762.
- משרד החינוך, הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל. (2009). דו"ח "ועדת דורנר". משרד החינוך.
- משרד הרווחה. (2021). מוגבלות שכלית התפתחותית. <https://www.molsa.gov.il/Populations/Disabilities/MentalRetardation/IntellectualDisabilities/Pages/IntellectualDisabilities.aspx>
- נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. מכון מופ"ת.
- נוימן, ר' (2021). מודל לתמיכה הוליסטית במבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. בתוך ר' נוימן (עורך), לראות אדם: תמיכות במסע החיים של מבוגרים עם מוגבלות (עמ' 103-130).
- אמציה הוצאת ספרים
- ניסים, ד', גורבטוב, ר' ובן שמחון, מ' (2011). אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית: סקירת השירותים החברתיים. משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 1, 461-492.
- פילר, מ' ופוקס-וילף, מ' (2018). "בזכות ולא בחסד" התפתחות קריירה לאנשים עם מש"ה בתעסוקה בשוק העבודה התחרותי. שיקום, 69-62.
- פלביאן, ה' (2015). שילוב מורים עם לקויות למידה – יתרונות, חסרונות ושאלות מנקודת מבטם של מנהלי בתי הספר. ביטאון מכון מופ"ת, 56, 22-25.
- פרמון, ב' (2010). שילוב אנשים עם מוגבלות בשוק העבודה: תמורות בתפיסות, פיתוח כלים ותכניות תעסוקה. עניין של גישה, 10, 5-20.
- צבר בן-יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.
- קופפברג, ע', רייטר, ש' ויצחק, ג' (2017). סוגיות עכשוויות בשילוב ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל: אסופת מחקרים. מכון מופ"ת.
- קרן-אברהם, י', רוט, ד' והוזמי, ב' (2014). איכות חיים של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית - יישום גישת "מחקר-פעולה משתף". סח"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 27, 22-53.
- שלום, ג', בן שמחון, מ' וגורן, ה' (2016). אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית- סקירת השירותים החברתיים. משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 6, 377-404.



שמעון, ש' וקדרי מ' (2015). סקירת ספרות בנושא אבחון אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. אוחר מתוך :

<http://www.mosa.gov.il/About/OfficePolicy/Documents/%D7%A9%D7%99%D7%A8%D7%99%20%D7%95%D7%A7%D7%93%D7%A8%D7%99%20-%D7%A7%D7%95%D7%91%D7%A5%20%D7%A1%D7%95%D7%A4%D7%99%20%D7%9C%D7%93%D7%A4%D7%95%D7%A1%2022-11-15.pdf>

שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. הוצאת רמות.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Author.

Dague, B. (2012). Sheltered employment, sheltered lives: Family perspectives of conversion to community-based employment. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37, 1-11.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2006). *The Feuerstein instrumental enrichment program: An intervention program for cognitive modifiability*. International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP).

Flavian, H. (2011). Teachers with learning disabilities: Modelling coping mechanisms in the classroom. *Education Canada*, 51(3), 31–33.

Flavian, H. (2019). *Mediation and thinking development in schools: Theories and practices for education*. Emerald Publishing.

Haywood, H. C. (2006). Transactional perspective on mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 289–314. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(05\)31009-3](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(05)31009-3)

Haywood, H. C. (2013). What is cognitive education? The view from 30,000 feet. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(1), 26–44. doi:10.1891/1945-8959.12.1.26

Hunter, J., Runswick-Cole, K., Goodley, D., & Lawthom, R. (2019). Plans that work: Improving employment outcomes for young people with learning disabilities. *British Journal of Special Education*, 47(2), 134–151. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12298>

Lifshitz, H. (2020). *Growth and development in adulthood among persons with intellectual disability: New frontiers in theory, research, and intervention*. Springer.

- Lifshitz, H., & Rand, Y. (1999). Cognitive modifiability in adults and older people with mental retardation. *Mental Retardation*, 39(2), 125–138. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(1999\)037%3C0125:cmiaao%3E2.0.co;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(1999)037%3C0125:cmiaao%3E2.0.co;2)
- Migliore, A., Grossi, T., Mank, D., & Rogan, P. (2008). Why do adults with intellectual disabilities work in sheltered workshops? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28, 29–40.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Ending discrimination against people with mental and substance use disorders: The evidence for stigma change*. The National Academies Press.
- Neca, P., Borges, M. L., & Cpmpos-Pinto, P. (2020). Teachers with disabilities: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779>
- Petner-Arrey, J., Howell-Moneta, A., & Lysaght, R. (2015). Facilitating employment opportunities for adults with intellectual and developmental disability through parents and social networks. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, 38(8), 789–795. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1061605>
- Rao, B. & Polepeddi, J. (2019). Neurodiverse workforce: Inclusive employment as an HR strategy. *Strategic HR Review*, 18(5), 204–209. <http://dx.doi.org/10.1108/SHR-02-2019-0007>
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Toward better quality of life*. Nova Biomedical Books.
- Reiter, S. (2016). *Meaningful learning for students with and without disabilities*. Lap Lambert Academic Publishing.
- Siperstein, G., Parker, R. C., & Drascher, M. (2013). National snapshot of adults with intellectual disabilities in the labor force. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 39, 157-165.
- Trembath, D., Balandin, S., Stancliffe, R. J., & Togher, L. (2010). Employment and volunteering for adults with intellectual disability. *Journal of Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 235–238. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00271.x>
- World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities and handicaps*. Author.
- World Health Organization. (2001). *The international classification of functioning, disability and health*. Author.

**שאלות לראיונות**

**שאלות עבור ראיונות עם מנהלי בתי ספר:**

1. מה אתה יודע על בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית? (הערה למראיין: אם לא יודע, אז לספר לו על הלקות בקצרה).
2. מהן לדעתך מטרות השילוב של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך בישראל?
3. מהם לדעתך היתרונות בשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
4. מהם לדעתך החסרונות בשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
5. היכן יצא לך לפגוש ילדים או בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית?
6. היכן לדעתך ניתן לשלב בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עם סיום לימודיהם במערך החינוכי של משרד החינוך?
7. כיצד לדעתך צריך להתבצע תהליך שילובם של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה?
8. מי הם לדעתך הגורמים שצריכים לקבוע היכן ומתי ישולבו בוגרים עם מוגבלות שכלית בחברה?
9. מהם לדעתך הקריטריונים העיקריים שצריכים להנחות את קובעי המדיניות בעת שיבוץ בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בתוכניות השילוב השונות?
10. האם לדעתך אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית צריכים ויכולים להשתלב במערכת החינוך? (הערה למראיין: אם הם אומרים לא, להגיד יש כאלה שטוענים שכן, תן לי את נקודת מבטם לדעתך, למה הם חושבים ככה?)
11. מה לדעתך התועלת שניתן להפיק משילובם של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערכת החינוך? (הערה למראיין: אם הוא מתקשה למצוא נקודות לתשובה: הורים, מורים, תלמידים וכו).
12. מהו לדעתך תפקידו של מנהל בית הספר בקביעת מדיניות השילוב של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית?
13. באיזה מצבים ניתן לדעתך לשלב בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך?
14. באיזה תפקידים ניתן יהיה לדעתך לשלבם במערך החינוך?
15. מהם לדעתך התנאים הדרושים לשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
16. מהם לדעתך הקריטריונים הבסיסיים המחייבים תהליכי שילוב של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך?
17. האם לדעתך אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית צריכים ויכולים להשתלב במערכת החינוך?

18. מדוע לדעתך נושא מחקר זה עלה רק עכשיו? ואנשים עם מוגבלות שכלית לא שולבו במערכת עד היום?
19. רקע- בדף נפרד: גיל, מין, ניסיון, המסגרת שהוא לימד בה והמסגרת שהוא מנהל, וותק בניהול, וותק בהוראה
- תודה לך שהסכמת להשתתף בראיון. האם יש לך משהו להוסיף?
  - האם אתה תהיה מעוניין לקרוא את תמלול הריאיון? , ההקלטה עם השם שלך תימחק ברגע שנתמלל את הריאיון לכתב עם שם בדוי.

### שאלות עבור ראיונות עם מתכשרים לניהול בתי ספר:

1. מה אתה יודע על בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (הערה למראיין: אם לא יודע, אז לספר לו על הלכות בקצרה).
2. מהן לדעתך מטרות השילוב של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך בישראל?
3. מהם לדעתך היתרונות בשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
4. מהם לדעתך החסרונות בשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
5. היכן יצא לך לפגוש ילדים או בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית?
6. היכן לדעתך ניתן לשלב בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עם סיום לימודיהם במערך החינוכי של משרד החינוך?
7. כיצד לדעתך צריך להתבצע תהליך שילובם של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה?
8. מי הם לדעתך הגורמים שצריכים לקבוע היכן ומתי ישולבו בוגרים עם מוגבלות שכלית בחברה?
9. מהם לדעתך הקריטריונים העיקריים שצריכים להנחות את קובעי המדיניות בעת שיבוץ בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בתוכניות השילוב השונות?
10. האם לדעתך אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית צריכים ויכולים להשתלב במערכת החינוך? (הערה למראיין: אם הם אומרים לא, להגיד יש כאלה שטוענים שכן, תן לי את נקודת מבטם לדעתך, למה הם חושבים ככה?)
11. מה לדעתך התועלת שניתן להפיק משילובם של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערכת החינוך? (הערה למראיין: אם הוא מתקשה למצוא נקודות לתשובה: הורים, מורים, תלמידים וכו).
12. מהו לדעתך תפקידו של מנהל בית הספר בקביעת מדיניות השילוב של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית?
13. באיזה מצבים ניתן לדעתך לשלב בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך?
14. באיזה תפקידים ניתן יהיה לדעתך לשלבם במערך החינוך?
15. מהם לדעתך התנאים הדרושים לשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?

16. מהם לדעתך הקריטריונים הבסיסיים המחייבים תהליכי שילוב של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך?
17. האם לדעתך אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית צריכים ויכולים להשתלב במערכת החינוך?
18. מדוע לדעתך נושא מחקר זה עלה רק עכשיו? ואנשים עם מוגבלות שכלית לא שולבו במערכת עד היום?
19. מהו הרקע הקודם שלכם בניהול או בריכוז במערכת החינוך?
20. רקע- גיל, מין, ניסיון, המסגרת שהוא לימד בה, וותק בהוראה.
- תודה לך שהסכמת להשתתף בראיון. האם יש לך משהו להוסיף?
- האם אתה תהיה מעוניין לקרוא את תמלול הריאיון?, ההקלטה עם השם שלך תימחק ברגע שנתמלל את הריאיון לכתב עם שם בדוי.

#### שאלות עבור ראיונות עם עובדות סוציאליות:

1. מהו תפקידך בעבודה הסוציאלית?
2. תתארי בבקשה מה את עושה בפועל במסגרת תפקידך כעובדת סוציאלית?
3. מה את יודעת על בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (הערה למראיין: אם לא יודעת, אז לספר לה על הלכות בקצרה).
4. מהן לדעתך מטרות השילוב של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך בישראל?
5. מהם לדעתך היתרונות בשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
6. מהם לדעתך החסרונות בשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
7. היכן יצא לך לפגוש ילדים או בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית?
8. היכן לדעתך ניתן לשלב בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עם סיום לימודיהם במערך החינוכי של משרד החינוך?
9. כיצד לדעתך צריך להתבצע תהליך שילובם של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה?
10. מי הם לדעתך הגורמים שצריכים לקבוע היכן ומתי ישולבו בוגרים עם מוגבלות שכלית בחברה?
11. מהם לדעתך הקריטריונים העיקריים שצריכים להנחות את קובעי המדיניות בעת שיבוץ בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בתוכניות השילוב השונות?
12. האם לדעתך אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית צריכים ויכולים להשתלב במערכת החינוך? (הערה למראיין: אם הם אומרים לא, להגיד יש כאלה שטוענים שכן, תן לי את נקודת מבטם לדעתך, למה הם חושבים ככה?)
13. מה לדעתך התועלת שניתן להפיק משילובם של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערכת החינוך? (הערה למראיין: אם הוא מתקשה למצוא נקודות לתשובה: הורים, מורים, תלמידים וכו).

14. מהו לדעתך תפקידו של מנהל בית הספר בקביעת מדיניות השילוב של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית?
15. באיזה מצבים ניתן לדעתך לשלב בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך?
16. כיום, כעובדת סוציאלית, לאן את מפנה אנשים עם מוגבלות שכלית?
17. באיזה תפקידים ניתן יהיה לדעתך לשלבם במערך החינוך?
18. מהם לדעתך התנאים הדרושים לשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
19. מהם לדעתך הקריטריונים הבסיסיים המחייבים תהליכי שילוב של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך?
20. האם לדעתך אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית צריכים ויכולים להשתלב במערכת החינוך?
21. מהם שיקולי הדעת שלך בהפניה של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית למקומות עבודה?
22. מדוע לדעתך נושא מחקר זה עלה רק עכשיו? ואנשים עם מוגבלות שכלית לא שולבו במערכת החינוך עד היום?
23. מה מגוון האפשרויות שאת יכולה להציע לקידום שילובם במסגרות עבודה של אנשים עם מש"ה?
24. איך את רואה את השילוב של אנשים עם מש"ה בחברה?
25. מיהם השותפים שלך לשילוב של אנשים עם מש"ה בחברה?
26. רקע- גיל, מין, ניסיון, המסגרת שהיא עובדת, וותק בעבודה.
- תודה לך שהסכמת להשתתף בראיון. האם יש לך משהו להוסיף?
- האם את תהיי מעוניינת לקרוא את תמלול הראיון?, ההקלטה עם השם שלך תימחק ברגע שנתמלל את הראיון לכתב עם שם בדוי.

### שאלות עבור ראיונות עם מנהלי אגפי חינוך:

1. מהו תפקידך בעבודה כמנהל אגף חינוך?
2. תתארי בבקשה מה את עושה בפועל במסגרת תפקידך כמנהל אגף חינוך?
3. מה אתה יודע על בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (הערה למראיין: אם לא יודע, אז לספר לו על הלקות בקצרה).
4. מהן לדעתך מטרות השילוב של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך בישראל?
5. מהם לדעתך היתרונות בשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
6. מהם לדעתך החסרונות בשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
7. היכן יצא לך לפגוש ילדים או בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית?
8. היכן לדעתך ניתן לשלב בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עם סיום לימודיהם במערך החינוכי של משרד החינוך?

9. כיצד לדעתך צריך להתבצע תהליך שילובם של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה?
10. מי הם לדעתך הגורמים שצריכים לקבוע היכן ומתי ישולבו בוגרים עם מוגבלות שכלית בחברה?
11. מהם לדעתך הקריטריונים העיקריים שצריכים להנחות את קובעי המדיניות בעת שיבוץ בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בתוכניות השילוב השונות?
12. האם לדעתך אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית צריכים ויכולים להשתלב במערכת החינוך? (הערה למראיין: אם הם אומרים לא, להגיד יש כאלה שטוענים שכן, תן לי את נקודת מבטם לדעתך, למה הם חושבים ככה?)
13. מה לדעתך התועלת שניתן להפיק משילובם של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערכת החינוך? (הערה למראיין: אם הוא מתקשה למצוא נקודות לתשובה: הורים, מורים, תלמידים וכו).
14. מהו לדעתך תפקידו של מנהל אגף החינוך בקביעת מדיניות השילוב של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית?
15. באיזה מצבים ניתן לדעתך לשלב בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך?
16. כיום, כמנהל אגף חינוך, לאן היית מפנה אנשים עם מוגבלות שכלית?
17. באיזה תפקידים ניתן יהיה לדעתך לשלבם במערך החינוך?
18. מהם לדעתך התנאים הדרושים לשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
19. מהם לדעתך הקריטריונים הבסיסיים המחייבים תהליכי שילוב של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך?
20. האם לדעתך אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית צריכים ויכולים להשתלב במערכת החינוך?
21. מדוע לדעתך נושא מחקר זה עלה רק עכשיו? ואנשים עם מוגבלות שכלית לא שולבו במערכת החינוך עד היום?
22. מה מגוון האפשרויות שאת יכולה להציע לקידום שילובם במסגרות עבודה של אנשים עם משי"ה?
23. איך את רואה את השילוב של אנשים עם משי"ה בחברה?
24. מיהם השותפים שלך לשילוב של אנשים עם משה בחברה?
25. רקע- גיל, מין, ניסיון, המסגרת שהיא עובדת, וותק בעבודה.
  - תודה לך שהסכמת להשתתף בראיון. האם יש לך משהו להוסיף?
  - האם אתה תהיה מעוניין לקרוא את תמלול הריאיון, ההקלטה עם השם שלך תימחק ברגע שנתמלל את הריאיון לכתב עם שם בדוי.

**שאלות עבור ראינות עם מובילי מדיניות בעמותות:**

1. מהו תפקידך בעמותה?
2. מה אתה יודע על בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (הערה למראיין: אם לא יודע, אז לספר לו על הלקות בקצרה).
3. מהן לדעתך מטרות השילוב של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך בישראל?
4. מהם לדעתך היתרונות בשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
5. מהם לדעתך החסרונות בשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
6. היכן יצא לך לפגוש ילדים או בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית?
7. היכן לדעתך ניתן לשלב בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עם סיום לימודיהם במערך החינוכי של משרד החינוך?
8. כיצד לדעתך צריך להתבצע תהליך שילובם של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה?
9. מי הם לדעתך הגורמים שצריכים לקבוע היכן ומתי ישולבו בוגרים עם מוגבלות שכלית בחברה?
10. מהם לדעתך הקריטריונים העיקריים שצריכים להנחות את קובעי המדיניות בעת שיבוץ בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בתוכניות השילוב השונות?
11. האם לדעתך אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית צריכים ויכולים להשתלב במערכת החינוך? (הערה למראיין: אם הם אומרים לא, להגיד יש כאלה שטוענים שכן, תן לי את נקודת מבטם לדעתך, למה הם חושבים ככה?)
12. מה לדעתך התועלת שניתן להפיק משילובם של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערכת החינוך? (הערה למראיין: אם הוא מתקשה למצוא נקודות לתשובה: הורים, מורים, תלמידים וכו).
13. מהו לדעתך תפקידו של מוביל מדיניות בעמותות של שילוב בקביעת מדיניות השילוב של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית?
14. באיזה מצבים ניתן לדעתך לשלב בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך?
15. כיום, כמוביל מדיניות בעמותה, לאן את מפנה אנשים עם מוגבלות שכלית?
16. באיזה תפקידים ניתן יהיה לדעתך לשלבם במערך החינוך?
17. מהם לדעתך התנאים הדרושים לשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית במערך החינוך?
18. מהם לדעתך הקריטריונים הבסיסיים המחייבים תהליכי שילוב של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערך החינוך?
19. האם לדעתך אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית צריכים ויכולים להשתלב במערכת החינוך?



20. מהם שיקולי הדעת שלך בהפניה של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית למקומות עבודה?
21. מדוע לדעתך נושא מחקר זה עלה רק עכשיו? ואנשים עם מוגבלות שכלית לא שולבו במערכת החינוך עד היום?
22. מה מגוון האפשרויות שאת יכולה להציע לקידום שילובם במסגרות עבודה של אנשים עם משי"ה?
23. איך את רואה את השילוב של אנשים עם משי"ה בחברה?
24. מיהם השותפים שלך לשילוב של אנשים עם משה בחברה?
25. רקע- גיל, מין, ניסיון, המסגרת שהיא עובדת, וותק בעבודה.
- תודה לך שהסכמת להשתתף בראיון. האם יש לך משהו להוסיף?
  - האם אתה תהיה מעוניין לקרוא את תמלול הראיון, ההקלטה עם השם שלך תימחק ברגע שנתמלל את הראיון לכתב עם שם בדוי.

## Research Abstract

This study was funded by the Shalem Foundation and the research budget of Achva Academic College

The inclusion and integration of students with special needs in the education system is a complex process that reflects the social mindset of various parties within society. This changing mindset is influenced by the social and cultural processes taking place in any society, and hence the differences in implementation of inclusion in different countries. Moreover, the inclusion of people with special needs changes during their lifetime, from when they are pupils at school to when they are adults in society. Methods for implementing inclusion are diverse and change according to disability type and age. In Israel, for example, during their inclusion in mainstream education, children with special needs are accompanied by many professionals who focus on teaching and learning in various domains, together with encouraging their social integration in accordance with the amended Special Education Law of 2018. However, when it comes to integrating into society as adults with special needs, they encounter many kinds of difficulties that stem mainly from the fact that in contrast to their days in the school system, integration into society is not institutionalized and is not obvious to all parties concerned. While the various professionals working with them are familiar with the changes they face and do everything they can to integrate them, there are other members of society who are party to this process and who have different social views about the inclusion of people with special needs, and very often they do not feel any ethical commitment to be involved in it. Social integration is even more complex when it comes to adults with Intellectual Development Delay (IDD) who sometimes attended school in closed institutions for special education until the age of 21 and thus hardly experienced social integration (Lifshitz, 2020). Furthermore, the social stigmas regarding adults with IDD cause many people to refrain from including them in society in general and in employment in particular (Petner-Arrey et al. 2015).

The integration of adults with special needs into employment and into society has recently gained momentum, in light of certain studies highlighting the contribution of

employment to their improved quality of life, as expressed mainly in their independence, moral social ties and sense of efficacy (Reiter, 2008). Consequently, certain countries, including Israel, began to develop employment training programs for adults with special needs in general and for those with IDD in particular (Trembath et al., 2010). And yet, the development of these training programs is based on the perspective of the integrating society as to where the inclusion will be more effective and what is better suited to an adult with IDD. This approach is contrary to the humanistic approach (Reiter, 2008) according to which one should elicit from the adults themselves what their goals are and where they would prefer to work, and only after that to check which training program best suits them.

According to the Law of Special Education and the Law of Inclusion and Integration, children diagnosed with IDD attend educational frameworks in which they receive the necessary scholastic support they need alongside integration into mainstream settings as much as possible. Despite the clear message that they and their classmates are given – that people with special needs should be integrated into society, when they finish their schooling at the age of 21, their contact with the education system comes to an end. While the Ministry of Welfare is responsible for their employment training in various settings, they are not openly offered any option to become part of the education system they attended for so many years. Moreover, even though Israel's 1988 Law of Equal Rights for people with disabilities permits people with IDD to work in the education system if they wish, it is rare that any of them do so. In light of the fact that the reasons for the absence of adults with IDD from the education system are not known for sure, the main aim of this preliminary research was to examine the issue from the perspective of inclusion leaders in Israel's education system. The research aims focused on understanding the attitudes and perceptions of the participants regarding the inclusion of adults with IDD as staff members in schools and kindergartens, alongside the understanding the needs of the educators, the decision makers and inclusion policy leaders in this context. This is, in our opinion, a necessary precursor to asking adults with IDD about their desire to work in the education system.

Data collection in this research was conducted through individual in-depth semi-structured interviews in which the participants were a total of 75 inclusion policy

leaders in Israel, of whom 15 are principals, 15 principals in training, 15 social workers accompanying adults with IDD, 15 directors of NPOs or of hostels for adults with IDD, and 15 heads of local authority education departments. The meticulous content analysis conducted by two separate researchers yielded the following eight categories providing information about the ways in which one might promote the inclusion of adults with IDD in the education system: the interviewees' familiarity with children or adults with IDD; perceptions of the goals of inclusion of students with IDD in Israel's education system; participants' attitudes toward the inclusion of adults with IDD in the education system; understanding the advantages of including adults with IDD in the education system; understanding the disadvantages of including adults with IDD in the education system; positions within the education system in which adults with IDD can be included; the conditions needed for the inclusion of adults with IDD in the education system; guiding principles for the inclusion of adults with IDD in the education system.

As mentioned above, the main aim of this study was to learn about the perceptions of leaders of inclusion policy in education regarding inclusion of adults with IDD in the system in order to further promote this process in the future. From the responses of all the participants in this study, it emerges that despite their knowledge of Israel's laws on inclusion, accessibility, and equal rights for people with disabilities, it never occurred to them that it might be possible to include adults with IDD in the education system. However, following the interviews, they expressed agreement that such inclusion processes are necessary in a humanistic society, but that they must be backed up with suitable budgets and professional accompaniment both of the adults with IDD and of the community of the including schools.

## **Synopsis**

Integrating adults with special needs into society in general and into the education system in particular is a cultural and social challenge. In order for this challenge to be successfully met, we must fully recognize the integrators' attitudes so as to adapt what is required in the integrating educational setting. While the integration of adults with learning, sensory or motor disabilities into the education system has been studied over

the years and even gradually implemented, this is not the case for adults with Intellectual developmental disability (IDD). In this study, for the first time, 75 leading figures in the field of education and integration in Israeli society were asked about the possibilities of integrating such adults into the education system. Most of the participants presented positive attitude toward the possibility of including adults with IDD in the educational system. They also contributed to the understanding of the complexity of integrating adults with IDD, understanding the needs of the integrating system and of the adults being integrated, alongside proposals for possible solutions for implementation.

### **Keywords**

Intellectual Developmental Disability, Inclusion, Intervention programs, School principals, Integration leaders, Social workers

**Educational perceptions of school-principles,  
supervisors, and educational-leaders in regard of  
inclusion of adults with intellectual disability in  
educational programs as workers**

**Dr. Heidi Flavian**

**Department of Special Education, Achva Academic College**



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

2021

קרן שלם/2021/890-59-2018