

מוגבלות שכלית התפתחותית: תיאוריה, מחקר והשלכות יישומיות

מיכל אל-יגון | מלכה מרגלית

המעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית: תרומתן של נחישות ואוריינטציית עתיד להצלחתו

מינה רז

תקציר

פרק זה מתאר את תהליך המעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה), בשילוב מושגים ומודלים מתוך הספרות המקצועית, העוסקת במעבר של צעירים ללא מוגבלות. בחלקו הראשון, הפרק מציע זווית מבט חדשנית על המעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות, בהתבסס על מאפייני "הבגרות המתהווה" (Arnett, 2007). נקודת מבט זו חושפת את "פרדוקס המעבר המקוצר", שצעירים עם מוגבלות חווים, בהשוואה לחבריהם ללא מוגבלות, ומדגישה את חשיבותן של תכניות המעבר המתקיימות בבתי הספר, אך בו בזמן מעלה ביתר שאת את הצורך בפיתוח רצף שירותים מותאם לצעירים לאורך כל שלב הבגרות המתהווה, ולא רק בזמן הלימודים ו/או פרק זמן קצוב בסיומו.

הצלחת תהליך המעבר לבגרות מתבטאת ביכולתם של כל הצעירים (עם ובלי מוגבלות) לבחור ולקבל החלטות הנוגעות לעתידם. על כן, חלקו השני של הפרק מעמיק בנחישות עצמית ואוריינטציית עתיד המבססות יכולת זו, ובהשפעת הסביבה על התפתחותן. בחלק זה מוצגים גם תיאוריית "הסוכן המכוון" בנחישות עצמית, שהתגבשה מתוך המחקר בתחום המוגבלויות (Shogren et al., 2015), ו"מודל שלושת הרכיבים באוריינטציית עתיד" (Seginer, 2009), שהתפתח במחקר על צעירים ללא מוגבלות.

לאור חשיבותן, אוריינטציית עתיד והכוונה עצמית הוגדרו כמוקד התערבות במודל תכנית המעבר הלאומית של ישראל "יוצרים עתיד", זוכת פרס החדשנות בחינוך מטעם Zero Project לשנת 2020.

התכנית מיושמת בחינוך המיוחד משנת 2014 עבור תלמידים בני 16-21 באמצעות מפעילים מטעם משרד הרווחה. מודל התכנית מבוסס נתונים, במטרה להבנות ולמקד את תהליך הכנתם של תלמידי החינוך המיוחד לעולם העבודה. רכיבי המודל והרציונל לבחירתם מפורטים בחלקו השלישי והאחרון של הפרק.

פרק זה יתאר את תהליך המעבר לבגרות של צעירים עם מש"ה משלוש נקודות מבט בסדר עוקב. הראשונה, תעסוק בתהליך המעבר של צעירים עם מש"ה בראי "הבגרות המתהווה" ובפערים שצעירים אלה חווים, לעומת צעירים ללא מוגבלות. נקודת מבט שנייה, תתמקד בנחישות עצמית ובאוריינטציית עתיד ותפקידן המשמעותי להצלחת תהליך המעבר לבגרות, והשלישית, תציג כיצד הידע התיאורטי והמחקרי, המוצג בשני החלקים הראשונים, מיושם בפועל במודל המקצועי שפותח עבור תכנית המעבר הלאומית של ישראל "יוצרים עתיד".

תהליך המעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בראי הבגרות המתהווה

רצף החיים מזמן לכל בני האדם מעברים ושינויים רבים. לדוגמא, המעבר מהגן לבית הספר או מלימודי תיכון לשירות צבאי ומחיי רווקות לזוגיות. בהקשר הפסיכולוגי, מעבר (transition) מתייחס לפרק הזמן העובר מהרגע שבו אדם תופס שמציאות חייו עומדת להשתנות או שמוצא עצמו בסיטואציה חדשה, עד הרגע שבו הוא מרגיש שהסתגל היטב למציאות החדשה. כל המעברים המשמעותיים בחיים, גם אלו החיוביים והמתוכננים היטב, מגלמים בתוכם חוויה של אי נוחות, בשל תחושת האובדן המתלווה לעזיבת הרגיל והמוכר, והצורך בהסתגלות למציאות חיים שונה, הדורשת התמודדות עם מידה רבה של אי וודאות (Bussolari & Goodell, 2009).

המעבר לבגרות (transition to adulthood), הוא מושג המגלם בתוכו את מאפייני המעבר הכלליים שתוארו קודם לכן, ומיוחס לאחד השלבים המשמעותיים ביותר בהתפתחות האדם, המתרחש בחייהם של צעירים בזמן שהם עוברים מסביבת בית הספר לסביבה הכוללת עבודה וחיים עצמאיים (Gragoudas, 2014). מדובר בתהליך מתמשך, שיש בו מידה רבה של אי וודאות, המחייב שינויים ביחסים, בהתנהגויות ובתפיסות העצמיות, שבו צעירים צריכים לגבש מטרות לעתיד ולזהות את התפקיד שהם רוצים למלא בחברה (Wehmeyer et al., 2017). התנועה מתלות גבוהה במשפחה אל עבר אינדיבידואליות, אוטונומיה ועצמאות היא המאפיין המרכזי של שלב זה, והצלחתו תלויה בתמיכות שהצעירים מקבלים, בהזדמנויות הפתוחות בפניהם ובבחירות שהם עושים (Tanner & Arnett, 2016).

הנורמות החברתיות הנקשרות לאבני הדרך בתהליך המעבר לבגרות, כמו: עזיבת בית ההורים, עבודה, נישואין והורות, השתנו מאוד מאז התיאוריה ההתפתחותית של אריקסון (Erikson, 1950). זו הוצגה כאשר רוב האנשים

השלימו משימות אלו כבר בתחילת שנות העשרים לחייהם. אולם, השינויים החברתיים והכלכליים הגלובליים מאז, הובילו להתארכות תהליך המעבר לבגרות אל שלהי שנות העשרים, ולהמשגת תקופה התפתחותית חדשה – הבגרות המתהווה (Arnett, 2007) (emerging adulthood).

הבגרות המתהווה

בפרק זמן זה של חייהם, צעירים בני 18-29 בחברה המערבית של המאה ה-21 אינם נחשבים למתבגרים, אך גם לא לבוגרים באופן מוחלט. הם מתנסים באפשרויות שונות לעתידם בלימודים, במגורים, בעבודה וביחסים אינטימיים, ובתוך כך נהנים מהשהיית הציפייה החברתית למילוי תפקידי הבוגר, בהשוואה לצעירים בשנות השישים והשבעים של המאה הקודמת (Wyn, 2014). תקופת הבגרות המתהווה נמשכת בין 7-12 שנים ומתאפיינת בתהליך מדורג של בחירה והתחייבות למסלול חיים מסוים, לצד קבלת תמיכה משפחתית וכלכלית (Arnett, 2007). חשוב לציין, כי המעבר לעבר אינדיבידואליות ובגרות עבור כל הצעירים (עם ובלי מוגבלות) אינו מהלך לינארי המוגדר על פי התקדמות הפרט במסלול קבוע ומובנה, אלא תהליך רב ממדי ומורכב, הפוגש כל צעיר באופן אחר בהתאם לנסיבות חייו ומשאביו האישיים: יש צעירים המבנים באופן אקטיבי את מטרותיהם לעתיד וסוללים את דרכם באופן עצמאי ואילו אחרים עוקבים אחרי מסלול מוכתב מראש. כך או כך, פרק זמן אינו מייצג איחור או פתולוגיה כלשהי אלא מבטא מהלך התפתחותי נורמטיבי אותו חווים כל הצעירים שגדלו בחברה מערבית מתועשת (Meyer et al., 2019).

על פי ארנט (Arnett, 2007), לבגרות המתהווה חמישה אפיונים מרכזיים, המבדילים אותה מתקופות אחרות בהתפתחות: (א) **חקירת זהויות** (identity exploration) – צעירים בתקופה זו מנסים להבין מי הם ומה הם רוצים בחייהם באמצעות חקירה והתנסות באפשרויות שונות לעתידם בעבודה, בהשכלה ובאהבה, טרם קבלת החלטות שיבססו את נתיב חייהם הבוגרים; (ב) **חוסר יציבות** (instability) – תקופה זו מאופיינת בתחלופה גבוהה של מקומות עבודה, סגנונות ומקומות מגורים, התורמים רבות לפיתוח עצמאותם של הצעירים; (ג) **ריכוז בעצמי** (self-focus) – בתקופה זו צעירים נמצאים הרבה פחות בשליטת הוריהם, הם נהנים מההזדמנות לתרגל את החופש האישי ונוטים להתרכז בעצמם ובצורכיהם; (ד) **תחושת בין לבין** (feeling in between) – מאפיין זה מתאר את החוויה של היות הצעיר "בדרך" להיות בוגר, אך עדיין לא בוגר באופן סופי. בגרות מושגת

כאשר צעירים מרגישים שהם מסוגלים לבחור ולקבל החלטות באופן עצמאי תוך לקיחת אחריות מלאה על תוצאותיהן, לצד השגת עצמאות כלכלית (Arnett & Padilla-Walker, 2015); (ה) **אפשרויות ואופטימיות** (possibilities and optimism) – על אף שתהליך המעבר מפגיש צעירים עם שינויים, אי וודאות וחוסר יציבות, מרבית הצעירים מדווחים על תחושה של אופטימיות ואפשרויות פתוחות לגבי העתיד.

אירועי חיים בתהליך המעבר לבגרות, הנקשרים לחיי הבוגר, כמו: לימודים, עבודה, עזיבת בית ההורים, נישואין והורות, מהווים נדבך חשוב בחיי האדם, אך אינם נחשבים למשימות התפתחותיות, ואף לא מהווים אינדיקציות משמעותיות להשלמה מוצלחת של תהליך המעבר לבגרות. במקום זאת, וכפי שצוין קודם לכן, **מעבר והסתגלות מוצלחים לבגרות מתבטאים ביכולתם של צעירים לבחור ולנווט באמצעות בחירותיהם את דרכם בחיים**, ואלה קשורים קשר הדוק ל-(1) טווח האפשרויות, ההזדמנויות והמשאבים, שהיו זמינים להם לחקירה ובחירה במהלך הבגרות המתהווה, ו-(2) עד כמה הבחירות וההתחייבויות שקיבלו אכן מתאימות להם (Tanner & Arnett, 2016).

המעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

בשונה מהספרות המקצועית, החוקרת את המעבר לבגרות של צעירים ללא מוגבלות, בספרות העוסקת במעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות בכלל וצעירים עם מש"ה בפרט, אין כמעט ביטוי לשלב הבגרות המתהווה כחלק נורמטיבי בהתפתחות (Redgrove et al., 2016). במקום זאת, עיקר תשומת הלב מופנית לתהליך החינוכי/שיקומי המתרחש בבית הספר ו/או בשוק העבודה להכנת צעירים עם מוגבלות לחייהם הבוגרים באמצעות תכניות מעבר (למשל, Shogren & Wittenburg, 2018; Park & Bouck, 2013; Wehman, 2020). **תכניות מעבר** הן מערך של פעילויות מתואמות וממוקדות תוצאה, שמטרתן לקדם את היכולות האקדמיות והתפקודיות של תלמידי החינוך המיוחד, כדי לסייע להם במעבר מפעילות בסביבת בית הספר לפעילות בסביבה על תיכונית, הכוללת לימודים והכשרה מקצועית, עבודה ותעסוקה נתמכת, חיים עצמאיים והשתתפות בחיי הקהילה, (IDEIA Individuals with Disabilities Educational Act, 2004).

המעבר ממערכת החינוך המיוחד אל שירותי השיקום לבוגרים. אחד האתגרים המשמעותיים בתהליך המעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות

כרוך בכניסה ובהסתגלות שלהם למערכות התמיכה והשיקום המיועדים לבוגרים. לכן, אחת המטרות המרכזיות של תכניות המעבר היא יצירת רצף שירותים ושיתופי פעולה בין מערכת החינוך המיוחד לבין שירותי הבריאות, הרווחה והתעסוקה. מנקודת מבט זו, מעבר מוצלח עבור צעירים עם מוגבלות מוגדר לא פעם כ-**מעבר חלק** (smooth/seamless transition) ממסגרות החינוך המיוחד אל תכניות או מסגרות שיקומיות לבוגרים בתחומי החיים השונים, זמן קצר לאחר סיום לימודי התיכון (Shogren & Wittenburg, 2020).

מנקודת מבט מערכתית, המתמקדת ב"מעבר חלק" כמדד הצלחה, נראה, כי תהליך המעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות מתחיל בגיל העשרה ומסתיים עם סיום לימודי התיכון, כאשר הם מופנים למסגרות ושירותי תמיכה המיועדים לבוגרים. למעשה, צעירים עם מוגבלות עוברים תהליך מעבר מזורז, תוך שהם "נדחפים" לחייהם הבוגרים ללא הזדמנות לחוות במשך 4-8 שנים (בהנחה שסיימו בגיל 21 את התיכון) את החקירה האינטנסיבית המאפיינת את הבגרות המתהווה, ולפני שעברו מגוון חוויות, שעבור צעירים ללא מוגבלות מובנות מאליהם (Redgrove et al., 2016), כמו, למשל, צבא בישראל (מייזלס, 2002), טיול בחו"ל, מגורים מחוץ לבית ההורים, עבודות מזדמנות, לימודים על תיכונים וכד'. כך נוצר מצב פרדוקסלי שבו, כדי להבטיח את התמיכות שהם זקוקים להן במעבר לשירותי בוגרים, צעירים עם מוגבלות נדרשים להתמודד עם שאלות בנוגע לעתידם, הכשרה מקצועית ותוכניות לשיקום תעסוקתי ופיתוח קריירה, שנים לפני חבריהם ללא מוגבלות, כשלרוב עדיין לא גיבשו ידע מספיק לגבי העדפות, יכולות ואתגרים אישיים, ולא ביססו את המיומנויות והניסיון הדרושים לבחירה וקבלת החלטות לעתיד (Meyer et al., 2015; Redgrove et al., 2016).

המעבר המזורז, לצד הצמצום בתמיכות ובמשאבים, הכרוך במעבר לשירותי הבוגרים בהשוואה למסגרות החינוך המיוחד, ומיעוט, עד היעדר, תכניות ייעודיות לצעירים עם מוגבלות בשלב הבגרות המתהווה (Redgrove et al., 2016), ממחישים את תפקידן המשמעותי של תכניות המעבר המתקיימות בבית הספר, כחלון הזדמנויות קריטי לרכישה וביסוס של ידע, תפיסות ומיומנויות, הרלוונטיים לחיי הבוגרים בסיומו (להרחבה אודות תכניות מעבר בארץ ובעולם, ראה שרעבי ומרגלית, 2012). עם זאת, ועל אף חשיבותן, תכניות המעבר המופעלות בבתי הספר, בהרבה מהמקרים אינן ממפות אפשרויות ושירותים עתידיים בלימודים על תיכונים, שיקום תעסוקתי

והכשרה מקצועית (Blustein et al., 2016; Pearson et al., 2020). במקרים אחרים, קשיים בתיאום בין הגורמים הרבים המעורבים ביישום התוכניות מכשיל את הוצאתן לפועל (Shogren & Wittenburg, 2020), ולעיתים קרובות, התלמידים עצמם אינם מעורבים כלל בתכנון עתידם (Pearson et al., 2020; Skaff et al., 2016). כתוצאה מכך, הרבה תלמידים עם מוגבלות מסיימים את בית הספר, עם תכניות גנריות ואמורפיות לעתיד, שלא מצליחות לתת מענה הולם לצרכים ולהעדפות האישיים (Brand et al., 2013).

תכנית המעבר הלאומית "יוצרים עתיד", להכנתם של תלמידי החינוך המיוחד לעולם העבודה, תוכננה, בין היתר, כדי להתמודד עם אתגרי המעבר ממערכת החינוך לזו של הרווחה. בסיס ההפעלה של התכנית הוא פרי שיתוף פעולה בין אגף החינוך המיוחד במשרד החינוך, לבין שירותי התעסוקה לבוגרים במשרד הרווחה והבטחון החברתי. במסגרת התכנית, רכזי תעסוקה של מפעילים מטעם משרד הרווחה והבטחון החברתי משלבים תלמידי חינוך מיוחד בני 16-21 בהתנסויות תעסוקתיות בשוק העבודה החופשי, כחלק מתכנית הלימודים הבית ספרית. התלמידים ומשפחותיהם פוגשים כבר בראשית התכנית את עובדי הרווחה ברשות, שילוו אותם בסיום הלימודים, ונחשפים במהלכה למסלולי עתיד בשירות הצבאי והלאומי ובתכניות המשך בתחום התעסוקה. התכנית מיושמת בשיתוף פעולה בין הצוותים החינוכיים, המפעיל והרשות המקומית (אליה משויך כל תלמיד), בדגש על חקירת אפשרויות לעתיד, קידום נחישות עצמית ולמידה ותרגול של מיומנויות תעסוקתיות כלליות. מודל התכנית ורכיביו יפורטו בהרחבה בחלקו השלישי של הפרק.

החוויה הרגשית בתהליך המעבר. מחקרים, העוסקים בנקודת מבטם של צעירים עם מש"ה והוריהם על תהליך המעבר לבגרות, מראים, כי בדומה לצעירים ללא מוגבלות, אף הם רוצים בסיום לימודי התיכון להמשיך ללמוד, לטייל, לעבוד ולחיות חיים עצמאיים. אך, יחד עם זאת, ובשונה מחבריהם ללא מוגבלות, צעירים עם מש"ה מדווחים על רמות גבוהות מאוד של מצוקה וחרדה נפשית המתלוות לתהליך זה (Austin et al., 2018; Forte et al., 2011; Young-Southward et al., 2017).

כך, מחקר בבריטניה שבדק הבדלים בתאור חוויית תהליך המעבר, בין קבוצת צעירים עם מש"ה בני 17-20 לבין קבוצת צעירים באותם גילאים עם התפתחות תקינה (Forte et al., 2011), מצא, כי צעירים עם מוגבלות הביעו חשש רב מכישלון ביכולתם להתמודד עם אתגרי החיים כבוגרים

לעתיד, ורמות החרדה עליהן דיווחו בהקשר זה, היו גבוהות בהרבה מאלו שדווחו בקרב צעירים ללא מוגבלות. החוקרים הסבירו את ההבדלים בין הקבוצות, בריבוי חוויות של כישלון בילדות של צעירים עם מוגבלות לעומת צעירים ללא מוגבלות, שהשפיעו לרעה על הציפייה שלהם לחוות הצלחות בעתיד.

מחקר אחר בבריטניה, שבדק את השפעת תהליך המעבר על הרווחה האישית (well-being של צעירים עם מש"ה) (Southward et al., 2017), מצא, כי רמות החרדה שלהם התגברו במיוחד לקראת סיום הלימודים, ונצפתה גם החרפה של התנהגויות מאתגרות, כאשר הבינו כי סיום בית הספר כרוך בעזיבת שגרת החיים המוכרת והמובנית, ונדרשת מהם הסתגלות לשגרה חדשה ולא ידועה. הצעירים במחקר זה דיווחו, כי אינם מסוגלים לדמיין את חייהם בסיום הלימודים: כיצד יראה סדר היום שלהם, במה יעסקו וכיצד יצליחו להתנהל בעצמאות. הם הרגישו שההכנה בבית הספר הייתה קצרה מדי ולא נעשה מיפוי רציני של אפשרויות לעתידם בתעסוקה, בדיור ובפנאי. רובם נשארו בבית ההורים בסיום לימודיהם ותארו נגישות נמוכה לשוק העבודה ולפעילויות קהילתיות, וצמצום משמעותי בכמות ואיכות התמיכה שקיבלו משרותי השיקום, בהשוואה לאילו שהיו קיימים בבית הספר. מצב זה הוביל להיעדר פעילות משמעותית במהלך היום, חוסר מעש, השמנה, בידוד חברתי והגברה של הפרעות נפשיות. במחקר נוסף שנערך באוסטרליה (Austin et al., 2018) נמצא, כי לרמות החרדה בתהליך המעבר לבגרות של צעירים עם מש"ה היה קשר לסטטוס העסקתם בסיום הלימודים. באופן ספציפי, צעירים שעבדו במשרה מלאה דיווחו על רמות נמוכות משמעותית של תסמיני חרדה ודיכאון, לעומת צעירים שלא עבדו או עבדו במשרה חלקית בלבד, ואילו צעירים שתפסו עצמם כבעלי צורך מוגבר בתמיכה וסיוע ממשפחה, אנשי מקצוע וחברים, דיווחו בהתאמה על רמות גבוהות יותר של חרדה ודיכאון, לעומת צעירים שתפסו את התמיכה שהם מקבלים כמספקת.

הפרידה מבית הספר. בית הספר נתפס על ידי צעירים עם מש"ה ומשפחותיהם כמקום חיובי ותומך, המייצר הזדמנות לסוציאליזציה ומעורבות בפעילויות פנאי, ואילו סיום המסגרת החינוכית, לצד אפשרויות מצומצמות לעיסוק משמעותי בסופו, מתואר כמגביר את התלות בהורים, ובעיקר באם, שנתפסת כגורם התמיכה העיקרי גם בהיבט הרגשי וגם בהיבט הפרקטי (Midjo & Aune, 2018; Murray, 2007; Small et al., 2013; Wilcox et al., 2019). יתר על כן, בשל העובדה שרוב בתי הספר לחינוך מיוחד נותנים

מענה לרדיוס רחב של אזורי מגורים, סיום המסגרת החינוכית קוטע את רשת התמיכה החברתית שנרקמה במהלך השנים עם בני הגיל ועם אנשי מקצוע, שאף הם נתפסים לא פעם כחברים, ומגביר את תחושת הבידוד החברתי (Pallisera et al., 2021; Rey, et al., 2021; Small et al., 2013).

מחקר אורך בישראל, שעקב במשך חמש שנים אחר 126 צעירים בני 15-30 עם מש"ה והוריהם (אל-יגון ואחרים, 2020), תיאר את תהליך המעבר מ"החממה" הבית ספרית והמשפחתית לעולם המבוגרים, כתהליך מאתגר של בחירה, קבלת החלטות והסתגלות, המלווה בעלייה בתחושת הבדידות של הצעירים לאורך השנים. יחד עם זאת, נראה כי לחוויית התנדבות לאחר הפרידה מהמסגרת החינוכית יש אפקט מפצה. המחקר של אל-יגון ואחרים הראה, כי לפעילות התנדבותית של צעירים בסיום הלימודים, היתה תרומה חשובה למדדי איכות החיים וההסתגלות שלהם. עורכי המחקר הסבירו, כי ההתנדבות מספקת מסגרת לשלבי התנסות ראשוניים מחוץ לבית הספר והמשפחה, לצורך השתלבות מאוחרת במקומות עבודה. כך, למשל, האפשרות להתנדב בשירות הלאומי במסלול מותאם לצעירים עם מוגבלות בישראל, למשך שנה עד שנתיים, מייצרת הזדמנות להתנסות בעולם העבודה בסיום התיכון, עוד לפני המעבר לשירותי בוגרים (אלפסי, 2011), ומאריכה לזמן מוגבל את תקופת החקירה.

לסיכום, בחינת המעבר לבגרות של צעירים עם מש"ה לאור מאפייני הבגרות המתהווה, ממחישה את החסך המשמעותי שצעירים אלה חווים בכל הקשור לתהליכי חקירה והתנסות באפשרויות שונות לעתידם, לעומת צעירים ללא מוגבלות, וממקדת את תשומת הלב לחשש והחרדה הגבוהים הנחווים עם הפרידה מהמסגרת החינוכית והיציאה לדרך חדשה ובלתי ידועה. ממצאי המחקר בישראל (אל-יגון ואחרים, 2020) ובאוסטרליה (Austin et al., 2018) מראים, כי להשתלבות במסגרת יצרנית (עבודה או התנדבות) בסיום הלימודים, יש אפקט מגן מפני התופעות הללו, ועל כן מדגישים את החשיבות הרבה של חקירה ומיפוי אפשרויות לעתיד, כבר במהלך תכניות המעבר המיושמות בבתי הספר.

המעורבות בתהליכי חקירה והתנסויות מגוונות לאורך זמן, חשובה לכל הצעירים עם או בלי מוגבלות, כיוון שהיא מסייעת בזיהוי הרצונות וההעדפות האישיים, ובכך מכשירה את הקרקע לבחירה וקבלת החלטות ארוכות טווח, שינתבו בסופו של דבר את סגנון חייהם הבוגרים (Meyer et al., 2015). היכולת לבחור ולקבל החלטות בהתאם לרצונות והעדפות אישיים, מגולמת בהמשגה המקצועית "**נחישות עצמית**".

(Self-determination) שנחשבת לאחד המשתנים התוך אישיים החשובים ביותר לאיכות חייהם של צעירים ובוגרים עם מוגבלות (Wehmeyer & Shogren, 2016). עם זאת, המורכבות המאפיינת את תהליכי הבחירה, בתהליך המעבר לבגרות, קשורה ביכולת לקבל החלטות בהווה מתוך בחינת השלכותיהן על העתיד (Nurmi, 2005). החשיבה על העתיד או בהמשגתה המקצועית "אוריינטציית עתיד" מאפשרת למתבגרים וצעירים להתמודד עם האתגרים הכרוכים בתהליך המעבר לחיים בוגרים, והסתגלותם תלויה ביכולת שלהם לשלב (to integrate) בין תמונת העתיד לבין העצמי שלהם וחייהם בהווה (Seginer, 2009). חלקו השני של הפרק יעמיק בנחישות עצמית ובאוריינטציית עתיד, בתפקידן המשמעותי להצלחת תהליך המעבר, ובביטוי שלהן בחייהם של צעירים עם מש"ה.

תפקידן של נחישות עצמית ואוריינטציית עתיד בתהליך המעבר של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

נחישות עצמית (Self-determination)

המושג נחישות עצמית התייחס היסטורית לזכותן של מדינות לממשל עצמאי. בניגוד למושג "דטרמיניזם" בתורה פילוסופית הגורסת שכל אירוע, כולל התנהגות אנושית, הוא תוצר של נסיבות קודמות ולא של רצון חופשי, ההמשגה של נחישות עצמית (Self determination) מבטאת את ההשקפה שהאדם עצמו (ולא אחר) מכונן את התנהגותו. כך, השימוש במונח נחישות עצמית שייך לתיאוריות שרואות באדם סוכן התנהגות, היכול באמצעות בחירותיו להשפיע על העולם (Wehmeyer et al., 2017).

תיאוריית הנחישות העצמית. אחד השימושים הידועים בהמשגה של נחישות עצמית (או, "הכוונה עצמית") נמצא בספרות העוסקת במוטיבציה ומופיע בתיאוריית הנחישות העצמית Self-Determination Theory (SDT) של דיסי וריאין (Deci & Ryan, 1985, 2000). תצפיות בהתנהגותם של ילדים הובילו אותם להגדיר נחישות עצמית, כיכולתו של האדם לבחור ולפעול על פי בחירותיו, באופן שאינו מושפע מרוח, מניעים וכוח, החיצוניים לו. התנהגויות, כמו: הרצון ללמוד, להתמודד עם אתגרים ולפתור בעיות, הוגדרו על ידם כהתנהגויות בעלות מוטיבציה פנימית (אינטרינזית), המהווה את המשאב האנרגטי לטבעו הפעיל של האדם. התיאוריה מספקת מסגרת התייחסות כוללת לחקר והבנת המניעים והתוצרים של

המוטיבציה האנושית. על פי ה-SDT מוטיבציה פנימית ורווחה אישית, הם תוצר האינטראקציה בין הפרט המונע על ידי הצורך לחוות מסוגלות, אוטונומיה ושייכות, לבין סביבתו החברתית. הצורך **במסוגלות** משקף את השאיפה של האדם לחוות את עצמו כבעל שליטה ואפקטיביות, בהתמודדות עם משימות ואינטראקציות עם אחרים. הצורך **באוטונומיה** מתמלא כאשר האדם חווה רצון ובחירה בהתנהגותו, וכאשר הוא תופס עצמו כמקור לפעולותיו, והצורך **בשייכות** מושג באמצעות תחושה של חיבור לאחרים וביכולתו של האדם להיות בנתינה ובקבלה בקשרים עם האחר. סביבות, התומכות בסיפוק הצרכים הפסיכולוגיים הללו, יובילו להתפתחות ותפקוד אופטימליים. לעומתן, סביבות שאינן תומכות בסיפוק הצרכים, יגבירו פסיביות, ניכור והופעתן של התנהגויות בלתי מסתגלות.

נחישות עצמית בתחום המוגבלויות. במקביל להתפתחות תיאוריית ה-SDT בשדה הפסיכולוגיה המוטיבציונית, התנועה לקידום זכויותיהם של אנשים עם מוגבלות אימצה אף היא את ההמשגה של נחישות עצמית, כדי לבטא את זכותם הבסיסית של אנשים עם מוגבלות לקבל שליטה על חייהם (Wehmeyer et al., 2017). ההכרה בחשיבותה של נחישות עצמית עבור אנשים עם מוגבלות היא תוצר של שינויים חברתיים בתפיסת המוגבלות לאורך השנים ובחקיקה לשוויון זכויות והזדמנויות לאנשים עם מוגבלות (Walker et al., 2011). אחד הביטויים המרכזיים לשינויים אלה הוא המעבר מהגישה הרפואית, המשייכת את המוגבלות לאדם עצמו, לגישה הסוציו-אקולוגית, המתייחסת למוגבלות כמונח כללי, המייצג את האינטראקציה הדינאמית שבין מאפייני האדם לבין מאפייני הסביבה בה הוא חי ופועל (World Health Organization, 2001). מקומה החשוב של הסביבה החברתית בהקשר של נחישות עצמית מוצא ביטוי באמנה לזכויות אנשים עם מוגבלות שהתקבלה באו"ם בשנת 2006 (Enable, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006) ואושרה בישראל בספטמבר 2012. האמנה מדגישה את זכותם של אנשים עם מוגבלות לאוטונומיה, עצמאות וחופש בבחירה וקבלת החלטות הנוגעות לחייהם, ומעודדת את מעורבותם בחקיקה ובמדיניות, ברוח העיקרון "שום דבר עלינו בלעדינו" (Charlton, 1998).

התהליכים המתוארים לעיל, הובילו להתפתחות תיאוריות ומודלים מקצועיים מבוססי כוחות בשדה השיקום והחינוך המיוחד, כאשר המיקוד בהמשגה של נחישות עצמית בזירות אלה התייחס בעיקר לביטויים ההתנהגותיים שלה, דהיינו, למהלכים ולפעולות הננקטים על ידי אנשים עם

מוגבלות להגברת אפשרותם לשלוט בחייהם, לצד מתן תמיכות מותאמות מהסביבה לביסוס יכולת זו (Wehmeyer, 1999). נחישות עצמית בשדה השיקום והחינוך המיוחד מוגדרת כצרוף של מיומנויות ידע ועמדות, המאפשרות לאדם להיות סוכן מכון בחייו (causal agent), הפועל בצורה מודעת, מכוח רצונו ובהתאם לבחירותיו, להשגת תוצר משמעותי עבורו (Wehmeyer & Abery, 2013).

על פי תיאוריית הסוכן המכוון (Causal Agency Theory) בנחישות עצמית (Shogren et al., 2015) להתנהגות או פעולה נחושה שלושה מאפיינים מרכזיים: (א) **פעולה מרצון** (Volitional action). הכוונה לפעולות שיזומות על ידי האדם ומתרחשות כתוצאה מרצונו הפנימי, ובהתאם להעדפותיו (ולא כתוצאה מהשפעה ישירה של גורם חיצוני), כדי להשיג מטרה בעלת משמעות עבורו. פעולות מסוג זה מגבירות את האוטונומיה של האדם. אנשים הפועלים בנחישות גורמים לדברים להתרחש בחייהם כדי שיוכלו לחוות תוצאה המבטאת את הרצונות וההעדפות האישיים. היכולות והמיומנויות הנדרשות לכך הן זיהוי תחומי עניין ומטרות בעלות משמעות אישית, בחירה וקבלת החלטות, קביעת מטרות, תכנון ופתרון בעיות. (ב) **פעולה מכוונת** (Agentic action) מתייחסת לפעולות שהאדם מבצע לאורך תהליך השגת מטרה, מרגע שיזם אותה ועד שהשיג או חווה את התוצאה הרצויה מבחינתו. מדובר ביכולת לראות דרך אחת או מספר דרכי פעולה להשגת אותה מטרה, ביכולת לווסת ולכוון את התהליך תוך כדי התמודדות פראקטיבית עם בעיות וחסמים, לצד התמדה וביצוע בקרה עצמית, עד להשגת התוצאה הרצויה. (ג) **פעולה המבוססת על אמונות פעולה-שליטה** (Action-control beliefs). התנהגות נחושה מבוססת על מערך של עמדות ואמונות, המתפתחות בעקבות התנסות בהתנהגויות שמקורן בנחישות עצמית, ובתוך כך מגבשות את הבסיס התפיסתי להתנהגות נחושה. אנשים בעלי אמונות פעולה-שליטה, רואים את הקשר שבין הפעולות שלהם לבין התוצאות שהם משיגים, ועל כן מפתחים אמונה ביכולתם לשלוט בחייהם על נושאים החשובים עבורם (העצמה פסיכולוגית). הם מאמינים, שיש להם את המיומנויות הנחוצות להם להשגת תוצאה רצויה (יעילות עצמית). הם מאמינים, שאם יבחרו להפעיל את המיומנויות הללו, התוצאה אליה כיוונו תתממש במציאות חייהם (צפייה לתוצאות), והם משתמשים במידע מדויק ואחראי לגבי עצמם בנוגע לכוחות והמגבלות שלהם (ידע והבנה עצמיים). הידע וההבנה העצמיים מתגבשים באמצעות חווית האינטראקציה עם הסביבה ומושפעים מהערכת המשוב והחיזוקים של אחרים משמעותיים על התנהגותו של הפרט.

חשוב לציין, כי קיים הבדל בין נחישות עצמית לבין המשגות דומות, כמו: עצמאות. אדם המכוון את חייו (causal agent) פועל או גורם לדברים להתרחש, אך אין הכרח שיעשה את הדברים באופן עצמאי. למשל, אדם עם מוגבלות פיזית יכול להיעזר באדם אחר כדי לבצע את הפעילויות השונות בשגרת יומו, והמידה שבה פעילויות אלה יתבצעו בהתאם להנחיותיו והעדפותיו (של האדם עם המוגבלות), תקבע את מידת הנחישות העצמית של האדם בפעילויות אלה, גם ללא השגת עצמאות בביצוע. באופן דומה, במקרה של אדם עם מוגבלות קוגניטיבית, המתקשה לקבל החלטות מורכבות או לפתור בעיות קשות, המידה שבה הסיוע שיקבל האדם, תאפשר מעורבות ושליטה על תוצאות התהליך, תקבע את מידת הנחישות של האדם בקבלת ההחלטה או בפתרון הבעיה (Wehmeyer, 1998).

התפתחות נחישות עצמית. על פי ווימייר ושוגרן (Wehmeyer & Shogren, 2017), נחישות עצמית היא נטייה אישיותית, המתפתחת תוך כדי אינטראקציות עם אחרים מהילדות ולאורך החיים. היא מתעוררת כאשר מתבגרים, עם או בלי מוגבלות, לומדים לבחור, להביע העדפות, לפתור בעיות, להציב מטרות, לנהל ולווסת את פעולותיהם ולייצג את עצמם, לצד פיתוח מודעות וידע עצמיים. התפתחות רכיבים אלו, מהילדות ולאורך ההתבגרות, מסייעת במעבר מתלות גבוהה בכל הקשור לטיפול והכוונה באחר משמעותי, לטיפול והכוונה עצמיים.

הסביבה יכולה להגביל או לעודד את התפתחותה של נחישות עצמית באמצעות הציפיות וההזדמנויות שהיא מייצרת לאדם כדי לבחור ולכוון את חייו (Wehmeyer & Abery, 2013). השגחה קרובה של מבוגרים והימצאות בסביבות מוגנות, מובילה ילדים עם מוגבלות לחוות ילדות, התבגרות, ובגרות במצב של תלות מתמשכת באחר. הגנת יתר זו יכולה להשפיע עמוקות על צעירים אלה במהלך ניסיונם לגבש תחושה של שליטה בחייהם. החסך בבחירה וחוויות של שליטה בילדות יכול להקשות מאוד על המעבר לבגרות, שבו עולה הצורך באוטונומיה ביתר שאת. כתוצאה מכך, צעירים עם מוגבלות יכולים להיות מִרְצִים מאוד ובתוך כך הם יכולים לאבד את היכולת לחשוב עבור עצמם, או שהם יכולים להיות בעלי התנגדות גבוהה ולא קואופרטיביים (Shah, 2016). כך, למשל, נמצא, כי ככל שהמסגרות בהן חיים ועובדים בוגרים עם מִש"ה הן מרובות משתתפים, כוללות יותר אנשי צוות בשכר ומאופיינות בסביבה מובנית ופיקוח מוגבר, הן מגבילות את ההזדמנות לבחירה ומהוות חסם להתפתחות נחישות עצמית (Standcliffe et al., 2000). בנוסף, הגנת יתר ושהייה במסגרות מגוננות

וסגרגטיביות יכולה לפגוע ביכולת ליצר קשר עם אנשים ללא מוגבלות, כך, שבבגרותם צעירים עם מוגבלות עלולים לחוות תחושות של בדידות וחוסר ביטחון בבניית מערכות יחסים נורמטיביות (Shah, 2016).

נחישות עצמית בתהליך המעבר של צעירים עם מוגבלות. כאמור, לנחישות עצמית מקום מרכזי בתהליך המעבר של תלמידים עם מוגבלות מבית הספר לחיים בוגרים. קיים גוף ידע מבוסס, המצביע על קשר חיובי בין ערכי נחישות עצמית גבוהים בסיום התיכון לתוצרי מעבר הכוללים תעסוקה וחיים עצמאיים (למשל, Martorell, et al., 2008; Wehmeyer & Palmer, 2003). באחת הסקירות האחרונות והנרחבות, שבחנה את יעילותם של משתנים שונים בתכניות מעבר עבור בוגריהן (Mazzotti et al., 2020), נמצאו 14 משתנים בעלי יעילות מחקרית מוכחת. חלק מהמשתנים ניבאו הצלחה בעבודה, חלקם בהשכלה על תיכונית וחלקם ניבאו הצלחה בניהול חיים עצמאיים בקהילה. מתוך כלל המשתנים, שלושה זוהו כבעלי יעילות מחקרית עבור שלושת תחומי החיים גם יחד (עבודה, השכלה וחיים עצמאיים): שני משתנים סביבתיים: (א) שילוב במערכת החינוך הרגילה ו-(ב) התנסות תעסוקתית בשוק העבודה, ומשתנה תוך אישי אחד: רמות גבוהות של נחישות עצמית.

באופן דומה, ממצאי מחקר אורך לאומי בארה"ב, שעקב אחרי 20,000 בוגרים עם מוגבלות מ-28 מדינות, שקיבלו סיוע משירותי בריאות ורווחה (Bush & Tassé, 2017), הראו, כי המידה בה המשתתפים העריכו את מעורבותם בבחירה וקבלת החלטות בחיי היום יום (למשל: מה לקנות בדמי הכיס, מה לעשות בזמן החופשי, מתי לקום, לאכול או לישון) היה בעל האפקט השני בעוצמתו (אחרי חומרת המוגבלות הקוגניטיבית) על סטטוס ההעסקה שלהם. כלומר, משתתפים שדרגו עצמם כבעלי רמות גבוהות של נחישות עצמית, בהיבט של בחירה בחיי היום יום, היו בעלי הסיכויים הגדולים ביותר לעבוד.

כאמור, האתגר הגדול בתקופת המעבר עבור כל הצעירים, עם וללא מוגבלות, הוא הצורך לבחור ולקבל החלטות בהווה מתוך חשיבה על העתיד (Nurmi, 2005). לחשיבה על העתיד, או בהמשגתה המקצועית – אוריינטציית עתיד, יש תפקיד משמעותי להצלחת תהליך המעבר. חלק זה יעסוק באוריינטציית ובמודל שלושת הרכיבים באוריינטציית עתיד (Seginer, 1995, 2009), ויתאר כיצד צעירים עם מוגבלות שכלית מבנים את תמונת עתידם, ואת השפעתה של הגנת יתר על תהליך זה.

אוריינטציית עתיד

אוריינטציית עתיד היא מונח כללי, המתייחס לנטייה האנושית לחשוב על העתיד ולייצוגים אשר בני האדם מפתחים אודותיו (Seginer, 2009). ייצוגים אלה מהווים את תמונת העתיד של האדם וזו, בין אם היא נכונה וקשורה למציאות חייו ובין אם לא, משפיעה עמוקות על מצב רוחו והתנהגותו בהווה (Lewin, 1942). לאוריינטציית עתיד יש תפקיד חשוב בכל שלבי החיים, אך היא הופכת משמעותית במיוחד בשלב המעבר לחיים בוגרים, בו נדרשת היכולת של הצעירים לשלב (to integrate) בין תמונת העתיד לבין העצמי שלהם וחייהם בהווה (Seginer & Mahajna, 2016). אוריינטציית עתיד מתפתחת ומתגבשת בהקשרים חברתיים, תרבותיים ומוסדיים, בהם הנורמות והידע המועברים הופכים להיות אבני הבניין של תחומי העניין והתכניות של הצעירים לעתיד. היא נלמדת תוך כדי אינטראקציה עם אחרים משמעותיים, כמו: הורים, חברים ומורים, בשיחות על אמונות, חלומות ותכניות לעתיד (Nurmi, 2005).

הספרות העוסקת באוריינטציית עתיד נחלקת לשתי גישות מרכזיות. הראשונה, מתמקדת בהיבטים הכמותיים והמבניים שלה, כמו: למשל, טווח הזמן אליו מתייחס אדם בחשיבה על עתידו, ו/או משקלה ביחס לחשיבה על העבר או ההווה (גישות א-תמטיות). השנייה, מתמקדת בתכנים בהם אנשים עסוקים בחשיבתם על העתיד (גישות תמטיות). מחקרים בגישה התמטית הראו, כי על אף שצעירים בחברה המערבית גדלים בסביבות חברתיות ותרבותיות שונות זו מזו, אוריינטציית העתיד שלהם כוללת ייצוג של ארבעה תחומי חיים מרכזיים המשותפים לכולם: השכלה, עבודה וקריירה, נישואין ומשפחה ודאגה לעצמי (Seginer, 2009).

מודל שלושת הרכיבים באוריינטציית עתיד. מודל זה פותח על ידי פרופסור סג'נר (Seginer, 1995), במטרה להרחיב את ההבנה לגבי החשיבה האנושית על העתיד, אל מעבר לתכנים שבה היא עוסקת. המודל משקף מה גורם לאנשים לחשוב על העתיד, אילו ייצוגים הם מפתחים אודותיו וכיצד כל אלו משפיעים על התנהגותם בהווה. המודל מכיל שלושה רכיבים: מוטיבציוני, קוגניטיבי והתנהגותי. ביחד הם מבנים מודל רב צעדי המתאים לתחומי עתיד שונים, כך שהרכיב המוטיבציוני קשור ישירות לרכיב הקוגניטיבי וההתנהגותי, ואילו הרכיב הקוגניטיבי קשור לרכיב ההתנהגותי (ראה נספח, תרשים 1).

הרכיב המוטיבציוני, מיוצג על ידי שלושה משתנים אמפיריים: (1) **הערך** שיש לתחום עתיד מסוים עבור האדם; (2) **הצפייה**, כלומר ההערכה הסובייקטיבית של האדם לגבי הסיכוי להגשמת השאיפות במציאות חייו; ו-(3) **תחושת השליטה** שיש לאדם בהקשר להגשמת שאיפותיו. כלומר, עד כמה הגשמת השאיפות נתפסת כתלויה בו, או בגורמים חיצוניים.

הרכיב הקוגניטיבי, מתייחס לתקוות ולחששות שיש לאדם לגבי עתידו בתחום מסוים ולתדירות הופעתן. ההנחה היא, שתדירות החשיבה על העתיד בתחום מסוים מצביעה על מידת החשיבות של תחום זה עבור האדם בזמן נתון.

הרכיב ההתנהגותי, מתייחס לשתי התנהגויות, הנחשבות למרכזיות בהבניית עתידו של אדם: **חקירה** של אפשרויות שונות לעתיד ו**מחויבות** לאפשרות אחת.

היחסים בין רכיבי המודל נבדקו באמצעות שאלונים שהותאמו לתחומי העתיד של השכלה גבוהה, עבודה וקריירה ונישואין ומשפחה, ותוקפו אמפירית בקבוצות שונות של מתבגרים בישראל (Seginer, 2009), ביניהן 180 תלמידי חינוך מיוחד, עם לקויות למידה מורכבות, שהשתתפו בתכנית "יוצרים עתיד" (רז, 2019).

אוריינטציית עתיד בקרב צעירים עם מוגבלות. למעט שני מחקרים שנערכו בישראל, האחד בצעירים עם מש"ה בחברה הערבית (Arslan, 2013) ומחקר נוסף בצעירים עם לקויות למידה מורכבות (רז, 2019), הספרות המחקרית אינה עוסקת ישירות באוריינטציית עתיד של צעירים עם מוגבלות. במקרים רבים, העתיד של צעירים עם מש"ה מוצג דרך עיניהם של מטפלים עיקריים ו/או בהקשר של הזדקנות או מות המטפל העיקרי (למשל, Bibby, 2013; McMahon et al., 2020). תמונת מצב זו קשורה, כנראה, לציפיות נמוכות והנחות שליליות ומוטעות בנוגע ליכולתם של צעירים עם מש"ה לעסוק בתכנים הקשורים לעתידם (Di Maggio et al., 2020). על כן, בחלק זה יוצגו גם ממצאי מחקרים בצעירים עם מוגבלות בנוגע למשתנים בעלי דמיון בהיבטים מסוימים להמשגה של אוריינטציית עתיד (למשל: ציפיות, תקוות ומטרות לעתיד).

תקוות וחששות של צעירים עם מוגבלות. לצעירים עם מוגבלות, בדומה לצעירים בלי מוגבלות, יש שאיפות ותקוות לעתיד (Nota et al., 2010). למשל, מחקר שבדק את תפיסת העתיד של מתבגרים אוסטרליים עם

שיתוק מוחין מצא, כי למשתתפי המחקר היו שאיפות בתחומי ההשכלה, העבודה, והפנאי, כאשר התכנים המרכזיים שעלו בהקשר זה, נגעו בצורך לשמור על יחסים קרובים ומשמעותיים ולקבל החלטות לגבי העתיד בעצמם (Cussen et al., 2012). גם בשני המחקרים שבדקו אוריינטציית עתיד בקרב מתבגרים עם מוגבלות בישראל נמצא, כי: (1) צעירים עם מוגבלות שכלית מהחברה הערבית, חושבים על עתידם בתחום הקריירה, ביחסים חברתיים ובזוגיות, וצינו כי תחומים אלה חשובים עבורם והאמינו שהשאיפות שלהם בתחומים אלה ימומשו (Arslan, 2013), ו-(2) תלמידי חינוך מיוחד, עם לקויות למידה מורכבות, דיווחו על רצונם לעבוד בעתיד, הם האמינו שיצליחו למצוא עבודה, ויותר ממחציתם דיווחו שבחרו בכיוון מקצועי (רז, 2019).

עם זאת, לאורך השנים נמצא, כי מתבגרים עם מש"ה מציגים יותר תפיסות שליליות וחסרות תקווה לגבי חייהם בעתיד, בהשוואה לצעירים ללא מוגבלות (למשל, Palmer & Whemeyer, 1998). פערים מסוג זה בתפיסת העתיד, שעליהם הצביעו מחקרים מוקדמים, שיקפו תקופה בה עדיין שוויון זכויות לתלמידים עם מוגבלות לא מוסד בחקיקה (Garberoglio et al., 2014). ממצאים מאוחרים יותר, משקפים חשיפה מצומצמת של תלמידים עם מוגבלות למודלים של הצלחה בקריירה של אנשים עם מוגבלות, ובהזדמנויות להשתתף בפעילויות של חקירה והתנסות במגוון תפקידים ומסלולי חיים בהתאם לתחומי העניין האישיים (Nota et al., 2010).

על אף הדמיון בתחומי החיים, בהם מתגבשות הציפיות והתקוות לעתיד, בבדיקת חששותיהם של צעירים עם מש"ה בהשוואה לאלו של צעירים ללא מוגבלות, נמצא, כי תחומי הדאגה לגבי העתיד של שתי הקבוצות שונים זה מזה. במחקר בריטי (Forte et al., 2011) נמצא, כי תחומי הדאגה של תלמידים עם מש"ה היו: (1) התעללות ובריונות כלפיהם בעתיד, (2) אובדן ומוות של אדם שבו הם תלויים, (3) כישלון כללי בכל מה שיעשו בחייהם ו-(4) בדידות וחוסר יכולת להתחבר ולשמור על חברויות. לעומתם, החששות של צעירים ללא מוגבלות היו: (1) כישלון במציאת עבודה וביכולת לפרנס את עצמם, (2) כישלונות עתידיים באירועים ספציפיים, כגון: בחינות ומבחן נהיגה, ו-(3) הצורך לקבל הרבה החלטות לגבי העתיד. למרות ששתי הקבוצות חששו מכישלון, אצל הצעירים ללא מוגבלות הפחד מכישלון נגע לאירועים ספציפיים (כגון: בחינות ומבחן נהיגה) ואילו בקרב צעירים עם מוגבלות החשש מכישלון היה גלובלי, שחייהם יהיו כישלון וחסרי משמעות,

ועוצמת החרדה והחשש שלהם הייתה גבוהה בהרבה מזו של צעירים ללא מוגבלות. מחקר בישראל (Arslan, 2013) הראה, כי מתבגרים עם מש"ה בחברה הערבית מדווחים כי הם חושבים "כל הזמן" על עתידם בתחום העבודה, החברה והזוגיות, אך העיסוק המתמיד בנושאים אלה, לדברי החוקרת, מעיד על חוסר ידע ואי וודאות לגבי הצפוי להם בעתיד.

אוריינטציית עתיד והגנת יתר. צעירים עם מוגבלות חווים לאורך החיים הגנת יתר במסגרת המשפחתית והבית ספרית ובשל כך חווים גם צמצום בחשיפה לסוגים שונים של מודלים לחיקוי בעולם העבודה, ובהזדמנויות להתנסות בחקירה אפקטיבית של אפשרויות לקריירה. תנאים אלה עלולים להוביל אותם למסקנות לא מציאותיות לגבי הדרישות העתידיות בחברה ובעולם העבודה, ולהקשות על הסתגלותם לתפקידי הבוגר (Nota et al., 2010; Gragoudas, 2014). כך, למשל, כשנשאלו מתבגרים עם מש"ה מהחברה הערבית, לגבי מקצועות שירצו לעסוק בהם בעתיד, 69% מהמקצועות שציינו היו מבוססים על היכרות עם דמויות משמעותיות בחייהם, אך ללא התאמה או קשר ליכולות המציאותיות שלהם. ממצאים אלה, מסבירה החוקרת, משקפים הכנה לא מספקת של המערכת החינוכית לתהליך המעבר, וצמצום בחשיפה למודלים לחיקוי ולמסלולי עתיד רלוונטיים (Arslan, 2013). ממצאים נוספים, המחזקים את החשש לכך שתפיסת העתיד של צעירים עם מוגבלות אינה מביאה בחשבון דרכי התמודדות עם קשיים בעתיד, באה לידי ביטוי במחקר אחר, בו על אף שצעירים עם מש"ה צפו חסמים בעתיד, כגון: חוסר יכולת להגיע לעצמאות כלכלית בשל שכר נמוך וקושי להשתלב בלימודי הכשרה מקצועית, הם האמינו שלא יזדקקו לסיוע כדי לנהל חיים עצמאיים (Wagner et al., 2007).

הקשר בין נחישות עצמית לבין אוריינטציית עתיד

נחישות עצמית ואוריינטציית עתיד שזורות זו בזו, כך שהתפתחותה של יכולת הבחירה בהתאם לרצונות והעדפות אישיים (נחישות עצמית) מבססת את הקרקע, עליה מטרות לעתיד מתבהרות, מתגבשות ומוגדרות מחדש (אוריינטציית עתיד), ואילו החתירה להשגת המטרות, תוך כדי גיוס משאבים אישיים והפעלת מנגנוני ויסות ובקרה (המקבילים ל-"פעולה מכוונת" בתיאוריית הסוכן המכוון), תומכים בבריאותם וברווחתם של הצעירים, ותורמים להסתגלותם המוצלחת לתפקידי הבוגר (Tanner & Arnett, 2011; Nurmi, 2005). באופן מפורט יותר, כאשר

צעירים עם מוגבלות חשים רמות גבוהות של שליטה על חייהם בהווה (נחישות עצמית), הם יכולים להשקיע משאבים בחשיבה על העתיד ובתכנון מטרות ארוכות טווח (אוריינטציית עתיד). אך, כאשר הם תופסים עצמם כחסרי יכולת לשלוט או להשפיע על אירועים בחייהם בהווה, הסיכוי שיתכננו מטרות לעתיד הרחוק הוא נמוך. הקשר שבין גיבוש תמונת עתיד בתחום הקריירה לבין תהליכי בחירה והכוונה עצמיים בהווה, נבדק ואושש לאחרונה במחקר באיטליה, בו השתתפו 96 צעירים עם מ"ה. ממצאי המחקר הראו, כי מספר המטרות שהצעירים גיבשו לעתיד והתוכן שלהם היה קשור באופן מובהק לרמות הנחישות העצמית שלהם בהווה (Di Maggio et al., 2020). כך גם בקרב 180 משתתפי תכנית "יוצרים עתיד" עם לקות למידה מורכבת, נמצא, כי אוריינטציית העתיד שהתלמידים הבנו לעצמם בתחום הקריירה הוטרמה ישירות מרמות הנחישות העצמית שדיווחו עליהן בהווה (רז, 2019).

בחינת המעבר לבגרות של צעירים, עם ובלי מוגבלות, לאור תקופת הבגרות המתהווה, מראה, כי לצד ההבדלים קיים דמיון רב במאפייני הסביבה הדרושים להצלחתו. סביבה המקיימת אפשרויות מגוונות למסלולי עתיד, ומעודדת את חקירתם הפעילה לצד חקירה פנימית של העדפות ורצונות, מייצרת קרקע יציבה לתהליכי בחירה וקבלת החלטות בעלות משמעות לעתיד (Tanner & Arnett, 2016) או במילים אחרות, מעודדת את התפתחותן של נחישות עצמית ואוריינטציית עתיד. תכנית המעבר "יוצרים עתיד" שהוזכרה בראשית הפרק, עוצבה במטרה לייצר תנאי סביבה המעודדים התנסות וחקירה בעולם העבודה, לצורך פיתוח נחישות עצמית ואוריינטציית עתיד, לצד רכישת מיומנויות תעסוקתיות כלליות. מודל התכנית ורכיביו מפורטים מטה.

מתיאוריה למעשה – תכנית "יוצרים עתיד"

הספרות המחקרית, העוסקת בתכניות מעבר בחינוך המיוחד, מצביעה באופן עקבי על חשיבותן של התנסויות תעסוקתיות בתקופת התיכון להצלחת תהליך המעבר לעולם העבודה של צעירים עם מוגבלות. בנוסף, וכפי שתואר קודם לכן, רמות הנחישות העצמית של צעירים אלו בסיום התיכון ניבאו השתלבות בעבודה, אך גם המשך לימודים על תיכוניים ועצמאות בחיי היום יום (Mazzotti et al., 2020). ממצאים מסוג זה, לצד סקירת הספרות, שנעשתה על ידי ד"ר שרעבי ופרופסור מרגלית ב-2012, על תכניות מעבר בחינוך המיוחד בארץ ובעולם (שרעבי ומרגלית, 2012),

היוו את הקרקע לגיבוש מודל העבודה של תכנית המעבר הלאומית "יוצרים עתיד" המופעלת משנת 2014 במסגרות החינוך המיוחד בארץ. התכנית משותפת לאגף תעסוקה לאוכלוסיות רווחה במשרד הרווחה והבטחון החברתי ולאגף החינוך המיוחד במשרד החינוך. במסגרתה, רכזי תעסוקה של מפעילים מטעם משרד הרווחה משלבים תלמידים בני 16-21 בהתנסויות תעסוקתיות בהתאם להעדפותיהם, כחלק מתכנית הלימודים הבית ספרית. מודל התכנית מגדיר רכיבי תפיסה, ידע ומיומנויות, החשובים להצלחת המעבר לבגרות בתחום העבודה והקריירה. רכיבי התפיסה והמיומנויות מבוססי נתונים, כדי שניתן יהיה לעקוב אחרי התקדמות ושינויים ברמת הפרט וברמת התכנית כולה.

להלן פירוט רכיבי המודל המקצועי:

רכיב צמיחה אישית

רכיב זה מתמקד בהיבטים התפיסתיים של התכנית. הנחת הבסיס היא, כי המפתח להצלחת תהליך המעבר הוא יכולתם של צעירים לבחור ולכוון את דרכם בהווה, מתוך חשיבה על העתיד. בהתאמה, רכיב זה מיועד לקידום והערכה של **הכוונה עצמית ואוריינטציית עתיד** בתחום הקריירה. מטרתו, לעודד את המשתתפים בתכנית לרכוש מיומנויות תעסוקתיות ולחקור אפשרויות למסלולי עתיד, בעודם תלמידים בבית הספר, מתוך הבנה שהשקעת משאבים אישיים בנושאים אלה יתרמו להם בעתיד בעולם העבודה.

הערכת רכיב זה מתבצעת באמצעות שאלונים, שגובשו על בסיס שאלונים קיימים, ועברו פישוט לשוני והתאמות למשתתפי התכנית. השאלונים הם חלק אינטגרלי מתיק ממוחשב שפותח עבור התכנית והם מועברים בתחילת התכנית, כדי לבחור מקום התנסות שתואם את תחומי העניין והיכולות של התלמיד, ומועברים שוב בסופה, על מנת לאמוד שינויים. שאלון נחישות עצמית בתכנית נבנה על בסיס השאלון של וימייר לנחישות עצמית (Wehmeyer, 1995) ואילו שאלון אוריינטציית עתיד בתחום הקריירה, מתבסס על שאלון אוריינטציית עתיד למתבגרים (Seginer, 2009). (לפירוט אודות השאלונים, התאמות שנעשו ומהימנויות, ראה: רז, 2019). בנוסף לשאלונים, פותחו **מערכי שיעור וסדנאות** לשימוש צוותי ההוראה בשיעורים ייעודיים לתכנית, במטרה להעמיק את ההבנה של התלמידים לגבי נחישות עצמית ואוריינטציית עתיד, והרלוונטיות שלהם לחייהם כמתבגרים ובוגרים לעתיד (ראה רז, 2016).

ידע על האפשרויות

רכיב זה מתייחס לידע אודות אפשרויות לעתיד. מטרתו, הכרת מסלולי עתיד בתחום הקריירה (שרות צבאי, לאומי, השכלה ועבודה), גורמי תמיכה, תכניות סיוע וזכויות. ההנחה המרכזית היא, שידע על האפשרויות והתמיכות הקיימות בסיום הלימודים, מהווה את אבני היסוד לגיבוש תמונת העתיד של הצעירים בתחום הקריירה ומאפשר מרחב לבחירה בעלת משמעות במסלול המשך. רכיב זה מתבצע, בין היתר, על ידי חשיפת המשתתפים בתכנית לסיפורי בוגרים שהצליחו להשתלב בצבא, בלימודים ובתעסוקה, סיורים במקומות עבודה שונים, מפגשים עם נציגי ארגונים, המספקים שירותי סיוע ותמיכה בתעסוקה, והשתתפות בכנסים וימי שיא עבור הצעירים ומשפחותיהם להכרות עם תכניות ושירותים חדשים.

התנסות לרכישת מיומנויות תעסוקתיות

רכיב זה מתמקד ברכישה ותרגול של מיומנויות תעסוקתיות. מיומנויות תעסוקתיות הן מונח כללי, המתייחס למערך של יכולות, ידע ותכונות, המאפשרות לאדם להשיג עבודה, לשמור עליה ולהצליח בה. מיומנויות אלה (לדוגמה, היכולת לעבוד בצוות, לקבל סמכות ולעמוד בזמנים) אינן ספציפיות לתחום או תפקיד, אלא רוחביות ונדרשות לביצוע כל סוגי העבודות, ללא קשר לתוכן או רמתן. מיומנויות תעסוקתיות נחשבות לנכס חשוב בהתנהלותו של עובד, מנקודת מבטו של המעסיק, ורוב מקרי הפיטורין קשורים לליקויים במיומנויות אלה (Robinson, 2000). מחקרים בתחום מצביעים על החשיבות של רכישה ותרגול של מיומנויות אלה עוד בבתי הספר, כבסיס להצלחה בעולם העבודה (Cotton, 2001).

במסגרת התכנית הוגדרו **11 מיומנויות ביצוע תעסוקתיות**, על פיהן מוערך הביצוע של התלמידים היוצאים להתנסות תעסוקתית: בטיחות וביטחון אישי, קבלת סמכות, עבודת צוות, יוזמה ומוטיבציה, התנהגות בהתאמה לנורמות, הופעה חיצונית, התמדה בפעילות, קצב ביצוע, נוכחות ועמידה בזמנים, ביצוע איכותי והתארגנות בסביבת העבודה. לצד הגדרתה המילולית של כל מיומנות חולצו אינדיקטורים התנהגותיים המעידים על שליטה טובה במיומנות, לעומת אינדיקטורים המעידים על חוסר שליטה (ראה הגדרה ופירוט המיומנויות התעסוקתיות בנספח א'). לאחרונה, לאור משבר הקורונה והצורך הגובר בשימוש באמצעים דיגיטליים בעולם העבודה, הוגדרה מיומנות נוספת: אוריינות דיגיטלית.

כל המיומנויות נלמדות בתכנית באופן עיוני, באמצעות **מערכי שיעור** ו**סדנאות** שנבנו במיוחד עבור התכנית (ראה רז, 2016) ומתורגלות במהלך ההתנסות המעשית באמצעות מפגשי משוב, המתבצעים ביחד עם המעסיק בתיווך רכז התעסוקה (רז ונורדהיים, 2019). במפגשים אלה התלמיד מעריך את ביצועיו בהתאם למיומנויות הביצוע התעסוקתיות, ובמקביל, מקבל משוב מן המעסיק. בסיום כל מפגש משוב נבחרות על ידי התלמיד והמעסיק מטרות לקידום ושימור. המשוב נעשה מספר פעמים לאורך ההתנסות, ומתועד בתיק ממוחשב, באופן שהתלמיד, הרכז והמעסיק יכולים לזהות התקדמות ו/או נסיגה בתהליך רכישת המיומנויות התעסוקתיות.

רכיבי המודל שתוארו לעיל מזינים זה את זה ומבססים את יכולתו של הצעיר לבצע בחירות מושכלות לגבי עתידו, לצד רכישת מיומנויות תעסוקתיות הרלוונטיות לכל סוגי העבודות והתפקידים.

סיכום והמלצות

פרק זה עסק בתהליך המעבר לבגרות של צעירים עם מש"ה ותיאר בחלקו הראשון את האתגרים הייחודיים להם, בראי תקופת הבגרות המתהווה. נקודת מבט זו ממחישה את החסך המשמעותי, שכלל הצעירים עם מוגבלות חושים בהזדמנויות לתהליכי חקירה וגילוי של תחומי עניין, כישורים והעדפות, בהשוואה לבני גילם ללא מוגבלות. ההכרה בפער המתואר, מעלה ביתר שאת את הצורך בשינוי רצף, תוכן ומשך השירותים והתמיכות, המוצעים בסיום הלימודים לצעירים עם מוגבלות בכלל, ולצעירים עם מש"ה בפרט.

פיתוח שירותים ייעודיים ומתמשכים לצעירים עם מש"ה יאפשר חקירה והתנסות משמעותיים במגוון תחומי חיים, לצד תכנון מטרות לעתיד בתמיכה מקצועית, עד לכדי בחירה ומחויבות למסלול מסוים. כך, למשל, בהפעלת שירותי שיקום תעסוקתי בתקופת הבגרות המתהווה, צריכה להיות עדיפות לחקירת סוגים שונים של תחומי עיסוק בשילוב התנסויות תעסוקתיות מגוונות, על פני מציאת מקום עבודה קבוע (Meyer et al., 2015). באופן דומה, גם בתחומי חיים נוספים, כמו: השכלה, פנאי ומגורים, חשוב יהיה לפתח תכניות ושירותים ייעודיים במסגרת זמנים מותאמת, שמטרתם קידום תהליכי חקירה והתנסות מעשית לצד רכישת מיומנויות פרקטיות. יש לציין, כי קיימות היום בארץ תכניות ייעודיות לצעירים עם מוגבלות, כגון: שירות לאומי מותאם לצעירים עם מוגבלות, מכינות לחיים ולימודים

מקצועיים טכנולוגיים ואקדמיים (ראה רשימת תכניות ייעודיות לצעירים עם מוגבלות, באתר כל-זכות), אך לא כולן מותאמות לצעירים עם מש"ה וההשתתפות בהן מוגבלת לשנים ספורות בלבד (לרוב שנתיים), ללא הליווי הנדרש לאורך כל תקופת הבגרות המתהווה.

אימוץ הפרספקטיבה של תקופת הבגרות המתהווה תאפשר לאנשי החינוך והשיקום לזהות את חמשת המאפיינים שלה בחוויית החיים של צעירים עם מוגבלות, ולראות בהם תופעה נורמטיבית ואף רצויה. תפיסה זו תעודד פיתוח ויישום פרקטיקות מקצועיות המכוונות להתנסויות מגוונות וחקירת אפשרויות, ולתרגול מתמשך בבחירה וקבלת החלטות.

לצד פיתוח תכניות ייעודיות בסיום לימודי התיכון, חשוב שתכניות המעבר המיושמות בבתי הספר תתמקדנה בקידום נחישות עצמית ואוריינטציית עתיד, שכן התפתחותן מבססת את יכולתם של הצעירים לבחור ולקבל החלטות הנוגעות לחייהם בהווה ובעתיד. תרומתם המשמעותית של שני המשתנים הללו להצלחת תהליך המעבר תוארה בחלקו השני של הפרק, ואילו בחלקו האחרון הוצג מודל העבודה המקצועי של תכנית המעבר "יוצרים עתיד", שבו נחישות עצמית ואוריינטציית עתיד נבחרו להיות מוקד התערבות בתהליך העבודה עם הצעירים. מודל התכנית זכה בפרס החדשנות של Zero Project לשנת 2020.

(Seginer, 2009), which evolved from research in youth without disabilities, are presented.

Moreover, in light of their importance, self-determination and future orientation are interventional foci of the Israeli national transition program "Creating a Future," winner of the Zero Project 2020 Education Innovation Award. The program, a collaboration since 2014 between the Ministries of Education and Welfare that is implemented in special education settings for students aged 16-21, is evidence-based and provides focus and structure for the process of preparing students in special education for the work world. The model's components, and the rationales for their selection, are detailed in the third and final part of the chapter.

Transition to adulthood of youth with developmental intellectual disabilities: The effect of self-determination and future orientation

Raz Mina

Abstract

This chapter describes the transition to adulthood of youth with developmental intellectual disabilities, integrating concepts and models from the literature on youth without disabilities. The first part of the chapter offers an innovative perspective based on characteristics of “emerging adulthood” (Arnett, 2007) in which youth with disabilities experience an “abbreviated transition paradox” compared to their peers without disabilities. The importance of transition programs within schools is emphasized, but also the need to develop a sequence of services tailored to these youth throughout their emerging adulthood not just during high school or a limited time thereafter.

Further, as successful transition to adulthood is reflected by the ability to make decisions concerning the future, the second part of the chapter delves into self-determination and future orientation, and the influence of environment on their development. The Casual Agency Theory of self-determination (Shogren et al., 2015), which emerged from disabilities research field, and the Three Component Model of future orientation

انتقال الأشخاص ذوي المحدودية الذهنية التطورية لمرحلة البلوغ: مساهمة العزيمة وتوجه المستقبل لنجاح هذا الانتقال

د.مينا راز

الملخص

يصف هذا الفصل عملية انتقال شباب ذوي محدودية ذهنية تطورية الى مرحلة البلوغ مع دمج مصطلحات ونماذج من خلال ادبيات مهنية تتعامل مع مرحلة الانتقال لشباب ذوي تطور سليم. يقترح القسم الأول للدراسة منظور جديد عن الانتقال لمرحلة البلوغ لدى الشباب ذوي المحدودية استناداً على خصائص "مرحلة البلوغ الناشئة" (Arnett, 2007). يكشف هذا المنظور عن "صراع الانتقال القصير" التي يختبرها الشباب ذوي المحدودية مقارنة بالشباب ذوي التطور السليم, ويؤكد على أهمية برامج الانتقال في المدارس, ولكن في نفس الوقت يركز على الحاجة لتطوير سلسلة خدمات مخصصة للشباب على مدى كل مرحلة البلوغ الناشئ, وليس فقط في مرحلة التعليم.

ينعكس نجاح مرحلة الانتقال لجميع الشباب (مع وبدون محدودية) من خلال قدرتهم على الاختيار وتقبل القرارات التي تخص مستقبلهم. وبالتالي, فإن القسم الثاني يتعمق بالعزيمة والتوجه المستقبلي اللذان يؤسسا هذه القدرة, وايضاً يتعمق بتأثير البيئة المحيطة على تطورهما. تعرض أيضاً في هذا الفصل نظرية "الوكيل الموجه" بالعزيمة الذاتية, والتي تم تشكيلها من خلال دراسة بموضوع المحدودية (Shogren et al., 2015), و "نموذج العناصر الثلاثة بالتوجه المستقبلي" (Seginer, 2009), والذي تم تطويره من خلال دراسة على شباب ذوي تطور سليم.

نظراً لأهميتهما, تم تحديد التوجه المستقبلي والتوجيه الذاتي على انهما محور التدخل في نموذج برنامج الانتقال الوطني الإسرائيلي "نصنع المستقبل", الحائز على جائزة Zero Project لعام 2020.

يتم تطبيق البرنامج في التعليم الخاص منذ عام 2014 لدى طلاب تتراوح أعمارهم بين 16-21 بواسطة موجهين من قبل قسم الرفاه. يعتمد نموذج البرنامج على بيانات بهدف بناء عملية تحضير طلاب التعليم الخاص لعالم العمل. يتم التطرق في الفصل الثالث لمركبات النموذج وأهدافه.

ביבליוגרפיה

- אל-יגון, מ', רימרמן, א', מרגלית, מ' (2020). החיים בקהילה בעיניהם של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. קרן שלם.
https://www.kshalem.org.il/knowledge_area/complete-fund-research
- אלפסי, מ' (2011). מתנדבים עם מוגבלות בשירות אזרחי-לאומי: פרופיל סוציו-דמוגרפי ותעסוקתי של המתנדבים, מניעים לשירות ומאפייניו. מנהל מחקר וכלכלה, משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה.
- כל-זכות. (יולי, 2021). צעירים עם מוגבלויות. כל-זכות. [/https://www.kolzchut.org.il/he](https://www.kolzchut.org.il/he)
 צעירים_עם_מוגבלויות
- מייזלס, ע., 2002, צעירים ישראלים במעבר לבגרות: השפעת השירות הצבאי. עיונים בחינוך, 159-170: (1)5
- רז, מ' (2016). תעסוקה. בתוך מערך הדרכה מרכזי נוער לנוער עם מוגבלות (עמ' 415-461). משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
<https://meyda.education.gov.il/files/special/pedagogy/reshet.pdf>
- רז, מ' (2019). נחישות עצמית, אוריינטציה עתיד וציפיות מורים כמטרימי מיומנויות תעסוקתיות בקרב תלמידים בחינוך המיוחד (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה" שלא פורסם). אוניברסיטת חיפה.
- רז, מ'. ונדרהיים ש' (2019). רכישת מיומנויות תעסוקתיות – מודל עבודה. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, אגף תעסוקת רווחה.
<https://www.gov.il/he/departments/publications/reports/molsa-work-model-skills-achievement>
- שרעבי, ע', ומרגלית, מ' (2012). תכניות מעבר מבית ספר לעולם העבודה לבני נוער עם מוגבלויות. משרד הרווחה והשירותים החברתיים. אגף השיקום.
<https://www.gov.il/he/departments/publications/reports/molsa-work-model-skills-achievement>
- Austin, K. L., Hunter, M., Gallagher, E., & Campbell, L. E. (2018). Depression and anxiety symptoms during the transition to early adulthood for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(5), 407-421. <http://dx.doi.org/10.1111/jir.12478>
- Arnett, J. J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myth and reality on emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 23-29. Arnett, J. J., & Padilla-Walker, L. M. (2015). Brief report: Danish emerging adults' conceptions of adulthood. *Journal of Adolescence*, 38, 39-44. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9157-z>
- Arnett, J. J., & Padilla-Walker, L. M. (2015). Brief report: Danish emerging adults' conceptions of adulthood. *Journal of adolescence*, 38, 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.011>
- Arsilan, M. (2013). The future orientation of arab adolescents with intellectual disabilities and their parents regarding their future. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 841-851. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.359>

- Bibby, R. (2013). 'I hope he goes first': Exploring determinants of engagement in future planning for adults with a learning disability living with ageing parents. What are the issues? A literature review. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 94-105. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.359>
- Blustein, C. L., Carter, E. W., & McMillan, E. D. (2016). The voices of parents: Post-high school expectations, priorities, and concerns for children with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 50(3), 164-177. <https://doi.org/10.1177%2F0022466916641381>
- Brand, B., Valent, A., & Danielson L. (2013). Improving college and career readiness for students with disabilities. *College & career readiness & success center at American Institute for Research*, 1-33. <http://www.ccrscenter.org/sites/default/files/Improving%20College%20and%20Career%20Readiness%20for%20Students%20with%20Disabilities.pdf>
- Bush, K. L., & Tassé, M. J. (2017). Employment and choice-making for adults with intellectual disability, autism, and down syndrome. *Research in developmental disabilities*, 65, 23-34. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.04.004>
- Bussolari, C. J., & Goodell, J. A. (2009). Chaos theory as a model for life transitions counseling: Nonlinear dynamics and life's changes. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 98-107. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00555.x>
- Charlton, J. I. (1998). *Nothing about us without us*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520925441>
- Cotton, K. (2001). Developing employability skills, Northwest Regional Educational Research Laboratory, Portland, OR. www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html
- Cussen, A., Howie, L., & Imms, C. (2012). Looking to the future: Adolescents with cerebral palsy talk about their aspirations-a narrative study. *Disability and Rehabilitation*, 34(24), 2103-2110. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.672540>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Perspectives in Social Psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_3
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Di Maggio, I., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Nota, L. (2020). Self-determination and future goals in a sample of adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(1), 27-37. <https://doi.org/10.1111/jir.12696>

- Enable, U. N. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Co.
- Forte, M., Jahoda, A., & Dagnan, D. (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(4), 398-4. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.2010.02002.x>
- Garberoglio, C. L., Schoffstall, S., Cawthon, S., Bond, M., & Ge, J. (2014). The role of self-beliefs in predicting postschool outcomes for deaf young adults. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(6), 667-688. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9388-y>
- Gragoudas, S. (2014). Preparing students with disabilities to transition from school to work through self-determination training. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 48(3), 407-411. <http://dx.doi.org/10.3233/WOR-131782>
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act, H.R. 1350, 108th Congress (2004). <https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/idea2004.html>
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. In K. Lewin (Ed.), *Resolving social conflict* (pp. 103-124). Harper & Brothers. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13983-004>
- Martorell, A., Gutierrez-Recacha, P., Perda, A., & Ayuso-Mateos, J.L. (2008). Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1091-1101. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01098.x>
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Kwiatek, S., Voggt, A., Chang, W. H., Fowler, C. H., ... & Test, D. W. (2020). Secondary Transition Predictors of Postschool Success: An Update to the Research Base. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(1), 47-64. <https://doi.org/10.1177%2F2165143420959793>
- McMahon, M., Moni, K., Cuskelly, M., Lloyd, J., & Jobling, A. (2020). Aspirations held by young adults with intellectual disabilities and their mothers. *Australian Journal of Career Development*, 29(2), 107-116. <https://doi.org/10.1177%2F1038416220916813>
- Meyer, J. M., Hinton, V. M., & Derzis, N. (2015). Emerging adults with disabilities: Theory, trends, and implications. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 46(4), 3-10.
- Meyer, J., Hinton, V., Park, J., Portela, L., Fleming, C., Derzis, N., & Weaver, S. (2019). An Exploration of Emerging Adulthood, Self-Esteem, Well-Being, and Vocational Rehabilitation Services. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 50(4), 286-299. <http://dx.doi.org/10.1891/0047-2220.50.4.286>

- Midjo, T., & Aune, K. E. (2018). Identity constructions and transition to adulthood for young people with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(1), 33-48. <https://doi.org/10.1177%2F1744629516674066>
- Murray, S. (2007). Families' care work during the transition from school to post-school for children with severe disabilities. *Family Matters*, (76), 24-29. <http://www.acys.utas.edu.au/>
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Carrieri, L. (2010). Career interests and self-efficacy beliefs among young adults with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 250-260. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00274.x>
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application*, (pp. 31-57). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410613516>
- Pallisera, M., Noell Fullana, J., Vilà, M., Diaz-Garolera, G., Puyalto, C., & Rey, A. (2021). Social networks and personal support from the perspective of young people with intellectual disabilities. *Journal of Youth Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1924363>
- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (1998). Students' expectations of the future: Hopelessness as a barrier to self-determination. *Mental Retardation*, 36, 128-136. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(1998\)036%3C0128:SEOTFH%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(1998)036%3C0128:SEOTFH%3E2.0.CO;2)
- Park, J., & Bouck, E. (2018). In-school service predictors of employment for individuals with intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 77, 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.03.014>
- Pearson, C., Watson, N., Gangneux, J., & Norberg, I. (2020). Transition to where and to what? Exploring the experiences of transitions to adulthood for young disabled people. *Journal of Youth Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1820972>
- Redgrove, F. J., Jewell, P., & Ellison, C. (2016). Mind the gap between school and adulthood for people with intellectual disabilities. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 3(2), 182-190. <https://doi.org/10.1080/23297018.2016.1188671>
- Rey, A., Fullana, J., & Pallisera, M. (2021). Personal support networks of adolescents with intellectual disabilities in secondary education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911524>
- Robinson, J. P. (2000). What are employability skills. *The workplace*, 1(3), 1-3.

- Seginer, R. (1995). The hopes and fears of anticipated adulthood: Adolescent future orientation in cross-cultural context. In G. Trommsdorff (Hsg.), *Kinderheit und Jugend im Kulturvergleich*, (pp. 225-247).Weinhein.
- Seginer, R. (2009). Future orientation: Developmental and ecological perspectives. Springer. <https://doi.org/10.1007/b106810>
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2016). On the meaning of higher education for transition to modernity youth: Lessons from future orientation research of Muslim girls in Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.005>
- Shah, S. (2016). *Young disabled people: Aspirations, choices and constraints*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315546063>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. J. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251–263. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_5
- Shogren, K. A., & Wittenburg, D. (2020). Improving Outcomes of Transition-Age Youth with Disabilities: A Life Course Perspective. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(1), 18-28. <https://doi.org/10.1177%2F2165143419887853>
- Skaff, L. F., Kemp, J. N., Sternesky McGovern, L. A., & Fantacone, J. M. (2016). Educator and parent views of the effectiveness of individualized learning plans for students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(2), 68-78. <https://doi.org/10.1177%2F2165143414546131>
- Small, N., Raghavan, R., & Pawson, N. (2013). An ecological approach to seeking and utilising the views of young people with intellectual disabilities in transition planning. *Journal of intellectual disabilities*, 17(4), 283-300. <https://doi.org/10.1177%2F1744629513500779>
- Stancliffe, R. J., Abery, B. H., & Smith, J. (2000). Personal control and the ecology of community living settings: Beyond living-unit size and type. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 431–454. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2000\)105%3C0431:PCATEO%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105%3C0431:PCATEO%3E2.0.CO;2)
- Tanner, J. L., Arnett, J. J. (2016). Emerging adult clinical psychology. In Norcross, J. C., VandenBos, G. R., Freedheim, D. K., Domenech Rodríguez, M. M. (Eds), *APA handbook of clinical psychology: Roots and branches* (pp. 127–138). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/14772-000>
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., & Marder, C. (2007). Perceptions and Expectations of Youth with Disabilities. A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER 2007-3006. *National Center for Special Education Research*. <http://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=NCSER20073006>

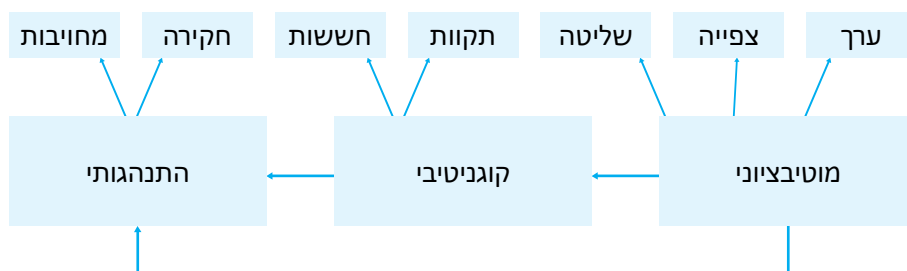
- Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., & Johnson, D. R. (2011). A social-ecological approach to promote self-determination. *Exceptionality*, 19(1), 6-18. <https://doi.org/10.1080/09362835.2011.537220>
- Wehman, P. (2013). Transition from school to work: where are we and where do we need to go? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(1), 58-66. <https://doi.org/10.1177%2F2165143413482137>
- Wehmeyer M. L. (1995) *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. Beach Center.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities:
Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 5-16. <https://doi.org/10.2511%2Frpds.23.1.5>
- Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 14(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177%2F108835769901400107>
- Wehmeyer, M. L., & Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and developmental disabilities*, 51(5), 399-411.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131-144. <https://www.jstor.org/stable/23879591>
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). Self-determination and choice. In N.N. Singh (Eds.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities*, 561-584. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26583-4_21
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A. (2017). The development of self-determination during adolescence. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp 89-98). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6>
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). Introduction to the self-determination construct. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 3-16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_1
- Wilcox, G., McQuay, J., & Jones, K. (2019). Transitioning to adulthood as a young person with an intellectual disability: Two case studies of mothers' perceptions. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- World Health Organization. (2001). International classification of functioning, disability and health: ICF. World Health Organization.

Wyn, J. (2014). Conceptualizing transitions to adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2014(143), 5-16. <https://doi.org/10.1002/ace.20100>

Young-Southward, G., Cooper, S. A., & Philo, C. (2017). Health and wellbeing during transition to adulthood for young people with intellectual disabilities: A qualitative study. *Research in developmental disabilities*, 70, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.09.003>

נספחים

תרשים 1: אוריינטציה עתיד - מודל שלושת הרכיבים (Seginer, 2009)



נספח א': 11 מיומנויות הביצוע התעסוקתיות בתוכנית "יוצרים עתיד"

11 מיומנויות הביצוע (פלוס) – מהדורה מעודכנת יוני 2021

המיומנות	הגדרה מילולית/ביטויים נצפים לשליטה במיומנות/קשיים
שמירה על בטיחות ובטחון אישי	זיהוי מצבים מסוכנים, נקיטת אמצעים וביצוע פעולות למניעת פגיעה (פזיזת/מינית/נפשית) או תאונה, הניתנים לצפייה מראש. • שמירה על כללי הבטיחות בדרכים, בדרך אל העבודה ובחזרה ממנה • שמירה על ציוד אישי • שימוש בכלים ואביזרים תוך שמירה על בטיחות אישית וסביבתית • שימוש בציוד בטיחות המתאים לעמדת העבודה (נעליים מתאימות/ כובע/ מגן אוזניים וכד') • מודעות לגבי מיקומו של מרחב מוגן/ מטף אש/ הכרות עם מספרי החרום • זיהוי מצבים בהם מתרחשת חריגה (משמעותית) מגבולות התפקיד או היחסים והיכולת לסרב לביצוע בקשות בעלות גוון של ניצול או התעללות - קשיים – אין אונים במצבים מסכנים/ איבוד ציוד אישי/ אי ציות לכללי הבטיחות בדרכים ובמקום ההתנסות/ ביצוע משימות או פעולות באופן לא בטיחותי. חוסר מודעות או חוסר הבנה של חשיבות הנושא או של סיכונים בביצוע לא בטיחותי.

הגדרה מילולית/ביטויים נצפים לשליטה במיומנות/קשיים	המיומנות
נכונות להישמע ולבצע פעולות על פי דרישות הסמכות תוך שמירה על זכויות. • הכרות עם הממונים ותפקידם במקום • פנייה ומענה לגורם הסמכות בשפה ובטון מכבדים • ביצוע הוראות בהתאם לבקשת הסמכות • פנייה/שיתוף ודווח בנושאים רלוונטיים ובעת המתאימה • ביטוי תואם של צרכים ורצונות הקשורים לשמירה על זכויות או לביצוע מיטבי של התפקיד, כגון: בקשה לצאת להפסקה, מתן הסבר על התאמות להם זקוק על מנת לבצע את תפקידו (למשל, בקשה להסבר איטי, הדגמה, בקרה על העשייה וכד'). • יכולת לקבל משוב או ביקורת על הביצוע קשיים – ונחכנות/התרסה/זלזול/הימנעות/התעלמות או חשש מתקשורת עם גורם הסמכות.	קבלת סמכות
היכולת לעבוד עם כמה שותפים למען אותה מטרה. • נכונות לעבוד ולשתף פעולה עם אחרים באותה עמדה/משימה • פנייה ומענה לאחרים בצוות בשפה ברורה (היכולת להעביר מסר ברור) ובטון מכבד • יצירת קשרים עם אחרים תוך שמירה על גבולות אישיים ומתן כבוד לגבולות הזולת • ביטוי צרכים ורצונות בתקשורת עם אחרים, כגון: בקשה לעזרה או סיוע, במידת הצורך • נכונות לסייע או למלא תפקיד של אחר כשנדרש • התמודדות אפקטיבית עם קונפליקטים בצוות • השתתפות בפעילות בלתי פורמאלית במקום (הפסקות, מסיבות וכד') קשיים – חיכוכים עם אחרים סביב גבולות התפקיד, תחושות של ניצול או פגיעות יתר/ניצול אחרים/חשיפת יתר בתכנים אישיים שאינם תואמים/שתלטנות/ביקורתיות מוגברת/תחושה של בדידות/חוסר אמון באנשי הצוות.	עבודת צוות
התנהלות חיונית והתעוררות לפעולה ללא צורך בהנחיה מגורם חיצוני. • ביטוי עמדות חיוביות וסיפוק מהתפקיד בעבודה • נכונות להתנסות במשימות חדשות/מגוונות • בקשה להרחבת התפקיד או למתן משימות נוספות • פנייה לאחר, בהצעה ליצירת שיתופי פעולה, למתן עזרה ועוד • ניסיון לשפר ביצוע/לפתור בעיות בדרכים יצירתיות אך גם ישימות קשיים – פסיביות/אדישות/ תלות יתר/שעמום/שחיקה/תלונות/ חוסר מוטיבציה וסיפוק מהתפקיד	יוזמה ומוטיבציה

הגדרה מילולית/ביטויים נצפים לשליטה במיומנות/קשיים	המיומנות
היכולת לקרוא ולפרש את הסביבה הפיזית והאנושית ולהתנהל בהתאמה לנורמות ולחוקים (הכתובים והבלתי כתובים). • שמירה על אמינות ויושרה במקום העבודה • יציבות נפשית/רגשית ו/או פנייה לגורם המתאים במצבים של מצוקה, כעס, אי וודאות או שינויים במקום העבודה • מתן שירות אדיב ומנומס ללקוחות • שמירה על נהלי מקום העבודה קשיים – תגובות והתנהגויות בעוצמות חריגות, שאינן תואמות או מקובלות, למשל: זלזול ושיח לא הולם כלפי לקוחות, התפרצות/הצפה רגשית שאינה מאפשרת המשך תפקוד, התנהגות פוגענית, חבלה בצידוד, חוסר יושר/אמינות/סילוף והסתרה.	התנהגות בהתאם לנורמות המקובלות
תשומת לב ללבוש והיגיינה אישית. • שמירה על הופעה מסודרת ונקייה • שמירה על הופעה מותאמת לעונה ולסיטואציה • שמירה על הופעה מכבדת את נורמות מקום העבודה קשיים – החלפת ביגוד בתדירות נמוכה מדי/מראה מוזנח ומרושל/איפור מוגזם/ריחות/ביגוד שאינו תואם את המידות/ביגוד שאינו תואם את נהלי המקום, כמו: לבוש חשוף מדי.	הופעה חיצונית
היכולת להתחיל במילוי משימה/פעילות ולהמשיך בה עד לסיומה. קשיים – הפסקות מרובות במהלך ביצוע משימה/לקיחת הפסקות ארוכות מדי בין משימה למשימה/הפסקת ביצוע לפני השלמת המשימה/הבעת חוסר עניין ומוטיבציה לאחר זמן קצר מתחילת הביצוע.	התמדה בפעילות
הקפדה על הגעה והתנהלות בהתאם לזמנים הנהוגים במסגרת לאורך זמן. • הגעה סדירה למקום העבודה לאורך זמן והודעה מראש על איחור או היעדרות • הקפדה על הגעה על פי לוח הזמנים שנקבע, הן לתחילת העבודה והן בחזרה מהפסקות קשיים – היעדרויות ללא הודעה/איחורים בהגעה להתנסות והתמהמהות בחזרה מהפסקות.	נוכחות ועמידה בזמנים

הגדרה מילולית/ביטויים נצפים לשליטה במיומנות/קשיים	המיומנות
ביצוע המשימות הנדרשות באופן עצמאי ואיכותי. ביצוע איכותי כולל מיומנויות תהליך: • הבנת הוראות/הנדרש • הבנת הקריטריונים לביצוע איכותי (מדדי ההצלחה לביצוע) • מודעות לגבי תנאים, התאמות, עזרים או אסטרטגיות, הנדרשות לביצוע מיטבי ויכולת לתקשר אותן בהקשר המתאים • תכנון מקדים של שלבי העבודה • יישום שלבי העבודה בהתאמה לתכנון • שימוש באסטרטגיות יעילות בשלבי היישום • פתרון יעיל של בעיות במהלך היישום • בקרה עצמית לאיתור טעויות ותיקון ו/או פנייה לגורם המתאים לעזרה בפתרון בעיות • גמישות במעבר ממשימה למשימה והסתגלות לשינויים בדרישות העבודה קשיים – תוצר ברמת גימור/איכות ירודים/תלות לאורך זמן בגורם הסמכות או המלווה בתהליך הביצוע ובבקרה על התוצרים/אימפולסיביות (דילוג על שלבי תכנון ובקרה, יישום לא שיטתי)/קושי בהבחנה בין עיקר וטפל (התעכבות על פרטים שוליים)/פתרון לא יעיל של בעיות/נוקשות וקושי במעבר ממשימה למשימה.	ביצוע איכותי
היכולת לבצע את שלבי התכנון, היישום והבקרה (המפורטים באיכות ביצוע) בפרק זמן סביר. • ניהול יעיל של זמן נתון לביצוע מטלות קשיים – הספק נמוך. התוצרים אמנם איכותיים, אבל כמותם אינה מספקת.	קצב ביצוע
התארגנות בסביבה הפיזית של מקום ההתנסות/העבודה. • התמצאות במרחב הפיזי של מקום העבודה ובדרכי הגעה וחזרה • שימוש בחומרים/כלים/טכנולוגיה בהתאם למשימה הנדרשת תוך שמירה על תקינותם • ארגון חומרים וכלים מתאימים לפני הביצוע, שימוש נכון ויעיל בהם תוך כדי הביצוע, החזרתם למקום ושמירה על ארגון וסדר הסביבה בתום השימוש בהם קשיים – צורך מתמשך בסיוע בהתמצאות במרחב הפיזי/שימוש לא נכון או יעיל בכלים וטכנולוגיה, בזבוז של חומרים, השארת משטח עבודה לא מאורגן/מלוכלך בתום הביצוע וכד'.	התארגנות בסביבת עבודה

הגדרה מילולית/ביטויים נצפים לשליטה במיומנות/קשיים	המיומנות
היכולת לפעול באופן בטוח ויעיל בסביבת מחשב, אינטרנט, טלפונים חכמים והתקנים דיגיטליים אחרים (כמו: לפטופ וטאבלט) לצורך: (1) חיפוש, סינון, הערכה ואיתור של מידע (2) תקשורת ושיתופי פעולה עם אחרים (3) פתרון בעיות. *ההגדרה מתבססת על מודל (DigComps (Carretero et al., 2017 • שימוש מותאם והפעלה פונקציונאלית של מכשירים והתקנים דיגיטליים, כגון: טלפון נייד ומחשב נייד ונייד (למשל: כיבוי והדלקה, טעינה, הקלדה, התחברות לרשת ווי-פיי והתמודדות עם תקלות שכיחות) • שימוש באפליקציית ניווט (תחבורה ציבורית/רכבת/מפות) בהגעה אל מקום העבודה וחזרה ממנו • השתתפות בשיחות, ישיבות ופגישות במקום העבודה על פי הצורך, באמצעות אפליקציות דיגיטליות, כגון: ווטסאפ וזום • שימוש באפליקציות תזכורות/ניהול יומן לצורך ייעול התפקוד בעבודה (למשל, לצורך מעקב אחרי השלמת משימות, תזכורת לגבי פגישות) • שימוש במצלמה של הטלפון הנייד ככלי עזר לשיפור התפקוד בעבודה, למשל, כדי לתעד תוצר, מצב או מקום • חיפוש ואיתור מידע בדפדפן גוגל/ספארי ככלי להתמודדות עם בעיות העולות בעבודה • ניהול חשבון מייל ושימוש בו כערוץ תקשורת נוסף (מעבר להודעות בנייד) עם גורמים הקשורים לעבודה ולצורך העברה וקבלה של הודעות ומסמכים • שימוש תואם במדיה הדיגיטלית והחברתית בקשרים עם עובדים אחרים ושמירה על הפרטיות של עצמו/ה ואחרים בהעברת מידע, תמונות ומסמכים • העברת מסרים באמצעי תקשורת דיגיטליים בשפה נאותה, תוך שימוש באימוג'י/צלמיות תואמות ובתדירות ההולמת את סוג הקשר והסיטואציה קשיים – הפעלה ושימוש, המשבשים את פעולתו ותקינותו של המחשב/הנייד האישי, חוסר נכונות או קושי בלמידת והטמעת השימוש בסוגים שונים של טכנולוגיות דיגיטליות בהתנהלות היומיומית/שימוש לא תואם או לא בטיחותי במדיה הדיגיטלית והחברתית, כמו, למשל: הפצת ידיעות כוזבות, תמונות/סטיקרים שאינם תואמים/חשיפת מידע סודי או אישי/הצפת אנשי הקשר בהודעות וטלפונים. *Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). The digital competence framework for citizens. Publications Office of the European Union.	אוריינות דיגיטלית בעבודה

רשימת מושגים

המעבר לבגרות (transition to adulthood) – אחד השלבים המשמעותיים ביותר בהתפתחות האדם המתרחש בחייהם של צעירים בזמן שהם עוברים מסביבת בית הספר, לסביבה הכוללת עבודה וחיים עצמאיים. מדובר בתהליך מתמשך שיש בו מידה גבוהה של אי וודאות המחייב שינויים ביחסים, בהתנהגויות ובתפיסות העצמיות, שבו צעירים צריכים לגבש מטרות לעתיד ולזהות את התפקיד שהם רוצים למלא בחברה.

בגרות מתהווה (Emerging adulthood) – פרק זמן בחייהם של צעירים בני 18-29 בחברה המערבית, המוקדש לחקירה והתנסות באפשרויות שונות לעתידם בלימודים, במגורים, בעבודה וביחסים אינטימיים. תקופה זו מתאפיינת בתהליך מדורג של בחירה והתחייבות למסלול חיים מסוים, לצד קבלת תמיכה משפחתית וכלכלית.

תכנית מעבר – מערך של פעילויות מתואמות וממוקדות תוצאה, לקידום היכולות האקדמיות והתפקודיות של תלמידי החינוך המיוחד, במטרה לסייע להם במעבר מפעילות בסביבת בית הספר לפעילות בסביבה על תיכונית, בה נכללים: שירות צבאי/לאומי, לימודים והכשרה מקצועית, עבודה ותעסוקה נתמכת, חיים עצמאיים והשתתפות בחיי הקהילה.

נחישות עצמית (Self-determination) – צרוף של מיומנויות ידע ואמונות, המאפשרים לאדם להיות סוכן מכוון בחייו (causal agent), הפועל בצורה מודעת, מכוח רצונו ובהתאם לבחירותיו, להשגת תוצר משמעותי עבורו.

אוריינטציית עתיד (future orientation) – מונח כללי, המתייחס לנטייה האנושית לחשוב על העתיד ולייצגים אשר בני האדם מפתחים אודותיו.

הספר מציג סקירות רחבות בין-תחומיות של ידע תיאורטי עדכני בנושא מוגבלות שכלית התפתחותית. סקירות רחבות אלו, כוללות ממצאי מחקרים ישראלים ובינלאומיים ודיון נרחב בהשלכות היישומיות של ממצאים אלו. באמצעות המשגות תיאורטיות, ניתוח מעמיק של חקר מוגבלות שכלית התפתחותית ויישומי התערבות טיפוליים וחינוכיים של מידע זה, מצליח הספר להציג בצורה רחבה את תחומי הדעת המרכזיים להם נזקקים סטודנטים, חוקרים, ואנשי המקצוע בעבודתם עם ילדים, מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ובני משפחותיהם.

אודות קרן שלם

קרן ציבורית של השלטון המקומי בשיתוף משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, מטרתה לסייע לרשויות האזוריות והמקומיות לפתח שירותים בקהילה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, הקרן מסייעת במענקים, ייעוץ וחשיבה לקידום איכות החיים בקהילה של האדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית בקהילה לכל אורך חייו, זאת מתוך הבנה מעמיקה במורכבות הצרכים הטיפוליים של האדם עם מוגבלות עצמו וצרכיו של הסובבים אותו.

Intellectual Developmental Disorders

Theory, research and implications

Michal Al-Yagon | Malka Margalit

This book offers a comprehensive interdisciplinary review of scientific knowledge, national and international empirical research as well as practical implications regarding individuals with intellectual developmental disorders and their families. Through theoretical conceptualizations, in-depth analysis of recent studies that lead to interventions, clinical treatments and educational practices, the book synthesizes a broad range of major topics for students, researchers and professional who work with children, adolescents and adults with this disorder and their families.

About Shalem Foundation

The Shalem Foundation was founded more than three decades ago by the Federation of Local Authorities in cooperation with the Ministry of Social Services in order to develop services for people with intellectual and developmental disabilities in the local community.

The Foundation's activities are guided by the vision that "a person with intellectual and developmental disabilities has the basic right to live a normal life in their natural environment, realize their potential, be an integral part of the social and cultural fabric of the community and have access to the labor market according to his or her abilities, desires and needs."



מאפשרת · מחברת · אחרת

איכות חיים לאדם עם מוגבלות
שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות