



המוסד לביטוח לאומי

מנהל המחקר והתכנון

האגף לפיתוח שירותים

שילוב נכים בקהילה

מאת

אדוה היס-יונס

יצחק פרידמן

ירושלים, חשוון התשס"ז, נובמבר 2006

פתח דבר

התוכנית לשילוב תלמידים נכים בוגרים בקהילה היא פרי מאמץ משותף ופיתוח גישה מערכתית כלפי תהליך השיקום והשילוב של נכים בוגרי מערכת החינוך המיוחד בחברה ובתעסוקה.

תהליך התכנון של התוכנית החל באמצע שנות ה-90 ביוזמה משותפת של מנכ"לית ארגון איל"ן, גבי אורית אבנשטיין ז"ל, עו"ס ארצי של איל"ן, ד"ר יצחק יוגב, מנהל אגף השיקום במשרד הרווחה, מר שלמה פרקש ז"ל והמפקח על החינוך המיוחד במשרד החינוך, מר עזרא מיכאל בסיוע הקרן למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי. לכל השותפים היה רצון לקדם את יישום חוק החינוך המיוחד שנחקק בשנת 1988, שישומו התעכב. השינוי בחוק החינוך המיוחד הרחיב את מספר שנות הלימוד במסגרות החינוך המיוחד מגיל 3 עד 21 במקום עד גיל 18, וכלל תלמידים בוגרים שהיה צורך לפתח מענים שיקומיים-חינוכיים לקראת יציאתם לחיים עצמאיים בקהילה.

מטרת התוכנית הייתה לאפשר שילוב תלמידים נכים בחברה ובמעגל העבודה כבוגרים עצמאיים ואוטונומיים.

התוכנית כללה שלושה מרכיבים עיקריים:

- הכנת ערכה להערכה ואבחון והכשרת הצוותים בבתי הספר שנכללו בהפעלה הניסיונית.
- הכנת התלמידים לחיים עצמאיים מבחינת התנסויות בעבודה, הכרות עם שירותים בקהילה וניצול שעות הפנאי.
- התאמה ראשונית של מקומות ההתנסות בעבודה והשמה הדרגתית בהם בשנות הלימודים האחרונות במסגרת בית הספר.

התוכנית אושרה כמפעל מיוחד בשנת 2000. היא פעלה בין השנים תשס"ב-תשס"ה בארבעה בתי ספר ברחבי הארץ בהם לומדים תלמידים עם נכויות פיזיות קשות, בגילאי 16-21. שנת ההפעלה הראשונה הוקדשה בעיקר להיערכות להפעלתה והשנה האחרונה היוותה את תחילת תהליך ההטמעה בבתי ספר נוספים בארץ עם אוכלוסיה דומה.

החל משלב התכנון ואף בהמשך, במהלך הפעלת התוכנית, הושם דגש רב על יצירת ערוצי שיתוף פעולה בין המסגרת החינוכית לבין הגורמים השונים בקהילה האחראים על הבוגר לאחר גיל 21.

קשרי עבודה מקצועיים והדוקים פותחו ומוסדו בעיקר בין נציגת משרד הרווחה, המפקחת הארצית לנושא התעסוקה באגף השיקום והמפקחים המחוזיים לבין נציגי האגף לחינוך מיוחד ברמת המטה והשטח. תהליכים אלה סייעו להיכרות ההדדית של עובדי השיקום במחלקות הרווחה עם מודל העבודה שפותח בתוכנית על ידי צוותי האבחון, צוותי ההפעלה וצוותי ההשמה התעסוקתית שפעלו בבתי הספר שנכללו בניסוי.

אנו מבקשים להודות לצוות ההיגוי שליווה את התוכנית, לנציגות האגף לחינוך מיוחד במשרד שהובילו את התוכנית הארצית, למנהלות, לרכזות התוכנית ולצוותים בבתי הספר שהשתתפו בתוכנית, למדריכות המקצועיות, לרכזי ההתנסויות בבתי הספר שסייעו בבניית הגשר בין בית הספר לקהילה, לנציגי אגף השיקום במשרד הרווחה, ולארגון איל"ן שהיה כאמור שותף לרעיון ולדרך וסייע גם בהעסקת העובדים הסוציאליים בבתי הספר.

תודה מיוחדת לתלמידים הבוגרים ולהוריהם ששיתפו פעולה עם צוות ההערכה וסייעו בכך לפתוח צוהר נוסף לעולמם של צעירים וצעירות בעלי מוגבלויות וקשיים מרובים, שהם גם בעלי רצון עז ומוטיבציה להתקדם ולהשתלב בעולם המבוגרים, בחיי הקהילה ובעולם העבודה.

המחקר המלווה בוצע בראשותם של גב' אדוה היס-יונס ופרופ' פרידמן ממכון סאלד. משרד החינוך השתתף במימון המחקר באמצעות האגף לחינוך מיוחד. תוספת התקציב למחקר אפשרה לבצע מחקר בהיקף רחב יותר ואנו מודים למשרד על מעורבותו ושיתוף הפעולה. אנו מודים לצוות המחקר על הליווי המסור והמקצועי, על ההתאמות שביצעו במערך המחקר במהלך ההפעלה ועל המשוב שניתן למפעילים ולשותפים במהלך כל התוכנית.

מטעם המוסד לביטוח לאומי ליוותה את התוכנית מתחילתה כרמלה קורש-אבלגון, שסייעה רבות בפיתוח ערוצי התקשורת הבין-משרדיים והבין ארגוניים בתוכנית זו ואשר ממשיכה לשקוד על קידום נושא השילוב של אוכלוסיות עם מוגבלות בתוכניות נוספות שעליהן היא מופקדת בקרן למפעלים מיוחדים.

שרית ביץ' - מוראי
מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים

חברי ועדות היגוי

להלן בעלי התפקידים אשר השתתפו באופן קבוע בוועדות ההיגוי. מעת לעת השתתפו בעלי תפקידים נוספים אשר הוזמנו בהתאם לתוכן המפגש. למשל, הורים של תלמידים ו/או בוגרים של בתי הספר המשתתפים בתכנית, רופא המתמחה בשיקום נכים אשר ליווה את התכנית, פסיכולוג אשר ליווה את התכנית בנושא "קשר עם הורים" ובעלי תפקידים נוספים מבתי הספר.

ניצה ננר, סגנית מנהלת האגף לחינוך מיוחד, משרד החינוך
דליה טל, מפקחת ארצית תכנון פדגוגי, משרד החינוך
ליאורה שור-ברק, רכזת ארצית תוכנית שילוב נכים בקהילה
אלדד גולדפרב, עו"ס ראשי, אילן
כרמלה קורש-אבלגון, סגנית מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים בטוח לאומי
אדוה היס-יונס, חוקרת בכירה, מכון סאלד
דיאנה ברעם, מפקחת ארצית, אגף השיקום, משרד הרווחה
מיכל גולן, רכזת מחוז מרכז, אגף השיקום, משרד הרווחה
חיה הראל, מדריכה ארצית ל"ב 21, משרד החינוך
איה חסדאי מדריכה ארצית, שילוב נכים, משרד החינוך
שושנה ניסים, מנהלת בית ספר אחווה, רמת גן
גילה חרס, רכזת שילוב נכים, בית ספר אחווה
רויטל רווה, מנהלת ביי"ס הרצפלד, חולון
לימור דאהן, רכזת בוגרים ורכזת התוכנית בית ספר הרצפלד (בשנים תשס"ד, תשס"ה)
אורלי אללוף, רכזת תוכנית שילוב נכים בקהילה, בית ספר הרצפלד (בשנים תשס"ב, תשס"ג)
שירית זיברט, מרפאה בעיסוק, אחראית על התנסויות בעבודה בית ספר הרצפלד
סמדר סאסר, רכזת שילוב נכים, בית ספר יובלים, עפולה
נועה פחימה, רכזת שילוב נכים, בית ספר אילנות, ירושלים
נחום אביגד, רכז התנסויות בעבודה בבתי הספר אחווה והרצפלד
נורית אלול, רכזת התנסויות בעבודה, בית ספר יובלים, עפולה

תקציר

רקע

שילובם המוצלח של הצעירים המוגבלים בחיי הקהילה, היא אחת המטרות המרכזיות של החינוך המיוחד בישראל, בעיקר לאור מצבם של בוגרי החינוך המיוחד, המלמד על חוסר תעסוקה, חיי חברה דלים וחוסר מעורבות בקהילה. מתוך כך, ובעקבות הרחבת החוק לחינוך מיוחד בשנת 1988 בשלוש שנים, כך שכעת הוא מוחל על הגילאים 3 עד 21, פותחה התכנית "שילוב נכים בקהילה", להכנתם של התלמידים בחינוך המיוחד להשתלבות בשוק העבודה ולמעבר לחיים פרודוקטיביים בקהילה. מטרתה המרכזית של התכנית היא העלאת שיעור הנכים המועסקים בשוק העבודה. חשיבותן הרבה של תכניות מעבר מעין זו, השמות דגש על מיומנויות חיים ועבודה, עולה בעיקר נוכח המעבר הקשה לתלמיד ואף לבני משפחתו, ממסגרות החינוך המיוחד המגוננות לחיים בקהילה. מחקרים מציגים מאפיינים שונים המשפיעים על הצלחתן של תכניות התערבות מעין זו, על השתלבותן של הנכה במקום העבודה ועל יכולתו לבנות לעצמו חיים מוצלחים ופרודוקטיביים בקהילה. בין גורמים אלה ניתן למצוא תכונות רקע אישיות, כגון כישורים מקצועיים דלים, רמה קוגניטיבית ומוגבלות פיזית; מאפיינים מערכתיים, כגון צוות ההפעלה או המעסיקים עצמם; וכן משפחתו של הנכה, המהווה אף היא גורם חשוב ומשפיע. בהתאם לכך, מכון סאלד התבקש על ידי הביטוח הלאומי ומשרד החינוך, לערוך מחקר הערכה של תכנית ההתערבות, במשך שלוש שנותיה הראשונות המהוות את שלב הניסוי.

מטרות המחקר

מטרתו המרכזית של המחקר היא ליווי התכנית החינוכית והצוות ובידיקת מידת הצלחתה – זיהוי נקודות החוזק והתורפה של התכנית ומידת ההשמה של התלמידים בהתנסויות בעבודה ושל הבוגרים במקומות עבודה. זאת, מתוך שימת דגש על התאמת מקום העבודה לצורכי התלמיד ועל שביעות רצונו. כך, הוגדרו שלוש המטרות הראשוניות של התכנית על ידי מעצבי התכנית בראשית דרכה (כפי שהן מופיעות במסמך של משרד החינוך מיום 9 במרץ, 1998):

1. בניית תכנית הערכה ואבחון כוללני.
2. בניית תכנית שיקום והפעלתה במשך ארבע שנים. תכנית השיקום מתייחסת להיבטים הבאים: פיתוח עצמאות אישית, העשרת חיי חברה וניצול שעות הפנאי, הכשרה תעסוקתית ואימון לניצול שירותים קהילתיים.
3. התאמת מקומות תעסוקה והשמה הדרגתית בהם, במשך השנתיים האחרונות במסגרת בית הספר.

כמו כן, שמו להם מעצבי התכנית למטרה, לשפר את השירותים הניתנים לתלמיד על ידי יצירת שיתוף פעולה בין המוסדות הממשלתיים השונים המטפלים בנכים, כדי ליצור רצף טיפולי ומעבר יעיל מתקופת בית הספר לחיים הבוגרים בקהילה.

לצד מטרות אלה, התפתחו מטרות ספציפיות לכל אחת משנות ההטמעה של התכנית, בהתאם לתמורות אשר חלו בבתי הספר, באנשי הצוות ובתלמידים (עליהן מפורט בהרחבה בדוח להלן).

כלי המחקר

מחקר ההערכה התמקד בשלושה מרכיבים מרכזיים של הערכה – הערכה מעצבת, הערכה שוטפת והערכה מסכמת. שלבים אלה בוצעו באמצעות עריכת **ראיונות-עומק** עם צוות מפתחי התכנית, מדריכי ההכשרה לאנשי הצוות ואנשי הצוות הפועלים בבתי הספר, לרבות איסוף חומר כתוב ונתונים הקשורים לתיעוד התכנית. על סמך המידע שנאסף פותחו כלי המחקר הבאים:

שאלונים למילוי עצמי לאנשי הצוות בבתי הספר: אשר כללו שאלות פתוחות, בהם נבדקו עמדותיהם כלפי התכנית, כלפי מטרותיה, כלפי כלי האבחון וכיו"ב.

ראיונות אישיים עם אנשי הצוות בבתי הספר: אשר נערכו פנים מול פנים, מובנים למחצה וכללו שאלות פתוחות תוך אפשרות להעלות נושאים חדשים והתייחסויות נוספות, אשר התמקדו בעמדותיהם כלפי התכנית, מטרותיה, כלי האבחון וכיו"ב.

ראיונות לבוגרי התכנית: אשר היו חצי מובנים, במתכונת פנים מול פנים, והתמקדו בעמדותיהם של הבוגרים כלפי התכנית, למשל, בהיבטי החיוביים, בקשיים המרכזיים בהם נתקלו, בתרומתה להם וכיו"ב.

ראיונות טלפוניים להורי הבוגרים: הריאיון להורים היה חצי מובנה והתמקד בעמדותיהם של ההורים כלפי התכנית, למשל, בהיבטי החיוביים, בקשיים המרכזיים, בתרומתה לבוגרים ולהם וכיו"ב.

עיקרי הממצאים

משתתפי המחקר

מהלך המחקר כלל ראיונות עם אנשי צוות, עם בוגרים ועם הורים לבוגרים. בשנת הלימודים תשס"ב השתתפו במחקר סה"כ 17 אנשי צוות, בשנת הלימודים תשס"ג השתתפו במחקר סה"כ 21 אנשי צוות ובשנת הלימודים תשס"ד השתתפו במחקר סה"כ 27 אנשי צוות, 12 מבוגרי התכנית ו-27 הורים ל-25 בוגרי התכנית.

עמדות כלפי התכנית

בתחילת הדרך כל אנשי הצוות הביעו כלפי התכנית עמדות חיוביות ($n=15$), כאשר עם התקדמות התכנית והטמעתה, מרבית המורות הציגו עמדות חיוביות ומיעוטן – עמדות ביקורתיות, כך בשנת תשס"ב ($n=29$) ובשנת תשס"ג ($n=21$). בתום שנת הלימודים תשס"ד, מרבית המורות הציגו עמדה חיובית ומספר העמדות הביקורתיות הצטמצם עוד יותר: המורות דיווחו על שינוי חיובי בעמדות כלפי התכנית ובעבודה עם התלמידים ($n=16$); על חשיבה מחודשת של הצוות על התלמידים ועל

דרכי העבודה עמם ($n=11$); על שינוי מבני-מערכתי בבית הספר כתוצאה מהפעלת התכנית ($n=10$); ועל התמקצעות הצוות והבניית התכנית כתוצאה מההשתתפות בהדרכה ובהשתלמויות ($n=8$). עם זאת, ארבע מורות בלבד הצביעו על תרומתה של התכנית לשינוי הקשר עם ההורים, ושלוש מורות הצביעו על צורך בשיפור התכנית וההדרכות.

מרבית בוגרי התכנית הביעו עמדות חיוביות כלפי התכנית, הם התייחסו לתרומתה הכללית של התכנית ($n=10$), לחשיבותה של ההתנסות בעבודה ($n=7$) ולמיומנויות הקשורות לעולם העבודה אשר רכשו במהלך התכנית ($n=6$). ארבעה התייחסו לתחושת ההנאה שהתכנית העניקה להם ושלושה לחשיבות התכנית בהשתלבות בקהילה.

אף עמדות ההורים כלפי התכנית, היו חיוביות ברובן. הם התייחסו בעיקר לכך שהתכנית נתנה לבוגר מסגרת וחברה, ותחושת ביטחון ופרודוקטיביות ($n=9$), ומיעוטם עסקו בתרומת התכנית להכנה לעתיד ($n=3$) ולעזרה במציאת עבודה ($n=2$). בין ההורים היו אף שהתייחסו לתרומתה של התכנית להם עצמם: שהתכנית אפשרה להם זמן פנוי, עצמאות ותחושת רוגע ($n=7$), לכך שהדאגה שלהם לעתיד הופחתה ($n=4$) ולכך שהמצב החיובי בו נמצא הבוגר בעקבות התכנית משפיע אף עליהם ($n=3$). עם זאת, חמישה הורים ציינו כי התכנית כלל לא תרמה לבנם/בתם, דיווחו על חוסר גמישות בהשמה של הנכים הפגועים קשה ועל בעיית הליווי במקומות העבודה. שני הורים דיווחו כי כלל לא ידעו על התכנית.

תרומת התכנית למידת העצמאות של הבוגר

רובם המכריע של הבוגרים ($n=11$) מייחסים לתכנית תרומה רבה לעצמאותם ולתחושת הביטחון העצמי שלהם, לעומת כשני שלישים בלבד מן ההורים ($n=18$), אשר ביניהם היו אף שייחסו את השינוי לגורם אחר ($n=6$) ושמונה הורים שטענו כי התכנית כלל לא תרמה לעצמאותו של הבוגר.

רוב הבוגרים ($n=9$) מייחסים דגש רב לתרומתה של התכנית לעצמאותם ביחסי אנוש ובמיומנויות עבודה, בעוד מקצתם בלבד ($n=4$) עסקו בתרומה לעצמאותם הפיזית. שני בוגרים בלבד התייחסו לתחושת עצמאות שעלתה מתוך ההתנסות בעבודה. תשובות ההורים נחלקו לשלוש קטגוריות: האחת, עוסקת בתרומת התכנית לעצמאות המנטלית של הבוגר ($n=10$); השנייה, מתייחסת לשיפור הן במידת העצמאות המנטלית של הבוגר והן במידת עצמאותו הפיזית ($n=6$); ואילו הקטגוריה השלישית מתייחסת לשיפור במידת עצמאותו הפיזית של הבוגר בלבד ($n=2$).

מידת העזרה של רכז/ת ההתנסויות בבית הספר, למציאת מקום עבודה מתאים לבוגר

רוב הבוגרים ($n=7$) השיבו כי רכז/ת ההתנסויות עזר/ה במציאת מקום עבודה, לעומת כמחצית מן ההורים בלבד ($n=10$). כמו כן, חמישה בוגרים טענו כי אמנם לא נמצא להם מקום עבודה מתאים,

אך לא ייחסו זאת לחוסר המאמץ של רכז/ת ההתנסויות, אלא לנסיבות המקרה או למוגבלותם. לעומתם, שלושת ההורים אשר השיבו תשובות שליליות, נימקו אותן בחוסר התייחסות ליכולות הבוגר ולבעיותיו. יש לציין, כי עשרה הורים דיווחו כי הם כלל לא מכירים את רכזי ההתנסויות.

הקשר של העובדת הסוציאלית ממשד הרווחה עם העובדת הסוציאלית של בית הספר

מרבית ההורים ($n=15$) והבוגרים ($n=7$), כלל לא ידעו על קיומו של קשר בין העובד/ת הסוציאלית ממשד הרווחה לעובד/ת הסוציאלית של בית הספר או שלא הכירו את העובד/ת הסוציאלית הקהילתית. עם זאת, שמונה הורים ידעו על מפגש בין העובדים הסוציאליים, מתוכם חמישה דיווחו כי עלה מתוכו שיתוף פעולה בין הגופים. מתוך חמישה הבוגרים שידעו על אודות העובד/ת הסוציאלית הקהילתית, שלושה ציינו את מעורבות/ה המעטה במציאת מקום עבודה ושניים לא היו מרוצים מפועל/ה.

תרומת התכנית וההתנסויות בעבודה לבוגר, במציאת מקום עבודה מתאים ובהשתלבות מוצלחת בו

רוב הבוגרים ($n=7$) השיבו כי קיבלו את הכלים למצוא מקום עבודה מתאים במסגרת הלימודים בבית הספר, לעומת כמחצית מההורים בלבד ($n=11$). כרבע מההורים ($n=6$) השיבו בשלילה ושני הורים טענו כי התכנית עזרה במציאת כיוון בלבד.

מרבית הבוגרים ($n=11$) דיווחו כי רכשו בתכנית כלים להצלח במקום העבודה, וציינו לחיוב את המיומנויות החברתיות שרכשו. שתי תשובות בלבד התייחסו לרכישת מיומנויות עבודה קונקרטיות כאחראיות להצלחה במקום העבודה, ושתיהן התייחסו למיומנויות מחשב. רוב ההורים ($n=16$) הסכימו כי התכנית נתנה לבנם/בתם כלים להצלח בעבודה, מתוכם ארבעה ייחסו לתכנית תרומה לתחושת עצמאות ופרודוקטיביות של הבוגר, שלושה ציינו תרומה למיומנויות עבודה ושני הורים השיבו כי התרומה הייתה חברתית. חמישה הורים טענו כי התכנית לא עזרה לבנם/בתם.

רוב הבוגרים ($n=8$) חשים כי ההתנסויות במקומות העבודה עזרו להם יותר בהשתלבות במקום העבודה מאשר במציאתו, ובעיקר במיומנויות החברתיות בעבודה. שלושה בוגרים אף הדגישו את חוסר התרומה של רכישת המיומנויות הקונקרטיות במקום עבודה מסוים, למקום עבודה אחר. ההורים אף הם העלו התייחסות דומה ($n=3$), אם כי הדגישו בהקשר זה את חוסר תרומתן המוחלט של ההתנסויות. בדומה לבוגרים, אף רוב ההורים ($n=14$) השיבו כי ההתנסויות במקומות העבודה תרמו לבנם/בתם, ודיווחו כי התרומה הבולטת היא בתחום המיומנויות החברתיות בעבודה ($n=6$) וכי תרומה נוספת מתייחסת להעלאת ההערכה והדימוי העצמיים של הבוגר ($n=3$).

קשיים מרכזיים

ארבעה קשיים מרכזיים עלו בשנים תשס"ב ותשס"ג – קושי במציאת מקומות עבודה לתלמידים ($n=8$ ו- $n=7$, בהתאמה), חוסר התאמה בין רמת התלמידים לבין ערכת האבחון ומטרות התכנית

($n=8$ ו- $n=3$, בהתאמה), קושי בשילוב ההורים בתכנית ($n=5$ ו- $n=3$, בהתאמה) ומחסור במשאבים ($n=3$ ו- $n=11$, בהתאמה). בשנת הלימודים תשס"ג הועלו קשיים נוספים המתייחסים למתן מענה לבוגרים לאחר גיל 21 ($n=5$) וקושי בעבודה עם גורמי חוץ ($n=4$). בתשס"ד הקשיים הבולטים היו מחסור במשאבים ($n=11$) וקושי במציאת מקומות עבודה ($n=7$), ועלה שוב, אם כי במידה מועטה מאשר בעבר, חוסר המענה של התכנית לאוכלוסיית התלמידים הפגועים קשה, אם בשילוב במקומות עבודה ($n=4$) ואם בהתאמת כלי האבחון ($n=2$). קשיים המתייחסים לבעייתיות שילוב ההורים בתכנית ולקושי שבעבודה עם גורמי חוץ, עלו במספרים נמוכים ובשיעורים דומים לאלו שבשנת תשס"ג ($n=3$, בשניהם).

בניגוד למורות, עיקר ההתייחסות של הבוגרים לבעיות התכנית, התמקדו ברעיונות לשינויים, שעיקרם הרחבתה וגיוונה מבחינת זמן ופעילות ($n=6$). עם זאת, ארבעה בוגרים הביעו תחושה של חוסר יחס מצד מפעילי התכנית אשר פגעה בתחושת הביטחון שלהם, אחרים ($n=4$) ציינו בעיות אשר נבעו מחוסר ההתאמה בין מטלות העבודה ליכולותיהם, ושני בוגרים ציינו פיתוח ציפיות בתחילת התכנית אשר לא התגשמו בהמשך.

אף ההורים ציינו שינויים שלדעתם יש לערוך בתכנית, המתייחסים לצורך בהרחבת הפעילות הקיימת ולגיוונה ($n=8$). עם זאת, הקשיים אשר מנו ההורים מתייחסים לבעיות בהשמה וביישום ($n=4$), ובעיקר למחסור בהיצע של מקומות עבודה לנכים המוגבלים מאוד. ארבעה הורים ציינו את בעיית שיתופם בתכנית, שלושה מהם אף לא ידעו מה מתרחש בתכנית. קשיים נוספים אשר העלו ההורים התייחסו לכך שאין המשכיות בין התכנית לחיים בקהילה ($n=3$) ולבעיית הליווי במקומות העבודה ($n=2$).

היבטים חיוביים

בשנת הלימודים תשס"ב, אנשי הצוות מנו שני היבטים חיוביים בולטים, האחד עוסק בגישה הבסיסית המשלבת את הנכה הבוגר בקהילה ($n=15$) והשני, בהיותה של התכנית מובנית ורב-מקצועית ($n=13$). בסוף השנה, המורות התייחסו אף לערכת האבחון כמסייעת ($n=7$), לחשיבותן של התנסויות התלמידים ולבדיקה עצמית של הצוות ($n=5$). בתשס"ג העניקו אנשי הצוות משקלות שונים להיבטים הללו ואף העלו היבטים חיוביים שונים, אשר התייחסו ליציאת התלמידים לעבודה כתורמת להם ולקהילה ($n=18$), להתאמת מקומות העבודה לתלמידים ואת הכנתם לחיים ($n=9$) ולהיות התכנית מובנית ומלווה באנשי מקצוע ($n=6$). בשנת הלימודים תשס"ד דגש רב יותר הושם על התאמת מקומות העבודה לבוגרים והכנתם לחיים ($n=17$) ועל שילוב ההורים בתהליך ($n=9$). כן עלתה התייחסות להטמעת תכנית "ל"ב 21" בבתי הספר ולעבודת הצוות העולה מן התכנית ($n=6$),

בשניהם), לחשיבותו של רכז ההתנסויות בשילוב הילדים הפגועים קשה יותר ($n=5$) וליציאת התלמידים לעבודה כתורמת להם ולקהילה ($n=5$).

ההיבטים החיוביים המרכזיים אשר מנו הבוגרים מתייחסים לתרומתה להם במיומנויות הקשורות לעולם העבודה ($n=6$), לתחושה של יחס תומך שקיבלו בתכנית ($n=5$), להתנסויות במקום עבודה ($n=4$) ולתחושת פרודוקטיביות ו"נורמליות" ($n=3$). ההורים אף הם מנו את תחושת הסיפוק והפרודוקטיביות שמעלה התכנית אצל הבוגר ($n=9$) וכן התייחסו אל התכנית כאל מסגרת תעסוקתית וחברתית ($n=5$). הם התייחסו אף לפיתוח מיומנויות חברתיות בעבודה ($n=4$) ולפיתוח מיומנויות חיים ($n=2$). שלושה הורים בלבד מנו את ההתנסות בעבודה עצמה כהיבט חיובי של התכנית.

כלי האבחון

בשנים תשס"ב ותשס"ג חלק מאנשי הצוות לא עסקו באבחון – תשע מורות בתשס"ב ו-12 בתשס"ג. בשנת הלימודים תשס"ד כמחצית המורות ($n=13$) השיבו כי עסקו באבחון, ומחציתן לא עסקו בכך ($n=14$). עם זאת, רוב המורות ($n=20$) הכירו את כלי האבחון של התכנית, לעומת ארבע מורות שלא הכירו את הכלים ושתיים שהכירו את כלי האבחון באופן חלקי בלבד. כמו כן, כמחצית המורות ($n=11$) השיבו כי הן מעוניינות להיות שותפות לתהליך האבחון וכמחציתן השיבו כי אינן מעוניינות בכך ($n=11$). רוב המורות ($n=24$) דיווחו כי הן מעוניינות להיות שותפות לממצאי האבחון, וכי הן משתמשות בממצאים בעבודתן ($n=21$).

מידת ההתאמה של כלי האבחון החדשים לאוכלוסיית התלמידים

בעמדות אלה חלה מגמת שיפור במהלך השנים. הן בסבב הראיונות הראשון והן בסבב השני בשנת הלימודים תשס"ב, יותר תשובות הצביעו על חוסר התאמתם של כלי האבחון החדשים לאוכלוסיית התלמידים ($n=14$ ו- $n=4$, בהתאמה) מאשר על התאמתם ($n=11$ ו- $n=3$, בהתאמה). בשנת הלימודים תשס"ג עלה מספר התשובות החיוביות ($n=8$), כמו גם מספר התשובות המבחינות בין חלקי המבחן המתאימים לאוכלוסיית התלמידים לבין אלו שאינם מתאימים ($n=7$) וחלה ירידה בשיעור תשובות השליליות ($n=3$). בתום תשס"ד, חלה עלייה משמעותית במספר התשובות הרואות את כלי האבחון כמתאימים לאוכלוסיית התלמידים ($n=18$), כמו גם במספר התשובות המסייגות את חוסר ההתאמה לתלמידים הפגועים קשה ($n=12$), אך גם במספר התשובות שאינן רואות את כלי האבחון כמתאימים לאוכלוסיית התלמידים ($n=6$).

עמדות כלפי כלי האבחון לאחר ההיכרות עמם

אף בעמדות אלה חלה מגמת שיפור לאורך השנים. בשנת הלימודים תשס"ב, לאחר שאנשי הצוות התנסו לראשונה בעבודה עם כלי האבחון, מקצתם בלבד ($n=2$) העלו עמדה חיובית כלפי הכלים

ואילו רוב העמדות ($n=7$) היו מסויגות. בתשס"ג, נצפתה עלייה במספר התשובות של אנשי הצוות ביחס לשתי העמדות, החיוביות ($n=4$) והמסויגות ($n=10$), לרבות עלייה במספר התשובות הלא רלוונטיות ($n=11$). בשנת הלימודים תשס"ד, לאחר שלוש שנות התנסות ועבודה עם כלי האבחון, חלה עלייה חדה במספר העמדות החיוביות ($n=11$) ומספר התשובות, הן השליליות ($n=1$) והן הלא רלוונטיות ($n=6$), ירד.

תרומתם של כלי האבחון למידת ההתאמה בין מקום העבודה לבין צורכי התלמיד

חלה מגמת ירידה במספר עמדותיהם החיוביות של אנשי הצוות ביחס לתרומת כלי האבחון החדשים להגדלת מידת ההתאמה בין מקום העבודה לצורכי התלמיד, בין סבב הראיונות הראשון בתשס"ב ($n=14$) לעומת הסבב השני ($n=6$), מגמה אשר נמשכה גם בתשס"ג – עמדותיהן של חמש מורות בלבד היו חיוביות. אולם, בתום שנת הלימודים תשס"ד, חלה עלייה משמעותית במספר העמדות החיוביות של אנשי הצוות ($n=14$) וירידה בשיעור התשובות השליליות ביחס לתרומה זו ($n=3$).

מחצית מן הבוגרים עצמם ($n=6$) השיבו כי האבחון אכן עזר להתאים להם מקום עבודה, לעומת שניים בלבד שטענו שהאבחון לא עזר בכך. ארבעה בוגרים סיגו את תשובתם והטילו את האחריות על מפעילי התכנית לכך שלא הייתה מספיק נכונות לנסות. אשר להורים, רבים מהם ($n=10$) השיבו בחיוב וציינו כי האבחון תרם למציאת עבודה מתאימה לבוגר, גם אם ההשמה הייתה לסדנאות עבודה בבית הספר, אולם חמישה טענו לאבחון לקוי או לבעיה בהשמה.

קשר ותקשורת עם ההורים

בשנת הלימודים תשס"ג מחצית המורות ($n=10$) דיווחו על כך שמתקיים קשר חיובי עם ההורים, ומחציתן ($n=10$) על כך שהקשר מלווה בקשיים רבים, מתוך חוסר היענות של ההורים. כך אף בשנת תשס"ד, כאשר המורות הצביעו על קיומו של קשר חיובי עם ההורים, אשר העלה את רמת מחויבותם ויצר פתח לדיאלוג ($n=7$), ועל כך שההורים אקטיביים ושותפים להחלטות ובכך מסייעים בקידום תכניות המשך ($n=6$). עם זאת, תשובות אחרות דיווחו על בעיות בקשר, על כך שהעבודה עם ההורים נמצאת בשלבי יישום ראשוניים בלבד ($n=6$), על כך שלא נעשתה פעילות בית ספרית מסודרת בנושא ($n=3$) וכי הקשר מתקיים בשלבי האבחון בלבד ($n=2$).

מפגשים עם הפסיכולוג המלווה את התכנית

ככלל, רוב אנשי הצוות הביעו עמדה חיובית ביחס למפגשים עם הפסיכולוג – רוב התשובות ($n=20$) התייחסו לכך שהמפגשים נחוצים ומהווים פתח לחשיבה, הם הצביעו על צורך במפגשים נוספים לשם העמקת התכנים המקצועיים ($n=7$) ועל כך שהייתה תחושה שדנים בבעיות ממשיות מחיי היום-יום ($n=5$). עם זאת, שמונה תשובות הביעו עמדה ביקורתית כלפי המפגשים, מתוכן שש

הצביעו על כך שבמפגשים הבית-ספריים הייתה חזרה על תכנים מימי העיון הכלליים ושתיים דיווחו על צורך להדגים את הדברים ובמתן כלים לטיפול בקשיים העולים מן הקשר עם ההורים.

תכנית ל"ב 21

בשנת הלימודים תשס"ד, רוב המורות ($n=15$) מלמדות ומשתמשות בתכנית ל"ב 21, מקצתן ($n=6$) אינן משתמשות בתכנית ושלוש מורות משתמשות בתכנית באופן חלקי בלבד. שמונה מורות הוסיפו ופירטו, כי תכנית ל"ב 21 הוטמעה היטב ואף משמשת כתפיסת עולם בית-ספרית.

מידת התרומה של הדרכת "ל"ב 21" להטמעת התכנית בפועל

עמדותיהן של המורות ביחס למפגשי ההדרכה של ל"ב 21 היו חלוקות. מחד, מורות רבות ($n=12$) השיבו כי ההדרכה תרמה רבות ונתנה מסגרת ברורה לעבודה, מאידך, כשליש מן המורות ($n=9$) טענו כי המפגשים תרמו אך במעט להבנת ולהפנמת הנושא וכי יש צורך להמשיך ולעבוד על כך.

במהלך שנת הלימודים תשס"ד נראה כי היה שינוי משמעותי במידת ההטמעה והיישום של התכנית ל"ב 21 בבתי הספר. מחנכי הכיתות עברו במהלך השנה סדרת מפגשי הדרכה עם המדריכה הארצית בנושא, בהם הועשר הידע התיאורטי שלהם, נבחן יישום התכנית ונערכו פגישות ייעוץ ותצפית בכיתות. כך, אף ניכר שינוי באקלים הכללי של בית הספר – גישתם של המחנכים כלפי התנסויות התלמידים השתנתה ואומץ דפוס מעגלי ההפנמה. יחד עם זאת, דווח על קושי ללמד את התכנית בכיתות בהן התלמידים הם בעלי פיגור קשה ורמה קוגניטיבית נמוכה. נראה כי קיימת מידה של שונות במידת ההטמעה של התכנית בין בתי הספר ודרושה עבודה והדרכה לצוותים במטרה להעמיק את יישום התכנית בקרב מעגלים נרחבים בבתי הספר.

מידת ההשמה של הבוגרים בעבודה

תעסוקה ופעילות הבוגר מאז סיום הלימודים

רוב הבוגרים וההורים אשר רואינו כחצי שנה עד שנה וחצי מסיום בית הספר, ציינו כי בוגרי התכנית מועסקים במסגרת כלשהי, אם בשכר במסגרת עבודה בקהילה או במפעל מוגן ואם במסגרת התנדבותית. לפי דיווח הבוגרים, כשני שלישים עובדים בשכר ואילו הנותרים מועסקים במסגרת התנדבותית. אף מרבית ההורים ($n=22$) דיווחו כי ילדם מועסק בימים אלה, מתוכם תשעה מועסקים במקומות עבודה בקהילה, בשכר או בהתנדבות, שבעה מועסקים במפעל מוגן ושישה מועסקים במרכז שיקומי או מרכז יום. רוב הבוגרים המועסקים ($n=9$) מציינים כי הם מרוצים במקום עבודתם. הם מדווחים על שביעות רצון מתוך יחסי אנוש טובים, התאמה למגבלות הפיזיות שלהם או אהבה לעבודה עצמה. עם זאת, שלושה בוגרים הביעו חוסר שביעות רצון באשר לצדדים שונים בעבודתם.

התנסויות בעבודה במסגרת בית הספר

הבוגרים וההורים נשאלו מדוע הפסיקו או הופסקה התנסותם של הבוגרים במסגרת בית הספר. ביחס לרוב העבודות, הבוגרים ($n=7$) וההורים ($n=17$) דיווחו כי ההעסקה הופסקה בשל סיום התכנית או סיום תקופת השירות הלאומי. הבוגרים ($n=5$) וההורים ($n=3$), ציינו כי הבוגרים עזבו חלק ממקומות ההתנסות ביוזמתם, בשל חוסר שביעות רצון ממקום העבודה או מתנאי ההעסקה ובעיקר בשל חוסר התאמה בין יכולותיהם הגבוהות לדרישות העבודה הנמוכות וכן בשל בעיות הסתגלות. סיבה נוספת עסקה בפיטורי הבוגר – ההורים ציינו כי שניים מן הבוגרים פוטרו מסיבה שאינה ברורה והבוגרים דיווחו על ארבעה מקרי פיטורין, שלושה מהם על בסיס מגבלות רפואיות או צורך במלווה.

תוכן עניינים

1	מסגרת מחקר ההערכה
1	מבוא
7	מתודולוגיה
7	מטרות המחקר
8	מהלך המחקר
10	איסוף וניתוח הנתונים
10	מסגרת הדגימה והמדגם
11	נתונים דמוגרפיים של משתתפי המחקר
13	ממצאים
	השוואת הממצאים שנאספו מאנשי הצוות, ההורים והבוגרים לאורך שלוש שנות הפעלת התכנית
13	תיעוד תהליך הטמעת התכנית בכל אחד מבתי הספר לאורך שלוש שנות הפעלתה –
35	דיווח רכזות בית הספר ומדריכות התכנית
	סיכום הראיונות עם מדריכות התכנית ואנשי מקצוע מרכזיים
58	לאורך שלוש שנות הפעלת התכנית
67	השוואת המטרות אשר הונחו בבסיס התכנית עם היישום בפועל
73	מהלך יישום המטרות לאורך שלוש שנות הפעלת התכנית
79	סיכום: מחשבות וקווים לפעולה בהמשך הדרך
86	ביבליוגרפיה
89	נספחים
91	נספח א' – הטמעה ופיתוח תכנית "שילוב נכים בוגרים בקהילה"
	נספח ב' – מערכת הקשרים וכיווני השפעה של התכנית "שילוב נכים בקהילה"
94	על מערך ההשמה במסגרות תעסוקתיות (תרשים)
95	נספח ג' – ראיונות לצוותים בבתי הספר
99	נספח ד' – שאלון למורה ולאיש המקצוע הפרה-רפואי
102	נספח ה' – שאלון מסכם לאנשי הצוות בבתי הספר
109	נספח ו' – שאלון לבוגרי התכנית
114	נספח ז' – שאלון להורים של בוגרי התכנית

תקציר באנגלית

מסגרת מחקר ההערכה

מבוא

חשיבותן של תכניות מעבר

תכניות מעבר, המכילות את הבוגרים של בתי הספר לחינוך המיוחד למעבר מן המסגרות החינוכיות התומכות לחיים בקהילה, הן נדבך חשוב וגורם מכריע בהשתלבותו המוצלחת והפרודוקטיבית של היחיד המוגבל בחיי הקהילה. בדיקת מצבם של בוגרי מסגרות החינוך המיוחד בישראל ובארה"ב, מעלה מצב של חוסר תעסוקה, תת-תעסוקה, שכר נמוך, החלפה תכופה של מקומות תעסוקה, חוסר מעורבות בקהילה ותפקוד עצמאי וחיי חברה מוגבלים (רונו, 1998). בהתאם לכך, מדגיש רונו את חשיבות תכניות המעבר מבית הספר לחיי הבגרות בקהילה, כאשר את חשיבות הנושא הוא מתקף אף בהארכת זכאותם של המתבגרים לקבלת שירותי חינוך מיוחד עד גיל 21. בדיקת תכניות הלימודים בחטיבות הביניים במסגרות חינוך רגילות ומיוחדות כאחד מעלה, כי רובן ככולן בעלות אוריינטציה אקדמית, למרות שתלמידים מעטים בלבד ממשיכים את לימודיהם אחרי גיל 16. הגם שבמסגרות החינוך המיוחד תכניות המעבר שמות דגש רב יותר על הכנה לחיים בקהילה, עיקר הדגש בכל זאת מושם על ההכנה התעסוקתית המקצועית. לטענתו של רונו, בעלי מגבלות קשות וקלות כאחד מתקשים במעבר מבית הספר לחיי הקהילה, וכי שתי האוכלוסיות זקוקות לתכנית מעבר שיטתית ומקיפה. לשיטתו, מתוך היותה של האוכלוסייה המיוחדת בעלת שונות רבה, יש לשים דגש רב על תכנית אב כללית וגמישה, שתענה לצרכים הרבים והייחודיים של כל תלמיד ותלמיד. זאת ועוד, על תכנית ההכנה למעבר להיות המשך והרחבה לתכנית הלימודים בתחום ההכנה לחיים, עליה להתחיל כבר בבית הספר היסודי, על תכניה להתמקד בתוצאות העתידיות הרצויות, אך גם להתייחס לצורכי התלמיד בהווה, להתבצע בחלקה במציאות הקהילתית ומתוך כך לשים דגש גם על מיומנויות חיים ומיומנויות בין-אישיות, המהוות גורם מנבא חשוב להצלחה בחיים בקהילה ולא להתמקד בהכנה מקצועית-תעסוקתית. כך, טוען רונו, הנלמד בכיתה הופך משמעותי יותר, בעל אפקט מוטיבציוני המאפשר הכללה ויישום של החומר הנלמד.

מאפייני היחיד המשפיעים על השתלבותו בשוק התעסוקה

ליחיד המוגבל עצמו, מאפיינים ותכונות רקע ואישיות העשויים להשפיע על מידת הצלחה של השתלבותו בשוק העבודה ובחיי הקהילה. תוצאות ראשוניות של מחקר מעקב דו-לאומי בארה"ב ובישראל (בראין, ניומן ורייטר, 1987), העוסק במחסומים בתעסוקת נכים, מצביע על מכשולים הקשורים במשתני רקע, כמו השכלה מוגבלת, חוסר הסתגלות לעבודה, כישורים מקצועיים דלים ועניין מועט בעבודה. מאפיינים נוספים של היחיד, מוצאים ביטוי במחקר הערכה לתכנית שיקום הנכים בשוק החופשי "נסה דרך אחרת", אשר מעלה כי סיכוייהם של משתתפי התכנית להשתלב בשוק העבודה נשענים לאו דווקא על הרמה הקוגניטיבית של היחיד המוגבל, כי אם על כושר ניידות רב יותר ומיומנויות ידניות טובות יותר, שכן בעלי הפיגור השכלי הנהנים מתכונות אלה

ומהופעה חיצונית חריגה פחות מאשר בעלי הנכות, השתלבו בעבודה בצורה מוצלחת יותר (ברזון, גורדון והולצמן, 1990). מאפיינים נוספים התייחסו למוטיבציה גבוהה לעבודה וכושר הסתגלות חברתית.

נראה כי אף לצורכיהם של הנכים מנקודת מבטו של היחיד עצמו, השפעה על הצלחת תכנית ההתערבות ועל השתלבות היחיד בעל המוגבלות במקום העבודה. כך, בעלי מוגבלות שהשתתפו בתכניות השמה שונות לשילוב נכים בשוק העבודה החופשי, הצביעו על מספר גורמים שהקלו על השתלבותם במסגרת התעסוקתית (פייגין ונאור, 1991), ביניהם: שעות עבודה קצרות, עבודה קלה, לחץ מועט ועבודה הנעשית בישיבה. אחד הגורמים הבולטים עליהם הצביעו הנכים כעוזרים בהשתלבותם במקום העבודה, הוא קיומן של **ההסעות למקום העבודה וחזרה**. גורמים נוספים וחשובים הם **מדריך צמוד**, הממלא גם כגורם מתווך בין הנהלת המפעל לעובדים, **מלווה** אישי, גמישות והבנה לבעיות פיזיות וסבלנות כלפי הבעיות השונות שעולות.

מאפייני הצוות המטפל המשפיעים על השתלבותו של היחיד המוגבל בשוק התעסוקה

בנוסף למאפיינים ולתכונות של היחיד המוגבל, ניכר כי למאפייני הצוות המטפל השפעה על הצלחתו של היחיד להשתלב במקום העבודה ובחיי הקהילה. כך, בניסיון לאפיין את הגורמים הקשורים להצלחת תהליך השיקום, ענבר (1989) העלתה שני גורמי-על: מאפייני המטופל ומאפייני המטפל. בין מאפייני המטופל הבולטים לניבוי הצלחת התהליך השיקומי, נמצאו רמת השכלתו, אופן גמר הטיפול ושינוי במצבו האישי-משפחתי, ההיסטוריה התעסוקתית (סיכויי הצלחה רבים יותר ככל שלא עבד קודם לכן), גיל צעיר של המשתקם וציפייה לסיוע השיקום בתהליך ההשתלבות. תמיכה בממצאים אלה המתייחסים למאפייני המטופל, עולה אף אצל גורדון (Gordon, 1986). אשר לתרומתו של המטפל עצמו כגורם המשפיע על תהליך השיקום, יכולת האבחון של המטפל ודרכי הטיפול אותן הוא מתאים למטופל, נמצאו כמאפיינים העשויים להשפיע על תהליך ההשתלבות של היחיד. כך, ככל שהמטפל העריך את סיכוייו של המטופל להצליח בתהליך השיקומי כגבוהים יותר, כך באמת הצליח יותר המטופל. המגבלה של המטופל לא נלקחה בחשבון בניבוייו של המטפל, אולם התייחסותו של המוגבל עצמו למגבלתו והמשמעות שהוא העניק לה, השפיעו רבות על תוצאות השיקום. כך, מציעה ענבר שלא להתייחס לבעלי אותה מגבלה באופן שווה וכי על הערכת המטפל להתבסס על כושרו הפוטנציאלי של המשתקם.

המשפחה כגורם מכריע בהשתלבות היחיד המוגבל בשוק התעסוקה ובקהילה

גורם המשפחה נמצא כחשוב ואף הכרחי בהצלחת תהליכי השיקום והשתלבותו של היחיד המוגבל בשוק העבודה, "לעמדת המשפחה כלפי התכנית, למידת שביעות רצונה מתהליך השיקום בשלביו השונים, למעורבותה ולקשריה עם מפעילי התכנית והמשתקמים, יש השפעה על סיכויי המשתקמים להשתלב בשוק העבודה" (ברזון, גורדון והולצמן, 1991; עמ' 340). ממצאים דומים מעלים בראיין, ניומן ורייטר (1987). הגם שיחס המשפחה לתעסוקת היחיד נמצא כגורם מכריע

בתעסוקתו, עובדי השיקום משקיעים זמן מועט בלבד לשיחות עם המשפחה. ייתכן כי אף גורם זה עשוי להוות מכשול בפני השתלבותו התעסוקתית של הנכה. מחקרן של ברזון, גורדון והולצמן (1990), תומך אף הוא בחשיבות ההשפעה של עמדת המשפחה והקשר עמה על השתלבותו של הנכה בשוק העבודה. עם זאת, הן מצאו פער בין רצון מפעילי התכנית לערב את בני המשפחה, לבין נכונותם של בני המשפחה עצמם לכך. למעשה המשפחה הייתה מרוצה מקשר של עדכון בלבד. תמיכה לפער זה בין רצון מפעילי התכנית לקשר עם ההורים לבין שביעות רצונם של ההורים עצמם מן הקשר הקיים, נמצאה אף אצל מנדלר ונאון (2003) ואצל ברזון, גורדון והולצמן (1991).

לדעת ברזון, גורדון והולצמן (1991), אחת הסיבות להשפעתה של עמדת המשפחה ביחס לנושא השיקום על הנכה בהתמודדותו עם משימת השיקום ועל מידת המוטיבציה שלו, קשורה לאופיו של הקשר בין היחיד המוגבל למשפחתו, התלוי במידה זו או אחרת בסביבה תומכת, בעזרת אנשי מקצוע ובתמיכת בני משפחתו. נדבך נוסף של קשר זה הוא המידה בה המשפחה מכירה בנכות היחיד ומקבלת את מוגבלותו, המהווה את אחד הגורמים המשפיעים על עמדתה. הורים אשר אינם מכירים בנכות ילדם, יפתחו נטייה להציב בפניו ציפיות גבוהות מדי או נמוכות מדי. לעתים, חוסר היכולת של ההורים לקבל את הנכות, באה לידי ביטוי בכך שהם מתקשים לקבל את אפשרויות התעסוקה המוגבלות לנכים המצויות בשוק העבודה, המפרות את יכולתו של הילד הנכה להגשים את ציפיותיהם ממנו. בהתאם לכך, משפחות החוששות מפני כישלון, לעתים מביעות התנגדות להצטרפות לתכנית. עם זאת, ברזון, גורדון והולצמן הראו שינויים בתמיכת ההורים בעקבות הצלחת או כישלון הבן בתכנית – ככל שהצליח עלתה התמיכה ולהפך. כך, ירידה בתמיכת המשפחה בעקבות כישלון, עשויה להוריד את המוטיבציה של היחיד, ובכך לצמצם את סיכויי השתלבותו עוד יותר.

תפיסת המשפחה את הקריטריון להצלחה, אף היא זכתה להתייחסות החוקרים, אשר ממצאיהם מצביעים על כך שהמשפחות מדדו כהצלחה של התכנית, את עצם ההשמה בעבודה ולא את השינוי באורח חייו של הבן (ברזון, גורדון והולצמן, 1991; מנדלר ונאון, 2003). ההצלחה נתפסה כהשמה בלבד ללא התייחסות לתנאי העבודה והשכר, מתוך אמונת המשפחה כי הדבר עשוי להעלות את הדימוי העצמי של הבן ואת מידת עצמאותו.

מאפיינים מערכתיים המשפיעים על הצלחת תכניות התערבות לשילוב נכים בשוק התעסוקה

מאפיינים וגורמים מערכתיים שונים נמצאו כעומדים בבסיס ההצלחה של תכניות התערבות לשילוב נכים בשוק התעסוקה, חלקם תורמים ליישום התכנית והשפעתה על איכות חייהם של המשתתפים בה ואילו אחרים גורעים מכך. מנדלר ונאון (2003), במחקר הערכה של תכנית תעסוקה נתמכת המופעלת באלווין ירושלים, מצאו מספר גורמים המשפיעים על יישום התכנית. בין הגורמים נמצאו **המבנה הארגוני** של הגוף המפעיל את התכנית, לו עשויה להיות השפעה חיובית על יישום התכנית, למשל, הימצאותה של דמות אחת האחראית על כל הרצף התעסוקתי,

בעלת ראייה כוללת השומרת על תיאום בין יחידות התעסוקה. גורם נוסף מתייחס **לשכנוע המעסיקים** להעסיק אנשים מוגבלים. קל יותר לשכנע את המעסיקים מתוך הכנסת הדברים למערך שיווקי המציג את העסקת הנכה ככדאית. נראה כי היחס של המעסיקים להעסקת אנשים עם מוגבלות קשור להתנסותם בעבר, אם מתוך העסקתם ואם מתוך מגע אחר עמם. רימרמן וינאי (1997), אף הם תומכים בממצאים אלה. תרומה נוספת של **המעסיקים** להצלחת התכנית ולהשתלבות היחיד עולה מתוך אופן התייחסותם ליחיד המוגבל. לפי ענבר (1991), יחס חיובי בין הממונה הישיר לעובד, כמו גם אווירה חיובית במקום העבודה, תרמו רבות להשתלבות מוצלחת של היחיד המוגבל. מנדלר ונאון (2003) מעלות גורם נוסף המשפיע על הצלחת יישום תכנית ההתערבות, בדמות **איתור מקומות עבודה מתאימים**. מקומות המספקים עבודה ברמת מיומנות גבוהה יותר, בדומה לעבודה משרדית, הם נדירים יותר בהשוואה למקומות המציעים תעסוקה פשוטה יותר, כמו עבודות אחזקה, ארכיב, מחסנאות וכד'. **צוות ההפעלה** אף הוא מהווה גורם משפיע ביישום והצלחת התכנית. צוות חדש אשר מקבל את הכשרתו הראשונית בהפעלת הנכים בהעסקה נתמכת, תורם יותר להצלחת התכנית, מאשר צוות בעל הכשרה בתעסוקה מוגנת, אשר יש לשנות את עמדותיו ביחס לאפשרויות תעסוקה בשוק העבודה הפתוח. חשיבות רבה **למקומו של המדריך** בהשתלבות המוצלחת של העובדים, מייחסים אף פייגין ונאור (1991), אם מתוך היות המדריך גורם מתווך בין העובדים לבין הנהלת המפעל, אם בהדרכה המקצועית בטרם נכנסו העובדים לעבודה ואם בליווי ובמתן הפתרון לבעיות העולות – פיזיות, תעסוקתיות או נפשיות. **הקשר הטוב עם ההורים והמעסיקים** נמצא אף הוא כמשפיע על הצלחת התכנית. חלק מן המעסיקים דיווח על צורך בתדירות רבה יותר של ביקורי המדריך במקום העבודה. לעומתם, כאמור לעיל, רוב ההורים הביעו שביעות רצון מהקשר עם המדריך וממפעילי התכנית, המתבסס על עדכונם אשר למתרחש עם ילדיהם ושיתופם בהחלטות לגביהם.

ביקורת אשר למאפיינים הלא-אישיים של המודלים השיקומיים בכללם, עולים מממצאי מחקר דו-לאומי שנערך במרכזי שיקום בארה"ב ובישראל, המלמדים כי המודלים השיקומיים הרווחים, הטיפול-סיעודי והרפואי, אינם עונים על הדרישה לספק לבעלי נכות איכות חיים (רייטר, 1991). לשיטתה של רייטר, בעלי מגבלות אשר מצאו עבודה בשוק החופשי, עשו זאת למרות התהליך ולא בזכותו. אלה השתחררו מהתלות במערכת המשקמת ועשו את דרכם בעזרת בני משפחה או עזרה מאנשים שאינם אנשי מקצוע. רייטר מוצאת כי שני המודלים אינם פרסונליסטיים, בשניהם היחיד הוא פסיבי ואינו סובייקט פעיל בתהליך השיקום ומבוססים על הפעלה חיצונית של היחיד. לשיטתה, לא ניתן לשקם אדם ללא תהליך של חינוך, של הפנמת מערכת ערכים ואמונות חדשה. יש להציב את היחיד במרכז הפעילות, כאקטיבי, כשותף פעיל בקבלת החלטות וליצור "קשר דו-סטרי" בין המטפל למטופל. לפי רייטר, המדובר בגישה חינוכית כוללת שיש ליישמה בכל הדרגים במערכת הטיפולית.

ההכשרה בתקופה שלפני ההשמה והליווי

מכשול מרכזי העומד בפני השמה תעסוקתית של הנכה, נתגלה כתשומת לב והקדשת זמן מועטים בלבד שנתנו מרכזי השיקום המקצועי ליעוץ לנכה (בראיון, ניומן ורייטר, 1987), ביניהם התייחסות מועטה להערכה מקצועית, לטכניקות חיפוש עבודה, לריאיונות ולמעקב. מרב הזמן הוקדש (שלא לצורך) להסתגלות לעבודה או להתנסות במגוון רחב של עבודות. בהתאם לכך, נראה כי הגורמים המרכזיים להצלחת התכנית הם **הכשרה וליווי** (מנדלר ונאון, 2003), המרמזים על כך שמרבית המועסקים בתעסוקה נתמכת לא יוכלו למצוא מקום עבודה ולהשתלב בו ללא תמיכה וליווי של תכנית. כלומר, לרוב, התכנית היא המסגרת התעסוקתית של היחיד המוגבל. על פי מנדלר ונאון (2003), יש להכשיר את היחיד המוגבל לפני היכנסו לעבודה ובתקופה הראשונה לעבודה, תוך כדי ליווי של מדריך מקצועי, שלאחריה תכיפות הליווי המקצועי מצטמצמת, והוא ניתן על ידי האנשים במקום העבודה (ממונה או עובד נוסף). כחלק מן ההכשרה ובמקביל להכשרה המקצועית, יש להקנות לעובד כישורי חיים, כמו שימוש בתחבורה ציבורית, התנהגות בחברה וכיו"ב. ממצא בולט מצביע על כך שללא תמיכה וליווי של הממונה והעובדים, לא ניתן להפעיל תכנית בהיקף רחב. הליווי במקום העבודה מקל על המדריך המקצועי ותורם ליצירת הקשרים החברתיים של העובד. ברזון, גורדון והולצמן (1990), מתייחסות אף הן לכך שהצלחת תכנית התערבות והשתלבותו של היחיד במקום התעסוקה, נשענים במידה רבה על אינטנסיביות ההדרכה שבתקופה שלפני הכניסה למסגרת התעסוקה. השקעה רבה בהכשרה ובהדרכה עשויים לתרום רבות להשתלבות מוצלחת יותר. ענבר (1991), אף היא מעלה ממצאים דומים.

התמדה במקום העבודה

אחת הבעיות המרכזיות בהשתלבותו של היחיד המוגבל במקום התעסוקה, היא חוסר ההתמדה וחילופים מרובים של מקומות עבודה. במחקרן, מנדלר ונאון (2003) מצאו כי שנה היא התקופה השכיחה ביותר בה התמידו המשתתפים בתכנית תעסוקה נתמכת במקום תעסוקה אחד. הסיבות להפסקת התעסוקה עולות משני כיוונים, העובד עצמו והמעסיק. סיבות הקשורות לעובד מתייחסות בעיקר לבעיות התנהגות, מוטיבציה נמוכה, בעיות בריאות וחוסר מיומנות מקצועית. סיבות הקשורות במקום העסקה, מתייחסות לצמצום מספר העובדים, או סגירת מקום העבודה.

שיטות לחיפוש עבודה אצל יחידים בעלי מוגבלות

אחד הנושאים הזוכים להתייחסות בתכניות התערבות לשילוב נכים בשוק התעסוקה, עוסק בדרכים בהן יכול בעל המוגבלות לנקוט על מנת למצוא מקום עבודה. על פי טלר (1984), מציאת עבודה בדרכים עצמאיות, הכוללות חיפוש עבודה עצמאי או באמצעות רשתות תמיכה חברתיות, מגבירה את הסיכוי למציאת תעסוקה בקרב אנשים בעלי מוגבלות, זאת בהשוואה לשימוש בשירותי השיקום. תמיכה לכך ניתן למצוא אצל רייטר (1991), הגורסת כי בעלי מוגבלות שמצאו תעסוקה בשוק העבודה החופשי עשו זאת באמצעות בני משפחה או חברים. ממצאי המחקר של

טלר, מורים על כך שהתעסוקה אשר תימצא בדרכים אלה תהיה מספקת יותר ותניב שכר גבוה יותר. חשוב לציין, כי לא נמצא קשר בין חיפוש עבודה בדרכים עצמאיות לבין נתונים דמוגרפיים ומשתנים הקשורים לנכות היחיד. עם זאת, הנבדקים אשר מצאו עבודה בכוחות עצמם נטו להיות בעלי השכלה גבוהה יותר, בהשוואה לבעלי פיגור שכלי, אשר לרוב מוצאים תעסוקה באמצעות רשתות חברתיות או שירותי שיקום. ממצא חשוב מצביע על כך, שמציאת עבודה בשיטה כלשהי, מגבירה את העצמאות ואת הסיכויים למצוא עבודה נוספת באופן עצמאי. מסקנתו העיקרית של טלר, מתייחסת לכך שעל שירותי ההשמה המוצעות לנכים בישראל, להתמקד בהכשרת היחיד לחיפוש עבודה בכוחות עצמו ולא בהשמה ישירה, עליה לטפח את העצמאות לפני ההשמה, שכן הדבר יגביר משמעותית את יכולותיו של היחיד. יש לפתח את יכולת השימוש ברשתות התמיכה החברתיות ובמיוחד נכון הדבר ביחס לאותם בעלי נכות אשר קשים להשמה.

תרומת התכנית למשתתפים

מחקרי הערכה של תכניות התערבות והשמה של בעלי מוגבלות, מצביעים על תרומתן למשתתפים בהן. פייגין ונאור (1991) מצאו כי רוב המשתתפים בתכניות השמה שונות לשילוב נכים בשוק העבודה, דיווחו על שינויים חיוביים שהתרחשו בחייהם מאז החלו לעבוד במפעל, ביניהם שינויים בהרגלים יומיומיים, שיפור בהערכה ובדימוי העצמי, בהשתלבות בחברה ובקשירת קשר עם אנשים. אף לא אחד מן העובדים דיווח על שינויים לרעה שחלו בחייו. בדומה לכך, מנדלר ונאון (2003) מצאו, כי תכנית של תעסוקה נתמכת לאנשים עם פיגור שכלי, תרמה רבות ליכולותיהם להשתמש בתחבורה ציבורית, לשיפור מיומנויות היומיום (העצמה), יכולת בחירה והחלטה וכד', לרכישת הרגלי עבודה, להעלאת הדימוי העצמי ולשביעות הרצון הכללית של המשתתפים בתכנית.

עם זאת, תרומת תכניות התערבות להשתלבות העובדים מבחינה חברתית היא נמוכה יותר. מנדלר ונאון (2003) מצאו כי לחלק ניכר מן העובדים, למשל, אין חברים "רגילים", שאינם נכים. ממצאים דומים עולים מתוך מחקרן של ברזון, גורדון והולצמן (1990), אשר התייחסו לכך שעל אף שהאווירה במקום העבודה הייתה חיובית ומקבלת, רוב המשתתפים נותרו בעמדה חברתית מבודדת, שכן לא נוצרו קשרים חברתיים מחוץ לשעות העבודה. התייחסות לתרומתה של תכנית ההתערבות לפן חברתי של היחיד, עולה אף במחקרן של דובדבני ונאור (2004), על מעמדו החברתי של האדם המפגר במפעלים מוגנים רבי נכויות. נמצא כי הסביבה במפעלים מוגנים תורמת להפחתת הבדידות החברתית ובהעלאת הדימוי העצמי, הרבה יותר מאשר הסביבה של המפעלים הרב-נכויותיים. במפעלים מוגנים העובד מקבל סל שירותים הפונה לצרכים התעסוקתיים, החברתיים והחינוכיים, ותורם בכך לצמצום תחושת הבדידות החברתית, להפגנת התנהגויות מסתגלות רבות יותר ולהעלאת תחושת הדימוי העצמי והמקובלות החברתית. זאת, בהשוואה למפעלים רבי נכויות בהם האוריינטציה היא תעסוקתית בלבד, והם אינם מקיימים פעילות חינוכית או חברתית.

תרומת התכנית ליחיד היא פועל יוצא אף של הגדרת הצלחת השיקום, המשתנה עם התקדמות התכנית (מנדלר ונאון, 2003; ברזון, גורדון והולצמן, 1991). עם הזמן ניכרת הורדה בציפיות ההורים, המדריכים ומשתתפי התכנית, כאשר בתחילת התכנית הציפייה היא, שבעל המוגבלות ישולב בשוק החופשי, יעמוד בקריטריונים המקובלים לביצוע במקום העבודה, ישתכר בדומה לעמיתיו הבריאים ויפתח קשרים חברתיים. בחלוף הזמן, ההשמה בלבד, ללא קשר לשכר, לרמת הביצוע ולקשרים חברתיים, נתפסת כהצלחה, ומדריכי התכנית אף מפסיקים את ההתערבות. תמונה דומה עולה ביחס לשכר. במחקר מעקב של התכנית "נסה דרך אחרת", אשר אחת ממטרותיה הייתה להביא את היחיד המוגבל למצב בו ישתכר בדומה לעמיתיו הבריאים או לפחות ישתכר שכר מינימום, רוב העובדים עדיין נזקקו לקבלת קצבת נכות אף כשנה וחצי לאחר שהחלה התכנית (ענבר, 1991).

לסיכום, נראה כי מאפיינים רבים משפיעים על הצלחת תכניות התערבות לשילוב נכים בעולם העבודה, ובכך גם על השתלבותו המוצלחת והפרודוקטיבית של היחיד עצמו בעבודה ובקהילה גם יחד. בין הגורמים משתנים הקשורים ליחיד עצמו ואחרים הנובעים מבעיות מערכתיות, חברתיות ומשפחתיות. לשם השתלבות מוצלחת של היחיד הנכה בעבודה ובבניית חיי קהילה מוצלחים ופרודוקטיביים, יש להכיר את המאפיינים השונים, לעמוד על טיבם ולתת להם מענה הולם. הכשרה נאותה עם דגש על מיומנויות חיים, עצמאות והכנה למעבר לקהילה, התייחסות נאותה לקשר עם המשפחה והבנה של השפעתה על היחיד המוגבל, כל אלה, בנוסף למתן תשומת לב לצרכיו הייחודיים של היחיד, עשויים לתרום להשתלבותו בעולם העבודה, בחיי הקהילה ולהכנת הקרקע לחיים עצמאיים יותר.

מתודולוגיה

מטרות המחקר

מטרתו המרכזית של המחקר, היא ליווי התכנית החינוכית והצוות ובדיקת מידת הצלחתה. כך, הוגדרו שלוש מטרות ספציפיות, כדלקמן:

א. הערכה מעצבת

1. לספק משוב במהלך הפעלת התכנית

2. לזהות נקודות חולשה וחוזק בעיצוב ובהפעלת התכנית ולהציע רעיונות לשיפור

ב. הערכת שוטפת

1. יישום האבחונים ותכנית המעבר האישית

2. השמת התלמידים בהתנסויות בעבודה

3. השמת הבוגרים שסיימו את בית הספר במקומות עבודה

ג. הערכת תוצאות התכנית – הערכה מסכמת

1. בדיקת השתלבותם של בוגרי התכנית (בני ה-21) בעבודה ובחיי הקהילה

2. בדיקת נקודות החוזק והחולשה בתהליך ההשתלבות של הבוגרים

מהלך המחקר

מחקר ההערכה מתמקד בשלושה מרכיבים מרכזיים של הערכה – הערכה מעצבת (תהליכים), הערכה שוטפת (תפוקות, תוצרים) והערכה מסכמת, אשר נערכו בחלקם באופן מקביל. בכל אחת מן השנים נערכו הפעולות הבאות:

א. הפעולות בשלב ההכנה – שנת הלימודים תשס"א

הערכה מעצבת – הערכת התהליכים בתכנית: במהלך המחצית השנייה של שנת הלימודים תשס"א, נערך תהליך ההכנה של התכנית לקראת הטמעתה בבתי הספר בשנת הלימודים תשס"ב. תהליך זה כלל הכנת ערכה לכל אחד מן הצוותים בארבעת בתי הספר, הכוללת סוללת כלי אבחון וטפסים שונים לריכוז המידע על אודות התלמידים. במהלך תקופה זו החלה הכשרת צוותים רב-מקצועיים שיעסקו בהטמעת התכנית בבתי הספר. הכשרה זו כללה ימי עיון מרוכזים והדרכה קבוצתית בכל אחד מארבעת בתי הספר במגוון נושאים: הגדרות תפקיד לבעלי התפקידים השונים, הערכת המצב הקיים והצרכים בכל אחד מבתי הספר, בניית תכנית התערבות הכוללת את העבודה עם כלי האבחון החדשים ושילוב הקבוצה הבוגרת של התלמידים בבתי הספר בתכנית.

בשלב זה, לוותה ההטמעה של תכנית ההתערבות החדשה במחקר הערכה החל משלביה הראשונים, תוך התמקדות בשאלות ובהיבטים הבאים:

- א. הערכת הקשר בין רציונל התכנית לבין דרכי יישומה, באמצעות:
 1. בדיקת מטרות התכנית – אופן הגדרתן, האם הן ניתנות למדידה, התאמת התכנים לדרכי ההתערבות וכיו"ב
 2. בדיקת מידת ההתאמה בין מטרות התכנית לבין דרכי ההתערבות וההטמעה בשטח
- ב. בדיקת פעולות ההכנה לתכנית ההתערבות:
 1. מידת ההתאמה בין מטרות התכנית לבין הדרכת הצוות בפועל בבתי הספר
 2. שביעות רצון של צוות המשתלמים מן ההדרכה
 3. מידת הבהירות של הגדרות התפקיד לכל אחד מחברי הצוות וכיו"ב

שלב זה בוצע באמצעות עריכת ראיונות-עומק עם צוות מפתחי התכנית, מדריכי ההכשרה לאנשי הצוות ואנשי הצוות הפועלים בבתי הספר, לרבות איסוף חומר כתוב ונתונים הקשורים לתיעוד התכנית. בוועדות ההיגוי נדונו ממצאי ההערכה באופן שוטף, תוך דיון בהיבטים הדורשים שינוי מיידי, במטרה לצמצם את הפער בין התכנון וקביעת המטרות לבין שלב הביצוע.

ב. הפעולות בשנת ההפעלה הראשונה – תשס"ב

הערכה מעצבת – המשך: בשל השינויים בלוחות הזמנים של תהליך הטמעת התכנית, חלק מן הפעולות שתוכננו לשנה הראשונה בוצעו במהלך השנה השנייה, ונמשך תהליך הבדיקה של הפעלת התכנית ותהליך האבחון לתלמידים המשתתפים בתכנית, כדלקמן:

א. הדרכת הצוותים בבתי הספר בתהליך האבחון

ב. שביעות הרצון של המאבחנים וחברי הצוות מן התהליך ומן הכלי החדש

ג. מעקב אחר תהליך ההשמה של תלמידים במקומות עבודה והבעיות הקשורות לתהליך זה

שלב זה בוצע על ידי עריכת ראיונות-עומק עם צוות מפתחי התכנית, מדריכי ההכשרה לאנשי הצוות ואנשי הצוות הפועלים בבתי הספר.

ג. הפעולות בשנת ההפעלה השנייה – תשס"ג

הערכה מעצבת – המשך, הערכה שוטפת: שני תהליכים מרכזיים התרחשו בשנה זו. האחד, בניית תכניות מעבר אישיות לתלמידים, והשני, נושא קשר ותקשורת עם הורים.

במהלך השנה השנייה של הטמעת התכנית בוצע המשך המעקב אחר תהליך ההטמעה בהתאם להתפתחותו הלכה למעשה – מעקב והערכה של תהליך בניית תכנית המעבר האישית לכל תלמיד ויישומה.

ד. הפעולות בשנה השלישית – תשס"ד

הערכה מעצבת – המשך, הערכה שוטפת – המשך: במהלך השנה השלישית להטמעת התכנית, נמשך המעקב אחר תהליך ההטמעה בהתאם לנעשה בשטח – מעקב והערכה של תהליך בניית תכנית המעבר האישית לכל תלמיד ויישומה, תהליכים הקשורים לתקשורת עם ההורים, התנסויות התלמידים במקומות עבודה שונים, התפתחות תהליכי העבודה עם משרד הרווחה ועוד. במקביל, נבדקו תפוקות התכנית מבחינת מידת השתלבותם של בוגרי התכנית בני ה-21 בעולם העבודה, אשר התמקדו בשני תחומים: האחד, תהליך ההשמה של הבוגרים במקומות עבודה והקשר שנבנה עם משרד הרווחה; והשני, השתלבותם של הבוגרים בחיי קהילה עצמאיים.

בדיקת השתלבותם של הבוגרים נעשתה בקיץ תשס"ד, במהלכו אותרו הבוגרים בעזרת נתונים שהתקבלו מבתי הספר. מתוכם רואיין מדגם של 12 בוגרים, בריאיון עומק בו נשאלו על עמדותיהם כלפי התכנית, על נקודות החוזק והחולשה של התכנית, תוך בחינת סוגיות כגון: מקום העבודה (מוגן/עצמאי), תפקיד בעבודה, ותק במקום העבודה וכיו"ב; המידה בה תרמה השתתפותו של הבוגר בתכנית להשתלבותו בעבודה ובמה; תרומת האבחון להשמה בעבודה; מידת שביעות הרצון של הבוגרים מן התכנית וכיו"ב. כן, במקביל רואיינו בריאיון טלפוני, כל ההורים של התלמידים הבוגרים בשנים תשס"ג ותשס"ד. הריאיון להורים עסק גם הוא בסוגיות דומות – שביעות רצון מן התכנית, תרומת התכנית להשמת הבוגרים במקומות עבודה וכיו"ב.

בשנה זו הועברו שאלונים לכל אנשי הצוות בבתי הספר, נערכו ראיונות עומק עם המדריכות הארציות של התכנית, עם מרכזות התכנית בבתי הספר ועם חברים שונים בוועדת ההיגוי, ביניהם המפקחת הארצית, אגף השיקום, משרד העבודה והרווחה והפסיכולוג אשר ליווה את נושא הקשר עם ההורים במסגרת התכנית.

ה. הפעולות בשנה הרביעית – תשס"ה

הערכה מעצבת – המשך, הערכה שוטפת – המשך, הערכה מסכמת: מחקר המעקב אמור היה להסתיים לאחר שלוש שנות הפעלת התכנית. אולם, במהלך השנה הרביעית נמשכו ליווי התכנית והערכתה, אם כי במתכונת מצומצמת, אשר כללה ליווי של ישיבות ועדת ההיגוי, ליווי תהליכי הפיתוח של הגדרת תפקידים שונים, ביניהם תפקיד העובדת הסוציאלית של התכנית וכיו"ב. כן נעשה ניסיון לעדכן את הפרטים על אודות הבוגרים שנכללו במדגם, באשר להתפתחויות השונות בשילובם בעבודה.

איסוף וניתוח נתונים

בשל מספרם הקטן של המשתתפים בתכנית בכלל ובתכנית ההערכה בפרט, שיטות המחקר בהן נעשה שימוש הן איכותניות בעיקרן. לצורך כך נערכו ראיונות-עומק רבים, מובנים למחצה, בקרב המשתתפים השונים. כן היה שימוש בשאלונים למילוי עצמי, אשר כללו בעיקר שאלות פתוחות. כל הממצאים מן הראיונות והשאלונים עובדו ונותחו, נערך ניתוח תוכן ונבנה עץ קטגוריות – המורכב מקטגוריות-על ותת-קטגוריות, כמקובל בניתוח איכותני. במידת האפשר, כומתו הממצאים והם מובאים במספר.

מסגרת הדגימה והמדגם

בתכנית משתתפים ארבעה בתי ספר ברחבי הארץ, אשר נבחרו על ידי מפעילי התכנית. שמות בתי הספר שונו במטרה לשמור על חיסיון ופרטיות המידע של המרואיינים במחקר. בבחירת בתי הספר נלקחו בחשבון הצורך בפיזור גיאוגרפי בארץ ורמת המוגבלות של התלמידים, בהתאם לכך נבחרו בתי הספר הבאים: בית ספר אחד ממחוז צפון – להלן ייקרא בשם "אגס", שני בתי ספר ממחוז מרכז – להלן ייקראו בשם "חצב" ו"רותם" ובית ספר אחד ממחוז ירושלים – אשר ייקרא להלן בשם "ינאי". מספר התלמידים אשר השתתפו בתכנית היה כ-100. בכל בית ספר השתתפו בתכנית ובמחקר ההערכה: רכז/ת התכנית, מנהל/ת בית הספר, צוות הפעלה (המונה כ-10 אנשים), צוות אבחון (המונה 6-8 אנשים), רכז/ת התנסויות בעבודה וכ-20 תלמידים בשכבת הגיל הבוגרת (מספר התלמידים משתנה בכל בית ספר ומונה כ-20 תלמידים בגילאי 16-21).

מגבלות התקציב המחמירות אילצו את הגבלת הליווי במסגרת תכנית ההערכה לשלושה בתי ספר בלבד, מתוך הארבעה שהשתתפו בתכנית (אשר נבחרו במשותף עם צוות היגוי התכנית): "חצב" במחוז מרכז, "ינאי" במחוז ירושלים ו"אגס" במחוז הצפון. יחד עם זאת, ברבים מן

המקרים קיימים דיווחים גם על בית הספר "רותם", אם כי לא באופן שיטתי כפי שנעשה הדבר בשלושת בתי הספר האחרים. כך, בדיווח להלן יובאו הממצאים משלושת בתי הספר הנבחרים, אולם יובאו גם דיווחים על בית הספר "רותם" מן הראיונות עם רכזת התכנית, מן המפגשים המשותפים בימי ההשתלמות, מן השאלונים, ועדות ההיגוי וכיו"ב. לפיכך המידע על אודות בית ספר זה הנו חלקי בלבד, בהשוואה לשלושת בתי הספר האחרים.

נתונים דמוגרפיים של משתתפי המחקר

להלן מוצגים הנתונים הדמוגרפיים של משתתפי המחקר, בכל אחת מן השנים בהן הופעלה התכנית במתכונת הניסוי:

שנת ההפעלה הראשונה – תשס"ב

סה"כ רואיינו 15 אנשי צוות משלושה בתי ספר בסבב הראיונות הראשון במחקר:
בית הספר "חצב" – 5 אנשי צוות: מנהלת החטיבה, רכזת התכנית, מורה, מרפאה בעיסוק ופיזיותרפיסטית;
בית הספר "אגם" – 3 אנשי צוות: מנהלת בית הספר, מורה ומרפאה בעיסוק;
בית הספר "רותם" – 7 אנשי צוות: מנהלת בית הספר, רכזת התכנית, מורה, 2 פיזיותרפיסטיות ו-2 מרפאות בעיסוק.

סה"כ רואיינו 17 אנשי צוות משלושה בתי ספר בסבב הראיונות השני במחקר:
בית הספר "חצב" – 7 אנשי צוות: מנהלת בית הספר, רכזת התכנית, מורה, מרפאה בעיסוק, פיזיותרפיסטית, עובדת סוציאלית וקלינאית תקשורת;
בית הספר "ינאי" – 5 אנשי צוות: מנהלת בית הספר, יועצת, 2 מורות ומרפאה בעיסוק;
בית הספר "אגם" – 5 אנשי צוות: מנהלת בית הספר, רכזת התכנית, מרפאה בעיסוק, פיזיותרפיסטית ועובדת סוציאלית.

שנת ההפעלה השנייה – תשס"ג

סה"כ רואיינו 21 אנשי צוות משלושה בתי ספר שהשתתפו במחקר:
בית הספר "חצב" – 9 אנשי צוות: מנהלת החטיבה, רכזת התכנית, 3 מורות, פיזיותרפיסטית, מרפאה בעיסוק, עובדת סוציאלית ורכזת התנסויות;
בית הספר "ינאי" – 7 אנשי צוות: מנהלת בית הספר, רכזת התכנית, 3 מורות, מרפאה בעיסוק ורכזת התנסויות;
בית הספר "אגם" – 5 אנשי צוות: מנהלת בית הספר, רכזת התכנית, עובדת סוציאלית, פיזיותרפיסטית ורכזת התנסויות.

שנת ההפעלה השלישית – תשס"ד

סה"כ רואיינו 27 אנשי צוות מארבעת בתי הספר שהשתתפו במחקר :
בית הספר "חצב" – 9 אנשי צוות : מנהלת בית הספר, מנהלת החטיבה, רכזת התכנית, 2 מורות,
מרפאה בעיסוק, פיזיותרפיסטית, עובדת סוציאלית ורכז התנסויות ;
בית הספר "ינאי" – 5 אנשי צוות : מנהלת בית הספר, 3 מורות ויועצת ;
בית הספר "אגם" – 5 אנשי צוות : רכזת התכנית, מורה, מרפאה בעיסוק ו-2 פיזיותרפיסטיות ;
בית הספר "רותם" – 8 אנשי צוות : מנהלת בית הספר, רכזת התכנית, יועצת, 3 מורות, מרפאה
בעיסוק ועובדת סוציאלית.

מדגם הבוגרים : המדגם כלל סה"כ 12 בוגרים אשר סיימו את לימודיהם בשנים תשס"ג ותשס"ד,
בשלושה בתי ספר שהשתתפו במדגם : בית הספר "חצב" – סה"כ 5 בוגרים : 2 בוגרים שסיימו את
לימודיהם בתשס"ג ו-3 בוגרים שסיימו בתשס"ד ; בית הספר "ינאי" – 4 בוגרים שסיימו
בתשס"ג ; בית הספר "אגם" – סה"כ 3 בוגרים : 2 בוגרים שסיימו בתשס"ג ובוגר אחד שסיים את
לימודיו בתשס"ד.

מדגם ההורים לבוגרים : המדגם כלל סה"כ 27 הורים ל-25 בוגרים אשר סיימו את לימודיהם
בשנים תשס"ג ותשס"ד, בשלושה בתי ספר שהשתתפו במדגם : בית הספר "חצב" – 13 הורים ל-7
בוגרים שסיימו את לימודיהם בתשס"ג ול-6 בוגרים שסיימו בתשס"ד ; בית הספר "ינאי" – 6
הורים ל-7 בוגרים : 4 סיימו בתשס"ג ו-3 סיימו בתשס"ד ; בית הספר "אגם" – 8 הורים ל-5
בוגרים : 2 סיימו בתשס"ג ו-3 סיימו את לימודיהם בתשס"ג.

ממצאים

השוואת הממצאים שנאספו מאנשי הצוות, ההורים והבוגרים לאורך שלוש שנות הפעלת התכנית

במהלך שלוש שנות המעקב אחר הטמעת התכנית, נשאלו אנשי הצוות בבתי הספר שאלות רבות אשר חזרו על עצמן מתוך כוונה ללמוד על תהליך הטמעת התכנית לאורך זמן. בשנת הלימודים תשס"ב רואיינו 17 אנשי צוות, בשנת הלימודים תשס"ג רואיינו 21 אנשי צוות ובשנת תשס"ד – 27 אנשי צוות. בתום השנה השלישית להפעלת התכנית, במהלך יולי-אוגוסט 2004, נערכו ראיונות בקרב בוגרים והורים לבוגרים, אשר סיימו את לימודיהם בשנים תשס"ג ותשס"ד, בשלושה מבתי הספר המשתתפים במחקר, לפי הפירוט הבא:

מדגם הבוגרים: מדגם הבוגרים כלל 12 בוגרים: מבית הספר "חצב" – שני בוגרים שסיימו בתשס"ג ושלושה בוגרים שסיימו בתשס"ד; מבית הספר "אגם" – שני בוגרים שסיימו בתשס"ג ובוגר אחד שסיים בתשס"ד; ומבית הספר "ינאי" – ארבעה בוגרים אשר סיימו את לימודיהם בשנת הלימודים תשס"ג, סה"כ 12 בוגרים.

הקריטריונים לבחירת הבוגרים היו יכולת תקשורתית סבירה, מוגבלויות מסוגים וברמות שונות ויכולת קוגניטיבית בינונית ומעלה. זאת מתוך מחשבה, כי בוגרים אלו יוכלו לחוות את דעתם בנושאים שונים בעניין התכנית ובתרומתה להם.

מדגם ההורים: סה"כ נערכו 27 ראיונות עם הורים של 25 תלמידים, לפי הפירוט הבא: עבור שלושה תלמידים רואיינו שני ההורים, שאת ראיונותיהם איחדנו, ועבור שתי תלמידות תאומות רואיין הורה אחד בלבד, שהתייחס בדבריו לשתייהן. לפיכך, בהמשך נתייחס ל-25 ראיונות, כמספר הבוגרים.

איסוף הנתונים משלוש קבוצות המחקר נערך כדלקמן: לכל אנשי צוות התכנית בכל אחד מארבעת בתי הספר הועברו שאלונים. השאלון כלל שאלות פתוחות וכל מרואיין ענה מספר תשובות כרצונו בכל אחת מן השאלות. לקבוצות הבוגרים וההורים, נערכו ראיונות. הריאיון לבוגרים נערך במתכונת של ריאיון פנים מול פנים, ועם ההורים נערך ריאיון טלפוני. בשני המקרים הריאיון היה מובנה למחצה – השאלות היו פתוחות וכל מרואיין ענה מספר תשובות כרצונו, ביחס לכל אחת מן השאלות ואף הוזמן להעלות נושאים נוספים כרצונו. כך, סך כל התשובות ביחס לכל אחת מקבוצות המחקר – אנשי צוות, בוגרים והורים – גדול ממספר המרואיינים. תשובות אנשי הצוות, הבוגרים וההורים, ביחס לכל אחת מן השאלות בנפרד, קובצו למספר קטגוריות.

על ידי השוואת הממצאים במשתנים אשר חזרו על עצמם, ננסה להלן להצביע על מגמות, תהליכים או שינויים שהתרחשו במהלך שנות ההפעלה בעמדות אנשי הצוות בבתי הספר,

הבוגרים וההורים, כלפי התכנית ויישומה. בחלק מן הנושאים ברי ההשוואה, הושוו הממצאים בין קבוצות המחקר השונות ואילו בנושאים האחרים, הובאו הממצאים מן הריאיונות עם אנשי הצוות, הבוגרים וההורים, בנפרד. כך, בהתאם ליכולת ההשוואה בשאלות השונות, מתקבל מידע מלא יותר, מנקודות מבט שונות.

בשל המספר הקטן של המשתתפים בתכנית בכלל וגודלן הקטן של הקבוצות בפרט, הממצאים יינתנו במספר בלבד, מתוך כלל תשובות המרואיינים, בסוגריים.

מצב הפעלת התכנית

בתום שנת הלימודים תשס"ב, 14 מורות דיווחו על סיום האבחונים בבתי הספר, ארבע ציינו מפגשים סדירים של הצוות, ואילו שלוש מהן השיבו כי המפגשים אינם סדירים וכי נפתחה כיתת הכשרה לתעסוקה של בוגרי בית הספר. בתום שנת הלימודים תשס"ג, חלה התקדמות במצב הפעלת התכנית: בשני בתי ספר הסתייגו שלב האבחונים ($n=8$), ובבית הספר השלישי ($n=4$) דווח כי הצוות והתלמידים עדיין נמצאים בשלבים שונים של האבחונים. עשר מן התשובות מדווחות על מפגשים סדירים בין חברי צוות התכנית ועל חלוקת תפקידים טובה, ובשיעורים דומים ($n=9$) דווח כי קיימים פחות גילויי התנגדות לתכנית וכי היא נכנסה למערך העבודה הכללי בבית הספר. כמו כן, שישה חברי צוות מדווחים על עלייה במספר התלמידים היוצאים לעבודה מחוץ לבית הספר, וארבעה על כך שעדיין עולות דילמות בין חברי הצוות אשר לדרך בה יש להכשיר את התלמידים לעבודה.

בשנת הלימודים תשס"ד, בתום שלוש שנות הפעלת התכנית, מצב הפעלתה דווח כדלקמן: כרבע מן התשובות ($n=12$) דיווחו על קיומם הסדיר של מפגשים והדרכת צוות ועל חלוקת תפקידים טובה בין חברי הצוות, שמונה תשובות דיווחו על סיום שלב האבחונים, ובשיעור דומה נתקבל כי לכל תלמיד ערכת אבחון ותל"א מוכנות ($n=7$) וכי מתקיימת עבודה שוטפת עם התלמידים ($n=7$). בדומה לכך, שש תשובות התייחסו לכך שהתכנית פועלת כבר זמן רב ומתנהלת באופן שוטף וכי יש התבססות של התכנית על כל שלביה ומטלותיה בבית הספר. יש לציין, כי ארבע תשובות בלבד מתייחסות לקיומן של פגישות עם ההורים וכי מורה אחת בלבד ציינה כי "התחיל להתהדק הקשר עם שירותי הרווחה".

עמדות כלפי התכנית

ביום העיון הראשון, כשהוצגה התכנית לראשונה, כל אנשי הצוות הביעו כלפיה עמדות חיוביות ($n=15$). במהלך השנים, עם התקדמות התכנית והטמעתה, נסתמנה מגמת שינוי מסוימת – מרבית המורות הציגו עמדות חיוביות ומיעוטן – עמדות ביקורתיות, כך בכל הראיונות שנעשו במהלך השנים תשס"ב ($n=29$) ותשס"ג ($n=21$).

מגמה דומה עולה אף מעמדות המורות בתום שנת הלימודים תשס"ד, לאחר שלוש שנות ההפעלה של התכנית בבתי הספר. מרבית המורות הציגו עמדה חיובית ומספר העמדות הביקורתיות הצטמצם עוד יותר. כך, המורות דיווחו על **שינוי חיובי** בעמדות כלפי התכנית ובעבודה עם התלמידים ($n=16$); הן הצביעו על **חשיבה מחודשת של הצוות על התלמידים** ועל דרכי העבודה עם ($n=11$) – התכנית תוארה כמאפשרת השקעת זמן ממוקד בחשיבה על עתיד התלמידים, מעוררת מחשבה שונה על התלמידים ועל דרכי העבודה עם ועל שינוי בהתייחסות לבוגר ובתפיסתו לאורך זמן, שנים רבות לפני עוזבו את בית הספר; על **שינוי מבני-מערכתי** בבית הספר כתוצאה מהפעלת התכנית ($n=10$) – המורות התייחסו לתכנית כמובילה לשינויים בתפיסת העבודה הבית ספרית, כמושכת קדימה את כל המערכת, כמנווטת את כלל תכנית הלימודים והצוות לכיוון הפרויקט וכתכנית אשר מבנה וממקדת את העבודה; ועל **התמקצעות הצוות** והבניית התכנית כתוצאה מההשתתפות בהדרכה ובהשתלמויות ($n=8$).

עם זאת, גם בתום שלוש שנות הפעלת התכנית, שלוש מורות הצביעו על צורך בשיפור התכנית וההדרכות, על צורך בהרחבת החשיבה הרב-צוותית ועל מתן מענה לתלמידים הפגועים יותר. זאת ועוד, תשובות המורות מלמדות, כי התחום בו התכנית הצליחה לחולל שינוי במידה מעטה בלבד הוא הקשר עם ההורים, שכן שיעור נמוך בלבד מן המורות ($n=4$) הצביע על תרומתה של התכנית לשינוי הקשר עם ההורים, ואף התשובות הללו התייחסו ל**מחשבה על שינויים נוספים הנדרשים בעבודה מול המשפחה והקהילה** ו**מיקוד הפרויקט, תוך קבלת ערך מוסף להורה**.

בוגרי התכנית מצדם, הביעו אף הם את עמדתם כלפי התכנית והתייחסו בעיקר לתרומתה להם. בדומה למורות, רובם הביעו עמדות חיוביות כלפי התכנית וציינו כי היא תרמה להם, קידמה אותם ועזרה להם בתחומים רבים. עשר מכלל תשובות הבוגרים התייחסו ל**תרומתה הכללית של התכנית: "מאוד קידם אותי", "תרם המון", "מאוד התרשמתי מהתכנית"**; ושבע מהן ל**חשיבותה של ההתנסות בעבודה: "לא יודעת אם הייתי מתקדמת בעבודה ללא הפרויקט", "עזר קצת במציאת עבודה", "עכשיו אני יודע מה האופציות שלי", "הוציאו אותי"**; תשובות אחרות ($n=6$) ציינו לטובה את **המיומנויות הקשורות לעולם העבודה** אשר רכשו הבוגרים במהלך התכנית, ביניהן דרכי התנהגות, רכישת יחסי אנוש טובים, עמידה במצבי לחץ, קשר עם אנשים מבחוץ וגם התנסות בעבודה על מחשב. ארבע תשובות התייחסו לתחושת ההנאה שהפרויקט העניק לבוגרים ושלוש לחשיבות התכנית בהשתלבות בקהילה: **"רואים איך אנחנו משתלבים בחברה והחברה מכירה אותנו"** ו**"עכשיו אני יודע איך הקהילה מתייחסת"**. תשובות מעטות

התייחסו לחשיבותה של קבלת הפיזיותרפיה ($n=2$) ולתמיכה שהתכנית מעניקה להורים: "לא זורקים אותך אחרי גיל 21, ההורים לא מתמודדים לבד" ($n=1$).

אשר לעמדות ההורים כלפי התכנית, הן היו חיוביות ברובן ועסקו בתרומתה לבנם או לבתם. כך, תשע תשובות התייחסו לכך שהתכנית נתנה לבוגר **מסגרת וחברה**, נתנה לו להרגיש כמו אדם "רגיל" והכניסה סדר לחייו. חמישה הורים התייחסו אף **לתחושת ביטחון ופרודוקטיביות** שהתכנית נתנה לבוגר, הם ציינו כי "הפרויקט החזיר לו את שמחת החיים", לכך שנראתה מוכנות להיחשף לקהילה ו**שהיציאה לעבודה הייתה חלק מבניית עצמאותו של הבוגר**. הורים בודדים התייחסו לתרומה להכנה לעתיד ($n=3$) ולעזרה במציאת עבודה ($n=2$). בין ההורים היו אף שהתייחסו **לתרומתה של התכנית להם עצמם**: שבעה השיבו כי התרומות הבולטות ביותר של התכנית עסקו בכך שהיא אפשרה להם זמן פנוי ותחושת רוגע: "שלווה שהוא עסוק במשהו, כל היום אני סביבו", כמו גם חופש תנועה ועצמאות: "כשהוא בחוץ גם אני עצמאית". ארבעה הורים העלו את הפחתת הדאגה שלהם לעתיד, הם ציינו כי "הורידו ממני המון דאגות והכנות למה יהיה" ו**ש'בית הספר הכין אותה למצבים שהיה לי קשה להתמודד איתם**". שלושה התייחסו לכך שהמצב החיובי בו נמצא הבוגר בעקבות התכנית משפיע אף עליהם: "טוב לו – טוב לנו" או "אם תורם לה, תורם לי". עם זאת, חמישה הורים העלו **ביקורות כלפי התכנית**, וציינו כי התכנית כלל לא תרמה לבנם/בתם, דיווחו על מוגבלות קשה של הבוגר שלא מצאה מענה בתכנית, על חוסר גמישות בהשמה של הנכים הפגועים קשה ועל בעיית הליווי במקומות העבודה. שני הורים דיווחו כי כלל לא ידעו על התכנית או שלא היו בבית הספר מספיק כדי לדעת מה קורה.

תרומת התכנית למידת העצמאות של הבוגר – מידת התרומה של התכנית לעצמאות הבוגר, נתפסת אצל הבוגרים וההורים באופן שונה. נראה כי רובם המכריע של הבוגרים ($n=11$) מייחסים לתכנית תרומה רבה לעצמאותם ולתחושת הביטחון העצמי שלהם, לעומת כשני שלישים ($n=18$) בלבד מן ההורים, אשר ביניהם היו אף שייחסו את השינוי לגורם אחר ($n=6$): "אני שיניתי אותו" ו"לא יודע אם זה בגלל שזה הוא או בגלל התכנית" ושמונה הורים שטענו כי התכנית כלל לא תרמה לעצמאותו של הבוגר: "מאוד תלוית, לא שינה אותה", "אין שיפור בכלום, מה שלא לימדתי אותה לא יודעת, כל פעולות היומיום לא יודעים", "אין יחס לכסף, התכנית לא תרמה כלום".

זאת ועוד, ניכר כי יש שוני בין תשובות ההורים לבין תשובות הבוגרים אשר לאופי התרומה עצמה. כך, רוב הבוגרים ($n=9$) מייחסים דגש רב לתרומתה של התכנית לעצמאותם ביחסי אנוש ובמיומנויות עבודה: הבוגרים עסקו בפתיחות ותקשורת עם החברה, עמידה בפני זרים, דייקנות, סדר, יכולת לדרוש, אסרטיביות, חשיבה עצמאית, לקיחת אחריות וכיו"ב, בעוד מקצתם ($n=4$) בלבד עסקו בתרומה לעצמאותם הפיזית ובצורך ההולך ופוחת שלהם להיעזר באחרים. שתי תשובות התייחסו לתחושת עצמאות שעלתה מתוך ההתנסות בעבודה ובוגר אחד בלבד ציין כי

"הכול ידעתי לפני כן, דרשתי גם לפי כן". בניגוד לבוגרים, תשובות ההורים אשר לאופי תרומתה של התכנית לעצמאות הבוגר, נחלקו לשלוש קטגוריות מרכזיות: האחת, עוסקת בתרומת התכנית לעצמאות המנטלית של הבוגר ($n=10$); השנייה, מתייחסת לשיפור הן במידת העצמאות המנטלית של הבוגר והן במידת עצמאותו הפיזית ($n=6$); ואילו הקטגוריה השלישית מתייחסת לשיפור במידת עצמאותו הפיזית של הבוגר בלבד ($n=2$). כך, בהתייחסותם לעצמאות המנטלית, ההורים דיווחו על עלייה בדימוי העצמי של הבוגר ועל אסרטיביות – "עומד על שלו", "דורש", "חש שהוא יכול"; על תחושת נורמליות – "רגיל", "כמו כולם", "כמו אנשים רגילים"; על תחושת בגרות, העזה – "מתחילה עם בנים", "החליט על דעת עצמו למכור ביותר כסף", "יזם למכור", "פנה בעצמו למנהל ודרש שכר"; על מיומנויות תקשורת – "למד לדבר כמו גבר", "יודע לדבר יפה עם אנשים"; על פתיחות לשינויים וכיו"ב. אשר לעצמאות הפיזית של הבוגר, ההורים התייחסו להיגיינה – "מנקה לבד את החדר שלו", "רוצה להתקלח לבד", "לפני שהתחיל לעבוד לא היה מתגלח, היום מתגלח לבד", "עוזר לנקות את הבית"; ולניידות – "מסתובב עם החברים", "נוסעת לבד ברכבת, במוניות", "הולך לקנות אוכל לבד" ו"הולך לעבודה וחוזר לבד".

מידת העזרה של רכז/ת ההתנסויות בבית הספר, למציאת מקום עבודה מתאים לבוגר – בכל בית ספר, כחלק מצוות התכנית, משמש רכז התנסויות. תפקידו של רכז ההתנסויות לעזור במציאת מקום עבודה מתאים לבוגרים. הבוגרים וההורים התבקשו לחוות דעה ביחס למידת העזרה של רכז ההתנסויות במציאת מקום העבודה, ונראה כי הם מציגים עמדות שונות בהתייחסם לכך. כך, רוב הבוגרים ($n=7$) השיבו כי הרכז/ת עזר/ה במציאת מקום עבודה, לעומת כמחצית מן ההורים בלבד ($n=10$). כמו כן, חמשת הבוגרים אשר טענו כי לא נמצא להם מקום עבודה מתאים, לא ייחסו זאת לחוסר המאמץ של רכז/ת ההתנסויות, אלא לנסיבות המקרה או למוגבלותם הם: "היא לא קלעה בול למה שרציתי, אבל היא ניסתה", "הם ניסו, אבל הייתה תקופה ארוכה שלא היה לי מקום" או "היא מצאה לי את המקום, אמרתי שאני רוצה, אבל בסוף לא היה טוב". לעומתם, שלושת ההורים אשר השיבו תשובות שליליות, נימקו אותן בחוסר התייחסות ליכולות הבוגר ולבעיותיו הנפשיות ולחוסר הצלחה בהשמה ובליווי. ראוי לציין, כי עשרה מכלל ההורים דיווחו כי הם כלל לא מכירים את רכזי ההתנסויות, שאינם זוכרים אותם או שלא פגשו בהם, ושלושה השיבו כי השאלה אינה רלוונטית עבורם, זאת מתוך המוגבלות הקשה של הבן.

הקשר של העובד/ת הסוציאלית ממשרד הרווחה עם העובד/ת הסוציאלית של בית הספר ותקופת המעבר – אחת המטרות המרכזיות של התכנית, מתייחסת ליצירת רצף העסקה בין תקופת שהות הבוגר בבית הספר לתקופה שלאחר סיום הלימודים. מטרה זו באה לידי ביטוי בקשר בין העובד/ת הסוציאלית ממשרד הרווחה לעובד/ת הסוציאלית של בית הספר. אולם, נראה כי מרבית ההורים ($n=15$) והבוגרים ($n=7$), כלל לא ידעו על קיומו של קשר כזה או שלא זכרו או הכירו את העובד/ת הסוציאלית הקהילתית. עם זאת, שמונה הורים ידעו על מפגש בין העובדים הסוציאליים, מתוכם חמישה דיווחו כי עלה מתוכם שיתוף פעולה בין הגופים, ואילו

אחרים ציינו כי הם עדיין ממתנינים לתוצאותיו ($n=2$) או שהוא לא עלה יפה ($n=1$): "העובדת הסוציאלית של בית הספר שתקה וזה לא הצליח". אשר לבוגרים, כאמור, רובם כלל לא הכירו או זכרו את העובדת/ה הסוציאלית/ה הקהילתית של מקום מגוריהם, ואלה מהם שידעו על אודותיה/ה ($n=2$), לא היו מרוצים מפועלו/ה וייחסו את מציאת מקום העבודה לרכזת/ה ההתנסויות בבית הספר. מתשובותיהם: "לא זוכרת", "לא מכירה", "בקושי באה", או "רק רכזת ההתנסויות עזרה, לא מרוצים מהעובדת הסוציאלית" ו"לא הייתה בקשר עם רכזת ההתנסויות, רק הרכזת עזרה בעבודה". שלושה בוגרים ציינו מעורבות מעטה של העובדת/ה הסוציאלית/ה במציאת מקום עבודה: "היה מפגש. עכשיו אני הולך לשיקום באשקלון", "הייתה מעורבת קצת" ו"אחרי שישבתי שנה בבית, היא שלחה אותי לאבחון", ותלמיד אחד בלבד אשר ידע על הקשר בין העובדים הסוציאליים, אף הביע שביעות רצון מתוצאותיו.

פן נוסף המאפיין את המעבר שבין תקופת בית הספר לזו שבאה אחריה, עוסק בתחושות הבוגר וביכולתו להסתגל למעבר מ"עולם בית הספר" ל"עולם הבוגר". נציין, כי חלק מן הבוגרים אשר את הוריהם ראינו, סיימו את לימודיהם תקופה קצרה בלבד לפני מועד הריאיון ואילו אחרים סיימו את לימודיהם כשנה לפני כן, ובהתאם לכך השונות בתשובות. ההורים ציינו דרגות קושי שונות בהתאם לאופי המעבר של בנם/בתם. כך, שבעה הורים דיווחו כי המעבר היה קל, לעומת שלושה הורים בלבד שצינו כי המעבר היה קשה. לפי דיווחי ההורים ניתן לראות כי "מעבר קל" התאפיין ברצף בין מסגרות, מגורים או עבודה: "לא היה קשה, ישר המשיכה לעבוד" או "קל, מיד עברה מחצב לבית קסלר", ואילו "מעבר קשה" בלט בחוסר מציאת מסגרת המשך בתום הלימודים (מגורים או עבודה) או בקיומה של מסגרת עבודה מצומצמת מדי. ההורים העלו אף דרגות קושי נוספות: ארבעה הורים ציינו מעבר לא קל, אך לא קשה במיוחד ואילו שלושה הורים דיווחו על היתקלות בקשיים בהתחלה ועל רגיעה אחר כך: "בחצב לא הכשירו במעבר הקשה למעון", "היה משבר עם בית קסלר, לבית מרים נכנסנו בהדרגה, שם טוב לו" או "בהתחלה היה עצוב ועצבני, פרידה קשה מבית ספר, עכשיו קיבל את זה".

הורים לבוגרים שסיימו את לימודיהם זמן קצר לפני מועד הריאיון, נחלקים לשניים, חמישה הורים מציינים כי הם מודאגים מן העתיד הקרוב: "היא הייתה בחממה, עכשיו נצטרך להתמודד עם הבעיות", ושלושה טוענים כי הם אינם מודאגים: "לא מודאגת מהמעבר העתידי, מצפה שבית הספר יעזור לבן" או "עכשיו חופש, הוא נהנה". זאת ועוד, שני הורים דיווחו על קשיים שלהם עצמם – קושי בהתנתקות ופחד מפרידה שלהם מבנם/בתם, וחזרה של הלחץ והדאגה לבוגר שהוסר מהם בעת ששהה בבית הספר.

תרומת התכנית וההתנסויות בעבודה לבוגר, במציאת מקום עבודה מתאים ובהשתלבות מוצלחת
בן – רוב הבוגרים ($n=7$) השיבו כי קיבלו את הכלים למצוא מקום עבודה מתאים במסגרת הלימודים בבית הספר, לעומת כמחצית מההורים בלבד ($n=11$), שציינו כי התכנית אכן עזרה לבוגרים למצוא מקום עבודה מתאים וכרבע ($n=6$) שהשיבו בשלילה: ההורים טענו כי האבחונים וההתרוצצויות לא הועילו, *ש"לא התנהלו נכון לגבי התעסוקה שלו" ושיזה גם לה לחוסר ביטחון בעצמה וביכולותיה*". שני הורים טענו כי התכנית עזרה במציאת כיוון בלבד וחמישה השיבו כי השאלה אינה רלוונטית מפאת היותו של הבוגר ללא תעסוקה. תלמיד אחד השיב שאמנם קיבל כלים למציאת עבודה, אך הסתייג ואמר כי הוא *"לא יודע עד כמה זה אפקטיבי"*.

מרבית הבוגרים ($n=11$) דיווחו כי רכשו בתכנית כלים להצליח במקום העבודה, וציינו לחיוב יותר את המיומנויות החברתיות שרכשו מאשר את מיומנויות העבודה הקונקרטיות, כאחראיות ליכולתם להצליח במקום העבודה – שמונה תשובות התייחסו ליחסי אנוש ולמיומנויות חברתיות בעבודה וארבע תשובות התייחסו לרכישת כלים באופן כללי להצלחה במקום העבודה. שתי תשובות בלבד התייחסו לרכישת מיומנויות עבודה קונקרטיות כאחראיות להצלחה במקום העבודה, ושתיהן התייחסו למיומנויות מחשב. לעומתן, בוגרת אחת ציינה בפירוש שמיומנויות המחשב שרכשה בתכנית לא מתאימות לצורכי מקום עבודתה הנוכחי. בדומה לבוגרים, רוב ההורים ($n=16$) הסכימו כי התכנית נתנה לבנם/בתם כלים להצליח בעבודה, מתוכם שבעה לא פירטו את תשובתם, ארבעה ייחסו לתכנית תרומה לתחושת עצמאות ופרודוקטיביות של הבוגר, שלושה ציינו תרומה למיומנויות עבודה ושני הורים השיבו כי התרומה הייתה חברתית. לעומתם, חמישה הורים טענו כי התכנית לא עזרה לבנם/בתם, ופירטו כי הצוות עזר לחזקים ונטש את החלשים, ופיתח ציפיות בקרב התלמידים, שהתנפצו.

אשר להתנסויות במקומות העבודה השונים, רוב הבוגרים ($n=8$) חשים כי הן עזרו להם יותר בהשתלבות במקום העבודה מאשר במציאתו, ובעיקר ביחסי האנוש ובמיומנויות החברתיות בעבודה: שלושה דיברו על עצם ההתנסות במקום העבודה כטובה וכעוזרת להתמודדות עם מצבים ואנשים חדשים, כאשר אחרים ($n=5$) פירטו את שלמדו באותן התנסויות: *"נותן תחושת אחריות, מבגר, מלמד להתמודד עם מצבים חדשים", "יחס עם אנשים, ללמוד מאחרים" ו"למדתי לעמוד במצבי לחץ"*. שלושה בוגרים אף הדגישו את חוסר התרומה של רכישת המיומנויות הקונקרטיות במקום עבודה מסוים, למקום עבודה אחר – הבוגרים ציינו *ש"בכל מקום יש משהו חדש ללמוד"*, *ש"העבודות הקודמות לא עזרו בעבודה היום" ו"העבודה בחממה היא משהו שונה לחלוטין מעבודה חיצונית במחשבים"*. ההורים אף הם העלו התייחסות דומה ($n=3$), אם כי הדגישו בהקשר זה את חוסר תרומתן המוחלט של ההתנסויות: *"לומדים בכל עבודה משהו קונקרטי וזה לא עוזר הרבה לעבודה הבאה"*.

בדומה לבוגרים, רוב ההורים ($n=14$) השיבו כי ההתנסויות במקומות עבודה או בסדנאות בזמן בית הספר תרמו לבנם/בתם, אולם הם ציינו גם תחומים השונים מאלה שמנו הבוגרים.

חלקם ($n=6$), בדומה לבוגרים, דיווחו כי התרומה הבולטת ביותר היא בתחום המיומנויות החברתיות בעבודה – לידיעת הבוגר לקראת מה הוא הולך, להתנהגות בקבוצה ועם אנשים אחרים בחברה וללמידה של תהליכים, סדר, קימה והליכה לעבודה, ואילו אחרים ($n=3$) השיבו כי ההתנסויות תרמו לתחושת עצמאות ופרודוקטיביות אצל הבוגר, נתנו לו ביטחון שהוא אדם יצרני בחברה והעלו את ההערכה והדימוי העצמיים שלו. הורה אחד ציין את חשיבות ההתנסויות בזמן בית הספר, לשם קבלת תמיכה ומשוב בצעדים הראשונים.

קשיים מרכזיים – ארבעה קשיים מרכזיים עלו מתשובות המורות בשנים תשס"ב ותשס"ג – קושי במציאת מקומות עבודה לתלמידים ($n=8$ ו- $n=7$, בהתאמה), חוסר התאמה בין רמת התלמידים לבין ערכת האבחון ומטרות התכנית ($n=8$ ו- $n=3$, בהתאמה), קושי בשילוב ההורים בתכנית ($n=5$ ו- $n=3$, בהתאמה) ומחסור במשאבים (הסעות, שעות תקן, ליווי וכיו"ב) ($n=3$ ו- $n=11$, בהתאמה). עם זאת, בשנת הלימודים תשס"ג נראתה עלייה בשיעור התשובות אשר הצביעו על הקשיים ואף ניתנו להם משקלות שונים. כפי שנראה לעיל, דגש רב יותר הושם על מחסור במשאבים ועל קושי במציאת מקומות עבודה. כמו כן, בשנה זו הועלו קשיים נוספים, ביניהם קושי במתן מענה לבוגרים לאחר גיל 21 ($n=5$) וקושי בעבודה עם גורמי חוץ ($n=4$).

מעניין לציין, כי בשנת הלימודים תשס"ד נשמרה המגמה שנסתמנה בשנת תשס"ג ביחס לשני הקשיים הראשונים – מחסור במשאבים ($n=11$) וקושי במציאת מקומות עבודה ($n=7$) – אשר עלו ראשונים ובשיעורים דומים. חשוב לציין, כי בתשס"ד עלה שוב חוסר המענה של התכנית לאוכלוסיית התלמידים הפגועים קשה, אם בשילוב במקומות עבודה ($n=4$) ואם בהתאמת כלי האבחון ($n=2$). הקשיים המעלים את בעייתיות שילוב ההורים בתכנית והקושי שבעבודה עם גורמי חוץ, עלו במספרים נמוכים ובשיעורים דומים לאלו שבתשס"ג ($n=3$, בשניהם). קשיים נוספים עלו בשנה זו, אשר התייחסו לשיבות צוות בית ספריות בעייתיות ולא מגובשות ($n=4$) ומספר קשיים בודדים המתייחסים לרמתם המקצועית והחברתית הנמוכה של התלמידים ולקושי בקביעת מטרות פונקציונליות אופרטיביות בעבודה עמם.

בניגוד למורות, עיקר ההתייחסות של הבוגרים לבעיות אשר עלות בתכנית, התמקדו ברעיונות לשינויים, שעיקרם הרחבתה ($n=6$), כמו הצורך "להוסיף שנה לתכנית", "להוסיף ימים ושעות עבודה", "יותר שיחות על העבודה" או להוסיף יותר מיומנויות מחשב. עם זאת, ארבעה בוגרים הביעו תחושה של חוסר יחס ותחושות שליליות שהם חוו, כמו יחס שלילי מצד מפעילי התכנית אשר פגע בתחושת הביטחון שלהם: "שמו לי רגליים", "הרגשתי שבאו נגדי", "הורידו לי את הביטחון" או "לא הייתי מרוצה מהיחס וזה המאיס עליי את התכנית". אחרים ($n=4$) ציינו בעיות אשר נבעו מחוסר ההתאמה בין מטלות העבודה ליכולותיהם, בין אם הן גבוהות ביחס למטלות או להפך, המטלות קשות להם יתר על המידה. בעיה נוספת שעלתה, אם כי מפי שני

בוגרים בלבד, התייחסה לפיתוח ציפיות בתחילת התכנית אשר לא התגשמו בהמשך, בעיקר בנושא מציאת עבודה לנכים באופן קשה יותר, או להמשכיות העבודה בתום התכנית.

בקרב ההורים עלו מספר מועט של קשיים, הבולטים שבהם מתייחסים להשמה וליישום ($n=4$), ובעיקר לכך שהשילוב הוא בעייתי, שקיים מחסור בהיצע לנכים המוגבלים מאוד, ולאבחון שגוי של היכולות שלהם ובהתאם לכך להשמה לקויה אשר גורמת לירידה בביטחון הבוגרים. בדומה למורים, ארבעה הורים העלו גם את בעיית שיתופם בתכנית, מתוכם שלושה אף לא הכירו את התכנית, לא ידעו מה קורה במסגרתה, או שטענו כי יש צורך בהדרכה כיצד לנהוג עם הילדים בעת השתתפותם בתכנית. קשיים נוספים אליהם התייחסו ההורים בתשובותיהם, התייחסו ל"בעיית הרצף" ($n=3$) – לכך שאין המשכיות בין התכנית לבין "החיים האמתיים בחוץ", "כאילו נתנו לו סוכרייה ולקחו ממנו", ולבעיית הליווי ($n=2$) – לצורך במלווה אישי, גם אם לתקופת ההסתגלות בלבד, שלא נענה.

בדומה לבוגרים, שמונה הורים ציינו שינויים שלדעתם יש לערוך בתכנית, אשר מתייחסים להרחבת הפעילות הקיימת ולגיוונה. ההורים פירטו את התחומים הבעייתיים בהם יש לערוך שינויים: שלושה ביקשו להוסיף חוגים, יותר ימי עבודה או לתת שכר על עבודת התלמידים; שלושה התייחסו להרחבה של התנסויות שונות של חיים בקהילה – התנסויות במצבים בבנק, במכולת, מעורבות רבה יותר בחיי הקהילה, יישום בעיות יומיומיות, מיומנויות חיים, כסף וכיו"ב; ושניים התייחסו לכך שיש צורך להתחיל את התכנית בגיל צעיר יותר. הורה אחד ציין, כי השינויים שיש לערוך הם ברמת המדינה ולא ברמת התכנית, וכי יש להעלות את המודעות החברתית כלפי הנכים.

נציין, כי שלושה בוגרים ושישה הורים הביעו שביעות רצון רבה מן התכנית, וטענו כי אינם רואים בה כל בעיה.

היבטים חיוביים – בתחילת שנת הלימודים תשס"ב, אנשי הצוות העלו שני היבטים חיוביים בולטים – האחד, עוסק בגישה הבסיסית העומדת ביסודה של התכנית, המשלבת את הנכח הבוגר בקהילה בכל תחומי החיים ($n=15$) והשני, בהיותה של התכנית מובנית ורב-מקצועית ($n=13$). בסוף שנת לימודים זו, תשובותיהן של המורות היו ממוקדות יותר והתייחסו לערכת האבחון כמסייעת למורות ומהווה את הבסיס לאבחון הפורמלי ($n=7$), לפיקוח של התכנית על ידי אנשי מקצוע, לחשיבותן של התנסויות התלמידים ולבדיקה עצמית של הצוות המעודדת חשיבה מחדשת ($n=5$). בשנת הלימודים תשס"ג נצפה שינוי בהיבטים השונים אשר הועלו תוך התמקדות בשלושה היבטים מרכזיים: המורות ייחסו חשיבות רבה ליציאת התלמידים לעבודה כתורמת להם ולקהילה ($n=18$), הן העלו את חשיבות התאמת מקומות העבודה לתלמידים ואת הכנתם לחיים ($n=9$), כמו גם את היות התכנית מובנית ומלווה באנשי מקצוע ($n=6$).

מעניין לראות, כי בשנת הלימודים תשס"ד עלו היבטים דומים לאלו שעלו בתשס"ב ותשס"ג, אך ניתנו להם משקלות שונים: דגש רב יותר הושם על התאמת מקומות העבודה לבוגרים והכנתם לחיים ($n=17$) ועל שילוב ההורים בתהליך ($n=9$). זאת, בעוד שביחס ליציאת התלמידים לעבודה כתורמת להם ולקהילה ($n=5$), להיותה של התכנית מובנית ($n=4$), לשינוי התפיסתי שעברו המורות בראיית התלמיד ($n=4$) ולריכוז התכנית על ידי אנשי מקצוע ($n=4$), הושם דגש מועט יותר. כמו כן, עלו היבטים נוספים לאלו שעלו בשנים קודמות – הטמעת תכנית "ל"ב 21" בבתי הספר ועבודת הצוות העולה מן התכנית ($n=6$, בשניהם), כמו גם חשיבותו של רכז ההתנסויות בשילוב הילדים הפגועים קשה יותר במקומות העבודה ($n=5$).

ביחס להיבטים הנוספים, אשר יש להתייחס אליהם במסגרת התכנית, בשנת הלימודים תשס"ד המורות מנו מספר היבטים מועט, בהם הן הציעו לתת מקום רב יותר לשילוב ההורים ($n=5$), לחיזוק הקשרים עם שירותי הרווחה והמוסדות הקהילתיים ($n=4$) ולהעצמת עבודת הצוות ($n=4$).

אשר לבוגרים, נראה כי ההיבטים החיוביים הבולטים של התכנית מתייחסים, לדעתם, לתרומתה להם במיומנויות הקשורות לעולם העבודה ($n=6$), ולתחושה של יחס טוב ותומך שקיבלו הבוגרים בעת התכנית ($n=5$): "מרוצה מהיחס של המחנכת", "היחס, הייתה כימיה טובה" או "טוב שיש תמיכה בית ספרית". דגש מועט מכך הושם על התנסויות במקום עבודה ($n=4$) ועל תחושת פרודוקטיביות ו"נורמליות" ($n=3$): "בלי התכנית לא הייתי מגלה את עצמי", "התייחסו אלי ברצינות". שלושה בוגרים מנו היבטים מוצלחים נוספים, שניים התייחסו לקבלת פיזיותרפיה ואחד לתרומה כללית.

אף ההורים מנו את תחושת הסיפוק והפרודוקטיביות שמעלה התכנית אצל הבוגר, אך הפנו לכך דגש רב יותר מן הבוגרים עצמם ואף ציינו תחושת שווי עצמי בקרב הבוגרים, גאווה עצמית ותחושת עצמאות ($n=9$). ההורים התייחסו אף למסגרת ולחברה כתרומה חיובית של התכנית

לבוגר ($n=5$), הם התייחסו אל התכנית כאל מסגרת תעסוקתית והשגחה על הבוגר, כאל מסגרת חברתית ומקור להיכרויות ולרכישת חברים. כן התייחסו ההורים לפיתוח מיומנויות חברתיות בעבודה, ביניהן מתן כלים לשיחה עם אנשים וניסיון בחברה ($n=4$), ולפיתוח מיומנויות חיים, כמו התנסויות במצבים אפשריים חדשים (בנק, סופר), או שימוש בכסף והבנת ערכו ($n=2$). בדומה לבוגרים, שלושה הורים בלבד העלו את ההתנסות בעבודה עצמה כהיבט חיובי של התכנית ושני הורים התייחסו לרעיון התכנית ולצוות: האחד, אמנם ציין לטובה את רעיון התכנית, אך טען שהדרך אינה טובה מספיק ואילו השני, שיבח את הצוות ואת העשייה המקצועית והנכונה. הורה אחד בלבד טען, כי "אולי יש (היבטים חיוביים לתכנית), אך זה לא נראה".

תכנית המעבר האישית – במהלך שלוש השנים הראשונות להפעלת התכנית, ניכרו שינויים בתהליכי הבנייה והיישום של תכנית המעבר האישית. כך, בסבב הראיונות השני בשנת הלימודים תשס"ב, שמונה מורות השיבו כי עדיין לא החלו בתהליך בניית תכנית המעבר האישית בבית ספרן, ואילו חמש מורות ציינו כי הן נמצאות בשלבים הראשוניים של בניית תכנית המעבר האישית. בשנת תשס"ג רוב חברות הצוות ($n=14$) כבר מדווחות על תהליכי בנייה ויישום מוצלחים של תכנית המעבר האישית, על שיתוף פעולה בהכנת התכנית בין חברי הצוות ($n=10$) ועל השמה מוצלחת במקומות העבודה בשל תכנית המעבר האישית ($n=9$). יחד עם זאת, שש מרואיינות דיווחו על קשיים בבניית התכנית, שתיים על קשיים עם המעסיקים, ושתיים נוספות על קשיים הנוצרים בשל חוסר בכישורי חיים מתאימים בקרב התלמידים. כמו כן, שבע מרואיינות דיווחו כי הן לא היו שותפות לתהליך בניית תכנית המעבר האישית.

בשנת הלימודים תשס"ד, חלה ירידה בשיעורי התשובות אשר דיווחו על תהליכי בנייה ויישום מוצלחים של תכנית הלימודים האישית – כשליש מן התשובות בלבד ($n=13$). רבע מהתשובות ($n=10$) ציינו כי היא נבנתה בשיתוף פעולה על ידי הצוות וארבע מהן התייחסו לכך שמתקיימת עתה השמה מוצלחת יותר של התלמידים במקומות העבודה, בשל האבחונים והעבודה על פי תכנית הלימודים האישית. יחד עם זאת, ממספר תשובות מצומצם עולים דיווחים על קשיים – בבניית התל"א ($n=2$), בשיתוף פעולה עם ההורים ($n=1$) ובבנייה ויישום התכנית בשל מצבם הרפואי המתדרדר של התלמידים הפגועים קשה ($n=1$). כמו כן, בתום שנת הלימודים תשס"ד, ארבע תשובות עדיין התייחסו לכך שתכנית הלימודים האישית נמצאת בשלבי בנייה ראשוניים בלבד וכי היא עדיין אינה מיושמת. עם זאת, ראוי לציין, כי מורה אחת בלבד השיבה כי לא הייתה שותפה לתהליך בניית תכנית המעבר האישית, שיעור נמוך ביחס לדיווח מן השנים הקודמות.

כלי האבחון

בתחילת התכנית, עברו כל הבוגרים אבחון, שמטרתו הייתה לאסוף נתונים ביחס ליכולותיהם ולרצונותיהם ובהתאם לכך לנסות להתאים להם מקום עבודה. בנוסף, עברו אף ההורים עצמם אבחון בכך שמילאו שאלונים על אודות יכולותיהם ורצונותיהם של בניהם ובנותיהם. אנשי הצוות התבקשו להביע את עמדתם אשר לכלי האבחון והעבודה עמם, וכך גם ההורים והבוגרים אשר התבקשו להביע את דעתם ביחס למידת תרומתם של האבחונים למציאת מקום עבודה מתאים לבוגרים עצמם.

בשנים תשס"ב ותשס"ג חלק מאנשי הצוות המשתתפים בתכנית לא עסקו באבחון ולפיכך לא השיבו על שאלות רבות העוסקות בו ובכלי האבחון – תשע מורות בתשס"ב ו-12 בתשס"ג. בהתאם לכך, בשנת הלימודים תשס"ד נשאלו המורות מספר שאלות המתייחסות למידת עיסוקן בפועל באבחון ואשר למידה הרצויה מבחינתן של מעורבות בו. כך, בתום השנה השלישית להפעלת התכנית, כמחצית המורות ($n=13$) השיבו כי הן עוסקות באבחון, ומחציתן השיבו כי אינן עוסקות בכך ($n=14$). כמו כן, כמחצית המורות ($n=11$) השיבו כי הן מעוניינות להיות שותפות לתהליך האבחון בפועל וכמחציתן השיבו כי אינן מעוניינות בכך ($n=11$). עם זאת, רובן המכריע של המורות ($n=24$) דיווחו כי הן מעוניינות להיות שותפות לממצאי האבחון. שבע מן התשובות הצביעו על כך שהדבר חשוב לצורך קבלת החלטות ושתיים ציינו כי הדבר חשוב לקבלת מידע עבור השיחות עם ההורים ועם הבוגר. בהתאם לכך, רובן ($n=21$) אף השיבו כי הן משתמשות בממצאי האבחון בעבודתן לעומת שש בלבד שהשיבו כי אינן משתמשות בממצאים אלה. 12 מן המורות נימקו את תשובותיהן בכך שממצאי האבחון משמשים אותן לשם בניית התל"א ובעקבותיהם נקבעות גם מטרות העבודה. אשר לכלי האבחון עצמם, רוב המורות ($n=20$) השיבו כי הן מכירות את כלי האבחון של התכנית, לעומת ארבע מורות בלבד שדיווחו כי אינן מכירות את הכלים ושתיים שצינו כי הן מכירות את כלי האבחון באופן חלקי בלבד. חמש תשובות פירטו כי ההיכרות היא בעיקר או רק עם מבחן ה-COPM.

מידת הקושי של העבודה עם כלי האבחון – לאורך שלוש נקודות הזמן הראשונות בהן נבחנה תפיסת המורות כלפי כלי האבחון, בראיונות הראשונים והשניים בתשס"ב ובראיונות סוף השנה בתשס"ג, נצפתה מגמה של שינוי חיובי: בתחילה, מרבית המורות תפסו את כלי האבחון כקשים ומסובכים לעבודה ($n=18$), אולם מגמה זו התמתנה בראיונות השניים בתשס"ב ($n=6$) ובסוף שנת הלימודים תשס"ג מקצתן בלבד הצביעו על קושי בעבודה עם כלי האבחון ($n=2$). בסוף שנת הלימודים תשס"ד, התחדדה מגמת השינוי החיובי עוד יותר, כאשר רובן המכריע של המורות ($n=19$) הציגו עמדה חיובית כלפי העבודה עם כלי האבחון, לעומת מורה אחת בלבד שדיווחה על קושי בעבודה עם הכלים.

עם זאת, הקושי המרכזי עליו הצביעו המורות לאורך שלוש שנות הפעלת התכנית, מתייחס לחוסר הרלוונטיות של כלי האבחון לאוכלוסיית התלמידים הפגועים קשה ובאופן ספציפי התייחסו למבחן הולנד, כך בתשס"ב ($n=6$), בתשס"ג ($n=3$) ובשנת הלימודים תשס"ד ($n=4$).

תרומת כלי האבחון החדשים לתהליך האבחון הקודם – מהשוואת סבב הראיונות הראשון בתשס"ב לסבב הראיונות השני ולראיונות סוף השנה בתשס"ג, עולה מגמה שלילית ביחס לתפיסת אנשי הצוות את תרומת כלי האבחון החדשים לתהליך האבחון הקודם, לרבות שיעור גבוה של תשובות לא רלוונטיות. כך, בסבב הראיונות הראשון בתשס"ב, 15 תשובות הביעו עמדה חיובית אשר לתרומת הכלים החדשים, לעומת שמונה תשובות חיוביות בלבד, אשר התקבלו הן בסבב הראיונות השני בתשס"ב והן בשנת הלימודים תשס"ג. כך אף ביחס לתשובות הלא רלוונטיות – בסבב הראיונות הראשון בתשס"ב שש מורות ציינו כי אינן עוסקות באבחון, בסבב הראיונות השני דיווחו על כך חמש מורות ואילו בשנת הלימודים תשס"ג, 12 מורות ציינו כי השאלה אינה רלוונטית עבורן, היות ואינן עוסקות באבחון.

לעומת זאת, בסוף שנת הלימודים תשס"ד נסתמן שינוי בעמדות אנשי הצוות: מספר התשובות המצביעות על תרומה חיובית של כלי האבחון החדשים הוכפל ביחס לשנה הקודמת ($n=16$), מספר התשובות השליליות נותר נמוך כשהיה ($n=2$) וחלה ירידה חדה במספר התשובות הלא רלוונטיות ($n=3$). כלומר, גם אנשי צוות שאינם עוסקים באופן ישיר באבחון, שותפים לו, יודעים עליו ורואים בו כלי בעל תרומה חיובית.

מידת ההתאמה של כלי האבחון החדשים לאוכלוסיית התלמידים – הן בסבב הראיונות הראשון והן בסבב השני בשנת הלימודים תשס"ב, יותר תשובות הצביעו על חוסר התאמתם של כלי האבחון החדשים לאוכלוסיית התלמידים ($n=14$ ו- $n=4$, בהתאמה) מאשר על התאמתם ($n=11$ ו- $n=3$, בהתאמה). אולם, נראה כי הן מספר התשובות המביעות חוסר התאמה והן התשובות המביעות התאמה, קטן יותר בסבב הראיונות השני ביחס לראשון. כמו כן, בסבב הראיונות השני נוספו ארבע תשובות המבחינות בין כלי אבחון המתאימים לאוכלוסיית התלמידים לעומת אלה אשר אינם מתאימים. בשנת הלימודים תשס"ג עלה מספר התשובות החיוביות ($n=8$), כמו גם מספר התשובות המבחינות בין חלקי המבחן המתאימים לאוכלוסיית התלמידים לבין אלו שאינם מתאימים ($n=7$) וחלה ירידה בשיעור התשובות השליליות ($n=3$).

בתום שנת הלימודים תשס"ד, נמשכת ואף מתחדדת מגמת התשובות מתשס"ג, כאשר בשנה זו מסתמנת עלייה משמעותית במספר התשובות החיוביות הרואות את כלי האבחון כמתאימים לאוכלוסיית התלמידים ($n=18$), כמו גם במספר התשובות המסייגות את חוסר ההתאמה לתלמידים הפגועים קשה ($n=12$). עם זאת, בניגוד לשנת הלימודים תשס"ג, ניכרת עלייה קלה אף במספר התשובות השליליות ($n=6$), אשר אינן רואות את כלי האבחון כמתאימים לאוכלוסיית התלמידים.

תרומתה של ההשתלמות בנושא כלי האבחון – בשני סבבי הראיונות, הראשון והשני, שנערכו בשנת הלימודים תשס"ב, יותר תשובות הצביעו על עמדות שליליות ביחס לתרומת ההשתלמות לעבודה עם כלי האבחון ($n=12$ ו- $n=6$, בהתאמה), מאשר חיוביות ($n=5$ ו- $n=2$, בהתאמה), ונראה כי חלה עלייה במספר התשובות הלא רלוונטיות בסבב הראיונות השני בהשוואה לראשון ($n=9$ ו- $n=4$, בהתאמה). בשנת הלימודים תשס"ג חלה עלייה במספר התשובות החיוביות ביחס לתרומת ההדרכה ($n=7$) וירידה קלה במספר העמדות השליליות אשר לתרומה זו ($n=6$). אשר לתשובות הלא רלוונטיות, חלה עלייה במספרן ($n=12$). לעומת זאת, מתוך דפי המשוב שמילאו אנשי הצוות בשני ימי ההשתלמות עצמם, ניכר כי רובם הצביעו על עמדות חיוביות ($n=21$ ו- $n=20$, בהתאמה) ביחס לתרומת ההשתלמות ומיעוטם בלבד העלו עמדות שליליות ($n=1$ ו- $n=2$, בהתאמה) ביחס לתרומה זו.

ניתן לראות, כי בתום שנת הלימודים תשס"ד, עולה מגמה הדומה לזו שהתקבלה ביום ההשתלמות עצמה – רובן המכריע של המורות ($n=21$) הציגו עמדה חיובית ביחס לתרומת ההשתלמות לעבודה עם כלי האבחון, לעומת שתי מורות בלבד שהציגו עמדה שלילית. ירידה חדה אף חלה במספר התשובות הלא רלוונטיות ($n=4$), זאת ביחס לשנת הלימודים תשס"ג.

עמדות כלפי כלי האבחון לאחר ההיכרות עם – בשנת הלימודים תשס"ב, לאחר שאנשי הצוות התנסו לראשונה בעבודה עם כלי האבחון, מקצתם בלבד ($n=2$) העלו עמדה חיובית כלפי הכלים ואילו רוב העמדות ($n=7$) היו מסויגות. בתשס"ג, לאחר שהתנסו שנה שנייה עם כלי האבחון, נצפתה עלייה במספר התשובות של אנשי הצוות ביחס לשתי העמדות, החיוביות ($n=4$) והמסויגות ($n=10$), לרבות עלייה במספר התשובות הלא רלוונטיות ($n=11$).

בשנת הלימודים תשס"ד, לאחר שלוש שנות התנסות ועבודה עם כלי האבחון, חלה עלייה חדה במספר העמדות החיוביות ($n=11$) ומספר התשובות, הן השליליות ($n=1$) והן הלא רלוונטיות ($n=6$), ירד. בין התשובות הרואות את כלי האבחון באור חיובי, התרומה המרכזית שעלתה התייחסה לאבחון ככלי למיקוד קשיים ומטרות וכמעמיק את הכרת נטיותיו ויכולותיו של התלמיד ($n=5$). כמו כן, נוספו מספר מורות שזוהי להן השנה הראשונה בתכנית ואף על פי כן, שתיים מהן בכל זאת הציגו עמדה כלפי כלי האבחון – האחת חיובית והשנייה שלילית.

תרומתם של כלי האבחון למידת ההתאמה בין מקום העבודה לבין צורכי התלמיד – אשר לעמדות אנשי הצוות ביחס לתרומת כלי האבחון החדשים להגדלת מידת ההתאמה בין מקום העבודה לצורכי התלמיד, חלה מגמת ירידה במספר עמדותיהם החיוביות בין סבב הראיונות הראשון בתשס"ב ($n=14$) לעומת הסבב השני ($n=6$), מגמה אשר נמשכה גם בשנת הלימודים תשס"ג – עמדותיהן של חמש מורות בלבד היו חיוביות.

אולם, בתום שנת הלימודים תשס"ד, חלה עלייה משמעותית במספר העמדות החיוביות ביחס לתרומת כלי האבחון להתאמת מקום העבודה לצורכי התלמיד ($n=14$) וירידה בשיעור התשובות השליליות ביחס לתרומה זו ($n=3$). כמו כן, מספר התשובות הלא רלוונטיות הצטמצם בכמחצית ביחס לשנת הלימודים תשס"ג (חמש מורות בתשס"ד, לעומת 10 מורות בתשס"ג).

בדומה למורות, מחצית מן הבוגרים עצמם ($n=6$) השיבו כי האבחון אכן עזר להתאים להם מקום עבודה, לעומת שניים בלבד שטענו שהאבחון לא עזר בכך, אשר דיווחו האחד, שלמעשה "אלוין" מצאו את מקום העבודה" והשני, ש"העבודה לא הייתה טובה מבחינת האנשים". בין הבוגרים אשר ציינו כי האבחון תרם להתאמת מקום העבודה, חמישה הביעו הבנה ביחס למוגבלותם ולכך שאלו הן האופציות היחידות העומדות בפניהם. אחד מהם אף הוסיף ואמר: "מה שאני אוהב לא פקטור". ארבעה בוגרים סייגו את תשובתם וטענו כי אמנם הם מבינים שבגלל מוגבלותם מפנים אותם ישירות לעבודות "כאלה", אך הטילו את האחריות על מפעילי התכנית לכך שלא הייתה מספיק נכונות לנסות: "יכלו למצוא לי מקום יותר טוב, לפחות לנסות", "אני רוצה חופש להחליט" ו"צריך להתנסות ואז לראות את הבעיות".

אשר להורים, רבים מהם ($n=10$) השיבו בחיוב וציינו כי האבחון תרם למציאת עבודה מתאימה לבוגר, גם אם ההשמה הייתה לסדנאות עבודה בבית הספר. עם זאת, חמישה הורים טענו לאבחון לקוי או לבעיה בהשמה, הם התייחסו לבעיית הליווי של הבוגרים במקומות העבודה, לחוסר שימת לב לבעיות הנפשיות שלהם ומתוך כך לחוסר יכולת להסתגל למקום העבודה או לכך שהבוגר יכול היה לעשות יותר מכפי שמקום העבודה בו הושם דרש ממנו. ארבעה הורים הביעו עמדה אמביוולנטית וציינו חוסר התאמה בחלק מן ההתנסויות המוקדמות יותר לעומת המאוחרות ושניים השיבו כי בנם/בתם מוגבלים מכדי לצאת לעבודה.

ראוי לציין, כי חמישה הורים טענו שלא ידעו מה בנם/בתם עשו ולפיכך לא יכלו להשיב, שלא שאלו אותם או שהם כלל לא מודעים לקיומו של האבחון, ממצאים המצביעים שוב על בעיית שיתוף ההורים בתכנית.

המפגשים התקופתיים עם מדריכות התכנית – מדותיהן של המורות ביחס למפגשים התקופתיים עם מדריכות התכנית, הן בשנת הלימודים תשס"ב והן בתשס"ג, היו מעורבות – מחד הועלו עמדות חיוביות המציינות כי המפגשים חיוניים ופוריים ($n=22$ ו- $n=23$, בהתאמה), כאשר בתשס"ג העלו המורות אף את הצורך במפגשים נוספים לשם העמקה והרחבה של התכנים (ביניהם תקשורת עם ההורים), מאידך עלו עמדות ביקורתיות כלפי המפגשים ($n=19$ ו- $n=16$, בהתאמה), המתייחסות לחוסר ארגון וחוסר מיקוד של המפגשים, להיות התכנים לא מספקים ולחוסר שותפות.

בניגוד לשנים קודמות, בשנת הלימודים תשס"ד רוב עמדותיהן של המורות כלפי המפגשים היו חיוביות, והצביעו על תרומתם להכרת ולהטמעת התכנית ולחשיבה משותפת ($n=14$) ואת היותם פוריים, חיוניים ותורמים לצוות ($n=7$). תשובות מעטות ביותר העלו ביקורת כלפי מפגשים אלה ($n=3$), בציינן חוסר מיקוד, מחסור בסימולציות, תדירות נמוכה וארגון לקוי. כאשר נשאלו המורות בנפרד לגבי תדירות המפגשים, רובן ($n=19$) דיווחו כי היא מתאימה לצורכי בית הספר, לעומת שמונה מורות אשר ציינו כי תדירות המפגשים נמוכה מדי ואינה עולה בקנה אחד עם צרכים אלה. כל המורות שהשיבו כי תדירות המפגשים אינה מתאימה לצורכי בית הספר, לרבות מורה אחת שטענה כי תדירות המפגשים טובה, העלו את הצורך במספר רב יותר של מפגשים לשם הטמעת התכנית וקבלת ידע נוסף.

אשר לתכנים של המפגשים, רוב המורות ($n=15$) הביעו עמדה חיובית ודיווחו כי הם מספקים את צורכי הצוות. עם זאת, מקצת העמדות היו ביקורתיות, למשל, שהתכנים אינם נותנים מענה לאוכלוסיית התלמידים הפגועים קשה ($n=2$), כי הם אינם מספקים ולא עונים על צורכי הצוות ($n=2$), כי המפגשים קצרים מדי ($n=1$) וכי הם אינם עוסקים בחלקים המעשיים של התכנית ($n=1$). אשר לצורך בתכנים נוספים במפגשים הללו, שלוש תשובות התייחסו לכך שאין צורך בתכנים נוספים וכי כל צורכי הצוות נענים. יחד עם זאת, חלק מן התשובות מעלות צורך בתכנים נוספים, המתייחסים ברובם לצורכי התלמיד: תכנים העוסקים ביזמות ובתעסוקה בדרך אחרת ($n=5$), בהתייחסות לאוכלוסיות הפגועות קשה ($n=3$), בהתעמקות בבניית תכנית המעבר וכלי אבחון ($n=3$) ובדיון במקרים ספציפיים ($n=2$). בנוסף לכך, שתי תשובות עסקו בצוות עצמו, תוך התייחסות לשחיקה של הצוות ולצורך בטיפול בנושא יחסי האנוש בתוך הצוות.

קשר ותקשורת עם ההורים

בשנים תשס"ג ותשס"ד נשאלו אנשי הצוות באשר לפעולות בנושא "קשר ותקשורת עם ההורים" הנעשות בבתי הספר. בתשס"ג מחצית המורות ($n=10$) דיווחו על כך שמתקיים קשר חיובי עם ההורים, ומחציתן ($n=10$) על כך שקשר זה מלווה בקשיים רבים ובניסיונות לחזקו ולהתאימו לדרישות התכנית, שמונה מתוכן ציינו כי הדבר עולה מתוך חוסר היענות של ההורים לשיתוף פעולה ושמונה תשובות נוספות הצביעו על יישום ראשוני בלבד של מטרות התכנית בנושא זה.

מגמה דומה מסתמנת בשנת תשס"ד, כאשר כחמישית מתשובות אנשי הצוות ($n=7$) הצביעו על קיומו של קשר חיובי עם ההורים, אשר העלה את רמת מחויבותם ויצר פתח לדיאלוג, ושש תשובות הצביעו על כך שההורים אקטיביים ושותפים להחלטות וכי הם מסייעים בקידום תכניות המשך. עם זאת, תשובות אחרות דיווחו על בעיות בקשר ובתקשורת עם ההורים: שש תשובות הצביעו על כך שאמנם מתקיימים מפגשים, אך העבודה עם ההורים נמצאת בשלבי יישום ראשוניים בלבד, שלוש תשובות הצביעו על אי קיומו של קשר בכל הנוגע לתכנית וכי לא נעשתה פעילות בית ספרית מסודרת בנושא ושתי תשובות ציינו כי הקשר מתקיים בשלבי האבחון

בלבד. בעיות נוספות שעולות מצביעות על חששם של ההורים לשלב את ילדיהם במסגרת תעסוקתית ($n=3$) ועל כך שאי השתתפותם של ההורים בתכנית מעכב את יישומה ($n=1$). בתום שנת הלימודים תשס"ד, המורות מציעות כי יש להרחיב את הפעילות עם ההורים ($n=4$) ולהתחיל בעבודה עמם מיד עם היכנס התלמידים לבית הספר ($n=2$).

לשם הטמעת הנושא "קשר ותקשורת עם ההורים", בשנת הלימודים תשס"ד נערכו לצוות התכנית מפגשים עם הפסיכולוג המלווה את התכנית. המפגשים כללו ימי עיון משותפים לכל אנשי הצוות של התכנית בכל ארבעת בתי הספר ומספר מפגשים נפרדים, בכל אחד מבתי הספר לאורך השנה, אשר מטרתם הייתה העצמת הצוות הבית ספרי בנושא יצירת הקשר עם ההורים. ימי העיון כללו העברת תכנים וידע, העלאת לבטים ודילמות עמן מתמודדים אנשי הצוות במהלך עבודתם מול ההורים וכיו"ב. כאשר במפגשים בבתי הספר, נעשה ניסיון לענות באופן ממוקד יותר על צורכי הצוות, באמצעות העלאת דוגמאות מחיי בית הספר וניסיון למצוא דרכי טיפול והתמודדות באופן משותף. ככלל, רוב אנשי הצוות הביעו עמדה חיובית ביחס למפגשים עם הפסיכולוג – רוב התשובות ($n=20$) התייחסו לכך שהמפגשים נחוצים, חשובים, מפרים, מהווים פתח לחשיבה ותורמים להעלאת המודעות, שבע תשובות הצביעו על צורך במפגשים נוספים לשם העמקת התכנים המקצועיים ובשיעור דומה דווח כי הייתה תחושה שדנים במפגשים אלו בבעיות ממשיות מחיי היום-יום ($n=5$). עם זאת, שמונה תשובות הביעו עמדה ביקורתית כלפי המפגשים, מתוכן שש הצביעו על כך שבמפגשים הבית-ספריים עם הפסיכולוג הייתה חזרה על תכנים מימי העיון הכלליים עמו ועל כך שיש צורך למקד את תכני המפגש, ושתיים דיווחו על צורך להדגים את הדברים על-ידי הצגת מקרים מן השטח ומתן כלים אמתיים, קונקרטיים, לטיפול בקשיים העולים מן הקשר עם ההורים.

תכנית ל"ב 21

התכנית "לקראת בגרות – ל"ב 21", היא תכנית לימודים לבני גיל 16-21 בחינוך המיוחד, השמה דגש על איכות החיים של התלמיד, כתוצר של מידת ההתאמה בין צרכיו לבין התנאים בסביבתו, תוך טיפוח מרבי של האוטונומיה שלו (משרד החינוך התרבות והספורט, תשנ"ט). בשאלונים אשר הועברו לאנשי הצוות בתשס"ד, הם נשאלו אשר למידת השימוש שלהם בתכנית. רוב המורות ($n=15$) מלמדות ומשתמשות בתכנית ל"ב 21, מקצתן ($n=6$) אינן משתמשות בתכנית ואילו שלוש מורות השיבו כי הן משתמשות בתכנית באופן חלקי בלבד. שמונה מורות הוסיפו ופירוטו, כי תכנית ל"ב 21 משמשת כתפיסת עולם הארוגה בעבודה הבית-ספרית וכחלק אינטגרלי מתכנית בית הספר המוטמעת בה היטב.

מידת התרומה של הדרכת "ל"ב 21" להטמעת התכנית בפועל – בשנת הלימודים תשס"ב ותשס"ג הטמעת התכנית ל"ב 21 בבתי הספר נתקלה בקשיים ונראה היה כי בתי הספר זקוקים להדרכה אינטנסיבית יותר. לפיכך, בשנת הלימודים תשס"ד, הועברה בכל אחד מבתי הספר השתלמות

מרוכזת בנושא התכנית ל"ב 21 על ידי מדריכת התכנית הארצית בנושא, אשר בהמשך ליוותה את הצוותים בבתי הספר בהדרכה שבועית לאורך השנה.

עמדותיהן של המורות ביחס למפגשי ההדרכה היו חלוקות. מחד, מורות רבות ($n=12$) השיבו כי ההדרכה תרמה רבות ונתנה מסגרת ברורה לעבודה, שתיים דיווחו כי בעקבותיה הוחלט על יישום התכנית בסדנאות ואף בפעילויות חברתיות מחוץ לבית הספר ומורה אחת ציינה כי ההדרכה יצרה את האפשרות להעלות קשיים ודילמות לדיון. מאידך, הוצגו עמדות ביקורתיות כלפי ההדרכה – כשליש מן המורות ($n=9$) טענו כי המפגשים תרמו אך במעט להבנת ולהפנמת הנושא וכי יש צורך להמשיך ולעבוד על כך ושתי מורות התייחסו לקושי שבהשלכת התיאוריה שהוצגה בהדרכה ויישומה במציאות, היות ואינה מותאמת לאוכלוסיית התלמידים הקשה של בית הספר.

החיים בהווה ובעתיד

תעסוקה ופעילות הבוגר מאז סיום הלימודים – בתחילת הריאיון, נשאלו הבוגרים וההורים מה עשו הבוגרים מאז סיימו את בית הספר, תוך התייחסות מפורטת יותר לעולם העבודה. רוב הבוגרים וההורים ציינו כי בוגרי התכנית מועסקים במסגרת כלשהי, אם בשכר במסגרת עבודה בקהילה, במפעל מוגן, במרכז שיקומי או במרכז יום, ואם במסגרת התנדבותית. כך, לפי דיווח הבוגרים, כשני שלישים עובדים בשכר ואילו הנותרים מועסקים במסגרת התנדבותית. אף מרבית ההורים ($n=22$) דיווחו כי ילדם מועסק בימים אלה, מתוכם תשעה מועסקים במקומות עבודה בקהילה, בשכר או בהתנדבות, שבעה מועסקים במפעל מוגן, כמו בית מליכסון או בבית קסלר ושישה מועסקים במרכז שיקומי או מרכז יום. בין מקומות התעסוקה ניתן למצוא את בית המשפט, הום סנטר, סופרמרקט, תחנת כיבוי אש, לשכת הבריאות, יד שרה, בתי חולים וכיו"ב. בין המפעלים המוגנים, בית מליכסון או המפעל בבית קסלר. אשר לבוגרים שלגביהם דווח כי אינם מועסקים, שניים נמצאים בשלב של המתנה להשמה ואילו לגבי אחת הבוגרות, הוריה דיווחו כי היא אינה עושה דבר – "אולי בגלל דאון תקופתי, תקופת מעבר".

רוב הבוגרים המועסקים ($n=9$), אם בהתנדבות ואם בשכר, מציינים כי הם מרוצים במקום עבודתם. הם מדווחים על שביעות רצון מתוך יחסי אנוש טובים, התאמה למגבלות הפיזיות שלהם או אהבה לעבודה עצמה. עם זאת, שלושה בוגרים הביעו חוסר שביעות רצון באשר לצדדים שונים בעבודתם והתייחסו בהשלמה לכך שאפשרויות התעסוקה מצומצמות עבורם בשל המגבלות המוטוריות או בשל בעיות טכניות כמו קשיים בהסעה ומחסור בתעסוקה במקום העבודה. בוגרת אחת בלבד ציינה כי אינה מרוצה במקום העבודה בו היא מועסקת בשכר, וטענה כי היא "בשאיפה לעבור לשלב אחר בחיי, לא להיות תקועה שם".

התנסויות הבוגר – הבוגרים וההורים התבקשו לציין את מקומות העבודה וההתנסויות שעברו הבוגרים במסגרת התכנית ולאחריה, את רמת שביעות הרצון של הבוגרים ביחס למקום

התעסוקה (בסולם בעל 6 דרגות) ובמקרה שהפסיקו, את הסיבה לסיום ההעסקה. הבוגרים ציינו 16 מקומות עבודה והתנסויות אשר הם אינם מועסקים בהם יותר – שבעה הם מקומות עבודה בקהילה, חמש התנסויות נערכו בתוקף השירות הלאומי וארבע מהן במפעלים מוגנים או בסדנאות התנסות בבית הספר עצמו. ההורים ציינו 28 מקומות עבודה והתנסויות – 13 הם מקומות עבודה בקהילה, עשר התנסויות נערכו במפעלים מוגנים או בסדנאות התנסות בבית הספר וחמש מהן נערכו במסגרת השירות הלאומי.

הבוגרים וההורים התבקשו לדרג את שביעות הרצון שחשו הבוגרים ביחס למקום העבודה או ההתנסות, על סולם שבין 1 ל-6, כאשר 1 מתייחס לחוסר שביעות רצון ו-6 מצביע על שביעות רצון במידה רבה. ביחס לרוב ההתנסויות, הבוגרים ($n=9$) וההורים ($n=20$) דיווחו על שביעות רצון במידה רבה (5-6 מתוך 6); ארבע מן ההתנסויות בקרב הבוגרים וחמש בקרב ההורים, דורגו במידה בינונית (3-4 מתוך 6); ואילו שלוש התנסויות אצל הבוגרים ושתיים בלבד אצל ההורים, דורגו ככאלה לגביהן הביעו הבוגרים שביעות רצון במידה נמוכה (1-2 מתוך 6). ביחס להתנסות אחת בלבד, לא ידע אחד ההורים לדרג את שביעות הרצון המשוערת של בתו.

הבוגרים וההורים נשאלו מדוע הפסיקו או הופסקה העסקתם של הבוגרים במקום העבודה או ההתנסות. ביחס לרוב העבודות, הבוגרים ($n=7$) וההורים ($n=17$) דיווחו כי העסקתם של הבוגרים הופסקה בשל **סיום התכנית או סיום תקופת השירות הלאומי**. הבוגרים ($n=5$) וההורים ($n=3$), ציינו כי הבוגרים עזבו חלק ממקומות התעסוקה או ההתנסות ביוזמתם, זאת בשל **חוסר שביעות רצון** ממקום העבודה או מתנאי ההעסקה. בהקשר זה תשובות ההורים מלמדות, כי **"היה קצת משעמם, כי היה לבד ואוהב אנשים"** או **"ברגע שלא הייתה שם עבודה, התייאש"**, ואילו הבוגרים דיווחו על **חוסר התאמה בין יכולותיהם הגבוהות לדרישות העבודה הנמוכות**: **"בשביל טלפון אחד אני לא אשב כל היום"**, על **חוסר שביעות רצון מתנאי העבודה**: **"השעות היו קצרות"** או **"הפסקתי כי לא התאים"** ועל **בעיות הסתגלות**: **"לא אהבתי, רציתי מהר לחזור לבית הספר"** או **"הם שמו לי רגליים"**. בדומה להם, אף ההורים ($n=5$) דיווחו על עזיבה מרצון בשל **חוסר יכולת נפשית של הבוגר להסתגל**: **"עבר התמוטטות בגלל מראות קשים"**, **"לא הכינו אותה, והיה לה קשה מול מאות אנשים עצבנים"** או **"לא היה לי ליווי צמוד וקשוב לצורכיה הרגשיים והיא נפלטה"**.

סיבה נוספת שההורים והבוגרים ייחסו להפסקת העבודה עסקה **בפיטורי הבוגר** – ההורים ציינו כי שניים מן הבוגרים פוטרו מסיבה שאינה ברורה: **"כאילו עושים לו טובה"** ו**"מאוד אהב את הרדיו וזה היה קצר מדי"**, ובוגר אחד פוטר בשל **מגבלות רפואיות**: **"לא התאים, כי לא קם בבוקר בשל ההתקפים האפילפטיים"**. בדומה לכך, הבוגרים דיווחו על ארבעה מקרי פיטורין, שלושה על בסיס **מגבלות רפואיות או צורך במלווה**: **"בגלל שאני מוגבלת לא רואים איך אוכל להתקדם ולא אוכל לתפקד כמזכירה, תמיד מישהו צריך להיות איתי"** או **"בגלל ההתקפים"**

האפילפטיים שלי, אז היו איחורים והחליטו לפטר אותי"; ובוגר אחד פוטר כי "מישהו החליט שאני לא מתאים".

פעילות בשעות הפנאי – הבוגרים וההורים נשאלו כיצד הבוגרים מבליים בשעות הפנאי, ובתשובותיהם הם ציינו פעילויות בתוך הבית ומחוצה לו. פעילויות הבית הכוללות אליהן התייחסו הבוגרים וההורים עוסקות בשימוש במחשב ובאינטרנט ($n=9$ ו- $n=13$, בהתאמה) ובצפייה בטלוויזיה ($n=6$ ו- $n=15$, בהתאמה), אם כי הבוגרים שמו דגש רב יותר על גלישה באינטרנט ושימוש במחשב, בהשוואה להורים אשר הדגישו יותר את הצפייה בטלוויזיה. ארבעה בוגרים ציינו בין תשובותיהם פעילות חברתית ואילו ההורים התייחסו אף להקשבה למוסיקה ($n=4$), עזרה ממורה פרטי או מתנדב המגיע לבית הבוגר לשיעור פרטי או לטיול ($n=3$) ועזרה במטלות הבית ($n=3$). שני בוגרים ושני הורים דיווחו על קריאת ספרים, כדוגמה נוספת לפעילות בשעות הפנאי.

אשר לפעילויות פנאי המתרחשות מחוץ לבית, רוב התשובות, הן של הבוגרים ($n=10$) והן של ההורים ($n=18$), התייחסו לפעילות חברתית, אם למפגשים חברתיים, כמו בילוי עם חברים – יציאה לקניות, סרטים, טיולים, מפגש בבית קפה או הליכה לקניון; ואם לפעילות חברתית מתוכננת, כמו חוגים – חוג צילום וקולנוע של איל"ן, חוגים ב"בית הגלגלים", חוגי קרמיקה, מחשבים ועיתונאות; או חוגים חברתיים – בדומה לזה של "חצב", "בית הגלגלים" או החוג החברתי של ספיבק – אם אחת אף סיפרה על אודות בתה כי "בחור מספיבק מחזר אחריה". חמישה בוגרים ושמונה הורים, התייחסו אף לפעילות גופנית, בדומה לשחייה בבריכה ובים, טיולים, מכון כושר וספורט.

תכניות לעתיד – תכניותיהם לעתיד של הבוגרים נחלקו לשלוש קבוצות עיקריות, שכללו תכניות כלליות, תכניות לגבי עבודה ותכניות לגבי מגורים. בדומה להם, אף ההורים התייחסו למגורים עתידיים ולתעסוקה, אך יחד עם זאת, רבים מן ההורים ($n=13$) הביעו חשש ודאגה מן העתיד המעורפל והלא ברור, או מכך שאין לבוגר מסגרת בכלל (עבודה ומגורים), או מסגרת מתאימה בפרט. שלושה מתוכם הביעו חוסר השלמה, שלהם או של הבוגר עצמו, עם הנכות: "ראש בלי גוף", "CP קשה, מאידך ראשון בלימודים" או "חי במעון ומחפש מקום אחר, לא משלים עם נכותו".

כך, מחצית הבוגרים העלו תכניות כלליות לעתיד, אשר עיקרן הוא לימודים: "להמשיך ללמוד באוניברסיטה", "אולי אלך ללמוד שיווק", "למצוא דרך להשלים בגרויות וללמוד באוניברסיטה עבודה סוציאלית", "רוצה ללכת ללמוד צילום" ו"רוצה ללמוד בתדמור בישול". תשובה אחת התייחסה לחיי משפחה, כאשר הבוגר הביע רצון "להשתדל להקים לי משפחה במסלול רגיל". התייחסות לתכניות ללימודים עתידיים, עלתה אף בקרב חמישית מן ההורים.

כל הבוגרים דיווחו על תכניות לגבי עבודה, מתוכם שליש הביעו רצון להתחיל לעבוד בשכר, שליש דיווחו על רצון להמשיך לעבוד באותו מקום ובאותה מתכונת ושליש מן הבוגרים הביעו רצון להתקדם, בין אם בעבודה: "אבל בעבודה אמתית עם שכר" או "להתקדם עוד", ובין אם באמצעות לימודים. אשר לתכניות המגורים, מחצית הבוגרים התייחסו למגורים עצמאיים ומחציתם למגורים בבית. מעניין לציין, כי ארבעה מתוך שישה הבוגרים שבעת הריאיון כבר התגוררו מחוץ לבית, הביעו רצון להתגורר במקום עצמאי עוד יותר: אם התגוררו במעון רצו לגור בדירה מוגנת ואם התגוררו בדירה מוגנת רצו לגור בדירה בקהילה. שני בוגרים בלבד ציינו כי הם רואים את עתידם באותו מקום מגורים. לעומתם, ארבעה מתוך שישה הבוגרים שבעת הריאיון התגוררו בבית הוריהם, ציינו כי הם רוצים להמשיך לגור בבית, ושניים טענו כי לא החליטו היכן יגורו, אך שלעת עתה טוב להם בבית.

בניגוד לבוגרים, ההורים התייחסו אל תחומי המגורים והתעסוקה כמקשה אחת, מתוכם 12 דיווחו על המשך מגורים בבית בשילוב מסגרת תעסוקה כלשהי בחוץ, ושבעה התייחסו הן לעבודה והן למגורים מחוץ לבית. נימוקי ההורים לתשובותיהם אלה, התייחסו להשפעת היציאה מן הבית או ההישארות בו, הן על הבוגר והן על ההורה. למשל, חמישה ציינו את רצון הבוגר להישאר בבית: "רוצה להיות בבית", "ישאר בבית כי הוא קשור", "אין תכניות לעבור בינתיים" ו"דיברנו איתו על מסגרת כמו מעון והוא נכנס לדיכאון"; אל מול ארבעה אשר הביעו את חששם הם ממסגרת חיצונית: "לגור לבד לא אתן לו", "כל זמן שיש לי כוח אני אחזיק אותה" ו"היא רוצה ללכת לבית קסלר, אבל אני חושבת שעדיף בבית". לחילופין, שלושה הורים נימקו את תרומת מסגרת המגורים החיצונית לתחושת האושר של הבוגר: "שתהיה עם אנשים, שיהיה לה כסף" ו"שהיו מרוצות ומאושרות"; אל מול שלושה אשר ציינו את תרומתה להורה, בכך שהיא מסירה ממנו דאגה. הורה אחד דיווח על קבלה של בנו את מצבו ובתוך כך אף את הצורך במגורים מחוץ לבית.

לסיכום השוואה, ככלל, מהשוואת ממצאי שנת הלימודים תשס"ד לשנת הלימודים תשס"ג ובהתייחס להשוואת הממצאים מן השנים הקודמות עולה, כי לאורך שלוש שנות הפעלת התכנית בבתי הספר, מסתמנת מגמה של שינוי חיובי בעמדות אנשי הצוות וירידה הן במספר העמדות השליליות והן במספר התשובות המצביעות על "חוסר רלוונטיות", שמשמען במקרים רבים חוסר מעורבות. ממצאים אלו עולים הן ביחס להפעלת התכנית בכלל והן ביחס לכלי האבחון בפרט. תמיכה לכך עולה אף ממצאי הבוגרים וההורים, אשר ברובם הביעו עמדות חיוביות כלפי התכנית, אם כי מסויגות משהו אשר לאבחון וליכולתו להתאים לבוגרים מקום עבודה, ובמיוחד לאלה מהם הפגועים קשה.

בדומה לתשס"ג, בשנת הלימודים תשס"ד העלו אנשי הצוות היבטים חדשים ביחס לחלק מן השאלות, ואף חידדו את העמדות שהציגו בשנים קודמות – אם בשנים אלה דיווחו המורות על שינוי חיובי בעמדותיהן כלפי התכנית, בתשס"ד הן פירטו את השינוי, למשל, שינוי חיובי בתפיסת התלמידים ובעבודה עמם או שינוי מבני-מערכתי בבית הספר. הבוגרים מצדם, הביעו

אף הם עמדה חיובית כלפי התכנית, אשר התמקדה בתרומתה להם ובעיקר ציינו את חשיבותה של ההתנסות בעבודה ואת מיומנויות העבודה והמיומנויות האישיות אשר רכשו במהלכה. ההורים אף הם הביעו עמדה דומה, אך התייחסו בעיקר לתכנית כמסגרת חברתית ותעסוקתית ופחות להתנסות עצמה.

נראה, כי מסתמנת שונות בין עמדות הבוגרים לבין עמדות ההורים, אשר לתרומת התכנית לבוגר בתחומים השונים. כך למשל, הבוגרים מייחסים לתכנית מידה רבה יותר של תרומה לעצמאותם בהשוואה להורים, אשר חלקם אף מייחסים את השינוי לטובה, אם התרחש, לגורמים אחרים. בדומה לכך, מרבית הבוגרים ציינו לטובה את תרומתה של התכנית ליכולתם למצוא מקום עבודה מתאים ולהשתלב בו, זאת לעומת מחצית ההורים בלבד. אולם, הן הבוגרים והן ההורים, ציינו לחיוב יותר את המיומנויות החברתיות אשר רכשו הבוגרים בעבודה, מאשר את מיומנויות העבודה הקונקרטיות, ונראה אף כי שתי הקבוצות הביעו צורך במידה רבה יותר של דגש על מיומנויות חיים ומיומנויות חברתיות בעבודה.

שני הקשיים הבולטים שעלו מדברי הצוות בשנת הלימודים תשס"ג עולים שוב ובשיעורים דומים בתשס"ד, ונראה כי המחסור במשאבים והקושי שבמציאת מקומות עבודה נותרו כשהיו. הבוגרים וההורים אף הם ראו צורך בתוספת ימים ובהארכת משך תקופת הפעלת התכנית, ואף ציינו את בעיית ההשמה, ובמיוחד את נושא מציאת העבודה לפגועים קשה, בעיה אשר עלתה גם בקרב המורות אשר הדגישו את חוסר המענה של התכנית לאוכלוסיית התלמידים הפגועים קשה, אם בשילוב במקומות עבודה ואם בהתאמת כלי האבחון. כך, יחד עם שני הקשיים הראשונים, הם מהווים את שלושת המכשולים הבולטים העומדים בפני הצלחת התכנית.

נראה כי הטמעת התכנית בבתי הספר הולכת ומעמיקה וחודרת לרבדים רבים יותר בקרב הצוותים המשתתפים בה. תהליך זה תורם ליכולת ההתבוננות והמשוב של אנשי הצוות להיות ממוקדת וחדה יותר, דבר המצביע על תפיסה והבנה עמוקות יותר של היבטים שונים בתכנית, ועל הבחנה בדקויות שונות, שלא עלו קודם לכן. כך, המורות מצביעות באופן ברור על עמדות חיוביות ביותר כלפי התכנית, תוך יכולת לנמק ולחדד את התחומים בהם תרומת התכנית היא מרכזית, הן ברמה האישית של שינוי בתפיסת התלמידים והעבודה עמם והן ברמה המערכתית, בה מצביעות המורות על שינוי מבני-מערכתי בבית הספר. הבוגרים וההורים מצדם, מביעים אף הם עמדות חיוביות כלליות כלפי התכנית, ומתמקדים בתרומת התכנית למיומנויות העבודה ולתחושת הפרודוקטיביות של הבוגר. במקביל, הולכת ומעמיקה ההכרה גם במגבלותיה של התכנית ובנקודות הקושי שהיא מעלה, המתייחסות לחוסר מענה של התכנית לתלמידים הפגועים קשה ולמחסור במשאבים, הבנה העולה בקרב שלושת קבוצות ההתייחסות – אנשי הצוות, הבוגרים וההורים.

תיעוד תהליך הטמעת התכנית בכל אחד מבתי הספר לאורך שלוש שנות הפעלתה – דיווח רכזות בית הספר ומדריכות התכנית

במהלך ארבע השנים תשס"ב – תשס"ה, רואיינו רכזות התכנית בבתי הספר מספר פעמים. מטרת הראיונות הללו הייתה לנסות ולעמוד על תהליכי ההטמעה של התכנית בכל אחד מבתי הספר, מנקודת מבטם של אנשי הצוות ורכזות התכנית כאחד. הראיונות סוכמו ועובדו בהתאם לנושאים המרכזיים והרכיבים השונים של התכנית, תוך ניסיון להצביע על הנקודות המרכזיות והחשובות בכל אחת משנות המעקב. במקביל, רואיינו אף שלוש המדריכות הארציות של התכנית מספר פעמים גם כן. ממצאי הראיונות הללו נשזרו במידת האפשר ובהתאם לנושאים השונים בממצאי רכזות התכנית בבתי הספר, מתוך כוונה ליצור תמונה מלאה ורב-ממדית עד כמה שניתן באשר לכל אחד מן הנושאים שעלו. יחד עם זאת, בראיונות עם המדריכות הארציות של התכנית עלו התייחסויות ותובנות כלליות, המתייחסות באופן כללי לתכנית ו/או ליותר מאשר לבית ספר אחד מסוים. דברים אלה מובאים בהמשך, באופן נפרד, תוך ניסיון לשמור על קטגוריות נושאיות דומות.

בית הספר "חצב"

בראשית הדרך, צוות התכנית כלל את בעלות התפקידים הבאים: מרכזת התכנית – מחנכת, מחנכות כל הכיתות, יועצת החטיבה העליונה, עובדת סוציאלית, פיזיותרפיסטית, מרפאה בעיסוק, מנהלת החטיבה העליונה ומנהלת בית הספר.

במהלך מאי 2002, רכזות התכנית מסכמת, כי תהליך בניית צוות התכנית נתקל בקשיים. היה קושי בהגדרת התפקידים בין חברות הצוות, קשיים ביצירת שפה אחידה ואף צורך בשינוי עמדות של חלק מאנשי הצוות, תוך זיהוי הקשיים והתהליכים העוברים עליהם. עם זאת, התמונה העולה מדברי מדריכות התכנית היא שונה. בניגוד לרכזות התכנית, הן התרשמו כי בבית הספר "חצב" התקבלה התכנית במשנה מרץ, עמדות אנשי הצוות היו חיוביות והם פעלו ליישומה של התכנית בעניין ובהתמדה רבה. לדעתן, מעורבותה האישית של מנהלת בית הספר בתכנית, וההשתתפות הפעילה והעקבית שגילתה בפגישות עם מדריכות התכנית, תרמו רבות להצלחתה ואף עמדו מאחוריה ומאחורי מחויבותו הרבה של כל הצוות לתכנית, גם אם עלו קשיים ביישומה. אשר לעבודת התלמידים, רכזות התכנית מציינת כי לאחר התייעצות עם רופא המלווה את בית הספר, נמצאו מקומות עבודה אשר מתאימים לצרכים וליכולות של התלמידים. בשלב מוקדם זה, התלמידים הוסעו ברוב המקרים על ידי הסעות מטעם הרשויות המקומיות, ועלה הצורך בפתרון ממוסד על ידי המשרדים הממונים על כך.

בשנת הלימודים תשס"ג צוות התכנית בבית הספר "חצב" המשיך את עבודתו בראשותה של הרכזת, אשר המשיכה לגלות מעורבות רבה בתכנית, בדומה לשנה שעברה. מדריכות התכנית אף הן ציינו, כי מנהלת בית הספר ורכזות התכנית, מעורבות באופן אישי בתכנית, משתתפות

בישיבות הצוות ובפגישות עם מדריכות התכנית באופן פעיל ועקבי, ונראה שכל הצוות מגויס ומחויב מאוד לתכנית ולמטרותיה.

בשנת הלימודים תשס"ד מנתה החטיבה העליונה בבית הספר "חצב" 25 תלמידים. תכנית הלימודים הכללית של החטיבה התייחסה בשנה זו לשלושה תחומים בולטים: (1) **יזמות עסקית**, **חממה** – תחום זה התפתח מאוד ואף הורחבו מכירות הצמחים אל גופים חיצוניים, ביניהם משרד החינוך, בנק הפועלים ועוד; (2) **עבודות חקר בשירותי קהילה** – בעקבות התנסותם, ביקשו התלמידים לחקור את מקום עבודתם וכתבו עבודת חקר בשירותי הקהילה. במסגרת זו חיפשו התלמידים חומר במקורות שונים, ביניהם האינטרנט והספרייה; ו-(3) **בחינות הבגרות** – דגש רב הושם השנה על לימודי הבגרות במקצוע האזרחות בנושא התכתובת העסקית, נושא אשר עלה בעקבות שילוב התלמידים בעבודות משרד שונות.

אבחונים ותכניות מעבר אישיות: במהלך פברואר 2002 דווח, כי הסתיים תהליך האבחון עבור 26 תלמידי החטיבה העליונה והועברו 15 אבחוני COPM להורים. כמו כן, עבד הצוות על בניית תכנית מעבר אישית ל-6 בוגרים. לדברי הרכזת, האבחונים אמנם לא חידשו באופן ניכר, אולם הם נתנו תמונה מקיפה ורחבה יותר הכוללת גם נטיות וציפיות של התלמידים אשר לנושא העבודה. בשנת הלימודים תשס"ג, 23 תלמידים ותיקים אובחנו וביחס לארבעה חדשים טרם הסתיים תהליך האבחון. כמו כן, נערך אבחון ל-21 הורים. תכנית לימודים אישית לשנת הלימודים הנוכחית נבנתה עבור 23 התלמידים הוותיקים, אולם תכנית מעבר אישית נבנתה עבור 16 תלמידים בלבד. לעומת זאת, במהלך שנת הלימודים תשס"ד נערכו אבחונים והועבר שאלון COPM לכל 25 תלמידי החטיבה העליונה. התלמידים הוערכו באמצעות כל אנשי צוות התכנית והצוות הפרא-רפואי, ביניהם מחנכת, פיזיותרפיסטית, מרפאה בעיסוק וקלינאית תקשורת. בעקבות האבחון נבנתה עבור כל תלמיד תכנית מעבר לשלוש שנים ותכנית לימודים אישית למשך שנה, ומסקנותיו הולידו את רוב המטרות הטיפוליות בתחום הפרא-רפואי. בהתאם לכך, מדריכות התכנית התרשמו, כי תהליכי הטמעת תכניות המעבר ותכניות הלימוד האישיות הנגזרות מהן, עברו בהצלחה ולא יהיה צורך בהדרכה נוספת בנושא. במקום זאת, הצוות יודרך במילוי טופסי הסיכום של כל תלמיד, לקראת המפגשים המסכמים עם העובדת הסוציאלית הקהילתית. זאת ועוד, המדריכות ציינו כי בין בתי הספר "חצב" ו"אגם" נוצר שיתוף פעולה פורה מאוד, במהלכו למד הצוות מ"אגם" רבות על תכנית הלימודים של בית הספר "חצב".

תהליך שילוב ההורים – תהליך שילוב ההורים נעשה במהלך השנה השנייה לתכנית באמצעות פגישות אישיות, בהן תכנית המעבר האישית ותכנית הלימודים האישית הובאו בפני ההורים והם אף הוחתמו עליהן. במקביל, נעשה ניסיון להקים קבוצת הורים בנושא "המעבר ממסגרת חינוכית לקהילה" והסוגיות המטרידות את המשפחות. חברי הצוות נתקלו בקשיים מצד ההורים, אשר לא שיתפו פעולה. בשנת הלימודים תשס"ד, מתוך הכרה כי לשיתוף ההורים מקום חשוב ורציני בבית הספר, הוכנה מצגת מיוחדת להיכרות ההורים עם התכנית. תהליך שילוב ההורים בתכנית כלל שני מפגשים פורמליים: האחד התקיים בעת חתימת ההורים על תכנית

הלימודים האישית של התלמיד, אז נדון נושא התכניות האישיות ותכניות המעבר, והמפגש השני התרחש בזמן העברת שאלון ה-COPM לכל ההורים. בשני המקרים נערך תיאום ציפיות עם ההורים אשר בעקבותיו נעשו שינויים. בנוסף לתהליך הפורמלי, במהלך שנת הלימודים התקיימו מפגשים נוספים עם מרבית ההורים במטרה להכינם לקראת המעבר מבית הספר לקהילה. ההורים אף התבקשו ליצור קשר עם שירותי הרווחה ולעדכן את בית הספר אשר לשמות עובדי הרווחה.

לדברי הרכזות, תהליכים אלה תורמים להבנת ההורים את יכולותיהם של בניהם ובנותיהם, לקבל את תוצאות האבחון ולפעול בהתאם לו. אמנם חלה התקדמות ניכרת בשיתוף ההורים, אולם הדרך עדיין ארוכה ולשם כך יש עדיין להיעזר בפסיכולוג המלווה את התכנית. ואכן, במהלך שנת הלימודים תשס"ד התקיימו שני מפגשים בהנחייתו של הפסיכולוג ובהשתתפות צוות החטיבה, בנושא קשר ותקשורת עם ההורים. בתום שנת הלימודים תשס"ד, רכזת התכנית העריכה, כי המפגשים היו מוצלחים וכי יש להמשיכם בשנת הלימודים תשס"ה, היות והנושא חשוב וחיוני להצלחת התכנית.

רכז ההתנסויות – בתום השנה הראשונה להפעלת התכנית בבית הספר, 20 מתוך 26 התלמידים היו משולבים במקומות עבודה בקהילה (בספארי, במפעל תכשיטים, בסופרמרקט ועוד), ואף נוצר מצב בו היו מקומות עבודה רבים יותר מאשר תלמידים שייצאו אליהם, זאת בשל חוסר בהסדרי ההסעה לתלמידים. יחד עם זאת, רכזת התכנית דיווחה על כך שחיפוש מקומות העבודה יוצר עומס רב ביותר עליה ועל חברות הצוות האחרות. בהתאם לכך, בשנת בלימודים תשס"ג רכז ההתנסויות נכנס לתפקידו וקידם רבות את הנושא. עם זאת, נושא הגדרת התפקיד של רכז ההתנסויות, כמו גם מודל העבודה שלו במסגרת צוות התכנית, דרשו בשלב זה התייחסות רבה יותר וקידום. צוות בית הספר מבקר אף הוא (אחת לחודש) במקומות העבודה לבדיקת התהליך והצרכים של התלמידים וממלא דוח ביקור. בנוסף, נערכות בבית הספר שיחות משוב לבדיקת בעיות בקרב תלמידי החטיבה הבוגרת ושיחות משוב לחברי הצוות המלווים למקומות העבודה על ידי רכז ההתנסויות.

במהלך השנים, הפך תהליך היציאה לעבודה מסודר, מובנה וברור יותר. לרכז ההתנסויות, שאחראי על מציאת מקומות העבודה ויצירת הקשר עם המעסיקים, מקום חשוב ביותר בצוות. מידת ההתאמה שבין מקום העבודה ליכולות התלמיד גדלה לאין שיעור, גדלה גם מידת ההתאמה לציפיות התלמיד, ולעתים אף ניתן היה לאפשר לתלמיד לבחור בין מספר מקומות עבודה, מתוך מגוון המקומות ב"בנק" מקומות העבודה. בטרם יציאת התלמיד למקום העבודה, יצא צוות של בית הספר המורכב מרכז ההתנסויות והצוות הפרא-רפואי, לביקור בכל מקומות העבודה להערכת מידת ההתאמה לרמתם התפקודית של התלמידים, ואף ליווה כל תלמיד בתחילת התנסותו במקום העבודה. כמו כן, נערכה התאמת הנגשה מטעם מתנדב של מילב"ת, אשר ביקר במקומות העבודה והתאימם לצורכי התלמידים. חשוב לציין, שנעשית עבודת הכנה ובדיקה יסודית ביותר של התלמיד לסוג העבודה בה הוא מעוניין לעסוק, במהלכה בודקים את

מידת היכולת שלו לבצע עבודה כזו בבית הספר, ובהתאם לתוצאות הבדיקה, מחליטים האם נכון לתלמיד לשלבו בעבודה זו או שיש לחפש עבורו תפקיד אחר.

התנסות בעבודה – בתום שנת הלימודים תשס"ג, שישה תלמידים שולבו בעבודה במסגרת חיצונית: בסופרמרקט, בסופר-פארם, בספארי, בתחנה לבריאות המשפחה ובקופת חולים. חמישה תלמידים יצאו להתנסות בעבודה במפעל המוגן ברמת החייל ושלושה תלמידים התנסו בעבודה ביזמות בית ספרית – "החממה". מדריכות התכנית אף הן התייחסו להקמת הסדנאות וחממת הצמחים, כפתרון טוב עבור התלמידים הפגועים קשה יותר, אשר לא נמצאה עבורם עבודה במסגרת חיצונית. בשלב זה התלמידים יצאו לעבודה יום אחד בשבוע (למעט תלמיד אחד שיצא ליומיים), כאשר המטרה היא להגדיל את מספר הימים בהתאם ליכולות של כל תלמיד. נוסף על כך, שישה תלמידים שולבו במסגרת השירות הלאומי – ארבעה ימים בשבוע.

בשנת הלימודים תשס"ד, תהליך שילוב התלמידים בעבודה הושתת והוא מתנהל כדלקמן: בשנתיים הראשונות, התלמידים משולבים במקומות עבודה שהם בסביבת בית הספר, כך ניתן ללוות אותם ולפקח עליהם. בשנת הלימודים האחרונה, צוות התכנית משתדל למצוא לתלמידים מקומות התנסות בעבודה הקרובים למקום מגוריהם, מתוך כוונה שימשיכו לעסוק בהם גם לאחר סיום בית הספר. מצב זה מקשה כמובן על הליווי והפיקוח. בעיה נוספת היא שבמפעל המוגן, העבודות הן מאוד פשוטות ויש בעיה לשלב בהן תלמידים בעלי רמה קוגניטיבית גבוהה, ומצד שני, דווקא המפעל המוגן אינו מאפשר הכנסת מלווה (אפילו לא פרטי), דבר המונע מן התלמידים והבוגרים המוגבלים קשה להשתלב במפעלים המוגנים.

בשנת הלימודים תשס"ד, שולבו 25 תלמידים במקומות עבודה שונים: מרכז יום לקשיש, מרכז להוראת מדעים, אשכול גנים, חווה חקלאית, סופרמרקט, מתני"ס, משרד להנהלת חשבונות, תחנות לבריאות המשפחה, משרד לגרפיקה ממוחשבת וקופת חולים. מתוך 25 התלמידים שיצאו להתנסות בעבודה, חמישה יצאו לעבודה ב"בית מליכסון", שלושה התנסו בעבודה ביזמות החממה בבית הספר ושלושה תלמידים שולבו בשירות הלאומי – בעמותת "גוונים", בבית החולים "איכילוב" וב"יד לבנים" בראשל"צ.

לקראת סוף שנת תשס"ד התקיים מפגש מעסיקים משותף לבתי הספר "חצב" ו"רותם". רכזת התכנית מציינת, כי המפגש היה מוצלח ונערך בהשתתפות הורים ותלמידים (ליתר פירוט ראו תיעוד התהליך בבית הספר "רותם" – בהמשך).

עדכון שהתקבל ביחס לשנת הלימודים תשס"ה מלמד, כי 24 תלמידים מתוך 31 יצאו להתנסות בעבודה במקומות שונים: טיפת חלב, ארכיון קופת חולים, חווה חקלאית, מט"ח, מרכז יום לקשיש, משרד הרישוי, גן זואולוגי וספרייה. מתוך 24 התלמידים, שניים שולבו במסגרת שירות לאומי ושמונה שולבו בפרויקט יזמות החממה בבית הספר או במפעל מוגן.

קשרים עם גורמים בקהילה – במאי 2003, נערך מפגש אזורי של רכזות ומפקחות ממשדד העבודה והרווחה ומביטוח לאומי, בנושא המעבר ממסגרת חינוכית תומכת לקהילה. בנוסף, נקבעו שיחות אישיות לכל אחד מן התלמידים העומדים לסיים את בית הספר עם העובדת הסוציאלית מן הלשכה, לפי מקום מגוריו. בשנת הלימודים תשס"ד, ערך צוות בית הספר "חצב" מפגשים עם כל עובדי הרווחה הקהילתיים של התלמידים העתידיים לסיים את לימודיהם. צוות בית הספר עדכן את עובדי הרווחה בדבר התלמידים והמליץ על מקום עבודה או הכשרה לשילובם. המלצות אלה הועברו לפיקוח אגף השיקום. כמו כן, התקיימו מפגשים אישיים עם חלק מן המשפחות ונערכו סיורים במקומות עבודה ובמרכזי שיקום העשויים להתאים לתלמיד. בתום שנת הלימודים תשס"ד כל ההמלצות כבר נמצאו בידי עובדי הרווחה והחלטה תתקבל בדבר שילובו של כל תלמיד בקהילה.

תכנית ל"ב 21 – בשנת הלימודים תשס"ג, חברות הצוות קיבלו את ההדרכה בנושא תכנית ל"ב 21 על-ידי מדריכת התכנית, אולם הטמעתה בקרב התלמידים נתקלה בקשיים רבים ודרושה הייתה הדרכה נוספת. בשנת תשס"ד התחלפה מדריכת התכנית אשר החלה בהדרכה סדורה ואינטנסיבית יותר. לדעת רכזת התכנית, ההדרכה בנושא נעשתה בפורום רחב מדי והיה צריך לצמצם את ההדרכה לצוותים המקצועיים בעיקר. לדעתה, אמנם יש חשיבות רבה לחשיפת הצוות כולו לתכנית, אך יש לחשוב ולהתאים את רמת החשיפה וההעמקה בתכנית בהתאם לתפקיד וכי דרושה עדיין עבודה רבה בתחום זה.

התייחסות לקשיים בהדרכה ובהטמעת התכנית ל"ב 21 עולה אף מדברי מדריכות התכנית, אשר דיווחו כי ההשתלמות המוסדית אשר העבירה מדריכת התכנית המתמחה בנושא תכנית ל"ב 21 בבית הספר, החלה באיחור (בחודש ינואר) ומאז היו כשישה מפגשים בלבד. ההתגייסות למפגשים ולתכנית קשה ומסובכת, כך גם ההתייחסות לתכנית, השונה מאשר בבתי הספר האחרים – הצוות רואה בה יותר "כלי" ופחות "גישה לחיים". ההתגייסות של הצוות דורשת היערכות רחבה, שינויים מערכתיים ואת תמיכתן של המנהלת ושל רכזת התכנית. נראה כי כל המרכיבים הללו קיימים, אך במינון מעט נמוך מזה הדרוש להטמעה מוצלחת של התכנית. יש לציין, כי גם בעיות פנימיות בצוות עמדו כמכשול לעבודה נכונה ומשותפת, אשר הכרחית ללימוד ולהטמעה מלאה של התכנית. במהלך שנת הלימודים תשס"ה מתכוונת מדריכת התכנית לתכנן את המפגשים באופן הדוק יותר, לנסות להביא לכך שתהיה נוכחות רחבה יותר של הצוות ולהביא לידי צריכה יותר מושכלת של ההדרכה על-ידי הצוות. כך, לבקשת הצוות ייערכו מפגשי ההדרכה באופן אישי, עם כל אחת מן המחנכות של השכבה הבוגרת.

מפגשי צוות ההדרכה – הראיונות עם מדריכות התכנית מלמדים, כי בתום שנת הלימודים תשס"ב, הצוות בבית הספר "חצב" הביע צורך ורצון במספר מפגשים רב יותר עם המדריכות לאורך השנה. עם זאת, יש לתת את הדעת על כך שדווקא בבית ספר זה, בו הייתה כביכול הנגישות הרבה ביותר אל מדריכות התכנית (שכן, משרדן של מרכזת התכנית והמדריכות נמצא פיזית בבית הספר "חצב"), חוסר הפורמליות של המפגשים הוא שיצר בקרב חלק מחברות הצוות

תחושה של חוסר בהדרכה ובליווי מסודרים. נראה כי יש חשיבות לקיים מפגשים פורמליים, מובנים ומסודרים בהתאם ללוח זמנים מתואם מראש.

בשנת הלימודים תשס"ד התקיימו בבית הספר מפגשי הנחיה והדרכה בתחומים שונים: נערכו קבוצות הנחיה ומשוב בתכנית ל"ב 21 בנושא מעגל ההפנמה, והתקיימו שיחות משוב לצוות המלווה ולצוות הפרא-רפואי בהדרכתה של מדריכת התכנית שהיא אף מרפאה בעיסוק. כמו כן, העובדת הסוציאלית בבית הספר (מטעם איל"ן), הגיעה פעמיים בשבוע לטיפול בענייני התלמידים בחטיבה. תפקידה חיוני ביותר ביצירת הקשר עם העובדת הסוציאלית בקהילה ועם מוסדות הרווחה הקהילתיים.

עבודה עם מילב"ת – במהלך שנת הלימודים תשס"ד, נערכו עבודות התאמה שוטפות להנגשת סביבת בית הספר לתלמידים, ביניהן התקנת מסילות לנושא המקלדת בחדר המחשבים, התקנת קרש לספסל לשם עבודה בחווה החקלאית, הכנת מתקני נשיאה למטרייה לכיסא הגלגלים ועוד. לעבודות אלה חשיבות רבה בהנגשת מקומות העבודה, אשר בעזרתן נפתחות אפשרויות רבות יותר עבור התלמידים. כמו כן, ההנגשה מקלה על שיתוף הפעולה של מקומות העבודה עצמם, באמצעות העברת האחריות להנגשת המבנה מבית הספר למקום העבודה.

בתום השנה השלישית להפעלתה של התכנית, רכזת התכנית מציינת מספר היבטים מרכזיים לתרומת התכנית לבית הספר ולתלמידים: האחד, הקמת צוות עבודה בית ספרי המגויס לתכנון העבודה, המובנה לאורך שלוש שנים (או פחות) – בהתאם למספר השנים בהן שוהה התלמיד בבית הספר); השני, התכנית מאפשרת שפה אחידה, התייחסות הוליסטית, רצינית ומקצועית השמה את יכולותיו, נטיותיו ורצונותיו של התלמיד במרכז, זאת לצד התכונות להגשמת מטרות ארוכות-טווח, תוך בחינת ביצוע והתאמה לאורך השנה בפרקי זמן קבועים; השלישי, ההשתייכות לצוות עבודה ארצי מבתי ספר שונים והמפגשים המשותפים בין בתי הספר, מאפשרים למידה חדשה, פותחים ערוצי מחשבה חדשים ומעלים חשיבות רבה להמשך קיום פורום שכזה, בין בתי הספר; והרביעי, יכולת התאמה גבוהה יותר בין מקום העבודה ליכולותיו ורצונותיו של התלמיד, לצד הכנה יסודית של התלמיד, התורמות יחד להצלחה רבה יותר במקום העבודה עצמו.

לדברי הרכזת, ברור הוא כי התכנית הוטמעה בבית הספר והתקבלה כחלק בלתי נפרד מערכיו, היא פועלת ותמשיך לפעול גם בשנים הבאות. עם זאת, טוענת רכזת התכנית, חשוב ביותר להמשיך את הקשר עם משרד החינוך, כתכנית ארצית ומחייבת. בנוסף, יש לשים לב לבעיית ההסעות של התלמידים שנותרה בעינה, ועדיין מהווה מכשול יום-יומי עבור הצוות בהפעלת התכנית.

צוות התכנית בראשית הדרך כלל את בעלות התפקידים הבאים: מרכזת התכנית – מרפא בעיסוק וסגנית המנהלת, שהיא גם מחנכת. בשנת הלימודים תשס"ג הצוות הורחב בהתאם לעצת מדריכות התכנית ועל כן – בהמשך.

לדברי מדריכות התכנית, תהליכי הטמעת התכנית בבית הספר "ינאי" נתקלו בקשיים רבים. אנשי הצוות חששו מחוסר ההתאמה של התכנית לרמתה של אוכלוסיית התלמידים. לדבריהם, אוכלוסיית התלמידים בבית הספר מוגבלת מאוד, הן קוגניטיבית והן פיזית, ולכן יש קושי ביישום התכנית והמטרה לשמה היא פועלת – העלאת שיעור המועסקים בשוק העבודה. נראה, כי עמדות אלה גרמו לעיכוב רב ביישום התכנית, הן בעריכת האבחונים לתלמידים והן בהכנת תכנית המעבר האישית. זאת ועוד, המדריכות ציינו כי עלו אף קשיים בקביעת מפגשי ההדרכה – מתוך רצון להיענות לצרכים של צוות בית הספר, הן לא הרבו בביקורים נוספים, גם אם עבודת הצוות הייתה אטית יותר, מה שבדיעבד התברר כצעד שעמד אולי בעוכריה של התכנית.

ואכן, רכזת התכנית בבית הספר מציינת, כי בתום שנת הלימודים הראשונה נראה היה, כי יישום התכנית בבית הספר מתקדם באופן אטי מאוד, צוות בית הספר עדיין נמצא בתחילת דרכו ועד לסוף השנה נערך אבחון לשני תלמידים בלבד. לדברי נציגות משרד החינוך בוועדת ההיגוי, יש אכן בעיה בבית הספר "ינאי" ביחס לרמתם הקוגניטיבית הנמוכה של התלמידים. אולם, הייתה ציפייה לכך שבשנת הלימודים תשס"ג, עם חזרתם לבית הספר של תלמידים בני 18, שהם בעלי רמה קוגניטיבית גבוהה יותר, התכנית תשתלב באופן טוב יותר עם הצרכים של בית הספר ושל התלמידים ואז יעלה הצורך לבנות תכנית מואצת עבור התלמידים הללו.

לדברי מדריכות התכנית, לעמדות מנהלת בית הספר ולמידת מעורבותה והתגייסותה למטרות התכנית, השפעה רבה על הצלחת התכנית. המדריכות התרשמו, כי מנהלת בית הספר עברה תהליך ארוך של שינוי בעמדתה ובקבלתה את התכנית, אשר השפעתו נראתה בכל עבודת הצוות. בתחילת הדרך, התקשתה המנהלת לקבל את התכנית ולראות את תרומתה האפשרית לתלמידים ולבית הספר. במהלך השנה עמדתה השתנתה, והיא החלה לגלות עמדות חיוביות יותר כלפי התכנית, אשר בעקבותיהן התחולל שינוי אף בעמדות הצוות בבית הספר. אולם, יש לתת את הדעת על כך, שקיימת אפשרות שתהליכים אלו של קבלת התכנית מושפעים אף מגורמים חיצוניים ובלתי תלויים אחרים העוברים על בתי הספר, על המנהלת ועל חברות הצוות (בעיות של מחסור בכוח אדם, שינויים פרסונליים בקרב אנשי הצוות בבית הספר, שינויים באוכלוסיית התלמידים וכיו"ב), תהליכים המקשים על קבלה של תכנית חדשה, הדורשת התגייסות של כוח אדם רב מבין אנשי הצוות.

בשנת הלימודים תשס"ג נכנסה לתפקיד רכזת תכנית חדשה, אשר נרתמה לתפקידה בכל רמ"ח איבריה והביאה לקידומה של התכנית בבית הספר ולהגשמת המטרות המרכזיות לשנה זו. כך,

רכוז התכנית אף הרחיבה את מספר חברי הצוות של התכנית מקרב צוות בית הספר הכללי. תמיכה לכך עולה מדברי מדריכות התכנית, אשר הביעו את הערכתן לרכוז התכנית החדשה, אשר נכנסה לתפקידה במלוא המרץ וקידמה את התכנית באופן ניכר וראוי להערכה. זאת ועוד, המדריכות התייחסו אף למנהלת בית הספר, אשר עברה תהליך ארוך של שינוי בעמדותיה ובקבלתה את התכנית, בהשוואה לשנה הקודמת. חשוב לציין, כי רכוז התכנית עשתה רבות לקידום התכנית ומטרותיה ולשילוב תלמידים רבים במקומות עבודה, בהשוואה לשנים קודמות. נראה כי בית הספר וצוות התכנית עבר שינוי גדול מאוד הן בעמדותיו כלפי התכנית והן ביישום התכנית על שלביה השונים במהלך השנה.

בשנת הלימודים תשס"ג כללה התכנית 19 תלמידים בגילאי 17-21, מתוכם 15 הם תלמידים ותיקים בבית הספר וארבעה הגיעו ממסגרות חינוך רגילות, לאחר שסיימו את לימודיהם בכיתה י"ב (עם בגרות חלקית או מלאה). בהתאם לכך, הטרוגניות התלמידים רבה והם חולקו לארבע כיתות שונות לפי רמה קוגניטיבית ורמה תפקודית ולפי היכולת התעסוקתית שלהם (עבודה נתמכת, עבודה מוגנת ומרכז יום).

בשנת הלימודים תשס"ד רכוז התכנית המשיכה בתפקידה, אולם במהלך השנה יצאה לחופשה (מסיבות אישיות). כממלא מקום לתפקידה כרכוז התכנית, מונה אחד מחברי הצוות – מורה ומחנך כיתה בבית הספר. שינויים אלה השפיעו גם על התנהלות התכנית בבית הספר – התכנית אמנם המשיכה לפעול, אולם באופן פחות ריכוזי מאשר בעבר, בשל הקשיים המובנים שבהחלפת בעלי התפקידים. במקביל, עלו בעיות רבות ביחס לאיזו התפקיד של רכז ההתנסויות בעבודה, מצב אשר הכביד מאוד אף הוא על נושא היציאה לעבודה של התלמידים.

בשנה זו כללה התכנית בבית הספר "ינאי" 19 תלמידים, מתוכם חמישה הם תלמידים חדשים שהצטרפו לתכנית – שלושה תלמידי בית הספר שהגיעו לגיל 17 ושניים אשר סיימו את לימודיהם בכיתה י"ב בבתי ספר תיכוניים והצטרפו לתכנית. בהתאם לכך, אף בשנה זו קיימת שונות רבה בין משתתפי התכנית מבחינת הגיל, הרמה הקוגניטיבית והרמה המוטורית התפקודית.

אבחונים ותכניות מעבר אישיות – עד לפברואר 2002, נערך בבית הספר אבחון אחד בלבד לתלמיד, ללא COPM להורים. לצוות בית הספר נראה היה, כי האבחונים אינם מתאימים לרמה הקוגניטיבית של התלמידים בבית הספר והם חשבו לעבור ל"אבחון מב"ת". בעקבות מפגש של ועדת ההיגוי, חל שינוי בהתקדמות יישום התכנית והאבחונים ואף הוצע למנהלת להוסיף איש צוות נוסף לקידום. כן הוצע לרכוז התכנית הארצית לבקר ב"ינאי" ביקורים תכופים יותר, במטרה לעזור ולקדם את התהליך. לדברי רכוז התכנית הארצית, יש תחושה שקיים שינוי עמדות כלשהו בקרב המנהלת וצוות התכנית בבית הספר. בהתאם לכך, בתחילת שנת הלימודים תשס"ג, הסתיימו האבחונים ונכתבו תכניות מעבר אישיות לכל התלמידים. אשר לשנת הלימודים תשס"ד, כל המחנכים עתידים היו לסיים את שלב אבחון ה-COPM לתלמידים החדשים ולהוריהם עד לסוף שנת הלימודים, והיה צורך לעדכן את דרך כתיבתן של תכניות

המעבר ובעקבות כך לבנותן עד לתחילת שנת הלימודים תשס"ה. בנוסף, נערך מיפוי התלמידים העתידיים לסיים את לימודיהם במהלך חמש השנים הבאות, אשר תוצאותיו העלו כי אחוז ניכר מהם כנראה יגיע לתעסוקה במרכזי יום.

בהתאם לכך, מדריכות התכנית דיווחו אף הן, כי תהליכי הטמעת תכניות המעבר ותכניות הלימוד האישיות נתקלו בקשיים, וכי אין עדיין תכניות מעבר לכולם, אולם צוות בית הספר הבין כי יש לערוך שינויים בתכנית הלימודים כולה. לפיכך, במהלך שנת הלימודים תשס"ה, המשיכה רכזת התכנית הארצית לעבוד עם צוות בית הספר "ינאיי" על תכניות המעבר לתלמידים הסיעודיים.

תהליך שילוב ההורים – בתחילת שנת הלימודים תשס"ג, הוצגה בפני ההורים באסיפה כללית התכנית ומטרותיה, ובמהלך השנה היה קשר רציף עמם לשם עדכונים, שיחות והתייעצות. במהלך תשס"ד הקשר עם ההורים המשיך להיות רציף, והוא בא לידי ביטוי בפגישות אישיות בתחילת השנה, בפגישות לשם אבחון ה-COPM ובקשר טלפוני. לדברי הרכזת, הקשר עם ההורים הוא טעון מאוד, וההורים מציפים את הצוות בבעיות ובמצוקות שלהם. בעקבות העבודה עם הפסיכולוג המלווה את התכנית, נעשה ניסיון מצד הצוות למתן את הקשר התלתי, אולם מבחינה זו הדרך עוד ארוכה. יחד עם זאת, מעורבות ההורים ושיתוף הפעולה מצדם, היוו גורמים מכריעים בהתקדמות התלמידים, בעיקר במקרים בהם חלה התדרדרות בתפקודם ובמוטיבציה שהציגו. לדברי הרכזת, המפגשים עם הפסיכולוג תורמים ונכונים, אולם הם בבחינת "טיפה ביים". יש לשקול את האפשרות של הקצאת שעות ייעודיות לפסיכולוג בית הספר, לשם המשך הדרכת הצוות באופן מרוכז ועקבי יותר וכן לשם קיום מפגשים עם ההורים במקביל לכך.

רכז ההתנסויות – רכזת ההתנסויות אשר החלה את תפקידה בבית הספר במהלך שנת הלימודים תשס"ג, מילאה את תפקידה בהצלחה רבה וקידמה רבות את תהליך מציאת מקומות העבודה עבור תלמידי בית הספר. במהלך שנת הלימודים תשס"ד, הייתה תחלופה של שלושה רכזי ההתנסויות, כאשר בין עובד אחד למשנהו עבר זמן רב בו התפקיד לא אויש. התחלופה הרבה וחיסרון רכז ההתנסויות בבית הספר, ניכרו בתפקוד התלמידים במקומות העבודה השונים. במהלך שנת הלימודים תשס"ה החלה את עבודתה בבית הספר רכזת ההתנסויות בעלת מוטיבציה גבוהה וגישה חינוכית המתאימה לרוח הפרויקט ומטרותיו. צוות בית הספר מקווה לשינוי ניכר בתחום זה.

התנסות בעבודה – בשנת הלימודים תשס"ג, שולבו שמונה תלמידים במקומות עבודה שונים: מרכז הטניס, לשכת הבריאות, בית המשפט העירוני, החברה למתנ"סים, אגף חירום וביטחון בעירייה, "יד שרה" ובשני בתי חולים. תלמיד אחד שולב במסגרת השירות הלאומי. רכזת התכנית מציינת, שלמרות שחמש מן התלמידות המשולבות במקומות עבודה מרותקות לכיסאות גלגלים ומוגבלות מאוד בתפקוד יום-יומי, נמצאו להן מקומות עבודה.

יחד עם זאת, בשנת הלימודים תשס"ג, מעלה רכזת התכנית מספר בעיות המקשות על תהליך שילוב התלמידים בעבודה, ביניהן:

- **הנגשת מקומות העבודה** – למרות העבודה המשותפת עם מילב"ת, עקב הנכויות הקשות של תלמידי בית הספר, יש בעיה למצוא פתרונות הנגשה במקומות העבודה עצמם – הן בשל עלות הפתרונות והן בשל קשיים אחרים.

- **הסעות** – ניסיונות השימוש בתחבורה ציבורית נכשלו (הן בשל משך הזמן והקושי הכרוך בכך והן בשל חוסר רצון של תלמידים לנסוע בתחבורה ציבורית עקב המצב הביטחוני). לעת עתה, ההורים משלמים עבור הסעת התלמידים למקומות העבודה ומצב זה דורש פתרון.

- **תפוקה נמוכה** – למרות הנכונות הרבה של המעסיקים לקבל את התלמידים לעבודה, הציפיות היו גבוהות והיו מעסיקים שהביעו חוסר שביעות רצון מתפוקתם הנמוכה של התלמידים. בעיה זו תחריף כאשר המעביד יידרש לשלם עבור עבודת התלמידים, לאחר גיל 21.

- **מיומנויות חברתיות נמוכות** – לדברי רכזת התכנית, הצוות הופתע לגלות שלתלמידים מיומנויות חברתיות נמוכות בכל הקשור לשילובם בעבודה. הדבר נכון אפילו בקרב התלמידות אשר הגיעו לבית הספר מן החינוך הרגיל ונראה אף שהפגינו מיומנויות נמוכות עוד יותר מאשר תלמידי בית הספר הוותיקים, אשר למדו את הנושא במשך השנים בבית הספר. בעקבות מצב זה, הוסף עוד שיעור בנושא "למידה והטמעה של מיומנויות חברתיות בסיסיות", החשובות כל-כך לשילוב התלמידים בעבודה.

יש לציין, כי במהלך תשס"ג נבדקה האפשרות לשלב שלושה תלמידים בני 19-21 אשר מוגבלותם קשה, בעבודה מוגנת במחלקה התעסוקתית של איל"ן ובמפעל לעיוורים של הקרן לשיקום מקצועי, שכן מרכזי השיקום הקיימים אינם מותאמים לאוכלוסייה הפגועה קשה ולכן אינם יכולים לקלוט את בוגרי התכנית לעבודה. תמיכה לכך עולה אף מדברי מדריכות התכנית, אשר ציינו את הקמת מרכזי יום שיפעילו יזמות עסקית בתוך בתי הספר, כפתרון טוב עבור תלמידים עם מוגבלות קשה, אשר לא מוצאים עבורם מקומות עבודה במסגרות חיצוניות. כך יוכלו התלמידים להשתלב במקומות עבודה במהלך הלימודים וגם להמשיך בהם לאחר סיום הלימודים. לדברי מדריכות התכנית, ב"ינאיי" קיימים ניצנים לצעד זה, בדמותן של סדנאות לקרמיקה, נייר משי ועוד, וכבר היום מוכרים את המוצרים מן הסדנאות הללו בשוק האיכרים.

ההטרונות של כיתת הבוגרים בבית הספר "ינאיי", הכוללת שתי אוכלוסיות תלמידים (תלמידים ותיקים ותלמידים שהגיעו ממסגרת חינוך רגילה), ממשיכה ליצור מספר בעיות, אף בשנת הלימודים תשס"ד: מידת המוגבלות של אותם תלמידים המגיעים מן השילוב בבתי הספר הרגילים, נמוכה מזו של אוכלוסיית בית הספר המיוחד. כתוצאה מכך, שיעורי ההצלחה במציאת עבודה בקהילה עבורם, גבוהים יותר. התלמידים הפגועים קשה יותר, נשארים בסדנאות בית הספר שיוקרתן נמוכה יותר ומרגישים קשה ביחס לכך. מאידך, אוכלוסיית התלמידים החוזרת מן השילוב במסגרת הרגילה, מתקשה בהתמודדות עם החזרה לבית הספר לחינוך המיוחד ולחברת התלמידים המוגבלים. זאת, בנוסף למספר השנים המועט שתלמידים אלה לומדים בבית

הספר "ינאי", יוצרים מצב המקשה על הטמעת התכנית במלואה על כל מרכיביה. כך, דווקא התלמידים בעלי הפוטנציאל הרב והגבוה יותר, רוכשים פחות מיומנויות והכשרה ומידת מוכנותם לעולם העבודה, נמוכה יותר.

בתום השנה השלישית להפעלת התכנית, שנת תשס"ד, שולבו שבעה תלמידים במקומות תעסוקה שונים, לפי הפירוט הבא: שלושה שולבו בתעסוקה מוגנת – במחלקה התעסוקתית של איל"ן, בפרויקט המחזור של בית חולים ובמפעל לשיקום עיוורים; תלמיד אחד שולב בשירות לאומי במחלקת חירום וביטחון בעירייה; ושלושה תלמידים שולבו בתעסוקה מלאה בקהילה – בבית ספר ובחברה למתנ"סים (התנדבות בשירות לאומי ללא תקן), בבית המשפט העירוני בעיר ובעמותת "צעד קדימה".

עדכון שהתקבל ביחס לשנת הלימודים תשס"ה מלמד, כי ארבעה תלמידים יוצאים להתנסות במקומות תעסוקה שונים: בית ספר של תל"י, קפה "הלל", מרכז שיקום מקצועי וגן החיות, מתוכם שלושה הופנו לתעסוקה מוגנת בתום שנת הלימודים. שני תלמידים אשר החלו את עבודתם בבית החולים ובגן החיות ומסיבות טכניות הפסיקו את העסקתם, המתינו באותה עת להשמה מחודשת.

ממלא המקום של רכזות התכנית מציין, כי כל התלמידים אשר שולבו בתשס"ד במקומות תעסוקה, לא נזקקו לסיוע בשירותים, דבר אשר אפשר שהייה במקום העבודה ללא ליווי. עם זאת, הוא מוסיף, התגלו קשיים בתחום המיומנויות החברתיות בעבודה, אשר הדגישו את חשיבותו של הליווי מטעם בית הספר: בעיות ברמת התפוקה, קושי בבקשת עזרה כשעלה הצורך בכך, קושי בהגעה הסדירה למקום העבודה ובעיות בהתאמה בין התלמיד למקום העבודה. לדבריו, דווקא קשיים חברתיים אלה שימשו במה להפקת לקחים ובניית חוסן נפשי לתלמידים, תוך מפגש עם אוכלוסיות אחרות מחוץ לבית הספר.

מרכז יום טיפולי: לאור מסקנות מיפוי התלמידים שהוזכר לעיל, אשר תוצאתו הייתה כי רבים מן התלמידים כנראה מיועדים לתעסוקה במרכזי יום, נערך בתשס"ד סיור במרכז היום של "אלוין", בנוכחות נציגת ההורים, כמו גם פגישה עם מנהלת המרכז בבית הספר. נבחרה נציגות הורים לילדים המיועדים למרכז יום טיפולי והתכנס פורום להיערכות הקמת מרכז יום שכזה, בהשתתפות נציגים ממשד העבודה והרווחה, משרד החינוך, "אלוין", "אלין", "בית הגלגלים", עיריית ירושלים ובית הספר "ינאי". בחודש אפריל 2005, התכנסה ישיבה נוספת של פורום זה, להמשך הדיון בהיערכות זו.

דירת אימון בקהילה: כחלק מתהליך ההכנה של התלמידים לבגרות ולעצמאות, שולבו בתשס"ד תלמידי הכיתה הבוגרת גם בדירת אימון בקהילה, בסיוע עמותת "צעד קדימה" ובתמיכת פרויקט פר"ח. אחת לשבוע מגיעים התלמידים לפעילות בת ארבע שעות בדירה, הכוללת שימוש במכשירים חשמליים, קניות וניהול תקציב, יציאה לבתי קפה ושימוש בתחבורה ציבורית. כמו

כן, בדירה מתנהלת פעילות השמה דגש על מיומנויות חברתיות, כגון: שיתוף פעולה, ניהול דיון וקבלת החלטות, עזרה הדדית וכיו"ב.

קשרים עם הקהילה: במסגרת הניסיון לבנות מערכת קשרים ומודל לקליטת בוגרי בית הספר על-ידי רשויות הרווחה באופן הנכון והטוב ביותר, נערכו בתשס"ג מספר פעולות ומפגשים בנושא:

- **מפגש בנושא מציאת מקומות עבודה עם גורמי רווחה ואחרים** – במפגש השתתפו נציגי משרד העבודה והרווחה, אגף השיקום בעיריית ירושלים, "אלוויץ", איל"ן וצוות התכנית. במפגש זה נדונו פתרונות לטווח הקצר ולטווח הארוך. בטווח הקצר, הוחלט על שיתוף פעולה עם "אלוויץ". בטווח הארוך נראה, כי בשל המוגבלות הקשה של תלמידי "ינא" יש צורך במקומות עבודה במרכז יום.

- **מפגש בנושא מימון מקומות עבודה ב"אלוויץ"** – במפגש השתתפו מפקחת משרד החינוך, סגן מנהל מנח"י, אגף שיקום בעיריית ירושלים וצוות בית הספר. במפגש נדונה שאלת המימון של העסקת התלמידים בשנתם האחרונה בבית הספר במסגרת "אלוויץ". מנח"י לקח על עצמו את המימון לשנת הלימודים תשס"ג, אך עלה הצורך במציאת פתרון מערכתי לשנים הבאות.

- **מציאת מקומות עבודה** – סדרת מפגשים עם "אלוויץ" ועם מרכז שיקום ארצי. לאחר בדיקת הנושא באופן מעמיק עם מרכז שיקום ארצי, נראה כי אוכלוסיית התלמידים בבית הספר אינה מתאימה להם בשל מוגבלותם הקשה. לעומת זאת, נראה כי ב"אלוויץ" ניתן יהיה למצוא פתרונות מתאימים. הוחלט כי חפיפה נוספת במהלך השנה תמומן על ידי מנח"י.

- **מפגש עובדי הרווחה** – במפגש המיועד לכל עובדי השיקום מן הלשכות השונות, הוצגה התכנית במטרה להגביר את שיתוף הפעולה טרם יציאת התלמיד מבית הספר וליצור המשכיות בטיפול בתלמיד במעבר בין המסגרות.

תכנית ל"ב 21: בשנה השנייה להפעלת התכנית, כל צוות בית הספר קיבל הדרכה מרוכזת ומעמיקה של התכנית ל"ב 21 (על-ידי מדריכה חיצונית לתכנית). קבוצת התלמידים, אשר שולבה בעבודה בקהילה, השתתפה פעמיים בשבוע במפגשים בנושא תכנית ל"ב 21. פעם בשבוע הוקדש הדיון לחוויות ממקומות העבודה ועיבודן, ופעם בשבוע הוקדש המפגש למיומנויות חברתיות ושירותים בקהילה. לדברי רכזת התכנית, מפגשים אלה משמעותיים ותרמו רבות לכל אחד מחברי הקבוצה. במהלך הקיץ עברו אנשי הצוות הכשרה נוספת בנושא על-ידי מדריכת התכנית המתמחה בנושא, אשר ניתנה במסגרת ימי עיון מרוכזים לכל צוות בית הספר.

במהלך שנת תשס"ד, מחנכי הכיתות עברו סדרת מפגשי הדרכה עם מדריכת התכנית, בהם הועשר הידע התיאורטי שלהם אשר לתכנית ל"ב 21, נבחן יישומה ונערכו פגישות ייעוץ ותצפית בכל הכיתות. לדברי מדריכות התכנית, במוקד ההדרכה עמדה "למידת עמיתים" – מורה מציגה לכל צוות השכבה נושא מסוים ואת ההתנסות בו, ולאחר מכן נעשה ניתוח ועיבוד. כמו כן, הצוות צילם את השיעורים בכיתות ובמהלך ההשתלמות נעשה שימוש רב בחומר המצולם. לדברי

מדריכת התכנית, במהלך השנה התרחשו תהליכים רבים אשר קידמו את התכנית ותרמו להשתתפות רחבה של אנשי צוות רבים, דבר אשר לא התרחש קודם לכן בבית הספר. ממלא מקום רכזת התכנית, אשר במקביל להיותו מחנך בבית הספר הוא גם אחראי על תכנית "פטו", מעוניין לשלב את תכנית ל"ב 21 גם בקרב אנשי עמותת "צעד קדימה" של "פטו".

ואכן, לדברי ממלא מקום רכזת התכנית, בתום שנת הלימודים תשס"ד נראה היה כי התכנית הוטמעה ויושמה בבית הספר, ואף ניכר שינוי באקלים הכללי – גישתם של המחנכים כלפי התנסויות התלמידים השתנתה ואומץ דפוס מעגלי ההפנמה. יחד עם זאת, מידת הטמעת התכנית ל"ב 21 היא חלקית: יש קושי ללמד את התכנית בכיתות בהן התלמידים הם בעלי פיגור קשה ורמה קוגניטיבית נמוכה. כך, התכנית עובדת היטב בכיתה אחת עד שתי כיתות בלבד, זאת מתוך כארבע עד חמש כיתות בכל שכבה.

בתום השנה השלישית להפעלת התכנית, שנת הלימודים תשס"ד, ממלא מקום רכזת התכנית, מציין כי תרומת הפרויקט ניכרת היטב בתלמידים – הם נחשפים למציאות התעסוקתית בתנאי אמת, המציבה בפניהם את הישגיהם, כמו גם את הקשיים שלפניהם. בשנת הלימודים תשס"ה ציפה בית הספר "ינאיי" להגביר את מספר ימי העבודה וההתנסות של התלמידים, למצוא מקומות תעסוקה חלופיים לכלל התלמידים ומקומות תעסוקה מתאימים לאוכלוסיית התלמידים הפגועים קשה, לשלב תלמידה נוספת במסגרת השירות הלאומי ולהמשיך לפעול למען הקמת מרכז היום הטיפולי וכן את הפעילות בדירת האימוץ.

לדברי רכזת התכנית, אשר חזרה למלא את תפקידה, התכנית תרמה להעלאת מקומה וחשיבותה של היציאה לעבודה בבית הספר – התלמידים מחכים להצטרף לשכבת הבוגרים, לכיתה התעסוקתית, המהווה את "הסיירת" של בית הספר. העיסוק בנושא העבודה ובתכנון העבודה אחרי גיל 21, כבר בהגיעם לגיל 17, תורם לעניין ולמוטיבציה ולרצון עז להשתלב גם כן בתכנית. היציאה לעבודה בקהילה, מוסיפה הרכות, מהווה את השינוי המשמעותי שיצרה התכנית בבית הספר, הן בקרב הצוות והן בקרב התלמידים. שכן, כיום יש הבנה של הצוות שניתן לשלב גם תלמידים בעלי מוגבלות קשה בעבודה בקהילה, כאשר בעבר הם הושמו אך ורק במקומות מוגנים כמו "אלוויין" ו"מעון גילה".

בית הספר "אגם"

צוות התכנית בראשית הדרך כלל את בעלות התפקידים הבאים: מרכזת התכנית – מחנכת כיתה הבוגרים, מרפאה בעיסוק, פיזיותרפיסטית ועובדת סוציאלית.

תחילת הדרך של התכנית בבית הספר "אגם" הייתה רווית מכשולים. דיווח רכזת התכנית ממרץ 2002, העלה כי העבודה בבית הספר נעשית בקצב אטי ביותר ואין התקדמות עם האבחונים כלל. אף מדריכות התכנית התרשמו, כי תהליכי הטמעת התכנית בבית הספר נתקלו בקשיים רבים. הן

ציינו כי צוות התכנית הביע חששות אשר לחוסר ההתאמה של התכנית לרמתה המוגבלת של אוכלוסיית התלמידים, קוגניטיבית ופיזית כאחד. לדעתן, עמדות אלה עמדו כאבן נגף בפני יישום התכנית, בפני עריכת האבחונים לתלמידים וכן בפני הכנת תכנית המעבר האישית. זאת ועוד, מן הראיונות עם המדריכות עולה, כי לעמדות ולמידת מעורבותה בתכנית של מנהלת בית הספר, השפעה ניכרת על מידת הטמעתה והצלחתה של התכנית, כמו גם על מידת הקבלה של הצוות עצמו את מטרותיה. המדריכות דיווחו על תהליך אותו עברה מנהלת בית הספר, אשר תחילתו קשיים בקבלת התכנית ובהבנת תרומתה הרבה לתלמידים, והמשכו הבעת עמדות חיוביות יותר כלפי התכנית ומטרותיה, אשר בעקבותיהן התחולל שינוי אף בעמדות הצוות בבית הספר. עם זאת, ייתכן ותהליך זה הושפע רבות מגורמים חיצוניים ומתמורות אשר התחוללו בבית הספר, באנשי הצוות ובתלמידים, אשר השפיעו על קבלת התכנית ועל יכולת הצוות להתמודד עם הטמעתה.

בתום שנת הלימודים תשס"ב רכזת התכנית פרשה לגמלאות, ובתחילת תשס"ג נכנסה לתפקיד רכזת חדשה שהיא מרפאה בעיסוק. בראשותה של הרכזת החדשה, תפסה התכנית תאוצה ובמהלך השנה התרחשו תהליכי שינוי רבים. צוות התכנית הפך מחויב לתכנית ומעוניין לערוך שינויים בבית הספר, תוך התגברות על מכשולים רבים. אף מדריכות התכנית ציינו את השינוי הגדול אשר חל בהתקדמות הצוות ביישום התכנית, עם כניסתה של הרכזת החדשה, זאת למרות שלטענתן מידת מעורבותה של מנהלת בית הספר אף פחתה.

אחת הבעיות המרכזיות של בית הספר "אגם", היא העובדה שמגיעים אליו תלמידים מ-30 רשויות שונות, חלקן רחוקות מאוד מבית הספר. משמעות הדבר היא, כי משך זמן הנסיעה הוא ארוך מאד והלוגיסטיקה הדרושה להסעה למקומות העבודה מסובכת ביותר. למרות קשיים אלו, הצליח צוות בית הספר להוציא בתשס"ג תלמידים לעבודה, דבר שלא נעשה בעבר. בשנת הלימודים תשס"ד צורפה לתכנית בבית הספר "אגם" כיתה נוספת, בעקבותיה הורחב צוות התכנית. בתום השנה מנתה התכנית 15 תלמידים, רובם לוקים בנכויות קשות מאוד, אשר מצריכות את שילובם בעבודה ובסדנאות בתחום בית הספר. עובדה זו הביאה את בית הספר להקדיש מאמצים רבים לפיתוח סדנאות העבודה בבית הספר. בעזרת המתנדבים של מילב"ת ומדריכת התכנית המתמחה בריפוי בעיסוק, הותאמה סביבת העבודה בסדנאות לאוכלוסיית התלמידים הפגועים קשה, במטרה שיוכלו לעבוד ולפעול בצורה עצמאית ככל שניתן.

אבחונים ותכניות מעבר אישיות – במהלך פברואר 2002 דווח, כי בבית הספר הסתיימו האבחונים לעשרה בוגרים וכי מתגלה קושי רב להעביר את מבחן הולנד לאוכלוסיית התלמידים, זאת בשל רמה קוגניטיבית נמוכה. במקביל, החלו בהעברת מבחן ה-COPM להורים. בשנת הלימודים תשס"ג נערכו אבחונים ל-11 תלמידים המשתתפים בתכנית, בהתאם ליכולות המוטוריות, התקשורתיות והקוגניטיביות של כל אחד מהם, כן נבנתה תכנית מעבר אישית לחמישה תלמידים בלבד. לעומת זאת, בתשס"ד נערכו אבחונים, נבנו תכניות מעבר לכל

התלמידים והתקיימו פגישות עם ההורים. ראוי לציין, כי לשם כך בית הספר נעזר רבות בצוות המדריכות הארציות של התכנית.

תהליך האבחון ובניית תכניות המעבר האישיות, מהווים מרכיב חשוב ביותר בעבודת הצוות בבית הספר ובהכנת התלמידים לקראת סיום בית הספר ויציאתם לעבודה. החשיבות שיש בתכנון נכון ובהכנה הנכונה של כל תלמיד בהתאם למוגבלויותיו ולצרכיו, הצורך בתכנון המקום המתאים לו ביותר לאחר גיל 21 והצורך בשיתוף וברתימת בעלי התפקידים השונים במערכת, מהווים צעד גדול מאוד בהכנת התלמידים לחיי בגרות ועצמאות במידת האפשר. כחלק מתהליך בניית תכניות המעבר ותכניות הלימוד האישיות, הבינו חברי הצוות ב"אגם" כי יש לערוך שינויים בכל תכנית הלימודים של בית הספר. הן רכזת התכנית והן המדריכות מציינות, כי בשנת הלימודים תשס"ד נרתם הצוות למשימה זו ויצר שיתוף פעולה עם בית הספר "חצב", אשר במסגרתו הדריכה מנהלת החטיבה העליונה ב"חצב" את הצוות. במקביל, היו ביקורים של אנשי צוות "אגם" בבית הספר "חצב" ובסופו של התהליך, נכתבה תכנית לימודים חדשה השמה דגש רב על כישורי חיים, קבלת החלטות, פיתוח זהות אישית וכיו"ב, זאת על חשבון משקלם הרב של הלימודים העיוניים שהיו בעבר. לאור זאת, מדווחות המדריכות, כי במהלך שנת הלימודים תשס"ה, תמשיך רכזת התכנית הארצית לעבוד עם צוות בית הספר "אגם" על תכניות המעבר לתלמידים הסיעודיים.

תהליך שילוב ההורים – בתחילת תשס"ג הוזמנו ההורים לאסיפה בה הוצגה בפניהם התכנית ומטרותיה. לאחר מכן הם הוזמנו לשיחה אישית ולאבחון, לרבות תיאום ציפיות והגדרת מטרות אישיות לפי ניתוח הממצאים שעלו מן האבחון. בשנת הלימודים תשס"ד נערכו מפגשים עם פסיכולוג התכנית בנושא קשר ותקשורת עם ההורים, אשר היו טובים ומוצלחים. יחד עם זאת, מפגש אחד או שניים בשנה, טוב ככל שיהיה, אינו מספק את הצוות, אשר ביקש לשקול את האפשרות להקצות לפסיכולוגית בית הספר שעות ייעודיות לתחום זה.

רכז ההתנסויות – בשנה הראשונה להפעלת התכנית, עלה קושי רב במציאת מקומות עבודה ונראה היה כי דרוש רכז התנסויות באופן דחוף. בשנה זו שולבו שלושה תלמידים בעבודה בקהילה (משמר אזרחי ומכבי אש), בעוד שרוב התלמידים שולבו במפעלים מוגנים. בשנת הלימודים תשס"ג נכנסה לתפקידה רכזת ההתנסויות, אשר השתלבה באופן מוצלח בצוות התכנית בבית הספר ותרמה רבות לקידום נושא ההשמה. לדברי רכזת התכנית, ללא רכזת ההתנסויות לא תוכל התכנית להתנהל כיאות בבית הספר. החשיבות של בעל תפקיד אשר באחריותו למצוא מקומות עבודה ולהתאימם לבוגרים, לא תסולא בפז.

התנסות בעבודה – בשנת הלימודים תשס"ג, רכזת ההתנסויות, המחנכת והמרפאה בעיסוק קיימו ביקורים במקומות העבודה וליוו את התלמידים ואת המעסיקים בשטח. בנוסף, אחת לשבוע התקיימה קבוצת תמיכה לתלמידים היוצאים לעבודה בהנחיית מחנכת הכיתה ורכזת ההתנסויות. בשנה זו ארבעה תלמידים שולבו בעבודה מחוץ לבית הספר במקומות שונים: "הום-

סנטר", "בית-אורי", "גוליבר" ומחנה "נעורה". בנוסף, תלמיד אחד יצא לעבוד במפעל מוגן, תלמידה אחת שולבה בעבודות מזכירות בבית הספר עצמו וחמישה תלמידים שולבו בסדנת בית הספר (עבודה עם מתגים). מדריכות התכנית אף הן התייחסו לסדנאות העבודה בבית הספר, ציינו כי זהו פתרון טוב עבור תלמידים עם מוגבלות קשה, אשר לא מוצאים עבורם מקומות עבודה במסגרות חיצוניות.

במהלך שנת הלימודים תשס"ד, שישה תלמידים יצאו לעבודה, מתוכם שלושה שולבו במקומות עבודה שונים בקהילה: "הום-סנטר", מחנה "נעורה" ו"די-סי תעשיות"; תלמיד אחד שולב במסגרת השירות הלאומי בבית המשפט המחוזי ושניים אשר סיימו בשנה זו את לימודיהם בבית הספר, המשיכו את עבודתם תמורת שכר במקומות העבודה שנמצאו להם במסגרת התכנית – ב"הום-סנטר" ובבית המשפט המחוזי. תלמיד אחד אשר סיים את לימודיו בתשס"ג, המשיך לעבוד תמורת שכר ב"הום-סנטר", מקום העבודה אשר נמצא לו במסגרת התכנית.

עדכון שהתקבל ביחס לשנת הלימודים תשס"ה מציג, כי שלושה תלמידים שולבו במקומות עבודה שונים: שניים מועסקים ב"הום-סנטר" ובמע"ש, ותלמיד אחד שולב בשירות לאומי ב"בית אורי" וכעוזר בסדנאות בבית הספר "אגם" עצמו.

קשרים עם גורמים בקהילה – בשנת תשס"ג התקיים קשר רציף בין העובדת הסוציאלית של בית הספר לבין העובדות הסוציאליות בקהילה, בנוגע לתלמידים המסיימים בתום השנה את בית הספר. העובדת הסוציאלית העירונית אף באה לפגישה עם צוות התכנית בבית הספר. בנוסף, ביוני 2003 נערך מפגש עם עובדי מחלקת הרווחה, התחבורה והחינוך של המועצות והעיריות אשר יש להן תלמידים בבית הספר. מטרת מפגש זה היא הצגת התכנית בפני המשתתפים ורתימתם לעבודה משותפת במסגרת התכנית.

תפקיד העובדת/ת הסוציאלית בבית הספר עבר במשך השנים תהליכי שינוי, הן בשל שינויים פרסונאליים והן במידת המעורבות של העובדת/ת הסוציאלית בתכנית. אם בתחילת דרכה של התכנית היו לעובדת הסוציאלית קשיים להשתלב במסגרת התכנית, הרי שבשנת הלימודים תשס"ה חל שינוי משמעותי בנושא זה. השינויים באו לידי ביטוי בגילוי יוזמה ומעורבות בתכנית ובצרכים המיוחדים של התכנית. העובדת הסוציאלית של בית הספר מקדמת את תהליך ההיכרות של עובדי הרווחה בקהילה עם תלמידי בית הספר, יוזמת פגישות בין ההורים והצוות הבית ספרי ותורמת רבות לתכנית.

תכנית ל"ב 21 – בשנת הלימודים תשס"ג, נושא תכנית ל"ב 21 היה בראשית הדרך. המחנכות ניסו להדריך את התכנית, אולם הן נתקלו בקשיים ויישומה בבית הספר התעכב. בעקבות זאת, בשנת הלימודים תשס"ד יוחסה חשיבות רבה לתכנית בבית הספר ובעזרתה של מדריכת התכנית המתמחה בנושא, אשר הדריכה את צוות בית הספר, הושם דגש רב על החינוך לעצמאות ולחיי

עבודה. במסגרת זו, תוכנן לשנת הלימודים תשס"ה פרויקט בית ספרי רחב הקף, אשר מבטא את עקרונות התכנית.

בהתאם לכך, מדריכות התכנית התרשמו, כי כל צוות בית הספר ובראשו רכות התכנית, הפגינו התגייסות ומכוונות במידה רבה מאוד להדרכה. ההדרכות תוכננו מדי שבוע בתיאום עם הרכות בבית הספר ונערכו שינויים במערכת השעות בכל יום בו התקיימה הדרכה, מתוך רצון לשתף את הצוות כולו (אנשי צוות שהיה זה יומם החופשי, הגיעו באופן מיוחד). כחלק מן ההדרכה הוחלט על ביצוע פרויקט בית-ספרי – הקמת "קיוסק". לדברי מדריכת התכנית בנושא, נראה כי התכנית תרמה רבות לצוות בבית הספר, וניכר כי יש ניסיון להשתמש בתכנית גם ביחס לנושאים אחרים, צעד המצביע על הטמעה יסודית של התכנית במערכת ועל יישומה בבית הספר. אכן התכנית קיבלה מקום חשוב ומרכזי בחיי בית הספר, אולם במקביל ניתן להצביע על מתח קל שיצרה התכנית בין המחנכות, להן התפקיד המרכזי בהטמעת התכנית לבין אנשי הצוות הפרא-רפואי, אשר מעוניינים גם הם לתרום ולקדם את התכנית מנקודת מבטם המקצועית השונה. לדברי הרכות, יש חשיבות רבה להמשך ההדרכה על ידי מדריכת התכנית, משום שתהליך ההטמעה של תכנית ל"ב 21 עדיין לא הסתיים בבית הספר וחשוב להמשיכו עם מדריכה אשר מגלה מעורבות גבוהה, יצרה כימיה טובה עם הצוות ותורמת רבות לקידום הטמעת התכנית בבית הספר.

מפגשי צוות ההדרכה – מן הראיונות עם מדריכות התכנית עולה, כי בתחילת הדרך עלו קשיים בקביעת מועדי ההדרכות והמפגשים עם מדריכות התכנית ונראה היה כי הן אכן נענות לצרכים אלה של בית הספר, גם אם חשו כי ההתקדמות היא אטית יותר מבתי הספר האחרים. בדיעבד, נראה שרצון זה להיענות לצורכי בית הספר עמד אולי בעוכריה של התכנית וכי על צוות המדריכות היה להיות נחרץ יותר אשר לקביעת המועדים, לשם עמידה בלוחות הזמנים של הטמעת התכנית. ואכן, בהמשך הדרך נראה היה כי מפגשי ההנחיה עם מדריכות התכנית תרמו רבות לצוות בית הספר ולהטמעת התכנית. לדברי רכות התכנית, יש חשיבות רבה להשתייכות בית הספר לתכנית בעלת מסגרת ארצית – לפיקוח של מדריכות התכנית, לצורך בדיווח על התקדמות ולעמידה בלוחות זמנים כלפי גופים שהם חיצוניים לבית הספר. מסיבות אלה, יש חשיבות להמשך מפגשים אלה, גם אם בתדירות נמוכה (פעם או פעמיים בשנה).

בתום השנה השלישית להפעלת התכנית, שנת הלימודים תשס"ד, רכות התכנית מדווחת על תחושה טובה של עשייה, התקדמות ולמידה משותפת. התכנית יצרה תחושה חיובית ביותר בכל צוות בית הספר ויש רצון לשתף את כולו בתכנית, אולם עדיין לא ברור כיצד לעשות זאת. לדבריה, יש חשיבות רבה לכך שבית הספר שותף לתכנית ברמה ארצית, שיש לעמוד בלוחות זמנים ולדווח על התקדמות. תהליכים אלו נותנים משנה תוקף לתהליכים הבית ספריים ומחייבים את כל המערכת להתגייס להשגת המטרות. יש עדיין צורך במיסוד התכנית בבית הספר באופן רחב וברור יותר ובהבניית שעות ריכוז התכנית, זאת לצד מיסוד שעות מפגש של צוות המחנכות כחלק מהעשייה הבית ספרית, כך שגם בהמשך תוכל התכנית להתנהל כיאות

בבית הספר. לדבריה, ליווי המדריכות הארציות תרם רבות לעשייה בבית הספר ותרומתה של רכזת ההתנסויות בעבודה מאפשרת את הפקת המרב מן התכנית ואין בילתה.

בית הספר "רותם"

בראשית הדרך, צוות התכנית כולל את בעלות התפקידים הבאים: מרכזת התכנית – קלינאית תקשורת, יועצת, עובדת סוציאלית, מנהלת בית הספר, שתי פיזיותרפיסטיות ומרפאה בעיסוק. במהלך השנים, השתנה הרכב הצוות – הן מבחינה מספרית והן מבחינת בעלי התפקידים ועל כן יפורט בהמשך.

רכזת התכנית מציינת, כי כבר בראשית הדרך (ינואר 2001), צוות התכנית מגלה מוטיבציה רבה ועובד במסירות רבה על יישום התכנית. מטלת האבחונים נלקחת ברצינות וההתקדמות מהירה. חברות הצוות דיווחו כי הן מצפות לכך שהתכנית תתרום להעלאת הרמה והטיב של האבחונים הקיימים, לקשר טוב יותר עם הגורמים השונים בקהילה ולמציאת מקומות עבודה רבים יותר עבור התלמידים. תמונה דומה עולה אף מן הראיונות עם מדריכות התכנית. הן מציינות כי בבית הספר הוקם צוות רחב וגדול, אשר פעל באופן נמרץ ביותר ליישום התכנית כבר מן השלב הראשון ועד לסוף שנת הלימודים. כל הצוות גילה מוטיבציה גבוהה ומעורבות רבה בתכנית ובשינוי שהיא מביאה איתה וראה את התכנית כמקדמת את הצרכים של תלמידיו. במיוחד דאג הצוות לקבוצת התלמידים שעמדה לסיים את בית הספר בשנת הלימודים הנוכחית (תשס"ב), תוך ניסיון להכניס כמה שניתן לקראת התמודדות עם עולם העבודה. זאת ועוד, המדריכות ציינו, כי עמדותיה החיוביות של המנהלת, מעורבותה הרבה והתגייסותה למטרות התכנית, עמדו בבסיס הצלחת הטמעתה של התכנית כבר בשלביה הראשונים.

עם זאת, הרכזת מציינת, כי בקרב חברות הצוות עלו שאלות רבות, התלבטויות והתחבטויות והן נעזרו רבות במדריכות התכנית. הן חשו כי לא היה צורך בשינוי עמדות אלא יותר בעשייה, במישהו אשר יפעיל אותן וייתן את "הטריגר" לעבודה. זאת ועוד, לדברי רכזת התכנית, בתום השנה הראשונה להפעלת התכנית, עדיין יש מקום לעבודה על שינוי עמדות בתוך הצוות עצמו, יש קושי גדול בהעברת האבחונים בשל חוסר היכרות עםם וחוסר מיומנות בהעברתם, וכן עולה תסכול רב על כך שנותר זמן מועט בלבד לעבודה עם הבוגרים בשנתם האחרונה בבית הספר.

בשנת הלימודים תשס"ג, המשיך צוות התכנית את עבודתו במסגרת התכנית בהתלהבות רבה, תוך מחשבה כיצד לשפר את הטמעתה בתוך בית הספר. הן רכזת התכנית והן המדריכות מציינות, כי מנהלת בית הספר שותפה פעילה ביותר ומקפידה על השתתפות במפגשים וכי כל צוות בית הספר מחויב מאוד לתכנית. כך, צוות התכנית הורחב וצורפו אליו כל חמש המחנכות במטרה להרחיב את מעגל המעורבות בתכנית. הרחבת צוות התכנית תורמת לתכנית בכך שבעלי תפקידים רבים יותר בבית הספר מגויסים לתכנית, נחשפים אליה ולתכנים שלה והופכים מעורבים בתהליכים. מדריכות התכנית התרשמו אף הן, כי צעד זה נעשה מתוך תחושה ואמונה

שהוא תורם להטמעת התכנית בקרב כל הצוות הבית-ספרי ונוטע תחושת שותפות ללא קשר לתפקיד הספציפי. יחד עם זאת, הוחלט על פיצול הצוות לפי תחומי התמקצעות. לדברי רכות התכנית בבית הספר, פיצול הצוות חיוני להטמעת התכנית בצורה מקצועית ויעילה. לדברי מדריכות התכנית, קיימת עדיין רתיעה בקרב חברות הצוות מלקיחת אחריות מלאה בשלבים שונים של העבודה, לצד רצון עז להישען על הידע של מדריכות התכנית. לדעתן, בשלב זה נראה היה כי צוות בית הספר צריך לקחת על עצמו יותר אחריות ועצמאות.

בשנת הלימודים תשס"ד, המשיך הצוות בהפעלת התכנית במתכונתה המלאה. בשנה זו שכבת הבוגרים מנתה 32 תלמידים בני 16-21, מתוכם שמונה סיימו את לימודיהם בבית הספר בקיץ תשס"ד. בניגוד לשנים קודמות, הוחלט השנה להרחיב את יריעת התכנית ולהחיל אותה על כל צוות השכבה הבוגרת. כך, כל אנשי הצוות יהיו מעורבים ביישום התכנית, בכל התחומים בבית הספר. לשם כך, רובו המכריע של הצוות השתתף ביום העיון, עבד על תכניות המעבר של התלמידים וחלקו אף ליווה את התלמידים למקומות העבודה.

אבחונים ותכניות מעבר אישיות – במהלך פברואר 2002 דווח, כי בבית הספר סיימו את כל 13 האבחונים של קבוצת הבוגרים העומדים לסיים את בית הספר. הוחלט על מודל מואץ של התכנית עבור קבוצת הבוגרים. במסגרת זו נערכו מפגשים עם ההורים במטרה לבנות עמם במשותף תכנית הכנה ליציאה מבית הספר עבור התלמידים. 11 מתוך 13 הורים שיתפו פעולה. אף במהלך שנת הלימודים תשס"ג רכזת התכנית דיווחה, כי נערכו אבחונים מלאים לכל תלמידי השכבה הבוגרת ולהוריהם, 31 תלמידים בני 16-21. לקראת סוף שנה זו החלו בבניית תכניות מעבר אישיות. עם זאת, מדריכות התכנית ציינו כי על אף ההתקדמות, עדיין התגלו קשיים רבים באבחונים והיה צורך בהדרכה נוספת בנושא זה מעל ומעבר למתוכנן. כך, עלו קשיים בבניית תכנית המעבר האישית, כאשר עלה צורך בהדרכה צמודה בנושא זה ובבנייה משותפת של תכניות המעבר האישיות, שלא לפי המתוכנן.

במהלך הקיץ ובשנת הלימודים תשס"ד, נבנתה לכל תלמיד תכנית מעבר של בין שנתיים עד חמש שנים. לתלמידים אשר בתום שנת הלימודים יעזבו את בית הספר, נבנתה תכנית לימודים אישית. כמו כן, המחנכות בנו מודל של "תיק תלמיד", שילווה את התלמיד לאורך חמש שנותיו בשכבה הבוגרת ויורכב מפרופיל תלמיד, תכניות מעבר, תכנית לימודים אישית, סיכומי COPM ומבחנים תעסוקתיים, סיכומי שיחות, סיכומי טיפול פרא-רפואיים שנתיים, דפי משוב תעסוקתיים וכיו"ב. לדברי הרכזת, אנשי הצוות עברו תהליכים של היכרות והתנסות עם האבחונים, אשר הלכו והבשילו עד לנקודה בה חשיבותם ונחיצותם של כלי האבחון מובנת להם לעומק. בתום השנה השלישית, השימוש בכלי האבחון ממקד ומבנה את העבודה, כלי האבחון תרמו רבות לתכנון העבודה עם התלמידים, לשיתוף נכון ופורה של אנשי הצוות השונים בבית הספר, וכן התקיים תהליך דקדקני ומסודר של בנייה ועשייה, בדיקה והערכה. תמיכה לכך עולה מדברי מדריכות התכנית, המציינות כי תהליכי הטמעת תכניות המעבר ותכניות הלימוד האישיות בבית הספר היו טובים, ולפיכך אין צורך בהדרכה נוספת בנושא בתשס"ה. בבית ספר זה, ימשיכו

מדריכות התכנית לעבוד עם הצוותים על מילוי טופסי הסיכום של כל תלמיד, לקראת המפגשים המסכמים עם העובדת הסוציאלית הקהילתית.

תהליך שילוב ההורים – בשנת הלימודים תשס"ב, תהליך שילוב ההורים בתכנית התרכז במפגשים לשם בנייה משותפת של תכנית הכנה לתלמידים לקראת יציאה מבית הספר. תהליך שילוב ההורים בתשס"ג היה מורכב יותר והחל כבר בראשית שנת הלימודים. ההורים זומנו למפגש בו הוצגה בפניהם התכנית ולאחר מכן זומנו כל ההורים למפגשים אישיים ולאבחוני ה-COPM. באסיפות ההורים באמצע השנה סוכמו תוצאות האבחונים בפני ההורים. הורים לתלמידים שיצאו למקומות עבודה, הוזמנו למפגש נוסף עם הרכזת, העובדת הסוציאלית ורכז ההתנסויות, בו הוצג בפניהם מקום העבודה, הועלו תחושות ההורים לגבי שילוב ילדיהם והם הוחתמו על טופסי הסכמה לצעד זה. בתחילת שנת הלימודים תשס"ד, נערך מפגש עם ההורים לשם הצגת התכנית. הורי התלמידים החדשים הגיעו לאבחון באמצעות COPM ולשיחות עם צוות התכנית, ואילו להורי התלמידים הוותיקים נערך תיאום ציפיות מחודש תוך התייחסות להתנסות התלמידים בעבודה ובניית התכניות בשנה הקודמת. לאורך כל המפגשים הפורמליים והבלתי פורמליים עלה נושא הבוגרים ועתידם מזוויות ובאופנים שונים.

להערכת רכזת התכנית, תהליך שילוב ההורים בתכנית והקשר עמם הפכו אינטנסיביים יותר, ועולה תחושה כי ההורים מעורבים יותר מבעבר ומודעים יותר למתרחש בחיי ילדיהם ביחס לתכנית. תחושה זו עולה אף מן השינוי בתפיסת אנשי הצוות את מידת האחריות שלהם עצמם כלפי התלמידים, המניחה מידת אחריות רבה יותר בידי ההורים. בעקבות המפגשים עם הפסיכולוג המלווה את התכנית בנושא זה, חודדה הסוגיה הזו לעומק ונעשו מאמצים לשתף את ההורים כמה שיותר. ההורים מבינים עתה שמחובתם לקחת חלק במפגשים עם העובדת הסוציאלית ולהיות שותפים לתהליך. הדבר ניכר בנוכחות הגבוהה ביותר שהפגינו ההורים בכנס המעסיקים, ונראה כי הנושא מעסיק אותם.

רכז ההתנסויות – על פי דיווחי רכזת התכנית, בתחילת הדרך כל צרכני התכנית, תלמידים, מורים והורים, הביעו ספקנות רבה ביחס לכך שאכן ניתן יהיה למצוא מקומות עבודה לתלמידים. נושא זה דורש השקעת זמן מרובה מן הצוות ועלה צורך ברור באדם שזה יהיה תפקידו – חיפוש מקומות עבודה, יצירת הקשרים המתאימים וכד'. כמו כן, עלה צורך במציאת הסדרים ופתרונות לבעיית ההסעות למקומות העבודה. לפיכך, בשנת הלימודים תשס"ג, רכז התנסויות החל את עבודתו בבית הספר, תוך שהוא שוקד על איתור מקומות עבודה. במשך הזמן הוא בנה מאגר מקומות עבודה פוטנציאליים. הצלחתו הייתה רבה והוא מצא מקומות עבודה העולים במספרם על מספר התלמידים אשר יצאו בפועל לעבודה. אין ספק כי תפקיד זה נתן מענה לבעיה גדולה מאוד אשר, כאמור, הצוות נאלץ להתמודד עמה בשנה הקודמת. בתשס"ד רכז ההתנסויות בעבודה, הגדיל את מאגר מקומות העבודה עוד יותר תוך יצירת מערכת קשרים עם המעסיקים. לדברי רכזת התכנית, לתפקיד רכז ההתנסויות בעבודה חשיבות מכרעת ביישום התכנית ובהפיכתה לחלק אינטגרלי מתכנית הלימודים בבית הספר. זהו תפקיד חיוני ביותר,

כאשר כל מחויבותו של רכז ההתנסויות, הן מבחינת זמן והן מבחינת משאבים, היא לחפש מקומות עבודה המתאימים ליכולות ולצרכים של התלמידים.

התנסות בעבודה – בתחילת הדרך, הן מדריכות התכנית והן חברות הצוות בבית הספר, הצביעו על הבעייתיות העולה מכך, שהן משקיעות את כל המאמץ הקשור ליישום התכנית בקרב 13 הבוגרים אשר מסיימים את לימודיהם בשנת הלימודים תשס"ב, וכי יש לחץ למצוא להם מקומות עבודה בתקווה שיישארו בהם גם לאחר סיום הלימודים. ברם אולם, היות וקבוצה זו לא עברה את כל התהליכים הקשורים לתכנית ולא הפנימה את כל התכנים והעמדות הקשורים בה, הסיכויים שחברי הקבוצה אכן יישארו בעבודה או שהתכנית תתרום להם באופן משמעותי, הם נמוכים ביותר. ואכן, בתום השנה הראשונה שולבו חמישה תלמידים בלבד במקומות עבודה שונים. עבור שישה אחרים כלל לא נמצאו מקומות עבודה. בהתאם לכך, עלו חששות רבים אשר לעתיד התלמידים המשולבים עתה, וכן ביחס לתלמידים שעדיין לא נמצאו עבורם מקום עבודה. כמו כן, אף שהצוות היה מגויס ובעל מוטיבציה רבה ליישום התכנית, הייתה ציפייה שמדריכות התכנית הן אלה שתעזורנה במציאת מקומות העבודה ובהשמת התלמידים בפועל.

בשנת תשס"ג הוחלט בבית הספר כי שלוש הכיתות הבוגרות יותר תיכנסנה למעגל ההשמה האינדיווידואלי וכי עבור שתי הכיתות הצעירות יותר, ייעשה מאמץ למצוא מקומות התנסות קבוצתיים. כמו כן, לדברי מדריכות התכנית, הקמת מרכזי יום שיפעילו יזמות עסקית בתוך בתי הספר, עשויים להוות פתרון עבור תלמידים עם מוגבלות קשה ואפשרות לתלמידים להשתלב במקומות עבודה במהלך הלימודים ואף להמשיך בהם לאחר סיומם. ניצנים לסדנאות אלה ניתן היה לראות בבית הספר כבר בתשס"ג, בדמות חממה לגידול ולמכירת צמחים. בשנת הלימודים תשס"ג שולבו שבעה תלמידים בעבודה, ב"פתחון לב", אצל ירקן, בבית אבות "משען" ובעמותת "תנו לחיות לחיות". לדברי רכזת התכנית, אף אחד מן התלמידים הבוגרים אשר סיימו את לימודיהם בשנת הלימודים בשנה שעברה, לרבות התלמידים אשר שולבו בשנתם האחרונה בבית הספר בעבודה, לא היה מועסק בתום שנת הלימודים תשס"ג (חלקם המתונו לשילוב ב"בית נועם").

לעומת זאת, בתום שנת הלימודים תשס"ד, מתוך 32 תלמידי השכבה הבוגרת, 20 תלמידים שולבו בכ-15 מקומות עבודה שונים: ספרייה עירונית, בית אבות "משען", ארכיון קופת-חולים, טיפת חלב, מתנ"ס, חנות ירקות, מע"ש, "תנו לחיות לחיות", מפעל מוגן, גן ילדים, קיוסק, מרכז יום לקשיש ו"פתחון לב". לדברי רכזת התכנית, היציאה לעבודה הפכה לשגרת יומם של התלמידים ואלה שעדיין לא שולבו במקום עבודה, ביקשו לעשות כן – את חלקם הצליח בית הספר לשלב במקום עבודה אף באמצע השנה. התלמידים התגלו כבעלי מוטיבציה גבוהה ויכולות מפתיעות לאורך כל השנה. עם זאת, בעיית ליווי התלמידים וההסעות נותרה בעינה.

מפגש מעסיקים משותף לבתי הספר "רותם" ו"חצב" נערך לקראת סוף השנה, בו חולקו למעסיקים תעודות הוקרה. בין המשתתפים היו מעסיקים, צוותי בתי הספר, תלמידים והורים, מתוך תפיסה בית ספרית הרואה בכל המוזכרים לעיל שותפים לתהליך כולו.

מעדכון שהתקבל ביחס לשנת הלימודים תשס"ה עולה, כי 29 תלמידים שולבו בהתנסות במקומות עבודה שונים, על פי הפירוט הבא: שישה תלמידים שולבו במקומות תעסוקה שונים בקהילה: ספרייה, מע"ש, "תנו לחיות לחיות", קופת-חולים, טיפת חלב וגן ילדים; שני תלמידים שולבו במסגרת השירות הלאומי; תלמיד אחד שולב במסגרת מפעל מוגן; ו-20 תלמידים יצאו להתנסות קבוצתית ב"פתחון לב", בחווה החקלאית ובבית אבות, מתוקף היותם בשנתם הראשונה בשכבה הבוגרת או שזוהי להם ההתנסות הראשונה במקום עבודה.

קשרים עם גורמים בקהילה – בתחילת דרכה של התכנית עלתה תחושה בבית הספר, כי יש צורך בעזרה חיצונית אשר תגשר ותיצור שיתוף פעולה בין-משרדי. ואכן, בשנת הלימודים תשס"ג, הייתה זו השנה השנייה בה בית הספר "רותם" ערך מפגש עם כל עובדי הרווחה ברשויות השונות של תלמידי השכבה הבוגרת (סה"כ, 29 רשויות). המפגש נערך ביוזמת רכות השיקום באזור המרכז. בכינוס השתתפו עובדי הרשויות, מפקחות שיקום ארציות, ראש האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך, צוותי התכניות ועוד. מטרתו המרכזית של מפגש זה הייתה להעמיק את הקשר בין גורמי הרווחה לבין בית הספר, קשר אשר יקל על קליטת התלמידים הבוגרים במערכת הרווחה ועל שילובם בעבודה כבוגרים. במפגש זה סוכם כי נציגי הרווחה ברשויות יוזמנו לבית הספר בשנתיים או שלוש השנים האחרונות ללימודיו של התלמיד, על-מנת שיכירו אותו, את יכולותיו ואת כישוריו, לקראת קליטתו על-ידי רשויות הרווחה עם סיום לימודיו בבית הספר. כמו כן, הוחלט על הקמת ועדת היגוי לפתרונות תעסוקתיים מעל גיל 21. לדברי רכות התכנית, בעיה מרכזית שעדיין נותרה ללא פתרון היא בעיית ההסעות למקומות העבודה.

בהתאם למסקנות הכנס מתשס"ג, נבנה בתשס"ד מודל התקשרות עבור התלמידים אשר יסיימו את לימודיהם בתקופה שבין שנתיים לשלוש השנים שלאחר מכן. מודל ההתקשרות אושר על-ידי רכות השיקום של משרד העבודה והרווחה ובשנת הלימודים תשס"ד החלה הפעלתו במלוא המרץ, כאשר בסופה נפגשו עובדי הרווחה הקהילתיים עם שמונה התלמידים המסיימים בשנת תשס"ד את לימודיהם, כמו גם עם שישה מתוך שמונה התלמידים העתידיים לעזוב את בית הספר בתשס"ה. המפגשים יוחדו להיכרות, לקביעת דרכי פעולה ולחלוקת תפקידים. מפגשים עתידיים נקבעו בין התלמידים והוריהם לבין עובדי הרווחה, ללא נוכחות צוות בית הספר.

רכות התכנית מעריכה, כי המפגשים הללו העמיקו את הקשר בין ההורים לבין צוות בית הספר, העלו את מחויבות ההורים לתהליך ואף הדגישו את חשיבות מקומו של העובד הסוציאלי בצוות התכנית. להערכתה, צירוף עובדי הרווחה יועיל ואף יסייע במעבר התקין של הבוגרים מבית הספר לקהילה. לדבריה, ההיכרות האישית של העובדות הסוציאליות עם התלמידים ועם

המשפחות, יצרה אצלן תחושת מחויבות גבוהה מאוד כלפיהם – עתה אין העובדות הסוציאליות מכירות את הבוגר בלבד, כי אם מבינות היטב את נכותו, מוגבלותו ואת היכולות והצרכים שלו.

תכנית ל"ב 21 – בשנת הלימודים תשס"ג, הדרכת התכנית לצוותים בבתי הספר נעשתה על ידי מדריכת התכנית המתמחה בנושא, אולם הטמעתה בבית הספר נתקלה בקשיים רבים. בשנת הלימודים תשס"ד התחלפה מדריכת התכנית לנושא והחלה הדרכה מחודשת ואינטנסיבית יותר. במהלך השנה, התעורר רצון בקרב חברי הצוות כולו בבית הספר להשתתף בהדרכת התכנית והטמעתה. כך, בשנת הלימודים תשס"ד הועברה בבית הספר השתלמות בנושא התכנית ל"ב 21, על-ידי מדריכת התכנית, בשני אופנים: האחד, מפגש בשיתוף כל צוות בית הספר, לשם יצירת שפה משותפת; והשני, מפגשים ממוקדים עם צוות מצומצם של מחנכות השכבה הבוגרת, הכוללים תרגול ולמידה מן השטח, תוך הפנמה והטמעה בעשייה. להערכת רכזת התכנית, מפגשי צוות בית הספר המלא מוצו ויש לוותר עליהם לטובת הרחבת המפגשים הממוקדים לצוותים השונים. בהתאם לכך, מדריכות התכנית מציינות, כי במהלך השנה ערכה מדריכת התכנית בנושא ל"ב 21 שינויים באופן ההדרכה, בעקבות משוב שהתקבל מצוות המורות. לבקשתן, יש להתאים את ההשתלמות לצורכי הכיתות הנמוכות, כמו גם לצרכים של הצוותים הפרא-רפואיים. בבסיס הבקשה עמד הצורך להטמיע את התכנית בקרב כל הצוות בבית הספר, ולהחיל אותה כבר על התלמידים הצעירים. כך, כאשר יגיעו התלמידים לשכבה הבוגרת, בגיל 16, הם כבר יהיו מוכנים ולא יהיה צורך "להתחיל מאפס", שהרי צוות בית הספר עושה מאמצים רבים כדי לתת את המרב לבוגרים שעומדים לעזוב את בית הספר, אולם במקביל, אין הדבר בא על חשבון הצעירים יותר ומאמצים רבים מופנים אף לכיוונם. בבית הספר ניכרת התגייסות מערכתית רחבה ביותר לקיום ההשתלמות ונכונות רבה ללמוד ולהטמיע אותה באופן יסודי. בשנת הלימודים תשס"ו, ייתכן וכל ההדרכות תיערכנה בכיתות, בכל השכבות.

מפגשי צוות ההדרכה – בתום שנת הלימודים תשס"ב, מדריכות התכנית מציינות כי הצוות בבית הספר "רותם" הביע את רצונו במפגשים רבים יותר עם מדריכות התכנית לאורך השנה. הדרישה להגדיל את מספר המפגשים עם מדריכות התכנית עלה גם בתשס"ג. עם זאת, מדריכות התכנית הביעו את הסתייגותן מכך, שכן הן חששו שתיווצר תלות נוספת בהדרכתן על-חשבון הרחבת תחומי האחריות של צוות בית הספר. בהתאם לכך, מדריכות התכנית המשיכו את פעילותן אחת לחודש, גם בשנת הלימודים תשס"ד. בתחילת השנה המפגשים הוקדשו לתכניות המעבר, ללמידה ולהתנסות, כאשר בכל מפגש נכח צוות כיתה אחר. עם הזמן נסב הדיון לנושא היזמות העסקית, וההדרכה הופנתה לאנשי הצוות המפעילים את הסדנאות. בעקבות ההדרכות העלתה רכזת התכנית, את חשיבות נושא היזמות כנושא מרכזי בהדרכות ומטרה נוספת בתכנית בשנת הלימודים תשס"ה.

עבודה עם מילב"ת – בבית הספר עובד מתנדב מטעם מילב"ת לצד אנשי הצוות הפרא-רפואי, אשר עושים את העבודות הדרושות. לדעת הרכזת, יש מקום להשתמש בשירותי מילב"ת קודם כול בסדנאות בתוך בית הספר.

בתום שנת הלימודים תשס"ד, רכזת התכנית מציינת כי התכנית עובדת כחלק אינטגרלי מחיי בית הספר, היא מוטמעת היטב, מחוברת ושלובה בסדר היום הבית-ספרי. אמנם, גם בעבר יצאו תלמידים לעבודה, אולם עתה, נותנת התכנית מסגרת פורמלית ומובנית ליוזמות פרטיות של בית הספר עצמו. יתרון נוסף של התכנית הוא עובדת שיתוף הפעולה ברמה הארצית – לתכנית ניתן גיבוי מערכתי ומתקיים שיתוף עם המשרדים השונים, היוצר מחויבות לתכנית וליישום רחב יותר של המטרות, לעמידה בלוחות זמנים ביחס לשלבים השונים, לצד אפשרות להקדיש מחשבה, תכנון וניתוח של הצעדים הנעשים בבית הספר ולאופן היישום של התכנית.

הרכזת מציינת, כי המחויבות הרבה של מנהלת בית הספר לתכנית ולרעיונותיה, מהווה גורם מרכזי התורם למידת ההטמעה העמוקה של התכנית בבית הספר. מדריכות התכנית הצביעו אף הן על נקודה זו. המנהלת היא זו המאפשרת את הלוגיסיטיקה המסובכת והמורכבת שהתכנית דורשת, כמו גם את הפניית המשאבים העצומים של בית הספר – בכוח אדם, בסידור ההסעות, בליווי התלמידים למקומות העבודה וכיו"ב. אין ספק שללא הגיבוי המלא של מנהלת בית הספר להתגייסות הבית ספרית למען התכנית ומטרותיה, לא הייתה יכולה התכנית להמריא בהצלחה רבה כל כך.

התרומה הבולטת ביותר של התכנית היא בקרב השכבה הבוגרת, המהווה את מטרת היעד של התכנית. אנשי צוות ומשאבים רבים מופנים לשכבה זו, ומבחינה זו נוצרת התגייסות בית ספרית לטובתה. בימים אלה, עולה הרצון להרחיב את התכנית ולתת לה לחלחל לכל השכבות הצעירות – המטרה היא להביא לכך שכל צוות בית הספר יהיה מחובר ושותף לתכנית, וליצור מוכנות בקרב התלמידים הצעירים לכשיגיעו לשכבה הבוגרת. למשל, כבר בשנה שלפני העלייה לשכבה הבוגרת (גילאי 15), יתנסו התלמידים במשך שנה אחת בשיעורי "מבואות לסדנאות" – במבואות אלה יוכלו התלמידים להתנסות בתחומים שונים בסדנאות, תוך הצבת מטרות ברורות ואישיות לכל תלמיד, בהתאם ליכולותיו.

לדעת רכזת התכנית, ההצלחה בשילוב התלמידים ניכרת לא רק בכמות התלמידים היוצאים לעבודה (20 תלמידים מתוך 30, בשנת תשס"ד), אלא בעיקר במידת ההתאמה של מקומות העבודה ליכולות ולצרכים של התלמידים עצמם. ההצלחה עצמה, בהתאמת מקומות העבודה, תרמה רבות הן לתלמידים עצמם והן לצוות.

סיכום הראיונות עם מדריכות התכנית ואנשי מקצוע מרכזיים, לאורך שלוש שנות הפעלת התכנית

כפי שהוזכר לעיל, מאז תחילת השלב היישומי של התכנית ועד לתום שנת ההפעלה השלישית שלה, נערכו מספר ראיונות עומק עם מדריכות התכנית בנקודות זמן שונות, במטרה ללמוד על תהליך הטמעת התכנית בבתי הספר השונים מנקודת מבטן. במהלך החודשים יוני-יולי 2004, במקביל לראיונות עם צוות המדריכות, רואיין הפסיכולוג המלווה את התכנית בנושא "קשר

ותקשורת עם ההורים", ובמהלך אפריל 2005, רואיינה המפקחת הארצית, אגף השיקום, משרד העבודה והרווחה. ממצאי הראיונות מובאים להלן לפי הנושאים המרכזיים, תוך ניסיון להראות את ההתפתחות והשינויים לאורך השנים.

צוות מדריכות התכנית בתשס"ב כלל את מרכזות התכנית הארצית ושתי מדריכות, האחת מרפאה בעיסוק והשנייה מתמחה בתכנית ל"ב 21. בראשית הדרך (ינואר 2001), החלו מדריכות התכנית במפגשים עם צוותי התכנית בכל אחד מבתי הספר. שלוש המדריכות דיווחו כי בשלב הראשון, ברוב בתי הספר המפגשים לוו בהתנגדויות רבות של אנשי הצוותים, ובחלק מבתי הספר המפגשים היו טעונים כעס ואף חוסר רצון לקבל את התכנית. נראה היה, כי המורות מצפות לצעדים מעשיים יותר, למשל, שצוות התכנית יהיה זה אשר ימצא מקומות עבודה לתלמידיהן, בעוד שבפועל, המדריכות עבדו עמן על הרעיונות של התכנית, על חשיבות האבחונים, על הדרכה בביצוע היישומי שלהם ועל הצורך לסיימם מהר ככל שניתן. בשנת הלימודים תשס"ג המשך צוות המדריכות את מלאכת ההדרכה של הצוותים בכל אחד מבתי הספר. המפגשים הללו כללו המשך הדרכה בנושא האבחונים במידה ונתקלו בקשיים, הדרכה בבניית תכנית מעבר אישית וכן משוב על התהליכים שהתרחשו בבית הספר מאז המפגש האחרון. לדברי המדריכות, המפגשים בתשס"ג היו שונים מאלה שבשנה הקודמת, עמדותיהם של הצוותים השונים כלפי התכנית השתנו, וניתן היה לומר כי חל מעין "היפוך תפקידים". הצוותים בשני בתי הספר אשר התנגדו בתשס"ב במידה הרבה ביותר לתכנית, עברו שינוי ובשנת תשס"ג הם גילו רצון עז לקדם את התכנית תוך אמונה ביתרונותיה ובכוחה לחולל שינוי אמתי בשילוב הבוגרים בקהילה. לעומת זאת, בקרב הצוותים בשני בתי הספר האחרים, שגילו בשנה הקודמת התגייסות רבה לתכנית, אמונה בכוחה ועשייה רבה, חלה התמתנות מסוימת במידת ההתלהבות.

דפוסי ההדרכה של שלוש המדריכות הארציות בבתי הספר היו שונים בתשס"ג בהשוואה לתשס"ב. בשנת הלימודים תשס"ב הן ערכו את ההדרכה במשותף, בעוד שבשנת תשס"ג פיצלו המדריכות את ההדרכה: רכזת התכנית הארצית והמדריכה המתמחה בריפוי בעיסוק הדריכו במשותף את הנושאים הקשורים לתכניות המעבר ואת נושא האבחונים, בעוד שהמדריכה השנייה הדריכה באופן נפרד ובימים אחרים את נושא הטמעת התכנית ל"ב 21. מדברי המדריכות עלה, כי לפיצול זה היו יתרונות וחסרונות כאחד, אך נראה כי החסרונות עלו על היתרונות. אמנם, מטרת הפיצול הייתה לייעל את העבודה ולחסוך בשעות הדרכה, אולם הלכה למעשה, הוא יצר קושי לעשות אינטגרציה של כל החומר, הן על ידי המדריכות והן על ידי הצוותים בבתי הספר. אי לכך, בתחילת שנת הלימודים תשס"ד ערכו שלוש המדריכות משותפים לכל בתי הספר, ובהמשכה ערכו את המפגשים באופן נפרד בכל אחד מבתי הספר: הרכזת הארצית ערכה את ההדרכות בנושאי האבחונים ותכנית המעבר; המרפאה בעיסוק ערכה את ההדרכות בנושאים הפרא-רפואיים, ההשמה במקומות העבודה, בניית סדנאות העבודה וכיו"ב; והמדריכה השלישית, המתמחה בתכנית ל"ב 21, אשר הצטרפה לצוות המדריכות בתשס"ד, ערכה את ההדרכה בנושא תכנית ל"ב 21 באופן ספציפי.

באופן כללי, ניתן לומר כי בתום השנה השלישית להפעלת התכנית, **דפוסי העבודה עם צוות המדריכות בכל אחד מבתי הספר היו שונים למדי**: בין בתי הספר היו אשר דפוס ההדרכה בהם הוא מאוד ממוקד, מסודר ומובנה, ויש בתי ספר אשר ההדרכה אותה ביקשו חברי הצוות היא פחות ממוקדת ועל הצוות הייתה מוטלת האחריות לכך. בתי ספר מסוימים היו מעוניינים במינון גבוה מאוד של הדרכה וליווי, בעוד שבתי ספר אחרים הסתפקו במינון נמוך יותר של פגישות אלה. מדריכות התכנית ניסו להתאים את הדרכתן לצרכים השונים של בתי הספר בהתאם למידת יכולתן, והצוותים מצדם דיווחו על שביעות רצון רבה מן ההדרכה. נראה כי אחת הבעיות המשותפות עליהן המשיכו לדווח המדריכות, היא שקיים עדיין קושי בקרב חלק מן הצוותים לעשות את האינטגרציה של החומר הרב הקשור להפעלת התכנית, לצד קושי לבצע התאמה ספציפית מתוך דגם העבודה הכללי. נראה כי ביחס לקשיים אלה, תידרש עוד עבודה עם הצוותים בעתיד, אם כי במינון נמוך הרבה יותר מאשר היה נהוג עד עתה.

תהליך הרכבת צוות התכנית בכל אחד מבתי הספר בתחילת הדרך, היה תהליך דינמי המשותף למנהלת בית הספר ולמדריכות התכנית. אמנם, בראשית הדרך התקבלה החלטה על המבנה הרצוי של בעלי התפקידים בבית הספר ועל חלקם בתכנית, אולם במקביל, הוחלט שמבנה זה יהיה גמיש ונתון לשינויים של המנהלות, בהתאם למצבת כוח האדם וליכולות של אנשי הצוות בכל אחד מבתי הספר. כך, בכל אחד מבתי הספר, מתקיימת שונות במספר אנשי הצוות ובתפקידים הקשורים לתכנית. כמו כן, במהלך שנות הפעלת התכנית בכל אחד מבתי הספר חלו שינויים נוספים בהרכב הצוות, הן מבחינת מספר החברים בו והן מבחינת תפקידיהם בבית הספר.

הראיונות עם מדריכות התכנית מלמדים, כי **בתחילת הדרך הייתה שונות בעמדות ובמידת הקבלה של התכנית**, בקרב אנשי הצוות בבתי הספר בכלל, ובהתאם למקצועותיהם השונים בפרט. למשל, נראה כי לפיזיותרפיסטיות היה קשה יותר להתחבר לרעיונות התכנית מאשר למרפאות בעיסוק. הן גם השתתפו פחות בימי העיון. ייתכן שהבדלים אלה נבעו מתפיסה שונה של המודל השיקומי: המרפאות בעיסוק התייחסו לתפקידן במסגרת מודל שיקומי-חינוכי, בעוד הפיזיותרפיסטיות התייחסו יותר למודל שיקומי-פיזי. עם זאת, מדריכות התכנית, סברו כי אין מקום ליצור מודלים שונים של עבודה עם בעלי המקצועות השונים. לדעתן, על כל אחד מחברי הצוות למצוא את מקומו הייחודי בתכנית ולתרום לתלמיד כפי יכולתו ובהתאם לתחום עיסוקו.

בשנת הלימודים תשס"א, **נבנתה ערכת אבחון על ידי מדריכות התכנית בשיתוף עם אנשי מקצוע** פרא-רפואיים (מדריכה מחוזית של פיזיותרפיסטיות וקלינאית תקשורת). במקביל, נערכו פגישות תקופתיות של ועדת ההיגוי בהן דנו בפיתוח ערכת האבחון, בבעיות שעלו בתהליך הבנייה ובפתרון. הייתה התלבטות אשר לסוג האבחונים שיש לכלול בערכת האבחון, ביחס לתפקידים של חברי הצוות אשר יתמחו בהעברת האבחונים ויעסקו בכך במהלך התכנית וכיו"ב. בשנת הלימודים תשס"ב, החל השלב היישומי של התכנית בבתי הספר עצמם – התכנית הוצגה

לצוותים בבתי הספר והחלה עבודת האבחון שנמשכה עד סוף שנת הלימודים. בחלק מבתי הספר החל גם שלב בניית תכנית המעבר האישית בהתאם לתוצאות האבחונים.

עם זאת, בראשית הדרך עלו קשיים רבים בנושא ערכת האבחון החדשה. עלה צורך בלימוד מקיף ונרחב יותר של האבחונים החדשים, זאת לצד קשיים אדמיניסטרטיביים, כגון מספר השעות שיש להקצות לצורך האבחונים, או קשיים בהעברת אבחון הנטיות התעסוקתיות (אבחון הולנד), לתלמידים בעלי פיגור שכלי. בהתאם לכך ובעצה אחת עם מדריכות התכנית, צוותי בתי הספר החליטו כי האבחון המתאים ביותר לתלמידים בעלי פיגור שכלי הוא "אבחון מב"ת" (של ד"ר שונית רייטר) וכי בית הספר יחליט מהו האבחון המתאים לכל תלמיד, בהתייעצות עם מדריכות התכנית.

הזרכת הצוותים בבתי הספר בנושא האבחונים לוותה בקשיים אף בתשס"ג. עדיין התגלו קשיים רבים באבחונים והיה צורך בהדרכה נוספת בנושא זה מעל ומעבר למתוכנן. קשיים אלו עלו במיוחד בבית הספר "רותם", לצד קשיים בבניית תכנית המעבר האישית. מדריכות התכנית בנו יחד עם כל אחד מן הצוותים בבתי הספר תכנית מעבר אישית אחת או שתיים כדוגמה, מתוך מחשבה שאת שאר התכניות יבנו הצוותים באופן עצמאי. אולם, הלכה למעשה, היה צורך בהדרכה צמודה ובבנייה משותפת של תכניות מעבר אישיות נוספות מעבר למתוכנן.

בתום שנת הלימודים תשס"ב, מדריכות התכנית חשו כי למרות כל הקשיים שעלו בדרך, **המטרה המרכזית של השנה הראשונה, שינוי עמדות הצוות בבתי הספר – הושגה.** כל אחד מארבעת בתי הספר המשיך במטלותיו ולא נסוג מהשתתפות בתכנית. מדריכות התכנית מצדן, עשו כמיטב יכולתן להיענות לצרכים השונים של כל אחד מבתי הספר ולרתום אותם לעבודה במסגרת התכנית, גם אם שלא לפי לוח הזמנים המתוכנן.

לדעת מדריכות התכנית, **שינוי העמדות המרכזי אשר חל בקרב אנשי הצוותים בבתי הספר בשנת הלימודים תשס"ב,** היה בפיתוח גישה פחות פטרונית כלפי התלמידים. חברות הצוות הגיעו להבנה שייטכן כי אין הן מכירות את התלמיד באופן הוליסטי על כל רצונותיו, נטיותיו והעדפותיו וכי אכן יש מקום לברר איתו סוגיות אלה באמצעות ערכת האבחון. בכך הושגה מטרה מרכזית של התכנית – לעזור לתלמיד לגשר בין יכולותיו (הן הקוגניטיביות והן הפיזיות), לבין נטיות לבו והעדפותיו האישיות, בבחירת מקום עבודה בפרט ובחייו בכלל.

בדומה לכך, אחד ההישגים המשמעותיים אשר התרחש בשנת הלימודים תשס"ג, עליו דיווחו מדריכות התכנית, **הוא התחושה החיובית המורגשת בבתי הספר.** נראה כי בטרם נכנסה התכנית לפעולה, עלתה תחושה של ייאוש, שחיקה וחוסר מוטיבציה, זאת בשל הקשיים בהם נתקלו הצוותים מידי יום, קשיים מערכתיים אשר הובילו לתחושה של מאבק אל מול המערכת. גם כאשר הצליח הצוות בעמל רב למצוא מקומות עבודה עבור התלמידים במהלך הלימודים, לא הייתה לכך כל המשכיות עם סיומם. עם זאת, נראה היה כי בתשס"ג עלתה תחושה רעננה של

שינוי ותקווה, אשר העלתה את רמת המוטיבציה של הצוות והובילה להבנה כי השינוי אכן אפשרי. נראה היה כי המערכת הממסדית גיבתה את הצוותים במהלכם, ולא עצרה או עיכבה בעדם, כפי שהיה בעבר. זאת, בנוסף לתחושת ה"ביחד" אשר עלתה משיתוף הפעולה בין בתי הספר בתכנית, עמדו בבסיס הכוח המניע אשר הוביל לשינוי. תחושות אלה הועברו אף לתלמידים ועמדו מאחורי תחושת התקווה שאפפה את המשתתפים.

כאמור, **שיתוף הפעולה בין בתי הספר הלך והתרחב** בשנת הלימודים תשס"ג. התקיים שיתוף פעולה מקצועי בין רכזות התכנית בבתי הספר, ניסיון ללמוד מן ההישגים, לצד קבלת רעיונות לפעולה. למשל, היוזמה לכנס מעסיקים עברה מבית הספר "רותם" לבית הספר "ינאי", ובית הספר "אגם" הביע עניין ללמוד על סדנאות העבודה המתקיימות ב"ינאי" במטרה להקים סדנאות במרכז יום בית ספרי גם כן. זאת ועוד, כל בתי הספר הרחיבו את צוות התכנית במידה זו או אחרת. בית הספר "רותם" היה זה אשר פתח והרחיב את צוות התכנית במידה הניכרת ביותר, מתוך תחושה ואמונה כי צעד זה תורם להטמעת התכנית בקרב כל הצוות הבית-ספרי ונוטע תחושת שותפות ללא קשר לתפקיד הספציפי.

אחד ההישגים המשמעותיים ביותר לשנת תשס"ג, הוא **פריצת הדרך בקשר עם משרד העבודה והרווחה**. במהלך השנה נוצרו קשרי עבודה שוטפים בין ועדת ההיגוי של התכנית לבין נציגות משרד העבודה והרווחה ואגף השיקום, במטרה לבנות מודל עבודה נכון למעבר בין המסגרת החינוכית למסגרת השיקומית לאחר גיל 21. תהליך זה התפתח במהלך תשס"ג וביוני 2003 הוחלט על הקמת שלוש ועדות היגוי משותפות אשר תעסוקנה בהיבטיו השונים של מהלך זה, עד לכדי בניית מודל סופי. לצד מהלכים אלה, ובמטרה להתחיל את שיתוף הפעולה הלכה למעשה, כל אחד מבתי הספר יזם מפגשים עם עובדות השיקום מן הרשויות שתלמידיהם לומדים בבית הספר. זאת, על מנת שבעלי התפקידים הרלוונטיים יכירו את התלמידים עוד בזמן לימודיהם בבית הספר, יכירו את יכולותיהם התעסוקתיות ויהיו מעורבים בתהליך היציאה לעבודה במסגרת הלימודים, מתוך כוונה שתהיה המשכיות לעבודה זו גם עם סיום הלימודים. באופן זה, המעבר בין המסגרת החינוכית לזו השיקומית יהיה נכון וישרת את הצרכים, הן של התלמידים והן של הבוגרים.

בתום שנת הלימודים תשס"ג, שינויים אלה היו אטיים ואולי אף מינוריים בחלק מבתי הספר, אולם במהלך תשס"ד, הלכו והתהדקו קשרי העבודה בין בתי הספר והגורמים הרלוונטיים לכך במשרד הרווחה ובקהילה, הן ברמה המערכתית הכללית והן ברמה הפרטנית המקומית. המפקחת הארצית באגף השיקום של משרד העבודה והרווחה, השתתפה באופן פעיל ביותר בוועדת ההיגוי של התכנית ותרמה רבות לקידום הנושא בכל אחד מן המחוזות ואף הייתה שותפה באופן אישי למציאת מקומות העבודה ופתרונות הולמים, עבור כל בוגר ובוגר של התכנית.

נדבך נוסף ביצירת הקשרים שבין בתי הספר למערכת הרווחה, הוא קיום ישיבות סיכום של כל בית ספר, בהן משתתפים המפקח של האזור הגיאוגרפי של התלמיד ממושרד הרווחה, נציג של השירותים החברתיים באותו איזור, עובדת סוציאלית של התלמיד באזור מגוריו, העובדת הסוציאלית של בית ספר, רכזת התכנית בבית הספר ואחת מן המדריכות הארציות של התכנית. מפגשים אלה עומדים בסיכומו של תהליך ההיכרות של אנשי הרווחה עם התלמיד ומשפחתו, ותורמים רבות לתכנון נכון ומוקדם של המעבר של התלמיד ממערכת החינוך לעולם הבוגר ולמציאת המסגרת המתאימה ביותר עבורו.

לדברי המפקחת הארצית של האגף לשיקום במשרד העבודה והרווחה, גדולתה והצלחתה של התכנית "שילוב נכים בקהילה", היא בראש ובראשונה בנכונות של משרד החינוך לקבל את ההתנסות בתעסוקה של התלמידים, כחלק אינטגרלי של מערכת החינוך ושל בניית אישיותו של בוגר המערכת הזו. ללא קבלת הנחת היסוד הזו, לא הייתה התכנית יוצאת לדרך. כך, הצליחה התכנית לחולל שינויים מרחיקי לכת, הן בבתי הספר עצמם והן במערך השיקומי במשרד הרווחה. בכל אחד מארבעת בתי הספר, עברו אנשי הצוות שינוי במידת הפתיחות שלהם לנושא התעסוקה, בנכונות ובתפיסת החשיבות של הנושא לחייהם של התלמידים וכתוצאה מכך, גם במידת ההתגייסות והמאמץ שהשקיעו בכיוון זה. אמנם נושא זה טופל במידה כלשהי גם קודם לכן, אולם לא באופן כה אינטנסיבי וממוקד. במקביל, חוללה התכנית שינוי בתפיסה של אנשי המערך השיקומי את אוכלוסיית הנכים בעלי המוגבלויות הקשות ואת יכולותיהם לעבוד בשוק העבודה הפתוח ובמסגרות המוגנות כאחד. במהלך השנתיים האחרונות להפעלת התכנית, הייתה המפקחת הארצית באגף השיקום מעורבת במידה רבה ביותר ובאופן אישי בתכנית, שותפה בוועדת ההיגוי ואף מעורבת בתהליך המעבר של בוגרי התכנית – מבית הספר אל מערך השיקום ואל עולם העבודה. כאמור לעיל, כחלק מתהליך זה, ביקרה בבתי הספר המשתתפים בתכנית, הכירה מקרוב את אוכלוסיית התלמידים, את בעיותיהם, מגבלותיהם ויכולותיהם, ובהתאם למידע זה ובמשותף עם צוותי בתי הספר, עסקה בשיבוץ התלמידים במסגרות המתאימות להם.

לאחר שלמדה מקרוב ובאופן מעמיק את השטח, החלה המפקחת הארצית בבניית מודל עבודה, על פיו יתנהלו אנשי משרד הרווחה בתהליך הקליטה וההשמה של בוגרי התכנית. במהלך תהליך יזמה מפגשים עם מנהלי המחוזות וצוות העובדים בהם, במטרה להסביר את מהות התכנית, את חלקו של משרד הרווחה בה ואת הדרכים בהן מודל עבודה זה יהפוך לתהליך שגרתי של האגף. כך, במהלך השנה הצליחה לגייס לתהליך באופן אישי, את רכזי השיקום המחוזיים ואת נציגי שירותי הרווחה באזור המגורים של כל אחד מן הבוגרים. כאמור לעיל, במסגרת תהליך זה הוקמו ועדות עבודה משותפות לבתי הספר ולמשרד הרווחה, אשר דנו בכל אחד מן הבוגרים וכללו את אנשי הרווחה במקום מגוריו של התלמיד, את צוות בית הספר, הבוגר והוריו. בעבודתן של ועדות אלה, דגש רב מושם על תכנון מראש משותף, עוד במהלך לימודיו של התלמיד בבית הספר, כך שהמעבר בין המערכות יהיה קל ומתאים במידת האפשר. כך, הוועדות הללו אחראיות לכתיבת דוחות סיכום, לרבות סיכום ההחלטות, אשר יועברו לעיונה של המפקחת הארצית. במקרים בהם תתעוררנה בעיות מיוחדות, המפקחת תתערב בהן באופן אישי, במטרה לפתור

אותן על הצד הטוב ביותר. כך, מעורבותה האישית של המפקחת הארצית בעבודת השטח תלך ותצטמצם ותעבור לידיהם ולאחריותם של מנהלי המחוזות, בעוד שהיא עצמה תוכל להקדיש את זמנה להמשך הטמעת המדיניות והפיקוח על התהליכים הללו.

כמו כן, בעקבות הניסיון במהלך שנת הלימודים תשס"ד, שונו טופסי ההערכה וטופסי הסיכום של התלמיד, אותם ממלאים הצוותים בבית הספר, כך שאנשי הרווחה יוכלו ללמוד מהם את כל המידע הדרוש להם בתהליך ההשמה של הבוגר. עיקר השינוי הוא העמקה ופירוט רב הרבה יותר, של אפיון העבודה בה התנסה הבוגר במהלך הלימודים, למשל, תיאור מדוקדק של המטלות אותן ביצע התלמיד, המיומנויות בהן הוא השתמש לביצוע התפקיד, אופי הקשר וטיבו עם המעביד, אופן מתן ההוראות, אופן המילוי שלהן וכיו"ב. בנוסף, חשוב יהיה לקבל דוח פסיכולוגי המפרט את התהליכים ההתנהגותיים והתגובות של התלמיד במקום העבודה (התפרצויות זעם, כעס – אם הן חלק מן המוגבלות או לא וכיו"ב).

כחלק מיצירת הקשרים בין הרשויות ומהשתתף הרצף הטיפולי שבמעבר מבית הספר לחיים בקהילה, עלתה התייחסות אל העובדת הסוציאלית של התכנית. בכל אחד מבתי הספר הוצבה עובדת סוציאלית במימון איל"ן, שתפקידה לטפל בהיבטים מוגדרים של התכנית, למשל, יצירת הקשר עם ההורים, יצירת הקשר עם גורמי הרווחה בקהילה וכיו"ב. בשנת הלימודים תשס"ד, לא בכל בתי הספר תפקיד זה מולא באותה מידה של הצלחה. בחלק מבתי הספר הייתה בעיה בהגדרת הכפיפות של העובדת הסוציאלית ובאופן מילוי התפקיד הקשור להפעלת התכנית "שילוב נכים בקהילה" – היה מתח בין מילוי התפקיד הכללי והמענה על הצרכים הכלליים בבית הספר לבין התפקידים הקשורים לתכנית. בהתאם לכך, במהלך חודש מרץ 2005, התכנסה ישיבה שמטרתה להגדיר את תפקידה של העובדת הסוציאלית באופן אחיד בבתי הספר. בישיבה זו הוחלט על הקמת ועדה מצומצמת שתעסוק בהגדרת התפקיד באופן אופרטיבי ובהמשך הדיון גם ברמה כללית יותר בפורום הרחב.

אחת המטרות המרכזיות לשנת הלימודים תשס"ד, אשר את ניצניה ניתן היה לראות כבר בתשס"ג, היא **הקמת מרכזי יום שיפעילו יזמות עסקית** בתוך בתי הספר. כך יוכלו התלמידים להשתלב במקומות עבודה במהלך הלימודים וגם להמשיך בהם לאחר סיומם. כמו כן, זהו פתרון טוב עבור תלמידים עם מוגבלות קשה, אשר אין מוצאים עבורם מקומות עבודה במסגרות חיצוניות. נראה היה, כי נושא היזמות העסקית קרם עור וגידים במהלך שנת הלימודים תשס"ג, כאשר במהלך תשס"ד אף חלה התקדמות רבה בתחום זה, הן בבתי הספר עצמם והן ברמה המערכתית. במהלך השנה נערכו שלוש השתלמויות מחוזיות בנושא, בהם שותפים ארבעה בתי הספר המשתתפים בתכנית ובתי ספר נוספים מן החינוך המיוחד באותם אזורים: בירושלים (חמישה בתי ספר), בצפון (חמישה בתי ספר) ובאזור המרכז (ארבעה בתי ספר). הקורס נערך ב"מרכז התעשיינים" וכלל הדרכת הצוותים של בתי הספר בשלבים השונים של היזמות העסקית, החל משלב הגיית הרעיון ועד לשלבי ייצור ושיווק המוצר. במהלך הקורס התנסו הצוותים בכל אחד מן התהליכים הללו ובשנת תשס"ה קיבלו הדרכה אישית בכל אחד מבתי

הספר, במהלכה יכלו לפתח, בליווי המדריך המקצועי, תחום יזמות חדש או תחום הקיים כבר בבית הספר. בנוסף לכך, במסגרת המחויבות האישית של בתי הספר מן החינוך הרגיל, נוצר שיתוף פעולה עם בתי הספר מן החינוך המיוחד בנושא היזמות העסקית, המקבלת כך משנה תוקף.

בשנת הלימודים תשס"ג נוספו לתכנית שלושה תחומים חדשים ובעלי תפקידים בהתאם לכך – רכו ההתנסויות, שתפקידו איתור מקומות עבודה מתאימים והשמה מוצלחת של התלמידים בהם; נושא קשר ותקשורת עם ההורים, אשר לווה על ידי פסיכולוג; ונושא ההנגשה במקומות העבודה, אשר נעשה באמצעות חברת מילב"ת.

רכזי ההתנסויות – במהלך פברואר 2003 נכנסו לתפקידם שלושה רכזי התנסויות בהיקף של חצי משרה, בכל אחד מארבעת בתי הספר (עובד אחד משותף לבית הספר "רותם" ול"חצב"). במפגש משותף עם משרד החינוך, משרד העבודה, מרכז שיקום, איל"ן, צוות התכנית ורכזי ההתנסויות החדשים, נערך דיון בתפקידו של רכו ההתנסויות. מן הדיווחים של בתי הספר עלה, כי כניסתו של רכו ההתנסויות לבית הספר תרמה רבות ליצירת מאגר מקומות עבודה ואפשרות ליציאתם של תלמידים לעבודה במסגרות חיצוניות. יחד עם זאת, במהלך תשס"ג עדיין היו בעיות בהגדרת התפקיד בבתי הספר "רותם" ו"חצב", שם רכו ההתנסויות לא התייעץ במידה מספקת עם צוות בית הספר. מצב זה הקשה על תיאום בין הצוות, התלמיד, ההורים ורכזי ההתנסויות עצמו. כן, עלה צורך בהגדרה ברורה והדוקה יותר של הצרכים של התלמידים במציאת מקומות העבודה, לולא כן התלמיד עלול להתמודד עם אכזבה קשה כאשר יימצא עבורו מקום עבודה, אולם במהרה יתברר שאין הוא מתאים לו ושעליו לעזוב אותו.

בהתאם לכך, במהלך חודש מרץ 2004, הוגדר תפקיד רכו ההתנסויות בעבודה במערכת החינוך המיוחד. הגדרת התפקיד גובשה לאחר דיון משותף של רכזות התכנית בבתי הספר, רכזי ההתנסויות בעבודה ומדריכות התכנית. הוגדרו חמש מטרות מרכזיות ולכל אחת מהן הוגדרו מטרות משנה. חמש המטרות המרכזיות הן כדלקמן: על רכו ההתנסויות (1) ליצור קשר עם בעלי תפקידים בבית הספר, כחלק אינטגרלי מצוות בית הספר; (2) ליצור קשר עם התלמידים ברמה האישית; (3) ליצור קשר עם מעסיקים; (4) להוות גורם מקשר בין התלמיד לעולם העבודה; ו-(5) להוות גורם מתווך במעבר התלמיד לקהילה בהגיעו לגיל 21, בקשר עם הגורמים המקבלים אותו לטיפול.

ניכר כי לתפקיד רכו ההתנסויות בכל אחד מבתי הספר חשיבות רבה ביותר. כל הרכזות הצביעו על תפקיד זה כעל אחד מן הצרכים המרכזיים של התכנית. כראיה לכך, בבית הספר "ינא" בו נוצרה בתשס"ד בעיה באיוש התפקיד, במהלכה התחלפו רכזי ההתנסויות מספר פעמים, פגם מצב זה קשות בתהליך היציאה של התלמידים להתנסות בעבודה. בשלושת בתי הספר האחרים, העבודה עם רכזי ההתנסויות הייתה טובה ומוצלחת והכרחית להמשך יציאת התלמידים להתנסויות במקומות עבודה.

אנשי משרד הרווחה הבינו אף הם, שתפקידו של רכז ההתנסויות בעבודה חיוני ביותר להצלחת התכנית ופעלו במרץ להשגת התקציבים עבור משרה זו, בכל בתי הספר של החינוך המיוחד בארץ. בשלב ראשון, הושג מימון עבור רכזי ההתנסויות של ארבעת בתי הספר המשתתפים בתכנית וכן עבור כל בית ספר נוסף שהצטרף במהלך תשס"ה. המטרה הסופית היא להגיע למצב בו יתקצב תפקיד רכז ההתנסויות בכל בתי הספר של החינוך המיוחד. כמו כן, בוועדת ההיגוי של התכנית החלו בהגדרת התפקיד ודרישות ההכשרה וההתמחות של רכזי ההתנסויות בעתיד.

קשר ותקשורת עם ההורים – קשר ותקשורת עם ההורים בכלל ובנושא התכנית בפרט, היה אחד מן היעדים של התכנית לשנת הלימודים תשס"ג. את הנושא הוביל פסיכולוג, הן במפגשים כלליים (ימי עיון המשותפים לארבעת בתי הספר), והן במפגשים פרטניים לצוותים בכל אחד מבתי הספר. בשנת הלימודים תשס"ג, הנושא היה עדיין בראשית הדרך, שכן בכל בתי הספר נערכו מפגשים עם ההורים והוצגה התכנית בפניהם, נערכו לרובם אבחונים וחלקם אף הוחתמו על תכניות המעבר של ילדיהם. אולם, אף לא אחד מבתי הספר לא הצליח ליצור קבוצת תמיכה או קבוצת עבודה עם ההורים לאורך כל השנה. כל ארבעת בתי הספר דיווחו על קשיים בקשר עם ההורים ועל שיתוף פעולה מועט מאוד מצדם, ואף הביעו צורך לקבל הדרכה נוספת מן הפסיכולוג.

ואכן, נושא זה נבדק לעומק, תוך ניסיון ומחשבה לאפשר לכל אחד מבתי הספר לקבל את הדרכתו המרבית של הפסיכולוג. בהתאם לכך, בשנת הלימודים תשס"ד הפסיכולוג המשיך להוביל את נושא הקשר והתקשורת עם ההורים, הן במפגש כללי (יום עיון משותף לארבעת בתי הספר) והן במפגשים פרטניים לצוותים בכל אחד מבתי הספר. לדבריו, המטרה הראשונית שהייתה בבסיס התכנית, הקמת קבוצות תמיכה להורים, נכשלה משום שההורים לא רצו בכך ולא שיתפו פעולה. במקום זאת, הוחלט בשנת הלימודים תשס"ד, על העצמת הצוות ומתן כלים בידי המורות, כך שיוכלו לזהות את צורכי ההורים, להגדירם ולתת להם מענה בה במידה שיתאפשר במסגרת תפקידן בבית הספר. לדעת הפסיכולוג, חשוב מאוד שכל אחד מאנשי הצוות ידע את יכולותיו, את מגבלות התפקיד ואת גבולות האחריות שלו ביחס לתלמיד. במקביל, זיהוי הצרכים האמתיים של המשפחה לצד זיהוי הכוחות המתקיימים בה, יאפשרו שימוש נאות בכלים הנכונים למימוש כוחות אלה.

הפסיכולוג מעריך, כי בתום השנה השלישית להפעלת התכנית, הצוותים בבתי הספר נמצאו במקום שונה משהיו בו בנקודת ההתחלה. אנשי הצוות עברו תהליך אמתי, הם שואלים את השאלות הנכונות, מזהים את הבעיות, מודעים לקשיים ובמקביל אף קיבלו כלים חדשים לעבודה עם ההורים. בנוסף, מספר השעות שהוקצה לכל אחד מבתי הספר עד כה היה מועט מדי ולא מספק, ויש להקצות לפחות 12 שעות שנתיות לכל אחד מבתי הספר, כאשר כל מפגש הוא בן ארבע שעות, דבר אשר יאפשר עבודה תיאורטית וסדנה גם יחד, בשלושה מפגשים לאורך השנה.

חברת מילב"ת – חברת מילב"ת, המספקת פתרונות טכניים להנגשת מקומות עבודה, אמורה הייתה לספק 30 עבודות בשנה לכל בתי הספר עבור התלמידים, בשנת תשס"ג. כמו כן, בשנה זו נכנס מטעמה מומחה טכני לכל אחד מבתי הספר, אשר תפקידו לתת ייעוץ בדבר התאמות טכניות אשר תעזורנה בהנגשת מקומות העבודה (לרבות בבית הספר עצמו) עבור התלמידים. חברת מילב"ת נכנסה לתכנית במהלך פברואר-מרץ 2003. עקב כך, מידת הניצול של שירותיה בשנת הלימודים תשס"ג היה מזערי ומרבית ניצולו החל עם תחילת שנת הלימודים תשס"ד וכניסת התלמידים למקומות עבודה חדשים. בשנה זו, מידת השימוש של כל אחד מבתי הספר בשירותי החברה הייתה שונה. משנת הלימודים תשס"ה ואילך, לכל אחד מבתי הספר נעשה מנוי בחברת מילב"ת והקשר נוצר באופן ישיר, בהתאם לצורכי בית הספר עם מילב"ת, ללא התערבות התכנית.

תכנית ל"ב 21 – הטמעתה של התכנית לוותה בקשיים רבים בתחילת הדרך, אך נראה כי התחולל שינוי רב במהלך השנים. בשנת הלימודים תשס"ג, קשה היה לצוותים בבתי הספר לקבל את התכנית ואף להטמיעה (למעט אולי, בבית הספר "ינאי", אשר עבר הדרכה נוספת בנושא). מדברי מדריכת התכנית בנושא ל"ב 21, עלה כי למורים קשה היה לקבל את רציונל התכנית והם גילו התנגדות משום שהתכנית דורשת עבודה רבה. הקשיים המרכזיים, לדבריה, אשר עיכבו את התקדמות הטמעת התכנית, עלו ממורכבותה של התכנית ומן הצורך לעבוד באופן יסודי ובצמוד לתכנית ללא אפשרות לתמרון – לשנות, לקצר או להתאים את התכנית לצרכים השונים. בשנת הלימודים תשס"ד, נכנסה מדריכה חדשה לתפקיד והחלה בהדרכת התכנית ל"ב 21 בארבעת בתי הספר. במהלך שנת הלימודים ערכה המדריכה הארצית את ההשתלמות בתכנית, בהתאם לצרכים השונים של כל אחד מבתי הספר, הן מבחינת התכנים, הן מבחינת הפורום אשר השתתף בהדרכה והן מבחינת המינון של שעות ההדרכה (פירוט על כך הובא לעיל, בפרק "תיעוד תהליך הטמעת התכנית בכל אחד מבתי הספר"). בתום שנת הלימודים תשס"ה התקבלו עדויות חיוביות ביותר באשר להטמעת התכנית בבתי הספר ובאשר לתרומתה לחיי בית הספר, התלמידים והצוותים.

השוואת המטרות אשר הונחו בבסיס התכנית עם היישום בפועל

בשנת תשס"א, כאשר התכנית יצאה לדרכה, עמדו בבסיסה שלוש מטרות מרכזיות. עם זאת, זמן רב עבר מאז החלה להתגבש התכנית ונכתבו מטרותיה ועד לתחילת יישומה הלכה למעשה בבתי הספר, וכבר בנקודת זמן זו הבינו חברי ועדת ההיגוי, כי מטרות התכנית הראשוניות דורשות שינויים קלים. זאת, בעיקר בשל השינויים שחלו באוכלוסיית התלמידים בבתי הספר בחינוך המיוחד, אשר עיקרם נובעים מ"חוק השילוב". חוק זה הביא לכך שהתלמידים בעלי היכולות הגבוהות יותר, הן הפיזיות והן הקוגניטיביות, ייצאו לבתי הספר הרגילים, מצב אשר הותיר בבתי הספר של החינוך המיוחד אוכלוסיית תלמידים המאופיינת ביכולות פיזיות וקוגניטיביות נמוכות יותר מאשר בעבר. כמו כן, בכל אחת משנות ההטמעה, הוצבו מטרות ספציפיות וממוקדות, בהתאם לקצב היישום של התכנית הלכה למעשה בבתי הספר ולאור הלקחים אשר הופקו בכל אחת מן השנים.

להלן, יוצגו המטרות המרכזיות של התכנית לצד התפתחותן של המטרות הספציפיות בכל אחת משנות ההטמעה של התכנית.

שנת הלימודים תשס"ב

מטרות התכנית הראשוניות כללו שלוש מטרות מרכזיות ואלו הן (כפי שהן מופיעות במסמך של משרד החינוך מיום 9 במרץ, 1998):

1. בניית תכנית הערכה ואבחון כוללני
2. בניית תכנית שיקום והפעלתה במשך ארבע שנים. תכנית השיקום מתייחסת להיבטים הבאים: פיתוח עצמאות אישית, העשרת חיי חברה וניצול שעות הפנאי, הכשרה תעסוקתית ואימון לניצול שירותים קהילתיים
3. התאמת מקומות תעסוקה והשמה הדרגתית בהם, במשך השנתיים האחרונות במסגרת בית הספר

כמו-כן, שמו להם מעצבי התכנית למטרה, לשפר את השירותים הניתנים לתלמיד על ידי **יצירת שיתוף פעולה בין המוסדות הממשלתיים השונים** המטפלים בנכים, כדי ליצור רצף טיפולי ומעבר יעיל מתקופת בית הספר לחיים הבוגרים בקהילה. בנוסף, מודעים מעצבי התכנית לקשיים המיוחדים לאוכלוסיית התלמידים ולמידת פגיעתם ונכותם הקשורים בהשמה בעבודה ולכן רואים את הכנת התלמידים טוב יותר למצופה להם לאחר גיל 21, לרבות את שילובם במרכזי הכשרה ותעסוקה מוגנים (של איל"ן ושל משרד העבודה), כמטרה ראויה בפני עצמה.

כאשר המטרות אשר הציבו לעצמם מעצבי התכנית נבחנו לעומת הביצוע בשטח בתום שנת פעילות אחת, נראה היה כי אכן התכנית התקדמה במידה רבה בהתאם למצופה. בשנת הלימודים תשס"א, צוות מיוחד אשר היה ממונה על בניית תכנית הערכה ואבחון כוללני של התלמידים, הכין ערכת אבחון הכוללת מספר כלי אבחון חדשים עבור בתי הספר וערך הדרכה לגביהם בקרב הצוותים בבתי הספר. אלה, החלו בתהליך האבחון בראשית שנת הלימודים תשס"ב. בתום השנה הראשונה שני בתי ספר סיימו תהליך זה ושניים עדיין לא. הבעיה המרכזית הקשורה ליישום מטרות התכנית אשר עלתה בתום שנת הלימודים תשס"ב, הייתה עמידה בלוחות זמנים. הן הכנת ערכת האבחון והן תהליך הטמעתה ויישומה בבתי הספר ארכו מעל ומעבר למשוער. התהליכים הללו לוו בקשיים רבים מן המתוכנן, ובמיוחד ביחס למידת היענותם של הצוותים בבתי הספר.

בחינת התקדמות התכנית ביחס למטרה השנייה, הייתה בבחינת הקדמת המאורח בשנת הלימודים תשס"ב, שכן תכנית השיקום הופעלה לראשונה בתשס"ג. כך, בתום השנה הראשונה להפעלת התכנית, תהליך בניית תכנית המעבר האישית לא עמד בקצב המצופה – שני בתי ספר היו עדיין בעיצומו של תהליך הבנייה של תכנית המעבר האישית, אשר את ביצועה אמורים היו להתחיל בשנת הלימודים תשס"ג, ובשניים האחרים טרם החלו בבניית התכניות וחברי הצוות התחבטו מאוד אשר לדרך בה היה עליהם לנקוט (באילו תכנים להשתמש, את מי מהתלמידים יש

לכלול בתכנית וכיו"ב). נראה כי גם במקרה זה, הבעיה המרכזית הייתה לוח הזמנים. לדברי מרכזת התכנית, בכל אחד מבתי הספר עבדו מדריכות התכנית יחד עם צוות התכנית ובנו במשותף תכניות מלאות עבור תלמיד אחד או שניים, אשר על פיה צוותי בתי הספר אמורים היו להמשיך ולבנות את שאר תכניות המעבר, עד לתחילת שנת הלימודים תשס"ג.

בתום שנת הלימודים תשס"ב, ביצוע ויישום המטרה השלישית לווה בקשיים ובריבוי פרשנויות, זאת למרות שהשמת התלמידים במקומות עבודה במהלך לימודיהם בבתי הספר, היא מטרה אשר הוגדרה במטרות התכנית. במהלך השנה נראה היה, כי המסר הקשור למטרה זו לא היה ברור לכל הצדדים באופן דומה ואף כי לכאורה חלו בו שינויים: מחד, הצוותים בבתי הספר היו אלה שלחצו על מדריכות התכנית שתעזורנה במציאת מקומות להתנסות בעבודה לתלמידים, במיוחד לאלה הבוגרים אשר עמדו לסיים את הלימודים בבית הספר. מאידך, היה מסר כלשהו מצד מעצבי התכנית וצוות ההיגוי, שהמטרה האמתית של התכנית אינה התנסות בעבודה במסגרת בית הספר, כי אם העבודה "האמתית" לאחר סיום הלימודים ובזו תימדד הצלחתם. מסר זה אף עורר בקרב חלק מן הצוותים תרעומת קלה, שכן העבודה לאחר סיום הלימודים אינה במסגרת המנדט שלהם ולכן קשה היה להם לקבל שהצלחת עבודתם במסגרת התכנית תימדד באופן שכזה. זאת ועוד, המטרה כפי שהוגדרה התייחסה להשמה בעבודה במסגרת השנתיים האחרונות בבית הספר. נכון לסוף קיץ תשס"ב, התכוננו לצאת לעבודה בשנת הלימודים תשס"ג שמונה תלמידים מבית הספר "ינאי" (אחד מהם במסגרת התכנית לשירות לאומי), שמונה תלמידים מבית הספר "חצב", גם הם במסגרת השירות הלאומי, ותלמיד אחד מבית הספר "אגס".

בשנת הלימודים תשס"ב, שיתוף הפעולה בין המשרדים השונים החל אט-אט לרקום עור וגידים. נוצר שיתוף פעולה עם משרד העבודה, אגף השיקום, הן מבחינת השתתפות פעילה בוועדות ההיגוי והן מבחינת הסדרת תהליכי מעבר בין בית הספר למסגרת האחריות של משרד העבודה. כמו כן, בבית הספר "רותם" יזמו כנס משותף לכל רכזי ההתנסויות האזוריים, מתוך כוונה להציג בפניהם את התכנית ולשתף אותם בתהליכי המעבר החדשים כפי שהם באים לידי ביטוי בתכנית. כך, גם אשר לנושא ההסעות של התלמידים למקומות העבודה, המהווה מכשול מרכזי בהשמה בעבודה ברוב בתי הספר המשתתפים בתכנית – במהלך קיץ 2002 נוצר הקשר בין צוות התכנית לבין גף ההסעות במשרד החינוך ואנשי התקציבים, במטרה למצוא פתרון לבעיה זו. הוחלט על מספר צעדים לפתרון הבעיה, כאשר המרכזיים שבהם מתייחסים לטיפול של מנהלת גף ההסעות לצד פנייה אל הרשויות המקומיות, בבקשה למימון ההסעות המיוחדות למקומות העבודה ולשירות הלאומי.

שנת הלימודים תשס"ג

בנוסף למטרות התכנית הכלליות הראשוניות, המטרות הספציפיות לשנת הלימודים תשס"ג הן כדלקמן:

1. הכללת כל השכבה הבוגרת (בני 16 עד 21) בתכנית ;
2. מציאת מסגרות עבודה לכמה שיותר תלמידים בכל אחד מבתי הספר ;
3. בניית תכנית מעבר אישית לכל אחד מן התלמידים ;
4. פיתוח הקשר עם ההורים ויצירת מסגרת תמיכה העובדת באופן שוטף עם התכנית ;
5. הטמעת התכנית לייב 21 בכל אחד מבתי הספר ובקרבת התלמידים ;
6. קבלת רכזי ההתנסויות בעבודה לבתי הספר, הגדרת תפקידם ועבודה משותפת עם הצוותים הבית-ספריים ;
7. שימוש בשירותי חברת מילב"ת להגדלת ההנגשה של מקומות העבודה עבור התלמידים ;
8. כמו-כן, שמו להם מעצבי התכנית למטרה להמשיך ולמסד את הקשרים ואת שיתוף הפעולה עם המוסדות הממשלתיים השונים המטפלים בנכים, במטרה ליצור רצף טיפולי ומעבר יעיל מתקופת בית הספר לחיים הבוגרים בקהילה.

בתום שנת הפעילות השנייה נבדקו המטרות אשר הציבו לעצמם מעצבי התכנית לעומת הביצוע בשטח, ונראה היה כי באופן כללי התכנית התקדמה במידה רבה בהתאם למצופה וכי חלה התקדמות נוספת לעומת השנה הקודמת. בתי הספר הצליחו לעמוד ביתר הצלחה בחלק מן המטרות אשר הוצבו בפניהם. בעיית העמידה בלוחות הזמנים המשיכה להוות אבן נגף בפני היכולת של הצוותים לעמוד בצורה טובה יותר בהשגת מטרות התכנית, אולם נראה כי ככל שעבר הזמן, הפער בין התכנון לביצוע הלך וצומצם.

אשר למטרות הספציפיות, נראה כי בשנת הלימודים תשס"ג בתי הספר עמדו ברובן בהצלחה ובחלקן בהצלחה חלקית בלבד :

הכללת כל התלמידים בשכבת הבוגרים נעשתה בכל אחד מבתי הספר ונערכו להם ולהוריהם כל האבחונים. עם זאת, אשר לבניית תכנית מעבר אישית ויציאה להתנסות בעבודה – בתום שנת תשס"ג, עדיין לא נבנו תכניות מעבר אישיות עבור כל התלמידים בכל בתי הספר, זאת שלא על פי מטרות התכנית, כפי שמתואר להלן :

בניית תכנית מעבר אישית לכל אחד מן התלמידים. בתום שנת הלימודים תשס"ג, בניית תכנית המעבר האישית בהדרכתן של מדריכות התכנית, לא הסתיימה בכל בתי הספר, ובבתי הספר אשר בכל זאת הסתיימו שלב זה, הוא נמשך מעבר למתוכנן ודרש הדרכה רבה ביותר. אף על פי כן, נראה כי תהליכים אלו היו מוצלחים יותר מן השנה הראשונה.

מציאת מסגרות עבודה לכמה שיותר תלמידים בכל אחד מבתי הספר. בשנת הלימודים תשס"ג, תהליך זה הוכתר בהצלחה בכל אחד מבתי הספר. עם כניסתם של רכזי ההתנסות חלה התקדמות רבה במציאת מקומות עבודה, ומספר רב יותר של תלמידים יצאו לעבודה מחוץ לבית הספר. נטל רב ירד מכתפיהם של חברי הצוות הבית ספרי, אשר עסקו בכך קודם לכן.

שילובם של רכזי ההתנסויות בבתי הספר, הגדרת תפקידים והעבודה המשותפת עם הצוותים הבית-ספריים. כפי שהוזכר לעיל, תהליך קליטת רכזי ההתנסויות הוכתר בהצלחה רבה. כניסתם לבתי הספר תרמה רבות למציאת מקומות עבודה עבור התלמידים ובתום שנת הלימודים השנייה, אף היו מקרים בהם היו יותר מקומות עבודה מאשר תלמידים היכולים לצאת אליהם. אולם, הגדרת תפקיד רכזי ההתנסויות ואופן העבודה עם הצוותים הבית-ספריים, טרם הושתתו כראוי בשלב זה ולשביעות רצונם של כל הנוגעים בדבר.

פיתוח הקשר עם ההורים ויצירת מסגרת תמיכה העובדת באופן שוטף עם התכנית. בתום שנת הלימודים תשס"ג, נראה היה כי נושא הקשר עם ההורים נתקל בקשיים רבים. התהליך לווה על-ידי פסיכולוג, והצוותים קיבלו הדרכה משותפת במסגרת ימי עיון והדרכה אישית לכל צוות במסגרת בית ספרית. יחד עם זאת, נראה היה כי נושא זה עדיין נתקל בקשיים רבים מצד ההורים ובתום השנה הצוותים דיווחו על צורך בהדרכה נוספת.

הטמעת התכנית ל"ב 21 בכל אחד מבתי הספר ובקרב התלמידים. אף נושא זה נתקל בקשיים בכל ארבעת בתי הספר. כל אחד מבתי הספר קיבל הדרכה בנושא על-ידי מדריכת התכנית, אולם נראה היה כי הדרכה זו לא הייתה מספקת ובתי הספר לא יכלו לעבור לשלב הטמעת התכנית בקרב התלמידים. בסוף שנת הלימודים הנושא נבדק על-ידי צוות מדריכות התכנית וצוות ההיגוי.

שימוש בשירותי חברת מילב"ת להגדלת ההנגשה של מקומות העבודה עבור התלמידים. כניסתה של חברת מילב"ת לפרויקט חלה במהלך החודשים פברואר-מרץ 2003. מועד זה לא אפשר ניצול משאבים יעיל כבר בשנת הלימודים תשס"ג, מה שחייב את דחיית השימוש הפעיל בשירותי החברה לשנת הלימודים תשס"ד.

בתום שנת הלימודים תשס"ג ובדומה לשנת תשס"ב, **ההסעות של התלמידים למקומות העבודה**, עדיין היוו מכשול מרכזי בהשמה בעבודה ברוב בתי הספר המשתתפים בתכנית. יש לזכור כי בתכנית המקורית תוכננו הסעות קבוצתיות למקומות העבודה ובהתאם לכך אף תוקצבו. הלכה למעשה, נעשתה השמה פרטנית של התלמידים במקומות עבודה שונים, בשל אילוצים של התאמת מקומות העבודה לצורכי התלמידים ולהיצע הקיים בשוק העבודה. שינוי זה גרם לקשיים רבים בהסדרת נושא ההסעות, המכביד ביותר על בתי הספר.

כמו כן, שמו להם מעצבי התכנית למטרה **להמשיך ולמסד את הקשרים ואת שיתוף הפעולה עם המוסדות הממשלתיים השונים המטפלים בנכים, כדי ליצור רצף טיפולי ומעבר יעיל מתקופת בית הספר לחיים הבוגרים בקהילה**. בשנת הלימודים תשס"ג, אחד ההישגים המרכזיים של התכנית היה המשך מיסוד הקשרים ושיתוף הפעולה עם המוסדות הממשלתיים הרלוונטיים – משרד העבודה, אגף השיקום, מבחינת השתתפות פעילה בוועדות ההיגוי ומבחינת תחילתו של

תהליך המסדיר את שלבי המעבר בין בית הספר למסגרת האחריות של המשרדים הממשלתיים האחרים.

שנת הלימודים תשס"ד

בשנת הלימודים תשס"ד הונחו חמש מטרות מרכזיות לפעולה, אשר היוו המשך הפעולה של המטרות השונות מן השנים הקודמות:

1. בניית תכניות מעבר אישיות לכל התלמידים;
2. פיתוח נושא "קשר ותקשורת עם ההורים";
3. קידום הטמעת תכנית ל"ב 21;
4. פיתוח והטמעת התפקיד של רכזי ההתנסויות בעבודה בבתי הספר;
5. פיתוח שיתוף הפעולה עם מילב"ת.

בבדיקת המטרות הראשוניות אשר הציבו לעצמם מעצבי התכנית לעומת הביצוע בשטח בתום שנת הפעילות השלישית, נראה היה כי התכנית הוטמעה במידה רבה ובהצלחה רבה בהתאם למטרות וחוללה שינויים רבים, הן בבתי הספר עצמם והן במיסוד והבניית הקשר עם גורמים שונים בקהילה. בתי הספר עמדו בהצלחה ברוב המטרות אשר הוצבו בפניהם וביחס למטרות אשר התקשו לבצע במלואן, נראה כי בכל זאת הייתה מגמת התפתחות כלשהי. בעיית העמידה בלוחות הזמנים שהייתה בעלת משקל משמעותי בשנים עברו, הלכה ופחתה. בתום שנת הלימודים תשס"ד, הצוותים גילו היכרות והבנה מעמיקה עם תכניה ותחומיה השונים של התכנית, הפגינו מיומנות גבוהה יותר והצליחו לבצע את רוב המטרות אשר הונחו בפניהם במסגרת התכנית.

אשר למטרות הספציפיות, נראה כי בשנת הלימודים תשס"ד בתי הספר עמדו ברובן בהצלחה רבה ובחלקן בהצלחה חלקית בלבד:

בניית תכנית מעבר אישית לכל אחד מן התלמידים. בניית תכנית המעבר האישית בהדרכתן של מדריכות התכנית, הסתיימה ברובה בכל בתי הספר. בבית הספר "אגס" טרם נבנו תכניות מעבר לתלמידים בעלי הנכויות הקשות. המדריכות ציינו, כי בהשוואה לשנים קודמות, תהליך זה עבר בהצלחה רבה יותר בכל בתי הספר.

פיתוח הקשר עם ההורים. בשנת תשס"ד, המשיך הפסיכולוג ללוות את תהליך הקשר עם ההורים. הצוותים קיבלו הדרכה בבתי הספר ובמסגרת יום עיון אחד משותף. **בעקבות הניסיון משנת ההטמעה הראשונה, מטרות הקשר עם ההורים שונו במקצת.** נראה היה, כי הקמת קבוצות תמיכה להורים אינן מהוות צורך אמתי של ההורים, אשר לא שיתפו פעולה. במקום זאת, הצוותים הודרכו לפיתוח יכולת זיהוי הצרכים האמתיים של ההורים, לבירור מידת האחריות על התלמיד בה אמור לשאת כל אחד מן הצדדים (ההורים והצוות) והחל מיסוד הקשר עם ההורים בנושא המעבר לעולם העבודה. בתי הספר יזמו אסיפות הורים משותפות לצד

מפגשים אישיים לבירור הצרכים, לתיאום הציפיות ולהכנת ההורים לקראת סיום בית הספר. הן מדברי הרכזות והצוותים בבתי הספר, הן מראיונות ההורים עצמם והן מדברי הפסיכולוג המלווה את התכנית, עלה כי נוצר שינוי כלשהו בקשר עם ההורים, אולם בתום שנת הפעילות השלישית, נראה היה כי עדיין דרושה הדרכה נוספת וליזוי מקצועי לשם השגת המטרה במלואה.

הטמעת התכנית ל"ב 21 בכל אחד מבתי הספר ובקרב התלמידים. במהלך תשס"ד, התחולל שינוי גדול מאוד בנושא בכל אחד מבתי הספר. מדריכת התכנית הארצית בנושא העבירה הדרכה צמודה ועקבית לכל אחד מארבעת בתי הספר. בשלושה בתי ספר, אשר דיווחו על שינוי והטמעה נרחבים ביותר של התכנית ורעיונותיה, הורחבה ההדרכה וכללה את כל הצוות. אמנם בכל אחד מבתי הספר דווח על צורך בהדרכה נוספת (אשר ניתנה במהלך תשס"ה), אולם אין ספק כי התכנית "עלתה על דרך המלך".

פיתוח והטמעת תפקידו של רכז ההתנסויות בעבודה בבתי הספר. כניסתם לתפקיד של רכזי ההתנסויות בעבודה, קידמה ותרמה רבות להצלחתה של התכנית. תרומתם המרכזית של רכזי ההתנסויות היא במציאת מקומות עבודה עבור התלמידים ובמידת ההתאמה שבין התפקיד שנמצא לבין יכולות ורצונות התלמיד. במהלך השנה נכתבה הגדרת התפקיד של רכז ההתנסויות ונראה היה, כי מידת שביעות הרצון מתפקיד זה הלכה וגדלה. במקביל, החל במשרד הרווחה תהליך של בניית מודל עבודה כללי של רכז ההתנסויות, אשר מיועד לאישור ולתקצוב.

פיתוח שיתוף הפעולה עם חברת מילב"ת. במהלך שנת הלימודים תשס"ד השימוש בשירותיה של חברת מילב"ת הורחב והעמיק, אם כי במידה ובצורה שונה בכל אחד מבתי הספר וביחס למה שהיה מתוכנן בתחילת הדרך: בבתי ספר מסוימים נעשה שימוש בשירותי החברה בתוך כתלי בית הספר ואילו באחרים – מחוצה לו.

מהלך יישום המטרות לאורך שלוש שנות הפעלת התכנית

המטרות אשר הציבו לעצמם מעצבי התכנית נבחנו לעומת הביצוע בשטח לאורך שלוש שנות הפעלת התכנית, ונראה כי התכנית התקדמה בהתאם למצופה והוטמעה במידה רבה. כך, בתום השנה הראשונה התכנית התקדמה במידה רבה בהתאם למצופה, בתום שנת הפעילות השנייה אף חלה התקדמות נוספת לעומת השנה הקודמת ובתום השנה השלישית, נראה היה כי התכנית הוטמעה במידה רבה ובהצלחה רבה בהתאם למטרות וחוללה שינויים רבים, הן בבתי הספר עצמם והן במיסוד ובהבניית הקשר עם גורמים שונים בקהילה.

אחת הבעיות המרכזיות אשר עלתה בתחילת תהליך הטמעת התכנית ואף במהלכה, הייתה עמידה בלוחות זמנים. בתום שנת הלימודים תשס"ב, **תהליכי הכנת ערכת האבחון והטמעתה** ארכו מעל ומעבר למשוער ולוו בקשיים רבים. בעיית העמידה בלוחות הזמנים המשיכה להוות מכשול אף בתשס"ג, אולם פער הזמנים הלך וצומצם. בתשס"ד בעיית העמידה בלוחות הזמנים

הלכה ופחתה ובתום שנת הלימודים, הצוותים הכירו והבינו באופן מעמיק את מרבית תחומי התכנית השונים והצליחו בביצוע רוב המטלות.

בדומה לכך, **תהליך בניית תכנית המעבר האישית** נתקל בקשיים בתחילת הדרך, אשר הלכו והצטמצמו לקראת השנה השלישית. בשנת הלימודים תשס"ב, התהליך לא עמד בקצב המצופה, כאשר שני בתי ספר היו בעיצומו ובשניים האחרים בניית התכניות טרם החלה. בתשס"ג בניית תכנית המעבר האישית בהדרכתן של מדריכות התכנית, הסתיימה בחלק מבתי הספר בלבד, אשר אף שם התהליך נמשך מעבר למתוכנן, אם כי דווח כמוצלח יותר מן השנה הקודמת. אשר לשנת הלימודים תשס"ד, בניית תכנית המעבר האישית הסתיימה ברובה בכל בתי הספר, ולדברי המדריכות, התהליך עבר בהצלחה רבה יותר בהשוואה לשנים קודמות.

המטרה העוסקת **בהשמת התלמידים במקומות עבודה** במהלך לימודיהם בבתי הספר, נתקלה בתחילת הדרך בחוסר הבנה ובריבוי פרשנויות. כמתואר לעיל, במהלך שנת הלימודים תשס"ב, הגדרת ההצלחה ביחס למטרה זו לא הייתה ברורה, ונוצרו הבנות שונות ביחס אליה – מחד, היו אשר הגדירו הצלחה כמציאת עבודה בזמן הלימודים, מאידך עלה מסר מצד מעצבי התכנית כי הצלחה תוגדר כמציאת עבודה לאחר סיום הלימודים. עם זאת, בשנת הלימודים תשס"ג, תהליך מציאת מסגרות העבודה הוכתר בהצלחה בכל אחד מבתי הספר, כאשר עם כניסתם לתפקיד של רכזי ההתנסויות, חלה פריצת דרך במציאת מקומות עבודה ובהשמתם של התלמידים במקומות עבודה מחוץ לבית הספר. ראוי לציין, כי על אף שמעצבי התכנית שמו להם למטרה השמה של התלמידים בהתנסויות במסגרות עבודה בקהילה, במהלך יישום התכנית התברר כי צורכי התלמידים הם אחרים. חלק ניכר מן התלמידים פגועים קשה ואינם מסוגלים לעבודה במסגרת קהילתית ונראה היה כי מסגרת מוגנת, בדומה למפעל מוגן, מתאימה להם יותר וחלקם אף הצהירו על כך בעצמם. **ראוי, אם כן, להגדיר מטרה זו מחדש ולומר באופן ברור כי השמה מוצלחת היא כזו העונה על צורכי התלמידים, גם אם מדובר בהשמה במסגרת מוגנת.**

רכזי ההתנסויות נכנסו לבתי הספר בשנת הלימודים תשס"ג, תהליך קליטתם הוכתר בהצלחה רבה וכניסתם לתפקיד תרמה רבות למציאת מקומות עבודה עבור התלמידים. בשנת תשס"ד, רכזי ההתנסויות המשיכו לתרום למציאת ולהתאמת מקומות עבודה עבור התלמידים ולפי צורכיהם הייחודיים. במהלך השנה נכתבה הגדרת התפקיד של רכזי ההתנסויות ובמקביל, במשרד הרווחה הוחל בבניית מודל עבודה כללי של רכזי ההתנסויות, אשר מיועד לתקצוב ולאישור בכל אחד מבתי הספר בחינוך המיוחד. יחד עם זאת, עולות מחשבות נוספות אשר להכשרה המקצועית של רכזי ההתנסויות ותחום ההתמחות המתאים לתפקיד זה.

מטרה נוספת אשר הציבו לעצמם מעצבי התכנית, עוסקת **במיסוד הקשרים ושיתוף הפעולה עם המוסדות הממשלתיים השונים המטפלים בנכים**, לשם יצירת רצף טיפולי ומעבר יעיל מתקופת בית הספר לחיים הבוגרים בקהילה. בשנת הלימודים תשס"ב, החל שיתוף הפעולה בין המשרדים השונים, אשר מוסד והוסדר בשנת הלימודים תשס"ג והפך לאחד ההישגים המרשימים של

התכנית – שיתוף פעולה הושתת עם משרד הרווחה, אגף השיקום, הן מבחינת השתתפות פעילה בוועדות ההיגוי והן מבחינת הסדרת תהליכי מעבר מובנים ויעילים בין בית הספר למסגרת האחריות של משרד הרווחה. כך, מפקחת ארצית באגף השיקום במשרד העבודה והרווחה, החלה בבניית מודל עבודה על פיו יתנהלו אנשי משרד הרווחה בתהליך הקליטה וההשמה של בוגרי התכנית. במסגרת תהליך זה הוקמו ועדות עבודה משותפות אשר דנו בתהליך ממספר היבטים שונים והתגבשו נוהלי עבודה, אשר יסדירו את המעבר מן המערכת החינוכית למערכת הרווחה באופן הטוב והיעיל ביותר. כמו כן, התחום הביצועי של הטיפול בבוגרים והשמתם במקומות העבודה או במסגרות אחרות המתאימות להם, הועבר לידיהם של המפקחים במחוזות ולרכזי השיקום. זאת ועוד, התגבש מיסוד הקשר של העובדים הסוציאליים בקהילה עם העובדת הסוציאלית של בית הספר, עם התלמיד ועם הוריו. נערכו מפגשים משותפים של כל הגורמים הללו לשם הבהרה אשר לרצונותיו ויכולותיו של התלמיד הבוגר לעתיד, וביחס לציפיותיהם של ההורים. כך, תוך תכנון משותף, המעבר בין המערכות יהיה קל יותר ומתאים לכל אחד מן התלמידים במידת האפשר. כמו כן, כנס משותף לכל עובדי השיקום האזוריים התרחש בבתי הספר "רותם" ו"חצב", בו הוצגה בפניהם התכנית ותהליכי המעבר החדשים. **אין ספק כי מטרה זו הושגה באופן מוצלח ומהווה את אחת ההצלחות המרכזיות של התכנית. שיתוף הפעולה בין הצדדים ממשך להתפתח ולהתמסד, בכיוונים שונים וברמות פעולה שונות במשרדים השונים, ויש להמשיך ולטפח אותו אף בעתיד.**

נושא **הקשר עם ההורים** נתקל בקשיים רבים לאורך שלוש שנות הפעלת התכנית. נראה היה, כי הנושא נתפס בצורה שונה על ידי השותפים השונים הנוגעים בדבר וכי ציפיות ההורים מן הקשר שונות מאלה של הצוותים. שונות זו השפיעה על מידת ההצלחה של יצירת הקשר בין הצוותים לבין ההורים ואף נראה, כי במספר מקרים ייתכן שהשפיעה על שיתוף הפעולה והמוטיבציה של התלמידים עצמם. לפיכך, בשנת הלימודים תשס"ג, החל פסיכולוג המתמחה בעבודה עם תלמידים בעלי מוגבלויות, ללוות את התהליך על-ידי מתן הדרכה משותפת לצוותים במסגרת ימי עיון, כמו גם הדרכה אישית לכל אחד מן הצוותים בבתי הספר. עם זאת, ההורים עדיין הערימו קשיים רבים על הצוותים ביחס לקשר, אשר בתום השנה הדגישו את הצורך בהדרכה נוספת. בשנת תשס"ד, ובעקבות הבנות מן התהליך אשר התרחש בתשס"ג, מטרות הקשר עם ההורים שונו, שכן נראה היה כי להורים לא היה צורך אמתי בקבוצות תמיכה. בהתאם לכך, הפסיכולוג המשיך ללוות את הקשר עם ההורים, ולהדריך את הצוותים בבתי הספר ובמסגרת ימי עיון משותפים – הצוותים פיתחו יכולת לזהות את הצרכים האמתיים של ההורים, הובהרה מידת האחריות על התלמיד אשר יישאו בה ההורים והצוות, ואף הודגשו הנושאים הקשורים למעבר לעולם העבודה, תיאום הציפיות והכנת ההורים לקראת סיום בית הספר. כל הנוגעים בדבר מצביעים על כך שאמנם נוצר שינוי בקשר עם ההורים, אולם אף בתום שנת הלימודים תשס"ד, נראה כי עדיין דרושה הדרכה נוספת וליווי מקצועי נוסף ומתמשך לשם השתתת קשר פורה ומספק לכל הצדדים.

נושא **ההסעות של התלמידים למקומות העבודה**, היה מכשול מרכזי בהשמה בעבודה ברוב בתי הספר המשתתפים בתכנית. במהלך קיץ 2002, נוצר הקשר בין צוות התכנית לבין גף ההסעות במשרד החינוך ואנשי התקציבים, במטרה למצוא פתרון לבעיה זו, המתייחס לטיפול של מנהלת גף ההסעות לצד בקשה למימון ההסעות המיוחדות למקומות העבודה ולשירות הלאומי מצד הרשויות המקומיות. בעיית ההסעות של התלמידים המשיכה להוות אבן נגף בפני התכנית ומאמצי ההשמה, אף בתום שנת הלימודים תשס"ג. ההשמה הפרטנית של התלמידים במקומות העבודה השונים, העולה מתוך אילוצי התאמת מקומות העבודה לצורכי התלמידים, הקשתה עוד יותר על הסדרת נושא ההסעות. הבעיה בפניה עומדים בתי הספר משקפת אף את הבעיה הנוצרת לאחר גיל 21, כאשר עולה הצורך להסיע את הבוגרים למקומות עבודתם, שלא במסגרת משרד החינוך. כאמור, מגעים ראשונים לפתרון בעניין זה נעשו כבר בקיץ 2002, אולם עד לשלב זה של סיום המעקב אחר התכנית (סוף שנת הלימודים תשס"ה), עדיין לא נמצא פתרון או חלה התקדמות משמעותית בנושא.

הטמעת **התכנית ל"ב 21** נתקלה בקשיים בתחילת הדרך בבתי הספר ובקרב התלמידים. ההדרכה בבתי הספר בשנת הלימודים תשס"ג לא הספיקה לצוותים בבתי הספר לשם מעבר לשלב הטמעת התכנית בקרב התלמידים. עם זאת, במהלך שנת הלימודים תשס"ד, התחולל שינוי גדול בנושא בכל אחד מבתי הספר. מדריכת התכנית הארצית בנושא העבירה הדרכה צמודה ועקבית בכל אחד מבתי הספר, אשר הורחבה וכללה את הצוות כולו בשלושה בתי ספר, שדיווחו על הטמעה מוצלחת ונרחבת של התכנית ורעיונותיה. הגם שהתכנית נכנסה לתלם בכל אחד מבתי הספר, במהלך שנת הלימודים תשס"ה, ניתנה הדרכה נוספת לכל בתי הספר, אשר דיווחו על צורך בכך. לקראת שנת הלימודים תשס"ו, עם סיום ליווי התכנית בבתי הספר, עולה המחשבה להעביר את הליווי וההדרכה של תכנית ל"ב 21, לידיהן של המדריכות המחוזיות בנושא ובמידה שתהליך זה יקרה, יש לבדוק את מידת הצלחתו בבתי הספר.

במהלך החודשים פברואר-מרץ 2003, נכנסה לפרויקט חברת **מילב"ת לשם הגדלת ההנגשה** של מקומות העבודה עבור התלמידים. היות וכך, נדחה השימוש הפעיל בשירותי החברה לשנת הלימודים תשס"ד, אשר במהלכה השימוש בשירותיה של החברה העמיק והלך, אם כי במידה שונה בבתי הספר השונים. אף ביחס לאופן בו השתמשו בתי הספר בשירותי החברה, בתוך בית הספר או מחוצה לו, הייתה שונות בין בתי הספר והדבר נדון בוועדות ההיגוי. יש להמשיך ולזכור כי המטרה המרכזית של השימוש בשירותי מילב"ת, היא הרחבת אפשרויות העבודה לתלמידים המוגבלים, באמצעות הנגשתם של מקומות עבודה חדשים. יחד עם זאת, נראה כי אף להנגשת עמדות עבודה בסדנאות בתוך בתי הספר, חשיבות רבה עבור המוגבלים קשה. יש להמשיך ולשמור על שני הכיוונים הללו גם בשנים הבאות, מבלי שהאחד יבוא על חשבון השני.

לסיכום, תהליכי יישום המטרות לאורך השנים מלמדים רבות על הדרכים השונות שיש לנקוט לשם הטמעה ראויה של התכנית, ומעלים תובנות שונות אשר להגדרה מחדש של חלק מהן. מסקנה חשובה עולה מתוך בחינת מידת היכרותם של חברי הצוות בבתי הספר עם התכנית, עם

מטרותיה ועם כלי האבחון, המשמשת כמשתנה מתווך המשפיע על מידת ההצלחה והעמידה בלוח הזמנים שהתכנית מכתובה. ואכן, אחת הבעיות המרכזיות אשר עלתה בתחילת הפעלת התכנית ואף במהלכה, הייתה בעיית העמידה בלוחות זמנים, אשר הלכה ופחתה מתוך ההיכרות וההבנה המעמיקה אשר פיתחו הצוותים ביחס לתחומי התכנית השונים, שבאה לידי ביטוי בהצלחתם בביצוע רוב המטלות. נראה, אם כן, כי יש לספק לצוותים בבתי הספר הדרכה צמודה ומעמיקה בשנה הראשונה ואף השנייה של הפעלת התכנית, אשר עשויה אף לבוא על חשבון עמידה בלוחות הזמנים של הטמעתה. יש להבין, כי הטמעה מוצלחת של התכנית בבתי הספר דורשת תהליכי שינוי תפיסתיים ומבניים, אשר נחוצים לשם שינוי עמדות בקרב הצוותים ואין לדלג עליהם או לקצץ בהם.

עם זאת, אחד ההישגים המרשימים של התכנית, הוא **מיסוד הקשרים ושיתוף הפעולה עם המוסדות הממשלתיים השונים המטפלים בנכים**. כך, במטרה ליצור רצף טיפולי ומעבר יעיל מן המערכת החינוכית וחיי בית הספר לחיים הבוגרים בקהילה, מתקיים שיתוף פעולה בין המשרדים השונים, הוקמו ועדות היגוי לשם דיון בעתידו של הבוגר ומוסד הקשר עם העובדים הסוציאליים בקהילה. שיתוף פעולה זה חשוב ביותר לשם מעבר מוצלח של הבוגר ממסגרת חינוכית תומכת לחיים בקהילה, קיומו הוא אחד מעמודי התווך של התכנית ומעיד על המשכה והצלחתה אף מחוץ למסגרת בית הספר.

כחלק מבחינת תהליכי יישום המטרות בבתי הספר, עלה הצורך בהתייחסות מחודשת אל חלק מהן. כך, תהליכי השמת התלמידים במסגרות העבודה מלמדים רבות על נחיצותם של רכזי ההתנסויות, כמו על הצורך במענה גמיש על צורכיהם הייחודיים של התלמידים השונים. בעיות רבות אשר צצו בתחילת הדרך ביחס להשמת התלמידים במקומות עבודה מחוץ לבית הספר, נפתרו ברובן עם כניסתם לתפקיד של רכזי ההתנסויות, אשר חוללו מהפכה בעניין זה. עם זאת, במהלך הדרך חל שינוי במטרה זו והתגבשה ההבנה כי תלמידים רבים, ובמיוחד אלה הפגועים קשה, אינם מסוגלים וחלקם אף אינם מעוניינים לעבוד במסגרת קהילתית, ונראה כי מסגרת מוגנת או תומכת, לרבות סדנאות עבודה בית ספריות, עשויות להיות המענה הנכון לצורכיהם. **המסקנה המתבקשת מתהליכים אלה, פונה אל הגדרה מחדש של מטרת ההשמה של התלמידים, מתוך הבנה כי הצלחה של התכנית תוגדר כמענה לצורכי התלמידים, בין אם תהיה זו השמה במסגרת קהילתית ובין אם במסגרת מוגנת או תומכת ואף בית ספרית.**

בדומה לכך, אחת המטרות החשובות של התכנית, אשר נתקלה בקשיים רבים לאורך שלוש שנות הפעלת התכנית ואשר דרשה התייחסות מחודשת, היא **הקשר עם ההורים**. במהלך הזמן התברר כי להורים ולצוותים צרכים שונים וציפיות שונות אשר למהות הקשר והתקשורת ביניהם. נדמה היה, כי הניסיון של הצוותים לשתף את ההורים בהחלטות ובתהליכים השונים של התכנית, כמו גם ניסיונותיהם לייצר להם סביבה תומכת ולהפכם לחלק מן התכנית, נתקלו בהתנגדות מצד ההורים, אשר הסתפקו בעדכון שוטף אשר למתרחש עם ילדיהם. כשלים אלה הולידו תסכול רב בקרב הצוותים, ההורים ואף התלמידים עצמם, אשר הדגישו את הצורך הרב בשינוי מהותי

בקשר זה. הגם שתהליכי השינוי בקשר אכן החלו, יש עדיין למצוא את הדרך המתאימה והמספקת, אשר תענה על צורכי ההורים ודרישות הצוות, באמצעות הדרכה נוספת וליווי מקצועי מתמשך.

חשוב לציין ולומר, כי אחד ההישגים הגדולים של התכנית, נובע מן הגמישות ומיכולת השינוי של המטרות בהתאם להתפתחויות בשטח, בכל אחת משנות הפעלת התכנית. אין מדובר בשינויים מהפכניים או קיצוניים, כי אם בשינויים מינוריים יחסית, הלוקחים בחשבון כל העת את המטרות המרכזיות, ויחד עם זאת מתחשבים בלקחים ובתובנות אשר נגזרו מן היישום בשטח. שכן לעתים, התהליכים המתרחשים בשטח, כוחם רב והם משפיעים על שינוי המטרות הראשוניות, עד כדי התרחקות מהותית מהן. אין זה המצב במקרה זה, שכן ועדת ההיגוי השכילה לשמר את המטרות הראשוניות ויחד עם זאת, מתוך קשב רב לתהליך היישום, לתת מענה לצרכים אשר היו דרושים להצלחתה של התכנית. מתוך כך חלו, כאמור לעיל, שינויים בהגדרתה של "הצלחת" התכנית – לא עוד השמה במקומות עבודה בקהילה בלבד, כי אם השמה במקומות עבודה המתאימים בראש ובראשונה ליכולותיו ולצרכיו של התלמיד, גם אם מדובר במקומות עבודה מוגנים או בסדנאות בבתי הספר. כך אף בהתייחס לקשר עם ההורים, אשר עבר שינויים במהלך השנים, מתוך חיפוש אחר הדרך המתאימה להשתתף הקשר, כך שיענה על הצרכים והרצונות של כל הצדדים הנוגעים בדבר. תהליך זה עדיין נמצא בעיצומו, ובהמשך הדרך חשוב יהיה לעבדו. עם התפתחות התכנית והתרחבותה לבתי ספר נוספים, חשוב יהיה לחזור ולבדוק כל העת את מטרות התכנית, לאור התמורות והצרכים העולים מן השטח. חשוב לזכור מאין באנו ואנה אנו הולכים, כאשר המתח המתקיים בין שתי נקודות מבט אלו, לצד ההתפתחויות בשטח והצורך לתת להן מענה, הוא אשר יכתיב את המשך התפתחות והטמעת התכנית באופן הטוב והמוצלח ביותר, אם על ידי הגדרת מטרות ספציפיות חדשות ואם על ידי שינוין.

סיכום: מחשבות וקווים לפעולה בהמשך הדרך

• **מידת ההטמעה של התכנית בבתי הספר ועמדות חיוביות כלפי התכנית.** אין ספק כי התכנית הוטמעה בארבעה בתי הספר ומהווה חלק אינטגרלי מתכנית הלימודים ומחיי בית הספר. התכנית גרמה לשינוי מערכתי בחלק מבתי הספר, בהיבט זה של התגייסות מערכתית כללית מבחינת הקצאת משאבים, על מנת לאפשר את הפעלתה של התכנית. התכנית גרמה לשינוי עמדות בקרב חברי הצוות ולשינוי תפיסתם באשר ליכולות השילוב של התלמידים בעולם העבודה. אמנם תלמידים יצאו להתנסות בעבודה גם טרם הופעלה התכנית, אולם דברי הצוות מלמדים כי התכנית תרמה בשלושה היבטים מרכזיים: האחד, בעקבות התכנית מספר התלמידים אשר משולבים בהתנסויות בעבודה גדול הרבה יותר מאשר בעבר; השני, התכנית הביאה לשינוי התפיסה לגבי יכולת השילוב בעבודה גם של תלמידים בעלי מוגבלות קשה, אשר בעבר נטען כי לא ניתן למצוא עבורם עבודה מתאימה; והשלישי, התכנית תרמה רבות להתאמת העבודה ליכולות התלמיד ולרצונותיו, הן בשל האבחונים והן בשל ההכרה בחשיבות ההתאמה. ככל שמידת ההתאמה גדלה, כך עלתה מידת שביעות הרצון של התלמיד ובעקבותיה גדלה אף מידת ההצלחה בשילוב במקום העבודה. כן חשוב לציין, כי אף בבתי הספר בהם הביעו חברי הצוות התנגדות בתחילת דרכה של התכנית, התחולל שינוי בעמדותיהם והתפתחה בהם ההכרה בדבר היבטיה החיוביים והתרומה של התכנית בהיבטים המפורטים לעיל. **חשוב יהיה בעתיד לשמר הצלחות אלה ואף להמשיך ולשקוד על פיתוחן בהמשך, במטרה להגדיל ולהעצים את הישגי התכנית.**

• **גורמים בית-ספריים, תורמים או מעכבים, בהצלחת התכנית.** בראשית דרכה של התכנית, מתוך תגובותיהם של חברי הצוות בבתי הספר, ניתן היה לחשוב שרמתם הקוגניטיבית, רמתם התפקודית ומידת מוגבלותם של התלמידים, הם המשתנים המתווכים והמשפיעים במידה הרבה ביותר על הצלחת התכנית. אולם, הניסיון מלמד שאין הדבר כך, וכי הגורמים אשר השפיעו במידה הרבה ביותר על הצלחתה של התכנית, היו למעשה בעלי התפקידים המרכזיים, מידת מעורבותם בתכנית ומידת מחויבותם לה. הראשון שבהם מתייחס למנהל/ת בית הספר, אשר מידת מעורבותו/ה באופן אישי בתכנית, משפיעה רבות על הצלחת התכנית ותורמת להטמעתה בבית הספר. כך, בבתי הספר בהם מידת המעורבות של המנהל/ת נמוכה יותר, לרכז/ת ולצוות בבית הספר היה קשה יותר להניע את גלגלי המערכת. בהתאם לכך, נושאת תפקיד רכז/ת התכנית אף הוא/היא בעל השפעה מכרעת על הטמעתה והצלחתה של התכנית, כאשר הוא/היא "נושאת את התכנית על כתפיו/ה" ודואגת להניע את התכנית קדימה יחד עם צוות בית הספר. **כך, כאשר יתווספו בתי ספר נוספים למעגל התכנית, חשוב יהיה לזהות בכל בית ספר את הכוחות המתאימים ביותר להובלת התכנית.**

• **שיתוף הפעולה עם משרד העבודה, אגף השיקום.** בתחילת שנת הלימודים תשס"ד, הצטרפה לוועדת ההיגוי המפקחת הארצית באגף השיקום במשרד העבודה והרווחה. פעילותה האישית במסגרת ועדת ההיגוי ומעורבותה הרבה בתכנית, תרמה רבות לקידום שיתוף הפעולה ובניית הקשר בין משרד החינוך לבין משרד הרווחה. היא אף דאגה באופן אישי לטיפול בבוגרי התכנית, אשר עברו לתחום אחריותו של משרד הרווחה ולמציאת מקומות עבודה המתאימים לצורכיהם. לפעילותה המבורכת שותפה חברה נוספת בוועדת ההיגוי, רכזת השיקום באזור המרכז במשרד העבודה והרווחה, אשר פעלה רבות לקידום הנושא במחוז המרכז, תוך הצלחה לרתום את עובדות השיקום במחוז זה. אין כל ספק כי למעורבותן האישית ולחשיבות שהן מייחסות לתכנית ולשיתוף הפעולה הבין-משרדי, תרומה מרכזית בקידום תהליכים אלו. אולם, במחשבה על המשך ההטמעה של התכנית בבתי ספר נוספים ומתוך ראייה מערכתית לטווח הרחוק, נראה כי מעורבות זו היא בבחינת אליה וקוץ בה. שכן אין ספק, כי אין בכוחה של המפקחת הארצית ואף לא של המפקחת המחוזית, לדאוג באופן אישי להשמה הפרטנית של כל אחד מבוגרי התכנית. במיוחד לא כאשר מספר בוגרי התכנית בבתי הספר בכל רחבי הארץ ילך ויגדל. לא כל שכן, כאשר קיימת האפשרות שביום מן הימים ימלא אדם אחר את התפקיד ואין אנו יודעים מה תהיה מידת המעורבות והמחויבות האישית שלו לרעיונות אלה. לכן, יש חשיבות רבה למיסוד ולהבניית מדיניות והטמעתה בהתאם לדפוסי העבודה ההולכים ומתפתחים בכל הדרגים של משרד הרווחה, החל ממנהלי המחוזות, עבור דרך מנהלי הלשכות האזוריות וכלה בעובדים הסוציאליים ועובדי ההשמה בלשכות. ואמנם, במהלך שנת הלימודים תשס"ה, פעלה המפקחת הארצית של אגף השיקום רבות לשינוי המצב ולהעברת התחום הביצועי של הטיפול בבוגרים והשמתם במקומות העבודה או במסגרות אחרות המתאימות להם, לידיהם של המפקחים במחוזות ולרכזי השיקום. כן, יצרה נוהל עבודה לפיו ייכתב סיכום ההחלטות של הוועדה המשותפת לצוות בית הספר ולאגף השיקום באשר לכל בוגר, בעזרתו תמשיך לפקח על הנושא. **כך, עיקר מעורבותה של המפקחת הארצית בהמשך הדרך תהיה בקביעת המדיניות ובפיקוח על הטמעתה באגף השיקום ולא עוד בעבודת השטח, שהיא באחריות הלשכות במקומות המגורים של הבוגרים.**

• **הגדרת היעדים התעסוקתיים.** יש חשיבות להגדיר באופן ברור יותר ובמשותף עם משרד החינוך, מהם היעדים התעסוקתיים של ההתנסות של התלמיד בעת לימודיו ומהן ההגדרות להצלחת התנסות זו. כמו כן, חשוב מאוד למצות את ההתנסות של התלמיד, שכן למערכת החינוך ולמערכת הרווחה, נקודות מבט שונות על פרמטרים אלה וכדאי יהיה בעתיד לנסות ולגשר עליהן.

• **המשך התכנית עם תום שלב הניסוי.** חשוב להמשיך ולעקוב אחר הטמעת התכנית בבתי הספר השונים – בארבעת בתי הספר הוותיקים ובאלה החדשים אשר מצטרפים. מתהליך ההטמעה בארבעת בתי הספר הראשונים, יודעים אנו כי זהו תהליך קשה, הדורש שינוי בקרב הצוות והמחולל שינויים במערך הבית ספרי כולו. אף המפקחת הארצית באגף השיקום, מעלה חשש שללא הליווי והתמיכה של צוות המדריכות, והמשאבים המרובים שהעניקה התכנית

לארבעת בתי הספר הנוכחיים, בתי הספר החדשים ייוותרו ללא מענה דומה. כמו כן, חשוב לשמור על בניית הקשר הבין-משרדי, בין משרד החינוך למשרד הרווחה, בפגישות של ועדת ההיגוי. זאת, הן במטרה לשמור על ההישגים הקיימים והן במטרה להמשיך ולפתח קשר זה, בהתאם להתפתחות התכנית בבתי הספר החדשים המצטרפים אליה.

• **המשך מעקב אחר בוגרי התכנית.** חשוב אף לערוך מעקב אחר הבוגרים, במטרה לבדוק את מידת ההמשכיות בעולם העבודה, לאחר כשנתיים-שלוש מסיום לימודיהם, זאת מכמה היבטים שונים: המשכיות תעסוקתית, שביעות רצון מן העבודה, שכר וכיו"ב. כמו כן, חשוב יהיה לבדוק היבטים שונים הקשורים לעולמם החברתי ולתעסוקה בשעות הפנאי, המהווים כולם מטרות בתכנית החינוכית המקורית.

• **פיתוח הקשר עם ההורים.** במהלך שנת הלימודים תשס"ד, התמקד תהליך פיתוח הקשר עם ההורים בהעצמת הצוות בבתי הספר, במפגשים המשותפים עם הפסיכולוג המלווה את הנושא. הן מדברי הרכוז והצוותים בבתי הספר, הן מראיונות ההורים עצמם והן מדברי הפסיכולוג, עולה כי יש שינוי בקשר עם ההורים, אולם הדרך להשגת המטרות בנושא זה עוד ארוכה. מעניין לציין, כי למרות הקשיים הרבים של הצוות בנושא זה, שילוב ההורים מופיע כאחד משלושת ההיבטים החשובים ביותר שהעלו חברי הצוות בבתי הספר. נושא זה עבר שינויים במהלך השנים ועדיין לא נמצאה הדרך המתאימה ליצירת הקשר עם ההורים, באופן כזה אשר יענה על הצרכים השונים של הצוות, ההורים והתלמידים. נראה, כי בכל ארבעת בתי הספר הצוות זקוק עדיין להדרכה ולליווי בנושא מורכב זה. במקביל, יש לחשוב על שינויים נוספים שיש לבצע בקשר עם ההורים, לשם הטמעת רעיונות התכנית בקרב ההורים, כבר בשנים הראשונות של התלמידים בבית הספר. למשל, להעלות נושאים שונים, כגון מימוש הכספים של קצבת הניידות מבעוד מועד ולא רק כאשר התלמידים מגיעים לגיל 21, לצד עבודה על "ריאליזם הורי" – העמקת נושא תיאום הציפיות והכרה ביכולות האמתיות של התלמיד ובמגבלותיו, לצד האפשרויות הריאליות העומדות בפניו בשוק העבודה.

• **תרומת התכנית להורים.** מתוך ממצאי הראיונות של ההורים והשאלונים של צוותי התכנית, עלתה ההשערה כי הורים רבים אינם מקבלים את נכות ילדם במלואה, וסבורים כי יכולותיו אינן באות לידי ביטוי מלא בבית הספר ובתכנית. אולם בדיקה העלתה, כי למעשה רובם מקבלים ומבינים את הנכות של ילדם, מי יותר ומי פחות, הם מודעים לאפשרויות העומדות בפניו מבחינה תעסוקתית וחברתית, מבינים את מגבלות החברה וחלקם אף פועלים בנושא. מעטים ההורים אשר אינם מקבלים עד תום את נכות ילדם, ועל אף מספרם המועט, נראה כי הם משאירים רושם רב, הן על ממצאי הראיונות והן על הצוות. הורים אלה מציינים אבחון לקוי של הילד, שבעטיו אף נעשתה השמה שגויה וכן שהצוות אינו רואה את היכולות הגבוהות של הילד.

בנוסף לכך, מן הראיונות עלה כי חלק מן ההורים אינם מכירים את התכנית וחלקם אף אינם יודעים במה מדובר. במיוחד לא ידעו ההורים להשיב מהי תרומת התכנית להם עצמם. זאת, למרות שבכל בתי הספר נעשו מרב הניסיונות לשתף את ההורים במידה רבה עד כמה שניתן. תשובות אלה עשויות להצביע על כך, שההורים התקשו לחשוב על עצמם בהקשר זה של התכנית, כי הם מכוונים לחשיבה על הבוגר וכי חשו לא בנוח להפיק תועלת מתכנית שאמורה לתרום לילדם ולא להם. יש לתת את הדעת על שינוי הדגשים ביידוע ההורים. להורים יש פחות עניין בתכנית זו או אחרת, אלא במה יהא על ילדם בגיל 21, ולכן ייתכן שיש להציג להורים את מטרות התכנית כחלק אינטגרלי של תכנית הלימודים, הכוללת אבחון מקיף של יכולות הילד, צרכיו ורצונותיו ולנסות ולעמת אותם פעם אחר פעם, לאורך שנים מספר עם ממצאים אלה, לצד ההחלטות והכיוונים של התכנית האישית. זאת, במטרה לצמצם את הפער בין תפיסתם של ההורים את יכולות הילד לבין יכולותיו הריאליות בשוק העבודה.

• **הטמעת כלי האבחון החדשים.** תהליך הטמעת כלי האבחון היה ארוך ומסובך. עמדות אנשי הצוות בתחילת הדרך היו מעורבות והם התקשו לקבל את כלי האבחון ואת העובדה שהשימוש בהם יחדש ויתרום מידע נוסף על אודות התלמידים. סביר הוא, שתהליך הטמעת כלי האבחון טרם הסתיים, ואף ניתן לשער כי כאשר אנשי צוות חדשים ייכנסו לתפקידם, יהיה עליהם לעבור תהליך דומה גם כן. יחד עם זאת, נראה כי אנשי הצוות עברו כברת דרך ארוכה ביחסם לכלי האבחון וכי הם נמצאים במקום אחר לגמרי מזה שהיו בו בתחילת הדרך. **עדות נוספת למידת ההטמעה הגבוהה ושינוי העמדות בקרב אנשי הצוות כלפי תרומתם של כלי האבחון, ניתן לראות בכך שגם אנשי צוות שאינם עוסקים באופן ישיר באבחון, דיווחו בתשובותיהם כי הם שותפים לתהליך ולתוצאות, יודעים עליו ורואים בו כלי בעל תרומה חיובית.**

• **הסעות של התלמידים למקומות העבודה במסגרת ההתנסות בבית הספר.** נראה כי נושא זה ממשיך לעמוד כמשוכה יום-יומית בפני הצוותים והתלמידים בכל אחד מבתי הספר. מדברי הנוגעים בדבר, לא מסתמן פתרון או שינוי בעתיד הנראה לעין, ויש ציפייה כי בתי הספר ימשיכו להתנהל בדרכם זו אף בהמשך. חשוב לציין, כי בתי הספר אכן ממשיכים ומשקיעים מאמצים רבים לפתרון הבעיה. מאמצים אלה מוצאים את ביטויים במשאבים הרבים המושקעים בתהליך זה ובזמן הרב אותו מנתבים אנשי הצוות ליישומו. זהו תהליך ארוך ומתיש, המכלה את זמנם ומרצם של אנשי הצוות השונים, זמן יקר הנגרע מזמן ומאיכות הטיפול בתלמידים עצמם.

• **בעיית ההסעות למקומות העבודה ממשיכה להוות בעיה מרכזית גם לאחר גיל 21.** להורים רבים קשה לקבל כי לאחר גיל 21, עליהם להשתמש בקצבת הנסיעה שהם מקבלים עבור ילדיהם, לצורך הסעותם למקומות עבודה. זהו שינוי תפיסתי קשה ביותר עבורם, שכן במשך שנים רבות, המשפחה מקבלת את קצבת הנסיעה ומשתמשת בה לצרכים שונים אחרים. זאת, כיוון שמשרד החינוך דואג להסיע את התלמידים לבתי הספר. תהליך זה של עבודה עם ההורים, צריך להיעשות במהלך שלוש השנים האחרונות של התלמידים בבית הספר, כחלק מתהליך עבודה

כללי יותר עם ההורים – הן באמצעות העובדת הסוציאלית בבית הספר והן באמצעות העובדת הסוציאלית בלשכת הרווחה. תהליך זה צריך לכלול יידוע והבנה של כל מערך הזכויות והחובות של התלמיד בהווה ובעתיד, קבלת הילד כאישיות בוגרת בעלת מגבלות, כמו גם קבלת יכולותיו האמתיות. חשוב לציין, כי מספר השמות של בוגרים במקומות עבודה לא יצאו לפועל בשנה הנוכחית, בשל חוסר הנכונות של ההורים להסיע את ילדיהם.

• **רכזי ההתנסות בעבודה.** באחריותם של המחזיקים בתפקיד זה למצוא מקומות להתנסות בעבודה עבור התלמידים. חשיבות התפקיד של רכז ההתנסות בעבודה, עלתה באופן ברור וחד בכל ארבעת בתי הספר. בקרב כל הרכזות ואנשי הצוות עלתה דרישה ברורה להמשיך ולהקצות תפקיד זה גם לאחר סיומה של התכנית. הקצאת השעות לתפקיד רכז התנסויות בעבודה צריכה להיות בהתאם למספר התלמידים בשכבה הבוגרת. ואמנם, אף **בקרב אנשי משרד הרווחה התפתחה הכרה בדבר נחיצות התפקיד בבתי הספר ונעשה מאמץ רב לתקצב תפקיד זה גם בהמשך הדרך, בכל אחד מבתי הספר המשתתף בתכנית.**

• **תכנית ל"ב 21.** הטמעתה של התכנית ל"ב 21 בבתי הספר השונים עברה תהפוכות. בתחילת דרכה של התכנית עלו קשיים רבים, אולם בשנה השנייה והשלישית, עם כניסתה של מדריכת התכנית הארצית בנושא להדרכת התכנית ל"ב 21 בבתי הספר, נראה היה כי חל שינוי מרחיק לכת בנושא. בתי הספר מדווחים על הטמעת הרעיונות של התכנית בקרב התלמידים הבוגרים המשתתפים ב"שילוב נכים בקהילה" בפרט ואף בקרב תלמידי בית הספר האחרים בכלל. **יחד עם זאת, נראה כי עדיין יש צורך בהמשך ההדרכה, גם אם בתדירות ובמינון נמוכים יותר מאשר נעשה הדבר בשנתיים האחרונות במסגרת התכנית. נבחנת האפשרות כי בשנת הלימודים תשס"ו, ההדרכה תועבר לידיהן של הרכזות המחוזיות המתמחות בהדרכת התכנית ל"ב 21. במידה ושינוי זה יתרחש, יהיה חשוב לבחון את ההשפעות של מהלך זה באופן מיוחד וכן בהשוואה להצלחה בשנתיים האחרונות.**

• **צוות מדריכות התכנית.** מדריכות התכנית ובראשן רכזות התכנית הארצית, ליוו את ארבעת בתי הספר לכל אורך שלב הניסוי. בתחילת דרכן, עמדו המדריכות בפני התנגדויות רבות שעלו מן הצוותים בבתי הספר ביחס לתכנית. אולם הן השכילו לעבוד בדרכים שונות ובהתאם לצרכים הייחודיים של כל אחד מבתי הספר וכך לעבור את המשוכות. בסופו של שלב הניסוי, זכו המדריכות להערכה רבה בכל אחד מארבעת בתי הספר, לצד הבעת רצון וצורך להמשיך את הקשר עמן וקבל את תמיכתן, גם אם בתדירות נמוכה יותר מאשר בעבר. נראה, אם כן, כי חשוב לצוותים ש"לא להישאר לבד". לפיכך, **חשוב יהיה לשמור על קשר זה עם בתי הספר גם בעתיד, במטרה לשמר את הצלחתה של התכנית, תוך פיתוחה והרחבתה.**

• **תכניות לעתיד.** השלב הראשוני והניסיוני של התכנית "שילוב נכים בקהילה", הסתיים בסוף שנת הלימודים תשס"ה. כהכנה לקראת סיום שלב זה, נערך יום עיון לחברי הצוותים בבתי

הספר, בנושא "המעבר משלב הניסוי לשלב של קבע". את יום העיון העבירה יועצת ארגונית, תוך שילוב הרצאה וסדנא. בנוסף, שוקדת רכזת התכנית הארצית על יצירת קשרים רבים ומגוונים, המכוונים כולם לאפשרויות שונות של שילוב בוגרי התכנית בעבודה במסגרות שונות. למשל, בשיתוף עם "עמותת נטר", עמותת שעובדת עם נוער בסיכון, הוחלט על פתיחת קורס ליזמות טכנולוגית. מטרת הקורס היא להכשיר את המשתתפים כמפעילי תוכנה ובסיומו אף למצוא להם מקומות עבודה בתחום. קורס זה מיועד לחלק מבוגרי בית הספר "חצב" ולבוגרים של בתי ספר אחרים המשתייכים לחינוך המיוחד. **פיתוח כיוונים נוספים וחדשים המכוונים להגדלת אפשרויות השילוב של בוגרי התכנית במסגרות מגוונות, מהווה נדבך חשוב ביותר בהצלחת התכנית בעתיד.**

לסיכום, בראייה רטרוספקטיבית, מאז החל לנבט זרע התכנית ועד היום, נראה כי הרעיונות המרכזיים שעמדו בבסיסה – שילוב בוגרי בתי הספר בחיי הקהילה בכלל ובעולם העבודה בפרט – נותרו בעינם. אמנם, חלו שינויים במטרות הספציפיות אשר הותוו בכל אחת מן השנים, זאת בהתאם לתהליך ההטמעה ולניסיון ללמוד ממנו ולשפרו בכל שנה ושנה, אולם דווקא בזה נמדד כוחה של התכנית. שכן היכולת לערוך שינויים בהתאם לאוכלוסיית היעד המשתנה של התלמידים בבתי הספר, בהתאם לשינויים שחלו במערכת החינוך ובמערכות ממשלתיות אחרות, ביניהם קיצוצים תקציביים נרחבים, ויחד עם זאת להמשיך ולחתור לקראת המטרה המרכזית ואף להשיגה, הם ראויים לציון.

המטרה המרכזית של התכנית מאז ימיה הראשונים, שילוב תלמידים במסגרות עבודה בקהילה, הוכתרה בהצלחה רבה ביותר. בכל ארבעת בתי הספר, כל התלמידים או רובם, יצאו להתנסות בעבודה, על אף כל הקשיים. להצלחה זו שלושה היבטים: מספר התלמידים שיצאו להתנסות בעבודה, מידת ההתאמה הרבה של מקום ההתנסות ליכולות ולרצונות התלמיד ושביעות הרצון של התלמידים מן ההתנסות. דוגמה אחת לכך, היא תלמיד אשר מבחינת יכולותיו יכול היה להשתלב בעבודה בקהילה ואף התנסה בכך במהלך השנה. עם זאת, הוא הביע רצון להשתלב דווקא במסגרת בה יהיה עם צעירים "כמותו" – צעירים נכים ומוגבלים. תלמיד זה עבר תהליך של הכרה ברצונותיו ובמה שמתאים לו, הוא למד לבטא את רצונותיו אלה ולאחר שהתנסה במגוון אפשרויות, ביצע תהליך בחירה אמתי. אמנם התלמיד בחר בעבודה במפעל מוגן ולא בעבודה בקהילה, אך הוא עשה זאת מתוך בחירה והתנסות, כאשר לתהליך זה היו שותפים אף הוריו. דוגמה זו מתארת את התהליך המוצלח ביותר שיכול היה תלמיד לעבור במסגרת התכנית בבית הספר. שכן, הגם שבתחילת הדרך המטרה הרשמית הייתה השמה בעבודה בקהילה, הרי שבמהלך שנות ההפעלה של התכנית הבינו כל השותפים לה, כי החשיבות הראשונה במעלה היא התאמת מקום העבודה ליכולות ולרצונות הבוגר, גם אם משמעות הדבר היא עבודה במפעל מוגן ולא בשוק העבודה החופשי.

ראויה לציון מיוחד, היא פריצת הדרך המשמעותית והמרכזית של התכנית, הרואה ביטוי בשיתוף הפעולה ההדוק של משרד החינוך עם אגף השיקום במשרד העבודה. מודל העבודה

המשותף, ההולך ונרקם בין שני המשרדים במהלך שנותיו האחרונות של התלמיד בבית הספר, הוא זה המאפשר את היישום המוצלח של התכנית ואת המעבר של התלמידים מעולם בית הספר לעולם העבודה כבוגרים. מודל זה התאפשר, הן משום שמשרד החינוך קיבל על עצמו את האחריות להכשרת התלמידים להיותם אישיות בוגרת המוכנה להתמודד עם עולם העבודה, והן משום שמשרד הרווחה קיבל על עצמו את האחריות המשותפת בשלב המעבר, הכולל היכרות מעמיקה עם התלמיד, עם יכולותיו ועם צרכיו, המאפשרים תכנון מוקדם והיערכות אשר יאפשרו מעבר "רך" ככל שניתן בין שני העולמות.

אנו תקווה, כי תהליך הליווי וההערכה המעצבת לאורך שנות הפעלת התכנית בשלב הניסוי, תרמו ליישום טוב ומוצלח יותר של התכנית, לעריכת שינויים בה ולהתאמתה באופן המיטבי לאוכלוסיית היעד – תלמידים אשר הפכו לבוגרים עצמאיים. קשיים רבים ועבודה רבה ומאומצת עומדים עדיין בפניהם של הצוותים בבתי הספר ובפני התלמידים הנמצאים בשלבים השונים לקראת חיי בגרות ועצמאות, השתלבות בחיי קהילה ועבודה פורייה ומספקת. מי ייתן ובהמשך דרכה של התכנית, ירבו ההצלחות בבתי הספר בחינוך המיוחד ובקרב אוכלוסיית התלמידים על מוגבלויותיהם השונות, כך שיורחב שילובם בחיי הקהילה ובעולם העבודה גם יחד.

ביבליוגרפיה

- בראיון, ד', ניומן א' ורייטר ש' (1987). מכשולים בתעסוקת נכים, ממצאים חלקיים מתוך מחקר דו לאומי. **חינוך מיוחד ושיקום**, (2-3), 83-82.
- ברזון מ', גורדון ד' והולצמן מ' (1990). "נסה דרך אחרת" – שיקום נכים בשוק החופשי. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מינהל המחקר והתכנון.
- ברזון, מ', גורדון ד' והולצמן מ' (1991). השפעת המשפחה על הצלחת שילובו של הנכה בתעסוקה בשוק החופשי. **חברה ורווחה, רבעון לעבודה סוציאלית**, י"א (4), 354-339.
- דובדבני א' ונאור ר' (2004). **מעמדו החברתי של האדם המפגר במפעלים מוגנים רבי נכויות**. בית דגן: קרן שלם.
- טלר י' (1984). **שיטות לחיפוש עבודה בקרב אנשים בעלי מגבלה, מחקר הערכה**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, האגף למחקר ותכנון.
- מנדלר ד' ונאון ד' (2003). **הערכת תכנית של תעסוקה נתמכת לאנשים עם פיגור שכלי המופעלת בידי אלווין ירושלים**. ירושלים: ג'וינט – מכון ברוקדייל.
- משרד החינוך והתרבות והספורט (תשנ"ט). **לקראת בגרות: יחידה א': חינוך חברתי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.
- ענבר ל' (1989). **שיקום נכים, האפיונים הקשורים להצלחת תהליך השיקום, 1985-1988**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מינהל המחקר והתכנון.
- ענבר ל' (1991). **"תעסוקה בדרך אחרת" – שיקום נכים בשוק החופשי, מעקב**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מינהל המחקר והתכנון.
- פייגין ר' ונאור א' (1991). מודל לתעסוקת נכים בשוק החופשי בתנאים מוגנים. **חברה ורווחה, רבעון לעבודה סוציאלית**, י"א (4), 366-355.
- רוני ח' (1998). תכנית לימודים למתבגרים עם צרכים מיוחדים במסגרת המעבר מבית הספר לחיי בגרות בקהילה. **סוגיות לחינוך מיוחד ובשיקום**. כרך 13 (1), 32-22.
- רייטר ש' (1991). שילוב נכים ולקויי התפתחות בעבודה בישראל – מבט לעשור הבא. **חברה ורווחה, רבעון לעבודה סוציאלית**, י"א (4), 417-407.

רימרמן א' וינאי מ' (1997). עמדות מעסיקים כלפי העסקתם של אנשים הלוקים בפיגור שכלי.
ביטחון סוציאלי (49), 52-64.

Gordon, D. (1986). *Vocational Rehabilitation. Characteristics of Disabled Completing Program of Treatment 1983*. Jerusalem: National Insurance Institute.

נספחים

נספח א'

הטמעה ופיתוח תכנית "שילוב נכים בוגרים בקהילה"

תכנית "שילוב נכים בוגרים בקהילה" (להלן – התכנית) השלימה ארבע שנות פעילות. התכנית הוטמעה בארבעה בתי הספר לחינוך מיוחד: אילנות, יובלים, חטיבה טכנולוגית אחווה והרצפד. אוכלוסיית התלמידים בארבעת בתי הספר מוגדרת כתלמידים בעלי שיתוק מוחין. התוכנית בבתי ספר אלו מהווה חלק אינטגרלי מתכנית הלימודים לבוגרים בגילאי 16-21.

בשנת הלימודים תשס"ה השנה האחרונה לתכנית צורף בית ספר נוסף המיועד לתלמידים עם שיתוק מוחין, בית ספר "אופקים" בחיפה.

במהלך ארבעת השנים בהם הופעלה התכנית, גובש ידע רב הרלבנטי גם לתלמידים עם צרכים מיוחדים בתחומים נוספים, לאו דווקא שיתוק מוחין. על כן, עם סיום התכנית בשנת הלימודים הנוכחית, תשס"ו, הצטרפו עוד כ-10 בתי ספר מהמגזר היהודי והערבי. בבתי הספר הללו אוכלוסיה מגוונת כגון: פיגור שכלי, נכויות פיזיות וליקויי למידה רב בעייתיים. עם הרחבתה של התכנית לאוכלוסיות נוספות, שונה שמה וכיום היא נקראת: "תכנון לימודים עבור תלמידים בוגרים בגילאי 16-21 הלומדים במסגרות לחינוך מיוחד".

האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך בהובלת המפקחת הארצית לתכנון פדגוגי, הגב' דליה טל, הוציא חוברת תכנון לימודים לבוגרים (עדיין כהצעת טיוטא). חוברת זו כוללת נהלים ואת מדיניות האגף בנושאים שונים, על בסיס הידע שנרכש במהלך הטמעת התכנית בבתי הספר.

תכנית לימודים זו כוללת למידה עיונית מותאמת והכנה לחיים בוגרים בתחומים שונים, למשל, ידע והשכלה, עצמאות אישית, קשר בין אישי וחברתי, השתלבות בעולם העבודה, בית ומשפחה, פנאי ומעורבות קהילתית.

תכנית הלימודים תתקיים ברובה בתוך המסגרת החינוכית. יחד עם זאת, חשוב לקיים את חלקה מחוץ למסגרת החינוכית לשם היכרות עם עולם העבודה ועם מוסדות ושירותים בקהילה.

הכנת התלמידים לחיים בוגרים תעשה בכל שלבי החינוך. התכנית תיבנה באופן מדורג ומותאם לאורך שנות הלימודים עד גיל 21. מגיל 16 התכנית תתבסס על תכנית לימודים "לקראת בגרות" (ל"ב 21) – תכנית לימודים לגיל 16-21 בחינוך המיוחד, אשר הוכנה על ידי האגף לתוכניות לימודים והאגף לחינוך מיוחד.

תכנית זו תשמש כתוכנית אב, המושתתת על עקרון "איכות החיים", המהווה תפיסה אידיאולוגית מרכזית בחינוך אנשים עם צרכים מיוחדים בכל שלביו. תכנית אב זו היא המקור להכנת תכנית לימודים כיתתית ותכניות "מעבר" אישיות.

לכל תלמיד תוכן תכנית "מעבר" רב- שנתית ממנה תיגזר תכנית לימודים אישית שנתית.

תכנית ה"מעבר" תיבנה בראיית עתידו של התלמיד כמשתלב בקהילה לאחר גיל 21. על כן השותפים בבניית תכנית המעבר יהיו צוות בית הספר וצוות הרווחה ברשות המקומית. מתוך תכנית ה"מעבר" תיגזר תכנית הלימודים האישית השנתית. בשנת הלימודים האחרונה של התלמידים, בגיל 20, יתהדק שיתוף הפעולה בין בית הספר לבין שירותי הרווחה עד מעבר לטיפול מלא על ידי רשויות הרווחה לאחר גיל 21.

לאור זאת מתבקש ואף מתקיים שיתוף פעולה הדוק עם אגף השיקום במשרד הרווחה ועם משרד העבודה. המפקחת הארצית באגף השיקום של משרד הרווחה, הגב' דיאנה ברעם החלה לערוך במהלך שנת הלימודים תשס"ו מפגשים עם בתי הספר החדשים שהצטרפו לתכנית ובתי הספר הוותיקים. במפגשים משתתפים עובדים סוציאליים, יועצות בתי הספר ורכזי התנסות בעבודה.

מטרות המפגשים הללו הן חיזוק הקשר בין הגורמים השונים המטפלים בתלמיד ובמשפחתו – בבית הספר ומחוצה לו.

הפסיכולוג שליווה את תכנית "שילוב נכים בקהילה, מר יואל יפרח, ממשיך ללוות את בתי הספר הוותיקים ומתחיל ללוות את צוותי בתי הספר החדשים. במרכזו של הליווי עומד הנושא של בניית שיתוף פעולה של הצוות עם ההורים.

רכזי ההתנסות בעבודה ממשיכים בעבודתם בבתי הספר הוותיקים. בהמשך אמור להצטרף רכז נוסף מטעם הרווחה אשר ישולב בארבעה בתי ספר חדשים.

תכנית "משלבים" – שירות לאומי חינוכי לבעלי צרכים מיוחדים, אשר השתלבה בתכנית "שילוב נכים בקהילה", ממשיכה להתקיים בבתי ספר ותיקים וחדשים.

במהלך שנת תשס"ו ובשנים הקרובות הבאות, בתי הספר הוותיקים שהשתתפו בתכנית יישארו כקבוצת עבודה מלוכדת ופעילה.

כחלק מהמשך פיתוח התכנית צורף בשנתיים האחרונות פרויקט הנקרא "יזמות חינוכית- תעשייתית" בפרויקט זה לומדים תלמידים ותיקים וחדשים את נושא היזמות האישית. בפרויקט

זה משתלבים תלמידים מבתי ספר לחינוך מיוחד עם תלמידים מבתי ספר לחינוך רגיל. בנוסף, מורים לחינוך מיוחד מבתי ספר שונים ברחבי הארץ מצטרפים להשתלמות בנושא.

בשלב זה של עבודה עם בוגרים, התלמידים עם שיתוק מוחין הלומדים בבתי ספר מיוחדים ממשיכים את הפעילות ואילו תלמידים חדשים ישולבו בתכנית בדומה לבתי הספר החדשים המצטרפים מדי שנה.

התכנית "שילוב נכים בקהילה" פתחה את הצוהר להכנת התלמידים לחיות חיים בוגרים בקהילה, באופן מיטבי מבחינה אישית ומבחינת מעורבות הגורמים המסייעים בקהילה.

תכנית זו, שהייתה מיועדת לאוכלוסיית תלמידים עם שיתוק מוחין, אפשרה למצות את תהליכי השילוב הנכונים בתחום החברתי ובעולם העבודה.

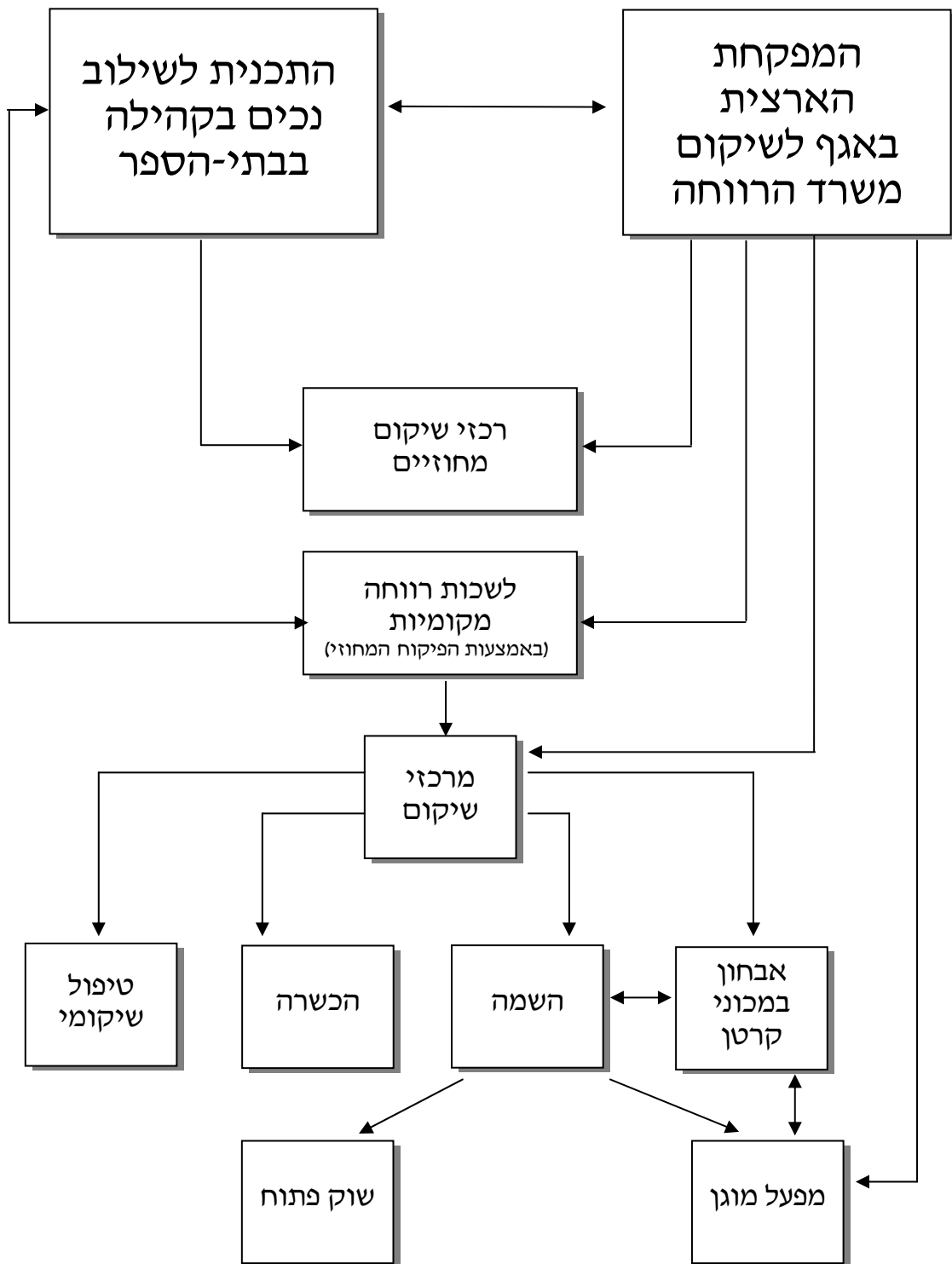
תרומתה המרכזית של התכנית היא, מעבר ליעדיה הספציפיים, בכך שהיא מאפשרת מתן מענים מיטביים גם לתלמידים עם לקויות אחרות. על כן אנו ממשיכים לפתח את התכנית לכיוונים נוספים לאחר שמיסדנו את תהליכי העבודה והשגנו את מטרות התכנית בעבודה עם התלמידים להם היא יועדה מלכתחילה.

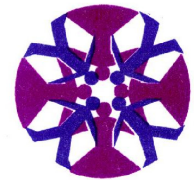
רשמו:

דליה טל, מפקחת ארצית
ליאורה שור-ברק, מדריכה ארצית

נספח ב'

מערכת הקשרים וכיווני השפעה של התכנית "שילוב נכים בקהילה"
על מערך השמה במסגרות תעסוקתיות





נספח ג'

יוני 2002

מס' _____ - 3

שילוב נכים בקהילה ראיונות לצוותים בבתי הספר (II)

תאריך: _____ שם המראיינת: _____

שם המרואיינת: _____

שם בית הספר: _____ תפקיד ומקצוע המרואיינת: _____

1. מצב הפעלת התכנית בבית הספר - תיאור מצב הפעלת התכנית עתה, מה עשו, למה הגיעו (הדרכת הצוותים, פגישות צוות, עבודה עם התלמידים, אבחון, בניית תכנית אישית וכד'): _____

2. תכנית הלימודים האישית – כיצד נבנתה? האם מיושמת? לתאר את תהליך היישום ואת העמדות באשר ליישום זה. _____

3. מה עמדתך עתה באשר להכנסתה של התכנית "שילוב בוגרים בקהילה" לבית ספרך?
האם את חשה שינוי בעמדות בעקבות ימי ההשתלמות, ההדרכה האישית של צוות התכנית בבית הספר,
או בשל ההשתתפות עצמה בתכנית?

4. **כלי האבחון** - כיצד נראית בעינייך עתה העבודה עם כלי האבחון החדשים?

א. האם העבודה עם כלי האבחון נראית לך קשה ומסובכת? כן / לא

ב. האם כלי האבחון החדשים יוסיפו לדעתך לתהליך האבחון הקודם? כן / לא

ג. האם כלי האבחון החדשים נראים לך מתאימים לאוכלוסיית התלמידים? כן / לא

ד. האם ההשתלמות בנושא כלי האבחון החדשים עזרה לך? פרטי: כן / לא

ה. מה עמדתך עתה, לאחר שהתנסית בעבודה עם כלי האבחון החדשים? כן / לא

ו. האם לדעתך כלי האבחון החדשים יתרמו להגדלת מידת ההתאמה בין מקום העבודה לצורכי התלמיד? כן / לא

פירוט:

5. מה עמדתך אשר **למפגשים התקופתיים עם צוות הפעלת התכנית** – כיצד ובאיזו מידה הם תורמים לצוות בית הספר? האם תדירות המפגשים מתאימה? האם תוכן המפגשים מתאים ומספק? האם יש תכנים נוספים שהיית רוצה שיהיו במפגשים אלה?

יום העיון (11.6.02 בבית שמע, תל-אביב)

6. מה דעתך על **יום העיון** האחרון למשתתפי התכנית? האם היה נחוץ יום כזה? האם מלא את ציפיותיך? האם כדאי ליזום ימים כאלה בתדירות גבוהה יותר? האם יש צורך בימים נוספים עם תכנים אחרים?

7. מה דעתך על ההרצאה של פרופ' שונית רייטר?

8. מה דעתך על שיחת הסיכום?

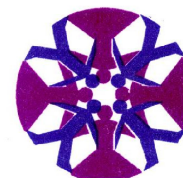
9. מהם הקשיים המרכזיים בעינייך בתכנית מנקודת המבט של שלב זה בתכנית?

10. האם יש לדעתך **דרכים להתמודד** ולהתגבר על הקשיים הללו (כוח-אדם, תקציבים וכד'?)

11. בתום שנת עבודה עם התכנית החדשה, מהם שלושה **ההיבטים המוצלחים** ביותר בתכנית "שילוב נכים בקהילה"?

12. האם קיימים **היבטים נוספים** אשר יש להתייחס אליהם במסגרת התכנית?

13. **הערות / הארות** נוספות הקשורות לתכנית



נספח ד'

פברואר 2003

1-4 מספר סידורי

5-9 לשימוש משרדי

שילוב תלמידים נכים בוגרים בקהילה

תכנית התערבות משותפת לביטוח הלאומי ולמשרד החינוך

שאלון למורה ולאיש המקצוע הפרה-רפואי

"קשר ותקשורת עם הורים" – יום עיון

בהמשך להערכת התכנית "שילוב נכים בקהילה" על-ידי מכון סאלד, אנו מבקשים ממך להקדיש מזמנך למילוי השאלון. לכל שאלה 4 אפשרויות תשובה, יש להקיף בעיגול את התשובה המתאימה לך ביותר, ולהשלים את התשובות החסרות במקומות המסומנים.

שימו לב, בתשובות יש להתייחס להפעלת התכנית במחצית השנה הראשונה של שנת הלימודים הנוכחית תשס"ג (החל מספטמבר 2002 ועד פברואר 2003).

אנו מתחייבים לשמור על חיסיון המידע שיתקבל משאלון זה. הנתונים יעובדו באופן סטטיסטי, ללא כל פרטים מזהים.

תודה על שיתוף הפעולה !

צוות המחקר, מכון סאלד

שם פרטי _____ שם משפחה _____

10. מין: 1. זכר 2. נקבה

11-12. אני עובד/ת בבית הספר: 1. "אילנות"-ירושלים 2. "אחוזה" - רמת-גן

2. "יובלים" - עפולה

5. "הרצפלד" - חולון

3. "און" - תל-אביב

6. אחר: _____

13-14. אני מלמד/ת בבית הספר _____ שנים

15-16. תחום עיסוקי/מקצועי הוא: 1. מורה לחינוך מיוחד 5. מנהל/ת בית הספר

2. מרפא/ה בעיסוק

6. פסיכולוג/ית

3. פזיותרפיסט/ית

7. רכז/ת התכנית

4. עובד/ת סוציאלית

8. אחר: _____

18-18. אני עוסק/ת במקצועי _____ שנים

א. יש להקיף בעיגול את תשובתך לגבי כל אחד מן ההיגדים הבאים :

מסכים/לא	מסכים/לא	מסכים/לא	מסכים/לא	עמדות כלפי התכנית
ה	ה	ה	ה	מאד
1	2	3	4	19. קצב התקדמות הפעלת התכנית לשילוב נכים בקהילה מתאים ומספק
1	2	3	4	20. קצב התקדמות הטמעת תכנית הלימודים האישית בקרב התלמידים מתאים ומספק
1	2	3	4	21. המפגשים התקופתיים עם מדריכות התכנית חיוניים ופוריים
1	2	3	4	22. תדירות המפגשים עם מדריכות התכנית בשנת הלימודים הנוכחית מתאימה ומספיקה בעיני
1	2	3	4	23. יש צורך להגביר את תדירות המפגשים עם מדריכות התכנית
1	2	3	4	24. התכנים במפגשים עם מדריכות התכנית בשנת הלימודים הנוכחית תורמים לי
1	2	3	4	25-27. המפגשים עם מדריכות התכנית בשנת הלימודים הנוכחית אינם ממלאים את כל הצרכים של צוות בית הספר. למשל – יש חוסר בתכנים הבאים : _____

מידת שביעות הרצון מיום העיון

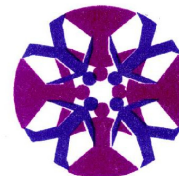
1	2	3	4	28. יום העיון בנושא "קשר ותקשורת עם ההורים" היה מעניין
1	2	3	4	29. למדתי דברים חדשים מהרצאתו של מר יואל יפרח
1	2	3	4	30. הרצאתו של מר יואל יפרח בנושא "קשר ותקשורת עם ההורים" מילאה את ציפיותי
1	2	3	4	31. הרצאתו של מר יואל יפרח הייתה מספקת עבורי ויש עתה ביכולתי לעבוד עם ההורים בהתאם למטרות התכנית
1	2	3	4	32. יש צורך בקבלת תכנים נוספים בנושא העבודה עם ההורים בימי עיון מרוכזים נוספים
1	2	3	4	33. ההשתלמות לא חידשה עבורי דבר
1	2	3	4	34. יש צורך בקבלת תמיכה נוספת בנושא העבודה עם ההורים במסגרת הצוות הבית ספרי
1	2	3	4	35. שיח צוותי העבודה (חלקו השני של יום העיון) חשוב בעיני
1	2	3	4	36. שיח צוותי העבודה מילא את ציפיותי
1	2	3	4	37. שיח צוותי העבודה תורם לי ומעשיר אותי
1	2	3	4	38. יש להגביר את תדירות המפגשים בהם מוקדש זמן לשיח צוותי העבודה

ב. נשמח לשמוע הערות / הארות נוספות הקשורות לתכנית ולהטמעתה
39-48.



תודה רבה על שיתוף הפעולה - צוות המחקר

© כל הזכויות שמורות למכון הנרייטה סאלד



נספח ה'

22 ביוני 2004

מס' _____ - 5

שילוב נכים בקהילה

תכנית התערבות משותפת לביטוח הלאומי ולמשרד החינוך שאלון מסכם לאנשי הצוות בבתי הספר (סוף שנה III)

כחלק מהפעלתה של התכנית "שילוב תלמידים נכים בוגרים בקהילה", עורך צוות מטעם מכון סאלד מחקר הערכה של התכנית. מטרת המחקר לבחון את מידת שביעות הרצון של המורים, ההורים והתלמידים מן התכנית ואת מידת תרומתה להם.

זהו שאלון הערכה מסכם לאחר שלוש שנות הפעלה של התכנית בבתי הספר. כמי שנמנה עם צוות התכנית, אנו מבקשים ממך להקדיש מזמנך למילוי השאלון, ובכך לתרום תרומה חיונית להשגת המטרה החשובה - הטמעתה והצלחתה של התכנית.

לתשומת לבך, בכל שאלה, יש להקיף בעיגול את התשובה המתאימה לך ביותר, או להשלים את התשובות החסרות במקומות המסומנים בהרחבה.

אנו מתחייבים לשמור על חיסיון המידע שיתקבל משאלון זה. הנתונים יעובדו באופן סטטיסטי, ללא כל פרטים מזהים.

תודה על שיתוף הפעולה!
צוות המחקר, מכון סאלד

1. שם פרטי ומשפחה:

2. מין: 1. זכר 2. נקבה

3. אני עובד/ת בבית הספר: 1. "אילנות"-ירושלים
2. "יובלים" - עפולה
3. "אחוה" - רמת-גן
4. אני מלמד/ת בבית הספר _____ שנים

5. תחום עיסוקי/מקצועי הוא: 1. מורה לחינוך מיוחד
2. מרפאה בעיסוק
3. פיזיותרפיסט/ית
4. עובד/ת סוציאלית

5. מנהל/ת בית הספר
6. פסיכולוג/ית
7. רכז/ת התכנית
8. אחר: _____

6. אני עוסק/ת במקצועי _____ שנים

7. אני שותף/ה פעילה/ה בצוות התכנית: 1, 2, 3 שנים (נא להקיף בעיגול)

שילוב נכים בקהילה

שאלון מסכם לאנשי הצוות בבתי הספר (סוף שנה III)

10. **מצב הפעלת התכנית בבית הספר** - תיאור מצב הפעלת התכנית **עתה**, מה נעשה עד עתה מבחינת השלבים השונים של התכנית (הדרכת הצוותים, פגישות צוות, עבודה עם התלמידים, אבחון, בניית תכנית אישית וכד'): :

11. **תכנית המעבר** – כיצד נבנתה? האם מיושמת? נא לתאר את תהליך הבנייה, תהליך היישום ואת עמדותיך באשר ליישום זה. יש לפרט עבור כמה תלמידים נבנתה התכנית בכל שנתון ובקרב כמה תלמידים היא מיושמת, לרבות שלבי היישום בקרב התלמידים השונים :

12. **מה עמדתך עתה (סוף שנה III)** באשר להכנסתה של התכנית "שילוב בוגרים בקהילה" לבית ספרך? האם את/ה חש/ה שינוי בעמדות בעקבות ימי ההשתלמות, ההדרכה האישית של צוות התכנית בבית הספר, או בשל ההשתתפות הפעילה עצמה בתכנית?

כלי האבחון של התכנית:

13. האם הנך עוסק/ת באבחון?
כן / לא
נא לפרט: _____
-
14. האם היית רוצה להיות שותף/ה בתהליך האבחון?
כן / לא
נא לפרט: _____
-
15. האם היית רוצה להיות שותף/ה בממצאי האבחון?
כן / לא
נא לפרט: _____
-
16. האם את/ה משתמש/ת בעבודתך בממצאי האבחון?
כן / לא
נא לפרט: _____
-
17. האם את/ה מכיר/ה את כלי האבחון של התכנית?
כן / לא
נא לפרט: _____
-
18. מהי לדעתך תרומתו המרכזית של האבחון?
חיובית / נאטרלית / שלילית
נא לפרט: _____
-
19. האם העבודה עם כלי האבחון של התכנית נראית לך קשה ומסובכת?
כן / לא
נא לפרט: _____
-
20. האם כלי האבחון של התכנית יוסיפו לדעתך לתהליך האבחון הקודם?
כן / לא
נא לפרט: _____
-
21. האם כלי האבחון של התכנית נראים לך מתאימים לאוכלוסיית התלמידים?
כן / לא
נא לפרט: _____
-

22. האם ההדרכה על-ידי צוות התכנית בנושא כלי האבחון עזרה לך? כן / לא

נא לפרט:

23. מה עמדתך עתה, לאחר שהתנסית בשנה השלישית בעבודה עם כלי האבחון?

חיובית/נאטרלית/שלילית

נא לפרט:

24. האם לדעתך כלי האבחון החדשים תורמים להגדלת מידת ההתאמה בין מקום העבודה

לצורכי התלמיד? כן / לא

נא לפרט:

קשר ותקשורת עם ההורים

25. האם החלה העבודה עם הורי התלמידים המשתתפים בתכנית? מה הפעולות שנעשו ומה

עמדתך לגביהן? – מידת ההצלחה, הישגים מיוחדים, קשיים מרכזיים וכיו"ב:

26. מה עמדתך אשר למפגשים עם מר יואל יפרח בנושא "קשר ותקשורת עם ההורים"? אנא

התייחס/י הן למפגשים בבתי הספר והן ליום העיון הנוכחי בנושא "העצמת המשפחות":

תכנית ל"ב 21

27. כמה מפגשי הדרכה בנושא ל"ב 21 נערכו השנה בבית הספר על-ידי הגבי' חיה הראל?

28. האם הנך מלמד/ת ומשתמש/ת בתכנית ל"ב 21?

29. באיזו מידה תרמה ההדרכה על-ידי הגב' חיה הראל, בשנת הלימודים תשס"ד, להטמעת התכנית בפועל?

מפגשי ההדרכה התקופתיים בביה"ס עם צוות מדריכות התכנית (ליאורה, איה וחיה):

30. כמה מפגשים נערכו עם צוות מדריכות התכנית בשנת הלימודים תשס"ד בבית הספר?

31. האם תדירות המפגשים מתאימה לדעתך לצורכי הצוות בבית הספר?

32. מה עמדתך אשר למפגשים התקופתיים עם צוות הפעלת התכנית – כיצד ובאיזו מידה הם תורמים לצוות בית הספר?

33. האם התכנים המועלים במפגשים מתאימים לדעתך ומספקים את הצרכים של צוות בית הספר?

34. האם יש תכנים נוספים שהיית רוצה שיהיו במפגשים אלה?

35. מהם **הקשיים המרכזיים** בעינייך בתכנית מנקודת המבט של שלב זה בתכנית (סוף שנה III)?

36. מהן לדעתך **הדרכים להתמודד** ולהתגבר על הקשיים הללו?

37. בתום שנת העבודה השלישית עם התכנית החדשה, מהם לדעתך **שלושת ההיבטים המוצלחים ביותר** בתכנית "שילוב נכים בקהילה"?

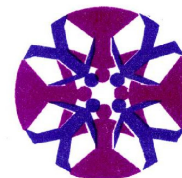
38. האם קיימים **היבטים נוספים** אשר יש להתייחס אליהם במסגרת התכנית והם חסרים?

39. מה דעתך על שיחת הסיכום?

40. הערות והארות נוספות הקשורות לתכנית:

תודה רבה על שיתוף הפעולה !

© כל הזכויות שמורות למכון הנרייטה סאלד



נספח ו'

13 ביוני 2004

1-4 מספר סידורי

5-9 לשימוש משרדי

שילוב תלמידים נכים בוגרים בקהילה שאלון לבוגרי התכנית

בוגרים יקרים,

כחלק מהפעלתה של התכנית "שילוב תלמידים נכים בוגרים בקהילה", עורך צוות מטעם מכון סאלד מחקר הערכה של התכנית. מטרת המחקר לבחון את מידת שביעות הרצון של המורים, ההורים והתלמידים מן התכנית ואת מידת תרומתה להם.

כמי שנמנה עם בוגרי התכנית, אנו מבקשים ממך להקדיש מזמנך למילוי השאלון, וכך תתרום תרומה חיונית להשגת המטרה החשובה - הטמעתה והצלחתה של התכנית.

אנו מתחייבים לשמור על חיסיון המידע שיתקבל משאלון זה. הנתונים יעובדו באופן סטטיסטי, ללא כל פרטים מזהים.

תודה על שיתוף הפעולה!
צוות המחקר, מכון סאלד

א. פרטים אישיים:

שם פרטי: _____ שם משפחה: _____

1. שנת לידה: _____

2. מין: 1. זכר 2. נקבה

3. סיימתי את לימודי בבית הספר: 1. "אילנות"-ירושלים 4. "הרצפלד"-חולון

2. "יובלים"-עפולה 5. אחר: _____

3. "אחוה"-רמת-גן

4. שנת סיום בית הספר: _____

5. מספר השנים שלמדת בבית הספר: _____

החיים בהווה ובעתיד:

10. ספרי מה עשית מאז שסיימת את הלימודים ועד היום? – האם עבדת? איפה? מה היה תפקידך? – (אם אפשר, יש למלא גם את הטבלה שבסוף) -- האם קיבלת שכר עבור עבודתך? האם עסקת בהתנדבות?

מה את/ה עושה בשעות הפנאי שלך?

11. מהן תכניותיך לעתיד? האם את/ה מתכוונת לעבוד? להתנדב? במה?

עמדות כלפי התכנית "שילוב נכים בקהילה"

12. מה את/ה חושב על התכנית "שילוב נכים בקהילה"? – האם היא תרמה לך? במה?

13. מהם החלקים הטובים של התכנית?

מה את/ה חושב שצריך לשנות בתכנית "שילוב נכים בקהילה"?

האם את/ה מרגישה שהתכנית לימדה אותך להיות יותר עצמאי? במה זה בא לידי ביטוי בחיי היום-יום – בעבודה, בבית, בשעות הפנאי?

האם את/ה חושבת שאיסוף הנתונים (האבחון) שעשית עזר להתאים לך את מקום העבודה?

לבוגרים אשר עובדים:

14. האם את/ה חושב/ת שרכז/ת ההתנסויות (למראיין: יש לנקוט בשם הרכז/ת) בבית הספר עזרה לך למצוא מקום עבודה שמתאים לך?

15. האם את/ה חושב/ת שהעובד/ת הסוציאלי/ת הקהילתי/ת / עובד/ת הרווחה במקום המגורים, שפגשת כבר בעת לימודיך בבית הספר, עזרה לך למצוא מקום עבודה שמתאים לך?

16. האם את/ה חושב/ת שלמדת בתכנית דברים שעזרו לך למצוא מקום עבודה שהוא מתאים לך?

17. האם את/ה חושב/ת שלמדת בתכנית דברים שהיום עוזרים לך להצליח בעבודה?

18. האם את/ה חושב/ת שההתנסות במקומות עבודה בזמן שהיית בבית הספר עזרה לך למצוא מקום עבודה שמתאים לך ולהשתלב בו?

ריכוז מקומות העבודה

19. יש למלא הן התנסות בבית הספר והן עבודה לאחר סיום בית הספר – אך חשוב להבדיל בין השניים:

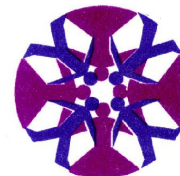
הסיבות להפסקת העבודה	מידת שביעות הרצון שלי מן התפקיד	תיאור התפקיד	מקום העבודה ומס' טלפון	תאריך סיום העבודה	תאריך תחילת העבודה
	6 5 4 3 2 1				
	6 5 4 3 2 1				
	6 5 4 3 2 1				

20. נשמח לשמוע הערות / הארות נוספות הקשורות לתכנית:



תודה רבה על שיתוף הפעולה!

צוות המחקר



נספח ז'

13 ביוני 2004

5-9 לשימוש משרדי 1-4 מספר סידורי

שילוב תלמידים נכים בוגרים בקהילה שאלון להורים של בוגרי התכנית

הורים יקרים,

כחלק מהפעלתה של התכנית "שילוב תלמידים נכים בוגרים בקהילה", עורך צוות מטעם מכון סאלד מחקר הערכה של התכנית. מטרת המחקר לבחון את מידת שביעות הרצון של המורים, ההורים והתלמידים מן התכנית ואת מידת תרומתה להם.

כהורה של בוגר התכנית, אנו מבקשים ממך להקדיש מזמנך למילוי השאלון, ובכך תתרום תרומה חיונית להשגת המטרה החשובה - הטמעתה והצלחתה של התכנית.

אנו מתחייבים לשמור על חיסיון המידע שיתקבל משאלון זה. הנתונים יעובדו באופן סטטיסטי, ללא כל פרטים מזהים.

תודה על שיתוף הפעולה!
צוות המחקר, מכון סאלד

א. פרטים אישיים:

שם פרטי: _____ שם משפחה: _____

שם הבוגר/ת: _____

1. תפקיד הורי: 1. אב 2. אם

2. בני/ביתי סיים/ה את לימודיו/ה בבית הספר: 1. "אילנות"-ירושלים 4. "הרצפלד"-חולון

2. "יובלים"-עפולה 5. אחר: _____

3. "אחוה"-רמת-גן

3. שנת סיום בית הספר: _____

4. מספר השנים שבנד/בתך למד/ה בבית הספר: _____

החיים בהווה ובעתיד:

21. ספרי מה בנד/בתך עושה מאז סיום הלימודים ועד היום? – האם עבד/ה? איפה? באיזה תפקיד? – (אם אפשר למלא גם את הטבלה שבסוף) -- האם קיבל/ה שכר עבור עבודתו/ה? האם התנדב/ה? האם עבד/עובד בסדנאות בית הספר?

22. מה בנד/בתך עושה בשעות הפנאי? (למראיין: לשים לב האם מתאים לשאול)

23. מהן התכניות לעתיד של בנד/בתך? האם הוא/היא מתכוון/ת לעבוד? לעסוק בהתנדבות? במה? (למראיין: לשאול מאוד בזהירות - במיוחד עם הנכים קשה)

עמדות כלפי התכנית "שילוב נכים בקהילה"

כזכור לכם, בנכם/בתכם השתתפו בתכנית שנקראת "שילוב נכים בקהילה".
(למראיין: או "התכנית להשמה בעבודה" וסדנאות עבודה בבית הספר).
במסגרת תכנית זאת נערכו מפגשים עם צוות בית הספר בנושא של השמה בעבודה (כולל סדנאות עבודה בבית הספר – למשל סדנאת נייר, מחשב, נגרות, משתלה), בנושא של עצמאות בחיי היום-יום וההכנה לקראת יציאתם מבית הספר, המפגשים איתכם בנושא תיאום ציפיות וכד'. ברצוננו לשאול אתכם מספר שאלות על התכנית הזו ועל תרומתה לבוגרים.
24. מה את/ה חושב על התכנית "שילוב נכים בקהילה"? – האם היא תרמה לך כהורה? במה?

25. מה את/ה חושב על התכנית "שילוב נכים בקהילה"? האם תרמה לבנך/בתך? במה?

26. מהם ההיבטים החיוביים של התכנית?

27. אילו שינויים יש, לדעתך, לערוך בתכנית "שילוב נכים בקהילה"?

28. האם את/ה מרגישה שהתכנית תרמה **למידת העצמאות** של בנך/בתך? במה זה בא לידי ביטוי בחיי היום-יום – בעבודה, בבית, בשעות הפנאי?

אם הבוגר/ת עובד/ת:

29. האם את/ה חושב/ת שהאבחון (למראיין: או - שאלון מפורט שבודק כל מה שקורה בבית / או - איסוף הנתונים בעזרת ערכת הערכה) עזר להתאים לבנך/בתך את מקום העבודה?

30. האם את/ה חושב/ת שרכז/ת ההתנסויות / עובד/ת ההשמה (למראיין: יש להזכיר את שם הרכז/ת) בבית הספר עזר/ה לבנך/בתך למצוא מקום עבודה מתאים?

יובלים - נורית
אחוה – נחום אביגד
אילנות - ??

31. האם את/ה יודע על מפגש של עובדת סוציאלית ממשד הרווחה עם העובדת הסוציאלית של בית הספר? האם את/ה חושב/ת שמפגש כזה בשלב הלימודים בבית הספר עזר למצוא מקום עבודה מתאים לבנך/בתך?

32. כיצד את/ה רואה את המעבר מ"עולם בית הספר" ל"עולם הבוגר"? איך היה המעבר? כיצד ניתן לשפר אותו?

33. מה לדעתך צריכים היו לקבל בנך/בתך בבית הספר כדי שיוכלו להצליח יותר כבוגרים לאחר סיום בית הספר?

34. האם את/ה חושב/ת שהתכנית עזרה לבנך/בתך למצוא מקום עבודה מתאים?

35. האם את/ה חושב/ת שהתכנית העניקה לבנך/בתך כלים שיכולים לעזור לו/לה היום להצליח בעבודה? (למראיין: לשים לב בהתאם למהלך הראיון - אם לשאול את הנכים קשה)

36. האם את/ה חושב/ת שההתנסות במקומות עבודה או בסדנאות בזמן בית הספר עזרה לבנך/בתך למצוא מקום עבודה שמתאים לו/לה ולהשתלב בו לאחר סיום הלימודים?

ריכוז מקומות העבודה

37. יש למלא הן התנסות בבית הספר והן עבודה לאחר סיום בית הספר – אך חשוב להבדיל בין השניים:

הסיבות להפסקת העבודה	מידת שביעות הרצון של בנך/בתך מן התפקיד	תיאור התפקיד	מקום העבודה ומס' טלפון	תאריך סיום העבודה	תאריך תחילת העבודה
	6 5 4 3 2 1				
	6 5 4 3 2 1				
	6 5 4 3 2 1				

38. נשמח לשמוע הערות / הארות נוספות הקשורות לתכנית:

תודה רבה על שיתוף הפעולה!



צוות המחקר