

מעברים בחייהם של אנשים עם מוגבלות ובני משפחותיהם

בנימין הוזמי¹, דליה נסים²

מבוא

מעגל החיים האנושי מצוי בתנועה מתמדת, ועם זאת תיאורטיקנים רבים בתחום הטיפול המשפחתי זיהו תחנות משמעותיות במעגל החיים, כמו התהוות הקואליציה הזוגית, הורות, "הקן המתרוקן", גיל הפרישה ואובדנים (מינושין, 1984; Carter & McGoldrick, 1989). לצד מעברים טבעיים במהלך החיים, ישנם מעברים בלתי מתוכננים בחייהם של אנשים, כמו תחלואה כרונית, מוגבלות נרכשת, התמודדות עם מצבים ביטחוניים ושינויים חדים במצב כלכלי ואישי.

מעברים הינם תהליכים טבעיים בחייהם של אנשים ומערכות, ואף על פי כן בשל הפרת השגרה הקיימת הם דורשים מאנשים, משפחות וחברות משאבי הסתגלות למציאות חדשה. גישת המערכות בעבודה סוציאלית מגדירה אנשים, משפחות וקהילות כמערכות חברתיות. לפי גישה זו, מערכת היא יחידה השואפת לארגון שבו השלם גדול מסכום חלקיו. המערכת נבדלת מן הסביבה על ידי גבול מוגדר, וקיימת זיקת גומלין חזקה בין מרכיביה. כך למשל, תחלואה נפשית אצל אחד מבני המשפחה עלולה להשפיע על כל אחד מחבריה. מנגד, התגייסות המשפחה בשילוב הקהילה הטיפולית לסייע לבן המשפחה המתמודד, מקדמת סיכויי החלמה, ותורמת לאיכות חיים של המשפחה בכללותה (שחם, 2017). חברי המערכת משפיעים זה על זה, ומושפעים זה מזה.

מערכת שואפת לאיזון בין התשומות שהיא צורכת לבין התפוקות שהיא מצופה לייצר בתפקודה (ינוב, 1992). על פי גישה זו, מעברים בחיי אנשים ומשפחות עלולים ליצור הפרה של האיזון או משבר, שכן מטבעם הם מפירים את הסטטוס-קוו ביחס שבין מערך התשומות לתפוקות. לעיתים, בעת מעבר, אדם או משפחה נדרשים להתנתק או להגדיר מחדש את מקורות ההזנה והתמיכה בחייהם כמו אנשים, מקומות, משאבים והרגלים. במקרים רבים המעבר יוצר משבר במצבים שבהם הוא דורש מיחידים ומשפחות לייצר יותר תפוקות

1 ד"ר בנימין הוזמי, מנהל אקדמי ומשאבי הידע, בית איזי שפירא.

2 ד"ר דליה נסים, מנהלת פיתוח מקצועי, מכון טראמפ, בית איזי שפירא.

תפקודיות שיאפשרו את המשך התנהלותה התקין של המערכת, בעוד שהמציאות החדשה גרמה לשינוי משמעותי או חסר במשאבים החומריים, החברתיים, הנפשיים ולעיתים אף משאבי הידע שלהם.

דוגמה לכך היא התנהלות משפחה בעת אובדן אחד מראשיה. הפרת האיזון עלולה להתרחש גם כשאדם נדרש להסתגל למציאות שבה עומדים לרשותו משאבים קיימים או עודפים בעוד הוא נדרש לתפקד ברמת אינטנסיביות נמוכה יותר, למשל: עודף אפשרי של משאבי זמן בעת פרישה או הסתגלות הורים ל"קן המשפחתי המתרוקן". לפיכך, מעברים במעגלי החיים – בין שמשמחים ובין שמאתגרים – הינם תהליכים של הפרה של איזון עקב שינוי מציאות החיים וגיוס משאבים להסתגלות.

מעברים בחייהם של אנשים עם מוגבלות הינם מורכבים בדומה להתמודדות כל אדם עם שינוי משמעותי בחייו ואף יותר, שכן לצד ההתמודדות עם המעבר עצמו, הם נאלצים להתמודד גם עם השלכות המוגבלות על המעבר. המעבר לחיים עצמאיים או מעבר מבית הספר לחיי עבודה עשויים להיות מורכבים עבור אנשים באשר הם. האתגרים מורכבים אף יותר עבור אנשים עם מוגבלות שכלית או מוגבלות התפתחותית משמעותית או מורכבת יותר (Silberman et al., 2009). השלכות אפשריות של המוגבלות על תהליכי מעבר במעגל החיים נובעות הן מסיבות אישיות (כמו מאפייני הלקות והצרכים וההתאמות הנגזרים ממנה, רמת קיומם של משאבים אישיים לקבלת החלטות ומיומנויות שפותחו בהתנסויות קודמות בניהול מעברים, מבנה האישיות ותחושת מסוגלות) והן בשל חסמים או הזדמנויות מצד הסביבות וההקשרים החברתיים שבהם הם חיים (כמו הגנת יתר, תיוג, הדרה וחסר בשירותים מותאמים). כך למשל, אנשים אשר חוו הגנת יתר וחסר בהזדמנויות להתנסות מלאה באתגרים שמזמנים תהליכי מעבר, עלולים לגלות קשיים במעברים בחייהם בתחומים של ההתרעה על רצון או צורך, חסר במיומנויות לקבלת החלטות ולעיתים גם הפנמה של חוסר אוניס נרכש. לעומתם אנשים אשר בנו חוסן אישי, ורכשו מיומנויות להתנהלות חברתית-רגשית, עשויים להסתגל טוב יותר למעברים ולמציאות חברתית משתנה, לנהל שגרה תקינה, ולקבל החלטות מושכלות (בשארה, 2024). שייקספיר (Shakespeare, 2010) מתאר מוגבלות על פי המודל החברתי, כתהליכים של הבניה חברתית שבהם יחסי הגומלין שבין מאפיינים אישיים של הפרט (כמו לקות, סטטוס תפקודי וצרכים) ומאפיינים טבעיים, מבניים, תרבותיים וחברתיים גוררים הדרה ואף דיכוי. משום כך, אף על פי שמעברים בחייהם של אנשים עם מוגבלות עשויים להיות מוצלחים במקרים רבים, לקיומה של מוגבלות תהיה משמעות רבה, אם במפגש של האדם עם סביבות חברתיות שונות הוא יחווה חסמים אשר יפגעו ביכולתו להשלים מעבר חיים מסוים באופן תקין. ראוי לזכור שבמקרים רבים מעבר מוצלח אחד מהווה בסיס ותשתית למעברים הבאים (Tisdall, 2001). הקשיים בתהליכי מעבר אלה עלולים לנבוע מהמפגש שבין האדם למוסדות חברתיים וציפיות מוסדות אלה מהאדם עם מוגבלות ללמוד תפקידים חדשים, ולהפגין התנהגות מסתגלת למציאות החברתית ולמוסד

החברתי שאליו עבר (למשל: מסגרת לימודים או דיור תומך) (Erickson & Macmillan, 2018). הדברים נכונים גם בהקשרים שבהם האדם יוצר מוסדות חברתיים כמשפחה בתהליכי מעבר. משאביו האישיים של האדם בשילוב גישה מכלילה מצד הסביבה עשויים להביא למעבר מוצלח. חברה מדירה ותפיסה עצמית שלילית של אדם עם מוגבלות את יכולותיו עלולות להוות חסם בהסתגלות למעברים ובהתפתחות במעגל החיים. ביסוס נרטיב אישי חיובי ופיתוח זהות של מסוגלות וכן מיומנויות להגדרה עצמית, לקיום קשרים הדדיים ולקבלת החלטות בשילוב מרחבים חברתיים תומכים המתמקדים בכוחותיו של הפרט ומציעים מערך תמיכות מאפשר ומעצים - הינם זרזים להגשמה ולהתפתחות במעברי חיים (הוזמי, 2021; Shogren et al., 2015).

מאחר שהחיים הינם בתנועה מתמדת, הסתגלות מוצלחת למעברים מחייבת גם פיתוח אוריינטציית עתיד המגדירה את התחנה ההתפתחותית הבאה, בבחינת "איזהו חכם – הרואה את הנולד" (מסכת אבות, פרק ב', משנה ט'). אוריינטציית עתיד מתייחסת לתפיסה של העתיד המורכבת מתוכניותיו, שאיפותיו, ציפיותיו וחששותיו של הפרט באשר לאירועים אפשריים בתחומי חיים שונים בעתידו הקרוב והרחוק. היא אוגדת מכלול של מרכיבים רגשיים, קוגניטיביים, עמדות, מוטיבציה של היחיד לפעול ויכולתו לדמיין את נסיבות חיו באופן פסימי או אופטימי, את יכולתו להציב מטרות לעתיד ועד כמה הוא חווה שליטה ביכולתו לעצב את עתידו (Steinberg et al., 2009).

ארגון המחקר "דיפלי שותפויות" (Diffley Partnership) ביצע סקירת ספרות עבור ממשלת סקוטלנד בשנת 2023 בנושא "המעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות" (The Diffley Partnership, 2023). זאת, במטרה לפתח תוכנית אסטרטגית למעבר מיטבי לבגרות, הנשענת על למידה ותובנות מסקירת ספרות זו. בסקירה זו זוהו אתגרים מרכזיים בתהליכי מעבר של אנשים עם מוגבלות, כמו דחק ואי ודאות, קשיים במעבר בין שירותים (למשל, מחינוך לרווחה), קשיים במימוש זכויות ולעיתים אובדן זכויות עקב מעברים במעגל החיים, אובדן מקורות תמיכה, תכנון חלקי של תוכנית המעבר וחסר במידע הניתן לאדם על אודות המעבר, התייחסות חלקית לרצון האדם ושאיפותיו בתהליכים אלה ודחק שחווה המשפחה כמערכת תמיכה. הסוקרים מצאו כי קיימת עקביות בכך שהמרכיבים הבאים חיוניים לתהליכי מעבר מיטביים: תכנון מוקדם של המעבר, קיומן של מערכות תמיכה כוללניות ומתואמות (בפרט כאשר לאדם יותר ממוגבלות אחת), קיומו של מתכלל טיפול (case manager), מתן שירות בגישת שירות ממוקד אדם, מעורבות המשפחה בתכנון המעבר ובתהליכי קבלת החלטות, זמינותה של המשפחה כמערכת תמיכה עבור האדם לכל אורך המעבר, מתן מידע ברור וזמין, קיומם של שירותים ההולמים את הצרכים אשר בהם משאבים מתאימים ואנשי צוות מיומנים.

מאמר זה יסקור מעברים מרכזיים בחייהם של אנשים עם מוגבלות תוך התייחסות לחסמים והזדמנויות. ההתייחסות למעברים תיעשה בפרספקטיבה אקולוגית הרואה את האדם בהקשרו. המאמר יתייחס לאנשים עם מוגבלות ככלל, אך מאחר שמוגבלויות שונות מעוררות את הצורך בהתאמות מגוונות, תוקדש התייחסות לקהילות אנשים עם מוגבלות ספציפית במקומות שבהם יתבקש הדבר.

מעברים בחייהם של אנשים עם מוגבלות

הופעתה של המוגבלות ואבחונה

אבחונה של מוגבלות באופן מקצועי ופורמלי הינו תהליך אשר בסופו ניתן לה שם ובמקרים של ריבוי מוגבלויות - שמות. תגובותיו של האדם ומשפחתו למתן האבחנה מעורבות ותלויות במידה רבה ביחסה של החברה למוגבלות (שחר, 2020). יש החשים הקלה עקב כך שלקשיים שהם או ילדם חווים יש שם ודרכי התערבות ידועות, ובכללן התאמות שיסייעו לו ולהם להתמודד עם אתגרי המוגבלות. כאשר מדובר בגיל צעיר, לרוב הורים ייטו לצרוך שירותי טיפול באופן מוגבר מתוך הכרה בחשיבותה של התערבות מוקדמת (Guralnick, 2011). יש הרואים באבחנה "סטיגמה", ולפיכך הם מסרבים לקבל את ההגדרה המקצועית או לזהות את עצמם עם קבוצות אנשים עם אבחנה דומה (Han et al., 2023). משום כך, הם שואפים ופועלים להגיע להישגים תפקודיים מיטביים המתאפיינים במקרים רבים בניפוץ "תקרות זכוכית" (גופמן, 1983). במקרים רבים שבהם המוגבלות בלתי נראית, כאוטיזם, כבדות שמיעה, לקות ראייה מורכבת, הפרעות למידה מורכבות או תחלואה נפשית, רבים נוטים להסתירה מחשש לסטיגמה ופגיעה בסטטוס החברתי (Caughlin et al., 2009). יש המפנימים את הסטיגמה החברתית, ומפתחים סטיגמה עצמית (Corrigan & Rao, 2012). במחקר שנעשה על אודות תפיסת המוגבלות בקרב בוגרים עם אוטיזם, נמצא כי הסתרת האבחנה וחשיפה למחוללי לחץ חברתיים כתיוג, אפליה, חשש מדחייה והדרה נמצאו קשורים לרמות רווחה נפשית נמוכות יותר ולמצוקה רגשית גבוהה יותר (Botha & Frost., 2020). במקרים רבים הורים נוטים לדחות את הגיל שבו הם משתפים את בנם או בתם באבחנה ובמאפייניה. להסתרה זו משמעויות רבות על אורח חייו של ילדם ועל תפיסתו העצמית שכן הוא מתמודד עם אתגרי המוגבלות מבלי שהוא יודע מה מקורה. מחקר פורץ דרך שבוצע לאחרונה על ידי אלמוג ועמיתיה (Almog et al., 2024) הציע מודל המחדד את החשיבות של חשיפת המוגבלות ואת העיתוי והאופן הרצוי לעשות זאת. הן מצאו כי חשיפת המוגבלות בקרב אנשים עם אוטיזם עשויה להועיל בתחומים רבים, כמו הבנה עצמית טובה יותר, התחברות אפשרית ל"שבט" שבו האדם יוכל לחוש בנוח, רכישת מיומנויות לייצוג עצמי

ופעולה יזומה להתאמות נדרשות. כמו כן, חשיפת המוגבלות על ידי ההורה מאפשרת לו לנהל שיח פתוח עם ילדו, ולראות בו שותף לקבלת החלטות. לתפיסה העצמית ולרווחה הנפשית של אנשים עם מוגבלות משמעות רבה בעיצוב תפיסת העתיד שלהם ובמוטיבציה שלהם לפעול למימוש מטרות עתידיות (שחר, 2020).

מלחמת "חרבות ברזל" עוררה את השיח הציבורי על אודות "מוגבלות נרכשת" (acquired disability) המופיעה באמצע החיים, והשלכותיה. על פי נתוני אנף השיקום שבמשרד הביטחון הנכונים לתאריך 29.10.24, מאז תחילת המלחמה נקלטו כ-12,000 פצועי צה"ל. הנתונים מלמדים כי 51% מהם בני 18 עד 30. 14% מהפצועים מוגדרים עם פגיעה בינונית-קשה, מאות מהם עם פציעות ראש. 5,200 פצועים (43%) פיתחו תגובות נפשיות שונות כחרדות, דיכאון, קשיי הסתגלות ופוסט-טראומה (מערכת אתר משרד הביטחון, 2024). אנשים אלה שינו סטטוס חברתי באופן פתאומי, וממקום שביטחונה של החברה היה תלוי בהם, במצבם כעת הם תלויים במשאבי החברה על מנת לשוב למעגל תפקוד ונתינה. למוגבלות הנכפית על אדם באמצע החיים השלכות משמעותיות על תפקודו היום-יומי ועל זהותו. האתגר המרכזי והמורכב בהתייחס לזהות הוא להגיע לאינטגרציה שבין הזהות שלפני הופעת המוגבלות לבין זאת שלאחריה. תהליך זה קשור לנרטיבים האישיים שיוצר האדם למציאות חייו. יש המסתגלים למציאות וחווים זהות אינטגרטיבית בעוד בקצה השני של רצף התגובות יש מי שמתנגד לאמץ זהות הכוללת מוגבלות באופן אקטיבי (Adler et al., 2021). כאשר מדובר במוגבלות המתאפיינת בחבלה במוח, עלולה להיות פגיעה בתפקודים הקוגניטיביים, כמו פונקציות קשב וריכוז, יכולת הלמידה בתפקודים ניהוליים, יכולת ביטוי מילולי ופונקציות חברתיות ובכללן מרכיבים התנהגותיים. לכך יש השלכות אפשריות על ניהול האדם את חייו באופן עצמאי ובפרט כאשר הוא חסר יכולת לבקרה עצמית, וכאשר כושר השיפוט והתובנה למעשים ולמצבים נפגע (פיטליק וסנדרוביץ', 2014).

המודל האפירמטיבי למוגבלות (The affirmation model of disability) מדגיש כי לצד חשיבותה של זהות חיובית אישית חשובה גם זהות קולקטיבית חיובית. הוא מוחה על תפיסה אישית וחברתית של מוגבלות כ"טרגדיה", ומחדד את הצורך והתרומה של חוויית ההשתייכות לקבוצת אנשים עם מאפיינים דומים, כקהילת האוטיסטים המגדירה את עצמה עם שונות נורולוגית, וקהילת החרשים המסמנים הרואים בסוג תקשורת זה שפה היוצרת תרבות - היבטים חיוביים עשויים לצמוח מחיים כאדם וכקבוצה עם מוגבלות (Swain & French, 2000).

סקירת הספרות מלמדת כי הופעתה של מוגבלות או אבחונה דורשים מאנשים עם מוגבלות ובני משפחותיהם להסתגל למציאות חדשה, להגדיר מחדש את הנרטיב הפרטי ואת הזהות האישית והקולקטיבית.

מעברים במערכת החינוך מילדות לבגרות

שער הכניסה למסגרות חינוכיות עבור פעוטות עם מוגבלות הינו מעון היום. מעבר זה מורכב עבור כל פעוט מאחר שהוא נדרש להסתגל לסדר יום ממושך שלא בסביבתו הטבעית, עם מעבר מנוכחות של "אובייקט קבוע" למגוון דמויות מטפלות. עליו להתמודד עם למידה של מושגי יסוד רבים, להפנים הרגלים ולרכוש מיומנויות לאינטראקציה חברתית. פעולות אלה עשויות להיות מאתגרות עבור פעוטות עם מוגבלות קוגניטיבית או תקשורתית (Strnadova & Cummings, 2016). חוק מעונות יום שיקומיים (התש"ס-2000) נחקק במטרה להבטיח לפעוטות עם מוגבלות מסגרת שיקומית, טיפולית וחינוכית מתאימה. זאת מתוך הכרה בחשיבות התערבות מוקדמת בגיל הרך (Guralnick, 2011), ועל מנת ליצור עבור פעוטות ובני משפחותיהם מסגרות טיפוליות-חינוכיות כוללניות שבהן כלל הגורמים המעורבים בטיפול בפעוט, ובכלל זה הוריו, פועלים בגישה טרנס-דיסציפלינרית, ויוצרים מנגנון התערבות מתואם. תפקיד נוסף של המסגרת הוא לספק תמיכה רגשית לבני המשפחה האמורה להעניק להם תחושת ביטחון ומסוגלות המהווים תנאי חשוב להתמודדות עם צרכיו של הפעוט במסגרת המשפחתית (Guralnick & Bruder, 2019). הורים רבים מתלבטים בסוגיית ההשתייכות של ילדם, ועלולים להסס לשלב את ילדם במעון יום שיקומי מחשש שהם מנתבים את ילדם למסלול חינוכי במסגרות החינוך המיוחד.

בגיל בית הספר היסודי ישנם ילדים המופנים למסגרות לחינוך מיוחד שבהן הם זכאים למעטפת רחבה של התאמות, חינוך וטיפול עד לגיל 21. הורים רבים חשים תסכול במעבר זה מאחר שישנם ילדים עם מוגבלות אשר כישוריהם האקדמיים עשויים להתאים באופן סביר להשתלבות בבית ספר כללי, ובמקרים שבהם אכן הם לומדים במסגרות אלה, הם מלווים על ידי תומכת חינוכית (סייעת). ליוויה של הסייעת עשוי להקל על התלמיד את ההתארגנות וההתנהלות במרחב הבית ספרי, ועם זאת, ישנם ילדים הרואים בסייעת גורם מתייג המצהיר על היותם "אחרים".

סוגיית השילוב במסגרות חינוך של הזרם המרכזי הינה מן השנויות במחלוקת. יתרונות השילוב עשויים להיות בכך שהם עשויים להיטיב עם תלמידים עם מוגבלות ועם בני כיתתם. תלמידים עם מוגבלות הלומדים בחינוך של הזרם המרכזי עשויים לגלות התפתחות טובה בתחום הלימודי, החברתי והרגשי. עם זאת, היעדר תשתיות פיזיות וחינוכיות ובכללן חסר במורים שהוכשרו כראוי להובלת תהליכים אלה – הן לימודיים, הן חברתיים והן רגשיים – יביאו לכך שתלמידים עם מוגבלות עלולים להתמודד עם תוכנית לימודים שאינה מותאמת לצורכיהם, ולעיתים אף לחוות בריונות מצד בני כיתתם – תופעה וחויית למידה העלולות לפגוע בתחושת הערך העצמי והזהות המתגבשת של התלמיד (Jardinez & Natividad, 2024). בני כיתה של תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתות רגילות, עשויים לחוות בעקבות השילוב הפחתה של כחד, שנאה, עימותים ודעות קדומות, ועלייה בתחושות חמלה,

קבלה ואמפתיה - מיומנויות החשובות לחברות הרואות בשוויון והכלה ערכים מרכזיים (Kart & Kart, 2021). חובב ודהרי (2011) סקרו חוויות שילוב בשמונה סיפורי חיים של אנשים עם מוגבלות, ומצאו כי לעמדות המורים והכשרתם ולמעורבות המשפחה השלכות משמעותיות להצלחת השילוב. חוזר מנכ"ל משרד החינוך לקידום ההכלה במשרד החינוך מיום 25.4.21 מצהיר כי הוא רואה בשילוב זכות בסיסית אשר עשויה לתרום לתלמיד עם מוגבלות מבחינה לימודית, חברתית ורגשית. מדיניות משרד החינוך בכל הקשור לתלמידים עם מוגבלויות היא להעדיף את השתלבותם במסגרות החינוך הכללי תוך הדגשת אחריותן של המסגרות החינוכיות למתן מענה לצורכיהם (משרד החינוך, 2021). עם זאת, סקירה שנעשתה במסגרת מחלקת המחקר והמידע של הכנסת (וייסבלאי, 2023) מצאה כי כמחצית מהמורים המשלבים העריכו שהשילוב לא תרם, הן לימודית הן חברתית, לתלמידים עם מוגבלות אשר שולבו בכיתותיהם. 52% ציינו כי העומס הכיתתי לא מאפשר להם להתייחס לצרכים הרגשיים של תלמידיהם המשולבים, ו-32% ראו בהשתלבות תלמידים עם מוגבלות בכיתתם גורם מעכב להוראה מיטבית. נראה כי על אף היסודות החיוביים הטמונים ברעיון השילוב, עדיין קיים פער בין הצהרת המדיניות בתחום זה לבין יישומה באופן מיטבי. ראוי לזכור כי תלמידים עם לקויות למידה מורכבות, ה"נופלים בין הכיסאות", ומצויים בקו התפר שבין החינוך המיוחד לחינוך הכללי בהתייחס ליכולותיהם הלימודיות השונות, נודדים בין מסגרות אלה בחיפוש אחר "הכיסא" החינוכי המתאים. חלק מהם חווה מעברים רבים בין מסגרות עד למציאת המערכת החינוכית המתאימה. ראוי לזכור כי ישנם תלמידים עם מוגבלות אשר בשל מורכבות מצבם הרפואי – גופנית או נפשית - הם חווים אשפוזים ממושכים המנתקים אותם לפרקים ממסגרות החינוך שלהם (Strnadova & Cumming, 2016). במצבים כאלה חשוב המשך שימור הקשר של המסגרת החינוכית עם התלמיד גם בעת האשפוז. לחוויית הנדודים בין מערכות חינוכיות השלכות אפשריות גם על חוויית ההשתייכות של התלמיד, הזהות והמסוגלות (הוזמי, 2021).

בין שמדובר בהשתלבות תלמיד עם מוגבלות בחינוך הכללי ובין שבחינוך המיוחד, על מערכות אלה לבנות עימו תוכנית מעבר לבגרות, ולהכינו לכך. זאת מאחר שבוגרים רבים המסיימים מערכות חינוכיות אלה ובני משפחותיהם חשים חוסר אונים ולעיתים חרדה מחסר בהזדמנויות מתאימות להמשך מסלול החיים, וחסר בהיכרות עם אלה הקיימות עבור בוגרים עם מוגבלות. חוק שירותי רווחה לאנשים עם מוגבלות (התשפ"ב-2022) בסעיף 5 לתוספת לסעיף 5 לחוק, המונה את התחומים של שירותי הרווחה הנכללים בחוק, קובע כי אנשים עם מוגבלות יהיו זכאים ל"תוכניות מעבר ממערכת החינוך למערכת שירותי הרווחה". לבניית תוכניות מעבר חשיבות רבה על מנת לשמר רצף של התפתחות והגשמה במעבר בין מסגרות, ולייצר חפיפה ושיח בין המערכת החינוכית המכירה את האדם, למסגרות חדשות שבהן ייקלט כחבר תורם ונתרם ובמוקדן שירותי הרווחה.

מהתבגרות לבגרות

המעבר מהתבגרות לבגרות הוא בעל השלכות אישיות וחברתיות רבות. הוא כולל הסתגלות למצבים חדשים, כמו מעבר ממעמד קטין לבגיר, היפרדות מההורים, הגדרת תפקידים חדשים ומציאת קבוצת השווים כדרך לרכישת עצמאות ולבניית זהות נפרדת. תהליך זה הינו הכרחי עבור אינדיווידואציה של היחיד והשלמת התהליך של ההגדרה העצמית. בהקשר הפסיכולוגי, מעבר (transition) מתייחס לפרק הזמן העובר מהרגע שבו אדם תופס שמציאות חייו עומדת להשתנות או שהוא מוצא את עצמו בסיטואציה חדשה, עד הרגע שבו הוא מרגיש שהסתגל היטב למציאות החדשה. כל המעברים המשמעותיים בחיים, גם אלו החיוביים והמתוכננים היטב, מגלמים בתוכם חוויה של אי נוחות, בשל תחושת האובדן המתלווה לעזיבת הרגיל והמוכר, והצורך בהסתגלות למציאות חיים שונה הדורשת התמודדות עם מידה רבה של אי ודאות (רז, 2022).

בהקשר של צעירים ונוער עם מוגבלות, המעבר מחייב תיווך והכוונה בבחירת תוכנית המשך, היכרות עם הזכויות והאפשרויות הקיימות עבורם, ותמיכה רגשית בהם ובהוריהם לאורך התהליך כולו, מהפרידה מהחממה הבית ספרית, בתהליכי פיתוח גיבוש וחיזוק הזהות האישית, בהגברת יכולת השליטה שלהם על חייהם, הדרכה לניהול עצמי והסתגלות הבוגר לחיים בקהילה. הצעירים צריכים לזהות מטרות, לגבש אותן, ולבחור את התפקיד שהם רוצים למלא בחברה כמבוגרים. משימות אלו הן כאמור קשות ומורכבות לבוגר עם מוגבלות (International Labour Office, 1998) כפי שצוטט אצל שרעבי ומרגלית, 2012). בנוסף, רבים מהם ממשיכים להתגורר עם משפחתם, ונמצאים במערכת חינוך תומכת עד גיל 21. מרביתם לא פיתחו מספיק את עצמאותם ואת יכולתם לבחור ולהחליט לעיתים בשל הגנת יתר של הוריהם או בשל חינוכם במשך שנים לצייתנות ולריצוי בשלב הזה בחייהם שבו מתהווה הזהות של הפרט. עליהם להתמודד עם קבלת המוגבלות שלהם כחלק מזהותם וגם עם בחירות והחלטות משמעותיות שלהן לא קיבלו הכנה מספקת. ואכן, בדומה לבני גילם, חלק מהבוגרים עם מוגבלות אינם מתנסים במעברים ובבניית האיזון המחודש המתלווה אליהם (יבזורי ואחרים, 2021). נוסף על כך, לצעירים אלו לא תמיד יש תמונת עתיד ברורה, מכיוון שמסלול חייהם לאחר סיום הלימודים אינו מסלול "שגרת" כשל בוגרים אחרים. הצעירים עומדים בפני התלבטויות רבות בכל אחד משטחי החיים שלהם. לעיתים השאלות הן: האם אני צריך אפוטרופוס או לא? אולי נכון להיעזר בתומך בקבלת החלטות? האם אוכל לנהל אורח חיים עצמאי? לעיתים ההורים מעורבים בשאלות הללו באופן משמעותי. כמו כן, ניצבות בפניו שאלות להמשך: האם להתגייס או להתנדב לצבא או לחפש מסגרת לשירות לאומי? ללמוד במכינה לחיים עצמאיים? ללמוד מקצוע? לחפש מקום עבודה? לחפש אפשרות ללימודי המשך? מסלול חייהם מעורפל, אך הם נדרשים לקבל החלטות, בעוד שכאמור אין הם מוכשרים לכך, ואין בידיהם ידע מספיק על האפשרויות על מנת לקבל החלטות חשובות אלו. בה בעת עליהם להתמודד עם אתגר נוסף של מעבר

לקבלת שירותים כבוגרים, להיפרד מנותני שירותי הבריאות לילדים, להיפרד משירותי החינוך התומכים ואנשי הצוות המוכרים והידועים (Brown & MacArthur, 2023), ולעיתים גם לצאת מבית ההורים למסגרת מגורים אחרת.

רז (2022) מציעה להוסיף לסוגיית המעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות את המושג "הבגרות המתהווה" שטבע ארנט. (Arnett, 2007) כפי שצוטט אצל רז, (2022). בתפיסתו, השינויים החברתיים והכלכליים הגלובליים שחלו בעשרות השנים האחרונות, הובילו להתארכות תהליך המעבר לבגרות עד לסוף שנות העשרים, ולזיהויה של תקופה התפתחותית חדשה – הבגרות המתהווה (emerging adulthood). בהנחה שתקופת המעבר מתארכת, הרי נוצר פרדוקס שהיא מכנה "פרדוקס המעבר המקוצר" (רז, 2022). פרדוקס זה מתאר מצב שבו צעירים עם מוגבלות עוברים תהליך מעבר מזרז, תוך שהם "נדחפים" לחייהם הבוגרים ללא הזדמנות שיש לחבריהם ללא המוגבלות, לחוות הארכת בגרות למשך 4-8 שנים שבהן יוכלו להתנסות במגוון חוויות (Redgrove et al., 2016) כפי שצוטט אצל רז, (2022). חוויות אלה עשויות לכלול שירות צבאי כחלק מחובת הגיוס בישראל, טיול בחו"ל, מגורים מחוץ לבית ההורים, עבודות מזדמנות, לימודים על-תיכוניים ועוד. כך נוצר מצב פרדוקסלי שבו צעירים עם מוגבלות נדרשים להתמודד עם שאלות בנוגע לעתידם, הכשרה מקצועית ותוכניות לשיקום תעסוקתי ופיתוח קריירה שנים רבות לפני חבריהם ללא המוגבלות, ולרוב הם עדיין לא גיבשו ידע מספיק לגבי העדפות, יכולות ואתגרים אישיים, ולא ביססו את המיומנויות והניסיון הדרושים לבחירה וקבלה של החלטות לעתיד (Redgrove et al., 2016) כפי שצוטט אצל רז, (2022).

אל אתגרים אלו יש להוסיף את שאלת התכנון והחשיבה קדימה על העתיד. ואכן, אוריינטציית עתיד מהווה אתגר גדול בתקופת המעבר עבור כל הצעירים, עם מוגבלות ובלעדיה, ולחשיבה על העתיד יש תפקיד משמעותי בהצלחת תהליך המעבר. אוריינטציית עתיד נלמדת, מתפתחת ומתגבשת תוך כדי אינטראקציה עם אחרים משמעותיים, כמו הורים, חברים ומורים, בשיחות על אמונות, חלומות ותוכניות לעתיד (Nurmi, 2005). לצעירים עם מוגבלות, בדומה לצעירים ללא מוגבלות, יש שאיפות ותקוות לעתיד בתחומי השכלה, עבודה ופנאי. יש להם צורך לשמור על יחסים קרובים ומשמעותיים, ולקבל החלטות לגבי העתיד בעצמם. בשני מחקרים שבדקו אוריינטציית עתיד בקרב מתבגרים עם מוגבלות בישראל, נמצא כי צעירים עם מוגבלות שכלית מהחברה הערבית חושבים על עתידם בתחום הקריירה, יחסים חברתיים וזוגיות, וציינו כי תחומים אלה חשובים עבורם, וכי הם מאמינים ששאיפותיהם בתחומים אלה תמומשה (Arslan, 2013). במחקר אחר נמצא כי תלמידי חינוך מיוחד, עם לקויות למידה מורכבות, דיווחו על רצונם לעבוד בעתיד, והאמינו שיצליחו למצוא עבודה (רז, 2022). במחקרם של הול ואחרים (Hole et al., 2013) נמצא כי אנשים עם מוגבלות שכלית דיווחו על תקוות ודאגות לעתיד, אך לא נקטו שום פעולה אקטיבית למען מימוש התקוות או הרגעת הדאגות. מרביתם התייחסו באופן פסיבי אל העתיד ללא תכנון

אקטיבי לתחנות החיים הבאות. משמעות הדבר היא כי בוגרים צעירים בני 18-21 מסיימים את לימודיהם כאשר אין בידם מספיק כלים להתבונן על עתידם או לממש תוכניות לגביו. בנוסף, במקרים רבים הם אינם מעורבים באופן מלא בתכנון עתידם, ועקב כך העתיד הלוט בערפל מעורר חרדה וחששות.

בשנים האחרונות חלו שינויים גדולים ונרחבים בהתייחס לתקופת חיים זו, ונפתחו מסלולים ותוכניות למעבר לבגרות, כמו התוכנית "יוצרים עתיד" המופעלת במסגרות החינוך המיוחד בארץ. כמו כן, קיימים מסלולים לשירות צבאי, שירות לאומי, התנדבות, הכשרה מקצועית, מכינות לחיים, לימודים גבוהים מותאמים ותוכניות נוספות. נראה כי למסלולים אלו תרומה משמעותית להתפתחות הצעירים. חלק מהצעירים עם המוגבלות משרתים בצבא שירות רגיל או מתנדבים לצבא, וחלקם מתנדבים לשירות לאומי-אזרחי. הצעירים עם המוגבלות המשרתים בשירות הלאומי-אזרחי, מפתחים את כישוריהם האישיים והחברתיים, מפתחים עצמאות, מקבלים הזדמנות לתרום למדינה, ורוכשים מיומנויות וכישורים תעסוקתיים בתחומים מגוונים, ותפיסת המסוגלות העצמית שלהם עולה (אלפסי, 2011). השירות הצבאי מעניק לצעירים תחושת ערך וגאווה, שייכות וביטחון עצמי, ומכשיר אותם להמשך חיים עצמאיים בקהילה (גרינבנק ואגם בן ארצי, 2024).

בשנים אלו "מינהל מוגבלויות" מפנה את עיקר משאביו ומאמציו להגברת השתתפות אנשים עם מוגבלות בקהילה. לשם כך נדרשים צעדים מעשיים של יצירת שותפויות על מנת ליצור קשר, תקשורת ושפה משותפת בין כלל השותפים המקיפים את חייו של הצעיר, הבוגר, משפחתו, המסגרת החינוכית, הקהילה ושירותי הרווחה. על מנת לגבש מטרות משותפות בחיי האדם יש לאגום ולאחד משאבים להשגת מטרות אלה והיעדים הנגזרים מהן (שביט, 2024).

השכלה ועבודה

אריקסון מצייין בספרו "ילדות וחברה" כי כאשר נשאל זיגמונד פרויד מהם הגורמים לאושר בחייו של אדם, הוא השיב "לאהוב ולעבוד" (Lieben und Arbeiten) (אריקסון, 1983, עמ' 193). עבודה מעניקה לאדם תחושת משמעות ונחיצות, והיא מהווה אמצעי חשוב לחוויית השתייכות, לקשירת קשרים חברתיים ולרווחה גופנית ונפשית (Nevala et al., 2019). אף שרוב תלמידי החינוך המיוחד מצפים להשתלב בעולם העבודה בתום לימודיהם, הם נתקלים בקשיים רבים במעבר מבית הספר לעולם העבודה (רז, 2024). גיל בית הספר הינו משמעותי ביותר עבור כל תלמיד לרכישת מיומנויות יסוד לעולם העבודה. בגיל זה הילד מתנסה בשהייה ממושכת במסגרת היררכית עם לוח זמנים ברור בלמידה, בהבנת הוראות ובביצוע מטלות, בעבודת צוות, בהתמצאות במרחב, בחשיפה לסביבות טכנולוגיות ובהסתגלות חברתית. בתקופת התיכון תלמידים משתלבים בפרויקטים של התנדבות חברתית אשר מזמנים להם

חוויה של מתן שירות עבור קהל יעד מוגדר ועם ציפיות תפקיד ברורות. בחירת מגמת הלימוד בבית הספר התיכון נשענת על תוכניות עתידיות להכשרה מקצועית אקדמית או אחרת. מסלול תלמידים הלומדים בחינוך המיוחד שונה בהיבטים רבים. רובם אינם ניגשים למבחני הבגרות, ומיעוטם מצליח להגיע לזכאות ל"תעודת בגרות חלקית". רובם אינם משתלבים בתוכניות התנדבות בעוד שזו מהווה גשר לעולם העבודה בשכר עבור אנשים עם מוגבלות (ינאי-ונטורה, 2023). כמו כן, עצמאותם התפקודית והתמצאותם במרחב אינן תואמות את אלו של בני גילם. על מנת להתגבר על גורמים מעכבים אלה להשתלבות בעולם העבודה, בעשור האחרון התפתחו תוכניות מעבר מהחינוך המיוחד לעולם העבודה בשותפות בין-משרדית של משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים (כך כונה אז) ומשרד החינוך. בהערכה שנעשתה לתוכנית "יוצרים עתיד" על ידי ברלב ובכר (2020) אשר פועלת בבתי ספר לחינוך מיוחד מאז שנת 2014, נמצא כי 92% מן התלמידים בקבוצת התוכנית חשבו כי יהיו מסוגלים להיות עובדים טובים, 85% הביעו נכונות להתאמץ וללמוד, כדי למצוא עבודה טובה, ו-77% חשבו כי יצליחו למצוא עבודה טובה. בכל זאת הורי משתתפי המחקר דיווחו כי בטווח של שנתיים מסיום התוכנית, 85% השתלבו לפחות במסגרת אחת של צבא, שירות לאומי, לימודים או עבודה במקום עבודה רגיל בשנתיים לאחר סיום הלימודים. 20% מבוגרי התוכנית ו-30% מבוגרי קבוצת ההשוואה עבדו בעבודה בשוק החופשי במהלך השנתיים שחלפו מאז סיום הלימודים. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידים שהשתתפו בתוכנית לאלה שלא לקחו בה חלק, בהתייחס לשיעור ההשתתפות בעולם העבודה. כמחצית מהתלמידים בקרב אלה שהשתתפו בתוכנית (45%) ובקבוצת ההשוואה (54%) גילו קשיים במציאת עבודה על רקע גופני או רגשי-נפשי. תוכניות נוספות להכנה לחיים בוגרים ולעולם העבודה עבור בוגרי מערכת החינוך עם מוגבלות הינן המכינות לחיים דוגמת "כיוונים", "אבני דרך" וגוונים". גם מערכי הדיור עבור אנשים עם מוגבלות מלווים את מקבלי השירות להשתלבות בעולם העבודה.

דו"ח שפרסם ג'וינט ישראל על אודות אנשים עם מוגבלות בישראל בשנת 2021 מצא שבעוד שבקרב האוכלוסייה הרחבה בגיל העבודה, שיעור המועסקים עמד על 80%, שיעור המועסקים בקרב אנשים עם מוגבלות עמד על 53% בלבד (ברלב ואחרים, 2021). נתונים זהים מתקבלים גם במקומות אחרים בעולם. כך לדוגמה, מחקר שבדק חסמים והזדמנויות בהעסקת אנשים עם מוגבלות בקנדה, דיווח על 49% מועסקים עם מוגבלות לעומת 79% מועסקים בקרב אנשים ללא מוגבלות (Khaytzadeh-Mahani et al., 2020). הוזמי ועמיתיו (2023) זיהו שלוש קטגוריות מרכזיות של חסמים בעולם העבודה שחווים אנשים עם מוגבלות: **חסמים אישיים** – אלה מתייחסים להשכלת האדם, למיומנויות שרכש ובכללן השפה האנגלית, יכולת חשבונית, שימושי מחשב, התמצאות במרחב ורישיון נהיגה. נוסף על אלה, גם ערך עצמי שלילי והפנמה של סטיגמות חברתיות. **חסמים מצד המעסיקים** – המתאפיינים בתפיסה סטיגמטית של המועמד או העובד, והתמקדות במוגבלותו תחת כישוריו, גישת "חסד"

להעסקת אנשים עם מוגבלות, היעדר מסלולי קידום, תגמול בשכר נמוך ולעיתים הפליה. **חסמים סביבתיים** – אלה כוללים "הגנת יתר" מצד דמויות מלוות וכן עמדות שליליות בקרב בני משפחה כלפי השתלבות של בני משפחה עם מוגבלות במקום עבודה בשוק החופשי. חסמים סביבתיים נוספים כוללים גם "ריחוק חברתי" מצד אנשי הצוות במקום העבודה, חוסר נגישות בתשתיות פיזיות, היעדר תשתיות טכנולוגיות והתאמות, ופער בין חקיקת שוויון לבין שיעורי יישומה בפועל. חסמים להשתלבות בעולם העבודה מתעצמים כאשר מדובר בנשים. נשים עם מוגבלות חוות הדרה כפולה מצד הסביבה, הן מסיבות מגדריות והן בשל מוגבלותן. הדרה זו מתבטאת בחסמים בשיעור גבוה יותר, ובפרט במסלולי קידום ותגמול.

על מנת לאפשר למסיימי בתי ספר תיכוניים עם מוגבלות להשתלב באופן מיטבי בעולם העבודה, יש לצייד אותם בידע ומיומנויות להיכרות עם עולם העבודה ולחקר קריירה, במיומנויות תומכות מוכנות לעולם העבודה, כמו מיומנויות חברתיות, טכנולוגיות-דיגיטליות והצגה עצמית, לאפשר להם התנסויות מקדימות בעולם העבודה, להגביר שיתופי פעולה ומנגנוני תיאום בין כל הגורמים המעורבים בתהליכים אלה ובכללם משפחתו של האדם, וכן לתכנן את המעבר מבעוד מועד בגישה ממוקדת אדם ובמעורבות מלאה שלו (רז, 2024).

המעבר מיחידאות לזוגיות בקרב אנשים עם הנמכה קוגניטיבית

הזכות לחיי זוגיות הינה אחת מזכויות היסוד של כל אדם. "מגילת זכויות האדם" של האו"ם (ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם) שנתקבלה על ידי עצרת האו"ם בשנת 1948, ומגדירה את זכויות היסוד של כל אדם במדינות החברות בארגון, קובעת בסעיף 16 (1) כי: "כל איש ואישה שהגיעו לפרקם, רשאים לבוא בברית הנישואין, ולהקים משפחה, ללא כל הגבלה מטעמי גזע, אזרחות או דת. הם זכאים לזכויות שוות במעשה הנישואין, בתקופת הנישואין ובשעת ביטולם". עם זאת, נראה כי המעבר לזוגיות בקרב אנשים עם מוגבלות, ובפרט כזו המלווה במוגבלות שכלית או הנמכה קוגניטיבית על רקע התפתחותי או אחר, איננה נתפסת כמעבר טבעי בחייהם. בעוד שבחברה הרחבה נישואין הם תחנה התפתחותית טבעית, ורווקות נתפסת כחוסר, נראה שאצל אנשים עם הנמכה קוגניטיבית יחסה של החברה הפוך עקב הערכה שרובם אינם מסוגלים להינשא, או שאין להם ציפיות בתחום זה על רקע תהליך התבגרות מתמשך ולעיתים סטטי (הוזמי, 2021; חגואל וליפשיץ, 2018).

פוירשטיין (2018) מונה שני חסמים מרכזיים ביחסה של החברה לזוגיות אנשים עם מוגבלות: מכשולים פנימיים - מכשולים המתייחסים ליחסו של האדם לאפשרות של חיים בשניים, לתפיסתו העצמית ומסוגלותו לעצמאות אישית כלכלית. כמו כן, מכשולים חיצוניים – אלה מתייחסים לעמדות המשפחה והחברה ולהסללה די ברורה לסל שירותים עבור אנשים עם מוגבלות שזוגיות ונישואין אינן חלק טבעי ממנו. פוירשטיין טוען כי למרות השינוי בעמדות

החברה בתחום זה בעשורים האחרונים, עדיין צפה ועולה סוגיית ההורות כל אימת שעולה העיסוק בזכות לזוגיות. הוא מגדיר זאת בשפה חדה: "בהקשר זה נראה שהספקנות או לחילופין רגש של חרדה עד דחייה מובילים לשלילה מנומסת של רעיון הנישואין. זרועות התמנון של החשיבה האָאוגנית (eugenics), שנדמה כאילו כלתה מהעולם, ממשיכות כנראה ללפות את מחשבותיהם ודמיונם של רבים" (פּוּרשטיין, 2018, עמ' 20). אין זה נכון כי העיסוק במסוגלות הורית יגזור על אנשים עם מוגבלות בדידות, וימנע מהם את הזכות לחיים זוגיים.

נראה כי יחסה הדו-ערכי של החברה נובע מההתנגשות שבין זכות היסוד להקמת משפחה אשר עוגנה באמנה הבינלאומית בדבר זכויות אנשים עם מוגבלות (האמנה בדבר זכויות אנשים עם מוגבלויות, 2006), לבין ההבנה כי אדם נדרש לרמת מובחנות טובה על מנת לפתח קשר זוגי. ספר בראשית מציין כי מסוגלות האדם לזוגיות תלויה ביכולתו לחוש מובחן בהתייחס למשפחת המוצא, כלשון הכתוב: "על כן יעזוב איש את אביו ואת אימו ודבק באשתו" (בראשית, ב', כ"ד). מובחנות מתייחסת ליכולתו של הפרט לראות בעצמו שלם נבדל ממשפחת המוצא, עם אישיות, כישורים ורצונות עצמאיים (Bowen, 1978). בואן מונה מספר מרכיבים חשובים במובחנות על מנת לבנות זוגיות יציבה וביניהם: ביסוס תחושת ערך עצמי פנימי וזהות ברורה, יכולת הרגעה עצמית במצבי אי-נוחות, צמיחה אישית ונכונות לשאת תסכול בדרך לצמיחה, התנהלות אסרטיבית המתאפיינת בעמידה על עקרונות החשובים לפרט, וכן פיתוח אמפתיה לצורכי בן או בת הזוג ומסוגלות לחשיפה אישית וקרבה. ישנם הורים החוששים מנישואי ילדיהם, גם כאשר הם בעשורים מתקדמים בחייהם, מחשש כי הזוגיות של ילדיהם תכפה עליהם מעורבות אינטנסיבית בניהול התא המשפחתי ובהתקשרויות כלכליות עם משפחת המוצא של בן או בת הזוג. רייטר ונוימן (2013) בדקו מאפייני זוגיות של 40 גברים ו-40 נשים עם מוגבלות שכלית. הם זיהו 12 תחומים שבהם מתאפיינת הזוגיות מנקודת מבטם של המרואיינים: חשיבות המגע, תחושת אהבה, נאמנות, שאיפה לעתיד משותף, הנאה מעשייה משותפת, התחלקות ושאיפה למגורים יחדיו, מקור לנחמה במצבי קושי או חולי, הנחמה בידיעה שאינני לבד, צורך בקרבה פיזית לבן או לבת הזוג, תחושת מתח במצבי פרידה ארוכים ולא צפויים, דאגה הדדית והרגל. לצד תרומתה של הזוגיות, דווחו במחקר זה קשיים הנובעים מהחשש שגורמים חיצוניים יתערבו בקשר, פערים בצורך במגע, במקרים מסוימים אלימות וקשיים סביב הוויתור על האפשרות של הולדת ילדים. קשיים אלה תוארו באופן דומה הן על ידי גברים הן על ידי נשים. נראה כי על מנת לאפשר לאנשים עם מוגבלות שכלית קלה או הנמכה קוגניטיבית לבחור אם ברצונם להיות בזוגיות, ומשכך לאפשר להם מציאות זו, יש צורך בהסרת חסמים פנימיים וחיצוניים באמצעות הדרכה מלווה מתמשכת. על מנת לענות על צורך זה, התפתחו בארגונים שונים שירותים, כמו מכון פּוּרשטיין שפיתח תוכניות הדרכה ולייווי. מכון פּוּרשטיין, כאמור, פיתח תוכנית הדרכה לזוגיות יציבה המושתתת על עשר "אבני בניין" בסדר כרונולוגי ובהן: עיבוד

ובירור חזון הזוגיות, הכרת עצמי וקבלתו, הכרת האחר וקבלתו, תקשורת והתבוננות רגשית, נורמות התנהגות בזוגיות, גמישות והסתגלות, מיומנויות של פתרון בעיות וקבלת החלטות, מגע ותקשורת פיזית וכן אסטרטגיות לרכישת ידע חיוני לחיים בשניים (פזיירשטיין ואחרים, 2018). "מערך אופק" לזוגות נשואים בעמותת "עלי שיח" יצר קהילת השתייכות לזוגות נשואים עם הנמכה קוגניטיבית, והוא מזמן להם הכשרה, הדרכה וליווי אישיים, זוגיים וקבוצתיים, בהתאם לעניין ולצורך.

מחקרים מלמדים כי בוגרים עם הנמכה קוגניטיבית אשר מצויים בקשר זוגי, מתוארים כרגועים יותר ובעלי תחושת עצמאות גבוהה יותר מכאלה שאינם בקשר זוגי, וביטחונם העצמי ותחושת המסוגלות שלהם גבוהים יותר (חגואל וליפשיץ, 2018). יחידאות של אנשים עם מוגבלות אינה כורח מציאות. על מנת לאפשר לאנשים עם מוגבלות המלווה בהנמכה קוגניטיבית בחירה ממשית בתחום זה, יש להדריכם לכך במערכת החינוך ולאחריה. אין די בחינוך למיומנויות חברתיות או בחינוך מיני. יש לחנך לחיים של שותפות באופן שבו בחירתו של האדם תושבת על ידע ממשי ופחות על חששות או ציפיות סביבתיות. על מנת לסייע לקבוצת אנשים זו לשמר את הקשר הזוגי שבנו, יש צורך בהדרכה מתמשכת ברמות תדירות משתנות בהתאם לצורכיהם ולשלב ההתפתחותי בזוגיות שבו הם מצויים.

המעבר להורות

האמנה הבינלאומית בדבר זכויות אנשים עם מוגבלויות (2006), אשר אומצה על ידי עצרת האו"ם ב-13 בדצמבר 2006, גובשה במטרה "לקדם את ההנאה המלאה והשווה של כל האנשים עם מוגבלויות מזכויות האדם וחירויות היסוד, להגן עליה ולהבטיחה, ולקדם כבוד לכבוד הטובע". סעיף 23 לאמנה מעגן את כבודם וזכותם של אנשים עם מוגבלות לבית ולמשפחה - "להינשא ולהקים משפחה בהסכמה חופשית ומלאה של בני הזוג המיועדים". זכות טבעית ובסיסית זו נשללת מאנשים עם מוגבלות במקרים רבים. בתחילת המאה שעברה קמו תנועות אידיאולוגיות-אקדמיות דוגמת התנועה האאוגנית בארה"ב, אשר טענו כי ראוי למנוע מאנשים עם מוגבלויות להעמיד צאצאים באמצעים כירורגיים ובשיטות פולשניות אחרות. אחד המקרים הידועים הוא זה של קארי בק, בחורה שהוגדרה בתחילת המאה שעברה כ"רפת שכל", בת לאם עם מוגבלות שכלית. קארי אולצה לעבור עיקור בכפייה בגיל 21 בצו בית משפט, בשנת 1927 בוויירג'יניה. ראש הרכב השופטים בבית המשפט העליון, השופט הולמס, ציין כי מאחר שטובת הציבור גוברת על טובת הפרט, יש לעקר את קארי בנימוק הזה: "מוזר יהיה אם לא נוכל לדרוש מאלו שכבר ינקו מחוזקה של האומה להקריב קורבן מועט יותר, שלעיתים אף אינו נתפס ככזה בעיני המעורבים בעניין, על מנת למנוע את הצפתנו במחוסרי יכולת. עדיף יהיה לכל העולם שבמקום שנחכה להוצאתם להורג של הצאצאים הפושעים המנוונים, או במקום שנאפשר להם לגווע ברעב בשל איוולתם, שהחברה תמנע מאלה שאינם כשירים להעמיד צאצאים דומים להם [...] שלושה דורות של

אימבצילים הם די והותר" (Buck v. Bell Superintendent, 1927, p. 207). גישה זו התמתנה במאה השנים האחרונות, ואף על פי שהתפתח תחום הזוגיות וההדרכה החברתית המינית, המדיניות בסוגיית הזכות להורות של אנשים עם מוגבלות המלווה בהנמכה קוגניטיבית או מוגבלות שכלית נותרה מגומגמת.

אף שמדינת ישראל אשררה את האמנה הבינלאומית בשנת 2012 (האמנה בדבר זכויות אנשים עם מוגבלויות, 2006), עמדות החברה כיום והביטוי להן בחקיקה ובפסיקה המשפטית מציגות התייחסות דו-ערכית וספקנות באשר למסוגלותם של בוגרים עם מוגבלויות לתפקד כהורים. מדיניות מפלה ומגבילת הולדה בקרב אנשים עם מוגבלות נשענת על תפיסה, לפיה אנשים עם מוגבלות הינם כאלה המתקשים לתפקד בכוחות עצמם בחיי היום-יום, ועקב כך הם יתקשו לקחת אחריות על חיי ילדם, ולספק לו את מכלול צרכיו. לא זו בלבד אלא שיש החוששים למצב של "היפוך תפקידים" שבו הילד יידרש לאמץ תפקידים הוריים, ולדאוג לצורכי הוריו (רוטלר וספיר, 2019). קדמה בתחום הרפואה בכלל ובתחום הפוריות בפרט עשויה לסייע לאנשים ונשים אשר מוגבלותם משפיעה גם על פוריותם, להרות. בחודש מאי 2013 התפרסמה כתבה בעניינה של אורה מור יוסף, רווקה בשנות ה-40 לחייה, עם ניוון שרירים מגיל צעיר אשר עשתה ניסיונות רבים להפוך לאם. בשל מורכבות מצבה הרפואי היססו רופאים ללוות אותה ואת בן זוגה אז בתהליך הפריה חוץ-גופית. רופא שהסכים לכך החל בתהליך, אך הניסיונות לא צלחו. גם לאחר שנפרדה מבן זוגה, אורה פעלה להרות באמצעות תרומת ביצית ותרומת זרע, ובשל היותה ללא בן זוג היא נעזרה בשירותי פונדקאות בהודו. את הלידה בחרה לחוות בישראל. לאחר הלידה הורחקה ממנה בתה על ידי שירותי הרווחה, ונמסרה לאימוץ, והיא ערערה על כך בפני בית משפט לענייני משפחה ושתי ערכאות נוספות. כולם פסקו כי היא איננה אם הלידה בהיעדר זיקה גנטית, ושאף אינה יכולה לאמצה שכן איננה נשואה. אורה המשיכה להיאבק בטענה כי בתה הורחקה ממנה על רקע מוגבלותה, אך ללא הועיל.

הורים עם מוגבלות פיזית או חושית נתפסים לרוב, כמי שזקוקים להתאמות סביבתיות ולעזרים בהורותם, כגון התאמת מכשירי רטט שיתריעו בפני הורים עם חירשות על בכי של ילדם הפעוט או הנגשת המרחב הביתי להורים עם מוגבלות פיזית (הירש ואחרים, 2013). יחסה של הסביבה הינו מאתגר לא פחות. שפיגלמן (2019) מציינת כי אימהות עם מוגבלות פיזית-מוטורית נתקלות ביחס מתייג של החברה ובכללה צוותים רפואיים, ומצביעה על צורך מתמיד להוכיח את מסוגלותן ההורית כ"אימהות-על". הורים עם מוגבלות פיזית לומדים בתהליך ההסתגלות למעבר להורות לפתח אסטרטגיות התמודדות, ולבסס מערכות תמיכה אשר מקילות עליהם לממש את תפקידם ההורי. בעוד שבעבר נטו מחקרים להדגיש את הנטל שחווים ילדים להורים עם מוגבלות, בשני העשורים האחרונים מחקרים מדווחים על היבטים של צמיחה במציאות חיים זו. ילדים להורים עם מוגבלות מתוארים כעצמאיים יותר,

חסינים ומיומנים יותר להתמודד עם אירועי חיים, הוגנים ובעלי חוש צדק מפותח, וסובלניים ובעלי עמדות חיוביות כלפי שונות (פורת, 2013; שפיגלמן, 2019).

הורותם של אנשים עם מוגבלות שכלית או נפשית מעוררת שאלות באשר למסוגלותם ההורית ויכולתם לספק לילדיהם צרכים רגשיים והתפתחותיים בסיסיים הכרוכים באחריות ודאגה לילד ולגידולו. חלק מקשיים אלה נובעים מחסר בשירותים מותאמים לאוכלוסייה זו, וחשש של הורים עם מוגבלות נפשית או שכלית לפנות לקבלת עזרה מחשש שהרשויות יפרשו זאת כחוסר מסוגלות הורית, ויפרידו אותם מילדיהם (רוטלר, 2019).

אנשים עם לקויות למידה מורכבות, המתגוררים במערכי דיור כזוגות, ומעוניינים להפוך להורים, נאלצים לבחור בין המשך מגורים במערך הדיור ללא ילדים לבין מעבר להורות ללא מסגרת תמיכה והכוונה זו. במקרים רבים גם להוריהם משקל רב בקבלת ההחלטה אם יהפכו להורים, מאחר שהם נתפסים כמקור תמיכה מרכזי וכשותפים פעילים בגידול הילד. יש הורים המעודדים את ילדיהם עם לקות למידה מורכבת להינשא ולהפוך להורים בעוד שיש הורים הדוחים אפשרות זו בשל מגוון סיבות – גנטיות רפואיות ומשפחתיות, למשל, חשש מהתמודדות נוספת עם צאצא שהם מודאגים מהאפשרות שיהיה עם צרכים מורכבים, וכן מחשש להותיר את הדאגה לשלום ילדיהם עם לקות הלמידה המורכבת ונכדיהם על אחיהם אחרי לכתם.

על מנת לצמצם את הפער שבין עקרונות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות בתחום ההורות לבין יישומן בפועל, יש לגבש מדיניות כלכלית, חברתית ומשפטית שתעודד מימוש זכות בסיסית זו (רוטלר וספיר, 2019). בשנת 2017 יזמה נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות פורום בין-ארגוני הדן בסוגיית ההורות. יש לקוות כי יישום חוק שירותי רווחה לאנשים עם מוגבלות (התשפ"ב-2022), בתוספת לסעיף 5 לחוק, סעיף 10, המבטיח פיתוחם של שירותי הדרכה וליווי להורים שהינם עם מוגבלות, יהווה זרז בגיבוש מדיניות ופיתוח מענים שיאפשרו מימוש הזכות להורות.

המעבר לגיל השלישי

תוחלת החיים של אנשים עם מוגבלות ובכללם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית עלתה בעשורים האחרונים, והיא מתקרבת לזו של האוכלוסייה הכללית. העלייה בתוחלת החיים היא, ככל הנראה, תוצאה ישירה של התקדמות המדע בתחומי הרפואה והחברה, של עלייה ברמת החיים ופיתוח שירותים ייעודיים (World Health Organization, 2000). עם העלייה בגיל ישנה התמודדות גדלה והולכת עם שינויים הכרוכים בזקנה - שינויים גופניים, רגשיים ותפקודיים. ככל שהמוגבלות קשה יותר, כך הסיכון הנלווה לשינויים משמעותיים בתחומים אלה גבוה יותר. זאת, מפאת טיפולים תרופתיים ארוכי שנים, תסמונות נלוות ואורח חיים פחות בריא. העלייה בתוחלת החיים העלתה למודעות את צורכיהם השונים של

מזדקנים עם מוגבלות, ואכן בשנים האחרונות חלה עלייה במספר המחקרים בתחום, בתוכניות ובשירותים המותאמים והייעודיים שפותחו עבורם. עם זאת, עדיין נותרו אתגרים מקצועיים בדרך להשגת הזדקנות מוצלחת. טולוב ודורון (2024) בדקו מהם הצרכים, הרצונות והחסמים המעסיקים אנשים עם מוגבלות, בהתייחס לגיל הזקנה. הסוגיות העיקריות שעלו מדבריהם נגעו לתחומים האלה: **בריאות** - שירותי רפואה שאינם נגישים דיים; מחסור במומחים; צורך בעזרה והכוונה בנבכי עולם הרפואה; ורצון לשיפור ולא רק שימור. **נגישות** - היתקלות בחסמים המגבילים השתתפות פעילה בחברה בשירותים ציבוריים ובמוקדי פנאי; אין מדובר רק בנגישות פיזית אלא גם בנגישות לשירות, נגישות המידע על אודות זכויות, שירותים, מענים ופתרונות טכנולוגיים שיכולים לסייע לאדם המזדקן. **תמיכה ועזרה** - משתתפים תיארו צורך בתמיכה ועזרה במגוון תחומים: אנשים עם מוגבלות פיזית וחושית הדגישו את התמיכה, העזרה והליווי בהיבטים פיזיים, ואילו אנשים עם מוגבלות לא נראית הדגישו את הצורך בעזרה בתיווך אל מול נותני שירותים. **אוטונומיה וקבלת החלטות** - אנשים הביעו חשש מאובדן העצמאות ומתלות באחרים שיקבלו החלטות לגביהם בהתאם לשיקול דעתם. **מגורים** - המעבר לדיור מוגן פרטי אינו זמין לאנשים רבים מבחינה כלכלית, ולא אחת מסגרות אלה אינן נגישות לאנשים עם מוגבלות; מתעוררים קשיים לגבי מגורים לבד או בהתייחס להעסקת מטפל זר במקרים שבהם יש צורך בעזרה סיעודית רציפה. נוסף על אתגרים אלו ראוי לציין אתגרים נוספים המטרידים את האוכלוסייה בתפקוד קוגניטיבי נמוך יחסית, כמו הצורך להבין את השינויים המופיעים במישורי החיים השונים המתבטאים לא פעם בירידה בתפקוד הפיזי ובמחלות נלוות, התמודדות רגשית עם חרדה ודיכאון, אירועי חיים קשים כמו פטירת הורים, פטירת איש צוות, בדידות, ירידה קוגניטיבית, הצטמצמות העורף המשפחתי ולעיתים אף התמודדות עם מעבר למגורים מחוץ לבית ההורים או למסגרת אחרת המותאמת יותר לירידה בתפקוד (דוד, 2022). תפיסת הזקנה נבדקה גם במחקר משלב בקרב אנשים עם לקויות למידה מורכבות בגיל טרום זקנה במסגרת קבוצת קמ"ח (קבוצת משולבת חוקרת). בוגרים עם לקויות למידה מורכבות תפסו את אתגרי הזקנה באופן שונה באופיו ובמהותו בהשוואה לאלו ללא לקויות מורכבות. הם גילו תפיסה חיובית יותר של הזקנה בהשוואה לאנשים ללא מוגבלות כשבמוקדה ביטחון גבוה יותר שלא יחוו בדידות חברתית לעת זקנה שכן חלק גדול מהנשאלים במחקר מתגוררים במערכי דיור כבר בגילאים צעירים מתוך כוונה להפיג את בדידותם, ולפתח את עצמאותם. כמו כן, רבים דיווחו על חשש לעתידם הכלכלי, חשש שיהיו לנטל על אחיהם, ושיאלצו לעבוד למחייתם גם לעת זקנה. זאת למרות שרובם דיווחו על כך שהוריהם דואגים לעתידם הכלכלי. נראה שהסיבה לכך היא חששות הנובעים מקשיים בניהול המשאבים העומדים לרשותם על רקע לקויות הלמידה המורכבות. השונות יכולה להיות מוסברת על רקע השונות בחייהם: מרביתם מתגוררים במסגרות דיור עם תמיכה לאורך השנים שקדמו להזדקנות, רובם עובדים במסגרת תעסוקתית או בעבודה מוגנת עם שכר נמוך, לרובם אין ילדים, ורובם תלויים בהוריהם או באחיהם המהווים מקור לתמיכה מרכזית. נוסף על כך הם נעזרים לא פעם

בדמויות חיצוניות, אנשי צוות, לצורך קבלת החלטות חשובות בחייהם, מה שעשוי להגביר את תחושת חוסר השליטה והיעדר עצמאות בחייהם (הוזמי ואחרים, 2020). נראה אם כך כי בהתייחס לקבוצת אוכלוסייה זו שהינה פגיעה ובסכנת הדרה כפולה של הזדקנות ומוגבלות, יש צורך בנקיטת צעדים אקטיביים על מנת להנגיש עבורם, עבור בני המשפחה ועבור הצוותים את הזקנה, ובכך להגביר את הידע, המוכנות והכלים להתמודדות ולהגעה להזדקנות מיטבית. ארגון הבריאות העולמי קבע כי ככל שהאדם יגיע לגיל הזקנה מוכן יותר, הוא יעבור את שלב זה בחייו באופן בטוח יותר (WHO, 2012).

בישראל פותחה תוכנית להנגשת הזקנה בשיתוף פעולה של בית איזי שפירא, קרן שלם וארגוני גל ואלווין, (נסים, 2024). התוכנית עוסקת בפיתוח מודעות למאפיינים הייחודיים של הזקנה, בפיתוח כלים להתמודדות עם תכנון עתיד ובהתמודדות רגשית עם השינויים והאובדנים. התוכנית הוערכה על ידי יחידת מכלול של קרן שלם, ונמצאה כמועילה מאוד הן לצוות הן לבני המשפחה והן לאנשים עם מוגבלות שכלית בגיל השלישי שהשתתפו בתוכנית (לוי-ורד וחו, 2020). אך אין די בכך. יש צורך לפתח תוכניות מותאמות הכוללות תוכניות לפרישה מעבודה, ליצור מנגנוני תיאום בין הגופים והמערכות השונות באופן שבו אדם עם מוגבלות ידע ויכיר את זכויותיו בגיל הזקנה והשירותים שלהם הוא זכאי, ובכלל זה השתלבות במסגרות פנאי לגיל השלישי בקהילה. אומנם בעשורים האחרונים התמקד המחקר בתחום הזקנה של אנשים עם מוגבלות שכלית, אך יש צורך בהעמקת המחקרים גם בהתייחס לאנשים עם מוגבלויות אחרות. מחקר זה יסייע לפתח ולדייק תוכניות להכשרת אנשי צוות העוסקים בתחום, להעמיק את השימוש בעקרונות ובדרכי היישום של שירות מכוון אדם לטובת קידום הזדקנות מוצלחת של אנשים עם מוגבלות (נסים, 2018). חשוב לוודא כי חוק שירותי רווחה לאנשים עם מוגבלות (התשפ"ב-2022) הנותן עדיפות לחיים בקהילה, יכלול בתוכניותיו גם את האוכלוסייה המזדקנת בקרב אנשים עם מוגבלות ואת המעטפת הנדרשת על מנת לאפשר להם להמשיך להיות חלק בלתי נפרד מקהילות מגוריהם גם לעת זקנה.

המעבר משגרה לחירום

לצד מעברי חיים טבעיים, החברה בישראל נאלצה להתמודד בחמש השנים האחרונות גם עם מעברים בלתי מתוכננים – מצבי חירום. במצבי חירום אנשים עם מוגבלות פגיעים יותר. סעיף 11 לאמנה הבינלאומית מתייחס לזכויות אנשים עם מוגבלות במצבי סיכון ומקרי חירום הומניטריים: "בהתאם להתחייבויותיהן, לפי המשפט הבינלאומי, לרבות המשפט ההומניטרי הבינלאומי ומשפט זכויות האדם הבינלאומי, מדינות שהן צדדים תנקוטנה את כל האמצעים הדרושים כדי להבטיח את הגנתם וביטחונם של אנשים עם מוגבלויות במצבי סיכון, לרבות מצבים של סכסוך מזוין, מקרי חירום הומניטריים ואסונות טבע". סעיף זה מנסה להגדיר כיצד על המדינה לפעול במצבי חירום. סעיף זה טומן בחובו דילמה, מחד גיסא - גם במצבי חירום אנשים צריכים לגור בקהילה וחובתה של הקהילה

לספק להם את מכלול הצרכים שלהם הם זקוקים - אך מאידך גיסא, הרצון לגונן ולשמור עליהם בשל מצב חירום, לא תמיד עולה בקנה אחד עם הזכות לאוטונומיה ולבחירה. משום כך, ניתן לראות בהתנהלות המדינה במצבי חירום הליכה בין הטיפות בהתייחס לאנשים עם מוגבלות (פיטוסי, 2024). כך למשל, בתקופת ההתמודדות עם מגפת הקורונה הגיעו לנציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות פניות אשר הציפו בעיות רוחביות ונקודתיות: פיטורים והוצאה לחל"ת של אנשים עם מוגבלות או בני משפחותיהם אשר נדרשו ללוותם בהיעדר מסגרות חינוך ושיקום; בעיות שנבעו מהיעדר מידע נגיש והיעדר מידע ספציפי הרלוונטי לאנשים עם מוגבלות וכן מידע מוגש לעובדים זרים המסייעים לאנשים עם מוגבלות; קשיים באספקה או צריכה של תרופות ועזרים רפואיים מצילי חיים; כמו כן, נאסר על הורים אשר ילדיהם עם מוגבלות מתגוררים במסגרות מגורים לבקדם. נראה היה שבשבועות הראשונים של משבר הקורונה בישראל (מרץ-אפריל 2020) לא הייתה כלל התייחסות לאנשים עם מוגבלות בהנחיות שנקבעו (ריק-אדמון, 2022). גם במלחמת "חרבות ברזל" נראה היה שפיקוד העורף למד את צורכיהם של אנשים עם מוגבלות במהלך המלחמה. היו אנשים אשר בשל צורכיהם המורכבים נשארו להתגורר באזורי עימות. בחלק מהמקרים מקומות המגורים לא כללו מרחב מוגן. אנשים עם מוגבלות רבים נאלצו להתנתק ממסגרות יומיות וממערך טיפולים שמשמעותי ביותר עבורם. בראשית המלחמה מידע חיוני לא הוגש עבורם. גם אלה שפוננו לבתי מלון, לא תמיד זכו למרחבי מחיה מוגנים ומותאמים. א' התגוררה במלחמת "חרבות ברזל" בדירה שכורה ללא ממ"ד. היא ניסתה לברר כיצד ניתן לסייע לה שכן בשל האזעקות היא נאלצה לישון לילות שלמים על כיסא הגלגלים שבו היא נעזרת, מאחר שידעה שלא תספיק לעבור לחדר המדרגות אם תישן במיטתה. אחד הפתרונות שהוצעו לה היה להתגורר במעון פנימייה. לאחרים עם מציאות דומה הוצע להתפנות לבתי אבות על אף גילם הצעיר (פיטוסי, 2024). אף שמשרד הרווחה, החינוך והבריאות נערכו עם פרוץ מלחמת "חרבות ברזל" למציאת פתרונות בתחומי משרדם, פיקוד העורף לא היה חשוף לנתונים על אודות מיפוי האוכלוסיות הנזקקות להתאמות מיוחדות. בפאנל שהתקיים במסגרת כינוס בנושא "רווחה נפשית בימי מלחמה" בחודש פברואר, באוניברסיטת בר-אילן, השתתפו נציגים של משרדים אלה ופיקוד העורף. כל הדוברים הדגישו פה אחד את החשיבות לתכלול מעני החירום ברשות המקומית. לאור הצרכים השונים של אנשים עם מוגבלות בעת חירום, יש חשיבות גבוהה להשתתפות נציגים ממשרדי הממשלה השונים (כולל רווחה, חינוך ובריאות) וגופים נוספים (כגון ביטוח לאומי, השלטון המקומי ופיקוד העורף) בגופי התכלול היישוביים לחשיבה משותפת להמשך פיתוח מענים לאוכלוסייה של אנשים עם מוגבלות. נוסף על מענים לצרכים מקומיים, המליצו משתתפי הפאנל על שילוב כוחות של כל הנוגעים בדבר להתוות תוכנית לאומית בין-משרדית ורב-ארגונית שתקבע מדיניות להבטחת שלומם של אנשים עם מוגבלות בכל טווח הגילים במצבי חירום. ההמלצה היא שתוכנית זו תשאף, במידת האפשר, לתת מענים בקהילות המגורים המהוות עוגן ומקור

חוסן לתושביהן בכלל, ולאנשים עם מוגבלות בפרט (ורנר ואחרים, 2024). נראה כי כיוון פעולה זה נכון להיערכות למגוון מצבי חירום.

סיכום

מעברי חיים מחייבים התייחסות ותכנון למהלך כל חייו של האדם, ובפרט בהתייחס לאנשים עם מוגבלות אשר הניווט בין תחנות חייהם הינו מאתגר במיוחד. בעשור האחרון אנו עדים לעיסוק מוגבר בסוגיה זו ולמחקר מתפתח. חוק שירותי רווחה לאנשים עם מוגבלות (התשפ"ב-2022) מזמן שעת כושר לחישוב מחודש של מסלול חייהם של אנשים עם מוגבלות והיצע השירותים הנחוץ להם על מנת לגדול, להתבגר ולהזדקן כשותפים במרחב החברתי. קולו של האדם ורצונו אמורים לשמש כמגדלור בהתוויית תהליכי מעבר מתחנת חיים אחת לרעותה. תכנון מעברים מבעוד מועד ושיח בין דמויות מלוות בתחנת חיים אחת לדמויות קולטות בתחנת חיים הבאה הינם חיוניים ביותר, ובפרט במעבר שבין מעטפת השירותים של משרד החינוך לזו של הרווחה. עבודה מתואמת בין השירותים, ומינוי מתאם ומתכלל שירות לאדם ומעורבות המשפחה, כמקור תמיכה, עשויים למנוע מהאדם תחושות של אי ודאות ותסכול בשל היטלטלות בין רשויות. מתן מידע ברור ונגיש לאנשים עם מוגבלות ובני משפחותיהם ופיתוח שירותים ומשאבים נאותים ההולמים את הצרכים ותמורות הזמן, יסייעו למעברי חיים מוצלחים ולרווחה אישית ונפשית.

ביבליוגרפיה

אלפסי, מ' (2011, מרץ). מתנדבים עם מוגבלות בשירות אזרחי-לאומי: פרופיל סוציו-דמוגרפי ותעסוקתי של המתנדבים, מניעים לשירות ומאפייניו. מנהל מחקר וכלכלה, משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה.

<https://did.li/QOUrl>

אריקסון, א"ה (1983). ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן. ספרית פועלים.

ברלב, ל' ובכר, ל' (2020, ספטמבר). יוצרים עתיד – תכנית מעבר מבית הספר לעולם התעסוקה עבור תלמידים עם מוגבלות: מחקר הערכה. מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. <https://did.li/SOUrl>

ברלב, ל', פור, י' ובכר, י' (2021, אוקטובר). אנשים עם מוגבלות בישראל 2021: עובדות ומספרים. ג'וינט: ישראל מעבר למוגבלות; מאירס ג'וינט ברוקדייל. <https://did.li/4xxZH>

בשארה, ס' (2024). למידה חברתית – רגשית בקרב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הערבי. בתוך א' גרינבנק, ג' אגם בו-ארצי וא' בנג'ו (עורכות), סליל החיים: תחנות בחייהם של אנשים עם מוגבלות (עמ' 142-127). המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.

גופמן, א' (1983). סטיגמה. רשפים.

גרינבנק, א' ואגם בן ארצי, ג' (2024). יש לי כבוד גדול להיות חייל- צעירים וצעירות עם מוגבלות בצה"ל. בתוך א' גרינבנק, ג' אגם בן ארצי, וא' בנג'ו (עורכות), סליל החיים: תחנות בחייהם של אנשים עם מוגבלות (עמ' 210-201). המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.

דוד, נ' (2022). העולם המורכב של הזקנה: הזדקנות מוצלחת אל מול האתגרים. בתוך מ' אל יגון, ומ' מרגלית (עורכות), מוגבלות שכלית התפתחותית: תיאוריה, מחקר והשלכות יישומיות (עמ' 775-799). קרן שלם. <https://did.li/mhmx5>

האמנה בדבר זכויות אנשים עם מוגבלויות (2006). משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. <https://did.li/6WrgT>

ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם (ח"ת). ויקיטקסט. <https://did.li/ZsOaa>

הוזמי, ב' (2021). זהות של מסוגלות – תשומת לב ללב בלקויות למידה מורכבות. כרמל.

הוזמי, ב', ורנר, ש', שחר, א', דפנא, ע', טרבולסקי, ש', יינון, מ', מעודה, א', פלג-רויטמן, ה', קליין, מ' ורויטמן, פ' (2020). תפיסת הזקנה בקרב אנשים עם וללא לקויות למידה בגיל טרום זיקנה: מחקר פעולה משתף. שיקום, 30, 34-45.

הוזמי, ב', ורנר, ש', אייברס, ח', אליעזר, ש', הרשקוביץ, ד', זיו, ר', כהן, ר', מלך, ע' וקליין, מ' (2023). חסמים והזדמנויות בעולם העבודה בקרב בוגרים עם לקויות למידה מורכבות. מוגבלות וחברה – מחקר ופרקטיקה, 2, 113-135.

הירש, מ', גולדברג-מאיר, ש', שלר, ח' וז'אן, ע' (2013). הורות עם מוגבלות והתאמת טכנולוגיה מסייעת עבורם. שיקום, 25, 37-41.

וייסבלאי, א' (2023, 4 ביוני). תלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל: נתונים ובחינת השלכות הרפורמה בחינוך המיוחד. הכנסת: מרכז המחקר והמידע. <https://did.li/G3a6q>

ורנר, ש', אורן, א', אומנסקי, ת', גרשקוביץ, ש', הולר, ר', לוריא, ע' וששון, ע' (2024). צופים פני עתיד: מענים ותובנות למדיניות בעת מלחמה. מוגבלות וחברה – מחקר ופרקטיקה, 3, 105-114.

חגואל, ח' וליפשיץ, ח' (2018). "בקרוב אצלכם" – קלישאה או חזון? רווקות בקרב בוגרים. בתוך ר"ש פוירשטיין (עורך), לפרוץ את חומת הזכוכית: זוגיות ונישואין לאנשים עם מוגבלות (עמ' 331-375). משכל – הוצאה לאור מייסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.

חובב, מ' ודהרי, ע' (2011). השילוב בחינוך הרגיל של בעלי צרכים מיוחדים – מבט התלמיד המשולב. בתוך מ' חובב וב' הוזמי (עורכים). משילוב להשתלבות – אתגרים וצמיחה במעגל החיים (עמ' 27-58). בית איזי שפירא; רותם.

חוק מעונות יום שיקומיים, התש"ס-2000. <https://did.li/ryxZH>

חוק שירותי רווחה לאנשים עם מוגבלות, התשפ"ב-2022. <https://did.li/qyxZH>

טולוב, י. דורון, י. (2024) יבשת חדשה: הזדקנות של אנשים עם מוגבלות. בתוך א' גרינבנק, ג' אגם בן ארצי, וא' בנג'ו (עורכות), סליל החיים תחנות בחייהם של אנשים עם מוגבלות (עמ' 419-436). המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.

יבזורי, י', רייטר, ש' זק"ש, ד' (2012). כשאגדל מחר אדע מה לעשות: תוכנית מעבר לחיי עבודה (לה"ב) עדויות ממחקר מלווה. בתוך ר' נוימן (עורך), לראות אדם תמיכות במסע החיים של מבוגרים עם מוגבלות (עמ' 283-285). אמציה.

ניאי-ונטורה, ג' (2023). התנדבות כגשר לתעסוקה בשכר עבור אנשים עם מוגבלות. מוגבלות וחברה – מחקר ופרקטיקה, 2, 45-61.

ינוב, ב' (1992). גישת המערכות בעבודה סוציאלית, אקדמון.

לוי-ורד, ע' וחו, נ' (2020). הערכת תכנית (פיילוט) להנגשת ההזדקנות בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית והמערך שסביבם (משפחות וצוות המסגרת). קרן שלם.

מינושין, ס' (1984). משפחות ותרפיה משפחתית. רשפים.

מערכת אתר משרד הביטחון (29 באוקטובר, 2024). אגף השיקום מעדכן את מס' פצועי מלחמת "חרבות ברזל". משרד הביטחון. <https://did.li/sAxZH>

משרד החינוך (25 באפריל, 2021). חוזר מנכ"ל לקידום ההכלה במערכת החינוך (הוראת קבע מס' 0269 – חדש). <https://did.li/cp6LC>

נסים, ד' (2018). אנשים מזדקנים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בעידן שירות מכוון אדם. שיקום, 29. 76-83.

נסים, ד' (2024). תוכנית להנגשת הזקנה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, לצוות ולבני המשפחה. בתוך א' גרינבנק, ג' אגם בן ארצי, וא' בנג'ו (עורכות), סליל החיים תחנות בחייהם של אנשים עם מוגבלות (עמ' 435-449). המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.

פירשטיין, ר"ש (2018). לפרוץ את חומת הזכוכית: זוגיות ונישואין לאנשים עם מוגבלות. משכל - הוצאה לאור מייסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.

פירשטיין, ר"ש, סולומון, ח' ופולק, מ' (2018). אבני בניין להכנת צעירים לזוגיות ולחיי משפחה. בתוך ר"ש פירשטיין (עורך), לפרוץ את חומת הזכוכית: זוגיות ונישואין לאנשים עם מוגבלות (עמ' 240-268). משכל - הוצאה לאור מייסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.

פורת, ע' (2013). מבט פסיכוסוציאלי על הקשר שבין הורים עם נכויות וילדיהם. שיקום, 25, 10-17.

פיטוסי, א' (2024). אנשים עם מוגבלות במצבי חירום: קווי יסוד למדיניות בראייה בינלאומית. מוגבלות וחברה – מחקר ופרקטיקה, 3, 99-104.

פיטליק, נ' וסנדרוביץ', ר' (2014). אפוטרופסות וייצוג עצמי בין זכויות וצרכי הפרט לבין זכויות וחובות החברה - סוגיה ערכית ומשפטית. דילמות במינוי אפוטרופסות בקרב נכי צה"ל. שיקום, 26, 46-52.

רוטלר, ר' (2019). הזכות להורות של אנשים עם מוגבלויות נפשיות ושכליות-התפתחותיות: תפיסה חלופית של 'הורות' כאמצעי לקידום זכויות. (639/2019) [עבודת גמר מחקרית (תזה), אוניברסיטת בר אילן]. קרן שלם.

רוטלר, ר' וספיר, ג' (2019). הורות של אנשים עם מוגבלויות בישראל: מדיניות משפטית וחברתית-כלכלית בראי סעיף 23 לאמנה הבינלאומית בדבר זכויות אנשים עם מוגבלויות. הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת בר-אילן. <https://did.li/KPIrl>

רז, מ' (2022). המעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית: תרומתן של נחישות ואוריינטציית עתיד להצלחתו. בתוך מ' אל יגון ומ' מרגלית (עורכות), מוגבלות שכלית התפתחותית: תיאוריה, מחקר והשלכות יישומיות (עמ' 473-511). קרן שלם. <https://did.li/zn6lC>

רז, מ' (2024). הכנת תלמידים עם מוגבלות לעולם העבודה – המלצות מבוססות נתונים לפיתוח ויישום של תכניות מעבר בתחום התעסוקה. בתוך א' גרינבנק, ג' אגם בן ארצי, וא' בנג'ו (עורכות), סליל החיים תחנות בחייהם של אנשים עם מוגבלות (עמ' 291-309). המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.

רייטר, ש' ונוימן, ר' (2013). המאפיינים המשמעותיים וההשלכות של קשר זוגי, מנקודת מבטם של אנשים עם לקות אינטלקטואלית החיים בזוגיות. השוואה בין איכות חיים ודימוי העצמי של אנשים הנמצאים במערכת יחסים זוגית ובמערכת יחסים חברית. אוניברסיטת חיפה; מיסאל; קרן שלם. <https://did.li/31a6q>

ריק-אדמון, ג' (2022). "אף אחד לא נשאר מאחור" – הגנה על זכויות אנשים עם מוגבלות בשעת חירום ובמשבר הקורונה. מוגבלות וחברה – מחקר ופרקטיקה, 1, 9-21.

שביט, פ' (2024). תקופת המעבר מבית הספר להשתלבות בקהילה של צעירים עם מוגבלות: תרומתה של הנחישות העצמית. בתוך א' גרינבנק, ג' אגם בן ארצי, וא' בנג'ו (עורכות), סליל החיים תחנות בחייהם של אנשים עם מוגבלות (עמ' 173-194). המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.

שחם, ע' (2017). המטופל, המשפחה והמערכת השיקומית בראי הגישה ההקשרית. בתוך ע' שליו, ונ' הדס לידור (עורכות), מאי-נראות לשותפות: נתיבי התמודדות והחלמה עם מחלה פסיכיאטרית במשפחה (כרך א', עמ' 179-188). אחוה.

שחר, א' (2020). נרטיבים של סיפורי חיים מפי מבוגרים עם אבחנה כפולה של מוגבלות שכלית והפרעות נפשיות: זהות אישית, איכות חיים ואוריינטציית עתיד. (890-64-2018/2020) [עבודת גמר מחקרית (תזה), אוניברסיטת בר אילן]. קרן שלם.

שפיגלמן, כ' (2019). הורות עם מוגבלות. בתוך פ' שביט, וא' גילור (עורכות), הננו: המעשה של המשפחה לילד עם מוגבלות בקהילה ובחברה (עמ' 327-351). אח.

שרעבי, ע' ומרגלית, מ' (2012, ספטמבר). תכניות מעבר מבית ספר לעולם העבודה לבני נוער עם מוגבלויות. משרד הרווחה והשירותים החברתיים. <https://did.li/bXrgT>

Adler, J. M., Lakmazaheri, A., O'Brien, E., Palmer, A., Reid, M., & Tawes, E. (2021). Identity integration in people with acquired disabilities: A qualitative study. *Journal of Personality*, 89(1):84-112. DOI: [10.1111/jopy.12533](https://doi.org/10.1111/jopy.12533)

- Almog, N., Keren, E. H., Gabai, T. & Kassel, O. (2024, July 24). Autistic people's perspectives on parental diagnosis disclosure: A grounded theory study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06468-2>
- Arslan, M. (2013). The future orientation of arab adolescents with intellectual disabilities and their parents regarding their future. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 841-851. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.359>
- Botha, M., & Frost, D. M. (2020). Extending the minority stress model to understand mental health problems experienced by the autistic population. *Society and Mental Health*, 10(1), 20–34. <https://doi.org/10.1177/2156869318804297>
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Brown, M., MacArthur, J. (2023). Supporting transitions. In F. Sheerin, & C. Doyle (Eds.), *Intellectual disabilities: health and social care across the lifespan* (pp. 229–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27496-1_15
- Buck v. Bell Superintendent: Error to the supreme court of appeals of the state of Virginia (1927). 274 U.S. <https://did.li/gBxZH>
- Caughlin, J., Scott, A., Miller, L., & Hefner, V. (2009). Putative secrets: When information is supposedly a secret. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(5), 713-743. DOI: [10.1177/0265407509347928](https://doi.org/10.1177/0265407509347928)
- Carter, E. A., & McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle: a framework for family therapy* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Corrigan, P. W., & Rao, D. (2012). On the self-stigma of mental illness: Stages, disclosure, and strategies for change. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(8):464-469. DOI: [10.1177/070674371205700804](https://doi.org/10.1177/070674371205700804)
- The Diffley Partnership (2023, February). *Literature Review: Transitions to adulthood for disabled young people*. The Scottish Government. <https://did.li/ELZCN>
- Erickson, A. G., & Macmillan, R. (2018). Disability and the transition to early adulthood: A life course contingency perspective. *Longitudinal and Life Course Studies*, 9(2), 188–211. DOI: <https://doi.org/10.14301/llcs.v9i2.335>
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6-28. DOI: [10.1097/IYC.0b013e3182002cfe](https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe)
- Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2019). Early intervention. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of intellectual disabilities – integrating theory, research, and practice* (pp. 717-742). Springer.

- Han, E., Scior, K., Heath, E., Umagami, K., & Crane, L. (2023). Development of stigma-related support for autistic adults: Insights from the autism community. *Autism*, 27(6), 1676-1689. <https://doi.org/10.1177/13623613221143590>
- Hole, R. D., Stainton, T., & Wilson, L. (2013). Ageing adults with intellectual disabilities: Selfadvocates' and family members' perspectives about the future. *Australian Social Work*, 66(4), 571-589. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2012.689307>
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57-65. [DOI:10.34293/education.v12i2.7182](https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182)
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1). <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Khayatzadeh-Mahani, A., Wittevrongel, K., Nicolas, D. B., & Zwicker, J. D. (2020). Prioritizing barriers and solutions to improve employment for persons with developmental disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 42(19), 2696-2706. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1570356>
- Nevala, N., Pehkonen, I., Teittinen, A., Vesala, H. T., Pörtfors, P., & Anttila, H. (2019). The effectiveness of rehabilitation interventions on the employment and functioning of people with intellectual disabilities: A Systematic review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 29(4):773-802. [DOI: 10.1007/s10926-019-09837-2](https://doi.org/10.1007/s10926-019-09837-2)
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (pp. 31-57). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shakespeare, T. (2010). The social model of disability. In L. Davis (Ed.), *Disability studies reader* (3rd ed., pp. 266-273). Routledge.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and post-school outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256-267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- Silberman, P., Bodfish, J., Brown, A. T., Wainwright, L., Berkeley Yorkery, B., Lichstein, J., Alexander-Bratcher, K., Davis, C. S., Lerche, J., & Holmes, M. (2009). Successful transitions for people with intellectual and other developmental disabilities. *North Carolina Medical Journal*, 70(6), 519-526. [DOI: 10.18043/ncm.70.6.519](https://doi.org/10.18043/ncm.70.6.519)
- Steinberg, L., O'Brien, L., Cauffman, E., Graham, S., Woolard, J., & Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development*, 80(1), 28-44. [DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01244.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01244.x)

Strnadova, I., & Cumming, T. M. (2016). *Lifespan transition and disability: A holistic perspective*. Routledge.

Swain, J., & French, S. (2000). Towards an affirmation model of disability. *Disability & Society*, 15(4), 569–582. <https://doi.org/10.1080/09687590050058189>

Tisdall, K. (2001). Failing to make the transition? Theorising the 'transition to adulthood' for young disabled people. In M. Priestley (Ed.), *Disability and the Life Course: Global perspectives* (pp. 167–178). Cambridge University Press. [DOI:10.1017/CBO9780511520914.016](https://doi.org/10.1017/CBO9780511520914.016)

World Health Organization (2000). *Aging and intellectual disabilities- improving longevity and promoting healthy aging: Summative report*. <https://did.li/OlgOf>

World Health Organization (2012). *Good health adds life to years: Global brief for world health day 2012*. <https://did.li/xjmx5>

"במאקרו הרעיון הוא מאוד נכון, אך המצב הנוכחי לא אידיאלי"

עמדותיהן של מנהלות בתי ספר כלפי המעבר
למדיניות ההכלה והשתלבות

אליסיה גרינבנק¹, גלית אגם בן ארצי²

רקע תיאורטי

מדיניות הכלה והשתלבות במערכת החינוך

מדיניות הכלה והשתלבות (inclusive education) מתייחסת למתן אפשרות לתלמידים עם מוגבלות ללמוד יחד עם תלמידים ללא מוגבלות בחינוך הכללי. המונח "הכלה" (inclusion) החליף במאה ה-21 את המונח "שילוב" (integration), שינוי המצביע על הדרישה לשוויון הזדמנויות בחינוך ועל הצורך להתאים מוסדות חינוך כלליים לתלמידים עם מגוון צרכים (Guillemot et al., 2022). שוויון הזדמנויות בחינוך אינו הוראה שווה לכל התלמידים, אלא הוראה שבה לכל התלמידים יש אותן הזדמנויות ללמוד, מתוך כבוד להבדלים ולצרכים של כל תלמיד ותלמידה. יישום מדיניות של הכלה דורש שינויים רבים במערכת החינוך הכללי, כרוך בשינוי עמדות ותפיסות כלפי הזדמנויות שוות לכלל התלמידים, וניתן להשגה על ידי שינויים מערכתיים נרחבים ושיתופי פעולה בין כל בעלי העניין (Medina-García et al., 2020).

1 אליסיה גרינבנק, מרצה בכירה וראשת החוג לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון

2 גלית אגם בן ארצי, מרצה בכירה בחוג לחינוך מיוחד וראשת מנהל סטודנטים במכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון

הכלה והשתלבות בישראל

בשנת 2012 מדינת ישראל אשררה את אמנת האו"ם משנת 2006, הקובעת סטנדרטים בינלאומיים לזכויות אזרחיות וחברתיות של אנשים עם מוגבלות בכל תחומי החיים. במרכז האמנה עומד עקרון ההכלה, שפירושו חברה פתוחה ונגישה לכול, המאפשרת לאנשים עם מוגבלות להיות חלק ממנה בחופשיות וללא הגבלות. האמנה אף מתייחסת לילדים עם מוגבלות, וקובעת כי על המדינות להבטיח שתהיה להם גישה שווה להשתתפות עם ילדים אחרים (משרד המשפטים, 2018). אשרור האמנה על ידי מדינת ישראל הוביל לקידום נושא ההכלה במערכת החינוך. צעד משמעותי נוסף שהשפיע על קידום ההכלה היה תיקון לחוק החינוך המיוחד. בשנת 2018 אישרה הכנסת את תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, שהוביל בשנת 2019 למהלך מערכתי של משרד החינוך בישראל לקידום רפורמת הכלה והשתלבות של תלמידים עם מגוון צרכים במוסדות החינוך הכללי. רפורמת ההכלה וההשתלבות, כפי שמוצגת על ידי משרד החינוך, נועדה להכיר ולכבד את ההבדלים הקיימים בין התלמידים, ולאפשר שוויון הזדמנויות לכלל התלמידים (משרד החינוך, 2019). מוסד חינוך המקדם הכלה והשתלבות, אמור להוביל גישה המכבדת את ההבדלים הקיימים בין התלמידים, ולהתייחס למכלול ההיבטים בחיי התלמיד ולא רק בהיבט של השונות. גישה זאת כרוכה בשינויים משמעותיים בכל התהליכים המתרחשים בבית הספר - בכל סביבותיו ובמערכות היחסים של הבאים בשעריו (משרד החינוך, 2019).

תפקיד מנהל בית הספר ביישום המעבר למדיניות ההכלה

מנהל בית ספר הוא הגורם המרכזי האמון על תפעול וניהול כלל הפונקציות של בית הספר בהצלחה וביעילות. המנהל מהווה סוכן השינוי המרכזי ביותר בבית הספר, והוא מהווה שחקן מרכזי במעבר ובקידום תוכניות ורפורמות חינוכיות ומדיניות (Khaleel et al., 2021). הצלחה בית ספרית מבוססת במידה רבה על מנהיגות המנהל שאמור להוביל תוכניות לימודים מגוונות, כולל תוכניות של שירותי החינוך המיוחד, לקבל אחריות לגבי חלוקת משאבים מותאמת לצורכי התלמידים, ולדאוג לצוות מקצועי ומשתף פעולה המייצר אקלים בית ספרי מיטבי (Luddeckens et al., 2021).

משרד החינוך בישראל מטיל על מנהל בית הספר את האחריות המלאה ליישם את המעבר לרפורמת ההכלה וההשתלבות בבית הספר שבניהולו, ולפעול לחיזוק ולהעמקה של תפיסת העולם הבית ספרית ושל תרבות המקדמות הכלה והשתלבות בחדר המורים, בכיתות ומול ההורים, תוך דאגה לקיומן של שותפויות, שגרות וסדיריות תומכות (משרד החינוך, 2019). חוזר מנכ"ל משרד החינוך (2021) מפרט את מגוון הפעולות שעל מנהל בית הספר לבצע על מנת לקדם תהליכי הכלה בבית הספר, על פי חלוקה לארבעה סוגי התאמות: התאמה ארגונית, התאמה פדגוגית, התאמה רגשית-חברתית והתאמה פיזית-סביבתית.

חרף העובדה שמנהלים המיישמים מדיניות של הכלה בבית ספרם, מציגים עמדות חיוביות כלפי שילובם של תלמידים עם מוגבלות (DeMatthews et al., 2021), הספרות המחקרית מצביעה על קשיים נרחבים במעבר ליישום המדיניות, בעיקר בקרב המורים בחינוך הכללי. בין קשיים אלו ניתן למנות חוסר הכשרה לשלב בכיתותיהם תלמידים עם מוגבלות, חוסר ידע בחינוך מיוחד, והיעדר כלים להוראה מותאמת, וכן מחסור במשאבים (Crispel & Kasperski, 2019; Leonard & Smyth, 2020). לאור המעבר ליישום מדיניות ההכלה במדינת ישראל בשנים האחרונות, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את יישום המדיניות מנקודת מבטן של מנהלות בתי ספר. במחקר הנוכחי ייבחנו השאלות: מהן עמדותיהן של מנהלות בתי ספר בחינוך הכללי בהתייחס למעבר ליישום מדיניות ההכלה? ומהם האתגרים והקשיים ביישום מדיניות זאת בהתייחס לגורמים השונים המעורבים ביישום - הצוות החינוכי, התלמידים, ההורים והמנהלת עצמה.

שיטה

משתתפים והליך

המדגם כלל 21 מנהלות בתי ספר יסודיים בחינוך הכללי במחוזות מרכז ודרום בארץ. הוותק הכללי של המנהלות הוא 12-33 שנים, הוותק בניהול הוא 4-13 שנים, כל המנהלות בעלות תואר שני. המנהלות נדגמו למחקר בשיטת דגימה לא הסתברותית מסוג נוחות וכדור שלג. לאחר שהמנהלות אותרו, נקבע עם כל אחת מהן מועד מתאים לריאיון. הריאיון נמשך כחצי שעה, והשתתפו בו שתי החוקרות, שלא הייתה להן כל היכרות מוקדמת עם המרואיינות. אחת מהחוקרות התמקדה בריאיון ובהקשבה מיטבית לתשובות, והחוקרת השנייה הייתה ממונה על התייעוד, נוסף על ההקלטה.

כלי המחקר

המחקר בוצע בהתאם לעקרונות המתודולוגיה האיכותנית. נעשה שימוש בריאיון חצי מובנה (semi-structured interview), שיתרוננו בשאלות פתוחות שמצד אחד מכוונות למטרה מוגדרת, ומאפשרות קבלת תשובות במהירות, ומצד שני מאפשרות להרחיב ולהעמיק בנושאים הנדונים בצורה ספונטנית במהלך הריאיון. ריאיון חצי מובנה מספק מידע עשיר ומפורט ממספר נקודות מבט, ומתאים במיוחד למרואיינים הממלאים תפקידים מרכזיים במוסדות, כגון מנהלי בתי ספר (Ahlin, 2019). במחקר הנוכחי נשאלו המנהלות בריאיון שאלות על פי תכנון מראש, אך ניתנה להן האפשרות להביע את דעתן גם לגבי נושאים

שעליהם לא נשאלו ישירות. להלן ארבע השאלות שהוצגו בפני המנהלות: (1) מהי עמדתך כלפי המעבר למדיניות ההכלה של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוכיות רגילות? (2) מהי עמדתך בהתייחס לתרומה או לפגיעה בתלמיד עם מוגבלות הלומד בכיתה רגילה? (3) מהי עמדתך בהתייחס לתרומה או לפגיעה בתלמידי הכיתה ללא מוגבלות אשר לומדים עם תלמיד עם מוגבלות בכיתתם? (4) מהם לדעתך הקשיים ביישום מדיניות ההכלה בחינוך הכללי? נוסף על שאלות אלה, המנהלות נשאלו לגבי נתונים דמוגרפיים – ותק, השכלה ורקע מקצועי.

ניתוח הנתונים

כאמור, ניתוח הראיונות בוצע בהתאם לעקרונות המתודולוגיה האיכותנית. מתודולוגיה זאת יעילה בחקר של תפיסות, גישות, דעות, חוויות ואמונות של משתתפים, שלעיתים קשה לכמת. המתודולוגיה האיכותנית מאפשרת למשתתפים עצמם להסביר כיצד הם מרגישים, מה הם חושבים או מה הם חווים באירועים מסוימים (Tenny et al., 2022). לפיכך, מתודולוגיה זאת מתאימה למחקר הנוכחי שהתמקד בדעות, מחשבות ורגשות של מנהלות בתי ספר. בתום ביצוע הראיונות עם המנהלות, תומללו כל הראיונות בידי כל חוקרת בנפרד, ולאחר מכן הותאמו שני התמלולים זה לזה ואוחדו. את תמלול הריאיון ניתחו עורכות המחקר וחוקרת נוספת המתמחה במחקר איכותני. לאחר מכן בוצע הליך לאימות, להשוואה ולסיכום כל ניתוח. בשלב האחרון של ניתוח הנתונים גובשו ארבע תמות בהלימה לארבע השאלות שעליהן השיבו המרואיינות.

היבטים אתיים של המחקר

לפני ביצוע הראיונות הביעו המנהלות את הסכמתן לקחת חלק במחקר. ניתן להן הסבר על ידי החוקרות לגבי כללי האתיקה וסודיות המחקר, וצוין בפניהן שהנתונים שנאספים הם למטרות מחקר בלבד, פרטיהן יישארו חסויים, ודבריהן יצוטטו תוך ציון שמות בדויים, ללא פרטים מזיהים כלל, זכותן לפרוש מהריאיון בסופו או במהלכו, וכן לדלג על שאלות או לנשור מהמחקר בכל עת.

ממצאים

הממצאים מוצגים להלן בארבע תמות: עמדה כללית כלפי המעבר ליישום מדיניות ההכלה, תרומה ו/או פגיעה בתלמיד עם מוגבלות, תרומה ו/או פגיעה בתלמידים ללא מוגבלות וקשיים ביישום מדיניות ההכלה.

תמה ראשונה: עמדה כללית כלפי המעבר ליישום מדיניות ההכלה

לשם הצלחת יישום ההכלה, חיוני שלצוותים החינוכיים יהיו עמדות חיוביות כלפי הכלתם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הכללי. מחקרים רבים שבדקו את עמדותיהם של מורים, מצאו שהעמדות הכלליות שלהם לגבי מדיניות ההכלה חיוביות (Guillemot et al., 2022). למרות האחריות המוטלת על כתפיהם של מנהלי בתי הספר ביישום מדיניות ההכלה, מיעוט מחקרים בדק את עמדות המנהלים בנושא. מחקרים שבדקו את עמדותיהם של מנהלים (Boyle & Hernandez, 2016; Lenshell- Chandler, 2015; Woodcock & Hardy, 2019), מצאו כי בדומה למורים גם הם מציגים עמדות כלליות חיוביות כלפי מדיניות ההכלה. במחקר הנוכחי כל המנהלות שרואיינו הביעו עמדות כלליות חיוביות כלפי מדיניות ההכלה. להלן דבריהן של שתיים מהמנהלות: "אני מאמינה מאוד בהכלה ובהשתלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. לכל התלמידים, על מגוון צורכיהם, יש זכות להיות חלק ממערכת החינוך הכללית, וללמוד בקרב הקהילה שבה הם חיים" (דליה); "תפקידנו כאנשי חינוך הוא לאפשר מימוש זכויותיהם של תלמידים עם צרכים שונים, ולדאוג להם להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה, לתת להם הזדמנות הוגנת, שווה ואמיתית לרכוש ידע, להתקדם ולהתפתח מבחינה לימודית, רגשית וחברתית, ולממש את יכולותיהם" (חגית).

תמה שנייה: תרומה ו/או פגיעה בתלמיד עם מוגבלות

תמה זאת כוללת שתי קטגוריות: התרומה לתלמיד עם מוגבלות והפגיעה בתלמיד זה.

התרומה לתלמיד עם מוגבלות

גולדן ואחרים (Goldan et al., 2021) ציינו את התרומה לתלמיד עם מוגבלות בשלושה תחומים: (1) רווחה נפשית חיובית (well being) שמקורה בהשתלבות בבית הספר של החינוך הכללי; (2) תחושה חברתית טובה בשל האפשרות ליצור קשרים חברתיים עם בני הגיל; (3) תפיסה עצמית אקדמית חיובית הנובעת מהזדמנויות למידה מגוונות בכיתה רגילה. המנהלות שהשתתפו במחקר הנוכחי, התייחסו לתרומה הרבה לתלמיד עם מוגבלות על פי התחומים השונים. התרומה לרווחה הנפשית של התלמיד מעצם ההשתלבות במסגרת של החינוך הכללי באה לידי ביטוי בדבריהן של מספר מנהלות: "התלמיד לומד בכיתה רגילה, זה נותן לו את היכולת לשאוף גבוה יותר, ולהפיק מעצמו את המרב" (חנה); "תלמיד עם מוגבלות נתרם בכיתה כי הוא שותף מלא בכל אורחות החיים של הכיתה, מרגיש חלק מהכלל, מרגיש שייכות" (מיטל); "התלמיד רואה תפקוד תקין של תלמידי הכיתה, ומחקה התנהגויות שמחזקות אותו ונותנות לו הרגשה טובה, הרגשה שהוא שווה כמו כולם" (סיון). מנהלות רבות התייחסו לתרומה בתחום החברתי: "התלמיד נתרם מאוד חברתית, כאשר הוא נפגש אחר הצוהריים עם חברים לכיתה הוא שותף בחוויות של אותם תלמידים מבית הספר ששם

הם נמצאים רוב שעות היום" (נטע); "תלמיד עם מוגבלות שמצליח ליצור קשרים חברתיים משמעותיים, להעמיק ולשמר אותם, הדבר תורם לביטחון ולהערכה העצמית שלו" (חגית); "התלמיד נתנם כי הוא נמצא בחברה שאיתה הוא צריך להיות ברוב חייו, מה שמלמד אותו לחיים האמיתיים. הוא לומד עם תלמידים מיישובים סמוכים, ואז הוא חלק מהחברה אחר הצוהריים שזה מאוד חשוב. אין את הנפרדות הזו בין הבוקר והצוהריים" (אפרת). מספר מנהלות התייחסו לתרומה בתחום הלימודי: "בפן הלימודי, תלמיד שלומד בכיתה רגילה, ומצליח להתמודד עם החומר הלימודי, לתפקד כנדרש – הגעה באופן סדיר לביה"ס, הבאת ציוד, השתתפות פעילה בשיעורים, העתקה מהלוח, ביצוע משימות וכדומה - הדבר מחזק את תחושת המסוגלות העצמית שלו, הוא מצליח להגיע להישגים לימודיים" (סיון); "לדעתי, תלמיד עם מוגבלות נתנם מאוד בלמידה בכיתה רגילה, הוא מתקדם ומעשיר את הידע שלו" (ספיר); "הוא נתנם מלמידת עמיתים סביב תכנים שילדים יכולים להעביר הרבה יותר טוב" (ליאת).

הפגיעה בתלמיד עם מוגבלות

כאמור, תלמיד עם מוגבלות הלומד בכיתה רגילה אמור להפיק מכך תועלת, אולם במקרים מסוימים הכלת התלמיד עלולה להוביל לפגיעה בהתקדמותו. סוג המוגבלות יכול להוות גורם מכריע בהצלחת השתלבותו של התלמיד בכיתה הרגילה. לעיתים קרובות תלמידים עם הפרעות רגשיות והתנהגותיות לא נתנם מהלמידה בכיתה רגילה. הסיבה לכך נובעת ככל הנראה מההפרעות שלהם למהלך השיעור הפוגעות במעמדם החברתי וביכולתם להתקדם בתחום הלימודי (Krämer et al., 2021). עוד נמצא כי מורים מגלים עמדות שליליות יותר כלפי הכלה של תלמידים על הספקטרום האוטיסטי (ASD) ושל תלמידים עם מוגבלות קוגניטיבית, מאחר שהם מתקשים להתמודד עם התנהגותם ולהתאים להם את ההוראה (Jury et al., 2021). המנהלות במחקר הנוכחי התייחסו לפגיעה בתלמיד עם מוגבלות. ליאור ציינה: "התלמיד עלול להיפגע כי בכיתה גדולה אין מספיק משאבי כוח ואנרגיה כדי לתת את המענה שהוא זקוק לו". ענבר הוסיפה: "תלמיד בתפקוד נמוך לא נתנם כי אין למורה את הידע ללמד אותו". נוימן ורייטר (2022) ציינו כי השילוב בחברה הכללית אומנם מזמן מפגש אנושי ונורמטיבי, אך לא פעם משאיר את הילד עם המוגבלות בתחושה של בדידות ונבדלות. תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתות רגילות לרוב ממעטים ליצור קשרים חברתיים, מתבודדים, ומעמדם החברתי בכיתה נמוך בהשוואה לתלמידים ללא מוגבלות (Avramidis et al., 2018). עדן התייחסה להיבט זה: "התלמיד עלול לא להצליח, הוא לא יעמוד בקצב הכיתה, וזה יפגע בדימוי העצמי כי ירגיש שונה. יש גם תלמידים שמתקשים להבין מצבים חברתיים או שנוהגים באימפולסיביות, ולא מצליחים להשתלב חברתית, לא מצליחים לרכוש חברים".

תמה שלישית: תרומה ו/או פגיעה בתלמידים ללא מוגבלות הלומדים עם תלמיד עם מוגבלות

תמה זאת כוללת שתי קטגוריות: התרומה לתלמידים ללא מוגבלות והפגיעה בתלמידים אלה.

התרומה לתלמידים ללא מוגבלות

בסקירת מחקרים שבדקו את תרומת שילובם של תלמידים עם מוגבלות בכיתה עבור תלמידים ללא מוגבלות, נמצא כי לרוב קיימת תרומה חיובית הן בתחום החברתי והן בתחום האקדמי. תרומה חיובית נמצאה בעיקר בכיתות שבהן למורה יש עמדות חיוביות כלפי מדיניות ההכלה, היא עושה שימוש בדרכי הוראה מותאמות ומשתפת פעולה עם מורה לחינוך מיוחד (Kart & Kart, 2021). ממצא נוסף מתייחס לתרומה לתלמידים ללא מוגבלות בהיבט הערכי-חברתי. התלמידים האלה נחשפים לתלמידים עם מוגבלות וכתוצאה מכך מפתחים מיומנויות חברתיות, כמו אמפתיה וקבלה של השונה, המסייעות להם בהתמודדות שונות לאורך חייהם (Evins, 2015; Krämer et al., 2021). רוב המנהלות במחקר הנוכחי התייחסו להיבטים שונים של תרומה ערכית-חברתית עבור התלמידים, כפי שניתן לראות בדוגמאות הבאות. תרומה ערכית: "לתפיסתי, נוכחות של תלמיד בעל מוגבלות בכיתה רגילה מייצרת תפיסה והבנה בקרב התלמידים שהחברה מגוונת ומורכבת, ויש בה מקום לכולם... ואם חושבים על העתיד, זהו חינוך ערכי ומשמעותי לאזרחות טובה" (בר). תרומה חברתית: "תלמידים שפוגשים בעלי מוגבלויות בסביבה הטבעית שלהם, כמו בית הספר, מבינים שמדובר במשהו רגיל, והם מפתחים איתם קשרי חברות בדיוק כמו ילדים אחרים, ויש להם גם נטייה לעזור להם ולהתעניין בהם יותר" (מיתר). תרומה רגשית: "התלמידים מפתחים רגישות חברתית, אחריות ושותפות, ונוצרת בקרבם נטייה גבוהה לעזרה" (אורלי); "הלימוד המשותף הופך אותם לטובים יותר, בעלי חמלה ואמפתיה כלפי האחר, סובלניים יותר, פחות ביקורתיים כלפי הסביבה, ויותר מכילים ומכבדים כל אדם באשר הוא" (הודיה).

הפגיעה בתלמידים ללא מוגבלות

לצד התרומה, בספרות המחקרית מוזכרת פגיעה אפשרית בתלמידים ללא מוגבלות כאשר בכיתתם משולב תלמיד עם מוגבלות. הפגיעה עלולה להתבטא בקצב ההתקדמות הלימודית של הכיתה, מאחר שהמורה צריכה להתעכב ולהסביר שוב לתלמיד עם המוגבלות או לטפל בבעיותיו (Krämer et al., 2021). פגיעה זאת באה לידי ביטוי בדברי המנהלות: "זה עלול לפגוע בשאר התלמידים בשל האנרגיה של המורה המופנית לטיפול במורכבות ההוראה לתלמיד עם המוגבלות" (רבקה); "התלמידים לעיתים משלמים מחיר מנוכחות של ילד עם מוגבלות בכיתה בשל המשאבים שהוא צורך" (מיטל); "אם מדובר בתלמיד עם בעיות התנהגות קשות, זה לא הוגן כלפי שאר הכיתה, הוא מקשה על תלמידי הכיתה ללמוד..."

כיתה יכולה למצוא את עצמה מתמודדת עם הרבה אתגרים כשהיא מכילה בתוכה ילד מתקשה" (תמר).

תמה רביעית: קשיים ביישום מדיניות ההכלה

"אם אני מסתכלת על זה במאקרו, הרעיון הוא מאוד נכון. מאוד חשוב לשלב ילדים עם מוגבלות בתוך הכיתות הרגילות יחד עם ילדים ששווים להם. אני חושבת שכרגע המצב הנוכחי לא לגמרי אידיאלי. הוא צריך להיות הרבה יותר טוב" (נטע).

כל המנהלות הציגו קשיים ביישום מדיניות ההכלה. בתמה זאת שלוש קטגוריות, בהתאם לקשיים המרכזיים שבאו לידי ביטוי בדברי המנהלות:

קשיים שמקורם במחסור במשאבים: חוסר בתקציבים וחוסר בכוח אדם

המשאבים החומריים והאנושיים במסגרת החינוכית משפיעים מאוד על הצלחת יישום מדיניות ההכלה בבית הספר (Goldan et al., 2021; Lacruz-Pérez et al., 2021). המנהלות במחקר הנוכחי התייחסו לקשיים שמקורם במשאבים: מחסור בתקציבים – "אחד הקשיים היותר גדולים הם האתגרים התקציביים, כל החלומות שלנו עבור התלמידים עולים כסף, הרבה כסף, ולצערנו, משרד החינוך לא מתקצב לנו גם דברים מאוד בסיסיים לביה"ס המכיל גם תלמידים רגילים וגם תלמידים משולבים" (דליה); "כדי ליצור סביבה מתאימה ומיטבית, יש צורך במשאבים מרובים, ולרוב אין מספיק תקציבים לכך. כתוצאה מכך, התלמיד המשולב כלל לא מקבל את המענה המתאים והנכון עבורו" (אורלי). מחסור בכוח אדם – "ישנה בעיה של מחסור בסייעות כי השכר שלהן מאוד זעום, ולכן לא מצליחים לגייס כוח אדם. לא פשוט לנו בכלל!" (אורנה); "הקשיים העיקריים ביישום מדיניות ההכלה בפועל הם החוסר בצוות טיפולי" (תמר); "בשנים האחרונות קיים חוסר רציני מאוד באנשי חינוך, ובעיקר בכאלה שהוכשרו בחינוך מיוחד, ויש להם כלים המתאימים לטיפול והתמודדות עם תלמיד בעל מוגבלות המשולב בכיתה רגילה" (חגית).

קשיים שמקורם בחוסר הכשרה

אחד הקשיים המשמעותיים המופיעים בספרות המחקרית, מתייחס לחוסר ההכשרה של המורים בחינוך הרגיל ללמד תלמידים עם מוגבלות. חוסר הידע בחינוך מיוחד והיעדר כלים להוראה מותאמת מובילים לתסכול רב וחוסר ביטחון בהתמודדותם של המורים עם התלמידים המשולבים בכיתותיהם (Crispel & Kasperski, 2019; Khaleel et al., 2021). חוסר ההכשרה הוא גם מנת חלקם של המנהלים, ולעיתים קרובות המנהלים אינם מכירים את צורכי התלמידים המשולבים, ולא יודעים לאילו משאבים הם נדרשים על מנת לתת מענה למורים ולתלמידים (Sider et al., 2021). מנהלות רבות שהשתתפו במחקר הנוכחי התייחסו לחוסר ההכשרה של צוות המורים ושלחן: "הקושי הבולט ביותר הוא הכשרתם

המקצועית של מורים. הצוות שלי הוא צוות נהדר ומקצועי, אך לצערי, לא כולם הוכשרו בחינוך המיוחד. כאשר יש חוסר בהכשרה אין מספיק ידע" (אפרת); "יוצא לי לראות בכל שנה מחדש במהלך השיבוצים את המורות נרתעות ומעט חוששות בעת קבלת תלמיד עם מוגבלות, לא מפאת חוסר רצון אלא מחוסר ידע, הכשרה וניסיון" (רבקה); "המורים שיוצאים ממכללות להוראה וגם מורים ותיקים לא תמיד יודעים כיצד להתמודד, איזה מענה לתת, וכיצד להגיב לסיטואציות שונות של ילד עם צרכים מיוחדים. זה יכול להביא לתסכול מאוד גבוה מצד המורים ולפעמים אפילו לעזיבת התחום" (הודיה); "בשיחות אישיות עם צוות המורים אני שומעת תסכול, כעס ולעיתים אף ייאוש. חלק גדול מהמורים לא קיבלו הכשרה מתאימה, ומתקשים להיכנס לכיתות, ולתת מענה מתאים לתלמידים המשולבים - הצוות החינוכי מרגיש כי דורשים ממנו מעל ומעבר" (חנה); "כמנהלת בית ספר, אני נדרשת לתת מענה ופתרון לכל מיני מצבים וסיטואציות, כאשר לעיתים לי בעצמי אין את הידע והכלים הנדרשים כדי לייעץ, לטפל ולהתמודד עם הדברים" (בר).

קשיים הקשורים בבירוקרטיה

הוראת תלמידים עם מוגבלות דורשת עבודה ביורוקרטית רבה. לרוב מספר אנשי צוות מלמדים ומטפלים בתלמיד, ויש צורך בקיום ישיבות תכופות של צוותים שונים, כגון צוות טיפולי, צוות רב מקצועי, ישיבות עם הורים ועוד לשם מטרות שונות - התייעצות, היוועצות, יידוע. נדרשת גם עבודת ניירת רבה, כגון מילוי טפסים ודוחות לוועדות שונות, כתיבת תוכניות לימודים ותוכניות טיפוליות אישיות ועוד. הביורוקרטיה הרבה מעלה קשיים רבים בקרב הצוותים החינוכיים הנדרשים להשקיע זמן ממושך למילוי המטלות (גרינבנק, 2017; Paulsrud & Nilholm, 2020). המנהלות במחקר הנוכחי התייחסו לנושא העבודה הביורוקרטית כקושי משמעותי במעבר למדיניות ההכלה: "היועצת ומורות השילוב מתעסקות כל היום במילוי טפסים, ומעלות אותם לאתר שאינו ידידותי למשתמש, וכל הזמן קורס, הרבה זמן הולך על הדברים הביורוקרטיים" (מיתר); "משרד החינוך בודק אותנו ומבקש טופס על כל בקשה שלנו, אנחנו מקצועיים ואם אנחנו מעלים תלמיד לוועדה לסל אישי, צריך לתת בנו אמון, ולא להקשות עלינו עם הטפסים" (עדן); "אין לי במבנה חללי עבודה מונגשים עבור חלק מהתלמידים, ואני עסוקה בשליחת בקשות כבר חודשים" (אורלי).

דיון

מדיניות יישום רפורמת ההכלה וההשתלבות מיושמת בהרחבה במערכת החינוך בעולם ובמדינת ישראל. ברם, על אף הרצון ליישום רפורמות במערכת החינוך, קיימים קשיים מאחר שמערכות החינוך מאופיינות כמערכות מסורתיות ביותר, שאינן נוטות להשתנות.

המעבר לשינוי בפועל הוא מורכב, ואחד הגורמים המרכזיים להצלחתו הוא מנהל בית הספר (שטאובר ואחרים, 2021). במחקר הנוכחי נבחנו לראשונה עמדותיהן של מנהלות בתי ספר בישראל לגבי יישום המעבר למדיניות ההכלה וההשתלבות בבית ספרן, מתוך ההכרה בתפקידן המרכזי בהובלת מעבר זה. בדומה למחקרים קודמים (בהם: Boyle & Hernandez, 2016; Lenshell-Chandler, 2015; Woodcock & Hardy, 2019), המנהלות במחקר הנוכחי הביעו עמדה חיובית כלפי מדיניות הכלתם של תלמידים עם מוגבלות בבית ספרן, וציינו כי ישנה תרומה רבה הן עבור התלמידים עם המוגבלות הן עבור התלמידים ללא מוגבלות. עמדות חיוביות של צוותים חינוכיים, במיוחד של מנהלות בתי ספר, כלפי הכלתם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הכללי הן תנאי הכרחי וחיוני להצלחת יישום מדיניות זו. ניכר מדברי המנהלות שהן מכירות בחשיבות המעבר ליישום מדיניות ההכלה וההשתלבות ובתרומתה המשמעותית לשוויון הזדמנויות לכל תלמידי בית הספר תוך כבוד להבדלים ולצרכים של כל תלמיד ותלמיד. כמו כן, ניכר כי המנהלות מודעות לכך שבאחריותן לפעול לקידום תהליכי הכלה בבית ספרן, בהתאם לחוזר מנכ"ל משרד החינוך (2021) בארבעת תחומי ההכלה המפורטים בו: התחום הארגוני, התחום הפדגוגי, התחום הרגשי-חברתי והתחום הפיזי-סביבתי.

לצד העמדות החיוביות, תשובותיהן של המנהלות מציירות תמונה מורכבת באשר לקשיים שעיימם הן מתמודדות במעבר ליישום מדיניות ההכלה. הקשיים הללו עולים בקנה אחד עם המתואר בספרות המחקרית העולמית בתחום, ובאים לידי ביטוי במספר רבדים: ברובד של התלמיד - הן התלמידים עם המוגבלות הן התלמידים ללא מוגבלות עלולים לשלם מחיר חברתי ואקדמי בעקבות הלמידה המשותפת. אחד האתגרים בהשתלבות של תלמיד עם מוגבלות מתייחס לתחום החברתי וליצירת קשרים עם תלמידי הכיתה שבה הוא משולב. גם במחקר הנוכחי המנהלות התייחסו לקושי החברתי. גוטר (2021) התייחסה לצורך בקיום קבוצות חברתיות במסגרות חינוכיות שבהן משתתפים תלמידים עם מוגבלות, ומקדמים את יכולתם לסנגור עצמי וחיזוק כישוריהם החברתיים והתקשורתיים במסגרת אינטימית ומוגנת. במחקרים שבהם נבדקה התרומה לתלמידים ללא מוגבלות (בהם: Evins, 2015; Krämer et al., 2021), נמצא כי תלמידים אלה נתרמים רבות בעיקר בפן החברתי-ערכי מהלמידה המשותפת עם תלמידים עם מוגבלות. במחקר הנוכחי המנהלות אכן התייחסו לתרומה זאת. עם זאת, במחקרן של וירוב ואחרים (2018), שבחן עמדות של תלמידי תיכון ללא מוגבלות המשלבים תלמידים על הרצף האוטטיסטי, נמצא כי הם אומנם מגלים עמדות חיוביות כלפי השילוב ברמה הפורמלית, אבל בפועל לא נוקטים ביוזמות חברתיות כלפי אותם תלמידים. החוקרות ממליצות לפתח בקרב התלמידים המשלבים מודעות לתפקיד הקריטי שיש למעשה השילוב באמצעות הסברה של הצוות החינוכי וקיום פעילויות מעשיות מתמשכות על מנת שהשילוב יופנם, כדרך חיים מעשית ולא רק ברמה תיאורטית.

ברובד הבית ספרי – המנהלות הציגו תחומים המקשים על המעבר ליישום מדיניות ההכלה בבית הספר. התחומים שצוינו על ידן ומוזכרים במחקרים קודמים (בהם: Crispel & Kasperski, 2019; Goldan et al., 2021; Lacruz-Pérez et al., 2021; Leonard & Smyth, 2020) כוללים חוסר הכשרה של צוותים חינוכיים, מחסור בכוח אדם, חוסר בתקציבים וקשיים ביורוקרטיים. תחומים אלה הם קריטיים, ומכשילים את המעבר ליישום מדיניות ההכלה. חשוב לציין שלמרות הקשיים המהותיים שהמנהלות ציינו, ניכר מדבריהן שהן מבינות את חשיבות המעבר ליישום מדיניות ההכלה, ומביעות נכונות ליישומה בבית ספרן.

לסיכום, המחקר הנוכחי מהווה נדבך נוסף בספרות המבקש לבחון את המעבר ליישום מדיניות ההכלה וההשתלבות במסגרות של החינוך הכללי. ייחודיותו של המחקר הנוכחי היא בבחינת יישום המדיניות מנקודת מבטן של מנהלות בתי ספר בישראל, שעליהן מוטלת האחריות המלאה ליישום המדיניות. מיפוי הקשיים והצרכים של מנהלות בתי הספר בחינוך הכללי, והבנה מעמיקה של האתגרים העומדים בפניהן, יאפשרו לערוך במערכת החינוך את השינויים הנדרשים במטרה ליישם באופן מיטבי את המעבר לרפורמת ההכלה, ולקיים את התנאים הנדרשים לשוויון הזדמנויות במערכת החינוך (Medina-García et al, 2020).

מסקנות והמלצות יישומיות

בהתבסס על ממצאי המחקר, ניתן להצביע על מספר היבטים שבהם יש צורך להתמקד על מנת שהמעבר ליישום מדיניות ההכלה וההשתלבות יהיה מיטבי:

1. לנוכח הקשיים שעלו בנושא חוסר ההכשרה של הצוות החינוכי, מומלץ כי כבר בתוכניות ההכשרה להוראה יכללו קורסים על אודות אוכלוסיות עם מוגבלות, אסטרטגיות הוראה מגוונות, כלים להוראה מותאמת, וניהול כיתה הטרוגנית. כך המורים יגיעו למערכת החינוך כשבאמתחתם כלים לשילוב יעיל ומשמעותי של תלמידים עם מוגבלויות, לצד תחושת מסוגלות ותחושת ביטחון מקצועי גבוהות יותר.
2. יישום המדיניות בפועל מעלה צורך בהדרכה, בליווי ובקיום שיח שוטף בקרב כלל השותפים ובעלי העניין:

א. צוותי חינוך – מנהלת, מורים, סיעות. על הליווי לכלול הן היבטים פרופסיונליים (היכרות עם מוגבלויות, עבודה עם הורים, הוראה מותאמת ועוד) הן היבטים רגשיים (הקשבה, תמיכה ואמפתיה בחזקת "הכלה של המכילים"). תמיכה כזאת חיונית הן למנהל בית הספר אשר

מוביל את המעבר למדיניות ההכלה, הן לצוות בית הספר למניעת שחיקה ועזיבה של מורים המתמודדים יום-יום עם הקשיים שהועלו על ידי המנהלות.

ב. תלמידים – הכנה, תמיכה וליווי לתלמידים עצמם, הן לתלמידים ללא מוגבלות והן לתלמידים עם מוגבלות. רצוי לקיים פעילויות משותפות ושיח פתוח בסוגיות הנוגעות למוגבלויות ולשוויון הזדמנויות.

ג. הורים – הסברה ותקשורת שוטפת בין הורים לתלמידים עם מוגבלות והורים לתלמידים ללא מוגבלות. רצוי לקבוע מפגשים במהלך השנה, ולקיים מעגלי שיח משותפים.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי ניתן לציין כמה מגבלות ולהציע כיווני מחקר נוספים:

1. הרחבה וגיוון המדגם – המדגם במחקר הנוכחי כלל מנהלות בלבד של בתי ספר יסודיים במחוזות מרכז ודרום. במחקר המשך חשוב לכלול גם מנהלים, גם מנהלים ומנהלות של בתי ספר על-יסודיים, וכן נציגות ממחוזות נוספים. ייתכן שהמשאבים הניתנים למסגרות חינוכיות במחוזות אחרים שונים.
2. כלי המחקר – במחקר הנוכחי כלי המחקר כלל ריאיון חצי מובנה, וייתכן שהזרקור הופנה בעיקר לקשיים העולים ביישום מדיניות ההכלה, ואפשר כחות שיח והתייחסות להיבטיה החיוביים ולסיפורי הצלחה. במחקר עתידי רצוי לשאול שאלה פתוחה שתאפשר למרואייני להציג נקודות שונות ומגוונות בנושא, ואף לשלב שימוש בכלים כמותיים.

- גוטר, י' (2021, 19 באוקטובר). אני שייך! מבט על קבוצות חברתיות מונחות בתוך בית ספר. אתר פסיכולוגיה עברית. <https://did.li/zkkgT>
- גרינבנק, א' (2017, 20 באוגוסט). הפוטנציאל הטמון בעבודת צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוכיות. אתר פסיכולוגיה עברית. <https://did.li/pSGaa>
- ירוב, י', קליין, נ' וקוהאן-מס, ג' (2018). האם שילוב באמת משלב? ההבדל בין עמדות תלמידים משלבים ביחס לשילוב, לבין יוזמות חברתיות שלהם כלפי תלמידים משולבים עם אוטיזם. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 29, 126-146.
- משרד החינוך (2021, 25 באפריל). חוזר מנכ"ל לקידום ההכלה במערכת החינוך (הוראת קבע מס' 0269 – חדש). מאגר חוזרי מנכ"ל. <https://did.li/toRCN>
- משרד החינוך (2019א). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי - יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות. המנהל הפדגוגי אגף א' חינוך יסודי ואגף בכיר יישום חוק החינוך המיוחד, הכלה והשתלבות. <https://did.li/oq45q>
- משרד החינוך (2019ב). יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד – שירותי חינוך מיוחדים לתלמידים עם צרכים מיוחדים (חוברת מידע). המנהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד. <https://did.li/nhBrl>
- משרד המשפטים (2018). האמנה בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות. נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות. <https://did.li/KbSCN>
- נוימן, ר' ורייטר, ש' (2022). "הומניזציה" - המקום שבו ידע ומעשה נפגשים "לראות אדם". סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 31, 7-24.
- שטאובר, ד', קדרון, ח' וזליבנסקי-אדן, ע' (2021). הובלת שינוי במערכת החינוך: חילוץ עקרונות מניסיון העבר. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://did.li/XVGaa>
- Ahlin, E. M. (2019). *Semi-structured interviews with expert practitioners: their validity and significant contribution to translational research*. Sage Publications.
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Boyle, M. J., & Hernandez, C. M. (2016). An Investigation of the attitudes of Catholic school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Journal of Catholic Education*, 20(1), 190–219. [DOI:10.15365/joce.2001092016](https://doi.org/10.15365/joce.2001092016)
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive education*, 25(9), 1079–1090. [DOI:10.1080/13603116.2019.1600590](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590)

- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, Practices, and Challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3–48. [DOI:10.1177/0013161X20913897](https://doi.org/10.1177/0013161X20913897)
- Evins, A. E. (2015). *The effects of inclusion classrooms on students with and without developmental disabilities: Teachers' perspectives on the social, emotional, and behavioral development of all students in inclusion classrooms*. Doctoral Papers and master's Projects. <https://did.li/cdSCN>
- Goldan, J., Hoffmann, L., & Schwab, S. (2021). A matter of resources? - students' academic self-concept, social inclusion and school well-being in inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 15, 89–100. [DOI:10.1108/S1479-363620210000015008](https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015008)
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, F. I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Jury, M., Perrin, A. L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6, 655356. [DOI:10.3389/educ.2021.655356](https://doi.org/10.3389/educ.2021.655356)
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021). The role of school principals in promoting inclusive schools: A teachers' perspective. *Frontiers*, 6, 603241. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.603241>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. *Education Sciences*, 11(2), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Lenshell- Chandler, T. (2015). *School principal attitudes toward the inclusion of students with disabilities*. Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection. <https://did.li/9eElw>
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive education*, 26(7), 737–751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>

- Luddeckens, J., Anderson, L., & Ostlund, D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207-221. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L., & Higuera-Rodríguez, L. (2020). Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model. *Sustainability*, 12(11), 4626. <https://doi.org/10.3390/su12114626>
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villeda, M., Ling, P., & Repp, C. (2021). Inclusive school leadership: Examining the experiences of Canadian school principals in supporting students with special education needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 233–241. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12515>
- Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2022, September 18). Qualitative Study. In *Stat Pearls [Internet]*. Stat Pearls Publishing. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-9832-7_100000
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2019). 'You're probably going to catch me out here': principals' understanding of inclusion policy in complex times. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 21-226. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1645891>