



1974-2024

50



מאירס ג'וינט
ברוקדייל

'איכות חיים-הכנה לחיים' במסגרות החינוך המיוחד: תפיסת המושג מנקודת מבטם של צוותי החינוך והורים

רותם נגר אידלמן אפרת גולובנציץ
רינת נמר פורסטנברג

עריכת לשון: סיגל אשכנזי
תרגום לאנגלית (תקציר): עמי אשר
עיצוב גרפי: ענת פרקו טולדנו

עורכת ראשית: רויטל אביב מתוק

מובילות התהליך במשרד החינוך:
גב' מימי פלצ'י, מפקחת ארצית, האגף לחינוך מיוחד
ד"ר נועה טייך פייר, מדריכה ארצית מרכזת, האגף לשירות פסיכולוגי ייעוצי
אילנה שיכמן, מדריכה ארצית, האגף לחינוך מיוחד
יפעת גרשונוביץ, מדריכה ארצית, האגף לחינוך מיוחד
נחמה כהן, מדריכה ארצית, האגף לחינוך מיוחד
קרן מזרחי כהן, מדריכה ארצית, האגף לחינוך מיוחד

המחקר הוזמן על ידי משרד החינוך ומומן בסיועו

מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל

ת"ד 3886 ירושלים 9103702

טלפון: 02-6557400

brook@jdc.org | brookdale.jdc.org.il

ירושלים | תמוז תשפ"ד | יולי 2024

תקציר

רקע

תוכנית [מתאים במיוחד – איכות חיים-הכנה לחיים](#) (להלן: **התוכנית**) מיושמת מגיל גן ועד גיל 21 במסגרות החינוך המיוחד. היא משתייכת לתחומי הליבה של החינוך המיוחד שכן היא מקדמת את מטרת העל של החינוך המיוחד בישראל – שכל אדם עם צרכים מיוחדים ישתלב בקהילה על פי בחירותיו ורצונותיו. יחידות ההוראה בתחום ההכנה לחיים נועדו לשפר את הדימוי העצמי של התלמידים ולהעצים את כוחותיהם האישיים כדי שיוכלו לבחור, להיות מעורבים, להשפיע ולקבל החלטות. בעתיד הם יוכלו ליהנות מאיכות חיים על פי העדפותיהם ובחירותיהם, כלומר לחוש סיפוק, הנאה ומימוש עצמי.

מטרות

הטמעה מיטבית של התוכנית תלויה הן בדרכי יישומה (כגון היכרות עם התוכנית, מידת העיסוק בה או חוזקות ואתגרים בהפעלתה) הן בתפיסה של ההורים וצוותי החינוך את הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים'. משום כך ומשום מרכזיותה של התוכנית במערכת החינוך המיוחד פנה האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך למכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לבחון הן את דרכי יישומה הן את תפיסות ההורים וצוותי החינוך בנוגע לה. במחקר נבחנו הסוגיות האלה:

1. מידת ההיכרות של צוותי החינוך עם התוכנית
2. מידת העיסוק של צוותי החינוך בתחומי החיים בתוכנית במסגרות חינוך מיוחד
3. האופן שההורים וצוותי החינוך תופסים את הצירוף איכות חיים-הכנה לחיים והמיומנויות והצרכים החשובים לאיכות חיים בהווה ובבגרות
4. דרכי הפעולה בתוכנית והאתגרים בהטמעתה במסגרות חינוך מיוחד

שיטה

נושאי המחקר נבחנו בסקר מקוון בקרב הורים לתלמידים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד ובכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים ובקרב צוותי הוראה וטיפול המלמדים במסגרות חינוך מיוחד, בכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים ובמתי"אות (מרכזי תמיכה יישוביים או אזוריים). שמונה שאלונים פותחו בתהליך המשגה משותף של צוות המחקר במכון ברוקדייל, הצוות החינוכי באגף לחינוך מיוחד ונשות מקצוע מן האגף הפסיכולוגי הייעוצי: ארבעה שאלוני הורים וארבעה שאלונים לצוותי החינוך בשכבת גן, בשכבת כיתה ד-ה, בשכבת כיתה ח-ט, בשכבת כיתה י"ב-י"ג המשך.

עיקרי הממצאים

- **מידת ההיכרות עם התוכנית:** 71% מאנשי הצוות העידו שאינם מכירים היטב את התוכנית; 45% מאנשי הצוות העידו כי הם אינם מכירים את התוכנית כלל. רק 17% דיווחו כי השתתפו בהכשרה בנושא 'איכות חיים-הכנה לחיים' במסגרת הפיתוח המקצועי שלהם. בהלימה לכך 58% מאנשי הצוות דיווחו כי האתגר העיקרי שעימו הם מתמודדים הוא מחסור בידע מקצועי או מחסור בכלים, ו-76% מאנשי הצוות היו רוצים להעמיק את הידע שלהם בנושא 'איכות חיים-הכנה לחיים'
- **מידת העיסוק בתוכנית:** ההורים וצוותי החינוך התבקשו להעריך את מידת העיסוק בפועל בתחומי החיים שנכללים בתוכנית במסגרות החינוך המיוחד –
 - נמצאה הלימה בין שלושת התחומים שצוותי החינוך סברו שהם המשמעותיים ביותר לחינוך לחיים עצמאיים ואוטונומיים ובין שלושת התחומים שבהם הם עוסקים ביותר. אלו תחומי החיים שנתפסו כחשובים ביותר, והעיסוק המדווח בהם הוא הרב ביותר: **קשר בין-אישי וחברתי** (77% ו-89% בהתאמה), **טיפול עצמי** (71% ו-83% בהתאמה) ו**בריאות וביטחון** (60% ו-84%)
 - הצוות דירג את **תחום החינוך למיניות בריאה** כרביעי בחשיבותו אך דיווח שהעיסוק בו מועט יחסית לתחומי חיים אחרים. עם העלייה בשכבות הכיתה גדל שיעור אנשי הצוות שסברו כי תחום זה משמעותי (החל מ-30% מצוות הגן וכלה ב-43% מצוות כיתה י"ב-י"ב המשך) וחשו שהעיסוק בנושא זה מספק (החל מ-45% מצוות הגן וכלה ב-48% מצוות כיתה י"ב-י"ב המשך)
 - מידת החשיבות שיוחסה לתחום **עולם העבודה** הלכה וגדלה עם ההתקדמות בשכבות הכיתה: 52% מאנשי הצוות בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך סברו כי תחום עולם העבודה הוא אחד משלושת התחומים המשמעותיים ו-60% חשו כי העיסוק בתחום מספק
 - מיעוט מאנשי הצוות סבר כי העיסוק **בתחום שירותים קהילתיים וחברתיים** מספק. אומנם אנשי הצוות בכיתה י"ב-י"ב המשך סברו כך יותר מאנשי הצוות בשכבות כיתה אחרות, אך רק 46% מהם דיווחו כי יש עיסוק מספק בתחום
- **תפיסת היכולת של הילדים:**
 - בכל התחומים שנבדקו נמצא שמידת האמונה של ההורים ושל צוותי החינוך ביכולות הילדים היא בינונית בלבד. אנשי הצוות וההורים האמינו יותר במסוגלות הילדים בתחום 'ייצוג עצמי ונחישות' לעומת יתר התחומים, וההורים גם האמינו יותר מאנשי הצוות במסוגלות הילדים בתחום הפנאי
 - יש היבטים שבהם גברה האמונה של ההורים ושל הצוות ביכולת הילדים עם ההתקדמות בשכבות הכיתה עד כיתה ח-ט, ואחר כך היא שבה וכחתה בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך. זאת ועוד, הורים רבים לילדים בשכבות כיתה ט-ח וי"ב-י"ב המשך הביעו חשש מהשתלבות ילדיהם כבוגרים בקהילה
 - נמצאו פערים בין תפיסת הצוות לתפיסת ההורים בכל תחומי החיים שנבדקו
- **אתגרים מרכזיים** שעליהם דיווח הצוות בעת יישום תחומי החיים במסגרות החינוך המיוחד הם: קושי בשיתוף פעולה עם ההורים (53%), מחסור בתקציב (50%) ומחסור בזמן (48%)

- **המשאבים המערכתיים העיקריים** העומדים לרשות הצוות הם הניסיון והידע המקצועי האישי (37%); הימצאותו של צוות מקצועי מיומן במסגרות החינוך המיוחד (31%); למידה מקצועית (18%); מגוון רחב של תוכניות, כלים ותומכי למידה (17%)
- **המשאבים האישיים** שעוזרים לצוות להתגבר על הקשיים ביישום התוכנית הם: התייעצות עם אנשי מקצוע במסגרת החינוך (72% מאנשי הצוות), פנייה לעמיתים במסגרת החינוך (61%) ופנייה לאנשי צוות במתי"א (24%)

המלצות

1. להמשיך בפיתוח תוכניות לימודים יישומיות כחלק ממסמך האב מתאים במיוחד – איכות חיים-הכנה לחיים ולהטמיען בקרב הצוותים המקצועיים
2. להגביר את ההיכרות של הצוות המקצועי עם התוכנית, לרבות חשיפה לגישות המקצועיות השמות דגש בתפיסת המסגרות של תלמידים עם מוגבלות במגוון תחומי החיים (ובייחוד תפיסת המסגרות בתחומים: טיפול עצמי, עצמאות אישית ואוטונומיה, בריאות וביטחון, פנאי וחינוך למיניות בריאה)
3. להגביר את המודעות של הצוות המקצועי לחשיבות התוכנית ולצורך ליישמה ולהתמודד עם חסמים, לרבות תפיסת הצוות בנוגע למסגרות הילדים ולחוסר במשאבי זמן ובמשאבים אחרים
4. להגביר את ההיכרות של ההורים עם התוכנית ולשפר את תיאום הציפיות בין הצוות להורים בנוגע לתפיסת היכולות של התלמידים במגוון תחומי החיים ולמידת העיסוק בתחומים אלו במסגרות החינוך המיוחד. זאת כדי לשפר את שיתוף הפעולה בין ההורים לצוות ולהיטיב הקניית יכולות וחוזקות שיאפשרו לתלמידים חיים עצמאיים ואוטונומיים
5. איכות החיים נגזרת מהערכתו האישית של הפרט את חייו ומבחירתו בסגנון חיים המתאים לו ומספק עבורו. היכולת של התלמידים לזהות מהי איכות חיים עבורם ורכישת כלים שיעזרו להם לקבל החלטות ולנתב את פעילותם, חיוניות לחיים בוגרים אוטונומיים. לפיכך חשוב במיוחד להעמיק את ההיכרות של צוותי החינוך וההורים עם התפיסות הפדגוגיות העדכניות על החשיבות לחינוך לחיים אוטונומיים, לנחישות וייצוג עצמי בכל רמת תפקוד ובכל מידת עצמאות. חשוב אף להבנות שיתופי פעולה בין הצוות להורים שיאפשרו לתלמידים לתרגל יישום אוטונומיה בחיי היום-יום (כלומר לתרגל יכולות בחירה, קבלת החלטות ובקשת עזרה), גם כשעצמאות הילדים מוגבלת והם אינם יכולים לבצע את הפעולות בעצמם
6. לעודד את הצוות לעסוק בתחום החינוך למיניות בריאה ובתחום שירותים קהילתיים וחברתיים באמצעות שימוש בידע המקצועי שפותח על ידי האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך
7. להמשיך ולעודד למידת עמיתים, עבודת צוות רב-מקצועית ושימוש בחומרים מקצועיים שפותחו על ידי האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך – אלו הם משאבים המאפשרים את יישום התוכנית
8. בתהליך המחקר פותח כלי לבחינת התפיסות וההטמעה של תחומי החיים באמצעות היגדים מעשיים ומדידים. אנו מקווים כי הוא יהיה לעזר לאגף לחינוך המיוחד ולצוותים המקצועיים המיישמים את התוכנית

תוכן עניינים

1	1. רקע
2	1.1 מתפיסת הנורמליזציה לתפיסה של איכות חיים במערכת החינוך
4	1.2 הגישה 'איכות חיים-הכנה לחיים' במערכת החינוך המיוחד בישראל
5	1.3 ציפיות ההורים וצוותי החינוך מאיכות חייהם של התלמידים בבגרותם
7	2. מטרת המחקר
8	3. שיטת המחקר
8	3.1 אוכלוסיית המחקר
8	3.2 מדגם
12	3.3 תהליך פיתוח כלי המחקר
16	3.4 ניתוח המידע
16	3.5 אתיקה
17	4. יישום תוכנית איכות חיים-הכנה לחיים והטמעתה במסגרות החינוך המיוחד
17	4.1 הכשרת צוותי החינוך
19	4.2 עיסוק בתחומי החיים הנלמדים במסגרת תוכנית איכות חיים-הכנה לחיים
26	5. תפיסת הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים'
28	5.1 תפיסת הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים' לפי סוג מסגרת החינוך ולפי שכבות כיתה
32	5.2 תפיסת הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים' לפי קבוצות אוכלוסייה
32	5.3 תפיסת הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים' לקראת השתלבות הילדים כבוגרים בקהילה: תפיסת המסוגלות של ההורים בנוגע לניהול חיים עצמאיים ואוטונומיים
35	6. יישום תוכנית איכות חיים-הכנה לחיים: דרכי פעולה ואתגרים
39	7. מגבלות המחקר
40	8. סיכום ודין
43	9. המלצות
44	10. 'איכות חיים-הכנה לחיים' במסגרות החינוך המיוחד: כלי לצוותי החינוך
48	עוד פרסומים של המכון בנושא
49	מקורות
53	נספחים
53	נספח א: תפיסת הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים' בקרב הורים וצוותי חינוך לפי שכבת כיתה
58	נספח ב: תפיסות 'איכות חיים-הכנה לחיים' בקרב הורים וצוותי חינוך לפי סוג מסגרת חינוך
62	נספח ג: תפיסות 'איכות חיים-הכנה לחיים' לפי תחום חיים ולפי קבוצות אוכלוסייה

רשימת לוחות

- 9 לוח 1: משיבים ערבים ויהודים לפי שכבת כיתה
9 לוח 2: הורים לילדים עם מוגבלות במוסדות חינוך מיוחד במדגם ובאוכלוסיית המחקר לפי קבוצת אוכלוסייה ולפי שכבת כיתה
12 לוח 3: משיבים בקרב צוותי החינוך לפי תחום איכות חיים-הכנה לחיים ולפי שכבת כיתה
16 לוח 4: טבלת ערכי אלפא קרוונבך לתחומי החיים בשאלוני ההורים ובשאלוני צוותי החינוך

רשימת לוחות בנספחים

- 58 לוח ב-1: הבדלים בין הורים לילדים הלומדים במסגרת חינוך מיוחד ובין הורים לילדים הלומדים בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל
60 לוח ב-2: הבדלים בין אנשי צוות העובדים במסגרת חינוך מיוחד ובין אנשי צוות העובדים בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל

רשימת תרשימים

- 3 תרשים 1: העקרונות שעיצבו את סביבות החינוך לתלמידים עם מוגבלות: מהדרה להכלה
10 תרשים 2: משיבים לפי סוגי המוגבלויות המאובחנות של ילדיהם
10 תרשים 3: משיבים בקרב צוותי החינוך לפי שכבות כיתה
11 תרשים 4: משיבים בקרב צוותי החינוך לפי תפקיד
13 תרשים 5: תהליך פיתוח כלי המחקר
15 תרשים 6: דוגמה לפיתוח היגדים מעשיים ומדידים בתחום 'נחישות וייצוג עצמי' – צוות חינוכי
17 תרשים 7: היכרות של הצוות החינוכי עם תוכנית איכות חיים-הכנה לחיים
18 תרשים 8: רצון אנשי הצוות להתפתח מקצועית בתחומים שונים
21 תרשים 9: עיסוק בעשרת תחומי החיים – השוואה בין תפיסת ההורים לתפיסת אנשי הצוות
22 תרשים 10: מיומנויות וכישורים אחרים שהורים סבורים כי ילדם זקוק לחיזוק בהם
23 תרשים 11: תפיסת תחומי החיים בתוכנית איכות חיים-הכנה לחיים בקרב צוותי החינוך
25 תרשים 12: ייחוס משמעות ועיסוק מספק בתחומי חיים נבחרים, על פי דיווח אנשי הצוות
26 תרשים 13: מדדים מסכמים בכל תחום חיים: אמונה במסוגלות הילדים בקרב ההורים וצוותי החינוך
27 תרשים 14: מדדים בכל תחום חיים: אמונה במסוגלות של הילדים בקרב ההורים והצוות
29 תרשים 15: מגמות בתפיסות ההורים וצוותי החינוך את התחום: טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה, לפי שכבת כיתה
30 תרשים 16: מגמות בתפיסות ההורים וצוותי החינוך את מסוגלות הילדים בתחום בריאות וביטחון, לפי שכבת כיתה

- 31 תרשים 17: תפיסות ההורים וצוותי החינוך את מסוגלות הילדים בתחום הפנאי, לפי שכבת כיתה
- 32 תרשים 18: התפיסה של ההורים וצוותי החינוך את מסוגלות הילד לסרב למגע לא רצוי, לפי שכבת כיתה
- 33 תרשים 19: הערכה של הורים את מסוגלות הילדים בשכבות כיתה ח-ט ו"ב-י"ב המשך להשתלב במגוון תחומי חיים
- 34 תרשים 20: הערכת ההורים שהילד לא ישתלב או ישתלב במידה מועטה במגוון תחומי חיים, לפי שכבות כיתה
- 35 תרשים 21: השיטות והכלים היעילים ביותר ליישום התוכנית, לפי צוותי החינוך
- 36 תרשים 22: המשאבים העיקריים של אנשי הצוות ביישום התוכנית איכות חיים-הכנה לחיים בכל עשרת תחומי החיים
- 36 תרשים 23: האתגרים של אנשי הצוות ביישום התוכנית איכות חיים-הכנה לחיים בכל עשרת תחומי החיים
- 37 תרשים 24: ציפיות צוותי החינוך מן ההורים למעורבות בתרגול מיומנויות וכלים – השוואה בין הצוותים להורים
- 37 תרשים 25: שיעור אנשי הצוות וההורים שחשים שאין ציפייה למעורבות הורים או שהיא נמוכה מדי, לפי שכבות כיתה
- 38 תרשים 26: הגורמים שאיתם מתייעצים אנשי הצוות כשהם נתקלים בקשיים

רשימת תרשימים בנספחים

- 53 תרשים א-1: היגדי תחום נחישות וייצוג עצמי בקרב הורים וצוות חינוכי לפי שכבת כיתה
- 54 תרשים א-2: היגדי תחום טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה בקרב הורים וצוות חינוכי לפי שכבת כיתה
- 55 תרשים א-3: היגדי תחום בריאות וביטחון בקרב הורים וצוות חינוכי לפי שכבת כיתה
- 56 תרשים א-4: היגדי תחום פנאי בקרב הורים וצוות חינוכי לפי שכבת כיתה
- 57 תרשים א-5: היגדי תחום חינוך למיניות בריאה בקרב הורים וצוות חינוכי לפי שכבת כיתה
- 62 תרשים ג-1: היגדי תחום נחישות וייצוג עצמי בקרב הורים וצוותי חינוך לפי קבוצות אוכלוסייה
- 63 תרשים ג-2: היגדי תחום טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה בקרב הורים וצוותי חינוך לפי קבוצות אוכלוסייה
- 64 תרשים ג-3: היגדי תחום בריאות וביטחון בקרב הורים וצוותי חינוך לפי קבוצות אוכלוסייה
- 65 תרשים ג-4: היגדי תחום פנאי בקרב הורים וצוותי חינוך לפי קבוצות אוכלוסייה
- 66 תרשים ג-5: היגדי תחום חינוך למיניות בריאה בקרב הורים וצוותי חינוך לפי קבוצות אוכלוסייה

1. רקע

בעשורים האחרונים חלו תמורות חברתיות ברחבי העולם ביחס אל אנשים עם מוגבלות. אחד המהלכים המשפיעים בתחילת המאה הנוכחית היה המעבר משימוש במונח 'נורמליזציה' לשימוש בצירוף 'איכות חיים'. לפי עקרון הנורמליזציה, יש מכה משותף התנהגותי בין בני האדם ואנשים עם מוגבלות צריכים לקבל סיוע כדי להיות 'כמו כולם', כלומר חלק אינטגרלי של החברה. תפיסה זו חוללה מהפכה ביחס אל אנשים עם מוגבלות ובשירותים הניתנים להם, בראש ובראשונה בשל ההכרה שאנשים עם מוגבלות הם שווים זכויות מבחינת החוק, והם זכאים לשירותים שיספקו את צורכיהם המיוחדים. אף על פי שעקרון הנורמליזציה הוביל לחקיקה רחבה אשר מטרתה שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התמקד יישומו הפשטני בהתאמת האדם עם המוגבלות לסביבה במקום להתאים את הסביבה למוגבלות ולצרכיו. זאת ועוד, התברר כי תפיסה זו אינה מבטיחה תמיד איכות חיים לאנשים עם מוגבלות, ועדיין יש מכשולים פיזיים וחברתיים בדרך לשילוב חברתי (הס, 2009; רייטר, 2007; שי, 2011).

הצירוף 'איכות חיים' מאפשר הגדרה חדשה של עקרון הנורמליזציה. המודל החברתי להסבר מוגבלות מדגיש את חלקה של החברה ביצירת המוגבלות של הפרט: יחסה של החברה אל האדם עם מוגבלות מאפשר את הכלתו או גורם לאפלייתו. על פי תפיסה זו, איכות חייו של כל אדם, גם אנשים עם מוגבלות, היא תוצר של מידת ההתאמה בין צרכי היחיד ובין התנאים הסביבתיים שלו. איכות חיים נמדדת אפוא במידה שבה האדם תופס את עצמו כבעל יכולת לתפקד מבחינה פיזית, מבחינה פסיכולוגית ומבחינה חברתית. במשמעותה הרחבה, איכות החיים של אדם עם מוגבלות תלויה בהימצאותן של הזדמנויות שוות לאלו של כל אדם אחר (שאלוק, 1988). אם בעבר עקרון הנורמליזציה הדגיש את זכותם של אנשים עם מוגבלות 'להיות כמו כולם' ואת נכונותם להיות משולבים, הרי שתפיסת איכות חיים מדגישה את זכותם 'להיות שונים' ואת המחויבות של החברה לקלוט את הפרט (גת ואח', 2015; רייטר, 2007).

איכות החיים נתפסת הן כתהליך הן כעיקרון מנחה לשיפור חייהם של אנשים עם מוגבלות. זאת באמצעות יצירת הזדמנויות ויצירת רשתות תמיכה פורמליות ולא-פורמליות שיענו על הצרכים של אנשים עם מוגבלות ויבטיחו להם איכות חיים התואמת את הגדרת הרעיון בידי הפרט והחברה (שאלוק, 1988). בכך הצירוף איכות חיים "תואם את הפרדיגמה של חברה דמוקרטית והטרוגנית, משום שאיכות חיים היא ערך חברתי ותרבותי" (רייטר, 2007, עמ' 69).

אין הגדרה אחת לאיכות חיים, אך חוקרים מסכימים שהיא במהותה סובייקטיבית, והיא תלויה בסביבה ובהקשרים החברתי והתרבותי. איכות החיים נגזרת מהערכתו האישית של הפרט ובהתאם לבחירתו בסגנון החיים המתאים והמספק עבורו (Reiter & Schalock, 2008). ההגדרה של רייטר (1999) לאיכות חיים היא: מידת ההתאמה בין האדם, כישוריו ומגבלותיו, תחומי העניין שלו ורצונותיו ובין תנאי הסביבה, על פי מערכת האמונות, הדעות, התפיסות והערכים שלו. המושג איכות חיים מציין קיום שיש בו משמעות במידה שבה היחיד יכול לפתח את הפוטנציאל האישי הייחודי שלו. שאלוק (Schalock, 2000) הגדיר איכות חיים כתפיסה המשקפת את רצונו של האדם לתנאי חיים ההולמים את סגנונו ומבוססים על שמונה מוקדים בחייו: רווחה רגשית, יחסים בין-אישיים, רווחה חומרית, התפתחות אישית, רווחה פיזית, נחישות עצמית, שילוב חברתי וזכויות.

1.1 מתפיסת הנורמליזציה לתפיסה של איכות חיים במערכת החינוך

שוויון, השתתפות חברתית והשתלבות של אנשים עם מוגבלות בחברה בכל תחומי החיים הם עקרונות יסוד [באמנה הבין-לאומית לזכויות אנשים עם מוגבלות](#). האמנה מכירה בזכותם של ילדים עם מוגבלות ליהנות הנאה מלאה מכל זכויות האדם וחירויות היסוד כמו ילדים בלי מוגבלות. הכרה זו מדגישה את זכותם של ילדים עם מוגבלות להשתתף השתתפות פעילה בכלל פעילויות חברת הילדים בני גילם ויחד איתם, ובה בעת היא מדגישה את מחויבות המערכות העוסקות בחינוך ובטיפול, להשקיע מאמצים בפיתוח כלים ומיומנויות שיאפשרו את הכלתם באותה חברה.

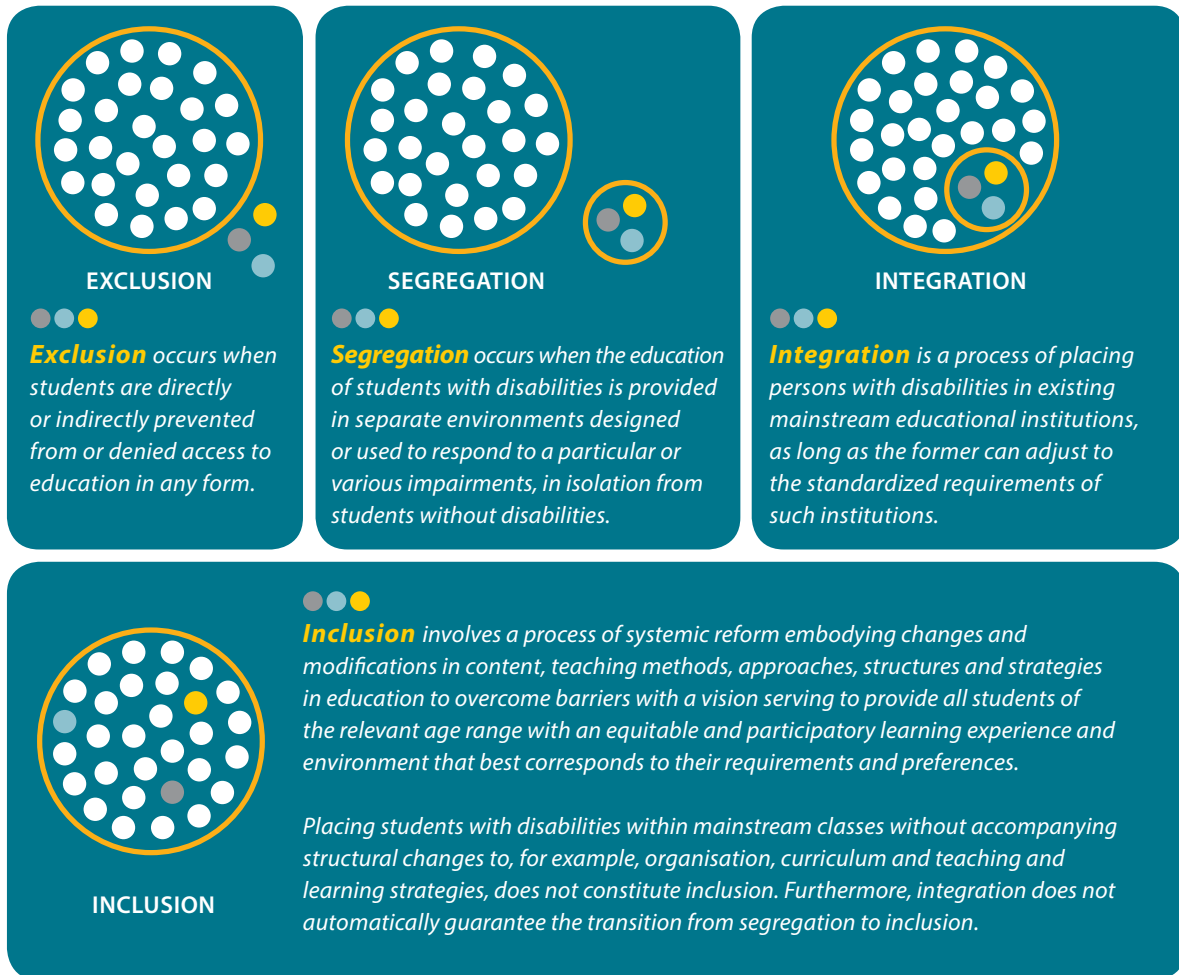
עד שנות השבעים למדו ילדים עם מוגבלות בעולם המערבי בבתי ספר נפרדים וייעודיים לחינוך מיוחד. תפיסה זו התבססה על **עקרון ההפרדה** (segregation) – חינוך תלמידים עם מוגבלות בסביבה נפרדת שתוכננה לתת מענה לצורכיהם הנובעים מן המוגבלות, בנפרד מתלמידים בלי מוגבלות. זאת לעומת **הדרה** (exclusion) – מניעת גישה מתלמידים עם מוגבלות אל מערכות החינוך, ישירות או בעקיפין (Committee on the rights of persons with disabilities, 2016; Hehir et al., 2016).

בשנות השבעים החל להתבסס בעולם המערבי **עקרון השילוב** (integration), ובעקבותיו יותר ילדים עם מוגבלות התחילו ללמוד בבתי ספר רגילים בכיתות רגילות, מקדמות או טיפוליות, במקום בבתי ספר נפרדים לחינוך מיוחד. עקרון השילוב התפתח מעקרון הנורמליזציה, ועל פיו יש לאפשר לאדם עם מוגבלות לחיות בסביבה שכלל האפשר לא תגביל אותו, אלא תאפשר לו לחיות חיים עצמאיים בדומה לאנשים בחברה הכללית (Wolfensberger, 1972). עקרון השילוב גרס כי יש לאפשר לתלמידים עם מוגבלות לחיות חיים הדומים ככל האפשר לאלו של כלל בני גילם וללמוד במסגרות חינוך רגילות עם תלמידים בלי מוגבלות, כלומר בסביבה מעודדת שאינה מגבילה את התפתחות התלמיד עם המוגבלות הן בהיבט של איכות חייו הן בהיבט של השגת מטרות החינוך שנקבעו לו (טימור, 2013). לכן תלמידים עם צרכים מיוחדים שובצו במסגרות של החינוך הכללי, וניתנה להם תמיכה שתסייע להם להיות 'כמו כולם' מבחינת הישגיהם הלימודיים (רונו, 2007).

עם זאת על פי עקרון השילוב, תלמידים עם מוגבלות משובצים למוסדות חינוך רגילים כל עוד הם יכולים להסתגל לדרישות הסטנדרטיות של מוסדות אלו. הגישה העדכנית של מערכות חינוך בעולם בנושא השילוב מתבססת על **עקרון ההכלה** (inclusion): כל התלמידים, עם ובלי מוגבלות, לומדים בסביבה שוויונית ומשותפת המתאימה לדרישותיהם ולהעדפותיהם (Committee on the rights of persons with disabilities, 2016; Hehir et al., 2016). התפיסה העדכנית של הכלה רואה בשילוב תהליך דינמי וגמיש המתאפשר בחינוך מיוחד נפרד או משולב, כל עוד הפרט רשאי להיות שונה ולקבל תנאים מותאמים במצבים מורכבים ורב-ממדיים. התחשבות בתלמידים עם צרכים מיוחדים אינה מתבטאת בהתמקדות בשונות שלהם ובמתן סיוע שיטטש אותה אלא בהכרה שיש להם צרכים ייחודיים כמו לכל תלמיד אחר בכיתה. במילים אחרות, מסגרות החינוך צריכות ליישם הוראה משלבת: "הוראה אשר מתאימה לכל התלמידים ואינה מתעלמת מהשונות, אלא מכילה אותה" (גילור וכץ, 2019, עמ' 129).

תרשים 1 מציג את העקרונות שעיצבו את סביבות החינוך לתלמידים עם מוגבלות החל בהדרה, המשך בעקרון ההפרדה שרווח לפני שנות השבעים, עבור בעקרון השילוב וכלה בעקרון ההכלה הרווח כיום.

תרשים 1: העקרונות שעיצבו את סביבות החינוך לתלמידים עם מוגבלות: מהדרה להכלה



מקור התרשים: Hehir et al., 2016.

אין די בשילוב טכני ובהתאמת הסביבה הפיזית כדי שתלמיד אכן ישולב: להכלה נדרשת רפורמה מערכתית באסטרטגיות ובגישות החינוכיות, בשיטות הוראה, בתכנים ובמבנה המערכות כדי להתגבר על חסמים העומדים לפני תלמידים עם מוגבלויות. המערכת נדרשת לקדם הלכה למעשה מעורבות והשתתפות של ילדים עם מוגבלות וקשרים בין-אישיים שלהם עם תלמידים בלי מוגבלות (ניג'ם-איכטילאט, 2024; Hehir et al., 2016; Committee on the rights of persons with disabilities, 2016). אם כן על פי

עקרון ההכלה, המונח 'שילוב' צריך לשנות את משמעותו ולתאר את התהליך שעובר בית הספר במאמציו להיענות לצרכים וליכולות של כל אחד מן הלומדים, בסביבה לא מגבילה (Sosu et al., 2010). לפי ארגון אונסק"ו זה "תהליך שבו ניתן מענה לשונות שבין צורכיהם של לומדים שונים. וזאת באמצעות הגברת ההשתתפות בלמידה, בחיי התרבות ובקהילה וצמצום ההדרה החברתית בכלל וההדרה במערכת החינוך בפרט" (UNESCO, 2015, p.13).

התפיסה של איכות חיים תואמת את הפרדיגמה של הכלה שכן במרכז קריאה לבתי הספר לתת מענה מותאם לתלמידים כדי שיממשו את השתתפותם בחברה וישיגו איכות חיים בהתאם לצורכיהם (רייטר, 2007). על פי תפיסה זו, מסגרת החינוך שואפת לבנות תוכנית ייחודית לתלמיד על סמך רצונותיו, העדפותיו ויכולותיו והתחשבות בזכותו לקבל החלטות. התוכנית החינוכית אמורה להתחשב במגוון היבטים של החיים – חברה, עצמאות, נוחות פיזית, התפתחות אישית ורווחה פסיכולוגית (שי, 2011).

1.2 הגישה 'איכות חיים-הכנה לחיים' במערכת החינוך המיוחד בישראל

מטרת היישום של ההכלה וההשתלבות במערכת החינוך בישראל היא מתן מענה לכלל התלמידים, כל תלמיד בהתאם לצרכיו ולתפקודו ובדרך המתאימה לו, כדי שיהיו לחלק בלתי נפרד מן החברה, יוכלו ללמוד למידה משמעותית ולהתקדם. השאיפות הן: ליצור ולקיים מערכת חינוך מכילה – מערכת המספקת מענים לימודיים, רגשיים, טיפוליים וחברתיים; לקדם תרבות, התנהלות ושפה המותאמות לכלל האוכלוסייה; ליצור סביבה חינוכית-לימודית מגוונת והטרוגנית; לחזק את היכולות של צוות ההוראה ועוד (משרד החינוך, 2022). לפיכך "לצד המקצועות האקדמיים, נלמדים בחינוך המיוחד נושאים ומקצועות הקשורים לתפקוד עצמאי ואוטונומי של התלמיד, כחלק מתחומי הליבה המחייבים בחינוך המיוחד. זאת לשם קידום השתלבות מיטבית של התלמיד בחברה ובקהילה, מימוש עצמי ופיתוח כישורים ותחומי עניין, במטרה לאפשר לו חיים של איכות בהווה ובעתיד" (משרד החינוך, 2018, עמ' 103).

כדי להשיג מטרה זו, הרחיב האגף לחינוך מיוחד בישראל את התפיסה החינוכית מהסתמכות על עקרון הנורמליזציה להסתמכות על העיקרון איכות חיים. נושאי ההכנה לחיים שייכים לתחומי הליבה של החינוך המיוחד (משרד החינוך, 2018) ומקדמים את מטרת העל של החינוך המיוחד בישראל – שכל אדם עם צרכים מיוחדים ישתלב בקהילה על פי בחירותיו ורצונותיו (טל ואח', 2011). יחידות ההוראה בתחום ההכנה לחיים נועדו לשפר את הדימוי העצמי של התלמידים ולהעצים את כוחותיהם האישיים כדי שיוכלו לבחור, להיות מעורבים, להשפיע ולקבל החלטות. בעתיד הם יוכלו ליהנות מאיכות חיים על פי העדפותיהם ובחירותיהם, כלומר לחוש סיפוק, הנאה ומימוש עצמי (טל ואח', 2011; Brown & Brown, 2003). התפיסה החינוכית המסתמכת על העיקרון איכות חיים משקפת גם את הגישה 'הלקוח במרכז', ולפיה התוכנית החינוכית והתקנות אינן במוקד העשייה אלא צרכיו ואישיותו של הלקוח. גישה זו מעודדת את הביטוי האישי של התלמיד עם המוגבלות ומדגישה את פיתוח היכולות הייחודיות שלו כדי לאפשר לו השתלבות פיזית וחברתית, כלומר "יכולת ליצור מערכת יחסים בינאישיים ויחסים חברתיים משמעותיים" (רייטר ואח', 1999, עמ' 11). תפיסה זו גם מדגישה את חשיבות הדו-שיח בין המורה לתלמידו על בסיס כבוד הדדי (רייטר ואח', 1998).

הנחת המוצא היא כי כל אדם זכאי לחיים של איכות כפי שהם מצטיירים בעיניו, בלי קשר למאפייניו ובהם גילו וחומרת מוגבלותו (רייטר, 1997; Reiter & Schalock, 2008). לכן נושאי ההכנה לחיים נלמדים בכל מוסדות החינוך של מערכת החינוך המיוחד

בישראל, בכל הגילים, אולם היקף התכנים ומידת המורכבות הולכים וגדלים לפי הגיל (טל ואח', 2011; משרד החינוך, 2018). הם נלמדים באמצעות מגוון תוכניות חינוכיות, כגון תוכנית הלימודים לקראת בגרות – ל"ב 21 למתבגרים ולמבוגרים בני 16-21 בחינוך המיוחד ותוכנית כישורי חיים (שפ"י) לילדים בגיל הרך ונוער עד י"ב המיושמת במערכת החינוך הרגילה. עקרונות רלוונטיים בהוראת נושאי ההכנה לחיים אשר נכללו בתוכניות אלו, בתוכנית [מתאים במיוחד – איכות חיים-הכנה לחיים](#) (להלן: התוכנית), המיושמת מגיל גן ועד גיל 21 במסגרות החינוך המיוחד.

נושאי ההכנה לחיים משקפים את התפיסה החינוכית של איכות חיים. הנושאים כוללים ידע, ערכים, מיומנויות ונורמות בעשרה תחומים: (1) טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה, (2) בית ומשפחה, (3) קשר בין-אישי חברתי, (4) שימוש במשאבים קהילתיים, (5) בריאות וביטחון, (6) ידע והשכלה, (7) עולם העבודה, (8) נחישות וייצוג עצמי, (9) פנאי, (10) חינוך למיניות בריאה. תחומי החיים מיושמים במגוון דרכי פעולה:

- דרכי הלמידה מגדירות את התלמיד כמעורב באופן פעיל בתהליכי הלמידה, את הקבוצה כקהילה לומדת ואת המורה כמדריך ומכוון הקשוב לצורכי התלמידים ולרצונותיהם
 - תהליך הלמידה כולל שיעורים עיוניים, התנסויות ולמידה במגוון מצבים וסביבות חיים
 - חשיבות זכות הבחירה מודגשת כבר בגיל הגן בכל רמות התפקוד של הילדים מתוך הבנה כי הבחירה משפיעה על איכות חייו של הפרט בהווה. וכדי שאדם בוגר יוכל לבחור באופן מושכל בין אפשרויות, עליו להתנסות מגיל צעיר בחוויות של בחירה. חינוך בסביבה המכבדת את יכולתו של הפרט לבחור, מפתח את חוש האחריות שלו ואת תחושת החופש אשר נדרשים לחיים עצמאיים ואוטונומיים בכל הגילים
 - פיתוח נחישות עצמית (תחושה של אוטונומיה והעצמה) כחלק מובנה בתהליכי למידה המבוססים על חוויות אישיות
- דרך פעולה נוספת היא טיוב המענה והתאמתו לצרכיו המיוחדים של הילד בשיתוף כל הגורמים הקשורים אליו, לרבות ההורים ובני המשפחה (משרד החינוך, 2018). האגף לחינוך מיוחד מכיר בחשיבות השותפות והאמון שבין צוותי החינוך והטיפול לבין כלל ההורים והמשפחות לתלמידים עם צרכים מיוחדים במסעם החינוכי-משפחתי. מטרות המענים להורים לילדים עם מוגבלות הן לקדם שותפות מיטבית ולאפשר לצוותי החינוך לקבל החלטות מקצועיות ולחוש מוגנים ובד בבד לאפשר להורים לחוש מעורבים בתהליך החינוכי והטיפול של ילדם (משרד החינוך, 2023). אם כן ציפיות ההורים וצוותי החינוך ושיתוף הפעולה ביניהם חשובים להטמעה מיטבית של תוכניות חינוכיות בכלל ושל תוכנית 'איכות חיים-הכנה לחיים' בפרט.

1.3 ציפיות ההורים וצוותי החינוך מאיכות חייהם של התלמידים בבגרותם

איכות חיים היא תוצר של **מוכוונות לעתיד**: היכולת לדמיין ולתכנן את העתיד במגוון היבטים ולפעול בהתאם לכך (שחר, 2020; Schacter et al., 2017). מוכוונות (אוריינטציה) לעתיד היא יכולת פנימית המתבטאת כבר בינקות. צורתה, תוכנה ותפקודה משתנים עם הגיל, והיא מתחילה לכלול רכיבים של הכוונה עצמית באופן משמעותי יותר בגיל ההתבגרות (Seginer, 2009). תפיסה של העתיד מורכבת מתוכניותיהם, משאיפותיהם, מציפיותיהם ומחששותיהם של ילדים בנוגע לאירועים אפשריים בתחומי חיים שונים

בעתידים הקרוב והרחוק (Seginer, 2009; Seginer & Mahajna, 2004). תפיסה זו תלויה בשלושה סוגי רכיבים הנוגעים לציפיות ולפעולות הקשורות לעתיד: (1) רכיבים קוגניטיביים הכוללים את החשיבה על העתיד; (2) רכיבים מוטיבציוניים הכוללים תכנון והצבה של מטרות לעתיד; (3) רכיבים רגשיים הכוללים את מידת האופטימיות או הפסימיות בנוגע לעתיד (Nurmi, 2005). ככל שהמוכוונות לעתיד גבוהה יותר, כך היא מעידה על בהירות רבה יותר של המתבגר בנוגע ליעדים שאליהם הוא שואף, על יכולת תכנון טובה יותר ועל יכולת רבה יותר להתגבר על מכשולים בעתיד (Lindstrom Johnson et al., 2016). מוכוונות לעתיד מאפשרת לדמיין מטרות עתידיות ומגבירה את הציפיות למימושן, והיא יכולה להוביל לשיפור הרווחה הנפשית (Webster et al., 2014).

ציפיות חיוביות מצד הורים ומצד הסביבה החינוכית בנוגע למסוגלות הילדים מאפשרות לילדים לפתח מוכוונות לעתיד. לפיכך ציפיות אלו הן אחד הגורמים המרכזיים התורמים לקידום הילדים ולאיכות חייהם. ציפייה גבוהה מן הילדים מלווה לעיתים קרובות גם בתמיכה בהם ובעידודם להכיר בכישורים ובהעדפות אישיות, כמו גם במתן הזדמנויות להתמודדות עצמאית עם אתגרי החיים הבוגרים. ציפיות גבוהות עשויות להעצים את הילדים ו'משדרות' להם כי ביכולתם להגיע להישגים (ברלב ובכר, 2020; Nurmi, 2005; Polat et al., 2004).

כאשר מדובר בילדים עם מוגבלות, תפיסות בנוגע להימצאות המוגבלות ולמשמעותה מועברות לילד ומשפיעות עליו באמצעות ההתנסויות המתאפשרות לו והתפקידים שמצפים ממנו למלא (Westbrook & Legge, 1993). המידה שבה הסביבה מעריכה את הילדים כבעלי מסוגלות ויכולות היא גורם משמעותי בתקופת המעבר שלהם לחיי הבגרות, והיא עשויה להשפיע מאוד על השתלבותם בקהילה באופן עצמאי¹ ואוטונומי². ציפיות גבוהות מן התלמידים המתבטאות בין היתר במתן הזדמנויות לביטוי העדפות ומעורבות של התלמידים בתוכנית האישית, מסייעות לביסוס נחישות עצמית. למשל, סיכוייהם של צעירים עם מוגבלות לסיים בית ספר על-יסודי עם תעודת סיום מלאה ולבחור בלימודי המשך וסיכוייהם להיות מועסקים בשוק העבודה התחרותי מושפעים מן הציפיות של סביבתם (ברלב ובכר, 2020; רז, 2019; שרעבי ומרגלית, 2012).

אם כן הטמעה מיטבית של התוכנית החינוכית 'איכות חיים-הכנה לחיים' תלויה לא רק בדרכי יישומה (כגון היכרות עם התוכנית, מידת העיסוק בה או חוזקות ואתגרים בהפעלתה) אלא גם בתפיסה של ההורים וצוותי החינוך את הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים'. משום כך ומשום מרכזיותה של התוכנית במערכת החינוך המיוחד פנה האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך למכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לבחון הן את דרכי יישומה הן את התפיסות של ההורים וצוותי החינוך בנוגע לה.

¹ עצמאות היא חוסר תלות באחרים, כלומר היכולות לבצע פעולות לבד.

² אוטונומיה היא יכולתו של פרט לקבל החלטות על חייו ולנתב את פעילותו. אוטונומיה אינה תלויה ביכולות הפיזיות או הקוגניטיביות של האדם, ולכן גם אדם שאינו עצמאי בביצוע פעולות יום-יומיות יכול לקבל החלטות.

2. מטרת המחקר

מטרת העל של המחקר היא לאפיין את המיומנויות, את הצרכים ואת הכלים המעשיים הנדרשים לקידום איכות חיים-הכנה לחיים כדי לחדד ולשפר את רכיבי התוכנית 'איכות חיים-הכנה לחיים', את יישומה ואת התאמתה למאפייני התלמידים. נוסף על כך המחקר נועד לעזור בקידום הנושא ובעידוד העיסוק בו בכל הגילים ובכל רמות התפקוד של התלמידים.

באופן ספציפי, במחקר נבחנו הסוגיות האלה:

1. מידת ההיכרות של צוותי החינוך עם התוכנית
2. מידת העיסוק של צוותי החינוך בתחומי החיים בתוכנית במסגרות חינוך מיוחד
3. האופן שההורים וצוותי החינוך תופסים את הצירוף איכות חיים-הכנה לחיים והמיומנויות והצרכים החשובים לאיכות חיים בהווה ובבגרות
4. דרכי הפעולה בתוכנית והאתגרים בהטמעתה במסגרות חינוך מיוחד

3. שיטת המחקר

נושאי המחקר נבחנו באמצעות סקר מקוון. שאלוני הסקר פותחו בתהליך המשגה משותף של צוות המחקר במכון ברוקדייל, הצוות החינוכי בנציגות האגף לחינוך מיוחד ונשות מקצוע מן האגף הפסיכולוגי הייעוצי (להלן: שפ"י).

3.1 אוכלוסיית המחקר

נושאי המחקר נבחנו מנקודות המבט הן של צוותי החינוך הן של ההורים, כדי לקבל תמונה כוללת ורחבה עליהם. אוכלוסיות המחקר הן:

1. הורים לתלמידים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד ובכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים בשכבת גן, בשכבת כיתה ד-ה, בשכבת כיתה ח-ט, בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך
 2. צוותי הוראה וטיפול המלמדים במסגרות חינוך מיוחד, בכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים ובמתי"אות (מרכזי תמיכה יישוביים או אזוריים) בשכבת גן, בשכבת כיתה ד-ה, בשכבת כיתה ח-ט, בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך
- השאלונים להורים ולצוותי ההוראה והטיפול נשלחו בחודשים מאי-יוני 2023 באמצעות מסרונים (SMS) על ידי מנהל חטיבת תקשוב ושירות למערכת החינוך ובאישור אגף א' לחינוך מיוחד. נוסף על כך השאלונים לצוותי ההוראה והטיפול נשלחו דרך פורטל משרד החינוך. שאלוני ההורים נוסחו הן בעברית הן בערבית ושאלוני הצוות נוסחו בעברית. כדי לעודד מענה על השאלונים, עודכנו מנהלות בתי הספר והמתי"אות במחקר בדואר אלקטרוני ובטלפונים.

3.2 מדגם

3.2.1 הורים שילדם לומד במסגרות החינוך המיוחד

על שאלוני ההורים ענו 2,265 הורים: 1,083 הורים לילדים בגיל גן (48% מן המשיבים), 480 הורים לילדי שכבת כיתה ד-ה (21%), 484 הורים לילדי שכבת כיתה ח-ט (21%) ו-218 הורים לילדי י"ב-י"ב המשך (10%). בקרב ההורים שהשיבו היו 2,126 יהודים (94%) ו-139 ערבים (6%) (לוח 1).

לוח 1: משיבים ערבים ויהודים לפי שכבת כיתה (במספרים)

משיבים יהודים	משיבים ערבים	סך הכול
1,013	70	1,083
438	42	480
461	23	484
214	4	218
2,126	139	2,265

מידת ייצוגיות המדגם ויכולת ההסקה ממנו על כלל האוכלוסייה נבחנו באמצעות השוואת מאפייני המדגם למאפייני אוכלוסיית המחקר לפי שני משתנים: קבוצת אוכלוסייה ושכבת כיתה (לוח 2). הבדיקה העלתה כי נדרשת התאמה לנתוני האוכלוסייה הכללית על ידי שימוש במשקולות סטטיסטיות, ולכן נעשה שקלול לפי שני המשתנים. בשני מקרים לא נעשה שקלול לפי קבוצת אוכלוסייה בשל מספר משיבים ערבים קטן: (1) כיתה י"ב-י"ב המשך; (2) כיתה ח-ט בפרק המתייחס לציפיות ההורים מחיים עצמאיים ואוטונומיים בקהילה (ר' תפיסת הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים' לקראת השתלבות הילדים כבוגרים בקהילה). ממצאים השוואתיים בין יהודים וערבים שיובאו בהמשך הדוח יוצגו לאחר השקלול.

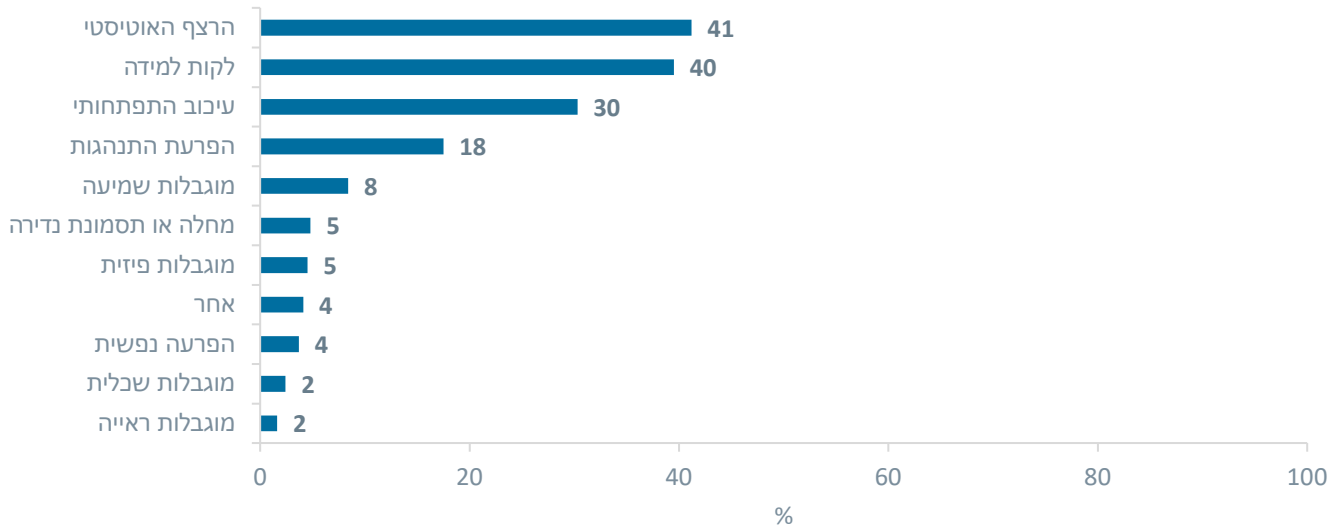
לוח 2: הורים לילדים עם מוגבלות במוסדות חינוך מיוחד במדגם ובאוכלוסיית המחקר לפי קבוצת אוכלוסייה ולפי שכבת כיתה (באחוזים)^

המדגם (N = 2,265)		אוכלוסיית המחקר (N = 71,403)	
ערבים	יהודים	ערבים	יהודים
50	48	27	42
30	21	32	20
17	21	28	25
3	10	13	13
100	100	100	100

^תלמידים הרשומים במוסדות לחינוך מיוחד ובכיתות לחינוך מיוחד בבתי ספר רגילים, על פי רישום משרד החינוך לשנת 2023.

המשיבים על השאלון הם הורים לילדים עם מגוון מוגבלויות: אוטיזם (41%), לקות למידה (40%), עיכוב התפתחותי (30%), הפרעת התנהגות (18%) ועוד (תרשים 2). 71% הם הורים לילדים עם מוגבלות חמורה (כלומר המוגבלות מקשה או די מקשה על ביצוע פעולות יום-יומיות) ו-28% הם הורים לילדים עם מוגבלות מתונה (כלומר המוגבלות אינה מקשה כל כך על ביצוע פעולות יום-יומיות). 1% מן ההורים לא ידע להעריך את מידת ההשפעה של המוגבלות על ביצוע פעולות יום-יומיות.

תרשים 2: משיבים לפי סוגי המוגבלויות המאובחנות של ילדיהם (באחוזים)

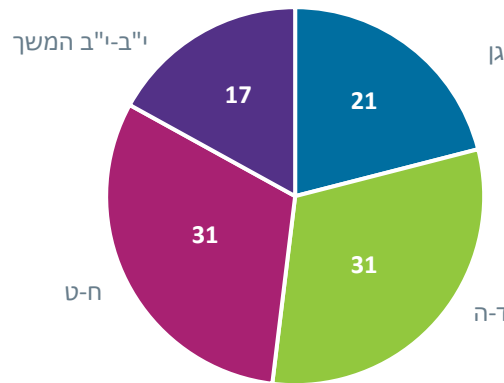


יש ילדים עם יותר מסוג מוגבלות אחת, על כן האחוזים אינם מסתכמים ב-100%.

3.2.2 צוותי החינוך במסגרות החינוך המיוחד

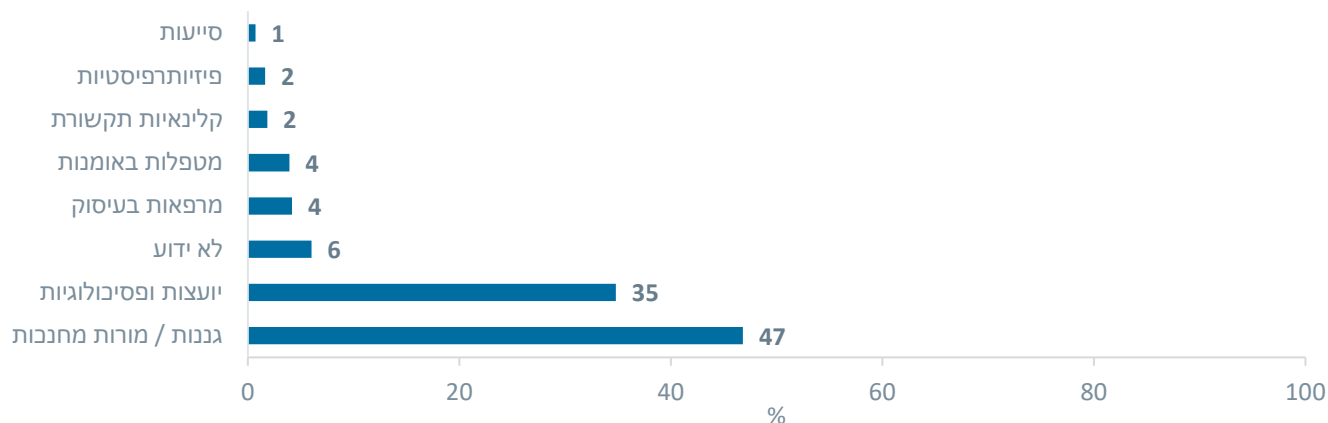
על שאלוני הצוות ענו 1,925 אנשי צוות, רובם נשים (85%). בקרב המשיבים 21% (406) עבדו בשכבת כיתות הגן, 31% (598) עבדו בשכבת כיתה ד-ה, 31% (596) עבדו בשכבת כיתה ח-ט ו-17% (325) עבדו בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך (תרשים 3).

תרשים 3: משיבים בקרב צוותי החינוך לפי שכבות כיתה (באחוזים)



47% (899) מאנשי הצוות המשיבים הם גננות או מורות מחנכות, 35% (670) הם יועצות או פסיכולוגיות, 12% (224) הם נשות מקצוע מתחום הבריאות והטיפול וכ-7% אנשי מקצוע אחרים (1% סייעות והיתר אינו ידוע; **תרשים 4**).

תרשים 4: משיבים בקרב צוותי החינוך לפי תפקיד (באחוזים)



ל-14% מאנשי הצוות הייתה הסמכה של גננת, מורה או מטפלת. ל-96% היה תואר ראשון או שני. ל-55% הייתה תעודת הוראה (במסגרת התואר הראשון או בלי תואר ראשון). 85% היו בעלי השכלה בחינוך המיוחד (פורמלית או בלתי פורמלית).

נתוני צוותי החינוך שוקללו כדי שכל שכבת כיתה תקבל משקולת זהה, כלומר כל אחת מארבע שכבות הכיתה קיבלה ייצוג זהה. הממצאים השוואתיים בין ההורים לצוותי החינוך שיובאו בהמשך הדוח, יוצגו לאחר השקלול.

לא כל המשיבים בקרב אנשי הצוות ענו על השאלון בשלמותו. על כן ניתוח התוצאות בכל תחום חיים נעשה רק על פי המשיבים אשר השלימו את המענה על אותו תחום חיים³ (**לוח 3**).

³ לנוכח ההיענות הגבוהה של ההורים, במחקר משתתפים רק ההורים שהשיבו על הסקר במלואו, ולא הובאו בחשבון תשובות חלקיות.

לוח 3: משיבים בקרב צוותי החינוך לפי תחום איכות חיים-הכנה לחיים ולפי שכבת כיתה (מספרים)

תחום / שכבת כיתה	גן	ד-ה	ח-ט	י"ב-י"ב המשך	סך הכול
בריאות וביטחון	184	269	287	172	912
נחישות וייצוג עצמי	186	274	296	174	930
חינוך למיניות בריאה	181	264	285	169	899
פנאי	184	268	289	172	913
טיפול עצמי, עצמאות אישית ואוטונומיה	184	265	288	170	907

3.3 תהליך פיתוח כלי המחקר

כאמור, השאלונים גובשו בתהליך המְשָׁגָה משותף של צוות המחקר במכון ברוקדייל, הצוות החינוכי בנציגות האגף לחינוך מיוחד ונשות מקצוע משפ"י. לצורך גיבוש השאלונים, נערכו מפגשי ההמשגה והפיתוח האלה:

- חמישה מפגשים רוחביים עם צוות המדריכות הארציות המטמיעות את תוכנית איכות חיים-הכנה לחיים
 - חמישה מפגשים פרטניים עם המדריכות הארציות שעסקו בתחומי חיים ספציפיים
 - שני מפגשים פרטניים עם נציגות מטעם שפ"י
 - מפגש אחד של ועדת היגוי בנוכחות: מנהלת אגף הכלה והשתלבות, מנהלת אגף חינוך מיוחד ומפקחות ארציות ומדריכות ארציות בשני האגפים
- המפגשים התמקדו באפיון הדגשים העיקריים בכל אחד מתחומי החיים ובפיתוח היגדים מעשיים ומדידים לכל דגש. לאחר פיתוח השאלונים ואיסוף הנתונים, תוקפו המדדים סטטיסטית (**תרשים 5**).

תרשים 5: תהליך פיתוח כלי המחקר

1

אפיון תחומים ודגשים מרכזיים

- בחירת תחומי החיים שבהם יתמקד המחקר
- בחירה ותיעדוף של דגשים מרכזיים בכל תחום חיים ובין תחומי חיים

2

פיתוח היגדים מדידים

- פיתוח היגדים מעשיים ומדידים לשאלון הורים בכל תחום שהוגדר בשלב הראשון ובכל שכבת כיתה
- פיתוח היגדים מעשיים ומדידים לשאלון צוות בכל תחום שהוגדר בשלב הראשון ובכל שכבת כיתה

3

בניית מדדים

- בדיקת מהימנות פנימית
- בניית מדדים עבור תחומי החיים השונים

3.3.1 שלב 1 – אפיון תחומים ודגשים מרכזיים

בשנת 2022 פורסם מסמך מקיף בנושא תוכנית כישורי חיים בשם '[איכות חיים-מתאים במיוחד](#)' (השירות הפסיכולוגי ייעוצי ואגף א' לחינוך מיוחד, 2021). אגף א' חינוך מיוחד ואגף בכיר השירות הפסיכולוגי ייעוצי, שהם שני אגפים במנהל הפדגוגי, גיבשו את האמונות, את התפיסות ואת החזון של התוכנית וניסחו את המסמך כדי שישמש כלי עבור צוותי החינוך, הייעוץ והטיפול בעבודתם עם תלמידים עם מוגבלות. המסמך הוא "כרי של חשיבה, פיתוח וכתובה לאחר למידה משותפת, ובסיוע מומחים ומחקרים בהשראת תוכנית 'כישורי חיים (שפ"י)' ו'תוכנית הכנה לחיים ל"ב 21' (משרד החינוך, 2021, דברי פתיחה). מסמך 'איכות חיים-מתאים במיוחד' מתמקד ברכיבי איכות חיים ורווחה אישית בעשרה תחומי חיים. אלו מפורטים בהרחבה לפי נושאים רבים ותתי-נושאים המותאמים לשלבי הגיל, להתפתחות ולצרכים השונים ומשקפים היבטים קוגניטיביים, גופניים-בריאותיים, תוך-אישיים ובין-אישיים. כדי לפתח שאלון קצר וממוקד, ראשית עלה צורך לאפיין הן את תחומי החיים העיקריים שבהם יתמקד המחקר הן את הדגשים המרכזיים ביותר המבטאים את מהות התוכנית החינוכית.

תחומי חיים עיקריים – הוחלט כי המחקר יבחן את נושא איכות חיים-הכנה לחיים לפי התמקדות והעמקה בחמישה תחומים: (1) טיפול עצמי, עצמאות אישית ואוטונומיה; (2) נחישות וייצוג עצמי; (3) בריאות וביטחון; (4) פנאי; (5) חינוך למיניות בריאה. תחומים אלו נבחרו כי הם רחבים, יש להם השפעות משמעותיות על איכות החיים בשלבי החיים השונים, גם בחיים הבוגרים, ואפשר לבחון את הביטויים שלהם בחיי היום-יום בגילים שונים.

דגשים מרכזיים – כל תחום חיים מחולק בתוכנית החינוכית לתתי-נושאים ובכל תת-נושא מפורטים 'הדגשים בתהליך ובמטרות ההוראה' בכל אחד מתחומי החיים.⁴ בסדרת מפגשים נבחרו חמישה-שמונה הדגשים מרכזיים בכל תחום חיים עיקרי על פי העקרונות האלה:

- ההדגשים ייצגו את המהות של תחום החיים בתוכנית איכות חיים-הכנה לחיים, כלומר את הדרך שבה התוכנית תורמת לאיכות חיים בחיי היום-יום ומגשימה את המטרות החשובות ביותר בכל תחום חיים
- ההדגשים יהיו רלוונטיים לכל סביבות החיים
- ההדגשים יהיו רלוונטיים במידת האפשר לכל שכבות הכיתה שבהן התמקד המחקר: גן, ד-ה, ח-ט, י"ב-י"ב המשך
- בתוכנית יש הדגשים המתמקדים בהיבטים תפקודיים והדגשים המתמקדים בתהליכים קוגניטיביים ורגשיים. לעיתים התוצאה ההתנהגותית משלימה את המחשבות ואת הרגשות, אך הדגש שמתייחס להבנה אינו בודק בהכרח את ביטוייה ברמה ההתנהגותית. בעת הבחירה יש לשקול איזה היבט חשוב יותר – ההבנה, הרגש והמחשבה, ההיבט ההתנהגותי או שניהם – ולתעדף את ההיגדים שייבחרו
- כדי לתת ביטוי הן לשגרה הן להתמודדות בעיתות מצוקה, בכל תחום חיים ייבחר לפחות הדגש אחד המייצג התמודדות במצבי לחץ ומשבר

נערכו חמישה מפגשים **ממוקדי תחום חיים**. בכל מפגש נבחרו הדגשים לפי תתי-נושאים ולפי העקרונות המתוארים לעיל. לאחר מכן נערך דיון על השאלות האלה: (1) מה חוזר על עצמו ומיותר? (2) מה חסר כדי לייצג את תת-התחום במלואו? לאחר מכן תועדפו ההדגשים בכל תחום חיים וסודרו בסדר יורד – הראשונים ייצגו את החשובים ביותר על פי הערכת הצוות המקצועי ושמשכר ההדגשים החשובים ביותר יהיה קטן ממספר תתי-הנושאים בתחום החיים.

לאחר בחירת ההיגדים בכל תחומי החיים נערכה פגישה נוספת ובה תועדפו ההדגשים השייכים לתחומי חיים שונים, וכן חודדו הבדלים בין הדגשים מתחומי חיים שונים העוסקים בנושאים דומים.




⁴ הדגשים בתהליך ובמטרות ההוראה מפורטים לכל אחד מן הרכיבים האלה: מודעות עצמית, הכוונה עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, התנהלות חברתית והתמודדות במצבי לחץ ומשבר

3.3.2 שלב 2 – פיתוח היגדים מדידים

בשלב זה פותחו היגדים מעשיים ומדידים לכל אחד מן ההדגשים המרכזיים בתוכנית שנבחרו בשלב הקודם (תרשים 6). לשם כך בחן צוות המחקר עם הרכזות הארציות המומחיות בתחומי החיים הרלוונטיים את הסוגיות האלה:

- כיצד מתבטאים ההדגשים שנבחרו בחיי היום-יום בגן או בכיתה? קרי, כיצד ההנחות והתפיסות בנוגע ליכולותיהם של הילדים באות לידי ביטוי בפעילויות שמצופות מהם בתהליך החינוכי?
- כיצד כל אחד מן ההדגשים שנבחרו בא לידי ביטוי בתפיסות החינוכיות של הצוות ושל ההורים? מהן הנחות העבודה והציפיות של הצוות העומדות מאחורי ההדגשים החינוכיים?
- באילו מצבים במציאות היום-יום של הצוות ושל ההורים דגשים אלו מאתגרים?

תרשים 6: דוגמה לפיתוח היגדים מעשיים ומדידים בתחום 'נחישות וייצוג עצמי' – צוות חינוכי

<p>"סיוע ופנייה לעזרה מותאמת למצב חיים לצורך הגשמת רצונתי וצרכי, כגון פנייה למטפל, לחבר, להורה, למוסד, לבעל תפקיד וכדומה" (משרד החינוך, 2021, עמ' 152)</p>	<p>הדגש</p> 
<p>הצוות החינוכי ייתן לילדי הגן ולתלמידים כלים לפנות בעצמם לעזרה, כלומר לא ימהר להגיש להם עזרה אלא יעודדם לפנות לגורם המתאים ולפתור את הבעיה בעצמם. בגילים מבוגרים יותר כלים אלו כוללים את היכולת לנתח ולהבין מי הגורם שמתאים לפנות אליו. לעיתים הצוות החינוכי יפעל מאחורי הקלעים כדי לוודא שהעניין מטופל. עיקרון זה עשוי להיות מאתגר במציאות היום-יום, למשל איש צוות עשוי למהר ולעזור אוטומטית לילד גן להוריד תיק ממתלה גבוה</p>	<p>מהות ההדגש</p> 
<ul style="list-style-type: none"> ■ גן: כשילד נתקל בבעיה אקפיד לתת לו זמן לנסות להתמודד איתה בעצמו, לפני הגשת עזרה ■ ד-ה / ח-ט: כשתלמיד נתקל בבעיה ונזקק לעזרה, אקפיד שיפנה בעצמו לעזרה למי שהוא מרגיש איתו בנוח, למשל למורה מקצועית, ליועצת, לשומר או לאיש צוות אחר ■ י"ב-ב המשך: כשתלמיד נתקל בבעיה ונזקק לעזרה, אקפיד שיפנה בעצמו לעזרה לגורם המתאים, למשל הורה, חבר, מטפל, אנשי מקצוע או איש צוות אחר 	<p>היגדים בשאלון הצוות החינוכי</p> 

בסוף התהליך בשלב זה פותחו ארבעה שאלונים להורים, כל שאלון עבור שכבת כיתה אחרת, וההבדלים בין ההיגדים לרוב התבטאו בדוגמאות שהותאמו לגילים המאפיינים כל שכבת כיתה. גם לצוותי החינוך והטיפול פותחו ארבעה שאלונים שהותאמו לגיל הילדים בכל שכבת כיתה. המשיבים התבקשו לציין את מידת הסכמתם עם ההיגדים בסולם של 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד). ההורים התבקשו להביע את מידת הסכמתם עם ההיגדים הנוגעים לילדם הלומד בחינוך המיוחד, ואילו צוותי החינוך התבקשו להתייחס לרוב התלמידים שהם מלמדים. ההיגדים לא סודרו לפי תחומי חיים, נהפוך הוא: צוות המחקר שם דגש בערבוב היגדים מתחומי חיים שונים. השאלונים מוחשבו באמצעות תוכנת נמל"ה⁵, ונבחנו תרחישים שונים באמצעות בדיקות לוגיות כדי לוודא את תקינותם.

⁵ ניהול משוב לקוחות הארגון – מערכת סקרים ומשובים המאפשרת איסוף מידע ממוחשב.

3.3.3 שלב 3 – בניית מדדים עבור כל תחום חיים

נוסף על תיקוף המדדים על ידי המומחים מן האגף לחינוך מיוחד ומשפ"י, בשלב הזה תיקף צוות המחקר את המדדים גם סטטיסטית באמצעות בדיקת המהימנות הפנימית בין היגדים המייצגים אותו תחום חיים, כלומר מדד הקשר ביניהם (מבחן אלפא של קרונברג; לוח 4). בעקבות תוצאות הבדיקה בקרב ההורים והצוות הוחלט לבנות את מדדי איכות חיים-הכנה לחיים האלה: מדד טיפול עצמי, מדד בריאות וביטחון ומדד פנאי.

לוח 4: טבלת ערכי אלפא קרונברג לתחומי החיים בשאלוני ההורים ובשאלוני צוותי החינוך

תחום חיים	מספר היגדים מתוקפים	הורים	צוותי חינוך
נחישות וייצוג עצמי [^]		-0.063	0.200
טיפול עצמי	5 מתוך 6	0.872	0.759
בריאות וביטחון	5 מתוך 6	0.811	0.744
פנאי	3 מתוך 5	0.811	0.738
מיניות בריאה [^]		0.719	0.407

[^]לתחומים נחישות וייצוג עצמי וחינוך למיניות בריאה לא נבנה מדד בשל עקיבות פנימית נמוכה.

3.4 ניתוח המידע

ניתוח המידע שעלה מן השאלונים המקוונים נעשה בתוכנת SPSS גרסה 24 באמצעות שימוש בשיטות ניתוח מקובלות בהתאם לנתונים. ממצאי המחקר פולחו לפי סוג המשיבים (הורים/צוות), שכבות כיתה וקבוצת אוכלוסייה, וכן בוצעו ניתוחי התפלגות וניתוחים השוואתיים.

3.5 אתיקה

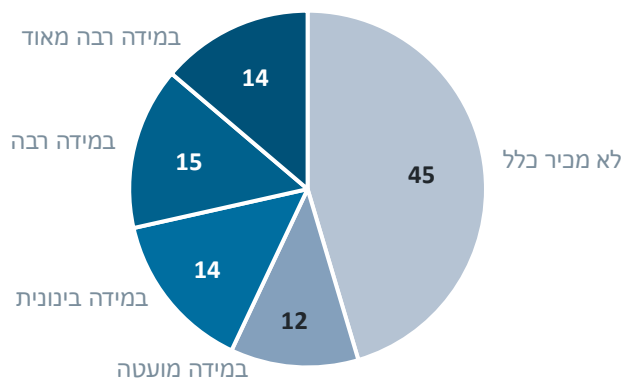
המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה במכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל ועל ידי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך. בהקדמה לשאלונים הובא הסבר על המחקר ובקשה להסכמה להשתתפות בו, על פי דרישות ועדת האתיקה. להורים ולצוותי החינוך נאמר כי הם יכולים להפסיק את המענה על השאלון בכל עת, והם הועברו לשלב מילוי השאלון רק לאחר שהביעו הסכמה להשתתפות במחקר. הובטח להם שפרטיהם המזהים ישמרו בסודיות, והוסבר להם כי הנתונים יעובדו ברמת כלל המשיבים ללא אפשרות זיהוי.

4. יישום תוכנית איכות חיים-הכנה לחיים והטמעתה במסגרות החינוך המיוחד

4.1 הכשרת צוותי החינוך

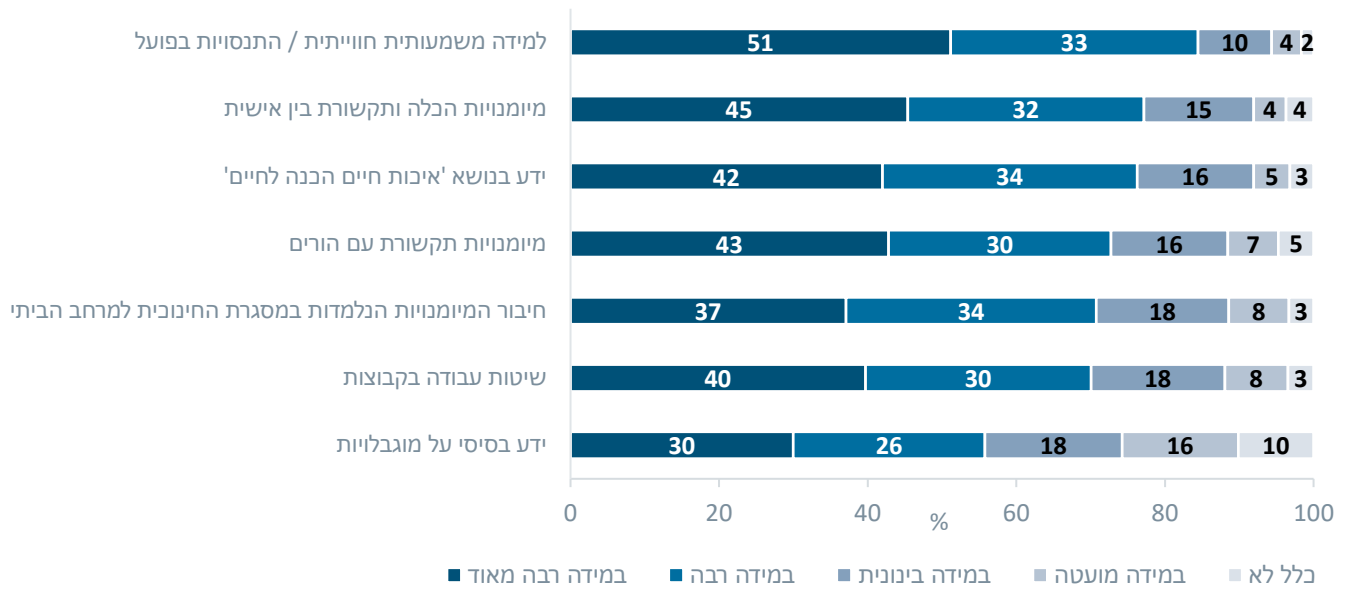
כמפורט בפרק השיטה, השיבו על הסקר המקוון אנשי צוות מכמה תחומים: גננות או מורות, יועצות או פסיכולוגיות, נשות מקצוע מתחום הבריאות והטיפול וסייעות (ר' **3.2 מדגם**). מן הנתונים עלה כי **45% מאנשי הצוות אינם מכירים כלל את התוכנית, וכי 26% מכירים אותה במידה מועטה או בינונית (תרשים 7).**

תרשים 7: היכרות של הצוות החינוכי עם תוכנית איכות חיים-הכנה לחיים (באחוזים)



רק 17% מאנשי הצוות דיווחו כי השתתפו בהכשרה בנושא איכות חיים-הכנה לחיים. עם זאת **76% מאנשי הצוות היו רוצים להעמיק את הידע שלהם בנושא**. נושא זה אף צוין כאחד משלושת הנושאים העיקריים שבהם הצוות החינוכי היה מעוניין להתפתח מקצועית, נוסף על לימוד באופן חווייתי והתנסויות בפועל (84%) ומיומנויות הכלה ותקשורת בין-אישית (77%). רק 56% הביעו עניין רב בהתמקצעות מקצועית בידע בסיסי על מוגבלויות; ייתכן שמעצם היותם עובדים במסגרות החינוך המיוחד, רכישת ידע נוסף בתחום זה נראית להם רלוונטית פחות מלאחרים **(תרשים 8).**

תרשים 8: רצון אנשי הצוות להתפתח מקצועית בתחומים שונים (באחוזים)



4.2 עיסוק בתחומי החיים הנלמדים במסגרת תוכנית איכות חיים-הכנה לחיים

כאמור, התוכנית החינוכית מתמקדת ברכיבי איכות חיים ורווחה אישית בעשרה תחומי חיים (ר' פרק הרקע). פרק זה דן בסוגיות שעליהן נשאלו ההורים וצוותי החינוך בנוגע לכל עשרת תחומי החיים:

- 1 ייצוג עצמי ונחישות (הצגה עצמית ועמידה על הזכויות לפני גורמים שונים)
- 2 טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה (כגון לבוש, אכילה ושגרת היגיינה)
- 3 בית ומשפחה (כגון התנהלות מקובלת יום-יומית בבית)
- 4 קשר בין-אישי חברתי (כגון מעורבות בפעילויות חברתיות והתנהגות בהתאם לנורמות החברתיות)
- 5 שימוש בשירותים קהילתיים וציבוריים⁶
- 6 בריאות וביטחון (התנהגות בטוחה ובריאה ובקשת עזרה במידת הצורך)
- 7 ידע והשכלה (רכישת ידע והשכלה בתחומים שונים)
- 8 עולם העבודה (הכרת עולם העבודה וההתנהלות המקובלת בו)
- 9 פנאי (פיתוח תחומי פנאי במרחבים השונים, כגון בית ספר ואחר הצוהריים)
- 10 חינוך למיניות בריאה

ההורים וצוותי החינוך התבקשו להעריך באיזו מידה יש עיסוק בפועל בתחומי החיים בתוכנית ביום לימודים.

שיעור גבוה של אנשי צוות ושל הורים סברו כי אין מספיק עיסוק בתחומים האלה (**תרשים 9**):

- 1 **ייצוג עצמי ונחישות**: 35% מאנשי הצוות ו-56% מן ההורים סברו שהעיסוק בתחום זה מועט מדי. למשל, אחד ההורים אמר כי לתחושתו חסר עיסוק בהעצמה, בקבלה עצמית, ב"השלמה עם מי שאתה כמיוחד".
- 5 **שימוש בשירותים קהילתיים וציבוריים**: 56% מאנשי הצוות ו-59% מן ההורים סברו כי העיסוק בתחום מועט מדי.
- 8 **עולם העבודה**: 41% מאנשי הצוות ו-59% מן ההורים סברו שהעיסוק בתחום מועט מדי. (ההבדל מובהק סטטיסטית)
- 9 **פנאי**: 55% מן ההורים ו-43% מאנשי הצוות סברו כי העיסוק בתחום מועט מדי.
- 10 **חינוך למיניות בריאה**: 48% מאנשי הצוות ו-51% מן ההורים סברו כי העיסוק בתחום מועט מדי.

⁶ בתוכנית תחום חיים זה עוסק במשאבים קהילתיים. בשאלון המיקוד היה בשימוש בשירותים קהילתיים וציבוריים כדי למקד את הנושא להורים.

באופן כללי, 73% מן ההורים היו שבעי רצון ממסגרת הלימודים של ילדם. היו כמה תחומים שההורים סברו יותר מאנשי הצוות שיש להגביר את העיסוק בהם (תרשים 9):

7 ידע והשכלה: 38% מן ההורים סברו שהעיסוק בתחום מועט מדי לעומת 21% מאנשי הצוות שסברו כך. 6% מן ההורים הרחיבו בנושא זה במלל בתשובה לשאלה פתוחה וציינו מגוון רחב של נושאים שבהם נדרש יותר ידע: החל בקריאה, כתיבה והבעה בהקלדה וכלה בסייבר, טכנולוגיה ורובוטיקה.

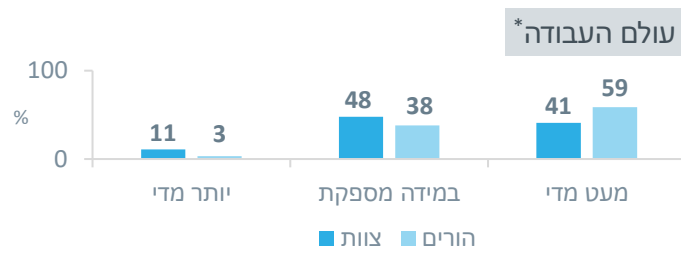
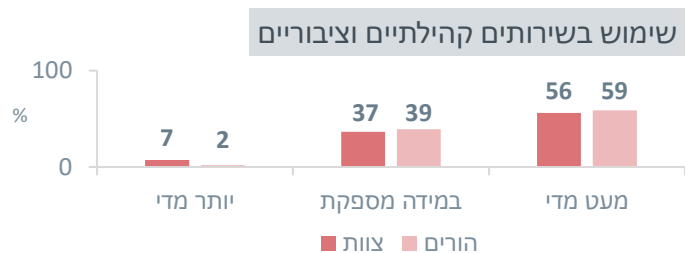
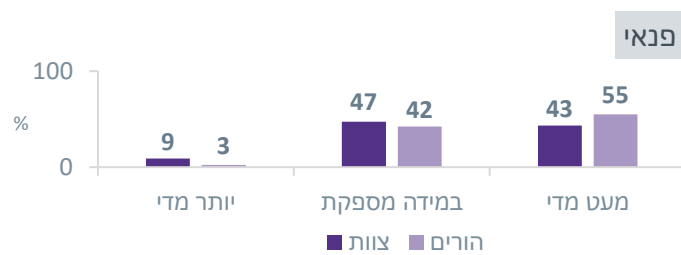
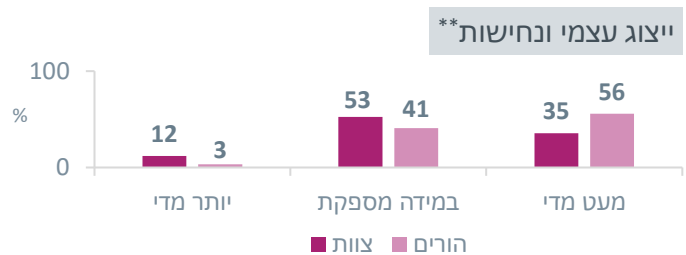
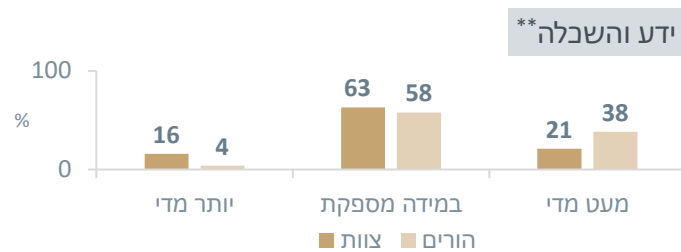
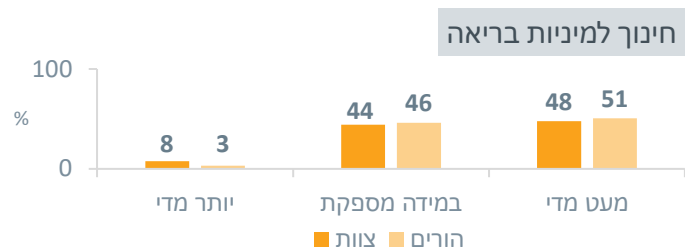
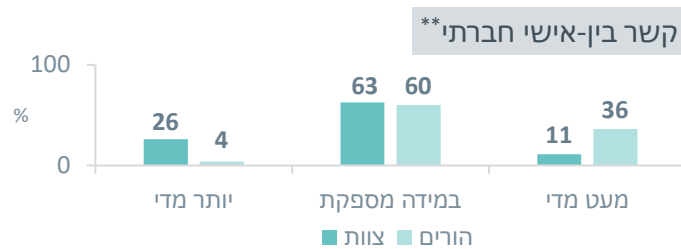
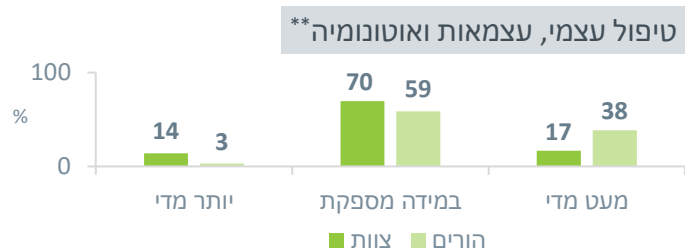
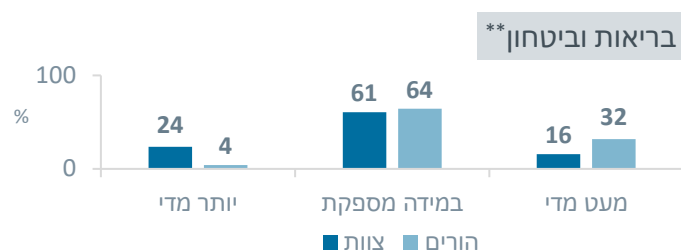
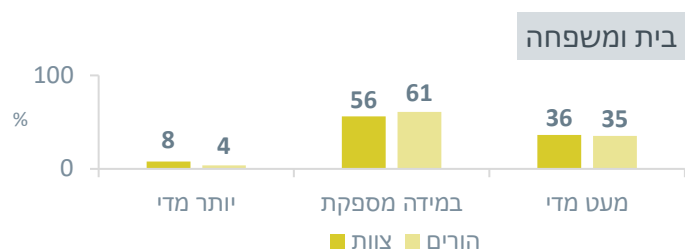
2 טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה: 38% מן ההורים סברו שהעיסוק בתחום מועט מדי לעומת 17% מאנשי הצוות שסברו כך.

4 קשר בין-אישי חברתי: 36% מן ההורים סברו שהעיסוק בתחום קשר בין-אישי חברתי מועט מדי ורק 4% סברו שהעיסוק רב מדי; 11% מאנשי הצוות סברו שהעיסוק בתחום זה מועט מדי ו-26% סברו שהוא רב מדי. להורים אף ניתנה הזדמנות בשאלה פתוחה להביע במלל חופשי מה לדעתם חסר בתוכנית הלימודים. 8% מן ההורים הביעו רצון לעיסוק רב יותר בתקשורת בין-אישית מכבדת, סבלנית ולא אלימה. היו מהם שאף העלו את החשיבות לעיסוק בנושא חרם. למשל, אחד מן ההורים ציין כי יש צורך ללמד את הילדים "לכבד אחד את השני כילדים לילדים ולא לעשות חרם". נוסף על כך 4% מן ההורים התייחסו לתקשורת בין-אישית המקדמת הכלה ושילוב אם באמצעות יצירת הזדמנויות לשילוב ואם בהכנה להשתלבות חברתית. למשל אחד ההורים אמר:

”התנהלות אל מול נירוטיפיקלים [אנשים ללא שונות נירולוגית, כלומר אנשים בלא מוגבלות] ויצירת תיאום ציפיות מולם כהליך פתיחה לקשרים חברתיים“.

6 בריאות וביטחון: 32% מן ההורים סברו שהעיסוק בתחום בריאות וביטחון מועט מדי, ורק 4% סברו שהעיסוק רב מדי; 16% מאנשי הצוות סברו שהעיסוק בתחום זה מועט מדי, ואילו 24% מאנשי הצוות סברו שהעיסוק בתחום זה רב מדי.

תרשים 9: עיסוק בעשרת תחומי החיים – השוואה בין תפיסת ההורים לתפיסת אנשי הצוות (באחוזים)

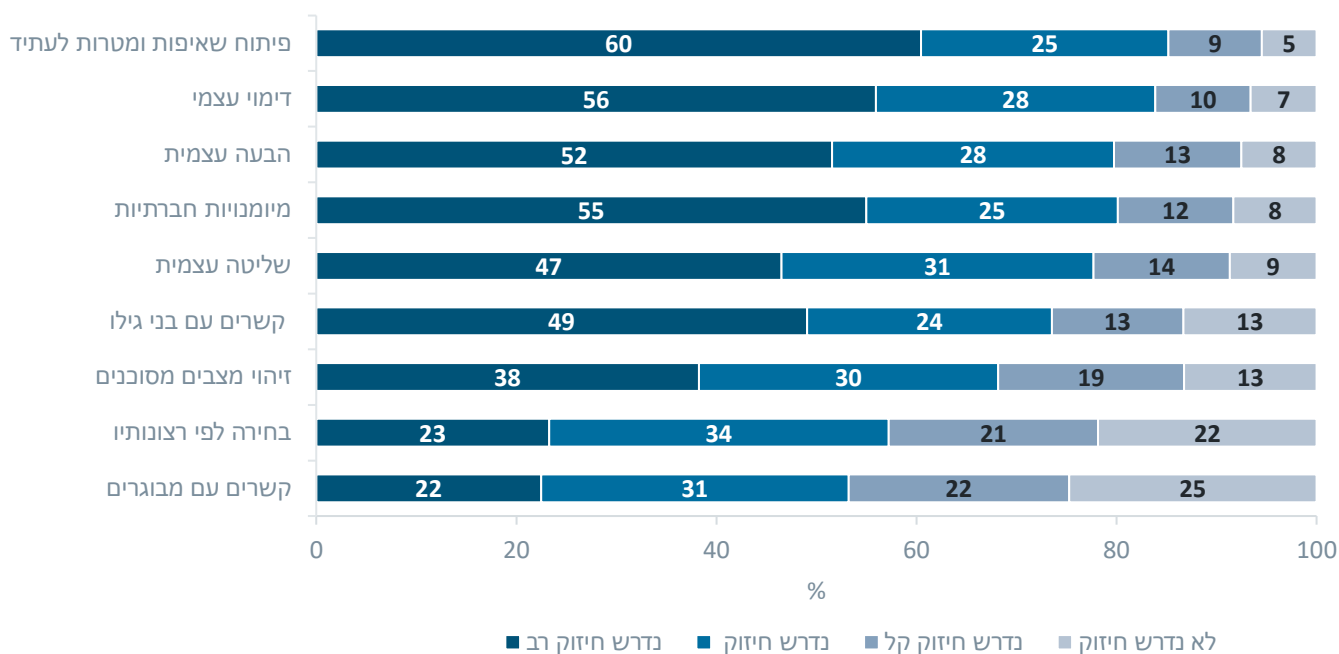


(הבדל בין הצוות להורים) $p < .01^{**}$ $p < .05^{*}$

להורים שהשיבו על הסקר ניתנה הזדמנות בשאלה פתוחה לציין **תחומים שאין בהם די עיסוק מלבד עשרת תחומי החיים**. 14% מן ההורים ציינו את הנושא 'מעברים': מיעוט התייחס למעבר לכיתה א או למעבר ממסגרת של חינוך מיוחד לשילוב בבית ספר רגיל, והרוב התייחסו להכנה למעבר לחיים עצמאיים בקהילה, לרבות גיבוש חזון, הכנה להתנהלות כלכלית עצמאית, התנהלות בשוק העבודה והתנהלות בירוקרטית. למשל, אחד מן ההורים ציין כי לדעתו נדרש עיסוק נרחב יותר במיומנויות הכנה לחיים עצמאיים, כגון ניהול חשבון בנק, ניהול תקציב משפחתי ובחינת אפשרויות תעסוקה או מסלולי הכשרה. הורה אחר התייחס אף הוא להיבטים מגוונים בחיים עצמאיים, כגון התנהלות כלכלית, חוקי שכר העבודה, התנהלות מול חברות כמו ביטוח, סלולר וטלוויזיה ומשרדי ממשלה. 14% מן ההורים התייחסו בתשובותיהם לשאלה הפתוחה לחוסרים במערכת החינוך – צוותים פרה-רפואיים, טיפולים רגשיים, הדרכות הורים ושעות לימוד באופן כללי.

נוסף על כך נשאלו **ההורים על המיומנויות ועל הכישורים** הנדרשים לחיים עצמאיים ואוטונומיים בקהילה מלבד עשרת תחומי החיים. ההורים סברו שילדם זקוק לחיזוק במיומנויות ובכישורים בתחומי החיים שבהם עוסקת התוכנית, וכן סברו כי הילדים זקוקים **לחיזוק** בעיקר בנושאים האלה: פיתוח שאיפות ומטרות לעתיד (85%), דימוי עצמי (84%); שליטה והבעה העצמית (81%) ומיומנויות חברתיות (80%; **תרשים 10**).

תרשים 10: מיומנויות וכישורים אחרים שהורים סבורים כי ילדם זקוק לחיזוק בהם (באחוזים)



צוותי החינוך לא נשאלו רק על מידת העיסוק בפועל, אלא התבקשו לדרג את שלושת תחומי החיים המשמעותיים ביותר בעיניהם לחינוך לחיים עצמאיים ואוטונומיים. **שלושת התחומים שנתפסו כמשמעותיים ביותר הם גם אלו שדווח שהצוות מרבה לעסוק בהם** (במידה מספקת או אף יותר מדי) **(תרשים 11):**

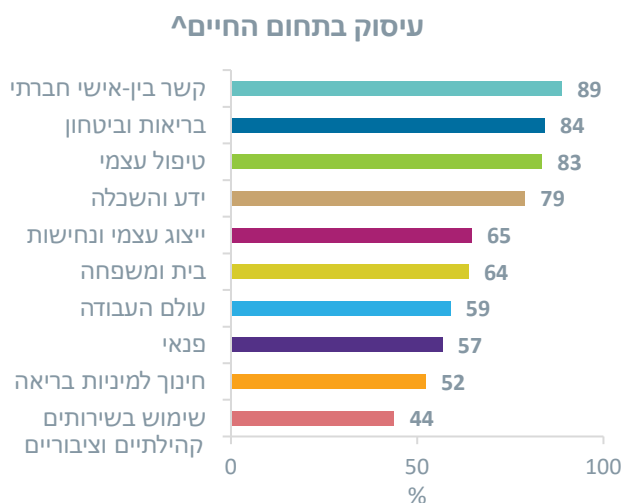
3 קשר בין-אישי חברתי: 77% מאנשי הצוות בחרו בו כתחום משמעותי; 89% דיווחו כי הם עוסקים בו

1 טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה: 71% מאנשי הצוות בחרו בו כתחום משמעותי; 83% דיווחו כי הם עוסקים בו

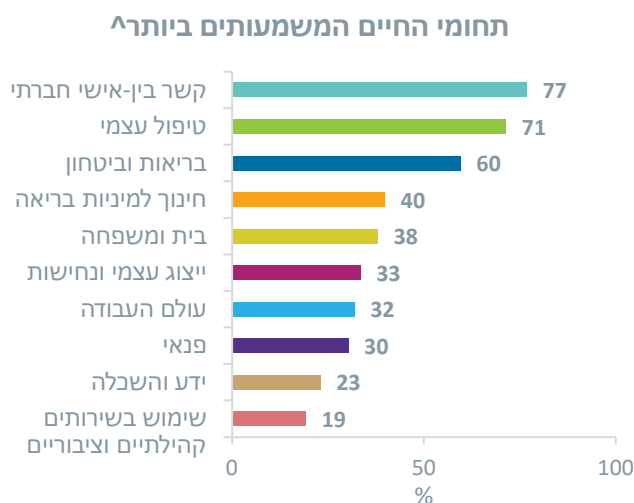
6 בריאות וביטחון: 60% מאנשי הצוות בחרו בו כתחום משמעותי; 84% דיווחו כי הם עוסקים בו

הצוות סבר כי העיסוק בתחום מיניות בריאה מועט מדי אף על פי שהצוות דירג את התחום כרביעי בחשיבותו: 40% מצוותי החינוך דירגו תחום זה כאחד משלושת התחומים העיקריים ביותר בעשרת תחומי החיים, אולם רק 52% העידו שהם עוסקים בו (במידה מספקת או יותר מדי) **(תרשים 9).**

תרשים 11: תפיסת תחומי החיים בתוכנית איכות חיים-הכנה לחיים בקרב צוותי החינוך (אחוזים)



עיסוק במידה מספקת או יותר מדי.



נבחר כאחד משלושת התחומים המשמעותיים ביותר.

זאת ועוד, שיעור הסוברים בקרב אנשי הצוות שתחום חיים מיניות בריאה הוא משמעותי הלך וגדל ככל שגדל גיל התלמידים, אולם לא נמצא שינוי בשיעור הסוברים שהעיסוק בנושא מדויק (כלומר, מספק ולא מעט מדי או יותר מדי). ככל שעלתה שכבת הגיל, כך הצטמצם הפער בין תפיסת החשיבות לתפיסה שהעיסוק בתחום מיניות בריאה מספק והעקומות התלכדו: 45% מאנשי הצוות בגן סברו כי העיסוק בתחום מספק, ו-30% מאנשי הצוות סברו שהוא אחד משלושת התחומים המשמעותיים ביותר;

לעומתם 49% מאנשי הצוות בכיתה י"ב-י"ב המשך סברו כי תחום המיניות הבריאה הוא אחד משלושת התחומים המשמעותיים, ו-48% סברו כי העיסוק בו מספק (תרשים 12).

גם בתחומים האחרים שאנשי הצוות סברו שאין בהם מספיק עיסוק – ייצוג עצמי ונחישות, פנאי, עבודה ושימוש בשירותים קהילתיים וחברתיים – גדל שיעור הסוברים שהם משמעותיים בקרב אנשי הצוות ככל שהילדים גדלו. שיעור הסוברים שהעיסוק מספק גדל בהתאם, למעט בתחום ייצוג עצמי ונחישות (תרשים 12):

2 ייצוג עצמי ונחישות: עם העלייה בשכבות הכיתה הייתה גם עלייה קלה והדרגתית בייחוס החשיבות לתחום זה: 23% מאנשי הצוות בגן דירגו תחום זה כמשמעותי לעומת 36% בשכבת כיתה ד-ה, 36% בשכבת כיתה ח-ט ו-39% בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך. עם זה לא נמצאו הבדלים בין אנשי צוות משכבות כיתה שונות בדיווח על מידת העיסוק בתחום.

9 פנאי: 17% מאנשי הצוות בגן דירגו תחום זה כמשמעותי לעומת 34% בשכבת כיתה ד-ה, 33% בשכבת כיתה ח-ט ו-38% בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך. רק 46% מאנשי הצוות בגן סברו כי העיסוק בתחום מספק (ו-9% העידו שעיסוק רב מדי), לעומת 56% מאנשי הצוות בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך.

8 עולם העבודה: בהתאם לגיל הילדים ולצפוי להם בשנים הקרובות, 52% מאנשי הצוות בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך סברו כי תחום העבודה הוא אחד משלושת התחומים המשמעותיים לעומת 15% מהם בשכבת הגן. גם שיעור הסוברים מקרב אנשי הצוות שהעיסוק בתחום מספק גדל עם העלייה בשכבות הכיתה, ובשכבת י"ב-י"ב המשך 60% מאנשי הצוות סברו כך.

5 שימוש בשירותים חברתיים וקהילתיים: 25% מאנשי הצוות בשכבת כיתה ח-ט ו-26% בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך סברו כי תחום השימוש בשירותים החברתיים והקהילתיים הוא משמעותי ביותר. בכל שכבות הכיתה מיעוט מאנשי הצוות סברו כי העיסוק בתחום מספק. אומנם אנשי הצוות בכיתה י"ב-י"ב המשך סברו כך יותר מאנשי הצוות בשכבות כיתה אחרות, אך רק 46% מהם סברו כך.

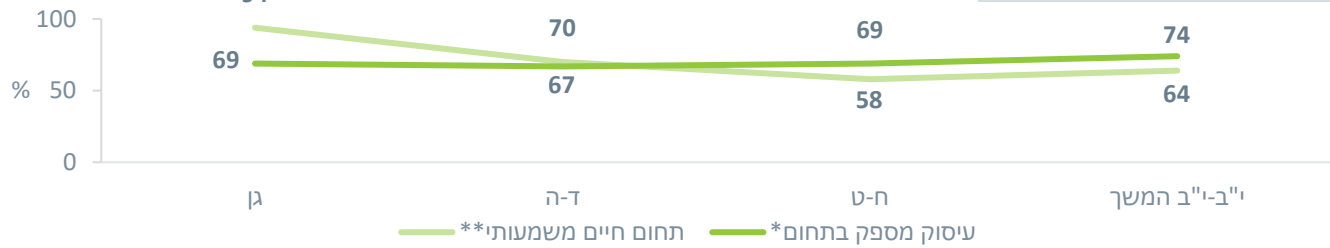
לעומת זאת הצוות ייחס **כחות** חשיבות לתחום **טיפוח עצמי, עצמאות ואוטונומיה** עם העלייה בשכבות הכיתה. 94% מאנשי הצוות בגן דירגו תחום זה כמשמעותי לעומת 70% בשכבת כיתה ד-ה, 58% בשכבת כיתה ח-ט ו-64% בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך. נמצא הבדל גם בין שכבות הכיתה בשיעור אנשי הצוות שסברו כי מידת העיסוק בתחום חיים זה מספק – הוא היה גבוה יותר בשכבת י"ב-י"ב המשך (74%; תרשים 12).

תרשים 12: ייחוס משמעות ועיסוק מספק בתחומי חיים נבחרים, על פי דיווח אנשי הצוות (באחוזים)

ייצוג עצמי ונחישות



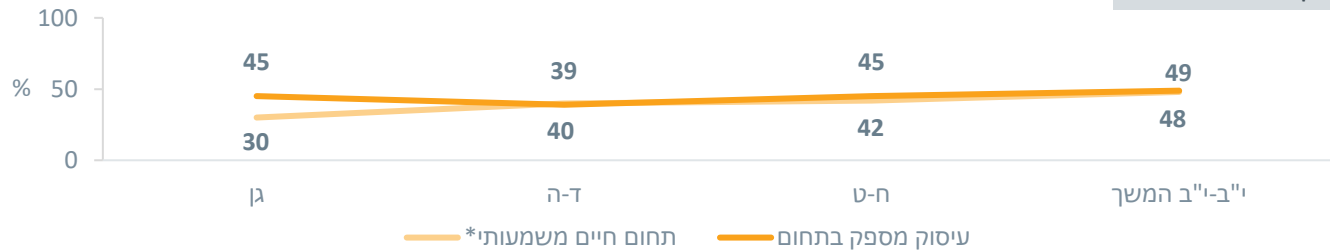
טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה



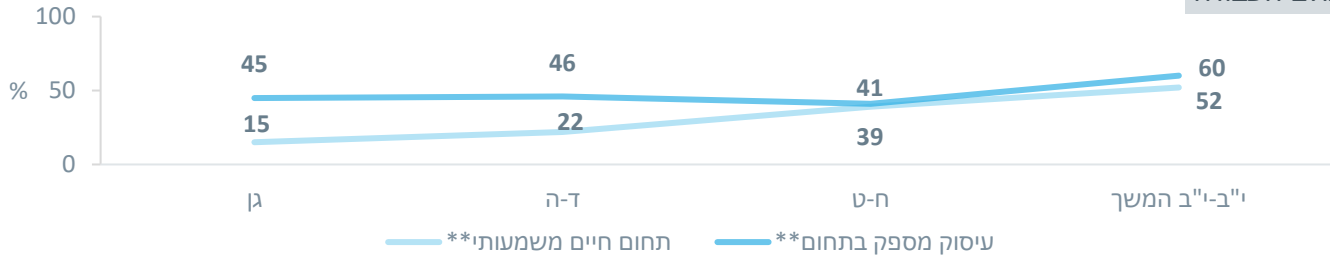
פנאי



חינוך למיניות בריאה



עולם העבודה



שימוש בשירותים חברתיים וקהילתיים

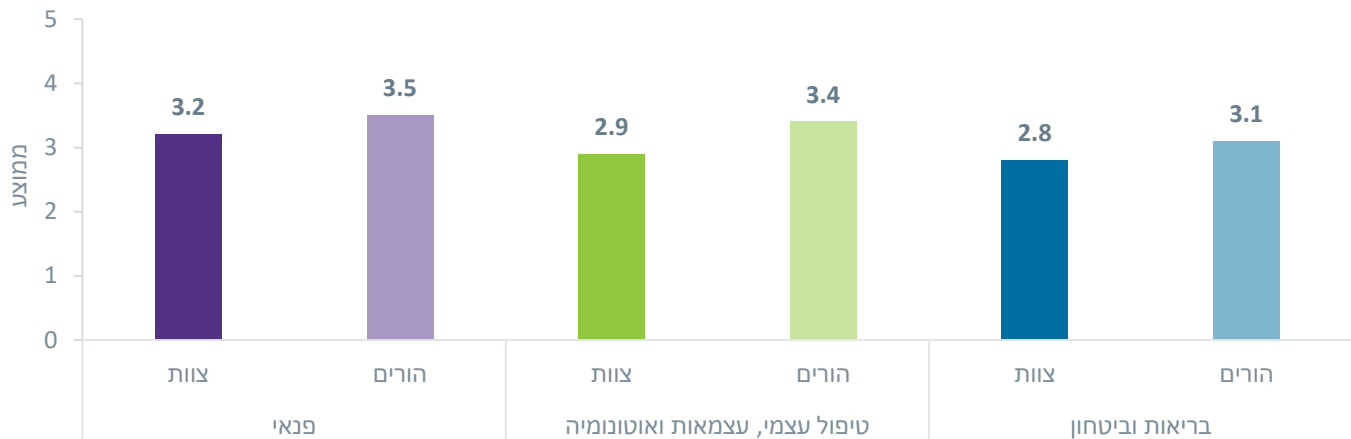


5. תפיסת הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים'

העיקרון המנחה את תוכנית איכות חיים-הכנה לחיים והמתבטא בעבודת צוותי החינוך בשיתוף ההורים הוא האמונה במסוגלות של הילדים באשר הם, בלי קשר לסוג ולחומרת המוגבלות, והציפייה כי התלמידים ישתלבו בקהילה כבוגרים. לכן נוסף על העיסוק בכל אחד מעשרת תחומי החיים, בחן מחקר זה את תפיסת ההורים והצוות בנוגע למסוגלות הילדים (כלומר, מידת האמונה ביכולות הילדים) ואת הציפיות שלהם בחמישה תחומי חיים מרכזיים: (1) ייצוג עצמי ונחישות; (2) טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה; (3) בריאות וביטחון; (4) פנאי; (5) מיניות בריאה (ר' פרק שלב 1 – אפיון תחומים ודגשים מרכזיים). פרק זה דן בסוגיות אלו.

בכל התחומים שנבדקו הייתה תפיסת המסוגלות של הילדים בקרב ההורים וצוותי החינוך ברמה בינונית בלבד (תרשים 13).

תרשים 13: מדדים מסכמים בכל תחום חיים: אמונה במסוגלות הילדים בקרב ההורים וצוותי החינוך (ממוצע)^

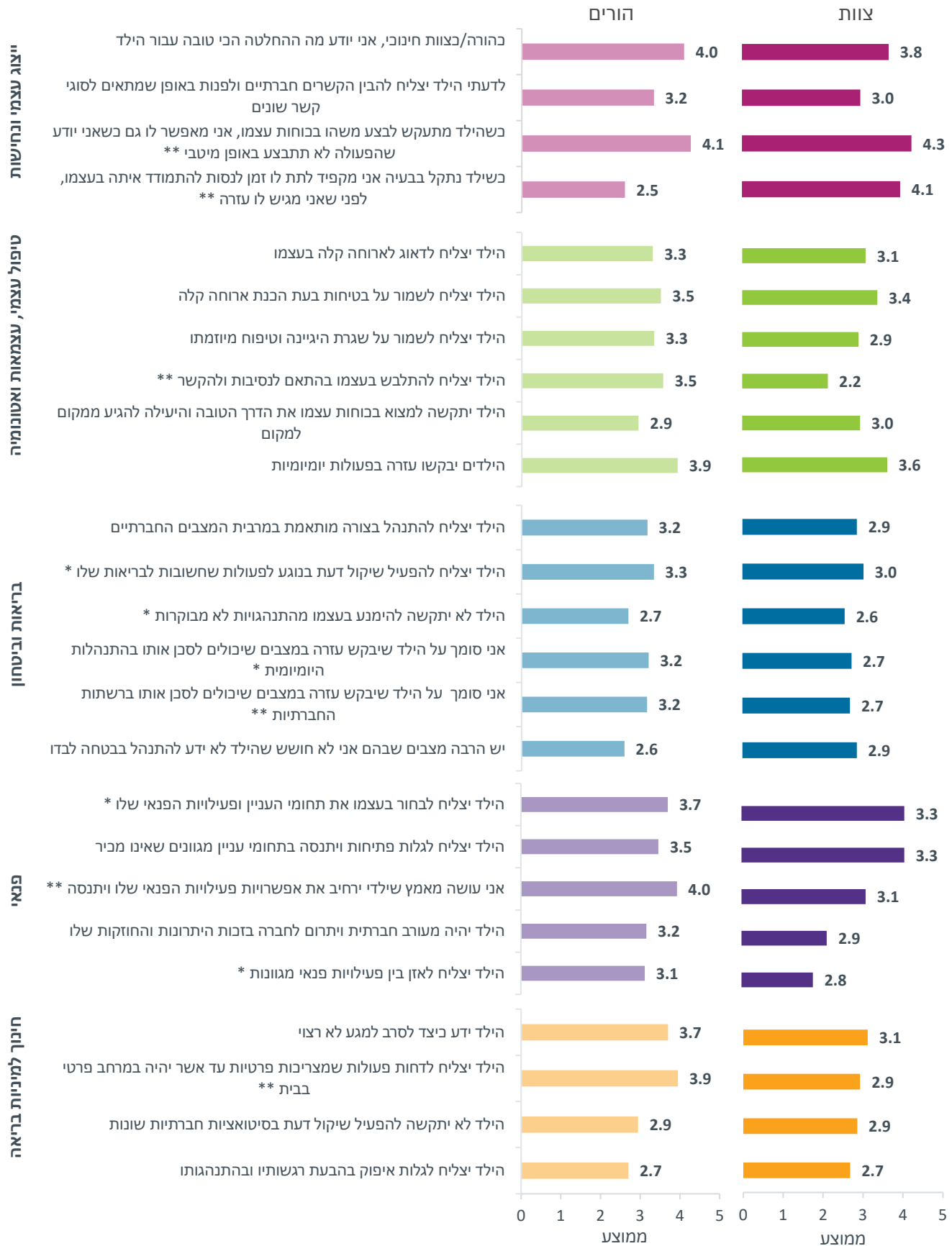


בתחומים ייצוג עצמי ונחישות ומיניות בריאה לא חושב מדד מסכם בשל מהימנות פנימית נמוכה (ר' פרק השיטה).

לתפיסתם של צוותי החינוך, רמת המסוגלות הגבוהה ביותר של הילדים היא בתחום ייצוג עצמי ונחישות (הם הביעו אמונה ביכולות הילדים במגוון היבטים בציון הנע בממוצע בין 3.0 ל-4.3; תרשים 14).

לתפיסתם של ההורים, רמת המסוגלות הגבוהה ביותר של הילדים היא בתחומים ייצוג עצמי ונחישות (ההיבטים השונים דורגו בציון ממוצע של 2.5 עד 4.1) **ופנאי** (לפירוט ההיגדים לפי שכבות כיתה ר' נספח א; תרשים 14).

תרשים 14: מדדים בכל תחום חיים: אמונה במסוגלות של הילדים בקרב ההורים והצוות (ממוצע)



**0.01 < p (הבדל בין דיווח ההורים לדיווח הצוות) *0.05 < p (הבדל בין דיווח ההורים לדיווח הצוות)

יש לציין כי הצוותים שהכירו את התוכנית היטב (במידה רבה או רבה מאוד) והצוותים שלא הכירו אותה היטב (במידה בינונית, מעטה או כלל לא) תפסו את מסוגלות התלמידים באופן דומה (כלומר, לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים). נדרש מחקר נוסף כדי לבחון את הרכיבים שעשויים להשפיע על שינוי התפיסות של צוותי החינוך, לרבות היכרות מעמיקה עם תפיסת העולם של התוכנית ומידת ההסכמה עימה.

בכל תחומי החיים היו היבטים שנמצאו בהם **הבדלים בין תפיסת הצוות לתפיסת ההורים**. מרבית ההיבטים הללו נמצאו בתחומים בריאות וביטחון ופנאי. בתחום בריאות וביטחון צוותי החינוך האמינו פחות מן ההורים במסוגלות הילדים לבקש עזרה במצבי סיכון, להפעיל שיקול דעת בבחירות הקשורות לבריאות או להימנע מהתנהגויות לא מבוקרות. גם בתחום הפנאי הצוותים מאמינים פחות ביכולת הילדים לבחור תחומי עניין, להרחיב את תחומי הפנאי ולאזן בין פעילויות פנאי מגוונות. בתחומים חינוך למיניות בריאה וטיפול עצמי, עצמאות אישית ואוטונומיה, תפיסות ההורים והצוותים היו דומות, מלבד דחיית פעולות פרטיות ולבוש עצמאי בהתאם לנסיבות והקשר. בהיבטים אלו צוותי החינוך מאמינים פחות מן ההורים במסוגלות הילדים (**תרשים 14**).

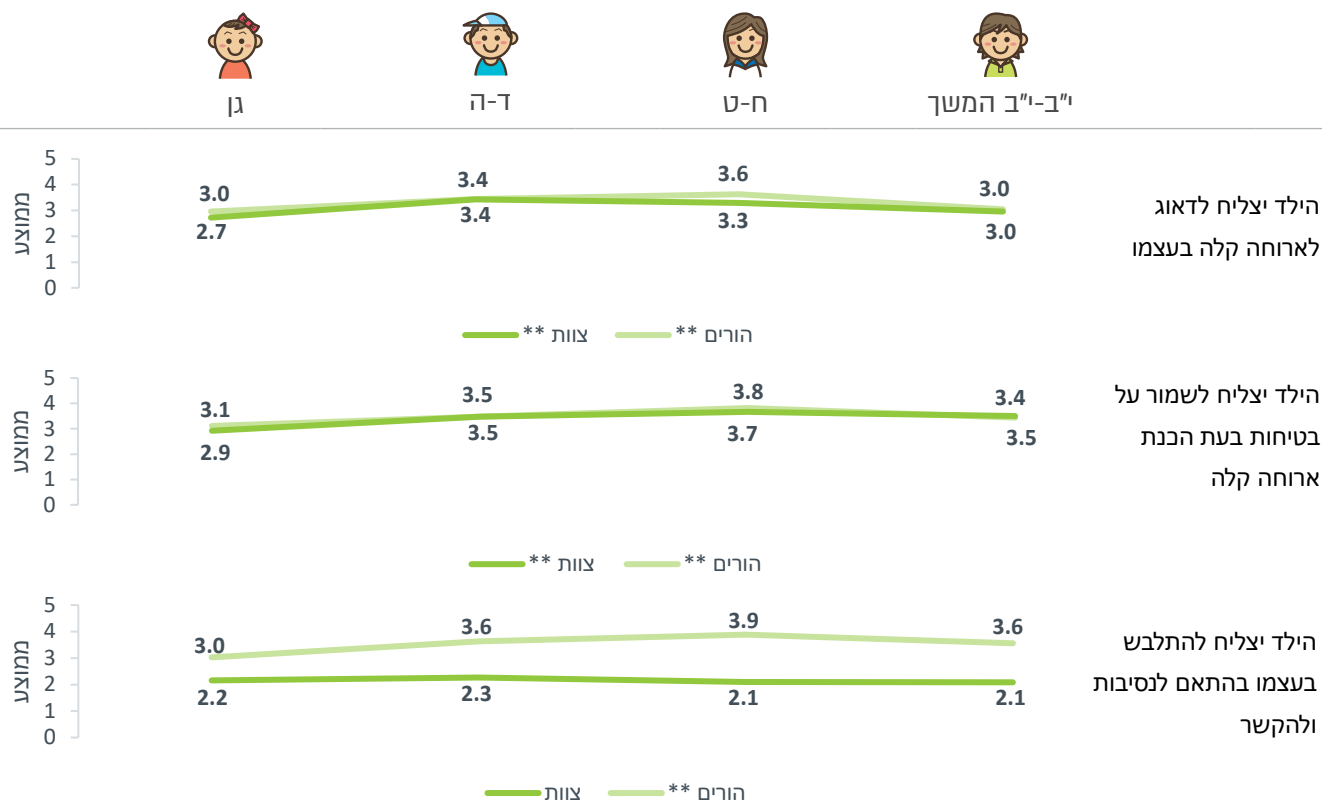
5.1 תפיסת הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים' לפי סוג מסגרת החינוך ולפי שכבות כיתה

הנחת המוצא של התוכנית היא כי כל אדם זכאי לחיים של איכות, כפי שהם מצטיירים בעיניו, בלי קשר למאפייניו לרבות גילו וחומרת מוגבלותו. לכן התוכנית נלמדת בכל מסגרות החינוך המיוחד, בכל רמת תפקוד ובכל שכבות הגיל (ר' **בפרק הרקע**). במחקר נבחנה אפוא הטמעת התוכנית על פי הציפיות והתפיסות של הצוות, ונערכה השוואה בין מסגרות החינוך ושכבות כיתה. ממצאי המחקר הראו כי **אמונת ההורים והצוות במסוגלות של ילדים הלומדים במסגרות של החינוך המיוחד הייתה פחותה** מזו שבילדים הלומדים בכיתות חינוך מיוחד בבית ספר רגילים (לפירוט מלא ר' **נספח ג**).

כמפורט מטה, **בהיבטים מסוימים האמונה של ההורים או הצוות ביכולת הילדים פחתה לקראת שכבת כיתה י"ב-י"ב המשך**; היבטים אלו נמצאו בתחומים האלה: טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה; בריאות וביטחון, פנאי וחינוך למיניות בריאה. ייתכן שככל שהמעבר לחיים עצמאיים בקהילה מתקרב והמעטפת התומכת של מסגרת החינוך עתידה להסתיים, כך גובר החשש של הצוות וההורים.

בתחום טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה יש עלייה קלה באמונת ההורים ביכולות הילדים לדאוג לארוחה קלה בעצמם, לשמור על בטיחות בעת הכנת הארוחה ולהתאים את הלבוש במגוון סיטואציות משכבת הגן ועד שכבת כיתה ח-ט, אך לאחר מכן יש ירידה קלה לקראת שכבת כיתה י"ב-י"ב המשך. כך גם בקרב הצוותים בנוגע לאמונה כי הילדים יצליחו לדאוג לארוחה קלה בעצמם (תרשים 15). ביתר ההיבטים בתחום חיים זה לא נמצאה ירידה בתפיסת היכולת של הילדים לקראת שכבת כיתה י"ב-י"ב המשך.

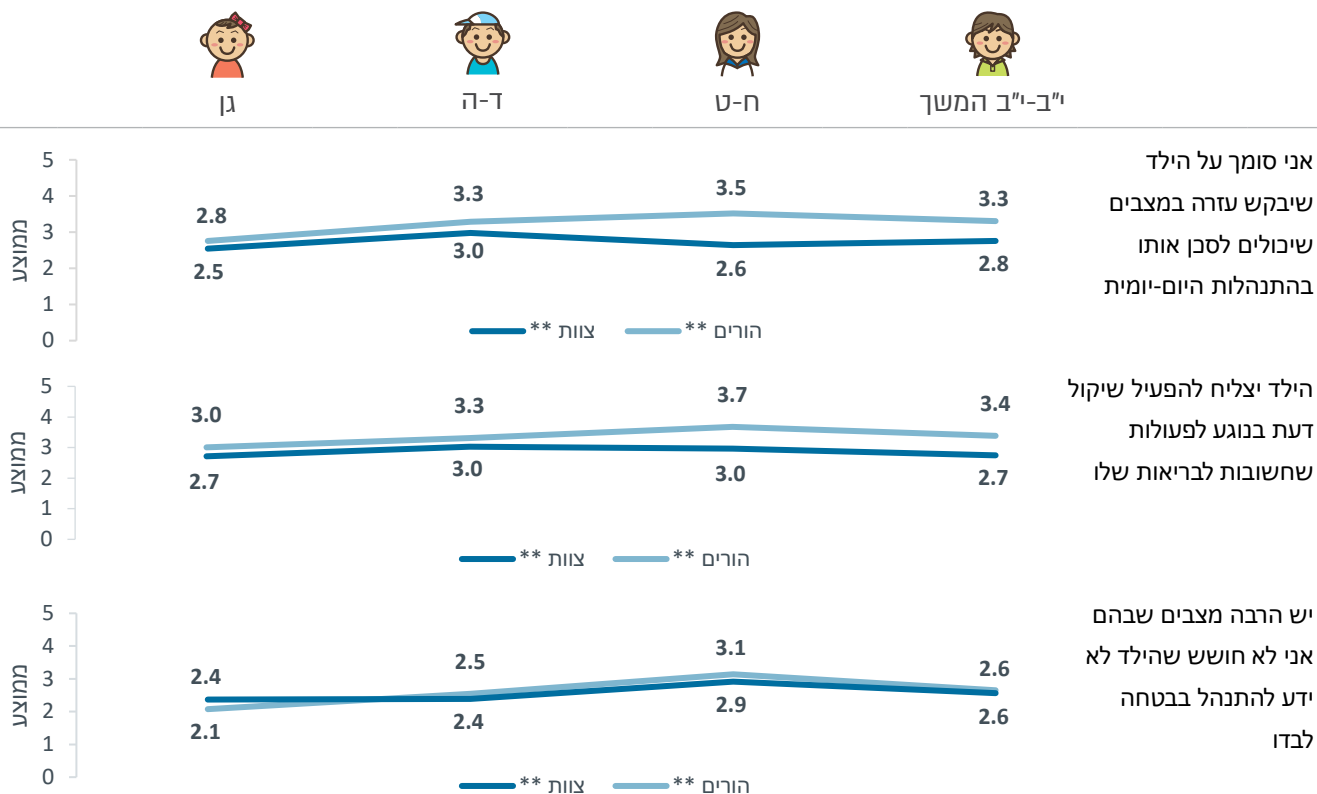
תרשים 15: מגמות בתפיסות ההורים וצוותי החינוך את התחום: טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה, לפי שכבת כיתה (ממוצע)



$p < .01^{**}$ (הבדלים בין שכבות הכיתה הן בתפיסות ההורים הן בתפיסות צוותי החינוך)

גם בתחום בריאות וביטחון יש היבטים שבהם האמונה של ההורים ביכולות הילדים עולה עם הגיל, אך שבה ויורדת בשכבת הגיל הבוגרת ביותר: אמונה ביכולת הילדים לבקש עזרה במצבים מסכנים יום-יומיים, אמונה ביכולת הילדים לפעול בשיקול דעת בנוגע לפעולות החשובות לבריאות שלהם וביכולתם להתנהל בבטחה לבדם. לא נמצאה מגמה דומה בקרב הצוותים אף על פי שנמצאו הבדלים בין שכבות כיתה (תרשים 16).

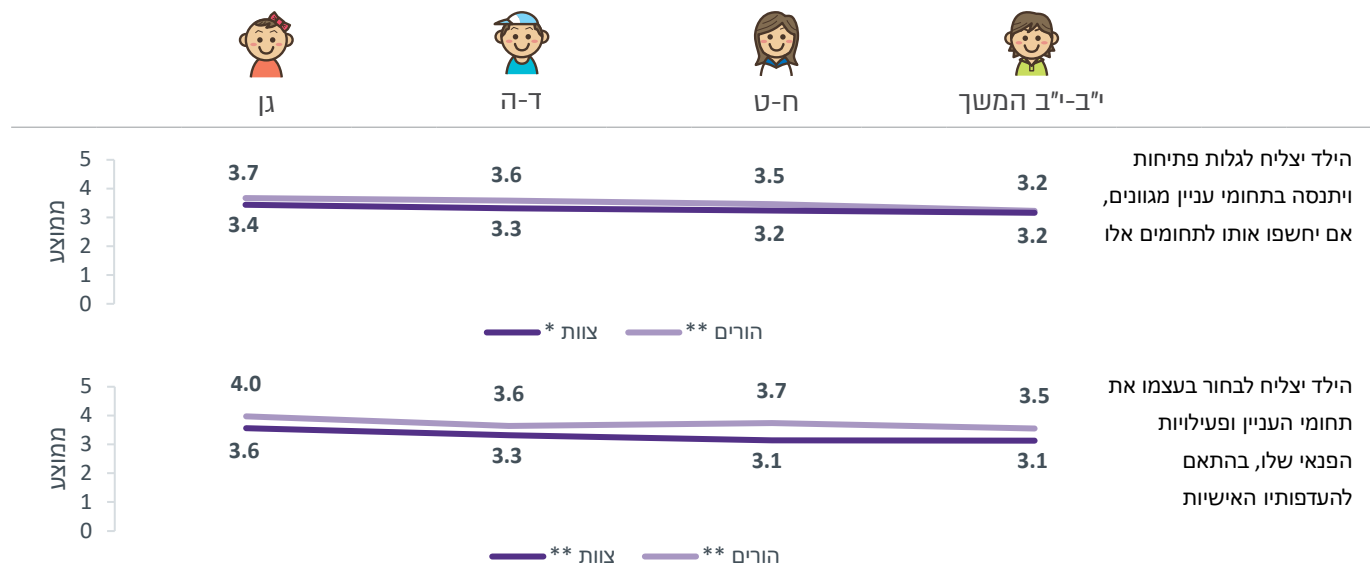
תרשים 16: מגמות בתפיסות ההורים וצוותי החינוך את מסוגלות הילדים בתחום בריאות וביטחון, לפי שכבת כיתה (ממוצע)



**0.01 < p (הבדלים בין שכבות הכיתה הן בתפיסות ההורים הן בתפיסות צוותי החינוך)

ברוב ההיבטים בתחום הפנאי האמונה של ההורים ושל הצוות ביכולת של הילד הולכת ויורדת ככל שהילד הולך ומתבגר:
 אמונת ההורים והצוותים שהילדים יגלו פתיחות להתנסות במגוון תחומי עניין פחתה מעט עם העלייה בשכבות הכיתה. לקראת בגרות, בשכבה י"ב-י"ב המשך, אמונת ההורים והצוותים הייתה הנמוכה ביותר, ולא נמצא עוד פער בין תפיסותיהם. האמונה של הצוותים וההורים שהילדים יצליחו לבחור בעצמם את תחומי העניין ואת פעילויות הפנאי שלהם פחתה אף היא עם העלייה בשכבות הכיתה (תרשים 17).

תרשים 17: תפיסות ההורים וצוותי החינוך את מסוגלות הילדים בתחום הפנאי, לפי שכבת כיתה (ממוצע)



(הבדלים בין שכבות הכיתה הן בתפיסות ההורים הן בתפיסות צוותי החינוך) $p < .01^{**}$ $p < .05^*$

בתחום חינוך למיניות בריאה יש היבט אחד שנמצאה בו מגמה זו: האמונה של ההורים ושל הצוות שהילדים יסרבו למגע לא רצוי, הלכה וגדלה עם ההתקדמות בשכבות הכיתה, כלומר מגן ועד שכבת כיתה ח-ט; ניכרת ירידה קלה לקראת שכבת כיתה י"ב-י"ב המשך (תרשים 18).

תרשים 18: התפיסה של ההורים וצוותי החינוך את מסוגלות הילד לסרב למגע לא רצוי, לפי שכבת כיתה (ממוצע)



$p < .01^{**}$ (הבדלים בין שכבות הכיתה הן בתפיסות ההורים הן בתפיסות צוותי החינוך)

5.2 תפיסת הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים' לפי קבוצות אוכלוסייה

נוסף על בדיקת הבדלים בתפיסת המסוגלות לפי סוג מסגרת ולפי סוג כיתה, נבדקו גם הבדלים בתפיסת המסוגלות לפי קבוצות אוכלוסייה. צוות המחקר בדק אם יש הבדלים בין תפיסת המסוגלות של ההורים ערבים לתפיסת המסוגלות של ההורים יהודים ושל צוותי החינוך. לא נבדקו הבדלים בין תפיסת המסוגלות של צוותי החינוך מן האוכלוסייה הערבית ובין תפיסת המסוגלות של צוותי החינוך מן האוכלוסייה היהודית בשל גודל המדגם שלא אפשר ניתוח סטטיסטי.

בכל תחומי החיים, מלבד חינוך למיניות בריאה, היו היבטים שבהם אמונת ההורים הערבים ביכולות הילדים הייתה נמוכה יותר מאמונת ההורים היהודים. לדוגמה: בתחום ייצוג עצמי ונחישות, ההורים הערבים דיווחו פחות שיקפידו שהילדים ינסו להתמודד עם בעיות לבד לפני הגשת עזרה ושיקפידו שהילדים יבצעו משימות בכוחות עצמם, גם אם התוצאה לא תהיה מיטבית, והם האמינו פחות שהילדים יצליחו להבין הקשרים חברתיים ולפנות באופן שמתאים לסוג הקשר. עם זה בתחום מיניות בריאה, ההורים ערבים האמינו מעט יותר מצוותי החינוך ביכולת הילדים להפעיל שיקול דעת בסיטואציות חברתיות שונות, למשל לשמור על מרחק פיזי מותאם או רמת קרבה מתאימה בשיחה (ר' נספח ב).

5.3 תפיסת הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים' לקראת השתלבות הילדים כבוגרים

בקהילה: תפיסת המסוגלות של ההורים בנוגע לניהול חיים עצמאיים ואוטונומיים

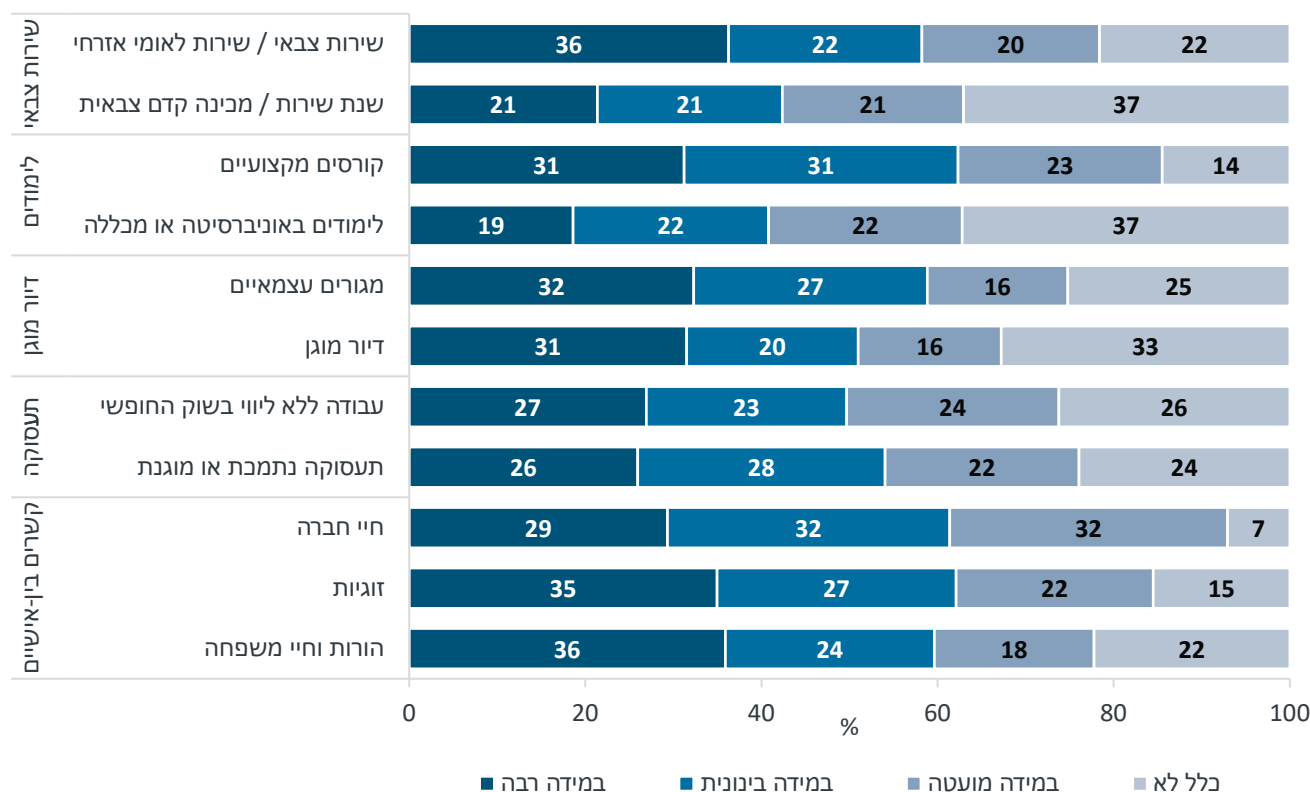
הורים לילדים בשכבות כיתה ט-ח וי"ב-י"ב המשך התבקשו להעריך עד כמה יצליח ילדם להשתלב כבוגר בקהילה. ההורים רבים הביעו חשש מהשתלבות ילדיהם כבוגרים בקהילה.

ניכר כי **ההורים חוששים משירות צבאי או מלימודים על-תיכוניים**, כלומר השלב הבא בחיי בוגר לאחר סיום לימודיו. ההורים העריכו (במידה רבה או בינונית) שילדם ישתלב יותר בקורסים מקצועיים (62%) מאשר בלימודים אקדמיים (40%). זאת ועוד, רק 42% העריכו שילדם ישתלב בשנת שירות או במכינה קדם צבאית ורק 58% העריכו שישתלב בשירות צבאי (תרשים 19).

ההורים התבקשו להעריך גם את היכולת של ילדם בתחום הדיור ובתחום התעסוקה בהתאם לרמת התמיכה שהם נדרשים לה. **בשני התחומים ניכר כי ההורים חוששים מהשתלבות ילדיהם**. בקרב הורים שסברו כי דיור מוגן מתאים לילדם, רק 51% העריכו כי ילדם ישתלב בדיור זה (במידה רבה או בינונית). בקרב הורים שסברו כי דיור עצמאי בקהילה מתאים לצרכים של ילדם, 59% העריכו כי ילדם יצליח להשתלב. 54% מן ההורים העריכו שילדם יצליח להשתלב בתעסוקה מוגנת ו-50% העריכו שילדם יצליח להשתלב בשוק העבודה באופן עצמאי, כלומר בלא ליווי (תרשים 19).

ההורים הפגינו מעט אופטימיות בנוגע ליכולות ילדיהם בתחום הקשרים הבין-אישיים: 60% מן ההורים העריכו שילדם יצליח לבנות חיי משפחה והורות, 62% העריכו שינהל זוגיות ו-61% העריכו שישתלב באופן כללי בחיי חברה (תרשים 19).

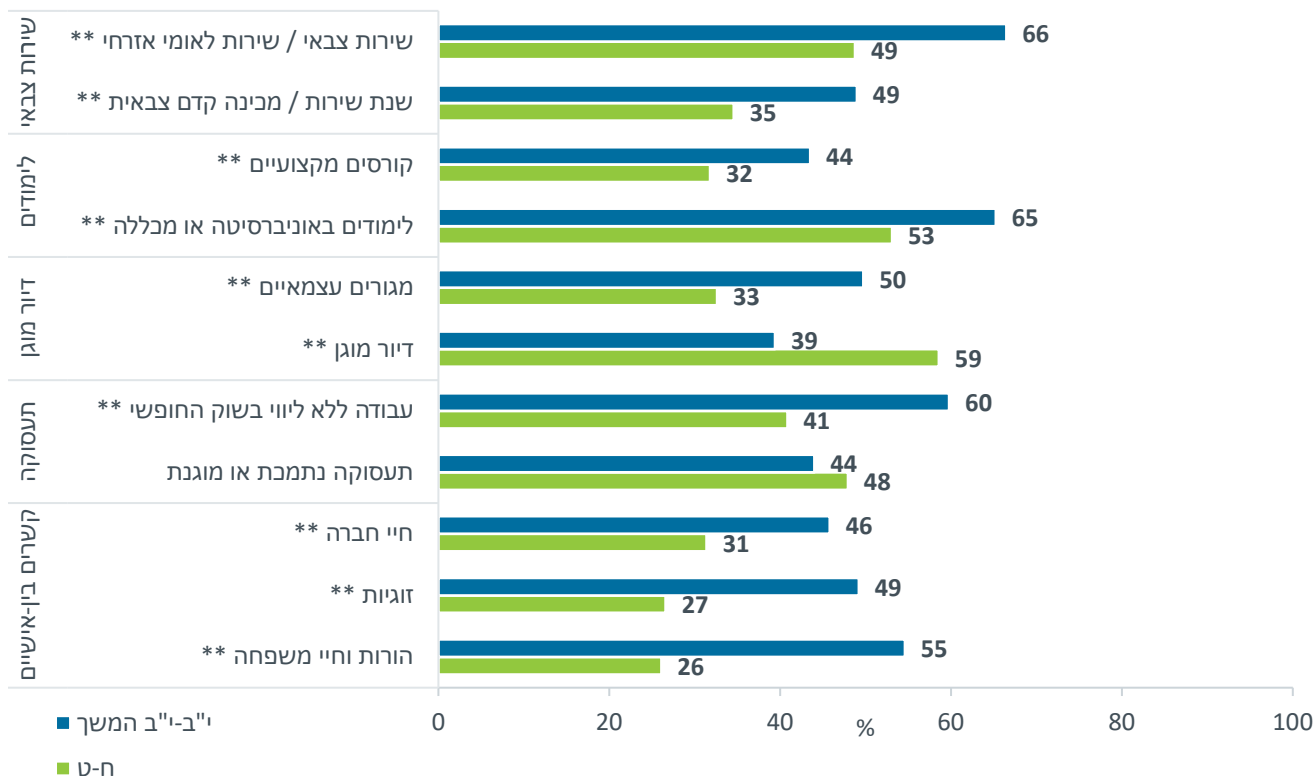
תרשים 19: הערכה של הורים את מסוגלות הילדים בשכבות כיתה ח-ט ו"ב-י"ב המשך להשתלב במגוון תחומי חיים (באחוזים)^



הערה: כמפורט בפרק השיטה, לא חושבו משקולות עבור משיבים ערבים, בשל מספר משיבים ערבים קטן. ממוצע האחוזים בשכבת כיתה ח-ט ובשכבת י"ב-י"ב המשך.

הורים לילדים בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך הביעו יותר חשש מהשתלבות ילדיהם ברוב תחומי החיים לעומת הורים בשכבת כיתה ח-ט (תרשים 20).

תרשים 20: הערכת ההורים שהילד לא ישתלב או ישתלב במידה מועטה במגוון תחומי חיים, לפי שכבות כיתה (באחוזים)



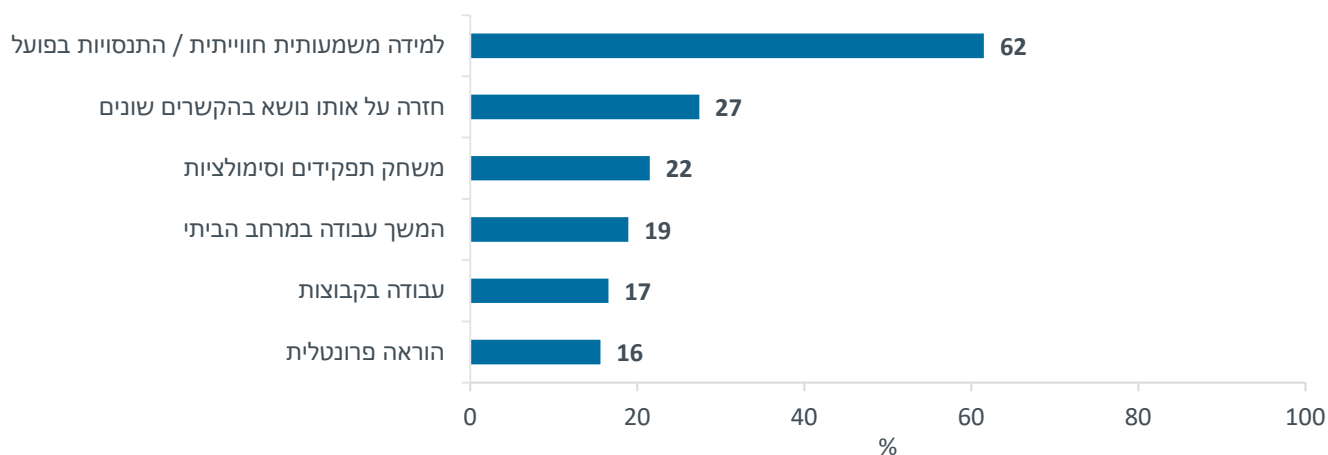
הערה: התרשים מציג רק את מי שהסכימו במידה רבה או בינונית עם ההיגדים.
** $p < .01$ (הבדלים בין שכבות הכיתה)

ההורים אף חששו מן היכולת של ילדם לעמוד על זכויותיו: 47% מן ההורים לילדים בשכבת כיתה ח-ט ו-55% מן ההורים בשכבת י"ב-י"ב המשך סברו שילדם יתקשה לבקש זכויות שמגיעות לו. 36% מן ההורים לילדים בשכבת כיתה ח-ט ו-54% מן ההורים בשכבת י"ב-י"ב המשך סברו שילדם תמיד יצטרך עזרה כדי להסביר או רצונותיו.

6. יישום תוכנית איכות חיים-הכנה לחיים: דרכי פעולה ואתגרים

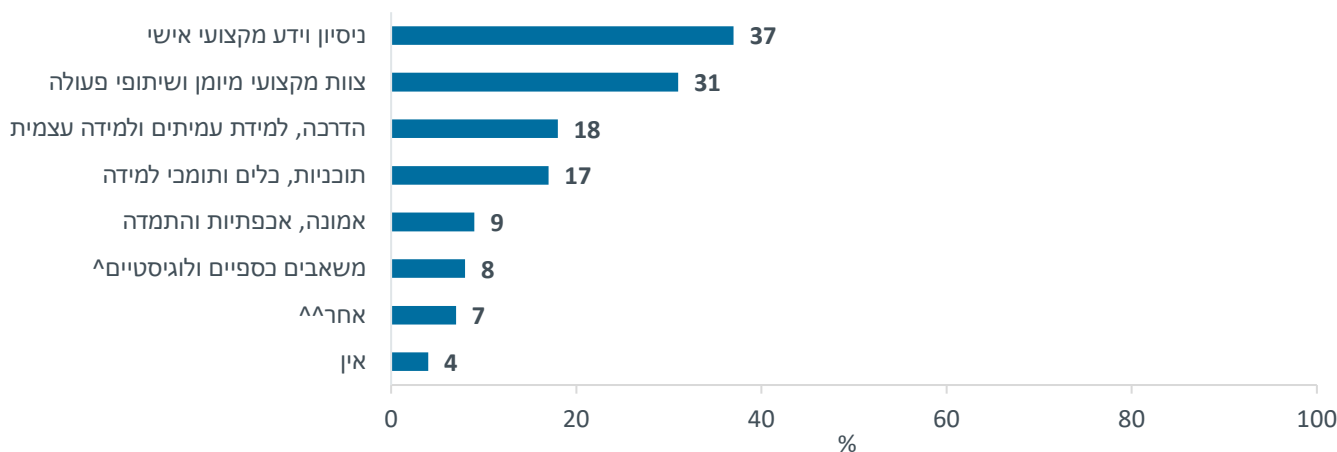
צוותי החינוך נשאלו מה לדעתם השיטות והכלים העיקריים הנחוצים כדי ליישם את התוכנית וללמד מיומנויות שיקדמו את העצמאות, הבחירה והאוטונומיה של הילדים. רוב אנשי הצוות סברו כי השיטה היעילה ביותר היא למידה משמעותית חווייתית עם התנסויות בפועל (62%; **תרשים 21**).

תרשים 21: השיטות והכלים היעילים ביותר ליישום התוכנית, לפי צוותי החינוך (באחוזים)



המשאבים העיקריים (מערכתיים ואישיים) של צוותי החינוך ביישום התוכנית בכל עשרת תחומי החיים הכלולים בה הם: ניסיון חינוכי וידע מקצועי אישי (37%) והימצאות צוות מקצועי מיומן במסגרות החינוך המיוחד (31%) כדי שהעבודה המשותפת תתבסס על ידע מקצועי רב. 18% מאנשי הצוות הצביעו על למידה מקצועית במגוון אמצעים: השתלמויות, הדרכות, למידת עמיתים, קבוצות וואטסאפ להתייעצות עם עמיתים וחיפוש חומרים באינטרנט. 17% מאנשי הצוות ציינו מגוון רחב של תוכניות, כלים ותומכי למידה שבהם הם נעזרים, כגון תוכניות לימוד ומערכי שיעור (תוכנית ל"ב 21, שיעורי כישורי חיים ועוד); שיטות עבודה ייעודיות (עבודה פרטנית, עבודה בקבוצות; משחק סימבולי, בניית תוכנית לימוד אישית (תל"א) מותאמת לבגרות ועוד); שיטות מובנות להתנסות (מטבח טיפולי, דירות הכשרה, סדנאות תעסוקה, תרגול בתחבורה ציבורית ועוד) וטכנולוגיה תומכת חליפית (**תרשים 22**).

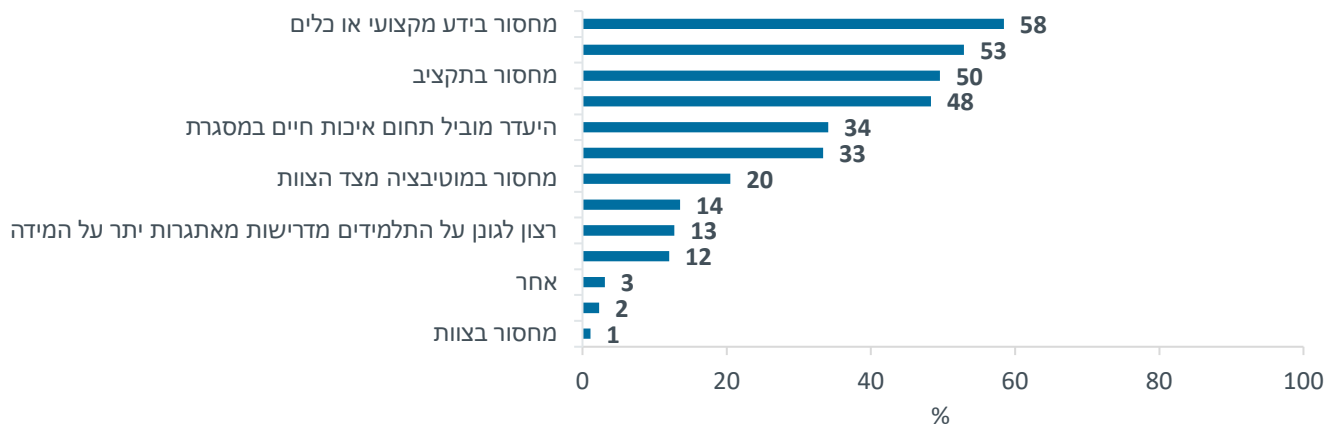
תרשים 22: המשאבים העיקריים של אנשי הצוות ביישום התוכנית איכות חיים-הכנה לחיים בכל עשרת תחומי החיים (באחוזים)



הערה: המשיבים יכלו לציין יותר מתשובה אחת, ולכן האחוזים אינם מסתכמים ב-100%.
 ^כגון תקציב לסדנאות והימצאות מרחבים מתאימים.
 ^^דוגמאות לאחר הן: קשר עם התלמידים והמשפחות, קשר לקהילה וסביבת בית ספר תומכת.

האתגרים העיקריים שעיימם מתמודד הצוות ביישום כל עשרת תחומי החיים בתוכנית הלימודים הם: מחסור בידע מקצועי או מחסור בכלים (58%), קושי בשיתוף פעולה עם ההורים (53%), מחסור בתקציב (50%) ומחסור בזמן (48%; תרשים 23).

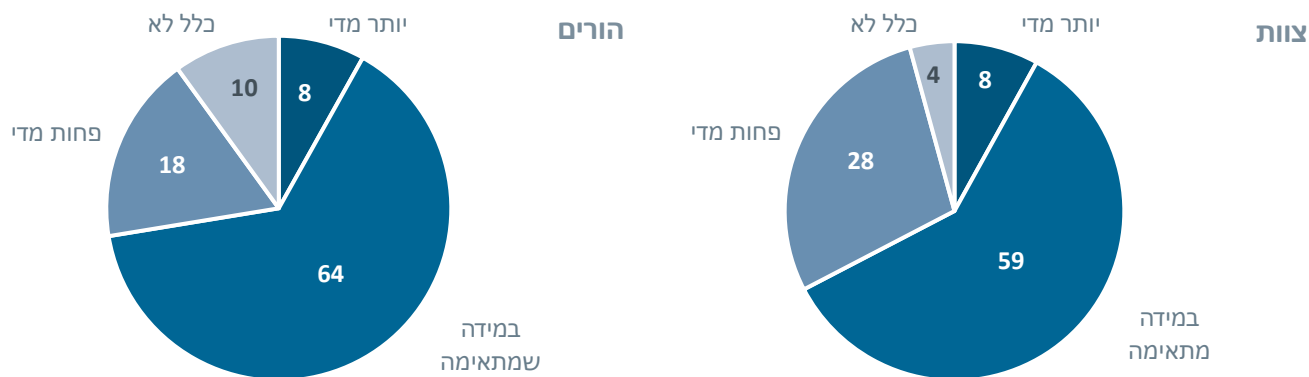
תרשים 23: האתגרים של אנשי הצוות ביישום התוכנית איכות חיים-הכנה לחיים בכל עשרת תחומי החיים (באחוזים)



הערה: המשיבים יכלו לציין יותר מתשובה אחת, ולכן האחוזים אינם מסתכמים ב-100%.

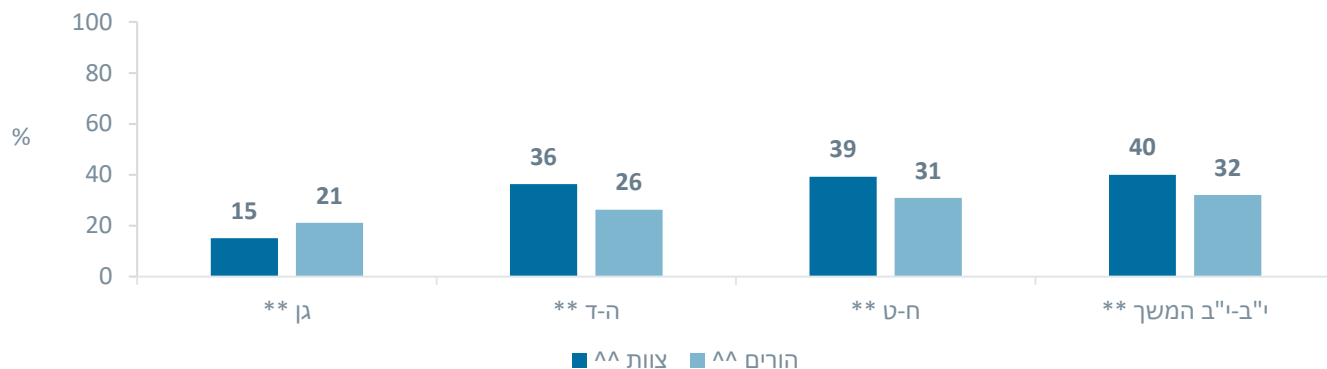
אף על פי שאחד מן הקשיים העיקריים שציינו הצוותים הוא קושי בשיתוף פעולה עם ההורים, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ההורים לצוותים בנוגע לציפייה למעורבות הורית: 59% מאנשי הצוות סברו כי ציפיתם מן ההורים למעורבות בתרגול מיומנויות וכלים היא במידה הנכונה; 64% מן ההורים ציינו כי לתחושתם, ציפיית צוותי החינוך למעורבותם בתרגול מיומנויות וכלים היא במידה שמתאימה להם (תרשים 24).

תרשים 24: ציפיות צוותי החינוך מן ההורים למעורבות בתרגול מיומנויות וכלים – השוואה בין הצוותים להורים (באחוזים)



ככל ששכבת הכיתה עולה, כך גדל שיעור אנשי הצוות וההורים שחשים שהציפייה למעורבות הורים נמוכה מדי. 21% מן ההורים ו-15% מאנשי הצוות בשכבת הגן הרגישו שהציפייה מן ההורים מועטה לעומת 32% מן ההורים ו-40% מן הצוות בשכבת י"ב-י"ב המשך. בכל שכבות הכיתה יותר אנשי צוות מהורים סברו שאין ציפייה למעורבות הורית או שהיא נמוכה מדי, למעט שכבת הגן (תרשים 25).

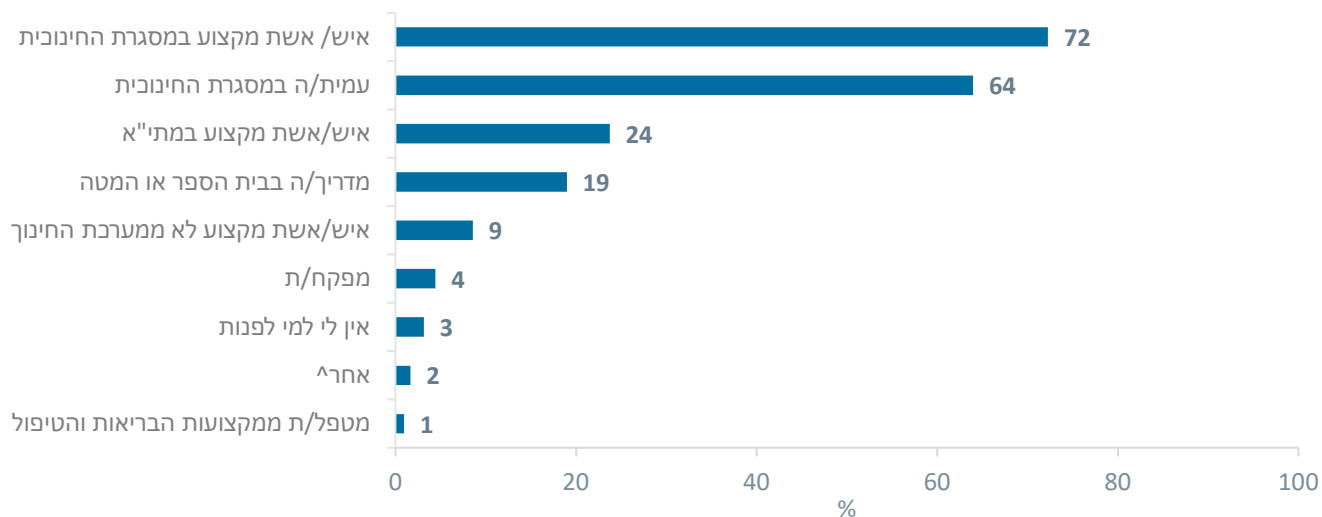
תרשים 25: שיעור אנשי הצוות וההורים שחשים שאין ציפייה למעורבות הורים או שהיא נמוכה מדי, לפי שכבות כיתה (באחוזים)



$p < .01^{**}$ (הבדל בין ההורים לצוותי החינוך באותה שכבת כיתה)
 $p < .01^{^^}$ (הבדלים בין שכבות הכיתה הן בתפיסות ההורים הן בתפיסות צוותי החינוך)

כדי להתגבר על הקשיים בהטמעת תוכנית איכות חיים-הכנה לחיים בתוכנית הלימודים, התייעצו 72% מאנשי הצוות עם אנשי מקצוע במסגרת החינוך ו-64% פנו לעמיתים במסגרת החינוך (כגון מורות אחרות או מורות של החינוך המיוחד). 24% מאנשי הצוות פנו לאנשי צוות במתי"א (כגון צוות כרה-רפואי או צוות הדרכה; **תרשים 26**).

תרשים 26: הגורמים שאיתם מתייעצים אנשי הצוות כשהם נתקלים בקשיים (באחוזים)



הערה: המשיבים יכלו לציין יותר מתשובה אחת, ולכן האחוזים אינם מסתכמים ב-100%.
^דוגמאות לאחר הן למידה עצמית וחיפוש באינטרנט.

7. מגבלות המחקר

- שיעור ההיענות במחקר היה קטן מן המצופה. בשל מספר משיבים קטן בקרב צוותי החינוך, לא נבחנו במחקר הבדלים בתפיסות ובציפיות של הצוות לפי קבוצות אוכלוסייה: (1) ערבים לעומת יהודים; (2) יהודים חרדים לעומת יהודים לא חרדים, וכן לא נבחנו הבדלים בין צוותי חינוך לפי מקצועות החינוך, הבריאות והטיפוח או לפי חומרת המוגבלות
- כמפורט בפרק השיטה, לא בכל תחומי החיים הספיקה המהימנות סטטיסטית לבניית סולם המייצג את תחום החיים בכללותו. מחקר נוסף יאפשר בניית מדדים מסכמים לתחומי החיים שאי אפשר היה לבנות להם מדדים במחקר זה, כמו גם לתחומי החיים שלא נכללו במחקר זה
- הנתונים המוצגים על אודות יישום והטמעת התוכנית במסגרות החינוך המיוחד, מבוססים בין היתר על שאלות שהתייחסו לעשרת תחומי החיים בכללותם. כלומר, צוותי החינוך וההורים התבקשו להשיב בנוגע לרשימה של תחומי חיים. ייתכן כי המשיבים ייחסו משמעויות שונות לתחומי חיים אלו או שהתקשו להבחין ביניהם.

8. סיכום ודיון

התוכנית איכות חיים-הכנה לחיים מאפשרת להכין את התלמידים להשתלבות בקהילה כבוגרים ולהתאים בין הסביבה לבין צורכיהם, נטיותיהם ורצונותיהם. כך מקדמת התוכנית את מטרת העל של החינוך המיוחד בישראל – שכל אדם עם צרכים מיוחדים ישתלב בקהילה. מטרת העל באה לידי ביטוי בעשרה תחומי החיים הנכללים בתוכנית, אך ביתר שאת בתחום ייצוג עצמי ונחישות המתמקד בקידום העצמת תחושת המסוגלות, העצמאות והאוטונומיה ונחישות עצמית לביטוי צרכים, רצונות והעדפות.

עם זה מממצאי מחקר זה עלה כי 71% מאנשי הצוות העידו **שאינם מכירים היטב את התוכנית**; 45% מן המשיבים העידו כי הם אינם מכירים את התוכנית כלל. רק 17% דיווחו כי השתתפו בהכשרה בנושא 'איכות חיים-הכנה לחיים' במסגרת הפיתוח המקצועי שלהם. בהלימה לכך, 58% מאנשי הצוות דיווחו כי האתגר העיקרי שעיימו הם מתמודדים הוא מחסור בידע מקצועי או מחסור בכלים, ו-76% מאנשי הצוות היו רוצים להעמיק את הידע שלהם בנושא 'איכות חיים-הכנה לחיים'. נושא זה אף צוין כאחד משלושת הנושאים העיקריים שצוותי החינוך היו מעוניינים להתפתח בהם. שני הנושאים האחרים היו לימוד חווייתי והתנסויות בפועל ומיומנויות הכלה ותקשורת בין-אישית.

ההורים וצוותי החינוך התבקשו להעריך את מידת העיסוק בפועל בתחומי החיים שנכללים בתוכנית במשך יום הלימודים. **נמצאה הלימה בין שלושת התחומים שצוותי החינוך סברו שהם המשמעותיים ביותר לחינוך לחיים עצמאיים ואוטונומיים ובין שלושת התחומים שבהם הם עוסקים ביותר**. אלו תחומי החיים שנתפסו כחשובים ביותר, והעיסוק המדווח בהם הוא הרב ביותר: קשר בין-אישי וחברתי (77%-ו-89% בהתאמה), טיפול עצמי (71%-ו-83% בהתאמה) ובריאות וביטחון (60%-ו-84%).

בתחומים חינוך למיניות בריאה וייצוג עצמי ונחישות נמצא פער בין מידת החשיבות המיוחסת לתחום למידת העיסוק בו: ראשית, הצוות דירג את תחום החינוך למיניות בריאה כרביעי בחשיבותו אך דיווח שהעיסוק בו מועט יחסית לתחומי חיים אחרים. עם העלייה בשכבות הכיתה, גדל שיעור אנשי הצוות שסברו כי תחום זה משמעותי (החל מ-30% מצוות הגן וכלה ב-43% מצוות כיתות י"ב-י"ב המשך) וחשו שהעיסוק בנושא זה מספק (החל מ-45% מצוות הגן וכלה ב-48% מצוות כיתה י"ב-י"ב המשך). שנית, רק 33% מאנשי הצוות דירגו את תחום נחישות וייצוג עצמי כמשמעותי למרות מרכזיותו בחינוך לחיים עצמאיים ואוטונומיים בתוכנית. עם העלייה בשכבות הכיתה הייתה גם עלייה קלה והדרגתית בייחוס החשיבות לתחום זה: 23% מן הצוות בגן דירגו תחום זה כמשמעותי, 36% בשכבת כיתה ד-ה, 36% בשכבת כיתה ח-ט ו-39% בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך. 35% מאנשי הצוות סברו שהעיסוק בייצוג עצמי מועט מדי. עם זאת יש ממשק רב בין התחומים 'ייצוג עצמי ונחישות' ו'טיפול עצמי', וייתכן שאנשי הצוות וההורים התקשו להבחין ביניהם באופן ברור כשהשיבו על השאלון.

בהלימה לציפיות החינוכיות לפי שכבת כיתה, **מידת החשיבות שיוחסה לתחום עולם העבודה ולתחום השימוש בשירותים קהילתיים וחברתיים הלכה וגדלה עם ההתקדמות בשכבות הכיתה**: 52% מאנשי הצוות בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך סברו כי תחום עולם העבודה הוא אחד משלושת התחומים המשמעותיים ו-60% חשו כי העיסוק בתחום מספק. לעומת זאת בכל שכבות הכיתה מיעוט מאנשי הצוות סבר כי העיסוק בתחום מספק. אומנם אנשי הצוות בכיתה י"ב-י"ב המשך סברו כך יותר מאנשי הצוות בשכבות כיתה אחרות, אך רק 46% מהם דיווחו כי יש עיסוק מספק בתחום.

ציפיות חיוביות מצד הורים ומצד הסביבה החינוכית בנוגע למסוגלות של הילדים מאפשרות לילדים לפתח אוריינטציית עתיד, והן אחד הגורמים המרכזיים התורמים לקידום הילדים ולאיכות חייהם. המידה שבה תופסת הסביבה את המסוגלות והיכולת של הילדים היא גורם משמעותי בתקופת המעבר שלהם לחיי הבגרות, והיא עשויה במידה רבה להשפיע על השתלבותם בקהילה באופן עצמאי ואוטונומי. ציפיות גבוהות מן העתיד מתבטאות במתן הזדמנויות לביטוי העדפות ולמעורבות של התלמידים בתוכנית האישית ומסייעות לתלמידים לבסס נחישות (ברלב ובכר, 2020; רז, 2019; שרעבי ומרגלית, 2012).

אף על פי כן בכל התחומים שנבדקו נמצא שמידת האמונה של ההורים ושל צוותי החינוך ביכולת הילדים היא בינונית בלבד. אנשי הצוות וההורים האמינו יותר במסוגלות הילדים בתחום ייצוג עצמי ונחישות לעומת יתר התחומים, וההורים גם האמינו יותר מאנשי הצוות במסוגלות הילדים בתחום הפנאי.

יש היבטים שבהם גברה האמונה של ההורים ושל הצוות ביכולת הילדים עם ההתקדמות בשכבות הכיתה עד כיתה ח-ט, ואחר כך היא שבה ופחתה בשכבת כיתה י"ב-י"ב המשך. הסבר אפשרי לכך הוא כי ככל ששלב המעבר לחיים עצמאיים בקהילה מתקרב, והמעטפת התומכת של מסגרת החינוך עתידה להסתיים, כך גובר החשש בקרב אנשי הצוות וההורים. זאת ועוד, הורים רבים לילדים בשכבות כיתה ט-ח וי"ב-י"ב המשך הביעו חשש מהשתלבות ילדיהם כבוגרים בקהילה, לדוגמה: רק 40% מן ההורים העריכו שילדם ישתלב בלימודים אקדמיים; 42% העריכו שהם ישתלבו בשנת שירות או במכינה קדם צבאית ו-50% העריכו שהם ישתלבו באופן עצמאי בשוק העבודה. ההורים היו מעט אופטימיים יותר בנוגע ליכולות של ילדיהם בתחום הקשרים הבין-אישיים: 60% מן ההורים העריכו שילדם יבנה חיי משפחה והורות; 62% העריכו שינהל חיי זוגיות ו-61% העריכו שישתלב באופן כללי בחיי חברה. הורים לילדים בכיתה י"ב-י"ב המשך הביעו יותר חשש מהשתלבות ילדיהם כבוגרים בקהילה מהורים בשכבת ח-ט.

שיתוף פעולה בין צוותי החינוך להורים חיוני לטיפוח אוטונומיה וכישורים לעצמאות כי הם דורשים התנסויות בשגרה היום-יומית (משרד החינוך, 1998). המשפחה היא היחידה החברתית הראשונית המשפיעה על תהליך החברות של התלמיד, ולכן יש להתייחס אליה כאל גורם משמעותי בחינוך התלמיד. האגף לחינוך מיוחד מכיר בחשיבות השותפות והאמון בין צוותי החינוך והטיפול לבין ההורים והמשפחות לתלמידים עם צרכים מיוחדים ורואה בתהליך במערכת החינוך מסע חינוכי-משפחתי. שותפות מיטבית מאפשרת לצוותי החינוך לקבל החלטות מקצועיות ולחוש מוגנים, ובו בזמן היא מאפשרת להורים לחוש מעורבים בתהליך החינוכי והטיפול של ילדם (משרד החינוך, 2023). בדומה לאגף א' חינוך מיוחד, גם שפ"י שם לנגד עיניו יצירת קשר משמעותי ושותפות אמיתית בין הפסיכולוגים החינוכיים והיועצים החינוכיים ובין בני המשפחה (אידלמן נגר ואח', 2024). לפיכך יישום התוכנית תלוי גם בתיאום ציפיות בין הצוות להורים בנוגע למשמעות הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים' ולתפיסת היכולת של הילדים. עם זאת **ממצאי מחקר זה מעידים על פערים בין תפיסת הצוות לתפיסת ההורים בכל תחומי החיים שנבדקו.** תיאום ציפיות בין צוותי החינוך להורים הוא חיוני לשיתוף פעולה מיטבי ביניהם וחשוב לחזקו.

אם כן במחקר זה זוהו אתגרים בנוגע למידת ההיכרות עם התוכנית, למידת העיסוק בה, לתפיסת יכולת בינונית ולפערים בתפיסת היכולת בין צוותי החינוך להורים. נוסף על אתגרים אלו **דיווחו אנשי הצוות על כמה אתגרים מרכזיים** בעת יישום עשרת תחומי החיים בתוכנית הלימודים: קושי בשיתוף פעולה עם ההורים (53%), מחסור בתקציב (50%) ומחסור בזמן (48%).

מנגד, **המשאבים המערכתיים העיקריים** העומדים לרשות הצוות הם הניסיון והידע המקצועי האישי (37%) והימצאותו של צוות מקצועי מיומן במסגרות החינוך המיוחד (31%). 18% מאנשי הצוות סיפרו כי משאב חשוב הוא למידה מקצועית במגוון דרכים: השתלמויות, הדרכות, למידת עמיתים, למידה עצמית ועוד. 17% מאנשי הצוות אף ציינו מגוון רחב של תוכניות, כלים ותומכי למידה שבהם הם נעזרים, כגון תוכניות לימוד ומערכי שיעור; שיטות עבודה ייעודיות; שיטות מובנות להתנסות וטכנולוגיה תומכת חליפית. **המשאבים האישיים** שעוזרים לצוות להתגבר על הקשיים ביישום התוכנית הם: התייעצות עם אנשי מקצוע במסגרת החינוך (72% מאנשי הצוות), פנייה לעמיתים במסגרת החינוך (61%) וכנייה לאנשי צוות במתי"א (24%).

9. המלצות

1. להמשיך בפיתוח תוכניות לימודים יישומיות כחלק ממסמך האב [מתאים במיוחד – איכות חיים-הכנה לחיים](#) ולהטמיען בקרב הצוותים המקצועיים
 2. להגביר את ההיכרות של הצוות המקצועי עם התוכנית, לרבות חשיפה לגישות המקצועיות השמות דגש בתפיסת המסוגלות של תלמידים עם מוגבלות במגוון תחומי החיים (וביחוד תפיסת המסוגלות בתחומים: טיפול עצמי, עצמאות אישית ואוטונומיה, בריאות וביטחון, פנאי וחינוך למיניות בריאה)
 3. להגביר את המודעות של הצוות המקצועי לחשיבות התוכנית ולצורך ליישמה, ולהתמודד עם חסמים, לרבות תפיסת הצוות את מסוגלות הילדים וחוסר במשאבי זמן ובמשאבים אחרים
 4. להגביר את ההיכרות של ההורים עם התוכנית ולשפר את תיאום הציפיות בין הצוות להורים בנוגע לתפיסת היכולות של התלמידים במגוון תחומי החיים ולמידת העיסוק בתחומים אלו בתוכנית הלימודים. זאת כדי לשפר את שיתוף הפעולה בין ההורים לצוות ולהיטיב הקניית יכולות וחוזקות שיאפשרו לתלמידים חיים עצמאיים ואוטונומיים
 5. איכות החיים נגזרת מהערכתו האישית של הפרט את חייו ומבחירתו בסגנון חיים המתאים לו ומספק עבורו. היכולת של התלמידים לזהות מהי איכות חיים עבורם ורכישת כלים שיעזרו להם לקבל החלטות ולנתב את פעילותם, חיוניות לחיים בוגרים אוטונומיים. לפיכך חשוב במיוחד להעמיק את ההיכרות של צוותי החינוך וההורים עם התפיסות הפדגוגיות העדכניות על החשיבות לחינוך לחיים אוטונומיים, לנחישות וייצוג עצמי בכל רמת תפקוד ובכל מידת עצמאות. חשוב אף להבנות שיתופי פעולה בין הצוות להורים שיאפשרו לתלמידים לתרגל יישום אוטונומיה בחיי היום-יום (כלומר לתרגל יכולות בחירה, קבלת החלטות ובקשת עזרה), גם כשעצמאות הילדים מוגבלת והם אינם יכולים לבצע את הפעולות בעצמם
 6. לעודד את הצוות לעסוק בתחום החינוך למיניות בריאה ובתחום שירותים קהילתיים וחברתיים באמצעות שימוש בידע המקצועי שפותח על ידי האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך
 7. להמשיך ולעודד למידת עמיתים, עבודת צוות רב-מקצועית ושימוש בחומרים מקצועיים שפותחו על ידי האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך – אלו הם משאבים המאפשרים את יישום התוכנית איכות חיים-הכנה לחיים
- לבסוף, מחקר זה התבסס על תהליך המשגה משותף של צוות המחקר במכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, הצוות החינוכי של נציגות האגף לחינוך מיוחד ונשות מקצוע מן האגף הפסיכולוגי הייעוצי ("שפ"). הכלי המוצע להלן הוא תוצר של תהליך זה, והוא מאפשר לצוותי החינוך לבחון את התפיסות וההטמעה של תחומי החיים באמצעות היגדים מעשיים ומדידים. אנו מקווים כי הוא יהיה לעזר לאגף לחינוך המיוחד ולצוותים המקצועיים המיישמים את התוכנית איכות חיים-הכנה לחיים.

10. 'איכות חיים-הכנה לחיים' במסגרות החינוך המיוחד: כלי לצוותי החינוך

טיפוּל עצמי, עצמאות אישית ואוטונומיה							
היגד	בחר/י דוגמה מתאימה		במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
אני מאמין שרוב התלמידים יצליחו לשמור על בטיחות בעת הכנת ארוחה קלה	ג	להשתמש בסכין					
	ד-ה	להשתמש בסכין או בכיריים					
	ח-ט	להשתמש בתנור או בכיריים					
	י"ב-י"ב המשך	להשתמש בתנור או בכיריים					
אני מאמין שרוב התלמידים יצליחו לשמור על שגרת היגיינה וטיפוח מיוזמתם	ג	להחליף גרביים או לצחצח שיניים באופן יום-יומי					
	ד-ה	להתקלח או לצחצח שיניים באופן יום יומי					
	ח-ט	לשים דיאודורנט או להתקלח באופן יום-יומי					
	י"ב-י"ב המשך	לשים דיאודורנט או ללכת לקוסמטיקאית					
אני מאמין שרוב התלמידים יצליחו לדאוג לארוחה קלה בעצמם	ג	למזוג לעצמם קורנפלקס עם חלב					
	ד-ה	להכין כריך או לפנות את הכלים מהשולחן					
	ח-ט	להכין פסטה או לפנות את הכלים מהשולחן					
	י"ב-י"ב המשך	לתכנן ארוחה, לקנות מצרכים, לבשל או לשטוף כלים בסיום הארוחה					

טיפול עצמי, עצמאות אישית ואוטונומיה

טיפול עצמי, עצמאות אישית ואוטונומיה						
היגד	בחר/י דוגמה מתאימה		במידה רבה מאוד	במידה רבה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
אני סומך על הילדים שבמידת הצורך יבקשו עזרה בפעולות יום-יומיות	גן	לאכול, להתלבש, להשתמש בעזרים האישיים				
	ד-ה	לאכול, להתלבש, להשתמש בעזרים האישיים				
	ח-ט	לאכול, להתלבש, להשתמש בעזרים האישיים				
	י"ב-י"ב המשך	לאכול, להתלבש, להשתמש בעזרים האישיים				
זו האחראיות שלי לסייע לילדים להתלבש בהתאם לסיטואציה	גן	להוריד או להוסיף שכבת לבוש בהתאם למזג האוויר				
	ד-ה	להוריד או להוסיף שכבת לבוש בהתאם למזג האוויר				
	ח-ט	בהתאם לקוד הלבוש, למזג האוויר				
	י"ב-י"ב המשך	בהתאם לקוד הלבוש, למזג האוויר				

בריאות וביטחון

בריאות וביטחון						
היגד	בחר/י דוגמה מתאימה		במידה רבה מאוד	במידה רבה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
אני מאמין שרוב התלמידים יצליחו להתנהל באופן מותאם במרבית המצבים החברתיים	גן	בעת משחק חופשי או בשיחה עם איש צוות				
	ד-ה	בעת משחק חופשי או בשיחה עם איש צוות				
	ח-ט	בעת התכתבות בקבוצת ווטסאפ או בפגישה עם מחנכת הכיתה				
	י"ב-י"ב המשך	בעת התכתבות בקבוצת ווטסאפ או בריאיון קבלה למסגרת				

בריאות וביטחון

היגד	בחר/י דוגמה מתאימה	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
אני מאמין שרוב התלמידים יצליחו להפעיל שיקול דעת בנוגע לפעולות שחשובות לבריאות שלהם	גן	שתיית מים והגנה מפני חשיפה לשמש				
	ד-ה	שתיית מים והגנה מפני חשיפה לשמש				
	ח-ט	לא לשתות יותר מדי אלכוהול				
	י"ב-המשך	לקחת תרופות בקביעות או לקיים יחסי מין מוגנים				
יש הרבה מצבים שאני חושש שהילדים לא ידעו להתנהל בהם בבטחה לבדם	גן	טיפוס לגובה				
	ד-ה	חציית כביש או שימוש במוצרי חשמל				
	ח-ט	שימוש במוצרי חשמל או שמירה על חוקי התנועה במדרכה ובכביש				
	י"ב-י"ב המשך	שימוש במוצרי חשמל או שמירה על חוקי התנועה במדרכה ובכביש				
אני סומך על התלמידים שיבקשו עזרה במצבים שיכולים לסכן אותם ברשתות החברתיות	גן	לא רלוונטי לשכבת כיתה זו				
	ד-ה	בצפייה בסרטונים אלימים				
	ח-ט	בצפייה בסרטונים אלימים				
	י"ב-י"ב המשך	פנייה אלימה או מינית מצד אדם זר באינטרנט				
אני סומך על הילדים שיבקשו עזרה במצבים שיכולים לסכן אותם בהתנהלות יום-יומית	גן	פנייה של אדם זר				
	ד-ה	לחץ חברתי שיצאו משטח בית הספר				
	ח-ט	לחץ חברתי שיעשנו				
	י"ב-י"ב המשך	אם מציעים להם לעשן חומרים מסוכנים				

פנאי

כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	בחר/י דוגמה מתאימה		היגד
							אני מאמין שרוב התלמידים יצליחו לגלות פתיחות ויתנסו בתחומי עניין מגוונים, אם יחשפו אותם לתחומים חדשים שאינם מכירים
					פעילויות בבית ומחוץ לבית, פעילויות לבד ועם אחרים	גן	יצליחו לאזן בין פעילויות פנאי מגוונות
					פעילויות בבית ומחוץ לבית, פעילויות לבד ועם אחרים	ד-ה	
					פעילויות בבית ומחוץ לבית, פעילויות לבד ועם אחרים	ח-ט	
					פעילויות בבית ומחוץ לבית, פעילויות לבד ועם אחרים פעילויות בחינם ובתשלום	י"ב-י"ב המשך	
					לא רלוונטי לשכבת כיתה זו	גן	יהיו מעורבים חברתית ויתרמו לחברה בזכות היתרונות והחוזקות שלהם
						ד-ה	
						ח-ט	
						י"ב-י"ב המשך	
							יצליחו לבחור בעצמם משחקים ופעילויות / תחומי עניין ופעילויות פנאי בהתאם להעדפותיהם האישיות

עוד פרסומים של המכון בנושא

הרשקוביץ-אמיר, ע. וקורן, י. (2023). מיפוי תוכניות שיקום תעסוקתי לאנשים עם אוטיזם לקראת השתלבות בשוק העבודה הפתוח. דמ-930-23.

ניג'ם-אכטילאת, פ. וגדג', נ. (2023). תהליך למידה – בסיס לפיתוח תוכנית לחיזוק ההכלה בגני ילדים בחינוך הרגיל: דוח מסכם. דמ-927-23.

ברלב, ל. ובכר, י. (2020). "יוצרים עתיד" – תוכנית מעבר מבית הספר לעולם התעסוקה עבור תלמידים עם מוגבלות – מחקר הערכה. דמ-828-20.

את הפרסומים אפשר להוריד ללא תשלום מאתר המכון: brookdale.jdc.org.il

מקורות

- ברלב, ל. ובכר, י. (2020). "יוצרים עתיד" – תוכנית מעבר מבית הספר לעולם התעסוקה עבור תלמידים עם מוגבלות – מחקר הערכה. דמ-828-20. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/creating-a-future-school-to-work-transition-program/>
- גילור, א. וכץ, מ. (2019). "כמו כולם או עם כולם? על נכונות מורים לעתיד להורות בכיתות משלבות". דפים, 70, 148-127. http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d13073.pdf
- גת, י., קדוש, מ., אלון, ל., ברגר, א. אמיר, נ. ובר-חיים, א. (2015). תפיסת איכות חיים סובייקטיבית של בוגרים עם מוגבלות שכלית ואוטיזם: דיווח עצמי באמצעות שאלון ממוחשב. כתב עת ישראל לריפוי בעיסוק, 24(4), 250-231. https://isot.org.il/wp-content/uploads/2020/08/H-07-11_2015.pdf
- הס, א. (2009). הפרדיגמה ההומניסטית – חינוכית בחינוך המיוחד: מהתיאוריה אל המעשה החינוכי. החינוך וסביבו, ל"א, עמ' 177-163. https://www.researchgate.net/profile/Itay-Hess-2/publication/324216066_Special_Education_Curriculum_from_a_Humanistic_Perceptive/links/5ac533bf0f7e9b1067d4bfba/Special-Education-Curriculum-from-a-Humanistic-Perceptive.pdf
- טימור, צ. (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"? דברים, 6, 59-45. <https://dvarim.ornanim.ac.il/articles/tsafi-timor>
- טל, ד., שביט, פ. ופן, ר. (2011). "הכנה לחיים" במוסדות חינוכיים של החינוך המיוחד: מדיניות ותוכניות לימודים המקדמות את השתתפות התלמיד בחברה ובקהילה. בתוך ג. אבישר, י. לייזר וש. רייטר (עור'), שילובים: מערכות חינוך וחברה (עמ' 33-54). אחוה.
- משרד החינוך. (2018). תלם בחנ"מ: תכנון למידה משמעותית והוראה איכותית בחינוך המיוחד. משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/special/telem/telem_20092018.pdf
- אגף בכיר יישום חוק החינוך המיוחד הכלה והשתלבות והמנהל הפדגוגי, אגף א' חינוך יסודי. (2022). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי. משרד החינוך. <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/hahala-hishtalvot/ogdan-yesodi.pdf>
- השירות הפסיכולוגי ייעוצי ואגף א' לחינוך מיוחד. (2021). תכנית כישורי חיים: איכות חיים – "מתאים במיוחד". תלמידים עם מוגבלות. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי. https://meyda.education.gov.il/files/shofi/kishurey_chayim/Kishurey_Chaim_Mathim_Bimyuchad2022.pdf
- רוני, ח. (2007). סוגיות ומחלוקות בנושא השילוב וההכלה במסגרות חינוך פורמליות. בתוך ש. רייטר, י. לייזר וג. אבישר (עור'), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך (עמ' 2-55). אחוה.

רז, מ'. (2019). נחישות עצמית, אוריינטציית עתיד וציפיות מורים כמטרימי מיומנויות תעסוקתיות בקרב תלמידים בחינוך המיוחד. אוניברסיטת חיפה.

רייטר, ש. (1997). חבר חריג במערכות הרווחה, הבריאות והחינוך. גסטליט.

רייטר, ש. (1999). איכות חייו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לאור הרחבת עקרון הנורמליזציה. סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום, (2)14, 61-69. <http://www.jstor.org/stable/23452519>

רייטר, ש. (2007). 'נרמול' השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך ש. רייטר, י. לייזר וג. אבישר (עור'), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך (עמ' 57-87). אחוה.

רייטר, ש., שלומי, ד., צדר, ש. ובאב, צ. (1999). ל"ב 21 לקראת בגרות: תוכנית לימודים למתבגרים ולמבוגרים בני גיל 16-21 בחינוך המיוחד. משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לתוכניות לימודים.

שאלוק, ר. (1998). על מושג איכות חיים בתכניות קהילתיות לבעלי פיגור שכלי. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 15, 5-39. <http://www.jstor.org/stable/23450256>

שחר, א. (2020). נרטיבים של סיפורי חיים מפי מבוגרים עם אבחנה כפולה של מוגבלות שכלית והפרעות נפשיות: זהות אישית, איכות חיים ואוריינטציית עתיד. קרן שלם. <https://www.kshalem.org.il/wp-content/uploads/2020/11/%D7%94%D7%9E%D7%97%D7%A7%D7%A8-%D7%94%D7%9E%D7%9C%D7%90-890-64-2018.pdf>

שי, ר. (2011). סגרגציה... נורמליזציה... שילוב... השתלבות... הכלה. עט השדה, 6, עמודים 30-34. ג'וינט ישראל-אשלים. <https://www.thejoint.org.il/wp-content/uploads/2020/09/%D7%A2%D7%98-%D7%94%D7%A9%D7%93%D7%94-%D7%92%D7%99%D7%9C%D7%99%D7%95%D7%9F-6.pdf>

שרעבי, ע. ומרגלית, מ. (2012). תוכניות מעבר מבית ספר לעולם העבודה לבני נוער עם מוגבלויות. משרד הרווחה והשירותים החברתיים. אגף השיקום. https://www.kshalem.org.il/uploads/pdf/article_2297_1386260553.pdf

Brown, I., & Brown, R. I. (2003). *Quality of life and disability: An approach for community practitioners*. Jessica Kingsley.

Committee on the rights of persons with disabilities. (2016). *General comment No. 4 on article 24 - The right to inclusive education*. United nations. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>

Hehir, T., Pascucci, S. and Pascucci, C. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Instituto Alana. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf

- Lindstrom Johnson, S. S., Pas, E., & Bradshaw, C. (2016). Understanding the association between school climate and future orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8), 1575-1586. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0321-1>
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the Life Span. In A. Strathman, & J. Jaireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (pp. 31–57). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Polat, F., Kalambouka, A., & Boyle, B. (2004). After secondary school, what? The transition of deaf young people from school to independent living. *Deafness and Education International*, 6, 1-19. <https://doi.org/10.1002/dei.160>
- Reiter, S. & Schalock, R. L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli special education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, 31(1), 13. DOI: 10.1097/MRR.0b013e3282f45201
- Schalock, R. L. (2000). Three Decades of Quality of Life. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 116–127. <https://doi.org/10.1177/108835760001500207>
- Schacter, D. L., Benoit, R. G., & Szpunar, K. K. (2017). Episodic future thinking: Mechanisms and functions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 17, 41-50. doi: 10.1016/j.cobeha.2017.06.002
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer.
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2004). How the future orientation of traditional Israeli Palestinian girls link beliefs about women's roles and academic achievements. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 122-135. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2004.00129.x>
- Sosu, E. M., Mtika, P, and Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers attitudes towards difference?. *International Research and Pedagogy*, 36(4), 389-405. doi:10.1080/02607476.2010.513847
- The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *All for Education to access Ensuring: Inclusion for Guidelines*. Retrieved 22 May 2024 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Webster, J. D., Bohlmeijer, E. T., & Westerhof, G. J. (2014). Time to flourish: The relationship of temporal perspective to well-being and wisdom across adulthood. *Aging & Mental Health*, 18, 1046-1056. <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.908458>

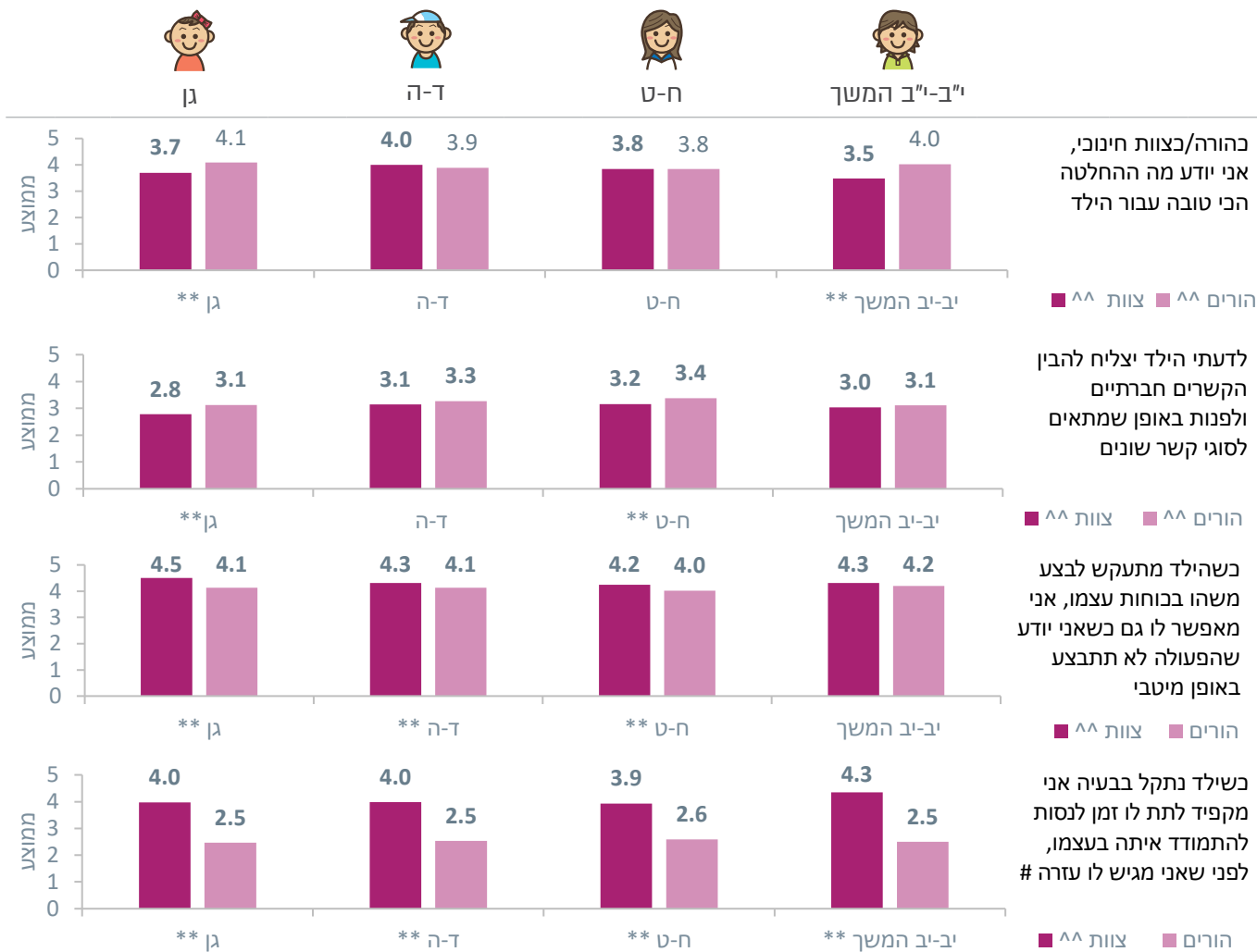
Westbrook, M. T., & Legge, V. (1993). Health practitioners' perceptions of family attitudes toward children with disabilities: A comparison of six communities in a multicultural society. *Rehabilitation Psychology, 38*, 177-185.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation.

נספחים

נספח א: תפיסת הצירוף 'איכות חיים-הכנה לחיים' בקרב הורים וצוותי חינוך לפי שכבת כיתה

תרשים א-1: היגדי תחום נחישות וייצוג עצמי בקרב הורים וצוות חינוכי לפי שכבת כיתה (בממוצע)



הערה: הצוות החינוכי נשאל על היבט זה על דרך החיוב, ואילו ההורים נשאלו על דרך השלילה.

$p < .01$ ** (הבדל בין ההורים לצוות החינוכי באותה שכבת גיל)

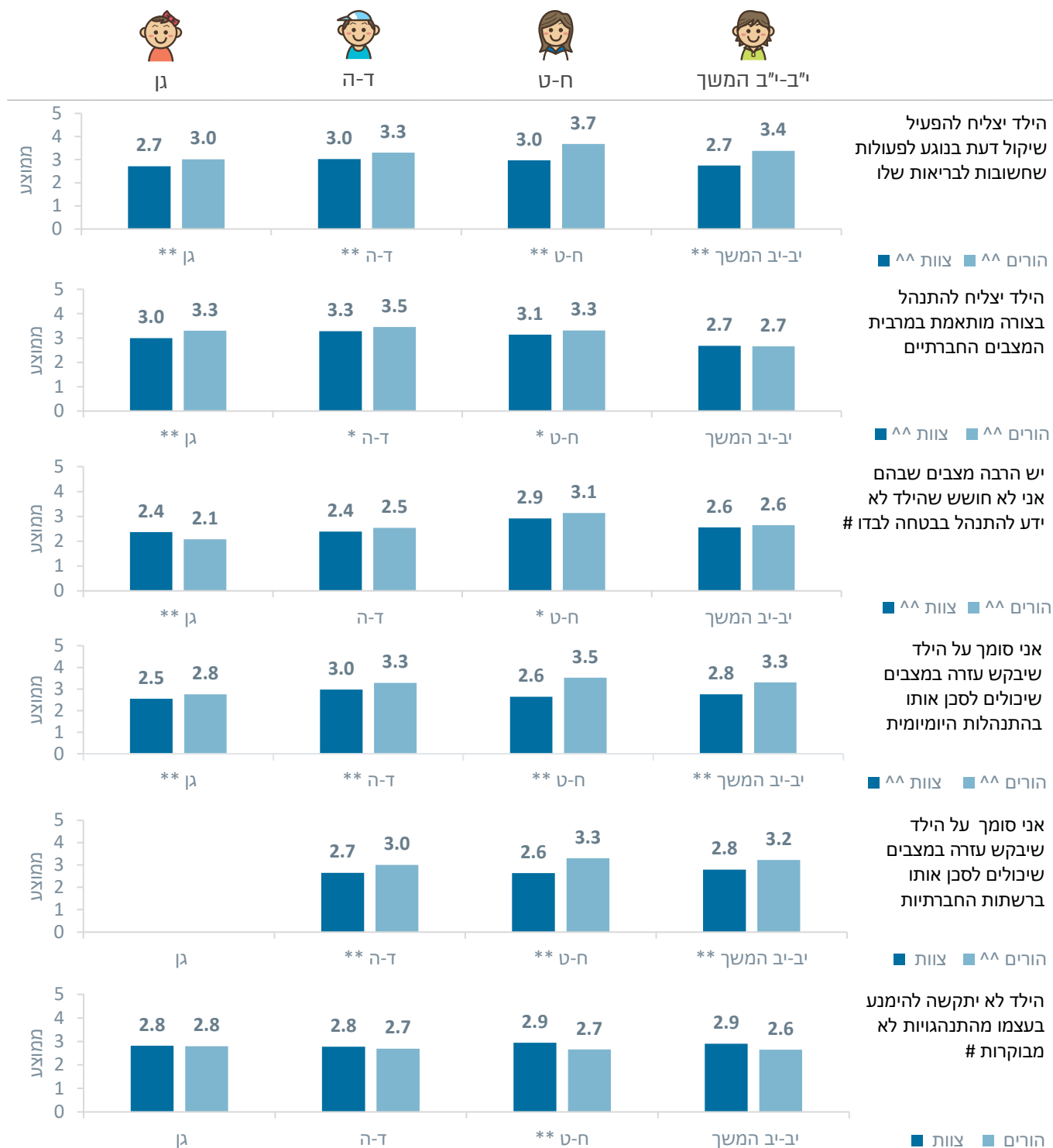
$p < .01$ ** (הבדל בין ההורים לצוות החינוכי באותה שכבת גיל)

תרשים א-2: היגדי תחום טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה בקרב הורים וצוות חינוכי לפי שכבת כיתה (בממוצע)



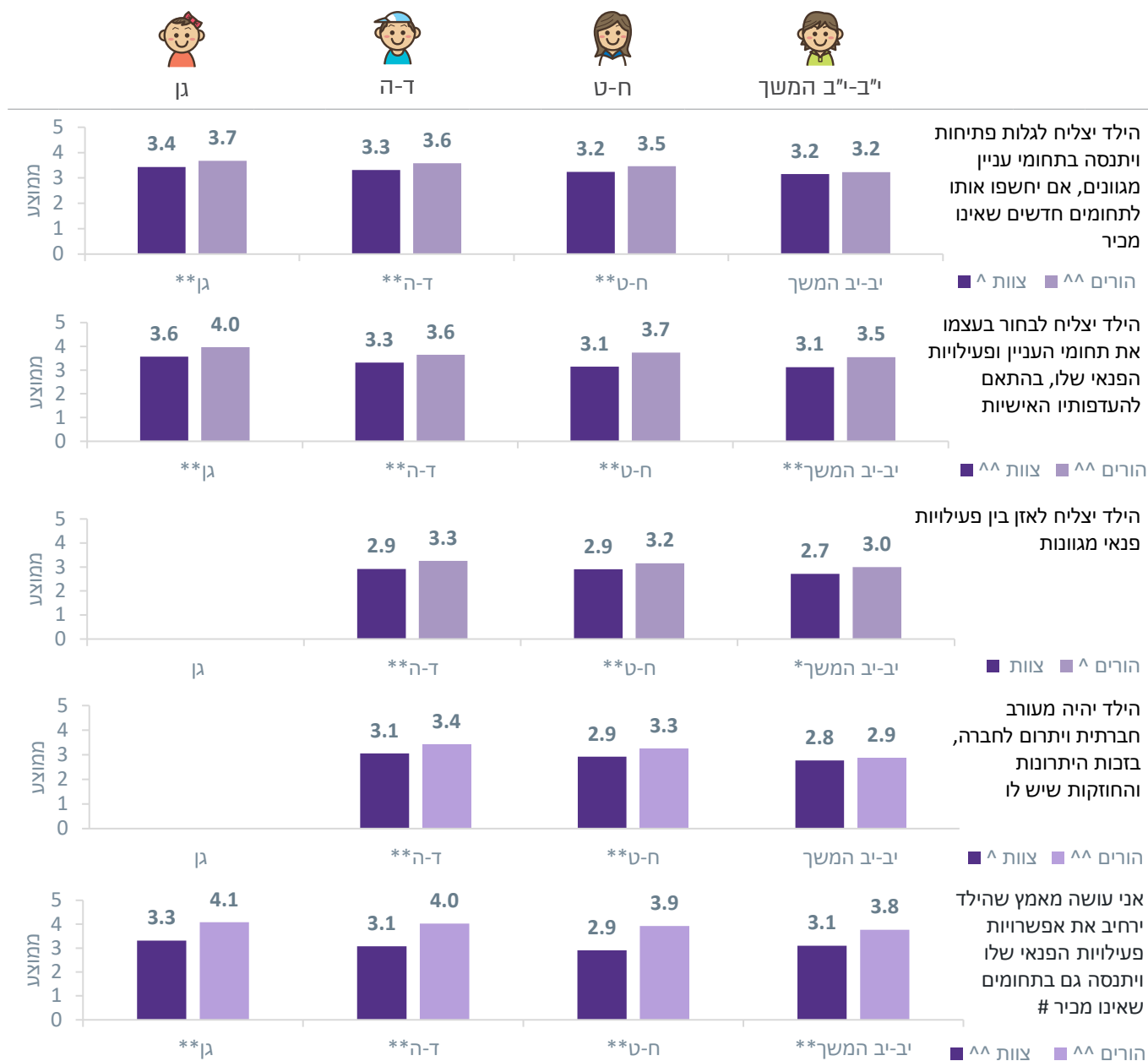
הערה: הצוות החינוכי נשאל על היבט זה על דרך השלילה, ואילו ההורים נשאלו על דרך החיוב.
 $p < .05^*$ $p < .01^{**}$ (הבדל בין ההורים לצוות החינוכי באותה שכבת גיל)
 $p < .01^{**}$ (הבדל בין שכבות הכיתה בתשובות ההורים והצוות החינוכי)

תרשים א-3: היגדי תחום בריאות וביטחון בקרב הורים וצוות חינוכי לפי שכבת כיתה (בממוצע)



הערה: הצוות החינוכי וההורים נשאלו על היבט זה על דרך השלילה.
 $p < .05^*$ $p < .01^{**}$ (הבדל בין ההורים לצוות החינוכי באותה שכבת גיל)
 $p < .01^{**}$ (הבדל בין שכבות הכיתה בתשובות ההורים והצוות החינוכי)

תרשים א-4: היגדי תחום פנאי בקרב הורים וצוות חינוכי לפי שכבת כיתה (בממוצע)

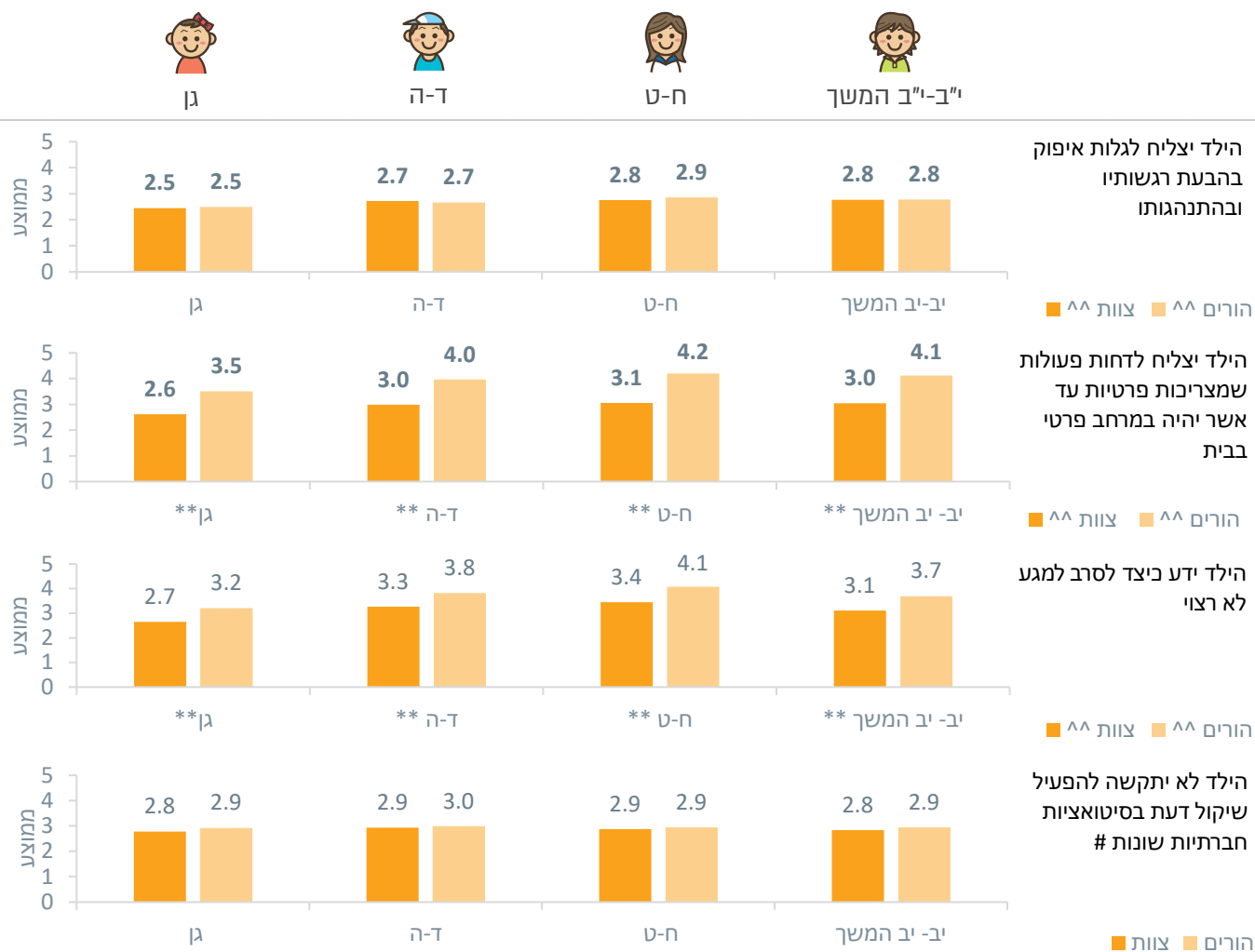


הערה: הצוות החינוכי נשאל על היבט זה על דרך השלילה, ואילו ההורים נשאלו על דרך החיוב.

* $p < .05$ ** $p < .01$ (הבדל בין ההורים לצוות החינוכי באותה שכבת גיל)

^^ $p < .01$ (הבדל בין שכבות הכיתה בתשובות ההורים והצוות החינוכי)

תרשים א-5: היגדי תחום חינוך למיניות בריאה בקרב הורים וצוות חינוכי לפי שכבת כיתה (בממוצע)



הערה: הצוות החינוכי וההורים נשאלו על היבט זה על דרך השלילה.
 $p < .05^*$ $p < .01^{**}$ (הבדל בין ההורים לצוות החינוכי באותה שכבת גיל)
 $p < .05^{\wedge}$ $p < .01^{\wedge\wedge}$ (הבדל בין שכבות הכיתה בתשובות ההורים והצוות החינוכי)

נספח ב: תפיסות 'איכות חיים-הכנה לחיים' בקרב הורים וצוותי חינוך לפי סוג מסגרת חינוך

לוח ב-1: הבדלים בין הורים לילדים הלומדים במסגרת חינוך מיוחד ובין הורים לילדים הלומדים בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל (בממוצע)

היגדים	מסגרת חינוך מיוחד	כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל
תחום ייצוג עצמי ונחישות		
יצליח להבין הקשרים חברתיים ולפנות באופן שמתאים לסוגי קשר שונים **	3.0	3.5
כשילד נתקל בבעיה אני מקפיד/ה לתת לו זמן לנסות להתמודד איתה בעצמו	2.4	2.7
כהורה, אני יודע מהי ההחלטה הכי טובה עבור הילד *	4.1	3.8
כשהילד שלי מתעקש לבצע משהו בכוחות עצמו, אני מאפשר לו גם כשאני יודע שהפעולה לא תתבצע באופן מיטבי	4.0	4.2
תמיד יצטרך עזרה כדי להסביר את הרצונות והצרכים שלו*	3.5	3.0
יתקשה לבקש בעצמו זכויות שמגיעות לו	3.3	3.1
תחום טיפול עצמי		
יצליח לשמור על בטיחות בעת הכנת ארוחה קלה *	3.2	4.0
יצליח להתלבש בעצמו בהתאם למזג האוויר ולסיטואציה *	3.3	4.0
יצליח לשמור על שגרת היגיינה וטיפוח מיוזמתו	3.0	3.7
יצליח לדאוג לארוחה קלה בעצמו *	3.0	3.8
יתקשה למצוא ללא עזרה את הדרך הטובה והיעילה עבורו להגיע ממקום למקום	2.9	2.9
יצליח לגלות איפוק בהבעת רגשותיו ובהתנהגותו *	2.5	2.9
אני סומך על ילדי שבמידת הצורך יבקש עזרה בפעולות יומיומיות *	3.7	4.1
בריאות וביטחון		
יצליח להתנהל בצורה מותאמת במרבית המצבים החברתיים	2.8	3.4
יצליח להפעיל שיקול דעת בנוגע לפעולות שחשובות לבריאות שלו *	3.0	3.8
לא יתקשה להימנע בעצמו מהתנהגויות לא מבוקרות	2.7	2.6
יש הרבה מצבים שבהם אני לא חושש/ת שילדי לא ידע להתנהל בבטחה לבדו	2.4	3.2
אני סומך/ת על ילדי שיבקש עזרה במצבים שיכולים לסכן אותו ברשתות החברתיות *	2.8	3.5
אני סומך/ת על ילדי שיבקש עזרה במצבים שיכולים לסכן אותו בהתנהלות היומיומית **	3.0	3.7

היגדים	מסגרת חינוך מיוחד	כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל
פנאי		
יצליח לגלות פתיחות ויתנסה בתחומי עניין מגוונים, אם יחשפו אותו לתחומים חדשים שאינו מכיר	3.3	3.5
יצליח לאזן בין פעילויות פנאי מגוונות **	2.9	3.4
יהיה מעורב חברתית ויתרום לחברה, בזכות היתרונות והחוזקות שיש לו *	2.9	3.4
יצליח לבחור בעצמו את תחומי העניין ופעילויות הפנאי שלו, בהתאם להעדפותיו האישיות *	3.4	3.9
אני עושה מאמץ שילדי ירחיב את אפשרויות פעילויות הפנאי שלו ויתנסה גם בתחומים שאינו מכיר	3.9	4.0
מיניות בריאה		
יצליח לדחות פעולות שמצריכות פרטיות עד אשר יהיה במרחב פרטי בבית *	3.8	4.3
ידע כיצד לסרב למגע לא רצוי *	3.5	4.2
לא יתקשה להפעיל שיקול דעת בסיטואציות חברתיות שונות	3.0	3.0
יצליח לגלות איפוק בהבעת רגשותיו ובהתנהגותו *	2.5	2.9

* $p < .05$ ** $p < .01$ (הבדל בין מסגרת חינוך מיוחד לכיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל)

לוח ב-2: הבדלים בין אנשי צוות העובדים במסגרת חינוך מיוחד ובין אנשי צוות העובדים בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל (בממוצע)

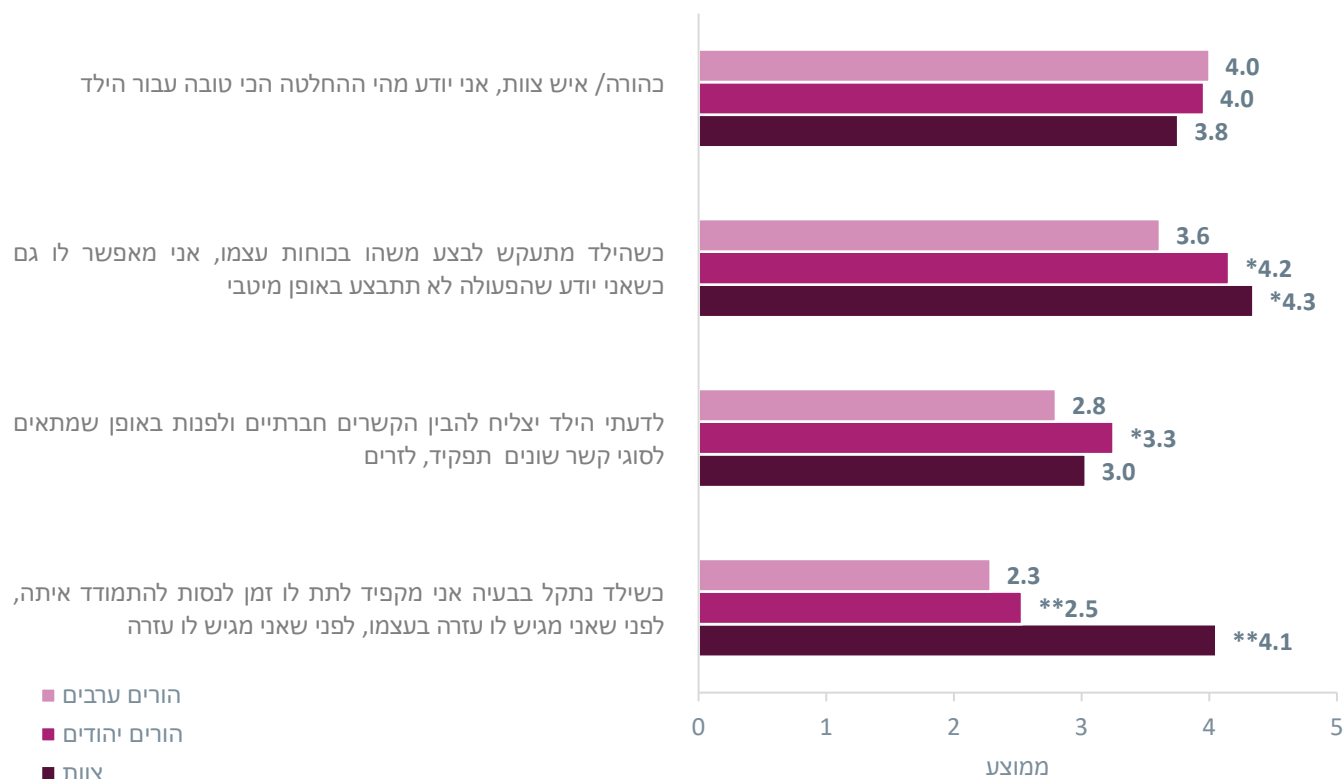
היגדים	מסגרת חינוך מיוחד	כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל
תחום ייצוג עצמי ונחישות		
יצליח להבין הקשרים חברתיים ולפנות באופן שמתאים לסוגי קשר שונים **	2.9	3.3
כשילד נתקל בבעיה אני מקפיד/ה לתת לו זמן לנסות להתמודד איתה בעצמו	4.0	4.0
כצוות חינוכי, אני יודע מהי ההחלטה הכי טובה עבור הילד	3.8	3.7
כשהילד שלי מתעקש לבצע משהו בכוחות עצמו, אני מאפשר לו גם כשאני יודע שהפעולה לא תתבצע באופן מיטבי	4.3	4.3
הילדים צריכים קודם למלא את החובות שלהם לפני שיקבלו את הזכויות שלהם	2.7	2.8
כדי לשמור על אקלים מיטבי בגן לא תמיד מתאים שהילדים יביעו את רצונם והעדפתם	2.3	2.4
תחום טיפול עצמי		
יצליח לשמור על בטיחות בעת הכנת ארוחה קלה *	3.3	3.9
יצליח להתלבש בעצמו בהתאם למזג האוויר ולסיטואציה	2.1	2.2
יצליח לשמור על שגרת היגיינה וטיפוח מיוזמתו **	2.9	3.4
יצליח לדאוג לארוחה קלה בעצמו **	3.0	3.6
יתקשה למצוא ללא עזרה את הדרך הטובה והיעילה עבורו להגיע ממקום למקום	2.9	3.0
יצליח לגלות איפוק בהבעת רגשותיו ובהתנהגותו	2.7	2.9
אני סומך על הילד שבמידת הצורך יבקש עזרה בפעולות יומיומיות **	3.5	4.0
בריאות וביטחון		
יצליח להתנהל בצורה מותאמת במרבית המצבים החברתיים	2.8	3.3
יצליח להפעיל שיקול דעת בנוגע לפעולות שחשובות לבריאות שלו **	2.7	3.2
לא יתקשה להימנע בעצמו מהתנהגויות לא מבוקרות	3.0	2.8
יש הרבה מצבים שבהם אני לא חושש שהילד לא ידע להתנהל בבטחה לבדו	2.3	3.1
אני סומך על הילד שיבקש עזרה במצבים שיכולים לסכן אותו ברשתות החברתיות	2.5	2.9
אני סומך על הילד שיבקש עזרה במצבים שיכולים לסכן אותו בהתנהלות היומיומית	2.6	3.1

היגדים	מסגרת חינוך מיוחד	כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל
פנאי		
יצליח לגלות פתיחות ויתנסה בתחומי עניין מגוונים, אם יחשפו אותו לתחומים חדשים שאינו מכיר	3.2	3.3
יצליח לאזן בין פעילויות פנאי מגוונות **	2.7	3.1
יהיה מעורב חברתית ויתרום לחברה, בזכות היתרונות והחוזקות שיש לו *	2.7	3.2
יצליח לבחור בעצמו את תחומי העניין ופעילויות הפנאי שלו, בהתאם להעדפותיו האישיות *	3.1	3.3
אני עושה מאמץ שהילד ירחיב את אפשרויות פעילויות הפנאי שלו ויתנסה גם בתחומים שאינו מכיר	3.1	3.0
מיניות בריאה		
יצליח לדחות פעולות שמצריכות פרטיות עד אשר יהיה במרחב פרטי בבית	2.9	3.3
ידע כיצד לסרב למגע לא רצוי **	3.0	3.6
לא יתקשה להפעיל שיקול דעת בסיטואציות חברתיות שונות	2.9	2.9
יצליח לגלות איפוק בהבעת רגשותיו ובהתנהגותו	2.7	2.9
מתפקידי ללמד את הילדים להכיר את כל איברי הגוף, כולל איברים מוצנעים ועל ההבדלים בקצב ההתפתחות הפיזיולוגית בין ילדים שונים	3.6	3.6
מתפקידי לחשוף את הילדים למגוון סוגי משפחות ולהבדלים בחלוקת התפקידים במשפחות השונות	3.6	3.4

$p < .05$ * $p < .01$ ** (הבדל בין מסגרת חינוך מיוחד לכיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל)

נספח ג: תפיסות 'איכות חיים-הכנה לחיים' לפי תחום חיים ולפי קבוצות אוכלוסייה⁷

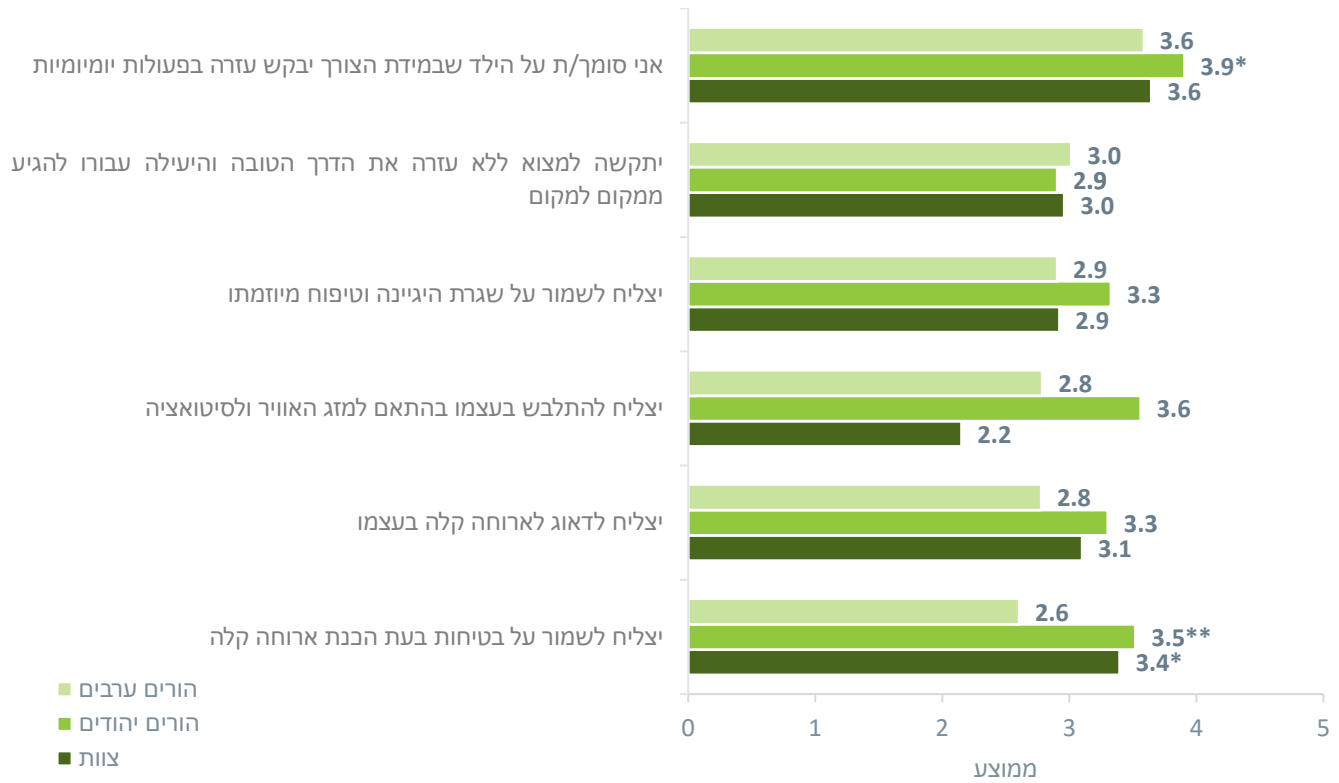
תרשים ג-1: היגדי תחום ייצוג עצמי ונחישות בקרב הורים וצוותי חינוך לפי קבוצות אוכלוסייה



(הבדל בין הורים יהודים וצוות לבין הורים ערבים) $p < .01^{**}$ $p < .05^{*}$

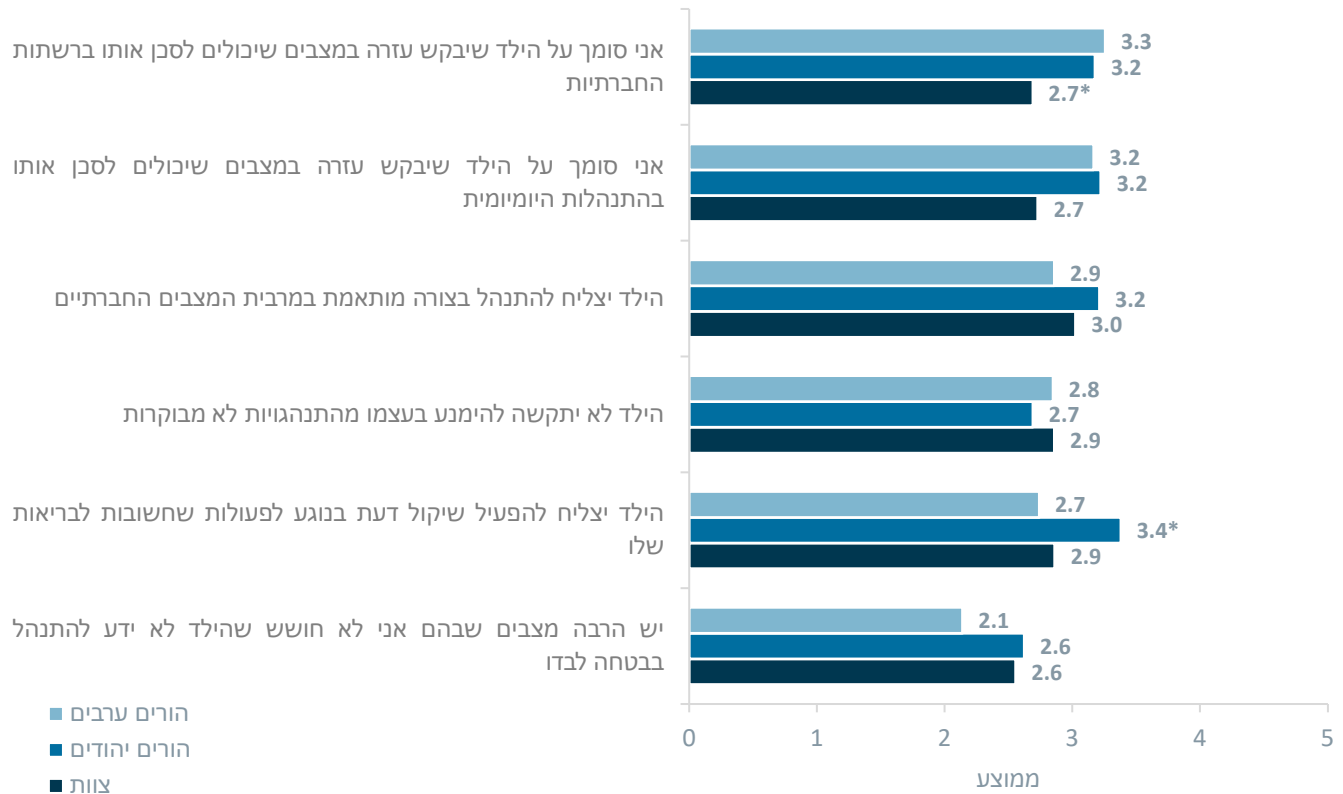
⁷ בדוח זה לא מוצגות גם השוואות בין יהודים חרדים ליהודים לא חרדים בשל מספר משיבים קטן.

תרשים ג-2: היגדי תחום טיפול עצמי, עצמאות ואוטונומיה בקרב הורים וצוותי חינוך לפי קבוצות אוכלוסייה



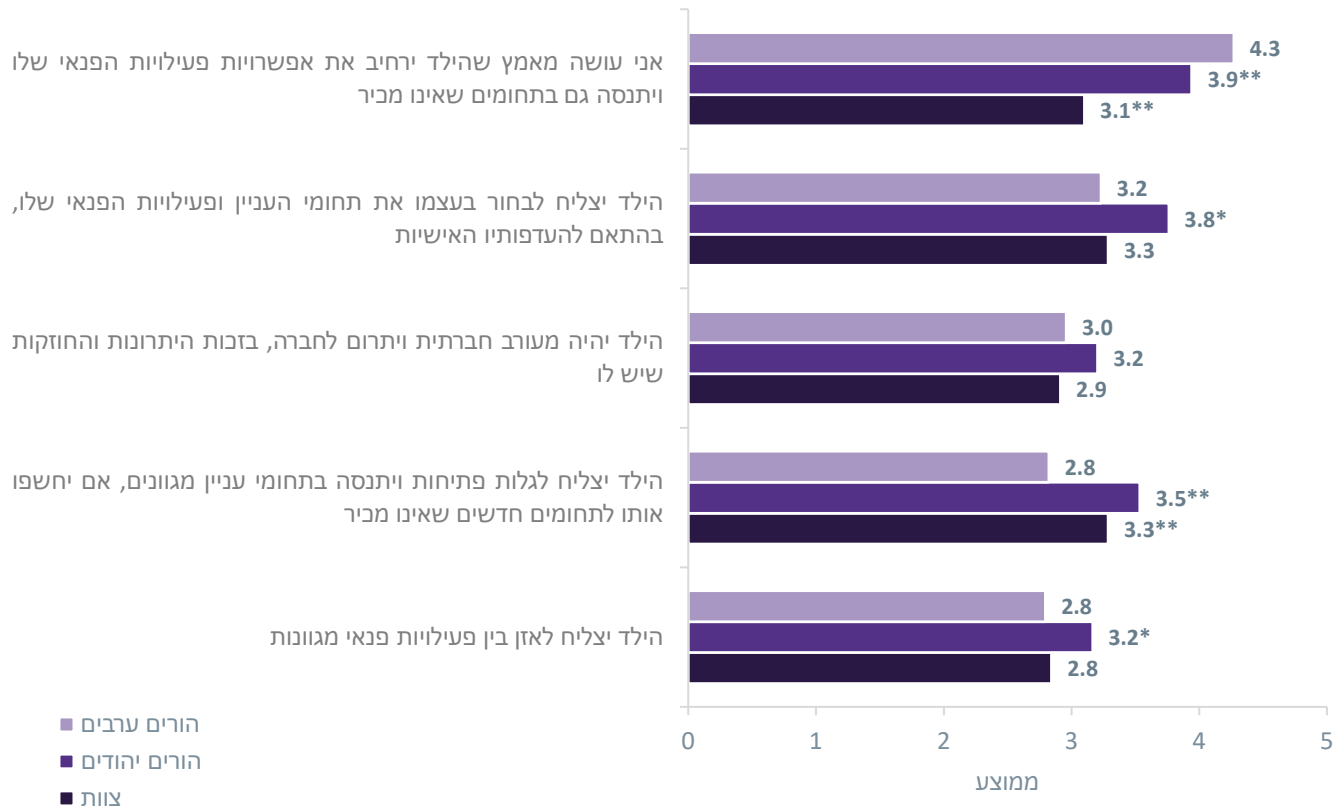
(הבדל בין הורים יהודים וצוות לבין הורים ערבים) $p < .01^{**}$ $p < .05^*$

תרשים ג-3: היגדי תחום בריאות וביטחון בקרב הורים וצוותי חינוך לפי קבוצות אוכלוסייה



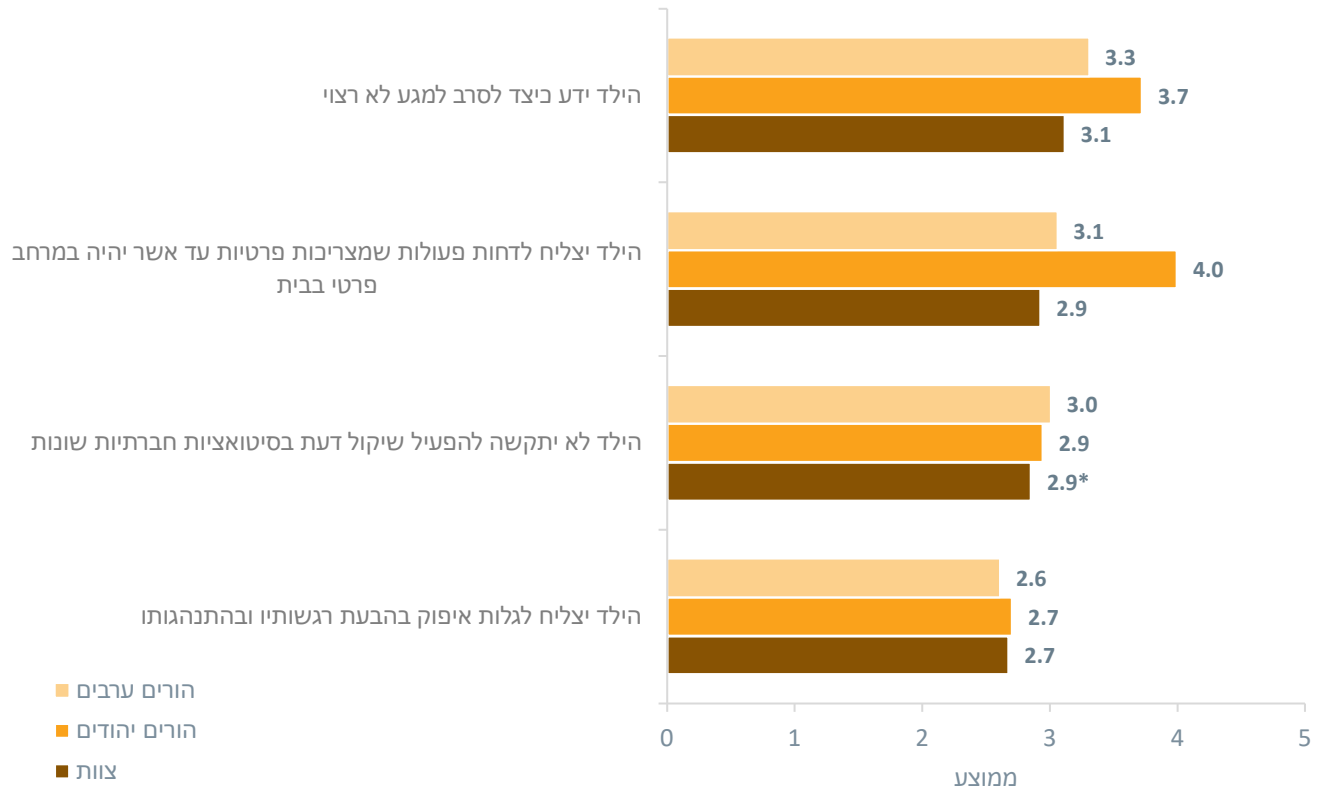
(הבדל בין הורים יהודים וצוות לבין הורים ערבים) $p < .01^{**}$ $p < .05^*$

תרשים ג-4: היגדי תחום פנאי בקרב הורים וצוותי חינוך לפי קבוצות אוכלוסייה



(הבדל בין הורים יהודים וצוות לבין הורים ערבים) $p < .01^{**}$ $p < .05^*$

תרשים ג-5: היגדי תחום חינוך למיניות בריאה בקרב הורים וצוותי חינוך לפי קבוצות אוכלוסייה



(הבדל בין הורים יהודים וצוות לבין הורים ערבים) $p < .01^{**}$ $p < .05^*$