



הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות
Faculty of Social Welfare & Health Sciences
الكلية لعلوم الرفاه والصحة
ביה"ס לטיפול באמצעות אמנויות
Graduate School of Creative Arts Therapies
العلاج عن طريق الفنون



**מחקר להערכת "הגראז'" - החממה ללימודי אמנויות, ותרומתה
לרווחתם ותפקודם של אנשים המתמודדים עם קשיים נפשיים**

ד"ר הוד אורקיבי, ד"ר כוכבית אלפנט, מעין סלומון-גימון

דו"ח מסכם

דצמבר 2019

מחקר זה מומן על יד המוסד לביטוח לאומי

רקע למחקר

גישת ההחלמה בבריאות הנפש ושיקום בקהילה

במשך שנים הגישה הרווחת במערכת בריאות הנפש המערבית הייתה הגישה הרפואית הרואה אנשים המתמודדים עם קשיים נפשיים כ"חולים" שיש לאשפזם למשך תקופות ממושכות. לפיכך, החלמה ושיקום נמדדו בהתאם ל"הפחתת סימפטומים" (Lysaker & Buck, 2008). בעשורים האחרונים, מדיניות השיקום של מערכת בריאות הנפש הושפעה מצמיחתה של "גישת ההחלמה" (Recovery Orientation) (Davidson, Ridgway, Wieland, & O'Connell, 2009). על אף שעדיין אין הגדרה אחת מוסכמת לגישה זו, קיימת הסכמה בקרב מרבית החוקרים ונותני שרותי הבריאות שגישת ההחלמה פועלת על פי עקרון "האדם במרכז". עקרון זה מתמקד בשיפור איכות חיים, השתלבות בקהילה והשבה של תחושת שליטה, משמעות, ועצמאות כמו גם אחריות ותקווה לחייו של האדם על אף הסימפטומים (Anthony, 1993; Deegan, 2002). למעשה, לפי גישה זו החלמה אינה חזרה של האדם למצב שקדם למשבר הנפשי, אלא בנייה מחודשת של זהות אישית וחברתית ושל חיים בעלי משמעות, על בסיס נטיות ליבו של האדם ומתוך חיבור למשפחתו, לסביבה ולקהילה בה הוא חי.

בישראל, המעבר מהגישה הרפואית לגישת ההחלמה המעודדת אוטונומיה ובחירה, התבטא במספר שינויים משמעותיים שחלו ביחס המדינה והחברה לאנשים המתמודדים עם פגיעה נפשית. אחד מהשינויים המרכזיים התבטא בחקיקת "חוק שיקום נפגעי הנפש בקהילה - תש"ס/2000" שמטרתו "לשקוד על שיקומם ושילובם בקהילה של נכי הנפש כדי לאפשר להם להשיג דרגה מרבית אפשרית של עצמאות תפקודית ואיכות חיים, תוך שמירה על כבודם ברוח חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו" (חוק שיקום נכי נפש בקהילה, 2000, סעיף 1). במסגרת החוק ניתן סל שירותי שיקום לאנשים המתמודדים עם נכות על רקע מגבלה נפשית (להלן: מתמודדים), אשר תפקודי החיים המרכזיים שלהם נפגעו בצורה משמעותית ושנמצאו זכאים לשירותי הסל על פי קריטריונים שנקבעו בחוק. חוק זה למעשה קבע מדיניות החותרת לקראת השתלבות קהילתית מרבית של המתמודדים והשפיע באופן ניכר על איכות חייהם, מעמדם ומצבם של מתמודדים (דודאי ולידור, 2008). בעקבותיו חלה תמורה במוקד ההתייחסות לטיפול באוכלוסייה זו, מאשפוזים ממושכים ושהייה במוסדות סגורים ליציאה אל הקהילה (אבירם, 2010; ליפשיץ, 2014).

שינויים אלו ביחס המדינה והחברה הובילו בין היתר לתנופה ביוזמה ובהקמה של תכניות מגוונות לשיקום בקהילה.

שילוב במוסדות להשכלה גבוהה ובשוק העבודה כחלק מתהליך השיקום בקהילה

שילוב קהילתי (community integration) מתייחס למתן ההזדמנות לחיות בקהילה כאדם בעל ערך כאחד האדם, בהתאם ליכולות ולתכונות הייחודיות של כל מתמודד (Kaplan, Salzer, & Brusilovskiy, 2012). לתכניות שיקום בקהילה מטרות שונות, כשהמרכזיות שבהן הינן שילוב המתמודדים במסגרות ופעילויות של כלל החברה. שילוב במוסדות להשכלה גבוהה ובשוק העבודה הוא מטרה מרכזית ביותר לצורך שיקום ושילוב המתמודדים בחברה (Salzer & Baron, 2014). רכישת השכלה גבוהה חיונית לשיפור איכות החיים ולניידות חברתית ותעסוקתית של מתמודדים משום שההתפתחות האינטלקטואלית העומדת בבסיסה תורמת באופן ניכר לשיקום וליציאה ממעגל החולי (טנא רינדה, הדס לידור וזק"ש, 2013).

במדינות שונות, חוקים ואמנות לקידום שוויון של אנשים עם מוגבלויות קידמו את אפשרותם ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה. כך למשל אמנת האו"ם בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות דורשת מהמדינות השונות לממש את הפוטנציאל הטמון בהם באמצעות הכרה בזכויותיהם ללמידה והשכלה (United Nations, 2017). על פי התפיסה העומדת בבסיס אמנה זו, על אף המוגבלות, לכל אדם הזכות לממש את יכולותיו, רצונותיו ושאיופיותיו. נוסף על כך, קיימת ההנחה כי השכלה מטפחת הון חברתי החיוני להשתלבות והתקדמות בשוק העבודה. ממצאי מחקר שנערך בארצות הברית מצביעים על כך שהשתלבות בשוק העבודה מעניקה משמעות לחיי מתמודדים, מחזקת את הדימוי העצמי, מסייעת להתמודדות עם הסימפטומים הפסיכיאטריים, מספקת יתרונות כלכליים ומעודדת את תהליך ההחלמה (Dunn, Wewiorski, & Rogers, 2008). כמו כן, מסקירה מקיפה שנערכה בנוגע להתפתחויות המקצועיות בתחום השיקום התעסוקתי של מתמודדים, עולה כי הכשרה מתאימה מאפשרת השתלבות במוסדות להשכלה גבוהה ובשוק העבודה ולכן קיימת חשיבות רבה בפיתוח תכניות המתמקדות במתן מענה לכל אדם על נטיותיו, צרכיו וקשייו, ובקידומו לעבר מטרותיו (דודאי, לייטנר ווקס, 2007).

אמנויות כמעודדות שיקום והחלמה

ברחבי העולם תכניות שיקום שונות משלבות בתוכן מגוון רחב של עשייה אמנותית. ממחקרים שנערכו בשנים האחרונות עולה כי לתחומי האמנות השונים, לרבות מוסיקה ואמנות חזותית, השפעה מיטיבה על תהליך ההחלמה והשיקום של אנשים המתמודדים עם קשיים נפשיים (Solli & McCrory, 2017; Rolvsjord, 2015; Stacey & Stickley, 2010). נמצא כי העיסוק באמנויות השונות במסגרות שיקומיות עשוי לסייע לגילוי ולבנייה מחודשת של הזהות מעבר לקושי הנפשי (Spandler, Secker, Kent, Hacking, 2007). כמו כן, נמצא כי הוא מעודד העצמה (empowerment) (Hacking, Secker, 2008), משפר את הביטחון והדימוי העצמי (Hui & Stickley, 2010), תורם להגברת תחושת הרווחה, לרגיעה, לעידוד יצירתיות, לשיפור תחושת שייכות, לשיפור המצב החברתי, התפקוד ואיכות החיים של מתמודדים (Lipe et al., 2012; Sapouna & Pamer, 2016). עשייה אמנותית עשויה לעודד מתמודדים לקחת אחריות גדולה יותר על חייהם ועל תהליך ההחלמה שלהם (Van Lith, 2011), לסייע להם לגלות ולחקור את רגשותיהם, לפתח דרכי התמודדות אלטרנטיביות כאשר הם מצויים במצוקה (Spandler et al., 2007) ולהפיח תקווה גדולה יותר בנוגע למסוגלות שלהם להתמודד עם מצוקה (Stacey & Stickley, 2010). זאת ועוד, נמצא כי עשייה אמנותית עשויה להפחית סטיגמה ובידוד חברתי (Hacking et al., 2008) ולפתח תחושת שייכות בקהילה (Spandler et al., 2007).

אודות הגראז' – החממה ללימודי אמנויות

המחקר הנוכחי מהווה מחקר הערכה לתכנית שיקומית קהילתית ראשונה מסוגה בישראל: הגראז' - החממה ללימודי אמנויות, שהוקמה בשנת 2014 על ידי עמותת דרום (ע"ר) - עמותת לקידום אמנות ותרבות בדרום תל אביב. הגורמים השותפים לתכנית הם אגף השיקום של המוסד לביטוח לאומי, אגף הקרנות של המוסד לביטוח הלאומי (הקרן למפעלים מיוחדים וקרן שירותים לנכים) ואגף השיקום של משרד הבריאות.

התכנית מהווה מסלול פדגוגי שיקומי בתחום האמנויות (בדגש על אמנות חזותית ומוסיקה) לצעירים בגילאי 20 עד 40 בעלי כישורים אמנותיים המתמודדים עם קשיים נפשיים, המוכרים על ידי ביטוח לאומי

עם נכות נפשית של 40% לפחות ובשל כך זכאים לסל שיקום של משרד הבריאות. כמו כן, משתתפים בתכנית בעלי נכות נפשית של 20% ומעלה הזכאים לשיקום מקצועי על פי כללי אגף השיקום של הביטוח הלאומי. אוכלוסיית היעד של התכנית מגוונת מבחינת דרגות הפגיעה הנפשית ומנעד יכולות ההתמודדות.

מועמדים לתכנית מגויסים על ידי צוות הגראז' ובעזרת אגף השיקום של ביטוח לאומי וצוותי השיקום השונים מטעם סל שיקום של משרד הבריאות. כל המשתתפים בקשר עם גורם מטפל בקהילה ונמצאו על ידי צוות תכנית הגראז' כמתאימים לתוכנית מבחינת כישורים אמנותיים ופוטנציאל להתקבל לאקדמיות. הליך הקבלה כולל שיחה טלפונית מקדימה עם מנהלת התכנית, מילוי שאלון קבלה, ראיון קבלה ומבחני מיון במוסיקה או אמנות חזותית או כתיבה ומדיה - בהתאם למגמת הלימוד.

מסלול הלימודים בתכנית נועד להעניק למתמודדים כלים יישומיים, חברתיים, רגשיים ואינטלקטואליים שיסייעו להם להשתלב בלימודים גבוהים באומנות ובשוק העבודה. התכנים השונים מועברים מתוך התפיסה שעצם ההשתתפות במסגרת המציבה דרישות גבוהות בתחום כישוריו של האדם ומעניקה אפשרות לביטוי חזקתו תורמת להיבטים שונים של תפקוד ורווחה נפשית. יש לציין שגם בין צוות המורים ומקימי התכנית מצויים אמנים ומוסיקאים המתמודדים עם קשיים נפשיים.

משך הלימודים בכל מחזור של התכנית הוא כ-10 חודשים (ספטמבר עד יולי, במקביל לשנת לימודים), בהיקף של חמישה ימים בשבוע, כ-25 שעות שבועיות (30 שעות אקדמיות). לאורך התכנית זוכה כל תלמיד ליחס אישי ולסיוע בהכנה לראיונות קבלה ללימודים ולעבודה, כולל הכנת תיק עבודות בהתאם לדרישות הקבלה של המוסד אליו הוא מעוניין להתקבל. במהלך תקופת הלימודים, בני משפחות המתמודדים מוזמנים להרצאות, תערוכות ואירועים המאפשרים להם להיות מעורבים בתהליך לכל אורכו. בתום התכנית, מוענקת תעודת סיום לכל תלמיד שעומד בדרישות. כמו כן, נערכת הופעה מוסיקלית של מסלול המוסיקה ותערוכת סיום בגלריה לאמנות, הפתוחות לקהל הרחב. בוגרי שנת הלימודים בגראז' ממשיכים לקבל ליווי אישי מצד חונך (שאף הוא מתמודד), הן בתהליכי הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה והן

בהכוונה לעבודה. מידע נוסף מופיע באתר הגראז': <https://www.hagarageart.org/>

מטרות המחקר

מטרתו המרכזית של המחקר היא להעריך את מידת תרומתה של תכנית הגראז' למתמודדים המשתתפים בה ברמה האישית וביחס למטרות שהוצבו על ידי יוזמיה ומפעיליה. מטרה זו מורכבת ממספר תתי-מטרות:

1. להעריך האם וכיצד מסייעת התכנית למתמודדים להשתלב בלימודים גבוהים בכלל ובאמנות בפרט.
2. להעריך האם וכיצד מסייעת התכנית למתמודדים להשתלב בעבודה בכלל ובתחומי האמנות בפרט.
3. להעריך האם וכיצד תורמת התכנית לשיפור רווחתם ותפקודם של המתמודדים בהיבטי חיים שונים, לרבות ירידה בימי אשפוז.
4. להעריך את הציפיות והצרכים של תלמידי התכנית ובגוריה על מנת לשפר את התכנית ולהתוות מדיניות.

שיטה והליך

משתתפי המחקר

המחקר התמקד בהערכת משתתפי תכנית הגראז' - החממה ללימודי אמנויות בתל אביב, כפי שתואר לעיל. משתתפי המחקר משתייכים לשתי קבוצות:

1. תשעה (9) **בוגרים של התכנית** שסיימו את לימודיהם בשנה"ל תשע"ו והיוו את מחזור הלימודים השני בגראז'.
2. שישים ותשעה (69) **תלמידים פעילים בתכנית** לאורך שני מחזורי הלימוד העוקבים, בתחילת תשע"ז ותשע"ח (מתוך 86 שהתחילו ללמוד בגראז' בשנתיים הללו. כלומר, 80% מילאו שאלונים בתחילת השנה. ארבעה משתתפים שבקשו להצטרף למחקר באמצע השנה הורשו לעשות כן, אך לא נכללים בדוח זה). טבלה מס' 1 מסכמת את מספרי התלמידים הפעילים שהשתתפו במחקר בכל שלב של איסוף הנתונים לאורך שנת לימודים (שנה"ל), עבור שתי שנות המחקר יחד:

טבלה 1: ריכוז מספר משתתפים לפי זמני איסוף נתונים במהלך שנה"ל.	
מספר משתתפים פעילים	זמני איסוף נתונים
69	זמן 1- איסוף נתונים בתחילת שנה"ל (נובמבר)
52 (17 נושרים)	זמן 2- אמצע שנה"ל (פברואר)
44 (8 נושרים)	זמן 3- סוף שנה"ל (יולי)
מדגם עם נתונים על שלושת הזמנים = 42 משתתפים (סה"כ 25 נושרים)	

בנוסף, נאסף מידע משלים גם מצוות התכנית.

אופן גיוס המשתתפים למחקר

בוגרי התכנית ממחזור תשע"ו גויסו למחקר על ידי צוות התכנית. כשנה לאחר שסיימו את התכנית, הצוות פנה באופן טלפוני לכלל הבוגרים ממחזור תשע"ו והזמינם להשתתף במחקר. בוגרים אשר נענו להזמנה, פגשו את מרכזת המחקר (מ.ס.ג.) וחתמו על טופס הסכמה להשתתפות במחקר. **המשתתפים הפעילים ממחזורי תשע"ז ותשע"ח** גויסו למחקר על ידי מרכזת המחקר (מ.ס.ג.) שהגיעה לימי האוריינטציה שהתקיימו בגראז' עבור כל מחזור טרם תחילת הלימודים, סיפקה הסבר על המחקר לכלל המשתתפים והזמינה את מי שחפץ בכך להשתתף במחקר. המשתתפים שנענו להזמנה, חתמו על טופס הסכמה להשתתפות במחקר. בטופס ההסכמה מובהר שההשתתפות במחקר הינה על בסיס וולונטרי, שאנונימיות המשתתפים מובטחת, וכן שניתן להפסיק את ההשתתפות במחקר בכל שלב. בנוסף, מפורט הליך איסוף הנתונים, הכולל בין היתר גם מידע שיסופק על ידי צוות התכנית והמורים, למשל, בנוגע להשתלבותם בלימודים ועבודה לאחר סיום התכנית.

מערך המחקר

מחקר הערכה זה משלב מתודות איכותניות וכמותניות (Creswell & Plano Clark, 2011). מחקר משולב נפוץ במדעי ההתנהגות והחברה, מחזק את התוקף הפנימי והחיצוני של המחקר, ומאפשר התבוננות עמוקה, מלאה ורחבה על מושא המחקר (Creswell & Plano Clark, 2011;).

(Tashakkori & Teddlie, 2003). במחקר מסוג זה היתרונות של שתי השיטות משלימים זה את זה, והחסרונות שלהם מתקזזים במידה ניכרת. כמו כן, שילוב השיטות עשוי לספק מענה טוב יותר לצרכי מקבלי ההחלטות, שכן, המרכיבים האיכותניים שבמחקר מספקים היבטים כגון התחשבות בקונטקסט, בנרטיב ובכוליות (holism) ואילו המרכיבים הכמותניים עונים על הצורך של אובייקטיביות ומדידות תקפות (Hasson-Ohayon, Roe, Yanos, & Lysaker, 2016). לצורך מיצוי משאבי ההערכה, הוקם פורום של ועדת היגוי מקצועית, הכוללת את צוות החוקרים, בעלי מקצוע בכירים מגופים השותפים לביצוע התכנית (מביטוח לאומי וממשרד הבריאות), מנהלת התכנית, הפסיכולוגית המלווה, נציגים מבוגרי המחזור הראשון של התוכנית (שאינם משתתפים במחקר) וכן נציגים מהמורים ומצוות הגראז' (שחלקם גם כן מתמודדים). לאחר דיון מעמיק של צוות המחקר עם צוות העמותה וגורמים באגף השיקום של ביטוח לאומי ושאר החברים בפורום ועדת ההיגוי המקצועית (בתאריך 15/3/2016), הוחלט שלא ניתן למצוא קבוצת ביקורת של מתמודדים בעלי נתונים דומים לאלו הלומדים בתכנית הגראז' – כלומר מתמודדים המאותרים מראש כבעלי נטייה אמנותית. על כן, הוחלט שהחלק הכמותני במחקר יכלול מערך הכולל קבוצה אחת עם מדידות לפני אחרי (pre-post) עבור מדדי התוצאה, וכן מדידה נוספת ביניהן (mid test) עבור מדדי התהליך. לצורך חיזוק הממצאים ועל מנת לקבל מגוון זוויות ראייה על התכנית והשלכותיה המחקר הנוכחי כלל טריאנגולציה – הצלבת מידע מגורמים שונים (Lindlof, 2002, pp. 197-243). בנוסף, נעשה שימוש בהליך member checking שכלל אימות של ממצאי המחקר על ידי המשתתפים עצמם (Lincoln & Guba, 1985, pp.314-316).

איסוף נתונים איכותניים

נתונים איכותניים אודות חוויתם ותפיסתם של המשתתפים והבוגרים נאספו באמצעות קבוצות מיקוד על מנת לאפשר למספר רב של משתתפים לחלוק את חוויותיהם ולהשמיע את קולם. קבוצות מיקוד הינן בעלות פוטנציאל להעלאת המוטיבציה לשיתוף במחשבות, רגשות וחוויות באווירה מאפשרת ולא שיפוטית המסייעת לעורר מגוון דעות ותפיסות בנוגע לנושא מסוים (Krueger, 2014) בהתאם להמלצות הספרות המחקרית העוסקת בקבוצות מיקוד, לצורך רוויה (Saturation), נערכו 6 קבוצות מיקוד על ידי מרכזת

המחקר: ארבע קבוצות מיקוד נערכו עם **משתתפים פעילים** במהלך השבוע האחרון של כל מחזור לימוד (מיד לאחר סיום איסוף הנתונים הכמותני) ושתי קבוצות מיקוד נערכו עם **בוגרים**, כשנה לאחר שסיימו את התכנית. כל קבוצת מיקוד מנתה בין שמונה ל-12 משתתפים, כיוון שמספר קטן יותר של משתתפים מעלה את הסיכון של הובלת הדיון על ידי משתתף או שניים בולטים, ומספר גדול יותר של משתתפים עשוי להקשות על המנחה לקיים דיון פורה ומקטינה את סיכוי ההשתתפות של כלל חברי הקבוצה (Stewart & Shamdasani, 2014). פרוטוקול הריאיון מורכב מ-12 שאלות שפותחו על בסיס המלצות הספרות המתודולוגית אודות קבוצות מיקוד (Krueger, 2014; Stewart & Shamdasani, 2014). בהתאם לכך, סדר השאלות בריאיון נבנה כך שהשאלות הראשונות היו כלליות יחסית (לדוג' "מה אתה חושב על התכנית") והאחרונות ספציפיות יותר (לדוג', כיצד ומדוע עצם השתתפותכם בתכנית עשויה להשפיע על השתלבותכם במוסדות להשכלה גבוהה ו/או בשוק העבודה?) (ראה נספח 1). כל המידע הקשור בקבוצות המיקוד הוקלט ותומלל לצורך עריכת הניתוחים. בנוסף, מידע איכותני אודות ציפיות המשתתפים מהתכנית, נאסף באמצעות שאלות פתוחות שהמשתתפים השיבו עליהם באופן ממוחשב בזמן איסוף הנתונים הכמותניים, כפי שיפורט להלן.

איסוף נתונים כמותניים

נתונים כמותניים נאספו ממשתתפים פעילים במחזורי תשע"ז ותשס"ח באמצעות סוללת שאלונים מתוקפים (ראה פירוט להלן) על מנת לבחון מדדי תוצאה ותהליך. השאלונים הועברו על ידי מרכזת המחקר בחדר המחשבים של התכנית באמצעות תוכנת המחקר הממוחשבת קוולטריקס (Qualtrics). שאלוני מדדי התוצאה הועברו בתחילת ובתום שנת הלימודים של כל מחזור לימוד, בעוד שאלוני מדדי התהליך באמצעות שנת הלימודים. מידע סוציו-דמוגרפי נאסף גם כן בתחילת שנת הלימודים באמצעות שאלון פרטי רקע שכלל: גיל, מין, דת, אזור מגורים, מצב משפחתי, מצב כלכלי, ניסיון תעסוקתי, השכלה, שנות התנסות באמנות או מוסיקה לפני התכנית ועוד (ר' נספח 2).

מדדי תוצאה

מצב בריאות נפשית: נמדד באמצעות הגרסה המקוצרת של שאלון דיווח עצמי לבדיקת בריאות כללית, *General Health Questionnaire* (Goldberg & Williams, 1988). שאלון זה מכיל 12 פריטים המודדים

את חומרת המצוקה הנפשית של האדם בנוגע להיבטים הקשורים בדיכאון וחרדה, תפקוד חברתי לקוי וחוסר בטחון. הפריטים מדורגים בין 0 (טוב מתמיד) ל-3 (הרבה יותר גרוע מתמיד). דוגמא לפריט משאלון זה: "אני מסוגל להתמודד עם בעיות". באמצעות שאלון זה ניתן להפיק ציון כללי של רמת המצוקה הנפשית, כאשר ציון גבוה יותר מעיד על מצוקה נפשית גבוהה יותר. במדגם הנוכחי לשאלון זה מהימנות עקיבות פנימית טובה מאוד: כרונבך אלפא 0.93 (ר' נספח 3).

תפישת עצמי יצירתי: נמדדה באמצעות שאלון דיווח עצמי של תפיסת עצמי יצירתי

, *Short Scale of Creative Self-Concept* (Karwowski, 2012, 2014) שאלון זה מכיל 11 פריטים. שישה מהפריטים מודדים מסוגלות עצמית יצירתית (Creative Self-efficacy), לדוגמא: "אני מאמין ביכולות היצירתיות שלי". חמישה מהפריטים מודדים זהות יצירתית (Creative personal identity), לדוגמא: "אני חושב שאני אדם יצירתי". כל אחד מהפריטים מדורג בין 1 (אני מאוד לא מסכים עם המשפט) ל-5 (אני מאוד מסכים עם המשפט). באמצעות שאלון זה ניתן להפיק ציון עבור כל תת-סולם וציון כללי. במדגם הנוכחי, לסולם זהות עצמית יצירתית מהימנות עקיבות פנימית טובה עם כרונבך אלפא 0.81 ולסולם מסוגלות עצמית יצירתית כרונבך אלפא 0.86 (ר' נספח 4).

בדידות: נמדדה באמצעות שאלון דיווח עצמי בעל שלושה (Hughes, Waite, Hawkey, & Cacioppo, 2004) פריטים כאשר הנבדק מתבקש לציין באיזו מידה הרגישה/ה כך בחודש האחרון, לדוגמא: "שקשה לך ליצור קשרים חברתיים". כל אחד מהפריטים מדורג בין 1 (אף פעם) ל-4 (תמיד/ כל הזמן). באמצעות שאלון זה ניתן להפיק ציון בדידות כללי. במדגם הנוכחי לשאלון בדידות מהימנות עקיבות פנימית טובה: כרונבך אלפא 0.81 (ר' נספח 5).

השתלבות בלימודים גבוהים ובשוק העבודה: בנוסף למדדי התוצאה המצוינים לעיל, צוות התכנית סיפק מידע מספרי בנוגע להשתלבות המשתתפים בלימודים גבוהים ובשוק העבודה לאחר התכנית.

מדדי תהליך

מרכיבים שונים בתכנית שעשויים לתרום להעצמת המשתתפים ברמה האישית והבין אישית.

רמת מעורבות בתכנית: נמדדה על ידי גרסה מותאמת למחקר הנוכחי של שאלון בן תשעה פריטים *Utrecht Measurement of Work Engagement* (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006). השאלון כולל שלושה תתי סולמות: מרץ/חיות (vigor), מחויבות (dedication), ושקיעה בעשייה (absorption). כל הפריטים מדורגים בין 0 (אף פעם) ל-4 (תמיד). פריט לדוגמא: "הלימודים בתכנית מעוררים בי השראה".

באמצעות שאלון זה ניתן להפיק ציון עבור כל תת-סולם וציון כללי. במדגם ה נוכחי לשאלון רמת מעורבות (ציון כולל) מהימנות עקיבות פנימית טובה מאוד עם כרונבך אלפא 0.94. עבור סולם מרץ 0.92, סולם מחויבות 0.87, וסולם שקיעה בעשייה 0.83.
(ר' נספח 6).

סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים בתכנית: נמדד באמצעות שאלון בן 15 פריטים *Basic Psychological Needs at School Scale* (Tian, Han, & Huebner, 2014). השאלון כולל שלושה תתי סולמות הקשורים בשלושה צרכים מרכזיים: אוטונומיה (Autonomy), שייכות (Relatedness), ויכולת (Competence). כל הפריטים מדורגים בין 1 (מאוד לא נכון) ל-5 (מאוד נכון). פריט לדוגמא: "ברוב הימים אני מרגיש תחושה של הישג בלימודי בתכנית". באמצעות שאלון זה ניתן להפיק ציון עבור כל תת-סולם וציון כולל. במדגם ה נוכחי לשאלון סיפוק צרכים (ציון כולל) מהימנות עקיבות פנימית טובה מאוד עם כרונבך אלפא 0.91. עבור אוטונומיה אלפא 0.78, עבור שייכות 0.86, ועבור יכולת 0.80 (ר' נספח 7).
התמדה בתוכנית: נמדדה באמצעות איסוף נתונים מהמורים באשר לנוכחות של כל תלמיד (מספר ימים שהגיע מתוך 5 שבוע).

ניתוח נתונים איכותניים

בחלק האיכותני של המחקר נעשה שימוש בניתוח על פי גישת ה"תיאוריה המעוגנת בשדה" (Grounded theory), המסמלת חקירת תופעה והגדרתה על סמך מידע הנאסף מסיפורי המשתתפים בשדה (Charmaz, 2014). ניתוח זה כלל קריאה הלוחך ושוב של התמלולים על מנת להכיר לעומק את תוכן כל קבוצת מיקוד. המידע קודד על מנת לזהות תבניות חזרתיות, דומות או מנוגדות של התוכן. אסטרטגיית הקידוד הראשוני נשענה על ניתוח אינדוקטיבי של חלוקת המידע הגולמי למרכיבים קטנים שקודדו במילותיהם של המשתתפים עצמם (In vivo codes). לאחר מכן נוצרו קודים רחבים יותר (Focused codes) הכוללים לא רק את מילותיהם המפורשות של המשתתפים אלא את המשמעויות והפעולות העומדות מאחוריהן (Charmaz, 2014). השלב הבא בקידוד כלל תהליך אבדוקטיבי (Abductive reasoning) בו אותרו תבניות דמיון ושוני במהלך סקירת הקודים שנוצרו בשלב הקודם. ההשוואה והקטגוריזציה של הקודים נערה הן בתוך כל קבוצת מיקוד והן בין ולאורך כל שש קבוצות המיקוד השונות. קודים דומים בטבעם ובמאפייניהם קובצו יחדיו לתמות ותתי תמות. לאחר מכן חל שלב בנית מודל תיאורטי. עם תום תהליך

הניתוח, נעשה שימוש בהליך member checking שכלל אימות של ממצאי המחקר על ידי המשתתפים עצמם (Lincoln & Guba, 1985, pp. 314-316).

ניתוח נתונים כמותני

בשלב הראשון של הניתוח, נבדקו מאפייני המדגם באמצעות סטטיסטיקה תיאורית. בשלב שני, נערכה בדיקת התפלגות נורמלית של המשתנים באמצעות מבחן קולמוגורוב סמירנוב (Kolmogorov-Smirnoff test). בהתאם לכך, בוצע מבחן t למדגמים מזווגים (paired t-test) לצורך הערכת השינויים התוך נבדקיים במדדי התוצאה בין תחילת התכנית (pre-test) לסוף התכנית (post-test), זאת למעט מדדי תוצאה "ההשתלבות בלימודים גבוהים" ו"השתלבות בשוק העבודה" אשר דווחו על ידי הנהלת התוכנית פעם אחת בסיימה. בשלב השלישי, חושבו מדדי השינוי בתוצאה כהפרשים (change scores) בין מדדי התוצאה בתחילת התוכנית לסוף התכנית (post-test minus pre-test). לבסוף, לצורך בחינת הקשר קשר בין מדדי התהליך (המנבאים) לבין ההפרשים במדדי התוצאה נבדקו מקדמי מתאם פירסון.

אתיקה

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות באוניברסיטת חיפה (אישור #16-357). כל המשתתפים במחקר מילאו טופס הסכמה מדעת להשתתפות במחקר. בטופס מוסבר הליך איסוף הנתונים וכתוב בבירור שההשתתפות במחקר הינה אנונימית ושניתן בכל שלב להפסיק את ההשתתפות בו. כדי לשמור על חובת החיסיון והאנונימיות של המשתתפים, ובהתאם לדרישות האתיקה, בשונה מהצעת המחקר המקורית הוחלט שלא לכלול מידע אישי רגיש אודות המשתתפים במחקר מאנשי השיקום בקהילה, ממוסדות האשפוז ומגורמי המדינה.

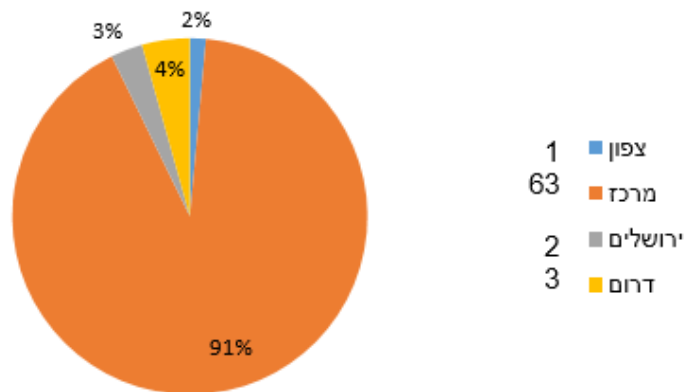
ממצאים כמותניים

- הממצאים הכמותניים מתייחסים לארבעה היבטים:
- א. תיאור המדגם ונתונים דמוגרפיים של 69 משתתפי המחקר (בזמן 1).
 - ב. שכיחות השתלבות בלימודים גבוהים ובעבודה לאחר השתתפות בגראז'.
 - ג. שינוי במדדי התוצאה מתחילתה לסופה של שנה"ל בגראז'.
 - ד. קשרים בין מדדי התהליך לשינוי במדדי התוצאה.

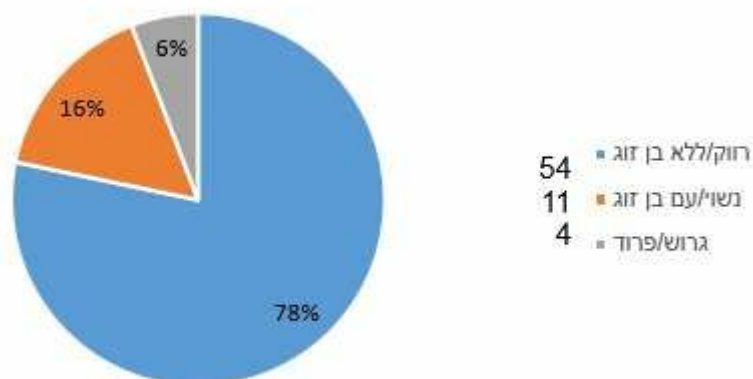
א. תיאור המדגם ונתונים דמוגרפיים של המשתתפים במחקר

גיל המשתתפים: 18 עד 45 (ממוצע 28, ס"ת 6.9).
מגדר: נשים 43 (62%), גברים 24 (35%), אחר 2 (3%).
דת: יהודים 60 (87%), נוצרים 2 (3%), אחר 7 (10%).
זיקה לדת: חילוני 53 (77%), מסורתי 13 (19%), דתי 3 (4%).
ארץ לידה: ישראל 56 (81%), ברה"מ לשעבר 4 (6%), אחר 9 (13%).

אזור מגורים:



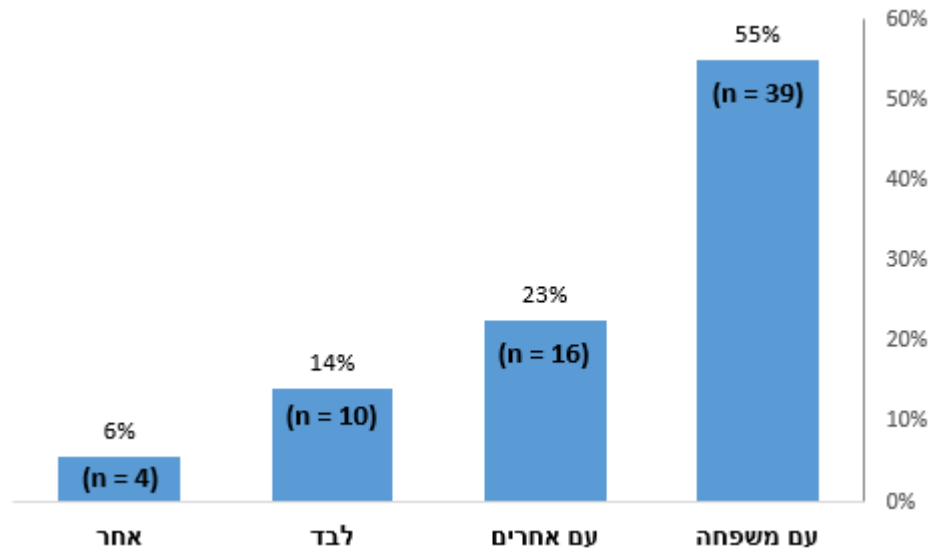
מצב משפחתי:



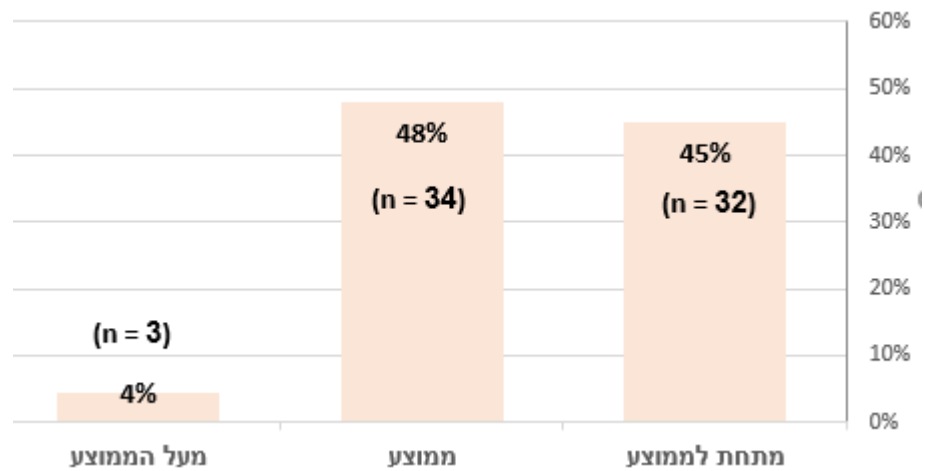
ילדים: לא 63 (91%), כן 6 (9%).

מספר ילדים: טווח 1 עד 4, ממוצע = 2, ס"ת = 0.98.

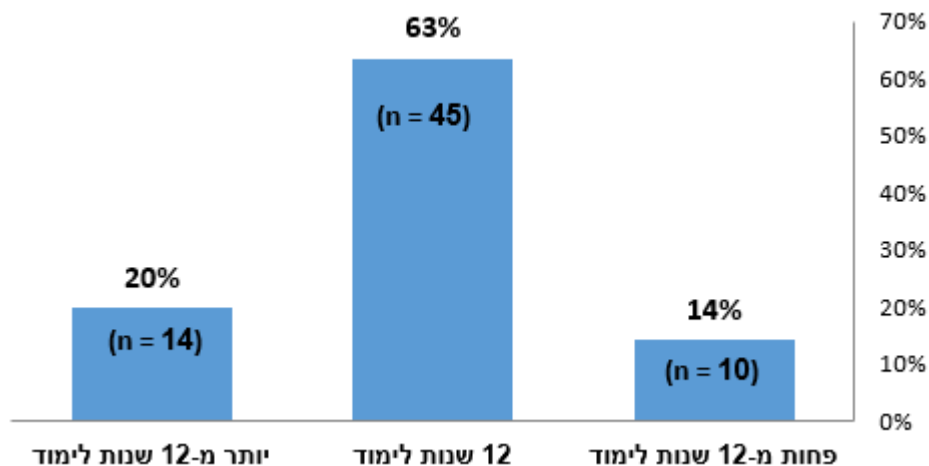
מקום מגורים:



מצב כלכלי (דיווח עצמי):



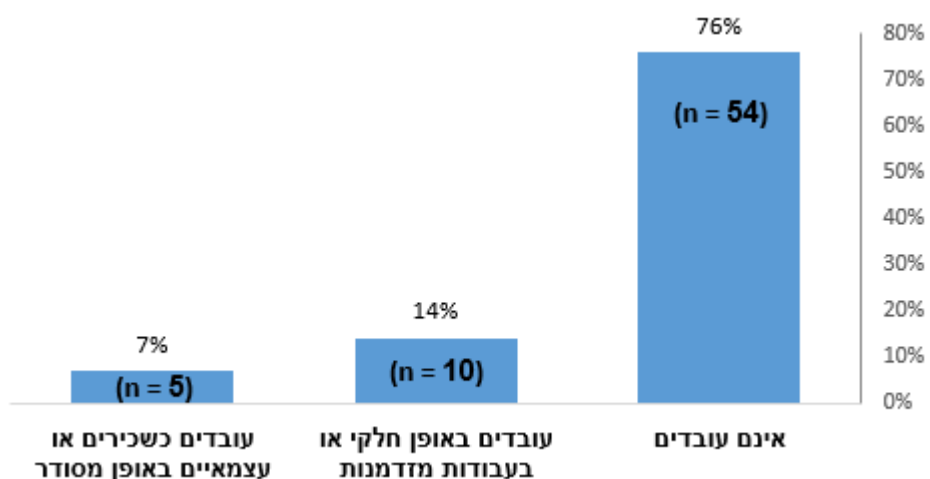
מספר שנות לימוד:



בעלי תעודת בגרות מלאה: כן 43 (62%), לא 26 (38%).

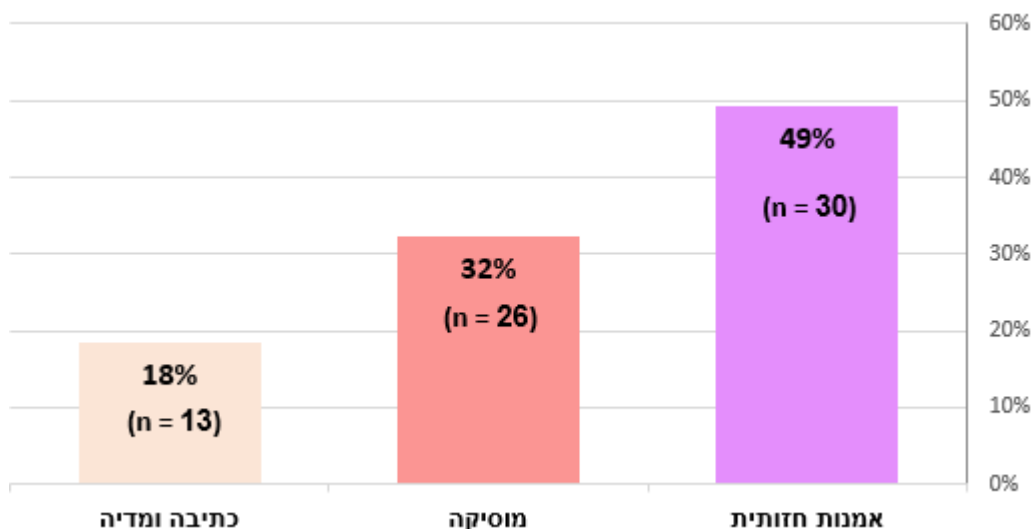
בעלי השכלה על תיכונית כלשהי: כן 29 (42%), לא 40 (58%).

סטטוס תעסוקה בעת מילוי השאלון (בתחילת שנת לימודים):



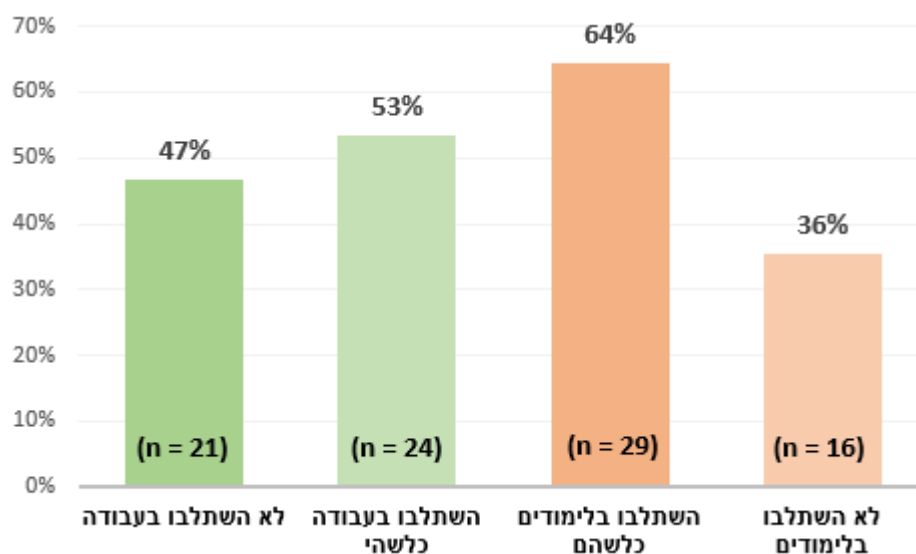
נמצא בטיפול תרופתי: כן 64 (93%), לא 5 (7%).

התפלגות בשלוש מגמות הלימוד במכינת הגראז':



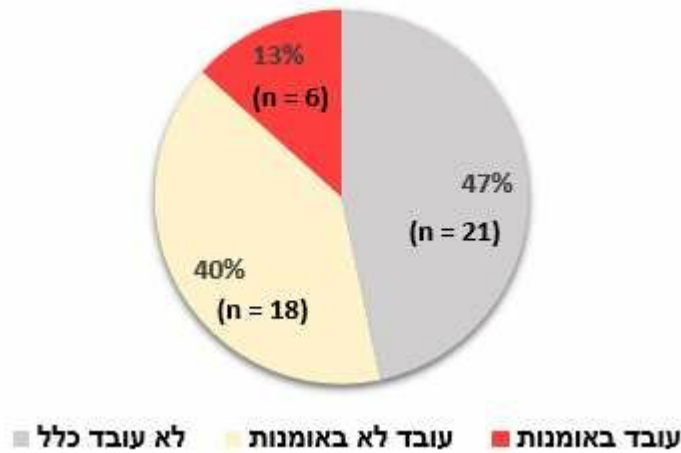
ב. שכיחות השתלבות בלימודים גבוהים ובעבודה לאחר סיום הגראז':

בהתאם למטרת המחקר הראשונה ומטרת המחקר השנייה, נאסף מידע כמותני באשר להשתלבות ה**בוגרים** בלימודים ובעבודה לאחר שסיימו את תוכנית הגראז'. המידע נאסף מהנהלת התוכנית שספקה מידע עבור 45 בוגרים בלבד. כפי שניתן לראות, מחלוקה דיכוטומית של שני המשתתפים (השתלבו/ לא השתלבו), רוב בוגרי הגראז' שדווחו השתלבו בלימודים **כלשהם** (64%) ובעבודה **כלשהי** (53%).



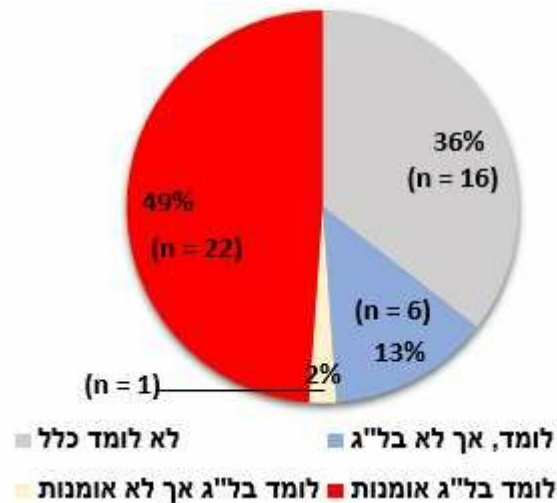
בנוסף, בחינת הממצאים עם משתנים קטגוריאליים בעלי יותר משתי קבוצות מעידה על כך שבעוד שרק 13% מבוגרי הגראז' שדווחו **השתלבו בעבודה** בתחום האומנות, 40% השתלבו בעבודה שאינה בתחום האומנות, ואילו 47% לא השתלבו כלל בעבודה כלשהי.

השתלבות בעבודה



באשר להשתלבות בלימודים, בחינה מפורטת של הממצאים מעידה על כך ש 49% מבוגרי הגראז' שדווחו השתלבו בלימודים גבוהים (ל"ג) בתחום האומנות ואילו 36% לא השתלבו כלל בלימודים כלשהם. בנוסף, 13% השתלבו בלימודים אך לא בלימודים גבוהים, ובוגר אחד השתלב בלימודים גבוהים שאינם אומנות.

השתלבות בלימודים



ג. שינוי במדדי התוצאה מתחילתה לסופה של שנה"ל בגראז'

בהתאם למטרת המחקר השלישית, נבדק האם וכיצד תורמת התכנית לשיפור רווחתם ותפקודם של המתמודדים. הבדלים תוך-נבדקיים במדדי התוצאה בין תחילת התכנית (pre-test) לסוף התכנית (post-test) נבדקו באמצעות מבחן t למדגמים מזווגים (paired t-test) עבור 44 המשתתפים שענו על השאלונים הן בתחילת השנה והן בסופה. כפי שניתן לראות בטבלה מס' 2, בין איסוף הנתונים בתחילת השנה ובסוף השנה חל שיפור בכל ארבעת המדדים בכיוון המצופה. אולם, רק בשניים מתוכם (מצב בריאות נפשית ובדידות) ההבדל נמצא מובהק ואילו עבור זהות יצירתית נמצא הבדל על גבול המובהק ($p = 0.057$). עבור מסוגלות עצמית יצירתית לא נמצא הבדל מובהק.

טבלה 2: הבדלים במדדי תוצאה לפני ואחרי שנת הלימודים.						
משתנה	לפני שנה"ל		אחרי שנה"ל		95% רבך בר-סמך	
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	נמוך	גבוה
מצב בריאות נפשית	1.64	0.25	1.41	0.51	0.06	0.39
זהות יצירתית	4.29	0.50	4.43	0.55	-0.29	0.00
מסוגלות עצמית יצירתית	3.57	0.74	3.64	0.77	-0.25	0.11
בדידות	1.77	0.73	1.37	0.67	0.14	0.66
ס"ת = סטיית תקן. $*p \leq 0.05$, $**p \leq 0.01$						

ד. קשרים בין מדדי התהליך (process) למדדי התוצאה (outcome)

מדדי תהליך: נוכחות, סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים בתוכנית (אוטונומיה, שייכות, יכולת, ומדד כולל), מעורבות בתוכנית (מחויבות, מרץ/חיות, שקיעה בעשייה, ומדד כולל).
מדדי תוצאה: שינוי במצב בריאות, שינוי בזהות יצירתית, שינוי במסוגלות עצמית יצירתית, שינוי בתחושת בדידות, השתלבות בעבודה (דיווח מצוות הגראז'), השתלבות בלימודים (דיווח מצוות הגראז').

טבלה 3: קשר בין משתני תהליך לתוצאה						
מדדי תוצאה						
מדדי תהליך	שינוי במצב בריאות	שינוי בזהות יצירתית	שינוי במסוגלות עצמית יצירתית	שינוי בתחושת בדידות	השתלבות בעבודה ^a	השתלבות בלימודים ^a
נוכחות	-.25	.33	.03	.06	-.18	.32**
אוטונומיה	-.21	-.07	.20	.21	.15	.07
שייכות	.18	-.23	-.12	.32	.20	.12
יכולת	-.52**	-.06	.03	.08	.11	.30*
סיפוק צרכים כולל	-.35*	-.13	.05	.19	.19	.09
מחויבות	-.29	.04	.25	.25	.15	.20
מרץ/חיות	-.30*	.06	.03	.45	-.11	.19
שקיעה בעשייה	-.21	.12	.31	.08	-.03	.19
מעורבות כולל	-.28	.08	.21	.28	.01	.21

קורלציות מובהקות מודגשות. מדד "כולל" משלב את שלושת תתי הסולמות.
^a = משתנה דיכוטומי, השתלב/ לא השתלב. * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$

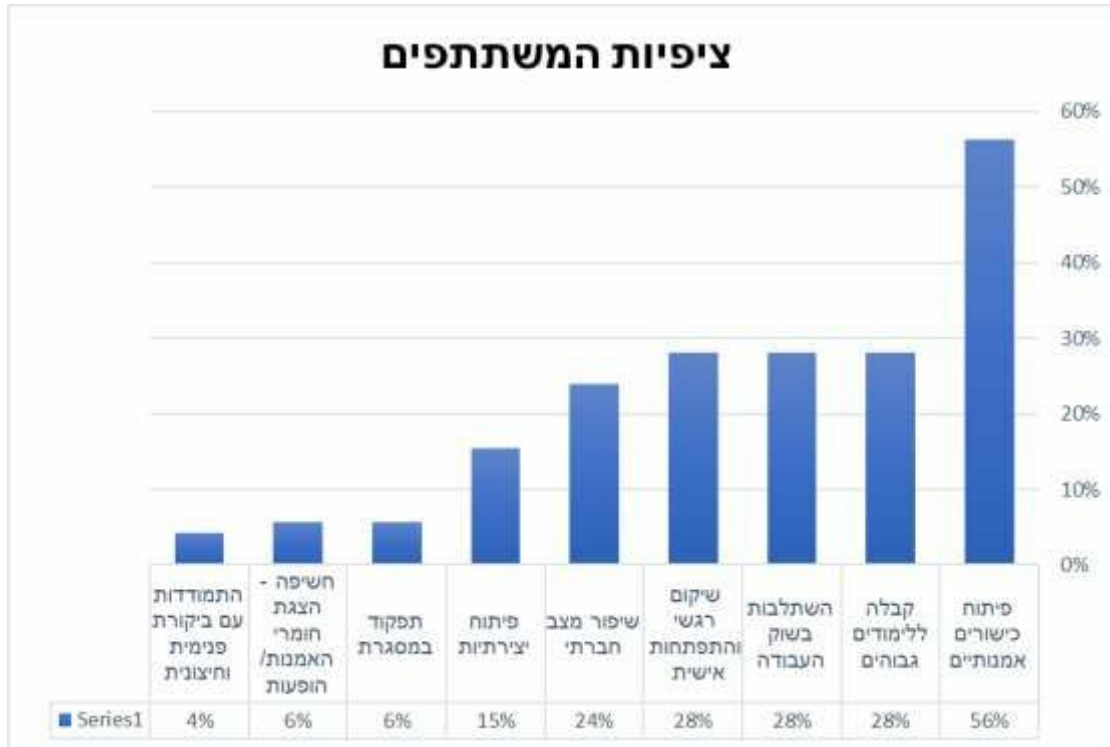
כפי שניתן לראות בטבלה מס' 3, תוצאות מבחן מתאם פירסון מעידות כי נמצא קשר חיובי מובהק ובעל עוצמה בינונית בין נוכחות במהלך הלימודים בגראז' לבין השתלבות בלימודים לאחר התוכנית. נוסף לכך, נמצא קשר שלילי מובהק ובעל עוצמה בינונית-חזקה בין תפיסת התוכנית כמעניקה חוויה של יכולת לבין שינוי במצב בריאות, כאשר ככל שהתוכנית נתפסה כמעצימה חוויה של יכולת רבה יותר, כך יורד דיווח חומרת המצוקה הנפשית. קשר דומה נמצא גם עבור המדד הכללי של סיפוק צרכים בסיסיים. לעומת זאת, נמצא קשר חיובי מובהק ובעל עוצמה בינונית בין תפיסת התוכנית כמעניקה חוויה של יכולת לבין השתלבות בלימודים לאחר התוכנית. כלומר, ככל שהתוכנית נתפסה כמעצימה חוויה של יכולת רבה יותר דווח על יותר השתלבות בלימודים. כמו כן, נמצא קשר שלילי מובהק ובעל עוצמה בינונית בין דיווח

על חוויה של מרץ/חיות בתוכנית לבין שינוי במצב בריאות. כלומר, ככול שחווית הנמרצות/ חיות בתוכנית רבה יותר, כך דווחה פחות חומרה ברמת המצוקה הנפשית.

בנוסף, תוצאות מבחן מתאם פירסון הראו עבור **מדדי התהליך** שנמצא קשר חיובי בעל עוצמה בינונית ($r = .29, p < .05$) בין נוכחות בתוכנית לבין דיווח על חוויה של מרץ/חיות בתוכנית, וקשרים חיוביים בעלי עוצמה בינונית-חזקה ($r_s = .45 \text{ to } .60, p < .01$) בין ארבעת מדדי הצרכים הבסיסיים לבין ארבעת מדדי המעורבות. כמו כן, עבור **מדדי השינוי** נמצא קשר שלילי מובהק ובעל עוצמה בינונית-חזקה ($r = -.53, p < .01$) בין שינוי במסוגלות עצמית יצירתית לבין שינוי בחוויית בדידות, וכן קשר חיובי בעל עוצמה בינונית-חזקה ($r = .53, p < .01$) בין שינוי במסוגלות עצמית יצירתית לבין שינוי בזהות עצמית יצירתית. לבסוף, נמצא קשר שלילי מובהק ובעל עוצמה בינונית ($r = -.42, p < .01$) בין **השתלבות בלימודים** לבין **השתלבות בעבודה** לאחר סיום תוכנית הגראז' כפי שדווח אודות הבוגרים על ידי הנהלת התוכנית.

ממצאים איכותניים

בהתאם למטרת המחקר הרביעית, נאסף מידע איכותני אודות ציפיות המשתתפים מהתכנית באמצעות שאלות פתוחות שהמשתתפים השיבו עליהם באופן ממוחשב בזמן איסוף הנתונים הכמותניים. כפי שניתן לראות, מרבית המשתתפים בתוכנית (56%) ציפו שהתוכנית תסייע להם בפיתוח כישורים אמנותיים. המשתתפים ציפו, במידה זהה, להכנה לקראת קבלה ללימודים גבוהים (28%), להשתלבות בשוק העבודה (28%), ולשיקום רגשי והתפתחות אישית (28%) – ציפיות שעולות בקנה אחד עם מטרות התוכנית, סל שיקום וביטוח לאומי. ממצאים אלו מדגישים את הצרכים והציפיות של קהל היעד של התכנית ועשויים לסייע בהתוויית מדיניות עבור פיתוח תכניות נוספות בעלות מאפיינים וקהלי יעד דומים.



בנוסף, בחלק זה יוצגו הממצאים האיכותניים מתוך 6 קבוצות המיקוד שנערכו עם בוגרי ומשתתפי התכנית¹. תחילה יתוארו התמות ותתי התמות העיקריות המתמצות את חוויות המשתתפים משש קבוצות המיקוד אודות תרומת התכנית להיבטים שונים בחייהם (תמות 1,2,3) וכן אודות התהליכים והגורמים בתכנית המובילים לכך (תמות 4,5,6) וכן יובאו ציטוטים מתוך דברי המשתתפים. בנוסף, יועלו נקודות מתח או קונפליקט והצעות לשיפור הקשורות לחלק מהתמות. יש לציין ששמות התמות משקפים המשגה תיאורטית אינטגרטיבית של תמצית דברי המשתתפים ואילו שמות תתי התמות משקפים יותר את השפה בה השתמשו המשתתפים עצמם. לאחר מכן, יוצג מודל תיאורטי שנוצר בשלב מתקדם של הניתוח האיכותני ומתאר את הקשרים בין התמות ותתי התמות השונות.

¹ הקבוצות נחלקו לפי המגמות ומחזורי הלימוד כמפורט להלן: 1. מורכבת ממשתתפי מגמות אמנות וכתובה ומדיה במחזור תשע"ז. 2. מורכבת ממשתתפי מגמת מוסיקה במחזור תשע"ז. 3. מורכבת ממשתתפי מגמות אמנות וכתובה ומדיה במחזור תשע"ח. 4. מורכבת ממשתתפי מגמת מוסיקה במחזור תשע"ח. 5. מורכבת מבוגרי התכנית של מחזור תשע"ו מכלל מגמות הלימוד. 6. מורכבת מבוגרי התכנית של מחזור תשע"ז מכלל מגמות הלימוד.

יש להדגיש שהמודל התיאורטי, התמות ותתי התמות שעלו מניתוח קבוצות המיקוד הוצגו ואושו על ידי משתתפי התכנית בהליך אימות משתתפים (member checking). הליך זה התקיים בתום שלב הניתוח האיכותני וכלל פגישה קבוצתית של מרכזת המחקר עם נציגי המשתתפים משלושת מחזורי הלימוד, במהלכה החוקרת דנה עמם בממצאים ובהמלצות. בנוסף, ממצאים אלה הוצגו ונדונו בפגישה קבוצתית שערכה מרכזת המחקר עם הצוות המנהל, הפסיכולוגית, נציגי צוות ההוראה ובני משפחה של המשתתפים בתכנית.

תמות הקשורות בתרומת תכנית הגראז' להיבטים שונים בחייהם של המשתתפים.

תמה 1. התכנית מקדמת היבטים קשורים ברווחה הנפשית.

רבים מהמשתתפים הדגישו את תרומת התכנית למצבם הרגשי והנפשי. מתוך תיאוריהם עלה שרבים ממשתתפי התכנית הגיעו אליה לאחר אשפוזים במחלקות פסיכיאטריות בדרגות שונות (כגון, מחלקה סגורה, מחלקה פתוחה, אשפוזים ארוכי מועד, קצרי מועד אשפוז יום). חלק הגיעו לתכנית מיד לאחר האשפוזים, בהפניית העובדים הסוציאליים או אנשי השיקום שליוו אותם, בעוד אחרים הגיעו לתכנית לאחר שהייה ממושכת בבתי ההורים, בכפרים מאזנים או הוסטלים. כיוון שקבוצות המיקוד התקיימו בסוף שנת הלימודים בגראז' (עם קבוצות המשתתפים הפעילים) או כשנה לאחר סיום התכנית (עם קבוצות הבוגרים), הייתה להם את הפרספקטיבה והיכולת להתבונן בתהליך שעברו לאורך השנה. מתוך מבט רטרוספקטיבי זה, רבים מהם תארו שינוי משמעותי שחל בהם בהקשר הנפשי והרגשי לעומת מצבם לפני התכנית או אף בתחילת השנה.

"אני מרגישה שינוי רגשי עצום מתחילת השנה ובסופה... יותר יציבות רגשית, ויסות רגשי, הרבה פחות קיצוניות... לא היה לי כיוון ולא האמנתי בעצמי שאני יכולה." (תלמידת אמנות תשע"ח)

"הגעתי לפה ישר מאשפוז יום ובהתחלה היה לי קשה [...] הרגשתי יותר שאני בא בשביל המסגרת כאילו שהיא תחזיק אותי שיהיה מה שיחזיק אותי. היה לי קשה [...] באיזה שהוא שלב זה הלך והשתחרר [...] אם אני אצייר את זה בגרף... זה התחיל דיי נמוך.. אני מתכוון מבחינה נפשית... ועלה, והולך ועולה, ועכשיו אני במקום אחר". (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

"מהבחינה הזאת אני חושבת על עצמי שאחרי הפסיכזזה שהיתה בסוף 2011 במשך שנים כמעט עד שהגעתי לגראז' היו לי חרדות אפילו לצאת מהבית ולחצות את הכביש. או כאילו ללכת עם הכלבה לטייל. תקופות של דיכאון עמוק שישבתי בבית והתחננתי לאלוהים שיהרוג אותי. זה היה הסדר

יום שלי. לקום בבוקר להתחנן לאלוהים שיהרוג אותי, ללכת לישון ולקום עוד פעם. ובתקופה בגראז' כמעט לא הייתה לי.. בטח שלא תקופה כזו. היו לי כמה רגעים נקודתית. ממש לא הרגשתי חרדה ואני על אותן תרופות... ולא.. זה מדהים. אני באמת מרגישה שיש לי אפילו בטחון עצמי יותר גבוה מאשר היה לי לפני הפסיכוזזה. זה מה שהשתנה בחיים שלי." (תלמידת מוסיקה תשע"ז)

המשתתפים שיתפו בכך שהעיסוק ביצירה ובאמנויות בתוכנית סייעו לעיבוד ולוונטילציה של רגשות קשים ובכך סייעו להפחתת תחושת ההצפה הרגשית ושיפור המצב הנפשי.

"אני חושבת שהגראז' עזר לי מאוד.. אני הגעתי בהצפה רגשית מאוד מאוד חזקה. אז אני חושבת שדיי "הקאתי" הכל בשנה אחת וזה עזר לי לוויסות רגשות [...] בחיים צריך [...] כשאתה נורא רגיש [...] ללמוד איך לנהל את החיים בעולם בטוב. זה משהו שהשנה הזאת מאוד עזרה לי." (בוגרת אמנות תשע"ו)

"אני מרגישה שהשתפרתי מאוד. יש לי כישורים יותר גבוהים מבחינה חברתית וגם מבחינה רגשית הרבה חרדות נעלמו לי בעקבות התכנית. העובדה שאנחנו יוצרים פה. כל הקונספטים הזה עשה לי טוב." (תלמידת אמנות תשע"ו)

1.1 פיתוח מודעות עצמית.

רבים תארו חיבור חזק יותר לעצמם ולרגשותיהם וקישרו זאת לכך שהתכנית סייעה להם לפתח מודעות עצמית רבה יותר. לדברי המשתתפים, שיפור זה במודעות העצמית ובחיבור לרגשותיהם, הפחית תחושות ניתוק וניכור שחשו מעצמם ומרגשותיהם בעקבות מצבם, וסייע לשיפור הרווחה הנפשית שלהם.

"אני יותר מחובר לרגשות שלי, אני יותר יודע מה אני רוצה ו.. היו פעם דברים שהפריעו לי בעבר ולא באמת ידעתי לשים אצבע מה מפריע לי והיום אני יותר.. יותר יודע מה עושה לי טוב, יותר יודע מה עושה לי רע.. יותר מודע. עזרו לי להיות יותר מודע לעצמי." (תלמיד מוסיקה תשע"ח)

1.2 עירור התשוקה ותחושת החיוניות.

אחד ההיבטים המרכזיים שמשותפי התכנית הדגישו הלך וחזור הינו עירור מחדש של ה'ניצוץ' הפנימי שלהם שנשכח זה מכבר. הם תארו מצבים בהם בשל האשפוזים החוזרים והמשברים הנפשיים שעברו, כמו גם מפגשים עם אנשי רפואה או טיפול אשר פרשו בפניהם את אבחנתם הקלינית ואת הפרוגנוזה לפי נקודת מבטם הדטרמיניסטית, אבדה להם האמונה והתקווה שחיייהם עשויים להשתפר או להיות בעלי משמעות. עניין זה הוביל פעמים רבות לתחושות של ייאוש ממצבם, חוסר תקווה, אדישות ואף לנסיגה פיסית ורגשית מ'החיים'. הם שיתפו בתהליך שעברו בעקבות התכנית בהקשר זה ותארו מעבר ממצב של ייאוש, הסתגרות, חוסר תשוקה וחוסר מוטיבציה למצב של עירור תחושת החיוניות והוויטאליות, מציאת הניצוץ הפנימי, גילויי התשוקה, וחיבור מחדש לחיים עצמם ולרצון לחיותם במלואם.

"בשבילי זו הייתה מכינה לחיים. אני מרגישה שזה שלח אותי לחיות" (בוגרי תשע"ו)

"מתעוררת פה התשוקה. מראים לך כמה אופציות, פותחים דלתות, מה את יכולה לעשות, ולאט לאט מתעורר בך הרצון לעשות יותר, ולעשות יותר, ולעבוד יותר ולעבוד יותר, ולחיות יותר." (תלמידת מוסיקה תשע"ח)

1.3. שיפור הפרודוקטיביות והתפקוד היום יומי.

המשתתפים תארו תהליך בו השיפור במצב הנפשי וכן במוטיבציה ובתחושת החיוניות שתוארו לעיל קשורה גם לשיפור בהיבטים תפקודיים שונים בחייהם. הרבה מהם שיתפו שיש להם מוטיבציה רבה יותר להתעורר בכל בוקר, ליצור ו"להשקיע". הם תארו מעבר מחוסר עשייה ותחושת תקיעות למצב של עשייה ותחושת פרודוקטיביות.

" נתן לי הרבה מוטיבציה המקום הזה.. להשקיע ככה .. אני לא הייתי משקיעה ככה לפני זה." (בוגרת אמנות תשע"ז)

"מבחינה תפקודית זה כאילו עולם אחר.. מבחינת העשייה שלי היום לעומת פעם. גם מבחינת החשיבה אני יכולה לראות את עצמי במקומות שלא ראיתי את עצמי קודם." (תלמידת אמנות תשע"ז)

"אני יכול להגיד שהתחלתי פה את השנה במצב קשה [...]. זה התחיל עם המון חרדה, המון קשיים ובסך הכל זה הלך והשתפר והיום אני מישוהו אחר לגמרי.. כן.. מבחינה מקצועית גם. את כל השירים שיש לי, שזה חמישה, כתבתי במסגרת הזאת. [...]. עצם זה שאני בא לפה ללמוד מוסיקה זה מכוון כאילו ל.. לא יודע.. זה מכוון אותי לעשייה... [...]. עצם העובדה של לקום בבוקר כל יום לבוא לכאן אחרי שנים של אשפוז או אשפוזים או כפר איזון או להיות תקוע בבית, לא להיות ליד אנשים... כאן זה אחרת, למרות שזה קשה לפעמים." (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

בנוסף, המשתתפים תארו היבטים שונים הקשורים בתפקודי היום יום שהשתפרו במהלך ובעקבות השתתפותם בתכנית כגון מעבר לדיור עצמאי יותר ולהתנהלות עצמאית בחיי היום יום.

" בעקבות הגראז' אני עברתי מהבית של ההורים לתל אביב. אני כבר גר לבד שלושה חודשים [...]. שזה היה נראה לי בתחילת הגראז' משהו כזה רחוק מאוד." (תלמיד מוסיקה, תשע"ז)

" זה הוכיח לי שאני מסוגל לעמוד בדרישות, שאני יכול לקום כל בוקר." (תלמיד מוסיקה, תשע"ז)

תמה 2. התכנית מקדמת היבטים הקשורים בתהליך ההחלמה האישית (personal recovery).

משתתפים רבים שיתפו בתחושותיהם בנוגע לתרומה הרבה של התכנית לשיפור איכות חייהם, לקבלה העצמית, להתפתחות האישית וכן להיבטים נוספים הקשורים לתהליך ההחלמה האישית שלהם. כפי שמתבטא במספר היבטים מרכזיים: שינוי בזהות ובתפיסת העצמי, העצמה, תחושת משמעות, תקווה ואופטימיות ושיפור קשרים חברתיים.

2.1 שינוי בזהות ובתפיסת העצמי.

משתתפים רבים תארו תהליך של שינוי משמעותי מבחינת האופן שבו הם תופסים את עצמם ומגדירים את זהותם בעקבות התכנית. לא מעט דיברו במונחים של מעבר מתפיסת עצמם כחולים ובעלי מגבלה, אל עבר תפיסת עצמם כאמנים, מוסיקאים, כותבים ואנשים יוצרים.

"אני חושבת שהיום אחרי המכינה הזו אני יותר שלמה להגיד שוואלה אני מוזיקאית. [...] אם לפני שנה ומשהו הייתה לי שיחה בעבודה עם אחד החבריה שאני עובדת איתם.. סיפרתי להם שאני שרה, הוא אמר לי.. כן אבל את לא זמרת. ואני כאילו.. וואלה נכון! אני לא! עוד אין לי שום דבר חוץ מזה שאני אוהבת לשיר, שום דבר שמגדיר אותי כזמרת. והיום עם כל הכלים שקיבלתי פה, וואלה כן! אני זמרת ואני יוצרת ויש לי שירים שהם שלי, ואני מנגנת, אז.. למה לא!?" (תלמידת מוסיקה תשע"ח)

"אני לומד בבצלאל סיימתי שנה ראשונה ואני עובד באנימציה.. כל החיים של התעסקתי באמנות אבל אני עובר תהליך של לקבל את עצמי כיוצר והגראג' היתה העוד נקודה חשובה בתהליך הזה [...] אני חושב שזה היה דחיפה מאוד חזקה קדימה בכיוון הזה של לראות את עצמי כאדם שהוא יוצר." (בוגר אמנות תשע"ו)

המשתתפים הדגישו את הקשר בין השינוי שחל בזהותם ובתפיסה העצמית ובין התפתחות תחושת המסוגלות והאמונה ביכולות העצמיות בעקבות הגראג'.

"הגראג' מאוד אינטנסיבי.. אין לוותר לעצמי. זה קודם כל. לדעת שאני יכולה! אין דבר כזה שלא יכולה... זה היה נראה לי האורסט - הגראג'.. ועכשיו יש כל כך הרבה הרים מסביב.. לטפס ולרדת.. עכשיו כבר שום דבר לא נראה לי גבוה מידי." (בוגרת אמנות תשע"ו)

נקודה חשובה נוספת שהמשתתפים דנו בה היא שההתגבשות של הזהות החדשה אינה "שומטת" את עצם קיום האתגרים הנפשיים. רבים מהם שיתפו כי לפני התכנית או עם תחילתה ההתמודדות הנפשית צבעה חלק גדול מאוד מהגדרתם העצמית. לעומת זאת, עם סוף התכנית, ואף כשנה לאחריה, ההתמודדות הנפשית עדיין תופסת מקום בהגדרתם העצמית, אם כי היא צובעת חלק קטן הרבה יותר בה. מדבריהם עולה כי דרך תהליך התגבשות תפיסת עצמם כבעלי מסוגלות, יכולת וכישורים, לצד תהליך הקבלה

העצמית וההכרה באתגרים הנפשיים, התגבשה בהם תחושת זהות הוליסטית ושלמה יותר, ופחות דיכוטומית.

" לפני שהגעתי לגראג' היה לי את הטייטל (כותרת) של מתמודדת נפשית והייתה לי איזו אהבה אליו. בגראג' זה הגיע לאיזו שנה לכותרת הזאת עד שיצאתי והלכתי לעשות שנת שירות במקום קיצוני הפוך מהגראג' מקום מוטרף לחלוטין. [...] הגראג' נתן לי איזה שהיא כותרת וגרם לי להבין שאני לא זקוקה לה יותר. היום אני מרגישה ששום דבר לא מגביל.. (המחלה) זה עוד חלק בי. אבל זה לא הכותרת שלי. וזה ממש מגניב." (בוגרת אמנות תשע"ז)

2.2 העצמה.

המשתתפים תארו היבטים שונים הקשורים בהעצמתם במהלך ובעקבות השתתפותם בתכנית. היבטים אלה קשורים לתחושת אחריות ושליטה רבה יותר על חייהם וכן התמקדות ביכולות, בכישורים ובכוחות שלהם. רבים מהם קישרו היבטים אלה לחיזוק ביטחונם העצמי.

"אתה נחשף לחוזק שיש לך לתכונה חזקה שיש לך לאיזה שהוא חוסן שיש לך. בתכלס אם לא הייתי במסגרת הזאת והייתי צריך לנגן את כל הקטעים שאני מנגן זה לא היה קורה." (תלמיד מוסיקה, תשע"ז)

"אני חושבת שזה מעלה את הביטחון העצמי, שאת מצליחה ליצור בעצמך דברים שלא הייתי מסוגלת פעם לעשות. תחשבי שאת מרגישה שאת משתפרת כל הזמן." (תלמידת אמנות תשע"ז)

"העניין שכשאני הצטרפתי למוסיקה לא היה לי אומץ בכלל, אני רעדתי והיה לי נורא מפחיד.. מה שלכולם היה ברור מאליו לעלות ולנגן לי זה היה נראה.. ממש היה לי סוג של פחד ופה אני הצלחתי להתמודד עם זה. זה פתח לי הרבה עניין של ביטחון. והביטחון פותח את הפתח ליצירתיות. (תלמידת מוסיקה תשע"ז)

לא מעט משתתפים טענו שתהליך ההעצמה האישית, שכלל חיזוק של הביטחון העצמי ותחושת המסוגלות, הובילו בקרבם לאמונה כי הם מסוגלים להשתלב במסגרות של האוכלוסייה הרחבה ולא רק במסגרות המיועדות בהכרח למתמודדים.

"גם בפן של המקצועי, אני נפתחתי להרבה תחומים שלא היה לי בהם ידע, ולא הכרתי ולא חשבתני שאני אתעסק בהם בעתיד. זה הכיוון אותי להיות יותר ממוקדת מטרה, ויותר מזה זה נתן לי את הביטחון העצמי שאני יכולה להשתלב במערכת שהיא לא שיקומית או טיפולית, או שאני יכולה להיות כחלק ממסגרת חברתית ולימודית שהיא לא תחת ביטוח לאומי או משרד הבריאות וזה כאילו הכי משמעותי." (תלמידת כתיבה ומדיה תשע"ח)

2.3 תחושת משמעות.

חלק ניכר מהמשתתפים דיברו על כך שבמהלך ובעקבות התכנית הם פיתחו יכולת להבחין בייחודיות שלהם, תוך התבוננות על ההיבטים החיוביים שההתמודדות הנפשית מספקת להם. התבוננות זו מספקת משמעות לאתגרים הנפשיים שעוברים עליהם ולייחודיותם.

" זה נורא קל להיות חזק ולהראות שאתה חזק ולהשתמש בכל מיני תווים ולעמוד בפוזה הנכונה.. וכאילו למדתי השנה שיש משהו הרבה יותר מושלם בחוסר שלמות וזה לקח מאוד חשוב... [..] להראות לאנשים לא רק מה שאני רוצה אלא את האמת של החוויה שלי שזה לא תמיד יפה ולא תמיד נוח ונעים [..] אין דבר כזה מושלם. " (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

אני חושבת שאנשים שעברו כל מיני משברים או דברים בחיים אז איכשהו הם יותר קרובים לתת מודע שלהם.. יותר קרובים לפנימה שלהם. הם האמינים יותר. " (בוגרת אמנות תשע"ו)

תחושת משמעות זו, קשורה בין היתר בתחושת השייכות שהם חווים בגראז', ומסייעת לדידם להגדרה העצמית וכן לקבלה העצמית שלהם.

" הרגשתי לא שייך בכל מקום שהייתי בו בחיים שלי, ללא יוצא דופן. לא היה מקום אחד שקיבל אותי. וזה מאוד עזר לי להרגיש פה שזה בסדר להיות עצמך. זה גם עזר לי להגדיר את המחלה שלי. " (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

2.4 תקווה ואופטימיות.

המשתתפים דיברו על כך שהגראז' סייע להם לראות באופן חיובי יותר את האופציות הפרושות בפניהם בהמשך חייהם. הם שיתפו בכך שיש להם תקווה ותחושת אופטימיות רבה יותר כלפי העתיד.

"(הגראז') נתן הרבה ביטחון להמשיך בדרך שאני ממשיך בה ולראות שזה לגמרי אפשרי לצאת מכל סיטואציה ולנהל אורח חיים בריא. איכות חיים הכוונה שלי. [..] גם אם ההפרעות הכי קשות וגם אם עוברים 20 פסיכוזות וגם אם מאושפזים 10 שנים ברצף וגם עם הטיפולים הכי קשים.. יש גישה טובה? יהיה בסדר. זה מאוד השפיע עלי. " (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

" הדבר הכי גדול שאני יכול להגיד על התוכנית מבחינתי שהיא נתנה לי סיבה טובה לקום בבוקר. יש אשפוזים קודמים שיצאתי והתחפרתי איזה חצי שנה בבית של ההורים שלי מפחד מהצל של עצמי ומהעולם וכאלה.. ופה עברתי לתל אביב והתחלתי בגראז' וזה נתן לי גם מטרה, גם משהו שירכך טיפה את החוייה הקשה, כי יכולתי למצוא פה עוד אנשים שמתמודדים אבל מתמודדים. הכל פה בתנועה [..] זה נתן לי מבחינה רגשית גם את הכלים לבחון איפה אני נמצא מבחינה רגשית ואיפה אני רוצה להיות וגם בכלל לתקשר יותר את הסימני שאלה שלי. אני לומד שכדי להצליח למצוא את הכיוון שלך בחיים אתה צריך לשאול את השאלות הנכונות, לדעת לאן אתה רוצה ללכת בכלל. עכשיו אני יכול לומר שבכל אופן יהיה טוב, אני מאמין, נקווה לטוב. " (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

2.5 קשרים חברתיים.

משתתפים רבים תארו שינוי גדול שהתרחש עבורם מבחינה חברתית במהלך שנת הלימוד בגראז'י. הם דיברו על כך שיש להם יותר קשרים חברתיים מבעבר וכי הם חשים פחות בדידות ויותר חיבור לאנשים ולחברים שסביבם.

"מתחילת השנה הבדל שמיים וארץ מבחינה חברתית." (תלמידת מוסיקה תשע"ז)

"אני סובל מחרדה חברתית כבר הרבה שנים אז באופן טבעי אני מאוד סגור מאוד קשה לי ליצור קשר עם אנשים ולשמור על קשר עם אנשים. הרגשתי כאן שהיה לי מאוד קשה בהתחלה אבל אני מרגיש שהצלחתי ליצור קשר די טוב עם רוב האנשים בגראג', שזה הפתיע אותי לטובה. לא רק מהמגמה שלי אלא גם מעוד מגמות. [...] היינו נפגשים הרבה וזה משהו שהיה חסר לי כבר הרבה שנים. אנשים מאוד חיוביים פה." (בוגר מוסיקה תשע"ו)

"נהיו לי חברים חדשים. חברים שאני אמשך איתם את הקשר גם אחרי הגראג'." (תלמידת כתיבה ומדיה תשע"ז)

חלקם שיתפו בשיפור הכישורים החברתיים והיכולת ליצור קשרים.

"היום אני יודע יותר איך לפנות לאנשים ואיך לשמור על קשר." (תלמיד מוסיקה תשע"ח)

ורבים קישרו את השיפור במצבם החברתי לתחושה של פתיחות ושחרור שהתפתחה במהלך התכנית.

"אני מרגיש שאני יותר פתוח. [...] גם להכיר אנשים חדשים וגם להבין שעם הזמן אתה לומד על אנשים יותר ואתה יכול לראות אותם בעוד צורות." (תלמיד כתיבה ומדיה תשע"ח)

"לי היו הרבה רגעים של שמחה וחום. אני בעיקר זוכרת את ההפסקות שהיינו יושבים לדבר וזו חוויה חברתית שלא הייתה לי לפני. אני באה מהבית. בבית יש בדידות ופה זה היה אחרת. לי זה עשה טוב. וכן היו גם רגעים שהייתי בתוך העולם שלי ועם המשבר שלי, אבל יצא לי להיפתח ולהרחיב קצת את הלב. הלב נפתח." (בוגרת אמנות תשע"ו)

"אני הגעתי ממקום יותר חסום וכיום אני יותר משוחרר. ברגע שהתחלתי לשתף קצת יותר ולחשוף חומרים, דברים אישיים שלי. [...] אני מרגיש שיפור רציני מבחינה חברתית ממה שהיה לפני הגראז'י." (תלמיד מוסיקה תשע"ח)

לא מעט משתתפים חיברו את תחושת פתיחות ושחרור ואת השיפור במצבם החברתי לעצם העובדה שכל

המשתתפים הינם מתמודדים וכי רבים מהם עברו חוויות דומות. עניין זה הוביל לתחושות של חיבור

וקירוב ולהפחתת תחושת הבדידות.

" יש משהו במקום הזה שהוא לא קורא לעצמו מקום שיקומי בהגדרה ש.. שגורם לך לרצות להישאר בו יותר. נוגד את הסטיגמה. אבל בד בבד [...] מצאתי פה אנשים שפתאום אני יכולה

לדבר איתם על כדורים או דברים שעברנו.. לחלוק חוויות משותפות. העניין החברתי מאוד משנה כי אנחנו יכולים להזדהות אחד עם השני בקטע הזה.. מאוד משמעותי נראה לי בחיים של כל אחד." (בוגרת אמנות תשע"ו)

"אני יכולה להגיד שבגלל שאני יודעת שאני במסגרת שכולנו כזה כולנו "דפוקים". לכולנו יש "חרא" בשם שונה. אז כאילו יותר קל לי לבוא להגיד שעכשיו אני כזה, ועכשיו אני ככה, ואני נורא מתוסכלת מזה, ואני נורא עצבנית מזה וזה ו... וכאילו.. מותר לי. [...] בחברה הנורמלית כביכול פחות מבינים את השינויים ככה של המצב רוח. [...] פה זה כאילו סבבה, לגיטימי. [...] זה גורם לי יותר להיפתח או יותר לסמוך על אנשים.. זה היה לי יותר קשה בעבר. [...] זה שאנחנו ביחד בזה זה עוזר לי יותר לשתף או לתת לגיטימציה למצב הרגשי שלי. בעבר הייתי הרבה יותר חוסמת ומדחיקה גם בבית וגם בתיכון לא הייתי מספרת כאילו. [...] היום משהו יותר חופשי.. וברגע שאתה יותר חופשי [...] וכשמהו נפתח והוא אמתי זה יוצר קירוב." (תלמידת מוסיקה תשע"ח)

תמה 3. התכנית מסייעת לשילוב הקהילתי של המתמודדים.

המשתתפים תארו את התכנית כ"מקפצה בחזרה לחיים", לקהילה, למסלול בו שאר בני גילם מצויים בו. הם דיברו בהקשר זה על שלושה ממדים עיקריים: שילוב בלימודים, שילוב בעבודה ושילוב בחברה.

3.1 שילוב בלימודים

"אני חושבת שזה פתח לי אופציות והוביל אותי למקומות שאני לא חשבתי שאני אגיע אליהם. בכלל לא הייתי בטוחה שאני אצליח לעשות את השנה הזאת. נחשפתי לעולם שלם [...] זה מחזיר למסלול. אני מתחילה לימודים גבוהים בנובמבר. [...] לא דמיינתי שזה יקרה. [...] מהתיכון פחות או יותר.. מהרגע שהתחיל המשבר סטייתי לדרכים צדדיות ש.. לא צבא אלא שירות לאומי, תמיד מסגרות אלטרנטיביות. גם זו מסגרת שהיא סוג של אלטרנטיבית והיא כאילו באמת מקפצה. מקפצה בחזרה לחיים." (תלמידת מוסיקה תשע"ח)

הרבה דיברו על הקשר בין השיפור שהם חווים במצבם הנפשי ובין האמונה ביכולת ובמסוגלות שלהם ללמוד לימודים גבוהים.

"הגראז' השפיע המון במקרה שלי על השילוב בלימודים גבוהים. אני לומד פילוסופיה ועברית באוניברסיטת תל אביב. כשהגעתי לגראז' הייתי במצב דיי קשה. ממש. [...] ועם השנה ראיתי שאני לאט לאט מתחיל לחשוב יותר ומצליח לעשות כל מיני דברים שלא יכולתי. [...] אני חושב שהייתי צריך את המסגרת הזאת את התמיכה הזאת.. שיש בה משהו אמנותי או אינטלקטואלי ויש לזה זיקה למה שאני עושה באוניברסיטה. אני חושב שזה עזר לי והחלטתי מפה להמשיך ללמוד. סיימתי שנה ראשונה." (בוגר מוסיקה תשע"ו)

הם תארו את הגראז' כמקום אשר סיפק טעימה והתנסות המדמה במידה מסוימת את המתרחש במסגרות ללימודים גבוהים. בהקשר זה טענו כי חווית ההצלחה בגראז' מחזקת עבורם את הביטחון העצמי ואת האמונה בנוגע ליכולותיהם בעתיד.

"זו נקודת תפנית בחיים שלי. בחיים לא חשבתי ללמוד ברימון ועכשיו התקבלתי לשם ואני הולך ללמוד שם. לפני הגראז' חשבתי שאין מצב לבוא ללמוד כל יום עם אנשים סביבי, אני לא בן אדם כזה חברתי. זה גילה לי שזה אפשרי. אפשרי לבוא לבית ספר, עוברים את זה." (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

"אני יכול להגיד על הפן המקצועי כאילו זה נתן לי מעבר לפן השיקומי [...] זה הכין אותי ללימודים העתידיים. [...] זה יצר בי את הרצון הזה, חיזק אותנו... באמת הרגשתי שבאתי מוכן ללימודים. עכשיו אני לומד ברימון." (בוגר מוסיקה תשע"ו)

3.2 שילוב בעבודה

בהקשר של שילוב בעבודה בוגרי התכנית תארו תמונה בה התכנית סייעה להם לצאת לעבוד ואף להתמיד בעבודתם.

אני עובדת באופרה עם אחרות [...] זה פעם ראשונה שאני עובדת בשוק חופשי ואני מצליחה להחזיק מעמד שם." (בוגרת מוסיקה תשע"ז)

בנוסף, הם הדגישו כיצד התכנית סייעה להם בפיתוח מוטיבציה לצאת ולעבוד. דבר אשר לא היה מובן מאיליו עבורם טרם התכנית.

"אני מרגיש שאני ממש רוצה לעבוד, שזה משהו שלא הרגשתי בחיים, כאילו אי פעם. ממש לרצות לעבוד במקצוע. זה כנראה חלק מאיזה מתהליך כזה." (בוגר מוסיקה תשע"ז)

חלק מהבוגרים תארו הן השתלבות בעבודה והן בלימודים בעקבות התכנית וראו בעצם השתתפותם בגראז' כגורם מרכזי בכך.

"אני לומד בבצלאל, סיימתי שנה ראשונה ואני עובד באנימציה. כל החיים של התעסקתי באמנות אבל בשבילי לפחות... אני עובר תהליך של לקבל את עצמי כיוצר... ותכנית הגראז' הייתה נקודה חשובה בתהליך הזה." (בוגר אמנות תשע"ו)

3.3 שילוב בכלל החברה

המשתתפים הדגישו כיצד השיפור בכישורים החברתיים שתוארו לעיל, במסגרת הגראז', שיפר להם גם את היכולות החברתיות מחוץ לגראז', בחברה הרחבה.

"הגראז' נתן לי יותר בטחון בעצמי ויותר קל לי להסתדר גם עם אנשים שהם לא קשורים לפה." (בוגרת אמנות תשע"ז)

"אני התקדמתי המון מתחילת השנה. [...] יש לי יותר בטחון עצמי, אני חברתית הרבה יותר. אני פתאום עכשיו רואה שאני יכולה להשתלב חברתית גם מחוץ לגראז', איך שהוא. לא חשבתי שאני יכולה, אני כן יכולה." (תלמידת כתיבה ומדיה תשע"ח)

תמות הקשורות בגורמים ובתהליכים בתוכנית

התמות שיוצגו להלן מתארות את התהליכים והגורמים הקשורים לתרומות התכנית אשר תוארו לעיל.

תמה 4. גישת צוות התכנית ייחודית ומשמעותית

רבים מהמשתתפים תארו את צוות התכנית כמשמעותי מאוד עבורם. הם התמקדו בהשפעת הגישה הייחודית של הצוות ותרומתה לחייהם בהיבטים השונים שתוארו לעיל. הם הדגישו בהקשר זה שלוש נקודות מרכזיות בגישת הצוות, אשר הינן בעלות השפעה מכרעת לדידם: גישה דורשת ומעודדת, מוכוונת משאבים, לא שיפוטית ומאפשרת אוטונומיה.

4.1. גישה דורשת ומעודדת

המשתתפים שיתפו בתחושותיהם בנוגע לכך שצוות התכנית והמורים מאמין בהם וביכולותיהם וככזה גם דורש מהם להכיר בכישוריהם, לפתח אותם ודורש מהם התקדמות במגוון תחומים. נקודה זו הייתה מאוד משמעותית עבורם. הם טענו שעצם העובדה שהצוות האמין בהם ודרש מהם, גרמה להם להאמין מחדש בעצמם וביכולותיהם וכן לדרוש מעצמם יותר ו"לא לוותר". כמו כן, הם הדגישו את היכולת תמרון של הצוות ככזה אשר מחד "דורש" ו"לא מוותר" אך מנגד "תומך", "מעודד" ומסייע בסיטואציות שונות לאורך הדרך. יכולת תמרון זו לדידם, בין הדרישות לעידוד, בין חוסר ההתפשרות והתמיכה, סיפקה עבור רבים מהם את השילוב שהיה נחוץ להם לצורך ההתקדמות וההתפתחות לאורך התכנית.

"אתה מרגיש שממש באים ללמד אותך ולא סתם להעביר לך את הזמן. אתה מרגיש שגם דורשים ממך וגם נותנים לך.. אתה יכול לבוא ביום פחות טוב.. באמת האכפתיות והמין ראייה הזאת שיש איזה אופק לדברים של התפתחות ותהליך.. לא באים לפה להעביר את הזמן באים ללמד אותך. הם לא מוותרים לך. הם מתעקשים." (בוגר אמנות תשע"ז)

בהקשר זה הם הדגישו מספר פעמים שגישה זו של הצוות שונה מאוד מזו שפגשו בה בצוותים במקומות שיקומיים או טיפוליים אחרים, אשר התמקדו יותר ברמתם התפקודית.

"ברוב המקומות השיקומיים צריך להראות התקדמות. [...] עובד לא עובד? לומד לא לומד? הולך לחוגים? מסדר את החדר? וי וי וי וי וי וי. לא מתסכלים על משהו רחב יותר, ואני מאוד מאוד לא אוהבת את זה וזה גורם לי לא לרצות בכלל לטפל בעצמי. ופה (בגראז') יש הסתכלות שכמעט ולא קשורה למיקרו אלא יותר למקרו. כאילו הם רוצים שהכל יהיה קשור לרצונות ולמימוש העצמי, מעבר לדברים הבסיסיים שהם גם חשובים." (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

"הם לא מסתכלים על הדברים הקטנים, כאילו הם גם, אבל זה הרבה יותר מעבר, שתלך רחוק, שתממש את עצמך, לא אכפת להם מה המצב הנפשי, כאילו אכפת להם, אבל לא ברמה של טוב אם לא סידרת את החדר כנראה שיש לך בעיה חמורה אתה לא יכול לעשות שום דבר אחר עד שתסדר את החדר. וככה זה מוסדות שיקומיים, ממש בול ככה. וזה ממש עצוב. אז פה כאילו, אז פה מסתכלים רחב." (בוגר אמנות תשע"ז)

"מה שרצייתי להוסיף זה שבהרבה מקומות שיקומיים אחרים, במסגרות, כאילו רוצים להביא אותך לנקודה שאתה בסדר מספיק, שאתה יכול להמשיך בעצמך. ופה זה יותר באמת עניין של שאיפות וכל הזמן לדחוף ליותר וליותר, ולא כאילו ברגע שאתה באיזה שהוא מצב יציב אז אתה בסדר." (בוגר מוסיקה תשע"ז)

משתתפים רבים הדגישו את הקשר בין העידוד, התמיכה וההחזקה שקיבלו מהצוות ובין חיזוק ביטחונם העצמי והיצירתי.

"חווייתי כל מיני סוגים של מסגרות לימודיות, לימודי תואר, כל מיני כאלה מכינות למיניהן. ובאמת מה שהיה שונה כאן זה התמיכה של הצוות. אני חושבת שההחזקה, ההחזקה של הצוות, זה מה שגורם לך להרגיש יותר בטחון." (תלמידת כתיבה ומדיה תשע"ח)

"כשהגעתי לפה היה לי מאוד קשה בהתחלה לצייר מול אנשים, לנסות דברים ככה בפומבי. ובלי התמיכה של הצוות לא הייתי מצליחה להגיע למצב שלי פה היום שאני הכי סבבה, אני מסוגלת גם לצייר ברחוב עכשיו..." (תלמידת אמנות תשע"ח)

"ממש פיתחה אותי השנה הזאת. מבחינה אמנותית ורבליית גם העלה לי את הביטחון העצמי. יש פה צוות תומך מאוד, מה שמאוד עזר." (בוגרת אמנות תשע"ו)

בנוסף, הם קישרו בין גישת הצוות המשלבת דרישה לצד תמיכה ועידוד ובין גיבוש הכיוון לעתידם הלימודי ו/או המקצועי ויכולתם והתקדמותם בכיוון זה.

"אישית, אני בחיים לא הייתי חושבת ללמוד סטיילינג בשנקר, [...] לא הייתי חושבת בחיים להירשם לדבר כזה בבית ספר כזה, בגלל אפס שאיפות. והעובדת הסוציאלית בגראז' אמרה לי איזה משהו שנראה הזיז אותי, היא דחקה בי, היא דחפה אותי כזה. כאילו לפעמים צריך איזה מכה כזאת כדי לעורר אותך. יש נטייה של המון אנשים, כולל אני, של להקטין את עצמנו כי אנחנו לא יכולים לעבוד, אנחנו חולים. וזה מלחיץ נורא, [...] אבל פה דורשים לצאת קצת מההקטנה הזאת, אתם יכולים לצאת לעבוד ואתם יכולים ללמוד ואתם בדיוק כמו כל אחד אחר והם לא מוכנים לשמוע שום דבר אחר [...]. הם מאוד דוחפים." (בוגרת אמנות תשע"ז)

"מה שעוד מאוד עזר לי, זה אחד הדברים אולי הכי חשובים, זה שעשיתי המון שיחות פרקטיות עם הצוות, שיחות מעשיות על השנה הבאה. עזרו לי לגבש את הכיוון שלי, מה אני רוצה לעשות במה אני רוצה לעסוק מה אני רוצה ללמוד. הגעתי ביחד עם הצוות להחלטה שאני הולך ללמוד עבודה סוציאלית. כאילו זה בא ממני, אבל עזרו לי מאוד." (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

בהקשר זה של דרישה לצד תמיכה ועידוד, חלק מהמשתתפים העלו נקודות מתח והצעות לשיפור. יש שהציעו שלמרות הצורך והרצון של המשתתפים בתמיכה והכלה, על הצוות לנקוט לעיתים בגישה פחות סלחנית ותומכת ואף להעלות את הדרישות עוד יותר. זאת, על מנת להתכונן באופן מיטבי למסגרות

ולמערכות הלימודים של כלל הקהילה שיפגשו בהם לאחר הגראז', אשר הינן תובעניות, מלחיצות ודרשניות יותר.

"זה מאוד נעים לנו רגשית שסלחנים כלפינו ומבינים אותנו ומושיטים לנו יד אבל זה לא ככה בחוץ וכל העניין של להיות בגראז' זה להיות מוכן לצעד הבא. אני חושבת שצריכה להיות פה גישה הרבה פחות סלחנית. אם הצוות היה מותר לנו פחות אז היינו במצב הרבה יותר של עבודה רצינית... אני חושבת שהיינו מגיעים להישגים הרבה יותר גבוהים." (תלמידת אמנות, תשע"ז)

חלקם אף הציעו שלצורך הכנה מספקת לחיים האמתיים שמחכים להם לאחר התכנית כדאי להוסיף לתכנית הלימוד מבחנים, או אלמנטים "מלחיצים" אחרים המדמים את הלחץ שיחוו בו במסגרות המשך.

"להכניס קצת מבחנים את הקטע של הלחץ.. של משהו שהוא תובעני יותר שדורש ממך להתאמן בבית." (תלמיד מוסיקה, תשע"ז)

"מבחנים וכל מיני דברים כאלה זה גם דברים שעוזרים לתלמידים לדעת איפה הם נמצאים. איפה הם... [..] יש לנו כל מיני עבודות וכל מיני דברים כאלה, ושירים שאנחנו עובדים עליהם וכל מיני כאלה, כל אחד יש לו את העבודה שלו. זה לא שאנחנו חוזרים הביתה ו... כלום. אבל אני חושב שצריך אולי טיפה, עוד כאילו, כאילו לפחות לעשות את זה כאיזה שהוא תנאי, לא חייב, אבל כאילו אוקי שמי שרוצה יוכל להיבחן כדי לראות איפה הוא נמצא." (תלמיד מוסיקה תשע"ח)

4.2. גישה מוכוונת משאבים

משתתפים רבים דיברו על הגישה החיובית ומוכוונת הכוחות והמשאבים בגראז', ועל תרומתה להעצמתם, להתפתחותם האישית ולמצבם הנפשי. הם שיתפו בכך שגישה זו, המתמקדת בהיבטים החיוביים בחייהם, בחוזקות ובכישורים, מעצימה ומסייעת להם יותר מגישות שפגשו במקומות טיפוליים או שיקומיים בעברם. הם תארו גישות אלה כגישות המתמקדות בקשיים, במגבלות ובסיבות להן, אשר לדידם הינן פחות אפקטיביות מהגישה בגראז'.

"פה, לעומת מקומות אחרים שהייתי בהם, הם מתמקדים בחיובי כאילו. אם הם מראים את העבודות של כל אחד הם אומרים מה כן יפה בדבר הזה." (תלמיד אמנות תשע"ז)

"אנחנו עוסקים כל הזמן בעשייה ולא חופרים בחושך מה שנקרא... לא מתעסקים במה שאין תועלת בו... אם זה עולה זה עולה בבדיחות... יש לך שקל 90 אני רוצה להגיע לגאה... יש לך שקל 20 אני מגיע לאברבנל (צוחקים). מתעסקים פה בעשייה... זה המפלט מכל הקולות הפנימיים, הסרטנים שבו אדם יכול להסריט את עצמו. [..] יש משפט- הבור ריק. מה יש בו? אין בו מים? אז יש בו עקרבים ונחשים." (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

רבים מהם הדגישו שגישה חיובית זו מתמקדת בעשייה, וכי ההתמקדות בעשייה הינה בעלת השפעות חיוביות עבורם.

"דווקא מקום כמו הגראגי יש בו יתרון בזה שדרך העשייה אתה מבליט את הצדדים החזקים שלך [...] הגראגי פותח דיון אחר." (תלמידת מוסיקה תשע"ז)

" דווקא מה שיותר תרם לי [...] זה שאתה בא ועושה.. לא מדברים הרבה. יש איזה שהוא משהו ובאים ועושים. והזיכרון הזה אחר כך אולי אני יכולה גם בבית לקחת ולעשות משהו ואופס עוברות שעתיים." (תלמידת אמנות תשע"ז)

בהקשר של הגראגי אז אני חושב שיש פה שילוב מעניין בין מקום שבאמת תומך במובנים הנפשיים ובין מחשבה שהתמיכה תבוא מתוך העשייה. בעצם אני נוטה להסכים עם התפיסה הזאת שהרבה פעמים פשוט לעשות זה מאוד מאוד עוזר להחזיק משהו בפנים, לקיים משהו." (תלמיד כתיבה ומדיה תשע"ח)

4.3. גישה לא שיפוטית ומאפשרת אוטונומיה

המשתתפים הדגישו את תרומת האווירה הנעימה והגישה המקבלת והלא שיפוטית במקום לחוויה שלהם לאורך התכנית.

"זה היה מקום מאוד נעים אני חושב לבוא לפה.. זה מסגרת מאוד טובה. בניגוד למקומות אחרים של טיפול כמו אישפוז או אישפוז יום, זה (הגראגי) לא מקום שאתה רוצה להסתלק ממנו כמה שיותר מהר. נעים לך לבוא ולהישאר ולהיות עם אנשים והצוות שמבין ובלי סטיגמה." (בוגר מוסיקה תשע"ו)

"ממש טוב לי לקום בבוקר ולדעת שאני באה לפה. [...] להיות בבית זה זוועה חולנית זה פשוט להתאבד. אבל לדעת שיש מקום ללכת אליו זה הדבר הכי טוב, אבל בגלל שזה פה. היו מקומות אחרים שעזבתי כי זה לא היה טוב. זה מקום שכיף ללכת אליו שטוב ללכת אליו שטוב ללכת אליו רוב הזמן." (תלמידת כתיבה ומדיה תשע"ז)

כמו כן, הם קישרו גישה מקבלת ולא שיפוטית זו לתחושת אוטונומיה וחופש ליצור ולפעול שחוו בגראגי.

"הגראגי נותן חופש יצירה, מעודד קבלה עצמית." (תלמידת כתיבה ומדיה תשע"ז)

"היום יש לי יותר בטחון ביכולת שלי לבוא וליצור גם. [...] ברגע שמשחררים את המקום השיפוטי יש יותר בטחון כי יוצאים לי דברים טובים. וגם הבנתי שאין משהו שהוא באמת טוב ורע או נכון ולא נכון, זה פשוט להביא את עצמי." (תלמידת אמנות תשע"ח)

תמה 5. המוסיקה והאמנויות בתכנית

המשתתפים תארו את האמנויות, ותהליכי היצירה הוונטילציה והחשיפה הקשורים בהם, כבעלי היבטים תרפויטיים רבים אשר תורמים לשיפור מצבם הנפשי וקידום תהליך ההחלמה שלהם. תיאוריהם התמקדו בשלושה תחומים מרכזיים: עיסוק אינטנסיבי באמנויות השונות, פיתוח יצירתיות, ועמידה מול קהל-חשיפה וולידציה.

5.1. עיסוק אינטנסיבי במוסיקה, אמנות וכתבה.

העשייה האמנותית היומיומית היוותה עבור המשתתפים מתווך לתהליכים פנימיים חיוביים. היא סייעה להם להתחבר לעצמם ולתחושותיהם, להשתחרר ולשחרר תחושות ורגשות שליליים, להירגע ולהיפתח.

"האמנות הייתה יותר כמתווך כלפי עצמי.. חיבור עצמי. החזיר לי את הכבוד העצמי אחרי כל כך הרבה משברים שעברתי." (בוגרת אמנות תשע"ז)

"לי זה עזר נפשית. כשמתחילים לעסוק במוסיקה פתאום דברים נרגעים." (תלמידת מוסיקה תשע"ז)

"העיסוק ביצירה משחרר. זה מוציא את כל מה שאתה רוצה." (בוגר מוסיקה תשע"ז)

המשתתפים תארו תהליכים רגשיים ונפשיים עמוקים, מאתגרים ולא פשוטים שקשורים בעיסוק באמנויות ובתהליכי היצירה. לדברי המשתתפים תהליכים אלו הובילו לרוב ל"מקום טוב" יותר עבורם מבחינה נפשית. הם מתארים את האמנויות, ואת העיסוק בהן במסגרת התכנית, כמיכל בטוח המאפשר חקירה של מגוון תחושות וחוויות אנושיות. בנוסף, הם מתארים את העיסוק האינטנסיבי באמנות בתכנית כמסייע לפיתוח "שפה אמנותית" אשר זו בתורה מסייעת להתפתחות יכולות הקשורות בביטוי העצמי.

"אני באופן אישי עברתי המון תהליכים נפשיים עם כל עבודה שעשיתי. כל עבודה שעשיתי לקחה אותי להרבה מקומות של בפנים כזה. יצרתי ממקומות מאוד כנים אז זה הרבה פעמים זעזע אותי. זה גרם לי להמון תהפוכות. היה עם מי לדבר והיה מי שיכווין [...] זה הוביל אותי למקום מאוד טוב. אני מרגישה שלמדתי לדבר בשפה אמנותית ולבטא את עצמי בשפה שהיא נכונה לי ומתוחכמת יותר ממה שהייתי עושה פעם." (תלמידת אמנות תשע"ח)

"אני חושב שבאופן כללי אמנות זה סוג של נס. ז'יתומרת ממקומות מאוד אפלים אפשר לעלות באמצעות אמנות. יש בה הרבה מקום של הכלה ואתה יכול בעצם לגלות באיזה שהיא רמה דרך העשייה אמנותית שהרבה דברים שאתה חווה הם בסך הכל חלק מהספקטרום של התחושות האנושיות ואז אתה גם מתפתח דרך זה ולומד עוד רובד של להיות אדם." (תלמיד אמנות תשע"ח)

היו משתתפים שתיארו את העיסוק היומיומי באמנות או במוסיקה כחבל הצלה אשר בונה ומחזק את העצמי שלהם מיום ליום. פעמים רבות עניין זה חובר לתרומת הממד החברתי ששזור באמנויות או בעשייה המוסיקלית, כגון בנגינה משותפת או בהאזנה לחומרים ולביצועים האחד של השני.

" עברתי הרבה משברים בחיים שלי שגם, הרסו אותי רגשית והמוסיקה בונה אותי לאט, לאט. זה מציל לי את החיים. כל בוקר שאני באה ורואה אנשים ומנגנת, ושרה...התחלתי הרי בעקבות הגראז', זה מוציא ממני דברים. אני באה למסגרת, אני באה למקום. אני לא באה למפעל מוגן כמו שהייתי כל החיים שלי. המקום הזה (הגראז') מדהים". (תלמידת מוסיקה תשע"ח)

" כל פעם להיות בחדר ולהשתתף או להאזין מהצד ליצירות של כל אחד מאתנו יש בזה משהו מאוד מרגש. אפילו שאתה שומע את זה בפעם המיליון. זה עוזר ומנתק אותך מהצורך שלך באותו רגע ואתה מתחבר למוסיקה ולפן היצירתי פה של האנשים". (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

5.2. פיתוח יצירתיות

היבט מרכזי הקשור בתרומת העיסוק האינטנסיבי במוסיקה ובאמנויות הינו פיתוח היצירתיות. מדברי המשתתפים עולה כי חומרי הלימוד השונים בשיעורי האמנות והמוסיקה וכן התמודדות היומיומית עם עולם היצירה בתכנית הינם בעלי השפעה משמעותית על התפתחות היכולות היצירתיות והתפיסה העצמית היצירתית שלהם.

"זה השפיע על היכולות היצירתיות שלי[...] אני חושב שהלימודים ממש תורמים לזה. [...] פה מתלבשים על המוזה [...] זה מפתח את היצירתיות". (מוסיקה תשע"ח)

"אני חושב שההופעות שלנו, שיעורי פיתוח קול ושיעורי הרכב, מבחינתי כאילו, עבדו על היצירתיות. נגיד איך.. כמו שאת אומרת לקחת שיר ולעשות אותו שונה או לקחת את השיר ולעשות לו עיבוד אחר". (תלמיד מוסיקה תשע"ח)

בהתייחסות אל תת תמה זו בהקשר של המובא בתמות הקודמות, ניתן לומר כי ההתמודדות עם היצירה סייעה להם בהתמודדות מצבים נפשיים ורגשיים שונים, הן כיוון שהאמנויות והיצירה הקשורה בהן מהוות מיכל בטוח לעיבוד רגשי ולוונטילציה והן כיוון שמוקד ה"התמודדות" עבר מעיסוק בקשיים ובחולשות, לעיסוק ביצירה. חל שינוי מהיות האדם "מתמודד עם קשיים נפשיים" אל עבר היותו "מתמודד עם היצירה". עניין זה מתקשר גם לשינוי בזהות שתואר לעיל בתמות העוסקות בתרומות התכנית.

"למדתי בהרבה מסגרות... אבל פה פעם ראשונה הייתה לי מסגרת עיקרית של החיים שלי שהיא אמנות ומבחינתי היה לי הכי משמעותי. זה שזה היה יום יומי וגם זה שזה מסגרת שהיא לא איזה חוג או משהו כזה אלא באמת נותן לך את הראיה שאפשר להתעסק בזה ואפשר ליצור כדרך חיים

וגם המקום הזה שהוא להתמודד עם היצירה. אתה בא אתה מגיע למסגרת ואתה מתמודד עם היצירה באופן יומי זה מאתגר אותך למקומות שלפעמים זה יותר זורם ולפעמים זה פחות זורם ולאורך זמן אתה לומד להרגיש את זה [...]. אני לא חושב שזה העניין של רמה טכנית של ציור או משהו כזה. באמת בדרך מאוד אינטליגנטית להעביר את החוויה של יוצר ולפעול מהמרחב הזה". (בוגר אמנות תשע"ו)

5.3. עמידה מול קהל: חשיפה עצמית וולידציה.

היבט מרכזי נוסף אשר המשתתפים דנו בו באופן נרחב הינו התהליך שעברו בהקשר של חשיפה ועמידה מול קהל. הם דיברו על מספר רמות הקשורות בתהליך זה של חשיפה:

א. פיתוח בטחון עצמי ויכולת לעמוד מול קהל. רבים מהמשתתפים שיתפו שעברו תהליך מאוד משמעותי לאורך השנה בהקשר של היכולת, האומץ והביטחון לעמוד מול קהל. הם תארו תהליך הדרגתי: בתחילה היו חסרי בטחון או חרדים מהנושא של עמידה מול קהל, בין אם בהקשר של השמעת שיר, נגינה משותפת, הקראת קטע כתיבה או הצגת עבודה אמנותית (אפילו במסגרת הכיתתית). אט אט דרך ההתנסויות במהלך השיעורים בתכנית (כגון שיעור פיתוח קול, אמנות, הביקורת כמקפצה, כתיבה ועוד), עבודה בהרכבים מוסיקליים או פרזנטציות אמנותיות, החרדה סביב נושא העמידה מול קהל פחתה. לצידה, התפתח בטחון עצמי גדול יותר. רבים תארו את התערוכה וההופעה שהתרחשו בסוף שנת הלימודים כנקודות שיא בהקשר זה. חלקם אף טענו כי לא האמינו מעולם שיוכלו לעמוד כך מול קהל. עניין זה חיזק והעצים אותם לדבריהם.

"כשהתחלתי אמרתי לצוות שיש לי חרדה חברתית ושנורא קשה לי לתפקד בתוך קבוצה, ומצאתי את עצמי מקריאה דברים שאני כותבת בתוך השיעור, עם פידבקים, שאני יכולה לסמוך על מה שאנשים סביב אומרים, והם נחשפים, ואני נחשפת וזה באמת יצר אצלי איזה שהוא אומץ לדבר בפורמט של קבוצה. עדיין יש לנו על מה לעבוד אבל אני רואה את עצמי לפני שנה ואני רואה את עצמי היום ואני מרגישה התקדמות". (תלמידת כתיבה ומדיה תשע"ח)

"לא הייתי מדמיין את עצמי ככה, מופיע מול קהל. זה עדיין קשה אבל זה טוב". (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

"לפני שבאתי לפה לא הייתי שרה לפני שני אנשים כאילו.. בשבילי לשבת עם גיטרה במדורה זה יותר מידי.. לשיר מול אנשים עם הרכב זה משהו שבחיים לא חשבתי שאני אעשה. ממש סבלתי מזה נורא. השנה הגעתי למצב שאני ממש נהנית מזה ואני מצליחה להיות נוכחת במקום. גם מבחינת הלחנה של שירים זה משהו שלא חשבתי שאני אוכל לעשות אף פעם". (תלמידת מוסיקה תשע"ז)

תהליך מעצים זה שעברו המשתתפים שזור בהיבטים הנוספים שיתוארו להלן ומצוי עמם ביחסי גומלין.

ב. חשיפה של העולם הפנימי דרך היצירה האמנותית והמוסיקלית וולידציה.

התהליך הכרוך בהצגת העבודות או החומרים המוסיקליים קשור בעיסוק ובגילוי העולם הפנימי של המשתתפים בתכנית. הם תארו תהליך בו דרך העיסוק באמנויות ותהליך החשיפה של החומרים מול חבריהם לתכנית ומוריהם, הם נגעו ושיתפו בתכנים עמוקים פנימיים שלא העזו לחשוף קודם לכן. הם תארו תהליך זה כתהליך מורכב, לא פשוט אך מלמד, מעצים ומשחרר. תהליך זה כרוך בין היתר בקבלה עצמית כמכלול וביכולת לתקשר לאחרים ולחשוף בפניהם את שלל החלקים של העולם הפנימי, הן ה"יפים יותר" והן "יפים פחות". בהקשר זה המשתתפים שיתפו שבעבר הם התעסקו בצדדים ה"יפים" יותר של האמנות והעזו לצייר "ציורים יפים וזהו", או חששו לשיר או לנגן בפומבי מחשש שיזייפו או שיפגשו בעצמם את החלקים הפחות יפים או טובים, ויחשפו אותם. כיום, כאמור, לעומת זאת, בעקבות העיסוק האינטנסיבי ביצירה ובאמנות בתכנית, לצד הגישה המקבלת והלא שיפוטית שבה, הם חשים כי הם מסוגלים לגעת ולחשוף בפני עצמם ובפני אחרים גם חלקים עמוקים וכואבים יותר.

"תמיד הייתי מציירת ציורים יפים וזהו, ושם זה נגמר. ופה למדתי להתעסק בתוכן, והתוכן בא מהמקומות הכואבים. פשוט למדתי לדבר את זה. או [...] להציג בכל מיני צורות שונות ובאמת לחשוף, לחשוף. החשיפה הזאת היא לא פשוטה אבל באיזה שהוא מקום זה גם למידה [...]. ואני חושבת שזה, הפרום הזה, הכאילו "טיפולי", אני שמה את הטיפולי במרכאות כי אני לא אוהבת כאילו להשתמש במילה הזאת, אבל הידיעה שכולנו באים מאותו מקום של הבנה, [...] ושאינן שיפוטיות [...]. זה המקום לחשוף. ואני חושבת שחשפתי פה דברים שלא חשפתי עם אף אחד בחיים שלי. [...] הגעתי למקומות בעצמי שלא הכרתי [...] בזכות המסגרת והאמנות והאווירה והכל ביחד." (תלמידת אמנות תשע"ח)

"יש פה אנשים שאת ממש יכולה לראות עליהם שבהתחלה כאילו הם היו שרים ולא היית שומעת. כי הם היו שרים ככה (ממש לוחשת). ופתאום הם כותבים שיר חדש, והם מביאים לך אותו ונותנים! נותנים בלי פחד עכשיו אני אזייף קצת, אני לא אזייף קצת... נותנים, נותנים, חושפים יותר. אני בקטע של החשיפה עברתי פה תהליך משוגע. בין אם זה להסביר מאיפה כתבתי את השיר ולמה הוא נכתב [...] לבוא ולהסביר על תהליכים שאת עושה עם השיר, ולמה כתבת אותו, ולמה בחרת לכתוב ככה וככה." (תלמידת מוסיקה תשע"ח)

התהליכים המתוארים לעיל בהקשר של החשיפה והעמידה מול קהל, כמו גם אלו שיתוארו להלן, מאפשרים למשתתפים לקבל מהצופים בעבודותיהם או מהמאזינים להם תחושה של וולידציה - עדות ואשרור לקיומם הייחודי בעולם על שלל גווניו. יחסי גומלין אלה עם קהל המאזינים והצופים מתרחשים הן ברמה הכיתתית, בה חוו תהליך זה אל מול קבוצת השווים והמורים, והן ברמה החברתית והקהילתית, במהלך ההופעות, התערוכות והיציאה לקהילה, כפי שיתואר להלן.

ג. חשיפה ברמת החברה והקהילה של היותי אדם יוצר ומתמודד.

הרמה הנוספת שתוארה על ידי המשתתפים הינה החיבור לקהילה ולכלל החברה דרך תהליך החשיפה. נקודה זו קשורה בתהליכים שתוארו לעיל שהם עברו בהקשר של השלמה וקבלה עצמית, וביכולת לחשוף את עצמם על כל מה שהם. כחלק מתהליך זה, רבים מהם הפסיקו להסתיר ממשפחתם וסביבתם את עצם היותם "מתמודדים" והעזו לחשוף בפניהם חלק זה במסע חייהם. בנוסף, הם תארו כיצד דרך האמנות והמוסיקה התהליך של החשיפה והיציאה אל החברה והקהילה הרחבה מתאפשר ביתר קלות. יש לציין, שמעבר להופעות ולתערוכות שהתקיימו במסגרת הגראז' בעקבות התכנית חלק מהמשתתפים והבוגרים העלו תכנים מוסיקליים ואמנותיים למדיה החברתית ואף הופיעו או הציגו במסגרות נוספות בקהילה הרחבה.

"זה גורם לי לצאת יותר החוצה מהרבה בחינות בחיים. ולמרות שאין איזה שיר שאנחנו מנגנים ביחד השנה יצא לי להבין איזה שירים אני באמת רוצה לנגן ואיזה שירים אני פחות רוצה לנגן.. בלי קשר לעם מי אני רוצה לנגן.. וגם להעלות דברים לאינטרנט.. כאילו.. להיפתח. זה עזר לי להיפתח ולהרגיש יותר אומץ ויותר ביטחון." (תלמידת מוסיקה תשע"ח)

"אני יכולה להגיד שלפני הגראז' הייתי במקום של חרדה חברתית שמאוד, מאוד.. השפיעה על מהלך החיים שלי. [...] זו הייתה אחת ההתמודדויות הכי גדולות שלי בתחילת הגראז'. להיות בסביבה חברתית יום, יום, באיזה שהיא מסגרת כזאת חברתית. והחשיפה בהתחלה הייתה מאוד, מאוד קשה לי. גם ההקראה מול קהל, ועמידה מול קהל, ולהציג את העמדות שלך, ואת מי שאתה, ובאמת לשים על מגש את הזהות שלך, וגם החומרים שאנחנו מתעסקים איתם, הטקסטים, הכתיבה, הם מאוד, מאוד אישיים ומקרינים על מי שאתה. [...] הייתי חוזרת מותשת אחרי כזו חשיפה. בשלבים יותר מתקדמים, זה השפיע על כל החיים שלי ברמה שכל מי שקיים כרגע בסביבה החברתית שלי אם משפחתית, מחוץ לגראז', יודע על התהליך שאני עוברת. על זה שאני לומדת בגראז', על זה שאני נתמכת מביטוח לאומי. [...] קודם הייתי עסוקה בהסתרה של זה כל הזמן. [...] זה גרם לי לפתח סביבה חברתית מחוץ לגראז' של אנשים שמכירים אותי ואת מי

שאני.. ואת כל החלקים. לא רק את החלקים שבחרתי להראות בתקופה הקודמת. שזה באמת, אני חושבת, השינוי הכי הכי משמעותי שאני חווית כאן". (תלמידת כתיבה ומדיה תשע"ח)

תמה 6. המסגרת

תמה זו מרכזת היבטים שונים הקשורים בהגדרת מסגרת התכנית אשר לדברי המשתתפים היו בעלי השפעה עליהם: היותה מוגדרת כמכינה לימודית עם מבט קדימה ולא אל העבר, בעלת תוכן איכותי, יומיומית, השמה דגש על פיתוח כישורים מקצועיים.

6.1. מבט קדימה ולא אל העבר.

עצם ההגדרה של תכנית הגראז' כ'מכינה ללימודים', ולא כמקום טיפולי או שיקומי הייתה משמעותית עבורם. רבים מהם שיתפו שמעצם הגדרה זו של התכנית, הם יכלו להרגיש שהם מגיעים עם מטרה, ללמוד, להתקדם, להביט קדימה אל המשך חייהם ולהתכוון לכך. עצם הגדרה זו היוותה עבורם גשר בין המקום בו היו לפני ובין החיים עצמם. רבים דיברו על כך במונחים של "מכינה לחיים", "מקפצה" ועוד.

"יש מקומות שמשאירים אותך, אין לך לאן להתקדם. אבל פה (בגראז') זה מקפצה – ווישט." (בוגרת אמנות תשע"ו)

"אני חושבת שזה פתח לי אופציות והוביל אותי למקומות שאני לא חשבתי שאני אגיע אליהם. מאז המשבר סטיתי לדרכים צדדיות... לא צבא אלא שירות לאומי... תמיד מהצד כאילו, תמיד מסגרות אלטרנטיביות. וגם זו מסגרת שהיא סוג של אלטרנטיבית אבל היא כאילו באמת מקפצה, מקפצה בחזרה לחיים." (תלמידת מוסיקה תשע"ז)

"לא היתה אוירה של אישפוז יום, או מקומות טיפוליים. זה היה לי מאוד טוב. ממש הרגיש לי פה שנה או באקדמיה. [...] כאילו מין כזה שלב ביניים, [...] זה כאילו לאט לאט הרגיל אותי לקראת. גם מבחינת המקצועות, וגם מבחינת השעות, וגם מבחינת כמות הימים.. אז כאילו זה כן הכין אותי לאקדמיה שאחרי. גם מבחינת האווירה וגם מבחינת המקצועות וכמות הזמן שהושקע פה. [...] אני חושבת שלא הייתי מצליחה להגיע למקום שאני נמצאת בו אם לא הייתי עושה את השנה הזאת." (תלמידת אמנות תשע"ח)

עניין נוסף הקשור במסגרת של התכנית עצמה וסיפק עבור המשתתפים תקווה ומבט קדימה אל

עתיד טוב יותר הינה עצם העובדה שחלק מהמורים בגראז' חשפו בפניהם שהם בעצמם

מתמודדים (כמוהם) עם אתגרים נפשיים.

"עצם זה שחלק מהמורים עצמם מתמודדים, שחלק מהמורים שלנו באים ממקום גם של בעיות אהה.. שעברו איזה משבר נפשי או שניים [...] וברגע שאת שומעת את זה, ואת רואה לאן הוא הגיע, ואת רואה מה המצב שלו עכשיו, את כאילו נכון, קטן עלי... אם כאילו.. אם הוא הצליח, אין שום סיבה שאני לא אצליח. זה ממש משמש דוגמא אישית! גם בכיתות אמן הביאו אנשים שנחשפו וזה עשה לנו טוב." (תלמידת מוסיקה תשע"ח)

זאת ועוד, בהקשר של הגדרת התכנית כמכינה עם מבט לעתיד, המשתתפים העלו נקודה העוסקת בסוגיית משך הזמן של התכנית. חלק מהמשתתפים ציינו ששנה אחת הינה מספיקה עבורם, שכן על אף שיש יתרונות רבים בהיותם מוקפים בשנה זו באנשים המתמודדים עם קשיים דומים לשלהם, האידיאל מבחינתם הוא לאחר שנה זו של "חממה" לצאת לעולם האמתי ולהצליח להשתלב במסגרות של כלל הקהילה.

"רציתי לחדד עוד נקודה. העניין הזה של אנשים שעבור חוויות דומות לשלי, עוד אנשים שעברו פסיכוזא... זה מאוד טוב כי אנחנו הרבה יושבים ומדברים על זה ועושים שיחות. יש איזה שהוא משהו בסיס שיוצר שפה משותפת וזה עוזר להרגיש שאתה לא לבד. מצד שני זה טוב גם שזה שנה אחת שזה לא מנציח את זה... אני לא רוצה להיות מוקף כל החיים באנשים שזה המכנה המשותף שלהם. [...] אני לא רוצה שזה יהיה מה ש.. שזה יהיה מה שמאפיין אותי." (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

עם זאת, אחרים ציינו ששנה נוספת, או תכנית המשך עשויה להועיל להם.

"אני חושבת שלא התבשלתי מספיק במיץ של עצמי. לא מספיק הבשלתי.. מבחינתי היה צריך עוד שנה של בוגרים." (תלמידת אמנות תשע"ז)

6.2. תוכן איכותי

המשתתפים ציינו לחיוב את הרמה הגבוהה של המורים בתכנית כמו גם של הציוד. הם טענו שהיבט זה לא מובן מאיליו במקומות שיקומיים אחרים שהיו בהם. האיכות של המורים, הציוד ותוכן התכנית סיפקו עבורם את ההרגשה שמכבדים אותם, רואים בהם כשווים ולא "מזלזלים להם באינטליגנציה", כפי שלעיתים חשו במקומות שיקומיים או טיפוליים אחרים.

בהקשר זה, חלקם דיברו באופן כולל על תרומת היות המקום "איכותי."

"זה מקום חשוב שמחבר למקום טוב בעצמך ויצירתי. המקום לא מזלזל באינטליגנציה. ראיתי מקומות אחרים לפני שבאתי לפה למתמודדים נפשית וממש מזלזלים באינטליגנציה שלך. זה תוקע אותך. יש מקומות שמשאירים אותך, אין לך לאן להתקדם. פה זה מקפצה". (בוגרת אמנות תשע"ו)

"אני חושבת שזה נכון להגיד שהמקום מאוד איכותי. הרבה פעמים אנשים שמתמודדים לא מקבלים את הטיפול הכי טוב שיש. כאן זה כן היה." (בוגרת מוסיקה תשע"ו)

"אני מאוד התפלאתי. כי אחרי שלמדתי במסגרות שונות התפלאתי לראות כמה שהמסגרת הזאת מעניינת וברמה גבוהה. יש כאן אמנים מוכרים שכבר עשו כברת דרך.. כל זה כנראה מוסיף לניסיון חיים שלהם." (בוגר אמנות תשע"ו)

וחלקם התמקדו ברמה הגבוהה של המורים והציוד בתכנית.

"יש פה מרצים מאוד מקצועיים. כולם או רובם אמנים, זה מאוד אחראי, מאוד מקצועי." (תלמידת אמנות תשע"ח)

"יש השקעה בציוד שעולה הרבה כסף, גישה לאימון שזה מורקן מאוד גדול מבחינה נפשית. לבוא לחדר, לפתוח מגבר או להוציא .. ולנגן על תופים זאת חוויה אקוסטית זה תהליך ריפוי וזה קשור לזה שיש פה ציוד. ציוד טוב גם. [...]. וגם גישה להקלטה והתנסות מקצועית נקרא לזה.. ועצמאית גם. [...]. יש לך חופש יצירתי." (מוסיקה תשע"ז)

"מאוד מרשים שעובדים אתנו אנשים מקצועיים [...]. יש חופש של יצירה. יש גם הכוונה מקצועית לא רק ציוד מקצועי. אם זה חומרים זה חומרים מקצועיים, אם זה שירה אז זה מורה מקצועי, אם זה מורה ללחן אז הוא מורה מקצועי, אם זה מורה לסאונד אז הוא מורה סופר מקצועי. [...]. עוטפים אותנו בצורה כמו שהיא צריכה להיות." (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

בנוסף, המשתתפים תארו את חבריהם לתכנית כ"חברה איכותיים" וציינו כי נקודה זו גם כן מאוד משמעותית עבורם ועבור ההגדרה העצמית שלהם.

"יש כאן רמת אינטליגנציה מסוימת. כישרון, אנשים מגניבים כאלה, אני לא יודעת איך להסביר את זה. [...]. יש בזה קטע כזה בוהמי מגניב." (בוגרת אמנות תשע"ז)
"פעם ראשונה שיצא לי גם להיות עם חברה איכותיים ממש שזה חשוב." (בוגרת אמנות תשע"ז)

6.3. חשיבות היות המסגרת יומיומית.

עם ההגדרה של המסגרת כמסגרת יומיומית היוותה עבור אלה שהצליחו להתמיד בכך, להגיע ולהשתתף בתכנית, גושפנקא לכך שהם מסוגלים לעמוד בדרישות גם של מסגרות לימודיות ותעסוקתיות מחוץ לגראז'.

"זה הוכיח לי שאני מסוגל כי אני עומד בדרישות שאני יכול לקום כל בוקר." (תלמיד מוסיקה תשע"ז)
"אני חושבת שמה שהיה פה יפה זה שהדרישה מאתנו הייתה להגיע. [...]. העיקר לבוא, העיקר להשתמש במסגרת כשגרה יומיומית שמחלימה. וזה משהו שלא בטוח שאפשר למצוא במקום אחר. לי אישית זה מאוד עזר. אני באה מרחוק." (תלמידת מוסיקה תשע"ח)

רבים מהם תארו את חשיבות ההגעה היומיומית להחזקה הרגשית והנפשית שלהם. חלק מעניין זה קשור בחוויית ההצלחה שלהם הכרוכה במאמץ להתמיד ולהגיע גם כאשר קשה להם בשל המצב הנפשי או תופעות הלוואי של התרופות שנוטלים. חלק נוסף קשור בקשרים הבינאישיים הרציפים מיום ליום עם הצוות ועם החברים לכיתה אשר הינם בעלי משמעות רבה עבורם.

"לי עזר מאוד [...]. שממש חייבו אותנו להגיע כל יום, גם אם אנחנו לא מסוגלים לעשות שום דבר. העיקר להגיע. זה מה ש.. מחזיק אותך לא יותר מידי ליפול ובדרך כלל כשאנחנו במצבים ממש לא טובים אז אנחנו לא רואים איך אנחנו יוצאים מזה. אבל אם מחייבים אותך, גם אם אתה אפילו לא מבין, אבל אומרים לך תגיע לא משנה מה, גם אם תבוא לפה ותישן, אז אתה מגיע ופתאום אתה לאט, לאט יוצא מזה. קשה להיות יותר מידי בדאון כשעוסקים באמנות." (תלמיד מוסיקה תשע"ח)

"יש פה אנשים, נגיד אני, שלוקחים כדורים שהם חזקים, מעייפים ומפילים. אני סובל מנדודי שינה וזה... וזה באמת, זה נראה כאילו מנקודת מבט, זה כולה להגיע, אבל זה... זה הרבה".
(תלמיד מוסיקה תשע"ח)

"אני יוצאת מאשפוז ואני עושה משהו שאני אוהבת. ואני במסגרת שזה כמעט כמו בית ספר או עבודה כזה ויש לי מה לעשות ביום יום ואין לי מקום לשקוע כאילו. אין לי מקום להישאר בבית ולהיות בתוך עצמי עוד יותר ושאל אחד לא מושיט לי את היד ודואג ומתקשר ואומר איפה את? בואי? כאילו מה קורה איתך? שזה משהו שבא גם מהצוות וגם מהחברה פה שכולנו דיי דאגנו כזה אחד לשני". (תלמידת אמנות תשע"ח)

6.4. פיתוח כישורים מקצועיים והכוונה מקצועית.

הגדרת המסגרת כמכינה ללימודים ועבודה, אשר שמה דגש על פיתוח הכישורים המקצועיים, הייתה אף היא בעלת משמעות רבה עבור המשתתפים. הם שיתפו כי השיפור בכישורים, תוך התמקדות בעשייה המחוברת לעצמם ולדברים שהם אוהבים לעשות, השפיעה על מצב הרוח והרווחה הנפשית.

"אני חושב שכל העניין של העשייה, ההתמקצעות, ההרגשה שאני עושה את מה שאני אוהב, שאני משתפר ומתמקצע בו, עושה אותי יותר מאושר. יותר שלם עם הכלי שלי והכל, עם הגיטרה".
(תלמיד מוסיקה תשע"ח)

בנוסף, הם תארו את שיפור הכישורים המקצועיים כמשמעותיים ביותר לתחושת המסוגלות שלהם בהקשר של השתלבות בלימודים ועבודה.

"אני יכול להגיד על הפן המקצועי כאילו זה נתן לי מעבר לפן השיקומי שאני חושב שיכלתי לקבל בכל מקום נדמה לי. זה הכין אותי ללימודים העתידיים, שרציתי או לא רציתי. זה יצר בי את הרצון הזה. חיזק אותי יתר נכון להגיד. באמת הרגשתי שבאתי מוכן ללימודים. אני לומד עכשיו ברימון". (בוגר מוסיקה תשע"ו)

"מבחינתי זה היה מאוד מקצועי, וטובה לי ההפרדה בין הטיפול ללהגיע לכאן בתור מסגרת לימודים. השנה הזאת נתנה לי ממש את המוטיבציה והתחושה שאני מסוגלת להתמודד גם חברתית עם סביבה חדשה, להתחיל משהו חדש, שזה משהו מאוד קריטי לי. הכל ביחד היה ממש משמעותי ואני מתחילה באוקטובר ללמוד בג'אמפ קאט, זה בית ספר לעריכת וידאו". (תלמידת כתיבה ומדיה תשע"ח)

יש לציין נקודת מתח וקונפליקט שעלתה מהמשתתפים בהקשר של הגדרת המסגרת כתכנית לימודית המתמקדת בשיפור הכישורים המקצועיים, אל מול הצורך שלהם לעיתים, ובעיקר בעתות משבר, בהחזקה רגשית גדולה יותר.

"רציתי להגיד משהו שהוא בעייתי. שהמקום הוא מגדיר את עצמו כמקום לא טיפולי אבל שואב אליו אנשים שזקוקים לטיפול – חד וחלק. משהו שם עדיין ערפילי בעיני. בהגדרה ובנישום ובטיפול ובדרך התמודדות פה עם בעיות. אני לא יכול לשים על זה את האצבע אבל צריך להמשיך ולעבוד על זה לדעתי". (תלמיד מוסיקה תשע"ז)

"הרגשתי שבהרבה דברים היה פה קו מטושטש שלדעתי צריך לעבוד עליו בשאר השנים הבאות. בין השיקום לבין הלימודים. כי היה פה קו לא ברור לפעמים. כי לפעמים אני הייתי צריכה, באופן אישי, טיפה יותר עזרה שיקומית [...] אז אם היה אפשר להבהיר את זה מההתחלה." (תלמידת מוסיקה תשע"ח).

"עם כל זה שזה לא מקום טיפולי, יש פה קובץ של אנשים עם רגישות יתר ולא לכל אחד יש טיפול בחוץ, ואין פה מספיק מענה לדבר הזה." (תלמידת אמנות תשע"ז)

מדבריהם עולה כי גם ברמה הניהולית נקודת מתח וקונפליקט זו באה לידי ביטוי. כאמור לעיל, רבים מהמשתתפים תארו את הצוות המנהל כתומך, מחזיק ומכיל וכמשמעותי ביותר עבורם. בהקשר זה הם ציינו שעל אף שקיימת פסיכולוגית בתכנית, הצוות המנהל הוא זה שמספק מענה עיקרי לצרכים הרגשיים לאורך הדרך, גם בעתות משבר. לדבריהם טשטוש גבולות זה בין ה"מנהל" ל"מטפל" גורר פעמים רבות בעיות וחוסר ארגון בניהול השוטף. לדידם, חלוקת תפקידים ברורה יותר בין אנשי הצוות והטיפול בזמן אמת, כמו גם הגדלת כוח האדם, עשויה להפחית טשטוש גבולות זה ולשפר היבטים הקשורים ברמה הארגונית. יש לציין שלאחר קבוצות המיקוד הראשונות למחזור תשע"ז, הערה זו הועלתה בפני הצוות ובעקבותיה, ומסיבות נוספות, התווספה לצוות הגראז' עובדת סוציאלית עבור מחזור תשע"ח. עדיין, גם במחזור תשע"ח נשמעה טענה דומה.

כיוון שהמקום מערב תכנים רגשיים רבים שעולים בהקשר של היצירה באמנות פלסטית, מוסיקה וכתובה, יש אף מתמודדים שהמליצו על הוספת משבצת של טיפול בהבעה וביצירה (טיפול במוסיקה, אמנות פלסטית וכד') אשר עשויה לספק מענה לצורך בהכלה ובהחזקה רגשית מותאמת יותר.

"הייתי רוצה לקבל תרפיה באמנויות. בדיוק השתי מילים האלו "תרפיה באמנויות". זה בדיוק מה שצריך כאן." (תלמידת מוזיקה, תשע"ח)

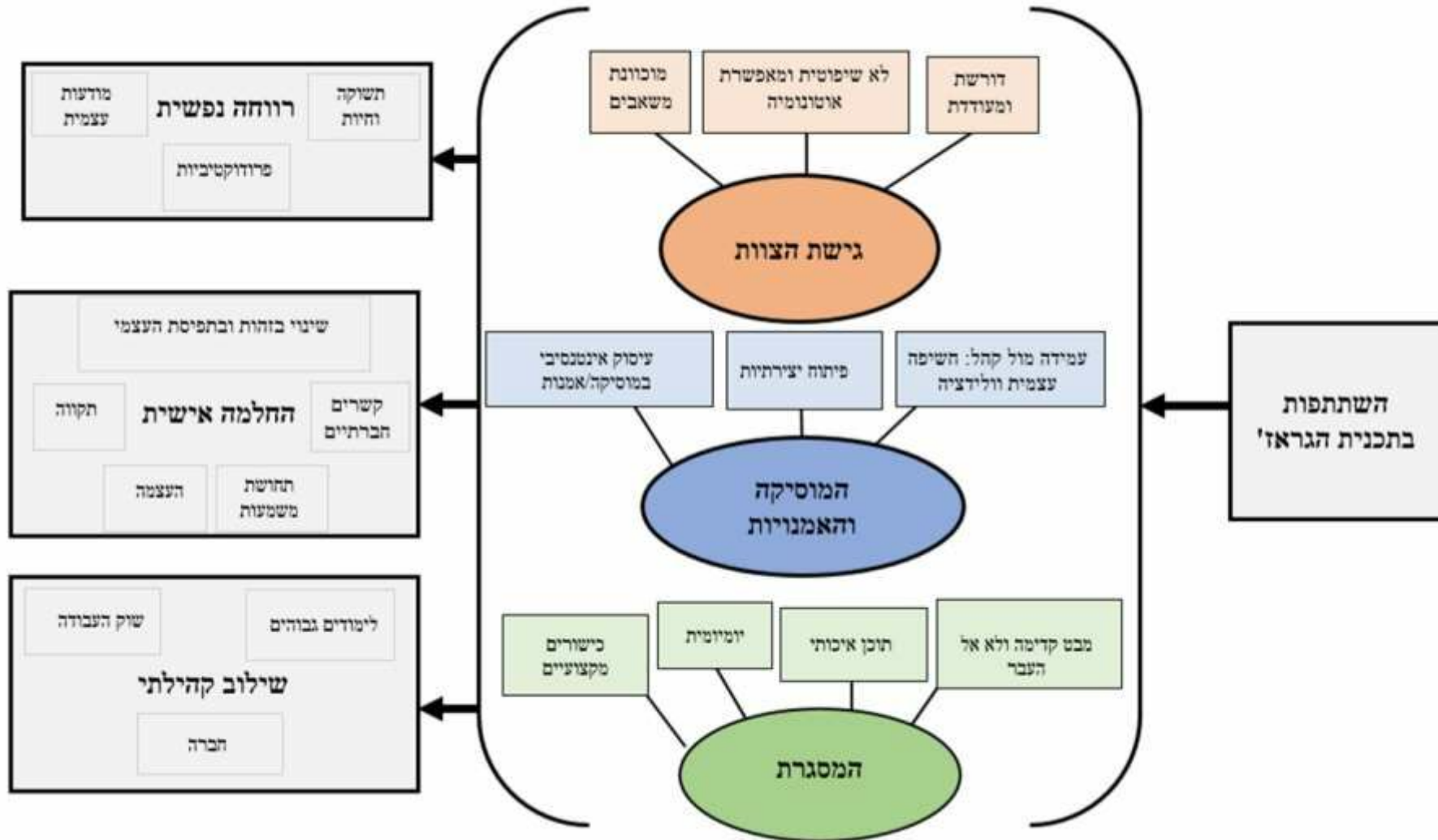
לסיכום המובא עד כה בחלק האיכותני, ניתן לומר שמתוך חווית המשתתפים עולה כי תכנית הגראז' תורמת לרווחה הנפשית, לתהליך ההחלמה האישי ולשילוב קהילתי וכי הגורמים העיקריים בתכנית המובילים לתוצאות אלו קשורים באלמנטים ייחודיים בגישה של צוות התכנית, בהיבטים הקשורים באמנויות ובמוסיקה המהווים חלק מרכזי בתכנית וכן בגורמים הקשורים באופי והגדרת המסגרת עצמה. בנוסף, צוינו נקודות מתח או קונפליקט והצעות לשיפור הקשורות לחלק מהתמות שהוצגו לעיל.

הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות
Faculty of Social Welfare & Health Sciences
الكلية لعلوم الرفاه والصحة
ביה"ס לטיפול באמצעות אמנויות
Graduate School of Creative Arts Therapies
العلاج عن طريق الفنون



להלן יוצג מודל תיאורטי המסכם את ניתוח האיכותני שהובא לעיל ומספק תמונה אינטגרטיבית המרכזת את התמות ותתי התמות העיקריות אודות תרומות התכנית ואודות התהליכים והגורמים המובילים לכך.

התרשים בעמוד הבא



סיכום המחקר והמלצות

מחקר הערכה זה נערך על מנת לבחון את תכנית הגראז', ואת תרומתה לרווחה הנפשית של המשתתפים בה, אנשים בעלי כישורים אמנותיים המתמודדים עם קשיים נפשיים, ולשילובם בלימודים גבוהים ובשוק העבודה. המחקר התבצע לאורך שנתיים במהלכן נאספו נתונים משלושה מחזורי לימוד, תוך שילוב מתודות איכותניות וכמותניות. משילוב הממצאים עולה כי התכנית עומדת במטרותיה וכן עונה על מרבית הציפיות של המתמודדים המגיעים אליה הן בהיבטים הקשורים בשילוב בלימודים ועבודה והן בהיבטים הקשורים בשיפור הרווחה הנפשית והמצב החברתי.

מרבית בוגרי התכנית השתלבו לאחריה בלימודים גבוהים באקדמיות, אוניברסיטאות ומכללות, כשחלק ניכר מהם פנו ללמידת תחומי האמנויות, ואילו מעטים מהם פנו ללימוד תחומים אחרים. גם באשר לשילוב בשוק העבודה, מרבית בוגריה השתלבו, אך פחות בתחומי האמנויות ויותר בתחומים אחרים. בנוסף נמצא כי נוכחות עקבית וסדירה יותר במכינת הגראז' כמו גם תפיסתה כמעניקה חוויה של יכולת (competence) קשורה בהשתלבות בלימודים גבוהים. ממצאים אלה נתמכים על ידי הממצאים האיכותניים שעלו מדברי הבוגרים והמשתתפים. בתיאוריהם, רבים זקפו את עצם קבלתם ו/או הצלחת השתלבותם בלימודים גבוהים או בעבודה לעצם השתתפותם בתכנית. הם תארו את התכנית כ"מקפצה לחיים" אשר באמצעותה חזרו להאמין בעצמם וביכולותיהם, תוך רכישת כישורים מקצועיים, אמנותיים, רגשיים, תפקודיים וחברתיים הנחוצים להם לקראת היציאה למסגרות לימודיות או תעסוקתיות בקהילה הרחבה.

נמצא כי בעקבות התכנית חל שיפור ברווחה הנפשית ובתחושת הבדידות של המשתתפים. בנוסף נמצא כי תפיסת המשתתפים את התכנית כמעצימה חוויה של יכולת, כמו גם המרץ והחיות שחווים בתכנית, קשורות ברווחה הנפשית של המשתתפים. ממצאים כמותניים אלה גם כן תואמים לחוויות שתיארו המשתתפים בקבוצות המיקוד. בתיאוריהם, הם הדגישו את תרומת התכנית למצבם הנפשי והחברתי, לצד חיזוק תחושת החיוניות, החיות, המסוגלות והאמונה ביכולות. כמו כן, המשתתפים תארו היבטים שונים הקשורים לתהליך ההחלמה האישי שלהם.

היבט מרכזי בהקשר זה הינו השינוי בזהות ובתפיסת העצמי שתיארו המשתתפים. הם שיתפו בשינוי שחל בהם, מתפיסת עצמם כחולים ובעלי מגבלה, אל עבר תפיסת עצמם כאמנים, מוסיקאים, כותבים וכבעלי יכולת יצירתית. נתונים איכותניים אלה, תומכים בממצא הכמותני שמצביע על שיפור בממד זהות עצמית יצירתית, על אף שלא נמצא מובהק. ממצאים איכותניים נוספים הקשורים בהחלמה האישית של המשתתפים, כגון העצמה, תקווה ותחושת משמעות רבה יותר בעקבות ההשתתפות בתכנית, תוארו אף הם כמשמעותיים ביותר.

מעניין להתבונן על ממצאי מחקר זה, מהפרספקטיבה של המלצות דו"ח האסיפה הכללית של האו"ם משנת 2017, בנושא של בריאות נפש וזכויות אדם (United Nations, 2017). מדו"ח זה עולה כי התמודדות עם אתגרים נפשיים קשורה פעמים רבות לקשיים כלכליים, בידוד חברתי והדרה. זאת, בין היתר, בשל כשלים באימוץ ופיתוח מדיניות המקדמת את זכויות המתמודדים להשכלה ועבודה. אחת ההמלצות המרכזיות שעולות מדו"ח זה הינה עריכת שינויים במדיניות, ופיתוח ויישום של אסטרטגיות ותוכניות המקדמות את זכויות האדם להשכלה ותעסוקה. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שהקמת והטמעת תכנית הגראז' על ידי עמותת דרום, בתמיכת אגף השיקום של המוסד לביטוח לאומי, אגף הקרנות של המוסד לביטוח הלאומי (הקרן למפעלים מיוחדים וקרן שירותים לנכים) ואגף השיקום של משרד הבריאות, עומדות בקנה אחד עם המלצות האסיפה הכללית של האו"ם. ניכר כי תכנית הגראז' למעשה מקיימת זכויות האדם להשכלה ותעסוקה, ומסייעת להם בדרכם אל עבר ההחלמה והשילוב הקהילתי במוסדות של כלל החברה.

המודל התיאורטי שעלה מניתוח חומרי המחקר, כמו גם יתר הממצאים האיכותניים והכמותניים אודות תרומת התכנית, וכן הגורמים והתהליכים הקשורים בה, עשויים להיות לעזר עבור אנשי טיפול ושיקום ועבור יזמי, מקימי ומפעילי תכניות נוספות, ובכך לסייע רבות לאוכלוסיית המתמודדים הן בהיבטים הקשורים בשילוב אקדמי מקצועי ותעסוקתי והן בהיבטים הקשורים להעצמה, החלמה ורווחה נפשית. נוסף על כך, ממצאי המחקר מוסיפים מידע חיוני לגופי הידע בתחומי בריאות הנפש ושילוב אמנויות, בהבנת הדרכים בהם עשייה אמנותית ומוסיקלית על היבטיה השונים, תורמת לרווחת האדם המתמודד, לשיקומו ולהחלמתו.

המלצות יישומיות

הצעות לייעול: המשתתפים הציעו מספר נקודות מרכזיות לייעול ושיפור תכנית הגראז' : חלוקת תפקידים ברורה יותר בין אנשי הצוות המנהל ואנשי הטיפול. כמו כן, הגדלת כוח אדם הנותן מענה טיפולי מותאם בעתות משבר וכן בפעילות השוטפת. בנוסף, הגדלת הדרישות הלימודיות (כגון עריכת מבדקים או מבחנים), לצורך הכנה טובה יותר ללחץ הכרוך בדרישות הלימודיות של מסגרות ללימודים גבוהים בקהילה.

הרחבת המודל לאזורים נוספים: ממצאי המחקר מצביעים על כדאיות יישום מודל תכנית הגראז' באזורים נוספים בארץ. כך תתכן הנגשתה למתמודדים נוספים המתגוררים באזורים מרוחקים מהמרכז.

יישום פעילות תכנית הגראז' עם לימודי אמנויות נוספות ואף עם תחומי לימוד נוספים: ממצאי המחקר מצביעים על כדאיות החלת מודל התכנית גם בתחומי לימוד נוספים באמנות, כגון תיאטרון, תקשורת ועוד ובכך לתרום לאוכלוסייה גדולה יותר של מתמודדים. יתר על כן, הממצאים הנוגעים לגורמים המקדמים ולדרכי הפעולה המרכזיות שבאמצעותן משפיעה התכנית על משתתפיה, עשויים לסייע להקמת והטמעת תכניות קדם-אקדמיות בתחומי לימוד נוספים כגון מדעי הרוח, מדעים מדויקים, קולינריה וכדומה.

שילוב פעילות אמנותית במסגרות שיקום נוספות: המחקר מספק מידע בנוגע לאופן בו היבטים שונים בעשייה האמנותית והמוסיקלית המתרחשת בתכנית תורמים למשתתפים. באמצעות ידע זה, ניתן ליישם פעילויות באמנות ו/או מוסיקה עם מרכיבי פעולה דומים בתכניות שיקום וטיפול נוספות ברחבי הארץ.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

אחת ממגבלות המחקר המרכזיות קשורה בכך שבשל המאפיינים הייחודיים למשתתפי הגראז' לא ניתן היה לאתר קבוצת ביקורת לצורך השוואת המדדים הכמותניים. מגבלה נוספת קשורה בנשירה גבוהה של משתתפי המחקר לאורך התכנית, כך שהמדגם היה קטן משמעותית במדידה האחרונה (מגבלה צפויה באוכלוסייה זו). על אף מגבלות אלה, המידע האיכותני העשיר, התיאורים המעמיקים אודות חווית המשתתפים וכן ההצלבה של המידע שנאסף בשיטות השונות, מחזקים את יכולת ההעברה של המידע (transferability) להקשרים אחרים. בהמשך, כדאי לבצע



הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות
Faculty of Social Welfare & Health Sciences
الكلية لعلوم الرفاه والصحة
ביה"ס לטיפול באמצעות אמנויות
Graduate School of Creative Arts Therapies
العلاج عن طريق الفنون



מחקר ארוך יותר הבוחן מספר רב יותר של מחזורי לימוד ועוקב אחר הבוגרים למשך זמן ממושך יותר, גם לאחר סיום הגראז' ובמהלך ההשתלבות בלימודים ובעבודה. כך, ניתן יהיה להעלות את הסיכוי למדגם גדול יותר ולבחון האם בוגרי התכנית מצליחים לסיים בהצלחה את לימודיהם במוסדות האקדמיים ובמכללות, וכן להשתלב בלימודים ו/או בשוק העבודה בתחומי הדעת שרכשו כחלק מהחברה בישראל.

רשימת מקורות

- אבירם, א. (2010). חוק שיקום נכי נפש בקהילה - הערכת ביניים והיערכות לעתיד. *Medicine-פסיכיאטריה*, 14, 14-23.
- דודאי, ר., והדס-לידור, נ. (2008). השיקום התעסוקתי בישראל 2008. *Medicine-פסיכיאטריה*, 10, 19-21.
- דודאי, ר., לייטנר, ר., ווקס, ס. (2007). העבודה כמפתח להחלמה. בתוך: נ. הדס-לידור ומ. לכמן (עורכים), *שיקום והחלמה בבריאות הנפש*. כפר יונה, ישראל: ליתם.
- חוק שיקום נכי נפש בקהילה, התשי"ס - 2000.
- טנא רינדה, מ., הדס-לידור, נ., וזק"ש, ד. (2013). סוף כל סוף אותו המדף עם אנשים אחרים " נגישות ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם מוגבלויות פסיכיאטריות. *כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק*, 22(2).
- ליפשיץ, ח' (2014). תכניות לשיקום בקהילה של צעירים המתמודדים עם מחלה פסיכיאטרית: הישגים ואתגרים. *מפעלים מיוחדים*, 154, המוסד לביטוח לאומי: מינהל המחקר והתכנון והאגף לפיתוח שירותים, ירושלים.
- Anthony, W. A. (1993). Recovery from mental illness: The guiding vision of the mental health service system in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16(4), 11-23. doi:10.1037/h0095655
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, UK: Sage.
- Creswell, J., W., & Plano Clark, V., L. . (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Davidson, L., Ridgway, P., Wieland, M., & O'Connell, M. (2009). A capabilities approach to mental health transformation: A conceptual framework for the recovery era. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 28(2), 35-46. doi:10.7870/cjcmh-2009-0021
- Deegan, P. E. (2002). Recovery as a self-directed process of healing and transformation. *Occupational Therapy in Mental Health*, 17(3-4), 5-21. doi:10.1300/J004v17n03_02

- Dunn, E. C., Wewiorski, N. J., & Rogers, E. S. (2008). The meaning and importance of employment to people in recovery from serious mental illness: Results of a qualitative study. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 32(1), 59-62.
doi:10.2975/32.1.2008.59.62
- Goldberg, D., & Williams, P. (1988). *A user's guide to the General Health Questionnaire*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Hacking, S., Secker, J., Spandler, H., Kent, L., & Shenton, J. (2008). Evaluating the impact of participatory art projects for people with mental health needs. *Health & Social Care in the Community*, 16(6), 638-648. doi:10.1111/j.1365-2524.2008.00789.x
- Hasson-Ohayon, I., Roe, D., Yanos, P. T., & Lysaker, P. H. (2016). The trees and the forest: mixed methods in the assessment of recovery based interventions' processes and outcomes in mental health. *Journal of Mental Health*, 25(6), 543-549 .
- Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkey, L. C & Cacioppo, J. T. (2004). A Short Scale for Measuring Loneliness in Large Surveys. *Research on Aging*, 26(6), 655-672. doi:doi:10.1177/0164027504268574
- Hui, A., & Stickley, T. (2010, 2010/12//). Artistic activities can improve patients' self-esteem: Ada Hui and Theodore Stickley discuss an evaluation of the use of an art activity kit among patients and staff in hospitals and hospices across the UK. *Mental Health Practice*, 14(4), 30+. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&u=huji&v=2.1&it=r&id=G ALE%7CA243634325&sid=googleScholar&asid=8766995af0f71d224a40a2748ff7a79c>
- Kaplan, K., Salzer, M. S., & Brusilovskiy, E. (2012). Community participation as a predictor of recovery-oriented outcomes among emerging and mature adults with mental illnesses. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 35(3), 219-229.
doi:10.2975/35.3.2012.219.229

- Karwowski, M. (2012). Did curiosity kill the cat? Relationship between trait curiosity, creative self-efficacy and creative personal identity. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 547-558 .
- Karwowski, M. (2014). Creative Mindsets: Measurement, Correlates, Consequences. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 8(1), 62-70.
doi:10.1037/a0034898
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*: Sage publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75): Sage.
- Lindlof, T. R. (2002). *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Lipe, A. W., Ward, K. C., Watson, A. T., Manley, K., Keen, R., Kelly, J., & Clemmer, J. (2012). The effects of an arts intervention program in a community mental health setting: A collaborative approach. *The Arts in Psychotherapy*, 39(1), 25-30 .
- Lysaker, P. H., & Buck, K. D. (2008). Is Recovery from schizophrenia possible? An overview of concepts, evidence, and clinical implications. *Primary Psychiatry*, 1 .60-65 ,(6)5
- McCrary, P. J. (2017). Mirrors of the Mind: Psychologists Celebrate Arts & Community. Retrieved from <http://www.div10.org/newsletter/summer-2017/mirrors-of-the-mind>
- Salzer, M., & Baron, R. (2014). Who is John?: Community integration as a paradigm for transformative change in community mental health. *Community psychology and community mental health: Towards transformative change*, 228-249 .
- Sapouna, L., & Pamer, E. (2016). The transformative potential of the arts in mental health recovery – an Irish research project. *Arts & Health*, 8(1), 1-12.
doi:10.1080/17533015.2014.957329
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 7 .01-716doi:10.1177/0013164405282471

- Solli, H. P., & Rolvsjord, R. (2015). "The Opposite of Treatment": A qualitative study of how patients diagnosed with psychosis experience music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 24(1), 67-92. doi:10.1080/08098131.2014.890639
- Spandler, H., Secker, J., Kent, L., Hacking, S., & Shenton, J. (2007). Catching life: the contribution of arts initiatives to recovery approaches in mental health. *Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing*, 14(8), 791-799. doi:10.1111/j.1365-2850.2007.01174.x
- Stacey, G., & Stickley, T. (2010). The meaning of art to people who use mental health services. *Perspectives in Public Health*, 130(2), 70-77. doi:https://doi.org/10.1177/1466424008094811
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice* (Vol. 20): Sage publications.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 61-77. doi:10.1080/13645570305055
- Tian, L., Han, M., & Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale. *Journal of Adolescence*, 37(3), 257-267. doi:10.1016/j.adolescence.2014.01.005
- United Nations. (2017). Mental health and human rights. Retrieved from <https://digitallibrary.un.org/record/861008>
- Van Lith, T., Fenner, P., & Schofield, M. (2011). The lived experience of art making as a companion to the mental health recovery process. *Disability and Rehabilitation*, 33(8), 652-660. doi:10.3109/09638288.2010.505998

נספח 1 – פרוטוקולים

פרוטוקול ראיון קבוצת המיקוד לתלמידים במהלך השבוע האחרון של הלימודים בתכנית

1. איך עברה עליכם השנה?
2. מה הכי עזר לכם בתכנית?
3. איך התכנית תרמה לכם? איך היא תרמה ליכולות היצירתיות שלכם?
4. כיצד היצירה וההבעה האומנותית בתכנית (מוסיקה/אומנות/כתיבה ומדיה) השפיעו עליכם?
5. כיצד העשייה האומנותית ליוותה אתכם מעבר לשעות בהן הייתם בגראז'י? למשל בבית, במקום אחר?
6. מהו התהליך שעברתם בתכנית בהקשר של עמידה מול קהל, הופעה, חשיפת היצירה האומנותית/מוסיקלית בפני הסובבים אתכם? (אני רוצה לדבר עכשיו על עמידה מול קהל/חשיפה.... - איזה תהליך עברתם סביב הנושא הזה)
7. האם היה אירוע מיוחד שחוויתם בגראז'י שזכור לכם? אם כן, מהו וכיצד השפיע עליכם? (שקשור באומנויות?)
8. כיצד ומדוע עצם השתתפותכם בתכנית עשויה להשפיע על השתלבותכם במוסדות להשכלה גבוהה ו/או בשוק העבודה?
9. כיצד התכנית השפיעה עליכם במישור הרגשי?
10. כיצד התכנית השפיעה עליכם במישור החברתי?
11. האם הייתם משנים משהו בתכנית? אם כן, מה?

פרוטוקול ראיון קבוצת המיקוד לבוגרי התכנית

1. מה אתם חושים על תכנית הגראז'י?
2. מה הכי עזר לכם בתכנית?
3. איך התכנית תרמה לכם? איך היא תרמה ליכולות היצירתיות שלכם?
4. כיצד היצירה וההבעה האומנותית בתכנית (מוסיקה/אומנות/כתיבה ומדיה) השפיעו עליכם?
5. כיצד העשייה האומנותית ליוותה אתכם מעבר לשעות בהן הייתם בגראז'י? למשל בבית, במקום אחר?
6. מהו התהליך שעברתם בתכנית בהקשר של עמידה מול קהל, הופעה, חשיפת היצירה האומנותית/מוסיקלית בפני הסובבים אתכם? (אני רוצה לדבר עכשיו על עמידה מול קהל/חשיפה.... - איזה תהליך עברתם סביב הנושא הזה)
7. האם היה אירוע מיוחד שחוויתם בגראז'י שזכור לכם? אם כן, מהו וכיצד השפיע עליכם? (שקשור באומנויות?)
8. כיצד ומדוע עצם השתתפותכם בתכנית השפיעה על השתלבותכם במוסדות להשכלה גבוהה ו/או בשוק העבודה?
9. כיצד התכנית השפיעה עליכם במישור הרגשי?
10. כיצד התכנית השפיעה עליכם במישור החברתי?
11. האם אתם מרגישים שהשפעות אלו משמעותיות עבורכם גם כעת, לאחר תום התכנית? כיצד?
12. האם וכיצד המוסיקה/האומנות מלווה אתכם מתום הלימודים בגראז'י?
13. מה אתם חושבים על הליווי שאתם מקבלים מהגראז'י מאז תום הלימודים בו? מה עזר? מה חסר? מה הייתם משנים ואו/ מוסיפים?
14. האם הייתם משנים משהו בתכנית? אם כן, מה?

נספח 2

שאלון נתוני רקע דמוגרפיים

*השאלון מנוסח בלשון זכר אך מתאים לשני המינים.

תאריך מילוי השאלון _____

1. שנת לידה: _____
2. מין: 1. זכר 2. נקבה
3. דת: 1. יהודי 2. נוצרי 3. מוסלמי 4. דרוזי 5. אחר _____
4. הגדרת דתיות: 1. חילוני 2. דתי 3. מסורתי 4. אחר _____
5. ארץ לידה: 1. ישראל 2. מדינה מחבר העמים לשעבר 3. אתיופיה 4. אחר _____
6. אם ארץ הלידה אינה ישראל, שנת עליה: _____
7. אזור מגורים: 1. צפון הארץ 2. אזור חיפה והקריות 3. מרכז הארץ 4. אזור ירושלים 5. יהודה ושומרון 6. אחר _____
8. עיר מגורים/ ישוב _____
9. מצב משפחתי: 1. רווק/בלי בן זוג 2. נשוי/עם בן זוג 3. גרוש או פרוד 4. אלמן.
10. מס ילדים _____
11. מגורים: 1. עם משפחה 2. עם אחרים 3. לבד 4. אחר _____
12. מצב כלכלי: 1. נמוך מהמוצע 2. ממוצע 3. גבוה מהמוצע
13. מספר שנות לימוד בבית הספר: 1. פחות מ-12 2. 12 3. יותר מ-12.
14. בגרות מלאה: 0. אין 1. יש
15. השכלה על תיכונת: 0. אין 1. יש. אם יש אנא פרט מהי: _____
16. תעסוקה: 0. לא עובד כרגע 1. עובד באופן חלקי או בעבודות מזדמנות 2. עובד באופן מסודר כעצמאי או שכיר.
17. מתי התחלת ללמוד בתכנית הגראז'?: 1. ספטמבר 2014, 2. ספטמבר 2015, 3. ספטמבר 2016.
18. האם אתה עדיין לומד בתכנית הגראז'?: 0. לא 1. כן
19. מספר שנות ניסיון באומנות או מוסיקה לפני תחילת הלימודים בתכנית הגראז': _____
20. אנא פרט מהו הניסיון האומנותי או המוסיקלי (לפי המסלול) שלך לפני תכנית הגראז' (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת): 1. לימודים דרך חוגים/קורסים או שיעורים פרטיים עם מורים מהתחום. 2. לימודים אוטודידקטים/עצמאיים ללא מורה חיצוני בתחום. 3. הצגתי את עבודותי בתערוכות/הופעות בקונצרטים או במופעי מוסיקה. 4. אחר _____.

נספח 3

שאלון לבדיקת בריאות כללית (מצוקה נפשית)
באיזו מידה הרגשת את הדברים הבאים בחודש האחרון?

תמיד/כל הזמן	לעיתים קרובות	לעיתים רחוקות	אף פעם	
3	2	1	0	1. שאתה מסוגל להתרכז במה שאתה עושה
3	2	1	0	2. שיש לך נדודי שינה בגלל דאגות
3	2	1	0	3. שאתה מועיל במה שאתה עושה
3	2	1	0	4. שאתה מסוגל לקבל החלטות לגבי דברים?
3	2	1	0	5. שאתה תמיד תחת לחץ ומתח
3	2	1	0	6. שאתה לא מצליח להתגבר על קשיים
3	2	1	0	7. שאתה מסוגל ליהנות מפעילויות היומיום שלך
3	2	1	0	8. שאתה מסוגל להתמודד עם בעיות
3	2	1	0	9. שאתה חסר שמחה או מדוכא
3	2	1	0	10. שאתה הופך חסר בטחון
3	2	1	0	11. שאתה חושב על עצמך כאדם חסר ערך
3	2	1	0	12. שאתה מרגיש שמח בסך הכל

פריטים 1,3,4,7,8,12 : (מנוסחים כחיובי) : פריטים 2,5,6,9,10,11 (ניסוח שלילי) פריטים הפוכים : (מנוסחים כחיובי) : 1,3,4,7,8,12,12
ציון גבוה יותר בשאלון מעיד על רמת מצוקה נפשית גבוהה יותר.

נספח 4 - שאלון לתפיסת עצמי יצירתי

אנא סמן על פני הרצף באיזו מידה אתה מזדהה עם המשפטים המוצגים למטה

מאוד כן	כן	קצת לא קצת כן	לא	מאוד לא	
5	4	3	2	1	1. אני חושב שאני אדם יצירתי.
5	4	3	2	1	2. היצירתיות שלי חשובה עבור מי שאני.
5	4	3	2	1	3. אני יודע שאני יכול לפתור בעיות גם בעיות מסובכות.
5	4	3	2	1	4. אני סומך על היכולות היצירתיות שלי.
5	4	3	2	1	5. בהשוואה לחברי, אני ייחודי בדמיון ובכושר ההמצאה שלי.
5	4	3	2	1	6. פעמים רבות הוכחתי כי אני מסוגל להתמודד עם מצבים קשים.
5	4	3	2	1	7. חשוב לי להיות אדם יצירתי.
5	4	3	2	1	8. אני בטוח שאני יכול להתמודד עם בעיות הדורשות חשיבה יצירתית.
5	4	3	2	1	9. אני טוב בהצעת פתרונות מקוריים לבעיות.
5	4	3	2	1	10. יצירתיות היא חלק חשוב בי.
5	4	3	2	1	11. כושר המצאה היא תכונה חשובה עבורי.

הפריטים המודדים מסוגלות עצמית יצירתית (Creative Self-efficacy) : 3,4,5,6,8,9
הפריטים המודדים זהות יצירתית (Creative personal identity) : 1,2,7,10,11

נספח 5 - שאלון בדידות מקוצר

באיזו מידה הרגשת את הדברים הבאים בחודש האחרון?

תמיד/ כל הזמן	לעיתים קרובות	לעיתים רחוקות	אף פעם	
4	3	2	1	1. שחסרה לך חברה של אנשים
4	3	2	1	1. שקשה לך ליצור קשרים חברתיים
4	3	2	1	2. שאתה מבודד מאחרים

נספח 6 - שאלון לבדיקת רמת המעורבות בתכנית

המשפטים הבאים מתייחסים לאופן בו אתה מרגיש בתכנית. אנא קרא כל משפט בעיון וחשוב האם אי פעם הרגשת כך בתכנית. אם מעולם לא הרגשת כך בתכנית, סמן "אף פעם". אם הרגשת כך בתכנית, סמן באיזו תדירות הרגשת כך.

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	לעיתים רחוקות	אף פעם	
4	3	2	1	0	1. אני מלא/ה באנרגיה כשאני בתכנית
4	3	2	1	0	2. אני מרגיש/ה חזק/ה ומלא מרץ כשאני בתכנית
4	3	2	1	0	3. אני נלהב/ת מלימודי בתכנית
4	3	2	1	0	4. לימודי בתכנית מעוררים בי השראה
4	3	2	1	0	5. כשאני קם/ה בבוקר, אני רוצה ללכת לתכנית
4	3	2	1	0	6. אני שמח/ה כשאני לומד/ת באינטנסיביות
4	3	2	1	0	7. אני גאה בלימודים שאני לומד בתכנית
4	3	2	1	0	8. אני שקוע בלימודי
4	3	2	1	0	9. לימודי סוחפים אותי
מדד מרץ/חיות: פריטים 1, 2, 5. מדד מחויבות: פריטים 3, 4, 7. מדד שקיעה: פריטים 6, 8, 9					

נספח 7 - שאלון סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים בתכנית
קרא כל אחד מהמשפטים הבאים, חשוב באיזו מידה הוא מתאים למה שאתה חווה במסגרת הלימודים בתכנית הגראד' וסמן במקום המתאים (מ 1 - 5) עד כמה הוא נכון לגבייך.

מאוד נכון 5	נכון 4	קצת נכון קצת לא נכון 3	לא נכון 2	מאוד לא נכון 1	
5	4	3	2	1	1 אני יכול להחליט עבור עצמי איך לעשות דברים במסגרת לימודי בתכנית
5	4	3	2	1	2 אני מרגיש שאני פחות או יותר יכול להיות "עצמי" כשאני במסגרת לימודי בתכנית
5	4	3	2	1	3 יש לי את החופש לארגן בעצמי את מה שאני עושה במסגרת לימודי בתכנית
5	4	3	2	1	4 אני חופשי לקבל החלטות משלי במסגרת לימודי בתכנית
5	4	3	2	1	5 במסגרת לימודי בתכנית אני יכול לעשות דברים שאני נהנה מהם
5	4	3	2	1	6 מורים וחברים בתכנית די ידידותיים/חברותיים כלפי
5	4	3	2	1	7 למורים וחברים בתכנית אכפת ממני
5	4	3	2	1	8 אני באמת מחבב את מורי וחברי בתכנית
5	4	3	2	1	9 אני מסתדר טוב עם המורים שלי ועם חברי לתכנית
5	4	3	2	1	10 יש לי כמה חברים קרובים בתכנית
5	4	3	2	1	11 לאחרונה, למדתי מיומנויות חדשות ומעניינות בתכנית
5	4	3	2	1	12 אני מסוגל ללמוד ידע חדש בתכנית
5	4	3	2	1	13 אנשים בתכנית אומרים לי שאני טוב במה שאני עושה בשיעורי התכנית
5	4	3	2	1	14 ברוב הימים, אני מרגיש תחושה של הישג בלימודי בתכנית
5	4	3	2	1	15 לפעמים, אני לא מרגיש מאוד בעל יכולות /מסוגלות בלימודי בתכנית
					אוטונומיה 1-5, שייכות 6-10, יכולת 11-15.