



המוסד לביטוח לאומי
מינהל המחקר והתכנון והאגף לפיתוח שירותים

"כנפיים" - מכינה לחיים

תוכנית שילוב נכים בלימודים ובשירות לאומי

ד"ר חגית הכהן וולף
בטי סבו
דקלה מארק

פתח דבר

תוכנית "כנפיים – מכינה לחיים" היא מסגרת קבוצתית רבת עוצמה המלווה את חניכיה, צעירים עם צרכים מיוחדים, בתהליך של יציאה מבית ההורים למגורים עצמאיים בקהילה, בהשתלבות בשירות לאומי נורמטיבי בהשתלבות בלימודים במכללה.

התוכנית הייתה אחת היוזמות של הוועדה הבין-משרדית לנושא השילוב של אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים בחברה, בתעסוקה ובהכשרה לפעילויות פנאי וחברה. הוועדה הוקמה בשנת 2004 ביוזמת המוסד לביטוח לאומי- האגף לפיתוח שירותים ועמותת אשלים בג'וינט. היו שותפים בה גם משרד הרווחה, משרד החינוך ועמותות שונות. הוועדה התמקדה בפיתוח תוכניות לצעירים מעל גיל 18 המשולבים בחינוך הרגיל. יוזמת הוועדה חברה לרעיון של שני יזמים חברתיים במסגרת לימודיהם בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית בירושלים, גב' איילת שופטי ומר גידי צור.

לצעירים עם מוגבלויות פיזיות וחושיות שהיו משולבים בבית ספר רגיל לא היו עד לשנים האחרונות חלופות נורמטיביות כמו בני גילם. מספר המתנדבים לצבא קטן למדי, המכינות הקדם צבאיות לא מותאמות לצורכיהם ורק מעטים מהם בשלים נפשית או לימודית להתמודד עם כניסה ללימודים גבוהים או להכשרה מקצועית.

תוכנית הפיילוט של המכינה החלה בשנת 2004 באמצעות עמותת כיוונים – עמותה לקידום צעירים עם צרכים מיוחדים. התוכנית החלה בבוסתן הגליל שליד נהריה ובשנת 2006 הוחל בהפעלת תוכנית ניסיונית נוספת בדרום, בשדרות, באמצעות עמותת גוונים. משנת 2009 מוסיפות לפעול בהצלחה שתי המכינות באמצעות מכרז שהוציא משרד הרווחה, אגף השיקום.

תוכנית המכינה מאפשרת לצעירים אלו לחוות חוויה דומה לבני גילם ולמצות את יכולתם להשתלב בחברה ובתעסוקה. התוכנית, האורכת שנתיים, מתחילה בתהליך הכנה הכולל איתור, מיון וגיוס משתתפים, המתחיל כבר בכיתה יב'. בשנה הראשונה החניכים מתגוררים בקהילה במסגרת מוגנת יותר והם מלווים בצוות מקצועי הכולל מדריכים, אם בית, אחות ועובדת סוציאלית. הם משלימים בגרויות, מתנסים בלימודים אקדמיים במכללה ומשולבים בשירות לאומי מלא בקהילה, כל זאת במקביל לפיתוח כישורי חיים, חינוך חברתי, חינוך לעבודה והתנסות ראשונית במגורים עצמאיים. בשנה השנייה עוברים החניכים לדיור עצמאי בקהילה בדירות שהונגשו במיוחד, בצפון בנהריה ובדרום בכפר הסטודנטים במושב יכני, המופעל באמצעות עמותת איילים. בשנה זו ממשיכים הצעירים את השתלבותם בלימודים או בהכשרה מקצועית, מנהלים חיים עצמאיים בליווי מצומצם של אנשי מקצוע ובסיומה ממשיכים את מסלול חייהם בחברה באופן רגיל.

ועדת ההיגוי של המכינה ליוותה את פיתוח התוכנית והפעלתה בין השנים 2005-2010 ואנו מבקשים להודות לכל חבריה – נציגי משרד הרווחה, החינוך, המוסד לביטוח לאומי – אגף קרנות ואגף השיקום, עמותת כיוונים, עמותת גוונים, עמותת אשלים וקרן גנדיר – שהקדישו וסייעו רבות למימוש התוכנית. הוועדה נדרשה לגלות גמישות ולתת מענים ייחודיים לצורכי החניכים והצוות.

תודה מיוחדת למנהלי המכינות בצפון ובדרום, מר גידי צור מעמותת כיוונים וגב' אורנית דן מעמותת גוונים, על החזון והאמונה בדרך. בנוסף תודה למנהלי העמותות, אשר יחד עם הצוות המקצועי והמסור בכל מכינה התגייסו לממש וליישם את התוכנית ולהפוך אותה למודל ניסיוני לשירות המוכר ומתקצב על ידי המדינה.

שיתוף פעולה נוצר בין המכינות לבין המכללות הסמוכות להן. אנו מבקשים להודות למכללת הגליל המערבי ולמכללת ספיר, הן על קליטת חניכים כעובדים ומתנדבים בשירות הלאומי והן על קליטתם במסלולי לימוד שונים במכללה. ללא ספק, הקרבה למכללות מהווה גורם חשוב מאוד בבחירת מקום המכינות ומפתח להצלחת הצעירים בהן.

חשוב לציין כי במהלך ההפעלה הניסיונית התמודדו שתי המכינות עם מצב ביטחוני קשה. בצפון - בשל מלחמת לבנון השנייה בשנת 2006 תהליך ההכנה של מחזור חדש התקיים באזור המרכז והשפיע על גיוס חניכים חדשים. בדרום - בגלל ירי טילי קאסם מתמשך על שדרות בשנת 2007, נדרש גם פינוי החניכים ומציאת מקום חלופי לתקופה מסוימת בקיבוץ אורים. מצב ביטחוני זה הצריך תוספת כוח אדם לתמיכה וליווי אך גם סייע לגיבוש הצוות והחניכים בכל מכינה. בימים אלו מסתיים המחזור השישי של המכינה בצפון, המוסיפה לפעול באמצעות עמותת כיוונים, ובדרום - מוסיף לפעול המחזור הרביעי של המכינה, באמצעות עמותת גוונים. עד כה השתתפו בתוכנית המכינה כמאה חניכים והם נמצאים בלימודים, בהכשרות או בעבודה בשוק החופשי.

המחקר המלווה נערך בידי צוות ממכון "מתווה" בראשותה של ד"ר חגית הכהן-וולף, וסייעו בידה ברגישות ובמקצועיות ראויים להערכה, גב' בטי סבו וגב' דקלה מארק. המחקר התנהל כמחקר מעצב, זיהה גורמים מקדמים ומעכבים בפיתוח המודל, סייע בהמשגת המודל והציע המלצות לשיפור.

המוסד לביטוח לאומי סייע בפיתוח התוכנית באמצעות שתי קרנות: הקרן למפעלים מיוחדים סייעה במימון מודל ההפעלה והמחקר המלווה, הקרן לפיתוח שירותים לנכים סייעה במימון השיפוצים וההצטיידות במבנים ששימשו את שתי המכינות בשנה הראשונה ובהנגשת הדירות העצמאיות בקהילה עבור החניכים בשנה השנייה. אנו מודים לנציגות המוסד שליוו את התוכנית - גב' כרמלה קורש-אבלגון וגב' ריבי דנקונה.

עוד סייע בביטוח הלאומי אגף השיקום - בקליטת החניכים בתוכניות שיקום אישיות ובפיתוח גמיש של מענים לצרכים השיקומיים הייחודיים של אוכלוסיית הצעירים עם מוגבלויות. אנו מודים לגב' רחל נפתלי מהאגף, למנהלי מחלקות שיקום ולעובדיהם בסניפים על שהתגייסו וסייעו לחניכי התוכנית בהתאמת תוכנית השיקום לצורכיהם.

תוכנית העבודה של האגף לפיתוח שירותים במוסד לביטוח לאומי כוללת בשנים האחרונות פיתוח מערך של תוכניות מעבר לצעירים עם מוגבלויות. תוכנית המכינה לחיים "כנפיים" היא חלק ממערך זה וכיום נמצאות בפיתוח תוכניות נוספות, כגון "שילוב מנצח" העוסקת בהכנה וליווי של צעירים

עם צרכים מיוחדים לשירות צבאי. אנו מקווים כי יחד עם השותפים לדרך – עמותת אשלים, משרד הרווחה ומשרד הבריאות – פיתוח נמשיך לפתח תוכניות מעבר לצעירים עם מוגבלויות, ויהיה בכך המשך של יישום החוק לשילוב אנשים עם מוגבלויות בחברה בכל תחומי החיים.

שרית ביץ-מוראי
מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים

חברי ועדת ההיגוי

מנכ"ל עמותת כיוונים, מנהל המכינה בצפון	גידי צור
רכזת השירות הלאומי, מכינה בצפון	סוזן ניירנס
מנהלת המכינה בדרום, עמותת גוונים (עד שנת 2009)	אורנית דן
ראש תחום צעירים, עמותת גוונים	נירית רימון
מנכ"ל עמותת גוונים	ניתאי שריבר
מנהלת המכינה בדרום (משנת 2009)	מורן אדלר-אשכנזי
מפקחת ארצית, דיור חוץ ביתי, אגף השיקום, משרד הרווחה	אורנה יוגב
רכזת תוכנית בוגרים, אגף לחינוך מיוחד, משרד החינוך	ליאורה שור-ברק
מנהלת תוכניות, עמותת אשלים (עד סוף שנת 2007)	יעל נאמן
מנהל תוכניות, עמותת אשלים (משנת 2008)	רן בראון
מנכ"ל קרן גנדיר	רונית עמית
מנהלת המחקר, מכון מתווה	חגית הכהן-וולף
עוזרת מחקר, מכון מתווה	בטי סבו
מפקחת באגף השיקום, המוסד לביטוח לאומי	רחל נפתלי
רכזת מקצועית, הקרן לפיתוח שירותים לנכים, המוסד לביטוח לאומי	ריבי דנקונה
סגנית מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים, המוסד לביטוח לאומי	כרמלה קורש-אבלגון

תמצית

עמותת "כיוונים", העוסקת בפיתוח שירותים ותכניות לקידום צעירים בעלי צרכים מיוחדים, יזמה את התכנית "מכינה לחיים". פיתוחה של התכנית המופעלת במקביל בצפון (בוסתן הגליל) ובדרום (שדרות) לווה על ידי מספר גורמים: אגף השיקום במשרד הרווחה, עמותת אשלים, עמותת גוונים, המוסד לביטוח לאומי, משרד החינוך – האגף לחינוך מבוגרים.

על פי מטרותיה המקוריות יועדה התכנית לצעירים בני 18 עד 21, בעלי מוגבלויות, שהיו משולבים במערכת החינוך הרגילה. עם סיום לימודיהם נותרים צעירים אלה ללא תכנית המשך שתשמש להם מסגרת המקבילה למסגרות אחרות כמו הצבא ו/או השירות הלאומי. לפיכך, מטרת העל של התכנית היא להציע מסגרת המלווה את חניכיה בתהליך של יציאה מבית ההורים למגורים עצמאיים יחסית, השתלבות בשירות לאומי נורמטיבי בקהילה והשתלבות בלימודים במכללה.

מפתחי המכינה מאמינים כי באמצעות שלושה מרכיבים עיקריים של התכנית הנמשכת שנתיים, תינתן למשתתפי המכינה (החניכים) הזדמנות לפתח כישורי חיים לתפקוד עצמאי ויכולת להשתלב בעולם התעסוקה ובקהילה: לימודים אקדמיים או הכשרה מקצועית, פעולות התנדבותיות, למשל, שירות לאומי ופיתוח כישורי חיים ומיומנויות חברתיות במסגרת חוץ-ביתית.

ממצאי ההערכה, שליוותה את התכנית הנסיונית במשך למעלה משנתיים, מצביעים על כך שיוזמי התכנית ומפעיליה השכילו לבנות מודל, המצליח לפתח בקרב המשתתפים כישורי חיים לתפקוד עצמאי, שיפור מיומנויות חברתיות ויכולות אישיות, פיתוח מיומנויות עבודה, יכולת להיפרד מההורים, תחושת מסוגלות ואמונה ביכולתם לחיות חיים עצמאיים. עם זאת, בהשוואה לתחילת המכינה, בסיומה מרבית החניכים היו מתווכים לקראת העתיד.

החיים בתנאי פנימייה סייעו לחניכים לרכוש כלים רבים וניסיון לא מבוטל בניהול חיים עצמאיים ופיתוח כישורי חיים לתפקוד עצמאי. בעקבות ההשתתפות בתכנית עלה הביטחון העצמי שלהם והתחזקה תחושת המסוגלות שלהם למצוא את הכיוון שלהם בחיים מחוץ לבית ההורים.

בתום השנתיים במכינה חניכי שתי המכינות, להוציא אחד, ממשיכים לחיות חיים עצמאיים בהם הם לומדים, שוכרים דירות, עובדים בשכר ודואגים לכלכלת ומשק הבית שלהם. תמונת מצב דומה עולה מנתוני המחזורים הראשונים של מכינת צפון (מחזורים א'-ב'), בהם כ-50% מהחניכים לא חזרו לבית ההורים, כ-50% מהחניכים עובדים בשכר ולמעלה מ-75% מהחניכים לומדים.

מספר גורמים זהו כמקדמים את הצלחתה של התכנית, ביניהם: צוותי המכינות ומסירותם לחניכים, מרכיב השירות הלאומי שתרם לפיתוח מחויבות למקום העבודה, משמעת עצמית, עבודת צוות, קבלת מרות, לקיחת אחריות ועוד; התארגנות והכנות לקליטת החניכים במקומות השירות הלאומי ובמוסדות הלימודים; קשרים ביו צוותי המכינות לבין משפחות החניכים ותמיכת

המשפחות; ועבודה פרטנית ומתן מענה לצרכים אינדיווידואליים של החניכים; פרויקטים מיוחדים ופעילויות חברתיות והכנסת שינויים במודל ההפעלה של התכנית.

מספר גורמים זוהו כמעכבים את הצלחתה של התכנית, ביניהם: היעדר מערך שיווק שיטתי לגיוס מועמדים לתכנית, גודל הקבוצות של החניכים (קטנות מאוד ובעייתיות מבחינת שיקולי עלות-תועלת ומבחינת הדינמיקה הקבוצתית), אי עמידה של חלק מהחניכים בקריטריונים שהוגדרו לתכנית מלכתחילה מה שהצריך השקעה מרובה מאוד של משאבים ועוד.

בסיום הדוח מובאות מספר המלצות להמשך ההפעלה של התכנית, ביניהן: צורך בהקמת מערך שיווק מקצועי ומיומן לגיוס מועמדים לתכנית, השקעה נוספת בשיפור נגישות והתאמה לנכויות השונות של מקומות השירות הלאומי, המגורים והלימודים, פיתוח תכניות הכנה לקראת פרידת החניכים מהמכינה, בחינה מחודשת של מכלול הקריטריונים ותנאי הקבלה והמיון למכינה, תכנון ופיתוח תכנית הדרכה לצוות המדריכים של המכינות, וניסוח מודל ההפעלה של המכינה כחלק מבניית התורה.

לסיכום, ממצאי מחקר ההערכה מראים שהמפעל הנסיוני של מכינת כנפיים, בצפון ובדרום, מקדם במידה משמעותית צעירים עם מוגבלויות לא פשוטות, ומסייע להם להפוך לאזרחים יצרניים, תורמים, אשר אינם תלויים בזולתם, החותרים לחיים עצמאיים, מימוש שאיפות וחלומות בדומה לצעירים אחרים בני גילם.

תוכן העניינים

1	תיאור התכנית
1	המפעל המיוחד – מכינה לחיים
1	אוכלוסיית היעד – מאפיינים מרכזיים
2	מטרות ויעדים
3	שלבי פעולה ומרכיבי המכינה
14	כוח אדם – פרופיל הצוות המלווה ותפקידיו
16	תנאים פיזיים
18	מחקר ההערכה
18	מטרות ההערכה וגישתה
18	מערך המחקר
20	סקירת ספרות
20	צעירים עם צרכים מיוחדים – הקדמה
21	אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים – מאפיינים והגדרות
23	גורמי סיכון משותפים לצעירים בעלי צרכים מיוחדים
26	עצמאות הצעירים עם צרכים מיוחדים – צרכים מרכזיים
28	עצמאות צעירים עם צרכים מיוחדים – גורמים משפיעים
33	תכניות המיועדות לצעירים עם צרכים מיוחדים בעולם
36	גורמים מקדמים ומעכבים להצלחת התכניות
39	ממצאים
39	שיקולי החניכים בהצטרפות למכינה
40	ציפיות החניכים מהמכינה
41	חששות החניכים ביחס למכינה
41	תפיסת החניכים את המרכיבים השונים של חיי המכינה
43	שביעות רצון החניכים מהמכינה
44	חרדות, חששות והיבטים מטרידים
45	עמדות החניכים כלפי נושאים שונים
51	תפיסות החניכים את תרומות המכינה
54	תמונת מצב של החניכים לאחר סיום המכינה
57	סיכום ודיון
63	המלצות
65	ביבליוגרפיה
69	נספחים
71	נספח 1 – שאלון סוף שנה יוני 2008
79	נספח 2 – סיפורים אישיים

English abstract

תיאור התכנית

המפעל המיוחד – מכינה לחיים

עמותת "כיוונים", העוסקת בפיתוח שירותים ותכניות לקידום צעירים בעלי צרכים מיוחדים, יזמה את התכנית "מכינת כנפיים – מכינה לחיים". ליוזמה שותפים מספר גורמים במימון ובייעוץ: אגף השיקום במשרד הרווחה, עמותת אשלים (תחן ונוער עם צרכים מיוחדים), המוסד לביטוח לאומי (אגף השיקום, הקרן לפיתוח שירותים לנכים והקרן למפעלים מיוחדים), ומשרד החינוך (אגף לחינוך מבוגרים).

התכנית מיועדת לצעירים בני 18 עד 20, שהיו משולבים במערכת החינוך הרגילה, ועם סיום לימודיהם נותרו ללא תכנית המשך (שלא כמו התלמידים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד הזוכים להמשך לימודים עד גיל 21). רובם אינם מגויסים לצה"ל גם לא כמתנדבים, אינם יוצאים למסעות בעולם ואינם משתלבים במסגרות לימודיות על-תיכוניות, בעיקר בגלל מגבלותיהם.

התכנית הופעלה בשני מוקדים במקביל: בשנת תשס"ז פתחה המכינה בבוסתן הגליל (להלן "מכינת צפון") את שעריה לחניכי המחזור השלישי של המכינה, והמכינה בשדרות על ידי עמותת גוונים (להלן "מכינת דרום"), שהוקמה בקיץ תשס"ו ופתחה שעריה לחניכי המחזור הראשון בתחילת תשס"ז.

אוכלוסיית היעד – מאפיינים מרכזיים

הקריטריונים של אוכלוסיית היעד של המכינה, אשר הוגדרו על ידי יוזמי התכנית והמוסד לביטוח לאומי הם:

1. צעירים בגילאי 18-21
2. עם נכויות שאינם סיעודיים
3. סוג הנכויות: נכות פיזית או חושית (עיורון או חירשות)
4. בעלי יכולת קוגניטיבית נורמטיבית
5. סיימו 12 שנות לימוד בבתי ספר רגילים, בעלי תעודת בגרות מלאה או חלקית
6. בעלי מיומנויות חברתיות בסיסיות
7. בעלי מוטיבציה ליציאה מהבית

על פי התכנון היו אמורים להיות בכל מחזור של המכינה כ-15 חניכים.

בתחילת שנה"ל תשס"ז קלטה מכינת צפון במסגרת מחזור ג' שלה שמונה חניכים, מרביתם בני 19 ובעלי בגרות חלקית, עם הלקויות הבאות: (1) עיוורון מלידה, (2) C.P מתקשה בהליכה, (3) C.P, מתקשה בהליכה ובדיבור, (4) שיתוק בפלג גוף תחתון (הליכה בעזרת קביים), (5) CP (הליכה בעזרת קביים), (6) לקות ראייה, (7) ריתוק לכיסא גלגלים, (8) קטוע רגל עקב תאונה. החניך האחרון התחתן

בסוף השנה הראשונה, ולכן לא המשיך לשנה השנייה, אולם הצטרף למחזור ד' של המכינה במהלך השנה לאחר נישואיו. כך, שבסך הכול סיימו את מחזור ג' במכינת צפון שבעה חניכים.

מכינת הדרום קלטה עם הקמתה בראשית שנת תשס"ז שמונה חניכים, אולם במהלך השנה עזבו את המכינה שלושה חניכים מהסיבות הבאות: רצון להתנדב לצה"ל, תהליך חזרה בתשובה, ומצב נפשי ירוד. בנוסף, בפתיחת שנת הפעילות תשס"ח אחד החניכים לא היה בשל למעבר לשנה שנייה, ולכן צורף למחזור ב', במטרה שיוכל ללמוד שנה נוספת את הכלים והמיומנויות הניתנים לחניכי שנה א. פרופיל החניכים שנותרו במכינה עם סיומה: (1) אטרוגורפוזיס, ריתוק לכיסא גלגלים חשמלי, (2) ספינה ביפידה, מרותקת לכיסא גלגלים, (3) רב-נכויות מולדות; CP, הליכה בעזרת הליכון, לקויי ראייה ושמיעה, מתקשר באמצעות לוח מחיק, (4) ריתוק לכיסא גלגלים ידני כתוצאה מפציעה, (5) CP קל, מעט עוויתות ומתקשה בשמיעה. בסך הכול סיימו את מחזור א' במכינת דרום חמישה חניכים.

כפי שניתן להתרשם מהנתונים הנ"ל, פרופיל החניכים שהחלו השתתפותם בשתי המכינות, בצפון ובדרום בשנה"ל תשס"ז דומה למדי, אך יש הבדלים בין הקבוצות: במכינת הדרום החניכים סובלים מנכויות פיזיות קשות בעוד שבצפון מתאפיינים החניכים גם בלקויות חושיות. בצפון נקלטו שני חניכים בני מיעוטים לתכנית.

במכינת צפון כל החניכים הם ילידי הארץ ואילו במכינת דרום שניים מהחניכים אינם ילידי הארץ: חניך יליד רוסיה ואחר יליד אתיופיה. מחצית מהחניכים הם חילוניים. במכינת דרום אחד החניכים הוא דתי, בצפון אחד החניכים הצהיר שהוא אתיאסיט ושאר החניכים מדווחים על אורח חיים מסורתי.

ארבעה חניכים השתתפו במסגרות אחרות לאחר סיום התיכון: שניים מחניכי מכינת דרום שירתו שירות לאומי, חניך ממכינת צפון עבד במקביל ללימודיו במפעל של הקיבוץ וחניך אחר התנדב בעמותה לשוויון וצדק לנכים.

מטרות ויעדים

מטרת העל של התכנית כפי שהוגדרה על ידי יוזמיה היא להציע מסגרת קבוצתית רבת עצמה המלווה את חניכיה בתהליך של יציאה מבית ההורים למגורים עצמאיים יחסית, השתלבות בשירות לאומי נורמטיבי בקהילה והשתלבות בלימודים במכללה. המטרות שהוגדרו לתכנית הן:

- פיתוח כישורי חיים לתפקוד יומיומי עצמאי בתוך הבית ומחוצה לו.
- פיתוח כישורים אישיים – שיפור מיומנויות חברתיות ויכולות אישיות, העצמה, פיתוח עצמאות ואוטונומיה אישית, פיתוח אחריות ויכולת נפרדות מההורים, בניית זהות ערכית חיובית, שיפור הדימוי העצמי וטיפוח מודעות עצמית.
- רכישת השכלה ו/או הכשרה אשר יסייעו ברכישת מקצוע ובהשתלבות תעסוקתית בעתיד, והתנסות מעשית כחלק מהכנה לתעסוקה ופיתוח קריירה וחיים עצמאיים בקהילה.

מטרות אלה מבוססות על שתי הנחות יסוד :

1. לצעירים הסובלים מנכויות פיזיות ולקויות חושיות, שלמדו במערכת החינוך הרגילה כתלמידי "שילוב", אין מסגרת המשך בתום לימודיהם בבית הספר התיכון.
2. צעירים הסובלים מנכויות פיזיות ולקויות חושיות יכולים לתרום לקהילה ולהשתלב בה כמו צעירים אחרים בני גילם.

רבים מבין המועמדים הפוטנציאלים לתכנית הם צעירים בוגרי מערכת החינוך הרגילה אשר בתום לימודיהם מקווים להשתלב באופן עצמאי בשירות הלאומי או לחילופין להשתלב בצבא. בפועל, ברוב המקרים, הדבר אינו קורה, וצעירים אלה מגלים שכשנה עד שנה וחצי מיום סיום לימודיהם הם עדיין יושבים בבית, ומתקשים לעזוב/להתנתק ממנו. בגיל 19 או 20 אחרי שצעירים אלה הבינו כי השתלבותם בשירות צבאי או לאומי משמעותי אינה מובנת מאליה הם מחפשים מסגרות בהן יוכלו להשתלב ולקיים חיים עצמאיים מחוץ לבית ההורים.

לאור הנחות אלה, תכנית ליווי ותמיכה כפי שמציעה המכינה (כלומר, עזרה בלימודים, עידוד והשראה מהקבוצה, חינוך ללימודים ולעבודה, ומתן מענה שיקומי-טיפולי לכל חניך) היא חיונית ליכולתם של הצעירים להגיע למימוש מכסימלי ולהשתלב שילוב מלא בקהילה. יוזמי המכינה מצפים שהתמהיל של המרכיבים השונים במכינה יקדם ויביא את הצעירים להשתלבות טובה בקהילה ובעולם העבודה.

שלבי פעולה ומרכיבי המכינה

התכנית במכינה נמשכת שנתיים, כאשר התהליך כולו כולל גם שלבים מקדימים :

- שלב איתור ומיון – בשנות הלימודים האחרונות בבתי הספר.
- שלב הכנה כולל הכנת הורים – בשנה האחרונה ללימודים בבית הספר.
- המכינה שלב א – גיבוש, הסתגלות ורכישת מיומנויות בסיסיות.
- המכינה שלב ב – המורכב משלושה מסלולים המשלימים זה את זה : מסלול לימודים אקדמי או הכשרתי במכללת הגליל המערבי ומכללת האקדמית ספיר שבשער הנגב, מסלול התנדבותי (שירות לאומי במגוון אתרים ותחומים), פיתוח כישורי חיים ומיומנויות חברתיות במסגרת קבוצתית חוץ-ביתית.

להלן יפורטו כל אחד משלבי הפעולה של המכינות על מרכיביו השונים.

איתור, מיון והכנה לתכנית

שלבי ההכנה לתכנית כוללים את איתור המועמדים הפוטנציאליים למכינה וגיוסם לתכנית; תיאום ציפיות עם המועמדים למכינה ועם משפחתם; הכנה רגשית לקראת היציאה מהבית; יצירת מוטיבציה לקראת התכנית; סיוע למשתתפים בבחירת מסלול ההשתלבות המתאים ביותר במכללה ובשירות הלאומי. תהליכים אלה יתוארו להלן בנפרד לכל אחת מהמכינות.

מכינת צפון

תהליך האיתור והגיוס לתכנית: מנהלי התכנית מנסים לאתר את המועמדים לתכנית דרך מתי"אות (מרכזי תמיכה אזוריים – מרכזים שהוקמו לתת מענה למורים בחינוך הרגיל, בבתי הספר המשלבים), בתי הספר, עמותות, לשכות הרווחה ואגף השיקום בביטוח הלאומי. "שמעתי על המכינה בכנס לאנשים עיוורים וכבדי ראייה שהתקיים בתל אביב כשהייתי בכיתה יב". המנהלים מגיעים לבתי החניכים, מציגים את התכנית ומשוחחים עם ההורים והצעירים. ההישגים בבית הספר לא מהווים גורם במיון החניכים כי לפעמים התוצאות בבית הספר לא משקפות את המצב הלימודי. מה שכן משפיע הוא "היכולת הקוגניטיבית של המועמד, דרגת הסיעודיות ומורכבות המגבלה והבריאות הנפשית". למנהלים חשוב שהחניכים ישתלבו בקבוצה ולא יהיו יוצאי דופן בגלל חוסר עצמאות מוחלט או נכות נפשית אקטיבית.

תיאום ציפיות והכנה כללית למכינה: מספר חודשים לפני פתיחת המכינה, התקיימו מספר מפגשים לגיבוש הקבוצה ו"למתן הסברים". החניכים הגיעו לסופי שבוע "היו פעילויות שונות, שיחקנו משחקים 'איך אתה רואה עצמך במכינה', הכרנו את הצוות. בהתחלה לא בישלנו." הפעילויות בסופי השבוע נבנו כך שהיה ייצוג לשלושת מרכיבי התכנית: הכנה לשירות, התנסות בכישורי חיים וחשיפה לאפשרויות לימודים. לסופי השבוע הראשונים היה גם מרכיב מיוני: היו חניכים אשר לא המשיכו מרצונם או על פי החלטת הצוות.

שבוע לפני פתיחת המכינה, התקיים מפגש עם ההורים והחניכים. במפגש הוצג סרט על המכינה, הציגו את הפעילויות השונות ומטרותיהן, העלות להורים, חובות וזכויות. לדברי אנשי הצוות מפגשים אלה סייעו גם להם "להכיר את החניכים ולדעת עליהם כמה שיותר דברים". הצוות הקדיש תשומת לב רבה "להערכות ובניית תכנית לפיתוח החניך ברמה האישית וברמה הקבוצתית".

מכינת דרום

תהליך האיתור והגיוס לתכנית: התהליך לאיתור מועמדים לתכנית החל באוקטובר 2005. במסגרת תהליך זה מנהלת המכינה פעלה במספר ערוצים:

1. שיווק התכנית ליועצים חינוכיים, עובדי רווחה ושיקום, מנהלי מרכזי שיקום.
2. פרסום התכנית בארגונים שונים, למשל: "בית הגלגלים" ועמותות שירות לאומי.
3. פנייה כתובה לכל הרשויות המוניציפליות באזור הדרום, ירושלים גוש דן.
4. פנייה לתקשורת הכתובה, רדיו, טלוויזיה ופרסום באתרי אינטרנט המיועדים לנכים.
5. "מפה לאוזן" צוות התכנית סיפר על התכנית לכל מי שהיה מעוניין לשמוע.

תהליך האיתור והגיוס של מועמדים לתכנית לווה בלא מעט קשיים. מנהלת המכינה סבורה כי לא היה שיתוף פעולה מספיק של גורמי הרווחה, החינוך, השילוב, השיקום והגורמים המוניציפליים עם התכנית, מה שהקשה על איתור הצעירים הפוטנציאליים לתכנית במחזור א' (מחזור ב' של המכינה כבר הופנה על ידי יועצים חינוכיים). בנוסף, הקריטריונים של הגיל 18-21 הגבילו את פוטנציאל הצעירים שמתאימים לתכנית. אף התקשורת לא נרתמה לעזרת מכינת הדרום באיתור מועמדים.

חניכי מכינת הדרום הגיעו למכינה דרך הערוצים הבאים : מכינת כנפיים צפון, בית הגלגלים ו"מפה לאוזן".

תיאום ציפיות והכנה כללית למכינה כללו מפגש חד יומי ושלושה מפגשים בני יומיים (כולל לינת לילה). במסגרת מפגשים אלה הכירו החניכים אחד את השני, נעשתה הכנה לקראת מגורים משותפים, הצורך להתחשב אחד בשני, הכנה רגשית לקראת היציאה מהבית, הכנה לקראת המרכיבים השונים של התכנית : שירות לאומי ולימודים.

את שלב ההכנה עברו 7 מועמדים (המועמד השמיני עבר ממכינת הצפון לדרום בחודש אוקטובר 2006 ולכן לא השתתף בשלב ההכנה).

החיים במכינה כוללים שלושה מרכיבים המשלימים זה את זה : מסלול לימודים אקדמי או הכשרתי במכללת הגליל המערבי ומכללת האקדמית ספיר שבשער הנגב, מסלול התנדבותי (שירות לאומי במגוון אתרים ותחומים), פיתוח כישורי חיים ומיומנויות חברתיות במסגרת קבוצתית חוץ-ביתית. נביא להלן פירוט לגבי כל אחד ממרכיבים אלה כפי שהתבצע בפועל בכל אחת מהמכינות.

חיי פנימייה ופיתוח תפקוד עצמאי וכישורי חיים

מכינת צפון

בשנה הראשונה פעלה המכינה חמישה ימים בשבוע ביישוב בוסתן הגליל, כאשר פעם בשבועיים הייתה פתוחה עד יום שישי בצהריים. פעם בחודש יצאו החניכים לסוף שבוע כבר ביום חמישי ופעם בחודש החניכים נשארו במכינה בסוף השבוע.

במכינה התקיימה פעילות קבועה במהלך השבוע הכוללת : שיחת קומונה, ישיבת ועדות (תרבות, קביעת תורנויות וכו'), זמן ללימודים, ניקיון חדרים, עריכת קניות ביסול וכביסה, יציאה לבריכה ואחת לשבוע, בימי שלישי, ערב חופשי. בצהריים ובערב החניכים מכינים ארוחות בעזרת אחד מאנשי הצוות, עורכים את השולחן ואוכלים ביחד.

בשנה השנייה המכינה פעלה במתכונת שונה. החניכים עברו מהקומונה הגדולה לחיות בקומונות קטנות והתגוררו בשתי דירות נפרדות בנהרייה : הדירה ברחוב ויצמן והדירה ברחוב געתון. מתוך שיחות עם החניכים והצוות עלה כי השנה השנייה במכינת צפון התאפיינה בחיים עצמאיים יותר ; בשנה השנייה השתמשו החניכים בתחבורה ציבורית, ובכך צמצמו את ההוצאות על מוניות באופן משמעותי. הם יצאו לבלות בעיר, לקניות וסידורים, ארגנו את ארוחות הערב וגם את המסיבות והטיולים. הם היו אחראים על חלוקת התפקידים בניהם, על ההתארגנות בבוקר, הטיפול בדירה והכנת הארוחות.

ההתאקלמות בדירה הייתה קשה בהתחלה. לדברי אי "מקום חדש... אחרת מאשר בבוסתן". לכל אחד חדר משלו "יש יותר פרטיות, פחות פיקוח מצד הצוות, יכולים להיות יותר לבד. במקרה הצורך

פונים לצוות ובעיקר למדריך". חלוקת החניכים בין הדירות נקבעה על ידי הצוות בסוף השנה הראשונה, ונאמר לחניכים שאחרי שישה חודשים, אם יהיה צורך, יתאפשר להם לשנות את ההרכב. לאחת הדירות צורפה בוגרת המחזור הראשון של המכינה, כדי לתגבר/לאזן את ההרכב בדירה.

השנה השנייה אפשרה יותר מקום למנהיגות וליוזמות אישיות. לדברי המנהל, הקבוצה עברה כמה תהליכים משמעותיים שהתבטאו בסינוור עצמי וכוח להוביל דברים. אחד המהלכים הדרמטיים, לדעתו, היה באמצע השנה, בחודש ינואר, כאשר החניכים הביעו התנגדות לחלוקה בין הדירות; הצוות קיבל החלטה לשנות את ההרכב בדירות. החניכים ערערו על ההחלטה והביעו התנגדות לחלוקה זו, ואכן לאחר דיון סוער נקבעה חלוקה שונה.

במקביל להתפתחותה של תחושת העצמאות, הצוות שם לב שנוצרה גם תלות גדולה יותר בין החניכים, התרחשו יותר חיכוכים, ריבים ותחרות, נושאים שבינו לבניה הוצפו בעצמה רבה יותר. הייתה תחרות סמויה בין שתי הדירות הרגשת קיפוח/קנאה בחניכים אשר זכו להיות בדירה בגעתון ("השינקין של נהרייה", לדבריהם).

מכינת דרום

מכינת הדרום שוכנת בשדרות ברחוב השקד, והמהווה חלק מהקיבוץ העירוני.¹ חניכי המכינה גרו במשך שנתיים בבית פרטי צמוד קרקע הכולל גינה קטנה, שלושה חדרי מגורים בקומה התחתונה ושני חדרי מגורים בקומה העליונה. בנוסף יש בבית, שירותים, מקלחת, מטבח, סלון ובו טלוויזיה, מחשב וחיבור לאינטרנט.

בשנה הראשונה פעלה מכינת הדרום חמישה ימים בשבוע, ופעם בשבועיים שישה ימים בשבוע. כמו-כן, אחת לחודש יכלו החניכים להישאר בסוף השבוע במכינה. בעקבות מתקפת הקסאמים ומצב החירום בשדרות, שהחל במחצית מאי 2007, עזבו החניכים את המכינה תחילה לבתיהם ואחרי חג השבועות חזרו החניכים ל"בית הגלגלים" בקיבוץ אורים. בראשית חודש יוני 2007, לבקשת החניכים וצוות המכינה, אישר פיקוד העורף את חזרתם למכינה בשדרות, זאת תחת כללי התנהגות נוקשים. בתקופה זו עברה המכינה לפעילות של שבוע עבודה מקוצר – חמישה ימים בשבוע.

במהלך שנת הפעילות תשס"ז נדרשו החניכים ליטול חלק במשימות הבית השונות: בישול, ניקיון, סדר, קניות ועוד. על פי דיווח צוות המכינה, במהלך השנה, כל החניכים השתפרו בהיבט זה, וכולם משתתפים כיום בביצוע עבודות הבית השונות. לדעת אנשי הצוות, יש עוד מקום לשיפור בהיבט זה, בעיקר ביכולת החניכים ליזום ולבצע את המטלות. מראיונות עם החניכים עולה, כי כולם מרגישים שבזכות המכינה יכולת התפקוד שלהם היומיומית עלתה. "בזכות המכינה למדתי להסתדר לבד. בתחילת השנה היה לי קשה לעשות דברים, למשל, לשטוף או להכין אוכל, אבל עכשיו יותר קל";

¹ הרעיון של קיבוץ עירוני הוא קיום מסגרת קהילתית שיתופית. במסגרת זו תושבי הקיבוץ, ביחד עם תושבי שדרות, שואפים למעורבות קהילתית וחברתית בעיר הבאה לידי ביטוי בתחומי העבודה, החינוך, הקהילה ועוד. ר' www.migvan.org.il

"המשפחה שלי כל הזמן אמרה: 'תעשי לבד', ולכן אני עצמאית בהרבה מובנים. אבל המכינה חיזקה ולימדה אותי דברים נוספים שתורמים לעצמאותי. למדתי במהלך השנה לנהל דירה, קניות, רשימות קניות, ניקיון, בישול – גיליתי שאפשר לכוון שיש לגובה שלי, של נכים".

מבחינה חברתית הקבוצה התגבשה מאוד במהלך השנה הראשונה במכינה. חברי הקבוצה גילו אחריות, אכפתיות ודאגה אחד כלפי השני, ובד בבד לא נמנעו מהעלאת ביקורת זה כלפי זה ואף לדרוש מחבריהם לבצע מטלות ומשימות. את הקבוצה הנהיגה ג', שיש לה המגבלות הקשות ביותר מבחינה פיזית במכינה. לדברי מנהלת המכינה היא אהודה, מוערכת, מאוד ערכית – מנהיגה אמיתית. לי יחס אמביוולנטי כלפי הקבוצה, כיוון שהיא מנהלת אורח חיים דתי בעוד שכל שאר חברי הקבוצה הם חילוניים. מצד אחד, היא יודעת שהקבוצה היא מקור לתמיכה, אך מצד שני, יש לה קונפליקט פנימי עם נושאי הכשרות, מגורים עם בניים ועוד.

בשנה השנייה, המשיכה המכינה לתפקד תחת איום הקאסמים והמצב הבטחוני הבלתי יציב. משמעות הדבר הייתה שהחניכים התבקשו, לא אחת, שלא להגיע למכינה ולהישאר בבתיים או לחילופין שהותם במכינה התקצרה והם פונו לבתיים באמצע שבוע הפעילות. בנוסף, במהלך השנה פונו החניכים פעמים משדרות לקיבוץ אורים ולמכינת הצפון. חרף הקשיים הבטחוניים בשנת הלימודים תשס"ח פעלה המכינה חמישה ימים בשבוע (שבוע "קצר"), ופעם בשבועיים שישה ימים בשבוע (שבוע "ארוך"). עקב המצב הבטחוני והעלות הכלכלית הגבוהה של פתיחת המכינה בסוף השבוע התקיימו בשדרות רק שלושה סופי שבוע משותפים. לבקשת החניכים, ובגלל המצב הבטחוני, התקיים סוף שבוע משותף נוסף בקיבוץ כפר עציון. עוד סוף שבוע משותף מחוץ לשדרות הוצע לחניכים, אך החניכים לא היו החלטיים לגבי השתתפותם, ועל כן התכנית לא יצאה לפועל.

בשנה השנייה במכינה נוכחות הצוות המלווה הייתה מצומצמת.² כלומר, המדריכה החברתית הייתה בדירה פעמיים בשבוע בלבד, והחניכים ישנו לבד בדירה³ וניהלו חיים עצמאיים, קרי ערכו קניות, סידרו וניקו את הבית, בישלו, צרכו שירותים שונים, למשל, קופ"ח, ביטוח לאומי, תיאטרון, פעילות בחדר כושר, שחייה בבריכה ועוד. לדברי הצוות המלווה את מחזור אי כל החניכים השתלבו היטב בדירה. כולם ידעו והיכרו את המלאכות והתורנויות המוטלות עליהם. אולם יש חניכים שעדיין היו צריכים דרבון ותזכורות רבות על מנת שיבצעו את הנדרש מהם. לדברי החניכים צמצום שעות הצוות במכינה היה טוב. "כאשר הצוות לא נמצא יותר טוב, לומדים להסתדר לבד"; "החיים במכינה תורמים לעצמאות שלי. למדתי שאני יכולה לקבל החלטות טובות לבד"; "השנה אנחנו הרבה יותר עצמאיים. זה טוב. אנחנו מרגישים גדולים, ולא 'יושבים לנו על הורידים'. לפעמים צריך את אנשי הצוות כשלא מסתדרים עם החבר'ה. צריך את הצוות שיעשה סדר. המינון של הצוות במכינה הוא סביר".

² בשנה הראשונה הצוות המלווה נמצא כל יום בדירה של החניכים ומדריכת לילה ישנה בדירה.
³ חניכה סיעודית מקבלת את הטיפול לו היא זקוקה, אולם בתום הטיפול וההתארגנות לשנת לילה אין איש צוות בדירה.

מבחינת הגיבוש החברתי של הקבוצה, במהלך השנה השנייה הצטמצמו, יחסית לשנה הראשונה, הפעילויות החברתיות הקולקטיביות, והדגש הושם, על יישום התכניות האישיות של כל חניך וחניך. כאמור, לגי, הייתה במכינה נוכחות משמעות גדולה מאוד. היא הובילה והנהיגה את קבוצה, ושיתפה פעולה בפעילויות החברתיות של הקבוצה. למרות מוגבלותה הפיזית היא מלאה את מטלותיה ותורנויותה בדירה. " השתלבה בדירה היטב, למרות ההבדלים המהותיים בינה לבין חבריה. במהלך השנה היא שיתפה פעולה בפעילויות החברתיות השונות ובמטלות השוטפות הקשורות לאחזקת הדירה. א', נתפש על ידי הצוות וחבריו כסציומט אשר נוטה לא למלא את חובותיו ומטלותיו בבית. מאידך, ברור לצוות המלווה כי א' יכול לנהל חיים עצמאיים מלאים בהם הוא דואג לכל צרכיו. נ', כאמור, בשנת הפעילות תשס"ח עבר נ' למחזור ב' בשל חוסר בשלות לקראת המעבר לשנה השנייה במכינה. בשנה זו, בשל דמותו והותק שלו, הוא הפך למנהיג מחזור ב' והשתלבותו בדירה הייתה טובה. השתלבותו של ח' במכינה הייתה טובה מאוד. הוא מילא לרוב את חובותיו ורכש כישורי חיים אשר מאפשרים לו לשכור דירה לבד ולהתנהל בה באופן עצמאי.

שירות לאומי – השירות הלאומי, אליו נוספים גם הכשרה מקצועית/לימודית, סדנה להכנה לעבודה ופיתוח כישורי חיים, מיועדים להכנת החניכים לעולם העבודה – רכישת מיומנויות עבודה ולמידת דרכי התמודדות עם מצבים חדשים. השירות הלאומי היווה מרכיב חשוב לקידום החניכים לחיים עצמאיים והייתה לו תרומה רבה בפיתוח אישיותם והעצמתם של חניכי המכינה.

כפי שצינו בסקירת הספרות (ר' להלן), ממחקרים רבים עולה כי אחד המדדים המשמעותיים להעצמתו הפסיכולוגית ולהתפתחותו האישית של המתבגר היא היכולת להקדיש מזמנו הפנוי לצורך פעילות התנדבותית למען עצמו וקהילתו (פישר, 1999). המחקר מראה שבני הנוער המתנדבים הם בעלי תחושת העצמה ותחושת שייכות ומעורבות גבוהה יותר מאלה שאינם מתנדבים. ככל שהמתבגר הוא בעל תחושת העצמה גבוהה יותר, כך הוא מעורב יותר בפעילויות ומרגיש יותר שייכות לקהילה. צעירים עם צרכים מיוחדים רבים מבקשים ליטול חלק בשירות הלאומי או הצבאי, בקשה שמביאה לידי ביטוי את רצונם להיות פעילים בחברה הכללית, להרגיש שהם תורמים למדינה, ולחוש עצמאיים יותר (גזית וקינג, 2006).

מכינת צפון

בשנה הראשונה כל החניכים השתלבו בשירות לאומי. אחדים "השתלבו באופן חלק וללא בעיות מיוחדות לאחרים היה קשה יותר ונדרש ליווי צמוד יותר", מתארת המנהלת העמיתה.

סוגי התעסוקה ומקומות התעסוקה של החניכים במקומות השירות הלאומי היו מגוונים מאוד והותאמו בקפידה ליכולות ולצרכים של כל אחד מהחניכים, למשל: עבודת פקידות במרכז מרש"ל (מרכז רב שירותים לעיוורים וללקויי ראייה המסייע במתן מגוון שירותי ייעוץ, שיקום ופנאי), סיוע למורה בבית ספר לילדים הסובלים מאוטיזם ובעיות תקשורת, עבודה במרכז יום לקשיש, בספרייה האזורית, חניכת תלמידים, הדרכה במרכז אביטל (מסגרת תומכת לילדים וצעירים בעלי צרכים מיוחדים בקיבוץ אפק, עבודה בבית החולים בנהרייה.

במהלך השירות הלאומי התגלו יוזמות מיוחדות, בלתי מתוכננות, של החניכים, למשל: אחד החניכים החל לתרגם תפריטי מסעדות לשפת ברייל בנוסף לשירות שלו במקום אחר ובעקבות קשר זה הוא אירגן ארוחות חינם לו ולחבריו. לדברי הצוות חניך זה מתקשה בדרך כלל "ליזום ולארגן פעולות פשוטות" ומשימה זו גרמה לשינוי מסוים בתפקוד שלו ובתרומתו לקבוצה. בעת שהתלווה למנהלת העמיתה בחיפוש אחר מקום לינה לקבוצה הוא ארגן כרטיסים מוזלים למופע. חניכה אחרת יזמה פרויקט משותף עם אחיה בבניית אתר אינטרנט למקום השירות. היא ניהלה את האתר ועזרה לקדם את המרכז ולהגדיל את הכנסותיו.

בשנה השנייה פרט לחניכה אחת המשיכו חמישה חניכים בשירות הלאומי, התבססו במקומות העבודה, התפתחו ורכשו מיומנויות נוספות. שלושת החניכים שעבדו בספרייה האזורית האזורית סרקו תמונות ומסמכים לארכיון של הספרייה. הם יצרו צוות עבודה עצמאי בראשותה של אחת מהם שהיא "ראש גדול" כדברי הספרנית "ולקחה לעצמה את חלוקת המטלות וניהול הצוות הקטן". מנהלת הספרייה שיפרה את הנגישות בספרייה, רכשה מסכי מחשב גדולים, והפכה את פינת המטבח והשירותים לנגישים לנכים. מ' המשיכה לשרת בהתמדה ובהצלחה רבה כסייעת בבית ספר "חורשה". לדברי מנהלת בית הספר, "זו פעם ראשונה שהגיעה אלינו בת שירות לאומי עם מוגבלות קשה והיו לנו חששות אולם היא עמדה במשימה יפה מאוד".

מכינת דרום

בשנה הראשונה חניכי המכינה, להוציא אחד, השתלבו היטב במקומות התנדבות מגוונים במסגרת השירות הלאומי. היקף שעות ההתנדבות שלהם במסגרות השונות שונה, ונע בין 30 ל-40 שעות שבועיות. אופי העבודה שנדרשה מהחניכים במקומות ההתנדבות השונים שונה. יש חניכים שביצעו עבודה פיזית (חוות הסוסים בניר עם), יש חניכים שנתנו שירותים לקהל (בית ספר, ספיר-טק, גוונים, משרד הרווחה) יש חניכים שעסקו בעבודות משרדיות (בית המתנדב, ספיר-טק).

בעקבות מצב החירום ששרר באזור עקב מתקפות הקאסמים ופינוי החניכים משדרות הוכנסו שינויים במקומות ההתנדבות. חניכים שיכלו להמשיך ולהתנדב במקומות השיבוץ שלהם המשיכו זאת, בעוד שחניכים שלא יכלו להגיע לשדרות וסביבתה, השתלבו בעבודה התנדבותית בקיבוץ אורים. לדברי אחת החניכות, השירות הלאומי תרם לה המון: "הוכחתי לעצמי שאני יכולה לעשות המון. הוכחתי לעצמי שיש לי כישורים ויכולות. למשל, בעבר לא רציתי לעבוד עם מחשב, אבל במהלך השנה למדתי ואני מאוד נהנית מזה. זה דבר שלמדתי בשירות לאומי".

בתחילת השנה השנייה (תשס"ח) יכלו חניכי המכינה לבחור אם להמשיך ולשרת שנת שירות שנייה או לסיים את השירות הלאומי בתום מילוי מכסת השעות הנדרשת מהם. שתי חניכות החליטו להמשיך ולשרת במסגרת השירות הלאומי שנה שנייה, ושלושה חניכים סיימו במהלך שנת 2008 את מכסת השעות הנדרשת מהם, וסיימו שירות לאומי שנמשך שנה אחת. אחד מהם התקבל לעבודה באותו מקום ותפקיד, והחל מינואר 2008 הוא עובד בשכר במקום השירות הלאומי שלו.

לימודים – מכינת כנפיים שמה לה למטרה לשלב את חניכיה בלימודים אקדמיים ו/או הכשרתיים כדי לסייע בעתיד לבוגריה לרכוש מקצוע, לפתח קריירה, להשתלב מבחינה תעסוקתית ולחיות חיים עצמאיים בקהילה.

מכינת צפון

בשנה הראשונה מתוך שמונת החניכים של מחזור ג' של מכינת צפון, שניים התמידו בלימודיהם במשך שנת הלימודים תשס"ז, ואף ניגשו לבחינות בגרות בהיסטוריה, תנ"ך ואזרחות. חניכים אחרים לא למדו מסיבות שקשורות בחסרים שונים (שפה, ידיעת קרוא וכתוב ועוד), לקות למידה או דחיית הלימודים לשנה השנייה. בשנה השנייה ארבעה חניכים למדו והשלימו בגרויות במכללת הגליל המערבי. אחד החניכים למד נגינה בפסנתר והצוות השיג עבורו פסנתר כנף גדול לדירה שברחוב געתון.

מכינת דרום

בשנת הראשונה הופעלה במסגרת המכינה תכנית "טעימות", בשיתוף עם מכללת ספיר, במסגרתה יכלו חניכי המכינה להשתתף, בקורסים אקדמיים ו/או הכשרתיים (בספיר-טק) שונים: יישומי מחשב (3 חניכים), ציור (2 חניכים). שני חניכים התחילו קורסים אקדמיים (בתקשורת וספרות), אך לא עמדו בדרישות האקדמיות. שני חניכים השלימו ושיפרו מקצועות בגרות: האחד, באנגלית, והשני ביוטופ בבילוגיה. בשנת השנייה למדו חניכי המכינה במסגרות שונות בהתאם ליכולותיהם: לימוד אנגלית במסגרת פרטית לקראת מבחן אמ"ר, לימודי העשרה ביהדות במכללת "חמדת הדרום", קורס אסטרטגיות למידה, קורס טכנאות מחשבים, קורס ספרות באוניברסיטה הפתוחה, קורס יישומי מחשב, ולימודי צורפות בספיר-טק.

פעילויות חברתיות והעשרה – במטרה לחזק את כישורי החיים והמיומנויות היומיומיות הנדרשות מחניכי המכינה, במהלך השנה השתתפו החניכים במגוון פעילויות חברתיות וסדנאות העשרה. דומה כי בשתי המכינות מזמנות פעילויות אלה לחניכים התנסות והתמודדות עם מטלות שונות הדורשות מהם אימון ושכלול המיומנויות החברתיות וכישורי החיים שלהם.

מכינת צפון

במהלך השנה הראשונה התקיימה במכינה שגרה שכללה בנוסף לשירות לאומי, לימודים במכללה, בישול וטיפול במשק בית, גם שיחות קומונה, שיחות אישיות, השתתפות בוועדות (תרבות, תורנויות וכו'), שעות פנאי, ארוחות חג וכן פעילות העשרה. פעילות העשרה כללה סדנה לפיתוח מיומנויות עבודה אשר השפיעה לטובה, כך לפי הצוות, על יחסם של החניכים השירות לאומי. לדברי אנשי הצוות, "הם למדו איך להתנהג במקום העבודה – לא לאחר, לא לדבר בטלפון הסלולרי ועוד". בנוסף, התקיימה סדנה לעזרה ראשונה, שמונה מפגשים בנושא חינוך מיני, חוג תנועה אחת לשבוע, טיולים של יום ויותר, לחמת גדר, ירושלים, כינרת, חוף אכזיב ועוד, השתתפות בטקסי יום השואה יום הזיכרון, ימים של עצמאות בהם ניהלו החניכים לבד את כל הפעילות ולצוות אסור היה להיכנס למתחם המכינה. אירוע מיוחד במכינה היה שילובם של שני מתנדבים מתנועת "יהודה הצעיר"

כחניכים לכל דבר. "הם הכניסו משהו נורמטיבי לקבוצה והייתה תחושה של שילוב מלא. זו הייתה הצלחה מסחררת", מסכמת המדריכה.

בשנה השנייה, בשעות אחרי הצהריים, אחרי שכל אחד הגיע מהפעילות היומית שלו – לימודים/שירות לאומי – הם הכינו ארוחות משותפות, נפגשו לשיחות אישיות וקבוצתיות עם המדריך החברתי, יצאו לשחייה שבועית, והשתתפו בהשתלמויות בתחומי ידע מגוונים, כגון: סדנה בנושא נזקי העישון ותזונה בריאה.

במהלך השנה הקבוצה יצאה לטיולים וקיימה כמה ארועים מיוחדים: הם נפגשו עם צעירים הלומדים במכינה הקדם-צבאית "עמיחי" במושב ארגמן; יצאו לפעילות אתגרית בחורשת "לילי שרון", בעכו בהדרכת מדריכים מקצועיים מעמותת "אתגרים"; ערכו מסע הזדהות למען החטופים בו עברו בבתייהם של כל אחד ממשפחות החטופים: גלעד שליט במצפה הילה, אהוד גולדווסר בנהרייה ואלדד רגב בקריית חיים. את המסע סיימו בירושלים, בתפילה בכותל המערבי ופגישה עם מנכ"ל בית הנשיא; החניכים קיימו מפגש עם פורום משפחות שכולות וניהלו דיון פורה עם נציגים ממשפחות ישראליות וערביות פלשתיניות שבאו להציג את סיפורם האישי.

את חנוכה, פורים פסח, ל"ג בעומר ושאר החגים הם חגגו עם מחזור ד' באופנים שונים ומיוחדים, כגון: ארוחות משותפות בבוסתן הגליל, ערב קריוקי, לינה בחוץ, שייט בקיאקים ועוד. בנוסף, היו שתי התנסויות ייחודיות במיוחד: פרויקט יזמים צעירים, מבצעי נתינה ומסיבת סוף שנה.

פרויקט יזמים צעירים: חניכי מחזור ג' השתתפו בתכנית הארצית המכשירה בני נוער לפעילות עסקית. במסגרת התכנית הם פיתחו מוצר ייחודי – חולצות כותנה עליהן משובצות אבנים שיוצרות יחדיו את המשפט בכתב ברייל "אם אתה לא רואה אז תרגיש", ולמדו על הנושאים: שיווק, גיוס הון, תמחור ועוד תכנים הקשורים בפיתוח עסקי. במסגרת הפרויקט יצאו לביקור במפעל של מיכל נגרין. החולצות נמכרו בהצלחה רבה בהפנינג שנערך והופק בסניף המוסד לביטוח לאומי בנהרייה, והקבוצה זכתה במקום שלישי (!) בתחרות הארצית.

מבצעי נתינה: במהלך השנה השנייה יצאו פעמים למבצעי נתינה קבוצתיים. במהלך חג החנוכה החניכים מכרו נרות בקניון הצפון למען החטופים, ובסוף השנה יצאו לשבוע נתינה – שבוע ששילב מבצעי התנדבות ונתינה עם טיולים. הם החלו את השבוע בצפון וניקו רצועת חוף ים, הפעילו ילדים בכפר לילדים אוטיסטים, העבירו פעילות לילדים עם נכויות בבית חולים אליין בירושלים. זו הייתה חוויה משמעותית במיוחד לשתיים מהחניכות של המכינה אשר גדלו בבית החולים במשך שנות ילדותן. בהמשך טיילו באגמון החולה, נחל אלכסנדר, תל אביב ויפו, ירושלים ואילת. לאילת הגיעו בתחבורה ציבורית שם התנסו בשייט בסירת מירוץ, שחייה וצלילה, טיול לילי, מצפה תת-ימי ועוד.

מסיבת סוף שנה: החניכים היו אחראים על התכנון והארגון של מסיבת סוף השנה. לקראת המסיבה השתתפו החניכים בכמה שיעורי דרמה, שהועברו על ידי פסיכודרמטיסט. התוצאה הייתה עמידה בטוחה מול הקהל ומתן ביטוי לכשרונות הדרמטיים ויכולת האלתור שלהם.

מכינת דרום

בשנה הראשונה, מעבר לשגרה היומיומית של שירות ולימודים, התקיימו במכינת הדרום מגוון פעילויות העשרה וחברה. חוג בישול (התקיים בדירה אחת לשבוע); סדנת "צבע בכסף" עסקה בהיבטים פיננסיים, כגון: פתיחת חשבון בנק, ניהול תקציב אישי, רכש ועוד; מפגש עם מנהלי אגפים בביטוח לאומי בשדרות בנושא "מיצוי זכויות" נכים; סדנת מתודולוגית העברת מסרים, שלאחריה החניכים העבירו פרזנטציות שהכינו לכלל הקבוצה בנושאים שונים (מטען גנטי, סמים; סיפורי חיים); השתתפות החניכים בטקסים עירוניים ביום השואה וביום הזיכרון; פגישה עם האמן היוצר מיכה ביטון; ארגון מדורת ל"ג בעומר; טיולים: במהלך השנה יצאו החניכים לטיולים ברחבי הארץ: ים המלח, אילת, יום כיף בתל אביב וטיול סוף שנה לצפון (אורגן על ידי חניכה מהמכינה בהצלחה רבה); בעזרת רכב שהועמד לרשות החניכים על מנת שיוכלו לבלות מחוץ לשדרות, בילו החניכים בבית קולנוע ובחוף הים באשקלון, בפסטיבל "בשקל" בנתיבות, השתתפו בעצרת הזדהות עם תושבי שדרות ועוטף עזה בתל אביב ונסעו לבלות בבאר שבע. פעילות נוספת שהתקיימה במכינה היא "שבוע עצמאות" בו ניהלו ותפעלו החניכים את המכינה ללא עזרת הצוות, בהצלחה רבה. בסוף השבוע הזה התקיים ערב הורים מרגש. בנוסף לפעילויות ההעשרה והחברה התנדבו החניכים אחת לשבועיים ב"מרכז חסד" בשדרות העוסק בחלוקת מזון, מצרכים, ביגוד ועוד לנזקקים.

בשנה הראשונה בעקבות המצב הבטחוני והחופשות לא הצליחו החניכים לקיים פעילות גופנית רצופה ומסודרת. אולם עם תחילת השנה השנייה פעילות גופנית הייתה חלק בלתי נפרד מפעילויות המכינה והחניכים, על פי בחירתם, עוסקים בספורט בבריכה ובחדרי כושר. בנוסף לפעילות הספורטיבית סיפקה המכינה מגוון פעילויות בהן השתתפו בדרך כלל כל החניכים: חוגי בישול, טיפוח, כישורי חיים, סדנת העצמת נכים, מסיבות סביב חגים, סדנאות בנושא הכנה לעולם העבודה, מפגשים עם מרפאה בעיסוק, סדנת מסל"ן, מפגשים עם תזונאית, קורס יישומי מחשב, סדנת תיאטרון, טיולים.

בשנת הפעילות השנייה נוצר קשר עם עמותת "איילים"⁴. ההתנדבות ב"איילים" קרבה את החניכים אל קבוצת השווים להם (בגיל) על ידי יצירת פעילויות משותפות, הן בדירת החניכים בשדרות והן בכפר הסטודנטים ביכני. זאת ועוד, חלק מבוגרי המכינה מצאו במסגרת החברתית-קהילתית של כפר הסטודנטים ביכני מקום בו הם יכולים להקים את ביתם ולחיות את חייהם העצמאיים. מלבד זאת, ההתנדבות במסגרת איילים מזכה את כל אחד מהחניכים, שסיים את שעות ההתנדבות הנדרשות ממנו (100 שעות שנתיות) במלגה בגובה 8,000 ₪. במסגרת זו התנסו חניכי המכינה

⁴ עמותת איילים הוקמה בשנת 2002 על ידי חבורת צעירים יוצאי צבא, במטרה לחזק את מפעל ההתיישבות והמעורבות החברתית בנגב ובגליל. תפקיד העמותה הוא להחיות דגם ישראלי של התיישבות, המונע על ידי צעירים, תוך יצירת אקלים ערכי וחינוך רעיון הציונות - בדגם המתאים למאה ה-21. זאת דרך חינוך לערכי ציונות, יזמות צעירה באזורים מועדפים, וטיפוח ערכים כגון: חיבור בין אדם לאדמה, ובין האדם לחברה. מתוך: www.ayalim.org.il/

בעבודת צוות עם צעירים, סטודנטים, בני גילם. במסגרת זו יכלו החניכים ליזום פרויקטים גדולים מחוץ למסגרת המכינה, למשל, ארגון מסיבת רבת משתתפים לצעירים בלי מוגבלויות וללא מוגבלויות. החניכים התנדבו באופנים שונים: עבודה במועדונית ילדים בנתיבות והובלת חוג לבני ובנות מצווה, פעילויות הסברה של "קהילה נגישה" בבתי ספר, עבודה בשתי חוות סוסים באזור ועבודה במועדונית נוער.

ליווי והדרכה אישית

מכינת צפון

השנה הראשונה במכינה של מחזור ג' הייתה גדושה באירועים, לדברי המנהל, בבעיות עומק והתרחשויות בלתי צפויות אשר הציבו בפני הצוות אתגרים חדשים. לכל החניכים היו לקויות למידה, כאשר לחלקם נמצא כי הלקויות קשות מאוד והצריכו אבחון והוראה מתקנת על מנת שיוכלו להשתלב בלימודים. התגלה פער גדול מאוד בין בוגרי החינוך המיוחד לבין בוגרים מהחינוך המשולב.

אצל חלק מהחניכים התגלו בעיות רפואיות קשות (היעדר מעקב רפואי במשך שנים רבות, בעיות שיניים כתוצאה מהזנחה, מחלה ואשפוז במשך שלושה חודשים, מאפיינים של הפרעת אכילה אצל אחת החניכות בעקבות הקאות מרובות ועוד). מספר חניכות הגיעו מרקע משפחתי/חברתי מאוד קשה, "סיפורים קורעי לב", לדברי המדריכה, מה שהשפיע על השתלבותן בקבוצה והצריך טיפול מיוחד של הצוות.

שני חניכים עברו משברים על רקע של קשיים סוציו-אקונומיים במשפחה, פערים תרבותיים, קשיי שפה, התאהבות וקושי לקבל את הכללים של המסגרת. אחד החניכים נעדר לעתים קרובות ואף עזב את המכינה למספר שבועות וניתק קשר ממנה. חניכה אחרת הטלטה בין הרצון להישאר במכינה, הלחץ של המשפחה לחזור הביתה ומשבר עקב עזיבתו של החניך האחר. היא נשארה בבית במשך שבוע, אולם חזרה למכינה כי הרגישה "מחויבת למקום של השירות הלאומי".

"כמעט כל החניכים דרשו טיפול מיוחד בבעיות שהוזנחו במשך שנים", סיפר מנהל המכינה. הסימפטומים הפריעו לתפקוד היומיומי והצוות לא יכול היה להתעלם מהם. המדריכה ומנהלי המקרה (CM) קיימו שגרה של שיחות אישיות עם החניכים, "דלת פתוחה" כשהתעוררו בעיות, ואחות המכינה הייתה מעורבת באופן יותר אינטנסיבי בהשוואה לשנים הקודמות והיה לה תפקיד משמעותי בטיפול בחניכים. טיפול שהצריך "הרבה ניסיון ותבונה", כדברי המנהל. לקראת סוף השנה הצוות זיהה בקרב כמה מהחניכים תופעות של גרסיה וחשש רב מפני המעבר לדירות והפרידה מהליווי הצמוד של הצוות דבר שהצריך שיחות ומעקב יותר אינטנסיבי של הצוות.

גם השנה השנייה של המכינה הייתה גדושה באירועים בלתי צפויים אשר הניעו את הצוות לפעול בתחומים חדשים. לאחר שזיהו הזנחה של שני חניכים מבחינה רפואית הפנו אנשי הצוות את החניכים לטיפולים בריאותיים, טיפולים פסיכולוגיים ופסיכותרפויטים, וכן לאבחונים דיסקטיים

ותעסוקתיים. בשנה השנייה התווסף לצוות מרפא בעיסוק אשר התמקד בהדרכת החניכים כיצד להתמודד ולהתנייד טוב יותר, וכן בהתאמת הסביבה לצרכים הייחודיים של החניכים.

במהלך השנה המדריך החברתי קיים שגרה של פעילות עם החניכים: הוא פגש אותם שלוש פעמים בשבוע לשיחות קבוצתיות ואישיות, קיים פעילות חברתית וטיפול בהיבטים המנהליים של החניכים כמו תיאום פגישה אצל רופא, בירורים שונים עבור החניכים ועוד. לדבריו, הוא הקדיש זמן רב לשיחות אישיות ולפעילות חברתית מובנית במטרה להוביל את החניכים לחיים עצמאיים. "בעקבות לחץ של המדריך אני עושה פעילות ספורטיבית. הוא שיכנע אותי שעיוורים חייבים לעשות ספורט", סיפר א"מ.

חברי הצוות השקיעו, לדבריהם, בבניית קשר עם הורים, בהבנת הנורמות התרבותיות של משפחות החניכים, וזאת על מנת לפתור בעיות הקשורות במגורים, תעסוקה ולימודים בשנה שאחרי המכינה. הם נהגו לבקר בבתיים בעיקר במהלך החגים והחופשות כדי להפחית מתיחויות שלעתים קורות בתקופה זאת. הם ליוו את החניכים במפגשים עם נציגי המוסדות השונים ועזרו להם להגיע למיצוי זכויות מלא.

מכינת דרום

במהלך השנתיים החניכים קיבלו ליווי ותמיכה שוטפים מצוות המכינה. צוות המכינה קיים שיחות אישיות עם החניכים ועל פי דיווחם, רוב החניכים שיתפו אותם והתייעצו עמם בנושאים שונים, כגון: עבודה, עניינים חברתיים, נושאים אינטימיים ועוד.

בתחילת השנה השנייה צוות המכינה וכל חניך וחניכה בנו תכנית אישית אשר מארגנת את סדר היום והשבוע של כל אחד ואחת. תכנית זו הורכבה מכלל המחוייבות והפעילויות של המכינה, קרי, שירות לאומי או עבודה בשכר, התנדבות, לימודים, פעילות ספורטיבית, פעילות חברתית בדירה, תורנויות ועוד. בנוסף, צוות המכינה המורחב ליווה, טיפל ותמך במקרים המורכבים של חניכי המכינה.

בנוסף, במשך שתי שנות המכינה הותאמו לחניכים טיפולים פסיכולוגיים לפי צרכיהם האינדיבידואליים (למשל, קשיי התארגנות וארגון, התנגדות עזה לכל תחום הלימודים, התפרצויות בכי, מצבי רוח קיצוניים, פגיעות חרדה בעקבות נפילות הקאסמים ועוד). הטיפולים ניתנו על ידי עובד סוציאלי קליני, חלקם מומנו על ידי קופת חולים וחלקם במימון המכינה. שלושה חניכים קיבלו ייעוץ ואבחון ממרפא בעיסוק, אשר הציעה בעיקר התאמת אביזרים.

כוח אדם – פרופיל הצוות המלווה ותפקידי

מכינת צפון

בשנה הראשונה צוות המכינה כלל את מנכ"ל העמותה, סמנכ"לית/מנהלת עמיתה, רכזת התחום המקצועי והשירות הלאומי, עובד סוציאלי, מדריכה חברתית, אם בית, אחות ומזכירה.

המדריכה החברתית ליוותה את החניכים כמעט 24 שעות. היא קיימה איתם שיחות אישיות, שיחות קבוצתיות, ליוותה אותם לפעילויות מחוץ למכינה והיוותה דמות משמעותית בחיי הפנימייה. אם הבית עזרה לחניכים בהכנת הארוחות ובטיפול השוטף במשק הבית.

בשנה השנייה הצטרף לצוות מדריך חברתי חדש ומרפא בעיסוק. המדריך החברתי (שהצטרף לצוות כחודש וחצי לאחר שהחלה השנה השנייה במכינה) הוא כבד ראייה, ולהפתעת הצוות לא התקבל בהתחלה על ידי החניכים. הם העלו חששות שלא יוכלו להיעזר בו וביקשו מדריך ללא מוגבלות. "חששתי מאוד כשמעתי שמביאים מדריך שלא רואה... אבל אני הולך ומשתכנע שטוב שהכניסו מדריך נכה", אמר אחד החניכים.

מנהל המכינה ציין כי בחרו במדריך זה כיון שסברו שהוא ראוי לתפקיד ומרשים וקיוו שישימש מודל משמעותי לחניכים לאור ההתמודדות שלו עם נכותו. בהדרגתיות המדריך בנה עם החניכים יחסי אמון; "אני מחובר אליו", אמר א"מ, "הוא מודל לחיקוי עבורי". החניכים סיפרו כיצד שוחח עמם בגלוי על החששות שלהם, דן איתם על נושאים הקשורים למוגבלות שלהם ושלו, והפך להיות איש סודם של כמה מהחניכים ומודל לחיקוי. "אם אצליח להתמודד כמוהו עם הנכות שלי עשיתי את שלי", סיכמה ע"ח את ההשפעה שלו עליה.

הצוות קיים ישיבות על בסיס יומי למעבר שוטף של מידע, הנחייה של הצוות הצעיר דיון וקבלת החלטות מיידית. לצוות הייתה תכנית עבודה שנתית למכינה ממנה גזרו מטרות לעבודה פרטנית וקבוצתית עם החניכים, כגון: "הכנה לעולם העבודה", "מבצע נתינה", "ניהול פנאי וזמן", "להתנהג בהתאם לגילה", "עמידה מול סמכות". ההערכה הפנימית נעשתה במסגרת מפגשי הצוות.

למרות שהמכינה לא הוגדרה כמערכת טיפולית, לדברי המנהל הם נדרשו להתמודד עם "פתולוגיות" וצרכים טיפוליים ורפואיים אצל מרבית החניכים. האחות הייתה דמות משמעותית מאוד ובנוסף והורגש צורך במרפא/ה בעיסוק.

מכינת דרום

בשנה הראשונה היו שינויים בצוות מכינת הדרום. אולם, כשהתייצב הצוות הוא כלל:

1. מנהלת המכינה
2. מדריכה חברתית הממלאת תפקידים נוספים במכינה: רכות שירות לאומי, אחראית רכש, אשת קשר עם מכללת ספיר, אדמיניסטרטורית, מעבירה חוג בישול (עובדת בהיקף משרה מלאה).
3. מדריך חברתי אחראי על תחום כישורי חיים, כישורי הדרכה, מודעות עצמית, התבוננות פנימית ועוד. נמצא במכינה פעמים וחצי בשבוע (עובד בהיקף חצי משרה).
4. 2 מדריכות לילה – ישנות לסירוגין במכינה. אחראיות על ההתארגנות בבוקר.
5. 2 מדריכי הכנה זמניים (עד אוקטובר) שישתלבו כרכזים בשנת תשס"ח, האחד, כרכז מחזור א' והשני כרכז מחזור ב' (כרכזים יעבדו בהיקף משרות מלאות).

6. פסיכולוג קליני מלווה את צוות המכינה. המפגשים עמו נערכים אחת לשבוע או אחת לשבועיים. הפסיכולוג נפגש גם עם הקבוצה (פעמים) בעקבות מצב החירום בשדרות.
7. עובד סוציאלי קליני – נפגש באופן פרטני עם 2 חניכים אחת לשבוע. בפגישות אלה מחזק המטפל את ההיבטים התפקודיים היומיומיים של החניכים.
8. תזונאית – החל מחודש נובמבר 2007 יתקיימו פגישות קבוצתיות עם התזונאית אחת לשבוע.
9. מרפא בעיסוק – החל מחודש נובמבר 2007 תיפגש מרפאה בעיסוק עם חניכים (על פי צורך), אחת לשבוע.

בשנה השנייה, כלל צוות המכינה את בעלי התפקידים הבאים:

1. מנהלת המכינה
2. רכזת אדמינסטרטיבית של המכינה – היקף משרה מלאה. אחראית גם על מרכיב הלימודים.
3. רכזת חברתית שנה ב – מחזור א' – היקף עבודה 1/2 משרה. עבדה פעמיים בשבוע הייתה אחראית על כל התכנית החברתית ותיאום עבודה מול עמותת איילים.
4. רכזת חברתית שנה א – מחזור ב' – היקף משרה מלא. עבדה כעובדת סוציאלית של המכינה ורכזת שירות לאומי.
5. 2 מדריכות לילה – ישנות עם מחזור ב' (כל לילה ישנה מדריכה אחת עם מחזור א'). מסייעות, במידת הצורך, למחזור א', ומטפלות, כל לילה, בחניכה סיעודית במחזור א'.
6. מדריך חברתי מחזור א' – מגיע למכינה פעמיים בשבוע לשיחות אישיות עם החניכים. שיחות אלה הן וולנטריות ומבוססות על הקשר שנוצר בין המדריך לחניכים בשנה הראשונה.
7. פסיכולוג קליני מלווה את צוות המכינה. המפגשים עמו נערכים אחת לשבוע או אחת לשבועיים. הפסיכולוג נפגש גם עם הקבוצה (פעמים) בעקבות מצב החירום בשדרות, וכן ליווה וטיפל באחד החניכים במהלך השנה.
8. עובד סוציאלי קליני – נפגש באופן פרטני עם 2 חניכים אחת לשבוע. בפגישות אלה מחזק המטפל את ההיבטים התפקודיים היומיומיים של החניכים.

תנאים פיזיים

מכינת צפון

כאמור, בשנה הראשונה המכינה פועלת בבוסתן הגליל, על חוף הים, במבנה צנוע למדי. במהלך השנה טופחה הגינה בסביבת המבנה, הוספו פרטי ריהוט וספרים. החניכים דאגו לתת צביון יותר אישי לחדרים שלהם. המטבח היה נגיש גם למשתמשים בכיסאות גלגלים, ותמיד שקק חיים. במבנה המכינה, לדברי החניכים, "חסרים מוצרי ניידות, כגון: כיסאות למקלחות" ו"יותר נגישות לעיוורים".

בשנה השנייה החניכים עברו לגור בנהרייה, בשתי דירות מרווחות. הדירות היו מרוהטות ונתנו להן צביון ביתי. המטבח נגיש ונוח לעבודה גם ליושבים על כיסאות גלגלים. לכל אחד מהחניכים היה חדר נפרד ולאחדים גם חדר עם מקלחת צמודה. כמו בבוסתן הגליל, גם בדירות לא הייתה נגישות מיטבית, לדברי החניכים, "אני לא יכולה להיכנס עם כיסא הגלגלים לשירותים ולפינת הכביסה".

אחת הדירות הייתה ממוקמת במרכז העיר והייתה מושא לקנאה לאלו שלא גרים בה, כיוון שאפשרה גישה נוחה ומהירה לאתרי קניות ובילויים.

מכינת דרום

במהלך שנת הפעילות הראשונה נקנה ריהוט חדש ויפה לדירת החניכים. כל החדרים צוידו במיטות, מזרונים וארונות. חלל האירוח רוהט אף הוא בארונות, שידה ושולחן מחשב. על הכונניות הוצבו ספרי קריאה רבים. בשנת הלימודים תשס"ח היו אמורים חניכי מחזור א' לעבור לכפר הסטודנטים במושב יכני. בפועל, הם לא עברו לכפר הסטודנטים, מכיוון שהתשתיות וההתאמות הנחוצות למעברם של החניכים המוגבלים פיזית לא הושלמו.

המצב הבטחוני בשדרות הערים קשיים לא מעטים על פעילות המכינה. הקשיים באים לידי ביטוי בזמן נפילת הקסאמים, אז צריך להעביר את כל החניכים למרחב המוגן הדירתי. יתרה מזאת, בשל סכנת נפילת הקסאמים נאסר על החניכים לטייל בשדרות באופן חופשי.

כאמור, בתקופת החירום (מחצית מאי עד מחצית יוני 2007) פונו החניכים מהמכינה בשדרות. בתקופה זו, תחילה שהו החניכים בבתיהם והתקיימה פעולת הפגה אחת (יום כיף בתל אביב), ואחר כך הועברו החניכים ל"בית הגלגלים" בקיבוץ אורים משם המשיכו, במגבלות המקום, את פעילויותיהם השגרתיות.

לדברי מנהלת המכינה שהות החניכים בשדרות, תחת האיום הבטחוני היומיומי, מחזקת בהם את תחושת השליחות שלהם. הם גאים לחיות בשדרות ולתרום לעיר ולקהילה בתקופה קשה זו. זאת ועוד מציינת המנהלת, כי המצב הבטחוני בשדרות מהווה שיקול קטן מאוד בקבלת ההחלטות של חניכים חדשים להצטרף למכינה. ייתכן כי הדבר נובע מהמסרים שמעבירים חניכי המכינה – מסרים חיוביים, פטריוטים ואמיצים. למרות שהיו נפילות קסאמים קרובות מאוד לדירה של החניכים לא נראו תגובות מיוחדות בקרב רוב החניכים. תגובות חרדה עלו בקרב שני אנשי צוות וחניכה אחת שקיבלו טיפול תומך מהפסיכולוג.

עם פתיחת שנת הפעילות תשס"ט, שנה שלישית במכינת הדרום, לאור המצב הביטחוני וחוסר הוודאות הקיים לגביו באזור הדרום קיבלה המנהלת המכינה החלטה עקרונית לצאת משדרות ולעבור ליישוב אחר שיימצא מתאים. בימים אלה עוסקת מנהלת המכינה באיתור דירות מתאימות ביישובים פוטנציאליים, אליהן יעברו מחזורים ב' ו-ג'. במקביל מתנהל מעקב אחר התפתחות ובניית כפר הסטודנטים ביכני והתאמתו לנכים. איום הקסאמים קיים גם במכללת ספיר, ועל כן נשקלת האפשרות להעביר את חניכי המכינה ללימודים במכללת אשקלון.

מחקר ההערכה

מטרות ההערכה וגישתה

במשך כשנתיים וחצי לווה המפעל הניסיוני, על שתי שלוחותיו בצפון ובדרום בהערכה מעצבת. ההערכה התמקדה בשלושה מוקדים: (1) **הערכת הרציונאל**, שעסקה בניתוח מודל הפעולה של התכנית; (2) **הערכת ביצוע**, שכללה מעקב אחר התשומות והתהליכים המתרחשים בתכנית, ניטור של ביצוע התכנית מול התכנון, בחינת העמידה בסטנדרטים המקצועיים של כל מרכיב ומרכיב; (3) **הערכת אפקטיביות**, שבחנה את התמורות במשתתפי התכנית בשלבים שונים.⁵

גישת ההערכה התבססה על שילוב בין גישת ההערכה המערכתית (Comprehensive Evaluation) לבין גישת ההערכה של השגת יעדים. לפיכך התבססו כלי ההערכה הן על שיטות איכותניות והן על שיטות כמותניות. עקב מספר המשתתפים הסופי הקטן (12 חניכים בשתי המכינות) עיבוד השאלונים לא נעשה בעזרת כלים סטטיסטיים, שאינם תקפים בשל גודל הקבוצה, אלא באמצעות חקר וניתוח נתונים ומשתני פער וסיפוריים אישיים של ארבעה חניכים במכינות (שני חניכים מכל מכינה).

דיווח הערכה זה מסכם את ממצאי ההערכה לכל התקופה הניסיונית של התכנית, החל מההכנות לפתיחת שנת תשס"ז במכינות (אוגוסט 2006) ועד לסיומה של שנת הלימודים תשס"ח (אוגוסט 2008). דיווח זה מתבסס הן על הנתונים והממצאים שהוצגו כבר בשני דיווחי הביניים שהוגשו במסגרת הערכת התכנית במהלך תקופת ההערכה והן על ממצאים נוספים מהשנה האחרונה של התקופה הניסיונית, שלא נכללו בשני דוחות הביניים.

מערך המחקר

במרכז ההערכה עמד מחזור תשס"ז היחידי בו נבחנו תהליכי הביצוע ואפקטיביות מיידית. בנוסף, נבחנו השפעות לטווח הבינוני על מחזורי המכינות תשס"ה ותשס"ו.

כדי להקיף את הפרופילים השונים של החניכים במכינות ולהיות מסוגלים להכליל מעבר לשונות בין המכינות הופעלו שני מערכי הערכה במקביל, הערכה רוחבית והערכה לעומק, כדלהלן.

א. הערכה רוחבית נערכה על כלל החניכים בתקופה הניסיונית בשתי המכינות, באמצעות כלים כמותניים ואיכותניים. כדי לזהות ולמדוד השפעות של המכינה על חניכיה נערכה במסגרת מערך זה השוואה לפני-אחרי (Pre-Post) בקרב החניכים. ההערכה הרוחבית כללה את הפעולות הבאות:

1.א. **פיתוח כלים**: (1) שאלונים לחניכים (פרה/פוסט) אשר הועברו לכל החניכים במחזור תשס"ז בשלוש נקודות זמן: בתחילת המכינה, בסיום השנה הראשונה ועם סיום השנה השנה

⁵ לפירוט פעולות הערכה שבוצעו ר' נספח 1.

והאחרונה. השאלונים כללו מדדים בהם הייתה המכינה מצופה להשפיע על החניכים: פיתוח כישורי חיים לתפקוד יומיומי עצמאי, פיתוח כישורים אישיים וחברתיים והיבטים הקשורים במסלול ההשכלה/רכישת מקצוע בו בחר החניך. בשאלוני הסיום של כל שנה נבדקו גם היבטים של שביעות רצון החניכים מהמכינה להיבטיה השונים – התכניים והארגוניים; (2) טפסים לדיווח על פעילות חודשית במכינה (3) מתווים לראיונות עומק עם חניכים, עם הורים, עם מעסיקים, עם גורמי מפתח בתחום הלימודי ועם אנשי צוות המכינות.

2.א. ראיונות נערכו עם הגורמים הבאים: (1) מנהלי המכינות וצוותיהן מספר פעמים בשנה בכל מכינה אשר בוצעו לשם הבנת ההקשר והמטרות של הפרויקט; גיבוש מדדים להערכת אפקטיביות ופיתוח כלים לאיסוף הנתונים; מעקב שוטף אחר התנהלות התכנית, זיהוי גורמים משפיעים על התפתחותה וההסתברות להשגת מטרותיה. בנוסף לראיונות נערכו באופן שוטף שיחות התעדכנות טלפוניות עם צוותי המכינות; (2) מעסיקים – בסוף שנת הפעילות השנייה 4 מעסיקים בכל מכינה; (3) גורמים בתחום הלימודים – בסוף שנת הפעילות השנייה רואיינו שני גורמים בכל מכינה.

3.א. תצפיות על פעילויות חברתיות במכינה – בוצעו שתי תצפיות בכל שנת פעילות בכל מכינה.

4.א. ניתוח מסמכים – מסמכי תכנון, דיווחים חודשיים על פעילויות ומעקב על המסלולים השונים של חניכי המכינה במהלך השתתפותם במכינה.

5.א. סקר טלפוני לצורכי הערכת האפקטיביות המתמשכת של המכינות, אשר נערך בקרב בוגרי מכינת צפון (מחוזים א'-ב'), לשם בחינת התפתחות חייהם לאחר סיום המכינה. הסקר נערך אחת לשנה. בשנות ההערכה הראשונות נכללו בוגרי מחוזים תשס"ה ותשס"ו ובשנת המחקר האחרונה נכללו גם בוגרי מחזור תשס"ז.

6.א. סקירת ספרות מקצועית רלוונטית של תכניות דומות בעולם לאוכלוסיית יעד מקבילה.

ב. הערכה לעומק – הערכה זאת התבססה על חקר מקרי אירוע (multiple case studies). במוקד מערך זה עמדו ארבעה סיפורים אישיים של חניכים ממחזור תשס"ז משתי המכינות, המייצגים מאפייני רקע וצרכים מיוחדים שונים. עם חניכים אלה נערכו ראיונות תקופתיים, אחת למספר חודשים (ובסך הכול 4 ראיונות עם כל חניך), כדי לעמוד מקרוב על התהליכים שהם עוברים במהלך שהותם במכינה, בשתי השנים, במתכונת הפנימייתית ובמתכונת הדירה בקהילה, ולהעמיק את ההבנה לגבי תוצאות ההערכה הרוחבית הנ"ל.

בנוסף לראיונות עם החניכים, בוצעו ראיונות אחת לשנה עם משפחות החניכים (במסגרת ההערכה לעומק), על מנת להעשיר את נקודות המבט על המכינה והשפעותיה על החניכים.

סקירת ספרות

צעירים עם צרכים מיוחדים – הקדמה

המעבר מהתבגרות לבגרות הוא שלב התפתחותי חשוב עבור כל אדם (Schulenberg, Bryant, & O'Malley, 2004; Staff & Mortimer, 2003 from Stewart, Antle, Healy, Law, & Young, 2007). שלב זה מוגדר כקריטי (Wells, Sandefur & Hogen, 2003), ובעוד שאינו פשוט עבור אף מתבגר, עבור אוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים הוא טומן בחובו קשיים ואתגרים רבים במיוחד (Blum, Hirsch, Kastner, Quint & Sandler, 2002; Dornbush, 2000 from Stewart, Antle, Healy, Law, & Young, 2007). התכניות המיועדות לצעירים עם צרכים מיוחדים, כמו גם המחקר האקדמי, אינם מרבים לספק מענים לצרכים הספציפיים של תקופת מעבר זו, וצעירים רבים עם צרכים מיוחדים ברחבי העולם "נופלים בין הכיסאות" (Gross, 2004). ההשערה היא שהצרכים של אוכלוסיית הצעירים עם הצרכים המיוחדים דומים בבסיסם לאלה של צעירים מהאוכלוסייה הכללית: השכלה, הכשרה מקצועית, תעסוקה, פעילות תרבותית, חברתית, דתית וכלכלית (Gross, 2004), אולם תהליך היציאה מבית ההורים, פיתוח המיומנויות שיעזרו להם להשתלב בחברה ובקהילה, וקיום אינטראקציה חברתית מחוץ למסגרת מובנה הם סבוכים יותר לנוער עם מוגבלויות. בנוסף, בעוד בקרב האוכלוסייה הכללית משתני גזע, מוצא אתני, מבנה המשפחה, ומספר אחים משפיעים על המעבר לחיים בוגרים, הרי שבאוכלוסיית הצעירים בעלי הצרכים המיוחדים האפקט שיש לנכות, ולסוג שלה הוא שנמצא מובהק (Wells, Sandefur & Hogen, 2003).

מחקרים רבים שהתבצעו בעשורים האחרונים⁶ חוזרים על אותן תוצאות לפיהן אוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים נמצאת מתחת לממוצע האוכלוסייה הכללית בפרמטרים של כישורים בין אישיים, הישגים אקדמיים, השתתפות חברתית ותעסוקה (Antle et al., 1999; DePoy & Werrbach, 1996; Cadman, Rosenbaum, Boyle & Offord, 1991; Wagner, Newman, Cameto & Levine, 2005 from Stewart, Antle, Healy, Law, & Young, 2007). שיפור הישגיהם של הסובלים מלקויות חושיות ונכויות פיזיות והעלאת איכות חייהם דורש שינוי מדיניות וחדשנות מחשבתית באשר לאופן שבו החברה צריכה להתאים את עצמה בכדי לתת מענה לכלל אזרחיה. כמו-כן, נדרשת מחשבה באשר לאופנים שבהם יש להתאים את האוכלוסייה להשתתפות פעילה בחברה.

הסיבות העיקריות שמונים Wells, Sandefur & Hogen (2003) להגדרת שלב ההתבגרות כקריטי הן סיום המסגרת הפורמאלית המוכתבת על ידי החברה והצורך בקבלת החלטות, שהשלכותיהן משפיעות על הטווח הרחוק. עבור אוכלוסייה המאופיינת, על פי רוב, בדאגת יתר והגנתיות מרובה מצד המשפחה, היכולת לעבור לחיים עצמאיים ולקבלת החלטות כבדות משקל היא בעייתית במיוחד. אחד הפתרונות המוצעים כעשויים להקל ולהועיל על המעבר לחיים עצמאיים הוא שהיה

⁶ השוואת המחקרים מהשנים האחרונות לאלו שהתבצעו לפני שני עשורים מצביעה על שיפורים מסוימים בקרב אוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים, אולם שינויים אלו אינם מובהקים סטטיסטית.

במסגרת ביניים תומכת. גזית וקינג (2006) מדווחים כי "עצם המעבר ממסגרת אחת למסגרת אחרת עשוי לחזק את תחושת העצמאות של הנכה ואת התחושה שהוא אדון לחייו" (עמ' 8).

אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים – מאפיינים והגדרות

נראה כי הכותרת "אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים" מתייחסת לקבוצה הטרוגנית ביותר, עד כי לעתים רב השוני על הדמיון בין הקבוצות הנכללות בה. השימוש במושג, על פי רוב, מכליל בתוכו תת-קבוצות של לקויות חושיות, לקויות פיזיות, לקויות רגשיות, לקויות קוגניטיביות, מחלות כרוניות, תסמונות ועיכובים התפתחותיים. לצורך סקירה נציג בקצרה את המאפיינים והצרכים של בעלי ליקויי שמיעה, ליקויי ראייה ומוגבלים פיזית.⁷

ליקויי שמיעה

כחצי אחוז מהאוכלוסייה סובלים מליקויי שמיעה ביניהם כבדי שמיעה, מתחרשים וחירשים.⁸ קיימות שלוש הגדרות שונות לחירשות (וויזל, 1992; מורס, 1987; פדן, 1980):⁹

1. הגדרה אודיולוגית, הנקבעת על פי עצמת הקול הדרושה בכדי שהאדם יחוש בצליל.
2. הגדרה פונקציונאלית, נקבעת על פי תפקוד מערכת השמיעה כאמצעי לקיום תקשורת.
3. הגדרה סוציולוגית, הנקבעת על פי תחושת השייכות של האדם לאוכלוסיית החירשים.

אוכלוסייה זו נבדלת משאר הלקויות והנכויות בכך שמוגבלותה משפיעה על התפקוד התקשורתית, ולא הגופני שלה, מאפיין המשפיע על האופן שבו הקבוצה תופסת את עצמה כקהילה בעלת תרבות, שפה וערכים חברתיים שונים. לקהילת החירשים נטייה להסתגר בתוך עצמה, להבחין את עצמה מלקויי השמיעה המתבססים על שרידי שמיעה, וליצור מעין מיקרוקוסמוס עם חוקים שונים. במועדוני החירשים ניתן לראות מסגרת חברתית נבדלת, שבה חוקים חברתיים שונים; דוגמה לכך מהווה מאפיין חשוב נוסף של הקהילה, והוא ייחוס חשיבות רבה לגיל ויצירת שכבות גילאים מופרדות (שוקון וציבלין, 2000).

לוינגר (2003) בחנה את קיומם של הבדלים בהערכה העצמית, בהיפרדות מההורים ובאינטימיות זוגית בין אוכלוסייה חירשת והאוכלוסייה הכללית. היא מצאה פערים מובהקים בשלושת המדדים, כאשר בשלושתם מצב החירשים פחות טוב מהמצב באוכלוסייה הכללית. לדברי לוינגר: "ההערכה העצמית מנבאת בצורה חזקה את יכולתו של הפרט ליצור יחסים אינטימיים בוגרים, ונמצאה בקשר עם יכולתו של הפרט ליצור היפרדות רגשית מהוריו". ממצא נוסף העולה ממחקרה הוא, שמידת האינטימיות עם בן הזוג עולה ככול שהבוגר החירש מצליח לבנות לעצמו זהות חברתית-תרבותית כפולה חזקה יותר.

מאפיין שהתפתח לאחרונה בקרב אוכלוסיית החירשים הוא שימוש בתקשורת מבוססת מחשב ליצירת קשרים וחיוזוקם בתוך האוכלוסייה. עד לא מזמן, היות שפת הסימנים מבוססת על קשר עין

⁷ על מנת להשוות בין אוכלוסייה זו לאוכלוסייה הכללית, ניתן לה את השם הכולל של 'אוכלוסייה עם מוגבלויות'.
⁸ מתוך נתוני שמע, ניתן למצוא באתר <http://www.shema.tlv.k12.il/klali.htm>
⁹ המקורות מופיעים כשם שנוכחים במערך השיעור של קורס שפת סימנים ישראלית של "שמע".

הגבילה את יכולת התקשורת של המסמנים לאנשים בסביבה גיאוגרפית קרובה, מגבלה שהקשתה על יצירת קשרים חברתיים ושימורם. היכולת לתקשר מרחוק בשפת סימנים מקלה במיוחד על ילדים שטרם רכשו מיומנויות קריאה וכתובה (שוקון וציבלין, 2000).

ליקויי ראייה

נכון לראשון לינואר 2007 חיים בישראל 26,500 אנשים המוגדרים על ידי משרד הרווחה כעיוורים או בעלי ליקוי ראייה. הגדרות אלו מתבססות על שלושה פרמטרים:

1. היעדר ראייה מוחלט.
2. חדות ראייה מרבית של 3/60 בעין הטובה ביותר, גם בעזרת משקפיים (כלומר, מי שאינו מסוגל למנות אצבעות ממרחק של 3 מטרים גם בעזרת המשקפיים הטובים ביותר).
3. צמצום שדה הראייה כך ששדה הראייה המרבי אינו עולה על 20° בעין הטובה ביותר.

ילדים בעלי ליקוי ראייה חמור חווים על פי רוב פחות גירויים, ועקב כך אפשרויותיהם לחקור את העולם הסובב אותם וללמוד אותו מוגבלות יותר. במקרים קיצוניים מחסור בגירויים גורר התפתחות קוגניטיבית מאוחרת או לקויה. לעתים יש צורך בהתערבות או הגברת המוטיבציה של ילדים אלו באמצעים חיצוניים על מנת לעורר בהם עניין. הקושי בחיקוי התנהגות של מבוגרים הוא גורם המשפיע על יכולת למידה חברתית ועלול להקשות על ההשתלבות בחברה.¹⁰

אוכלוסיית לקויי הראייה מתאפיינת בשיעור תעסוקה נמוך במיוחד, גם ביחס לאוכלוסיית בעלי המוגבלויות (Nagel, 2001 from; ברמן ונאון, 2004). מעבר לשיעור התעסוקה הנמוך, קיימת באוכלוסיית לקויי הראייה בעיה של תעסוקת חסר¹¹ גבוהה פי 3 מהאוכלוסייה הכללית. בעיה תעסוקתית נוספת עליה דיווחו כשליש מלקויי הראייה המועסקים היא עיסוק שאינו מממש את הפוטנציאל האישי במקום העבודה (Crudden & McBroom, 1999 from; ברגמן ונאון, 2004).

לקויות פיזיות¹²

בעוד שחוקרי התחום מסכימים כי לא קיימות תכונות אישיותיות או התנהגותיות המקושרות לנכות פיזית באופן גורף (Wright, 1960 from Harper, 1978), קיימות עדויות לכך שבקרב אוכלוסייה זו סף הרגישות לקשיי הסתגלות הוא נמוך יותר (Call, 1958; Glick, 1953; Meyers, 1975; Miller, 1958). (from Harper, 1978).

מבחינה מגדרית נמצא כי נערים עם לקויות פיזיות אינם מזדהים עם המודל הסטריאוטיפי של זכרים, וכי יש להם נטייה להיות פסיביים יותר מנערים באותו גיל ללא אותן לקויות (Harper, 1978). ממצא זה מוסבר על ידי מינוני החשיפה היחסית נמוכים שלהם להתנסויות חברתיות וחוסר מסוגלותם להצטרף לפעילויות שמעוררות את עניין הנערים האחרים באותו הגיל. עוד נמצא כי

¹⁰ המידע לקוח מסדרת מאמרים שמפרסם האתר (NICHCY) *National Dissemination Center for Children with Disabilities* /<http://www.kidsource.com/NICHCY.Disabilities>

¹¹ תעסוקת חסר' היא תעסוקה שבה העובד היה מעוניין לעבוד יותר.

¹² המחקרים מהם עולות המסקנות השתמשו במבחנים אישיותיים מקובלים (MMPI) להשוות בין קבוצות.

נערות סובלות מחרדות גבוהות מהמוצע סביב דימוי הגוף, כפי הנראה, כתוצר לוואי של הצורך בקבלה של קבוצת השווים. ככלל, הפרופיל האישיותי שמאפיין מתבגרים ומתבגרות בעלי לקויות פיזיות הוא של אישיות פסימית, מרוכזת בעצמה, לא ידידותית ופסיבית (Harper, 1978). בעוד חלק מאפיונים אלו נכונים לגבי בני נוער בכלל, המצב בקרב מתבגרים אלו קיצוני יותר, כנראה בעקבות חשיבות המקובלות בחברת השווים באותו הגיל, ובעקבות הבנה עמוקה ובוגרת יותר של משמעות הנכות (Freeman, 1970 from Harper, 1978).

מאפיין נוסף המצוי בכלל אוכלוסיית בני הנוער ומועצם בקרב שני המינים באוכלוסייה הסובלת מלקויות פיזיות הוא תחושת הבדידות הגדולה. תחושה זו קשה במיוחד בגיל הנעורים בה הרצון "להיות כמו כולם" שולט במרבית האוכלוסייה. בעוד ההתרחקות מהחברה יכולה להיות מנגנון של הגנה עצמית, היא עלולה להחריף את משבר הזהות שהמתבגרים חווים (Harper, 1978).

ממצאים לגבי מתבגרים צעירים מצביעים על כך שסוג הנכות הוא גורם פחות משמעותי בהשפעה על האישיות ביחס לפקטור הנכות, או עצם קיומה (McDaniel, 1969; Meyerson, 1955; Wright, 1960). (from Harper, 1978) Harper & Richman (1978) השוו בין פרופילים אישיותיים של מתבגרים בעלי לקויות אורטופדיות לבין בעלי שפה שסועה והבחינו בהבדלים בין הקבוצות: בעוד מתבגרים בעלי שפה שסועה מפקפקים ביכולותיהם לקשור קשרים חברתיים ומגלים דאגות וחששות בתחום זה, בעלי לקויות אורטופדיות נוטים להתרחק מהחברה ולהתבודד.

בנוסף לאוכלוסייה שנולדה עם לקויות פיזיות או התמודדה עמן מגיל צעיר, קיימת אוכלוסייה ש"רכשה" את הלקות במהלך חייה הבוגרים בעקבות תאונה או מחלה. אנשים אלו חווים על פי רוב משבר אישי ומשפחתי קשה (גזית וקינג, 2006). לדברי גזית וקינג (2006) רשויות הרווחה אינן מטפלות די הצורך בנכים אלה ומפקירות אותם לשיקום תפקודי ופסיכולוגי עצמאי. לפיכך לטענתן נאלצים אנשים אלה ללמוד על בשרם איך להסתגל לסיטואציה החדשה, מהן זכויותיהם הסוציאליות, ואיך להתאים את אורח חייהם למצבם החדש.

גורמי סיכון משותפים לצעירים בעלי צרכים מיוחדים

במרבית הארצות כיום, ילדים, נוער וצעירים עם צרכים מיוחדים חשופים יותר לגורמים מסכנים בעקבות היותם מוחלשים. גם החברה הישראלית מתקשה במציאת פתרונות שיובילו להקטנת הסיכונים המאיימים על הילדים, יספקו את צרכיהם או לפחות יעניקו להם את הכבוד הראוי להם. להלן נסקור את הגורמים העיקריים המאיימים עליהם.

הדרה חברתית

ילדים ונוער בעלי נכות מצויים בסיכון מוגבר להדרה חברתית. תברות רבות, ביניהן החברה הישראלית, נוטות להבדיל את אוכלוסיות בעלי הצרכים המיוחדים משאר החברה ולהדיר אותה מבחינה חברתית. הדרה זו באה לידי ביטוי בהכחשת היכולת של אזרחים לממש את זכויותיהם החברתיות (מבחינה פוליטית, אזרחית, חברתית וכלכלית). חובת המדינה כלפי אזרחיה היא לאפשר להם למצות זכויות אלה ולהפכם לאזרחים פעילים. אזרחות כלכלית משמעה השתכרות ונגישות

לשירותים כלכליים מתאימים. אזרחות חברתית מתייחסת לפיתוח ותחזוקת מנגנונים ורשתות תמיכה חברתיות ותחושת שייכות. אזרחות פוליטית היא היכולת להשפיע על החלטות שיש להן השפעה על חייו של הפרט (Seyfang, 2003). בשנות השבעים והשמונים קם קול מחאה גדול מצד הנכים שהעלו את מצוקותיהם לסדר היום הציבורי והביאו לידיעת הציבור את ההגבלות שהחברה מטילה עליהם בהיותם בעלי צרכים מיוחדים. הם דרשו שהסגרגציה שמטילים עליהם תיפסק, ושיהיו שווים מבחינת החוק (Disability Conference Series, 2005).

הוועדה המוציאה לפועל של האיחוד האירופי מתייחסת לגורמים למצב הנחשלות בקרב האוכלוסיות המודרות, וקובעת כי הדרה החברתית היא תוצר לוואי של חברה המבוססת על מבנים היררכיים שיוצרים מטבעם חוסר שוויון (Seyfang, 2005). קיפוח "אוכלוסיות שוליים" הסוטות מהנורמה ולו במעט, הוא תוצר של תהליך חברתי וכולל השפעה על כל תחומי החיים של האוכלוסייה המודרת, ביניהן: בעיות דיור, חינוך לקוי, הכנסה נמוכה ומיעוט חסכוניות, אבטלה, בעיות בריאות, פרגמנטציה קהילתית ועוד (Room, 1999; Seyfang, 2004). בחברה אין מספיק מודעות, הבנה וקבלה של האדם בעל המוגבלויות שסובל מדעות קדומות ותפיסות מוטעות שיש לציבור כלפיו (מרום ועוזיאל, 2001).

בנוסף, מחקרים רבים מראים כי למרות שבמדינות מתקדמות כמו ארצות הברית וישראל ישנה התקדמות רבה ועלייה בסובלנות כלפי האדם עם המוגבלות, עדיין קיימות עמדות שליליות כלפיו כמעט בכל חברה (ר' למשל, Florian & Kehat, 1987; שיינין, 1990). בהתאם לכך, מצביעה פלשקס (1993) על כך שעמדותיה של החברה הישראלית כלפי אנשים עם מוגבלות הן בעיקרן שליליות, דוחות ועוינות. לדבריה, הדבר בא לידי ביטוי בהתרחקות והימנעות מקשרים עמם, חוסר רצון להתייחס אליהם, להבינם ולהעסיקם. שיינין (1990) מביאה מחקרים רבים המראים שהסיבות לעמדות השליליות כלפי אנשים עם נכות נובעים מתחושת הזרות וחוסר הדמיון בין האדם החריג והאדם שאינו חריג.

הזנחה והתעללות

כבר בילדות המוקדמת, היות הילד הנכה חלש ביחס לילדים אחרים ותלותו בהוריו או מטפלו מעלים את פגיעותו. לא רק בחברה, אלא גם בתא המשפחתי צעירים עם צרכים מיוחדים חווים הזנחה והתעללות. משפחות ילדים עם צרכים מיוחדים לא תמיד מצליחות להתמודד עם הקשיים הרגשיים שבהורות לילד מוגבל. מאפיינים שכיחים שניתן למצוא אצל הורים אלו הם: נטייה להגנת יתר כלפי הילד, פיתוח ציפיות לא מציאותיות כלפי הילד וגילוי אכזבה כשזה לא עומד בציפיות הגבוהות, הזנחת הצרכים הרגשיים של הילד, והפלייתו של הילד לרעה ביחס לאחיו (מרום ועוזיאל, 2001).

הנתונים לגבי תופעות ההזנחה והתעללות בילדים עם צרכים מיוחדים מדאיגה מאוד. מנתוני מדגם שנערך בארצות הברית, עולה כי בהשוואה לילדים ללא נכויות, ילדים עם נכויות מצויים בסיכון גבוה פי 2.8 לחוות הזנחה רגשית, פי 1.7 לחוות התעללות, ופי 1.6 לחוות הזנחה פיזית. (Cross, Kaye & Ratnofsky, 1993 from Sullivan and Knutson, 2001). מדגם מאוחר יותר שערכו Sullivan and Knutson

(1998 בתוך מרום ועוזיאל 2001) מאשש את הממצאים לפיהם בעלי נכות מועדים לאחוזי התעלות והזנחה גבוהים, ומוסיף כי הסיכוי לניצול מיני גבוה בקרב אוכלוסיית בעלי צרכים מיוחדים פי 2.2. עוד עולה מן המחקרים לגבי גורמים המשפיעים על היווצרות עמדה כלפי אנשים עם מוגבלות כי קיים קשר בין חומרת הפגיעה של החריג לבין עוצמת השליליות של העמדה כלפיו. במחקרים שניסו לבחון את המבנה ההיררכי של עמדות כלפי החריגויות נמצא, כי קיימות התייחסויות שונות כלפי סוגי חריגויות, כאשר קיימת נטייה לקבל יותר את החריגים בעלי הליקויים הפיזיים ואת בעלי הפיגור הקל לעומת דחיה והסתייגות מחריגים הסובלים ממופרעות נפשית או פיגור בינוני וקשה (שיינן, 1990).

עם זאת, גם כאשר מדובר בנכות פיזית ולא נפשית או קוגניטיבית, ככל שהנכות מגבילה בתחומים רבים יותר, כך הדחייה החברתית רבה יותר. כמו-כן נראה כי ככל שהנכות גלויה, חמורה ובוולטת יותר ואסתטית פחות כך יש יותר גילויים של דחייה חברתית. עוד נמצא, כי בעלי פגיעה גופנית הניתנת לטיפול באמצעים רפואיים נדחים פחות, לעומת בעלי מחלות סופניות ובעלי פגיעה נפשית או שכלית (הוצלר, 2000).

עוני

צעירים עם מגבלה נמצאים בסיכון גבוה להיות מובטלים (Gross, 2004). מספר בעלי הצרכים המיוחדים בגיל העבודה ושיעור השתתפותם בכוח העבודה בארץ אינם ידועים משום שלא נערך אף סקר ארצי על הנכים בישראל (נאון, קינג, וולדה-צדיק, 2006), אולם מחקר במקומות אחרים בעולם מצביע על כך שאחוזי האבטלה בקרב אוכלוסייה זו עלולים להגיע ל-80% ושהציאה לשוק העבודה עם השכלה נמוכה וללא מיומנויות תעסוקתיות מחמירה את הבעיה. אחוזי האבטלה בקרב נשים צעירות נכות גבוהים יותר באופן משמעותי ביחס לגברים צעירים (Gross, 2004).

בדוח העוני האלטרנטיבי (2006) פורסם מחקר שטח שנעשה בארץ ושאל את אוכלוסיית הנוקמים לסיוע "מה הגורם או הגורמים שהובילו אותך אל מתחת לקו העוני?". 34% מהמשיבים (האחוז הגבוה ביותר) השיבו שבעיית בריאות או תאונה היו הסיבות לשינוי אורך חייהם והם שדרדרו אותם למצב של עוני. אם משווים הצהרות אלו לדעת הציבור הרחב, שלא ציין את המרכיב הבריאותי בתור אף אחד מהגורמים העיקריים לעוני (דוח העוני האלטרנטיבי, 2006), הרי שבידנו בעיה: ההבדלים בין ההסברים שנותנים עניים להסברים שנותנים אנשים מהציבור הרחב לסיבות לעוני מצביעים על פער בהבנת הגורמים לעוני ועלולים להקשות על המלחמה בו ועל גיוס הציבור למען מלחמת צדק.

במדינה בה לא כל מעסיק שש לקבל עובד עם מוגבלות פיזית בעיתיות במציאת הכנסה חודשית קבועה. גם מי שצולח את שלב מציאת התעסוקה מקבל על פי רוב משכורת נמוכה מהמשכורת הממוצעת במשק. קושי כלכלי זה חובר לשורת הוצאות שוטפות גבוהה מן הממוצע בשל צרכים תרופתיים, צורכי תחבורה מיוחדים, צורך בהשקעות בתכניות פרטיות, למשל, בניית פנסיה עצמאית, וצרכים טיפוליים נוספים (Disability Conference Series, 2005). אין לשכוח שמצוקה כלכלית מלווה על פי רוב בתנאי דיור ירודים.

בדידות ובידוד חברתי

בדידות היא תופעה שחווים מתבגרים רבים, והיא מוסברת על ידי גורמים התפתחותיים (תחושת הפירוד מההורים), גורמים מבניים-חברתיים (שינוי מעמד הגורר לקיחת יותר חובות ואחריות, ציפיות חברתיות) וגורמים אישיותיים (Brennan & Auslander, 1979). מהשוואה שערכה זלכה (1992) בין מתבגרים כבדי שמיעה למתבגרים שומעים, עולה כי עוצמת הבדידות עולה כפונקציה של חוסר קבלת הנכות. מתבגרים כבדי שמיעה, שאינם מקבלים את נכותם, נטו ליצור פחות קשרים חברתיים, להשתלב פחות בחברה, לגלות יותר התנהגויות שליליות ולחוש יותר בודדים ממתבגרים כבדי שמיעה שקיבלו את נכותם. שתי קבוצות כבדי השמיעה חשו יותר בדידות מהקבוצה השומעת. קיים חשש אמיתי שילדים אלו ילכו עד כדי קיצוניות כדי לתפוס מקום בחברה. דפוס התנהגותי נוסף שבו ניתן להבחין, הוא פנייה לקשרים עם בעלי לקויות אחרים במקום עם האוכלוסייה הכללית. חשוב לזכור ששינויים התנהגותיים רבים בגיל ההתבגרות נובעים משינויים הורמונליים, ושינויים אלו מעוררים, בין היתר, את היצר המיני ואת השינוי בהופעה הגופנית החיצונית. שינוי בדמות הגוף מעורר פעמים רבות את התחדשות המודעות לליקוי הגופני של בעל המוגבלות ומוביל אותו להתבודד, או ליצור חברויות עם בעלי נכות אחרים מחשש לדחייה של האוכלוסייה הכללית. (ניסים, 1991).

בנוסף לתחושה סובייקטיבית של בדידות, גם לחברה חלק בבידוד האוכלוסייה בעלת הצרכים המיוחדים; הקושי במציאת תחבורה שתהלוך את צרכיהם, קשיי הניידות (וההתמצאות במקרה של לקווי הראייה), וחוסר התאמת מבנים ציבוריים ביניהם מקומות בילוי, בתי קולנוע, תיאטראות ובתי שימוש ציבוריים מקשים על בעלי הצרכים המיוחדים לצאת מביתם ולהתערות בחברה.

עצמאות הצעירים עם צרכים מיוחדים – צרכים מרכזיים

ממחקרם של גזית וקינג (2006) עולה שבקרב אוכלוסיית האנשים עם מוגבלויות יש שני צרכים עיקריים: תפקוד עצמאי וקבלת החלטות עצמאית: "המשמעות התפקודית של העצמאות היא הזכות של הנכה לבצע בעצמו, בהתאם ליכולתו, את מטלות היום-יום שלו, בכל הקשור לתפקודו האישי, לתפקוד בבית, ולפעולות מחוץ לבית בזירה הציבורית" (גזית וקינג, 2006).

נמצא כי חברים שונים באוכלוסייה מפרשים את המונח עצמאות באופנים שונים: יש הדוגלים בעצמאות טוטלית שבה לא נעזרים בזולת בכלל, בעוד אחרים רואים בחופש להסתייע בזולת את מרחב העצמאות, ובלבד שהם אלו המבקשים אותה מהסביבה. קבוצה אחרת מגדירה את עצמאותה כחוסר תלות במשפחה ובחברים.

בנוסף, דווקא משום המודעות למוגבלותם הפיזית, האוטונומיה בקבלת ההחלטות חשובה כל כך לקהילת הצעירים עם הצרכים המיוחדים. חברי הקהילה מייחסים חשיבות לקבלת ההחלטות בכל הרמות: החל מפרטים יומיומיים, למשל, קביעת סדר היום וכלה בהחלטות כבדות משקל, למשל, לימוד מקצוע ובחירת הגורמים המסייעים. לרבים בקרב האוכלוסייה תלונות על מעגל רשויות הרווחה המתווים להם אורך חיים מבלי להתייעץ עמם.

המעבר מילדות לבגרות מתאפיין, בין היתר, בהגברת הרצון והצורך בעצמאות (Corbett, Froschl, 1983, Bregante, & Levy, 1983)¹³, אולם עצמאות אינה מתפתחת בין לילה, והיא אינה צומחת מתוך ואקום. יכולת קבלת החלטות ועבודה עצמאית דורשות אמונה במסוגלות עצמית, התנסויות, תרגולים, צבירת כישלונות והצלחות, ולא פחות מכך מתן הזדמנויות להצליח מצד החברה.

בנוסף לצרכים שניתן היה להכליל לגבי כלל אוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים, קיימים צרכים שהם ספציפיים לסוג הלקות.

ליקויי שמיעה: הצורך בפיתוח זהות חברתית-תרבותית כפולה; בניית הזהות החברתית היא משימה התפתחותית חשובה עבור כל אדם (Erikson, 1963 מתוך לוינגר, 2003). עבור אוכלוסיית החירשים, המשימה מורכבת עוד יותר, משום שהשתלבותם נעשית בשתי חברות שונות במקביל: האוכלוסייה החירשת והאוכלוסייה הכללית. היכולת לתפקד בצורה טובה בקרב שתי אוכלוסיות מסייע ביצירת הערכה עצמית חיובית (Bat-Chevez, 1993, 1994 from דוח שמע), אך מצריכה פיתוח זהות כפולה (Beker, 1987; Weinberg & Cole; Padden, 1996; Sterritt, 1986 & Edelman, 1991; 2003).

לילדים חירשים הנולדים להורים שומעים (על פי נתוני שמע מדובר ב-90% מהמקרים) חסרה דמות בוגרת שבה הם יכולים להשתמש בתהליך בניית הזהות החברתית שלהם. בכדי להבנות את זהותם החברתית, חירשים זקוקים למודל לחיקוי ולמגע עם הקהילה החירשת (לוינגר, 2003). לוינגר (2003) מוסיפה כי תפקיד חשוב שיש לאנשי המקצוע הוא לקרב את ההורים השומעים לקהילה החירשת, קרבה שתתרום לא רק להבניית זהות חברתית, אלא גם לאיכות חיים גבוהה יותר, ויצירת מערכות יחסים בריאות יותר בחיי החירש הבוגר.

ליקויי ראייה: ליקויי ראייה עם שרידי ראייה צריכים ללמוד איך לנצל את הראייה שיש להם באופן האפקטיבי ביותר ואיך להשתמש בעזרים מיוחדים לצורך זה. עיוורים זקוקים לחידוד כושר השמיעה וללימוד מחוות התנהגותיות שאינם בהכרח מודעים אליהם, במיוחד הסברים על תקשורת בלתי מילולית. צרכים נוספים כוללים לימוד כישורי התמצאות וניידות ועזרה במציאת תחום עיסוק. עקב אופן פרסום משרות עבודה (בעיתון או במודעות) קיים בקרב האוכלוסייה קושי במציאת עבודה. מציאת מקום עבודה מצריכה פעמים רבות ארגון מיוחד (למשל: הצבת שילוט מתאים, טיפול בסכנות כבורות וכיו"ב), מציאת עזרים לקריאה, ופתרונות לניידות (Kirchner, 1997 from Johnson & Harkins, ברמן ונאון, 2004).

מוגבלים פיזית: עיקר הצרכים של האוכלוסייה המוגבלת מבחינה פיזית נוגעים להנגשת מקומות ציבוריים לצרכיהם ולפירוט מסודר על אודות: מקומות נגישים, תחבורה ציבורית, שירותים ציבוריים ומקומות בילוי. מידע חסר נוסף הוא על אמצעים טכניים שיכולים להקל על מוגבלויות

¹³ מתוך NICHCY

שוונות, ומידע על סוגיות העולות בקשר עם מטפל אישי ועם מתנדבים. מוגבלים "חדשים" שמוגבלותם נרכשת זקוקים להנגשת הבית.

עצמאות צעירים עם צרכים מיוחדים – גורמים משפיעים

החברה הדמוקרטית מבוססת על האמונה בחופש האדם לבחור, ובזכותו הטבעית של כל אזרח לשוויון הזדמנויות ולמימוש עצמי. החברה הישראלית היא לכאורה דמוקרטית, אולם כשבוחנים את היחס שלה כלפי אזרחיה בעלי הנכויות והלקויות מתגלה תמונה אחרת, ובה מאזרחים רבים נשללת הזכות לשוויון הזדמנויות. נביא להלן כמה מהגורמים המשפיעים על יכולתם של צעירים בעלי צרכים מיוחדים להשתלב באופן עצמאי בחברה.

התאמת הסביבה האקדמית

לימודים אקדמיים מאפשרים השתלבות בעבודות הדורשות ידע מקצועי ומעלים את רמת השכר. ממחקר שנערך בארץ בשנת 2004 עולה כי מוסדות ההשכלה הגבוהה אינם ערוכים למתן חומרי לימוד המספקים את צרכי אוכלוסיית העיוורים, שהספריות האקדמיות אינן מותאמות להם, ושקיים קושי בהשגת אישורים לרכישת ציוד מתאים (ברמן ונאון, 2004). גור (1997) מתריעה בפני תופעה מדאיגה של "בריחת מוחות" בקרב אוכלוסיית החירשים. במאמרה "שוויון הזדמנויות ודיכוי – המקרה של החירשים" היא מציינת שחירשים המעוניינים בהשכלה גבוהה נוסעים ללמוד בארצות הברית, שם יש אוניברסיטאות מיוחדות לליקויי שמיעה. בארץ לעומת זאת, בשום מוסד אוניברסיטאי לא קיים תרגום לשפת סימנים.

שילוב תעסוקתי הולם

כ-10% מהאוכלוסייה בישראל (600,000 איש) הם אנשים עם מוגבלות פיזית, שכלית, חושית או נפשית¹⁴. יותר ממחציתם, כ-350,000 הם אנשים בגיל עבודה 18-65¹⁵. פוטנציאל התעסוקה של אנשים עם מוגבלות הוא גבוה. 35,000 איש מקרב מקבלי קצבאות שאינם מועסקים, ושגילם מתחת ל-55, מדווחים כי הם מעוניינים לעבוד או להשתלב במסגרת תעסוקתית (שטרסברג, מורגנשטיין ונאון, 2003). מחקרים וסקרים שהתבצעו בישראל בשנים האחרונות מעידים לא רק על רצונם, אלא גם על יכולתם של אנשים עם מגבלות חושיות ופיזיות לעבוד.

כך לדוגמה, לפי סקר ברוקדייל (ברמן ונאון, 2004), 80% מקרב בוגרי אוניברסיטאות עיוורים וכבדי ראייה השתתפו בכוח העבודה. יותר ממחציתם עבדו במשרה מלאה. 60% ציינו כי עבודתם קשורה באופן ישיר לתחום לימודיהם באוניברסיטה.

הגורם העיקרי שציינו מחפשי העבודה כמכשול היה דעות קדומות של המעסיקים כלפי לקויי ראייה (76%). גורם מקשה נוסף שדווח על ידם היה שמקומות העבודה לא מותאמים או אינם מוכנים להתאים את עצמם ללקויי ראייה (64%).

¹⁴ אדם עם מוגבלות מוגדר בחוק השוויון כ"אדם עם לקות פיזית, נפשית או שכלית לרבות קוגניטיבית, קבועה או זמנית, אשר בשלה מוגבל תפקודו באופן מהותי בתחום אחד או יותר מתחומי החיים העיקריים".

¹⁵ אנשים עם נכויות בישראל: עובדות ומספרים. (2003) מאיירס-ג'וינט מכון ברוקדייל, ג'וינט ישראל היחידה לנכויות ושיקום.

התנאים שנמצאו חשובים למחפשי העבודה העיוורים היו עניין בעבודה ואפשרות להתפתחות מקצועית, התאמות ללקות (למשל: נגישות או קרבה למקום העבודה), מוכנות מקום העבודה להתאים את עצמו ללקות ועבודה בשעות גמישות או במשרה חלקית.

בישראל, שיעור התעסוקה בקרב קבוצת אנשים עם מוגבלות נמוך מהשיעור באוכלוסייה הכללית. והאומדנים משתנים לפי קבוצת השתייכות ייעודיות: נכי צה"ל, נכי תאונות עבודה או נכים כלליים (פלדמן, 2005).

מעסיקים רבים נמנעים משכירת שירותיהם של אנשים עם מוגבלות פיזיות או לקויות חושיות, וגם אם הם שוכרים את שירותיהם, לרוב אינם משקיעים בהכשרה ארוכת טווח מחשש מפני עזיבתם (נאון, קינג וולדה-צדיק, 2006), או שאינם מתאימים עצמם לצורכי בעלי הלקות (ברמן ונאון, 2004). ברוב החברות אשר פעילות למען הקהילה, לא קיימת מדיניות פורמלית באשר להעסקת אנשים עם מוגבלות. אנשים עם מוגבלות מתקבלים לרוב על סמך כישורים ואישיות המתאימה לתפקיד ומתמודדים מול מועמדים רבים ללא מוגבלות.

לעומת זאת, חברות רבות אינן יוזמות גיוס אנשים עם מוגבלות לשורותיהן ולא נראית הקצאה של אחוזי העסקה של נכים.

אחד הגורמים המשפיעים על היקף ההעסקה של אנשים עם מוגבלות במגזר הפרטי, הציבורי ובקרב גופים ללא מטרת רווח הוא מידת הקרבה וההיכרות של המעסיקים עם הנושא. מהספרות המקצועית הבינלאומית עולה שהשיטות בהן משתמשים לביסוס הקשר עם המעסיקים הפוטנציאליים הן: שיתוף המעסיקים בפיתוח תכניות לקידום תעסוקה, הסתייעות במעסיקים כנותני הכשרה פנים-מפעלית, הפעלת המעסיקים כמרצים אורחים ופיתוח פונקציות של Job Developer (נאון, קינג וולדה, 2005).

שילוב האוכלוסייה המוחלשת בשוק העבודה דורש גם פיתוח תכניות שיעזרו לה ללמוד כלים הכרחיים בשוק התחרותי של תעסוקה. לימוד תכנים שיעצימו את המסוגלות התעסוקתית, כגון: פיתוח מוטיבציה לעבודה, הכרת סביבת העבודה, היכולת לקבל הוראות והנחיות ולהישמע להן, עמידה בלוחות זמנים, התמדה בעבודה, פיתוח תקשורת בין-אישית ועבודה בצוות חשובים במיוחד (נאון, קינג, וולדה-צדיק, 2006).

שינוי מבנה הקצבאות

החל מאמצע 2003 חלו שינויים במערכת הרווחה והשירותים החברתיים בישראל, בעקבות המסקנה שלא ניתן לצמצם את הפערים בעוני בעזרת מתן קצבאות בלבד. ממערכת רווחה המעניקה תשלומי העברה וקצבאות, נעשה מעבר למדיניות תעסוקה בה קיימת אחריות גדולה יותר על הפרט ועל מתן שירותים. מצד אחד, המגמה היא לשנות את מבנה הקצבאות במטרה למנוע או לצמצם את קבלתם בתור תמריץ שלילי לעבודה, ומצד שני לדאוג לשמר את רמת הקצבאות עבור אותם אנשים שאינם מסוגלים להשתלב בשוק העבודה. מגמה נוספת היא בניית תכניות חברתיות ארוכות טווח שמטרתן

משיכת האוכלוסייה החלשה משוליות חברתית למיינסטרים של החברה. במילים אחרות, חתירה להכלה חברתית במקום הדרה חברתית (נאון, קינג, וולדה-צדיק, 2006).

הנגשה פיזית במקומות ציבוריים

יש צורך בהתאמת מקומות עבודה, מבנים, ושירותים הניתנים לציבור לצרכיהם של בעלי הנכויות השונות. למשל, בעלי מוגבלויות רבים העלו את הטענה שמרפאות רפואיות וציוד רפואי אינם מונגשים לנכים.¹⁶ מידע זה חשוב לאור נתוני מחקרם של שטרסברג ואחרים (2004) מתוך גזית וקינג, (2006) המעלים במחקרם את הנתון כי שיעור השימוש בשירותים רפואיים בקרב מקבלי קצבת נכות כללית מגיע ל-66%.

שינוי גישת הטיפול

המחקר מעלה כי התאמת מערכת הבריאות לצורכי צעירים עם צרכים מיוחדים צריכה להיעשות גם מבחינת גישת הטיפול. בעיתיות נוספת היא כי הגורמים המטפלים במערכת הבריאות רגילים לעבוד בתוך מערכת ששמה דגש על טיפול מקומי ותחום של ליקוי בריאותי הניתן לריפוי (גזית וקינג, 2006). בנקודות המפגש של אוכלוסיית הצעירים בעלי הצרכים המיוחדים עם מערכת הבריאות הם מחפשים אינפורמציה שתעזור להם לקבל החלטות, ופתרונות שיגדילו את השליטה על גופם ועל חייהם, ולא דוקא את הטיפול או הסיעוד שמערכת הבריאות מורגלת לתת.

התא המשפחתי

תהליך ההיפרדות הנער או הצעיר עם המוגבלות מהוריו סבוך יותר הן בשל נטייתם של ההורים להגנתיות יתר על ילדם¹⁷ (מרום ועוזיאל, 2001; לוינגר, 2003) הן בשל תחושת המחויבות של הילד כלפי הוריו, והן משום התלות שחש גם הנכה הבוגר בהוריו (לוינגר, 2003).

חוסר היפרדות מההורים מוביל להרחקה מהתנסויות חיוביות כשליליות ומונע מאוכלוסיית הצעירים עם הצרכים המיוחדים תרגול חשוב בקבלת החלטות. ממצאים אלו תקפים עבור כלל האוכלוסייה, אולם הם באים לידי ביטוי חזק יותר בקרב בנות. הספרות הפמיניסטית והמחקר הפסיכולוגי מצביעים על כך שגם בקרב האוכלוסייה הכללית החברה דוחפת בנים לעצמאות יותר מאשר היא דוחפת בנות. ציפיות נמוכות מבנות גוררות תלותיות, מובטלות ועוני. (from) Russo, 2003, 2004) מוסיפה כי כיוון שחינוך לעצמאות חייב להתחיל מגיל צעיר מאוד, יש צורך בהתאמה טובה יותר של תכניות לבנות, שלהן יש אחוזי הרשמות נמוכים יותר, ואחוזי נשירה גבוהים יותר בהשוואה לאוכלוסיית הגברים. בהקשר זה חשוב להזכיר שבקרב חלק מהמשפחות מרקע סוציאקונומי נמוך קיימת תופעה של שימוש בקצבאות הילדים לצורך תמיכה במשק הבית

¹⁶ במחקרם, מביאים גזית וקינג (2006) ציטוט של איש נכה המעיד כי עבר בדיקות רפואיות במסדרון בעקבות חוסר נגישותו לחדר, ושל אישה המעידה כי "אין שום גיניקולוג שמומחה לטיפול בנשים עם מוגבלות".

¹⁷ מידת ההגנה על הילד החירש נמצאה שונה בין הורים חירשים להורים שומעים: "הורים שומעים אשר נולד להם ילד חירש, אינם מודעים ליכולות האמיתיות של ילדם לכן הם נוטים להגנתיות יתר, ובכך גם מקשים על תהליך ההיפרדות של הילד מהם... מחקרים הראו כי הורים אלו (חירשים) יוצרים סביבה משפחתית שונה, המושתתת על עצמאות המותאמת יותר לגיל של הילד (Meadow, 1972 & Schlesinger), דבר אשר עשוי לאפשר יכולת של היפרדות מותאמת ויכולת טובה יותר ליחסים זוגיים אינטימיים" (לוינגר, 2003).

השוטף. במקרים אלה ההורים אינם מעודדים את ילדיהם לעצמאות כדי לא לאבד את ההכנסה הנוספת.

הצוות המלווה

מחקר שטח בבריטניה שאל בני נוער עם צרכים מיוחדים הנמצאים על קו התפר בין נערות לבגרות איזה מרכיב של התכנית הכי משפיע עליהם. הנערים השיבו שכוח ההנעה שלהם מגיע מהצוות המלווה אותם, ושהצוות (ולא התכנית) הוא הגורם שבזכותו הם יתקדמו. גם צוותי התכניות והגורמים המקצועיים דירגו את הקשר עם הצוות כגורם החשוב ביותר בשינוי מהותי אצל הילדים. הנערים שמו דגש על יכולת האמפטיה של המדריכים ועל החשיבות בכך שהם עצמם עברו את אותם חוויות בעברם ומשמים מודל לחיקוי (Transitions Report). לדברי בנדורה, דמות אחראית מרקע דומה עמה הנער יקיים קשר קבוע יכולה לשפר את תחושת המסוגלות העצמית באופן ניכר:

"Seeing people similar to oneself succeed by sustained effort raises observers' beliefs that they too possess the capabilities master comparable activities to succeed." (Bandura, 1994: p. 71)

תחושת מסוגלות עצמית

לטענת Albert Bandura, מגדולי הפסיכולוגים החברתיים בימינו, האופן שבו אנו חשים, חושבים, מתנהגים ודוחפים את עצמנו מושפע מתחושת מסוגלות עצמית (self efficacy). המסוגלות העצמית היא מידת האמונה ביכולות האישיות, ומידת האמונה שהאדם הוא המכתיב את גורלו, והיא מושפעת מארבעה גורמים עיקריים: הצלחה חוזרת במיומנות, הכרות עם אנשים מרקע דומה שהצליחו, שכנוע מילולי במסוגלות לביצוע המשימה, ועידוד מצב הרוח (Bandura, 1994).

במקרים רבים, אנשים הזקוקים לסיוע חשים חסרי ישע וחוסר ביטחון עצמי (Transitions Report), תחושות המקושרות עם השקפת עולם פטליסטית או אמונה נמוכה ביכולת שליטה על החיים. האמונה בשליטה בחיים חשובה להובלת אורך חיים עצמאי, ונמצאה להיות מקושרת עם הצלחת טיפולים רפואיים ותחושת רווחה גבוהה (Gecas, 1989 from Schieman & Turner, 1998). דוגמות ספציפיות יותר הרלוונטיות לענייננו הן הקישור של תחושת השליטה עם דאגה לטיפול מונע, טיפול מוקדם בבעיות בריאותיות, אופטימיות לגבי הצלחה טיפולית, פחות מקרי חולי ותלות נמוכה ברופאים (Seeman & Seeman, 1983 from Schieman & Turner, 1998). מעבר להשפעה הבריאותית, נמצא מתאם חיובי בין תחושת שליטה גבוהה לבין יכולת התמודדות מנטאלית המכילה פחות מתחים (Pearlin et al., 1981 from Schieman & Turner, 1998), ובין הערכה עצמית גבוהה ויכולת היפרדות מההורים (לוינגר, 2003).

שיפור תחושת המסוגלות העצמית מעלה את המוטיבציה להצליח, להתמיד ולהתנסות במגוון התנסויות, הוא מקנה אמונה ביכולת לשנות את העתיד ומפחית את הפגיעות למתח ודיכאון (Bandura, 1994).

תחושת שליטה בחיים ותחושת העצמה אישית

מספר מדדים נמצאו קשורים לתחושת השליטה בחיים של צעירים עם צרכים מיוחדים, ביניהם: מצב סוציו-אקונומי, גיל ודרגת הנכות (Schieman & Turner, 1998). לגיל ולדרגת הנכות השפעות שליליות ובלתי תלויות על תחושת השליטה בחיים, כך שככל שדרגת הנכות גבוה יותר תחושת השליטה קטנה. כך גם לגבי הגיל. ככל שהגיל עולה, תחושת השליטה בחיים יורדת. הממצא האחרון נמצא גם לגבי האוכלוסייה הכללית, אולם בעצמה נמוכה יותר. בגילאים שבהם מתהווה הזהות ניתן למצוא את הפערים הגבוהים ביותר בתחושת השליטה בחיים בין האוכלוסייה הכללית לאוכלוסיות עם נכויות. למצב הסוציו-אקונומי ולמדדים נוספים, כגון: קשר נישואין, תעסוקה וגובה משכורת השפעה חיובית על תפיסה עצמית בכל סוגי האוכלוסייה (Schieman & Turner, 1998).

משתנה אחר שנחקר הוא תחושת העצמה אישית. פישר (1999) בחנה את הקשר בין תחושת העצמה האישית לבין התנדבות ומעורבות בקהילה בקרב בני נוער. בעבודתה היא סוקרת מחקרים רבים המדווחים כי אחד המדדים המשמעותיים להעצמתו הפסיכולוגית ולהתפתחותו האישית של המתבגר היא היכולות להקדיש מזמנו הפנוי לצורך פעילות התנדבותית למען עצמו וקהילתו (Quinn, 1995, סדן, 1996 מתוך פישר, 1999). מחקרה מראה פערים ברמת המשאבים האישיים והחברתיים של בני נוער מתנדבים ולא מתנדבים. ממחקרה עולה כי בני הנוער המתנדבים הם בעלי תחושת העצמה ותחושת שייכות ומעורבות גבוהה יותר מאשר אלה שאינם מתנדבים, ושככל שהמתבגר בעל תחושת העצמה גבוהה יותר, הוא מעורב יותר בפעילויות ומרגיש יותר שייכות לקהילה. עוד נמצא כי סביבה חברתית תומכת היא הגורם המשמעותי ביותר למעורבות בקהילה, יותר מאשר רמת ההערכה עצמית ותמיכת משפחה (פישר, 1999). צעירים עם צרכים מיוחדים רבים מבקשים ליטול חלק בשירות הלאומי או הצבאי, בקשה שמביאה לידי ביטוי את רצונם להיות פעילים בחברה הכללית, להרגיש שהם תורמים למדינה ולחוש עצמאיים יותר (גזית וקינג, 2006).

שינוי עמדות

בהמשך להשפעה על תחושת המסוגלות העצמית, ניתן להשפיע גם על שינויי עמדות. היות שבתקופת הנוערים התנהגויות המתבגר נמצאות עדיין בשלבי עיצוב, קל יחסית להשפיע עליהן (הראל, מולכו וטילינגר, 2002). כהנמן וטברסקי מציינים כי עמדות של אינדיבידואלים מושפעות מאנשים בחייהם, להם מייחסים חשיבות. שינוי נקודת יחוס מאדם אחד לאחר, יכול לפיכך לשנות את עמדתו של אותו אדם. הצגת דמות משמעותית ומכווניה בחיי ילד או נער יכולה לתת לו מודל לחיקוי ואף לשנות את עמדותיו בכל הקשור לקבלת נורמות התנהגות חברתיות (Kahneman & Tversky, 1979; Tversky & Kahneman, 1991 from Oxoby, 2004). הראל, מולכו וטילינגר (2002) מצאו כי בין 5% ל-10% מהנוער מתקשה לשוחח עם הוריו על נושאים שמטרידים אותו. הם מציעים למצוא לנוער זה מקורות תמיכה ועידוד מהמערכת הפורמאלית או הבלתי פורמאלית.

הקניית יכולות בסיסיות במחשבים ולימוד גלישה באינטרנט

הגלישה באינטרנט מתגלה ככלי יעיל במיוחד ליצירת קשרים חברתיים, שימורם, השגת מידע וקידום העצמאות של אוכלוסיית הצעירים עם הצרכים המיוחדים בארץ ובעולם. קיימים פרוגרים רבים מאוד לסוגי לקויות שונות המספקים תמיכה נפשית וחברתית ואפשרויות להיכרויות. בנוסף,

קיימים אתרים המאפשרים ביצוע פעילויות יומיומיות "בשלט רחוק" (הזמנה מהסופר, שירותי בנקים וכיו"ב), וקיימים המוני אתרי אינטרנט ובלוגים המכילים מידע רב ועדכני לגבי ניהול אורד חיים עצמאי.

הגברת המודעות לזכויות ולשירותי סיוע

בארץ פועלות רשויות רווחה ועמותות רבות המסייעות לאנשים עם נכויות ולקויות מסוגים שונים. צעירים עם צרכים מיוחדים רבים הציפו את תחושתם כי רשויות הרווחה (בעיקר הביטוח הלאומי ואגף השיקום ברשויות המקומיות) לא מציגים בפניהם את הזכויות המגיעות להם (גזית וקינג, 2006). מתן סביבה תומכת, כמו גם הגברת המודעות של האוכלוסייה לזכויותיה ולמענקים לה היא זכאית, הם כלים חשובים מאוד בשדה מורכב בו קיימים מקורות סיוע רבים ממערכות וארגונים שונים ומפולגים הפועלים לאור קריטריונים שונים. הבלקניזציה הזו קשה במיוחד בשלבי המעבר בין גיל הנערות לבגרות, ובין הבגרות לזקנה, שתי נקודות בהן קיימים מעברים גם בארגונים המסייעים (Disability Conference Series, 2005).

לימוד ניהול משק בית

המעבר מחיים בבית או במוסד לחיים עצמאיים מעמיד קשיים חדשים בפני אוכלוסיית הצעירים בעלי הצרכים במיוחדים. ניהול פיננסי, קניות, ביטוח וכביסה הם רק חלק מהמטלות החדשות שעליהם ללמוד איך לבצע. צעירים עם צרכים מיוחדים רבים ציינו במחקרם של גזית וקינג (2006) כי היו מעוניינים בסיוע בתכנון ההוצאות של משק הבית ובתקשורת עם הבנקים. ידע מסוג זה הוא הכרחי לניהול משק בית תקין במיוחד במצב הסוציו-אקונומי הנמוך עד בינוני שבו נמצאת מרבית האוכלוסייה הנכה.

מתן מידע וחינוך על הרחבת המשפחה

במסגרת מחקרם של גזית וקינג (2006) עלה הצורך בהדרכת נשים נכות בהריון, הן במתן ייעוץ מוסמך לגבי ההשלכות הרפואיות של הכניסה להריון והן לגבי אופן ההתנהלות במהלך ההריון. פעמים רבות מהלך ההריון גורר ירידה תפקודית ברמה זו או אחרת ומצריך עזרה נוספת בבית.

תכניות המיועדות לצעירים עם צרכים מיוחדים בעולם

בעוד במדינות רבות יש מגוון של תכניות לילדים ולמבוגרים בעלי צרכים מיוחדים, על פי רוב, הצרכים של אוכלוסיית המתבגרים והמבוגרים הצעירים בעלי מוגבלויות שונות ברחבי העולם אינם מסופקים (Gross, 2004). בניגוד לתכניות המיועדות לילדים ומתרכזות בחינוך, יחסי משפחה ותהליכי סוציאליזציה, התכניות שמיועדות למתבגרים הצעירים שמות דגש על שילוב תעסוקתי ואינטגרציה בקהילה (Gross, 2004). Gross (2004) מציגה מספר מודלים של תכניות שנועדו לקדם את הצרכים של אוכלוסיית הצעירים בעלי הצרכים המיוחדים, עיקריהם:

1) תכניות ממשלתיות שנועדו לעזור לבעלי הצרכים המיוחדים לחיות חיים עצמאיים. בעיתיות חוזרת שנמצאה היא שתכניות ממשלתיות אחרות באותה מדינה מציעות תכניות אחרות שאינן מעודדות השתתפות במעגל העבודה והובלת חיים עצמאיים. במקרים רבים תכניות אלה מתגלות ככלכליות יותר.

(2) תכניות שמטרתן השמה בכוח העבודה. תכניות אלו יכולות להיות ספציפיות לאוכלוסיית היעד של בעלי הצרכים המיוחדים או כאלו שמיועדות לאוכלוסייה הכללית, המונה בתוכה גם צעירים עם צרכים מיוחדים. מודל שכיח לשם השמת צעירים עם צרכים מיוחדים בכוח העבודה, הוא הקמת מפעל שבו צעירים עם צרכים מיוחדים משמשים כעובדים, אולם בשנים האחרונות יוזמות שונות ניסו מודל חדש ובו אוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים אינה משמשת כוח עבודה גרידא, אלא מקימה עסקים קטנים וקואופרטיבים ומתחזקת אותם. המודל החדש מוצג כיעיל יותר מאחר והוא עוזר לפתח כישורי שיווק במקביל לתפוקות האחרות.

(3) תכניות במדינות העולם המתפתח; מאחר שהיחס לאוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים הוא במקרים רבים תלוי תרבות, אנו עדים להתפתחות מודלים חדשים בקרב תרבויות שונות. קביעה זו נכונה בכל מקום, אולם קל להדגימה על מדינות מתפתחות. בברבדוס, לדוגמה, ילדות בעלות צרכים מיוחדים אינן לומדות בבית או בסביבתן החברתית כיצד להציג ולייצג את עצמן. במדינה הוקמה תוכנית ספציפית ללמד נערות אלה מיומנויות אישיות ולתת להן כלים להשתלב בשוק התעסוקה.

Gross (2004) מציינת כי לא נמצא מודל שנתגלה כיעיל באופן מובהק בהפחתת רמות האבטלה או העלאת רמות ההכנסה¹⁸. בארצות הברית, יותר מאשר בכל מקום אחר, תכניות המיועדות לעזור לאוכלוסיית המתבגרים בעלי צרכים מיוחדים לעבור ממסגרת לימודית לחיים עצמאיים התגלו כמפותחות במיוחד. החוק הפדרלי Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) מכתוב את יחס השלטון, המדינות והמוסדות הציבוריים לאוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים מיום היוולדם ועד שימלאו להם 21 שנים.

מסקירה מקיפה של אתרי אינטרנט והתכתבות עם נציגי התכניות עולה כי מרבית התכניות מיועדות למתבגרים בגילאים 18-22 עם הפרעות למידה או ליקויים קוגניטיביים ולא ללקויות חושיות או פיזיות.

מטרותיהן העיקרית של תכניות המעבר (post secondary programs), המיועדות לכלל אוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים, הן: מתן מסגרת לימודית, תעסוקתית והתנסות קהילתית. בנוסף מעניקות התכניות שירותי תמיכה המפתחים מיומנויות רגשיות, ידע ואסטרטגיות להתמודדות עם קשיים והכוונה על פי יכולות לימודיות ותעסוקתיות. התכניות ממקדות את תשומותיהן במגוון ענפים כפועל יוצא של השקפות עולם שונות: כך, למשל, ניתן למצוא תכניות ששמו להן למטרה להעלות את בטחונם העצמי של המשתתפים על ידי מתן שפע התנסויות חיוביות, אחרות קבעו שמטרתן העיקרית היא להרחיב את פרספקטיבת הנוער לכלול את הקהילה, החברה והעולם בהם הם לוקחים חלק, ואחרות ששמו להן למטרה ראשית את השתלבותו התעסוקתית של הנוער. המכנה המשותף לתכניות אלו הוא מתן אפשרות לנוער נכה לפתח את כישוריו ויכולותיו במלואן, ובכך התכניות הללו

¹⁸ חלק מהמודלים מוצגים כיעילים, אולם המתודולוגיה שלהם אינה מאפשרת הסקת מסקנות סטטיסטיות מובהקות.

משוות את זכויותיהם של הנוער הנכה לאלה של אנשים צעירים ללא מגבלה ומאפשרות לנוער למצות את הפוטנציאל שלו באופן מלא בכל התחומים (Gross, 2004).

להלן סקירה קצרה של פעילויות התכניות בכל אחד מהתחומים.

מסגרת לימודית

הגורם המייחד את תכניות המעבר מבחינה לימודית הוא לימוד תכנים העונים על צרכים ספציפיים לאוכלוסייה. מרבית המידע המועבר בהם נועד לגשר על המחסור בהתנסויות ובחוויות בעקבות נטיית הורי הילדים לגונן עליהם, ובעקבות פערי ידע שיש לנוער זה עקב היותם בשולי החברה.

מספר דוגמות לקורסים שנבנו לתת מענה לצרכים הספציפיים הללו: "סמינר מעבר" מלמד על מערכות יחסים, מיניות, חיי משפחה, בריאות וחולי, חברה ואזרחות, תרבות מודרנית, מודעות עצמית ומעודד למחשבה על העתיד ותכנונו.

קורסי "כישורי חיים" מתמקד בנושאים יומיומיים, כגון: חשיבה ביקורתית, הקשבה אפקטיבית, מיומנויות תקשורת, שימוש בטכנולוגיה, היגיינה, תזונה, דאגה לביטחון אישי וסנגוריה עצמית. בחלק מהתכניות כלול קורס בישול בו הנוער מתנסה, לעתים לראשונה בחייו, במדידת כמויות, חיתוך, בישול ואפייה. תכנית אחת הזכירה שנותנים לנוער בסוף השנה העתקים של המתכונים שאהבו.

סמינר "מודעות צרכנית" מלמד על תכנון תקצוב, ניהול חשבון בנק, ניהול לוח זמנים.

קורסי העשרה ניתנים במגוון מקצועות, כגון: גינון, יוגה, אמנות, שירה, תיאטרון ומחשבים. תכנית אחת ציינה שהיא מנהלת קורסי נהיגה שמותאמים לצרכים של המשתתפים.

התנסות קהילתית

בחלק גדול מהתכניות קיימת פעילות התנדבותית כלשהי. התכניות משתמשות בהתנדבות משתי סיבות: הראשונה היא התנסות תעסוקתית המפתחת בקרב המתנדב מוסר עבודה, התנהגות אדיבה ועמידה במסגרת מחייבת מחוץ לכותלי בית הספר, והשנייה היא תחושת העצמה הנובעת מיכולת הניתנה.

חלק מהתכניות ציינו מסורת של עבודה קהילתית משותפת של הנוער בעל הצרכים המיוחדים ונוער מהאוכלוסייה הכללית בתור קבוצות שווים הפועלות למען מטרה משותפת. דוגמה לפעילות כזו היא ביצוע קטיף תפוחים.

נסיון תעסוקתי

מרבית התכניות מאפשרות ביצוע "סבבים" בין מספר מקומות תעסוקה על מנת להעניק לנוער מגוון התנסויות בסוגי עבודה שונים, סוגים שונים של בוסים או אחראים, ולעזור להם למצוא את נקודות החולשה, החוזקה והעניין שלהם. ההנחה היא כי לאחר מגוון התנסויות הנוער ידע איזה כיוון מושך

או מעניין אותו יותר. בין יתר המקומות המוצעים, בולטת תעשיית המזון, הטיפול בילדים ובחיות ועבודה בתחום הטכנולוגיה.

שירותי תמיכה והכוונה

מתוך ההנחה כי לפחות חלק מהנוער שמגיע לתוכנית נושא עמו צלקות מיחס חברתי שלילי, חוסר הצלחה לימודית, מחסור בחברים וביטחון עצמי נמוך, כל הצוות מוכשר לעזור לכל הנערים עם כל הבעיות. באזור המגורים של הילדים הצוות המטפל או הצוות החברתי דואג לסבב תורניות, כך שהנוער יודע שיש מישהו מהימן שניתן לפנות אליו 24 שעות ביממה. בנוסף, עם הגיעו לתכנית, כל נער מוצמד ליועץ שיקשיב לקשיים שלו, יעזור לו במציאת פתרונות, ילמד אותו כישורים חברתיים שיסייעו לו ויקשר בינו ובין הבית במקרה הצורך.

דגשים נוספים

סגנון מגורים: בחלק מהתכניות סגנון המגורים משתנה באופן הדרגתי עם התקדמות התכנית: בשנה הראשונה שני נערים ישנים באותו חדר, בשנה השנייה הנערים ישנים באותה דירה עם שני חדרים נפרדים ובשנה השלישית בבניין דירות.

ארגון פעילויות: הצוות עוזר לנוער לארגן עבור עצמו יציאות משותפות, בתנאי שהנוער הוא זה שמתקצב את היציאה ודואג לתחבורה הולמת.

השתתפות מלאה בדאגה לתזונה: הנוער נוטל חלק בבחירת התפריט של ארוחות הבוקר והערב, קניית המוצרים בסופר, בישול הארוחות והניקיונות.

פעילויות פנאי שהצוות מארגן: פעילויות ספורטיביות, חוגים, ערבים מיוחדים בהם פותחים את המגורים לפעילות מיוחדת עם הקהילה, וערבים של סרטים או קריוקי.

גורמים מקדמים ומעכבים להצלחת התכניות

מספר מחקרים מדווחים על תנאים והיבטים חשובים שהביאו לקידום הצלחת תכניות המעבר, ועל גורמים שעכבו את הצלחת התכניות.¹⁹

גורמים מקדמים

א. בחירת צוות: אחד התנאים החשובים ביותר להצלחת תכנית הוא מציאת צוות ליווי שחווה על בשרו את קשיי הנוער הנכה ובהצלחתו בחייו הוא משמש מודל לחיקוי (Transitions Report;Gross, 2004). אנשי הצוות צריכים להיות בעלי כישורים רגשיים ומקצועיים מפותחים; מבחינה רגשית על הצוות להיות אמפטי ולא שופט, ומבחינה מקצועית הוא צריך להיות בעל ידע רחב. (Transitions Report). ממצאים אלו אמנם נמצאו לגבי בני נוער בגילאים מעט צעירים יותר מאוכלוסיית היעד של

¹⁹ אלא אם כן מצוין אחרת, המחקרים והמקורות עסקו באוכלוסייה של מבוגרים צעירים בגילאי 18-22.

בני 18-22, אולם מדבריו של Bandora (1994) עולה כי מודל לחיקוי מגביר את תחושת המסוגלות העצמית בכל גיל.

ב. תכנון מוקדם: מספר מחקרים מציגים את שלב התכנון המוקדם כבעל חשיבות עליונה בהצלחת תהליך המעבר (Stewart, Antle, Healy, Law, & Young, 2007; Stewart, Law & Jaffer, 2005). התכנון המוקדם כולל הכנה נפשית של הנער למעבר מסגרת ויציאה מהבית, התייעצות עם גורמים חינוכיים לגבי אפשרויות ההמשך, דיון משותף בסוג התכנית שבה הנער ישתתף, מעבר הדרגתי מרפואת ילדים לרפואת משפחה וכניסה הדרגתית לעולם התעסוקה.

ג. התמקדות בתכנים קריטיים: על פרויקט מעבר טוב לבנות את הביטחון העצמי והסגור העצמי של הנוער ולתת להם כלים להתמודד עם בעיותיהם (Transitions Report; Unicef; Gross, 2004; Stewart, Antle, Healy, Law, & Young, 2007). מוסיפה שעל מנת להיחשב מוצלחות, על תכניות אלו לפתח בקרב הנוער הנחה מנהיגות ומיומנויות לחיים עצמאיים. קיימות תכניות בינלאומיות שמטרתן הספציפית היא פיתוח מנהיגות בקרב בעלי צרכים מיוחדים במטרה לעורר מנהיגות מקומית, לאומית ובינלאומית בקרב הקהילה (Gross, 2004). לדעת Stewart, Antle, Healy, Law, & Young (2007), תכנים קריטיים נוספים הם: פתרון בעיות ומתן כלים לבניית מערכות יחסים. החוקרים מדגישים שתוכנית טובה צריכה לכלול מגוון רחב של אפשרויות לפיתוח אישי (Stewart, Law & Jaffer from Betz, 2004; Powers, Singer & Sowers, 1996).

ד. השתתפות פעילה של הנוער בשלבי המעבר ומתן משקל לדעותיו והערותיו לגבי התכניות (Stewart, Law & Jaffer, 2005; Unicef).

ה. פיתוח תכניות המשך: יש לתת את הדעת לאופן יציאת המשתתפים מהתכנית ולמצוא מסגרת כלשהי שתמשיך לעקוב אחר השתלבותם של הנוער (במיוחד אלו עם קשיים גדולים יותר) בתעסוקה ובחיי הקהילה (Transitions Report). תכניות ההמשך יכולות להיות במרכזים לחיים עצמאיים בהם מסופקים לאנשים בעלי צרכים מיוחדים מידע, תמיכה, הדרכה ורשת חברתית המכילה את קבוצת השווים (Gross, 2004). אפשרות נוספת היא לשיתוף בני המחזור שסיים בחניכה של המחזור החדש בתור דמות של בוגר משמעותי ואפשרות אחרונה היא מתן ליווי של אדם בוגר בעל נכות לפגישה שבועית. דוגמה מעניינת לתכנית המשך היא מגורים סמוכים למיקום התכנית וניצול שירותי ההסעה של התכנית להגעה למקום עבודה שהתכנית עוזרת לסדר.

ו. תיאום בין גורמים מטפלים: תיאום בין כלל הגורמים הנוטלים חלק בעולמם של ילדים ונוער עם צרכים מיוחדים. מחנכים, רופאים וקובעי מדיניות לרוב אינם מתואמים בשלבי מעבר, בעיה הגוררת מחסור באינפורמציה וקושי במעבר בין הגורמים (Stewart, Antle, Healy, Law, & Young, 2007; Stewart, Law & Jaffer, 2005).

ז. תמיכה הורית: אמנם רוב הקושי במעבר מילדות לבגרות הוא קושי של הנוער המתבגר, אולם חשוב לזכור שמעבר זה קשה גם להורים. קביעה זו נכונה על אחת כמה וכמה בקרב הורים לילדים עם צרכים מיוחדים, עליהם הם חשים צורך לגונן יותר. Stewart, Law & Jaffer (2005) מציעים לתכניות מעבר להקים מסגרת תומכת גם להורים: לתמוך בהם, לעדכן אותם במצב הילד, וללמד אותם כיצד לעודד עצמאות ואיך ליצור מערכת יחסים שתאפשר לנער להיות עצמאי ומשוחרר מהדאגה להוריו שדואגים לו.

ח. פעילות אהובה: בני נוער בעלי צרכים מיוחדים שנשאלו לדעתם באשר לגורמים להצלחת תכניות מעבר, השיבו שעל התכנית לכלול פרק זמן מסוים שיאפשר להם לעשות פעילויות שבני נוער אהבים לעשות ולכייף (Transitions Report).

גורמים מעכבים

הגורמים המעכבים העיקריים שנמצאו הם גורמים סביבתיים: נגישות פיזית, מחסום תעסוקתי, סטיגמה של החברה ויחס שלילי כלפי אוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים (Stewart, Betz, 2004; Law, Rosenbaum, & Willms, 2001 from Stewart, Law & Jaffer, 2005).

ממצאים

הממצאים שיוצגו להלן מתייחסים לכל אחד משלבי הפעולה ומרכיבי התכנית שתוארו לעיל, לשביעות הרצון של החניכים מהמכינות ולהשפעות המכינה עליהם.

שיקולי החניכים בהצטרפות למכינה

החניכים התבקשו לציין (עד 3 שיקולים) מתוך רשימת שיקולים, את השיקולים העיקריים בהחלטה שלהם להצטרף ל"מכינת כנפיים". לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין חניכי המכינות השונות לפיכך השיקולים מוצגים במשותף עבור שתי המכינות.

כפי שניתן להתרשם מהנתונים המוצגים בלוח 1 השיקול להצטרפות למכינה שהוזכר בשכיחות הגבוהה ביותר על ידי מרבית החניכים בשתי המכינות הוא השילוב של שירות לאומי ולימודים עיוניים. בנוסף, כשליש מהמשיבים ציינו את שלושת השיקולים: הזדמנות להכיר אנשים חדשים וליצור עמם קשר, ללמוד לחיות באופן עצמאי, לעשות שירות בדומה לבני גילי בארץ.

לוח 1: שיקולי החניכים להצטרפות למכינה

שיקולים להצטרפות למכינה	N	% מכלל המשיבים
הזדמנות להכיר אנשים חדשים וליצור עימם קשר	5	35.7%
השילוב של שירות לאומי ולימודים עיוניים	10	71.4%
הזדמנות לגור מחוץ לבית ולמשפחה	2	14.2%
עידוד מצד ההורים לצאת ולחיות מחוץ לבית	1	7.1%
רצון להכיר מקומות אחרים מהסביבה המוכרת לי	2	14.2%
ללמוד לחיות באופן עצמאי	5	35.7%
לרכוש השכלה ומקצוע	3	21.4%
להתנסות בחיי קומונה	1	7.1%
לעשות שירות בדומה לבני גילי בארץ	5	35.7%
לעזור לאוכלוסיות חלשות	2	14.2%
החשש מהישארות בבית ללא מסגרת	1	7.1%
להכיר אנשים נוספים עם מוגבלות ולחיות בחברתם	1	7.1%
שיקול אחר	1	7.1%
סך הכול משיבים	14	

על פי דיווחי הצוות עולה כי המוטיבציה היא נקודת החוזק העיקרית של חניכי שתי המכינות עם הצטרפותם למכינה. החניכים גילו רצון להתפתח ולהתנסות בדברים חדשים, מוטיבציה לשינוי, שאיפה לעצמאות, ורצון להשתלב ולהצליח. יחד עם זאת, לרובם היה צורך לחזק את הביטחון העצמי, הדימוי העצמי, הרגשת המסוגלות והביטחון ביכולתם להתמודד עם המשימות השונות.

ציפיות החניכים מהמכינה

עם הצטרפותם למכינה, נשאלו החניכים באמצעות שאלונים מה חשוב להם לקבל מהמכינה, ובאיזו מידה. ציפיות החניכים מהמכינה מוצגות בלוח 2.

הן במכינת צפון והן במכינת דרום, החניכים מצפים במידה רבה מאוד לרכוש כלים שיעזרו להם לטפל בעצמם כהכנה לחיים עצמאיים וללמוד תחומי לימוד חדשים.

לגבי מספר היבטים אחרים, נמצאו הבדלים ברמת הציפיות בין החניכים בצפון לבין החניכים בדרום: החניכים במכינת צפון מצפים במידה רבה להכיר את היכולות האישיות שלהם, להתנדב ולעזור לאחרים ולהכיר את זכויותיהם כאזרחים בעלי מוגבלויות. החניכים במכינת דרום מצפים במידה רבה מאוד לרכוש מקצוע כדי שיוכלו לעבוד בעתיד, ואילו לגבי שאר הציפיות הגיבו באופנים שונים (נמצאה שונות גבוהה יותר בתגובותיהם ביחס לציפיות השונות, בהשוואה לחניכי מכינת צפון).

היכרות עם אחרים בעלי מוגבלויות מצופה במידה בינונית ומטה על ידי החניכים משתי המכינות. הציפיה "להתמודד עם קשיים בקבוצת הדומים לי" קיימת במידה בינונית-גבוהה במכינת צפון, ופחות מזה במכינת דרום.

לוח 2: ציפיות החניכים מההצטרפות למכינה

ס. תקן	ממוצע	N	מכינה	1 = במידה מעטה מאוד; 6 = במידה רבה מאוד
1.414	4.00	8	צפון	להכיר אנשים אחרים בעלי מוגבלות
1.265	3.00	6	דרום	
.756	5.50	8	צפון	להכיר טוב יותר את היכולות שלי
1.472	4.83	6	דרום	
.354	5.88	8	צפון	ללמוד לטפל בעצמי ולהתכונן לחיים עצמאיים
.516	5.67	6	דרום	
.926	5.00	8	צפון	ללמוד תחומי לימוד חדשים
.983	5.17	6	דרום	
.518	5.63	8	צפון	להתנדב ולעזור לאנשים אחרים
1.941	4.83	6	דרום	
1.188	4.38	8	צפון	לרכוש מקצוע כדי שאוכל לעבוד בעתיד
1.225	5.50	6	דרום	
1.604	5.00	8	צפון	להכיר את זכויותיי כאזרח בעל מוגבלות
1.643	4.50	6	דרום	
.991	4.88	8	צפון	לפתח מיומנויות חברתיות וקשרים חברתיים
1.751	4.33	6	דרום	
.886	4.75	8	צפון	להתמודד עם קשיים בקבוצת אנשים דומים לי
1.862	3.67	6	דרום	

חששות החניכים ביחס למכינה

החניכים נשאלו באמצעות השאלונים באיזו מידה מטרידים אותם היבטים שונים ביחס למכינה, עם תחילת שהותם בה. הנתונים המוצגים להלן בלוח 3 מראים כי בכל ההיבטים עליהם נשאלו, הביעו החניכים במכינת דרום מידה נמוכה יותר של חשש מזו של החניכים בצפון (למרות מספר המשיבים הנמוך, הבדלים אלו נמצאו מובהקים סטטיסטית). באופן כללי, מידת החשש שביטאו חניכי מכינת דרום בתחילת המכינה נמוכה ביותר לגבי כל ההיבטים, להוציא החשש שרמת הלימודים תהיה גבוהה מידי עבורם, שגם הוא במידה נמוכה למדי. לעומת זאת, החניכים במכינת הצפון, הביעו חששות במידה רבה מרמת לימודים גבוהה מדי, וחששות במידה בינונית מעומס לימודים ועבודה רב מדי, קושי בריחוק מהבית ומחוסר הפרטיות בגלל החיים ביחד. אלה מוצגים בלוח 3.

לוח 3: חששות החניכים ביחס למכינה

מובהקות הבדל	ס. תקן	ממוצע	N	מכינה	1 = במידה מעטה מאוד; 6 = במידה רבה מאוד
.012	1.832	3.25	8	צפון	יהיה לי קשה מבחינה פיסית - בריאותית
	.000	1.00	6	דרום	
.036	1.408	2.38	8	צפון	יהיה לי קשה להסתדר מבחינה חברתית
	.000	1.00	6	דרום	
.002	1.506	3.63	8	צפון	יהיה לי קשה להיות רחוק מהבית
	.408	1.17	6	דרום	
.003	1.458	4.13	8	צפון	עומס הלימודים והעבודה יהיה רב מדי
	.816	1.67	6	דרום	
.007	.900	5.14	7	צפון	רמת הלימודים תהיה גבוהה מדי עבורי
	1.602	2.83	6	דרום	
.005	1.852	4.00	8	צפון	חוסר הפרטיות בגלל החיים ביחד
	.516	1.33	6	דרום	
.060	1.408	3.38	8	צפון	יהיה לי קשה לבצע את כל המטלות הקשורות בניהול משק הבית
	1.329	1.83	6	דרום	

תפיסת החניכים את המרכיבים השונים של חיי המכינה

בסוף שנת הפעילות הראשונה נשאלו החניכים בשתי המכינות (מחזור ג' בצפון ומחזור א' בדרום) כיצד ראוי לדעתם לחלק את הזמן בין המרכיבים השונים של המכינה בשנה הראשונה ובשנה השנייה.

לוח 4: תפיסת החניכים במכינת צפון את חלוקת הזמן הרצויה ביו מרכיבי החיים במכינה, בסיום שנת המכינה הראשונה

התפלגות הזמן הרצויה בעיני החניכים (ב-%) ²⁰								השנה	המרכיב
חניך 8	חניך 7	חניך 6	חניך 5	חניך 4	חניך 3	חניך 2	חניך 1		
40	50	--	--		20	20		שנה א'	לימודים
35	50	--	30		25	40		שנה ב'	
30	25	50	50		40	50		שנה א'	שירות לאומי
35	25	50	40		40	30		שנה ב'	
25	25	50	50		30	30		שנה א'	פעילות חברתית
30	25	50	30		30	30		שנה ב'	

בסיום שנת המכינה הראשונה, הביעו ארבעה חניכים (מתוך שישה שהשיבו) עניין שהמכינה תתמקד בשנה הראשונה בשירות לאומי ובפעילות חברתית ופחות בלימודים. לדעת שניים מחברי הקבוצה לא רצוי לשלב לימודים בשנה הראשונה (אחד מהם היה סבור שאין לשלב לימודים בכלל). שניים הציעו שרק 20% מהזמן יוקדש ללימודים ורק שניים הציעו להקדיש ללימודים 40-50% מהזמן (שניים אלה אכן למדו). לגבי השנה השנייה ניתן לראות שהחניכים נתנו משקל גדול יותר ללימודים בהשוואה לשנה הראשונה.

לשאלה אם "חלוקת הזמן בין המרכיבים השונים במכינה הייתה דומה לחלוקה הרצויה", הממוצע של תשובתיהם מראה כי החלוקה התאימה להם במידה די רבה (4.17). שני חניכים סברו כי החלוקה מתאימה להם במידה רבה – רבה מאוד ואילו שניים ציינו כי היא מתאימה להם רק במידה מסויימת (3).

לוח 5: תפיסת החניכים במכינת דרום את חלוקת הזמן הרצויה ביו מרכיבי החיים במכינה, בסיום שנת המכינה הראשונה

הזמן הרצויה בעיני החניכים (ב-%)						השנה	המרכיב
חניך 6	חניך 5	חניך 4	חניך 3	חניך 2	חניך 1		
10	20	20	10		35	שנה א'	לימודים
80	35	10	0		40	שנה ב'	
10	40	50	50		35	שנה א'	שירות לאומי
10	35	60	50		40	שנה ב'	
80	40	30	40		30	שנה א'	פעילות חברתית
10	30	30	50		20	שנה ב'	

²⁰ בסוף השנה הראשונה רק שישה חניכים מתוך שמונה השיבו על השאלונים. באותה תקופה שני החניכים היו במשבר: חניך עזב את המכינה למספר שבועות ואחת החניכות הייתה במצב רוח ירוד עקב עזיבתו וסירבה להתראיין ולהשיב על השאלון.

חמישה מבין ששת חניכי המכינה השיבו לשאלה. החניך השישי השיב על השאלון באופן חלקי עקב מצב רוח ירוד מאוד ביום מילוי השאלון.

מרבית החניכים היו סבורים שבשנה הראשונה פעילות המכינה צריכה להתמקד בשירות הלאומי ואחר כך בפעילות חברתית. לדעתם, מרכיב הלימודים הכי פחות חשוב בשנה הראשונה. החניכים חילקו את מרכיבי המכינה באופן דומה גם עבור השנה השנייה, להוציא חניך אחד שהיה סבור שמרכיב הלימודים צריך להוות 80% מזמן הפעילות של המכינה. (חניך זה ילמד בשנה הבאה במסגרת האוניברסיטה הפתוחה והוא מצפה לכך מאוד).

כאשר נשאלו אם חלוקת הזמן בין המרכיבים השונים במכינה הייתה רצויה להם, תשובותיהם הראו כי למרביתם התמהיל מתאים במידה די רבה (ממוצע 4.00 על סולם 1-6).

בסוף השנה הראשונה, מהראיונות עם החניכים עולה, כי השירות הלאומי הוא הדבר הכי חשוב להם ואחריו הפעילות החברתית וניהול החיים העצמאיים בדירת המכינה.

לסיכום, נראה שתשובותיהם של החניכים בשתי המכינות לגבי היחס הרצוי בין המרכיבים של תכנית המכינות, משקפות בעיקר את ההטרונגניות הרבה המאפיינת אותם מבחינת המוכנות ללימודים, מה שמשפיע על החשיבות שהם מייחסים למרכיב זה בתכנית הכללית ועל המשקל הניתן למרכיבים האחרים (שירות לאומי ופעילות חברתית).

שביעות רצון החניכים מהמכינה

מכינת צפון

השוואה בין שביעות הרצון שהביעו החניכים בתחילת המכינה לבין זו שהביעו בסיומה מראה על ירידה בכל ההיבטים שנבדקו, פרט לשביעות רצון ממקום השירות הלאומי. הסברים אפשריים לממצאים אלה עשויים להיות בכך שלרוב החניכים בשנה השנייה המגורים בדירות הביאו איתם מריבות וחיכוכים, אכזבות, תחרות, קנאה ועוד, דבר המשתקף בירידה בתחושתם כי חבריהם "באמת באמת מנסים לעזור לי". כמו-כן, חניכים שהתנסו במצבים חדשים בלימודים, במגורים המשותפים או בהתמודדות עם משפחותיהם, נזקקו לעתים לתמיכה רבה ותשומת לב מיוחדת, שבמתכונת זו של חיים עצמאיים לא ניתן היה לתת להם.

חשוב לציין, שמגמה זו נראתה כבר בסוף השנה הראשונה במכינה. הסבר אפשרי הוא שהירידה הנראית בשביעות הרצון נבעה מהעצמה אישית גדולה של החניכים. כלומר, בסוף המכינה החניכים הביעו מחאה על תהליכים שונים שקרו, הם התבוננו בצורה ביקורתית יותר כלפי ההיבטים השונים של המכינה ומכאן נבעה הירידה בשביעות הרצון. הסברים נוספים למגמה זו ייתכן וקשורים הן לתחושת חוסר הוודאות לגבי העתיד המקצועי והן לאי-מימוש כל הציפיות שהיו להם בתחילת המכינה, והתפיסה שהייתה להם לגבי התמהיל הרצוי של מרכיבי המכינה.

מכינת דרום

מניתוח ממצאי שביעות הרצון עולה כי בארבעה היבטים: החיים בקומונה, הליווי של צוות המכינה, הפעילות החברתית במכינה והתנאים הפיזיים עלתה מידת שביעות הרצון של החניכים מתחילת המכינה לסופה. ייתכן כי המינון ומידת המוערבות של צוות המכינה בחיי היומיום של החניכים בשנה השנייה, היא שגרמה לעלייה בשביעות הרצון. מאידך, ירידה ברמת שביעות הרצון ניכרת בשני היבטים: הקשרים החברתיים שנוצרו ומקום ההתנדבות/השירות הלאומי. מכינת הדרום מנתה, כאמור, 5 חניכים. חיי הקומונה האינטנסיביים מזמנים לא מעט רגעים ומצבי חיכוך ומתח, ולפיכך יתכן, שחניכי המכינה מרגישים בסוף השנה השנייה פחות שבעי רצון מהקשרים החברתיים שנוצרו. אשר לירידה בשביעות הרצון בנוגע למקום השירות הלאומי, ההשמה של שני חניכים מתוך החמישה בשירות הלאומי לא הייתה מוצלחת והם נאלצו להחליף את מקום השירות במהלך השנה. ייתכן כי מידת שביעות הרצון שלהם ממרכיב זה פחתה בשל כך.

חרדות, חששות והיבטים מטרידים

בשני מועדים (דצמבר 2006 – התחלה ויולי 2007 - סוף) מילאו חניכי שתי המכינות שאלונים בהם נדרשו להביע את עמדותיהם והרגשותיהם כלפי המכינה וכלפי עצמם. כדי להעריך את השינויים שחלו בקרב החניכים במהלך השנתיים בהן שהו במכינה, יצרנו לכל מדד בשאלונים "משתני פער" על ידי השוואת הציון שנתן החניך למדד בתחילת המכינה לציון שנתן עם סיומה. סיכום משתני הפער של כל החניכים מעבר לתחומים השונים מאפשר לבחון את הקבוצה כולה, ולהעריך את השינויים שחלו בה לפי התחומים שנבדקו במסגרת ההערכה. נציג להלן את הממצאים העיקריים.

מכינת צפון

במכינת הצפון, עם סיומה, נראית ירידה בכל סוגי החששות. החניכים בצפון נהיו פחות מוטרדים בהשוואה לתחילת המכינה, ואף למחציתה, בסוף השנה השנייה רמת החששות בקרב החניכים ירדה מאוד. החניכים הביעו רמה נמוכה יותר של חשש וחרדה מעומס הלימודים והעבודה, חוסר הפרטיות בדירה, הריחוק מהבית והיכולת שלהם לבצע את המטלות הקשורות בניהול משק הבית. זאת ועוד, נראית ירידה בחששות שלהם לעשות טעויות בהשוואה לתחילת המכינה. עם זאת, שני היבטים עדיין הטרידו אותם בסיום המכינה: ההיבט הפיזי-בריאותי וההיבט החברתי.

ניתן להסביר ממצא זה בכך שבתום המכינה החניכים חוו הצלחות בתחום הלימודים, העבודה ובניהול משק בית; הם הבינו והכירו יותר את מהות המכינה על כל מרכיביה, וכן את היכולות האישיות שלהם, אלה היו הגורמים להפחתת חששות במהלך השנה השנייה. המגורים בחדרים אישיים, בדירות בנהרייה, הפחיתו את תחושת חוסר הפרטיות, אולם בד-בבד העלו גם את החשש מפני הקושי הפיזי-בריאותי עקב הריחוק מהצוות והקושי להסתדר מבחינה חברתית עקב ההתנסות שלהם בחיכוכים על רקע חברתי.

מכינת דרום

רמת החששות עליה דיווחו חניכי מכינת הדרום עם הגיעם למכינה הייתה נמוכה מאוד. בסוף שנת הפעילות השנייה לא נמצא שינוי משמעותי ברמת החרדות והחששות של החניכים, להוציא חניך אחד

שמידת החשש שלו, בכל ההיבטים, עלתה. את העלייה הזו ניתן לייחס לשני דברים: האחד, למצב הבטחוני באזור, ולעובדה שחניך זה היה נפגע חרדה, שטופל (על ידי פסיכולוג) בתקופת שהותו במכינה. השני, חווית חוסר הצלחה בשירות הלאומי ובפעילות בעמותת איילים, דבר שייתכן וגרם לעלייה בחשש מפני עשיית טעויות.

בסוף שנת הפעילות השנייה, החניכים, להוציא אחד, מוטרדים פחות מכל ההיבטים הקשורים למכינה. בולטת במיוחד, בקרב שלושה חניכים, הירידה ברמת החשש מפני רמת לימודים גבוהה. ניתן להסביר ממצא זה בכך שהחניכים השתלבו במסגרות לימוד התואמות את יכולותיהם ונטיותיהם, חוו הצלחה וגילו ש"השד לא נורא כל כך", כפי שסברו בתחילת המכינה. כאמור, חניך אחד בסוף השנה מוטרד יותר מכל ההיבטים הקשורים למכינה, להוציא את ההיבט "קושי בביצוע מטלות הקשורות לבית". נציין כי חניך זה עזב את המכינה בחודשי הקיץ, לפני סיומה, וייתכן כי עזיבה זו העלתה אנטגוניזם כלפי המכינה ומרכיביה השונים. זאת ועוד, ייתכן והחניך לא ציין שיש לו קושי לבצע את המטלות הקשורות לבית, כיוון שזהו היבט שהוא מבצע בחיי היומיום כשהוא גר בגפן, ואין הוא כורך אותו כהיבט של המכינה גרידא.

עמדות החניכים כלפי נושאים שונים

החניכים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם היגדים המתארים תכונות, רגשות והתנהגויות שונות על סולם 1-6 כאשר 6 מציין מידת הסכמה גבוהה מאוד. להלן פירוט עמדות ומידת ההסכמה של החניכים כלפי נושאים והיגדים שונים.

תחום העבודה

מכינת צפון

בסיום המכינה נראה שינוי בעמדות החניכים במכינת הצפון ביחס לעבודה, ומרביתם ייחסו רמת חשיבות גבוהה יותר לעבודה בהשוואה לתחילת המכינה. הם תופסים את העבודה כגורם חשוב יותר המשפיע על חיי האדם, על התפתחותו והסיפוק שהוא יכול לחוש בחייו. בעקבות ההתנסות בעבודה במהלך השירות הלאומי וההיכרויות שלהם עם אנשים נוספים, ארבעה חניכים חשים כי העבודה תורמת להרחבת מעגל החברים והמכרים שלהם.

ממצא מעניין עולה לגבי שינוי שעברה אחת החניכות (חניכה 7, ר' לוח 3 בנספח 3). חניכה זו הגיעה למכינה עם תפיסה כי העבודה חשובה מאוד בחיי האדם, ודווקא עם סיום המכינה ובעקבות ההתנסות שעברה במהלך המכינה היא שינתה את עמדתה, ועם סיום המכינה איזנה החניכה את עמדתה כלפי העבודה וראתה בגורמים נוספים כמשפיעים על הסיפוק ונותני משמעות לחיים.

מכינת דרום

בסוף שנת הפעילות השנייה מידת ההסכמה של החניכים עם היגדים המדגישים את חשיבות העבודה עלתה. נראה כי זה פועל יוצא של ההשמה המוצלחת במקום השירות הלאומי ו/או העבודה בשכר, והחוויה החיובית שהם חוו במסגרות אלה. חניכים אלה, בסוף השנה, סבורים שהעבודה היא אמצעי

להתפתחות בחיים, מקום בו מעגל החברים מתרחב, מקום שנותן משמעות, סיפוק, עצמאות כלכלית וקידום אישי ומקצועי. נציין כי עמדותיו של חניך אחד ירדו בתחום זה, וייתכן כי ניתן לייחס זאת להשמה הלא מוצלחת שחווה בשנה השנייה במסגרת השירות הלאומי.

התמודדות עם פתרון בעיות

מכינת צפון

בסיום המכינה חניכי מכינת צפון מאמינים יותר ביכולת שלהם להתמודד עם פתרון בעיות, הם מגלים פחות נטייה להתעלם מבעיות, וסבורים שאם "מתאמצים מספיק" ניתן לפתור בעיות ולהתגבר על קשיים. לאחר שנתיים במכינה, עדיין ניכר שהתמודדותם עם משברים וקשיים אינה חד-משמעית. הם מודים כי משברים ומצבים מחלישים אותם, אולם נראה שינוי בתפיסה שלהם את החיים והם מאמינים במידה מעטה יותר ש"בחיים שלי שינויים לטובה קורים רק בעקבות משברים קשים", ומסוגלים להבחין בשינויים לטובה אשר קרו גם מבלי שיעברו משברים קשים.

מכינת דרום

בסוף שנת הפעילות השנייה במכינה נראה כי החניכים מבטאים עמדות מורכבות כלפי התמודדות עם בעיות ופתרון. מחד גיסא, הם סבורים שצריך לנסות לפתור כל בעיה, וכי ניתן לפתור כל בעיה אם מתאמצים מספיק; מאידך גיסא, הם סבורים שיש דברים שמסתדרים מאליהם, ויש עניינים בחיים ש"לא צריכים להסתדר". זאת ועוד, החניכים סבורים כי מצבים קשים ומשברים מחלישים אותם ושינויים לטובה קרו בחיים שלהם רק אחרי דברים קשים. עמדות אלה, כאמור, מורכבות ועשויות להעיד על תפיסות ריאליות הן של עצמם והן של המציאות. החניכים לא מטשטשים את נקודות התורפה שלהם (משברים), ולא משלים את עצמם שכל בעיה או קושי בהכרח צריך לפתור, אלא סבורים שיש דברים שמסתדרים עם הזמן, למשל. יחד עם זאת נראה כי החניכים מאמינים ביכולתם להתמודד עם בעיות ולפתור אותן.

מוטיבציה לשינוי

מכינת צפון

הממצאים מראים שבסיום המכינה החניכים חוששים פחות משינויים. מרביתם מאמינים ביכולת שלהם לעשות שינוי ובהשפעתו החיובית, ופחות מסכימים עם האמירה לפיה "כל שינוי יכול לגרום להחמרת המצב". נראה הבדל בין גישת החניכים כלפי חוויות חדשות ושינויים באופן כללי ובין שינויים שיקרו להם באופן אישי: בסוף המכינה הם סבורים מעט יותר כי באופן כללי "צריך תמיד לחפש חוויות חדשות", אולם פחות אוהבים שינויים בחייהם. מנהל המכינה מעיר כי יש לקחת בחשבון שבשנה השנייה לצד ההצלחות שהופנמו יש חרדה מפני שינויים שיובילו לרגרסיה בשלב הבא, העצמאי.

מכינת דרום

בסוף שנת הפעילות השנייה המוטיבציה לשינוי של החניכים, להוציא אחד, השתנתה במידה מעטה. החניכים סבורים שצריך לחפש תמיד חוויות חדשות, ובהתאמה הם עצמם תמיד מחפשים חוויות חדשות. בנוסף, נראה כי החניכים אינם סבורים שצריך לשמור על המצב הקיים. החניך שעמדו ירדו בתחום המוטיבציה לשינוי לא אוהב שינויים בחיים, לא סבור שצריך תמיד לחפש חוויות חדשות בחיים וחושב שצריך לשמור על הקיים כי כל שינוי עשוי להתפתח לרעה. את הירידה בעמדו של חניך זה ניתן להסביר בכך, שבעת מילוי השאלון הוא היה נתון במשבר אמון מול המכינה, וכל מה שהוא חיפש באותם ימים היה שקט ויציבות. ייתכן שעמדו הושפעו מהנסיבות שהיו בעת מילוי שאלון סוף השנה.

מוטיבציה

מכינת צפון

בסיום המכינה, רמת המוטיבציה של החניכים בצפון למיצוי הפוטנציאל האישי ומימוש עצמי עלתה. החניכים סברו במידה רבה יותר ש"אדם לא יכול להיות מאושר אם הוא לא מגשים את הפוטנציאל שלו", והסכימו יותר ש"בכל מצב קשה טמונות אפשרויות לצאת ממנו לדברים חדשים גם אם לא רואים אותן מיד". חניכה אחת גילתה צורך גבוה יותר ביציבות בהשוואה לתחילת המכינה וגם האמינה פחות כי בעזרת כוח רצון ניתן להשיג הכול.

מכינת דרום

בסוף שנת הפעילות השנייה מידת ההסכמה של החניכים עם היגדים הקשורים למוטיבציה כמעט ולא השתנתה. רוב החניכים, בסוף השנה השנייה, מסכימים עם ההיגדים "בעזרת כוח רצון אדם יכול להשיג כל מה שירצה" ו"אדם לא יכול להיות מאושר אם הוא לא מגשים את הפוטנציאל שלו", עמדות אלה מבטאות את האמונה שיש להם בכוחות הפנימיים, ובעיקר בכוח רצון, של כל אחד ואחת ואת החתירה שלהם למימוש עצמי. מאידך, ובאופן סותר, בסוף השנה החניכים סבורים פחות ש"צריכים לעשות הכול כדי להגיע ליעדים שלך, גם אם המציאות והתנאים קשים". במילים אחרות, למרות שהאושר הנו נגזרת של מימוש והגשמת הפוטנציאל, הדרך להגיע אליו לא בהכרח מצדיקה עשייה במציאות ותנאים קשים. חשוב לציין בהקשר זה של התמודדות עם מציאות קשה, שמעבר לקשייהם האישיים חניכי המכינה התמודדו באופן מעורר התפעלות עם המצב הבטחוני הקשה ששרר באזור הדרום בכלל ובשדרות בפרט, בעת שהייתם במכינה.

תפיסות החניכים את עצמם

1. בריאות

מכינת צפון

בהיבט הבריאותי מהממצאים עולה, כי בסיום המכינה החניכים מודעים יותר לבריאות הגופנית שלהם, הם דאגו מעט יותר לבריאותם. שלושה מהם מדווחים על תחושת דיכאון רבה יותר בסיום המכינה, אולם ניכרת ירידה ברמת החשש והדאגה שהמצב בריאותי שלהם עלול להחמיר.

מכינת דרום

בסוף שנת הפעילות השנייה נראה שינוי קל בעמדות החניכים כלפי בריאותם, להוציא חניך אחד. החניכים דואגים פחות שמצבם הבריאותי יחמיר, והם אינם חשים כאבים בכל הגוף. כאמור, ירידה בתפיסת הבריאות ניכרת אצל חניך אחד, שבסוף השנה, סבור שיש לו בעיות שינה וקשה לו להירדם, הוא מרגיש יותר דיכאון (בהשוואה להתחלה), ומעריך פחות שהבריאות הגופנית שלו טובה מאוד. את הממצאים האלה ייתכן ויש לייחס למשבר שעבר החניך בתקופה שבה הוא מילא את השאלון.

2. תפיסות כלפי המוגבלות האישית

מכינת צפון

בסוף המכינה נראה פער גדול יותר בתפיסה של חומרת המוגבלות האישית לבין הכעס על עצם המוגבלות שלהם ועל "מה שקרה לי". החניכים תהו יותר, בהשוואה לתחילת המכינה, "מדוע זה קרה לי", דמיינו מעט יותר מה יכלו לעשות לו לא היו בעלי מוגבלות ואף כעסו יותר על מה "שקרה לי". אולם כאשר התבקשו לבחון את מוגבלותם ביחס לאחרים, הן כלפי חברים למכינה והן כלפי אנשים בעולם בכלל, הם הרגישו כי מוגבלותם פחות חמורה ויש להם פחות בעיות מאשר לאחרים. ייתכן, שבסיום המכינה הם חוו חוויות אשר חיזקו בהם את התחושה שהם מסוגלים לעשות דברים ולהתמודד עם קשיים, אולם החשיפה וההתנסות החמירו בהם את התסכול והתפיסה מה היו יכולים לעשות לו לא היו מוגבלים.

מכינת הדרום

בסוף שנת הפעילות השנייה ניכרים שינויים קלים בעמדות החניכים ותפיסתם את מגבלתם. בולט הממצא שהחניכים פחות כועסים על מה שקרה להם, ומרגישים שיש בעולם אנשים עם יותר בעיות ממה שיש להם. מאידך, כלפי קבוצת השווים, עמיתיהם במכינה, הם מרגישים בסוף השנה שיש להם יותר בעיות מאשר לאנשים אחרים במכינה.

ממצא נוסף מצביע על שינוי בתפיסת המגבלה הוא הירידה בהסכמה עם ההיגד "אני מאמין שיש לי יכולת שליטה לטווח ארוך על מחלתי/נכותי". ייתכן שתפיסה זו משקפת בגרות והבנה שהתפקוד העצמאי ואיכותו הוא נגזרת של התקדמות/נסיגת המחלה/נכות. הבנה זו משקפת תפיסה עצמית ריאלית ומפוכחת.

רשת תמיכה משפחתית וחברתית

מכינת צפון

בסיום המכינה החניכים מדווחים על פחות תחושת ביטחון שהם חשים מחבריהם ומשפחתם, בהשוואה לתחילת המכינה. הם מדווחים כי הם חשים במידה פחותה יותר כי "יש לי חברים ומשפחה שאוהבים אותי" ו"אני מקבל ממשפחתי את העזרה והתמיכה הרגשית שאני זקוק". כמו-כן, בסיום המכינה, הם מדווחים על תחושה נמוכה יותר ש"יש לי חברים שבאמת מנסים לעזור" ועל פחות התייעצות עם חברים ופחות בקשת עזרה מהם. יחד עם זאת, נראה כי תחושת הבדידות ירדה והם מדווחים כי הם יודעים שיש להם למי לפנות. ממצא זה עשוי ללמד על תהליך היפרדות מההורים, תחושת עצמאות גוברת ואמירה ש"אני לא תלוי במשפחה אלא עומד בפני עצמי".

מכינת דרום

בסוף שנת הפעילות השנייה נראה שתחושותיהם של שלושה חניכים כלפי היגדים המתארים רשת תמיכה משפחתית וחברתית התחזקו, והם מרגישים בטוחים יותר ברשת זו, לעומת שני חניכים, שניכרת ירידה קטנה בהרגשתם כלפי רשת זו. מניתוח הממצאים עולה כי החניכים מרגישים יותר, שהם מקבלים ממשפחתם את העזרה והתמיכה הרגשית לה הם זקוקים, שכאשר הם זקוקים לעזרה יש להם למי לפנות וכי הם יכולים לסמוך על החברים שלהם כאשר מתעוררות בעיות. למרות תחושות אלה, בסוף השנה הם מרגישים פחות שיש להם חברים ומשפחה שאוהבים אותם, ושיש להם באמת פחות חברים שמנסים לעזור להם. בנוסף, ניכרת עלייה בתחושת הבדידות שלהם.

מיצוי זכויות וחיפוש מידע

מכינת צפון

חניכי מכינת צפון חשו בסיום המכינה כי "נכון להיום אני מקבלת את כל הזכויות שמגיעות לי", והם חשו כי ההיכרות שלהם עם הזכויות להן הם זכאים טובה יותר. אולם כאשר נשאלו אם הם מחפשים מידע על הבריאות שלהם, נראה כי מרביתם עסקו פחות במגבלה שלהם בהשוואה לתחילת המכינה והיו פחות אקטיביים בחיפוש מידע על הבריאות שלהם. ממצא זה עשוי להעיד על כך שהם עסוקים בנושאים אחרים ולכן פחות עוסקים ומוטרדים מבריאותם. הסבר אפשרי נוסף הוא כי האחריות למיצוי הזכויות נתפסה בעיני החניכים כאחריות של צוות המכינה, ולכן החניכים פחות יזמו ופחות חיפשו מידע.

מכינת דרום

בסוף השנה חניכי המכינה מתעניינים יותר בזכויות המגיעות להם, וכנגזרת מכך הם סבורים שהם מכירים חלק ניכר מזכויותיהם, אך לא מקבלים את כל הזכויות המגיעות להם. ממצאים אלה מצביעים על כך שבמסגרת המכינה נחשפו החניכים למידע רב על אודות הזכויות המגיעות לצעירים בעלי מוגבלויות. נראה שבתום שנתיים הם יודעים מה מגיע להם, מה הם בפועל הם מקבלים ומה עליהם לדרוש עוד. חשוב לציין שבסוף השנה החניכים מדווחים כי הם מחפשים פחות מידע על הבריאות/המגבלה שלהם.

ביטחון עצמי ומוקד שליטה

מכינת צפון

בסיום המכינה נראית ירידה ניכרת בהסכמתם עם ההיגד: "החיים שלי די מתוכננים על ידי אחרים". לחניכים הייתה התחושה שהם קובעים ושולטים בחייהם, והתחזקה בהם מאוד ההרגשה ש"בחיים שלי אני יכול/ה לעשות מה שאני רוצה", שהם מוצלחים ויכולים להסתדר. הם חשים, לפי הניסיון שלהם, שבסוף העניינים מסתדרים אצלם. עם זאת, החניכים לא בטוחים שהם ימצאו את הכיוון שלהם בחיים.

בסוף השנה השנייה במכינה חל שינוי במוקד השליטה של החניכים בהשוואה לתחילת המכינה. בסיומה של המכינה מוקד השליטה יותר פנימי. אמנם הם עדיין מאמינים ש"הכול בעולם מכוון על ידי סיבתיות מוחלטת", אולם כאשר התבקשו להתייחס לחיים שלהם, הם מסכימים במידה פחותה עם

ההיגד "אני מרגיש שאני לא יכול לקבוע כלום לגבי מה שמתרחש", וחשים כי בחיים שלהם הכול אפשרי.

מכינת דרום

בסוף שנת הפעילות השנייה ניכרת עלייה מתונה בתחושות כלפי היגדים המתארים ביטחון עצמי ותחושת שליטה. החניכים סבורים כי הם מוצלחים כמו בני אדם ממוצעים, ושהם סומכים על עצמם. בהתאמה, מרגישים החניכים כי החיים שלהם פחות מתוכננים על ידי אחרים, וכי הם חשים פחות מבולבלים ונבוכים. יחד עם זאת, נציין כי, החניכים בסוף השנה מרגישים פחות בטוחים לגבי מציאת הכיוון שלהם בעתיד והם מרגישים פחות שמה שהם עושים כיום הוא דבר בעל ערך משמעותי לעצמם ולאחרים.

בסוף שנת הפעילות השנייה החניכים מסכימים יותר עם ההיגד שהעולם מכוון על ידי סיבתיות מוחלטת, אולם למרות זאת ירדה מידת ההסכמה שלהם עם ההיגד: "אני מרגיש שאני לא יכול לקבוע כלום".

תפיסת העתיד

מכינת הצפון

בסיום המכינה, חניכי מכינת צפון מאמינים ש"באופן כללי יש לי הזדמנות להתקדם כמו לכל אחד בחיים", אולם חשו מעט יותר מתח לגבי עתידם בהשוואה לתחילת המכינה, מרביתם (5 מתוך 7) מבטאים תחושת אי-ודאות לגבי עתידם המקצועי, וארבעה מהם לא יודעים איזו עבודה תתאים להם. ניכר שהחניכים במכינת צפון חשו בסיום המכינה פחות בטוחים לגבי הכיוון התעסוקתי שלהם בחיים. החניכים התבקשו להעריך מהי הסבירות שבעוד 5 שנים הם יהיו בעלי מקצוע, תהיה להם עבודה, הם ילמדו, יגורו בדירה משלהם, יטיילו בעולם, יגורו עם בני משפחתם, יקימו משפחה ויתנדבו לאוכלוסיות חלשות.

בממוצע, התפיסה של חניכי הצפון את חייהם בעוד חמש שנים כמעט ולא השתנתה בסיום המכינה בהשוואה לתחילתה. עם זאת נראית התחזקות בתחושתם שיהיה להם מקצוע והם לא יחזרו לגור עם הוריהם. זאת, למרות שבסיום המכינה הם מדווחים על תחושת חוסר ביטחון לגבי עתידם המקצועי והכיוון התעסוקתי שלהם.

מכינת דרום

בסוף שנת הפעילות השנייה החניכים, להוציא אחד, מבטאים עמדות אופטימיות לגבי עתידם. הם פחות דואגים לעתידם, לא חושבים שאין להם למה לצפות, מתכננים יותר את תכניותיהם לעתיד, בטוחים יותר לגבי העבודה שתתאים להם ומרגישים שיש להם הזדמנות להתקדם ולשנות דברים. החניכים מרגישים פחות מתח לגבי עתידם, וגם אי-הוודאות ואי-הבהירות לגבי עתידם פחתה.

חניך אחד, כאמור, מביע עמדות פחות אופטימיות כלפי עתידו. הוא מרגיש יותר שהתפתחותו נעצרה מאז שהתבגר, הוא דואג מאוד לגבי עתידו, הוא לא סבור שיש לו למה לצפות בעתיד והוא חש שאין לו

הזדמנויות להתקדם ולשנות דברים. ייתכן שעמדות אלה נגזרות מהעובדה שבסוף המכינה לא נמצאה לחניך מסגרת המשך הולמת, והוא נאלץ לחזור לבית הוריו (ר' פירוט להלן "תמונת מצב").

החניכים התבקשו להעריך מהי הסבירות שבעוד 5 שנים הם יהיו בעלי מקצוע, תהיה להם עבודה, הם ילמדו, יגורו בדירה משלהם, יטיילו בעולם, יגורו עם בני משפחתם, יקימו משפחה ויתנדבו לאוכלוסיות חלשות.

מניתוח הממצאים עולה, כי בסוף שנת הפעילות השנייה עלתה מידת ההערכה של החניכים כי בעוד 5 שנים הם יהיו בעלי מקצוע ושתהיה להם עבודה. בנוסף ירדה מידת הסבירות, להערכתם, שהם יחזרו לגור בבית ההורים, שהם ילמדו, שהם יטיילו בעולם, יקימו משפחה, יתנדבו לעזור לאוכלוסיות חלשות.

הרגשה כללית

מכינת צפון

בסיום המכינה, חניכי הצפון חשים שהחיים יפים, מצב הרוח שלהם עלה במעט בהשוואה לתחילת המכינה, פחתה תחושתם ש"רוב הדברים שקורים לי הם מאכזבים". להרגשתם יש להם משהו שנותן טעם ומשמעות לחיים ו"בסך הכול בחיים שלי מהתחלה ועד עכשיו יש שיפור בהרבה דברים".

מכינת דרום

בסוף שנת הפעילות השנייה, להוציא אחד, החניכים מאושרים, סבורים שהחיים יפים, ובסך הכול החיים מתחילתם ועד עכשיו משתפרים. על רקע זה בולטת במיוחד הירידה בהרגשתו הכללית של אחד החניכים, שמרגיש פחות מאושר, וסבור פחות שיש משהו שנותן טעם ומשמעות לחיים. נראה כי תחושות אלה משקפות את מצב רוחו בעת מילוי השאלון, אז, כאמור, היה החניך נתון במשבר אמון מול הנהלת המכינה.

תפיסות החניכים את תרומות המכינה

מכינת צפון

עם סיום המכינה, חשו חניכי מכינת צפון כי המכינה שינתה אותם, ש"אני אחר ממה שהייתי" והרגישו במידה פחותה (בהשוואה לתחילת המכינה) כי הם חריגים במצבים חברתיים. רמת השינוי שהם חוו בעקבות המכינה הייתה גבוהה מאוד (ממוצע 5.14).

הנתונים המוצגים בלוח 6 להלן מלמדים כי החניכים תולים את השינוי שחל בהם בעיקר בשירות הלאומי, הריחוק מהבית, צוות המכינה, החיים בקומונה משותפת והחברים שלהם במכינה. "התבגרותי" אומרת אחת החניכות "להבדיל מהבית אני לוקחת אחריות".

לוח 6: ממוצע מידת ההשפעה של מרכיבי המכינה בצפון על השינוי שחל בחניכים

ס. תקן	ממוצע	מספר משיבים	
1.71	4.57	7	שירות לאומי
1.39	4.57	7	הריחוק מהבית
1.51	4.57	7	הצוות
0.97	4.43	7	החיים בקומונה
1.67	4.14	7	החברים במכינה
1.06	3.86	7	פעילות חברתית
2.51	3.67	3	עבודה
2.63	3.25	6	התנדבות
2.03	2.86	7	לימודים

מכינת דרום

בסוף שנת הפעילות השנייה נראה כי החניכים מרגישים שהם השתנו והם אחרים ממה שהיו לפני שהגיעו למכינה. יחד עם זאת, בסוף השנה הם מסכימים יותר עם ההיגד: "התכניות החינוכיות או השיקומיות שעברתי עד היום הכינו אותי למה שאני עושה כעת". מבחינה חברתית, בולטת עמדתו של חניך אחד, שבסוף המכינה מרגיש פחות שייך במצבים חברתיים.

החניכים מרגישים כי חל בהם שינוי במידה רבה מאוד מתחילת המכינה ועד סופה (ממוצע 5.60, על סולם 1-6).

הנתונים המוצגים בלוח 7 להלן מלמדים שלדעת החניכים, מרכיבי המכינה שהשפיעו עליהם במידה רבה הם: צוות המכינה, החיים בקומונה משותפת, החברים במכינה, הריחוק מהבית, והשירות הלאומי. המרכיבים שהשפיעו, לדעת החניכים, על השינוי שחל בהם במידה די רבה הם: התנדבות, עבודה, פעילות חברתית במכינה. מרכיב הלימודים השפיע לדעת החניכים במידה בינונית בלבד על השינוי שחל בהם.

לוח 7: ממוצע מידת ההשפעה של מרכיבי המכינה על השינוי שחל בחניכים

ס. תקן	ממוצע	N	
1.41	5.00	5	צוות המכינה
1.41	5.00	5	החיים בקומונה
1.41	5.00	5	החברים במכינה
1.30	4.80	5	הריחוק מהבית
1.52	4.60	5	שירות לאומי
1.82	4.40	5	פעילות חברתית
1.71	4.25	4	עבודה
1.87	4.00	5	התנדבות
1.48	2.80	5	לימודים

לסיכום, בסיום המכינה בצפון החניכים חשו כי המכינה שינתה אותם, ואכן נראה שינוי בתפיסה שלהם את החיים, ובתחושת השליטה בחייהם. לחניכים הייתה תחושה שהם קובעים ושולטים בחייהם והתחזקה בהם מאוד ההרגשה ש"בחיים שלי אני יכולה לעשות מה שאני רוצה". הם הביעו אמונה בעצמם וביכולתם להתמודד עם קשיים. רמת החששות בקרב החניכים ירדה מאוד, תחושת הבדידות ירדה ונראה כי הם פחות חוששים משינויים בחייהם. במהלך המכינה הם חוו חוויות אשר חיזקו בהם את התחושה שהם מסוגלים לעשות דברים, וייתכן, שבד-בבד, תחושות המסוגלות העלו בהם את הכעס על "מה שקרה לי". בגלל החשיפה וההתנסות לגבי הדברים שהם יכולים או לא יכולים לעשות עקב מוגבלותם עלתה תחושת הכעס והתסכול.

בהיגדים הנוגעים לעמדות בנושא רשת תמיכה משפחתית וחברתית דומה כי בסיום המכינה, החניכים דיווחו על ירידה בתחושת הביטחון שהם חשו מחבריהם ומשפחתם עם זאת, הם הרגישו כי יש להם משהו שנותן טעם ומשמעות לחיים ו"בסך הכול בחיים שלי מהתחלה ועד עכשיו יש שיפור בהרבה דברים".

בהשוואה להתחלת המכינה, מרבית החניכים ייחסו חשיבות גבוהה יותר לעבודה והשפעתה על התפתחותם, ועל כן אי-הוודאות לגבי העתיד המקצועי שלהם התבטא בתחושת מתח ובלבול לגבי העתיד.

עמדותיהם של חניכי מכינת הדרום מעידות על כך, שבתום שנתיים במסגרת המכינה, החניכים עברו שינויים בהיבטים רבים. ההתנסות במקומות העבודה השונים חיזקה בהם את התפיסות כלפי העבודה, הסיפוק שהיא נותנת והקידום האישי והמקצועי שהיא מעניקה לכל אדם. בהתאמה התחזקה תחושת הביטחון העצמי של החניכים ויכולת השליטה שלהם על חייהם. הם מודעים יותר לזכויות המגיעות להם, יודעים שאינם מקבלים הכול, אך חותרים למימוש זכאותם. ההעצמה האישית ותחושת המסוגלות ניכרת ביכולתם להתמודד ולפתור בעיות ובתפיסתם הבוגרת והריאלית שלא תמיד הכול צריך להסתדר טוב. באופן כללי, מצב הרוח של החניכים טוב, הם מתוחים לקראת העתיד אבל נכונים לבחון אפשרויות שונות ולא חוששים משינויים. הם תופסים את מצבם הגופני

והבריאותי באופן כזה המאפשר להם לתפקד כאנשים נורמטיביים בחברה, כיוון שהם אינם עסוקים בכאבים או טרודים מבעיות שינה וכיו"ב.

החניכים תופסים את המכינה ומרכיביה השונים בצורה חיובית, וסבורים של כל מרכיב במידה די רבה עד רבה יש תרומה לשינויים שהם עברו במסגרת זו.

תמונת מצב של החניכים לאחר סיום המכינה

מכינת צפון

לוח 8 להלן מציג תמונת מצב מתומצתת על השתלבותם של חניכי מחזור ג' בחיים עצמאיים:

לוח 8: השתלבות מחזור ג' של מכינת צפון בחיים עצמאיים

שם	עיסוק נוכחי	תכנון עתיד	עבודה	מגורים
צ	ממשיך בתכנית הבוגרים של המכינה	לומד למבחן הפסיכומטרי	מורה לשיעורי עזר	דירה עצמאית עם שותפים
מ		עתידה להתחתן בקרוב	מחפשת עבודה בעזרת התכנית "עבודה בדרך אחרת" כסייעת בגנים לילדים עם צרכים מיוחדים.	מתגוררת עם בן-זוג במרכז הארץ
ד	ממשיכה בתכנית הבוגרים של המכינה	לומדת יישומי מחשב במרכז שיקום עם התמקדות בתחום הגרפי	תעבור אבחונים מקצועיים לזיהוי התאמתה ללימודים גבוהים בתחום העיצוב	דירה עצמאית בנהרייה עם בוגרת נוספת
א	ממשיכה בתכנית הבוגרים של המכינה	לומדת במכללה ומשלימה את הבגרות בתכנית מדורגת	מסיימת את חובותיה בשירות הלאומי ובמקביל מחפשת עבודה בעזרת צוות המכינה.	
א	לימודים במכינת עלייה בירושלים	סיום מבחני הבגרות		בית חינוך עיוורים
א	לימודים במכינת עלייה בירושלים	השלמת בחינת הבגרות בבילולוגיה	מתעתד להמשיך ללימודים גבוהים	דירה עצמאית
ע	ממשיכה בתכנית הבוגרים של המכינה	המשך לימודי במכללה	ממשיכה להתנדב במרכז "אפק", תוך בחינת השתלבות בעבודה בשכר שם	דירה עצמאית ללא שותפים

לסיכום, אף אחד מהחניכים של מכינת צפון מחזור ג' לא חזר לבית הוריו; שניים עברו לגור בירושלים במעונות סטודנטים, אחת החניכות עברה להתגורר במרכז הארץ והיתר ממשיכים לגור בנהרייה בתכנית בוגרים. שישה השתלבו בלימודים (86%): לימודי מקצוע, השלמת בגרויות והכנה לבחינה הפסיכומטרית. אחד מהחניכים (14%) השתלב בעבודה במקביל ללימודיו.

במהלך השנה השנייה עקב צוות הערכה אחר בוגרי מכינת הצפון, מחזורים א' ו-ב'. להלן מוצגים בלוחות 9-10 נתונים על בוגרי מכינת הצפון.

מקרב מחזור א' שבעה חניכים (70%) לומדים. חמישה מהם לומדים במכללות ומוסדות אקדמיים לקראת תואר ראשון או לימודי תעודה ושניים לומדים בקורס מקצועי. 4 (40%) לא חזרו לבית

ההורים וגרים במעונות סטודנטים או בדירות עצמאיות היתר, שישה, חזרו לגור בבית ההורים. חמישה מהבוגרים עובדים (50%) מהם אחת לומדת במקביל לעבודתה.

תמונת המצב של בוגרי מחזור ב' מראה ששבעה מתוך שמונת הבוגרים (88%) השתלבו בלימודים. מהם ארבעה לומדים לימודים אקדמיים או לימודי תעודה והיתר לומדים קורסי הכשרה מקצועית. חמישה מבוגרי מחזור ב' (63%) עובדים. מהם שלושה במקביל ללימודים, ארבעה (50%) גרים מחוץ לבית ההורים: במעונות סטודנטים או דירות עצמאיות ואחרים חזרו לבית ההורים או לקיבוץ שבו גרו קודם. אחת הבוגרות עובדת בתעסוקה מוגנת ומתגוררת בהוסטל.

לוח 9: בוגרי מכינת צפון – מחזור א' – תמונת מצב עכשווית (שנתיים לאחר סיום המכינה)

שם	תחום לימודים	מוסד לימודים	עבודה – תחום	היקף משרה	מגורים
א	תואר ראשון בחינוך	ירושלים, על"ה			מעונות סטודנטים
א	קורס אנגלית	לא מוכנה להרחיב	סוכנות יהודית		
א	קורס מזכירות+הנה"ח	בית ספר פרטי, רעננה			בבית ההורים
ג			מאפייה	4 שעות ביום	דירה עצמאית
נ			סלקום		בבית ההורים
ש			מחשוב. תל השומר	3 ימים בשבוע	בבית ההורים
ת	עיצוב ורישום	מכללת תלנן			בבית ההורים
ק	תואר ראשון משאבי אנוש	מכללת גליל מערבי	שיווק+עבודות משרד. מכינת כנפיים	משרה חלקית	בדירת בוגרים
י	מדעי ההתנהגות +קרימיולוגיה	מכללה למנהל ראשון לציון			דירה עצמאית
נ	לימודי תעודה תרגום	בית ברל			בבית ההורים

לוח 10: בוגרי מכינת צפון – מחזור ב' – תמונת מצב עכשווית (שנה לאחר סיום המכינה)

שם	תחום לימודים	מוסד לימודים	עבודה – תחום	היקף משרה	מגורים
ו	קורס מנטורים	אוניברסיטה תל אביב	מיון פירות. מילופרי	מלא-זמני	דירת בוגרים
ל	יישומי מחשב	מרכז שיקום עכו	-		בקיבוץ
א	מ"א, סוציולוגיה	מכללת הגליל המערבי	מחלקת כוח אדם. מפעל בקיבוץ סאסא. משרה חלקית	יומיים בשבוע	דירת עצמאית
נ	תואר ראשון אנגלית וספרות עברית	אוניברסיטת חיפה			מעונות סטודנטים
ר	חינוך מיוחד	מכללת תל חי	בייבי סיטר		מעונות
ש			תעסוקה מוגנת		הוסטל
נ	יישומי מחשב	מרכז שיקום חדרה	מחסנאי. מפעל בגדים	מלאה	קיבוץ
מ	תעשייה וניהול	מכללה למנהל חיפה			בית הורים

מכינת דרום

בסוף שנת הפעילות תשס"ח לכל בוגר מכינה הוכנה תכנית בסיסית המאפשרת לו להמשיך ולהתקדם בחייו על פי יכולתיו, נטיותיו, מצבו הגופני ומוגבלותו. הצוות המלווה הציע לכל בוגר, במידה שירצה, תכנית ליווי שבועית, בתשלום סמלי (100 ₪ בחודש), בה איש צוות של המכינה ילווה, ייעץ, יבנה בצוותא יעדים ותכנית אישית לשנה הקרובה (תשס"ט).

לוח 11 להלן מציג תמונת מצב מתומצתת על השתלבותם של חניכי מחזור א' בחיים עצמאיים :

לוח 11: השתלבות מחזור א' של מכינת דרום בחיים עצמאיים

שם	עיסוק נוכחי	תכנון עתיד	עבודה	מגורים
ג	לימודים במכללת הגליל המערבי בחוג לקרימינולוגיה		אמורה להתחיל לעבוד בשכר	עברה לצפון הארץ
י	ממשיכה לשרת במרכז ההידרוטרפי (כדי לסיים מכסת השעות לקבלת הטבות)	לימודים בקורס מדריכי חדר כושר, וכן הוצאת רישיון נהיגה.		כדיירת שכירה במכינה
א		מחפש עבודה בתחום טכנאות מחשבים, מתכנן השלמת בגרות ולימודי נהיגה.	זה מספר חודשים שכיר בעבודות גינן	בכפר הסטודנטים ביכני
		חיפוש מסגרת מגורים מוגנת מחוץ לבית	עובד בספריית בית ספר בירושלים 3 פעמים בשבוע	חזרה לבית ההורים עקב המוגבלות הפיזית והחושית
ח	ממשיך לעבוד בספיר-טק בהיקף של חצי משרה.			דירה עצמאית בשדרות

לסיכום, בסוף שנת הפעילות השנייה ארבעה מתוך חמשת חניכי מחזור א' של מכינת כנפיים דרום לא חזרו להתגורר בבית ההורים. החניך שחזר לביתו נאלץ לעשות זאת בשל נכותו המורכבת, ובהיעדר מסגרת מתאימה לו באזור. בסוף השנה השנייה שלושה חניכים עובדים בשכר וחניכה הרביעית משלימה את חובותיה לשירות הלאומי. לכל החניכים יש שאיפות ותכניות בתחום הלימודי, וכן יעדים ספציפיים לשיפור איכות חייהם, למשל, הוצאת רישיון נהיגה.

סיכום ודיון

מטרת-העל של תכנית "מכינה לחיים" היא להכין את משתתפי המכינה לחיים עצמאיים תוך השתלבות מלאה בקהילה ובעולם התעסוקה.

ממצאי ההערכה שליוותה את התכנית הנסיונית במשך למעלה משנתיים מצביעים על כך שיוזמי התכנית ומפעיליה השכילו לבנות מודל, המצליח לפתח בקרב המשתתפים כישורי חיים לתפקוד עצמאי, שיפור מיומנויות חברתיות ויכולות אישיות, יכולת להיפרד מההורים, תחושת מסוגלות ואמונה ביכולתם לחיות חיים עצמאיים. השינויים שעברו החניכים במכינות, כפי שעלו מניתוח הממצאים, הם פירות העבודה הפרטנית ותשומת הלב האישית של צוות המכינה לצרכים האישיים, לבעיות והקשיים של כל אחד מהחניכים; המכינה חיזקה אותם בתחומים שבהם היו צריכים את החיזוק, ומתקבל הרושם כי הותאמו פתרונות אישיים בתוך המסגרת הכללית של המודל.

הישגי המכינות

החיים מחוץ לבית ההורים

חניכי המכינות במחזורים שלוו בהערכה (מחזור ג' במכינת צפון ומחזור א' במכינת דרום) מרגישים כי בזכות החיים בתנאי פנימייה הם רכשו, במשך שנתיים, כלים רבים וניסיון לא מבוטל בניהול חיים עצמאיים. כלים אלה מאפשרים להם לנהל משק בית, חשבונות בנק, לעמוד על זכויותיהם, לקבל החלטות באופן עצמאי, להתמודד עם בעיות ולחתור לפתרון, לנהל משא ומתן, להפחית את התלות שלהם בהורים ובמשפחה ועוד. פיתוח כישורי החיים לתפקוד עצמאי הנו תוצר משמעותי של המכינה, כיוון שצעירים אלה, שואפים להיות אזרחים עצמאיים, לא תלויים, התורמים לחברה וקהילה בה הם חיים. התכנית העלתה את הביטחון העצמי שלהם וחיזקה את תחושת המסוגלות שלהם למצוא את הכיוון שלהם בחיים מחוץ לבית ההורים.

זאת ועוד, חניכי שתי המכינות, להוציא אחד, בתום השנתיים במכינה ממשיכים לחיות חיים עצמאיים בהם הם שוכרים דירות, עובדים בשכר ודואגים לכלכלת ומשק הבית שלהם. תמונת מצב דומה עולה מנתוני המחזורים הראשונים של מכינת צפון (מחזור א'-ב'): כ-50% מחניכי מחזורים אלה לא חזרו לבית ההורים, כ-50% מהחניכים עובדים בשכר ולמעלה מ-75% מהחניכים לומדים.

השירות הלאומי

ממצאי ההערכה מצביעים על כך שמרכיב השירות הלאומי במכינות היה אחד המרכיבים המשמעותיים ביותר בהתפתחות החניכים כמעט בכל המישורים, ולחלקם אף היווה פריצת דרך. נראה כי טיב ההשמה בשירות הלאומי הוא אחד הגורמים שהשפיעו על עמדותיהם של החניכים כלפי נושא העבודה ועל שביעות רצונם מהמכינה. בקרב חניכים שהשמתם לא הייתה מוצלחת ואשר הרגישו שעבודתם אינה משמעותית ומשממת לא התחזקו עמדות ותפיסות הרואות בעבודה מקור להרחבת מעגל חברים, מקור לסיפוק והתפתחות אישית, מקור לקידום מקצועי. לדברי החניכים, השירות הלאומי היה הפעם הראשונה שהם תפקדו כאנשים עובדים, עמדו מול דרישות של מעסיקים ומקום עבודה ופגשו טיפוסים שונים של מעסיקים וצוותי עבודה. במסגרת השירות

הלאומי חלק מהחניכים באו במגע עם אוכלוסיות חלשות ו/או עם צרכים מיוחדים. אלו היו המקומות בהם הם גילו "אמפטיה, חמלה וטוב הלב", כדברי שתיים מהמעסיקות, והרגישו שזו "שליחות". זו הייתה עבורם הזדמנות להיות במקום של נתינה ותרומה ולא במקום של קבלה.

השירות הלאומי סייע לחניכים לפתח כישורי חיים, מיומנויות לחיים עצמאיים. בנוסף, באמצעותם הם למדו על עצמם ועל הנטיות המקצועיות שלהם, על היכולות שלהם, על מה הם אוהבים לעשות ומה לא. השירות הלאומי היווה מנוף לחיפוש ומציאת מקום עבודה קבוע בו הבוגרים יכולים לעבוד בשכר ולפתח עצמאות כלכלית. ההתנסות החיובית בשירות הלאומי ופיתוח המאפיינים הדרושים לעובד בשכר, קרי מחויבות למקום העבודה, משמעת עצמית, עבודת צוות, קבלת מרות, לקיחת אחריות ועוד הנם אחד התוצרים המשמעותיים ביותר של השירות הלאומי במסגרת המכינה.

תוצר משמעותי נוסף שניתן לייחס למכינות הוא ההיכרות של מעסיקים עם אנשים בעלי מוגבלויות וקליטתם וקבלתם בארגונים אותם הם מנהלים.

רכישת השכלה וידע

מטרת הלימודים במסגרת המכינה הייתה לאפשר לחניכים לרכוש השכלה או הכשרה מקצועית ולפתח להם כישורי תעסוקה כהכנה להשתלבותם בעולם העבודה. המכינה אפשרה לחניכה לבחור את מסגרת הלימודים והיקפם, זאת בהתאם ליכולת, לבשלות ולמוטיבציה שלהם ללמוד. היו שבחרו מסגרת לימודים מקצועית (קורס יישומי מחשב, צורפות), היו שבחרו לימודי העשרה (פסנתר, יהדות), היו שבחרו השלמת בגרויות ולימודי הכנה למסגרת אקדמית (היסטוריה, אזרחות, מתמטיקה ואנגלית), היו שבחרו ללמוד במסגרת אקדמית (אוניברסיטה הפתוחה) והיו שבחרו לא ללמוד. בשל כך, מרכיב הלימודים היה פחות משמעותי עבור חלק מהחניכים בהתפתחות שלהם לקראת חיים עצמאיים. בקרב חניכים אשר למדו נראה שהלימודים קידמו כל חניך וחניכה בהתאם ליכולות ולתכניות לעתיד שלו/שלה.

בוגרי המכינות, בדומה לצעירים בני גילם, מתלבטים לגבי לימודיהם, אחרי שיחרורם מהצבא ומשירות לאומי, ואינם מעוניינים להתחיל ללמוד, אלא מעדיפים קצת לעבוד ולחסוך כסף למען תכניותיהם בעתיד. נראה כי ההחלטה של צוות המכינה לאפשר לכל אחד מהחניכים לבחור את הדרך שלו בתחום הלימודים התאימה להתפתחות האישית שלהם, ואכן, חניכים שבחרו להמשיך ללמוד חוו חוויות של הצלחה בזכות הליווי האישי וההתאמה שקיבלו במהלך הלימודים. אחרים, היו שבעי רצון מהעובדה שאינם לומדים והתפתחו בתחומי עניין אחרים.

גורמים המקדמים את הצלחת המכינות

התארגנות והכנות לקליטת החניכים במקומות השירות הלאומי ובמוסדות הלימוד

נוכחות אנשים בעלי מוגבלויות במקומות עבודה ובמסגרות הלימוד העלתה לא אחת לסדר היום את בעיית הנגישות של המקום לנכים. בזכות קליטת חניכי המכינות, במקומות ובארגונים השונים, עלתה רמת המודעות של מקומות אלה לצורך בהנגשת מבנים, אביזרים, חדרים וחניות לאנשים

נכים ולצרכים המיוחדים שלהם ואופן הקליטה המיטבית שלהם במקום. המעסיקים והמרצים חוו את קשיי קליטת החניכים וזיהו את הגורמים המקדמים את השתלבותם של אנשים עם צרכים מיוחדים; חלקם קבעו שיטות עבודה מתאימות, אחרים ליוו אותם בתהליך ההדרכה ובנו תכניות לימודים גמישות, הם יצרו עמם קשר מיוחד, היו שותפים לתהליך השינוי ונהנו מהפירות הבשלים והטובים שצמחו בגינותיהם.

קשר עם משפחות החניכים

בין משפחות החניכים לבין צוותי המכינות יש אמון רב. המשפחות, לאורך השנתיים, הגם שלא תמיד היו בקשר הדוק עם צוות המכינות, מעריכות ומוקירות את הפעולות שנעשות במכינה, וכן את הצוות המלווה המקדיש שעות רבות בליווי ובתמיכה בחניכים. הקשר בין צוותי המכינות למשפחות החניכים משתנה מחניך לחניך. בעוד שיש משפחות המקיימות קשר רצוף והדדי עם צוות המכינה, יש משפחות שרמת הקשר בינן לבין צוות המכינה נמוכה ביותר. במכינת הדרום, לקראת סוף תקופת השהות של חניכי מחזור א' במכינה, התחזק הקשר בין רוב משפחות החניכים לבין צוות המכינה. המשפחות, ביחד עם צוות המכינה והבוגרים, התכוונו למעבר מהמכינה אל מסגרת החיים הבאה בה ימשיכו הבוגרים לנהל חיים עצמאיים, רובם מחוץ לבית ההורים.

במכינת הצפון, במהלך השנה האחרונה, הבינו לדברי המנהל ש"לטובת התהליכים ארוכי הטווח" יש צורך בהתמקדות שונה בהורים והחלה עבודה שיטתית יותר עם ההורים. המעורבות החיובית עם הורי החניכים חיזקה את שני הצדדים, ההורים הגיעו להכרה ביכולות ובאיכויות של ילדם והצוות התרשם כי הצליח למנוע משברים עתידיים.

מענה לצרכים אינדיווידואליים

למרות המאפיינים הדומים של צעירים אלה, הרקעים מהם הם מגיעים שונים, ולמעשה, בכל מכינה, בצפון ובדרום, יצרו החניכים פסיפס אנושי מורכב ומגוון מאוד. התמהיל של מרכיבי המכינה היווה את הבסיס לעבודה הפרטנית שנדרשה להתבצע מול כל חניך וחניך. צוותי המכינות השקיעו מאמצים רבים בתפירת "החליפה האישית" של כל חניך וחניך, על מנת שזו תהיה "החליפה" שתקדם אותו באופן המשמעותי ביותר ותקנה לו את הכלים הנכונים ביותר לו הוא זקוק לקראת היציאה לחיים עצמאיים. במשך שנתיים ערכו צוותי המכינות, שוב ושוב, "תיקונים" בחליפות האישיות מתוך אמונה "שהשמים הם הגבול", ואין דבר שאי-אפשר לעשות או להשיג. את הרוח הזו הטמיעו הצוותים בחניכים, ובתום השנתיים נראה כי כל אחד מהחניכים יוצא לדרך עם חליפה התואמת את מידותיו.

הצוות

מצד אחד, מבקשת המכינה לאפשר לחניכיה מסגרת חיים נורמטיבית המתאימה לצעירים, מצד שני, דילמות התנהגותיות, למשל, תפקוד לא הולם במקום השירות הלאומי, שתיית אלכוהול במכינה, עישון נרגילה, יחסי בנים ובנות ועוד, העלו שאלות עקרוניות עמן נדרשו אנשי הצוות להתמודד. מטרת הצוות הייתה למצוא את "שביל הזהב" בו הנורמטיביות תעלה בקנה אחד עם עקרונות התנהגותיים שאינם מצמצמים את חופש הפרט, מחד; ואינם פוגעים בזולת, מאידך. בעזרת

שיחות אישיות, שיחות קבוצתיות, מעורבות פסיכולוגית, ליווי הצוות על ידי אנשי מקצוע, למשל, פסיכולוג ועובד סוציאלי, התוו צוותי המכינות את עקרונות הפעלת המכינות ופתרון הדילמות שעלו בחיי היומיום.

בצפון, המכינה קלטה השנה מדריך כבד ראייה. חרף הקשיים שעלו, המדריך שימש מודל לחיקוי למרבית החניכים, היווה גורם חשוב בשינוי והתקדמות של החניכים, שיפר את תחושת המסוגלות העצמית ומיתן את הסטראוטיפים שהחזיקו בהם החניכים כנגד אנשים עם מוגבלות.

פרויקטים מיוחדים ופעילויות חברתיות

כאמור, החיים במכינות מזמנים לחניכים התנסויות שונות בתחומי חיים מגוונים, למשל, חיים קומונאליים, עבודה, פעילות גופנית, תרומה לקהילה, יזמות ועוד ועוד. לצד ההתנדבות במסגרת השירות הלאומי, התוו ערך נוסף של נתינה – התנדבות למען הקהילה. בדרום במסגרת עמותת "איילים", ובצפון במסגרת מבצעי נתינה שונים במהלך השנה. מבצעים אלה אפשרו לחניכים לתת מעצמם, להתמקד פחות בנכות ובמוגבלות שלהם ולמצוא את הכוחות והיכולות שלהם לתת ולעזור לאחרים. הפרויקטים והפעילויות החברתיות קרבה את החניכים לקבוצת השווים וגם חשפה אותם לקבוצות נוספות של בני גילם בפרט, ולקהילה בפרט. התנסויות החברתיות המיוחדות הובילו את מנהלי המכינה לקבלת החלטה שבכל מחזור בכל שנה תהיה חשיפה להתנסויות במישורים שונים.

שינויים במודל ההפעלה של התכנית

הניסיון הרב שהצטבר והתקדימים שהתרחשו השפיעו על תהליך קבלת ההחלטות לגבי מיון המועמדים והקריטריונים לקבלתם, וכן על תהליכים במהלך המכינה. בדרום בשל היעדר משתתפים בתכנית קלטה המכינה חניכים בני 21 + וזיהתה את הצורך בהקמת תכנית המשך שיקומית ומלווה אשר תקדם את הצעירים אל חיים עצמאיים, יצרניים, בלתי תלותיים, התורמים לקהילה בה הם חיים ומרגישים שחיהם מלאי משמעות. בצפון הצוות המנהל זיהה את הפוטנציאל הקיים בבוגרי מסגרות לחינוך מיוחד בעקבות ההתמודדות וההשתלבות הטובה שלהם. מנהל מכינת צפון מציין ששינוי קריטריוני הקבלה למכינה שכלל הפניה לאיתור מועמדים גבוהים ממערכת החינוך המיוחד לצורך שילוב, הייתה צריכה להתבצע במסגרת מערכת החינוך הפורמאלית, ולכן אין מדובר כאן בשינוי מודל ההפעלה. שינויים שהוכנסו למודל ההפעלה של המכינה הם ההפחתה של המרכיב הלימודי בשנה הראשונה לאור הניסיון שנצבר, הגברת השימוש בצוות מקצועי לצד המדריכים החברתיים והכנסת שיטתיות לעבודה עם הורי החניכים.

גורמים המעכבים את הצלחת המכינות

היעדר מערך שיווק שיטתי לגיוס מועמדים לתכנית

אחד הקשיים הגדולים בתכנית, כפי שעלה בתקופת ההערכה, הוא הקושי באיתור מועמדים מתאימים לתכנית. מובילי המכינות וחברי ועדת ההיגוי עדיין מתלבטים ומתחבטים במציאת שיטה אפקטיבית, שתסייע להם להתגבר על הקשיים באיתור מועמדים, לשפר את דרכי פרסום התכנית ולגייס את הגורמים השונים בקהילה ובמגזר הציבורי כדי לשווק את התכנית. על מנת שהמכינות תוכלנה לבחור את המועמדים שלהם, על פי הקריטריונים השונים שנקבעו, יש לבנות מערך שיווק

מקצועי ומיומן אשר יפעל באמצעות הערוצים הקיימים, קרי משרד החינוך – מול יועצות בתי הספר; עובדי השיקום בביטוח הלאומי (באמצעות עובדי השיקום ניתן לאתר מועמדים בני 21+); עובדי השיקום במשרד הרווחה, וכן יפתח ערוצים נוספים בהם יוכלו לזהות מועמדים פוטנציאליים.

גודל הקבוצות

אחת הסוגיות המעסיקות את צוותי המכינות, וכן את ועדת ההיגוי, הוא המספר הקטן של המשתתפים בתכנית, הנגזרת של סוגיה זו היא שאלת "העלות מול התועלת" המרחפת מעל התכנית. הגדלת מספר המועמדים ומספר המשתתפים בתכנית יאפשר למובילי הפרויקט להרחיב ולגוון את ערוצי הפעילות בתכנית, ולהפוך אותה לתכנית יוקרתית בה כל שנה מתווספים עוד ועוד סיפורי הצלחה. בנוסף, גודל הקבוצות משפיע בהכרח על התהליכים החברתיים המתרחשים בחיי הקומונה. למעשה, בכל שנה, בשתי המכינות, מתגבשות קבוצות קטנות מאוד דבר הגורם לכך שבהיעדרות של כמה חניכים, עקב מחלה או בעיה אחרת, הן עוברות "טלטלה גדולה" המשפיעה על התפקוד והקשרים החברתיים בתוך המכינות.

אוכלוסיית היעד של התכנית

אחד הקשיים הגדולים בתכנית, כפי שעלה משתי שנות המחקר, הוא הקושי בעמידה בקריטריונים שהוגדרו לתכנית מלכתחילה. חלק מהחניכים שהתקבלו למכינה לא עמדו בקריטריונים הפורמליים של התכנית, בעיקר בתחום ההשכלה, היכולת הקוגניטיבית והגיל (בוגרי חינוך מיוחד). הנסיון הראה שהחניכה היחידה עד כה אשר המשכיכה למסגרת הוסטלית לאחר המכינה הייתה דווקא בוגרת בית ספר רגיל במגמת פסיכולוגיה. לעומת זאת, בוגרי החינוך המיוחד אשר הוזמנו לתכנית עמדו בקריטריונים הקוגניטיביים למרות הפערים בהשכלה, ושתיים מקבוצה זאת מהוות מנהיגות בקבוצותיהן. כלומר, למרות שלא התאימו לקריטריוני הקבלה המתוכננים של המכינות חניכים אלה השתלבו בצורה טובה בכל מרכיבי המכינה. זאת, גם בזכות התכנית האישית שנבנתה להם ואשר הצריכה התאמות מיוחדות, והשקעת משאבים רבה, למשל: השקעה באבחונים לימודיים ותעסוקתיים. רצוי לבחון מחדש את מאפייני אוכלוסיית היעד של התכנית וכן את הקריטריונים הנגזרים ממאפיינים אלה.

תכנית פרידה והכנה לשנה שאחרי המכינה

כיום לא קיימת במכינות תכנית שיטתית ומובנית להכנת החניכים לקראת הפרידה מהמכינה. בשתי המכינות החששות של החניכים לקראת החיים העצמאיים – מחוץ למכינה – מעידים על כך שככל הנראה עקב העומס השוטף, לא הוקדשו מספיק משאבים להכנת החניכים לקראת התקופה שלאחר סיום המכינה. במכינת הצפון ניכר פער בין הרצון הגדול של החניכים לעבוד ולהתפרנס ורמת החשיבות שהם מייחסים לתחום העבודה לבין אי-הוודאות שהם חשים כלפי המקצוע או תחום העבודה בה הם יכולים להשתלב בעתיד הקרוב.

תחלופה של המדריכים החברתיים

המאפיין הבולט של צוותי המכינות הוא המסירות הרבה למסגרת בה הם עובדים ולחניכים עליהם הם אחראים. אולם אחת מנקודות החולשה של צוותים אלה הוא אי-יציבות בהרכבם. בנוסף על

המצב הבטחוני המקשה על יציבות הצוות (בדרום) והשחיקה הרבה בתפקיד התובעני, חלק מהצוות הנם סטודנטים אשר לא נשארים בתפקיד לאורך זמן, דבר הגורם לתחלופת צוות רבה.

לסיכום, ממצאי מחקר ההערכה מראים שהמפעל הנסיוני של מכינת כנפיים, בצפון ובדרום, מקדם במידה משמעותית צעירים עם מוגבלויות לא פשוטות, ומסייע להם להפוך לאזרחים יצרניים, תורמים, אשר אינם תלויים בזולתם, החותרים לחיים עצמאיים, מימוש שאיפות וחלומות בדומה לצעירים אחרים בני גילם.

המלצות

- ❖ מומלץ להקים מערך שיווק מקצועי ומיומן לגיוס מועמדים לתכנית. מאז תחילת התכנית אחד הקשיים הגדולים בתכנית הוא הקושי באיתור מועמדים מתאימים לתכנית.
- ❖ מומלץ לבנות תכנית עבודה מובנית ללימוד כישורי חיים, והוספת סדנאות ומודולות הדרכה לחניכים, כגון: ניהול פרויקט, ניהול תקציב, ניהול התיק הרפואי, טיפוח אישי, אזרחות ועוד כדי להכין אותם לחיים עצמאיים.
- ❖ מומלץ להרחיב את חוג החברים/מכרים וליזום מפגשים עם קבוצות צעירים בני גילם, הן בקבוצות השווים והן בחברה הנורמטיבית, זאת כדי לענות על הצורך שלהם להרחיב את מעגל החברים וגם כדי לפתח ולשפר את המיומנויות החברתיות שלהם.
- ❖ מומלץ להשקיע עוד בשיפור נגישות והתאמה לנכויות השונות של מקומות השירות הלאומי, המגורים והלימודים. שיפור ההנגשה יסייע לחניכים להתנהל בחופשיות ובעצמאות בדירות, במכללות ובמקומות העבודה/השירות הלאומי.
- ❖ מומלץ לבנות תכניות הכנה לקראת פרידת החניכים מהמכינה במסגרתה יזוהה הכיוון המקצועי-תעסוקתי של כל חניך וחניך, יבחנו פתרונות דיוור המתאים לכל אחד ואחד, וישקלו חלופות הלימוד הרלוונטיות לכל אחד מהבוגרים, כל זאת במטרה לחזק את תחושת הביטחון לגבי העתיד ולהפחית את החששות ותחושות אי-הוודאות.
- ❖ מנהלי שתי המכינות החלו בתהליך הגמשת הקריטריונים של התכנית. מומלץ לבחון מחדש את מכלול הקריטריונים, ולהבנות מחדש את תנאי הקבלה והמיון למכינה. קריטריונים ברורים ומוסכמים יובילו לפיתוח מודולות נוספות בתמהיל של המכינה כדי לתת מענה הולם יותר למשתתפים, מחד, ולפנייה שיווקית ממוקדת לאוכלוסיות מטרה נוספות, מאידך.
- ❖ מומלץ לתכנן ולפתח תכנית הדרכה לצוות המדריכים כדי להרחיב את הידע והמימנויות שלהם וגם לאפשר להם לפרוק את העומס הרגשי שמצטבר במהלך הטיפול בחניכים.
- ❖ לאור הפערים שמופיעים עדיין בהערכת הצוות את החניך ותפקודו, מומלץ לפתח שפה אחידה ומינוריים מוסכמים או לבנות סולם להערכת התפקוד של החניך המוסכם על ידי כל אנשי הצוות.
- ❖ לקראת מסיבת סוף השנה, היה ניסיון מיוחד לחזק את החניכים באמצעות פסיכודרמה (בצפון) ושיעורי דרמה (בדרום). מומלץ לשקול לשלב כלים אלה לחיזוק הביטחון העצמי, השתחררות מכעסים ותסכולים ודרך להצפת בעיות גיל התבגרות.
- ❖ מומלץ לנסח את מודל ההפעלה של המכינה כחלק מבניית התורה. כיום, לאחר התנסות של ארבעה מחזורים בצפון ושני מחזורים בדרום, נראה שהצטבר ידע רב המאפשר למצות את מאפייני התהליך והסוגיות העולות ממנו, ולהכין ערכה שתכלול, בין היתר:

- תיאור של המאפיינים הטיפוסיים של חניכים המצטרפים לתכנית.
- ההתמודדויות והקשיים האופייניים לשלבים השונים במהלך המכינה, החל משלב המיון, ההתארגנות, ההשתתפות בכל מרכיבי התכנית, ההכנה לקראת הפרידה וכלה בפרידה מהתכנית.
- סוגיות מרכזיות המאפיינות את התהליך – צורכי התמיכה והליווי של החניכים, מוקדים שונים במהלך השנתיים, קשר עם גורמים טיפוליים בקהילה, בניית תכניות אינדיווידואליות, התאמת השירות הלאומי, נגישות פיזית, לימודים אקדמיים וכיו"ב.

כתיבת התורה והמודל תיתן בידי צוותי המכינות העתידיים תחזית של המהלכים הצפויים במהלך המכינה ותגביר את המודעות שלו לצרכים השונים של החניכים ולאפשרויות העומדות לרשותו לפעילויות העצמה והעשרה. תורה ומודל אלה יעזרו לצוותים לסייע לחניכים ולהפיק את המרב מהתכנית.

ביבליוגרפיה

ברמן, א. ונאון, ד. (2004). בוגרי אוניברסיטאות עיוורים וכבדי ראייה: תרומת עמותת על"ה במשך הלימודים ומעקב אחר השתלבותם בתעסוקה. מאיירס-ג'וינט מכון ברוקדייל בשיתוף ג'וינט ישראל ועמותת על"ה

גור, ח. (1997). שוויון הזדמנויות ודיכוי – המקרה של החירשים. עיונים בחינוך 2: 2, עמ' 205-219

גזית, נ. וקינג, י. (2006). מעצ"ם – מערך תומך חיים עצמאיים של נכים פיזיים בקהילה – דוח מחקר. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

דו"ח העוני האלטרנטיבי (2006). ארגון לתת. ניתן למצוא בכתובת האינטרנט: www.latet.org.il

הוצלר, י., יעקב, ת., אלמוסני, י. וברגמן, א. (2000). מדריך לשילוב ילדים עם מוגבלות גופנית בבית הספר ובקהילה. מכון מופ"ת, תל אביב

הראל, י., מולכו, מ. וטילינגר, א. (2002). נוער בישראל, בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון. סיכום ממצאי המחקר הארצי השלישי וניתוח מגמות בין השנים 1994-2002. אוניברסיטת בר אילן: רמת גן

זלכה, ת. (1992). חווית הבדידות ומאפייניה אצל מתבגרים כבדי שמיעה. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב

לוינגר, מ. (2003). הקשר בין אפיונים אישיותיים, משפחתיים וחברתיים של חירשים בוגרים לבין מידת היפרדותם מההורים ומידת האינטימיות כלפי בני זוגם. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור. החוג לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב

מרום, מ. ועוזיאל, ל. (2001). סקירת ספרות בנושא ילדים עם נכויות במצבי סיכון – דוח מחקר. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

נאון, א. קינג, י. וולדה, א. (2005). צורכי פיתוח של תכניות להתמודדות עם קידום התעסוקה של אוכלוסיות שאינן משתתפות באופן מלא בשוק העבודה וסיכוייהן למוביליות חברתית. דוח שהוכן במסגרת התכנון האסטרטגי עבור המיזם התעסוקתי תב"ת. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ג'וינט ישראל, ממשלת ישראל.

נאון, ד., קינג, י., וולדה-צדיק, א. (2006). אוכלוסיות שאינן משתתפות באורך מלא בשוק העבודה: גודלן, מאפייניהן, ותכניות לקידום תעסוקתן ולהגברת ניידותן בתעסוקה – דוח מחקר. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

פישר, א. (1999). הקשר בין תחושת העצמה לבין התנדבות ומעורבות בקהילה בקרב בני נוער. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. החוג לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

פלדמן, ד. (2005) "התעסוקה בפרספקטיבה של חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998", הדעה הרווחת, ביטאון האיגוד הישראלי לרווחה חברתית (39), עמ' 11-15.

פלשקס, ל. (1993). שינוי עמדות כלפי אנשים בעלי מוגבלות פיזית. אתגר, עמ' 71-74

שוקן, ב. וציבלין, נ. (2000). השלכות חברתיות של האינטרנט על קהילת החירשים, כבדי השמיעה, והמתחרשים. ניתן למצוא באתר "שומעים ברשת" בכתובת <http://www.hearing.org.il>

שטרסברג נ., בר ש., מורגנשטיין, ב., נאון ד. (2003). מקבלי קצבת נכות כללית ומקבלי קצבת נכות מעבודה – צרכים ומענים – דוח מחקר. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל והמוסד לביטוח לאומי

שיינין, מ. (1990). עמדות כלפי חריגות של תלמידים ומוריהם בבתי ספר יסודיים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Brennan, T., & Auslander, N. (1979). Adolescent loneliness: An exploratory study of social and psychological predispositions and theory (Vol. 1). Bethesda, MD: National Institute of Mental Health, Juvenile Problems Division.

Disability Conference Series (2005) A Program in the President's 21st Century Interdisciplinary Conference Series. Can be found in <http://www1.umn.edu>

Florian, V. & Kehat, D. (1987). Changing high school students' attitudes toward disabled people. Health and Social Work 12, 57-63

Gross, N, E. (2004). Adolescents and Youth With Disability: Issues and Challenges. Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 15./2, 13-32.

Harper, D. C. (1978). Personality Characteristics of Physically Impaired Adolescents. Journal of Clinical Psychology, 34 (1), 97-103.

Harper, D. C. & Richman. L. C. (1978). Personality Profiles of Physically Impaired Adolescents. Journal of Clinical Psychology, 34 (3), 636-642.

Oxoby, R. J. (2004). Cognitive Dissonance, Status and Growth of the Underclass. The Economic Journal, 114 (October), 727-749.

Room, G. J. (1999). Social exclusion, solidarity and the challenge of globalization. International Journal of Social Welfare, 8 (1), 166-174.

Schieman, S. & Turner, H. A. (1998). Age, Disability, and the Sense of Mastery. Journal of Health and Social Behavior, 39 (3), 169-186.

Seyfang, G. (2003). Growing cohesive communities one favor at a time: social exclusion, active citizenship and Time Banks. International Journal of Urban and Regional Research, 27 (3), 699-706.

Seyfang, G. (2004). Working outside the box: Community currencies, time banks and social inclusion. Journal of Social Policy, 33 (1), 49-71.

Seyfang, G. (2005). Community Currencies And Social Inclusion: A Critical Evaluation. www.uea.ac.uk, 1-14.

Stewart, D., Antle, H. H., Law, M., Young, N. L. (2007) Best Practice Guidelines for Transition to Adulthood for Youth with Disabilities in Ontario: An Evidence-based Approach. Can be found in <http://www.canchild.ca>

Stewart, D., Law, M., Jaffer, S. (2005). Transition to Adulthood for Youth with Complex Needs and their Families. A Report for the Ministry of Children and Youth Services. Can be found in <http://www.canchild.ca>

Transitions: Young Adults with Complex Needs. A Report of the Social Exclusion Unit, for the Office of the Deputy Prime Minister. Can be found in:
<http://archive.cabinetoffice.gov.uk/seu/page2237.html?id=563>

Wells, T., Sandefur, G. D., Hogen, D. P. (2003). What Happens after the High School Years among Young Persons with Disabilities? *Social Forces*, 82 (2), 803-832.

אתרים של תכניות מעבר:

[/http://www.vesid.nysed.gov/specialed/transition](http://www.vesid.nysed.gov/specialed/transition)

<http://www.mass.gov/dph/hosp/mhs.htm>

[/http://www.collegeinternshipprogram.com](http://www.collegeinternshipprogram.com)

[/http://www.vip-at-nyit.org](http://www.vip-at-nyit.org)

http://www.lesley.edu/threshold/threshold_home.htm

<http://www.riverviewschool.org/index.asp>

נספחים

מכינת כנפיים – שאלון לחניכי המכינה

א. רקע אישי

מין: ז / נ / שנת לידה: _____: ארץ לידה: _____: שנת עלייה: _____:
שם: _____ *

* (אין חובה לרשום שם. הינך רשאי לרשום ארבע ספרות אחרונות של מספר הטלפון הסלולרי שלך. זיהוי השאלונים של אותו אדם נחוץ לצורך השוואה בין זמנים).

ב. באילו פעילויות של המכינה לקחת חלק בשנה השנייה של המכינה?

היקף		סוג (עבודה משרדית, הדרכה, טיפול)	מקום	שירות לאומי / התנדבות / עבודה (מלא את הלוח בהתאם לפעילותיך) הפעילות שירות לאומי התנדבות עבודה
מס' שעות	מס' ימים			

לימודים

לקראת תואר ראשון / השלמת בגרויות / לימודי מקצוע / לימודי העשרה (הקף בעיגול את התשובה המתאימה)

תחום הלימודים: _____

מוסד הלימודים: _____

פעילות חברתית ואישית בשעות הפנאי (נא לפרט):

טיולים: _____

חוגים: _____

פעילות ספורטיבית: _____

אמנות: _____

אחר: _____

ג. באיזו מידה תרמה לך המכינה בהיבטים הבאים? (הקף/פי בעיגול את המספר המתאים להרגשה/דעה שלך)

במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה די רבה	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	6	1. הכרות עם אנשים חדשים ויצירת קשר עמם
1	2	3	4	5	6	2. פיתוח מיומנויות עבודה
1	2	3	4	5	6	3. חיים במסגרת מחוץ לבית ולמשפחה
1	2	3	4	5	6	4. הכרות עם מקומות אחרים מהסביבה המוכרת לי
1	2	3	4	5	6	5. חיים עצמאיים
1	2	3	4	5	6	6. לימודים עיוניים
1	2	3	4	5	6	7. רכישת מקצוע
1	2	3	4	5	6	8. התנסות בחיי קומונה
1	2	3	4	5	6	9. שירות לאומי בדומה לבני גילי בארץ
1	2	3	4	5	6	10. עזרה לאוכלוסיות חלשות
1	2	3	4	5	6	11. הכרות עם אנשים נוספים בעלי מוגבלות

1	2	3	4	5	6	12. התנסות עצמאית בניהול בית
1	2	3	4	5	6	13. מציאת מקום עבודה
1	2	3	4	5	6	14. אחר:

ד. האם במשך השנה השנייה במכינה, רכשת ידע חדש או מיומנויות חדשות שלא היו לך קודם? נא פרטי

ה. מה היה חשוב לך לקבל השנה מהמכינה? באיזו מידה? (הקף/פי בעיגול את המספר המתאים להרגשה/דעה שלך)

במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה די רבה	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	6	1. להכיר אנשים אחרים בעלי מוגבלות
1	2	3	4	5	6	2. להכיר טוב יותר את היכולות שלי
1	2	3	4	5	6	3. ללמוד לטפל בעצמי ולהתכוון לחיים עצמאיים
1	2	3	4	5	6	4. ללמוד תחומי לימוד חדשים
1	2	3	4	5	6	5. להתנדב ולעזור לאנשים אחרים
1	2	3	4	5	6	6. לרכוש מקצוע כדי שאוכל לעבוד בעתיד
1	2	3	4	5	6	7. להכיר את זכויותי כאזרח בעל מוגבלות
1	2	3	4	5	6	8. לפתח מיומנויות חברתיות וקשרים חברתיים
1	2	3	4	5	6	9. להתמודד עם קשיים בקבוצת אנשים דומים לי
1	2	3	4	5	6	10. אחר:

ו. באיזו מידה הטרידו אותך במשך השנה, הדברים הבאים ביחס במכינה? (הקף/פי בעיגול את המספר המתאים להרגשה/דעה שלך)

במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה די רבה	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	6	היה לי קשה מבחינה פיזית - בריאותית
1	2	3	4	5	6	היה לי קשה להסתדר מבחינה חברתית
1	2	3	4	5	6	היה לי קשה להיות רחוק מהבית
1	2	3	4	5	6	עומס הלימודים והעבודה היה רב מדי
1	2	3	4	5	6	רמת הלימודים הייתה גבוהה מדי עבורי
1	2	3	4	5	6	חוסר הפרטיות בגלל החיים בדירה משותפת
1	2	3	4	5	6	היה לי קשה לבצע את כל המטלות הקשורות בניהול משק הבית
1	2	3	4	5	6	אחר:

ז. האם חלו בך שינויים במהלך השנות שלך במכינת כנפיים? (הקף/פי בעיגול את המספר המתאים להרגשה/דעה שלך)

במידה רבה מאוד 6 5 4 3 2 כלל לא 1

ח. באיזו מידה, לדעתך, השפיע כל אחד מהדברים הבאים על השינוי שחל בך? (הקף/פי בעיגול את המספר המתאים להרגשה/דעה שלך)

במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה די רבה	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	6	לימודים
1	2	3	4	5	6	שירות לאומי
1	2	3	4	5	6	התנדבות
1	2	3	4	5	6	עבודה
1	2	3	4	5	6	פעילות חברתית במכינה
1	2	3	4	5	6	צוות המכינה
1	2	3	4	5	6	החיים בקמונה משותפת
1	2	3	4	5	6	אחר: _____

ט. מה הן התוכניות שלך לשנה הבאה? (התייחס/י לכל סעיף וסעיף)

לימודים

לקראת תואר ראשון / השלמת בגרויות / לימודי מקצוע / לימודי העשרה (הקף בעיגול את התשובה המתאימה)

תחום הלימודים: _____

מוסד הלימודים: _____

עבודה

תחום: _____

מקום העבודה: _____

היקף המשרה: _____

מגורים

מקום המגורים: _____

חזרה לבית ההורים / לבד / עם חברים: _____

בקרבת הבית או המכינה: _____ עזרה: _____

י. ביחס לשנה הבאה באיזו מידה אתה מצפה לכל אחד מהדברים הבאים?

נא הקף/הקיפי בעיגול את המספר המתאים לך.

במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה די רבה	במידה רבה	במידה רבה מאוד	הציפייה
1	2	3	4	5	6	להשתלב במקום מגורים חדש
1	2	3	4	5	6	להכיר חברים / שכנים חדשים
1	2	3	4	5	6	להמשיך להיות בקשר עם החברים מהמכינה
1	2	3	4	5	6	לעבוד במקום מסודר וקבוע
1	2	3	4	5	6	ללמוד משהו (לימודי תואר, לימודי מקצוע, העשרה, השלמת בגרויות)
1	2	3	4	5	6	לעמוד בדרישות הלימודיות של המוסד בו אלמד
1	2	3	4	5	6	להסתדר בלי התמיכה של צוות המכינה
1	2	3	4	5	6	לבצע את כל המטלות הקשורות בניהול משק הבית
1	2	3	4	5	6	לדעת למי לפנות בעת הצורך לבקשת עזרה
1	2	3	4	5	6	אחר: _____

יא. בטבלה הבאה מובאים משפטים שונים לגבי בני אדם. מה מידת ההסכמה שלך עם כל אחד מהם? נא
הקף/הקיפי בעיגול את המספר המתאים לך.

מסכים במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה די רבה	במידה רבה	מסכים במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	6	1. אנשים צריכים לעבוד כדי להתפתח בחיים
1	2	3	4	5	6	2. אנשים צריכים לעבוד כדי להרחיב את מעגל החברים והמכרים שלהם
1	2	3	4	5	6	3. שינוי לטובה קורה רק אחרי משבר
1	2	3	4	5	6	4. בעזרת כוח הרצון אדם יכול להשיג כל מה שירצה
1	2	3	4	5	6	5. עבודה נותנת משמעות לחיים של אנשים
1	2	3	4	5	6	6. צריכים לעשות הכל כדי להגיע ליעדים שלך, גם אם המציאות והתנאים הם קשים
1	2	3	4	5	6	7. בעד כל דבר טוב צריך לשלם על ידי כאב וסבל
1	2	3	4	5	6	8. צריך לנסות לפתור כל בעיה גם אם היא נראית חסרת פתרון
1	2	3	4	5	6	9. בסופו של דבר העניינים בחיים לא חייבים להסתדר טוב
1	2	3	4	5	6	10. עדיף לשמור על המצב הקיים מאשר להסתכן בשינוי שיכול לגרום להתפתחות רעה
1	2	3	4	5	6	11. מכל דבר רע יכול לצאת טוב
1	2	3	4	5	6	12. אנשים צריכים לעבוד כדי שיהיה להם סיפוק בחיים
1	2	3	4	5	6	13. הדברים בעתיד הם כמו הדברים שהיו בעבר
1	2	3	4	5	6	14. אם לא מתעסקים עם קשיים, הם נוטים להיחלש ולהיעלם
1	2	3	4	5	6	15. אנשים צריכים לעבוד כדי להגיע לעצמאות כלכלית
1	2	3	4	5	6	16. צריך תמיד לחפש חוויות חדשות
1	2	3	4	5	6	17. צריכים להשיג בחיים יציבות אפילו במחיר של ויתור על שיפורים
1	2	3	4	5	6	18. כשיש קשיים חייבים לעסוק בהם ולפתור אותם
1	2	3	4	5	6	19. אנשים צריכים לעבוד כדי לקדם את עצמם מבחינה מקצועית
1	2	3	4	5	6	20. אדם לא יכול להיות מאושר אם הוא לא מגשים את הפוטנציאל שלו
1	2	3	4	5	6	21. הכל בעולם מכוון על ידי סיבתיות מוחלטת
1	2	3	4	5	6	22. בסופו של דבר, לטוב ולרע, העניינים מסתדרים מעצמם
1	2	3	4	5	6	23. אפשר לפתור כל בעיה אם מתאמצים מספיק
1	2	3	4	5	6	24. כל שינוי יכול לגרום להחמרת המצב
1	2	3	4	5	6	25. בכל מצב קשה טמונות אפשרויות לצאת ממנו לדברים חדשים גם אם לא רואים אותן מיד

יב. לפניך משפטים המתארים תחושות שונות. לגבי כל תחושה, נא סמן/י את המצב לגביך בתקופה האחרונה, על ידי סימון אחת האפשרויות ב-X.

אף פעם	כמעט אף פעם	לעיתים די רחוקות	לעיתים די קרובות	כמעט תמיד	תמיד	
						אני דואגת/ת לגבי הבריאות שלי
						אני מקבלת/ת ממשפחתי את העזרה והתמיכה הרגשית שאני זקוקה/ת לה
						אני דואגת/ת שמצב בריאותי עלול להחמיר
						אני חשה/ה כאבים בכל גופי
						אני מתכננת/ת תכניות לגבי העתיד
						אני מרגישה/ה שאני לא יכולה/ה לקבוע כלום לגבי מה שמתרחש
						אני מחפשת/ת מידע לגבי בעיות הבריאות/המגבלה שיש לי
						אני חשה/ה תחושת חרדה
						לפי הנסיון שלי, בסוף העניינים מסתדרים אצלי
						יש לי משהו שנותן טעם ומשמעות לחיים
						יש לי תחושות של אי וודאות ואי בהירות לגבי העתיד
						אני מדמיין/נת לי את כל הדברים שיכולתי לעשות אילו לא היו לי מגבלות בריאותיות
						אני מרגישה/ה דיכאון
						לרוב אני מרגישה/ה בדידות
						אני מכירה/ה חלק ניכר מהזכויות להן אני זכאית/ת
						כאשר אני זקוקה/ה לעזרה, אני יודעת/ת למי לפנות
						אני לא אוהבת/ת שינויים בחיים שלי
						אני מרגישה/ה שיש הרבה דברים שעדיין לא הגשתי
						אני יכולה/ה לסמוך על חברי/חברותי כאשר מתעוררות בעיות
						יש לי בעיות שינה וקשה לי להירדם
						אני חושבת/ת את עצמי למוצלחת/ת כמו האדם הממוצע
						רוב הדברים שקורים לי הם מאכזבים
						יש לי תחושה שהדברים יסתדרו טוב
						יש לי תחושה שאני לא שווה
						כשיש לי בעיה אני מתייעץ/צת עם אחרים
						אני מחפשת/ת תמיד חוויות חדשות
						אני תוהה למה זה קרה לי
						נכון להיום אני מקבלת/ת את כל הזכויות שמגיעות לי
						הבריאות הגופנית שלי טובה מאוד
						אני כועסת/ת על מה שקרה לי
						אין לי הזדמנות להתקדם ולשנות דברים
						אני מנסה להתמודד ולפתור בעיות באופן ישיר ומיידי

						אני מרגישה טוב ומצב הרוח שלי טוב
						אני מרגישה שמהו נורא יכול לקרות
						אני מאוד מתוח/ה לגבי העתיד שלי
						אני מאושר/ת ונהנה/נהנית מהחיים
						יש לי חברים שבאמת מנסים לעזור לי
						אני מבולבל/ת ונבוך/כה
						אני חוששת לעשות טעויות
						אני מרגישה שהשתנית, שאני אחרת ממה שהייתי
						אינני יודעת/ע אילו עבודה תתאים לי
						אני סומך/כת על עצמי
						יש לי תחושה שאין לי למה לצפות
						יש לי חברים ומשפחה שאוהבים אותי
						בדרך כלל הרצונות שלי לא מתממשים
						אני מרגישה שהחיים יפים
						אני מסתדרת טוב יותר בהשוואה לאחרים במכינה
						כשיש קשיים אני נוטה להתעלם מהם ולא להתעסק איתם יותר מדי
						אני דואגת מאוד לגבי העתיד
						החיים שלי די מתוכננים עבורי על ידי אחרים
						בחיים שלי אני יכולה לעשות מה שאני רוצה
						יש לי הרבה קשרים עם חברים, מכרים, קרובים
						אני עייף/ה ומרגישה שאין לי יכולת להתמודד עם הבעיות שיש לי בחיים
						אני מרגישה לא שייך/כת במצבים חברתיים
						אני בטוח/ה שאמצא את הכיוון שלי בחיים
						אני מרגישה שמה שאני עושה כיום הוא בעל ערך ומשמעותי לעצמי ולאחרים

מסכים במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה די רבה	במידה רבה	מסכים במידה רבה מאוד	יג. המשפטים הבאים מתארים תכונות, רגשות והתנהגויות של בני אדם. באיזו מידה כל אחד מהמשפטים הבאים נכון לגביך ומתאר אותך? נא הקף/הקיפי בעיגול את המספר המתאים לך.
1	2	3	4	5	6	באופן כללי, בחיים שלי אין לי הזדמנות להתקדם
1	2	3	4	5	6	התכניות החינוכיות או השיקומיות שעברתי עד היום הכינו אותי למה שאני עושה כעת
1	2	3	4	5	6	אני מרגישה/ה שההתפתחות שלי נעצרה כשהתבגרתי
1	2	3	4	5	6	יש לי יותר בעיות ממה שיש לאנשים אחרים במכינה
1	2	3	4	5	6	יש לי יותר בעיות ממה שיש לאנשים אחרים בעולם
1	2	3	4	5	6	משברים ומצבים קשים מחלישים אותי
1	2	3	4	5	6	בחיים שלי הכל אפשרי, כל דבר יכול לקרות
1	2	3	4	5	6	בסך הכל בחיים שלי, מהתחלה ועד עכשיו, יש שיפור בהרבה דברים
1	2	3	4	5	6	מעולם לא התעניינתי בזכויות המגיעות לי
1	2	3	4	5	6	באופן כללי, יש לי הזדמנות להתקדם כמו לכל אחד אחר בחיים
1	2	3	4	5	6	לא נתקלתי בחיים שלי בבעיות שאי אפשר היה לפתור אותן
1	2	3	4	5	6	אני מאמין/נה שיש לי שליטה לטווח ארוך על מחלתי/נכותי (שהמצב ישתפר או לפחות לא יחמיר בעתיד, עד כמה שזה תלוי בי)
1	2	3	4	5	6	אני מרגישה/ה שאני מתפתחת/ת כל הזמן, מהתחלת חיי
1	2	3	4	5	6	בחיים שלי שינויים לטובה קרו רק אחרי משברים קשים

יד. באיזו מידה הינך שבע/ת רצון מהמכינה עד כה? (הקף/פי בעיגול את המספר המתאים להרגשה/דעה שלך)

מסכים במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה די רבה	במידה רבה	מסכים במידה רבה מאוד	שביעות הרצון שלי מ -
1	2	3	4	5	6	החיים בקומונה
1	2	3	4	5	6	הקשרים החברתיים שנוצרו
1	2	3	4	5	6	הליווי של צוות המכינה
1	2	3	4	5	6	מקום ההתנדבות / השירות הלאומי / העבודה
1	2	3	4	5	6	הפעילות החברתית במכינה
1	2	3	4	5	6	התנאים הפיסיים

טו. כיצד את/ה מדמיין/נת את חייך בעוד 5 שנים מהיום? מהי הסבירות שתעשה/י את הדברים הבאים? סמן/ני בכל סעיף את אחת האפשרויות ב-X.

סבירות גבוהה מאוד	סבירות גבוהה	סבירות בינונית	סבירות נמוכה	
				יהיה לי מקצוע
				תהיה לי עבודה
				אני אלמד
				אגור בדירה משלי

				אטייל בעולם
				אחזור לגור עם ההורים שלי
				אקים משפחה
				אתנדב לעזור לאוכלוסיות חלשות
				אחר :

טז. אם ברצונך להוסיף הערות / הארות כלליות, נא רשום/רשמי אותן כאן.

תודה על היענותך, צוות מתווה.

נספח 2 - סיפורים אישיים

במשך התקופה בה ליווה מחקר ההערכה את המפעל הנסיוני של "מכינה לחיים" השתתפו בתכנית 12 חניכים (7 במכינת צפון ו-5 במכינת דרום). כל אחד מהם הוא עולם מלא וייחודי בפני עצמו, וקשה להעביר את מהות התכנית, תשומותיה האישיות לכל חניך וחניכה לפי צרכיו והשפעות המכינה על ידי תיאור כוללני של כל החניכים יחדיו. לפיכך, החלטנו לבחור במסגרת מערך ההערכה באופן מדגמי בארבעה חניכים, בעלי מאפיינים דומים מבחינת גיל, מין, השכלה, ותק במכינה, חומרת המגבלה ועוד. צוות ההערכה ליווה חניכים אלה באופן פרטני ואינטנסיבי יותר במהלך השנתיים בהן היו במכינה.²¹ להלן, אפוא, סיפוריהם של ארבעה חניכים במכינות, שניים במכינת צפון ושניים במכינת דרום. השמות בהם הם מוצגים כאן הם שמות בדויים על מנת לשמור על החסיון המתבקש.

סיפורה של דרורית

רקע אישי

דרורית נערה "מרשימה, מגוונת, מעניינת, חזקה, יפה", כדברי מנהל המכינה, הייתה בת 19 כשהגיעה למכינת הצפון. בוגרת בית ספר תיכון ובעלת בגרות חלקית, בעלת מוגבלות קשה ומתניידת בעזרת קביים. הסיפור האישי והרקע המשפחתי שלה "קורע לב" כדברי הצוות, והצריך טיפול מיוחד. דרורית שיתפה פעולה עם הצוות וחלקה איתו את ההתלבטויות והקשיים. בעזרת עבודה שיטתית של הצוות היא יצרה קשר עם המשפחה הביולוגית. היא הגיעה למכינה עם שתי חברות נוספות, מאוד עצמאית מבחינת התפקוד והשתלבה מהר בקבוצה, לדברי הצוות. היא הייתה מאוד מעורבת, אך לפעמים לדבריה הרגישה "לא מתאימה" וטענה כי החיים עם אנשים בעלי מוגבלות בלבד "עושה לי לא טוב והייתי רוצה לחיות בחברה "רגילה, הטרוגנית". דרורית היא בעלת פוטנציאל גבוה בתחומים רבים, כפי שתארו כל אנשי הצוות ומעסיקתה, אך התקשתה להתארגן, להתמקד ולהתמיד. בשנה השנייה דרורית הופנתה לאבחון דיסקטי שבעקבותיו קיבלה רטלין "מה שעזר לה להתארגן ולהיות בפוקוס בעבודה ובלימודים", לדברי המדריך.

ציפיות מהמכינה וחששות ממנה

כאשר דרורית נשאלה מה הם ה"דברים שחשוב לקבל מהמכינה", היא ציינה שחשוב לה במידה רבה מאוד להכיר את יכולותיה האישיות, להתכונן לחיים עצמאיים, ללמוד תחומי לימוד חדשים, לרכוש מקצוע, ולהכיר את זכויותיה כאזרח בעל מוגבלות. לדרורית היה חשוב במידה רבה מאוד לפתח מיומנויות חברתיות ולהתמודד עם קשיים בקבוצת הדומים. לעומת זאת, חשוב לה במידה מעטה

²¹ במהלך המכינה: בכל תחילת שנה ובסופה, התקיימו ראיונות עומק עם ארבעת החניכים ועם הוריהם (פרט לחנוך שהוריו אינם דוברי עברית וזנה שהוריה לא היו פנויים); בתחילת המכינה ובסופה, התקיים ראיון מקיף עם מעסיקיהם לקראת סוף השירות הלאומי, וראיון מקיף עם דיקאן המכללה, מרצה במכללה, האחראי על תכנית "טעימות" ומנהל ספיר-טק. בבנוסף התקיימו ראיונות שוטפים עם צוות המכינה: מנהל המכינה, המנהלת העמית והמדריך החברתי. המידע על אודות החניכים הושלם על ידי חוות הדעת, שהתקבלו מהמדריכים החברתיים ומנהלי המקרה, מניתוח השאלונים וממפגשים ושיחות עם אנשי צוות נוספים.

בלבד להכיר אנשים בעלי מוגבלות (ציון 2 בתום המכינה ובתחילתה על סולם 1-6) והייתה רוצה להשתלב בקהילה הרחבה ולפגוש אנשים ללא מוגבלות.

תחושת החרדה של דרורית בתחילת המכינה הייתה גבוהה; היא הייתה מוטרדת במידה רבה מההיבט הפיזי-בריאותי, מחוסר פרטיות בגלל החיים ביחד עם אנשים נוספים, מיכולתה להסתדר מבחינה חברתית ומעומס הלימודים והעבודה הצפוי להיות במכינה. בתחומים הקשורים למגורים מחוץ לבית, רמת הלימודים והיכולת לנהל את משק הבית רמת החששות שלה הייתה מעטה.

מוטיבציה ויחס כלפי שינוי

דרורית ייחסה חשיבות רבה עד רבה מאוד למיצוי הפוטנציאל האישי והשגת היעדים גם אם התנאים קשים, היא לא האמינה כי "כל שינוי יכול לגרום להחמרת המצב", אולם בסיום המכינה בחרה שלא לענות על ההיגד לפיו "בעזרת כוח הרצון אדם יכול להשיג כל מה שרצה" (4 בתחילת המכינה). דרורית המשיכה לחפש את היציבות ולקראת סיום המכינה, היא נטתה יותר לשמור על הקיים ולחפש פחות ריגושים. בתמורה ליציבות הייתה מוכנה לוותר יותר על שיפורים. לקראת סיום המכינה דרורית אופטימית במידה רבה יותר והיא אינה סבורה שהעתיד יהיה חזרה על מה שקרה בעבר (2 בסוף המכינה בהשוואה ל-4 בתחילתה).

תהליכי הליבה במכינה – לימודים, שירות לאומי, כישורי חיים

לימודים

בשנה הראשונה דרורית החלה ללמוד לבחינת בגרות במתמטיקה ברמה של שלוש יחידות, אולם נתקלה בקשיים גדולים ונאלצה להפסיק את הלימודים. בשנה השנייה במכינה החלה שוב את הלימודים במכללת הגליל המערבי, לקראת בחינת בגרות במתמטיקה. למדה כל יום בין השעות 00:00-13:00. במכללה נבנתה לה תכנית אישית בהתאם ליכולותיה האישיות, ובנוסף ליוותה אותה מורה פרטית במימון של המוסד לביטוח לאומי. הפעם הצליחה דרורית להתמיד, ואף עברה בהצלחה את בחינת הבגרות.

במהלך המכינה דרורית ניסתה ללמוד פיתוח קול, נגינה בגיטרה וציור. דרורית ציירה ועיצבה, הגתה את הרעיון ל"יזמים צעירים", וקיבלה החלטה להמשיך ולהתפתח בתחום הציור והעיצוב. לדבריה: "גיליתי את הכישרון שלי".

שירות לאומי

גם השירות הלאומי החל עבור דרורית כהליך קשה ומורכב. היא התקשתה להתמיד במקום שירות אחד והחליפה מקומות, אך בסופו של דבר חזרה למקום ההתחלתי – מחלקה לתשושי נפש בבית "יד לקשיש", שם עבדה חמישה ימים בשבוע חמש שעות כל יום, ושימשה עוזרת למדריכה בהנחיית הקשישים בעבודות אמנות. הקשר הישיר עם הקשישים הפחיד אותה בתחילה, המראה החיצוני שלהם היה קשה עבורה ולא אסתטי, והסיפורים ששמעה היו עצובים "העבודה עייפה אותי רגשית". אולם, מהרגע שחזרה נעשה השינוי לטובה. "דרורית הייתה מתנה למקום", סיפרה רכזת

המתנדבים. "הקשישים התחברו אליה ואהבו אותה מאוד בזכות הקסם האישי שלה, הם הרגישו חיוניים שהם יכולים לעזור לה... והיא הצליחה להביא אנשים שמעולם לא החזיקו מכחול ביד להעזי ולצייר". במסיבת הפרידה היא העניקה לכל אחד מהם פורטרט אישי שציירה.

דרורית הפכה לחלק מהצוות; השתתפה במפגשי הבוקר, קיבלה הדרכה צמודה, ואף יצאה ליום עיון מקצועי. היא שיתפה פעולה, השתתפה בשיחות ובכל הפעילויות. לדברי הרכזת, צוות המרכז למד שחשוב להכניס אותה בהדרגתיות לתפקיד בגלל קשיי הארגון שלה. הצוות נתן לה תחושת משפחתיות והתייחס אליה בחום. דרורית יצרה קשר מיוחד עם רכזת המתנדבים ושיתפה אותה בקשיים ובמה שעובר עליה. "בחורה מיוחדת ובעלת יכולות, קסם אישי, יחסי אנוש טובים ויכולת ליצור קשר אישי חם. הכישרון האמנותי שלה הוא נכס לכל מקום", תיארה אותה הרכזת. דרורית העידה כי "השירות הלאומי בנה אותי... הבוסית שלי היא אישה מיוחדת שלא מוותרת, ודורשת בלי קשר לנכות". בשירות, לדבריה, למדה על מוסר עבודה, אחריות, תקשורת ויחסי אנוש, ובעקבותיו "יש לי הרבה סבתות וסבים".

כישורי חיים

דרורית סיפרה כי הייתה חסרת ביטחון בכל מה שקשור בניהול משק הבית ובזכות המכינה השתפרה בבישול ובשאר מיומנויות שקשורות בניהול הבית.

היא יצרה קשרים חברתיים טובים עם מרבית החניכים ותפסה מקום מאוד מרכזי בקבוצה. לדבריה השנה הראשונה הייתה קשה עבורה והמעבר לדירות בשנה השנייה השפיע עליה לטובה: "כי יש יותר מרחב. אפשר לרדת לחנויות, יש פחות עומס". היא שמרה בקנאות על המקום הפרטי שלה וכשהצוות החליט לשכן את מחזור ד' לסוף שבוע בדירות בנהרייה דרורית נפגעה מאוד וחשה שפלוש לפרטיות שלה. במחצית השנייה של השנה השנייה לדרורית הייתה הזדמנות להראות את יכולת הסינגור שלה וכושר המנהיגות כאשר הצוות החליט לשנות את ההרכב בדירות ולנייד חלק מהדיירים, מנהל המכינה סיפר כיצד דרורית נלחמה להשפיע על ההרכב בדירות, הנהיגה את הקבוצה לדיון קבוצתי והשפיעה על החלוקה הסופית.

פעילויות והתנסויות מיוחדות

דרורית השתתפה בפעילויות החברתיות במכינה, יצאה לשחות בבריכה אחת לשבוע, ובבית הגלגלים הדריכה וליוותה חוג לתיאטרון וזאת בנוסף לשירות הלאומי.

בפרויקט "יזמים צעירים", דרורית הייתה פעילה מאוד והייתה אחראית על כל תחום העיצוב. המפגש עם מיכל נגרין הרשים אותה מאוד, וממנה למדה לדבריה כי "אפשר להצליח בכל מצב... למדתי על עצמי שיש לי רעיונות ועם קצת תמיכה אני יכולה לעשות הרבה. זו הייתה פעילות גדולה וחשובה". גם במסיבת סוף השנה, לדברי המדריך, לקחה דרורית חלק פעיל בארגון המסיבה ובהכנת הזמנות לאורחים.

ליווי הצוות, הדרכה אישית, טיפולים ומעקב

במהלך השנה השנייה דרורית לא הרגישה טוב והייתה מאושפזת בבית חולים למספר ימים. הצוות גילה כי היא לא הייתה במעקב רפואי במשך שנים רבות. דרורית חשה שהצוות דואג לה כשאינה מרגישה טוב. אולם, לדבריה, "עדיין חסר משהו". לדבריה חסרה לה בעיקר תמיכה רגשית וגורם איתו יכלה לחלוק ולשתף את החששות והמועקות.

המדריך החברתי התרשם כי דרורית מתרחקת ממנו ונמנעת מיצירת קשר אישי וקרוב. "היא מתייעצת איתי, אך היא מרגישה שהיא לא יכולה להיפתח אלי כי אני חלק מהצוות." לעומת זאת, רכזת המתנדבים במקום השירות הלאומי סיפרה בהתלהבות כיצד דרורית קשרה קשר חם וקרוב עמה, ואף ביקרה בביתה, "היא שיתפה אותי בקשיים האישיים שלה ובסיפור חייה".

עמדות

בתחום העבודה – דרורית רואה בעבודה מקור לעצמאות כלכלית ולהתפתחות בחיים ובסיום המכינה עמדתה אף התחזקה לגבי חשיבות העבודה (6 בסוף המכינה לעומת 5 בתחילתה). נראה שינוי משמעותי בהיגד "אנשים צריכים לעבוד כדי להרחיב את מעגל החברים"; דרורית שינתה את הגישה שלה ורואה בעבודה גורם משמעותי להרחבת מעגל החברים (6 בסוף המכינה לעומת 2 בתחילתה).

התמודדות עם פתרון בעיות – בסיום המכינה נראית הבחנה בגישה שלה כלפי פתרון בעיות. דרורית מאמינה פחות שצריך להמשיך לנסות לפתור בעיות שהנן חסרות פתרון (4 בסוף המכינה בהשוואה ל-6 בתחילתה), אולם סבורה במידה רבה יותר כי "אפשר לפתור כל בעיה אם מתאמצים מספיק" (5 בסוף המכינה בהשוואה ל-4 בתחילתה).

תפיסה עצמית

בריאות – דרורית, שאצלה התגלתה במהלך השנה הראשונה הזנחה רפואית, נראית דואגת יותר לבריאות שלה (5 בסוף המכינה לעומת 3 בתחילתה). היא פיתחה מודעות גבוהה יותר למצב הבריאותי שלה ומאמינה במידה די רבה ש"יש לי שליטה לטווח ארוך על מחלתי" (4 בסוף המכינה לעומת 3 בתחילתה).

תפיסת המוגבלות – בדומה לתחילת המכינה, גם בסיום המכינה דרורית ממשיכה לתהות במידה רבה "למה זה קרה לי" ותמיד מדמיינת מה יכלה לעשות "אילו לא היו לי מגבלות בריאות". אולם ניכרת ירידה משמעותית בכעס "על מה שקרה לי" (ציון 2 בהשוואה לציון 6 בתחילת המכינה).

רשת תמיכה משפחתית וחברתית – בהיגדים הנוגעים לתמיכה משפחתית וחברתית, נראה שיפור קל בתחושותיה ובעמדותיה של דרורית; בסוף המכינה דרורית חשה כי לעתים די רחוקות היא "מקבלת את העזרה והתמיכה הרגשית שאני זקוקה לה" (ציון 3 בסולם בן 6 דרגות) בהשוואה לתחילת המכינה אז חשה כי היא מקבלת עזרה והתמיכה המשפחתית במידה מעטה (ציון 2). בנוסף חלה ירידה קלה בתחושת הבדידות עליה היא מדווחת (3 בסוף המכינה לעומת 4 בתחילתה), ועלייה משמעותית יותר בתחושה שיש "לי חברים ומשפחה שאוהבים אותי" (4 בסוף המכינה לעומת 2 בתחילתה). מעניין לציון כי נראה כי בסיום המכינה (בהשוואה לתחילתה), דרורית סומכת פחות "על חברי/חברותי כאשר מתעוררות בעיות" (4 בסוף המכינה בהשוואה ל-5 בתחילתה) ופחות חשה כי

"יש לי חברים שבאמת מנסים לעזור לי" (4 בסוף המכינה לעומת 5 בתחילתה), תחושה שנובעת כנראה מחיי הקומונה האינטנסיביים וחיכוכים בינאישיים שקרו בין השותפים לדירה ובניה.

מיצוי זכויות וחיפוש מידע – עם סיום המכינה, דרורית מדווחת כי הנה מודעת יותר לכל הקשור למיצוי זכויות. היא מציינת כי היא מכירה ברמה טובה יותר את זכויותיה (5 לעומת 4 בתחילת המכינה), אקטיבית יותר בחיפוש מידע בכל הנוגע ל"בעיות הבריאות והמגבלה" שלה (6 בסוף המכינה לעומת 3 בתחילתה), וחשה שאינה "מקבלת את כל הזכויות המגיעות לה" (3 לעומת 5 בתחילת המכינה).

ביטחון עצמי ותחושת שליטה – בסיום המכינה בולט השיפור בהערכתה העצמית של דרורית. בסוף המכינה רק לעתים די רחוקות יש לדרורית "תחושה שאני לא שווה" (3 בסוף המכינה לעומת 6 בתחילתה). מתקבל הרושם שבסוף המכינה היא סומכת יותר על עצמה וחשה תמיד ש"העניינים מסתדרים" אצלה. היא מבולבלת פחות וחשה לעתים די קרובות שהרצונות שלה מתממשים.

מוקד שליטה – בהשוואה לתחילת המכינה, בסוף השנה דרורית מסכימה מעט יותר כי "מכל דבר רע יכול לצאת טוב". אולם על ההיגד "בעד כל דבר טוב צריך לשלם על ידי כאב וסבל" דרורית בחרה שלא לענות בסיום המכינה (4 בתחילת המכינה).

תפיסת העתיד – תפיסת העתיד של דרורית כמעט ולא השתנתה (ממוצע 5.5 בסוף המכינה לעומת 5.25 בתחילתה). היא ממשיכה להיות מאוד מתוחה לגבי העתיד שלה (6), היא אינה יודעת לאיזה כיוון תעסוקתי לפנות "אינני יודעת איזו עבודה מתאימה לי" (5 בסוף המכינה לעומת 6 בתחילתה), וכמעט תמיד חשה "תחושות של אי-ודאות ואי-בהירות לגבי העתיד". התחושה ש"אין לי למה לצפות" התחזקה אצלה עם סיום המכינה (5 בסוף המכינה לעומת 3 בתחילתה).

כאשר התבקשה לדמיין כיצד היא רואה את עצמה בעוד חמש שנים, כמעט ולא נמצאו הבדלים בין תשובותיה בשאלוני סוף המכינה בהשוואה לשאלוני תחילת המכינה פרט לסבירות שתטייל בעולם. בתחילת המכינה היא חשה שיש סבירות גבוהה שתטייל בעולם, ואילו בסוף המכינה היא בחרה לא להתייחס לסעיף זה.

הרגשה כללית – בדומה לתחילת המכינה גם בסיומה הרגישה דרורית ש"החיים יפים" ויש "משהו שנותן טעם ומשמעות לחיים שלה", היא המשיכה לחוש "בסך הכול בחיים שלי, מהתחלה ועד עכשיו, יש שיפור בהרבה דברים" (6 בסיום המכינה לעומת 5 בתחילתה), וסברה כי רק לעתים די רחוקות ש"רוב הדברים שקורים לי הם מאכזבים". בתחילת המכינה ובסופה דרורית חשה כי "התכניות החינוכיות או השיקומיות" שעברה הכינו אותה במידה רבה להתנסויות והפעילויות שבמכינה והיא ממשיכה להרגיש במידה רבה בשינוי שעברה. עם זאת, נראתה ירידה קלה בהרגשה הכללית ובתחושת האושר שלה (4 בסוף המכינה לעומת 5 בתחילתה).

תפיסות כלפי המכינה

תרומת המכינה – דרורית מציינת את התרומה הרבה מאוד של המכינה ליכולת שלה לחיות חיים עצמאיים מחוץ למסגרת של הבית, לחיות בקומונה, להכיר אנשים נוספים בעלי מוגבלות ולעזור לאוכלוסיות חלשות. היא מתרשמת כי המכינה חשפה אותה למקומות חדשים ותרמה לה במידה רבה להתקדם בתחום הלימודים העיוניים. בנוסף היא מעידה כי המכינה תרמה לה במידה רבה

לפיתוח מיומנויות עבודה. בהיבט של רכישת מקצוע ומציאת מקום עבודה, לעומת זאת, דרורית סבורה כי המכינה תרמה במידה מעטה בלבד.

שביעות רצון מהמכינה

בהשוואה לתחילת המכינה נראית ירידה קלה במרבית ההיבטים. ייתכן שהדבר מעיד על התפתחות של ביקורתיות (מה שעשוי להעיד על העצמה אישית גוברת). ניכרת יציבות בשביעות הרצון הגבוהה מהשירות הלאומי וירידה בשביעות רצונה מליווי הצוות והתנאים הפיזיים במכינה.

תכניות לאחר סיום המכינה

על פי התכנון לאחר סיום המכינה אמורה דרורית להמשיך בתכנית בוגרים 22 ולהתגורר בדירת געתון בנהרייה, עם מינימום הכוונה והתערבות מצד צוות המכינה, וכן להשתלב בתכנית שיקום מקצועי של המוסד לביטוח לאומי. דרורית תחל ללמוד מיומנויות מחשב ועיצוב גרפי במרכז לשיקום מקצועי. למרות סיום המכינה מצפה דרורית שצוות המכינה "ישמור על קשר ויעקוב ... מקווה שלא ישכחו אותנו". מלבד זאת דרורית ציינה כי היא רוצה לעבוד ולהרוויח כסף, במטרה להחזיק רכב פרטי, אך לא ידעה, לדבריה, באיזה תחום תעבוד.

שינויים והתקדמות על פי חוות הדעת של הצוות

חוות הדעת האחרונה של הצוות, מקיץ 2008, מלמדת כי דרורית עברה "תהליכים מאוד משמעותיים במכינה" (כדברי מנהלת המקרה). היא התייצבה במקום השירות הלאומי, תפסה מקום מאוד מרכזי בקבוצה, הובילה, יזמה ותרמה רבות להצלחת פרויקט יזמים צעירים. היא מודעת היום יותר לעצמה הן לנקודות החוזק שלה (ממוצע 4.5 בסיום המכינה לעומת ממוצע 3 בתחילת המכינה, על סולם 1-6) והן לנקודות הטעונות שיפור (ממוצע 4 בסיום המכינה לעומת ממוצע 3 בתחילת המכינה). מידת ההתמודדות שלה במכינה השתפרה והוערכה בסיום המכינה בציון ממוצע של 5.5 לעומת ציון ממוצע 4 בתחילת המכינה.

הצוות התבקש לחוות דעתו על מאפיינים שונים הקשורים לתפקודה מבחינה אישית וחברתית (ביטחון עצמי, תחושת מסוגלות, בשלות אישית, אחריות, מנהיגות, אסרטיביות ועוד). ניתוח הנתונים מראה כי חל שיפור ניכר כמעט בכל המאפיינים (ממוצע 4.7 בסוף המכינה לעומת ממוצע 3.4 בתחילת המכינה, על סולם 1-6).

סיכום

דרורית חשה כי המכינה שינתה אותה. "לא חושבת שהייתי מגיעה למקום שבו אני נמצאת כיום לולא המכינה... המכינה נתנה לי בית. קודם לא היה לי לאן ללכת. אני מרגישה בעלת ביטחון, חופשייה להתבטא, לא חיה על חסדים של אף אחד, מרגישה 'משופשפת יותר'. המכינה מאוד קדמה אותי".

²² תכנית המשך של עמותת כיוונים – תכנית המוצעת לבוגרי מכינת צפון הנשארים באזור. התכנית מלווה את הבוגרים בהיבטים הקשורים ללימודים ותעסוקה תוך עידוד להמשך פעילות התנדבותית וחברתית. העמותה נעזרת בסדנאות העשרה של מכינת כנפיים ותכנית השמה של בית הגלגלים. החניכים ממנים את שגר הדירה והעמותה נושאת בהוצאות של פעילות ההעשרה.

תשומת הלב של הצוות לקשיים הייחודיים שלה והחוויות שחוותה במהלך המכינה סיפקו לה במידה מסויימת את התמיכה, האווירה המשפחתית והרגשת השייכות להם היא זקוקה. בנוסף, התחזקה בה התחושה שיש לה רשת תמיכה משפחתית. הממצאים העולים מהשוואת עמדותיה והתייחסותה לנושאים שונים, מראים כי בסיום המכינה דרורית אופטימית במידה רבה יותר. עם זאת, היא ממשיכה לחוש תחושת אי-ודאות ודאגה רבה לגבי העתיד בכלל והעתיד המקצועי שלה. עם סיום המכינה עדיין לא ברור לה מה יהיה הכיוון התעסוקתי שלה, דבר שמגביר אצלה את ההרגשה ש"אין לי למה לצפות".

בראינות עומק שהתקיימו עמה בשנה השנייה הביעה דרורית את הצורך שלה, שנותר לא ממומש במידת-מה, בגורם מקשיב איתו יכולה לחלוק קשיים ולקבל הכוונה.

השירות הלאומי והחיים במכינה חיזקו בה את האמונה בעצמה ואת הכישורים לחיים עצמאיים. בסוף המכינה היא הציגה גישה בוגרת יותר ויכולת לבחון את הסיכויים והפעולות שצריך לנקוט בפתרון בעיות והתמודדות עם תהליכים ומצבים שונים בחיים.

סיפורה של ענבל

רקע אישי

ענבל הייתה בת 20 כשהגיעה למכינת צפון. בוגרת תיכון, בעלת בגרות חלקית, סובלת מנכות קשה (CP) ולקות למידה קשה. בתקופת לימודיה בתיכון הייתה חניכה בבית הגלגלים, שם הכירו אותה ומנהל המכינה שהגיע לביתה ושוחח איתה ועם הוריה. הוריה עודדו מאוד את היציאה שלה ואילו היא שנאה בתחילה את רעיון המגורים מחוץ לבית "לא רגילה להיות 24 שעות עם נכים", ואף התנגדה לו. לדבריה, "הרעיון התבשל לאט לאט", וכשנה לאחר הביקור הראשון היא הצטרפה למכינה. הפרידה מהבית הייתה קשה מאוד ובחודשים הראשונים היו לה התפרצויות בכי, והיא התקשתה לישון במיטתה (ישנה בסלון לשעה-שעתיים בלילה), לקח לה זמן רב לפתח קשרים חברתיים בקבוצה, ולא הצליחה להישאר במשך שבועיים במכינה (אחת לחודש נדרשו לזה). בהתחלה ההורים מאוד דאגו. הם התקינו בחדרה כמה מתקנים ששיפרו את הנגישות בחדר, ביקרו אותה במכינה ושמרו איתה על קשר טלפוני יומיומי. עם השתלבותה בשירות הלאומי וכניסת חברה לחדרה התחולל השינוי. היא התגברה על החרדות והתפקוד שלה השתפר. גם ההורים נרגעו, שכן לדבריה: "הם יודעים שטוב לי".

ציפיות מהמכינה וחששות ממנה

מהשוואת התשובות של ענבל בתחילת המכינה לאלו בסיומה, נראה שינוי משמעותי ברמת החששות שלה; כאשר התחילה את המכינה, ענבל הביעה רמה גבוהה של חששות בתחומים הקשורים בלימודים (6 בתחילת המכינה לעומת 2 בסופה), חיי הקומונה ואבדן הפרטיות במגורים (6 בתחילת המכינה לעומת 4 בסופה), והמרחק מהבית. לעומת זאת, בסיום המכינה, ענבל חששה במידה רבה יותר לתפקוד הפיזי-בריאותי שלה (4 בסוף המכינה לעומת 1 בתחילתה), ולהשתלבות החברתית (3 בסוף המכינה לעומת 1 בתחילתה).

מוטיבציה ויחס כלפי שינוי

בסיום המכינה ענבל ציינה כי היא רוצה במידה די רבה "לשמור על המצב הקיים מאשר להסתכן בשינוי שיכול לגרום להתפתחות רעה" (4 בסוף המכינה לעומת 1 בתחילתה). לכאורה ניתן לפרש את התשובה כחשש משינויים, אולם ניתן לפרש זאת גם כרצון לשמור על השינוי שעשתה בהשוואה להתחלת המכינה. גם בהיגדים האחרים רואים כי היא נוטה מעט יותר לחפש "חוויות חדשות" (4 בסוף המכינה לעומת 3 בתחילתה).

תהליכי הליבה במכינה – לימודים, שירות לאומי, כישורי חיים

לימודים

ענבל החלה ללמוד במכללת הגליל המערבי כבר בתחילת השנה הראשונה של המכינה והשקיעה מאמצים רבים כדי להצליח בלימודים ולהתגבר על החומר העיוני הרב. למרות הקושי וחווית הכישלון בסוף השנה הראשונה, היא המשיכה גם בשנה השנייה ללמוד בשקדנות לבחינות הבגרות. ענבל ראתה בלימודים הזדמנות להתמודדות עצמאית "שלא כמו בבית שם ההורים דוחפים ודואגים... במכינה זו הבחירה שלי אם ללמוד או לא". לקראת שנת הלימודים השנייה הופנתה לאבחון תעסוקתי ואבחון דידיקטי, אשר הועילו לה ואפשרו הקלות בלימודים והצלחה בבחינות.

במכללה נהנתה, ולדבריה התחברה עם סטודנטים אחרים ושמרה איתם על קשר גם מחוץ לשעות הלימודים.

שירות לאומי

השירות הלאומי של ענבל היה מאוד משמעותי עבורה והשפיע על הגדילה והבשלות שלה. במשך כשנה וחצי היא הגיעה כל יום למרכז אביטל שבקיבוץ אפק והדריכה ילדים בעלי צרכים מיוחדים (פיגור שכלי). תפקידה העיקרי היה להדריך אותם בהכנת חפצי אמנות שונים ולדאוג "שיהיו עסוקים כל הזמן ושלא יאבדו את הריכוז". לדבריה, "ישנם ימים קשים כי הם סובלים מפיגור שכלי וישנם קונפליקטים. אסור לצעוק עליהם".

ענבל העידה כי השירות הלאומי היה בהתחלה די קשה ו"מלחיץ". היה לה "מוזר" להיות במקום של הנותנת ולא במקום של המקבלת. "לי יש צרכים מיוחדים (אני עם קביים) ומוזר שאני עוזרת לאנשים עם פיגור". עם הזמן למדה להוקיר את האוכלוסייה המיוחדת ופיתחה איתם קשר מיוחד. "למדתי להכיר שיש להם רגשות וחוויות; הם אוהבים מוזיקה, הם אוהבים לראות אותי". לדברי מנהלת המרכז התפתחו קשרי גומלין יפים בין ענבל לבין חניכי המרכז – הם הרכיבו אותה על אופניים ועזרו לה להגיע ממקום למקום והיא העסיקה אותם והדריכה אותם.

ההשתלבות שלה בעבודה הייתה הדרגתית. בעזרת הדרכת צוות המכינה ותשומת לב מיוחדת של מנהלת המרכז התחזקה תחושת הביטחון העצמי שלה, היא רכשה כלים להתמודד עם מצבים שונים, השתלבה והתנהלה באופן עצמאי. "כיום ענבל נכנסת למרכז כאישיות ומתפקדת כאדם רגיל", סיכמה המנהלת את תקופת השירות של ענבל. לדבריה "היא פיתחה כישורי עבודה – למדה לדווח על התקדמות, לעדכן, לנהל את יום העבודה, לקבל סמכות, לחשוב באופן עצמאי... כשנכנסת למרכז היא מוסרת את הקביים שלה לאחד הילדים, ומתחילה להנחות את התלמידים, להציע הצעות. היא מנסה דברים חדשים וגם למדה לבקש עזרה מה'בוסית'. היא הפסיקה להשתמש בקשיים שלה והפכה לתפקד כאדם רגיל".

ענבל גייסה את אחיה לטובת מרכז אביטל ובנתה אתר כדי לפרסם את עבודות האמנות ולמכור אותן דרכו. היא ניהלה את האתר והייתה אחראית על המכירות. ענבל תיארה את השירות הלאומי כ"מאוד כיף, מאוד קשה אבל עוזר לי להתקדם. לא חשבתי שאגיע לרמה כזו."

כישורי חיים

החיים מחוץ לבית היוו מקפצה משמעותית לעצמאות של ענבל. לדבריה, היא למדה לקום בכוחות עצמה, לבחור בגדים, לסדר את החדר, לבשל, להתמודד עם המרחק מהבית ומההורים, להתנייד באופן עצמאי, להשתמש בתחבורה ציבורית ו"להיות שקולה לגבי הוצאות על קניות". בעזרת מנהלת החשבונות של המכינה היא למדה לנהל את חשבון הבנק שלה ולעקוב אחר ההוצאות וההכנסות.

לענבל היה קשה מאוד להתרגל "להיות עם המון אנשים... " ולחלוק את המרחב שלה עם אנשים נוספים. לדבריה היא הרגישה חדירה לפרטיות שלה, לחופש שלה ובשנה הראשונה חיכתה בכליון עיניים לסוף השנה ולמעבר לדירות הקטנות בנהרייה. המשימות, עבודות הקשורות לניהול הבית,

האינטנסיביות החברתית והמפגש עם טיפוסים שונים היו קשה לה. השינוי המשמעותי חל במחצית השנייה של השנה השנייה עם המעבר לדירה אחרת וחיים עם שותפים אחרים. ענבל לקחה אחריות על חלוקת התפקידים בניהול משק הבית, כדברי המדריך החברתי, ותפסה מקום משמעותי יותר במרקם החברתי בדירה.

בבית, סיפרה ענבל, מעולם לא בישלה כיוון ש"המטבח לא היה נגיש" ואילו במכינה גילתה כי היא אוהבת לבשל ולימדה גם אחרים לבשל. היא עזרה לשותפיה לדירה בניקיון הדירה, העידה על עצמה שלמדה להבליג ולהיות סבלנית למצבים שונים, לדבריה היא למדה "להתמודד" ולחלק את זמנה בין העיסוקים השונים שלה.

פעילות והתנסות מיוחדת

בנוסף לשגרת המפגשים הקבוצתיים, השחייה והשיחות האישיות, ענבל השתתפה בסדנאות השונות, בטיולים ובמבצעי הנתינה, ובשנה השנייה יצאה לשלושה ימי פעילות הדרכה שקשורה לשירות הלאומי. במחצית השנייה של השנה השנייה חנכה את אחת החניכות ממחזור ד' בבוסתן הגליל והנחתה אותה בתחום הבישול וניהול משק הבית, במקביל, המשיכה לנסוע אחת לשבוע למרכז אביטל ועזרה בהדרכת החניכים במרכז במסגרת השירות הלאומי.

ליווי, הדרכה אישית, טיפולים ומעקב

הצוות זיהה במהלך השנה הראשונה מאפייני הפרעת אכילה (בעקבות הקאות מרובות) והמצב הצריך ליווי הדוק יותר ומעורבות גבוהה שלו, עירוב ההורים והפניה לטיפול חיצוני במרכז מקצועי. בשנה הראשונה ענבל חשה כי "אחרי יום קשה אין עם מי לחלוק את הקושי ואין למי לפנות", למרות שקיימה שיחות אישיות עם ה-CM שלה (מנהל המכינה), שיחות שבועיות אישיות עם המדריכה החברתית והיא הייתה במעקב של אנשי צוות נוספים: אחראית על השירות הלאומי, אחות ועובדת סוציאלית. ענבל המליצה לתת תשומת לב רבה יותר לצרכים והחששות של חניכי המכינה, לקיים יותר שיחות אישיות ולאפשר לחניך לחלוק את העובר עליו.

בשנה השנייה, ענבל יצרה קשר מאוד פתוח ומשמעותי עם המדריך החדש והיא חשה שהיא יכולה תמיד לפנות אליו, לשתף אותו ולהתייעץ איתו בכול. עבורה המדריך היווה מודל לחיקוי: "אם אצליח להתמודד כמוהו עם הנכות שלי עשיתי את שלי".

עמדות

תחום העבודה – עם סיום המכינה ענבל האמינה במידה רבה יותר כי "אנשים צריכים לעבוד כדי שיהיה להם סיפוק" (4 בסוף המכינה לעומת 1 בתחילתה, על סולם 1-6), וכי "עבודה נותנת משמעות לחיים", אולם האמינה פחות שעבודה היא מקור יחיד לקידום מקצועי ולהתפתחות אישית (4 בסוף המכינה לעומת 6 בתחילתה).

התמודדות עם פתרון בעיות – ענבל הציגה גישה אקטיבית ואופטימית הרבה יותר בסיום המכינה בהשוואה להתחלה; בסיום המכינה היא כלל לא חשה כי עניינים מסתדרים מעצמם (1 בסוף המכינה לעומת 6 בתחילתה), וסברה יותר כי צריך להתמודד עם קשיים. בסיום המכינה ענבל האמינה במידה רבה יותר ביכולתה להתמודד עם בעיות ופחות נטתה להתעלם מהם.

תפיסה עצמית

בריאות – ניכר כי ענבל דואגת פחות לבריאותה בסוף המכינה (3 בסוף המכינה לעומת 6 בתחילתה). היא מדווחת כי היא חשה פחות כאבים בגופה, ובסוף המכינה ענבל הרגישה שהבריאות שלה טובה יותר יחסית לתחילת המכינה ולאחרים.

תפיסת המוגבלות – בהשוואה לתחילת המכינה, בסיומה ענבל עסוקה פחות במגבלה (ציון 1 בסוף המכינה לעומת 3 בתחילת המכינה) וגם הכעס שלה ירד (2 בסוף המכינה לעומת 3 בתחילתה).

רשת תמיכה משפחתית וחברתית – כמו בתחילת המכינה, ענבל הרגישה שיש סביבה "רשת משפחתית וחברתית תומכת ומייעצת לעתים די קרובות וכמעט תמיד", ובכל זאת, נראה שינוי בשני היגדים: בסיום המכינה ענבל חשה פחות בודדה (2 בסוף המכינה לעומת 3 בתחילת המכינה); ויש ירידה בתחושה שהיא מקבלת ממשפחתה את העזרה והתמיכה הרגשית לה היא זקוקה לה (ציון 3 סוף המכינה לעומת 5 בתחילתה).

מיצוי זכויות וחיפוש מידע – בסיום המכינה, ענבל סבורה כי היא מכירה טוב יותר חלק ניכר מהזכויות להן היא זכאית (5 סוף המכינה לעומת 3 בתחילתה); ומרגישה שאינה מקבלת את כל הזכויות המגיעות לה (3 בסוף המכינה לעומת 4 בתחילה). כמו בתחילת המכינה גם בסופה, ענבל אינה מחפשת כלל מידע על אודות בריאותה (1).

ביטחון עצמי ותחושת שליטה – כבר בתחילת המכינה ענבל ביטאה בתשובותיה להיגדים הקשורים לביטחון עצמי תפיסה בינונית-גבוהה. למרות זאת, בסיום המכינה נראה כי הביטחון העצמי שלה עלה, היא חשה פחות בלבול ותחושת השליטה בחייה התחזקה. בסיום המכינה ענבל חשה לעתים די קרובות מוצלחת כמו "האדם הממוצע" (4 לעומת 3 בתחילת המכינה), היא סומכת יותר על עצמה ולעתים די קרובות מרגישה כי "בחיים שלי אני יכולה לעשות מה שאני רוצה" (4 לעומת 3 בתחילת המכינה).

מוקד שליטה – ענבל המשיכה להאמין במידה רבה מאוד ש"הכול בעולם מכוון על ידי סיבתיות מוחלטת", ובסיום המכינה היא אף סבורה יותר (3 בסוף המכינה לעומת 1 בתחילתה) שצריך לשלם בכאב וסבל "בעד כל דבר טוב". זאת ועוד, היא ממשיכה להחזיק במידה רבה מאוד באמונה שמדבר רע יכול במידה רבה לצאת דבר טוב.

תפיסת העתיד – ענבל התבקשה לדמיין היכן תהיה בעוד 5 שנים. מהשוואת עמדותיה מתחילת המכינה לסיום המכינה עלה כי התחזקה בה מעט ההרגשה שיהיה לה מקצוע (3 סוף המכינה לעומת 2 בתחילתה). היא המשיכה להחזיק בעמדה שלא תחזור לגור עם הוריה ותחושה זו אף התחזקה. בתחילת המכינה היא דאגה מאוד לגבי העתיד, הייתה מתוחה, לא ידעה איזה תחום מקצועי מתאים לה, וחשה כמעט תמיד "תחושות של אי-ודאות ואי-בהירות לגבי העתיד". נראה כי בסיום המכינה ירדה רמת החרדה מהעתיד ותחושות אי-הוודאות והדאגה לעתיד הופיעו רק לעתים די רחוקות ואף פחות מזה. הכיוון התעסוקתי ברור לה מאוד, היא ציפתה במידה רבה מאוד לעבוד במקום מסודר וקבוע ולנהל משק בית. במידה רבה היא רצתה להכיר חברים ושכנים חדשים ולהמשיך ללמוד, אולם ציפתה רק במידה מסוימת (3) להמשיך להיות בקשר עם חבריה מהמכינה.

הרגשה כללית – ענבל המשיכה לחוש תמיד שיש "משהו שנותן טעם ומשמעות לחיים שלה". בדומה לתחילת המכינה, התחושה הכללית של ענבל הייתה טובה. עם זאת, נראית ירידה מועטה בתחושת

האושר (4 בסוף המכינה לעומת 5 בתחילתה). בעקבות החיים במכינה ענבל הרגישה את השינוי שעברה, ו"שאני אחרת ממה שהייתי" (6 בסוף המכינה לעומת 4 בתחילתה). בנוסף, נראה ההבדל בהרגשתה במצבים חברתיים; כיום היא חשה פחות "לא שייכת במצבים חברתיים" (4 בסוף המכינה לעומת 6 בתחילתה), וגם להתמודד עם קשרים בקבוצת השווים לה חשוב לה פחות בהשוואה לתחילת המכינה (3 בסוף המכינה לעומת ציון 6 בתחילתה).

תפיסות כלפי המכינה

תרומת המכינה – עם סיום המכינה, ענבל העריכה כי המכינה תרמה לה במידה רבה מאוד בתחום הלימודים העיוניים, בהזדמנות לשרת שירות לאומי כמו בני נוער אחרים בגילה, לבוא במגע עם אוכלוסיות חלשות ולעזור להן, בתחום החיים העצמאיים – לחיות מחוץ לבית ולדעת כיצד לנהל משק בית, וגם בתחום החברתי. ענבל מציינת כי המכינה תרמה לה במידה רבה מאוד להרחיב את המעגל החברתי, להכיר אנשים נוספים עם מוגבלות וברי ולהכיר מקומות אחרים מהסביבה המוכרת לה. ממצא זה מעניין בהילקח בחשבון שבתחילת המכינה ענבל נתנה חשיבות רבה ללימודים ולשירות הלאומי ופחות חשיבות להיבט החברתי.

לדעתה, לשירות הלאומי הייתה חשיבות רבה מאוד, הוא תרם לה להכיר את היכולות שלה, ואפשר לה לתרום לקהילה. מאז השירות הלאומי היא הפכה להיות מודעת יותר לאוכלוסיות חלשות שקיימות בחברה ו"יודעת להתנהג איתם". ענבל סברה כי המכינה תרמה לה במידה די רבה (4 על סולם 1-6) לפיתוח מיומנויות עבודה. אולם התרומה המעטה ביותר, לתפיסתה, היא בתחום של רכישת מקצוע ומציאת מקום העבודה.

שביעות רצון

ההשוואה בין שביעות הרצון של ענבל בתחילת המכינה לבין זו שהביעה בסיום המכינה מצביעה על רמה זהה של שביעות רצון מהתנאים הפיזיים (3), חיי הקומונה (4), והשירות הלאומי (6). בהיבטים האחרים – ליווי הצוות (4 בסוף המכינה לעומת 6 בתחילתה), הפעילות החברתית והקשרים החברתיים נראית ירידה בשביעות הרצון. בראיונות עמה הבחינה בין בעלי תפקידים שונים בצוות ושביעות הרצון שלה מהם. בשנה השנייה חזרה ענבל ושיבחה את הקשר הקרוב והמיוחד שהיה לה עם המדריך החברתי, שלדבריה שימש לה מודל ויכלה להתייעץ עמו בכל.

שינויים והתקדמות על פי חוות הדעת של הצוות

ההשוואה בין חוות הדעת האחרונה מקיץ 2008 לחוות הדעת הראשונה מחודש דצמבר 2006 מראה כי ענבל עברה תהליך של התבגרות והבשלה משמעותיים ביותר והגיעה להישגים מרשימים; ההצלחה בשירות הלאומי וההתנהלות העצמאית שלה בניהול משק בית היוו ציר מרכזי לפיתוח הביטחון העצמי שלה ותחושת המסוגלות לגור בדירה עצמאית.

אמנם, ענבל הגיעה למכינה עם מוטיבציה גבוהה (ממוצע 5.25 בסוף המכינה לעומת 5 בתחילת המכינה), אולם היה לה קושי רב להשתלב בקבוצה ולהתנהל באופן עצמאי. הצוות ציין כי תפקודה הכולל השתפר מאוד (ממוצע 4.83 לעומת 3.84 בתחילת המכינה על סולם 1-6).

השינוי מנקודת מבט של ההורים

ההורים היו מיוזעים ומעורבים בחייה של ענבל. הם היו מודעים לקשיים שלה בלימודים ובקבוצה והעריכו מאוד את התרומה של המכינה לתפקוד העצמאי שלה. ההורים דאגו לגבי עתידה של ענבל, והביעו רצון לתכנית המשך לבוגרים. היה להם חשוב שענבל תרכוש מקצוע כי להרגשתם "הלימודים במכללה לא מועילים לה". עוד הם סברו ש"צוות המכינה צריך להוריד את רמת הציפיות והחלומות של ענבל כי אין לה יכולות". "אנו מקווים שתלמד לקבל את המגבלה שלה ולא תחיה באשליות..."

תכניות לאחר סיום המכינה

ענבל, בשיחות עמה, הדגישה כי "השנה הגעתי למסקנה שאני לא חוזרת הביתה ויהי מה! אני מצפה לזה אבל מפחדת רצח!" היא תכננה לגור בדירה עצמאית של העמותה, להמשיך בלימודים במכללה ולהשלים את תעודת הבגרות שלה. כדי לממש את החלומות שלה היא קיוותה להשתלב בשוק העבודה ולעבוד כטלפנית, ואף להוציא רישיון נהיגה. בעתיד היא מקווה ללמוד חינוך מיוחד או תחום טיפולי אחר ו"להיות מדריכה".

סיכום

ענבל עברה שינוי ניכר. הממצאים העולים מההשוואה בין עמדותיה ותחושותיה בתחילת המכינה ובסוף המכינה, כפי שהשתקפו בשאלונים, מראים כיצד ההתמודדות חיזקה אותה, והתחזקו בה האמונה בעצמה וביכולת שלה לחיות חיים עצמאיים. היא חשה פחות בודדה וחוששת פחות ממצבים חברתיים. ענבל למדה להכיר ביכולת שלה להתמודד עם מצבים חדשים, היא דאגה פחות לבריאות שלה והייתה עסוקה פחות במגבלתה. בזכות הרגשת הסיפוק וההצלחה שחוותה בשירות הלאומי, בחיים מחוץ לבית, ובהתנסות שלה לנהל משק בית באופן כמעט עצמאי ענבל שינתה את יחסה לעצמה בפרט, ולחברה בכלל, ובסיום המכינה הכיוון התעסוקתי היה ברור לה יותר ורמת החרדה שלה מהעתיד ירדה.

כאשר ענבל החלה את המכינה היא ייחסה חשיבות רבה ללימודים ולשירות הלאומי ופחות חשיבות להיבט החברתי. מתקבל הרושם כי ענבל שינתה את סדר העדיפות לדברים בחייה; עם סיום תקופת המכינה לענבל חשוב במידה רבה יותר לפתח מיומנויות חברתיות וללמוד תחומי לימוד חדשים. בנוסף עם סיום תקופת המכינה נראה כי, היא הרגישה פחות "לא שייכת" באירועים חברתיים. בתשובותיה ניכר כי ענבל חשה יותר שליטה על חייה ורצונותיה. היא חשה פחות בלבול וחוששת פחות משינויים ולכן, למרות הפחד מפני מה שצופן לה העתיד היא סבורה כי תוכל לעמוד בקשיים הצפויים.

ענבל מאוד המליצה על המכינה. היא הייתה מודעת לכך שבמכינה "עברתי שינויים אישיים גדולים, התבגרתי... הבחירה לבוא למכינה הייתה נכונה".

סיפורה של עדינה

רקע אישי

עדינה נולדה עם מום בחוט השדרה (אטרורופוזיס) והיא מוגבלת בגפיה ונעה בעזרת כיסא חשמלי. מגיל 6 היא חיה אצל משפחה אומנת. את חוק לימודיה סיימה עדינה בהצלחה ועם תעודת בגרות מלאה. במשך שנים עדינה הייתה פעילה בבית הגלגלים במקום מגוריה, שם שמעה על מכינת כנפיים דרום "וללא כל התלבטויות, לאחר המפגש הראשון (במכינה), ידעה שתצטרף. מבין חניכי המכינה הנכות של עדינה היא הקשה ביותר, ומצריכה טיפול סיעודי יומיומי. אולם, למרות הנכות הקשה, זוהתה עדינה כדמות המשמעותית במכינה – המנהיגה – "היא דורשת מעצמה וסוחפת אחריה את האחרים; חיובית, אהודה, מוערכת, ערכית, למילה שלה יש משקל".

ציפיות מהמכינה וחששות ממנה

עדינה סברה, בתחילת המכינה ובסיומה, שחשוב לה לקבל במידה רבה עד רבה מאוד את ההיבטים הבאים: להכיר את היכולות שלי, ללמוד לטפל בעצמי, להתנדב, לפתח מיומנויות חברתיות וקשרים חברתיים. שינויים בעמדותיה נצפו בהיבטים הבאים: בסוף שנת הפעילות השנייה סבורה עדינה כי חשוב לה פחות ללמוד תחומי לימוד חדשים, לרכוש מקצוע ולהתמודד עם קשיים בקבוצת אנשים. לעומת זאת חשוב לה יותר להכיר את זכויותיה כאזרחית עם מוגבלות.

עדינה מבטאת תחושות חרדה, במידה מעטה מאוד, הן בתחילת השנה והן בסוף שנת הפעילות השנייה במכינה. זאת ועוד, בתחילת ובסוף המכינה עדינה מוטרדת מהיבטים שונים במידה מעטה בלבד. ניכר כי ההיבט "רמת לימודים גבוהה" הטריד את עדינה בתחילת המכינה במידה די רבה (4 על סולם 1-6), בעוד שבסוף המכינה היבט זה הטריד אותה במידה מעטה מאוד (1).

מוטיבציה והיחס כלפי שינוי

עדינה הגיעה למכינה עם עמדות המשקפות מוטיבציה לשינוי וחוסר חשש מפני שינויים. בסוף שנת הפעילות השנייה לא נצפו שינויים בעמדותיה כלפי נושא זה.

תהליכי הליבה במכינה – לימודים, שירות לאומי, כישורי חיים

לימודים – בשנה הראשונה במסגרת תכנית "טעמויות" למדה עדינה ציור במכללת ספיר-טק והגישה עבודת גמר. בנוסף היא ניגשה לבגרות באנגלית 4 יח"ל. לקראת השנה השנייה במכינה חשבה עדינה להתחיל לצבור נקודות זכות לתואר בעבודה סוציאלית, אולם בשל גילה הצעיר (פחות מ-20 שנים) לא יכלה להתחיל ללמוד, ולכן החליטה ללמוד רק אנגלית לקראת מבחן אמ"ר.

שירות לאומי – כאשר עדינה הייתה תלמידת י"ב היא החלה לחפש מקום בו תוכל להתנדב במסגרת שירות לאומי. "היו לי 8 מקומות פוטנציאליים לשירות, כאשר בבדיקה מעמיקה יותר התברר שאין סיכוי שאשרת שם כי אף אחד מהם לא התאים למגבלה שלי. האלטרנטיבה של המכינה, מבחינת המרכיב של השירות לאומי, הייתה הטובה ביותר. אחד החששות שהיו לי לקראת השירות הלאומי היה שישבצו אותי בתפקיד מזכירתי, כי זה מה שנותנים לנכים". חששותיה של עדינה הופרחו כאשר בשנה הראשונה היא שירתה בבית ספר מבועים שם עבדה עם תלמידי כיתות א-ב, ובמרכז יום לקשיש שם עסקה בהדרכת מחשבים. בתום שנת השירות הראשונה החליטה עדינה להמשיך ולשרת שנה שנייה, הפעם שובצה בספיר-טק בתפקיד ארגוני, במחלקה לרווחת העובדים, ובמחלקת שיווק

(טלמרקטינג). במסגרת תפקידה במחלקת הרווחה הקימה עדינה את מועדון ההטבות לעובדי המכללה "פרויקט שלא היה מבייש אף חברה", לדברי מעסיקתה. בקיץ 2008 סיימה עדינה שירות לאומי מלא המקנה לה ניסיון תעסוקתי משמעותי בארגון גדול.

ההשתלבות של עדינה בסביבת עבודה אינטנסיבית (בספיר-טק) לא הייתה טריוויאלית. נושאים כמו עמידה בלוח זמנים, איחורים, היעדרויות, עבודת צוות, הגדרת תפקיד, מחוייבות ועוד הצריכו למידה. "כמעסיק הייתי צריך להתעלם מהמגבלות הפיזית, ולדרוש ממנה כפי שאני דורש מעובד רגיל. צריך לזכור, היא יושבת על תקן. אם לא עושים את העבודה כמו שצריך, העבודה לא נעשת".

במסגרת השירות הלאומי של עדינה צפה ועלתה שוב ושוב בעיית הנגישות במקומות בהם שירתה. בשנה הראשונה, בבית ספר מבועים, אגף המנהלה והמזכירות לא היה נגיש לה. במכללת ספיר משרד המנהל לא היה נגיש, ועל כן לישיבות צוות היה צריך לאתר חדר חלופי. בעיה נוספת שהכבידה על המקום בו עדינה שירתה היא נכותה המורכבת והקשה. בשל סירובה של עדינה להיעזר במלווה במקום השירות נדרש צוות העובדים לטפל בה בפעולות הבסיסיות ביותר, אכילה, שתייה, ליווי לשירותים. נציין כי האמפתיות הרבה שגילו במקום העסקתה של עדינה הנה גדולה וראויה לציון, אולם יש לקחת בחשבון שלא כל מקומות העבודה יהיו אמפתיים וערוכים לכך שצוות העובדים יישא את הנטל של הטיפול בעדינה. זאת ועוד, ניסיון העבודה עם עדינה העלה את השאלה האם הארגון יקבל שוב מתנדבים בעלי נכויות קשות כל כך ללא ליווי.

כישורי חיים – בתחילת המכינה אמרה עדינה שהיא רוצה ללמוד להיות כמה שיותר עצמאית. מבחינתה, החיים מחוץ לבית היו מטרה, ומהנקודה ממנה היא יצאה היא ביקשה רק ללמוד כיצד לחיות לבד. המכינה הייתה המקום הראשון בו היא חתכה סלט וערכה שולחן. "מאוד השתנתי, גדלתי, התבגרתי. אני הגעתי בלי כישורים, תמימה, בלי יכולת לחיות לבד, ועכשיו אני מרגישה שאני יכולה לעשות הכול. יש לי ביטחון, אני יכולה להסביר את עצמי, היכרתי אנשים חדשים, אני מתמצת יותר בזכויות שלי, היכרתי את הדרום... במכינה למדתי לארגן דברים בסדר גודל גדול. אני מתקשרת למקומות לינה, מתקשרת לאטרקציות, מטפלת בנושאים הכספיים, שולחת מיילים, פקסים, כל מה שצריך לארגן."

תרומה מיוחדת לפיתוח העצמאות וכישורי החיים של עדינה יש לייחס לעובדה שבראשית השנה השנייה במכינה היא קיבלה רישיון נהיגה ורכב. לדברי עדינה, "בזכות הרכב נולדתי מחדש". אין ספק שהרכב מקנה לעדינה עצמאות גדולה מאוד מבחינת הנתיידות ונגישות.

פעילויות והתנסויות מיוחדות

כאמור, עדינה הייתה המנהיגה של המחזור שלה במכינה. הנוכחות שלה בדירה הייתה מאוד משמעותית. המוגבלות הפיזית שלה לא מאפשרת לה לעשות הרבה (מבחינת בישול, ניקיונות וכו'), אולם מטלות יומיומיות שיכלה לבצע בוצעו על ידה. השנה השנייה במכינה הייתה עבור עדינה מאוד עמוסה. השירות הלאומי היה מלחיץ ותובעני, הפעילויות של עמותת איילים דרשו שעות וזמן, הרצון לעסוק בפעילות ספורטיבית והמטרה לגשת למבחן אמ"ר, כל אלה לא השאירו לעדינה זמן פנוי רב. אולם, כאשר הייתה בדירה תמיד השתתפה בפעילויות החברתיות, גילתה מעורבות רבה ודחפה קדימה פרויקטים קבוצתיים (למשל, מסיבת סוף שנה). במסגרת הקשר של המכינה הדרום עם עמותת איילים התנדבה עדינה במועדונית ילדים בנתיבות ובנוסף הדריכה בחוג של בני ובנות מצווה.

"הפעילות באיילים פתחה דלתות להיכרות עם סטודנטים, היכרות עם מקומות התנדבות נוספים, משהו מאוד חוויתי". במסגרת הפעילות של עדינה בעמותת איילים ניתנה לה האפשרות ליזום ולהוציא אל הפועל, ביחד עם ח"ק, שתי מסיבות רבות משתתפים בקיבוץ גבולות בהם השתתפו צעירים בעלי מוגבלויות וצעירים ללא מוגבלויות. בנוסף, ארגנה עדינה את הטיוול השנתי של מחזור א'. פעילות ספורטיבית: פעמיים בשבוע שחתה במרכז ההידרוטרפי שער הנגב.

עמדות

תחום עבודה – מתחילת המכינה ועד סופה התחזקה עמדתה של עדינה כלפי נושא העבודה וחשיבותה. בולטת במיוחד מידת ההסכמה שלה עם ההיבטים: הסיפוק שאדם משיג בעבודה (3) בתחילת המכינה ו-6 בסופה, על סולם 1-6), העצמאות הכלכלית של האדם הנגזרת מעבודה (3) בתחילת המכינה ו-5 בסופה) והקידום האישי הקשור לקידום המקצועי (3) בתחילת המכינה ו-5 בסופה).

התמודדות עם פתרון בעיות – בסוף שנת הפעילות, ובהשוואה לתחילת השהות במכינה, נראה כי עדינה בשלה יותר להתמודד עם פתרון בעיות וקשיים. מצד אחד, עמדותיה משקפות נכונות לנסות ולפתור כל בעיה באופן ישיר; מצד שני, היא מביעה עמדה לפיה יש בעיות שעשויות להיפתר עם הזמן, למשל.

תפיסה עצמית

בריאות – תחושתיה של עדינה לגבי רוב ההיגדים הקשורים לבריאותה לא השתנתה במהלך שהותה במכינה. נראה כי עדינה כמעט אף פעם לא דואגת לבריאותה, לא דואגת שמצבה הבריאותי יחמיר, לא חשה כאבים או דיכאון, ואין לה בעיות שינה.

תפיסת המגבלה – לדברי עדינה, היא לא מרגישה תחושת כעס או תמיהה כלפי מה שקרה לה, ובמידה מעטה מרגישה שיש לה יותר בעיות מאשר לאנשים אחרים בעולם. מידת ההסכמה שלה עם ההיגד: "אני מאמינה שיש לי שליטה לטווח ארוך על נכותי" ירדה (6) בתחילת המכינה ו-3 בסוף השנה). יתכן שממצא זה מעיד על סוג של השלמה עם המגבלה.

רשת תמיכה משפחתית – עדינה מרגישה תמיד יש סביבה רשת תמיכה חברתית ומשפחתית, וכי היא אף פעם לא מרגישה בודדה. עמדותיה אלה לא השתנו מתחילת המכינה ועד סופה.

מיצוי זכויות וחיפוש ידע – עדינה בסוף השנה מכירה יותר את זכויותיה ולעתים קרובות היא מקבלת את הזכויות שלה. בזמן השהות במכינה נחשפה עדינה לנושא מיצוי הזכויות והדבר ניכר בשינוי ובירידה במידת ההסכמה שלה עם ההיגד: "מעולם לא התעניינתי בזכויות המגיעות לי" (4) בתחילת שנה, לעומת 1 בסוף השנה).

ביטחון ותחושת שליטה – עדינה כמעט תמיד עד תמיד, מרגישה מוצלחת כמו אדם ממוצע, מרגישה שווה, סומכת על עצמה, בטוחה שתמצא את הכיוון שלה בחיים וחושבת שהיא עושה דברים בעלי ערך משמעותי לעצמה ולאחרים. בתחילת המכינה הרגשתה הייתה כי אף פעם היא לא תוכל לעשות בחיים את מה שהיא רוצה, אולם בסוף המכינה, עם ניסיון וחוויות רבות היא מרגישה שתמיד היא תוכל לעשות את מה שהיא תרצה.

תפיסת העתיד – בסוף השנה, לקראת עזיבתה את המכינה, באופן טבעי, עדינה הביעה תפיסות אמביוולנטיות כלפי העתיד. מצד אחד, היא מתכננת תכניות ויודעת שיש דברים רבים שברצונה להגשים. מצד שני, בהשוואה לתחילת המכינה, היא חשה אי-ודאות, מתיחות ודאגה רבה יותר כלפי העתיד.

בסוף השנה השנייה במכינה ולקראת יציאה לחיים עצמאיים מצפה עדינה במידה רבה (5 על סולם 6-1) שהיא תשתלב במקום מגורים חדש, תכיר שכנים וחברים חדשים, תמשיך להיות בקשר עם חברי המכינה, תמצא עבודה קבועה ומסודרת, תלמד משהו, תעמוד בדרישות הלימודיות של המוסד בו תלמד, תסתדר בלי צוות המכינה, תבצע את מטלות ניהול משק הבית ותדע לדעת לפנות, בעת הצורך, לקבלת עזרה.

בתחילת המכינה העריכה עדינה, בסבירות גבוהה מאוד (סולם 1-4), כי בעוד 5 שנים היא תלמד, תגור לבד ותטייל בעולם. בסבירות גבוהה (3) היא העריכה כי יהיה לה מקצוע, תהיה לה עבודה, ושהיא תתנדב לעזור לאוכלוסיות חלשות. בנוסף, היא העריכה בסבירות בינונית (2) כי בעוד 5 שנים היא תגור עם ההורים ותקים משפחה. בסוף שנת הפעילות השנייה במכינה נצפו שינויים בהערכותיה של עדינה: בשני היבטים הערכתה עלתה, כך שבעת מילוי השאלון היא העריכה שבעוד 5 שנים בסבירות גבוהה מאוד (4) יהיה לה מקצוע ועבודה; בשלושה היבטים הערכתה ירדה, ובעת מילוי השאלון רק בסבירות בינונית (2) היא העריכה בעוד 5 שנים היא תלמד, בסבירות גבוהה (3) היא העריכה שבעוד 5 שנים היא תטייל בעולם, ובסבירות נמוכה בלבד (1) היא העריכה שבעוד 5 שנים היא תחזור לגור עם ההורים. בשאר היבטים – מגורים עצמאיים, הקמת משפחה והתנדבות בקרב אוכלוסיות חלשות – לא חלו שינויים בהערכותיה.

בסוף השנה מרגישה עדינה רק לעתים רחוקות שאין לה יכולת לקבוע את אשר יתרחש, שאין לה הזדמנות להתקדם ולשנות דברים, ושהיא מרגישה מבולבלת ונבוכה. אף פעם היא לא מרגישה שרצונותיה לא מתממשים ושאחרים מתכננים את חיה.

תחושה כללית – בסוף השנה, בדומה לתחושותיה הכלליות בתחילת השנה, מרגישה עדינה תמיד מאושרת, נהנית מהחיים, מצב רוחה טוב ושיש טעם ומשמעות לחיים.

תפיסות כלפי המכינה

תרומות המכינה – עדינה סבורה כי המכינה תרמה לה בכל היבטים במידה רבה עד רבה מאוד, להוציא את ההיבט "לימודים עיונים". עמדה זו עולה בקנה אחד עם העובדה שמרכיב הלימודים היה פחות משמעותי בתכנית האישית של עדינה בשנת הפעילות השנייה, וכן עם הממצא כי בתחילת המכינה סברה עדינה כי למרכיב הלימודים צריך להקדיש, לתפיסתה, רק רבע (25%) מהזמן במכינה.

בנוסף לתרומות הגבוהות שקיבלה מהמכינה ציינה עדינה את הדברים הבאים כידע חדש ומיומנויות חדשות שרכשה במסגרת המכינה: "ידע בתחום העבודה, ארגון אירועים והתנהלות בבית ללא צוות".

שביעות רצון – בסוף שנת הפעילות השנייה, בדומה לממצאי סוף השנה הראשונה, שביעות הרצון של עדינה מכל מרכיבי המכינה הנה רבה. נציין מרכיב אחד בו **עלתה** שביעות הרצון של עדינה – ליווי צוות המכינה – מ-4 בסוף השנה הראשונה ל-6 בסוף השנה השנייה (על סולם 6-1).

תכניות לאחר המכינה

על רקע משבר אישי עזבה עדינה את אזור הדרום ועברה לצפון. במקומה החדש היא מצאה מקום מגורים (עם שותפה – בוגרת ממכינת הצפון), מקום עבודה (שתי אפשרויות עומדות על הפרק) והיא אמורה הייתה להתחיל ללמוד קרימינולוגיה במכללת הגליל המערבי. צוות המכינה בדרום שומר עמה על קשר ויצר חיבור בינה לבין צוות מכינת הצפון אשר יסייע לה להתאקלם באזור. נראה כי מבנה אישיותה, קסמה האישי, יכולותיה הקוגניטיביות והאינטליגנטיות וארגז הכלים הגדול עמו יצאה עדינה מהמכינה יאפשרו לה להתחיל ולבנות את חייה העצמאיים במקום שתבחר.

שינויים והתקדמות

עדינה סבורה כי חל בה שינוי מהותי ומשמעותי במידה רבה מאוד בתקופת המכינה (6 על סולם 1-6). את השינויים היא מייחסת במידה רבה עד רבה מאוד לכל מרכיבי המכינה (שירות לאומי, התנדבות, פעילות חברתית, צוות המכינה, חברי המכינה, הריחוק מהבית), להוציא את מרכיב הלימודים, שלדעתה שינה אותה רק במידה מסוימת (3 על סולם 1-6).

עדינה מציינת שוב ושוב את הדברים הרבים שלמדה במסגרת זו, "קיבלתי הרבה כלים, ניסיון, ביטחון עצמי, אני מרגישה שקיבלתי הרבה יותר מצעירים בני גילי. המכינה גרמה לי להגשים את המטרות שלי ואני מאחלת לכל נכה להגיע למכינה". אף סביבתה הקרובה של עדינה, בני משפחתה, סבורים כי המכינה חוללה בה שינוי. "המכינה תרמה לגלית להשגת מטרותיה וגרמה לה להמשיך לחלום. במסגרת זו היא הפכה לצעירה עצמאית, הנפגשת עם מערכות אזרחיות וקהילתיות ומתמודדת עמם. היא יוזמת וחולמת, בסיוע המכינה, החוויות שלה הן חוויות של צעירים בני גילה המתמודדים עם שירות, תרומה למדינה, דירה, לימודים, מעגלים חברתיים".

שינויים והתקדמות לפי חוות הדעת של הצוות

מחוות הדעת של הצוות המלווה עולה כי עדינה הגיעה בשלה מאוד למכינה, למרות גילה הצעיר (18), והשתלבה במהירות בקבוצה, בשירות הלאומי ובלמודים. היא התמודדה יפה עם הפרדה מהבית, ואט אט הפכה לאישה צעירה, עצמאית מאוד, הנוהגת ברכב שלה. כאמור, היא היוותה דמות מרכזית ומוקד הקבוצה, למרות המוגבלות הפיזית. מלכתחילה העריך הצוות כי עדינה מודעת לנקודות החוזק שלה (ממוצע 5, על סולם 1-6), ועל כן לא ניצפה שינוי בהיבט זה. יחד עם זאת, נראה כי המודעות שלה לנקודות הטעונות שיפור אף הוא לא השתנה ונשאר בינוני (ממוצע 3.5). בתחילת המכינה סבר הצוות כי יכולת ההתמודדות של עדינה עם מרכיבי המכינה גבוהה מאוד (ממוצע 5), להוציא את מרכיב התפקוד היומיומי (ממוצע 3). בסוף השנה חל שיפור ניכר ביכולת התפקוד היומיומי (ממוצע 5.5), ואילו ההתמודדות עם מרכיב הלימודים ירד (ממוצע 3). נציין כי בשנה השנייה התכנית האישית שנבנתה לעדינה השאירה לה פחות זמן ללימודים. עם זאת, למרות שלמדה, במהלך הלימודים התבררו קשיים שלא נצפו מראש, למשל, פער בין המוטיבציה ללימודים שהביעה בעל פה לבין המוטיבציה שהפגינה בפועל.

סיכום

עדינה היא צעירה בעלת ביטחון עצמי גבוה ומוקד שליטה פנימי. לקראת סוף שנת הפעילות השנייה במכינה עדינה ממקמת את תחום הלימודים והחיים הקומוניאליים בסדר עדיפות משני, בעוד שאת התחומים הקשורים לחיים עצמאיים (למשל, טיפול בעצמי, הכרת זכויות ועוד) היא ממקמת בסדר

עדיפות ראשון – ביטוי להיערכות שלה לחיים עצמאיים. עמדותיה החיוביות כלפי היגדים הקשורים לנושא "עבודה" הן נגזרות של ההשמה המוצלחת שעברה במסגרת השירות הלאומי. עדינה, כאמור, סיימה שירות לאומי משמעותי, שלדבריה נתן לה אפשרות ללמוד, להתקדם, לצאת לשוק העבודה ולהציג את הניסיון הרב שרכשה במהלך השנתיים האחרונות.

בשנה השנייה מרכיב הלימודים של עדינה לא היה משמעותי, ועל כן הדבר לא הטריד אותה, מצד אחד; אך, כאמור, בשנה זו עדינה למדה באופן פרטי אנגלית. מסגרת זו מותאמת לרמת התלמיד, ועל כן, לתפיסתה, רמת הלימוד לא הייתה גבוהה מידי עבורה, אלא מותאמת ליכולותיה בתחום, מצד שני.

בסוף השנה השנייה עדינה מבטאת גישה שקולה בהתמודדותה עם בעיות ופתרון. השהות במכינה זימנה לעדינה התמודדויות לא פשוטות בנושאים שונים: תעסוקתיים, חברתיים, בירוקרטיים, זוגיים ועוד. נראה כי ניסיון זה הקנה לה ארגון כלים בסיסי שישרת אותה בחייה העצמאיים, ובנוסף תרם לשינוי ועיצוב עמדותיה בנושא זה.

המגבלה של עדינה מולדת, ועמדותיה משקפות את קבלת המגבלה שלה, עם הסתייגות מסוימת. מחד, היא מבינה שהאיכות ומידת תפקודה נגזרות מנכותה; מאידך, ביטוי לאי-הכרת מגבלתה בלט בסירובה להגיע למקום עבודתה ללא מלווה, ולתבוע את הטיפול בה מהקולגות שלה. זאת ועוד, נראה כי למרות נכותה הפיזית הקשה הנושא לא מעסיק אותה והיא כמעט אף פעם היא לא מחפשת מידע על בריאותה או המגבלה שלה.

לבסוף, נראה כי בתום שנתיים במכינת הדרום עדינה שבעת רצון מכל מרכיבי המכינה. נציין את העלייה בשביעות הרצון של עדינה כלפי מרכיב צוות המכינה, דבר שניתן לייחס לשינויים הפרסונליים שנערכו בצוות המלווה במהלך השנתיים ו/או למידת הנוכחות המצומצמת של הצוות המלווה בשנה השנייה. בנוסף לכך, עדינה מצפה לטוב בשנה הבאה בה היא תוכל לעבוד, ללמוד, לשמור על קשר עם חברים, ליצור חברויות חדשות ולחיות את חייה בעצמאות מרבית.

סיפורו של חנוך

רקע אישי

חנוך, צעיר בן העדה האתיופית, תושב קריית מלאכי. מגיל 13 למד בפנימיית כפר הנוער "קדמה" שם סיים 12 שנות לימוד, וניגש לבגרות אחת במקצוע קולנוע. בעקבות פציעה הפך חנוך לנכה לפני כארבע שנים, הוא משותק בפלג גופו התחתון, ונע באמצעות כיסא גלגלים. על מכינת הדרום שמע מהעובדת הסוציאלית של כפר הנוער "קדמה", שיצרה קשר עם מנהלת המכינה. "הבנתי שהמכינה נותנת לי הזדמנות גם לעבוד וגם ללמוד. החלטתי לבוא כי החברה מאוד נחמדים... המקום מוצא חן בעיני... אני מפחד מהשיבה בבית. לא רוצה להיות זקן". לתפיסתו, המכינה היא המקום בו נפתחו לו דלתות מבחינה תעסוקתית, מבחינה חברתית, ומבחינת ההתקדמות האישית שלו "מי שיושב בבית כל החיים שלו זה קו אחד – בית – עבודה – בית. במכינה יש מערכת שלמה של דברים שמכירים אותם לומדים הרבה מאוד". חנוך התגלה במכינה כצעיר בעל קסם אישי, חוש הומור, דעתן ובעל מקום מרכזי בקבוצה.

ציפיות מהמכינה וחששות ממנה

בסוף שנת הפעילות השנייה נראית ירידה בעמדותיו של חנוך כלפי ההיבטים השונים שאפשר לקבל מהמכינה (להכיר אנשים אחרים בעלי מוגבלויות, להכיר טוב יותר את היכולות שלי, ללמוד לטפל בעצמי ולהתכוון לחיים עצמאיים, ללמוד תחומי לימוד חדשים, להתנדב לעזור לאנשים אחרים, לרכוש מקצוע כדי שאוכל לעבוד בעתיד, להכיר את זכויותי כאזרח בעל מוגבלות, להתמודד עם קשיים בקבוצת אנשים דומים לי). בהיבט: "פיתוח מיומנויות חברתיות וקשרים חברתיים", ניכרת עליה בעמדתו של חנוך (1 בתחילת המכינה לעומת 4 בסוף המכינה, על סולם 1-6).

חנוך מבטא תחושות חרדה, במידה מעטה, הן בתחילת השנה והן בסוף שנת הפעילות. בתחילת המכינה חנוך היה מוטרד במידה מעטה מאוד בכל ההיבטים, להוציא היבט אחד: ביצוע מטלות הקשורות לניהול משק בית, שהטריד אותו במידה מסוימת (3). בסוף שנת הפעילות השנייה חנוך מוטרד יותר, בכל ההיבטים, במידה מעטה (2) עד מידה מסוימת (3).

מוטיבציה והיחס כלפי שינוי

בסוף שנת הפעילות ניכר כי עמדותיו של חנוך כלפי שינויים בחיים השתנו, וכי הוא סבור כי שינויים אינם בהכרח מניעים את האדם למקומות טובים יותר, ועל כן, לתפיסתו, צריך לשמור על הקיים ולא לחפש תמיד חוויות חדשות.

תהליכי הליבה במכינה – לימודים, שירות לאומי, כישורי חיים

לימודים – בשנה הראשונה מרכיב הלימודים לא עמד בראש מעייניו של חנוך. הוא לא התעניין תחום מסוים והיה קשה לשלבו במסגרת לימודית. אולם, כדי להתחיל את השירות הלאומי בספיר-טק נדרש חנוך ללמוד קורס יישומי מחשב. "לא ידעתי שום דבר במחשבים. לא חשבתי בכלל שזה התחום שלי. הלימודים היו קשים, אבל אני יודע שזה היה חשוב שאלמד. בזכות קורס המחשבים אני מצליח בעבודה". לימודי המחשבים היו צעד ראשון ומשמעותי התהליך ההשתלבות של חנוך בלימודים. בשנה השנייה במכינה למד חנוך צורפות במכללת ספיר-טק. מצד אחד, לדבריו, הוא נהנה מהלימודים והראה תוצרים נאים. מצד שני, צוות המכינה עבד קשה מאוד כדי לעודד אותו להתמיד בקורס, לבצע את מטלותיו ולקנות את החומרים הדרושים ללימודיו. את שנת הלימודים תשס"ח

סיים בקושי רב. למרות הקשיים נראה כי במסגרת המכינה הבין חנוך שלימודים והשכלה הם זרז להצלחה והתקדמות, ועל כן בשנת הלימודים תשס"ט מתעתד חנוך ללמוד מקצועות להשלמת בגרות.

שירות לאומי – בתחילת המכינה שירת חנוך באגף הספורט של המועצה האזורית שער הנגב. אולם, תפקיד זה לא מילא את יומו בצורה מספקת, לא עורר בו עניין, ולכן תפקודו היה לקוי מאוד. השירות הלאומי של חנוך בתפקיד השני, בספיר-טק, בדלפק הייעוץ לסטודנטים בבית ספר לאמנות, שם עבד מול אנשי המנהלה ומול סטודנטים, היה הצלחה גדולה. בינואר 2008 סיים חנוך שנת שירות אחת ובחר שלא להמשיך לשרת שנה שנייה. בעקבות שביעות רצון רבה של מעסיקו התקבל חנוך לעבודה בשכר בספיר-טק (באותו תפקיד) בהיקף של חצי משרה (4 שעות בכל יום). לדברי מעסיקו ההשמה של חנוך מצוינת. "חנוך נעים הליכות, משתלב, מקבל מרות, מתאים מאוד לתפקיד שלו, הוא חלק מהצוות. הוא כמעט ולא נעדר. מה שמצפים ממנו הוא עושה".

כישורי חיים – חנוך העיד על עצמו כי היציאה מהבית לא היוותה קושי עבורו כיוון "שזו לא הפעם הראשונה שני מחוץ לבית". אולם, כאדם מוגבל המכינה הייתה המקום הראשון בו הוא למד להסתדר לבד. "בתחילת השנה היה לי קשה לעשות דברים, למשל, לשטוף או להכין אוכל, לקום בבוקר ולצאת מהמיטה, אבל עכשיו יותר קל. המכינה הפכה אותי לאדם עצמאי יותר. צברתי ניסיון בעבודה, רכשתי חברים, התמודדתי עם המוגבלות. בבית לא הייתי יכול ללמוד את מה שלמדתי במכינה".

כחודשיים לפני סוף המכינה (יוני 2008), בעקבות ויכוח בין חנוך למנהלת המכינה, עזב חנוך את המכינה ושכר דירה בשדרות. למרות הטעם המר שליווה את עזיבתו של חנוך את המכינה, אין ספק שהוא עצמו סיפק לצוות המלווה את האפשרות להתבונן בו, ולהתרשם מהיכולת שלו לחיות חיים עצמאיים לבד. "עכשיו אני שוכר דירה לבד. אני יודע לנקות, לבשל, לשטוף כלים. אלה הם החיים האמיתיים". מלבד זאת נראה כי חנוך מצליח לעמוד בהתחייבויות שנטל על עצמו (תשלומי שכר דירה ותשלומי חשבונות שונים), וכן לקום בכוחות עצמו, כל בוקר, ליום עבודה במשרד. במקביל הוא מקדם את תהליך כישת וקבלת רישיון הנהיגה שלו.

פעילויות והתנסויות מיוחדות

המטלות והתורנויות בדירה היו היבט שלחנוך היה קשה מאוד למלא. "לא הייתי רגיל לזה (בישול, קניות, ניקיון וכו'). הייתי רגיל לומר 'אמא תעשי לי'. בבית אני מתפנק. ישן הרבה ואולי קצת יוצא. לא יותר מזה". במהלך השנה במכינה התקדם חנוך בהיבט זה ומילא לרוב את חובותיו ומשימותיו בדירה, אם כי עדיין בלטה חוסר היוזמה שלו בחיים השיתופיים. לקראת סוף השנה חלה ירידה בתפקודו בדירה (ייתכן אווירת סוף שנה), והוא העדיף שאחרים יבצעו את המטלות במקומו. עם עזיבתו את המכינה בראשית יוני 2008 הוא נעשה פחות מעורב בפעילויות המכינה, למרות שתמיד הוזמן. מעורבותו בתכנון והשתתפותו במסיבת הסיום הייתה מעטה.

את שעות ההתנדבות של חנוך במסגרת עמותת איילים הוא החל במועדונית נוער במושב יכני. אולם בשל מיעוט המשתתפים נסגרה המועדונית וחנוך החל להתנדב, במסגרת איילים, בספיר-טק במקום העבודה שלו (6 שעות שבועיות). מלבד זאת הוא היה שותף להפקת המסיבות המוצלחות שהתקיימו

בקיבוץ גבולות. במהלך השנה נפגש חנוך, באופן קבוע, עם תמיר, שהיה מדריך חברתי של הקבוצה, במסגרת שיחה אישית-חברית.

פעילות ספורטיבית: פעמים בשבוע התאמן בחדר כושר בשער הנגב, תקופה מסוימת הופסקה פעילותו הספורטיבית עקב כאבי גב.

ליווי הצוות, הדרכה אישית טיפולים ומעקב

חנוך הגיע למכינה לפני שסיים את תהליך השיקום שלאחר הפציעה שהפכה אותו לנכה. בשנה הראשונה של שהותו במכינה הצוות המלווה השקיע מאמצים רבים על מנת שחנוך ישלים את תהליך השיקום, שבסופו יכול לשהות במכינה מבלי להיעדר פעמים רבות. תהליך זה הושלם באופן חלקי. בשנה השנייה נפגש חנוך עם הפסיכולוג המכינה פעם בשבוע. במהלך השנה אושפז חנוך למשך חמישה ימים עקב מחלה.

עמדות

תחום עבודה – עמדותיו של חנוך כלפי נושא העבודה וחשיבתה התחזקו במהלך השהות במכינה. חנוך סבור כי העבודה היא מקור באמצעותו מרחיבים את מעגל החברים (2 בתחילת המכינה לעומת 5 בסופה, על סולם 1-6), מקבלים משמעות לחיים (3 בתחילת המכינה לעומת 5 בסופה) ומגיעים לסיפוק (2 בתחילת המכינה לעומת 4 בסופה).

התמודדות עם פתרון בעיות – השהות במכינה זימנה לחנוך אינספור מצבים בהם נדרש להתמודד עם בעיות וקשיים בתחומים שונים, למשל: סדר וארגון, קבלת סמכות, מטלות בבית, קשיים בירוקרטיים, רפואיים, חברתיים, זוגיים ועוד. בסוף שנת הפעילות במכינה ירדה מידת ההסכמה של חנוך כלפי ההיגדים: "צריך לפתור כל בעיה" (5 בתחילת המכינה לעומת 2 בסופה), "אפשר לפתור כל בעיה אם מתאמצים מספיק" (6 בתחילת המכינה לעומת 2 בסופה). ואילו מידת ההסכמה שלו עלתה כלפי ההיגדים הבאים: "בסופו של דבר העניינים בחיים לא חייבים להסתדר טוב" (2 בתחילת המכינה לעומת 5 בסופה), "אם לא מתעסקים בקשיים הם נוטים להיחלש ולהיעלם" (2 בתחילת המכינה לעומת 3 בסופה), "בסופו של דבר, לטוב ולרע, העניינים מסתדרים מעצמם" (2 בתחילת המכינה לעומת 5 בסופה), עמדות אלה עולות בקנה אחד עם תחושתו שלעיתים די קרובות הוא נוטה להתעלם מקשיים ולא להתעסק איתם יותר מדי, וכן תחושת העייפות וחוסר היכולת להתמודד עם הבעיות שיש לו בחיים.

תפיסה עצמית

בריאות – תחושותיו של חנוך לגבי בריאותו השתנו במהלך שהותו במכינה. בסוף השנה הוא דואג פחות לבריאותו, אולם ניכרת עלייה בתדירות בה הוא חש דיכאון ("אף פעם" בתחילת המכינה לעומת "לעיתים די קרובות" בסוף), סובל מבעיות שינה ("אך פעם" בתחילת המכינה לעומת "לעיתים די רחוקות" בסוף) ודואג מכך שמצבו הבריאותי יחמיר ("אך פעם" בתחילת המכינה לעומת "לעיתים די רחוקות" בסוף).

תפיסת המגבלה – תפיסת המגבלה של חנוך השתנתה במהלך השהות במכינה והיא מבטאת אמביוולנטיות מסוימת. מצד אחד, בסוף המכינה התדירות בה הוא "כועס על מה שקרה לו" ו"תוהה מדוע זה קרה לו", ירדה, ונכון לזמן מילוי השאלון רק לעיתים די קרובות הוא מרגיש את

התחושות הללו, לעומת תחילת השנה אז חש את התחושות הללו "תמיד" ו"כמעט תמיד". בהתאמה, הוא מדמיין פחות את הדברים שיכל לעשות אילו לא היו לו מגבלות בריאותיות. מצד שני, חנוך, שהפך לנכה לפני כ-4 שנים, מסכים פחות עם ההיגד שחיוו השתפרו מתחילתם ועד לתקופה הזו (5 בתחילת המכינה לעומת 3 בסוף המכינה, על סולם 1-6).

רשת תמיכה משפחתית – בסוף השנה חנוך מרגיש ש"לעתים די רחוקות" יש לו עם מי להתייעץ כשיש לו בעיה, לעומת "אף פעם" בתחילת המכינה; שהוא יכול לסמוך על חבריו כאשר מתעוררות בעיות "לעתים די רחוקות", לעומת "אף פעם" בתחילת המכינה; ושהוא יודע "תמיד" למי לפנות כאשר הוא זקוק לעזרה, לעומת "לעתים די רחוקות" בתחילת המכינה. נראה אם כן כי חנוך מרגיש שהרשת החברתית סביבו התחזקה. מאידך, בסוף השנה, עלתה תחושת הבדידות שלו (בתחילת המכינה ציין "אף פעם" לעומת סוף המכינה אז ציין "לעתים די קרובות"). תחושה זו מתחזקת עם הירידה בהרגשתו, שרק "לעתים קרובות" (לעומת "תמיד"), יש לו משפחה וחברים שאוהבים אותו, ושיש לו הרבה קשרים עם חברים, מכרים וקרובים ("לעתים די קרובות" בסוף המכינה, לעומת "תמיד" בתחילת המכינה).

מיצוי זכויות וחיפוש ידע – בתחילת המכינה חנוך דיווח כי כמעט תמיד הוא מחפש מידע על בעיותיו הבריאותיות/נכותו, ובסוף המכינה הוא מדווח כי כמעט אף פעם הוא לא מחפש מידע מסוג זה. בתחילת המכינה דיווח חנוך כי הוא כלל לא מכיר את זכויותיו, אך הוא הרגיש כי הוא מקבל את כל הזכויות שמגיעות לו. בסוף השנה חנוך מרגיש שהוא מכיר חלק ניכר מזכויותיו, אך מקבל רק חלק מהן.

ביטחון עצמי ותחושת שליטה – תפיסת הביטחון העצמי של חנוך בסוף המכינה עלתה. הוא מרגיש לעתים קרובות שהוא מוצלח כמו אדם ממוצע ורק לעתים רחוקות הוא מרגיש שהוא לא שווה. בתחילת השנה דיווח חנוך על עצמו כי כמעט תמיד הוא מרגיש שהוא סומך על עצמו, יוכל לעשות בחייו מה שירצה, בטוח שימצא כיוון בחיים וכי הוא עושה דברים משמעותיים לעצמו ולאחרים. בסוף השנה ניכרת ירידה בתחושותיו אלה, והוא סבור שהוא מרגיש כך לעתים קרובות בלבד.

חנוך מעצב את אישיותו כאישיות בעלת מוקד שליטה פנימי, ועל כן הוא מרגיש שהוא קובע את אשר יתרחש, ורק לעתים רחוקות הוא מרגיש מבלבל, נבוך, שאין לו הזדמנות להתקדם ולשנות דברים, שרצונותיו לא מתממשים ושחיו מתכוננים על ידי אחרים.

תפיסת העתיד – תפיסותיו של חנוך בסוף השנה כלפי העתיד מעידות על אופטימיות וציפייה לטוב. הוא מתכנן את עתידו, מרגיש שיש דברים רבים שהוא רוצה להגשים, אי-ודאות פחות מטרידה אותו, האינטואיציה שלו אומרת לעתים קרובות שדברים יסדרו לטובה, הוא סבור שהוא יודע איזו עבודה מתאימה לו והוא דואג, לעתים רחוקות, לגבי עתידו.

הוא מצפה במידה רבה עד רבה מאוד להשתלב במקום מגורים חדש, להכיר חברים ושכנים חדשים, לעבוד במקום עבודה מסודר וקבוע, להסתדר בלי תמיכת צוות המכינה לבצע את מטלות משק הבית ולדעת למי לפנות בעת הצורך לבקשת עזרה. הוא מצפה במידה די רבה (4 על סולם 1-6) להיות בקשר עם חברים מהמכינה, ללמוד משהו, ולעמוד בדרישות הלימודיות של המוסד בו הוא ילמד.

בתחילה ובסוף המכינה העריך חנוך, בסבירות גבוהה מאוד, שבעוד 5 שנים יהיה לו מקצוע ועבודה, הוא ילמד, יגור לבד בדירה ויטייל בעולם. בנוסף הוא העריך, שהסבירות שהוא יגור עם ההורים היא

נמוכה. שינויים בהערכותיו של חנוך נצפו בשני דברים: האחד, בתחילת השנה חנוך העריך בסבירות גבוהה כי בעוד 5 שנים הוא יקים משפחה, והערכתו ירדה לסבירות נמוכה; השני, הסבירות שיעזור לאוכלוסיות חלשות ירדה אף היא מסבירות בינונית לסבירות נמוכה בלבד.

תחושה כללית – מהשוואת תחושותיו הכלליות של חנוך בסוף השנה ובתחילת השנה נראה כי הוא פחות מאושר, מרגיש שמצב רוחו פחות טוב, חש יותר שהדברים שקורים לו מאכזבים ושהחיים פחות יפים.

תפיסות כלפי המכינה

תרומות המכינה – חנוך סבור כי המכינה תרמה לו ברוב ההיבטים במידה רבה עד רבה מאוד (סולם 1-6). הוא סבור שהמכינה תרמה לו במידה די רבה בלבד בהיבט "חיים במסגרת מחוץ לבית ולמשפחה", וכן בתחום הלימודים העיוניים המכינה תרמה לו במידה מסוימת (3). באותה מידה (מסוימת) הוא סבור כי המכינה תרמה לו ב"עזרה לאוכלוסיות חלשות". ייתכן כי זהו ביטוי לעובדה שחנוך לא השתלב בשירות לאומי או התנדבות בעמותת איילים במקומות עבודה בהן הייתה יכולה להיות לו נגיעה לאוכלוסיות חלשות.

חנוך ציין את ה"התנסות בעולם העבודה" כידע חדש ומיומנויות חדשות שרכש במסגרת המכינה.

שביעות רצון מהמכינה – בסוף שנת הפעילות השנייה שביעות הרצון של חנוך הנה די רבה (4 על סולם 1-6). המרכיבים מהם חנוך שבע רצון במידה רבה (5) הם: מקום השירות הלאומי והעבודה ומהתנאים הפיזיים במכינה. שביעות רצון די רבה (4) מייחס חנוך לצוות המכינה ושביעות רצון מסוימת (3) מייחס חנוך לחיים בקומונה, לקשרים החברתיים שנוצרו ולפעילות החברתית במכינה.

תכניות לאחר סיום המכינה

חנוך נחוש בדעתו להמשיך לחיות בחברה רגילה, למרות הקשיים. הוא רוצה למצוא את עצמו עסוק כל הזמן, "כדי לא ליפול". בשנה הקרובה הוא מתכנן להמשיך לגור בדירתו בשדרות, לעבוד, להשלים בגרות, לקבל רישיון נהיגה ורכב, להמשיך להתנדב ולתרום. בעתיד הוא רוצה להיות בעל מועדון אליו יגיעו אנשים מכל הסוגים – בעלי מוגבלויות וכאלה שאינם.

שינויים והתקדמות

חנוך סבור כי המכינה שינתה אותו במידה רבה מאוד (6 על סולם 1-6). לתפיסתו, השירות הלאומי והעבודה גרמו לשינוי במידה רבה (5); צוות המכינה, החיים בקומונה, חברי המכינה, והריחוק מהבית גרמו לשינוי שחל בו במידה די רבה (4); הלימודים גרמו לשינוי רק במידה מסוימת (3), ואילו ההתנדבות והפעילות החברתית במכינה תרמו לשינוי שחל בו במידה מעטה בלבד (2).

לדברי חנוך החיים במכינה שינו אותו. "כל בן-אדם משתנה עם הזמן. התבגרותי, גדלתי, התפתחתי, הבנתי שאני יכול להתסדר בחיים. לחיות רגיל, לדבר, להרגיש כמו כולם. אני יודע שהצלחה שלי תלויה רק בי. לדעתי, כל צעיר צריך לצאת מהבית, להכיר עולם אחר, לעשות שירות לאומי, להיות עם חבריה. לא לשבת סתם בבית".

שינויים והתקדמות על פי חוות הדעת של הצוות

לדברי הצוות חנוך עבר שינוי דרמטי. מבחור צעיר שמתקשה לקום ולהתארגן בבוקר, הוא הפך לאדם המחויב למקום העבודה שלו ומקפיד לא להיעדר ולא לאחר. הרצון שלו להרוויח כסף ולהיות עצמאי הם הכוח המניע את התנהלותו של חנוך בחיים היומיום. מלבד זאת, בטחונו האישי התחזק, וכיום הוא אדם הנלחם על דעותיו, מתבטא בצורה רהוטה ובעת וויכוח, (למשל: סוגיית שתנית אלכוהול במכינה), בונה היטב את טיעונו.

מחוות הדעת של הצוות עולה כי חל שינוי תהליכי משמעותי במודעות של חנוך לנקודות החוזק שלו. בתחילת המכינה נראה כי מודעותו הייתה בינונית (ממוצע 3.5), במחצית השנות במכינה התחזקה מודעותו (ממוצע 4.5), ובסוף המכינה נראה כי חנוך מודע במידה רבה לנקודות החוזק שלו (ממוצע 5). באשר למודעותו לנקודות בהן הוא צריך להשתפר נראה כי לא חל שינוי מתחילת המכינה ועד סופה. נציין כי נשות הצוות אינן תמימות דעים בהערכת חנוך בהיבט זה. אשת צוות אחת מעריכה כי מודעותו של חנוך לנקודות הטעונות שיפור היא בינונית (ממוצע 3), בעוד שאשת צוות אחרת סבורה כי מודעותו לנקודות הטעונות שיפור היא די רבה (ממוצע 4).

ביכולת התפקוד של חנוך מתחילת המכינה ועד סופה ניכרים שינויים ותהפוכות. לדעת שתי נשות הצוות בהיבט של תפקוד יומיומי חל שינוי לטובה (ממוצע 4 בתחילת המכינה וממוצע 5.5 בסופה, על סולם 1-6). בהיבט של תפקוד בתוך הקבוצה, סבורות שתי חברות הצוות, כי לא חל שינוי בתפקודו של חנוך (ממוצע 4) לכל אורך תקופת שהותו במכינה. באשר למרכיב הלימודים חלוקות בדעתן חברות הצוות. האחת סבורה, כי תפקודו בתחום זה היה נמוך בתחילת המכינה ובסופה (ממוצע 2) ואילו באמצע התקופה ניכרת יכולת תפקוד די רבה (ממוצע 4). חברת הצוות השנייה העריכה מלכתחילה את תפקודו של חנוך במרכיב זה במידה גבוהה יותר (ממוצע 4), כאשר באמצע השנה ובסופה הוערך חנוך על ידה, במרכיב זה, במידה רבה (ממוצע 5). שיפור תהליכי ומשמעותי ניכר בתפקודו של חנוך במרכיב השירות הלאומי/עבודה. בתחילת המכינה הוערך תפקודו במידה בינונית (ממוצע 3.5), במחצית התקופה הוערך תפקודו, במרכיב זה, במידה די רבה (ממוצע 4.5), ובסוף המכינה הוערך תפקודו במידה רבה מאוד (ממוצע 6).

סיכום

כאמור, בתחילת קיץ 2008 עזב בכעס חנוך את המכינה ועבר להתגורר בגפו. חנוך מילא את השאלון בסוף השנה בעיצומו של משבר אמון מול הנהלת המכינה, כשהוא נמצא בקשר מסוים בלבד עם הצוות המלווה ובני מחזור א'. אין ספק כי משבר זה השפיע על עמדותיו המוצגות בדיווח זה, כפי שהוא מעיד על עצמו, שמשברים ומצבים קשים מחלישים אותו. אולם, יש לזכור כי בחנוך חלו שינויים משמעותיים מאוד בעת שהותו במכינה, ושאיפותיו וחלומותיו בעתיד מבטאים רצון ליזום, ליצור לשנות ולהשתנות.

ניכר כי בעת מילוי השאלון היה חנוך עסוק בפיתוח מסגרת חברתית חדשה, מחוץ למכינה, כדי להימנע, כנראה, מבידוד, ולפיכך את שאר הדברים שאפשר לקבל במכינה, בסוף השנה, היה פחות חשוב לו לקבל. המעבר המהיר למגורים עצמאיים, לבד, העלה את מפלס החרדות של חנוך, אם כי עדיין הן נשארו בתחום הנמוך של סולם המדידה.

ההשמה המוצלחת של חנוך בשירות הלאומי, ואחר כך במסגרת עבודה בשכר, היוותה, כנראה, גורם משמעותי בעיצוב וחיזוק עמדותיו החיוביות כלפי נושא העבודה, שגורמות לכך שחנוך מחויב למקום עבודתו, נזהר שלא להיעדר ולא לאחר ומעסיקיו שבעי רצון ממנו במידה רבה מאוד.

בראינות עומק שהתקיימו עם חנוך הוא אמר לא אחת שהמגבלה "הוציאה אותו מהרחוב". חנוך שגדל בסביבה סוציו-אקונומית מאוד נמוכה מבין כי "בזכות" המגבלה/הנכות הוא הגיע לאן שהגיע – חיים עצמאיים, עבודה בשכר ועוד – ולא התדרדר למקומות הנמוכים ביותר בחברה הישראלית. זאת ועוד השהות במכינה חשפה את חנוך לזכויותיו, וכיום הוא חותר למימושן.

מהשוואת תחושותיו הכלליות של חנוך בסוף השנה ובתחילת השנה נראה כי שהוא עובר משבר מסוים, שמעיב על מצב רוחו, מחד; אולם, ייתכן כי הביטחון במקום העבודה והמגורים העצמאיים בדירה השכורה תורמים לתפיסת העתיד האופטימית שלו, מאידך.

A number of factors were identified as promoting the success of the program. These include the staff of the project program and their devotion to the participants; the component of National Service, which contributed to the development of a sense of commitment to a workplace, self-discipline, team work, acceptance of authority, taking responsibility, etc.; organization and preparation for absorption of participants in positions in National Service and in educational institutions; on-going contact between the staff of the projects and the families of the participants and support from the families; work on an individual level which enabled addressing needs of individual participants; special programs and social activities and the introduction of changes to the operational model of the program.

A number of factors were identified as inhibiting the success of the program, including the absence of a methodological marketing apparatus for the recruitment of candidates for the program, the size of the groups of participants (very small and problematic from the perspective of cost-benefit considerations and in terms of the group dynamics) and the failure of some of the participants to meet the criteria that were established for the program at the outset, thereby necessitating a tremendous investment of resources.

At the conclusion of the report, a number of recommendations are included for the continuation of the operation of the program including: The need to establish a professional and experienced marketing staff for the recruitment of candidates for the project, an additional investment in improving the accessibility for those with disabilities to the sites where National Service is performed, the residences and the places of learning by accommodating the physical conditions to the various types of disability, development of programs to prepare participants for the separation from the project, a reexamination of the entirety of criteria and terms of acceptance to the project, planning and development of guidance programs for the staff of counselors of the project, and the formulation of an operating model of the project as part of construction of the doctrine.

In summary, the findings of the evaluation study demonstrate that the experimental undertaking of the Kenafayim project, in the north and the south, significantly advances young people with substantial disabilities and assists them in becoming creative and contributing citizens who are not dependent on others, who strive to achieve independent living and the realization of their aspirations and dreams, like other young people.

Abstract

The non-profit organization “Kivunim” ,which is involved with the development of services and programs for the advancement of young people with special needs, initiated the program “Project Wings”. The development of the program, which is operated simultaneously in the north (Bustan Hagalil) and in the south (Sderot) was followed-up by a number of entities: the Rehabilitation Branch in the Ministry of Social Services, the non-profit organization Ashalim, the Gvanim Association, the National Insurance Institute, and the Ministry of Education – the Branch for Adult Education.

According to its original goals, the program was intended for young people between the ages of 18 and 21 with disabilities, who were integrated into the regular educational system. Upon the conclusion of their education, these young people were left with no program parallel to other frameworks such as the army or National Service. Therefore, the overriding goal of the program is to provide a framework that would follow the participants throughout the process of leaving their parents’ home for relatively independent living arrangements, integration into the mainstream National Service in the community and integration in colleges.

The developers of the preparatory program believe that through three main components of the program, which continues for two years, the participants in the project will be given the opportunity to develop life skills to facilitate independent functioning and the ability to integrate into the employment market and the community through academic studies or professional training, volunteer activities such as National Service, and the development of life skills and social experience in a framework outside of the home.

The findings of the evaluation, which followed the experimental project for more than two years, indicate that the initiators of the program and those who operate it managed to construct a model which succeeds in developing life skills for independent functioning among the participants, improvement of social skills and personal abilities, development of work skills, ability to separate from parents, a sense of efficacy and belief in their ability to live an independent life. However, in comparison to the situation at the outset of the project, at its conclusion more of the participants were experiencing some anxiety regarding the future.

Dormitory living assisted the participants to acquire many tools and substantial experience in conducting independent life and to develop life skills for independent functioning. In the wake of the participation in the program their self-confidence increased and their sense of their readiness to find their direction in life outside of their parents’ home was strengthened.

At the conclusion of the two years in the project, the participants in both of the projects (third cohort in the north and first cohort in the south), with one exception, continued to live independently, including studying, renting apartments, being gainfully employed and taking care of their household needs. A similar picture arises from the data of the first and second cohorts of the project in the north in which approximately 50% of the participants did not return to their parents’ homes, approximately 50% of the participants are gainfully employed and more than 75% of the participants are studying.



NATIONAL INSURANCE INSTITUTE

Research and Planning Administration

Division for Service Development

“Mechinat Kenafayim - Project Wings” Integration of Young Disabled Adults in Study and National Service

by

Dr. Hagit Hacoen

Betty Szabo

Dikla Mark

Jerusalem, June 2010