



مؤسسة "شاليم" | The Shalem Fund  
لتطوير خدمات للأشخاص ذو  
التخلف العقلي في السلطات المحلية  
for Development of Services for People with  
Intellectual Disabilities in the Local Councils  
פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית  
התפתחותית ברשויות המקומיות



מרכז ישראלי אוניברסיטאי לנכויות -  
חינוך, העצמה ומחקר



אוניברסיטת חיפה  
UNIVERSITY OF HAIFA

# חינוך והכשרה של בוגרים עם פיגור שכלי ככוח עזר למקצועות הסיעוד

פרופ' שונית רייטר  
ד"ר אדווה זילברשטיין-חכם

עוזרות מחקר:  
אביבית שיינגרוס – ייעוץ מקצועי  
נועה טבת - ריכוז הפרויקט

מישא"ל – המרכז הישראלי האוניברסיטאי לנכויות – חינוך, העצמה ומחקר-  
הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.



מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם  
הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית הת[ת]חותית ברשויות המקומיות  
2009

קרן שלם/2009/034

## תוכן עניינים

4	1. מבוא
6	2. סקירת ספרות
10	3. שיטת המחקר
11	4. ממצאים
21	5. דיון
23	6. סיכום
23	7. המלצות ומסקנות
25	8. ביבליוגרפיה
29	9. תקציר באנגלית

## חינוך והכשרה של בוגרים עם פיגור שכלי ככוח עזר למקצועות הסיעוד

### **תקציר:**

תכנית זו מציגה את היתרונות וההישגים של מבוגרים עם לקויות קוגניטיביות אשר שולבו בתכנית הכשרה ככוח עזר למקצועות הסיעוד אשר התקיימה באוניברסיטת חיפה. מטרת התכנית הייתה לשלב בוגרים עם לקויות קוגניטיביות בלימודים גבוהים באקדמיה ובהמשך להכניס ליציאה לעבודה עצמאית בקהילה מתגמלת ומעניינת. התכנית ביקשה לקדם את משתתפיה בתחומים של יכולות אקדמיות, העצמה אישית, בגרות אישית, טיפוח רגישות בין אישית ומיומנויות כישורי חיים לצד פיתוח כישורי עבודה ככוח עזר טיפולי ויצירת אלטרנטיבה לעבודה עצמאית בקהילה מחוץ למפעלים המוגנים. ערך נוסף של התכנית התבטא בשינוי דימוי המשתתפים בתכנית בקרב המשפחות, המעסיקים והצוות המטפל.

בשנה הראשונה השתתפו בתכנית 18 סטודנטים עם ליקויים קוגניטיביים ברמה קלה עד בנונית, אשר חלקם הגיעו מהכיתה הבוגרת בבית ספר לחינוך מיוחד וחלקם ממערכי דיור בקריות ומהקהילה. בשנה השנייה של הפרויקט המשיכו רק הסטודנטים ממערכי הדיור ומהקהילה שגילו יכולת ועניין לפתח את כישוריהם וידיעותיהם בתחום הסיעוד.

המפגשים בתכנית כללו יום לימודים שבועי במשך שלושה סמסטרים אוניברסיטאיים. התכנים שהועברו בתכנית כללו תכנים בנושא מעגל החיים, צרכים ומאפיינים מיוחדים של אוכלוסיית גיל הזהב, מסגרות שונות לקשיש, תזונה ותרופות, תקשורת בין אישית עם הקשישים, המעסיקים וצוות העובדים ופיתוח זהות עצמית של אדם עובד. בנוסף נערכו סיורים במסגרות שונות לקשישים והשתתפות בהתנסות מעשית בעבודה בבית אבות בעיר. הערכת התקדמות התלמידים אשר נבדקה במחקר לפני ואחרי העברת הקורס כללה את השאלונים הבאים: שאלון ידע לגבי טיפול בקשישים –

עובד על ידי מפעילי התכנית וכותביה. שאלון זיהוי רגשות (Hetzroni & Oren, 2002) כפי שתורגם על ידי בועז אורן (ארן, 2001). שאלון מוטיבציה לעבודה, עובד על פי מודל של הרצברג (Reiter et al., 1985). ניתוח תוכן של דיונים בקבוצות מיקוד לגבי עבודה עם קשישים, וחויית הלמידה באוניברסיטה וראיון משוב עם הורים ואנשי צוות לגבי התרומה של התוכנית לצעיר/ה עם המוגבלות הקוגניטיבית. הממצאים הראו כי בעקבות התכנית למשתתפיה היה ידע רב יותר בנושא הקשישים ועבודת הסיעוד וניכרו שינויים לטובה בכישורי התקשורת הבין אישית. בבחינת המוטיבציה לעבודה נמצא כי התרחשה עלייה משמעותית במספר הבחירות של משתתנים מוטיבציוניים, וציונים גבוהים יותר על המשתתנים האלה מאשר על המשתתנים ההיגיניים. נראה כי לפרויקט הייתה השפעה רבה בהפנמה של הערך של עבודה כפעילות שמעוררת עניין, מאפשרת התפתחות וקידום אישי, ומאפשרת טיפוח תחושת יכולת כאשר העובד חש שהוא מגיע להישגים. בממצאי שאלון בחינת הפרצופים לא נמצא שינוי מהותי בהישגי המשתתפים. בניתוח התכנים שעלו בקבוצות המיקוד שנערכו נמצא כי בנוסף לרכישת ידע בנושא הקשיש- מאפייניו הפיזיים והרגשיים ושירותים שונים הניתנים להם, המשתתפים התייחסו לחווית הלימודים כמספקת הנאה, ידע ועניין, ניכר כי ההשתתפות בתכנית פיתחה יכולת מתן הסבר הגיוני ומפורט, כישורי חיים (נסיעה בתחבורה ציבורית, שימוש בכסף ועוד), חיזקה את דימויים העצמי ואת זהותם כאנשים עובדים. מבחינת עמדות הסביבה התומכת של המשתתפים נמצאה הערכה רבה ושביעות רצון מהתהליך הלימודי והאישי של המשתתפים ורצון ותקווה להמשך קיום הקורסים ולהמשך שילוב מוצלח של ילדם באקדמיה.

## חינוך והכשרה של בוגרים עם פיגור שכלי ככוח עזר למקצועות הסיעוד

### 1. מבוא

בוגרי בית הספר לחינוך מיוחד והוריהם מרבים להתחבט בשאלה כיצד ימשיכו את חייהם מחוץ למסגרת הבית ספרית. ממחקר שבדק עמדות של מתבגרים עם צרכים מיוחדים עולה כי 62% מבעלי המוגבלויות מעוניינים להמשיך ללמוד בתום לימודי החובה שלהם (Knapp, Perkins, Beecham, Dhanasiri & Rustin, 2007). לעומת זאת, מבדיקה שנערכה בקרב בתי הספר המיוחדים בחיפה נמצא ש-32% מבוגרי בתי הספר לא השתלבו בשום מסגרת של תעסוקה או של לימודים. 8% עבדו במפעלים ובגני ילדים, ו-26% עבדו במרכזי שיקום (רונן, 2005). המחקר הנוכחי מתמקד באנשים שסובלים מפיגור שכלי קל עד בינוני, אשר סיימו 21 שנות לימוד בבית ספר לחינוך מיוחד או שקרובים לסיום הלימודים. במחקר מוצעת תוכנית התערבות שמטרתה לשלב בוגרים בעלי פיגור שכלי באקדמיה, ובהמשך גם במקומות עבודה. במחקר זה התמקדנו בתחום הסיעוד.

במחקר הנוכחי ניסינו לשלב ולהעצים את הבוגרים בעזרת קורס לימודי המשך שנועד הכשיר אותם לעבודה ככוח עזר סיעודי. הקורס התקיים אחת לשבוע, במשך ארבע שעות, באוניברסיטת חיפה. למיקום הקורס באוניברסיטה יש חשיבות רבה. האוניברסיטה היא סביבת לימודים בוגרת, המהווה עבור בוגרי החינוך המיוחד אתגר לימודי ואתגר התנהגותי (רייטר ושות', 2009). הבוגרים מתנסים, מעבר ללמידה ולרכישת הידע, גם בהתמצאות באוניברסיטה, בשימוש במתקנים כגון קפיטריה, ספרייה, בביקור במוזיאון, ועוד. בנוסף לכך, השילוב באוניברסיטה יכול לשפר את המוטיבציה ללמידה ולהעצים את הדימוי העצמי של הבוגרים. למעשה, השילוב באוניברסיטה הוא צעד אחד משמעותי לקראת שילוב הבוגרים בקהילה (דוד, 2007).

הלימודים בתוכנית התבססו על עבודה קבוצתית- בשנה הראשונה הקבוצה כללה 18 סטודנטים, אשר חלקם הגיעו מבית ספר על שם גניגר (השכבה הבוגרת) וחלקם ממערכי דיור בקריות ומהקהילה.

בשנה השנייה של הפרויקט המשיכו רק הסטודנטים ממערכי הדיור ומהקהילה שגילו יכולת ועניין לפתח את כישוריהם וידיעותיהם בתחום הסיעוד.

על אף שהסטודנטים בתוכנית הגיעו ממקומות שונים, מהר מאוד הם הפכו לקבוצה מגובשת אחת, וכך הם הרוויחו פן נוסף של התקדמות אישית, והוא יצירת קשרים והרחבת מעגל החברים.

הלימודים התבססו כאמור על עבודה קבוצתית, וכללו דיונים רבים, פעילויות בזוגות או בקבוצות קטנות יותר, ועבודה על נושא אורך (הקשור לתחום הסיעוד). את המשתתפים ליוו סטודנטיות מהחוג לחינוך מיוחד באוניברסיטת חיפה במשך מספר חודשים. התכנית כללה קורס שניתן בשני מישורים: האחד עיוני לימודים של נושאים כגון צרכיהם המיוחדים של קשישים, תזונה נכונה, מסגרות דיור לקשישים, פעילויות עם קשישים, טיפול סיעודי, והשני מעשי – סיורים בבתי אבות והתנסות מעשית עם קשישים ועם עובדי בית האבות.

התכנית לוותה במחקר פעולה.

מטרות המחקר המוצע הן:

- 1) לבחון באיזו מידה תכנית לימודים והכשרה המותאמת לצרכי המשתתפים – סטודנטים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני, תתרום לקידום האקדמי והאישי.
- 2) לבדוק את הישגיהם של המשתתפים מבחינת מיומנויות של תפקוד עצמאי.
- 3) לבחון את ההשפעות הנלוות של התכנית, דהיינו - מידת ההשפעה שיש לה על שינוי משמעותי באורח החיים של המשתתפים בתחומים של הרגלי צריכה, תזונה נכונה, ונתינה לזולת.
- 4) לבחון את השפעתה של התכנית על שיפור היכולת להכוונה עצמית של המשתתפים ושיפור רגשותם לזולת.
- 5) קידום המיומנויות התעסוקתיות של המשתתפים.
- 6) שיפור משמעותי בתפיסת הסובבים אותם : משפחה, מטפלים, ומעסיקים, את יכולותיהם והפוטנציאל הגלום בהם.

## 2. סקירת ספרות

במרץ 2007 חתמה ישראל על אמנת האו"ם בדבר זכויות אנשים בעלי מוגבלויות אשר מטרתה "לקדם, להגן ולהבטיח הנאה מלאה ושוויונית של זכויות אדם, חופש בסיסי וכבוד האדם של כל האנשים בעלי המוגבלויות". מטרת האמנה להטמיע ולהדגיש את המחויבות של ישראל לשיפור זכויות האדם. על אף שותפותה באמנת האו"ם, מצב האנשים בעלי המוגבלויות והצרכים המיוחדים בישראל לא טוב. בדו"ח "אנשים בעלי מוגבלויות בישראל 2007" שפורסם על ידי נציבות שוויון זכויות לאנשים בעלי מוגבלויות (2007) דווח על מצבם העגום של אנשים בעלי מוגבלויות בישראל ועל השתלבותם הנמוכה בתחומי החיים השונים. במיוחד בולט הפער בתחום ההשכלה. ישנו ריכוז גבוה של אנשים בעלי מוגבלות בין בעלי ההשכלה הנמוכה, ריכוז שנותר עקבי לאורך השנים. למרות הממצאים הללו, בשנים האחרונות החלו מכללות ואוניברסיטאות לפתוח את שעריהן ולקיים תכניות ללימודי המשך עבור אנשים בעלי צרכים מיוחדים (דוד, 2007) חלק מהקורסים הינם קורסי העשרה כמו קורס בנושא זוגיות או חינוך לתיאטרון כפי שניתן במרכז מישא"ל – מרכז ישראלי אוניברסיטאי לנכויות, חינוך העצמה ומחקר, בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. אולם מרבית הקורסים מכוונים את בוגריהם לעבודה מעשית בתחום שבו עסק הקורס, לדוגמא: עבודה בבתי קפה, עבודה בתחום הסייעוד, קונדיטאות ועוד.

השתלבות בתוכניות של לימודי המשך דורשת מהבוגרים התכוננות לקראת אתגרים חדשים, הן לימודיים והן חברתיים. נמצא כי אנשים בעלי מוגבלות קוגניטיבית יכולים להצליח ברוב ההיבטים של חייהם כאשר הם מקבלים תמיכה איכותית בבית ובקהילה. עוד נמצא כי לימודי המשך משפרים את יכולות האנשים בעלי המוגבלויות להבטיח לעצמם תעסוקה הולמת ושילוב חברתי בקהילה. הלימודים מספקים להם כלים של התמודדות עם אתגרים, הכרה בכוחותיהם ובמגבלותיהם, ופיתוח יכולות של סגור עצמי (Wehman, 2006).

קיימים כיום מספר מודלים של שילוב סטודנטים בעלי פיגור שכלי בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה. מודל אחד הוא של השילוב הפרטני. קסל-גיאוולה וקמנס (Casale-Giannola & Kamens, 2006) מדווחים על שילובה של בחורה בשם ז'קלין, הלוקה בתסמונת דאון, בקורס 'נאומים בציבור' בחוג לתקשורת באוניברסיטה פרטית בארה"ב. תחום הלימודים נבחר עבורה ובהתייעצות עמה, מאחר והייתה פעילה מספר שנים כדוברת של האולימפיאדה המיוחדת (Special Olympics) לאנשים בעלי מוגבלויות קוגניטיביות. צוות התמיכה של ז'קלין כלל: חונכת בת גילה, סטודנטית; המרצה של הקורס; שני פרופסורים מהמחלקה לחינוך מיוחד; ואמה. בקורס השתתפו 28 סטודנטים, והכיתה נפגשה פעמים בשבוע לשעה וחצי בכל פעם. שילובה של ז'קלין לוהט במעקב מחקרי בשיטה האיכותנית. המסקנות מצביעות על החשיבות הרבה שהייתה לצוות התמיכה בז'קלין והקושי לגייס אנשים בהתנדבות, ללא תשלום לעזור לה. החשיבות של הקבלה על ידי המרצה של הקורס וכן על ידי החברים ללימודים. התרומה לז'קלין הייתה בחשיפה שלה ללימודים אקדמיים. התרומה לסטודנטים הייתה הזדמנות לשנות עמדות כלפי חברים עם פיגור שכלי. הם חששו תחילה שלנוכחותה תהיה השפעה שלילית על הקורס, אך עד מהרה למדו ליהנות מההשתלבות שלה ומהמאמצים שעשתה לעמוד במשימות של הקורס. עם זאת, בסוף הסמסטר הראשון ז'קלין עזבה את הלימודים באוניברסיטה וחזרה לעבודה במרכז. עיקר ההישג היה בחשיפה שלה לעולם של לימודים גבוהים, ולפי דיווחי אמה היא החלה להביע רצון להמשיך ללמוד.

אסקאו ופישר (Eskow, & Fisher 2004) מדווחים על שילוב של קבוצת סטודנטים בעלי מוגבלויות קוגניטיביות בקורס דינאמיקה קבוצתית שניתן במסגרת החוג לריפוי בעיסוק. המגע ההדדי בין הסטודנטים בעלי המוגבלויות לבין הסטודנטים ללא מוגבלויות תרם לשני הצדדים ואפשר למידה חדשה לכולם.

מודל אחר הוא המודל המשולב, שבו סטודנטים בעלי מוגבלויות קוגניטיביות ואחרות, משולבים, כל אחד בנפרד, בקורס רגיל באוניברסיטה, אך יום אחד בשבוע מוקדש ללימודים בקבוצה. ביום זה הסטודנטים בעלי המוגבלויות מקבלים שיעורי העשרה בלימודים, כגון הנושא של אסטרטגיות למידה. שיעורים אלה אמורים לעזור להם בלימודיהם האקדמיים באוניברסיטה. מודל כזה מופעל באוניברסיטת טמפל, פילדלפיה, על ידי המכון למוגבלויות בראשותה של פרופ' דיאן בריאן. מלבד מרכזת במשרה שלמה, מלמדים מרצים שונים את הכיתה ביום המרוכז לפי הנושאים שנבחרו. לכל משתתף בתכנית יש סטודנט תומך בתשלום. הסטודנט המלווה אמור לעזור למשתתף לקחת חלק בחיים החברתיים בקמפוס.

דוגמה למודל השלישי עליו דווח בספרות המקצועית היא התוכנית המופעלת באוניברסיטה של דבלין באירלנד. בשנת 2004, המרכז למוגבלויות באוניברסיטה של דבלין החל להפעיל קורס תעודה באזרחות ובסגור עזמי לסטודנטים בעלי פיגור שכלי ונכויות נלוות כגון ליקויי חושים ונכויות פיזיות (O'Connor, 2006). הסטודנטים לומדים בתכנית מיוחדת, ובבד בבד לוקחים חלק בפעילויות החברתיות והספורטיביות של האוניברסיטה כסטודנטים לכל דבר. בשנת 2003 החלו 17 סטודנטים ללמוד בהפעלה הניסויית של התכנית. הם הגיעו לאוניברסיטה מכל אירלנד, פעמיים בשבוע למשך 14 שבועות (סמסטר). לאור ההצלחה, הופעלו קורסים נוספים, כל אחד לשנה שלמה, יומיים בשבוע (או: לחלופין, לאלה שעובדים, יום אחד בשבוע למשך שנתיים, לפי הבחירה של הסטודנט). מאז מרץ 2004, מדווחים הכותבים, סיימו בהצלחה 40 סטודנטים את התכנית וקבלו תעודת סיום של הקורס.

לפי גוגרטי (1994) לימודי המשך של בוגרים בעלי צרכים מיוחדים מתקיימים בשל שלושה ציוויים עיקריים, והם:

ציווי מוסרי - לכל פרט עומדת הזכות המוסרית לקבל הזדמנות ריאלית וברת השגה ללמוד ולרכוש מיומנויות, להן הוא נזקק בכדי להיות כשיר לתעסוקה, וכתוצאה מכך עצמאי מבחינה כלכלית. ציווי חוקי - בעקבות חקיקות שונות, שמכוונות נגד אפליה, לכל אדם יש את הזכות לנגישות חינוכית הולמת.

ציווי כספי - קיימת תקווה שלימודי המשך יובילו את הבוגרים למציאת עבודה ובכך ישפרו את מצבם הכלכלי.

אחת ממטרות לימודי המשך היא אכן לאפשר השתלבות בעולם העבודה. עבודתו של אדם היא הביטוי המובהק להיותו חלק פעיל ותורם בחברה, מכאן שיש לכך השפעה רבה על הדימוי העצמי של הפרט הלומד.

השמתם של אנשים הסובלים מפיגור שכלי במקומות תעסוקה כמו מפעלים מוגנים מספקת תשובה חלקית לצורך המרכזי של השתלבות במקום עבודה. השמה במפעל מוגן לא מתייחסת להעדפותיהם האישיות ולכישוריהם של האנשים בעלי הצרכים המיוחדים. כלומר, כדי לספק להם את איכות החיים שמגיעה להם, יש צורך לעזור להם לברר את העדפותיהם המקצועיות ולהגדיל את הידע שלהם על עולם העבודה (צינמון, גיפיש 2002).

החוקרים הרצברג ושות' (1959, 1961, 1963) פיתחו מודל של מוטיבציה לעבודה, המתבסס על הפסיכולוגיה ההומניסטית של אברהם מסלאו ועל היררכיה של צרכים אוניברסליים. החוקרים טענו שהאדם שואף להיות מעורב בעבודה שמאפשרת לו מימוש עצמי, ונוטה להתרחק מסביבות עבודה שלא מאפשרות זאת. סביבות שלא מאפשרות התפתחות אישית, יוצרות חוסר שביעות רצון במקום העבודה.

על בסיס מחקר סקר נרחב בהשתתפות קבוצות עובדים שונות, שהתבקשו לתאר מצבים בעבודה שבהם היו שבעי רצון, לעומת מצבים בעבודה בהם הרגישו רע, התקבלו שתי קבוצות של משתנים: הקבוצה האחת נקראה על ידי החוקרים "המשתנים ההיגייניים": תנאי עבודה, מדיניות המפעל, משכורת ופיקוח. הם מאופיינים כתורמים לתחושה שהדברים לא מתנהלים באופן משיע רצון, ובנוסף לכך נמצאים מחוץ ליכולת ההשפעה והשליטה של העובד. המשתנים האלה נתפסו כגורמים האקסטרינסיים, והם ניתנו כסיבות לתחושת חוסר סיפוק בעבודה.

לעומת מקבץ זה של משתנים היגייניים, אנשים נטו לציין מקבץ אחר של משתנים כתורמים לשביעות רצון, הנאה בעבודה ותחושה של מימוש עצמי. אלה נמצאו כמשתנים האינטרינסיים, ונקראו "המשתנים המוטיבציוניים": עניין בעבודה עצמה, תחושת הישג, יכולת להתקדם, עבודה מוערכת, אחריות.

המשתנים המוטיבציוניים הם אלה שמקנים לפרט את התחושה של גדילה פסיכולוגית ומימוש עצמי.

במחקר שנערך ב"כפר תקווה" (Reiter, Friedman, Molcho, 1985), מקום מגורים מוגן לאנשים בעלי פיגור קוגניטיבי ולקויות נלוות, בהשתתפות 110 דיירים, 48 גברים ו-35 נשים, בגילאים 19 עד 56, ממוצע 32.7 וברמות תפקוד בינוני, הם נשאלו מה חשוב להם במקום העבודה שלהם. נמצא, כי המשתנים החשובים ביותר מבחינת עבודה לפי דיווחי החברים בכפר היו, לפי סדר יורד מבחינת חשיבות:

משתנה:

- תנאי עבודה - היגייני
- פיקוח - היגייני
- מדיניות - היגייני
- קידום - מוטיבציוני
- הערכה – מוטיבציוני
- הישגים - מוטיבציוני
- אחריות - מוטיבציוני
- משכורת - היגייני
- עניין בעבודה עצמה - מוטיבציוני
- יחסים בין אישיים - היגייני



נמצא שהמשתנים ההיגייניים היו החשובים ביותר בעיני העובדים מהכפר, והמשתנה המרכזי ביותר מבין המשתנים המוטיבציוניים, עניין בעבודה עצמה, הופיע במקום אחד לפני האחרון בסדר הקדימויות של הדברים שנתפסו כחשובים ביותר במקום העבודה.

המחקר הנוכחי מנסה לבדוק את תפיסותיהם של הבוגרים לגבי עולם העבודה בכלל, ועבודה בתחום הסיעוד בפרט. בנוסף לכך, במהלך הקורס הסטודנטים קיבלו ידע רב על עולם העבודה ויכלו לבחון את כישוריהם והעדפותיהם.

השאלה המרכזית של המחקר היא באיזו מידה תכנית לימודים במוסד אקדמי המשלבת הוראה אקדמית עם התנסות בעבודה בשטח תחת פיקוח, תביא לשיפור בידע שלהם בתחום של סיעוד, תעצים אותם. ותטפח בהם את המוכנות והיכולת לנתינה לאחר.

מטרות המחקר המלווה הן:

- 1) בחינת יעילותה של תכנית לימודים והכשרה באוניברסיטה לעבודה ככוח עזר במקצועות הסיעודיים בפיתוח היכולות הבאות: א. יכולת אקדמית; ב. העצמה – יכולת אישית, בגרות אישית; ג. טיפוח רגישות בתקשורת בין אישית; ד. מיומנויות של כישורי חיים.
- 2) בדיקת השפעתה של התכנית על העלאת הדימוי של המשתתפים בקרב משפחותיהם, המעסיקים שלהם, והמטפלים העוזרים להם במערך הדיור.
- 3) פיתוח כישורי עבודה ככוח עזר טיפולי.
- 4) יצירת אלטרנטיבה שתאפשר יציאה מהמפעלים המוגנים לעבודה בשוק החופשי.

### 3. שיטות המחקר

**אוכלוסיה** – אוכלוסיית המחקר כללה בשנה א' 18 משתתפים בגילאי 20 - 35 בעלי פיגור שכלי בינוני ופיגור שכלי קל, המוגדרים כרב בעייתיים. 11 מתוכם היו בשנה האחרונה ללימודיהם בבית הספר על שם "גניגר" וגרו עם משפחותיהם. השאר הגיעו ממערכי הדיור "נופרים" ו"אקים", וכן מבין הצעירים/רות החיים עם משפחותיהם בקהילה.

#### **כלי המחקר-**

המשתתפים, בעזרת מוריהם ועוזר מחקר, התבקשו לענות על שאלוני הערכה בראשית התכנית ובסופה, שכללו:

שאלון ידע לגבי טיפול בקשישים – יעובד על ידי מפעילי התכנית וכותביה.

שאלון זיהוי רגשות (Hetzroni & Oren, 2002) כפי שתורגם על ידי בועז אורן (ארן, 2001).

שאלון מוטיבציה לעבודה, עובד על פי מודל של הרצברג (Reiter et al., 1985).

ניתוח תוכן של דיונים בקבוצות מיקוד לגבי עבודה עם קשישים, וחויית הלמידה באוניברסיטה. ראיון משוב עם הורים ואנשי צוות לגבי התרומה של התוכנית לצעיר/ה עם המוגבלות הקוגניטיבית.

#### **הליך המחקר-**

התכנית פעלה במשך שנתיים בארבעה סמסטרים, פעם בשבוע בשעות הבוקר. במסגרת הלימודים, המשתתפים שולבו בכל מתקני האוניברסיטה כסטודנטים לכל דבר.

המחקר כלל שאלוני קדם, שניתנו לפני הפעלת התכנית ובסופה, וכן איסוף נתונים לצורך ניתוח חומר איכותני שהיה מבוסס על מפגשים של קבוצות מיקוד.

במהלך התוכנית התקיימו הרצאות, דיונים ושיחות, וכן יציאות לסיורים מקצועיים בשטח והכשרה מעשית. בשנה הראשונה היו יציאות לסיורים לימודיים לבתי אבות ומועדוני קשישים. בשנה השנייה

נוותרו בתוכנית רק המשתתפים (N=7) שהגיעו מהקהילה (ולא תלמידי בית הספר). בשנה זו הם החלו בהתנסות מעשית תחת פיקוח בבית אבות "משען" בחיפה.

לאחר סיום התכנית נערך משאל טלפוני להורים ולצוות החינוכי של משתתפי התכנית. בשיחה, המשיבים נתבקשו לחוות את דעתם לגבי התרומה של התכנית למשתתף, וההשפעה של התכנית על אורח חייו, ועל תכניותיו לעתיד.

#### 4. ממצאים

##### שאלון ידע מוקדם בנושא קשישים

שאלון ידע מוקדם בנושא קשישים כלל שש שאלות כלליות העוסקות בעולמם של הקשישים. השאלון הועבר הן בתחילת הקורס והן בסיומו, כדי ללמוד האם יתרחש שינוי בידע המשיבים. התשובות נותחו ניתוח תוכן איכותני.

מניתוח התשובות עולה, כי יותר תלמידים פירשו את המילה קשיש בתום התכנית כאדם זקן, וכי יותר תלמידים הוסיפו תכונות מאפיינות לקשישים. כמו כן, התכונות המאפיינות שהוצגו לאחר הפעלת התכנית תאמו את הנושאים שנלמדו בתכנית. למשל, בתכנית הסטודנטים למדו על אפיוני הקשישים כעצמאי, תשוש, ועוד. תשובה דומה נמצאה בשאלון הידע לאחר הפעלת התכנית אצל התלמידים. בנוסף נראו תשובות שמתייחסות למאפיינים פיזיים (לא מתלבש לבד, לא נייד, הולך עם הליכון), שנלמדו בתכנית ומתוך ההתנסות המעשית וההיכרות הממשית עם אנשים קשישים במסגרות השונות.

שינוי ניכר גם בתשובותיהם לגבי השאלה אודות תכונות ומאפיינים מיוחדים של אנשים קשישים. לפני התכנית, רוב התשובות הורכבו מעזרה לקשיש וקשיים של הקשיש. לאחר ההתערבות, הסטודנטים נגעו בתחומים נוספים, כגון תכונות אופי ותחביבים. תשובות התלמידים היו ארוכות ומפורטות יותר לאחר הפעלת התכנית. לפני התכנית ניכרה אחידות באופן ההתייחסות לכל הקשישים, כבעלי אותם תכונות ואפיונים, לעומת גיוון ויחסיות שהופיעו לאחריה. התלמידים הבינו שישנם עצמאים ויש שאינם עצמאים, כאלה שצריכים עזרה במקלחת וכאלה שלא, כאלה שגרים בבית וכאלה שגרים בבית אבות, וכאלה שגרים בבית ויש להם מטפלת.

בניתוח בלט מאוד השוני באורך התשובות וברמת הפירוט שבהם הסטודנטים ענו על השאלות. ההבדלים הללו באו לידי ביטוי במספר שאלות. דוגמה בולטת היא השאלה על הדרכים שבהן ניתן לעזור לאנשים קשישים. בפעם הראשונה שהעברנו את השאלון, תשובות התלמידים היו קצרות יותר. בסיום הקורס תשובות התלמידים היו ארוכות ומפורטות יותר. למשל, נושא כסא הגלגלים הוזכר בתשובות של השאלון המסיים 4 פעמים, לעומת אזכור יחיד בשאלון המקדים. בסיום תכנית הלימודים התלמידים ידעו לפרט יותר את תחומי עזרה אליה נזקקים הקשישים, והם הוסיפו פריטים שלא הוזכרו לפני כן בשאלון המקדים. נושאים שנלמדו בקורס והוזכרו רק בשאלון המסיים, היו הכוונה של הקשישים לפעילות גופנית (שיעורי ספורט, חדר כושר) ולפעילויות יצירה (אליה נחשפו התלמידים בעת ביקורים בבתי אבות), או נושא הסגל הרפואי וההפניה לרופא במקרה הצורך.

כמו כן ניתן להבחין בפער גדול בין שתי העברות השאלונים גם בשאלה על היכולת של הסטודנט עצמו (המשיב על השאלון) לעזור לקשיש. בהעברה הראשונה היה פירוט של תחומי העזרה שניתן לתת לקשישים, ובהעברה השנייה היה פירוט רב יותר, לדוגמה: "אפשר לדבר איתם, לעזור להם לכתוב מכתב, לשחק איתם", "לעזור לחצות את הכביש".

בולט במיוחד כי לאחר התכנית התלמידים התייחסו לתחומים אשר קשורים לרווחתו הנפשית של הקשיש ולא רק לעזרה הפיסית שלה הוא נזקק.

נושא אשר דובר עליו רבות בקורס הוא אפשרויות הדיור של הקשישים. העברה השנייה של השאלון מוכיחה כי הסטודנטים למדו והפנימו את החומר הנלמד.

כל התלמידים הזכירו בתשובותיהם, לפני ואחרי ההתערבות, כי קשישים גרים בבית אבות, לצד אזכורים של מגורים בבתים. אבל בתשובות של אחרי ההתערבות, נצפו תשובות נוספות כגון מגורים בדיר מוגן או מגורים בבית וביקורים במרכזי יום (דיר מוגן ומרכז יום- מושגים חדשים מהלימודים). התשובות לגבי הסיבה למקום המגורים של הקשישים היו נרחבות ומפורטות יותר לאחר התכנית, לדוגמה: " כי הם מכרו את הדירה וצריכים עזרה ושמירה. יש כאלה שגרים בבית והולכים למרכזי יום, הם עצמאים ומסתדרים לבד", " בבית אבות, כי הם לא יכולים כבר לעשות את כל הדברים לבד כמו מקלחת, להתלבש. שם מחלקים תרופות, יש התעמלות ויש חברים", " בגלל ששם מקבלים הרבה דברים, מנקים להם, יש להם חברים ובאים לבקר אותם ". ממצא מעניין נוסף הוא התייחסות של המשיבים בהעברה השנייה לרווחתו הנפשית של הקשיש, ולא רק לקשייו הפיזיים בבית: "יש חברים", " יש להם חברים ובאים לבקר אותם." לסיכום, מניתוח תשובות התלמידים לאחר התכנית עולה כי לסטודנטים ידע רב יותר מאשר שהיה להם לפני הלימודים. תשובות התלמידים עונות על שאלת המחקר הבוחנת את הרגישות בתקשורת הבין אישית של המשתתפים לאחר תכנית ההתערבות. נראה כי בעקבות התכנית חלה עלייה במיומנויות של תקשורת בין אישית אצל המשתתפים.

#### שאלון מוטיבציה לעבודה

השאלון לגבי מוטיבציה לעבודה כלל 10 משתנים, שכל אחד מהם מיוצג על ידי 10 היגדים, כאשר כל משתנה מותאם לכל אחד מתשעת המשתנים האחרים. השאלון כולל 50 צמדים. המשיב מתבקש לבחור מבין שני היגדים את זה שמתאר את המשתנה שהוא הדבר החשוב לו ביותר. באופן זה מתקבל פרופיל של בחירות, כאשר המשתנה החשוב ביותר לפרט, אותו הוא בוחר בכל צמד שבו הוא מופיע, יקבל את הציון המכסימלי של 10 נקודות. המשתנה שבו בחר פחות יקבל רק 9 נקודות וכן הלאה. במידה ולפרט אין העדפות ברורות, הוא יקבל פרופיל שטוח של כ-5 נקודות על כל עשרת המשתנים. על מנת לבחון את הבחירות של כל קבוצת המשיבים, נעשה ממוצע של הציונים שקבלו כקבוצה, לגבי כל אחד מהמשתנים המרכיבים את המוטיבציה שלהם לעבודה. בהעברה הראשונה של השאלון היו 9 משיבים, ואילו בסוף הפרויקט נשארו 6 משיבים שנבחרו לעבור את תקופת הפרקטיקום של עבודה בסיעוד. אי לכך הממצאים מוצגים בשני שלבים, תחילה כלל המשיבים (טבלאות 1 ו-2) ואחר כך ההשוואות שנעשו בין ההעברה הראשונה של השאלון בראשית הפרויקט לבין ההעברה השנייה שנעשתה בסופו (טבלאות 3 ו-4).

בטבלה מספר 1 מוצגים ממוצעי הציונים בסדר יורד, מהחשוב ביותר לחשוב פחות, כפי שניתנו על כל אחד מהמשתנים של שאלון מוטיבציה לעבודה בראשית הפרויקט (N = 9).

**טבלה 1:** הממוצעים וסטיות התקן שהתקבלו מדירוגי התלמידים עבור הממדים של משתנים

היגייניים, בתחילת השתתפותם בקורס (N=9).

משתנים היגייניים	סביבה Mean (SD)	משכורת Mean (SD)	יחסים בינאישיים Mean (SD)	פיקוח ישיר Mean (SD)	הנהלה ומדיניות Mean (SD)
	3.89 (1.167)	4.11 (0.928)	3.22 (1.563)	3.56 (1.236)	3.44 (1.236)

**טבלה 2:** הממוצעים וסטיות התקן שהתקבלו מדירוגי התלמידים עבור הממדים של משתנים

מוטיבציוניים, בתחילת השתתפותם בקורס (N=9).

משתנים מוטיבציוניים	עניין בעבודה Mean (SD)	יכולת קידום Mean (SD)	הישגים Mean (SD)	עבודה מוערכת Mean (SD)	אחריות Mean (SD)
	1.56 (1.740)	1.56 (1.333)	1.56 (1.333)	1.44 (1.424)	0.67 (1.118)

כפי שעולה מטבלה 1, בראשית התכנית היו המשתנים ההיגייניים בעלי משמעות רבה מאד עבור המשתתפים, מעל ומעבר למשתנים המוטיבציוניים. למעשה, המשתנה של משכורת נבחר על ידי המשתתפים כחשוב ביותר בהקשר לעבודה, לאחריו ניתנה חשיבות רבה לסביבת העבודה (שתהיה יפה, נקייה, נעימה). הם גם בחרו במשתנים הקשורים בהנהלה, פיקוח ומנהל כחשובים ביותר. גם מערכת היחסים עם העובדים האחרים נתפסו כחשובים. בחירות מעטות בלבד אנו רואים בכל המשתנים המוטיבציוניים, כגון עניין בעבודה, האפשרות להתקדם ולהגיע להישגים במקום העבודה, והיותה של העבודה מוערכת. מספר הבחירות הקטן ביותר ניתן בתחום של אחריות במקום העבודה.

בטבלאות מספר 3 ו-4 מוצגים ציוני הקבוצה שעברה תכנית של פרקטיקום, והשוואה בין תשובות חבריה בראשית התכנית ובסופה. **על מנת לבחון אם השינויים שעברה הקבוצה משמעותיים מבחינה סטטיסטית, נערך מבחן א – פרמטרי למדגמים קטנים (Wilcoxon).**

**טבלה 3:** הממוצעים וסטיות התקן שהתקבלו מדירוגי התלמידים עבור הממדים של משתנים

היגייניים, בתחילת הקורס ובסופו (n=6).

משתנים היגייניים	סביבה Mean (SD)	משכורת Mean (SD)	יחסים בינאישיים Mean (SD)	פיקוח ישיר Mean (SD)	הנהלה ומדיניות Mean (SD)
לפני	4.17 (0.983)	4.33 (0.516)	3.50 (1.049)	3.50 (1.378)	3.67 (1.033)
אחרי	6.67 (1.366)	6.67 (0.816)	6.50 (0.837)	7.17 (1.169)	6.50 (0.548)
	$z(5,1)=2.04$ 1, $p<0.05$	$z(5,1)=2.22$ 6, $p<0.05$	$z(5,1)=2.232$ $p<0.05$	$z(5,1)=2.232$ , $p<0.05$	$z(5,1)=2.214$ $p<0.05$

**טבלה 4:** הממוצעים וסטיות התקן שהתקבלו מדירוגי התלמידים עבור הממדים של משתנים מוטיבציוניים, בתחילת הקורס ובסופו (n=6).

משתנים מוטיבציוניים	עניין בעבודה Mean (SD)	יכולת קידום Mean (SD)	הישגים Mean (SD)	עבודה מוערכת Mean (SD)	אחריות Mean (SD)
לפני	0.83 (0.408)	1.67 (1.366)	1.50 (1.378)	1.33 (1.506)	0.50 (0.837)
אחרי	7.50 (1.225)	8.50 (0.548)	8.50 (1.225)	8.83 (1.472)	1.83 (1.472)
	z(5,1)=2.220, p<0.05	z(5,1)=2.207, p<0.05	z(5,1)=2.232, p<0.05	z(5,1)=2.226, p<0.05	z(5,1)=1.382, p>0.05

כל הממדים יצאו מובהקים למעט ממד האחריות.

מטבלאות 3 ו- 4 עולה כי בהעברת השאלון בסוף הפרויקט חל מהפך בתשובות המשתתפים. אנו רואים עלייה משמעותית במספר הבחירות של משתנים מוטיבציוניים, וציונים גבוהים יותר על המשתנים האלה מאשר על המשתנים ההיגייניים. נראה כי לפרויקט הייתה השפעה רבה בהפנמה של הערך של עבודה כפעילות שמעוררת עניין, מאפשרת התפתחות וקידום אישי, ומאפשרת טיפוח תחושת יכולת כאשר העובד חש שהוא מגיע להישגים. נראה שהמשתתפים הפנימו שעבודה מביאה עמה כבוד, כבוד שטמון בעצם המעמד של אדם עובד העוסק בפעולה מוערכת מבחינה חברתית, שהוא אחראי לתוצאותיה.

#### שאלון הבעות פנים של רגשות

שאלון הבעות הפנים הועבר במטרה לבדוק האם תוכנית הלימודים תשפר בקרב המשתתפים את יכולתם לזהות רגשות, שמבטאת את רגשותם למצבו הנפשי של האחר. השאלון שנבחר הועבר בשני חלקים: חלק א' – זיהוי רגשות כאשר כל פעם נקרא למשיב רגש אחד, והוא/היא היו צריכים לבחור את התמונה שמבטאת את הרגש מתוך שלוש תמונות של פרצופים, וחלק ב' – זיהוי הבעה המופיעה בתמונה והתאמתה לתמונה אחת מתוך שלוש תמונות המוצגות לנבדקים.

כל חלק של השאלון הועבר במועד נפרד. השאלונים הועברו בתחילת תוכנית הלימודים ובסיומה. מטרתו של השאלון היא לבחון באיזו מידה המשתתפים יכולים לזהות רגשות לפי הבעות פנים, ובדיקת היכולת של התאמת הבעה המוצגת בתמונה אחת לתמונה אחרת בה מופיעה אותה ההבעה.

**חלק א' שאלון זיהוי הבעות**

טבלה מס' 1א: זיהוי רגש לפי הבעת פנים כפי שהוא מופיע בתמונה (1= זיהו, 2=לא זיהו, 0= לא

השיבו) (בתחילת התוכנית) (n=17)

מס' פרצוף	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
השיבו 1	13	4	11	12	11	3	8	8	13	11	15	11	15	14	11
השיבו 2	4	13	6	5	14	9	9	4	6	5	2	6	2	3	4
לא ענו 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

בחלק א' של השאלון התבקשו הנחקרים לזהות רגש לפי מבע פנים של דמות אחת מבין שלוש דמויות. מתוך עיון בממצאים ניתן לראות כי אמנם אף אחד מהנבדקים לא השיב נכון לגבי כל התמונות, אך במרבית התמונות (14) זיהו הנחקרים את הרגש באופן נכון. בשתי תמונות (מס' 4, 8) מרבית הנבדקים טעו בזיהוי. בשתי תמונות (9, 10) החלוקה בין אלו שזיהו נכון לאלו שלא זיהו נכון את הרגש מבין שלושת הדמויות הייתה כמעט שווה.

טבלה מס' 1ב: זיהוי רגש לפי הבעת פנים כפי שהוא מופיע בתמונה בסיום התוכנית (1= זיהו,

2=לא זיהו, 0= לא השיבו) (n=14)

מס' פרצוף	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
השיבו 1	12	12	12	9	11	12	8	7	4	12	10	12	13	12	13	13	13	10
השיבו 2	2	2	2	5	3	2	6	7	10	2	4	2	1	2	3	1	1	4
לא ענו 0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

מהממצאים ניתן לראות כי לאחר הפעלת התכנית לא נמצאו הבדלים משמעותיים בזיהוי הרגשות, מהתשובות שניתנו בראשית התכנית ובסופה. עם זאת, לגבי תמונה מס' 10 חל שיפור במתן תשובה נכונה ומרבית הנבדקים ענו נכון. גם בתמונה מס' 8, חלה עליה במתן התשובה הנכונה לאחר תוכנית ההתערבות.

### חלק ב'

**טבלה מס' א2 : זיהוי רגש כפי שהוא מופיע בתמונה אחת והתאמתו לאחת מבין שלוש תמונות המייצגות רגשות שונים בתחילת התוכנית.**  
 (=1 זיהו, =2 לא זיהו, =0 לא השיבו) (n=17)

	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	מס' פרצוף
השיבו 1	6	7	15	9	15	13	8	11	11	10	13	6	10	13	11	16	17	14
השיבו 2	0	9	2	8	2	4	8	6	6	7	4	11	7	4	6	1	0	3
לא ענו 0	11	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

בחלק זה של השאלון התבקשו הנבדקים להתאים פרצוף/ רגש מבין שלושה פרצופים, לאותו מבע המופיע על כרטיס בודד. מתוך עיון בטבלה ניתן לראות כי במרבית המקרים הצליחו הנבדקים לזהות את הרגש הנכון. זאת מלבד תמונות מס' 7 ו-17, לגביהן שגו מרבית הנבדקים, ותמונות מס' 12, 15 שלגביהן החלוקה הייתה כמעט שווה בין הנבדקים שענו נכון לאלו שענו לא נכון.

**טבלה מס' ב2 : זיהוי רגש כפי שהוא מופיע בתמונה אחת והתאמתו לאחת מבין שלוש תמונות המייצגות רגשות שונים בסיום התוכנית.** (=1 זיהו, =2 לא זיהו, =0 לא השיבו) (n=14)

	1	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	מס' פרצוף
השיבו 1	2	10	12	5	12	11	5	8	9	5	8	3	12	14	8	14	14	12	
השיבו 2	1	4	2	9	2	3	9	6	5	9	6	11	2	0	6	0	0	2	
השיבו 0	13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	

מתוך השוואה בין הממצאים לפני הפעלת התוכנית לבין הממצאים שהתקבלו אחריה, ניתן לראות כי מלבד בשלוש תמונות (מספרים 7, 9, 12), מרבית הנבדקים השיבו נכון לגבי התאמת הבעות פנים. לסיכום, המשתתפים שלקחו חלק בתוכנית להכנה והכשרה לעבודה בסיעוד, הראו יכולת טובה של זיהוי רגשות לפי הבעות פנים. ייתכן ועצם העיסוק בנושא של קשישים והטיפול בהם, וכן הביקורים בבתי אבות, היוו עבור המשתתפים אתגר בתחום של הבנת האחר. הם ידעו שמצופה מהם להיות קשובים לאחרים, לנסות להבין את מצבם של הקשישים בחברה ולהתייחס לרגשותיהם.



## תשובות קבוצת המיקוד

קבוצת המיקוד התקיימה בסיום שנת הלימודים ומטרתה הייתה ללמוד יותר על החוויה של המשתתפים, על תפיסתם את עצמם בעקבות הקורס ועל חשיבתם העכשווית ביחס לעבודה, קשישים ואקדמיה. תשובות המשתתפים בקבוצת המיקוד נותחו ניתוח תוכן איכותני. התשובות סווגו לקטגוריות מרכזיות, וחולקו לתמות שונות אשר עלו מתשובות התלמידים. הקטגוריות המרכזיות הן: למידת ידע חדש רלוונטי לנושא הזקנה, תרומת הלימודים להתפתחות אישית, רגשית וקוגניטיבית, תרומת הלימודים לפיתוח תקשורת הבין אישית, בניית זהות עצמית של אדם עובד-הכוונה עצמית, וביצוע פעולות למען השגת מטרות אישיות.

מאפיינים פיזיים של האדם קשיש- הסטודנטים תיארו בתשובותיהם מאפיינים פיזיים של הקשישים אשר אותם למדו להכיר במסגרת הלימודים העיוניים ומהסיוורים וההתנסות המעשית במסגרות לקשיש: "קשה להם ללכת על הרגליים, הולכים לאט, הולכים לבתי חולים לבדיקות", " הקשישים לוקחים תרופות שיהיה להם כוח בגוף". הסטודנטים ידעו לאפיין את הקשישים לפי רמת התפקוד שלהם בהתאם לנלמד בקורס ולסיוורים בבתי האבות: "יש קשישים סיעודיים שקשה להם", "יש קשישים עצמאים שעושים דברים לבד: להתרחץ, לאכול, להתלבש". נראה כי בעקבות הקורס הסטודנטים למדו על מאפיינים מיוחדים השייכים לגיל הזקנה וצברו ידע לגבי צורת התקשורת הרצויה עם הקשישים(למשל, שצריך לדבר איתם בקול חזק מאחר ויש קושי בשמיעה) וכן למדו על הקשיים הפיזיים בהם הם נתקלים בשל מצבם הגופני, ועל רמת תפקודם והעצמאות או התלות שהיא מאפשרת.

צרכים רגשיים של האדם הקשיש- הסטודנטים התייחסו בתשובותיהם לצרכים הקשורים לרווחה הנפשית של הקשישים. "אפשר לדבר איתם ולשוחח איתם. אפשר לדבר איתם על המשפחה, הם מבינים על מה שאנחנו מדברים איתם", "למדתי מהמחשב על קשישים שיוצאים לפנסיה, יש להם פנאי לקרוא ספרים ולהיות עם הנכדים, בבית האבות הקשישים רוקדים". הסטודנטים למדו להתייחס באופן רגשי ואמפטי אל הקשישים, ולראות בהם אנשים אשר סובלים לפעמים מבדידות ואשר זקוקים לקשר, שיחה ותקשורת עם סביבתם, וגם למדו על היכולת שלהם, הסטודנטים, להיות אנשי שיחה ולהנעים את זמנם של הקשישים.

מאפייני המסגרות לקשיש והשירותים הניתנים בהם- הסטודנטים תיארו את המסגרות השונות אשר מספקות שירותים לאדם הקשיש. "המסגרות לקשישים הם בתי אבות, דירה בבית שלהם, בית חולים, מרכז יום לקשיש". בנוסף לכך, הסטודנטים תיארו את השירותים אשר מסופקים בבית האבות לדיירים מבחינת עזרה פיזית במקלחת, או באכילה והליכה. הסטודנטים תיארו את הצוות שפועל במקומות הללו, ואת הפעילויות השונות המוצעות לקשישים. " בבית האבות יש מיטות, תרופות, יש חדר אוכל, קפיטריה או בית קפה, חדר התעמלות, חדר כושר, מקלחות", "בבית האבות יש דיירים קשישים, הם מקבלים פעילות של ספורט, מקבלים אוכל ויש להם מורה למוסיקה, מלכה (מרפאה בעיסוק) משחקת איתם ומלמדת אותם, יש גם מחסן שעובדים בו". משלושת התמות שהוזכרו לעיל, עולה כי הסטודנטים רכשו ידע על הקשיש, עולמו והמסגרות המתאימות לו.

התמות הבאות עוסקות בתרומת הלימודים להתפתחות אישית, רגשית וקוגניטיבית של המשתתפים :

חווית הלמידה כמספקת הנאה, ידע ועניין- סטודנטים רבים תיארו את חווית הלימודים באוניברסיטה כמהנה: " היה כיף ללמוד דברים חדשים", "היה לי נעים ללמוד באוניברסיטה", "עשינו פה דברים מעניינים". הסטודנטים ציינו בתשובותיהם את החשיבות של למידת ידע חדש באוניברסיטה, השימוש במחשבים, והאימון ביכולות אורייניות: "חשוב ללמוד ולדעת", "אהבתי לראות במחשבים על הקשישים". הסטודנטים ציינו את ביקורם במקומות שונים באוניברסיטה כבעלי משמעות וכחוויות ומלמדים. המקומות אותם הזכירו היו הספרייה, הקפיטריה, המוזיאון, קומת המצפור ממנה צופים על הנוף, וחדר המחשבים: "אני זוכר את הספרייה הענקית", "אני זוכרת שהיינו בחדר מחשבים וחפשנו בגוגל" "הביקור במוזיאון היה מעניין". בתשובותיהם נראה כי הם מקשרים בין הלמידה לביצוע העבודה עצמה: "כמה שלומדים יותר זה עוזר לנו, למשל כשנרצה לעבוד עם קשישים אחרים, אז נדע את החומר, מה שלמדנו". לצד העמקת הידע וההתנסות המעשית המקצועית, הסטודנטים חשו סיפוק והנאה מעצם הלימודים באוניברסיטה, ומהאווירה הנעימה ששררה בקורס.

פיתוח יכולת מתן הסבר הגיוני ומפורט - הסטודנטים ידעו לומר היכן הם עובדים היום: " היום אני עובדת במפעל בכפר מסריק", "אני עובד בבית דפוס", ובאיזו עבודה חלופית היו מעוניינים במידה והיו רוצים להחליף מקום עבודה. חלק מהסטודנטים הביעו עניין בעבודה בבית אבות, וחלקם טענו כי אינם מעוניינים לעבוד בבית אבות מאחר והם מרוצים ממקום עבודתם ומתעניינים בסוג אחר של עבודה. הסטודנטים הסבירו את תשובותיהם באופן מודע ומבוקר. הסטודנטים שהיו מעוניינים לעבוד בבית אבות, הסבירו כי: "אני רוצה לעבוד גם בבית אבות וגם בבית דפוס", "הייתי מעוניין לעבוד בבית אבות, לא יודע איזה", הסטודנטים שאינם מעוניינים בעבודה בבית אבות הסבירו כי: "לא, זה קשה לי", "לא הייתי רוצה לעבוד כי אני עובדת במע"ש. אולי עוד כמה שנים". הסטודנטים ידעו להעיד על עצמם אם יהיה להם קשה בעבודה, ולהסביר על קשיים מיוחדים שמפניהם הם חוששים: "יכול להיות לי קשה לסגור את המחסן עם מפתח", "יש אבק וזה מפריע לי", "העבודה לפעמים קשה מידי". חלקם הביעו בטחון עצמי גבוה ולא תיארו קשיים העלולים להופיע: "אני אסתדר", "אני אתגבר על הקשיים", "אני אצליח בעבודה". הסטודנטים ידעו לבטא מכוונות עצמית, לצד הסבר הגיוני של הקשיים והרצונות.

למידת כישורי חיים- הסטודנטים ציינו בגאווה את העובדה כי למדו לנסוע לבדם לאוניברסיטה ולבית האבות בו התלמדו באופן עצמאי: "אני אוהב לבוא לאוניברסיטה, כיף ללמוד ולנסוע לבית אבות", "הגענו לאוניברסיטה לבד באוטובוס". כמו כן הם ציינו את הקפיטריה בה קנו בהפסקות, והתאמנו בשימוש בכסף ובתקשורת שימושית עם זרים כחוויה מהותית עבורם: "שמחתי לבוא לאוניברסיטה כל יום חמישי כי כל הקבוצה יושבת ביחד וגם בקפיטריה", "למדנו לנסוע לאוניברסיטה באוטובוס", "למדתי לנסוע לבד באוטובוסים ולהסתדר במקומות ציבוריים בלי לדבר עם אנשים".

תמה זו של כישורי החיים מצביעה על כך כי בעקבות התכנית הראו המשתתפים מיומנות לתפקוד עצמאי בקהילה במידה רבה יותר מאשר הייתה להם בתחילת התכנית. כישורי החיים באו לידי ביטוי בלמידה של נסיעה עצמאית באוטובוס לאוניברסיטה ולבתי האבות, חיזוק יכולות

אוריינטציה והתמצאות, קנייה ושימוש בכסף, התנהגות חברתית מתאימה באוטובוס או בתחנה, וזהירות במפגש עם זרים.

התמות הבאות עוסקות בתרומת הלימודים לפיתוח תקשורת הבין אישית :  
יכולת מתן עזרה כמחזקת דימוי עצמי- המילה "עזרה" הופיעה בתשובות הסטודנטים פעמים רבות. הסטודנטים התייחסו אל תפקידם בבית האבות כנותני עזרה לקשישים. למשל : " למדנו איך לעזור לקשישים", "עזרתי הרבה פעמים". הסטודנטים התייחסו לקשישים כאנשים הזקוקים לרמות שונות של עזרה, למשל : " למדנו על הקשישים שצריך לעזור להם ללכת". נראה כי הסטודנטים למדו כי אנשים קשישים זקוקים לתמיכות ולעזרה בתפקודם היומי יומי, וכי עצם היכולת והנכונות שלהם לספק עזרה זו מעצימה אותם ומקנה להם תחושת מסוגלות וחיבוב.

היכרות עם אנשים חדשים- הסטודנטים סיפרו על שמחתם והנאתם מהמפגש ומההיכרות עם חברים חדשים אשר מגיעים ממסגרות שונות : "כיף לפגוש חברים חדשים", "הכרתי חלק מתלמידי בית ספר גניגר.", "שמחתי לבוא לאוניברסיטה כל יום חמישי כי כל הקבוצה יושבת ביחד וגם בקפיטריה". כמו כן, חלק מהסטודנטים תיארו את המפגש והעבודה בקבוצות קטנות עם הסטודנטיות מהחוג לחינוך מיוחד כמשמעותי עבורם. "אהבתי להיות עם הסטודנטיות וכיף באוניברסיטה", "אני זוכרת את כל הסטודנטיות שבאו ונהייתי לדבר איתם ולספר להם על הקורס שלנו", "אני זוכר את הפגישה עם הסטודנטית לחינוך מיוחד".

קשר אישי שנבנה עם הקשישים- הסטודנטים אשר שימשו כחונכים ובילו כשעה בכל ביקור בבית האבות עם דיירת ושוחחו איתו, דיברו על הקשר החם שנוצר ועל התמיכה שהם קיבלו בחזרה בעת המפגשים האלו : " דיברתי עם שושי (קשישה בבית האבות) ואני אוהבת אותה", " יוג'ין (קשיש בבית האבות) לימד אותי לא לכעוס על אבא שלי והציע לי הרבה הצעות טובות. היה לי נחמד מאד להיפגש איתו ". הסטודנטים חיכו למפגשים הללו ויצאו מהם תורמים ונתרמים כאחד . הסטודנטים סיפרו על עצמם ועל הביטחון שרכשו : "למדנו לא להתבייש ולדבר עם הקשישים כמו שצריך ". בנוסף צוין כי בעקבות הידע עלתה תחושת המסוגלות בעזרה לאחר, וחל שיפור בהתנהגות החברתית המקובלת במפגשים עם קשישים במקומות ציבוריים, "אני יודעת לתת להם לשבת באוטובוס ". לסיום, שלושת התמות האחרונות עוסקות בבניית זהות עצמית של אדם עובד :

התנסות מעשית בעבודה- הסטודנטים זכו להתנסות מעשית בעבודה בבתי האבות. בעקבות ההתנסות סיפרו על מקומות עבודתם, למשל המחסן : " למדתי על העבודה של אלי במשרד בבית האבות, הוא יכול לתקן הרבה דברים בשביל הקשישים ולעזור להם", ועל יכולתם לעזור ולעבוד במסגרות אלו : " למדתי איך לעבוד עם הקשישים ואיך לעזור להם". הסטודנטים למדו על התחומים בהם הם יכולים לעבוד, ועל יכולתם לעזור ולתת תמיכה לקשישים.

קישור הלימודים למיומנויות העבודה- הסטודנטים שרוצים לעבוד בבתי אבות הסבירו כי "אני הייתי רוצה לעזור לקשישים ולשמור עליהם להשגיח שלא יקרה להם משהו ", "הייתי רוצה לעבוד עם קשישים. אפילו שאני עובד בבית דפוס הייתי רוצה לעבוד גם בבית אבות כי זו נראית לי עבודה יותר חשובה, כי זה חשוב לקשישים שאנחנו משוחחים איתם ", "אני הייתי רוצה לעבוד במשרד בבית האבות". כאשר התייחסו לרצון לעבוד עם קשישים, הסטודנטים הסבירו כי היו מעוניינים לעזור לקשישים. הסטודנטים ציינו כי עליהם ללמוד לקראת העבודה את המידע והמיומנויות הנדרשות : "צריך לדעת את העבודה ומה צריך לעשות", " צריך ללמוד".

פנייה לעזרה לאנשים המתאימים- הסטודנטים ציינו את העזרה אשר הם יכולים לקבל במקרים של קושי בעבודה. נראה כי הסטודנטים מודעים למהלכים אותם עליהם לבצע על מנת להחליף מקום עבודה: "אני יכול לפנות לאם בית ולהגיד לה שאני רוצה להחליף עבודה", "אם הייתי רוצה להחליף עבודה הייתי שואלת את אם הבית וההורים וגם את בעל הבית במקום העבודה", "אמא תדבר עם העובדת הסוציאלית". הסטודנטים ציינו את המהלכים הנכונים בהתמודדות עם קשיים במקום העבודה: "אני אבקש עזרה מהעובדת הסוציאלית", "אפנה לאם הבית לעזרה", "אפשר לפנות לעזרה למנהלת", "אם יהיה לי קשה אעזור לעצמי".

## משוב

מספר שבועות לאחר תום התוכנית נערכו שיחות עם הורי המשתתפים ועם אמהות הבית של חלקם, במטרה ללמוד יותר על תרומת הקורס, ללמוד האם ישנן התרשמויות מיוחדות מהקורס, שינויים שחלו במשתתפים או ביקורות שחשוב לשמוע.

השאלות העיקריות עסקו במוטיבציה של הסטודנט במשך הקורס, בהתנהלותו בזמן הקורס ובחוויות הדעת שהמשתתף העביר על הקורס. בנוסף נשאלו שאלות על שינויים שחלו בסטודנטים אחרי הקורס, הן שינויים מבחינת תפקוד יומיומי, הן מבחינת מכוונות לעתיד והן מבחינת איכות חיים. תשובות ההורים והצוות נותחו ניתוח תוכן איכותני.

כל המשיבים ענו שלסטודנט הייתה מוטיבציה רבה לאורך כל הקורס: "הוא שמח מאוד להגיע לאוניברסיטה והרגיש גאווה רבה על כך שהוא לומד שם", "הוא חיכה כל שבוע ליום חמישי בשביל לנסוע לאוניברסיטה".

בנוסף כולם אמרו שילדיהם נתרמו רבות מהקורס, רכשו ידע רב ושיפרו את כישוריהם הבינאישיים: "הופתעתי לגלות יכולות חדשות בתחומי הלמידה, כמו שהבנתו היא הרבה יותר מהירה משחשבת, ושהוא עונה תשובות לעניין ומבין על מה מדובר- ללא ספק הוא למד הרבה", "בעקבות הקורס כישורי החיים של א' התעצמו יותר והתחזקו- הוא הפך לעצמאי יותר, מסתדר טוב יותר עם כסף וחלק מקבוצה חברתית", "התכנית הייתה נפלאה לע', בעקבותיה הוא הפך ליותר עצמאי. לדוגמא למד לנסוע לבד באוטובוס וגם היה יותר מעורב חברתית".

חלק מההורים הדגישו את הפן הלימודי בהתייחסם לשינויים שחלו בילדם "לא ידעתי שהוא יכול להבין בכזו רמה". אולם רוב ההורים התייחסו לשינוי במובן של איכות החיים של הסטודנטים ובמובן של תקשורת בין אישית: "השינוי מתבטא בעצמאות הרבה יותר שהוא מגלה ובכך שהוא מעורב יותר בקהילה", "יש שינוי שקשור גם ללימודים וגם לתהליך ההתבגרות של א'. הוא למד להסתדר טוב יותר בכוחות עצמו, הרגיש בטוח לנסוע לבד באוטובוס, ואף התעקש וביקש ממני שלא אסע איתו. הוא ידע לקנות לבד בקפיטריה וידע איזו כרטיסיה מתאימה לאיזה קו (נסע בשני קווי אוטובוס)", "השינוי העיקרי שחל בס' היה שהיא הייתה מאושרת יותר".

לסיכום, תשובות ההורים והצוות היו דומות מאוד, וכולן כללו הערכה רבה ושביעות רצון מהתהליך הלימודי והאישי שילדם עבר בקורס. ניכר כי משתתפי הקורס התבגרו במהלכו, הפכו לעצמאיים יותר, ופיתחו יכולות ותכונות. יש לציין שכל המשיבים הביעו רצון ותקווה להמשך קיום הקורסים ולהמשך שילוב מוצלח של ילדם באקדמיה.

## 5. דיון

תכנית זו ענתה על הצורך של בוגרי בתי ספר לחינוך מיוחד בלימודי המשך (Knapp, Perkins, Beecham, Dhanasiri & Rustin, 2007), בהרחבת הידע האישי ובקבלת הכשרה, שיספקו להם הזדמנויות לעבודה מאתגרת ומתוגמלת. תוצאות המחקר הכמותני והאיכותני ספקו תשובה חיובית לשאלה המרכזית של המחקר, על מידת תרומתה של תכנית לימודים במוסד אקדמי, המשלבת הוראה אקדמית עם התנסות בעבודה בשטח תחת פיקוח, לשיפור בידע של הסטודנטים בתחום של סיעוד, להעצמה אישית ולטיפול המוכנות והיכולת לנתינה לאחר.

מבחינת מטרות המחקר הבאות: תרומה לקידום אקדמי ואישי, וחיזוק של מיומנויות עצמאיות, נראה שיפור רב לאחר הפעלת התכנית. ניכר כי בעקבות הלימודים, הביקורים במסגרות השונות לקשיש וההתנסות המעשית בבית האבות, הסטודנטים רכשו ידע רב יותר על עולמו של הקשיש מבחינת מאפיינים פיזיים, מסגרות שונות, מאפיינים וצרכים רגשיים. הלימודים תרמו להתפתחות אישית, רגשית וקוגניטיבית: ספקו עניין והנאה, פיתחו יכולת מתן הסבר הגיוני ומפורט, ויכולת מתן עזרה – דבר שתרים לדימוי עצמי של הסטודנטים, היכרות עם אנשים חדשים ויצירת קשרים אישיים עם הקשישים בבתי האבות. נושא מתן העזרה חזר פעמים רבות לאורך הקורס. הסטודנטים הראו רגישות ורצון לעזור לאחרים, ונראה כי הם נתרמו מהיכולת "להעניק בחזרה" לזולת, כאוכלוסייה הרגילה לקבל עזרה ותמיכה משמעותית מאחרים. הסטודנטים ברכו על ההזדמנות להכיר אנשים חדשים: חברים ללימודים, סטודנטיות מהחוג לחינוך מיוחד. כמו כן עלה הנושא של בניית הקשר האישי עם הקשישים, והתקשורת בין דיירי בית האבות לסטודנטים החונכים.

נושאים אלו מצביעים על כך כי בעקבות התכנית המשתתפים הראו רגישות רבה יותר בתקשורת הבין אישית שלהם מזו שהראו בראשית התכנית. בשאלון זיהוי הפרצופים לא נראה שינוי ניכר, והסטודנטים ידעו לזהות פרצופים גם לפני תחילת התכנית. עם זאת, בעקבות התכנית, הסטודנטים ידעו ליצוק תוכן נלווה לרגשות ולהסביר את הצרכים הרגשיים של הקשישים.

בנוסף לתרומה להבנת האחר וליכולת ליצור קשרים אישיים עם הקשישים ניכר היה גם יכולת ההכוונה העצמית של הסטודנטים גברה בעקבות התכנית, וכי הם יודעים להסביר באיזו עבודה היו מעוניינים לעבוד, מה ומדוע עליהם לעשות על מנת להגיע אל עבודה זו, וכיצד הם יכולים לפתור בעיות שעולות בזמן העבודה, ויודעים אל מי עליהם לפנות בבקשה לעזרה.

חל שיפור ניכר בעקבות התכנית במיומנויות של כישורי חיים ועצמאות בקהילה, כאשר הסטודנטים למדו להשתמש בכסף ולקנות במתקני האוניברסיטה, לשלם ולנסוע באופן עצמאי בתחבורה ציבורית לאוניברסיטה וליעדים שונים בחיפה, לפתור בעיות ולגלות אחריות בכל הנוגע לעצמאות בקהילה, ולדעת כיצד להתמודד עם זרים מבחינת קבלת עזרה מצד אחד, ושמירת מרחק לשם בטיחות מצד שני. ממצא זה תואם לדברי רייטר ושות' (2009) ודוד (2007), הגורסות כי הלימודים בסביבה סטודנטאלית צעירה, המכוונת ללימודים, מספקים אתגר לימודי והתנהגותי ומעניקים הזדמנויות ללמידה ולהתנסות בכישורי חיים שונים, להגברת המוטיבציה, לשיפור הדימוי העצמי ולשילוב בקהילה. אנו רואות חשיבות רבה בשיפור בכישורי החיים של המשתתפים, משום שהכישורים הללו מהווים פעמים רבות תנאי לשילוב במסגרות אקדמיות, ולהשתלבות בעבודות עצמאיות בקהילה, הדורשות הגעה עצמאית ושימוש במתקנים השונים.

מבחינת ההכוונה ליכולות תעסוקתיות נראה כי לפרויקט הייתה השפעה רבה בהפנמה של הערך של עבודה כפעילות שמעוררת עניין, פעילות שמאפשרת התפתחות וקידום אישי, ומאפשרת טיפוח תחושת יכולת, כאשר העובד חש שהוא מגיע להישגים. הסטודנטים הראו שהם מייחסים חשיבות לנושא העבודה ולאחריות האישית. בקבוצות המיקוד עלו תכנים אשר מחזקים הנחה זו, מאחר והסטודנטים ייחסו חשיבות רבה להתנסותם בבתי האבות, רכשו כישורי עבודה, והפנימו את הקשר בין הלימודים למיומנויות עבודה.

מבחינת עמדות הסובבים לגבי היכולת והפוטנציאל של הסטודנטים, ניכר היה כי הסביבה נוכחה בשינוי חיובי שבא לידי ביטוי בתחום המוטיבציה ללימודים, שהייתה גבוהה מאד. כמו כן, נראו לעין עליה בשמחת החיים של המשתתפים (שקשורה לתחום של איכות חיים), וביכולת ליצור קשרים חברתיים חדשים, ושיפור ביכולות העצמאיות ובכישורי החיים של הסטודנטים. בעבור מרבית המשתתפים, זו הייתה הזדמנות ראשונה בה הם גילו הצלחה בתחומים הללו. כמו כן, ההורים בטאו גאווה על כך שילדיהם למדו באוניברסיטה, והתרגשו מהעובדה שילדיהם הצליחו להתמודד עם לימודים ברמה גבוהה יחסית.

## 6. סיכום

הלימודים באוניברסיטה הוכיחו שביכולתם לתרום תרומה גדולה ליכולות האקדמיות והתקשורתיות, כישורי החיים והיכולות התעסוקתיות של המשתתפים בתכנית. בעקבות התכנית נחשפו המשתתפים לעבודות שונות בתחום הסיעוד ולמסגרות השונות, כאשר הסטודנטים הביעו הבנה לכך כי עבודה עצמאית תורמת להם מבחינה אישית וחברתית, מעניקה להם סיפוק, ומעניקה להם גם יכולת להרוויח בעתיד שכר גבוה יותר מאשר במפעלים מוגנים.

## 7. המלצות ומסקנות פוטנציאל יישומי

תכנית זו הניבה תרומה משמעותית לבוגרים בעלי פיגור שכלי, מבחינת כישורים אישיים, אקדמיים ומקצועיים. בתכנית השתתפו בוגרים אשר גרים במערך דיור מוגן בקהילה, ותלמידים בכיתת הבוגרים מבית ספר לחינוך מיוחד בחיפה. נראה היה כי לבוגרים אשר סיימו את בית הספר הייתה מוטיבציה גבוהה יותר, והבנה גבוהה יותר של חשיבות התכנית לעתידם. שיתוף הפעולה עם בית הספר היה כרוך בקשיים טכניים, כגון בהגעה להתנסות מעשית מעבר לשעות הלימודים בבתי הספר. בשל כך, אנו ממליצות כי בתכניות עתידיות ישתתפו אנשים אשר סיימו את לימודים במסגרת חינוך חובה, והם נמצאים כיום בשלב של תעסוקה, ואילו תלמידי בית הספר ישולבו בתכניות של הכנה ליציאה לתעסוקה ושל הכוונה ללימודי המשך. אנו ממליצות שהתכניות ללימודי מבוגרים יהיו ארוכות יותר, כאשר השלב הבא לאחר הלימודים יהיה התנסות מעשית מלווה בסדנאות לעיבוד חוויות ותחושות. כמו כן, שיתוף פעולה מטעם המסגרת השולחת או ההורים חשוב ביותר להצלחת התכנית. מעניין יהיה לבחון בהמשך את השתלבותם של אנשים בעלי פיגור שכלי במסגרות תעסוקתיות שונות, ולבחון את יכולת ההתמודדות העצמאית שלהם עם העבודה ויחסי האנוש הנדרשים בה. אנו רואות בממצאי המחקר בסיס ליישומים רבים לתכניות המופעלות על ידי האגף לטיפול באדם המפגר, היחידה לתעסוקה, וכן מערכת החינוך המיוחד, במיוחד בהקשר של תוכניות מעבר מביה"ס לקהילה. גם המוסד לביטוח לאומי יוכל ללמוד לקחים מעשיים מהפעלתה של תכנית זאת.

### חשיבות תיאורטית

חשיבותו של המחקר היא בהרחבת הידע שלנו לגבי יכולת הלמידה, יכולת העבודה וטיפול האישי של בוגרים בעלי פיגור שכלי בינוני וקל וקשיים נלווים, ובניפוץ עמדות סטריאוטיפיות שקיימות לגביהם. מבחינה יישומית ניתן לנצל ידע שנרכש בהפעלת התכנית הזו, לטובת תכניות אחרות של לימודי המשך לבוגרים בעלי פיגור שכלי במסגרות אקדמיות שונות. אנו מוצאות חשיבות רבה בשילוב תכנים של התפתחות אישית ורגשית והכוונה עצמית בתכניות הלימודים, משום שהיכולות הללו הכרחיות לתפקוד עצמאי בקהילה וליציאה לעבודה עצמאית בקהילה.

### חשיבות לפיגור

המחקר יספק עדות מחקרית ליכולות האקדמיות של מבוגרים צעירים בעלי פיגור שכלי, וליכולתם להמשיך ולהתפתח מבחינה אישית ולתפוס את מקומם בקהילה. למעשה ניתן לראות זאת כבר בשטח, לאור העובדה שקורס הכנה לעבודה בבתי קפה ומסעדות מופעל זה שנתיים בהצלחה רבה באוניברסיטת חיפה, בשיתוף פעולה עם מערך הדיור של "נופרים", וחברת א.ד.נ.מ. הקורס הניל

לא לווה במחקר שיטתי, ולכן המסקנות הן התרשמותיות, אך מאד חד משמעיות. אי לכך, קורס זה עוגן במחקר שדה, שתיעד באופן שיטתי וברור את מה שאנו חוות היום. בכך אנו מקוות להשפיע גם על קובעי המדיניות כלפי אנשים עם פיגור שכלי, להעלות את רף הציפיות מהם, ולהשפיע על סדר עדיפויות בהקצאת משאבים. בנוסף, אנו מקוות לתרום לפיתוח יוזמות נוספות בתחום של לימודים אקדמיים לסטודנטים בעלי פיגור שכלי.



## מקורות

- ארן, ב. (2001). השפעת רמת האינטליגנציה ומקום מגורים על יכולתם של אנשים עם פיגור שכלי לזהות הבעות פנים. תיזה למ"א, אוניברסיטת חיפה, חיפה.
- גוגרטי, ג. (1994). מאפייני שירותים הניתנים ע"י מכללות במסלולים דו שנתיים המשרתים ביעילות רבה סטודנטים בעלי מגבלות קוגניטיביות או לימודיות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 9 (1), 69-75.
- דוד, ל. (2007). תפיסותיהם של אנשים עם מוגבלות קוגניטיבית ואנשי הצוות שלהם לגבי תוכנית של לימודי המשך לאנשים עם מוגבלות קוגניטיבית. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה: החוג לחינוך מיוחד.
- ישראלי, א. (1999). הצהרת אונסקו (המבורג 1997) על למידת (חינוך) מבוגרים סדר קדימויות של למידת מבוגרים במאה העשרים ואחד, חינוך מבוגרים בישראל – ביטאון ההתאגדות לחינוך מבוגרים בישראל, 5.
- סחייק, ד. (2005). הערכת ההשכלה הגבוהה בישראל – תמונת מצב. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- פלדמן, ד. בן משה, א. (2007). (עורכים) אנשים עם מוגבלות בישראל 2007. מדינת ישראל, משרד המשפטים.
- פרחי, י. (1999/2000). אוניברסיטת חיפה – שותף אסטרטגי בפיתוח ההון האנושי במדינה. בטאון אוניברסיטת חיפה, עמ' 40.
- צינמון, ג. גיפש, ל. (2002). תפיסותיהם של מתבגרים עם פיגור שכלי את עולם העבודה וישומן בתוכנית התערבות. הייעוץ החינוכי 11. 167-178.
- רון, ח. (2005). פיגור שכלי: עיון, דרכי עבודה והוראה. חיפה: אח בע"מ.
- רייטר, ש. (1997). חבר חריג: במערכות הרווחה, הבריאות והחינוך. חיפה: גסטליט בע"מ.
- רם, ד. (2005). פיתוח זהות עצמית תעסוקתית אצל תלמידים עם פיגור שכלי קל ובינוני ע"י הכשרה מקצועית המלווה בתכנית חינוכית שיטתית. תיזה למ"א, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

שפיגל, א., שחק, י. (2002). השכלה גבוהה : צמצום או הרחבת פערים – נגישות והעדפה מתקנת.  
ירושלים : מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

Casale-Giannola, D., Kamens, M. W. (2006). Inclusion at a University: Experiences of a young woman with Down Syndrome. *Mental Retardation*, 44, 344-353.

Eskow, K.G., Fisher, S. (2004). Getting together in college: An inclusion program for young adults with disabilities. *Teaching Exceptional Children* 36, 26 - 32.

Hall, M., Kleinert, H. L., Kearns, J.F. (2000). Going to college! Post secondary programs for students with moderate and severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 32, 58-65.

Herzberg, F., Hamlin, M.R. (1961). A motivation-hygiene concept of mental health. *Mental Hygiene*, 47, 384-397.

Herzberg, F., Hamlin, M.R. (1961). A motivation-hygiene concept of mental health. *Mental Hygiene*, 45, 394-397.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Hetzroni, O., Oren, B. (2002). Effects of intelligence level and place of residence on the ability of individuals with mental retardation to identify facial expressions. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 369-378.

Knapp, M. Perkins, M. Beecham, J. Dhanasiri, S & Rustin, C. (2007). Transition pathways for young people with complex disabilities: exploring the economic consequences. *Child: care, health and development*, 34 (4), 512-520.

Neubert, D. A., Moon, M. S., Grigal, M. (2004). Activities of students with significant disabilities receiving services in postsecondary settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39,16-25.

O'Connor, A. (2006). Opportunities for young people with intellectual disabilities to study at university in Ireland were non-existent until University College Dublin developed a revolutionary certificate programme. *Special! Supporting and developing good practice*, NASEN, Autumn, 2006, 25-27.

Reiter, S., Friedman, L., & Molcho, M. (1985). Motivation, vocational interests and job satisfaction of mentally retarded adults. *International Journal of Rehabilitation Research*, 8, 19-28.

Stodden, R. A., Whelley, T. (2004). Postsecondary education and persons with intellectual disabilities: An introduction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 6-15.

Veitzman, S. (2004). *Coming home to a strange land: Empowering Ethiopian immigrant students by teaching self-determination skills*. A doctoral thesis, The University of Bath, Bath: England.

Wehaman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with Disabilities*, 4 ed, Baltimore, Md : P.H. Brookes Pub. Co.

Wehmeyer, M.L. & Kelchner, K.I. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale* Atlington, Tx: The Arc of the United States.

Whelan, E., Speake, B. (1977). Work Skills Rating Scales, in: Edward Whelan & Barbara Speake (Eds.) *Young persons work preparation courses, a systematic evaluation*. The Hester Adrian Research Center, The University of Manchester, Manchester: England.

Zafft, C., Hart, D., Zimbrich, K. (2004). College career connection: A study of youth with intellectual disabilities and the impact of postsecondary education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 45-53.

## **Educating and training adults with cognitive impairment to work as nursing assistants**

### **Abstract**

This study presents the advantages of a Haifa University program for training adults with cognitive impairment to work as nursing assistants as well as the achievements of the program's participants. The goal of the program was to integrate adults with cognitive impairment first in academic studies and eventually as workers in the community, where they would be able to hold interesting and rewarding jobs. The program aimed to advance participants' academic abilities, sense of personal empowerment, maturity, interpersonal awareness, and everyday-living skills, as well as their specific job-related skills as nursing assistants. In addition, the program was meant to create a viable alternative to the existing options of working either through supported employment programs or completely independently. An additional benefit of the program would be the opportunity to alter the way participants are perceived by their family members, employers, and healthcare support staff .

Eighteen students with mild to moderate cognitive impairments participated in the first year of the program; some of them were graduates of a special-education high school, and others were gathered from groups of cognitively impaired residents participating in assisted living frameworks in Haifa and its environs. Only students of the latter groups who demonstrated the ability and the desire to develop skills and knowledge in the field of healthcare support were able to continue in the second year of the program.

The program included one day of studies per week for a period of three semesters. Study topics included the lifecycle; the characteristics and needs of the elderly population; frameworks available to the elderly; issues of nutrition and medication; interpersonal communication with the elderly, as well as with employers and healthcare staff; and the development of employee identity. Students also visited various sites and frameworks for the elderly, and worked in a home for senior citizens as part of a practicum module.

Students' progress was assessed by administering the following questionnaires both before and after the students had completed their course of studies: a questionnaire assessing knowledge about caring for the elderly, adapted by the writers and implementers of the program; a questionnaire on identifying emotions (Hetzroni & Oren, 2002), translated by Boaz Oren ; a work motivation questionnaire, adapted according to the Herzberg Model (Reiter et al., 1985). Additional resources for assessment included content analysis of focus group discussions on the topics of working with the elderly and the university study experience; as well as feedback interviews held with parents and team members regarding the program's contribution to adults with cognitive impairment.

Findings demonstrated that the program had contributed to participants' increased knowledge about working with the elderly and about the work of the healthcare support staff, as well as to the improvement in participants' interpersonal communication skills. Work motivation assessment found a significant increase in the number of motivational variables that were marked by participants, and the ranking of motivational variables was higher than that of variables. It appears that the project was effective in helping participants internalize the value of work as an activity of interest that allows for personal development, promotion and achievements-based empowerment. There was no

notable change in participants' scores on the facial expression questionnaire. Content analysis of discussions held by focus groups found that participants considered the program to be a source of pleasure, information and interest. Not only did they learn about the elderly population's physical and emotional characteristics and the various services this group requires, they also developed their ability to provide logical and detailed explanations, their skills of everyday living (taking public transportation, using money, etc.), and their self-image and sense of identity as employees.

Individuals in the participants' supporting environment demonstrated positive attitudes, as they expressed their appreciation for and satisfaction with the participants' personal and academic development and experiences. Participants' family members mentioned their willingness and desire to enable the continued participation and integration of their loved ones in academic programs such as this one.



مؤسسة "شاليم"  
لتطوير خدمات للشخص ذو  
التخلف العقلي في السلطات المحلية  
The Shalem Fund  
for Development of Services for People with  
Intellectual Disabilities in the Local Councils  
פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית  
התפתחותית ברשויות המקומיות



מרכז ישראלי אוניברסיטאי לנכויות -  
חינוך, העצמה ומחקר



אוניברסיטת חיפה  
UNIVERSITY OF HAIFA

## **Educating and training adults with cognitive impairment to work as nursing assistants**

**Prof. Shunit Reiter**

**Dr. Edvah Zilberstein-Hacham**

**Research Assistants:  
Avivit Sheingross and Noa Tevet**

**MISHAL, the Israeli University Center on Disabilities,  
Education, Empowerment and Research,  
Faculty of Education, University of Haifa.**



This work was supported by a grant from Shalem Fund for  
Development of Services for People with Intellectual Disabilities in the  
Local Councils in Israel  
2009

קרן שלם/2009/034