

# **הערכת תוכנית החונכות האקדמית במוסדות להשכלה גבוהה עבור אנשים המתמודדים עם מגבלה נפשית**

המחקר מומן על-ידי קרן המחקרים של המוסד לביטוח לאומי

ד"ר חן שור

בית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית

האוניברסיטה העברית בירושלים

## תקציר

תכניות חונכות אקדמית באוניברסיטאות עבור אנשים עם מגבלה נפשית הן תכניות שהתפתחו בשנים האחרונות בתחום השיקום בבריאות הנפש בישראל. מטרתן של תוכניות אלה לספק לאוכלוסיה זו את התמיכה הנחוצה להשתלב ולהתמודד עם האתגרים הכרוכים בלימודים באוניברסיטאות ולהתגבר על החסמים וקשיים היכולים לנבוע מהמגבלה הנפשית. קריטריון מרכזי להשתתפות בהן הוא הכרה של 40% נכות על רקע נפשי על-ידי המוסד לביטוח לאומי. עבור המשתתפים בתכניות אלה ההשתתפות יכולה לאפשר להגשים חלום שלא היה בר מימוש לאורך שנים. שתי תכניות החלו לפעול בשנת 2003 באוניברסיטת חיפה והאוניברסיטה העברית. לפני מספר שנים התרחבה התכנית לאוניברסיטת בן גוריון, אוניברסיטת תל אביב, הטכניון ומכללת ספיר. אחת מפעילויות הסיוע המרכזיות של התוכניות היא פעילותם של חונכים שמטרתם להעניק סיוע אישי לכל אחד מהמשתתפים. שילובם של אנשים עם מגבלה נפשית במערכת ההשכלה הגבוהה תואם את תפיסת ההחלמה שהתפתחה בשנים האחרונות כתפיסה מנחה לדרכי הפעולה בתחום השיקום בבריאות הנפש. גישה זו שמה דגש על היכולות של אנשים עם מגבלה נפשית לפתח תחומי עניין וחיים משביעי רצון מעבר למחלה.

המחקר בחן את הקשיים והחסמים שהמשתתפים בתכניות חווים במהלך לימודיהם, את תפיסת המשתתפים בתכנית את מידת הסיוע של ההשתתפות בתכנית החונכות האקדמית להתמודדות עם הקשיים השונים עמם הם מתמודדים במהלך לימודיהם, את הקשר בין תפיסת המשתתפים בתכנית את הקשיים ומידת הסיוע הניתן להם על-ידי החונכים לבין הקשרי החיים שלהם (תפיסת ההחלמה והבדידות), את תפיסת התרומה והמשמעות של ההשתתפות בלימודים אקדמיים עבורם, את הצורך בהתאמות במהלך הלימודים ואת ההתאמות שאושרו. כמו כן נבחנו דרכי הפעולה של התכנית. המחקר שילב בין שיטות מחקר כמותיות ואיכותניות. במחקר השתתפות 80 סטודנטים עם מגבלה נפשית שמילאו שאלונים ונערכו עמם ראיונות אישיים. דרכי הפעולה של התוכנית נבחנו באמצעות מילוי שאלונים של החונכים לגבי 70 סטודנטים שהשתתפו בתכנית וכמו כן ראיינו ארבעה רכזים של תכניות החונכות האקדמית. כלי המחקר שהועברו לסטודנטים כללו: שאלון להערכת חסמים וקשיים במהלך

הלימודים, שאלון להערכת העזרה שהתקבלה מהחונכים, שאלון לבחינת הצורך בהתאמות בלימודים והתאמות שאושרו, שאלון להערכה עצמית של מצב ההחלמה ושאלון להערכת בדידות במהלך הלימודים. כמו כן נערכו ראיונות אישיים עם הסטודנטים. דרכי הפעולה של התכנית נבחנו באמצעות שאלונים לחונכים וראיונות עם רכזי התוכניות במוסדות האקדמיים.

תחומי הקשיים והחסמים שנבדקו במחקר כללו: קשיים בתחומים של: מיומנויות לימוד וארגון ביצוע המטלות הלימודיות, שילוב בלימודים האקדמיים, שילוב חברתי ונגישות ללימודים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שתחומי הקשיים עמם מתמודדים הסטודנטים שדורגו גבוה ביותר הם קשיים בתחומים של מיומנויות לימוד וארגון ביצוע המטלות הלימודיות וקשיים בתחום של שילוב חברתי. הפריטים שדורגו גבוה בכל אחד מתתי הסולמות של שאלון הקשיים מתייחסים לקשיים המתמקדים במחלה הנפשית, כמו למשל, דילמות אם לחשוף את המחלה הנפשית במסגרת הלימודים האקדמיים וקשיים להשלים מטלות בתקופות נסיגה במצב הנפשי. נמצא קשר בין הקשרי החיים של הסטודנטים לבית תפיסת הקשיים והחסמים. קשר סטטיסטי משמעותי שלילי נמצא בין הקשיים במיומנויות לימוד וארגון ביצוע מטלות לימוד לבין שלושה מרכיבים של שאלון ההחלמה וכמו כן בין קשיים לשילוב חברתי לבין מרכיבי ההחלמה. כלומר ככל שתפיסת ההחלמה בתחומים נמוכה יותר כך מידת הקשיים בתחומים של מיומנויות לימוד וארגון ובתחום של שילוב חברתי גבוהה יותר. כמו כן נמצא קשר סטטיסטי משמעותי בין תתי הסולמות של שאלון הקשיים לבין שאלון הבדידות. כלומר, ככל שתפיסת מידת הקשיים גבוהה יותר כך רמת הבדידות גבוהה יותר. נמצא גם קשר בין תפיסת הקשיים לבין מדדי תוצאה. ככל שהערכת מידת הקשיים בתחום של מיומנויות לימוד וארגון מטלות הלימוד גבוהה יותר כך אחוז הקורסים שהסטודנטים סיימו וממוצע הציונים שלהם נמוך יותר. הערכת הסטודנטים את העזרה שהתקבלה על-ידי החונכים מצביעה על כך שתחום העזרה שדורג גבוה ביותר הוא העזרה שהתקבלה עם מיומנויות לימוד וארגון. הערכת העזרה עם קשיי שילוב חברתי ואקדמי וקשיי נגישות דורגה נמוך יותר. קשר סטטיסטי חיובי נמצא בין משך זמן ההשתתפות בתוכנית החונכות האקדמית לבין ממוצעי תתי הסולמות של מידת העזרה: מיומנויות לימוד ניהול וארגון והתגברות על חסמים לשילוב אקדמי. כלומר, ככל

שמשיך זמן ההשתתפות בתכנית ארוך יותר כך הערכת העזרה בתחומים אלה גבוהה יותר. בחינת הצורך בהתאמות בלימודים וההתאמות שאושרו מצביעה על כך שהתחומים שצוינו בתדירות הגבוה ביותר לגבי הצורך בהתאמות הם: צורך בעזרה בהבנת החומר וקבלת סיכומי שיעורים, זמן נוסף בביצוע המטלות ואפשרות לפרוס את המטלות על פני זמן רב יותר מהמקובל. פערים נמצאו בין מספר הסטודנטים שהביעו צורך בהתאמות לבין מספר נמוך יותר של סטודנטים שאושרה להם התאמה

הממצאים האיכותניים מצביעים על גורמים ביו-פסיכו-חברתיים וסביבתיים עליהם הסטודנטים דיווחו כגורמים המקשים על שילובם האקדמי. גורמים ביולוגיים כמו קושי להיות ערניים במהלך השיעורים, גורמים פסיכולוגיים כמו ביישנות וחוסר ביטחון, גורמים חברתיים כמו הקושי ליצור שיתוף פעולה עם סטודנטים אחרים בתחום הלימודי וגורמים סביבתיים כמו פער בין קצב הלמידה של הסטודנט לבין קצב ההוראה. לגבי קשיים בשילוב חברתי, הסטודנטים דיווחו בעיקר על סיבות אינדיבידואליות המקשות על שילובם החברתי כמו חוסר אנרגיה ליצור קשרים חברתיים. הניתוח האיכותני של חומר הראיונות מצביע על תרומת הלימודים לתהליך ההחלמה של המשתתפים. התחומים אליהם הסטודנטים התייחסו בתארום את תרומת התוכנית הם תחומים הנחשבים כמקדמי החלמה כמו תרומת הלימוד להגשמה עצמית, משמעות, וזהות העצמית. הסטודנטים הדגישו את חשיבות העזרה שניתנה להם על-ידי החונכים בתחום ההתארגנות עם ביצוע מטלות הלימוד ואת חשיבות התמיכה הנפשית. כמו כן סטודנטים התייחסו לחשיבות העזרה בהשגת התאמות, עזרה בהבנת מצבים חברתיים ועזרה בפיתוח מיומנויות לימוד.

ניתוח דרכי הפעולה של התכנית בהתבסס על דיווח החונכים מצביע על כך שדרכי הפעולה המרכזיות של החונכים מתמקדות בסיוע עם מיומנויות ארגון ותכנון ביצוע מטלות הלימוד, בעזרה עם מיומנויות לימוד, בהקניית מיומנויות חברתיות, בפנייה לבקשת התאמות ובשיחות לגבי התמודדות עם מתחים בזמן הלימוד. ניתוח דרכי הפעולה של הרכזים בתכנית מצביע על הצורך בפיתוח הכשרה מובנית לחונכים עם תחילת עבודתם בתכנית בנוסף להדרכה האישיית הניתנת על-ידי הרכזים.

הממצאים מצביעים על כך שההשתתפות בלימודים באוניברסיטאות ובתוכנית החונכות האקדמית יכולה להוות אמצעי שעשויה להיות לו תרומה משמעותית לקידום החלמתם של אנשים עם מגבלה נפשית ולקידום ההתמודדות שלהם עם האתגרים הלימודיים באוניברסיטאות. כמו כן, מצביעים הממצאים על החשיבות של קידום תפיסה בלתי לינארית של התערבויות במסגרת תכנית החונכות האקדמית המתמקדת רק בקידום מרכיבים כמו מיומנויות לימוד וארגון, אלא גם בהתערבויות בהקשרי החיים הרחבים יותר של הסטודנטים היכולים להשפיע על השגת המטרות הלימודיות (כמו הפחתת תחושת הבדידות). הממצאים מצביעים גם על כך שהקשיים עמם מתמודדים הסטודנטים הנם רב ממדיים ולכן יש מקום לקדם גישה ביו-פסיכו-סוציאלית-חברתית- סביבתית השמה דגש על מתן מענים למגוון הקשיים הגופניים, נפשיים, בינאישיים וסביבתיים עמם הסטודנטים מתמודדים. הממצאים מצביעים על כך שישנם תחומים בהם תכנית החונכות האקדמית יכולה להיות לעזר (כמו העזרה עם מיומנויות לימוד וארגון ומתן תמיכה נפשית). כמו כן, יש קשיים עמם מתמודדים הסטודנטים שלאור מורכבותם (כמו הבדידות החברתית בזמן הלימודים) יש לשקול לפתח מענים משלימים למענים הניתנים על-ידי תכנית החונכות האקדמית.

## הקדמה

אנשים רבים חווים לראשונה מחלה נפשית בתקופת הבגרות המוקדמת (Martin, 2010). מחלות נפשיות רבות מאובחנות לראשונה בגילאים 18-24, טווח גילאים בו בדרך כלל מתחילים לימודים באוניברסיטאות (Brockelman, 2009). לכן, לאנשים רבים הסובלים ממגבלה נפשית ממושכת לא מתאפשר ללמוד באוניברסיטה או שהם נאלצים להפסיק את לימודיהם האקדמיים עקב פריצת המחלה. כתוצאה מכך תהליך שיקומם יכול להיות מושפע, כמו למשל עקב היעדר הזדמנויות למצות את יכולותיהם ומעורבות בתעסוקה מתחת ליכולתם (Frankie, Levine, Mowbray, Shriner, Conklin & Thomas, 1996). בשנים האחרונות קיימת מודעות הולכת וגוברת לזכות של אנשים עם מגבלה נפשית ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה ולחשיבות התמיכה במימוש אפשרות זו. שילובם של אנשים עם מגבלה נפשית במערכת ההשכלה הגבוהה תואם את תפיסת ההחלמה שהתפתחה בשנים האחרונות כתפיסה מנחה לדרכי הפעולה בתחום השיקום בבריאות הנפש. גישה זו שמה דגש על היכולות של אנשים עם מגבלה נפשית לפתח תחומי עניין וחיים משביעי רצון מעבר למחלה (Anothony, 1993). הגישה שמה דגש על יכולותיהם ועל כך שאין מקום להניע אותם מהשגת מטרותיהם וחלומותיהם. קידום האפשרות של אנשים עם מגבלה נפשית ללמוד באוניברסיטאות עוגן בחוקים ואומנות לקידום שוויון של אנשים עם מוגבלויות. כך למשל אמנת האו"ם על הזכויות של אנשים עם מוגבלויות דורשת ממדינות להכיר בזכויותיהם להשכלה ולמידה לאורך החיים שתאפשר להם הזדמנות לממש את הפוטנציאל הטמון בהם (Martin, 2010). בבסיס אמנה זו עומדת האמונה שלכל האנשים יש את הזכות לממש את הפוטנציאל שלהם למרות מוגבלותם. כמו כן קיימת הנחה שהשכלה יכול להוות בסיס להון חברתי הנחוץ להתקדמות בשוק העבודה ולהשתכרות ראויה.

תוכניות להשכלה נתמכת במוסדות אקדמיים הנו מודל שיקומי שפותח על מנת לסייע לאנשים עם מגבלות נפשיות להתמודד עם האתגרים הכרוכים בלימודים האקדמיים. יש מודלים שונים של תוכניות להשכלה נתמכת. המודלים משתנים בסוג התמיכה הניתן ובהקשר בו ניתנת התמיכה, באופן פרטני, במסגרת תכניות לימוד ייחודית לאנשים עם מגבלות נפשיות או במסגרות הטרוגניות. למרות שקיים

הבדל בין תכניות להשכלה נתמכת, רובן מציעות שלושה סוגים של שירותים עיקריים 1. עזרה בתכנון תכנית הלימודים 2. מיומנויות הדרושות לעמוד באתגרים הלימודיים (למשל מיומנויות לימוד, ויסות מתחים, פיתוח מערכות תמיכה במהלך הלימודים, פיתוח ביטחון להשתתפות בלימודים). 3. תיווך לשירותים ומשאבים היכולים לסייע בלימודים ומתן יידע סטודנטים לגבי הזכויות שהם יכולים לממש. מידע מוגבל קיים בספרות המקצועית על התרומה של תכניות מעין אלה להתמודדות של סטודנטים עם מגבלות נפשיות עם האתגרים הכרוכים בלימודים במוסדות אקדמיים. בישראל פועלות כיום תכניות השכלה נתמכת ששמן שונה בישראל ל"תכניות לחונכות אקדמית" במוסדות האקדמיים. לאור הפוטנציאל השיקומי הקיים בתוכניות אלה לשנות את מסלול חייהם של אנשים עם מגבלות נפשיות יש חשיבות בפיתוח ידע אודות תרומתן לתהליך ההחלמה של המשתתפים בהן ואודות דרכי פעולתן לכן, נערך מחקר הערכה של תכניות החונכות האקדמית הפועלות במוסדות אקדמיים בישראל.

## **סקירת ספרות**

### **חסמים וקשיים להשתתף בתוכנית להשכלה נתמכת**

אנשים עם מגבלה נפשית חווים לעיתים מגוון של חסמים וקשיים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה הגורמים לכך שהם מתקשים להשתלב בהם. הקשיים יכולים להיות קשיים הנובעים מהמחלה כמו למשל התמודדות עם סימפטומים נפשיים בתקופת הלימודים היכולים להפריע למלא את המטלות האקדמיות ואף להפריע ליכולת ההשתתפות בשיעורים. יכולים להיות גם מצבים שהסימפטומים נמצאים בנסיגה אך תהיינה השלכות ארוכות טווח למחלה כמו למשל הפחתה ביכולת הריכוז או עיבוד המידע. קשיים יכולים לנבוע גם עקב חסכים תפקודיים היכולים להפריע להשתלבות בלימודיים אקדמיים. למשל היעדר מיומנויות חברתיות יכול לגרום להשתתפות לא מתאימה בשיעורים (כמו למשל שאלות בלתי רלוונטיות או שאלות בזמנים לא מתאימים). כמו כן תופעות הלוואי של התרופות יכולות לגרום לקשיים תפקודיים כמו חוסר ערנות בשיעורים. אנשים עם מגבלה נפשית צריכים גם לא אחת להתמודד בתקופת לימודיהם עם החשש מאשפוזים חוזרים ונשנים. המתחים בעת מבחנים או בתקופת

הכתיבה של מטלות אקדמיות יכולים להוות גורם מאיץ להתפרצותם של סימפטומים ואף לאשפוזים (Megivern, Pellerito & Mowbray, 2003). שגיב ושטרק (2007) במחקר אותו הם ערכו על השלב הניסיוני של תוכנית להשכלה נתמכת בישראל עבור אנשים עם מגבלה נפשית מדווחים על כך שמבין 45 הסטודנטים שהשתתפו במחקרם, הקושי שבגללו פנו מרבית הסטודנטים לתוכנית הוא הקושי הלימודי-קוגניטיבי. רבים מהסטודנטים תיארו קשיים בארגון הזמן והחומר, קשיי קשב וריכוז והרגלי למידה בלתי יעילים. הן מצינות שהיות והקשיים הנפשיים יכולים לגרום להיעדרויות מהלימודים ולפערים בלימודים עקב ההיעדרויות נדרשות מהסטודנטים מיומנויות למידה וארגון שיאפשרו להם להדביק את הפערים. סוג נוסף של קשיים הוא קשיים מערכתיים כמו למשל, דרישות מוסדיות היכולות להיראות בלתי אפשריות החל מאלה הכרוכות במילוי הטפסים לקבלה לאוניברסיטה ועד הגשת בקשות לסיוע כלכלי. העדר מערך סיוע ותמיכה להתמודד עם המטלות הלימודיות והעדר מערך לאישור התאמות והקלות בלימודים גם יכולים להוות קושי. קושי נוסף יכול לנבוע מסטיגמה ודעות שליליות. הדעות שליליות יכולות להיות מובעות הן על-ידי חברי משפחה וחברים שאינם מאמינים ביכולת של האדם עם המגבלה הנפשית להתמודד עם המטלות הלימודיות והמתחים הכרוכים בלימודים אקדמיים והן על-ידי אנשי המקצוע היכולים להביע סירוב לתמוך בשאיפות להשתלב בלימודים אקדמיים (Mowbray, 1999). קבוצה נוספת היכולה להיות בעלת סטיגמות היא אנשי צוות במוסדות להשכלה גבוהה. לרובם ידע מאוד מוגבל לגבי מחלות נפשיות ואיך המחלה יכולה להשפיע על היכולת הלימודיות ועל השתתפותם בתהליכי הלמידה. פעמים רבות אנשי אקדמיה מביעים חששות שסטודנטים עם מגבלה נפשית יפריעו למהלך השעורים, יהיו אלימים, מסוכנים וחסרי יכולת לעמוד בסטנדרטים האקדמיים. מובריי (Mowbray, 1999) מצאה במחקרה שאנשי אדמיניסטרציה באוניברסיטה פחות מעוניינים בחשיבה על שילובם של אנשים עם מגבלה נפשית בלימודים ויותר מעוניינים בחשיבה על דרכים כיצד ניתן לא לכלול אותם במערכת הלימודית. אנדרוס ומקלין (Andrews & McLean, 1999) מדווחים על ההשפעה היכולה להיות לחשש מהפלייה וסטיגמה. הם מצאו במחקרם ש-65% מסטודנטים עם מגבלות נפשיות



(n=256) אמרו שהם לא ימליצו לסטודנטים אחרים לחשוף את מחלתם. כמו כן סטודנטים רבים דיווחו שהם התחרטו על כך שהם חשפו את עצמם.

### **תרומת ההשתתפות בתוכנית להשכלה נתמכת**

אונגר (Unger, 1990) הגדירה תכניות התומכות בסטודנטים עם מחלות נפשיות באוניברסיטאות כהשכלה במערכת חינוכית אינטגרטיבית עבור אנשים עם מגבלה נפשית עבורם אפשרות הלימודים לא תמיד התממשה או שלאור הנכות שלהם הם נאלצו להפסיק את לימודיהם והם צריכים תמיכה מתמשכת על מנת להמשיך בלימודיהם. מטרתן של תכניות אלה לאפשר לסטודנטים לקדם את מטרותיהם האישיות בסביבה נורמטיבית. ההקשר האקדמי מהווה עבורם הזדמנות להתפתחות הן בתחום המקצועי והן בתחום האקדמי, הזדמנות שרבים משירותי השיקום בקהילה אינם מעניקים (Mowbray et al. 2005). מובריי (Mowbray, 1997) הגדירה חמישה יתרונות של מעורבות בתוכניות המעניקות תמיכה לסטודנטים עם מגבלה נפשית: 1. זהות חדשה-מעבר מזהות של אדם עם מגבלה נפשית למעמד חברתי מוערך של סטודנט. 2. מתן הזדמנות להיות חלק מסביבה חדשה הנתפסת כנורמאלית- מעבר מבית חולים פסיכיאטרי או תכניות שיקומיות המיועדות רק עבור אנשים עם מגבלה נפשית ללימודים בסביבה אינטגרטיבית הנחשבת מוערכת. 3. הבניית זמן- לימודים אקדמיים מספקים דרך מובנית ובעלת משמעות להעביר את הזמן. 4. הצגה 'נקייה' של העצמי - הלימודים מאפשרים למתמודדים לאמץ זהות שאינה מוגבלת רק לעצם היותם עם מוגבלות נפשית ולהגדיר את עצמם בפני מקומות תעסוקה פוטנציאליים באופן שונה מהזהות שהגדירה אותם טרם לימודיהם. 5. תקווה: לימודים באוניברסיטאות יכולים להוות צעד משמעותי לקראת ההגשמה של מטרות וחלומות שנתפסו כבלתי אפשריים טרם ההשתתפות בלימודים האקדמיים. ההשתתפות בתוכנית מעין אלה יכולה לאפשר לסטודנטים עם מגבלה נפשית לפתח הגדרה עצמית אלטרנטיבית השונה מזו של אדם עם מגבלה נפשית ולהגשים שאיפות שלרבים מהם נראו בלתי אפשריות (Pratt, Gill, Barret & Roberts, 2007).

אחד היתרונות של ההשתתפות בתכניות המעניקות תמיכה לאנשים עם מגבלה נפשית באוניברסיטאות הנו הגברת הנגישות שלהם ללימודים אקדמיים וסיוע להשלים את הלימודים. למשל,

הופמן ומסטריאני (Hoffman & Mastiranni, 1993) מדווחים על עריכת השוואה בין קבוצה של 68 אנשים עם מגבלה נפשית שהשתתפה בתוכנית שהעניקה להם תמיכה במהלך לימודים לבין קבוצת ביקורת. נמצא שאחוז המשתתפים בלימודים אקדמיים היה גבוה באופן משמעותי בקבוצה שהשתתפה בתוכנית. מחקרים מצביעים גם על שיפור שחל בהערכה העצמית ותפיסת איכות החיים של המשתתפים במהלך ההשתתפות בתוכניות להשכלה נתמכת ( Unger, Anthony, Sciarappa & Rogers, 1991, Cook & Solomon, 1993, Mowrbay et al. 1999). משתנה נוסף שנחקר הוא תדירות אשפוזים. בשני מחקרים נמצאה ירידה בתדירות האשפוזים כתוצאה מהשתתפות בתוכניות השכלה נתמכת (Unger, 1991, Isenwater, Lanham & Hermoine, 2002). כמו כן נמצא (Knis-Matthews, Bokara, DeMeo, Leopre & Mavus, 2007) שמשותפים בתוכנית השכלה נתמכת דיווחו שהתוכנית תרמה להשתלבותם בלימודים. הם ראו בהשתתפותם אמצעי להשיג מטרות רחבות יותר בחיים, להשיג שליטה על חייהם, וכאמצעי שאפשר להם מעבר מחיים כחולה לתפקידים אחרים. הם דיווחו על החשיבות של מערכות תמיכה באוניברסיטה ומערכות תמיכה בלתי פורמאליות והחשיבות של אסטרטגיות התמודדות אישיות (כמו למשל חיפוש אחר פינה שקטה ללמוד). מצד שני המשתתפים דיווחו שהמחלה הנפשית הקשתה על תפקוד יציב בתקופת הלימודים.

מספר קטן של מחקרים התמקדו בתחומי הסיוע שהמשתתפים בתוכניות השכלה נתמכת מצאו לעזר. למשל, נמצא במחקר עם 264 משותפים שהמרכיבים החשובים ביותר היו המידע שהם קיבלו לגבי תהליך הקבלה ללימודים, עזרה כלכלית ומקורות הסיוע האפשריים במהלך הלימודים (Mowbray, Bybee & Collins, 2001). במחקר איכותני שנערך על מה סטודנטים מעריכים ביותר בשירותי התמיכה אותם הם מקבלים במהלך לימודיהם (Quinn, Wilson, Macintyre & Tinklin, 2010) נמצא שסטודנטים התייחסו לתמיכה שהוענקה על ידי אנשי הסגל האקדמי ועל ידי צוות המשרד לסיוע לאנשים עם מוגבלויות. סוג העזרה שהם העריכו ביותר היה עזרה פרקטית ותמיכה בהשגת התאמות, גילויי הבנה כשסטודנטים צריכים להעדר מלימודיהם לאור מצבם הנפשי והנגשת סיכומי השיעורים עבורם.

## המצב בישראל

בשנים האחרונות נעשה מאמץ בישראל להקים ולבסס מערך שיקום כוללני בקהילה לאנשים עם מגבלה נפשית. מערך זה כולל בין היתר שירותי דיור מוגן לסוגיהם, מערך שיקום תעסוקתי, מסגרות פנאי וחברה והשלמת השכלה. בשנת 2000 נחקק חוק שיקום נפגעי נפש בישראל-2000 המגדיר את זכותו של כל אדם המתמודד עם מגבלה נפשית מתוקף החוק לקבל סל שירותי שיקום בתחומי החיים השונים (ששון, גרינספון, לכמן ובוני, 2003). במסגרת החוק נכלל סעיף השלמת השכלה כמרכיב מסל שירותי השיקום לו זכאי נכה הנפש (40% נכות נפשית ומעלה). חוק נוסף המבסס את הרציונל לתוכנית התומכת בסטודנטים בלימודיהם בישראל הוא חוק שוויון זכויות אנשים עם מוגבלות התשנ"ח, 1988. חוק זה מעגן את זכויותיהם של אנשים עם מוגבלות ואת מחויבותה של החברה הישראלית לזכויות אלה. מטרת החוק היא ליצור מצב בו לאנשים עם מוגבלות ניתנת זכות שווה לקחת חלק פעיל בכל תחומי החיים תוך מיצוי מלא של יכולתם.

החל משנת 2003 החלה לפעול באופן ניסיוני תכנית התומכת בסטודנטים באוניברסיטאות כתוכנית ניסיונית בשתי אוניברסיטאות, האוניברסיטה העברית בירושלים ואוניברסיטת חיפה. התוכנית הנקראת כיום תכנית לחונכות אקדמית הופעלה בתחילה על-ידי עמותת רעות וכיום היא מופעלת על ידי עמותת נת"ן וממומנת על-ידי משרד הבריאות. התוכנית הורחבה והיא פועלת כיום באוניברסיטת תל אביב, אוניברסיטת בן גוריון, מכללת ספיר והטכניון. ההשתתפות בתוכנית דורשת הכרה של 40% נכות נפשית מהמוסד לביטוח לאומי. מתאפשרת גם זכאות להשתתף בתוכנית באמצעות ועדת חריגים של סל שיקום, שבה נקבע האם מידת הליקוי התפקודי מקבילה להגדרת נכות נפשית של 40% ומעלה מטעם המוסד לביטוח לאומי המאפשרת זכאות לסל שיקום. קריטריון נוסף להשתתפות בתוכנית הוא לימודים בהיקף של לפחות חצי תוכנית.

בכל אחד ממוסדות ההשכלה הגבוהה בהן פועלות כיום תוכניות לחונכות אקדמית עובדות רכזות האחראיות על הפעלת מערך של חונכים התומכים בסטודנטים. החונכים שהנם לרוב לרוב סטודנטים נפגשים עם הסטודנטים עם מגבלה נפשית למשך ארבע שעות שבועיות (שגיב ושטרק, 2007).

במחקרם של שגיב ושטרק דגשים עיקריים של עבודת החונך הוגדרו כתמיכה רציפה המסייעת לשמור על רצף לימודי, עזרה בשכלול ופיתוח מיומנויות למידה ולימוד אסטרטגיות שונות לשיפור ארגון הזמן והחומר, עידוד המוטיבציה ועזרה בתכנים אקדמיים. דגש חשוב נוסף של התוכנית הנו ההיבט המערכתי, עזרה לסטודנטים בקשר עם המערכות האוניברסיטאיות למשל לצורך קבלת שירותים שונים כמו התאמות בלימודים.

### **מטרות המחקר וחשיבותו**

מטרת המחקר היא להעריך את תרומת ההשתתפות בתוכנית החונכות האקדמית עבור סטודנטים המתמודדים עם מגבלה נפשית. מטרה נוספת של המחקר היא להעריך את דרכי הפעולה של התוכנית. המחקר בחן את הקשיים והחסמים שהמשתתפים בתכניות חווים במהלך לימודיהם, את תפיסת המשתתפים בתכנית את מידת הסיוע של ההשתתפות בתכנית החונכות האקדמית להתמודדות עם הקשיים השונים עמם הם מתמודדים במהלך לימודיהם, את הקשר בין תפיסת המשתתפים בתכנית את הקשיים ומידת הסיוע הניתן להם על-ידי החונכים לבין הקשרי החיים שלהם (תפיסת החלמה והבדידות), את תפיסת התרומה והמשמעות של ההשתתפות בלימודים אקדמיים עבורם, את הצורך בהתאמות במהלך הלימודים, את ההתאמות שאושרו ואת דרכי הפעולה של החונכים ורכזים. היות והשכלה אקדמית יכולה להוות בסיס חשוב לקידום הרווחה האישית של אנשים עם מגבלה נפשית, להוות הון חברתי הנחוץ להתקדמות בשוק העבודה, להשתכרות ראויה וככלל לתהליך החלמה, למחקר זה יכולה להיות תרומה לפיתוח הידע על מרכיבי הסיוע שיש לשים עליהם דגש בתמיכה בסטודנטים עם מגבלה נפשית באוניברסיטאות.

## שאלות והשערות המחקר

1. מהם התחומים בהם הסטודנטים המשתתפים בתוכנית החונכות האקדמית חווים חסמים וקשיים במהלך לימודיהם? ומהי המידה בה הם חווים חסמים וקשיים בכל אחד מהתחומים?
2. מהם תחומי הקשיים בהם הסטודנטים הרגישו שהקשר עם החונכים סייע להם? ובאיזו מידה העריכו הסטודנטים את העזרה שהם קיבלו מהחונכים?
3. מהם ההבדלים בין תפיסת הסטודנטים את הקשיים אותם הם חווים לבין תפיסת החונכים את הקשיים שהסטודנטים חווים?
4. מהן ההתאמות בלימודים שהסטודנטים ביקשו במהלך לימודיהם ומהן ההתאמות שאושרו?
5. מהי הערכת הסטודנטים את מידת הסיוע שהם קיבלו מהחונכים בהתמודדות עם הקשיים?
6. מהי תפיסת הסטודנטים את תרומת הלימודים באוניברסיטה? תרומת ההשתתפות בתוכנית החונכות האקדמית? והקשיים שהם חוו בלימודים?
7. מהן דרכי הפעולה של החונכים והרכזים בתכנית החונכות האקדמית?

## השערות המקר

1. יהיה קשר סטטיסטי משמעותי שלילי בין מידת הקושי שהסטודנטים חווים לבין תפיסתם הערכתם את מצב ההחלמה שלהם.
2. יהיה קשר סטטיסטי משמעותי חיובי בין מידת הקושי שהסטודנטים חווים לבין מידת הרגשת הבדידות שלהם במהלך לימודיהם.
3. יהיה קשר סטטיסטי משמעותי חיובי בין המידה בה הסטודנטים תופסים את הקשר עם החונכים כמסייע בהתמודדותם עם הקשיים אותם הם חווים בלימודים לבין מדדי התוצאה (הציונים ואחוז הקורסים שהם השלימו).

## שיטת המחקר

מחקר הערכה זה נערך במשך שנתיים בתוכניות החונכות האקדמית בחמש מוסדות אקדמיים בישראל. המחקר כלל שילוב בין שיטות מחקר כמותיות לאיכותניות. דגימת המחקר הייתה דגימת נוחות. נעשתה פנייה לכל הסטודנטים שהשתתפו בתוכנית במהלך ביצוע המחקר. כמו כן הועברו שאלונים לחונכים בתוכנית וראיונות אישיים נערכו עם הרכזות של כל אחת מהתוכניות. במהלך תקופת המחקר השתתפו בו 80 סטודנטים עם מגבלה נפשית שמילאו שאלונים ונערכו עמם ראיונות אישיים. כמו כן השתתפו במחקר חונכים שמילאו שאלונים לגבי 70 סטודנטים ונערכו ראיונות אישיים עם ארבע רכזים/ות של התוכניות באוניברסיטאות.

כלי המחקר שישמו הם:

שאלון רקע וציפיות מהתוכנית – השאלון כלל פרטים דמוגרפיים, פרטים על המחלה הנפשית, התנסויות במסגרות לימודיות קודמות וציפיות מההשתתפות בתוכנית. שאלון זה הועבר בתחילת ההשתתפות בתוכנית.

שאלון להערכת חסמים וקשיים במהלך הלימודים – שאלון זה פותח לצורך מחקר זה על בסיס פריטים שנכללו במחקריהם של Mowbray, Byee & Collins, 2001 ו-Corrigan, Driscoll & Boyle 2008 וכמו כן, בהתבסס על קבוצת מיקוד שנערכה עם אנשי המקצוע של תכנית החונכות האקדמית. שאלון זה כלל 22 פריטים שחולקו לארבעה חלקים: 1. קשיים בתחום מיומנויות לימוד וארגון בלימודים. תשעה פריטים המתייחסים לקשיים עם מיומנויות הדרושות ללימוד (למשל, כיצד לקרוא חומר לימוד אקדמי) ומיומנויות ארגון וניהול המטלות הדרושות לצורך הלימודים (למשל, מיומנויות ארגון כיצד לבצע מטלות לימוד כמו כתיבת עבודות בתקופות נסיגה של המצב הנפשי). 2. חסמים וקשיים בשילוב אקדמי. שישה פריטים המתייחסים לגורמים המקשים על השתלבות בתהליך הלמידה האקדמית (למשל, קשיים לבקש התאמות בלימודים, קשיים הנובעים מחוסר התחשבות בצרכים המיוחדים של סטודנטים עם מגבלה נפשית). 3. קשיים בשילוב חברתי. ארבעה פריטים המתייחסים לקשיים להרגיש משולב

חברתית במהלך הלימודים באוניברסיטה (למשל, קשיי תקשורת עם סטודנטים, קשיים לפתח קשרים חברתיים עם סטודנטים). המשתתפים התבקשו באמצעות סקאלה מסוג ליקרט עם טווח תשובות של 1 – 5 להעריך את מידת הקושי שהם חווים ביחס לנושאים שתוארו בכל אחד מהפריטים.

שאלון להערכת העזרה שהתקבלה מהחונכים – השאלון להערכת הקשיים והחסמים שהסטודנטים חווים שימש גם להערכת תפיסתם את מידת העזרה שהם קיבלו מהחונכים. הסטודנטים נשאלו מה מידת העזרה שהם קיבלו מהחונכים לגבי כל אחד מתחומי הקשיים. סקאלה מסוג ליקרט עם טווח תשובות של 1-5 שימשה להערכת מידת הסיוע שהם קיבלו.

התאמות בלימודים שאלון לבדיקת ההתאמות שהסטודנטים ביקשו במהלך הלימודים וההתאמות שאושרו להם. השאלון פותח על בסיס שאלון שפותח על-ידי זלצר, וויק ורוג'רס (Salzer, Wick & 2008 Rogers), ובוצעו בו שינויים שיתאימו להקשר של אוניברסיטאות בישראל. הוא כלל שלושה חלקים. החלק הראשון התייחס להתאמות בביצוע מטלות לימודיות (למשל, זמן נוסף בביצוע מטלות, אפשרות לפצל בחינה). החלק השני התייחס להתאמות הדרושות לגבי ההשתתפות בשיעורים (למשל, עזרה בהבנת החומר, עזרה לרשום את סיכומי השיעורים). החלק השלישי התייחס להתאמות הדרושות עבור אותם סטודנטים העושים הכשרה מעשית במהלך לימודיהם (למשל, אפשרות בחירת המקום בו נעשית ההכשרה, התאמות בהיקף שעות ההכשרה המקצועית).

שאלון להערכת עצמית של מצב החלמה (Corrigan, Salzer, Ralph, Sangster & Keck, 2004). שאלון זה בוחן חמישה מימדים של החלמה: 1. ביטחון עצמי ותיקווה 2. נכונות לבקש עזרה 3. מטרות ואוריינטציה להצלחה 4. הסתמכות על אחרים 5. היעדר דומיננטיות של סימפטומים. המשתתפים התבקשו להעריך את מצב החלמה באמצעות סולם מסוג ליקרט שטווח תשובותיו 1 – 5.

שאלון להערכת בדידות במהלך הלימודים (Revised UCLA Loneliness Scale [Russel, Peplau] (Cutrona, 1996). שאלון זה נועד להעריך את רמת הבדידות ולזהות בדידות בקרב אוכלוסיות מגוונות. השאלון כולל 20 פריטים שטווח התשובות שלהם 1-4, (כמו למשל, חסרה לי חברה, אין אף

אחד אליו אני יכול לפנות בעת הצורך). במחקר שנערך עם סטודנטים בארצות הברית ממוצע סכום הפריטים בשאלון זה לסטודנטים שלא היו בקשר זוגי היה 43.1, ואלו ממוצע הפריטים של סטודנטים הנמצאים בקשר זוגי הנו 32.7. המהימנות הפנימית שדווחה לכלי מחקר זה היא 0.94.

שאלון להערכת העזרה שהתקבלה מהחונכים – השאלון להערכת הקשיים והחסמים שהסטודנטים חווים שימש גם להערכת תפיסתם את מידת העזרה שהם קיבלו מהחונכים. הסטודנטים נשאלו לגבי כל פריט מה מידת העזרה שהם קיבלו מהחונכים לגבי כל אחד מתחומי הקשיים. סקאלה מסוג ליקרט עם טווח תשובות של 1-5 שימשה להערכת מידת הסיוע שהם קיבלו.

ראיונות אישיים – נערכו עם המשתתפים. הראיונות התמקדו בנושאים הבאים: 1. ההתנסות שלהם בהשתתפות בקורסים האקדמיים והמשמעות שיש ללימודים עבורם. 2. קשיים וחסמים שהם חוו בלימודים, וגורמים שסייעו להם בהתמודדות עם אותם קשיים וחסמים. 3. ההשתלבות החברתית שלהם במסגרת האוניברסיטאית. 4. התרומה שיש להשתתפות בתוכנית החונכות האקדמית.

שאלון לחונכים: שאלון על החסמים וקשיים שחווים הסטודנטים והדרכים באמצעותן הם סייעו לסטודנטים. שאלון זה הנו שאלון דומה לזה שהועבר לסטודנטים בתוכנית לגבי תפיסתם את חסמים וקשיים להשתתף בתוכנית. החונכים נשאלו לגבי הערכתם את מידת הקשיים שהסטודנטים חווים. כמו כן הם נשאלו לגבי הדרכים בהם הם סייעו לסטודנטים עם אותם קשיים.

ראיונות עם הרכזים/ות באוניברסיטאות ראיונות נערכו עם הרכזים בכל אחת מהאוניברסיטאות. הראיונות התמקדו בהגדרת מטרות ודרכי עבודתם עם החונכים ועם המערכות האדמיניסטרטיביות והסגל האקדמי לקידום תכנית החונכות האקדמית בכל אחת מהאוניברסיטאות, הצלחות וקשיים בעבודה מול המערכות האוניברסיטאיות, ותחומים בהם יש להתמקד בעבודה המערכתית.

הליך המחקר. עיצוב סופי של השאלונים ובדיקת המהימנות והתוקף של הראיונות הפתוחים נעשה עם חמישה אנשי מקצוע וחמישה סטודנטים במהלך שלושת החודשים הראשונים של המחקר. לסטודנטים עם מגבלה נפשית המשתתפים בתוכנית חשוב לעיתים לא לחשוף את עצם היותם מתמודדים עם



מגבלה נפשית, בפרט לאור העובדה שהלימודים באוניברסיטאות אמורים להקנות להם אפשרות לשילוב במסגרת שאינה מיועדת רק לאנשים עם מגבלה נפשית. לכן, ביצוע הראיונות נערך במקום בו המרואיינים הרגישו נוח להתראיין. הודגש בפני המשתתפים שהם אינם מחויבים להשתתף במחקר והוסבר להם שאי השתתפות לא תשפיע על זכאותם להשתתף בתוכנית החונכות האקדמית. המחקר קיבל את אישורי האתיקה של האוניברסיטה העברית ומשרד הבריאות.

## ממצאים

### פרטי רקע

הגיל הממוצע של המשתתפים 30.8 (SD=6.9); 38 מהמשתתפים הם גברים ו-42 נשים. רוב המשתתפים (80%) הם ילידי ישראל, רובם רווקים (83%) ו-10% מהם נשואים. רוב הסטודנטים מתגוררים לבד (46%) או עם הוריהם (30%). שישה עשר אחוז מהמשתתפים מתגוררים עם בן/בת זוג. מספר קטן של משתתפים (4%) מתגוררים במסגרת שיקומית בבריאות הנפש. שישה אחוז מהמשתתפים דיווחו על כך שיש להם ילדים. התפלגות שנות הלימוד של המשתתפים מצביעה על כך ש-33% מהמשתתפים הם בשנה הראשונה של לימודיהם, 30.3% בשנה השנייה ו-23.7% בשנה השלישית של לימודיהם. מספר קטן של משתתפים נמצאים בשנה הרביעית (9.2%) וחמישית של לימודיהם (3.9%). רוב המשתתפים לומדים לתואר ראשון (73%), 16.7% לומדים לתואר שני, מספר קטן של משתתפים לומדים לדוקטורט (2.6%) ובמכינה (7.7%). רוב המשתתפים (74%) לומדים בתוכנית לימודים מלאה. תחומי הלימוד הנפוצים ביותר בהם לומדים הסטודנטים הם מדעי הרוח ומדעי החברה בתחומים שאינם מקנים מקצוע (38.2%), תחומים מקצועיים (הוראה, חינוך עבודה סוציאלית ופסיכולוגיה [28%]) והנדסה, מחשבים או מתמטיקה (19%). ממוצע הזמן שהמשתתפים לומדים באוניברסיטה הוא 3.23 שנים (SD=3.47). ממוצע הזמן שהמשתתפים נמצאים בתוכנית ההשכלה נתמכת הנו 1.88 שנים (SD=17.68). חמישים אחוז מהמשתתפים למדו בעבר במוסדות להשכלה גבוהה ועבור שאר המשתתפים זו הפעם הראשונה בה הם לומדים במוסד להשכלה גבוהה.

רוב המשתתפים (60%) אינם עובדים במהלך לימודיהם. ממוצע שעות העבודה השבועיות של הסטודנטים העובדים הוא 13 (SD=9.5). הקשיים הנפשיים המרכזיים שדווחו על-ידי הסטודנטים הם: סכיזופרניה 34%, דיכאון או חרדה 28.4%, הפרעה דו קוטבית (bipolar) 22.4%, והפרעת אישיות 6%. משך הזמן הממוצע של ההתמודדות עם קשיים נפשיים 11.75 (SD=8.12). רוב המשתתפים (99%) דיווחו על כך שהם לוקחים תרופות לטיפול במצבם הנפשי. בתשובה לשאלה אם המשתתפים חוו אשפוז בשנתיים האחרונות, 15% השיבו באופן חיובי. ארבעים אחוז מהמשתתפים דיווחו על כך שיש להם אישור על ליקויי למידה ו-30% מהמשתתפים דיווחו על כך שהם אובחנו עם הפרעת קשב. אחוז הקורסים שהסטודנטים ציינו, ממוצע הציונים שלהם.

ממצאי שאלון הבדידות – ממצאי השאלון הכולל 20 פריטים בטווח תשובות של 1 – 4 מצביעים על כך שממוצע התשובות הוא  $M=2.56$  (SD=.62), ממוצע סכום הפריטים הוא 51.12 (SD=12.50) המעיד על רמת בדידות גבוהה (כשטווח סכום הפריטים הוא 20-80) ביחס לממוצע סכום הפריטים שנבדק בקרב סטודנטים בארה"ב במהלך פיתוח השאלון.

ממצאי שאלון להערכת מצב ההחלמה – ממוצעי תתי הסולמות מצביעים על כך שהממוצעים הגבוהים ביותר היו ליכולת הסתמכות על אחרים, אוריינטציה להשגת מטרות והצלחה ומידת הנכונות לבקש עזרה. ממוצעים בינוניים עד גבוהים נמצאו לתתי הסולמות ביטחון עצמי ותקווה וחוסר דומיננטיות של סימפטומים. הממוצע הנמוך ביותר היה לגבי חוסר דומיננטיות של סימפטומים.

טבלה 1 : ממצאי שאלון ההחלמה

(SD) M	
4.21 (.53)	אוריינטציה להשגת מטרות והצלחה
4.20 (.71)	יכולת הסתמכות על אחרים
4.01 (2.1)	נכונות לבקש עזרה
3.72 (.68)	ביטחון עצמי ותקווה
3.50 (1.12)	חוסר דומיננטיות של סימפטומים

• טווח תשובות 1 - 5

**החסמים והקשיים בלימודים האקדמיים:** ממוצעי תת הסולמות של התשובות לשאלון על חסמים וקשיים בלימודים מצביעים על כך ששני תתי הסולמות שהממוצעים שלהם היו הגבוהים ביותר הם: קשיים בתחום של מיומנויות לימוד וארגון בתחום הלימודים ( $M=2.87$ ,  $SD=.91$ ) ובתחום של שילוב חברתי ( $M=2.86$ ,  $SD=1.14$ ). ממוצעים נמוכים יותר נמצאו לגבי תתי הסולמות: חסמים וקשיים לשילוב אקדמי ( $M=2.33$ ,  $SD=.90$ ) וקשיי נגישות ( $M=2.17$ ,  $SD=1.02$ ). השוואת ממוצעי תתי הסולמות באמצעות מבחן t מצביעה על הבדלים סטטיסטיים משמעותיים בין כל אחד משני תת הסולמות הראשונים (מיומנויות לימוד וארגון בתחום הלימודים והתחום של שילוב חברתי) לבין תתי הסולמות שהממוצעים שלהם דורגו במקום השלישי והרביעי (קשיי תקשורת עם אנשי הסגל האקדמי וקשיי נגישות).

בחינת ממוצע הפריטים בתוך כל אחד מתתי הסולמות מצביעה על כך שבתת הסולם קשיים בתחום מיומנויות לימוד וארגון (טבלה 2) שלוש הפריטים שרמת הקושי של הסטודנטים לגביהם נמצאה גבוהה ביותר היו מיומנויות המתייחסות לארגון וניהול מטלות הלימודים: השלמת מטלות במהלך תקופות נסיגה במצב הנפשי, מיומנויות ארגון, למשל של חלוקת הזמן לביצוע המטלות והתמודדות עם מתחים במהלך הלימודים. רמת קושי המקבילה לבינונית נמצאה לגבי פריטים המתייחסים למיומנויות

לימוד. למשל קשיים בכתיבת עבודה אקדמית, וקשיים בקריאת חומר אקדמי הממוצע הנמוך ביותר נמצא לגבי קשיי הסטודנטים להתמיד בלימודים.

טבלה 2: ממוצעי הקשיים בתחום של מיומנויות לימוד וארגון מטלות הלימוד

סוג הקשיים	M (SD)
ביצוע מטלות בתקופת נסיגה במצב הנפשי	3.71 (1.41)
קשיי ארגון (למשל חלוקת זמן בביצוע מטלות)	3.40 (1.22)
התמודדות עם מתחים	3.30 (1.24)
ביצוע מטלות	2.86 (1.29)
מיומנויות כתיבה	2.83 (1.37)
מיומנויות קריאת חומר אקדמי	2.83 (1.21)
מיומנויות לימוד	2.71 (1.22)
מיומנויות האזנה להרצאות	2.51 (1.25)
התמדה בלימודים	2.48 (1.37)

• טווח תשובות 1-5

ממוצע בינוני עד גבוה נמצא לגבי ממוצע הפריטים הכלולים בתת הסולם שילוב חברתי (טבלה 3). למשל, קשיים לפתח קשרים חברתיים עם סטודנטים, קשיים עם בדידות חברתית, וקשיי תקשורת עם סטודנטים. בדיקת ההתפלגות של הפריטים בתת סולם זה מצביעה על כך שלפחות 68% מהמשיבים הרגישו קשיים לפחות במידה מועטה ביחס לכל אחד מהפריטים בתת-סולם זה.

טבלה 3: קשיי שילוב חברתי

סוג הקשיים	(SD) M
פיתוח יחסים חברתיים עם סטודנטים	3.05 (1.33)
בדידות חברתית	3.01 (1.37)
קשיי תקשורת עם סטודנטים	2.84 (1.31)
חוסר תמיכה מסטודנטים	2.56 (1.38)

• טווח תשובות 1 - 5

ממוצע גבוה נמצא בתת הסולם חסמים לשילוב אקדמי לגבי מידת הקשיים שהסטודנטים חווים לגבי הדילמה אם לחשוף את הקשיים הנפשיים בסביבה האקדמית. ורמת קושי השווה לדרגה בינונית נמצאה לגבי הפריט קושי לבקש התאמות אקדמיות. ממוצע נמוך יותר נמצא לגבי הפריטים המתיחסים לקשיי תקשורת עם המרצים. למשל, חוסר הבנה של המרצים את הקשיים שסטודנטים עם מגבלה נפשית חווים וקשיים בסביבה האקדמית עקב סטיגמה.

טבלה 4: קשיי תקשורת על הקשיים הנפשית בסביבה האקדמית

סוג הקשיים	(SD) M
דילמה אם לחשוף את הקשיים נפשיים	3.35 (1.58)
לבקש התאמות	2.52 (1.43)
חוסר הבנת המרצים את הקשיים עמם מתמודדים הסטודנטים	2.21 (1.32)
קשיי תקשורת עם המרצים	2.19 (1.13)
חוסר התחשבות של המרצים בצרכים הייחודיים של הסטודנטים	1.90 (1.01)
ההשלכות של סטיגמה והפלייה	1.97 (1.58)

בחינת תת הסולם של קשיי נגישות ללימודים אקדמיים (טבלה 5) המעיד על דרגת קושי בינונית לגבי קשיים כלכליים לממן את הלימודים. ממוצע פריטים נמוך יותר נמצא עבור שני הפריטים האחרים: קשיים עקב עלות הנסיעה לאוניברסיטה וקשיי אוריינטציה באוניברסיטה. יחד עם זאת, יש לציין שלמרות הממוצע הנמוך של פריט כמו קשיי אוריינטציה באוניברסיטה לפחות 43% מהסטודנטים חוו לפחות במידה מועטה קשיי אוריינטציה באוניברסיטה.

טבלה 5: קשיי נגישות

סוג הקשיים	M (SD)
קשיים כלכליים לממן את הלימודים	2.57 (1.50)
קשיים לממן את הנסיעות לאוניברסיטה	2.17 (1.32)
קשיי אוריינטציה באוניברסיטה	1.87 (1.15)

• טווח תשובות 1 - 5

#### גורמים הקשורים לתפיסת הקשיים של הסטודנטים

נבדק הקשר בין ממוצע הפריטים של תתי הסולמות של שאלון הקשיים שהסטודנטים חווים במהלך לימודיהם לבין תחומים המתייחסים להקשרי החיים של הסטודנטים: תפיסתם את החלמתם האישית ותפיסת הבדידות של הסטודנטים בתקופת לימודיהם. בחינת הקשר בין ממוצעי הפריטים של שאלון הקשיים לבין ממוצעי הפריטים של תתי הסולמות של שאלון ההחלמה מצביעים על קשר סטטיסטי משמעותי שלילי בין ממוצע הפריטים של תת הסולם קשיים במיומנויות לימוד וארגון לבין שלושה מרכיבים של שאלון ההחלמה: ביטחון עצמי ותקווה, הצבת מטרות ואוריינטציה להצלחה והיעדר דומיננטיות של סימפטומים. ממצאים אלה מצביעים על כך שככל שממוצע הפריטים של שלושת תחומים אלה של שאלון ההחלמה נמוך יותר כך גבוהה יותר תפיסת המשתתפים את הקשיים שהם חווים בתחום מיומנויות לימוד וארגון. קשר סטטיסטי משמעותי שלילי נמצא גם בין ממוצע הפריטים של

תת הסולם חסמים לשילוב אקדמי לבין ממוצע הפריטים של תחום ההחלמה: ביטחון עצמי ותקווה. קשר סטטיסטי משמעותי שלילי נמצא בין ממוצע הפריטים של הקשיים בתחום של שילוב חברתי וארבעה מתוך חמשת תתי הסולמות של שאלון ההחלמה: ביטחון עצמי ותקווה, הצבת מטרות ואוריינטציה להצלחה, הסתמכות על אחרים והיעדר דומיננטיות של סימפטומים. ככל שממוצע הקשיים בתחום של שילוב חברתי גבוהים יותר כך נמוכים יותר ממוצעי תתי הסולמות של שאלון ההחלמה.

טבלה 6: הקשר בין ממוצעי תתי הסולמות של שאלון הקשיים במהלך הלימודים וממוצעי תתי הסולמות

של שאלון ההחלמה

תחומי קשיים/תחומי החלמה	נכונות לבקש עזרה	ביטחון עצמי ותקווה	השגת מטרות ואוריינטציה להצלחה	יכולת הסתמכות על אחרים	חוסר דומיננטיות של סימפטומים
	r	r	r	r	r
מיומנויות לימוד וארגון	-.188	-.245*	-.234*	.084	-.351**
שילוב בסביבה האקדמית	-.020	-.258*	-.162	-.173	-.147
שילוב חברתי	-.212	-.400***	-.440***	-.428***	-.390***
קשיי נגישות	-.037	-.017	-.077	-.101	-.030

p <.05\*, p<.01\*\*, p<.001\*\*

בחינת הקשר בין תתי הסולמות של שאלון הקשיים לבין ממוצע הפריטים של שאלון הבדידות בתקופת הלימודים (UCLA Loneliness Scale) מצביעה על קשר סטטיסטי משמעותי חיובי בין ממוצע הפריטים של שאלון הבדידות לבין תתי הסולמות הבאים של שאלון הקשיים: קשיים במיומנויות לימוד וניהול (r=.232, p<.047), חסמים לשילוב אקדמי (r=.314, p<.001). קשר סטטיסטי חזק במיוחד נמצא בין ממוצע הפריטים של הקשיים בתחום של שילוב חברתי לבין ממוצע הפריטים של שאלון הבדידות (r=.638, p<.001). ממצאים אלו מצביעים על כך שככל שרמת הבדידות החברתית גבוהה יותר כך ממוצע הקשיים בתתי הסולמות שצוינו לעיל גבוה יותר.

בנוסף לבחינת הקשר בין ממוצעי תתי הסולמות של שאלון הקשיים לבין הקשרי החיים של הסטודנטים נבדק גם הקשר בין תתי הסולמות של שאלון הקשיים ושני מדדי תוצאה: אחוז הקורסים שהסטודנטים סיימו וממוצע הציונים שלהם. קשר סטטיסטי משמעותי שלילי נמצא בין ממוצע הפריטים של תת הסולם קשיים בתחום של מיומנויות לימוד וארגון ושני מדדי תוצאה: אחוז הקורסים שהסטודנטים סיימו מתוך הקורסים בהם הם השתתפו ( $r=-.295, p=.026$ ) וממוצע הציונים שלהם ( $r=-.259, p=.042$ ). לא נמצא קשר סטטיסטי משמעותי בין ממוצעי תתי הסולמות האחרים של שאלון הקשיים ושני מדדי התוצאה.

### **תפיסת הסטודנטים את המידה בה הקשר עם החונכים סייע להם**

שאלון הערכת הקשיים בתחום הלימודים שימש גם להערכת הסטודנטים את המידה בה הקשר עם החונכים סייע להם להתמודד עם הקשיים המפורטים בשאלון זה. ממוצעי תתי הסולמות של הערכת המידה בה הקשר עם החונכים סייע לסטודנטים מצביעה כך שהתחום שדורג גבוה ביותר היה העזרה שהתקבלה עם מיומנויות לימוד וארגון ( $M=3.03, SD=.88$ ), הסטודנטים דרגו נמוך יותר את העזרה שהם קיבלו להתגבר על קשיים בתחום של שילוב חברתי ( $M=2.17, SD=1.17$ ), בתחום של התגברות על חסמים לשילוב אקדמי ( $M=1.94, SD=.97$ ) ובתחום של קשיי נגישות ללימודים ( $M=1.60, SD=.88$ ).

בחינת ממוצעי הפריטים בכל אחד מתתי הסולמות מצביעה על כך שבתת הסולם מיומנויות לימוד וארגון מטלות הלימודים (טבלה 8), ארבעה מתוך חמשת הפריטים שדורגו גבוה ביותר היו הערכת העזרה שהסטודנטים קיבלו בתחום של קשיי ארגון והתמודדות עם ביצוע מטלות לימוד: קשיי ארגון, השלמת מטלות לימוד, התמודדות עם מתחים וביצוע מטלות בתקופת נסיגה במצב הנפשי. הפריט שדורג גבוה ביותר בתחום העזרה שהתקבלה במיומנויות לימוד התייחס לעזרה בפיתוח מיומנויות למידה--כיצד ללמוד. כמו כן ניתן דירוג בינוני עד גבוה לעזרה להתגבר על קשיי מיומנויות קריאת חומר אקדמי. דירוג נמוך יותר ניתן לעזרה שהתקבלה להתגבר על קשיי מיומנויות כתיבה והאזנה להרצאות.



טבלה 8: ממוצעי העזרה עם מיומנויות לימוד וארגון מטלות הלימודים

מידת העזרה עם קשיים	M (SD)
קשיי ארגון (למשל חלוקת זמן בביצוע מטלות)	3.64 (1.51)
השלמת מטלות לימוד	3.35 (1.38)
מיומנויות לימוד (כיצד ללמוד)	3.26 (1.54)
התמודדות עם מתחים	3.22 (1.32)
ביצוע מטלות בתקופת נסיגה במצב הנפשי	3.05 (1.48)
מיומנויות קריאת חומר אקדמי	3.05 (1.37)
התמדה בלימודים	2.97 (1.57)
מיומנויות כתיבה	2.88 (1.46)
מיומנויות האזנה להרצאות	1.79 (1.23)

• טווח תשובות 1 - 5

בחינת הערכת ממוצע העזרה בתחום של קשיי שילוב חברתי (טבלה 9) מצביעה על כך שהדרוג הגבוה ביותר ניתן לעזרה בהתמודדות עם קשיי בדידות חברתית. יחד עם זאת, מן הראוי לציין שהעזרה בתחום זה דורגה במידה בינונית. דירוג נמוך יותר ניתן לעזרה עם הקשיים האחרים הכלולים בתת סולם זה: עזרה עם קשיי תקשורת עם סטודנטים, עזרה עם קשיים ביחסים חברתיים עם סטודנטים, ועזרה עם קשיים עקב חוסר תמיכה מסטודנטים.

טבלה 9: ממוצעי העזרה עם קשיי שילוב חברתי

מידת העזרה עם קשיים	M (SD)
בדידות חברתית	2.72 (1.50)
קשיי תקשורת עם סטודנטים	2.37 (1.41)
פיתוח יחסים חברתיים עם סטודנטים	2.34 (1.36)
חוסר תמיכה מסטודנטים	1.94 (1.27)

• טווח תשובות 1 - 5

הפריט שדורג גבוה ביותר בעזרה עם התגברות על חסמים לשילוב בלימודים האקדמיים (טבלה 10) מתייחס לעזרה עם בקשות להתאמות. הערכת מידת העזרה לגבי פריט זה דורגה במידה בינונית עד גבוהה. העזרה שהתקבלה לגבי קשיי תקשורת עם מרצים ודילמות אם לחשוף את הקשיים הנפשיים הוערכה במידה בינונית. דירוג נמוך יותר ניתן לעזרה שהתקבלה עם קשיים ספציפיים בקשר עם המרצים: חוסר הבנת המרצים את הקשיים עמם מתמודדים הסטודנטים וחוסר התחשבות של המרצים בצרכים הייחודיים של הסטודנטים. כמו כן דירוג נמוך ניתן לעזרה שהתקבלה עם ההשלכות של סטיגמה והפלייה.

טבלה 10: עזרה עם התגברות על חסמים לשילוב בלימודים האקדמיים

סוג הקשיים	M (SD)
לבקש התאמות	2.96 (1.75)
קשיי תקשורת עם המרצים	2.48 (1.57)
דילמה אם לחשוף את הקשיים הנפשיים	2.44 (1.53)
חוסר הבנת המרצים את קשיים עמם מתמודדים הסטודנטים	2.18 (1.45)
חוסר התחשבות של המרצים בצרכים הייחודיים של הסטודנטים	2.04 (1.43)
ההשלכות של סטיגמה והפלייה	1.94 (1.19)

• טווח תשובות 1 - 5

לגבי התחום של עזרה עם קשיי נגישות ללימודים, תחום העזרה שדורג גבוה ביותר היה עזרה עם קשיי אוריינטציה באוניברסיטה. יחד עם זאת, ניתן להגדיר את מידת העזרה בתחום זה כבינונית-גבוהה. דרוג נמוך ניתן לעזרה שהתקבלה להתמודד עם קשיים כלכליים (לממן את הנסיעות לאוניברסיטה וקשיים כלכליים).

טבלה 11: ממוצעי מידת העזרה עם קשיי נגישות

סוג הקשיים	M (SD)
קשיי אוריינטציה באוניברסיטה	2.27 (1.61)
קשיים כלכליים לממן את הלימודים	1.74 (1.38)
קשיים לממן את הנסיעות לאוניברסיטה	1.37 (.93)

• טווח תשובות 1 - 5

### בחינת הקשר בין הערכת הסטודנטים את ממוצעי מידת העזרה לבין ממוצעי מדדי תהליך ותוצאה של הלימודים

קשר סטטיסטי חיובי נמצא בין משך זמן ההשתתפות בתוכנית החונכות האקדמית לבין ממוצעי תתי הסולמות של מידת העזרה: מיומנויות לימוד, ניהול וארגון ( $r=.442, p<.001$ ), התגברות על חסמים לשילוב בלימודים האקדמיים ( $r=.384, p<.001$ ). כלומר, ככל שמשך זמן ההשתתפות בתוכנית ארוך יותר כך הערכת מידת העזרה בתחומים אלה גבוהה יותר. לא נמצא קשר סטטיסטי משמעותי בין הערכת מידת העזרה בתחום של שילוב חברתי וקשיי נגישות לבין משך זמן השהות בתוכנית החונכות האקדמית. כמו כן, לא נמצא קשר בין משך זמן ההשתתפות בתוכנית לבין מדדי תוצאה (ממוצע הציונים, אחוז הקורסים שסיימו).

### הצורך בהתאמות בלימודים וההתאמות שאושרו

כשני שליש מהמשתתפים (72.6%) ציינו שהם ביקשו התאמות במהלך לימודיהם. כמחצית ממשתתפי המחקר ציינו שהייתה להם עזרה מהחונך בהגשת בקשה להתאמות וכמחצית מהחונכים ציינו שהייתה להם עזרה מהרכז/ת בהגשת בקשה להתאמות.

השאלון לבחינת ההתאמות להם זקוקים הסטודנטים וההתאמות שאושרו להם כלל שלושה חלקים: התאמות במהלך השיעורים, התאמות בביצוע המטלות והתאמות בתחום ההכשרה המקצועית. בחינת התחומים בהם הסטודנטים זקוקים להתאמות והתחומים לגביהם אושרה התאמה מצביעה על כך שבתחום של התאמות לגבי מהלך השיעורים שתדירות הגבוהה ביותר של הצורך בהתאמות הייתה לגבי הצורך בעזרה בהבנת החומר (48.75%) ואפשרות לקבל את סיכומי השיעורים מסטודנטים אחרים (50%). תחומים נוספים לגביהם אחוז גבוה של סטודנטים הביעו צורך בהתאמות הם הצורך ב: מפגשים אישיים עם המרצה לגבי החומר הנלמד (33.75%), אפשרות להיעדר מהשיעורים בתקופות של הרגשה לא טובה (33.75%), קבלה מהמרצה את החומר המועבר בהרצאות (30%), עזרה במהלך השיעורים לרשום את סיכומי השיעור (28.75%), קבלת משוב אישי על התפקוד האקדמי (28%).

שני הנושאים העיקריים בתחום זה לגביהם אושרה התאמה הם: עזרה בהבנת החומר ואפשרות לקבל את החומר המועבר בשיעור. השוואה בין הצורך בהתאמות להתאמות שאושרו מצביעה על כך שאחוז המשתתפים שקיבלו התאמות או מענה היה נמוך יותר בלפחות 15% מאחוז המשתתפים שהביעו צורך בהתאמות לגבי התחומים הבאים: מפגשים אישיים עם המרצה לגבי החומר הנלמד, קבלת משוב אישי על התפקוד האקדמי, אפשרות להקליט את השיעורים, עזרה בהבנת החומר, עזרה במהלך השיעורים לרשום את סיכומי השיעור, אפשרות להיעדר מהשיעורים בתקופות של הרגשה לא טובה.

טבלה 12: התאמות לגבי מהלך השיעורים

הנושאים לגביהם אושרה התאמה %	צורך בהתאמות %	סוג ההתאמות במהלך השיעורים
16.25	33.75	מפגשים אישיים עם המרצה לגבי החומר הנלמד
3.75	28	קבלת משוב אישי על התפקוד האקדמי
2	20	אפשרות להקליט את השיעורים
8.75	10	אפשרות להביא משקאות לשיעורים
6.25	10	אפשרות להביא אוכל לשיעורים
30	48.75	עזרה בהבנת החומר
2.5	28.75	עזרה במהלך השיעורים לרשום את סיכומי השיעור
37.5	50	אפשרות לקבל את סיכומי השיעורים מסטודנטים אחרים
5	15	אפשרות לשבת במקום ספציפי (למשל קרוב למרצה או קרוב ליציאה)
7.5	11.25	אפשרות ליציאות מהשיעורים לעיתים קרובות
6.25	30	קבלה מהמרצה את החומר המועבר בהרצאות
16.25	33.75	אפשרות להיעדר מהשיעורים בתקופות של הרגשה לא טובה

בחינת סוג ההתאמות הדרושות לביצוע המטלות הלימודיות (טבלה 13) מצביעה על שני תחומים שחלק גדול מהסטודנטים הביעו צורך בהתאמות לגביהם: זמן נוסף לביצוע מטלות" (68%) ואפשרות לפרוס את הלימודים על פני זמן רב יותר מהמקובל (59%). תחומים נוספים שאחוז גבוה של סטודנטים הביעו הצורך בהתאמות לגביהם הם: קבלת מועד נוסף לבחינה (42.5%), אפשרות להחליף מטלה במטלה אחרת (30%) ואפשרות להבחן במקום שקט ונפרד (22.5%). כמעט לכל הסטודנטים שהביעו צורך בזמן נוסף לביצוע מטלות אושרה התאמה. הממצאים מצביעים שלגבי התחומים הבאים אחוז המשתתפים שקיבלו התאמות או מענה היה נמוך יותר בלפחות 15% מאחוז המשתתפים שהביעו צורך בהתאמות: אפשרות להבחן במקום שקט ונפרד, קבלת מועד נוסף לבחינה ואפשרות לפרוס את הלימודים על פני זמן רב יותר מהמקובל.

טבלה 13: התאמות לגבי ביצוע המטלות

נושאים שהסטודנטים צריך בהם התאמות %	הנושאים לגביהם אושרה התאמה %	סוג ההתאמות בביצוע מטלות לימודיות
68	65	זמן נוסף לביצוע מטלות (עבודות או מבחנים)
30	17.5	להחליף מטלה במטלה אחרת (למשל בחינה בעבודה)
13.75	7.5	אפשרות לקבל פטור להציג נושא בכיתה
12.5	-	מטלה בעל-פה במקום מטלה בכתב
3.75	-	היתר להגיש עבודה בכתב יד במקום מטלה מודפסת
22.5	1	אפשרות להבחן במקום שקט ונפרד
15	2.5	אפשרות לפצל בחינה לחלקים
42.5	27.5	קבלת מועד נוסף לבחינה
59	41	אפשרות לפרוס את הלימודים על פני זמן רב יותר מהמקובל

נושא ההתאמות בתחום ההכשרה המקצועית היה רלוונטי עבור מספר קטן של משתתפים (טבלה 14). לכן, האחוזים הנמוכים אינם משקפים בהכרח את מידת הצורך בקרב אותם סטודנטים שהתייחסו לפריטים אלה. הממצאים מצביעים על צורך בהתאמות לגבי אפשרות בחירת מקום ההכשרה המקצועית והיקף שעות ההכשרה. כמו כן נמצא פער מסוים בין הצורך בהתאמות בהיקף שעות ההכשרה לבין אחוז הסטודנטים שאושרה להם התאמה לגבי נושא זה.



טבלה 14: התאמות בתחום ההכשרה המקצועית

הנושאים לגביהם אושרה התאמה %	נושאים שהסטודנטים צריכים בהם התאמות %	סוג ההתאמות בתחום ההכשרה המקצועית
6.25	7.5	אפשרות בחירת המקום בו נעשית ההכשרה/התמחות מקצועית
1.25	7.5	התאמות בהיקף השעות של ההכשרה/התמחות מקצועית
1.25	3.75	התאמות בסוג האוכלוסייה עמה נעשית ההכשרה/התמחות מקצועית

שאלוני החונכים

**השוואה בין הערכת הסטודנטים את הקשיים לעמת הערכת החונכים**

שאלון הערכת הקשיים של הסטודנטים הועבר גם לחונכים בתכנית. ממוצעים דומים נמצאו בין הערכת הסטודנטים את קשייהם לבין הערכת החונכים (טבלה 7). לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים משמעותיים בהשוואה בין ממוצעי הקשיים על פי תפיסת הסטודנטים לבין ממוצעי הקשיים על פי תפיסת החונכים. ממצאים אלה נותנים תוקף לאמינות דיווח הסטודנטים לגבי קשייהם וכמו כן הם מהווים אינדיקציה לטיב הקשר בין החונכים לסטודנטים המאפשר היכרות טובה של החונכים עם קשיי הסטודנטים.

טבלה 7: השוואה בין תפיסת הסטודנטים את הקשיים לבין תפיסת החונכים את הקשיים

תחומי קשיים	(SD) M	(SD) M
מיומנויות לימוד, ארגון וניהול	2.87 (.91)	2.89 (.79)
שילוב חברתי	2.86 (1.14)	2.85 (1.28)
חסמים לשילוב אקדמי	2.33 (.90)	2.36 (.87)
קשיי נגישות ללימודים באוניברסיטה	2.17 (1.02)	1.94 (.96)

#### ניתוח תוכן של תחומי הסיוע שצוינו על-ידי החונכים

החונכים נשאלו לגבי כל אחד מתחומי הקשיים שצוינו בשאלון להערכת הקשיים אם הם פעלו לסייע לסטודנטים באותם תחומים. התחומים שצוינו בתדירות הגבוהה ביותר על-ידי החונכים הם סיוע עם מיומנויות ארגון ותכנון הלימודים, פיתוח מיומנויות קריאה, שיחות לגבי בדידות חברתית והקניית מיומנויות חברתיות.

**התחום של סיוע עם מיומנויות ארגון ותכנון** הנו אחד מתחומי הסיוע המרכזיים שצוינו על-ידי החונכים (63%). דוגמאות שניתנו לפעולת החונכים התייחסו לעזרה בארגון הזמנים למשל זמני הכנת מטלות וכתבתם, ארגון לוח הזמנים בתקופת מבחנים, ארגון ביצוע המטלות (למשל עבודה עם יומן המאפשרת מתן תזכורות, יצירת סדר זמנים עבור הגשת עבודות); ארגון סדרי עדיפויות מבחינת ביצוע המטלות (למשל, בניית מערכת ורשימת מטלות), סיוע להפריד בין עיקר לתפל.

תחום נוסף שצוין בתדירות גבוהה על-ידי החונכים הוא **הקניית מיומנויות חברתיות** להתמודדות עם מצבים חברתיים (58%). סטודנטים התייחסו לתרגול מיומנויות חברתיות שסייעו ביצירת קשרים חברתיים במהלך הלימודים כמו למשל סימולציות לפנייה לאנשים, חשיבה על דרכים לקבלת עזרה מסטודנטים, דרכי הפנייה לסטודנט אחר לצורך הכנת עבודה או לצורך השלמות לסיכומים. אחד

מתחומי הסיוע אליו התייחסו החונכים בתחום החברתי הנו שיחות לגבי הבדידות החברתית, כמו למשל שיחות אישיות לפריקת מתחים, שיחות במטרה להבין מאיפה נובעת הבדידות ואיך לשפר את המצב.

**עזרה עם מיומנויות לימוד** הנו תחום מרכזי נוסף בו התמקדו החונכים. הם התייחסו לעזרה בפיתוח מיומנויות קריאה (50%) למשל, הדרכה בקריאת טקסט מדעי, קריאה משותפת של טקסט עם הסברים. כמו כן הם התייחסו לעזרה בהקניית שיטות לימוד (30%), למשל דרכים שונות ללמידה, אסטרטגיות למידה, איסוף וקריאת חומר. תחום סיוע נוסף הוא פיתוח מיומנויות כתיבה ועזרה בכתיבה (25%), למשל עזרה בכתיבת עבודות ומטלות, סיוע בהדפסה במחשב וסיוע בניסוח והגעה כמו עזרה בניסוח, עזרה עם תחביר ופיסוק, (21%).

תחומי סיוע נוספים לגביהם התייחסו החונכים הם סיוע בפנייה לבקשת התאמות (47%); שיחות לגבי התמודדות עם מתחים בזמן הלימודים (36%) כמו למשל שיחות הרגעה; שיחות לגבי אירועים מעוררי מתחים בהם יש להספיק הרבה לפני ההגשה; שיחות לגבי התלבטות אם לחשוף את המחלה הנפשית (16%) כמו למשל, שיחות על ההשלכות האפשריות של החשיפה, היתרונות והחסרונות בחשיפה וכמו כן עזרה עם קשיי התמצאות באוניברסיטה (12%).

החונכים נשאלו בשאלון לגבי דוגמאות להצלחה בעבודתם. הדוגמאות שניתנו על-ידי החונכים ממחישות את מהות עבודתם ודרכי פעולתם:

*עזרה בארגון הזמנים וביצוע המטלות:*

"הגענו ללוח זמנים שבועי על מנת לסדר את המשימות של הסטודנט, כאשר בכל פעם שנפגשו עברנו על לוח הזמנים, בדקנו יחד אם הסטודנט הצליח לעמוד במטלות, אם לא עמד בדקנו מדוע, תכננו זמן למידה, העלאת קשיים אישיים בקשר בינאישי ולימודי, עידוד שלי ללמידה משותפת."

## קידום השילוב בלימודים האקדמיים:

" פנייה למרצים—בשני מקרים בהם היא פנתה למרצים הן במייל והן פנים מול פנים. היא הצליחה להסביר את עצמה אחרי התכוננויות וכתובת נקודות מרכזיות. כמו כן היא הצליחה ליצור קשר מעמיק יותר עם אחד המרצים ולשתף אותו בהתמודדות שלה. היא נענתה בחיוב וקיבלה תמיכה לא מעטה. כמו כן היא פנתה לסטודנטית אחרת על מנת לבקש ממנה לצלם את חומר השיעור. דבר שהיה לה קשה."

### פיתוח מיומנויות לימוד:

"עזרתי לה בלימודים: איך לקרוא מאמר, להבחין בין עיקר לתפל ואיך לכתוב עבודה, תהליך מחשבתי שמגיע למסקנה."

### תמיכה נפשית:

"עזרתי לה בכך שהייתה לה אוזן קשת, מישהו לפנות אליו"; "נפגשנו השבוע והוא סיפר לי שהוא מאוד לחוץ לקראת המבחנים. בדרך כלל הוא לא מספר לי על הקשיים הלימודיים. זו הייתה הצלחה בעיניי"  
"אני עובדת אתו בראש וראשונה שלא יאשים את עצמו בכך שחלה ושיתנהל בחייו לצד המחלה. שיבין שהיא לא מאפיינת את מי שהוא ושיש לו יכולות גבוהות רבות. אנו עובדים על הדימוי העצמי שלו ועל ההתמודדות שלו במעגלים החברתיים"

## ממצאים איכותניים לגבי תפיסת הסטודנטים את קשיי ההשתלבות האקדמית וחברתית

### קשיי השתלבות אקדמית

קושי בשמירה על קשב וריכוז עקב **קושי להישאר ערניים** הוזכר בראיונות הפתוחים על ידי כרבע מהמשתתפים כקושי עמו הם מתמודדים במהלך השיעור ומקשה עליהם את ההשתלבות וההשתתפות בשיעורים: "לא הרגשתי חלק מהקורסים כי הייתי נרדמת והיו לי המון חורים"; "היה לי קושי להרגיש

משולבת בקורסים, הרי נרדמתי בשיעורים, אז היה קושי לדעת את החומר הנלמד." ; "לא הלכתי לכל הקורסים באופן קבוע, באלה שכן הייתי או שנרדמתי או שלא הייתי מרוכזת." סטודנטים התייחסו גם להשפעת המחלה הנפשית והטיפול התרופתי על קשיי הריכוז וההשתלבות האקדמית: "יש לפעמים נתקים, זה לא משהו נפשי אלא תוצאה של השימוש בתרופות."; איני מרגישה בנוח להשתתף בשיעור, בתקופות בהן אני תשושה נפשית או פיזית מבעיות שינה בשל סיוטים או בעיות אחרות. קשה להתרכז וזה מפריע למהלך הלמידה."

סיבות נוספות שצינו לקשיי הריכוז היו קשיים עם קצב העברת החומר בשיעורים "קשה לי מאוד לעקוב אחר מה שהמרצה אומר וקשה לי לרשום-דברים שהשפיעו על ההשתלבות שלי בקורס. גם המהירות שהוא דיבר הקשתה עלי, קצב הלימוד גבוה עבורי." סטודנטים התייחסו גם לקושי להקשיב ולסכם "הקושי העיקרי הוא סביב סיכומי השיעורים, לא מצליחה לשמוע וגם לסכם."

קשיים נוספים שצינו כחסמים לשילוב בלימודים האקדמיים הם: **ביישנות וחוסר ביטחון**: "אני לא משתתפת בשיעורים כי אני מתביישת"; "אין לי אומץ לדבר בכיתה וגם לא מה להגיד"; "יש לי קושי להשתתף בשיעורים הקטנים בהם אין הרבה תלמידים ויש ציפייה להשתתפות פעילה, אני מכריחה את עצמי לדבר כשכולי רועדת." **קשיי התמדה בתקופות של נסיגה במצב הנפשי גם צוינו כגורם המשפיע על ההשתלבות בלימודים** : "מה שמפריע זה הקושי להתמיד בתקופות פחות טובות"; "אני מרגישה לא חלק ובצד בקורסים בהם קורה שאני נעדרת הרבה."

סטודנטים תיארו גם קשר בין קשיים חברתיים עם סטודנטים אחרים לבין יכולת השילוב בלימודים (שילוב אקדמי) : "יש לי קשיים חברתיים, מחשבות שליליות לגבי היחס של אנשים כלפי. מרגישה מעורה בחומר הנלמד, אבל נוטה לא להגיע להרצאות וללמוד בבית עקב הקשיים החברתיים"; "אני לבד, אני חווה קושי כי אני לבד" למשל, אין לי קבוצת לימוד, אין לי אנשים לדבר אתם על סתם שאלה שעולה. רוב המידע והטיפים הקטנים שהסטודנטים מעבירים אחד לשני עוברים אצלנו בפייסבוק? וגם כשאני לא מעיזה? אני לא נמצאת בקליקה הזאת. וזה חלק מתהליך הלמידה והוא

נפגע. יש לי הרגשה של outsider, פעם ביקשתי מהסטודנטים כניסה למאגר המבחנים ולא נתנו לי"; "היה קורס שהיינו צריכים להגיש רפרט בזוגות ופשוט עשיתי לבד, כשאני שומעת שצריך להגיש דברים בזוגות או קבוצות אני די מקבלת חום ועד עכשיו, אם הם מסכימים לקבל לבד אז טוב...אחת הסיבות שבחרתי ללמוד את התחומים שאני לומדת זה כי הם מבוססים על למידה אינדיוידואלית." דוגמאות אלה מצביעות על האופן בו קשיים חברתיים עשויים להגביל את הסטודנטים להשתמש במקור סיוע חיוני להתמודדות עם האתגרים הלימודיים באמצעות עבודת משותפת עם סטודנטים אחרים.

### **קשיי השתלבות חברתיים**

סיבות נפשיות תוארו כאחת הסיבות המרכזיות לקשיי ההשתלבות החברתיים. כרבע מהסטודנטים התייחסו לחוסר אנרגיות נפשיות כאחד הגורמים להימנעות מיצירת קשרים חברתיים: "תחילה הרגשתי שחסרות לי אנרגיות ליצור קשרים עם סטודנטים"; "אין לי כוח ליצור קשרים משמעותיים, זה דורש ממני כוח שאין לי"; "אין לי כוחות נפש להתמודדות עם אינטראקציה חברתית, עדיין אני מסתגלת לסדר היום האקדמאי והחשיפה לחברה.", סטודנטים תיארו גם סימפטומים נפשיים המשפיעים על יכולתם להשתלב חברתית כמו חרדה חברתית והשפעת אשפוזים במהלך הלימודים: "יש לי 2 – 3 חברות שהייתי בקשר איתן, אך הקשר איתן התנתק מאז האשפוז."

גורם נוסף המגביל את הקשרים החברתיים ונובע מסיבות נפשיות הנו התנהגות שונה משאר הסטודנטים באוניברסיטה: "רואים עלי שאני עוף מוזר, שמעתי כבר שאומרים עלי שאני לא קשורה, זה נכון. אני לא מתערבבת ונוח לי עם זה"; "יש תופעות לוואי למצב שלי, לא פשוט לעבור את מה שעברתי ולהמשיך כרגיל בחיים. אני לא מנגן בתדר של הסביבה, אני מדבר עם הרבה דימויים ומטפורות, לא כולם מתחברים לזה, בחוויה שלי אנשים מסתכלים עלי בריחוק. יש חשש מפני, יש תחושת ניכור."

## קושי ביצירת קשרים חברתיים

סטודנטים ציינו **קושי ביצירת קשרים חברתיים משמעותיים עם סטודנטים אחרים**: "אין לי אנשים שאני יכול להתקרב אליהם. מעט האנשים שניסיתי להתקרב אליהם לא נשאו פרי. היה סטודנט שהרגשתי קרוב אליו יותר, הוא אמר לי שהוא ישלח לי במייל איזו עבודה ובאמת שלח. עניתי לו תודה ושאלתי אם הוא ירצה להיפגש אתי ולהעלות רעיונות יחד. אותו אדם התעלם מהמייל שלי." סטודנטים ציינו גם קושי לפתח קשרים חברתיים מעבר לקשר סביב מטלות הלימוד למרות הציפייה לכך: "היה מישהו אחד שהתפתחה בינינו ידידות, אבל עכשיו שנגמרו המבחנים, לא שמעתי ממנו." אחת הסיבות לקשיים אליהם התייחסו משתתפים הוא **חוסר במיומנויות חברתיות**: "לא מצליחה ליצור קשרים משמעותיים, אני מאוד חברותית ומדברת עם המון סטודנטים בשיעורים, אבל אני לא יודעת איך להמשיך עם זה הלאה."; "אני מרגיש קושי ליזום קשר, להתחיל שיחה עם בנאדם, אני צריך עזרה בזה." **פער בגילאים ובהתנסויות** גם צוין כאחד הסיבות לחוסר שילוב חברתי. המשתתפים התחילו עקב המגבלה הנפשית את הלימודים בגיל מבוגר יותר מהגיל הממוצע של סטודנטים באוניברסיטאות. פער הגילאים הגביר את הרגשת הריחוק וחוסר הקשר עם סטודנטים אחרים: "אני מבוגרת מהסטודנטים בהרבה שנים והרבה פעמים אני אאוטסיידרית ולא משתלבת." מספר סטודנטים התייחסו **לפער בהתנסויות החיים** עקב המגבלה הנפשית המקשה על השילוב החברתי: "מבחינה חברתית אני מרגישה לפעמים לא שייכת, שאין לי שפה משותפת עם הסטודנטים האחרים בגלל מצבי הנפשי."

## תפיסת הסטודנטים את תרומת התנסותם בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה

התחומים אליהם התייחסו המשתתפים בהתייחסותם לתרומת ההשתתפות בלימודים אקדמיים הם תחומים שניתן להגדירם כמקדמי החלמה: הגשמה עצמית ומשמעות, פיתוח מסוגלות עצמית, דימוי עצמי ותחושת נורמליזציה.

**הגשמה עצמית ומשמעות**: סטודנטים התייחסו לתרומה של הלימודים להרגשה שיש להם מטרה לשאוף אליה, עניין בחייהם ותחושת משמעות: "סדר היום שלי מאוד עמוס, אני חשה אמביוולנטיות

ביחס לזה, מחד זה מכניס ללחץ, מאידך זה חיבור לחיים"; ; "מסגרת זו נותנת לי משמעות, אני קם בבוקר ולא בדיכאון, מתקדם. מתפתח ומרחיב אופקים." סטודנטים התייחסו גם להשפעה שיש למעורבות בפעילות בעלת משמעות על רמת תפקודם והתמודדותם עם המחלה הנפשית: "אם זה היה תלוי בי הייתי נשאר כל היום בבית קורא ספרים, רואה טלוויזיה, אבל הלימודים מכריחים אותי להיכנס למסגרת." "זה מביא לתחושה של נסיגה של המחלה, גיליתי שיש לי הרבה תחומי עניין משותפים לאנשים אחרים, ובמסגרת הלימודים אני זוכה למענה בסוגיות שהעסיקו אותי. סוג של הגשמה עצמית." האפשרות למעורבות בפעילות בעלת משמעות שימשה גם הזדמנות לשנות את נתיב החיים של הסטודנטים: "הלימודים מספקים לי מטרה, תכלית למעשיי, אלמלא הייתי מתחילה ללמוד הייתי במקום נמוך יותר בחיים."

**מסוגלות עצמית והכרה ביכולות.** מרכיב מקדם החלמה נוסף הוא פיתוח תחושת מסוגלות עצמית עקב העמידה באתגרים הלימודיים. "מלחמה על משהו שקשה לי אתו מוכיח לי שאני מסוגלת לעמוד באתגרים שהמציאות מציבה בפני." סטודנטים ציינו את עצם העובדה שהלימודים סייעו להם להכיר מהם היכולות שלהם: "למדתי שאני עומד בסטנדרטים של האוניברסיטה ושאני יכול להצליח. הרגשתי שאני יכול להצליח עם חברים." הלימודים סייעו לסטודנטים לא רק להכיר מהם היכולות שלהם אלא גם לפתח ראייה מובחנת בין הקשיים הנפשיים עמם הם מתמודדים ליכולות שיש להם: "אחרי שחליתי הייתי לי בעיה להבין מהם היכולות שלי ולמדתי שאני עדיין יכול לקרוא ולכתוב עבודות ולעשות דברים יחסית מסובכים; "למדתי שאני הרבה יותר חזקה ממה שאני...לא ידעתי שאצליח לעמוד במבחנים, חשבתי שאפרוש ועמדתי בהם."; "למדתי שאני יכולה לסמוך על היכולת האינטלקטואליות שלי, השכל עובד גם כשהמצב הרגשי לא כל כך טוב."

**דימוי עצמי** מרכיב נוסף הנו תרומת הלימודים לשינוי בדימוי העצמי מזהות של אדם חולה: "אני אוהבת את הדימוי העצמי שזה עושה לי, שהוא שונה מהדימוי שאני יוצאת אחרי אשפוז, למשל אם אני מגיעה לקולנוע זה אחרת, להציג תעודת נכה להנחה מאשר תעודת סטודנט. אני רוצה להרגיש סטודנטית ולא



להרגיש נכה." ; "כשאני לומדת מבינה את החומר, עושה מטלות, כלומר, כשאני עומדת בכל הדרישות האקדמיות, אני מרגישה שייכת."

**זהות חברתית.** המשתתפים התייחסו גם להשפעת הלימודים על הזהות החברתית שלהם— האופן בו הם נתפסים על-ידי חברי משפחתם וחברים. הם ציינו את השינוי של בהתייחסות של הסביבה החברתית אליהם: "אמי מרוצה, בעבר היא נהגה לכנות אותי עצלנית וחשבתי שאני כזו וכעת היא מרוצה וגם אני"; "המשפחה שלי יותר מעריכה אותי, הוא עושה עם עצמו משהו, לא סתם מבזבז זמן". ניתן דגש בדברי המשתתפים לחשיבות והמשמעות של השינוי ביחס המשפחה לאופן בו הם מרגישים לגבי עצמם: "המשפחה גאה על לימודי וחושבת שזה חשוב עבורי"; "לגבי המשפחה הם יותר גאים בי ואני מרגישה יותר שווה ביניהם." מספר משתתפים התייחסו גם להשפעת הלימודים על טיב הקשר שלהם עם חברי משפחתם: "הקשר עם אבא שלי השתפר, הוא סוף סוף חשב שאני עושה משהו עם החיים שלי, אני מרגישה שהוא יותר גאה."; "גם אני נמצאת במסלול מנורמל, כך שההורים שלי לא באים בטענות." בדברי המשתתפים הייתה התייחסות לא רק לשינוי הקשר עם חברי משפחה אלא גם לשינוי הקשר שלהם עם חברים: "לגבי קשר עם חברים אני מרגישה פחות פרזיטית, וזה גורם לי להרגיש יותר אחת מהם."

**נורמליזציה.** הסטודנטים ראו גם חשיבות בתרומת הלימודים להרגשה שהם חלק מסביבה נורמטיבית: "זה להיות חלק ממסלול נורמטיבי שעושים אנשים בגילי."; "לפני שהתחלתי ללמוד, עבדתי בתעסוקה נתמכת פעמיים וזו עבודה עם אנשים ברמה נמוכה. וכעת אני בסביבה ברמה גבוהה בהרבה."

### **תפיסת הסטודנטים את תרומת הסיוע שהתקבל מהחונכים**

**התארגנות.** אחד מתחומי הסיוע המרכזיים אליו התייחסו המשתתפים הוא העזרה בהתארגנות עם הבניית הזמנים לביצוע מטלות הלימודים: "ארגון של הזמן בתקופת מבחנים, קבענו חלוקת זמן ללמידה וחלוקה של החומר על פי חלונות זמן ואף עזרה בהבניית לוח הזמנים היומי והתמודדות עם הקושי להגיע בשעות הבוקר ללימודים"; "קבענו שעות קימה ושינה על מנת שאוכל להגיע לשיעורים המתחילים

בשמונה וחצי"; "בגלל שהיה לי קשה להתעורר בבוקר קנינו ביחד שני שעונים מעוררים, אחד קרוב למיטה ואחד רחוק יותר." תחום נוסף של התארגנות אליו התייחסו המשתתפים הוא עזרה בהתארגנות כיצד לחלק ולעמוד בעומס הכרוך בלימודים: "על אף היכולות האוטו-דידקטיות שלי אני כן זקוקה לעזרה על מנת להתמודד עם העומס בצורה שתהיה יעילה."

**תמיכה נפשית.** תחום נוסף לו ניתן דגש על-ידי הסטודנטים הוא התמיכה הנפשית של החונכים, תמיכה שסייעה להם בהתמדה בלימודים והתמודדות עם הקשיים הכרוכים בלימודים; "יש מצבים שלא הייתי מסוגל לעבור את שער הטכניון, עזר לי לשמוע את המשפט של החונך 'לא משנה מה יהיה בסדר.'"; "סטודנטים הדגישו את חשיבות התמיכה והעידוד של החונכים "יש לפעמים חומר שאין לי מוטיבציה ללמוד, כי זה משעמם, אז בזכותו אני לומדת."; "החונך מהווה מקור משמעותי לעידוד, חיזק אותי להתמיד בלימודים, הזכיר לי את סדר העדיפות שלי ושייבדתי מוטיבציה."

סטודנטים הדגישו גם את תרומת החונכים להתמדתם בלימודים: "העובדה שהחונכת לא מתייאשת וכל הזמן מתקשרת שאגיע לחונכות, זה עוזר לי בהתמדה ועם הדחיינות שלי"; "התמיכה הרגשית משפיעה ישירות על הלימודים, כי זה מקל עליי...אי אפשר ללמוד, להתרכז בשיעורים, לנסוע לאוניברסיטה כשיש לך עוד 40 קילו על הגב". כמו כן הם ציינו את חשיבות התיווך בלימודים: "הקשר עם החונכת מתווך לי את המציאות, כי תפיסת העולם שלי כל כך שונה ממה שאני מרגישה באמת. כשהיא מתווכת בין התפיסות לרגשות זה עוזר לי בלימודים, כי זה עוזר לי להשלים עם מי שאני."

תחומים נוספים של עזרה שצוינו הם עזרה **בהשגת התאמות**: "החונך עזר לי לגשת למדור סיוע ולהשיג התאמות למבחנים. זה עזר מנטאלית לדעת שיש לך את זה."; "עזרה מול בירוקרטיה, להשיג הקלות והתאמות, בירורי מועדי ג', פריסת לימודים היא מלווה אותי למזכירות"; עוזרת לי להשיג אישורים."; **עזרה בהבנת מצבים חברתיים** "נתנו לי פרשנות שונה מזו שלי לאינטראקציות ולסיטואציות חברתיות. כאשר נפגעתי ממישהו החונכת הסבירה לי את הסיטואציה וכך הבנתי שאין מקום שאפגע ממנה." **ועזרה בהתמודדות עם חומר הלימודי**: "לקרוא חומר ולשוחח עליו, קוראת ומסבירה לי את מה

שקראה"; "עוזרת לי בעיקר בלימודים, קוראת את המאמרים ביחד, היא מסבירה את המאמרים, לקרוא הרצאות ביחד ולתווך אותן, היא הסבירה לי אותן."

### **דרכי הפעולה של הרכזים**

נערכו ראיונות עם ארבעה רכזים של תוכניות החונכות האקדמית על דרכי הפעולה ותחומי האחריות שלהם. הרכזים אחראים על גיוס והנחיית החונכים, על גיוס סטודנטים לתוכנית, על הקשר מול הסגל המנהלי והאקדמי באוניברסיטה ועל קשר עם גורמים שיקומיים בקהילה בהתאם לצרכי הסטודנטים. עיקר הקשר של הסטודנטים הוא עם החונכים. יחד עם זאת, הרכזים פוגשים כל סטודנט לפחות פעמיים בשנה. סטודנטים פונים לעיתים לרכזים סביב בעיות עם חונכים או קשיים בתוך האוניברסיטה שלא מצאו פתרון.

**מאפיינים הדרושים להיות חונך.** הרכזים נשאלו לגבי המאפיינים הדרושים לדעתם להיות חונכים. התכונות אליהם התייחסו החונכים כללו: עניין ורצון של החונכים לתרום לאחרים, יכולת הכלה של החונך, להיות קשוב לסטודנטים, יכולת להציב ולשמור על גבולות, יכולת להבין את הצרכים האקדמיים של הסטודנטים, היעדר סטיגמות לגבי אנשים עם מגבלה נפשית, פתיחות לשמוע את הסטודנטים ויכולת ליצור התאמות בדרכי העבודה עם הסטודנטים.

**הכשרת החונכים.** בתחום זה לא הייתה קיימת אחידות בין החונכים. הרכזים תיארו שההכשרה של החונכים מתמקדת בנושאים העולים בהדרכות האישיות והקבוצתיות. ההדרכות מתמקדות בסוגיות עמם מתמודדים החונכים בקשר עם הסטודנטים ובמתן ידע רלוונטי לעבודת החונכים. נושאי ההדרכות משתנים בהתאם למתחים והקשיים שהסטודנטים חווים במהלך השנה האקדמית. למשל, הדרכה כיצד לסייע לסטודנטים עם חרדות וקשיים בתקופת מבחנים. ההדרכה הקבוצתית מתמקדת ביעוץ ותמיכה של החונכים אחד לשני, כמו למשל, באמצעות ניתוחי מקרה וכמו כן בהעברת תחומי ידע והעשרה רלוונטיים לסטודנטים. תחומי ידע מועברים לחונכים גם בימי עיון ארציים לכלל החונכים. הרכזים ציינו שאין מבנה אחיד כיצד הרכזים צריכים להכשיר את החונכים עם כניסתם לתפקיד וכל רכז מבנה את

ההכשרה של החונכים בהתאם להבנתו. לכן, יש צורך בימי אוריינטציה או קורס הכשרה לחונכים לפני תחילת תפקידם.

**דרכי הגיוס של הסטודנטים לתוכנית.** לסטודנטים נודע לעיתים על התוכנית באמצעות היחידה למעורבות חברתית באוניברסיטה בעת שהסטודנטים פונים ליחידה לבקש התאמות. מקור נוסף להפניה הוא ועדות סל שיקום ופרסום ברחבי הקמפוס. דרכים נוספות הן פרסום באתר האוניברסיטה, פרסום באגודת הסטודנטים ובמזכירות הסטודנטים. הרכזים תיארו מצבים בהם סטודנטים רבים הזקוקים לתוכנית אינם יודעים על התוכנית. אחת הסיבות לכך היא שהתוכנית אינה חלק אינטגרלי מהשירותים המוענקים על-ידי המוסדות האקדמיים.

**העבודה המערכתית של החונכים.** הרכזים תיארו עבודה מערכתית מצמצמת בהיקפה. מטרת העבודה המערכתית ליידע את גורמי האוניברסיטה האדמיניסטרטיביים ואקדמיים לגבי התוכנית ולקדם את ההתייחסות וההתאמות מצד גורמי האוניברסיטה לסטודנטים עם מגבלה נפשית. היא כללה למשל, חלוקת פליירים למזכירות, ניסיון ליידע אנשי סגל אקדמי ואדמיניסטרטיבי לגבי התוכנית והגעה לפורומים אוניברסיטאיים. הרכזים תיארו הקדשת זמן מוגבלת לעבודה מערכתית לאור עומס גדול בעבודתם והנושאים הרבים עליהם הם אחראים. רכזים ציינו את המחסור שהם חשים בידע כיצד לשווק את התכנית ולפעול לשינוי ברמה המערכתית.

## סיכום הממצאים

- פרטי הרקע מצביעים על כך שרוב הסטודנטים גרים בקהילה. ממוצע השנים של ההתמודדות עם מחלה (11.75) מסביר את עצם היות המחלה גורם מעכב להתחלת הלימודים באוניברסיטאות. כמו כן, פרטי הרקע מצביעים על כך שלאחוז גבוה של המשתתפים ליקויי למידה והפרעות קשב היכולים להוסיף לקשיים עמם מתמודדים הסטודנטים.
- ממצאים שאלוני הערכת רמת הבדידות מצביעים על רמה גבוהה של בדידות של משתתפי המחקר במהלך לימודיהם באוניברסיטאות.
- תחומי הקשיים שדורגו גבוה ביותר הם קשיים בתחומים של מיומנויות לימוד וארגון בתחום הלימודים והתחום של שילוב חברתי.
- בחינת דירוג הפריטים בתתי הסולמות של שאלון הקשיים וחסמים מצביעה על כך שהפריטים שדורגו גבוה בתחום של מיומנויות לימוד וארגון וניהול מטלות הלמוד מתייחסים למיומנויות ארגון וניהול מטלות הלימודים; בתחום של חסמים לשילוב בלימודים האקדמיים לדילמה אם לחשוף את הקשיים הנפשיים בסביבה האקדמית וכמו כן קושי לבקש התאמות; ובתחום של קשיי נגישות לקשיים כלכליים לממן את הלימודים.
- נמצא קשר סטטיסטי משמעותי שלילי בין הקשיים במיומנויות לימוד וארגון לבין שלושה מרכיבים של שאלון ההחלמה וכמו כן בין קשיים לשילוב חברתי לבין מרכיבי ההחלמה. כלומר ככל שתפיסת מידת ההחלמה בתחומים אלה נמוכה יותר כך מידת הקשיים בתחומים של מיומנויות לימוד וארגון ובתחום של שילוב חברתי גבוהה יותר.
- נמצא קשר סטטיסטי חיובי בין תתי הסולמות של שאלון הקשיים לבין שאלון הבדידות. כלומר, ככל שתפיסת מידת הקשיים בתחומים השונים שנבחנו בשאלון גבוהה יותר כך רמת הבדידות גבוהה יותר.

- נמצא קשר סטטיסטי משמעותי שלילי בין תת הסולם של קשיים בתחום של מיומנויות לימוד וארגון ושני מדדי תוצאה: אחוז הקורסים שהסטודנטים סיימו וממוצע הציונים שלהם. כלומר, ככל שהקשיים בתחום זה גבוהים יותר כך אחוז הקורסים שהסטודנטים סיימו וממוצע הציונים שלהם נמוך יותר.

- הערכת הסטודנטים את העזרה שהתקבלה על-ידי החונכים מצביעה על כך שתחום העזרה שדורג גבוה ביותר הוא העזרה שהתקבלה עם מיומנויות לימוד וארגון. הערכת העזרה עם קשיים כמו שילוב חברתי ואקדמי דורגה נמוך יותר.

- הפריטים שדורגו גבוה ביותר בהערכת העזרה שהתקבלה בתחום של מיומנויות לימוד וארגון מתייחסים לעזרה עם ארגון וניהול הביצוע של מטלות הלימוד; בתחום של קשיי שילוב חברתי לעזרה עם קשיי בדידות חברתית; בתחום של חסמים לשילוב בלימודים האקדמיים לעזרה עם בקשות להתאמות ובתחום של קשיי נגישות לעזרה עם קשיי אוריינטציה באוניברסיטה.

- קשר סטטיסטי חיובי נמצא בין משך זמן ההשתתפות בתכנית החונכות האקדמית לבין ממוצעי תתי הסולמות של מידת העזרה: מיומנויות לימוד ניהול וארגון, התגברות על חסמים לשילוב אקדמי. כלומר, ככל שמשך זמן ההשתתפות בתכנית ארוך יותר כך הערכת העזרה בתחומים אלה גבוהה יותר.

- ההתאמות בלימודים. התחומים שצוינו בתדירות הגבוהה ביותר לגבי התאמות הדרושות במהלך ההרצאות מתייחסים לעזרה בהבנת החומר וקבלת סיכומי השיעורים. שני התחומים לגביהם הסטודנטים הביעו צורך בהתאמות בתדירות הגבוהה ביותר על מנת לבצע את מטלות הלימוד הם: זמן נוסף בביצוע המטלות ואפשרות לפרוס את המטלות על פני זמן רב יותר מהמקובל. פערים נמצאו בין הצורך בהתאמות לבין אחוז נמוך יותר של סטודנטים שדיווחו על קבלת התאמות (למשל, לגבי האפשרות להיעדר מהשיעורים בתקופה של הרגשה לא טובה).

- הערכה דומה של תחומי ומידת הקשיים שהסטודנטים חווים נותנת תוקף לדיווחי הסטודנטים ומעידה גם על מהות הקשר בין הסטודנטים לחונכים.

- הממצאים האיכותניים מצביעים על גורמים ביו-פסיכו-חברתיים וסביבתיים עליהם הסטודנטים דיווחו כמקשים על שילובם האקדמי. גורמים ביולוגיים כמו קושי להיות ערניים במהלך הלימודים, גורמים פסיכולוגיים כמו ביישנות וחוסר ביטחון, גורמים חברתיים כמו הקושי ליצור שיתוף פעולה עם סטודנטים אחרים בתחום הלימודי וגורמים סביבתיים כמו פער בין קצב הלמידה של הסטודנט לקצב ההוראה.
- קשיים בשילוב חברתי. סטודנטים התייחסו בעיקר לסיבות אינדיבידואליות הקשורות במגבלה הנפשית. הם ציינו סיבות נפשיות כמו חוסר אנרגיה ליצור קשרים חברתיים, התנהגות שונה מסטודנטים אחרים, חוסר במיומנויות חברתיות ופער בגילאים ובהתנסויות חיים.
- תרומת הלימודים לתהליך ההחלמה של המשתתפים. התחומים אותם ציינו הסטודנטים הם תחומים הנחשבים מכווני החלמה כמו הגשמה עצמית ומשמעות, מסוגלות עצמית והכרה ביכולות, תרומה לדימוי העצמי, לזהות החברתית והרגשת נורמליזציה.
- תפיסת הסטודנטים את החשיבות של הסיוע שניתן על-ידי החונכים. ניתן דגש לעזרה בתחום ההתארגנות עם ביצוע מטלות הלימודים והתמיכה הנפשית. כמו כן, סטודנטים התייחסו לחשיבות העזרה בהשגת התאמות, העזרה בהבנת מצבים חברתיים והעזרה בפיתוח מיומנויות לימוד.
- ניתוח דרכי הפעולה של התכנית בהתבסס על דיווח החונכים מצביע על כך שדרכי הפעולה המרכזיות של החונכים מתמקדות בסיוע עם מיומנויות ארגון ותכנון ביצוע מטלות הלימוד, בעזרה עם מיומנויות לימוד, בהקניית מיומנויות חברתיות, בפנייה לבקשת התאמות ובשיחות לגבי התמודדות עם מתחים בזמן הלימוד.
- ניתוח דרכי הפעולה של הרכזים מצביע על הצורך בפיתוח הכשרה מובנית לחונכים. כמו כן קיים צורך לספק את המשאבים והידע כיצד לפעול לשינוי מערכתי בקרב גורמי האדמיניסטרציה והסגל האקדמי.

## דיון והמלצות

הממצאים תומכים בממצאי ממחקרים קודמים על התפקיד המרכזי היכול להיות למחלה הנפשית בקשיים של סטודנטים המתמודדים עם מגבלה נפשית במהלך לימודיהם האקדמיים ( Unger, 1999, Mowrbay et al. 1999, Cook & Solomon, 1993, Anthony, Sciarappa & Rogers, 1991). הפריטים שדורגו גבוה בכל אחד מתתי הסולמות של שאלון הקשיים מתייחסים לקשיים המתמקדים במחלה הנפשית (למשל, דילמה אם לחשוף את המחלה הנפשית, קשיים להשלים מטלות בתקופות נסיגות במצב הנפשי). לכן, סטודנטים המתמודדים עם מגבלה נפשית מתמודדים עם האתגר הכפול של הצורך להתמודד עם האתגרים הכרוכים בלימודים במוסד אקדמי ועם ההשלכות של המחלה הנפשית על השילוב בלימודים האקדמיים והשילוב החברתי במהלך הלימודים. ממצאים אלה מצביעים הן על האתגרים הייחודיים העומדים בפני סטודנטים עם מגבלה נפשית והן על התפקיד והאתגרים הניצבים בפני צוות תוכנית החונכות האקדמית.

הממצאים מספקים ידע מובחן לגבי התחומים בהם סטודנטים חווים קשיים בתדירות גבוהה יותר. ידע מעין זה יכול לספק בסיס להחלטות מהם התחומים עליהם יש לשים דגש בפיתוח מענים היכולים לסייע לסטודנטים לעמוד באתגרים שהלימודים באוניברסיטאות מציבים בפניהם. ניתן לאפיין חלק מהקשיים שהסטודנטים דרגו גבוה כממוקדים באינטראקציה עם הסביבה, כמו למשל האם לחשוף את המחלה הנפשית, האם לבקש התאמות או קשיים לפתח יחסים חברתיים עם סטודנטים אחרים. הדירוג הגבוה של קשיים שסטודנטים חווים בתחום של שילוב חברתי מצביעים על כך שמתן אפשרות לסטודנטים עם מגבלות נפשיות ללמוד במוסדות אקדמיים לא מבטיח בהכרח שילוב חברתי ( Warren & Boxall, 2009). ניתן להסביר את הקשיים עמם הסטודנטים מתמודדים באמצעות המודל החברתי של מוגבלות. על פי מודל זה אין למקד את הקשיים על המוגבלות של היחיד אלא הם יכולים לנבוע גם מחסמים סביבתיים ( Daughty & Allan, 2008, Jordell, 2010). למשל, תרבות באוניברסיטה שאינה יוצרת פתיחות לחשוף קשיים נפשיים או אינה מעודדת פתיחות לבקש התאמות. ניתן גם להסביר חלק מהקשיים כנובעים מעיצוב הסביבה הפיזית באוניברסיטה. למשל, ניתן לייחס קשיי



אוריינטציה שהסטודנטים חווים באוניברסיטאות לא רק למוגבלות אלא גם למידה בה הסביבה הפיזית נגישה עבור סטודנטים שהמגבלה שלהם יכולה להיות בלתי נראית (ומקשה למשל על האוריינטציה באוניברסיטה). יחד עם זאת, הממצאים מצביעים גם על הרב ממדיות של הקשיים עמם מתמודדים הסטודנטים. הקשיים אינם נובעים רק מגורמים חברתיים או סביבתיים אלא גם מגורמים אינדיבידואליים של הסטודנטים (כמו למשל ההשפעות הפיזיות שיש למחלה הנפשית על הערנות בלימודים). לכן אימוץ המודל החברתי של מוגבלות אינו יכול להיות מספק ויש מקום לאמץ מודל ביו-פסיכו-סוציאלי וסביבתי היכול לתת מענה מקיף יותר לקשיים עמם מתמודדים הסטודנטים.

הקשר שנמצא בין קשיים כמו מיומנויות לימוד וארגון בלימודים לבין תפיסת הבדידות של הסטודנטים ותפיסת ההחלמה שלהם מצביע על הקשר בין קשיים בלימודים להקשר רחב יותר של חיי הסטודנטים. קשר מעין זה מצביע על החשיבות של אימוץ גישה בלתי לינארית לסייע לסטודנטים המתמודדים עם מגבלה נפשית. הדגש בתהליך העזרה על פי גישה מעין זו יכול להיות למשל לא רק על פיתוח מיומנויות לימוד ועזרה עם ארגון וניהול מטלות הלימוד אלא גם על מאמצים לסייע לסטודנטים להסיר חסמים חברתיים. עזרה בהסרת חסמים חברתיים עשויה להיות לא פחות חשובה מעבודה ישירה על מיומנויות לימוד או סיוע בהתאמות בלימודים כאמצעי לקדם את ההתמודדות עם האתגרים הלימודיים. למשל, עזרה בקידום שיתופי פעולה בין סטודנטים עם מגבלה נפשית לסטודנטים אחרים יכולה לסייע בהתמודדות עם קשיים הכרוכים בביצוע המטלות הלימודיות.

התחום בו העזרה של החונכים דורגה גבוה ביותר היה מיומנויות לימוד וקשיי ארגון בביצוע מטלות הלימוד. ממוצע נמוך יותר נמצא לגבי הערכת מידת הסיוע בתחומים האחרים שנבחנו (שילוב אקדמי וחברתי וקשיי נגישות). כמו כן הממצאים מצביעים על פערים בין מידת הערכת הקשיים שהסטודנטים חווים לבין דירוג נמוך יותר של מידת הסיוע שהם קיבלו עם קשיים אלה. בחינת ממוצעי הפריטים של הערכת מידת הסיוע שהתקבל על-ידי החונכים לעמת הערכת מידת הקושי מצביעה על כך שהתחומים בהם מידת הסיוע שהתקבל הייתה נמוכה יותר ממידת הקושי היו במקרים בהם: 1. המחלה הנפשית הייתה חלק מהקשיים (למשל, השלמת משימות במהלך נסיגות במצב הנפשי, דילמות אם לחשוף את

המצב הנפשי). 2. מצבים המתייחסים לקשרים החברתיים עם סטודנטים אחרים באוניברסיטה. פערים אלה מצביעים על כך שהתחומים בהם העזרה שהתקבלה על-ידי החונכים דורגה באופן גבוה הם תחומים בהם עיקר ההתמקדות היא קידום מיומנויות לימוד, ארגון וניהול מטלות הלימוד ובתחומים בהם ניתן ייעוץ לסטודנטים בהקשר הלימודי (למשל, איך לבקש התאמות). מצד שני, בתחומים בהם המחלה הנפשית מהווה מרכיב מרכזי בהתייחסות של הסטודנטים לקושי ובמצבים של קשיים חברתיים העזרה המתקבלת על-ידי תוכנית החונכות האקדמית אינה בהכרח מספקת. ממצאים אלה מצביעים על הצורך במתן דגש על-ידי החונכות האקדמית לתחומים לגביהם רמת הסיוע שהתקבלה דורגה נמוך יותר וכמו כן בפיתוח מענים משלימים למענים הניתנים על-ידי תוכנית החונכות האקדמית. למשל, פיתוח מערכות תמיכה במסגרת האוניברסיטה שיסייעו לסטודנטים עם מגבלה נפשית להתמודד עם האתגרים הייחודיים עמם הם מתמודדים (למשל, מערכות שיסייעו להם להשלים את חומר הלימוד המועבר בשיעורים).

הראיונות הפתוחים שנערכו עם הסטודנטים מצביעים על התרומה המשמעותית היכולה להיות להשתתפות בלימודים באוניברסיטאות ובתוכנית חונכות אקדמית להחלמה של אנשים עם מחלות נפשיות. הלימודים תורמים לחיזוק ופיתוח מרכיבים מקדמי החלמה כמו שינוי בזהות האישית והחברתית ופיתוח מודעות והכרה בכוחות. יחד עם זאת, דרוש מחקר מעקב כהמשך למחקר זה. מחקר שיאפשר מעקב אחר תהליך ההחלמה של המשתתפים בתוכנית החונכות האקדמית לאחר סיום לימודיהם. מחקר מעין זה יכול לספק מידע על המידה בה הלימודים באוניברסיטאות מקדמים את ההחלמה של המשתתפים בתוכנית החונכות האקדמית מעבר לתקופת לימודיהם כמו למשל תחומי העיסוק בהם הם עוסקים והשתלבותם בשוק העבודה.

## **המלצות**

- השתתפות בלימודים באוניברסיטאות יכולה להוות כלי המקדם את החלמתם של אנשים עם מגבלות נפשיות ומשנה את נתיב חייהם. לכן, יש לראות בתוכנית החונכות האקדמית אמצעי משמעותי לסייע

לסטודנטים עם מגבלה נפשית להתמודד עם האתגרים הלימודיים. כמו כן יש לראות בתוכנית לא רק אמצעי לקדם את הידע האקדמי של הסטודנטים אלא גם כאמצעי שיקומי היכול לתרום לשינוי במרכיבים מקדמי החלמה כמו זהות אישית וחברתית ותפיסת מסוגלות עצמית.

- יש לשים דגש על תחומים שדורגו נמוך יותר בהערכת הסיוע של החונכים כמו למשל פיתוח דרכים לקידום השילוב החברתי והפחתת רמת הבדידות—תחום בו הסטודנטים ביטאו קושי בדרגה גבוה ומידה נמוכה יותר של סיוע שהתקבל על ידי החונכים ולפתח דרכי פעולה של התכנית שיתנו מענים לקשיים בתחומים אלה.

- כמו כן, יש לשים דגש בדרכי הסיוע של התוכנית על סיוע בהתמודדות עם האתגרים הייחודיים שהמחלה הנפשית מציבה בפני הסטודנטים. כמו למשל סיוע בהתמודדות עם הדילמות אם לחשוף את המחלה הנפשית או סיוע בפיתוח דרכים להתמודד עם ההשלכות של תקופות בהן קיימת נסיגה במחלה הנפשית על התפקוד בלימודים.

- יש לקדם תפיסה בלתי לינארית של התערבויות במסגרת תוכנית החונכות האקדמית שאיננה מתמקדת רק בקידום מיומנויות לימוד וארגון אלא גם בהתערבויות בהקשרי החיים הרחבים יותר של הסטודנטים היכולים להשפיע על השגת המטרות הלימודיות (למשל, הפחתת הבדידות).

- לאור הסוגיות המורכבות עמם מתמודדים החונכים יש צורך לפתח תוכנית מובנית להכשרה החונכים בתחילת עבודתם בנוסף להדרכות האישיות וקבוצתיות.

- הממצאים מצביעים על כך שהקשיים של סטודנטים הנם רב ממדיים. ישנם תחומים בהם תוכנית החונכות האקדמית יכולה להיות לעזר, ותחומים אחרים בהם המודל של החונכות האקדמית אינו בהכרח מספק. בתחומים אלה יש לחשוב על דרכים לפתח ולספק לסטודנטים אמצעי סיוע משלימים בנוסף לאלה הניתנים על-ידי תוכנית החונכות האקדמית.

-הממצאים מצביעים על החשיבות של אימוץ המודל החברתי של מוגבלות בדרכי הפעולה של תוכנית החונכות האקדמית ובגישה באוניברסיטאות כלפי סטודנטים המתמודדים עם מגבלה נפשי. גישה מעין זו דוגלת בכך שהמאמצים צריכים להתמקד לא רק באתגרים התפקודיים שמציבה ההתמודדות עם מגבלה נפשית אלא גם בשינוי מערכתי בגישה כלפי סטודנטים עם מגבלה נפשית ובמערכות הסיוע הנגישות עבורם. למשל, יש לקדם פעולות לקירוב וקידום מודעות הסגל האקדמי לצרכים של סטודנטים עם מגבלות נפשיות. פעולות מעין אלה מצריכות הפניית משאבים לעבודה מערכתית. כמו כן, קיימת חשיבות להעלות למודעות של קובעי המדיניות באוניברסיטאות ש"הבלתי נראות" של המחלה הנפשית יכולה לגרום להתעלמות מקשיים להתגבר על מכשולים שסטודנטים עם מחלות נפשיות יכולים לחוות (למשל, להגיע לאוניברסיטה, או להתגבר על קשיי אוריינטציה בתוך האוניברסיטה). לכן, רצוי לעשות מאמצים להפוך את הסביבה הפיזית של מוסדות אקדמיים לנגישה יותר עבור סטודנטים המתמודדים עם מגבלות נפשיות (למשל, לסייע להם בשבועות הראשונים של הסמסטר לפתח היכרות עם הסביבה הפיזית באוניברסיטה).

- בנוסף לקידום המודל החברתי של מוגבלות יש מקום לקדם גישה ביו-פסיכו-סוציאלית וסביבתית השמה דגש על הרב ממדיות של צרכי הסטודנטים והשפעת הסביבה על הקשיים עמם הם מתמודדים. גישה מעין זו מאפשרת לתת דגש הן לסייע לסטודנטים עם ההשלכות של גורמים פיזיים ונפשיים על תפקודם והן להפחתת החסמים הנוצרים על-ידי גורמים הסביבתיים, כמו למשל העלאת המודעות של צוות ההוראה באוניברסיטאות לצורך לבצע התאמות בדרכי ההוראה במקרים של סטודנטים עם מגבלות נפשיות. גישה מעין זו יכולה לקדם מענים רב-ממדיים הדרושים להתמודדות עם האתגרים המורכבים העומדים בפני סטודנטים עם מגבלה נפשית במהלך לימודיהם באוניברסיטאות.

## רשימת מקורות

Anthony, W. (1993) Recovery from mental illness: The guiding vision of the mental health service system in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 11-23.

Andrews A. & NcLean P. (1999) Mental health issues on campus: A resource kit for staff. A research report.

Brockelman K. F. (2009). The interrelationship of self-determination, mental illness and grades among university students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 271-286.

Cook, J. A. , & Solomon, M. L. (1993). The community scholars program: An outcome study of supported education for students with severe mental illness. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 83-97.

Corrigan P., Barr L. , Driscoll H. & Boyle M. (2008) The educational goals of people with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 32(1), 67-70.

Corrigan P. W., Salzer M., Ralph R. O., Sangster Y., Keck L. (2004). Examining the factor structure of the Recovery Assessment Scale. *Schizophrenia Bulletin*, 30(4), 1035-1041.

Doughty H. & Allan J. (2008). Social capital and the evaluation of inclusiveness in Scottish further education colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 32(3), 275-284.

Frankie P. A., Levine P., Mowbray C. T., Shriner W., Conklin C., Thomas E. R. (1996). Supported education for persons with psychiatric disabilities: Implementation in an Urban setting. *The Journal of Mental Health Administration*, 23(4), 406-417.

Hoffman, F. L., & Matrianni X. (1993). The role of supported education in the inpatient treatment of young adults: A two-site comparison. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 109-119.

Isenwater W., Lanham W., Hermione, T. (2002). The college link program: Evaluation of a supported education initiative in Great Britain. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26(1), 43-50.

Jordell D. (2010). Social-identity and self-efficacy concern for disability labels. *Psychology Teaching Review*, 16(2), 111-121.

Knis-Mathews L., Bokara J, DeMeo L, Lepore N., Mavus L. (2007). The meaning of higher education for people diagnosed with a mental illness: Four students share their experience. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 3,2, 107-114.

Martin J. M. (2010) Stigma and student mental health in higher education . *Higher Education Research and Development*. 29(3), 259-274.

Megivern, D., Pellerito, S. & Mowbray, C. (2003). Barriers to higher education for individuals with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26(3), 217-231.

Mowbray, C. T. (1997). The future of supported education. *Journal of the California Alliance for Mental Illness*, 8(2), 67-69.

Mowbray C. T., Collins M. and Bybee D. (1999) Supported education for individuals with psychiatric disabilities: Long-term outcomes from an experimental study. *Social Work Research*, 23(2), 89-100.

Mowbray C. T., Bybee D. & Collins, M. E. ( 2001) Follow-up client satisfaction in a supported education program. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 24(3), 237-247.

Mowbray, C. T., Collins, M. E., Bellamy C.D., Megivern, D. A., Bybee, D., Szivagy, S. (2005). Supported education for adults with psychiatric disabilities: An innovation for social work and psychosocial rehabilitation practice. *Social Work*, 50(1), 7-20.

Pratt, C. W. , Gill K. J., Barret N. M., Roberts M. M. (2007). Supported Education. In W.C. Pratt, K. J. Gill, N. M. Barret, M. M. Roberts (eds.) *Psychiatric Rehabilitation* (pp. 276-299) New York: Elsevier .

Putnam R. D. (2000) *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Quinn N., Wilson A. , MacIntyre G. & Tinklin T. (2010). People look at you differently: Students' experience of mental health support within Higher Education. *British Journal of Guidance & Counselling*. 37(4), 405-418.

Russel, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, Validity and Factor Structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1): 22-40.

Salzer, M. S., Wick L. C., Rogers J. A. (2008) Familiarity with and use of accommodations and supports among postsecondary students with mental illness. *Psychiatric Services*, 59(4), 370-375.

Unger, K. V. (1990). Supported postsecondary education for people with mental illness. *American Rehabilitation*, 14(10), 10-14, 32-33.

Unger, K., Anthony, W., Sciarappa, K., & Rogers, E. S. (1991). A supported education program for young adults with long-term mental illness. *Hospital and Community Psychiatry*, 42, 179.

Warren L. & Boxall K. (2009) Service users in and out of the academy: Collusion in exclusion? *Social Work Education*, 28(3), 281-297.

פרסומים בעברית

שגיב נ. ושטרק נ. (2007) השכלה אקדמית נתמכת לאנשים עם מוגבלות פסיכיאטרית. המוסד לביטוח לאומי, האגף לפיתוח שירותים, מינהל המחקר והתכנון.

ששון ר., גרינשפון א. לכמן מ., בוני א. (2003) השכלה נתמכת לאנשים עם מוגבלות נפשיות, תוכניות (3), 135-148. ויעדי ביצוע. כתב עת לריפוי בעיסוק, 12