



**המוסד לביטוח לאומי**

**מינהל המחקר והתכנון**

**האגף לפיתוח שירותים**

**השכלה אקדמית נתמכת  
לאנשים עם מוגבלות פסיכיאטרית**

מאת

**נגה שגיב ונעמי שטרוד**

**ירושלים, אב התשס"ז, אוגוסט 2007**

## פתח דבר

מוגש לעיונכם דוח הערכה המסכם את התוכנית "השכלה אקדמית נתמכת לאנשים עם מוגבלות נפשית", תוכנית שהייתה שפעלה כמפעל מיוחד בשנים 2003-2007.

החוק לשיקום נכי נפש בקהילה, שנכנס לתוקף בינואר 2001, נועד לפעול לשיקומם של נכי נפש לשילוב בקהילה כדי לאפשר להם להשיג דרגה מרבית אפשרית של עצמאות תפקודית ואיכות חיים". בעקבות החוק הועברה אספקת השירותים השונים לנפגעי נפש לקהילה ל"סל השיקום": תמיכה בתחומי דיור, תעסוקה, השלמת השכלה, הכשרה מקצועית, חברה ופנאי. **תחום ההשכלה הנתמכת** בסל השיקום הוגדר כהשלמת לימודי שפה לעולים חדשים, השלמת השכלת יסוד, השלמת 12 שנות לימוד והשגת תעודת בגרות וקורס הכרת המחשב.

עמותת רעות בשיתוף שירותי בריאות הנפש במשרד הבריאות ובסיוע המוסד לביטוח לאומי, הפעילה את התוכנית "השכלה אקדמית נתמכת" באוניברסיטת חיפה ובמוסדות אקדמיים באזור ירושלים במהלך שנות הלימודים תשס"ד-תשס"ז.

כאמור, תוכנית להשכלה אקדמית נתמכת לא נכללה בסל שיקום של משרד הבריאות, והופעלה כתוכנית חדשנית וניסיונית לאנשים המתמודדים עם מוגבלויות נפשיות הרוצים ומסוגלים ללמוד בתוכנית לקראת תואר במוסד להשכלה גבוהה, כדי לסייע להם להתמיד בלימודיהם האקדמיים ולהשלים את התואר האקדמי באמצעות מערך תמיכה המבוסס על סטודנטים חונכים מהאקדמיה. הספרות המקצועית בתחום מלמדת כי הלימודים משפרים את איכות החיים של המתמודדים עם מוגבלויות נפשיות, מספקים כוחות חדשים והרגשה של שליטה בחיים, מאפשרים גישה לנושאים שהיו חסומים בפניהם ועוזרים להם להיות חלק מהחברה. לכן יש לראות בלימודים מרכיב חשוב בתהליך השיקום של המתמודדים עם מוגבלות נפשית.

הקשיים הייחודיים שאיתם מתמודדים סטודנטים אלה כוללים בידוד חברתי, סטיגמה והחשש מפני יחס הסביבה והאקדמיה. כמו כן, הם חווים קשיים לימודיים-קוגניטיביים המוחרפים לעיתים במהלך הלימודים: קשיי ריכוז, בעיות של זכרון וארגון ולחץ בשל הצורך לעמוד במטלות בלוחות זמנים מוגדרים. כל זאת, כאשר הם לא זוכים להבנה, לסובלנות ולקבלת סיוע ייחודי המותאם למצבם או שאינם מודעים מספיק להתאמות העשויות לסייע להם.

הסטודנטים שהשתתפו בתוכנית עמדו בתנאי הקבלה האקדמיים והיו בעלי נכות נפשית של 40% לפחות. תהליך הגיוס והאיתור של הסטודנטים לתוכנית היה קשה ומורכב וכלל פנייה לשירותי בריאות ורווחה, למטפלים, הוסטלים, מרכזי תעסוקה ופרסום במסגרת המוסדות האקדמיים עצמם. במסגרת התוכנית גויסו והוכשרו סטודנטים מהאקדמיה לתפקידי חונכים לסטודנטים עם המוגבלות הנפשית. סיוע החונכים ניתן במסגרת שבועית והתמקד בעיקר בהיבט האקדמי אך גם ניסה לתת מענה בהיבטים חברתיים של השתלבות באוניברסיטה, בניית רשת חברתית ועוד. רכזות התוכנית בירושלים ובחיפה פעלו מתוך הקמפוס בסיוע דיקאן הסטודנטים והדריכו את החונכים בעבודה השוטפת עם הסטודנטים. במשך התקופה הניסיונית השתתפו בתוכנית עשרות סטודנטים וחלקם שהו בתוכנית יותר משנה אחת בהתאם לצורך.

את התוכנית ליוותה ועדת היגוי בראשותו של מנכ"ל עמותת רעות, והיא כללה את רכזות התוכנית, ונציגים של העמותה, האקדמיה, משרד הבריאות, המוסד לביטוח לאומי ומכון מאיירס-ברוקדייל. הצוות ליווה במקצועיות וביסודיות את פיתוח התוכנית, דן בסוגיות ובקשיים שהתעוררו במהלכה ונערך למתן פתרונות הן ברמה העקרונית של התוכנית והן ברמה מעשית-פרטנית לסטודנטים. בצוות השתתפו מעת לעת גם פרופ' טלר מאוניברסיטת חיפה שסייע רבות להטמעת התוכנית באוניברסיטת חיפה וד"ר נעמי הדס-לידור, שהובילה את ההדרכה השוטפת לרכזות התוכנית וסייעה לסייעור המוחות ולפיתוח עקרונות התוכנית.

את המחקר המלווה של התוכנית עשה צוות ממכון מאיירס-ברוקדייל, מתחום מוגבלויות ואוכלוסיות מיוחדות, בראשותה של גב' דניז נאון. המחקר בוצע על ידי ד"ר נעמי שטרך ונגה שגיב, בסיוע עוזרי המחקר מהמכון, מר אליאב ברמן וגב' טלי זהבי. אנו מודים למבצעי המחקר על ההתאמות שביצעו במערך המחקר במהלך הפעלת התוכנית ועל העבודה המקצועית והאיכותית שבאה לידי ביטוי בדוח המסכם.

נציגת המוסד לביטוח לאומי שליוותה את התוכנית, גב' כרמלה קורש-אבלגון, סייעה בפתירת ערוצי תקשורת שוטפים בין מחלקות השיקום במוסד בירושלים ובצפון ובין רכזות התוכנית, דבר שעזר הן לשיפור העבודה המקצועית עם המוסד והן למיצוי זכויות טוב יותר של האוכלוסייה הזכאית לשיקום.

אנו מקווים שדוח זה, המסכם את הניסיון הראשון לפיתוח תוכנית השכלה אקדמית נתמכת בישראל, יסייע בהבנת הצרכים הייחודיים של סטודנטים עם מוגבלות נפשית.

חשוב לציין כי לקראת סיום התוכנית הניסיונית הסתיים באגף השיקום במוסד לביטוח לאומי תהליך של קביעת שירותי תמיכה לזכאים לשיקום בעלי נכות נפשית בתוכניות של השכלה גבוהה, המקבלים סיוע ממחלקות השיקום במוסד. אין ספק שתהליך זה, שאותו הובילו ד"ר נירה דנגור, תורם אף הוא להבנה ולפיתוח שירותים יחודיים ומותאמים לאוכלוסיית היעד של התוכנית, דבר שישפיע בעתיד על שילובם בשוק העבודה, בחברה ובקהילה.

שרית ביץ- מוראי

מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים

## חברי ועדת ההיגוי

מר מוטי גרונר, מנכ"ל עמותת רעות

פרופ' יגאל גינת, יו"ר הנהלת עמותת רעות

ד"ר מקס לכמן, רכז שיקום בכיר, שירותי בריאות הנפש, משרד הבריאות (עד 2006)

מר יחיאל שרשבסקי, ממונה שיקום, שירותי בריאות הנפש, משרד הבריאות

גב' רחל ששון, רכזת השכלה נתמכת, שירותי בריאות נפש, משרד הבריאות

גב' מיכל טבקמן, רכזת התוכנית בירושלים

גב' ליאורה כסיף-וויסברג, רכזת התוכנית בחיפה

ד"ר נעמי שטרוד, חוקרת בכירה, מכון מאיירס-ברוקדייל

גב' נגה שגיב, חוקרת, מכון מאיירס-ברוקדייל

גב' כרמלה קורש-אבלגון, סגנית מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים, המוסד לביטוח לאומי

## תמצית

הדוח מסכם את מחקר ההערכה שליווה את השלב הנסיוני לפעילותה של תכנית השכלה אקדמית נתמכת.

תכנית השכלה אקדמית נתמכת פעלה בשלוש השנים האחרונות באוניברסיטת חיפה ובמוסדות האקדמיים בירושלים, מתוך מטרה לסייע לסטודנטים המתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית (בעלי נכות נפשית של 40% לפחות, הזכאים לסל שיקום) להתמיד בלימודיהם ולהשלים את התואר האקדמי. תכנית השכלה אקדמית נתמכת הופעלה על ידי עמותת רעות, במימון משרד הבריאות והקרן למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי.

מחקר ההערכה של ג'וינט-מכון ברוקדייל ליווה את תכנית השכלה נתמכת במשך שלוש שנים ומטרותיו היו לזהות מוקדי הצלחה ושיפור כמו גם קשיים ובעיות, על מנת לאפשר את שיפור התכנית במהלך יישומה ולהפיק לקחים להמשך. במהלך המחקר רואיינו חלק מהסטודנטים המשתתפים בתכנית, החונכים, הרכזות, המדריכות וחברי ועדת ההיגוי.

הדוח מציג את ממצאי המחקר תוך התייחסות לשלושה מעגלים הפועלים במקביל ומהווים רמות שונות של הפרויקט: 1. קשר החונכות בין הסטודנט והחונך, 2. הרכזות והקשר שלהן עם הסטודנטים והחונכים, 3. המדריכות והרכזות ותפקידן בהובלת התכנית ועיצובה.

ממצאי המחקר מתייחסים למטרות החונכות לתפקיד החונך ולתכני הסיוע של התכנית, לאופי הקשר בין החונך והסטודנט וגבולותיו, למאפייני החונכים, לתרומת התכנית בעיני הסטודנטים ולשביעות רצון ושחיקה בקרב החונכים, למעגלי ההדרכה וההכשרה בתכנית. חלק נוסף בדו"ח מתייחס לגיבוש עקרונות לפעילות התכנית ומחשבות על פיתוחה העתידי. המלצות המחקר מתייחסות, בין היתר, לצורך בחידוד נוסף של מטרות התכנית ברמה האידאולוגית והמעשית, לדגש מוגבר על הסיוע בתחום החברתי, להתייחסות ועיסוק בהשפעת תחלופת החונכים על הסטודנטים, להמשך הדגש על מפגשים קבוצתיים עבור החונכים.

## תוכן עניינים

### עמוד

	<b>תקציר</b>
1	<b>מבוא</b> התפתחות תוכניות להשכלה נתמכת קשיים של סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות סוגי תכניות השכלה נתמכת יעילות תכניות השכלה נתמכת סוגי הסיוע השכלה אקדמית נתמכת בישראל
9	<b>השיטה</b> מהלך נבדקים כלי מחקר
11	<b>ממצאים</b> הסטודנטים בתכנית – דפוסי השתתפות ומאפיינים מעגל ראשון : קשר החונכות מעגל שני : רכזות מעגל שלישי : רכזות ומדריכות תכנית השכלה אקדמית נתמכת – המשגה וגיבוש עקרונות לפעילותה ומחשבות על פיתוחה בהמשך
42	<b>סיכום, דיון והמלצות</b> מטרות התכנית ברמה התיאורטית והעקרונית הגדרת מטרות התכנית ברמה המעשית ותפקיד החונך התכנית כאמצעי להגברת נגישותה של האקדמיה למתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות הדרכה בתכנית שינויים, קשיים והצלחות לאורך זמן תרומת התכנית בעיני הסטודנטים
57	<b>ביבליוגרפיה</b>
61	<b>נספחים</b> נספח א : המשתתפים בתכנית נספח ב : שאלון לסטודנטים המשתתפים בתכנית השכלה אקדמית נתמכת נספח ג : שאלון לחונכים המשתתפים בתכנית השכלה אקדמית נתמכת

## **תוכן עניינים (המשך)**

- נספח ד : שאלון למדריכות ולרכזות בתכנית השכלה אקדמית נתמכת
- נספח ה - שאלון לאנשי מקצוע המעורבים בתכנית השכלה אקדמית נתמכת
- נספח ו : שאלון סטודנטים – שאלות רקע (שאלון אינפורמטיבי)
- נספח ז : שאלון חונכים – שאלות רקע (שאלון אינפורמטיבי)
- נספח ח : שאלון מפגש
- נספח ט : סטודנטים שהשתתפו בתכנית לאורך כל שלוש שנות לפעילותה ופרטים על לימודיהם,  
כפי שהתקבלו מרכזות התכנית





## תקציר

### רקע

אנשים עם מוגבלות נפשית עלולים להתנסות בקשיים שונים בהשתלבותם בקהילה. התפיסה העומדת בבסיס תכניות להשכלה נתמכת עבור אנשים עם מוגבלות פסיכיאטרית היא כי אחת הדרכים שבהן ניתן לסייע להם להשתלב בקהילה היא דרך הגברת השתלבותם בתחום התעסוקה. רכישת השכלה עשויה לתרום ליכולתם לעסוק בעבודות בעלות מעמד ושכר גבוה יחסית, וכך לסייע בהשתלבותם בתעסוקה. תכניות השכלה נתמכת למיניהן החלו לקום בתחילת שנות התשעים בארה"ב, ובהמשך גם בקנדה ובאירופה.

בישראל, על פי חוק שיקום נכי נפש בקהילה משנת 2000, בעלי מוגבלות נפשית זכאים להשלמת השכלת יסוד, להשלמת 12 שנות לימוד ולהשגת תעודת בגרות. מעבר למוגדר בחוק, החלה לפעול בספטמבר 2003 תכנית "השכלה אקדמית נתמכת" שנועדה לסייע לאנשים עם מוגבלות פסיכיאטרית לרכוש השכלה גבוהה.

### תכנית השכלה אקדמית נתמכת בישראל

תכנית השכלה אקדמית נתמכת פעלה בשלוש השנים האחרונות כתכנית ניסיונית בשני מקומות – חיפה וירושלים. היא הופעלה על ידי עמותת רעות, במימון משרד הבריאות והקרן למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי.

בתכנית זו היו זכאים להשתתף אנשים עם מוגבלות פסיכיאטרית, בעלי נכות נפשית של 40% לפחות, הזכאים לסל שיקום, ואשר לומדים במוסד אקדמי המוכר על ידי המועצה להשכלה גבוהה, בהיקף לימודים של חצי תכנית לפחות (להלן "הסטודנטים").

לב לבה של תכנית ההשכלה הנתמכת ואמצעי הסיוע העיקרי שניתן לסטודנטים המשתתפים בה הוא ליווים בידי חונכים (להלן, "החונכים"). החונכים, אשר לומדים באותה אוניברסיטה, נגשים עם הסטודנטים למשך 4 שעות שבועיות. בכל אוניברסיטה שבה פועלת התכנית נמצאת רכזת האחראית להדרכת החונכים ולפעילותה השוטפת של התכנית (להלן, "הרכזת"). הרכזת נמצאת בקו התפר שבין הרמה המעשית של התכנית ליישומית: מצד אחד, היא חלק מצוות העשייה ועומדת בקשר שוטף עם החונכים והסטודנטים; מצד אחר, היא גם חלק מהצוות השוקד על החשיבה, על התכנון ועל הפיתוח של התכנית. צוות זה כולל את שתי הרכזות ואת שתי המדריכות שאחראיות על הנחייתן (להלן "המדריכות"). התכנית להשכלה אקדמית נתמכת לוותה גם **בוועדת היגוי**, הכוללת אנשי מקצוע מארגונים ומתחומים שונים.

### מחקר ההערכה

התכנית להשכלה אקדמית נתמכת לוותה במחקר הערכה בן כשלוש שנים שבוצע על ידי מאיירס-גיוינט-מכון ברוקדייל. הוא החל מספר חודשים לאחר הפעלת התכנית. מטרת המחקר ההערכה היו ללוות את יישום הפרויקט בשלביו השונים, לזהות מוקדי הצלחה ושיפור, כמו גם קשיים

ובעיות מנקודות מבט שונות, כל זאת, כדי לשפר את התכנית במהלך יישומה ולהפיק לקחים להמשך החשיבה בנושא.

במהלך המחקר נערכו ראיונות עם חלק מהסטודנטים המשתתפים בתכנית, ראיונות עם החונכים, עם הרכזות והמדריכות וכן עם חברי ועדת ההיגוי. המשתתפים נשאלו על השקפתם בנוגע לתכנית, על שינויים שהרגישו לאורך זמן, על קשיים, על שביעות רצון, על המלצות ועל תכנים לשיפור. בנוסף לכך, נאספו פרטים בסיסיים על הסטודנטים והחונכים המשתתפים בתכנית.

## **ממצאים**

ממצאי הדוח מוצגים תוך התייחסות לשלושה מעגלים הפועלים במקביל והמהווים רמות שונות של הפרויקט. **המעגל הראשון**, הפנימי, המהווה את ליבת התכנית, מיוצג על-ידי קשר החונכות. **המעגל השני**, המתייחס בעיקר לרכזת ולקשר שלה עם הסטודנטים והחונכים, מאפשר התבוננות על קשר החונכות. **המעגל השלישי** משקף מעין "התבוננות-על" בתכנית. מעגל זה מתייחס בעיקר לעבודתן של הרכזות ושל המדריכות המובילות את התכנית. במעגל זה העבודה, החשיבה וההתבוננות בתכנית מבוצעות בעיקר ברמה כללית ופחות נקודתית ואישית. לפני שנפנה לשלושת המעגלים, נתייחס למאפייני הסטודנטים שבתכנית.

### 1. הסטודנטים בתכנית – דפוסי הצטרפות, השתתפות ומאפיינים

חלק גדול מהסטודנטים שרואיינו הגיעו לתכנית בעקבות פרסומים שונים שלה, אחרים הופנו דרך גורמים טיפוליים ושיקומיים או שמעו עליה ממשתתפים אחרים. מדברי המשתתפים בפרויקט עולה כי במקרים רבים, ההחלטה לפנות לתכנית אינה פשוטה; במיוחד בלטו הקושי של הסטודנטים להכיר בצורך בעזרה וסיוע וחששם מתיוג שלילי ומסטיגמה.

במהלך שלוש שנות פעילותה של התכנית השתתפו בה בסך הכול 45 סטודנטים (27 בחיפה ו-18 בירושלים). מספר המשתתפים בכל שנה היה במגמת עלייה. הסטודנטים שהשתתפו בתכנית לומדים במגוון גדול של תחומי לימוד ומצויים בשלבים שונים במהלך הלימודים (מבחינת השנה שבה הם לומדים והתואר שלקראתו הם לומדים. יש לציין שרק חלקם הצטרפו לתכנית בשנת הלימוד הראשונה). כמחצית הסטודנטים שהשתתפו בתכנית לומדים בתכנית חלקית ומחציתם בתכנית מלאה. מרבית הסטודנטים קיבלו קצבת נכות של המוסד לביטוח לאומי או של משרד הביטחון, וכשליש מהמשתתפים קיבלו גם סיוע ממחלקת השיקום במוסד לביטוח לאומי.

### 2. מעגל ראשון – קשר החונכות

א. מטרות החונכות – בשלבים הראשונים לפעילות התכנית, נראה כי ההגדרה של מטרות התכנית ברמה המעשית עמומה ואינה אחידה. כך, למשל, לא היה ברור האם התחום החברתי הוא מטרה בפני עצמו, או אמצעי להשגת המטרה העיקרית – הצלחה בלימודים. מטרות התכנית משפיעות לא רק על תפקיד החונך, כי אם גם על אופי הקשר שנוצר בינו לבין הסטודנט. בשנה השלישית ניכר שיפור בהגדרת מטרות אלה ו/או באופן שבו הן הועברו: בשנה זו מטרת התכנית, לדברי החונכים והסטודנטים, הייתה, בראש ובראשונה, התפקוד הלימודי של הסטודנט והצלחתו לסיים את התואר. העיסוק בתחומים נוספים נעשה לאור מטרה זו.

ב. תפקיד החונך ותחומי הסיוע של התכנית – מהראיונות ניכר כי קשייהם של הסטודנטים בתכנית מגוונים. במרבית המקרים, לא מדובר בקשיים ייחודיים לסטודנטים בעלי מוגבלות פסיכיאטרית, כי אם בקשיים המועצמים נוכח מצבם המיוחד של סטודנטים אלו. ניתן לחלקם לשלושה תחומים: התחום הלימודי-קוגניטיבי, התחום החברתי והרגשי והתחום הביורוקרטי.

התחום הלימודי-קוגניטיבי – תחום זה הוא התחום המרכזי שבו מתמקדת התכנית. רבים מהסטודנטים תיארו בעיות בארגון הזמן והחומר, קשיי קשב וריכוז והרגלי למידה בלתי יעילים. בעיות אלה בולטות במיוחד, לנוכח קשיים רגשיים, תנודתיות בתפקוד והיעדרויות מן הלימודים (כתוצאה מאשפוז או ממצב רוח ירוד), המאפיינים סטודנטים אלה. הסיוע של החונכות בתחום זה כולל מספר רכיבים: נוכחות סדירה ורציפה של החונך, עזרה בשכלול ופיתוח מיומנויות למידה, סיוע בקבלת התאמות, עידוד המוטיבציה והיכולת ללמוד ועזרה בתכנים הלימודיים. הסיוע של התכנית בתחום הלימודי-קוגניטיבי גורר לעתים תלות בקרב הסטודנטים, ומעלה שאלות לגבי המידה שבה התפתחותה של תלות שכזו בלתי נמנעת ומהווה חלק מהתהליך השיקומי, כמו גם לגבי האופנים שבהם ניתן להפחית אותה בהדרגה דרך העברת הדגש לעצמאות.

התחום החברתי והרגשי – מהראיונות עולה כי תחושת בדידות מסוימת היא נחלתם של חלק גדול מהסטודנטים המשתתפים בתכנית. על אף שהקשיים החברתיים והרגשיים אינם קשורים ישירות לתפקוד הלימודי, הם עלולים להשפיע עליו באופן עקיף. בראיונות הוזכרו קשיים רגשיים ונפשיים נוספים, דוגמת דימוי עצמי נמוך ותגובות חרדה ולחץ, העלולים להשפיע גם הם על הלימודים. התכנית מציעה סיוע בתחום החברתי-רגשי בשני מישורים. האחד, דרך עצם קשר החונכות – קשר המאפשר להפחית מתחושת הבדידות של הסטודנט באוניברסיטה ומספק תמיכה חברתית ואוזן קשבת לנושאים החורגים מהתחום הצר של הלימודים; והשני, דרך הניסיון של התכנית לתרום ליצירת קשרים חברתיים של הסטודנט בתוך האוניברסיטה ולפיתוחם. נראה כי הסיוע בתחום החברתי והרגשי מסובך וקשה יותר מהסיוע הניתן בתחום הלימודי, וזאת מכמה סיבות. ראשית, חלק מהסטודנטים המשתתפים בתכנית מסייגים ממפגשים עם סטודנטים נוספים, בשל החשש מתיגו ומשיוך לקבוצת "החולים" או ל"בעלי המוגבלות הנפשית". בנוסף לכך, העיסוק בתחום החברתי, כחלק מקשר החונכות, מורכב ורגיש, הן מבחינת הסטודנטים, שעבורם הוא קשור לא פעם בסוגיות דוגמת תחושת חריגות או בדימוי עצמי בעייתי, והן עבור החונכים, אשר אינם מצוידים בכלים להתמודדות עם תחום זה ועם השלכותיו האפשריות על גבולות קשר החונכות. בשנה השלישית זכה התחום החברתי להתייחסות גדולה יותר; אולי לנוכח ההכרה הגוברת בחשיבותו להתמדה בלימודים וכן בשל העלייה בתחושת הביטחון של הרכזות ושל החונכים, שאפשרה לעסוק בתחום זה.

התחום הביורוקרטי והטכני – התנהלות של סטודנט באוניברסיטה מחייבת גם עיסוק בצדדים הטכניים של הלימוד: פניות למרצים, ארגון מערכת לימודים, בירורים במזכירות. בנוסף לכך, הלימודים באקדמיה דורשים שימוש במתקנים השונים של האוניברסיטה: חיפוש חומרים לימודיים בספרייה, עבודה עם מערכות מחשבים, הכרת האוניברסיטה ועוד. בראיונות

עלה כי חלק מהסטודנטים מתקשים להתמודד עם מטלות אלה, חווים תחושות חרדה ותסכול או צורך בהכנה והכוונה. לסיוע של התכנית בתחום זה שני פנים. ראשית, לעתים היא משמשת כנציגה של הסטודנט, פונה עבורו לקבלת שירותים שונים או מקשרת בינו לבין גורמים שונים באוניברסיטה. שנית, התכנית מסייעת לסטודנט לשפר את התמודדותו עם הביורוקרטיה על סוגיה השונים ולסייע לו להתמצא באוניברסיטה ולהכיר את מתקניה.

ג. אופי הקשר חונך-סטודנט – הקשר שנוצר בין הסטודנט לחונך תואר בראיונות עם החונכים והסטודנטים בצורה חיובית וחמה, כקשר אישי, נעים ונוח, שמעניק לסטודנט כוחות ותחושת יכולת.

לקשר החונכות מספר מאפיינים בולטים: 1. **גמישות** רבה שמתבטאת הן בתוכני הקשר (סוגי הסיוע שניתן במסגרתו), והן באופן התנהלותו (שעות וזמני המפגש, משך הפגישות, מיקומן, זמינות מעבר לשעות המפגש). לגמישות זו יתרונות רבים כיוון שהיא מאפשרת התאמה לצרכיו של הסטודנט, וכן היא מספקת לו תחושה כי יש לו חלק פעיל בעיצובה של החונכות. עם זאת, בחלק מהראיונות עלה כי גמישות זו, בשילוב עם מטרות שאינן מוגדרות דיין, עלולה להקשות על החונכות; 2. **העדר פורמליות**. מדובר במעין קשר "בגובה העיניים", בין שני סטודנטים. הסטודנטים תיארו כיצד הקשר הבלתי פורמלי תורם לאינטימיות ולקרבה ביניהם. עבור חלק גדול מהסטודנטים, העדר הפורמליות תורם לתחושת **האכפתיות** שהם חשים מצד החונכים; תחושה כי החונך מכיר אותם ומגלה עניין אֶמְתִי במה שעובר עליהם. נראה כי תחושות אלה של העדר פורמליות ושל אכפתיות ועניין אֶמְתִי הן מקור לתחושה חיובית של הסטודנט ומקלות עליו בקבלת סיוע מהחונך.

ד. גבולות קשר החונכות – כאשר מטרות החונכות ותפקיד החונך אינם מוגדרים דיים, מאפייני קשר החונכות - אינטימיות, גמישות, זמינות והעדר הפורמליות שלו – עלולים לגרום לבעיה בשמירה על גבולות הקשר. הקושי בשמירת גבולות הקשר צוין רבות בידי החונכים בשנה הראשונה והשנייה לתכנית, כאשר ההתייחסות הייתה הן לגבולות התוכניים (כאשר הסטודנט מבקש לעסוק בתכנים שלתפיסת החונכים הם טיפוליים או "חבריים" יתר על המידה) והן לגבולות הטכניים שלו (זמני הפגישות והשיחות). שמירה על גבולות הקשר מורכבת היות שהיא קשורה בתפקיד החונך (אשר בחלק מהמקרים כולל גם עיסוק בתכנים רגשיים, אשר קשה להפרידם מהתכנים הלימודיים), באופי החונכות (אשר הגמישות והזמינות היא רכיב חשוב שלה) ובמאפיינים אישיים של החונך ושל הסטודנט. לשמירה על גבולות הקשר יש חשיבות הן עבור החונכים, שעבורם עבודת החונכות עשויה להיות מעמיסה ושוחקת מדי, והן עבור הסטודנטים, העלולים להיפגע ולהתאכזב, כאשר ציפיותיהם מהקשר אינן מתממשות. מתוך הראיונות שהתקיימו במהלך שלוש השנים עלו מספר דרכים המסייעות בשמירת גבולות הקשר: הגדרה והבהרה ברורה יותר של מטרות הקשר, הסדרת גבולות "חיצוניים" לקשר (כגון הגבלת מיקום המפגשים), מעורבות של הרכזת (התערבותה במצבים שבהם מתעוררים חיכוכים בין הסטודנט לחונך סביב ציפיות שונות) ונוכחות של דמות טיפולית בחייו של הסטודנט (דבר שמקל על החונך להימנע ממעורבות בנושאים רגשיים-טיפוליים).

ה. תחלופת חונכים – תחלופת החונכים (בדרך כלל במעבר בין שנות הלימוד) כרוכה בטלטלה עבור הסטודנט. הקושי הוא הן בקשר עם החונך החדש והן בקשר עם זה שעזב: כך נוגעת תחלופה זו בנושא הזמן הממושך שלוקח לסטודנטים להתרגל, להיפתח ולתת אמון בחונך החדש, כמו גם בתחושות של בלבול לגבי הקשר עם החונך שעזב – ציפייה לשמירת הקשר ואכזבה כאשר צפייה זו אינה מתממשת.

ו. מאפייני החונכים – הרכזות ציינו את היתרון שבחונכים מבוגרים יחסית, הן בשל בשלותם הנפשית הגדולה יותר, והן כיוון שכך הם קרובים יותר בגילם לסטודנטים (סטודנטים בתכנית הם פעמים רבות מבוגרים יותר מסטודנטים אחרים). לדברי הרכזות, העובדה שהחונך סטודנט למקצוע טיפולי אינה מאפיין הכרחי לצורך תפקוד טוב שלו. התאמה בתחומי הלימוד של הסטודנט והחונך עשויה להקל בכל הנוגע לסיוע שלו בתוכני הלימוד, אך חסרונה הוא בכך שהסמיכות הלימודית עלולה לגרום לחוסר נעימות לשני הצדדים כמו גם לבעיות בשמירת גבולות הקשר. בנוסף לכך, יש לציין שבשנה השלישית, נעשה ניסיון, שהוגדר על ידי הרכזות כמוצלח, לשלב אדם בעל מוגבלות פסיכיאטרית כאחד מהחונכים בתכנית.

ז. תרומת התכנית בעיני הסטודנטים – מרבית הסטודנטים שרואיינו ציינו שביעות רצון רבה מהתכנית. רבים מהם ציינו כי הם אינם חושבים שהיו מצליחים ללמוד ללא התכנית, ואחרים הזכירו שיפור במיומנויות הלמידה ובהישגים הלימודיים. רבים מהסטודנטים שרואיינו ציינו כי הם מרגישים שנוצר בינם לבין החונך קשר אישי, המאופיין בקרבה, באכפתיות ובדאגה אמתית; קשר שיש לו תרומה, הן למוטיבציה ולהשקעה בלימודים, והן לתחושה שהם אינם לבדם באוניברסיטה. שביעות רצון נמוכה יותר נשמעה מסיוע התכנית בהשתלבות החברתית באוניברסיטה.

ח. שביעות רצון ושחיקה בקרב החונכים – בראיונות עם החונכים עלה כי הם שבעי רצון מעבודת החונכות, אשר נחווית על ידם כמגוונת ומעניינת. העובדה שרבים מהחונכים מגיעים מתחומים של לימודים טיפוליים תורמת לשביעות רצונם, היות שהם חשים שהם צוברים ניסיון מקצועי. החונכים גם ציינו את ההדרכה עם הרכזות כאחד הגורמים המשמעותיים בתחושת שביעות הרצון שלהם. במקביל, הם התייחסו גם לתחושות של תסכול, עייפות ושחיקה מסוימת, כתוצאה מעבודת החונכות. תחושות אלה הוזכרו בעיקר בשני נושאים: העומס הרגשי הכרוך בעבודה והתסכול לנוכח חוסר המחויבות של הסטודנטים. בשנה השלישית לתכנית ניכר שיפור בתחושות אלה של החונכים. נראה כי גורמים שונים השפיעו על שיפור זה, בהם משך העבודה הקצר יותר של מרבית החונכים בשנה זו והשמירה הברורה יותר על גבולות הקשר, שנראה כי תרמו להפחתת העומס הרגשי. במקביל, נראה כי יכולתה המוגברת של התכנית להציב לסטודנטים דרישות למחויבות ומתן הדרכה לחונכים בנוגע לקשיים השונים המאפיינים את הסטודנטים עם מוגבלות פסיכיאטרית הקלו את תחושת התסכול של החונכים כתוצאה מהיעדרויות של סטודנטים מהפגישות עמם. נושא נוסף המתקשר לשביעות רצונם של החונכים הוא הצורך שהביעו בתחושת שייכות לצוות או למקום עבודה גדול יותר. בתחום זה ניכר עם הזמן שיפור משמעותי, לנוכח תגבורן של הפגישות הקבוצתיות עבור החונכים; כמו גם לנוכח הידוק הקשר בינם לבין עמותת רעות. בנוסף לכך, בשנתיים הראשונות לפעילות

התכנית, הביעו רבים מהחונכים חוסר שביעות רצון ממשכורתם. להשקפתם, כמו גם להשקפת הרכזות, שכר זה היה נמוך, הן ביחס לציפיות הקיימות מהם והן ביחס לשכר המשולם לעוסקים בפרויקטים אחרים של חונכות (דוגמת פר"ח או חונכות של עיוורים). נראה כי השיפור בתנאי השכר של החונכים היה גם הוא בעל השפעה חיובית על שביעות רצונם מהעבודה, ובראיונות בשנה השלישית לא נשמעה התייחסות שלילית לתחום זה.

### 3. מעגל שני – רכזות

מעגל זה מתייחס בעיקר לקשר של הרכזות עם החונכים והסטודנטים. המעגל השני, כמו זה הראשון, מתמקד בקשר החונכות, אך בניגוד לראשון, הוא מתנהל בנפרד מקשר אישי ואינטנסיבי זה, תוך התבוננות עליו מבחוץ.

א. קשר בין הרכזות לחונכים – הרכזות נפגשות עם החונכים להדרכה פרטנית בתדירות של כשעה בשבוע. הדרכות אלה מתרכזות בבעיות ובתכנים קונקרטיים העולים במסגרת העבודה עם הסטודנטים, בסוגיות רחבות וכלליות יותר הנגזרות מנושאים אלה, וכן הן מספקות הזדמנות לוונטילציה, לתמיכה רגשית ולהבעת אמון מצד הרכזות. בנוסף לכך אחראיות הרכזות גם על ארגון ימי עיון ומפגשים קבוצתיים לחונכים. מטרת ימי עיון אלה להרחיב את הידע וההיכרות של החונכים עם תחומים שונים הנוגעים לעבודתם, וכן לאפשר מפגשים קבוצתיים שיחזקו את תחושת השייכות לצוות גדול יותר. החונכים בשתי האוניברסיטאות הביעו שביעות רצון גדולה מההדרכות שהם מקבלים ותיארו אותן כבעלות תפקיד משמעותי בחיזוק תחושת הביטחון שלהם ובתרומה לשביעות רצונם מהתפקיד. מהראיונות עלה כי הרכזות מצליחות להדריך את החונכים ב"מידה הנכונה", כזו המעודדת אותם לביצוע עצמאי מצד אחד, ומספקת להם תחושת ביטחון וגיבוי מצד אחר. שביעות רצון גדולה נשמעה גם לגבי המפגשים הקבוצתיים, בין החונכים לבין עצמם, מפגשים המאפשרים שיתוף בחוויות, בדעות ובהמלצות, כמו גם יצירת תחושת שייכות לצוות.

בתחום ההכשרה וההדרכה של החונכים הורגשה התפתחות; כך שעם הזמן, הפכה תכנית ההכשרה אינטנסיבית ומקיפה יותר וגברה חשיבותה של קבוצת החונכים כאמצעי להקנות לחונכים תחושת צוות. גם בתוכני ההכשרה חלה התפתחות. בעוד שבשנתיים הראשונות לפעילות התכנית, רצונם של החונכים במידע על תחום בריאות הנפש נתקל בהסתייגות מצד המדריכות והרכזות, מתוך חשש שמתן מידע שכזה יחבל בהפרדה בין הצדדים ה"חוליים" ל"בריאים" בחייהם של הסטודנטים, לבין תפקיד החונך לבין תפקיד טיפולי יותר; הרי שבשנה השלישית, התפתחה ההכרה בחשיבות מידע זה, וימי העיון כללו גם התייחסות לנושאים של מחלות פסיכיאטריות ואלמנטים תפקודיים הקשורים בהן. ייתכן כי מידע זה סייע לחונכים להבין טוב יותר את קשיי ההתמדה של הסטודנטים, ולאור זאת, הם פחות נטו לפרש התנהגויות אלה כנובעות מזלזול של הסטודנטים או מתפקוד לקוי שלהם עצמם. כך, ייתכן שמידע זה תרם לצמצום תחושות של תסכול, ספק שחיקה ועייפות של החונכים לנוכח התנהגויות אלה של הסטודנטים.

ב. הקשר בין הרכזות לסטודנטים המשתתפים בתכנית – מעבר לקשר עם החונכים, מקיימת הרכזות גם קשר מסוים עם הסטודנטים ועם גורמים הקשורים אליהם. מעורבות הרכזות והקשר שלה עם הסטודנט חשובים גם בשמירת גבולות הקשר בין החונך לסטודנט ונתינת הקשר לקשר החונכות, בנוסף לכך, לקשר זה עם הסטודנט ועם גורמים נוספים בחייו יש משמעות גם בהשלמת התמונה על הסטודנט וקשיו.

#### 4. מעגל שלישי: רכזות ומדריכות

המעגל השלישי, החיצוני ביותר, מתאר "הסתכלות על" על התכנית. מעגל זה מתייחס בעיקר לפגישות ההדרכה של הרכזות, המונחות על ידי שתי המדריכות. הדרכות אלה, כמו הדרכות החונכים, כוללות גם הן שלושה אספקטים: הראשון, התייחסות קונקרטית לקשיים ולהצלחות בעבודה עם הסטודנטים והחונכים; השני, ניסיון, דרך הדיון במקרים הפרטיים, להגדיר ולנסח את מאפייני התכנית, לפתח ולעצב את דמותה ולחשוב על פתרונות כלליים. והשלישי, אפשרות לוונטילציה של הרכזות והזדמנות לחלוק בחוויות ובקשיים. במהלך פעילות התכנית הפכו פגישות אלה, מפגישות שבהן הדגש הוא על "כיבוי שריפות", כלומר, מתן פתרונות מהירים ונקודתיים, לפגישות שבהן הדגש הוא בחשיבה על התכנית, על מטרותיה ועל אופייה, תוך ניסיון לגבש את הקווים המנחים אותה. במקביל, התחזק גם הקשר בין הרכזות, כך שהן הפכו לקבוצת הדרכה משל עצמן, כזו המקיימת מפגשים מחוץ לשעות ההדרכה הרשמיות.

#### 5. גיבוש עקרונות לפעילות התכנית ומחשבות על פיתוחה

מעבר לשלושת המעגלים שתוארו עד כה ומתייחסים לרמות השונות של פעילות התכנית, בשלוש שנות פעילותה התרחשה גם עבודה ברמה תאורטית ועקרונית יותר. עבודה זו ניסתה לגבש ולנסח עקרונות ומאפיינים של תכנית ניסיונית זו, אשר יתוו את צעדיה ויהוו בסיס לפעילותה. בנוסף לכך, כללה עבודה זו גם התייחסות לתפקודה העתידי של התכנית, לפיתוחה ולהרחבת פעילותה.

א. גיבוש מטרות התכנית – בעוד שבראיונות השונים (עם: הרכזות, המדריכות וחברי ועדת ההיגוי) הודגש כי מטרת התכנית היא לאפשר התאמות ולא הקלות, בשנתיים הראשונות לפעילות התכנית ניכר היה, כי בכל הקשור לדרישות המוצבות בפני הסטודנטים בתוך התכנית עצמה, הייתה נטייה להקל עליהם ולוותר להם. כך ההבנה לקשייהם של הסטודנטים ולתנודות במצבם הנפשי הובילה לעתים להעדר דרישות למחויבות ולהתמדה מצדם. תרמה לכך גם העובדה שהתכנית התקשתה בגיוס סטודנטים. המחיר על ויתור דרישת המחויבות מהסטודנטים הורגש בעיקר בקרב החונכים, שדיווחו על תסכול, עייפות ושחיקה בעקבות היעדרויות רבות של הסטודנטים מן הפגישות עמם. ניכר כי בשנה השלישית לפעילות התכנית, כאשר גבר הביטחון בביקוש לה ובתרומתה, גדלה גם הנטייה לדרוש מהסטודנטים יותר מחויבות והשקעה. נראה כי למגמה זו תרמה גם העובדה שעם הזמן רכשו הרכזות ניסיון בזיהוי המאפיינים הנדרשים להצלחת סטודנטים בעלי מוגבלות פסיכיאטרית בלימודים, ובהם ההשקעה והיוזמה שלהם. נראה שבשנה השלישית היה ניסיון לבצע סלקציה מסוימת, דהיינו, להעדיף סטודנטים שנראה היה שהם בעלי יכולת התמדה ויוזמה, וזאת בניגוד לשנתיים הראשונות שבהן לא רק שלא הייתה סלקציה כזו, אלא הייתה נטייה לראות את חוסר ההתמדה והיוזמה, כאחד המאפיינים של המוגבלות; מאפיין שיש להתמודד איתו במסגרת



החונכות עצמה. מְעַבֵּר זה של התכנית לגישה שהיא יותר דורשת, מעודדת לאחריות, לעצמאות ולמחויבות הורגש גם בראיונות עם החונכים והסטודנטים. הסוגיה של הגברת הדרישות והמחויבות מהסטודנטים קשורה בשאלה הרחבה יותר, הנוגעת לתפקיד התכנית ולתפקיד השיקום בכלל – המתח הקיים בין הרצון "להגן" על הסטודנט מצד אחד, לבין החשיבות שבהכנתו למציאות החיצונית מצד אחר.

*המשך קשר בזמן אשפוז* – אחת ההחלטות החשובות שקיבלו המדריכות והרכזות, בשלב מוקדם יחסית בהפעלת התכנית קשורה להמשכיות הקשר של התכנית עם הסטודנט, גם במצבים של אשפוז. המשך הקשר עם התכנית מסייע לחזרה עתידית של סטודנט שאושפז למסגרת הלימודים.

*התאמות בלימודים* – בראיונות עֵמָן, תיארו הרכזות והמדריכות מחסור במחקר ובספרות העוסקים בהתאמות ללימודים עבור סטודנטים בעלי מוגבלת פסיכיאטרית. המדריכות והרכזות שקדו על ניסיון לגבש סדרת המלצות להתאמות בלימודים עבור סטודנטים המשתתפים בתכנית. זאת, תוך ניסיון לגזור התאמות אלה מהניסיון שלהם "בשטח" עם הסטודנטים, ממידע על התאמות לאנשים עם מוגבלות פסיכיאטרית בתחומים שונים (תעסוקה, פנאי) ומההתאמות ללקויי למידה.

ב. הטמעת התכנית: העמקת הקשר בין התכנית לאוניברסיטה – אחד הנושאים שחשיבותו הלכה והתבהרה עם הזמן הוא הקושי בתפקוד התכנית ללא שיתוף פעולה עם האוניברסיטה, והחשיבות שיש בשיתוף פעולה שכזה. בתחום זה הורגש שיפור משמעותי לאורך הזמן והוא בא לידי ביטוי בהגברת ההיכרות עם התכנית, בהפניית סטודנטים לתכנית על ידי האוניברסיטה, במתן מענה לפניית שונות של התכנית ובהיוועצות של גורמים שונים מהאוניברסיטה עם רכזת התכנית. שיתוף פעולה זה הקל על התכנית גם בכל הקשור לאיתור מועמדים מתאימים, כיוון שהוא פתח אפיקי פרסום נוספים דרך שירותים שונים המוצעים על ידי האוניברסיטה. להעמקת הקשר עם האוניברסיטה יש גם משמעות להמשך התכנית. בראיונות השונים הוצע לפעול לכך שהתכנית תהיה חלק מהשירותים שניתנים לסטודנטים על ידי האוניברסיטה, כאשר אחת האפשרויות היא לשלב אותה במרכזים הקיימים ללקויי למידה, ומודל אחר הוא לשלב אותה בדיקנאט הסטודנטים (כפי שקורה היום באוניברסיטת חיפה).

## **המלצות**

ממצאי המחקר המדווח יכולים להוות בסיס למספר מסקנות והמלצות לשיפור עתידי של התכנית השכלה אקדמית נתמכת. המלצות אלו עשויות להיות רלבנטיות הן להמשך התכנית הקיימת והן להרחבתה למקומות ולמודלים נוספים. להלן מפורטות ההמלצות העיקריות:

**חידוד מטרות-העל של התכנית ברמה האינדואלוגית והעקרונית.** המלצה זו, המתייחסת לרמה הגבוהה ביותר של התכנית, מהווה למעשה בסיס ליתר ההמלצות המפורטות לעיל. על אף החידוד שהורגש בהגדרה ובהבהרה של מטרות-העל של התכנית והמיקוד שלה בסיום התואר, נראה כי נדרשת הבהרה נוספת. כך נדרש להבהיר האם מיקוד מטרות התכנית בהשגת התואר האקדמי

נובע מההשקפה שתואר שכה עשוי "לפתוח דלתות" לסטודנטים להשתלבות חברתית ותעסוקתית. או לחלופין – האם במטרה זו גלומה האמונה, שעצם תהליך הלימודים והשלמת התואר הוא בפני עצמו מאפשר ואולי אף מאלץ את הסטודנט לפתח כישורים לימודיים ואחרים (דוגמת מחויבות, משמעת עצמית, אחריות, עבודה עצמאית, התמדה), אשר עשוי להיות להם תפקיד בהכנתו לעולם התעסוקה ובהשתלבות בו. אף כי שתי גישות אלה משולבות זו בזו, חשוב לחדד את ההבחנה ביניהן, כיוון שלעתים ניתן להסיק מהן מסקנות לגבי דרכי הפעולה המועדפות במסגרת רוח התכנית. יתרה מכך, יתכנו מצבים שבהם יהיה ניגוד בין שתי הגישות.

**חידוד נוסף של מטרות התכנית ברמה המעשית ותפקיד החונך.** לחידוד מטרות-העל של התכנית ברמה האידאולוגית והעקרונית יש גם השפעה על מטרותיה ברמה המעשית. על אף השיפור הניכר בהבהרת מטרות התכנית ותפקיד החונכות, נראה כי תחומים אלה דורשים חשיבה וחידוד נוסף. חידוד זה צריך להידרש בעיקר לנושאים אלו: (1) תלות לעומת עידוד לעצמאות (עד כמה התכנית סבורה כי התפתחות של תלות מסוימת בקרב הסטודנטים היא הכרחית ומהווה חלק מתהליך שיקומי, וכיצד יש להתמודד עם תלות זו. כמו האופנים השונים שבהם ניתן לפתח בקרב הסטודנטים עצמאות הולכת וגוברת); (2) רצון לגונן לעומת הצורך בהצבת דרישות ברורות; (3) מקומם של התחום הלימודי-קוגניטיבי, התחום הביורוקרטי-טכני, והתחום הרגשי-חברתי (ראה גם לעיל).

**קריטריונים לקבלה לתכנית.** להגדרה מדויקת וברורה יותר של מטרות התכנית יש השפעה גם על הקריטריונים המתאימים לקבלה אליה. ייתכן כי בהמשך, אם מכסת הסטודנטים האפשרית תגדל או לחלופין כאשר הביקוש לתכנית יגבר, יהיה צורך בשינוי של הקריטריונים הנהוגים כיום. במצב שכזה, נראה כי התכנית תידרש לקבל החלטה ברורה יותר על אודות מטרותיה, וכן לעשות שימוש בניסיון העבר, על מנת לנסח בצורה מדויקת יותר קריטריונים ומדדים שבהם ניתן להשתמש לצורך לקבלה לתכנית. במצב של משאבים מוגבלים, תידרש התכנית להחליט מהי אוכלוסיית היעד שלה. כך, למשל, האם ייעודה לסייע בעיקר לסטודנטים בעלי יכולת התמדה ויוזמה, שסיכוייהם לסיים את הלימודים הם הגבוהים ביותר, או דווקא להתמקד באלו שסיכוייהם לסיים את הלימודים נמוכים יותר אך הם עשויים להפיק תועלת מההשתתפות בתכנית; או למשל, האם עמידה בחצי תכנית תהווה סף קבלה לתכנית או שמא ניתן לקבל לתכנית גם סטודנט שאינו עומד בהכרח בסף זה, מתוך הנחה שהליווי של התכנית עשוי לסייע לו להגביר את היקף לימודיו.

**גבולות קשר החונכות – בין גמישות לבהירות.** נושא נוסף המתקשר לחידוד מטרותיה של התכנית הוא האופן שבו הבהרה שכזו מסייעת בשמירת גבולות קשר החונכות. בשל הגמישות הרבה המאפיינת את התכנית ואת קשר החונכות, נראה כי שימת לב לאיזון העדין בין גמישות זו לבין בהירות המטרות הוא הכרחי. איזון זה חשוב לצורך יצירת קשר חונכות נעים ונוח, אך גם כזה שיאפשר שמירה על החונכים מפני תסכול, עומס ושחיקה וימנע בלבול, ציפיות מוטעות ואכזבות מצד הסטודנטים.

**קשר של הסטודנט עם איש טיפול.** גם נושא זה מתקשר להבהרה של מטרות התכנית ושמירת גבולות קשר החונכות, היות שקיומו של קשר טיפולי עשוי להקל את ההתמקדות בהיבט השיקומי ולהימנע מעיסוק בתחומים רגשיים וטיפוליים יותר. בנוסף לכך, מסגרת כזו, מקלה על החונך, בידוע כי יש לו לאן להפנות את הסטודנט, כאשר הוא חש שתכנים לא מתאימים עולים במסגרת החונכות. לכן יש מקום לחשוב האם על התכנית להתערב ולהמליץ על מסגרת טיפולית עבור הסטודנטים המשתתפים בה, או לכל הפחות לעודד את המשתתפים להיות בקשר טיפולי, או שמא אין זה מתפקידה לעסוק בסוגיה זו.

**דגש על הסיוע בתחום החברתי.** התחום החברתי עלה בראיונות כתחום שבו שביעות רצונם של הסטודנטים נמוכה לעומת תחומים אחרים. ואמנם, בתחילת התכנית, ההתייחסות לתחום זה הייתה מצומצמת. על אף השיפור שהורגש בהתייחסות לתחום החברתי, נראה כי העיסוק בסיוע בתחום זה צריך להימשך לאור מורכבותו ורגישותו. בהקשר זה נראה גם כי על אף ההתנגדות שמשמיעים חלק מהסטודנטים לנוכח האפשרות של מפגשים עם סטודנטים נוספים המשתתפים בתכנית, מומלץ לנסות ולעודד מפגשים כאלה עבור אותם סטודנטים המביעים בכך עניין. בשל ההסתייגות שמגלים הסטודנטים מהחשש לשיוך לקבוצת ה"חולים", ניתן לשקול לקיים מפגשים אלה בין הסטודנטים בהרכבים מצומצמים יותר, של שניים או שלושה סטודנטים. גם בתוך קשר החונכות ייתכן שניתן לסייע בתחום זה באמצעות מעורבות פעילה של החונך שייתן לסטודנט משימות ליצור קשרים חברתיים ממוקדים. בנוסף לכך, חשוב להדגיש מתן הכשרה והדרכה מתאימה לחונכים בתחום החברתי, כזו שתאפשר להם לרכוש כלים מתאימים לעזרה בתחום זה ובמקביל תסייע להם לשמור על גבולות הקשר.

**תחלופת חונכים.** ממספר ראיונות עם סטודנטים עלה כי עזיבה של חונך (בתום השנה) מעוררת לעתים ציפייה להמשך הקשר עמו, ואכזבה כאשר ציפייה זו אינה מתממשת. על אף שנראה כי עניין זה מובהר לסטודנטים, מומלץ להמשיך לעסוק בו בשל מורכבותו ורגישותו, ואולי אף להדגישו בצורה חד משמעית עוד יותר מהנעשה כיום. בנוסף לכך, משך ההסתגלות הארוך של סטודנטים לחונכים מדגיש את החשיבות שבצורך להימנע מתחלופה גדולה של חונכים ואת היתרון בחונכים שיוכלו לעבוד בתכנית למשך שנתיים רצופות.

**המשך הדגש על מפגשים קבוצתיים עבור החונכים.** המפגשים הקבוצתיים עבור החונכים, שתדירותם גברה בשנה השלישית, עולים מתוך הראיונות כמשמעותיים ביותר עבורם. נראה כי חשוב לשמר ואף לפתח מפגשים קבוצתיים אלה, על אף הקושי בארגונם, היות שניכר כי התרומה לחוויית עבודתם של החונכים היא משמעותית, והשפעתה עשויה לחרוג מתחום שביעות הרצון גם אל רמת המוטיבציה ותחושת האחריות והמחויבות שלהם.

**מקום מפגש לסטודנטים ולחונכים וחדר לרכזת.** קיומו של חדר שישמש את הרכזת בתוך האוניברסיטה, חשוב הן מהבחינה המעשית והן מהבחינה הסמלית. כיום, המצב בתחום זה, רחוק מלהיות משיבוע רצון ונראה כי חשוב לטפל בו בהקדם. בנוסף לכך, העובדה שחלק מהסטודנטים מרגישים חוסר נוחות עם מפגשים באזורים ציבוריים של האוניברסיטה, מעלה את הצורך בקיומו של מקום מפגש מסודר, שיוכל להיות פתרון אפשרי במצבים שכאלה.



## מבוא

### התפתחות תכניות להשכלה נתמכת

אנשים המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית עלולים להתנסות בקשיים שונים בהשתלבותם או בהשתלבותם המחודשת לאחר אשפוז בקהילה שהם חיים בה. קשיים אלה עשויים להיות תולדה של המחלה עצמה, אם בשל פגיעתה ביכולת התפקוד הנורמטיבית, ואם בשל הקושי שהיא עלולה לעורר בשמירה על קשר רציף עם החברה (בעקבות מצבים נפשיים או בעקבות אשפוזים). במקביל, קשיים אלה בהשתלבות בקהילה גם עלולים להיות תולדה של הסטיגמה הקיימת בציבור כלפי מחלות פסיכיאטריות. סטיגמה זו מתבטאת בדעות קדומות (למשל, שהמתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית חסרי אחריות, אלימים, או התנהגותם בלתי צפויה); ברגשות של פחד וכעס (בשל הדעה הקדומה שהם אלימים, בלתי צפויים או "מתפנקים"), ולבסוף גם בדחייה ובאפליה (ראה שטרון ואחרים, 2007). כך קורה כי המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות המנסים להשתקם חשופים לדעות קדומות ולאפליה בכל הנוגע לדיור, לתעסוקה, לנישואין וכו', ובכך קטנים סיכוייהם להשתקם ולהשתלב בחברה מחדש (Corrigan & Penn, 1999; Link, 1987; Sartorius, 1998). בהמשך, כדרך להתמודד עם הסטיגמה החברתית עלולים המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית לנקוט התנהגויות של הסתרה או של הימנעות ממצבים שבהם הם חוששים מיחס שלילי או פוגע. התנהגויות אלה עלולות לחבל עוד יותר בקשריהם עם הסביבה החברתית ולמנוע מהם להשתלב בתחומי החיים הנורמטיביים (Link, Mirotznik & Cullen, 1991; Smart & Wegner, 1999).

תכניות השכלה נתמכת עבור המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות נבעו מההכרה בקשיי השתלבותם ומההנחה שאחת הדרכים לסייע להם היא באמצעות הגברת השתלבותם בתחום התעסוקה. השכלה גבוהה עשויה לתרום ליכולתם לעסוק בעבודות בעלות מעמד ושכר גבוה יחסית, וכן להגביר את השתלבותם האפשרית במעגל העבודה.

כמובן, התכניות להשכלה נתמכת עשויות לתרום להם באופנים נוספים. האפשרות לפגוש באנשים המתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית במקום נורמטיבי ומוערך מבחינה חברתית, דוגמת האקדמיה, עשויה להקטין את הסטיגמה החברתית כלפיהם. בנוסף לכך, אפשרותם של המתמודדים לזכות בהערכת הסביבה עשויה לתרום לדימויים העצמי (Bellamy & Mowbray, 1998 [בתוך ששון וגרינשפון, 2005]).

מהספרות עולה כי מטרות אלה של תכניות ההשכלה הנתמכת תואמות את ציפיותיהם של המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית, אשר משתתפים בהן ורואים בהן דרך למציאת תעסוקה הולמת ולשיפור הביטחון והדימוי העצמי (Navin, Lewis & Higson, 1989; Dougherty et al., 1996; Weiner, 1999).

התכניות להשכלה נתמכת שנועדו לסייע לסטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות לרכוש השכלה גבוהה במכללות ובאוניברסיטאות למיניהן התפתחו בתחילת שנות התשעים בארה"ב (לדוגמה: Cook & Solomon, 1993; Cooper, 1993; Dougherty et al., 1996; Egnew, 1993; Housel & Hickey, 1990; Jacobs & Glater, 1993; Lieberman, Goldberg, & Jed, 1993; Parten, 1993; Pettella, Tarnoczy, & Geller, 1996; Ryglewicz, & Glynn, 1996; Sullivan et al., 1993; Weiner & Weiner, 1996). בהמשך, קמו תוכניות דומות גם במקומות אחרים בעולם, דוגמת קנדה, אנגליה וניו-זילנד (Loewen, 1993; Isenwater, 1993; Lanham & Thornhill, 2002; Clayton & Tse, 2003).

### **קשיים של סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות**

הצורך בתכניות אשר יסייעו לסטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות נובע מהקשיים הייחודיים שאתם מתמודדים סטודנטים אלה במהלך הלימודים. בקשיים אלה ניתן להזכיר קשיים חברתיים ובדידות חברתית (Jacobs & Glater, 1993). קשיים חברתיים אלה נובעים, לפחות באופן חלקי, מהסטיגמה המתלווה למחלות פסיכיאטריות (Megivern, Pellerito, & Mowbray, 2003). הסטיגמה והחשש מפני היחס של אחרים באוניברסיטה הם חסם בדרכם של המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות לרכישת השכלה גבוהה (Weiner & Weiner, 1996); חסם שהוא חיצוני בחלקו (חשש מחוסר הבנה וחוסר קבלה של האחרים) ופנימי בחלקו (הפנמת הסטיגמה על ידי הסטודנט המתבטאת בקושי שלו להיחשף, לבקש עזרה ולקחת "סיכונים" חברתיים); (Weiner, 1999).

נראה כי חששותיהם של סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות מפני יחסם של אחרים באוניברסיטה כלפיהם אינם מנותקים מהמצב בפועל. מחקרים מצביעים על כך שפעמים רבות, לאנשי סגל באוניברסיטאות יש ספקות בנוגע ליכולתם של אנשים בעלי מוגבלות פסיכיאטרית להשתלב במסגרות על-תיכוניות בשל בעיות התנהגות (Hoffman & Mastrianni, 1992; בתוך: Cook, Yamaguchi, & Solomon, 1993); סוגיות הקשורות לביטחונם של כלל הסטודנטים (Wolf & DiPietro, 1992; בתוך: Cook, Yamaguchi, & Solomon, 1993) או בשל הספק בנוגע ליכולתם להתמודד עם לחצים אקדמיים (Cook, Jonikas, & Solomon, 1992; בתוך: Cook, Yamaguchi, & Solomon, 1993). לווין (Loewen, 1993) מציין שחלק מקשייהם של סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות קשורים לחוסר מודעות בקרב המרצים להשפעותיה של המוגבלות הנפשית; לחוסר הסבלנות של עובדי הקו הראשון (אנשי מזכירות ומנהלה) לבקשות חוזרות שלהם לקבלת מידע או סיוע; להעדר מודעות במסגרות על-תיכוניות לגבי נושא הנגישות ומשמעותו בתחום בריאות הנפש ולהעדר מדיניות ברורה לגבי היחס לסטודנטים שהתנהגותם "בלתי הולמת" (inappropriate behavior), בשל המחלה

הפסיכיאטרית. במחקר שנערך בקרב מרצים וסטודנטים נמצא כי לרוב הסטודנטים והמרצים עמדות חיוביות בנוגע לסיכוייהם של סטודנטים עם מחלות פסיכיאטריות להצליח בלימודיהם. עם זאת, רבים ציינו שהם אינם יודעים רבות על הנושא ושאינן הם מתמצאים בשירותים ובהטבות העומדים לרשות סטודנטים אלו. בנוסף לכך, למעלה ממחצית מחברי סגל ההוראה אמרו שהיו מרגישים שלא בנוח להתמודד עם סטודנט המפגין סימפטומים של מחלה פסיכיאטרית וכחמישית מחברי סגל ההוראה ציינו שלדעתם סטודנטים עם מחלות פסיכיאטריות הם מסוכנים (Becker et al., 2002).

קושי רווח נוסף בקרב סטודנטים בעלי מוגבלות פסיכיאטרית הוא הקושי הלימודי-קוגניטיבי. מהמחקר בנושא עולה כי קשיי ריכוז, זיכרון וארגון, חרדה ובעיות מוטיבציה, קושי בארגון הזמן, הערכה עצמית נמוכה ורמות גבוהות של לחץ מאפיינים את הסטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות (Dougherty et al., 1992; Loewen, 1993; Weiner & Weiner, 1996; Weiner, 1999). בנוסף לכך, נמצא כי סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית, שהפסיקו בעבר את לימודיהם בשל בעיות הקשורות למחלה, עשו זאת בשל קשיים בריכוז, ציונים נמוכים, קושי בהשלמת משימות ובכתיבת סיכומים (Mowbray & Megivern, 1999). הספרות המקצועית אינה דנה בסיבות לקשיים הלימודיים-קוגניטיביים המאפיינים חלק גדול מהסטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות. ייתכן שהם נובעים מהמחלה עצמה או מהתרופות; כמו כן, ייתכן כי משום שפעמים רבות המחלה מתפרצת בגיל ההתבגרות רבים מהמתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית לא הספיקו להשלים את לימודיהם הסדירים; כמו כן ייתכן שהסטודנטים מתקשים כי לא היו פעילים מבחינה לימודית זמן ממושך.

לרבים מהסטודנטים שהם בעלי מוגבלות פסיכיאטרית יש גם קשיים כלכליים. קשיים אלה מתווספים לקשיים שכבר תוארו, מוסיפים ללחץ שאתו הסטודנטים מתמודדים במהלך לימודיהם (Housel & Hickey, 1990; Dougherty, et al., 1992) ומקשים עליהם לתפקד או להתמיד בלימודיהם (Mowbray & Megivern, 1999; Mowbray, Bybee, & Collins, 2001). אחת הבעיות בנושא זה היא שפעמים רבות סטודנטים בעלי מוגבלות פסיכיאטרית אינם לומדים בתכנית מלאה, ולכן אינם זכאים לסיוע כלכלי או למלגות, אשר במקרים רבים מחייבים לימודים בהיקף מלא (Loewen, 1993).

קשיים נוספים עלולים להרתיע את המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות מלרכוש השכלה גבוהה: חסמים ערכיים – לדוגמה, סטודנטים שחשים שלא מגיע להם יחס מיוחד או שחשים שהם מקבלים דברים בחסד ולא בזכות (Weiner, 1999). חסמים טכניים – לדוגמה, גודל האוניברסיטה, רעש רב או צפיפות מרובה בקמפוס; צורך לעמוד בזמנים, או נגישות מוגבלת לתכניות או לקורסים שבהם ניתן ללמוד בהיקף חלקי בלבד (Weiner, 1999; Loewen, 1993).

חסמים אלו עלולים להקשות גם על סטודנטים רגילים, אך סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות עלולים להתקשות בהם יותר (Weiner, 1999).

מעבר לקשיים ולחסמים אלו, נראה שהספרות אינה מצביעה על הבדלים גדולים בין אוכלוסיית הסטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות לבין אוכלוסיית הסטודנטים הרגילה, במאפייניהם השונים, כולל רקע השכלתי של המשפחה, תמיכה של הסביבה, דאגות לגבי הלימודים ועוד (Dougherty et al., 1992; Parten, 1993).

### **סוגי תכניות להשכלה נתמכת**

במהלך השנים פעלו מגוון תכניות השכלה נתמכת<sup>1</sup>, שנועדו לסייע לסטודנטים להתגבר על החסמים השונים שעומדים בדרכם. באופן כללי, ניתן לסווג את התכניות השונות לשלושה סוגים עיקריים באמצעות שני משתנים: מידת האינטגרציה במוסד הלימודים והמקום שבו ניתנת התמיכה (Unger, 1990). הסוגים השונים של ההשכלה הנתמכת הם:

1. השכלה נתמכת הניתנת בכיתה (self contained classroom) – במקרים אלה, סטודנטים בעלי מגבלה פסיכיאטרית לומדים בכיתה נפרדת לפי תכנית לימודים המותאמת רק להם. כיתה זו ממוקמת במוסד להשכלה גבוהה והסטודנטים יכולים להשתמש במשאבים של המוסד. לאחר השלמת התכנית, הסטודנטים יכולים להמשיך ללמוד במוסד הלימודים בכיתות רגילות ולהמשיך לקבל תמיכה מהצוות המפעיל את התכנית (דוגמאות לתכניות כאלו ניתן למצוא ב: Ryglewicz & Glynn, 1993; Parten, 1993).

2. תמיכה "במקום" (on-site support) – סטודנטים בעלי מוגבלות פסיכיאטרית לומדים בכיתות רגילות כסטודנטים מן המניין. הם מקבלים סיוע ותמיכה מצוות המוסד להשכלה גבוהה בו הם לומדים (בדרך כלל שירותי הייעוץ או שירותים לסטודנטים עם מוגבלות); (דוגמאות לתכניות כאלו ניתן למצוא ב: Parten, 1993; Jacobs & Glater, 1993; Weiner & Weiner, 1996).

3. תמיכה "ניידת" (mobile support) – דומה ל"תמיכה במקום", אלא שהתמיכה לסטודנטים ניתנת על ידי צוות של שירותי בריאות הנפש בקהילה (community based mental health services). בדרך כלל מיושם מודל זה כשסטודנטים מפוזרים במספר מכללות קטנות (דוגמאות לתכנית כזו ניתן למצוא ב: Dougherty et al., 1996; Cooper, 1993; Lieberman, Goldberg).

---

<sup>1</sup> המאמרים והמחקרים המופיעים בהמשך, אינם מגדירים תמיד את הקריטריונים שעל פיהם מתקבלים הסטודנטים לתכנית. לכן, חלק מהתכניות המופיעות כאן עוסקות כנראה באוכלוסייה הדומה לאוכלוסייה המשתתפת בתכנית בארץ ואילו חלק אחר, כנראה באוכלוסייה עם בעיות קלות יותר.



& Jed, 1993; Sullivan et al., 1993; Pettella, Tarnoczy, & Geller, 1996; Cook & Solomon, 1993).

לא נמצאו מחקרים הבוחנים באופן שיטתי כל אחד מסוגי התכניות הללו, אך יש מספר מחקרים הבוחנים אלמנטים מסוימים הקשורים לאופן הפעלת התכנית. כך נמצא כי שביעות רצונם של סטודנטים מתכניות שכללו מפגש קבוצתי, שהיווה מעין קבוצת תמיכה, הייתה גבוהה לעומת תכניות שלא כללו אספקט תמיכתי זה. במקביל, נמצא כי לימוד בכיתה הומוגנית של סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות בתכנית לימודים שהותאמה להם הוביל להעצמה גדולה יותר ולתחושת מסוגלות (חוללות עצמית) בביצוע מטלות לימודיות (school self efficacy) (Collins, Bybee, & Mowbray, 1998).

### **יעילות התכניות להשכלה נתמכת**

מספר מחקרים ניסו לבחון את יעילותן של התכניות להשכלה נתמכת. בחלקם נמצא שהן מגבירות את הסיכויים שסטודנטים בעלי מוגבלות פסיכיאטרית ימשיכו בלימודיהם (Mowbray, Collins & Bybee, 1999). בנוסף לכך, נמצא כי הן מסייעות גם בתחומים אחרים. למשל, הן יכולות לסייע בהגברת המוטיבציה של הסטודנטים ללמוד (Collins, Bybee, & Mowbray, 1998; Isenwater, Lanham & Thornhill, 2002), לשפר את הערכתם העצמית של הסטודנטים (Cook & Solomon, 1993; Isenwater, Lanham & Thornhill, 2002; ) ולפתח יכולות התמודדות שונות עם מצבי לחץ בלימודים (Collins, Cook & Solomon, 1993; Mowbray & Bybee, 1998). במקביל, נמצא כי סטודנטים מאושפזים, המשתתפים בתכנית להשכלה נתמכת, הם בעלי סיכויים גבוהים יותר לחזור ללימודיהם וללמוד בהיקף לימודים מלא, לעומת סטודנטים מאושפזים שאינם משתתפים בתכניות שכאלה (Hoffman & Mastrianni, 1993).

### **סוגי הסיוע**

הסיוע הניתן בתכניות להשכלה נתמכת מגוון. הוא יכול לכלול עזרה בתכנון מסגרת הלימודים ובבחירתה (לדוגמה: Pettella, Tarnoczy, & Geller, 1996); בהגדרת מטרות תעסוקתיות ובבחירת מסלול הלימודים המתאים ביותר להשגתם (לדוגמה: Pettella, Tarnoczy, & Geller, 1996); בליווי הסטודנט בתהליך ההרשמה (לדוגמה: Housel & Rylewicz & Glynn, 1993); בסיוע במימון הלימודים או בהגשת בקשות לסיוע כלכלי (לדוגמה: Housel & Hickey, 1990); בתמיכה קבוצתית (לדוגמה: Housel & Hickey, 1990; Dougherty et al., 1996); בעידוד המוטיבציה ובהגברתה (לדוגמה: Dougherty et al., 1996); באוריינטציה במכללה או באוניברסיטה (הכרת שירותים הניתנים בקמפוס; הכרת המבנים בשטח הקמפוס;

למידת טרמינולוגיה הקשורה לאקדמיה; למידה על זכויות; תרגול מצבים אפשריים שבהם הסטודנט עשוי להיתקל); (לדוגמה: Cooper, 1993) ועוד.

### **השכלה אקדמית נתמכת בישראל**

עד כה נסקר נושא ההשכלה הנתמכת כפי שהוא עולה מהמחקר ומהספרות המקצועית. בשנים האחרונות החלו לפעול גם בישראל תכניות של השכלה נתמכת.

על פי חוק שיקום נכי נפש בקהילה, שנחקק בשנת 2000, נכי נפש (בעלי נכות נפשית של 40% ומעלה) זכאים, במסגרת זכאותם לסל שיקום, להשלמת השכלת יסוד, ל-12 שנות לימוד ולהשגת תעודת בגרות. בהתאם לכך, משרד הבריאות הפעיל בשנים האחרונות תכנית להשכלה נתמכת ובה מסייעים למתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות להשלים את לימודיהם היסודיים או העל-יסודיים (ששון ואחרים, 2003).

מעבר למוגדר בחוק לגבי השלמת השכלה יסודית ותיכונית, ובהתאם להתייחסות חוק השיקום לתכניות ניסיוניות, החלה לפעול בספטמבר 2003 תכנית השכלה אקדמית נתמכת, שנועדה לסייע למתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות לרכוש השכלה גבוהה. תכנית זו תואמת את רוח חוק השוויון לאנשים עם מוגבלויות שנחקק בשנת 1988 ושבבסיסו עומדת התפיסה כי לאדם עם מוגבלות יש זכות לשוויון, לכבוד ולהשתתפות פעילה בכל תחומי החיים, תוך שמירת עקרון האוניברסליות, המדגיש את מימוש הזכויות, במסגרת השירותים הקיימים בחברה ולא במסגרות נפרדות. בנוסף לכך, תכנית זו מתיישבת עם פרק הנגישות שנוסף לחוק בשנת 2005, ושלפיו קיימת החובה להנגיש לאנשים עם כל סוגי המוגבלויות כל מקום וכל שירות שניתן לציבור (חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998; חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (תיקון מס' 2); (התשס"ה-2005). אף שהמודעות להנגשה גבוהה יותר מבחינת מוגבלויות מוטוריות וחושיות, הרי שאין זו כוונת החוק. ההנגשה אמורה להתייחס גם למוגבלויות אחרות (להרחבה בנושא ההנגשה בתחום בריאות הנפש, ראה שרשבסקי ואחרים, 2007).

התכנית להשכלה אקדמית נתמכת מופעלת בארץ על ידי עמותת רעות, במימון משרד הבריאות והקרן למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי. תכנית זו, אשר מהווה ניסיון ראשון מסוגו בארץ לתת מענה לסטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות, פעלה בשלוש השנים האחרונות כתכנית ניסיונית בשני מקומות – אוניברסיטת חיפה והמוסדות האקדמיים בירושלים.

בתכנית השכלה אקדמית נתמכת זכאים להשתתף מתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית, שהם מוכרים במוסד לביטוח לאומי כבעלי נכות נפשית של 40%; זכאים לסל שיקום ולומדים במוסד אקדמי המוכר על ידי המועצה להשכלה גבוהה (מ"ג); התקבלו לאוניברסיטה כסטודנטים מן

המניין ולומדים במסגרת לימודים של חצי תכנית לפחות<sup>2</sup> (מטעמי נוחות, ייקראו בהמשך הדוח סטודנטים אלה המשתתפים בתכנית בשם "הסטודנטים").

לב לבה של התכנית השכלה אקדמית נתמכת ואמצעי הסיוע העיקרי שניתן לסטודנטים המשתתפים בה הוא ליווים בידי חונכים (להלן, "החונכים"). החונכים, אשר לומדים באותה אוניברסיטה נפגשים עם הסטודנטים למשך ארבע שעות שבועיות (אשר בדרך כלל מחולקות על פני שני מפגשים בני שעתיים כל אחד).

בכל אחד משני המקומות אחראית על החונכים רכזת (להלן, "הרכזות"). הרכזות, אשת מקצוע הקשורה לתחום בריאות הנפש (בירושלים מרפאה בעיסוק, ובחיפה עובדת סוציאלית), היא האחראית לפעילותה השוטפת של התכנית באותו קמפוס. היא נמצאת, למעשה, בקו התפר שבין הרמה המעשית והיישומית של התכנית, לבין הרמה העקרונית והאידיאולוגית שלה. מצד אחד, היא חלק מ"השטח", מצוות העשייה - היא נמצאת בקשר שוטף עם החונכים והסטודנטים, מעורה בתוכני המפגשים ביניהם ובסוגיות נוספות בחייו של הסטודנט; מצד אחר, היא חלק מהצוות האחראי על החשיבה, על התכנון ועל הפיתוח של התכנית (ראה בהמשך, בהתייחסות למדריכות בתכנית). לרכזת מספר תפקידים: היא מצויה בקשר עם הסטודנטים (אחראית על פרסום התכנית, על קבלת פניות של מועמדים פוטנציאליים, על פגישות וראיונות לצורך בדיקת התאמת הסטודנטים לתכנית, על זיהוי צרכים, על התאמת החונכים לסטודנטים, על מפגשים במשך השנה, כאשר מתעוררות בעיות או כשעולה הצורך וכד'). במקביל, הרכזת עומדת בקשר הדוק עם החונכים ומדריכה אותם בעבודת החונכות באופן פרטני בתדירות של כשעה בשבוע. בנוסף לכך, הרכזת אחראית על הקשר שבין התכנית (והסטודנטים) לבין גורמים נוספים באוניברסיטה ומחוצה לה (מסייעת לסטודנטים בתהליך ההרשמה והקבלה ללימודים, בפנייה לוועדות סל שיקום, בקבלת ההתאמות במבחנים, בקשר עם שירותי הקידום לסטודנט, נמצאת בקשר עם גורמים טיפוליים ושיקומיים נוספים כאשר יש בכך צורך ועוד).

שתי הרכזות מקבלות הדרכה על עבודתן על ידי שתי מדריכות. האחת, מרפאה בעיסוק בעלת ידע בתחום הפסיכיאטריה, והשנייה מומחית בתחום ליקויי למידה (להלן "המדריכות"). מטרת פגישות ההדרכה לסייע לרכזות בפתרון בעיות וקשיים המתעוררים בהפעלת התכנית. בנוסף לכך, הרכב זה של שתי הרכזות ושתי המדריכות משמש כקבוצת חשיבה, שבה נבחנת התכנית בהקשר הרחב, נידונות סוגיות שונות בהפעלתה, ונעשה ניסיון לנסח את עקרונותיה ואת דרך פעולתה בצורה כללית, החורגת מתחום המקרים הספציפיים.

התכנית השכלה אקדמית נתמכת לוותה בוועדת היגוי, הכוללת אנשי מקצוע מארגונים ומתחומים שונים (עמותת רעות, משרד הבריאות והמוסד לביטוח לאומי).

---

<sup>2</sup> בפועל, בתחילת התכנית, בשל הקושי באיתור מועמדים מתאימים, התקבלו לתכנית גם סטודנטים שלמדו בהיקף הקטן מחצי תכנית.

### **מחקר ההערכה : מטרות ודגשים**

התכנית להשכלה אקדמית נתמכת לוותה במחקר הערכה של מאיירס-גיוינט-מכון ברוקדייל. הצורך במחקר ההערכה נבע מהיותה תכנית ניסיונית וראשונה מסוגה בארץ, ומתוך צורך לקבל החלטות לגבי המשך פעילותה מעבר לשלוש השנים שבהן היא פועלת באופן ניסיוני.

מטרות מחקר ההערכה<sup>3</sup> היו ללוות את יישום הפרויקט בשלבים השונים, לזהות מוקדי הצלחה ושיפור, כמו גם קשיים ובעיות מנקודות מבט שונות; כל זאת כדי לאפשר לשפר אותו במהלך היישום. אחד המוקדים בהערכה זו היה להעריך את התחושה הסובייקטיבית של המשתתפים לגבי תרומת התכנית בתחומים השונים.

שאלות המחקר העיקריות היו על אודות האידאולוגיה של התכנית ומטרותיה, על הגדרת תפקידו של החונך, על הדרכה בתכנית, על שינויים וקשיים לאורך זמן ועל תרומת התכנית בעיני הסטודנטים.

---

<sup>3</sup> מטרות מחקר ההערכה והדגשים המנחים אותו גובשו בסוף השנה הראשונה לתכנית, לאחר שהוחלט, לאור הצעות שעלו בוועדת ההיגוי, על מספר שינויים במחקר. שינויים אלה העבירו את מרכז הכובד של המחקר לתהליכים השונים המתרחשים בתכנית ופחות לתוצאותיה (שהאפשרות להעריך בשיטה זו היא מוגבלת). לנוכח כך, ועל מנת להישאר במסגרת מגבלות התקציב, הוחלט מחד, לצמצם את מספר המרואיינים ומצד אחר, להגדיל את תדירות הראיונות לאורך השנה.

## השיטה

### מהלך

מחקר ההערכה החל ללוות את התכנית לאחר תחילת פעילותה, במהלך הסמסטר הראשון להפעלתה ונמשך כשלוש שנים. מחקר הערכה זה ליווה את התכנית באופן מתמשך, באמצעות ראיון הגורמים השונים המעורבים בתכנית (הסטודנטים, החונכים, הרכזות, המדריכות וחברי ועדת ההיגוי), במספר נקודות זמן. במהלך תקופת ההערכה נערכו גם מספר תצפיות ונאספו באופן שוטף חומרי רקע על המשתתפים בתכנית. בנוסף לכך, השתתף צוות המחקר בישיבות ועדת ההיגוי של התכנית, סיפק עדכונים שוטפים על התקדמות המחקר ודוחות ביניים בסיום כל שנה.

### נבדקים

#### 1. ראיונות

במהלך שלוש שנות המחקר נערכו הראיונות עם גורמים אלו (ראה תיאור מפורט בנספח א):

א. סטודנטים – בסך הכול נערכו 40 ראיונות עם סטודנטים. בשנה הראשונה רואיינו כל הסטודנטים, למעט מספר סטודנטים שהתנגדו או ששהו באשפוז. בשנים שבאו לאחר מכן, בוצעו שני סבבים ובכל אחד מהם רואיינו כ-4 סטודנטים מכל אוניברסיטה. הסטודנטים שרואיינו בשנים אלה היו סטודנטים שהביעו נכונות להתראיין, וחלקם אף ביקשו זאת באופן מפורש. בשל העובדה שלא רואיינו כל הסטודנטים המשתתפים בתכנית, העדפנו לראיין בכל פעם סטודנטים שונים, כדי להיחשף לחוויות ולהשקפות שונות, ככל הניתן. עם זאת, היו מספר סטודנטים שרואיינו יותר מפעם אחת, כאשר הרכזות התקשו במציאת סטודנטים המוכנים להתראיין. במרבית המקרים נערכו ראיונות אלה פנים אל פנים, למעט מקרים שבהם הדבר לא התאפשר לסטודנט, ואז התקיימו ראיונות טלפוניים.

ב. חונכים – בשנה הראשונה למחקר רואיינו כל החונכים שהשתתפו בתכנית, בריאיון פרטני, פנים אל פנים. בשנה השנייה והשלישית התקיימו ראיונות קבוצתיים של החונכים בירושלים ובחיפה (בנפרד), פעמיים בשנה. הרכזות היו אחראיות על תיאום מועדי ראיונות אלה, וניסו לקבוע אותם במועדים שבהם יתאפשר למרבית החונכים להיות נוכחים.

ג. רכזות ומדריכות – בשנה הראשונה רואיינו שתי הרכזות באופן פרטני, ושתי המדריכות בריאיון משותף. בהמשך, רואיינו ארבעתן בקבוצה, פעמיים בשנה.

ד. חברי ועדת ההיגוי – רואיינו בשנה הראשונה בריאיון פרטני פנים אל פנים, ובשנים השנייה והשלישית בראיונות טלפוניים, אחת לשנה.

## 2. תצפיות

נערכו תצפיות על שני ימי עיון של החונכים ועל פגישת הדרכה של הרכזות והמדריכות.

## 3. מידע מנהלי

הרכזות העבירו אל צוות המחקר פרטים אינפורמטיביים של הסטודנטים ושל החונכים המשתתפים בתכנית. בנוסף לכך, התקבלו מידע חלקי על תוכני מפגש בין החונכים לסטודנטים ("שאלוני מפגש") ומספר סיכומים של פגישות ההדרכה של הרכזות והמדריכות. נתונים "קשים" – על ציונים ועל נקודות הזכות לפני ההצטרפות לתכנית ואחריה – התקבלו בצורה חלקית בלבד.

## **כלי המחקר**

המשתתפים השונים רואיינו באמצעות שאלונים פתוחים (ראה נספחים 2-5). במסגרתם הם נשאלו על השקפתם בנוגע לתכנית, על שינויים שהרגישו לאורך זמן, על קשיים המלווים אותם, על שביעות רצון, על המלצות ועל תכנים לשינוי. פרטים בסיסיים על אודות כל הסטודנטים והחונכים המשתתפים בתכנית נאספו באמצעות טפסים שיועדו לכך (נספחים 6-7). בנוסף לכך, מילאו החונכים בעקבות פגישותיהם עם הסטודנטים "שאלון מפגש" שכלל התייחסות למטרות המפגש והתכנים שבלטו בו (נספח 8).

## ממצאים

בהמשך יוצגו ממצאי מחקר ההערכה, המהווים סיכום של התכנים והתהליכים המרכזיים, כפי שהם עלו מתוך הראיונות והמידע שנאסף במהלך שלוש שנות הליווי המחקרי: סיכומי פגישות החונכים, סיכומי ההדרכות והתצפיות השונות. בממצאים משולבים לעתים ציטוטים מתוך הראיונות (אלה מסומנים במרכאות). ממצאי מחקר ההערכה בדוח זה יוצגו דרך שלושה מעגלים המאפיינים את פעולת התכנית, מעגלים הפועלים במקביל ומהווים רמות שונות של הפרויקט. המעגל הראשון, הפנימי, מהווה את ליבת התכנית ומיוצג על-ידי קשר החונכות - המפגשים בין החונכים ולסטודנטים והקשר האישי הנרקם ביניהם - מאפייניו וסוגי הסיוע הניתנים במסגרתו. המעגל השני מתייחס בעיקר לתפקידה של הרכזת, כחלק מצוות העשייה, וכולל שני אספקטים: הקשר שבין הרכזת לחונכים (הדרכות וימי עיון) והקשר בינה לבין הסטודנטים (וגורמים נוספים בחייהם). מעגל זה מאופיין בהתבוננות בסטודנט ובקשר החונכות, מתוך מטרה לסייע לחונך בעבודתו ולהתאים את הסיוע לצרכיו של הסטודנט. המעגל השלישי משקף מעין "התבוננות-על" בקשר החונכות ובתכנית, והוא מתייחס בעיקר לתפקידן של המדריכות והרכזות כמובילות התכנית וכמעצבותיה. מעגל זה מתייחס לאלמנטים של התכנית, אשר חורגים מקשר החונכות הספציפי. להבדיל מהמעגל השני, במעגל זה, ההתבוננות, העבודה והחשיבה מתבצעות לא רק ברמה פרטנית, המתייחסת למקרה הספציפי, כי אם גם ברמה תאורטית ומערכתית. מהלך העבודה הוא תנועה הלוך ושוב בין השטח לבין התאוריה, דהיינו - מהשטח (באמצעות דוגמאות של הרכזות), אל התאוריה, אל פתרון הבעיות ואל יישומן בחזרה בשטח.

### הסטודנטים בתכנית – דפוסי השתתפות ומאפיינים

במהלך שלוש השנים שבהן נערך המעקב על פעילות התכנית להשכלה אקדמית נתמכת השתתפו בה בסך הכול 45 סטודנטים - 27 למדו באוניברסיטת חיפה ו-18 באוניברסיטה העברית בירושלים ובמסגרות אקדמיות נוספות בעיר (ראה נספחים 1 ו-9). מספר המשתתפים בתכנית במהלך שלוש שנות פעילותה היה במגמת עלייה – החל מ-20 שהשתתפו בה בשנה הראשונה, 24 בשנה השנייה, וכלה ב-34 סטודנטים שהשתתפו בה בשנה השלישית.

מתוך כלל הסטודנטים שהשתתפו בתכנית, שמונה (5 מחיפה ו-3 מירושלים) השתתפו בה לאורך כל שלוש שנות פעילותה. שבעה עשר השתתפו בה במשך שנתיים - 3 בשנים הראשונה והשנייה (2 בחיפה, 1 בירושלים), 11 בשנים השנייה והשלישית (6 בחיפה, 5 בירושלים) ו-3 בשנים הראשונה והשלישית (2 בחיפה, 1 בירושלים). 20 סטודנטים השתתפו בתכנית במשך שנה אחת לפעילותה - 6 בשנה הראשונה (5 בחיפה, 1 בירושלים), 2 בשנה השנייה (1 בחיפה, 1 בירושלים), 12 בשנה השלישית (6 בחיפה, 6 בירושלים).

במהלך השנתיים הראשונות לפעילות התכנית נשרו ממנה 14 סטודנטים (9 עזבו בסוף השנה הראשונה, 5 בסוף השנה השנייה)<sup>4</sup>. מלבד סטודנט אחד שעזב את התכנית לאחר שהשלים את התואר<sup>5</sup>, הסיבות לעזיבה היו מגוונות: ארבעה עזבו בשל קושי להתמודד עם הלימודים או בשל תחושת חוסר שייכות לאוניברסיטה, שניים עזבו בשל מצב נפשי לא מאוזן או אשפוז (מתוכם אחד שאושפז חזר ללימודים ולתכנית שנה מאוחר יותר), ארבעה עזבו בהרגשה כי הם מסוגלים להתמודד בכוחות עצמם, ללא סיוע התכנית (שניים מתוכם חזרו להשתתף בתכנית שנה מאוחר יותר, משנוכחו כי הם מתקשים להסתדר בלעדיה), שניים עזבו בשל נישואין או מציאת עבודה, שבעקבותיהם הפסיקו את לימודיהם.

מהתבוננות בנתונים של המשתתפים השונים בתכנית<sup>6</sup> (ראה נספח 9) עולה כי היחס בין גברים לנשים כמעט שווה (23 גברים ו-22 נשים). גיל הסטודנטים בעת הצטרפותם לתכנית נע מ-21 ועד 41; מרביתם בטווח שבין אמצע שנות העשרים ועד לשנות השלושים המוקדמות. הסטודנטים שהשתתפו בתכנית לומדים במגוון גדול של תחומי לימוד ושל שלבים במהלך הלימודים (מבחינת השנה שבה הם לומדים, והתואר שבו הם נמצאים); בעוד מרבית הסטודנטים לומדים לתואר הראשון שלהם, הרי שיש גם מספר סטודנטים לתארים מתקדמים. לכשליש עד מחצית מהסטודנטים בתכנית היה ניסיון כושל בלימודים אקדמיים, לפני לימודיהם הנוכחיים. מהנתונים עולה שכמחצית מהסטודנטים לומדים בתכנית חלקית ומחציתם בתכנית מלאה. מרבית הסטודנטים מקבלים קצבת נכות של המוסד לביטוח לאומי או של משרד הביטחון, וכשליש מהמשתתפים מקבלים גם סיוע ממחלקת שיקום במוסד לביטוח לאומי. מתוך הנתונים, כמו גם מהתרשמות הרכזות, עולה כי שיעור הסטודנטים המקבלים סיוע ממחלקת שיקום של המוסד לביטוח לאומי גדל באופן משמעותי במהלך שלוש שנות פעילותה של התכנית.

#### **מעגל ראשון: קשר החונכות (סטודנט וחונך)**

כאמור, הקשר בין הסטודנט לחונך הוא לב-לבה של התכנית להשכלה אקדמית נתמכת. לפני שדנון בפירוט בקשר זה, במטרותיו, באופיו ובתחומי הסיוע הניתנים במסגרתו, חשוב להבין את האופן שבו מגיע הסטודנט אל התכנית ולכן גם אל תוך קשר החונכות.

#### **1. טרום קשר: הצטרפות סטודנטים לתכנית**

א. הגעה לתכנית – חלק גדול מהסטודנטים שרואיינו ציינו כי הגיעו לתכנית דרך פרסום שנתקלו בו (ברחבי האוניברסיטה, בחוברת שירותים של דיקנאט הסטודנטים, במסגרות שיקום ופנאי

<sup>4</sup> הנתונים נאספו עד השנה השלישית לפעילות התכנית, עוד בטרם היה ידוע מי עתיד להמשיך ולהשתתף בה גם בשנה הרביעית לפעילותה. לכן חסר מידע על סטודנטים שנשרו ממנה בסיום השנה השלישית.

<sup>5</sup> ארבעה סטודנטים נוספים סיימו את התואר בסוף השנה השלישית לתכנית. אך כאמור המידע המוצג לעיל אינו כולל כאלה שלא המשיכו בתכנית בשנה הרביעית לפעילותה.

<sup>6</sup> הנתונים המופיעים בנספחים משלבים נתונים שנאספו על ידי צוות המחקר ונתונים שהועברו מרכזות התכנית. חלק מהנתונים שהועברו הם חלקיים ולכן חסרים מספר פרטים בטבלה המסכמת את פרטיהם של הסטודנטים בירושלים.



עבור המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות, בתי חולים או באתר האינטרנט של האוניברסיטה). יתר הסטודנטים ציינו כי הופנו לתכנית על ידי גורמים אחרים (ועדת סל שיקום, דיקנאט הסטודנטים ומטפלים). אחרים סיפרו כי נודע להם על התכנית דרך קשרים אישיים: חבר ששמע עליה או השתתף בה, היכרות קודמת עם רכזת התכנית.

ב. פניית הסטודנטים לתכנית – מהראיונות שהתקיימו עם הסטודנטים המשתתפים בפרויקט עולה כי במקרים רבים, ההחלטה לפנות לתכנית אינה פשוטה. רבים מהסטודנטים שרואיינו התייחסו להתלבטויות ולקשיים שהתלוו להחלטה זו. אחד הקשיים המרכזיים שהוזכרו הוא הקושי להודות שהם מתקשים להסתדר בכוחות עצמם בתוך המסגרת האקדמית וההכרה בכך שהם זקוקים לעזרה ולסיוע. ניתן לשער כי סטודנטים אלה, אשר התקבלו לאוניברסיטה כתלמידים מן המניין ולכן ודאי מאופיינים בכוחות וביכולות, שואפים לראות עצמם במסגרות נורמטיביות, ולכן מתקשים להכיר בקשיי התפקוד שלהם.

חלק מהסטודנטים שרואיינו התייחסו בהקשר זה גם לסטיגמה המלווה את התכנית, המקשה עליהם לפנות אליה. אותם סטודנטים סיפרו כי חששו שהצטרפותם לתכנית תתרום לתיוגם כ"חולי נפש". דאגה דומה קיימת בהקשר הרחב יותר בציבור, כאשר אנשים חוששים לפנות לטיפול נפשי שמא יתויגו (שטרוד, שרשבסקי, בידני-אורבך, לכמן, זהבי ושגיב, 2007).

הסטודנטים שרואיינו סיפרו כי פנו לתכנית, כחששו כי הם מתקשים להתמודד עם המטלות ועם המסגרת האוניברסיטאית. אצל חלקם תחושה זו ניוונה גם מניסיונות עבר כושלים (ניסיון אקדמי קודם אשר הסתיים בנשירה ממסגרת הלימודים). חלק גדול מהם ציינו כי החליטו להצטרף לתכנית בנקודה שבה הם התלבטו לגבי עצם המשך לימודיהם באוניברסיטה, כאשר בראשם חלפה המחשבה להפסיק ללמוד ולוותר על התואר. בנקודה זו הם תפסו את התכנית כ"ניסיון האחרון" לפני שהם מתייאשים ומרימים ידיים. חלקם ציינו כי תחושה זו של "על סף יאוש" אפשרה להם להתגבר על מכשול הסטיגמה ועל החשש מתיוג כתוצאה מההצטרפות לתכנית, כיוון שבאותו שלב חווייתם הייתה ש"אין מה להפסיד", "זה או זה או להפסיק ללמוד".

ג. ציפיות בסיסיות של הסטודנטים מהתכנית – מהראיונות עם הסטודנטים עולה כי בשלב הראשוני ציפיותיהם מהתכנית התרכזו סביב הרצון "להחזיק מעמד בלימודים, לעבור רגעי משבר"; "לעזור לי בלימודים, במטלות". חלקם אמרו כי ידעו היכן ממוקד הקושי שלהם ומה יסייע להם בהתמודדות אתו ("לדעת איך לחלק את עומס הלמידה", "תמיכה בזמן מבחנים"; "מישהי שתשב אתי ממש על התוכן, שתלמד אתי"; "עזרה בהתארגנות עם החומר ועם הזמן"; "תמיכה רגשית").

ד. קשר ראשון בין הסטודנט לרכזת – הקשר הראשון של הסטודנט עם התכנית נעשה דרך רכזת התכנית. הרכזת מקבלת את פנייתו של הסטודנט, משוחחת אתו בטלפון או נפגשת אתו באופן חד פעמי או לסדרה של מספר שיחות. בשיחות אלה היא מנסה להתרשם מהסטודנט,

ללמוד על הרקע שלו, על הסיבות שהובילו אותו לפנות לתכנית, על קשייו ועל ציפיותיו - כל זאת מתוך מטרה לבחון את מידת התאמתו לתכנית. חלק גדול מפניות הסטודנטים מסתיימות בלי שהם מצטרפים בסופו של דבר לתכנית. מדיווחי הרכזות עולה כי מתחילת התכנית עד סוף שנת 2005 התקבלו 156 פניות מסטודנטים, שלא הצטרפו בסופו של דבר לתכנית; לצורך השוואה, מספר הפניות שהסתיימו בהצטרפות לתכנית, כפי שהוא מתבטא במספר הסטודנטים שהשתתפו בתכנית במהלך שלוש שנות פעילותה הוא פחות משליש (45 סטודנטים)<sup>7</sup>. ניכר כי חלק גדול מהפונים לתכנית עושים זאת כאשר הם מצויים בשלבי גישוש לגבי האפשרות להתחיל (או לחזור) ללמוד. בסופו של דבר, חלקם הגדול לא מממשים תכניות אלה, מסיבות שונות (סיבות נפשיות, משפחתיות או כלכליות, כתוצאה מאשפוזם, כיוון שלא התקבלו ללימודים, החליטו ללמוד במקום אחר, או לחלופין כיוון שהיו זקוקים להשלמה של בגרות או פסיכומטרי). בחלק אחר, הפניות שנתרו ללא המשך היו מסטודנטים אשר לא התאימו לתכנית (כאלה שאינם זכאים לסל שיקום, סטודנטים החוששים לפנות לוועדת סל שיקום בשל הסטיגמה הכרוכה בכך או בשל קשיים ביורוקרטיים, סטודנטים שלימודיהם אינם מוכרים על ידי המועצה להשכלה גבוהה, סטודנטים הלומדים בהיקף לימודים מצומצם מאוד וכד'). בחלק קטן מהמקרים דווח על סטודנטים שסברו כי התכנית אינה מתאימה להם (כאלה הסבורים כי לא זה סוג הסיוע שלו הם זקוקים, סטודנטים הסבורים כי אין להם די זמן עבור פגישות החונכות, או כאלה החוששים מחשיפה). הרכזות מציינות כי גם חלק גדול מהפניות שאין להן המשך מבחינת ההשתלבות של הסטודנט בתכנית, מסתיימות בהכוונה ובסיוע (כך דווח על מקרים שבהם העניקה הרכזות סיוע בשלב ההרשמה לאוניברסיטה, בקבלת התאמות, בייעוץ בנושא בחירת מקצוע לימודים, בתהליך ההכרה בלימודים קודמים, בקבלת מגורים, או בקישור לשירותים אחרים של האוניברסיטה ומחוצה לה – שירותי רווחה, מרכז המסייע לסטודנטים בסכנת נשירה וכו'). בנוסף לכך, בראיונות עם הרכזות עלה כי בקרב הסטודנטים הפונים לתכנית, יש סטודנטים אשר גם אם אינם מצטרפים אליה באותה נקודת זמן, הם פונים שנית לאחר שהבשילו התנאים, או כאשר הם מחליטים בסופו של דבר לחזור ללימודים.

ה. קריטריונים לקבלה לתכנית – ההצטרפות לתכנית דורשת הכרה ב-40% נכות נפשית מהמוסד לביטוח לאומי ולימודים במוסד אקדמי מוכר, בהיקף של חצי תכנית לפחות. בפועל, נראה כי לפחות בשלבים הראשונים של התכנית הייתה נטייה לקבל אליה גם סטודנטים הלומדים בהיקף של פחות מחצי תכנית, בין אם בשל קושי באיתור מועמדים מתאימים ובין אם מתוך האמונה שעם חלוף הזמן יצליחו סטודנטים אלה להגדיל את היקף לימודיהם. במרבית הראיונות עם הרכזות, עם מדריכות ועם חברי ועדת ההיגוי עלתה ההשקפה כי הצבת קריטריונים לקבלה לתכנית היא הכרחית לצורך סרטוט גבול שיסייע במיון הסטודנטים,

<sup>7</sup> הרכזות מירושלים דיווחה על 52 פניות ללא המשכיות שהגיעו אליה מתחילת התכנית ועד סוף שנת 2005, הרכזות שבחיפה דיווחה על 104 פניות באותה פרק זמן. בסה"כ השתתפו בתכנית במהלך שלוש השנים 27 סטודנטים בחיפה ו-18 בירושלים.

כאשר הביקוש לתכנית עולה. עם זאת, במהלך השנים נשמעו דעות שונות לגבי טיבם של קריטריונים אלה, המשקפות את האופן שבו נתפסות מטרות התכנית (ראה הרחבה בנושא זה בפרק הסוגיות האינטגרטיביות בדיון על אודות האידאולוגיה של התכנית). ממד נוסף הקשור לנושא זה הוא תפקידם של הקריטריונים, לא רק בסינון, כי אם גם בדבון. אחת הסטודנטיות שרואינה סיפרה כי עבורה הדרישה ללימודים במסגרת אקדמית מוכרת ובהיקף לימודים של חצי תכנית לפחות, מדרבנת אותה ו"דוחפת אותה קדימה".

1. הצמדת החונך לסטודנט – לאחר שאושרה הצטרפותו של הסטודנט לתכנית, מצמידה הרכות לכל סטודנט חונך. בחלק מהמקרים, המפגש הראשון בין הסטודנט לחונך מתקיים בנוכחות הרכות. הבחירה באשר לקיום מפגש שכזה היא אינדיבידואלית, ונתונה לשיקולה המקצועי של הרכות ולהעדפותיו של הסטודנט.

## 2. קשר החונכות

א. תפקיד החונך ותחומי הסיוע של התכנית – תפקידם של החונכים נגזר ממטרות התכנית ומנושאייה. הסטודנטים והחונכים שרואינה ונשאלו על תפקידו הרצוי של החונך תיארו תפקיד מגוון הנוגע באספקטים שונים, בהתאם לקשיים המאפיינים את הסטודנטים. להלן יתוארו הקשיים העיקריים שאתם מתמודדים הסטודנטים בתכנית, והתחומים שבהם מתמקד הסיוע של החונך – התחום הלימודי-קוגניטיבי, התחום החברתי והרגשי והתחום הבירוקרטי.

## התחום הלימודי-קוגניטיבי

הקושי שבגללו פנו מרבית הסטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות לתכנית הוא הקושי הלימודי-קוגניטיבי. תחת הגדרה זו ניתן לכלול את מגוון הקשיים אשר פוגעים בלימודיהם, בהישגיהם האקדמיים, בביצוע המטלות ובמימוש הפוטנציאל הלימודי של הסטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות. רבים מהסטודנטים תיארו קשיים בארגון הזמן והחומר, קשיי קשב וריכוז והרגלי למידה בלתי יעילים. קשיים אלה בולטים בעיקר בקרב אותם סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית, על רקע המאפיינים הייחודיים של קבוצה זו: קשיים רגשיים הפוגעים בביצוען של המשימות הלימודיות השונות ובמוטיבציה וכן היעדרויות מן הלימודים, בגלל אשפוז או בגלל מצב רוח ירוד. הקשיים הרגשיים והניתוק (המלא או החלקי) ממסגרת הלימודים עלולים לגרום להפסד של לימודים וחומר, לעורר חששות וספקות לגבי היכולת להשלים פערים אלה, כמו גם לערער את הביטחון בנוגע לעצם היכולת ללמוד. בנוסף לכך, כדי להתמודד ביעילות עם תקופות של היעדרות מהמסגרת הלימודית ועם קשיים רגשיים הפוגעים בתפקוד, נדרשות מהסטודנטים מיומנויות למידה טובות. בהעדרן, הם עלולים להידרדר, ללא יכולת להדביק את הפער, ולהימצא במסלול, שבסופו חוויה של יאוש, חוסר אונים ואף נפילה רגשית נוספת.

הסינע של החונכות בתחום זה, כפי שהוא עולה מהראיונות השונים, כולל מספר רכיבים: נוכחות סדירה ורציפה, עזרה בפיתוח מיומנויות למידה ובשכלולן, סיוע בקבלת התאמות, עידוד המוטיבציה והיכולת ללמוד ועזרה בתכנים הלימודיים.

**נוכחות ותמיכה סדירה ורציפה.** העובדה שהחונכות היא חלק מפרויקט מתמשך, המלווה את הסטודנט לאורך שנת הלימודים, מסייעת, כפי שתואר הדבר בראיונות, "לשמור על רצף לימודי". הסטודנטים והחונכים שרואיינו תיארו כיצד הקשר הקבוע עם החונך מסייע להשקעה השוטפת בלימודים, דרך ארגון החומר והמעקב אחר ההתקדמות בביצוע המשימות הלימודיות. בעניין זה הוזכרה החשיבות של מפגשי חונכות המתקיימים בתדירות של פעמיים בשבוע (ולא פעם), בתרומתם למעקב ולשמירת הסדר.

בנוסף לכך, וכפי שכבר הוזכר, הסטודנטים המשתתפים בתכנית מתמודדים לא פעם עם קשיים נפשיים, עם תפקוד לא יציב ועם היעדרויות. לנוכחות הקבועה של קשר החונכות יש חשיבות גם ביכולתם להתמיד בלימודים אפילו במצבים של קושי רגשי, וכן לשוב אליהם לאחר תקופות היעדרות. עצם הידיעה של הסטודנט ש"אני לא לבד בסיפור הזה", שיש שותף באוניברסיטה, מרגיעה אותו: "אם יהיו נפילות נהיה שם ביחד"; "יש רשת ביטחון". בנוסף לכך, החונכות מסייעת להתמקד בלימודים גם במצבים של קושי נפשי וגם במצבים של היעדרות. הארגון והסדר שהיא מעניקה מסייעים לראות בהשלמת הפערים ובחזרה ללימודים משימות בנות ביצוע.

**שכלול ופיתוח מיומנויות למידה.** מעבר לקשר הליווי הרציף עם החונך, המאפשר מעקב ושמירה על רצף לימודי החונכות מסייעת לסטודנט לפתח מיומנויות שיסייעו לו בארגון הלימוד והפיכתו ליעיל יותר (כדברי הסטודנטים, סיוע בניית "המסגרת", "חוט השדרה" ו"השלד" של הלימודים). בעיות ההתארגנות, שהזכירו רבים מהסטודנטים, זוכות למענה דרך לימוד אסטרטגיות שונות לשיפור ארגון הזמן והחומר. בראיונות עמם התייחסו הסטודנטים והחונכים לבנייה משותפת של לוחות זמנים, לארגון החומר הנלמד, לחלוקתו למשימות בנות ביצוע, לתכנון המשך הלימוד, לקריאת חומר בצורה יעילה ועוד. מהראיונות עם החונכים עלה כי הצעותיהם השונות לסטודנטים בנושאי ארגון הזמן והחומר (שימוש במרקרים, בסיכומים, הפרדה בין עיקר לטפל) נגזרות פעמים רבות מניסיונם האישי ומהתייעצות עם הרכזת על אסטרטגיות למידה. בשנה השלישית התחזקה תחושתם של החונכים שהצעותיהם אלה מבוססות במידה רבה יותר גם על הרצאות והעברת תכנים מסודרת יותר שקיבלו בנושא. בנוסף לכך, תיארו החונכים עבודת חשיבה, הנעשית בשיתוף עם הסטודנט, שבמהלכה מנסים לבחון מהם הגורמים שמסייעים או מקשים עליו את הלימוד, מתוך הנחה שלכל אדם אופי לימוד שונה, ובמטרה לזהות את סביבת הלימודים ואת סגנון הלימוד המתאים לו ביותר.

**סיוע בקבלת התאמות.** להערכת הרכזות והמדריכות, רבים מהסטודנטים סובלים גם מליקוי למידה כזה או אחר. מלבד פיתוח מיומנויות למידה, המתרחש בחונכות, מקבלים חלק

מהסטודנטים המשתתפים בתכנית התאמות בלימודים. חלק מההתאמות הן פורמליות (למשל, הארכות זמן בעקבות אבחונם כלקויי למידה) וחלקן בלתי פורמליות, אלא כאלה שהושגו בעקבות פנייה של הסטודנט למרצים (לעתים דרך התכנית) ושיתופם בקשיים הנפשיים (לדוגמה, פטור מרפ"טים בעקבות חשיפת הקושי לעמוד מול כיתה). החונכים והרכזות מסייעים לסטודנטים בקבלת ההתאמות הללו, אם בקישור לשירותים של המרכז ללקויי למידה, ואם בסיוע בקבלת ההתאמות הבלתי פורמליות, דרך הכנה של הסטודנט לפנייה למרצים או דרך גיבוש המלצות להתאמות והעברתן לדיקן הסטודנטים (ראה הרחבה בנושא בפרק על המעגל השלישי בדיון על אודות המשגת התכנית).

**עידוד המוטיבציה והיכולת ללמוד.** מהראיונות עלה כי מעבר לתרומת החונכות בארגון ובמעקב אחר הלימודים, הרי שעצם נוכחות החונך, כאדם נוסף, מגבירה את המוטיבציה של הסטודנט ללמוד. הדבר מושג מסיבות שונות: כיוון שהחונך, סטודנט בפני עצמו, מהווה דוגמה אישית ונותן תחושה "שזה אפשרי", כיוון שהוא מעודד את הסטודנט ו"מחדיר בו תקווה", בשל הידיעה של הסטודנט שיש מישהו שבוחן את ההתקדמות ומשקף אותה, או פשוט כיוון שנעים יותר ללמוד בשניים. נראה שהקשר האישי והקרוב שנוצר בין החונך לסטודנט משמש כמנוף לכל נושא ההשקעה בלימודים. לדברי מרבית הסטודנטים, הפגישות עם החונך נעימות ונינוחות, ולכן גם מגבירות את ההנאה מהלימוד בצוותא (היו סטודנטים שציינו כי קל להם ללמוד כשהחונך נמצא לצדם, גם אם הוא עסוק בלימודיו).

**עזרה בתכנים האקדמיים.** מיומנויות הלמידה מוקנות תוך עבודה על חומרי הלימוד שאתם על הסטודנט להתמודד (מאמרים, תרגילים, עבודות), ולכן היא בוודאי מסייעת להבנתם. מעבר לכך, יש מקרים שבהם הסטודנטים ציינו כי הם זקוקים לסיוע בעיקר בהתמודדות עם עצם החומר הנלמד, הבנתו ויישומו. התמונה שעלתה מהראיונות היא כי, למעט מקרים מסוימים, תחום זה נמצא פחות במוקד מבחינת עבודת החונך (ראה הרחבה בדיון על קשיים וצרכים לא מסופקים בפרק זה).

**הערכת הסטודנטים את תרומת התכנית בתחום הלימודי-קוגניטיבי** – הסטודנטים שרואיינו הביעו שביעות רצון גדולה מסיוע התכנית בתחום הלימודי-קוגניטיבי. רבים מהם ציינו כי התכנית מסייעת להם לארגן את הזמן ואת חומר הלימוד בצורה יעילה יותר, וכך מאפשרת להם לחוש שליטה על הלימודים וביטחון ביכולתם להתקדם ולהצליח בהם. חלק מהמראיינים ציינו שיפור בציונים ואחרים סיפרו על שיפור ביכולתם ללמוד, לגשת למבחנים או להגיש עבודות. גם החונכים ציינו שיפור שהם חשים ביכולת הארגון, ההתמדה והמוטיבציה של הסטודנטים. רבים מהסטודנטים שרואיינו סיפרו כי להערכתם לא היו מצליחים ללמוד אלמלא התכנית. סטודנטים, שבעבר נכשלו בניסיון ללמוד באקדמיה, ציינו את השתתפותם בתכנית כסיבה להתמדתם בניסיון הנוכחי. בנוסף לכך, שלושה סטודנטים אשר השתתפו בתכנית בשנה הראשונה לפעילותה ועזבו בסופה, חזרו להשתתף בה בשנה השלישית, כאשר חשו שהם מתקשים ללמוד בלא התמיכה שהיא מציעה.

קשיים וצרכים לא מסופקים בתחום הלימודי-קוגניטיבי – חלק מהחונכים התייחסו לנושא התלות שהם חשים שמפתחים בהם הסטודנטים בתחום הלימודי: לומדים רק כשהם נמצאים לצדם, ומתקשים להפנים את עקרונות הארגון ("אני מרגישה שיש הרבה תלות. המסגרת היחידה שבה הוא לומד היא כשאנחנו נפגשים. אני מחזיקה אותו. הוא לא ממשיך ללמוד בבית ויכול גם לא להגיע לשיעורים"); "יש בזה משהו בעייתי בזה שסטודנט סיים את התואר, אבל רק אחרי ש"סחבו" אותו כל השנה"). ההשקפה לגבי התלות אינה אחידה בקרב החונכים. חלקם ראו אותה כבלתי נמנעת ואף כחשובה, ולכן לא סברו כי יש לשנות את המצב ("זה נוגע בשאלה התאורטית עד כמה אפשר בלי תלות... אני לא רואה בליווי של אוכלוסייה עם צרכים מיוחדים משהו זמני, אלא משהו שנועד להימשך..."); "התלות והצורך הם בסדר, חלק מהפרויקט". במקרים אחרים בלט הניסיון להפחית בהדרגה את התלות ולהעביר את האחריות לסטודנט, ניסיון שהורגש גם על ידי הסטודנטים ("השנה החונכת דוחפת אותי ליותר עצמאות, יותר אחריות").

תחום נוסף שבו הורגש חוסר הוא בסיוע של החונכות בתכנים הלימודיים עצמם. מספר סטודנטים הזכירו כי הצורך הלימודי שלהם הוא בעיקר בהתמודדות עם עצם החומר הנלמד, תחום שלהשקפתם לא תמיד מקבל מענה מלא בחונכות. חשוב לציין כי התכנית אינה מוגדרת כשיעורי עזר. בנוסף לכך, הן בחיפה והן בירושלים, גובשו במהלך השנים הסדרים עם גופים שונים באוניברסיטה, המאפשרים לסטודנטים בתכנית ליהנות משיעורי עזר בתחומי הלימודים שלהם. בעקבות הסדרים אלה, החלו חלק מהסטודנטים בתכנית לקבל סיוע של שיעורי עזר.

שינויים שחלו בסיוע בתחום הלימודי-קוגניטיבי במהלך שלוש השנים לפעילות התכנית – התחום הלימודי-קוגניטיבי זכה לתשומת לב גדולה כבר מתחילת פעילות התכנית. הקושי של הסטודנטים בתחום זה, ולכן גם הצורך שלהם בסיוע, בולט היות שהוא קשור באופן ישיר לתפקוד הלימודי שלהם. בנוסף לכך, נראה כי המדריכות שולטות בסיוע בתחום זה, והרכזות והחונכים מרגישים ביטחון בזיהוי הקשיים ובהצעת פתרונות רלבנטיים. כבר בשלבים הראשונים להפעלת התכנית צוינה החשיבות של יישום הידע הקיים על ליקויי למידה ועל אסטרטגיות למידה, בהקשר זה של המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות. ואכן, ניכר כי במהלך שלוש שנות פעילותה של התכנית נעשה שימוש רב בידע שנצבר בעבודה עם לקויי למידה (ידע תאורטי ומעשי, המשמש את המרכזים השונים ללקויי למידה באוניברסיטאות), מתוך מגמה להתאימו לסטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות. מגמה זו גברה עם הזמן; כך שלקראת השנה השלישית גיבשו המדריכות והרכזות מערכת של המלצות להתאמות בלימודים עבור המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות. התאמות אלה ממחישות את השילוב בין שני התחומים, היות שהן נגזרות מהקשיים המאפיינים את המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות מצד אחד, ומהמלצות הניתנות לסטודנטים לקויי למידה, מצד אחר. בנוסף לכך, ההכרה בחשיבות הקשר הרציף של הסטודנט עם התכנית הובילה את הרכזות

והמדריכות לקבל החלטה שלפיה הקשר עם הסטודנט יימשך גם במצב של אשפוז (ראה הרחבה בנושאים אלה בפרק הרביעי בדיון על המשגת התכנית וגיבושה).

### התחום החברתי והרגשי

הקושי – מהראיונות עולה כי תחושת בדידות היא נחלתם של חלק גדול מהסטודנטים המשתתפים בתכנית, בין אם היא נובעת ממחסור ממשי בקשרים חברתיים באוניברסיטה ומחוסר ביטחון ביכולת ליצור קשרים שכאלה, ובין אם היא תולדה של בדידות פנימית, הנובעת מתחושת זרות וחריגות באוניברסיטה, מהסתרת המוגבלות ומהקושי לחלוק עם אחרים את הקשיים הנלווים להן. מהראיונות עלה כי מרבית הסטודנטים אינם משתפים אחרים בסביבה האקדמית, בעצם קיומם ובתוכנם של קשייהם הנפשיים, וכי הם חוששים שאם יעשו זאת יזכו ביחס שלילי ("אני מרגישה שזה עלול לחזור אלי כבומרנג... באוניברסיטה להראות חולשה זה לא דבר טוב... לא יעריכו אותי, יזלזלו"). על אף שהקשיים החברתיים והרגשיים אינם בהכרח קשורים בצורה ישירה להצלחה בלימודים, ניתן להניח כי הם עלולים לחבל בתחושת הביטחון וההערכה העצמיים של הסטודנטים, בהפקת הנאה מהשהייה באוניברסיטה, ולכן הם יכולים להשפיע על התמדה וההשקעה בלימודים.

בראיונות הוזכרו קשיים רגשיים ונפשיים נוספים של דימוי עצמי נמוך ותגובות חרדה ולחץ. קשיים אלה עשויים להשפיע באופן ישיר גם על התפקוד הלימודי של הסטודנטים. הדימוי העצמי הנמוך מפחית את תחושת היכולת והמוטיבציה ותגובות לחץ בלתי אדפטיביות פוגעות ביכולת הלימוד בתקופות עמוסות ("כאשר נעשה קשה ולחץ, במקום לפנות לעזרה, אני מתחילה להתחבא, להתכנס בעצמי"; "הקשיים הפסיכיאטריים שלי משפיעים עליי בעיקר כשיש עומס גדול בלימודים. אז אני מגיב בהרבה לחץ"). אלה עלולים להעמיס על ההתמודדות עם המטלות הלימודיות, להפוך אותה לפחות יעילה, וכן להקשות את השהייה באוניברסיטה והתמדה בשיעורים. בנוסף לכך, בחלק מהמקרים, תיארו הסטודנטים כיצד ההתנהלות בקמפוס האוניברסיטאי, מקום גדול ועמוס, מעצימה גם היא את תחושת החרדה, חוסר השייכות והבדידות ("האוניברסיטה היא מקום מאוד מנוכר").

הסינע – ניתן להתייחס לשני מישורים בסיוע שהתכנית מציעה בתחום החברתי-רגשי. האחד, הסינע שמעניקה התכנית דרך עצם הקשר שנוצר בין הסטודנט לחונך; והשני, תרומת התכנית לפיתוח ויצירת קשרים חברתיים בתוך האוניברסיטה.

ברבים מהראיונות עלה כי עצם קשר החונכות יש בו כדי לסייע לסטודנט בתחום החברתי-רגשי. הסטודנטים שרואיינו ציינו כי החונכות מסייעת להם "לדעת שאני לא לבד באוניברסיטה"; "שיש עם מי לחלוק, עם מי לעשות דברים". בנוסף לכך, המפגש עם החונך, המעורה בקשייו ובמצוקותיו של הסטודנט, מאפשר לסטודנט – שנוהג להסתיר באוניברסיטה את בעיותיו הנפשיות – להפסיק להסתיר, לחלוק בקשיים, ולהקטין מעט את תחושת הבדידות שמקורה בהסתרה זו ("זה ממש מקום שאפשר לברוח אליו, להיות מי שאני"; "שם

הוא מכיר אותו ולא צריך להתבייש ממנו. זה מרגיע"). לקשר החונכות יש גם תפקיד בשיתוף בקשיים, במתן תמיכה חברית והטיית אוזן קשבת של החונך לסטודנט בנושאים החורגים מהתחום הצר של הלימודים (פחדים, חששות, קשיים בדימוי העצמי וכד'). מעבר לכך, הרי שעצם המודעות של החונך לקשייו של הסטודנט ולאופן שבו הם מתערבים בלימודים, יכולה לסייע לו להתרכז בלימודים. כך, הוא מסייע לסטודנט לגייס משאבים להשקעה בתחום זה גם במצבים רגשיים לא פשוטים, ומונע בכך התנתקות מוחלטת מהלימודים וצבירת פערים ("היא מבינה שיש לי בעיות, אבל נותנת לי מסגרת זמנים").

לגבי תרומת התכנית ביצירת קשרים חברתיים עבור הסטודנט, מחוץ לקשר חונך-סטודנט, ניכר כי התמונה מורכבת יותר. אחד הפתרונות שהועלו – מפגשים בין הסטודנטים למשתתפים בתכנית – נראה כפתרון חלקי: אמנם חלק מהסטודנטים מביעים בו עניין ("הייתי רוצה מפגשים מתוכננים עם סטודנטים נוספים בתכנית, שיפתחו את האפשרות למפגשים אקראיים יותר אתם בתוך האוניברסיטה"), אך חלק גדול מהם מגלים אמביוולנטיות או התנגדות כלפיו, בעיקר בשל החשש מהשייך ל"קבוצת החולים" או מהצורך לחשוף את המגבלה ("אני מתלבט. לא רוצה לראות את עצמי שייך לקבוצה כזו"); "אני מרגישה שמה שמקדם אותי זה להיות עם אוכלוסייה בריאה"; "אין לי זמן לשמוע צרות של אחרים".

אפשרות נוספת לסיוע בהשתלבות החברתית, מלבד מפגשים עם סטודנטים נוספים, היא דרך ההתייחסות לנושא זה בתוך קשר החונכות ודרכו. מהראיונות עלה כי הסיוע בתחום החברתי כחלק מקשר החונכות, יותר מהסיוע בתחום הלימודי, קשה ומורכב לביצוע. התחום החברתי נתפס על ידי החונכים אישי ורגיש, ונוגע לתחושת החריגות של הסטודנטים, בדימוי העצמי שלהם ובכישוריהם החברתיים, ולכן העיסוק בו מרתיע אותם. נראה כי גם לסטודנטים עצמם העיסוק בתחום זה אינו פשוט, וחלקם מעדיפים למקד את החונכות בלימודים ("אני מרגישה שלפעמים החונכת לוקחת את זה לתחומים פחות לימודיים... לי אישית זה לא מתאים"). נראה כי תחום זה נמצא על קו התפר שבין שיקום לבין טיפול; מצד אחד, ההשתלבות החברתית היא נושא חשוב בתפקודו של סטודנט בין כותלי האוניברסיטה; מצד אחר, הקושי החברתי דורש עיסוק וחשיפה בנושאים רגישים ועמוקים.

על אף המורכבות שבטיפול בנושא, הוזכרו בראיונות מספר דרכים שבהן מנסים החונכים לסייע לסטודנטים בתחום זה כחלק מפגישות החונכות. אחד מסוגי הסיוע שהוזכרו הוא עצם השיחה והדיבור על הגורמים המקשים ליצור קשרים חברתיים. בעניין זה הוזכר הניסיון של החונכים (בהדרכת הרכזות) לזהות את הגורמים המקשים על הסטודנטים בתחום החברתי ולשוחח אתם עליהם. גורמים אלה כוללים תחושות של חריגות, נחיתות ודימוי עצמי ירוד. הסטודנטים ציינו כי האפשרות לשוחח על קשייהם החברתיים ועל הגורמים להם מסייעת להקל בתחושות אלה. מעבר להקלה שבשיתוף, בשיחות אלה החונך עשוי להפריך חלק מפחדיו של הסטודנט (למשל, את החשש כי הוא נראה חריג, חולה ושונה מסטודנטים אחרים); כך יש לסטודנט הזדמנות להיווכח שחלק מקשייו נורמטיביים ומאפיינים סטודנטים



רבים אחרים ("דרך הקשר אתי הוא רואה שיש חוויות משותפות לכל הסטודנטים – קושי להתכונן למבחן, הרגשה לא טובה עם ביקורת, אי נוחות להציג בפני הכיתה"; "עוזר שהוא סטודנט ולא איש מקצוע, כי אני רואה שלפעמים גם הוא לא מספיק להגיש עבודות בזמן; אמנם יש הבדל, אבל זה מראה לי שגם הוא לא מושלם, שאני לא לגמרי חריגה"). כך, השיחה עם החונך עשויה להקל את תחושת הנחיתות והחריגות של הסטודנט.

דרך נוספת שהוזכרה בראיונות היא שימוש בקשר חונך-סטודנט כמודל לקשרים אחרים – modeling – מדובר בכך שבמסגרת החונכות ניתן לבחון, ללמוד ולתרגל התנהגויות חברתיות, מיומנויות שיחה וכדומה ("אני מהווה לו מודל להתנהגות... גם הקשר אתי זו הזדמנות לתרגל נושא של קשרים עם אנשים, עם בנות"). בראיונות הוזכר כי לאחר זיהוי החסמים המקשים על הסטודנט ביצירת קשרים חברתיים, ניתן להשתמש בקשר החונכות, כך שיסייע להתגבר עליהם ("היא מרגישה שווה פחות מאחרים. אני מנסה לעשות בחונכות משהו שהוא מודל לקשר שוויוני... המודל של שוויון כאן הוא מבחינתי גם מודלינג לשוויון אפשרי גם בקשרים אחרים").

דרך נוספת לסיוע בהשתלבות החברתית היא שהחונכים ידרבנו את הסטודנטים ליצור קשר עם סטודנטים אחרים. היו מספר חונכים שתיארו כיצד דרך משימות שונות שהם מציבים לסטודנט הם מנסים, באופן הדרגתי, לסייע לו לרכוש קשרים חדשים בתוך האוניברסיטה (כך הם נותנים לו משימות שונות שיאפשרו לו להגדיל את רמת מעורבותו החברתית - לדבר עם מישהו בהפסקה, לבקש סיכומים, ללמוד יחד למבחן וכו').

הערכת הסטודנטים את תרומת התכנית בתחום החברתי – לעומת התחום הלימודי, שבו מרבית הסטודנטים שרואיינו ציינו כי חוו שיפור, הרי שבתחום ההשתלבות החברתית באוניברסיטה, ציינו חלקם הגדול כי לא הרגישו שיפור. חלק מהסטודנטים המרואיינים אמנם אמרו כי הם אינם זקוקים לעזרה בתחום החברתי, אבל היו סטודנטים שציינו, כי כשהצטרפו לתכנית, הם גם ציפו שהיא תסייע להם להשתלב בחיים החברתיים בקמפוס.

חשוב לציין כי היו מספר סטודנטים שציינו כי הם חשים שבעקיפין התכנית תרמה להשתלבותם החברתית. סטודנטים אלה סיפרו כי התרומה של התכנית לתחום הלימודי מלווה באמונה הולכת וגדלה שלהם ביכולתם, וכך היא תורמת לתחושה טובה ומשפרת את דימוים העצמי. אחרים אמרו שנוכחות החונך והידיעה שיש להם למי לפנות מעניקה להם תחושה פנימית של ביטחון. לדבריהם, השיפור בדימוי העצמי ובתחושת הביטחון שלהם תרמו ליכולתם להשתלב חברתית ("ברגע שהרגשתי שאני צוברת הצלחות בתחום מסוים, גבר הביטחון העצמי, וזה השפיע גם על הקשר שלי עם אנשים").

ייתכן כי בתחום החברתי קשה יותר לראות שיפור לאחר פרק זמן של כשלוש שנים. ראשית, בניגוד לתחום הלימודי שבו יכולים הסטודנטים להתבסס על מדדים אובייקטיביים (ציונים, נ"ז) בתחום זה התחושה סובייקטיבית ברובה. בנוסף לכך, ייתכן כי העובדה שמדובר בתחום רגיש, הנוגע בסוגיות פנימיות עמוקות, מחייבת תהליך ממושך, ולכן גם פרק זמן ארוך יותר כדי להבחין בתוצאות. לא פעם ציינו הסטודנטים כי העובדה שהחונכות לא סייעה להם בהשתלבות חברתית היא "לא בגלל החונכות, אלא בגללי" ("החונכות לא יכולה לעזור בזה ... זה עניין של אישיות... אי אפשר לטפל בזה"). תחושה זו מלמדת גם היא על הסוגיות המורכבות והאישיות שבהן נוגע תחום זה וייתכן שגם על המוגבלות של התכנית בסיוע בתחום זה.

קשיים וצרכים לא מסופקים בתחום החברתי – הסיוע בתחום החברתי קשה ומורכב. ראשית, חלק גדול מהסטודנטים, על אף קשייהם החברתיים, מסתייגים ממפגשים משותפים למשתתפי התכנית, בשל החשש להשתייך לקבוצה זו ובשל הרצון בקשרים חברתיים עם האוכלוסייה "הבריאיה". שנית, הסיוע בתחום זה כחלק מקשר החונכות מחייב לעתים מגע עם נושאים רגישים, ולכן עלול להעמיד את החונך בתפקיד "טיפולי" ולפגוע בגבולות קשר החונכות.

שינויים שחלו בסיוע בתחום החברתי במהלך שלוש השנים לפעילות התכנית – נראה כי במצב הנוכחי תכנית ההשכלה הנתמכת עדיין מחפשת את דרכה בתחום הסיוע החברתי (כדברי אחת הרכזות: "בתחום הלימודי אנחנו שוחים טוב. בתחום החברתי - פחות"). עם זאת, מהראיונות עם המשתתפים בתכנית – סטודנטים, חונכים, רכזות ומדריכות - ניכר היה כי בשנה השלישית לפעילות התכנית גברה שימת הלב לחשיבותו של תחום זה ("משהו השתנה אצלי באופן בו אני רואה את המטרות; היום אני חושבת שנכון להיכנס לתחום החברתי, ההשתלבות מבחינה חברתית באוניברסיטה... זה משהו שאני שמה עליו דגש ומעלה אותו יותר על פני השטח, למרות שלפעמים הוא לא עולה בצורה ישירה מצד הסטודנט"; "אני חושב ששימת הדגש על קשיים חברתיים היא חשובה, בהתחלה הרגשתי שהמטרות הוצגו בעיקר סביב מיומנויות למידה, לאט-לאט זה השתנה"). ניכר כי בשנה השלישית לפעילות התכנית יוחדו מאמצים לבחינת אופי הקשיים המאפיינים את הסטודנטים ולבחינת הדרכים האפשריות לסיוע (בהדרכות של הרכזות, בימי עיון לחונכים). מעבר לשימת לב רבה יותר זו שהורגשה בשנה השלישית, בראיונות עם החונכים בשנה זו צוינה ההשקפה כי הסיוע בתחום זה, יותר מאשר בתחומי הסיוע האחרים, מחייב רמות גבוהות יחסית של היכרות וביטחון בתוך קשר החונכות, ולכן מתאפשר לאחר התבססות הקשר, בשלבים מאוחרים יותר.

#### התחום הביורוקרטי והטכני

הקושי – סטודנט באוניברסיטה חייב לא רק להתמודד עם החומר האקדמי, כי אם גם לעסוק בצדדים הטכניים של הלימוד: פניות למרצים, ארגון מערכת לימודים, בירורים במזכירות וכד'. בנוסף לכך, הלימודים באקדמיה דורשים שימוש במתקנים השונים של האוניברסיטה: חיפוש חומרי לימוד בספרייה, עבודה עם מערכות מחשבים, הכרת האוניברסיטה ועוד.

"סידורים" מעין אלה, שהם חלק בלתי נפרד מהלימודים באוניברסיטה, דורשים פעמים רבות הכרה של מסגרות שונות, ידע ומיומנויות תקשורת, כמו גם ביטחון עצמי ויכולת ניהול משא ומתן. בראיונות עלה כי חלק מהסטודנטים מתקשים להתמודד עם מטלות אלה, חווים תחושות של חרדה ותסכול לנוכח מצבים שכאלה ("הביורוקרטיה זה דבר מפחיד, יש לי חרדות מזה"; "האוניברסיטה מפחידה, אפשר ללכת שם לאיבוד") ומרגישים את הצורך בהכנה והכוונה לפני משימות שכאלה. נראה כי קשיים אלה אינם נחלתם הבלעדית של סטודנטים המתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית, אך הם מועצמים במקרה זה, כיוון שהם מתווספים לקשיים ולחששות אחרים ולבעיות בביטחון העצמי.

הסיוע – לסיוע של התכנית בתחום זה שני פנים. ראשית, לעתים התכנית משמשת כנציגת הסטודנט. היא פונה עבורו לקבלת שירותים שונים (לדוגמה, התאמות בלימודים) או מקשרת בינו לבין גורמים שונים באוניברסיטה (למשל, המרכזים לקידום הסטודנט לצורך קבלת שיעורי עזר, או המרכז ללקויי למידה לצורך קבלת עזרים שונים). שנית, התכנית מסייעת לסטודנט לשפר את התמודדותו עם הביורוקרטיה על סוגיה השונים ולהכיר את האוניברסיטה ואת מתקניה. מהראיונות עם הסטודנטים עולה כי בפגישות החונכות עובדים על ההתמצאות בתוך האוניברסיטה, מחפשים חומרים בספרייה, עובדים על המחשב ומתכוונים לפני פגישות עם מרצים ולפני הצגה מול הכיתה ועוד.

הערכת הסטודנטים את תרומת התכנית בתחום הביורוקרטי והטכני – על פי תפיסתם של הסטודנטים, התכנית מגשרת ומתווכת בינם לבין האוניברסיטה (או כדברי הסטודנטים: "מתרגמת של האוניברסיטה לשפה שלי"). הסטודנטים שרואיינו ציינו כי הם חשים שהתכנית משמשת עבורם כמעין "גב" באוניברסיטה, מעניקה גיבוי ועזרה, כאשר מתעוררים קשיים ופונה במקומם בבקשות שונות לגורמים המתאימים. מעורבות זו מרגיעה אותם ומעניקה להם תחושת ביטחון. בנוסף לכך, ציינו הסטודנטים כי הפגישות בינם לבין החונכים מתקיימות בספרייה או בחדרי המחשב. כך החונכות מסייעת להם להתמצא באוניברסיטה ולהכיר מתקנים אלה. החונכים מצדם סיפרו על שיפור שהם חשים בקרב הסטודנטים בתחום ההתמצאות בשירותים השונים, בפנייה לבירורים, בשיחות עם מרצים, בהתאמת המבחנים.

שינויים שחלו בסיוע בתחום הביורוקרטי והטכני במהלך שלוש השנים לפעילות התכנית – בתחום זה ניכר כי ככל שהתכנית המשיכה לפעול, כך גדל הקשר שלה עם האוניברסיטה והתאפשר שיתוף פעולה עם גורמים בתוכה, באופן שהקל לסייע לסטודנטים. השיפור בלט בעיקר בירושלים; שם, בשנה הראשונה להפעלת התכנית הורגשו קשיים משמעותיים בקשר שבין התכנית לבין האוניברסיטה. הרכזות ציינו לטובה את היענותה של האוניברסיטה, כולל השירותים השונים הפועלים בתוכה, לבקשותיהן: בקשות להתאמות, לסיוע בשיעורי עזר, לסיוע בדיוור, להשגת מועדי בחינות נוספים ועוד.

מהראיונות עם הסטודנטים עלה כי הסיוע הביורוקרטי והטכני חשוב בעיקר בשלבים הראשונים ללימודים, כאשר הסטודנט אינו מכיר את המסגרת החדשה ועליו ללמוד להתנהל בה. בתחום זה, ניכר כי ככל שההיכרות עם האוניברסיטה מעמיקה, כך נזקקים הסטודנטים פחות לסיוע.

ב. אופי הקשר חונך-סטודנט – הקשר שנוצר בין הסטודנט לחונך תואר בראיונות עם החונכים והסטודנטים בצורה חיובית וחמה, כקשר אישי, נעים ונוח, שמעניק לסטודנט כוחות ותחושת יכולת.

לקשר החונכות מספר מאפיינים בולטים; אחד מהם, שצוין בהרחבה בראיונות, הוא הגמישות הרבה המאפיינת אותו. הגמישות של קשר החונכות ושל תכנית השכלה אקדמית נתמכת בכלל, התבטאה בהדגשת ההתאמה לסטודנט, לצרכיו ולקשייו הספציפיים. גמישות זו מאפיינת הן את התכנים, דהיינו סוגי הסיוע שניתנים במסגרת קשר החונכות, האפשרות לשנותם ולהתאימם לסטודנט ולתקופה שבה הוא נמצא, והן את התנהלותו – שעות וזמני המפגש, משך הפגישות, מיקומן, זמינות מעבר לשעות המפגש (רבים מהחונכים נמצאים בקשר טלפוני עם הסטודנטים) וכד'. הסטודנטים אמרו שהגמישות מאפשרת לתכנית להציע להם פתרונות רלבנטיים, המתאימים לצורכיהם. בנוסף לכך, בחלק מהראיונות צוין כי גמישות זו נותנת לסטודנט תחושה טובה, היות שהוא חש כי יש לו חלק פעיל בעיצובה של החונכות וכי ביכולתו להשפיע על תוכנה ("טוב לי שהתכנית פתוחה ואפשר לנצל אותה כמו שאני רוצה. טוב לי שהתכנית לא ברורה"); "אני אחראית על התוכן של הפגישות עם החונך, אם אני רוצה משהו אני יכולה ליזום אותו, אני לא מרגישה שדברים סגורים בפניי...כל הזמן יש תיאום ציפיות עם החונך ועם הרכזת, וזה טוב לי, כי אני יכולה להשפיע על מה שקורה". עם זאת, בחלק מהראיונות עלתה התחושה, כי גמישות זו, כאשר היא מתלווה למטרות שאינן מוגדרות דיין, עלולה להקשות על החונכות (ראה הרחבה בנושא זה בדיון על גבולות הקשר בין החונך והסטודנט). נראה כי חשוב שהגמישות תיעשה במסגרת מוגדרת של מטרות – מה נכנס ומה לא. עד כמה זה טיפולי ועד כמה לא.

גמישות זו, בשילוב העובדה כי החונכים הם סטודנטים, תורמת לכך שאף שהקשר בין החונך לסטודנט הוא אמנם פורמלי ומוגדר, הוא מתבצע בצורה ובאווירה פחות פורמלית; דהיינו בגובה העיניים". הסטודנטים תיארו כיצד החוויה שלהם לגבי הקשר הלא פורמלי עם החונך תורמת לאינטימיות ולקרבה שהם חשים ("טוב לי שזה לא משהו רשמי. יושבים, שותים קפה, צוחקים... אני מרגיש מאוד נוח"). עבור חלק גדול מהסטודנטים, העדר הפורמליות נתן להם את התחושה כי לחונך אכפת מהם, לא רק מתוקף תפקידו, אלא מתוקף הקשר האישי שנרקם ביניהם. כך, רבים מהסטודנטים התייחסו לאכפתיות הגדולה שהם חשים מצד החונכים - הם חשו כי החונך מכיר אותם ומגלה עניין אֶמֶיִתי במה שעובר עליהם ("הוא חונך מעולה. באמת אכפת לו ממני"; "מה שעוזר זה ההתעניינות, האכפתיות שלה. זה שבאמת

אכפת לה"). נראה כי תחושה זו של אכפתיות ועניין אֶמְתִּי מצד החונך, כפי שחוה אותה הסטודנט, מקלה עליו לקבל עזרה מהחונך, והיא בעלת השפעה חיובית, כפי שכבר תואר.

#### ג. נושאים נוספים בקשר חונך-סטודנט

##### גבולות הקשר חונך-סטודנט

כפי שכבר הוזכר, הקשר בין החונך לסטודנט מאופיין בקרבה, בגמישות, בזמינות ובהעדר פורמליות. מאפיינים אלה תורמים לתחושת הנוחות של הסטודנטים ומאפשרים שיתוף וסיוע. עם זאת, במיוחד כאשר תפקיד החונך ומטרותיו אינם מוגדרים דיים, מאפיינים אלה גם עלולים לתרום לבעיה בשמירה על גבולות הקשר.

הקושי בשמירת גבולות הקשר הוזכר רבות על ידי החונכים בשנה הראשונה והשנייה לתכנית. דובר הן על גבולותיו התוכניים של הקשר (בעיקר גלישה לתכנים רגשיים/נפשיים, שנחו על ידי החונכים כתובעניים מדי, חורגים מהגדרתו המיועדת של קשר החונכות ולהשקפתם נובעים מציפייה לקשר שהוא יותר טיפולי או חברי) והן על גבולותיו הטכניים (דהיינו צורך לשים גבול להודעות, לשיחות טלפון ולפניות אחרות מעבר לשעות הפגישה, בתדירות גבוהה ובשעות שאינן נוחות. זאת גם במקרים שבהם פניות אלה קשורות לתוכני החונכות).

הממד הטיפולי והיחס ה"חברי" בקשר החונכות מורכב וכולל מספר רבדים. נראה כי במטרותיה של התכנית כלולה גם תמיכה רגשית בסטודנטים. במקרים רבים ובאופן טבעי, העבודה עם סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית מערבת תכנים שלא ניתנים לסיווג כלימודיים גרידא, אך הם קשורים לתכנים הלימודיים, מושפעים מהם ומשפיעים עליהם (לדוגמה, מצבי רוח דיכאוניים המקשים להגיע ללימודים, תחושת חריגות ובעיות בדימוי ובהערכה העצמית, הנובעות מהמוגבלות הנפשית ומשפיעות על רמת המוטיבציה של הסטודנט בלימודים, האמונה שלו ביכולתו להצליח בהשתלבותו החברתית באוניברסיטה).

נראה כי היכולת להפריד בין התחומים הרגשיים לבין התחומים הלימודיים, או לתחום אותם ולהציב להם גבול, אינה פשוטה, ותלויה פעמים רבות באופיים של החונך והסטודנט. כך, במקרים מסוימים דיווחו הסטודנטים על הציפייה שהחונכות תהיה "בעיקר עזרה רגשית". במקרים אלה עשויים החונכים למצוא עצמם בחיכוכים עם הסטודנטים, כאשר הם מנסים למנוע מהקשר להתפתח בכיוונים טיפוליים ("הוא/היא חשבה שזה יהיה יותר טיפולי... למרות שהבהרנו את זה... עד היום הוא/היא מנסה להפוך אותי לפסיכולוגית שלו/ה, אז כל הזמן יש לנו חיכוכים סביב זה"). במקביל, חשוב לשים לב שגם לחונך עשוי להיות תפקיד בגלישה לתחומים אלה: בעוד שיש חונכים שמדווחים, כי הם מצליחים להציב לסטודנט גבול ("אני בתוך זה, אבל אני לא נותנת פתרונות, אני מקשיבה"), אחרים מדווחים על קושי לעשות זאת ("אני מתקשה לשים גבולות. נשאבת"); "למרות שנאמר לנו שזה לא פרויקט טיפולי, אני מרגישה שאני דווקא מאוד מתפקדת כמטפלת"). החונכים, פעמים רבות סטודנטים למקצועות טיפוליים, נמשכים לעיסוק בתחום הרגשי ורואים בחונכות, באופן מודע או בלתי מודע, הזדמנות להתנסות בעבודה שיש בה מאפיינים טיפוליים ("זה קצת חסר לי, הפן

הטיפול, של 'לחפור', ולא רק לטפל במיומנויות למידה"; "בחונכות הראשונה הסטודנטית ציפתה למשהו יותר קרוב לטיפול, לי גם הייתה משיכה לכיוון הזה...". גם הנופך האישי והבלתי פורמלי של הקשר מקשה להבחין בין קשר חונכות זה לבין קשר בעל רכיבים חברתיים יותר ("זה קשה, כי נוצר קשר והאדם במצוקה וקשה לשים את הגבול"; "הגבול הוא בעייתי מבחינתי – חברות עם גבול היא חברות מלאכותית").

שמירת גבולות הקשר – גבולות הקשר חשובים הן לחונכים, שעבורם עבודת החונכות עשויה להיות מעמסה מדי (מבחינת הזמן שהיא גוזלת ומבחינת המאמצים הנפשיים והרגשיים המושקעים בה), והן עבור הסטודנטים, העלולים להיפגע ולהתאכזב, כאשר ציפיותיהם מהקשר לא מתממשות.

מתוך הראיונות שהתקיימו במהלך שלוש שנות פעילות התכנית עלו מספר דרכים המקלות לשמור על גבולות הקשר: הגדרה והבהרה ברורה יותר של מטרות הקשר, הסדרת גבולות "חיצוניים" לקשר, מעורבות של הרכזות ונוכחות של דמות טיפולית בחייו של הסטודנט.

**הגדרת מטרות ברורות לתכנית.** נראה כי חשוב להפריד בין הגמישות של התכנית לבין הגדרה ברורה של מטרותיה. בעוד שלגמישות התכנית יתרון חשוב באפשרות התאמתה לצרכיו הייחודיים של הסטודנט, הרי שעמימות המטרות עלולה לפגוע בגבולות קשר החונכות ולגרום לבלבול ולהתפתחות ציפיות מוטעות לגבי אופי הקשר, הן בקרב החונכים והן בקרב הסטודנטים. במהלך שלוש שנות פעילותה של התכנית הורגשה התפתחות בהגדרת מטרותיה; התפתחות, שככל הנראה התבטאה גם ביכולת לשמור על גבולות הקשר. מהראיונות עלה כי בשנה השלישית, להבדיל מהשנתיים הראשונות, קיבלו החונכים והסטודנטים הגדרה ברורה יותר של מטרות התכנית, גבולותיה ואופי קשר החונכות הרצוי; כך, בלט הדגש על הלימודים ("המטרות קצת משתנות בהתאם לסטודנט, אבל באופן כללי, המטרה היא לתת תמיכה עם אוריינטציה לימודית, כל מיני סוגי תמיכה, כאשר הדברים ממוקדים בלימודים"), הבהרת הגישה השיקומית המנחה את התכנית, ההבדל בינה לבין גישה שהיא יותר טיפולית והדגש בתיאום ציפיות מוקדם עם הסטודנט. במקביל, בראיונות שהתקיימו בשנה זו פחת העיסוק בקושי לשמור על גבולות הקשר, כתוצאה מציפיות לא מתאימות של הסטודנטים ומהעלאת תכנים שאינם מתאימים לקשר החונכות.

**גבולות "חיצוניים".** דרך נוספת שלדברי החונכים מסייעת לשמור על גבולות הקשר היא הסדרת גבולות "חיצוניים", דוגמת הגבלת מקום המפגש לאוניברסיטה (בחפיפה הרכזות עצמה הגבילה את מקום המפגש לאוניברסיטה, אף שחלק מהסטודנטים העדיפו להיפגש בביתם או במקום אחר), הגדרת שעות זמנים קבועים לפגישות, תחילת שעות ומשך זמן לשיחות הטלפוניות, קביעה מראש של מטרות ותוכן למפגשים. הגדרה זו של גבולות חיצוניים לקשר מאפשרת לתחום את הגמישות שמציע קשר החונכות, מבחינת אופן התנהלותו ("אני חושבת שהפגישות הקבועות באותו זמן ומקום, הן משהו שנותן בסיס, שמאזן ויוצר

גבולות"; "הגבולות של הזמן מאוד שומרים שלא לגלוש לתחומים חבריים יותר, שעלולים להיות מבלבלים ופחות אפקטיביים"; "היא גם לא יכולה להתקשר אלי בכל שעה, אלא בהתאם למה שסוכם בינינו, לא חופשי - כי אז יש סיכוי שזה ייתפס כמשהו חברי". בנושא זה צוינו שתי גישות: האחת, רואה בתחילת הקשר שלב משמעותי במיוחד בעיצובו, ולכן גורסת כי חשוב להגדיר גבולות אלה כבר בתחילת הדרך ולהתאימם, במידת הצורך, לקשר האינדיבידואלי רק בשלב מאוחר יותר, כאשר מעמיקה ההיכרות ההדדית בין החונך לסטודנט. והשנייה, שלפיה הצבת גבולות אלה בתחילת הקשר, יש בה כדי לפגוע בהתקדמות הקשר ובאופיו הבלתי פורמלי, ולכן יש לדחות את הצבתם של גבולות רק למצב שבו מתברר שיש קושי ממשי בשמירה עליהם. נראה כי הדרך המתאימה ביותר קשורה בגורמים שונים, ובהם גם אופי החונך והמידה שבה הוא מצליח לשמור בכוחות עצמו על גבולות פנימיים ללא הגדרה חיצונית.

**מעורבות הרכות.** נוכחותה ומעורבותה של הרכות הוזכרו גם הן בנוגע לשמירה על גבולות הקשר. נראה כי נוכחות זו חשובה במיוחד במצבי חיכוך, כאשר אין התאמה בין ציפיות הסטודנטים מהקשר לבין תפיסתם של החונכים. במצבים אלה, מגיעים הסטודנט והחונך לפגישה משותפת אצל הרכות, לצורך תיאום ציפיות ולהבהרת מטרות החונכות. תפקידה הכפול של הרכות - אשר מצד אחד, מצויה במגע עם הסטודנט והחונך מצד אחר, משמשת כנציגת התכנית ברמה הניהולית שלה - מאפשר לה להיתפס כסוג של סמכות. בנוסף לכך, נוכחותה משמשת תזכורת לכך שקשר החונכות, על אף אופיו האישי והאינטימי, הוא חלק מפרויקט גדול יותר, וככזה יש לו מסגרת ומטרות; בכך מספקת הרכות לקשר ומקלה את יצירת הגבולות ("אני חושבת שהמקום של החונך הוא יותר חבר ושל הרכו יותר איש שיקום. אבל צריך להציג את החונך והרכו כיחידה אחת").

**מסגרת טיפולית שבה מצוי הסטודנט.** נוכחותה של דמות טיפולית שאֵתה נמצא הסטודנט בקשר הוזכרה גם היא. החונכים אמרו כי לתחושתם "סטודנטים שיש להם מטפלים יכולים לעשות יותר הפרדה ולהתמקד בלימודים". השקפה דומה ביטאו גם הסטודנטים ("אני לא מחפש עזרה נפשית כי עזרה נפשית אני מקבל בעיקר במקומות אחרים"; או "אין לו תפקיד להתמודד עם הבעיות הנפשיות שלי... בשביל זה אני הולכת לאנשי מקצוע", ולעומת זאת, "החונך הוא גם סוג של פסיכולוג בשבילי. אני יודעת שזה לא התפקיד שלו, אבל אני מרגישה שזה קורה אצלי, כי אני נמצאת במצב של חוסר. אין לי פסיכולוג, ניסיתי ללכת והתאכזבתי"). נוכחות של דמות טיפולית בחייו של הסטודנט חשובה לא רק לשמירה על גבולות הקשר ועל תחימתם של התכנים הטיפולים בתוכו, אלא גם לתחושת ביטחון של החונכים, כתוצאה מהידיעה שיש להם לאן להפנות את הסטודנט במצבי מצוקה.

**שינויים שחלו בנושא הגבולות** - בשנתיים הראשונות לפעילות התכנית ניכר היה כי גבולות הקשר וכניסתם של תכנים טיפוליים לתוכו מעסיקים את החונכים. החונכים ציינו כי הם מתחבטים כיצד עליהם לנהוג, כאשר עולים בפגישות עם הסטודנט נושאים רגישים ועמוקים,

באיזו מידה נכון לעסוק בהם או לדחות את הדיון ולהפנות את הסטודנט לגורמים מקצועיים. נראה כי ההתמודדות העיקרית עם סוגיות אלה נעשתה במהלך שעות ההדרכה, כאשר מהראיונות עם החונכים לא היה ברור עד כמה הטיפול בסוגיות אלה הוא "מקומי", דהיינו קשור למקרה מסוים של חונך וסטודנט, ועד כמה הוא נשען על הנחיות ומטרות כלליות יותר. בנוסף לכך, לא ברור היה האם יש הנחיות ברורות ברמת התכנית.

בשנה השלישית לפעילות התכנית ניכר היה כי נושא הגבולות מעסיק פחות את החונכים וכי הם פחות מבולבלים בנוגע לאופן שבו עליהם לנהוג לגבי תכנים רגישים העולים במסגרת הפגישות. ניתן להזכיר מספר גורמים שתורמו לשינוי הזה. ראשית, וכפי שכבר הוזכר, ניכר כי בשנה זו הושג שיפור בהבהרת מטרות התכנית לסטודנטים ולחונכים ("בראש ובראשונה המטרה היא הלימודים"). בנוסף לכך, חונכים ותיקים יותר סיפרו שבשנה זו הודגש תיאום ציפיות מוקדם עם הסטודנטים המצטרפים לתכנית (שיחה מקדימה שערכו הרכוזות ולעתים גם בשיתופם של החונכים), וכן הייתה התייחסות לאופן שבו התנהגותם של החונכים עצמם עשויה להשפיע על גבולות הקשר ("הרכוזת יודעת שאני נכנס לנשמה של אנשים והבהירה לי שזה פחות העניין פה").

גורם נוסף, שבלט בשנה השלישית, הוא השיעור הגבוה של סטודנטים ותיקים שהשתתפו בתכנית בשנה זו (21 מתוך 34 סטודנטים השתתפו בתכנית בשנה קודם לכך). שיעור גבוה זה נראה משמעותי, היות שלהערכת חלק מהמרואיינים, שמירת גבולות הקשר היא תהליך הנרכש עם הזמן, ולפיכך עבודה עם סטודנטים ותיקים קלה יותר מבחינה זו ("אני מרגישה שזה תהליך. גם אם בהתחלה הוא לא יודע עם מי לדבר על מה, זה תהליך שבו הוא לומד אל מי להפנות את הדברים ובשביל מה אני שם").

### תחלופת חונכים

סוגיה זו בלטה במיוחד בראיונות עם הסטודנטים בשנה השלישית, כנראה, עקב שיעור תחלופה גדול של חונכים בסוף השנה השנייה. מראיונות אלה עלה, כי עזיבתו של חונך והגעתו של חונך חדש (כשמדובר בדרך כלל במעבר בין שנות הלימוד ולא במהלך שנה"ל) כרוכה בטלטלה ובקושי רב עבור הסטודנט. נושא זה קשור למעשה בשני היבטים: הקשר עם החונך החדש והקשר עם החונך שעזב. לגבי הקשר עם החונך החדש - סטודנטים ציינו כי נדרש להם זמן ממושך לחוש נוח בקשר, להתרגל, להיפתח ולתת אמון. לפיכך, לאחר תחלופת חונכים, החונך החדש נתון להשוואות בלתי נמנעות בינו לבין החונך הקודם, השוואות שבמרביתן, בשל ההיכרות הקצרה עמו, הוא יוצא כאשר ידו על התחתונה ("אי אפשר לשחזר את הקשר שהיה לי עם החונכת הקודמת, היא הייתה האחת והיחידה"; "קשה לי עם האופי של החונכת הנוכחית, היא בדיוק ההפך מהחונכת הקודמת... אתה היה לי באמת טוב"). גם החונכים מצדם הזכירו את חשיבות הקשר המתמשך עם הסטודנט, את הביטחון ואת הקרבה שנבנים בו.



בנוגע לקשר עם החונך שעזב – במספר ראיונות עם סטודנטים עלה כי הם מצפים להמשך הקשר אתו ומתאכזבים כאשר אין זה קורה ("חשבתי שעכשיו, כשאנחנו כבר לא חונכת וסטודנטית, אז היא תהפוך לחברה מן המניין... התקשרתי והיא לא התקשרה בחזרה"; "חשבתי שנישאר בקשר"). ייתכן כי תחושות אלה של הסטודנטים בלתי נמנעות, לנוכח הפרידה מאדם שהיה קרוב אליהם. הרכזת מחיפה ציינה כי יש מדיניות ברורה בנושא, ולסטודנטים מובהר כי קשר עם החונך לאחר סיום החונכות בלתי אפשרי. חשוב להזכיר כי הישארותה של הרכזת כדמות קבועה ויציבה תורמת לתחושת הביטחון הגדולה יותר של הסטודנטים לנוכח חילופי החונכים.

### מאפייני החונכים

רכזות התכנית ציינו בראיונות עמן מספר מאפיינים רצויים של החונכים בתכנית.

גיל. הרכזות הצביעו על היתרון שבחונכים מבוגרים יחסית. נראה כי גיל מבוגר תורם לבשלות נפשית ולכן מסייע לתפקוד החונך. בנוסף לכך, הסטודנטים המשתתפים בתכנית הם פעמים רבות מבוגרים יותר מסטודנטים בשלב דומה, ולכן יש יתרון בכך שגילם של החונכים דומה לגילם של הסטודנטים. ואכן, בראיונות עם הסטודנטים עלה כי הם עסוקים בגילם של החונכים וחשים בנוח כשהחונכים אינם צעירים מהם באופן משמעותי ("לא הייתי מרגישה נוח עם סטודנטית בת 20. החונכת שלי אמנם צעירה ממני, אבל לא בהרבה"; "עם החונכת הקודמת שהייתה יותר מבוגרת הרגשתי יותר נוח"). ניתן לשער כי חונכים מבוגרים נתפסים כמי שיכולת ההבנה שלהם גדולה יותר ("חייב להיות אדם עם יכולת הכלה, איזושהי תבונה אישית, לכן זה לא מתאים למישהו צעיר מדי"), ובנוסף לכך, ייתכן שלסטודנטים פשוט יותר לקבל סיוע מחונכים מבוגרים יותר.

סטודנט למקצוע טיפולי. הרכזות ציינו, כי לפי תפיסתן אין הכרח בכך שהחונך יהיה סטודנט למקצוע טיפולי, לצורך תפקוד טוב שלו. ואכן, בשתי האוניברסיטאות השתתפו בתכנית חונכים שאינם בעלי רקע של מקצוע טיפולי.

שילובם של סטודנטים המתמודדים בעצמם עם מחלות פסיכיאטריות כחונכים. בספרות המקצועית הדנה בנושא צוינו תכניות שבהן שולבו בצוות אנשים בעלי מוגבלות פסיכיאטרית (Housel & Hickey, 1990; Parten, 1993). בתכנית נעשה בשנה השלישית ניסיון ראשון שכזה, ולדברי הרכזת הוא היה מוצלח.

### שביעות רצון ושחיקה בקרב החונכים

מהראיונות עלה כי החונכים שבעי רצון מעבודתם, ולדעתם, היא מגוונת ומעניינת. העובדה שרבים מהחונכים מגיעים מתחומי לימודים טיפוליים תורמת גם היא לשביעות רצונם, היות שהם חשים כי דרכה הם מתנסים בעבודה מקצועית ("אני מרגישה שאני עושה פה עבודה

סוציאלית, למרות שזה לא מוגדר ככה"). החונכים ציינו שההדרכה עם הרכוזות היא אחד הגורמים המשמעותיים בתחושת שביעות הרצון שלהם. הם גם ציינו את חשיבותה של תחושת השייכות לקבוצה. תחושה זו הוזכרה הן בנוגע לפגישות החונכים עצמם (ראה הרחבה בנושאים אלה בפרק על המעגל השני בדיון על הכשרת החונכים), והן בנוגע לקשר שלהם עם עמותת רעות. בשנתיים הראשונות להפעלת התכנית ציינו החונכים כי חסרה להם תחושת שייכות למסגרת עבודה רחבה יותר, בגלל העדר קשר מספיק עם עמותת רעות. בשנה השלישית הושג שיפור בתחום זה, כאשר עמותת רעות השקיעה מאמצים בחיזוק הקשר עם החונכים באמצעות עריכת ימי העיון וגם באמצעות הענקת מתנות בחגים ובסיום השנה. הרכוז בחיפה ציינה, כי להרגשתה תחושת השותפות והשייכות מגבירה את שביעות הרצון של החונכים מהעבודה ואת תחושת האחריות והמחויבות שלהם לתכנית.

במקביל, בראיונות אתם התייחסו החונכים גם לתחושות של תסכול, של עייפות ושל שחיקה מסוימת, כתוצאה מעבודת החונכות. תחושות אלה בלטו במיוחד בסוף השנה השנייה, בקרב חונכים שעבדו בתכנית שנתיים, והוזכרו בעיקר בשני נושאים: העומס הרגשי הכרוך בעבודה והתסכול לנוכח חוסר המחויבות של הסטודנטים. החונכים ציינו את העומס הרגשי הכרוך בתפקידם: המשאבים הנפשיים הנדרשים מהם, המאמץ שעליהם להשקיע בפגישות, בקידום השיחה, בדחיית תכנים החורגים מתחום החונכות, בהתמודדות עם קשיים רגשיים של הסטודנט (למשל, הקושי הכרוך בניהול פגישה בת כשעתיים עם אדם הסובל מדיכאון). יש לציין בעניין זה, כי בניגוד לתכנון המקורי, שלפיו, כאמור, כל חונך אמור היה לעבוד במקביל עם שלושה סטודנטים, נמצאה בראיונות תמימות דעים לגבי העובדה שהעומס הרגשי הרב שבו נתונים החונכים מחייב הקטנת מספר זה לשני סטודנטים לחונך, כפי שקורה בפועל במרבית המקרים.<sup>8</sup>

הנושא השני שהוזכר בנוגע לשחיקה הוא התסכול לנוכח העדר מחויבותם של סטודנטים לתכנית. החונכים ציינו כי סטודנטים נוטים לא להגיע לפגישות, להגיע אליהן באיחור, לא להודיע שאינם מגיעים או לבטל את הפגישה פרק זמן קצר בלבד לפני המועד שנקבע. בשנתיים הראשונות תיארו החונכים כיצד במצבים אלה הם משקיעים מאמצים רבים, ולתחושתם חד-צדדיים, ביצירת קשר מחודש עם הסטודנטים ובקביעת פגישות נוספות. נראה כי העדר ההתמדה של הסטודנטים, כפי שחוו אותה החונכים, כרוכה לא רק בתחושת תסכול וכעס של החונכים ("זה מתסכל לבוא לפגישה כשאין אף אחד"), כי אם גם בתחושת של פגיעה, אשמה וספק ביכולתם לבצע את תפקידם כחונכים בצורה טובה.

בשנה השלישית לתכנית ניכר שיפור בתחום זה. הדיווחים על העומס הרגשי בקרב החונכים פחתו לעומת הדיווחים בשנה הקודמת. ייתכן כי שינוי זה נבע ממשך העבודה הקצר יותר של

---

<sup>8</sup> בשנה השלישית, לדוגמא, 4 חונכים (3 מירושלים ו-1 מחיפה) עבדו עם שלושה סטודנטים כ"א, 8 (7 חונכות בחיפה והרכוז בירושלים) עם שני סטודנטים וארבעה (3 בירושלים ושניים בחיפה) עם סטודנט אחד.

מרבית החונכים בשנה זו (שכן בשנה זו, עזבו רבים מהחונכים שעבדו בתכנית שנתיים והצטרפו אליה חונכים חדשים), וייתכן כי הוא הושפע גם מהיכולת הטובה יותר לשמור על גבולות הקשר, שהורגשה בשנה זו. כך, למשל, בשנה זו נטו החונכים להסכים על כך שיש תכנים שהסטודנט מעלה, שבהם עליהם להציע אוזן קשבת, ותו לא.

במקביל, בשנה זו דווח פחות גם על קשיי התמדה ומחויבות של הסטודנטים ועל תחושות התסכול והעייפות שמלוות את החונכים. נראה כי שינוי זה היה תולדה של התפתחות כפולה, מצד אחד, יכולתה המוגברת של התכנית להציב לסטודנטים דרישות למחויבות, ומצד אחר, ההבנה לגבי הצורך להסביר לחונכים על קשיי ההתמדה של הסטודנטים שאתם הם עובדים (ראה הרחבה בפרק על המעגל השני, בדיון על הכשרת החונכים).

נושא נוסף שקשור לשביעות רצונם של החונכים הוא השכר. בשנתיים הראשונות הביעו החונכים חוסר שביעות רצון משכר זה. להשקפתם, כמו גם להשקפת הרכזות, הוא היה נמוך, הן לעומת הציפיות הקיימות מהם והן לעומת השכר המשולם לעוסקים בפרויקטים אחרים של חונכות (דוגמת פר"ח או חונכות של עיוורים). נראה כי השיפור בתנאי השכר של החונכים בשנה השלישית תרם לשביעות רצונם מהעבודה; כך שבראיונות בשנה זו לא נשמעה התייחסות שלילית לתחום זה.

#### מקום מפגש מסודר באוניברסיטה

מרבית הפגישות בין הסטודנטים לחונכים מתקיימות בתוך האוניברסיטה (בקפיטריה, בספרייה, בחדר מחשבים, בכיתה ריקה ועוד). עבור חלק מהסטודנטים מקום זה הוא נוח, בשל העובדה שהם (והחונכים) נמצאים שם ממילא, וכן כיוון שהוא מאפשר נגישות למתקנים השונים באוניברסיטה. עבור סטודנטים אחרים המפגשים עם החונך בשטחים הציבוריים של האוניברסיטה מעוררים תחושות של חוסר נוחות, בגלל העדר פרטיות מספקת, או בשל החשש לפגוש אנשים מוכרים ולהידרש להסברים על אודות הקשר עם החונך. בהקשר זה, יש לציין, כי מרבית הסטודנטים שרואיינו ציינו כי הם מסתירים מאנשים באוניברסיטה את העובדה שהם מתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית, ולכן ניתן להניח כי מפגשים כאלה מאיימים "לחשוף" אותם.

#### **מעגל שני: רכזות**

המעגל השני בתכנית השכלה אקדמית נתמכת כולל בעיקר את תפקידה של הרכזת כחלק מצוות העשייה של הפרויקט. לתפקיד זה שני פנים - הקשר בין הרכזת לחונכים (הכשרת החונכים: הדרכות וימי עיון) והקשר בין הרכזת לסטודנטים (אתם ועם גורמים משמעותיים נוספים המצויים עמם בקשר). המעגל השני, כמו הראשון, מתמקד בקשר החונכות בין החונך לסטודנט, אך להבדיל ממנו, הוא מתנהל במרחק מסוים מקשר אישי ואינטנסיבי זה, תוך התבוננות בו מבחוץ.

## 1. הקשר בין הרכזות לחונכים

א. הדרכות פרטניות של החונכים – הקשר המרכזי בין החונכים לרכזות הוא פגישות ההדרכה שלהם. הרכזות נפגשות עם החונכים להדרכה פרטנית בתדירות של כשעה בשבוע. בראיונות, ציינו החונכים שלושה תחומים עיקריים שבהם עוסקות ההדרכות: הראשון, עיסוק בקשיים, בהצלחות ובתכנים קונקרטיים, העולים בעבודה עם הסטודנטים. השני, דיון בסוגיות רחבות וכלליות יותר, הנגזרות מנושאים אלה (תפקיד השיקום בבריאות הנפש, חשיבות גבולות הקשר וכד'); והשלישי, הוא הוונטילציה, התמיכה הרגשית והבעת האמון מצד הרכזות, המתאפשרות בזמן ההדרכה.

ב. ימי עיון ומפגשים קבוצתיים – בנוסף להדרכות הניתנות בצורה פרטנית, אחראיות הרכזות גם על ארגון ימי עיון ומפגשים קבוצתיים לחונכים. המדריכות השתתפו בתכנון ימי העיון ובחלק מהמפגשים הן אף השתתפו באופן פעיל. מפגשים קבוצתיים אלה כללו הרצאות בתחומים הנוגעים לעבודת החונכות (מחלות פסיכיאטריות, התפקוד במצבים של מוגבלות נפשית, מיומנויות חברתיות, אסטרטגיות למידה ועוד), סדנאות שהתמקדו בחומרים שהביאו החונכים מהתנסותם האישית בחונכות, וכן מפגשים אישיים עם מתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות ועם סטודנט לקוי למידה. מטרת ימי העיון הייתה להרחיב את הידע ואת ההיכרות של החונכים עם תחומים שונים הנוגעים לעבודתם, וכן לאפשר לחונכים מפגשים קבוצתיים, כדי לחזק את תחושת השייכות הקבוצתית. חלק מימי העיון נערכו במשותף לחונכים משתי האוניברסיטאות. האפשרות להיפגש עם חונכים נוספים צוינה ע"י החונכים כמשמעותית לתפיסת עבודתם ותפקידם בקונטקסט רחב יותר. בשנה השלישית התקיים גם יום עיון אחד לפני תחילת השנה, ונראה היה כי זו הכנה חשובה וכי רצוי להמשיך בה; ככל הנראה, כיוון שהיא מספקת מסגרת ראשונית לשייכות ולהיכרות עם העבודה.

ג. התפתחות בהכשרת החונכים והדרכתם – בתחום ההכשרה וההדרכה של החונכים הורגשה התפתחות עם הזמן; התפתחות שהתבטאה בעיקר בשנה השלישית. בשנה זו בנו הרכזות תכנית הכשרה אינטנסיבית ומקיפה יותר, שכללה שישה מפגשים קבוצתיים עבור החונכים. במקביל, בשנה זו, כפי שצינו הן החונכים והן הרכזות, הורגשה התקדמות בקשרים ספונטניים שהתפתחו בין החונכים לבין עצמם, ללא תלות במפגשים שארגנו הרכזות עבורם. התקדמות זו הורגשה במיוחד באוניברסיטת חיפה, שם החונכות יזמו מפגשים משותפים וסיפרו על קשרים ועל שיחות שיש ביניהם בחיי היום-יום. ניתן לשער כי גם יוזמה זו של החונכות הושפעה מהמפגשים הקבוצתיים הרשמיים שיזמו הרכזות, ומההיכרות ההתחלתית שהם אפשרו.

התפתחות נוספת בהכשרת החונכים נוגעת לתוכני ההכשרה. בשנתיים הראשונות לפעילות התכנית ציינו החונכים כי הם רוצים לקבל מידע על תחום בריאות הנפש. בראיונות עם המדריכות והרכזות באותה תקופה הודגשה החשיבות שהן רואות בהפרדה בין החלק הבריאי של חיי הסטודנטים (הלימודים) לבין המחלה שלהם, ונשמעה התנגדות למתן מידע שכזה;

אולי בשל ההנחה שהוא עלול לחבל בהפרדה זו וכן לפגום בספונטניות של קשר החונכות. בדוח הביניים לסיכום השנה השנייה לתכנית, שהוגש לוועדת ההיגוי על ידי מאירס-גיוניט-מכון ברוקדייל, הומלץ לא להימנע לחלוטין ממתן מידע שכזה, היות שנראה כי יש נושאים אשר ידע על אודותיהם נחוץ לחונכים ועשוי לתרום להם. כך, למשל, בעוד שמתן מידע לחונך על המחלה שאֵתה מתמודד הסטודנט אכן עלול להפר את ההפרדה בין הפן החולה לבריא בחייו ולמנוע את הספונטניות ואת העדר הפורמליות של קשר החונכות; הרי שמידע הקשור לחלקים התפקודיים של המתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית (כגון תנודות רגשיות ושינויים ביכולת התפקוד), הוא כללי למדי, והוא עשוי לתרום ליכולתם של החונכים להבין בצורה טובה ומלאה יותר את הסטודנטים שאתם הם עובדים. למידע כזה יש גם חשיבות מיוחדת בכל הקשור להתמודדותם של החונכים עם תחושות התסכול, הכעס האחריות והספק העצמי שמתלווים להיעדרויותיהם של סטודנטים מהפגישות. בשנה השלישית לפעילותה של התכנית אכן בוצע שינוי בכיוון זה; כך שימי העיון עבור החונכים כללו גם התייחסות לנושאים של מחלות פסיכיאטריות ולאמנטיים תפקודיים הקשורים בהן. ייתכן כי מידע זה, בשילוב עם גורמים נוספים, תרם לירידה בתחושות התסכול והעייפות של החונכים, בעקבות התנהגויות של חוסר התמדה מצד הסטודנטים, כפי שנצפתה בשנה זו.

התפתחות נוספת קשורה בנושא ההדרכות הפרטניות. בשיחה עם הרכזות עלה כי חונכים ותיקים יותר מגלים עצמאות גדולה בתפקודם ויכולים להסתפק גם בהדרכה של פעם בשבועיים. נראה כי במקרים אלה הרכזות היא זו היוזמת את צמצום היקף ההדרכה, כאשר היא מרגישה שהחונכים בשלים לכך. ניכר כי החונכים, המגלים שביעות רצון גדולה מההדרכות פחות יוזמים את הפחתתן.

ד. שביעות רצון של החונכים מההדרכות וההכשרות – החונכים בשתי האוניברסיטאות הביעו שביעות רצון גדולה מההדרכות שהם מקבלים מהרכזות. ניכר כי להדרכות אלה יש תפקיד משמעותי וחשוב בחיזוק תחושת הביטחון שלהם בעבודתם, כמו גם בתרומה לשביעות רצונם מהתפקיד ("היא תמיד תומכת ותמיד שם... זה נותן כוחות"); "היא נותנת תחושת ביטחון, שמה דברים בפרופורציה"; "היא באה ממקום מאוד מכבד, מעריך ומקצועי, נותנת הרגשה שאני תורמת"; "היא מונעת שחיקה כי היא גורמת לי ללמוד דברים חדשים". מהראיונות עם החונכים עלה כי הרכזות מצליחות מצד אחד, לחזק אותם, להביע אמון והערכה ליכולתם ולעודד אותם לביצוע עצמאי, ומצד אחר, לתת להם תחושה כי הם אינם לבדם וכי הן זמינות עבורם, כדי לסייע להם בכל קושי ובעיה העלולים להתעורר ("הרכזות נותנת לנו אחריות במידה המתאימה. לא יותר מדי ולא פחות מדי, ההרגשה היא שאפשר לגדול בתפקיד הזה"). שביעות רצון גדולה הובעה גם מהמפגשים הקבוצתיים, בין החונכים לבין עצמם, וחונכים ותיקים ציינו לטובה את הגברת תדירות המפגשים הקבוצתיים בשנה השלישית. נראה כי עבודת החונכות, אשר חלקה הארי נעשה בבדידות יחסית, מעוררת את הצורך במפגשים לצורך שיתוף בחוויות, בדעות ובהמלצות.

למפגשים הקבוצתיים יש חשיבות ביצירת סביבת עבודה משותפת; הם מעניקים לחונכים תחושת שייכות לצוות ומאפשרים שיתוף ותמיכה הדדיים, שבלעדיהם מתקבלים רק דרך הקשר עם הרכות.

## 2. הקשר בין הרכות לסטודנטים המשתתפים בתכנית

מעבר לקשר עם החונכים, מקיימת הרכות גם קשר עם הסטודנטים ועם גורמים הקשורים אליהם. אופי הקשר בין הרכות לסטודנט שונה מזה שבין החונך לסטודנט, ובמרבית המקרים הוא רשמי ופחות אינטימי. הקשר בין הרכות לסטודנט הוזכר לגבי שמירת גבולות קשר החונכות ותרומתה בנתינת הקשר לקשר החונכות. בנוסף לכך, לקשר זה עם הסטודנט ועם גורמים נוספים בחייו יש משמעות גם בהשלמת התמונה על הסטודנט וקשייו.

א. קשר של הרכות עם הסטודנט כמתן הקשר לגבולות קשר החונכות – כפי שכבר תואר בהקשר של שמירת גבולות הקשר, הרכות מתווכת בין הקשר האישי סטודנט-חונך לבין תכנית ההשכלה הנתמכת.

החונכים ציינו כי מעורבותה של הרכות משמעותית וחשובה לצורך הבניית הקשר, יצירת גבולות מיוחדים, כאשר יש פריצה של הגבולות, רענון מטרות החונכות במצבים של חיכוך וכד'.

ב. קשר בין הרכות לבין גורמים טיפוליים/שיקומיים נוספים – כפי שכבר תואר, במסגרת ניסיונות הסיוע לסטודנט, מתקיים פעמים רבות קשר בין תכנית ההשכלה הנתמכת לבין גורמים שונים בתוך האוניברסיטה (מרכזים לקידום הסטודנט, מרכזים ללקויי למידה, דיקן הסטודנטים וכד'). בצד ההשקפה כי קשרים כגון אלה חיוניים כדי לסייע בצורה המרבית לסטודנטים, הרי שבראיונות עם המשתתפים השונים בתכנית עלתה ההשקפה כי מעמדם של הקשרים עם המערכת הטיפולית שונה. בראיונות הושמעה התפיסה שעל הפרויקט להקפיד להיות עצמאי ואוטונומי בנוגע למערכת הטיפולית; זאת כדי להימנע מגלישה לחלקים "החולים" בחייו של הסטודנט ולאפשר התמקדות בצדדים "הבריאים" בחייו (לימודים, קשרים חברתיים, התלבטויות נורמטיביות וכד'). עם זאת, הייתה הסכמה כי יש מקרים שבהם מתעורר צורך בקשר עם גורמים טיפוליים או שיקומיים. מרבית המרואיינים (חברי ועדת ההיגוי, רכזות, מדריכות) הביעו את השקפתם כי הקשר שכזה עם גורמים טיפוליים ושיקומיים רצוי ויהיה מצומצם ככל הניתן ומוגבל להעברת אינפורמציה בסיסית, בעיקר בתקופות משבר שבהן נדרשת הערכה מדויקת ומהירה של המצב. נשמעה גם הסכמה על כך שקשר שכזה רצוי ויתקיים דרך הרכות ולא דרך החונכים, זאת כדי לשמור על גבולות קשר החונכות ועל הפרדה בינו לבין טיפול.

## מעגל שלישי: רכזות ומדריכות

המעגל השלישי, החיצוני ביותר, קשור לתפקידן של הרכזות כחלק מצוות החשיבה, המונחה על ידי המדריכות. מעגל זה כולל את פגישות ההדרכה של הרכזות והמדריכות כולל תהליך ההתמקצעות והלמידה שלהן, תוך כדי הובלת התכנית, ואת הנושאים הקשורים לפיתוחה של התכנית ולהמשגתה (אשר יפורטו בפרק נפרד).

### 1. פגישות ההדרכה של הרכזות והמדריכות

בפגישות ההדרכה של הרכזות משתתפות שתי הרכזות ושתי המדריכות, והן מתקיימות בתדירות של כשעתיים פעם בשבועיים, ובשנה האחרונה בתדירות של ארבע שעות, אחת לחודש. פגישות הדרכה אלה, בדומה להדרכת החונכים, כוללות מספר היבטים: 1. דיווח של הרכזות על התפתחות התכנית. דיווח זה כולל מעקב על הצטרפות של סטודנטים ושל חונכים ועל הצלחות, קשיים והתפתחויות בקשר עם המערכת; 2. התייחסות קונקרטי ל נושאים, לקשיים ולבעיות המתעוררים עם הסטודנטים, בקשר שבינם לבין החונכים ועם המערכת כולה; 3. הניסיון לקחת את התכנים הללו ואת הפתרונות שמוצעים להם ולהשתמש בהם לחשיבה רחבה יותר. באופן זה מנסה הקבוצה לאפיין, להגדיר ולנסח מרכיבים שונים בתכנית, לפתח ולעצב את דמותה ולחשוב על פתרונות כלליים יותר החורגים מהמקרים הספציפיים המתוארים<sup>9</sup>. 4. מקום לשיתוף-הדרכות גם משמשות כמקום לוונטילציה של הרכזות, לאפשרות לשמוע זו את זו, לחלוק בחוויות ובקשיים. היבט זה של ההדרכות בלט במיוחד בשלבים המוקדמים של התכנית.

התכנים שנדונים בפגישות הדרכה אלה מגוונים וכוללים חשיבה על תכנון ימי העיון, על קריטריונים לבחירת חונכים, על התאמות לסטודנטים, על שיווק, על מגעים עם גורמים שונים באוניברסיטאות, על פרסום התכנית בקרב סטודנטים ובקרב מפנים פוטנציאליים וכתובה עליה ועוד.

א. שינויים שחלו במהלך שלוש שנות פעילות התכנית בנושא הדרכת הרכזות – שינוי משמעותי שהוזכר בנוגע לפגישות הדרכה אלה הוא המעבר שלהן מפגישות המרוכזות ב"כיבוי שרפות", דהיינו ממתן פתרונות מהירים ונקודתיים לסוגיות קונקרטיות העולות בתכנית, לפגישות שמרכז הכובד שלהן עבר לחשיבה על התכנית, על מטרותיה ואופייה, תוך ניסיון לגבש את הקווים המנחים אותה. מעבר זה נראה תוצאה של שני תהליכים עיקריים. ראשית, בשיחות עם המדריכות והרכזות עלה, כי ככל שהתכנית התקדמה ותפסה תאוצה, וככל שהרכזות צברו ביטחון בעבודתן, כך הן יכלו להתמודד טוב יותר עם מקרים רבים בכוחות עצמן. באופן כזה התאפשר בפגישות לא רק לדון באירועים הספציפיים, באופן נקודתי וקונקרטי, אלא גם לעשות שימוש באותם האירועים כמקפצה לחשיבה מעמיקה יותר על התכנית.

<sup>9</sup> בעקבות ההדרכה ובשיתוף עם הרכזות הוצג המודל במספר כנסים ונכתבו עליו מספר מאמרים. המדריכות והרכזות מעורבות בכתובת התאמות לסטודנטים עם מוגבלות פסיכיאטרית באקדמיה כנייר עמדה לפרק הנגישות בחוק השיוון.

גורם שני שתרם להתפתחות זו הוא שבמקביל לצבירת הביטחון של הרכזות גם התחזק הקשר ביניהן. המדריכות עודדו והנחו את הרכזות להדק את הקשר ביניהן, ואכן עם הזמן החלו הרכזות לקיים מפגשים גם מחוץ לשעות ההדרכה הרשמיות ובלא נוכחות המדריכות (בשנה השלישית התקיימו ביניהן מפגשים קבועים פעם בחודש). באופן כזה הצליחו שתי הרכזות להפוך לקבוצה משל עצמן שבה התייעצו זו עם זו וחשבו בצוותא על דרכי פתרון למצבים שונים (כהכנה לקראת פגישת הדרכה או בהמשך לה). עצמאות הולכת וגוברת זו של הרכזות ויכולתן ללבן ולפתור סוגיות בין לבין עצמן תרמה גם היא לכך שקבוצת המפגש הרחבה יותר יכלה להתפנות ולעסוק בנושאים כלליים. בנוסף לכך, ענו פגישות אלה של הרכזות על הצורך בשייכות ובתחושת צוות, היוו מקום לשיתוף ווונטילציה, וכך תרמו גם כן להפחתת העומס על פגישות העבודה המורחבות יותר.

ב. שביעות רצון מפגישות ההדרכה – מהראיונות עם הרכזות והמדריכות עלתה שביעות רצון מדפוס העבודה שעיצבו לעצמן. הן ציינו כי מפגשים קבוצתיים אלה היו משמעותיים ביותר בחוויית העבודה שלהן בתכנית. בנוסף לכך, הרכזות סיפרו על תחושה טובה שהן מקבלות מהמדריכות. בתצפית בפגישת ההדרכה של הרכזות והמדריכות בלטו האווירה הטובה הקיימת בין הארבע, הקשר שביניהן והחשיבה המשותפת. בשלבים המוקדמים של הפעלת התכנית ציינו הרכזות כי היו מעוניינות בהדרכה שונה מעט, בסגנון ההדרכות שהן מעניקות לחונכים, הדרכה אישית ותומכת יותר ופחות בעלת אופי של "קבוצת חשיבה". בשלבים אלה נשמעה תחושתן של הרכזות כי משך ההדרכות אינו מספיק לצורך התייעצות מעמיקה. השינוי בתדירות ההדרכות (מעבר לפגישות ארוכות יותר בתדירות של אחת לחודש) וכן התבססות הפגישות בין הרכזות לבין עצמן תרמו לתחושת הרכזות כי ההדרכה מספקת מענה טוב לקשייהן ומאפשרת טיפול לעומק בסוגיות שהן מעלות.

ג. מחשבות על ההדרכה בהמשך – כאשר נשאלו הרכזות והמדריכות על אופי ההדרכות בהמשך (כאשר התכנית תתפתח ותכלול מספר גדול יותר של מוסדות אקדמיים) הן ציינו מחשבה על שלושה מעגלי הדרכה: אחד, של כל הרכזים שייפגשו בינם לבין עצמם, כדי לשתף ולחלוק. שני, של הרכזים עם שתי המדריכות, ומעגל שלישי, של הדרכות אישיות לרכזים, שיינתנו על ידי הרכזות הוותיקות, שיוכלו לחלק את עומס ההדרכה במספר מוסדות אקדמיים בין שתייהן. מעגל שלישי זה, שלא היה קיים בשלוש שנותיה של התכנית, ולפחות בתחילת הדרך חשו הרכזות בחסרונו, נראה שיכול לתת מענה לסוגיות שקשה לדון בהן בפורום הרחב יותר, ולאפשר הבנה מעמיקה יותר.

### **תכנית השכלה אקדמית נתמכת – המשגה וגיבוש עקרונות לפעילותה ומחשבות על פיתוחה בהמשך**

מעבר לשלושת המעגלים שתוארו עד כה ושמתייחסים לרמותיה השונות של פעילות התכנית, התרחשה בשלוש שנות פעילותה גם עבודה ברמה תאורטית ועקרונית יותר. עבודה זו התייחסה הן לאפשרות לגבש ולנסח עקרונות ומאפיינים של תכנית ניסיונית זו, אשר יתוו את צעדיה ויהוו



בסיס לפעילותה. בנוסף לכך, כללה עבודה זו גם התייחסות לתפקודה העתידי של התכנית, לפיתוחה ולהרחבת פעילותה.

#### 1. גיבוש מאפייני התכנית

א. קשר עם הסטודנט בתקופות אשפוז – אחת ההחלטות החשובות שקיבלו המדריכות והרכזות, בשלב מוקדם יחסית בהפעלת התכנית, נוגעת להמשך הקשר של התכנית עם הסטודנט, גם במצבים של אשפוז. כפי שכבר תואר, הליווי הרציף והעקבי של התכנית הוזכר בראיונות כאחד המאפיינים החשובים בביסוס תחושת הביטחון בקרב הסטודנטים המשתתפים בה. רצף זה חשוב במיוחד, לנוכח מצבים של קשיים רגשיים, העלולים להסיט את תשומת הלב מהלימודים, להוביל לחוסר מוטיבציה, לצבירת פערים ולספקות לגבי היכולת להשלים את החומר או לגבי היכולת ללמוד באופן כללי. נוכחותה של התכנית והקשר שלה עם הסטודנט במצבים אלה מסייעים לשמירת העיסוק בלימודים, ובכך נמנעות נפילות שההתאוששות מהן עלולה להיות קשה או בלתי אפשרית. גם במצבים של יציאה מוחלטת ממסגרת הלימודים (למשל, אשפוז), המשך הקשר עם התכנית מסייע לסטודנט לא לזנוח לגמרי את הלימודים, גם אם באופן תאורטי בלבד, ובכך מסייע לו לחזור למסגרת בהמשך. בנוסף לכך, במצבים שכאלה, החזרה למסגרת הלימודים לאחר האשפוז עלולה להיתפס כמאיימת ובלתי אפשרית; הידיעה של הסטודנט על האפשרות להיעזר בתכנית עשויה להפחית חרדה זו.

ב. פרסום התכנית – אחד ממוקדי הקושי של התכנית בתחילת פעילותה היה האיתור וההגעה למועמדים פוטנציאליים. נראה כי קושי זה מאפיין תכניות השכלה אקדמית נתמכת, אשר מתנסות במחסור בסטודנטים או בקושי באיתור סטודנטים המתאימים ללימודים על תיכוניים (Lieberman, Goldberg, & Jed, 1993; Ryglewicz & Glynn, 1993). במהלך השנה הראשונה והשנייה תוגבר מאוד מערך הפרסום של התכנית. בצד ההתקדמות שחלה בנושא הפרסום, גבר גם הקשר בינה לבין האוניברסיטה, וכך נפתחו אפיקי פרסום נוספים דרך שירותים שונים המוצעים על ידי האוניברסיטה (דף שצורף בתחילת השנה לערכה המחולקת על ידי אגודת הסטודנטים, פרסום בחוברת טיפים של האוניברסיטה, בשנתון, באתר אינטרנט של הדיקנאט וכד'). במקביל להתפתחויות אלה בפרסום, בשנה השלישית ניתן היה להבחין במגמה נוספת של הפצת התכנית דרך סטודנטים המשתתפים בה. הפצה זו של התכנית בסגנון "חבר מביא חבר" הייתה בלתי צפויה; זאת לנוכח ההסתרה הגדולה ומיעוט הקשרים הבין-אישיים עם מתמודדים נוספים, המאפיינים את הסטודנטים המשתתפים בה. לפיכך, היא נראית כמשמעותית וחשובה במיוחד, היות שייתכן שהיא מבטאת באופן מסוים את הפחתת הסטיגמה של התכנית.

ג. התאמות בלימודים – הרכזות והמדריכות ציינו מחסור במחקר ובספרות העוסקים בהתאמות ללימודים עבור סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות. הן ציינו, כי, להבדיל מסטודנטים לקויי למידה, שעבורם נושא הלימודים מקושר באופן ישיר לאבחנה, הרי שאצל

המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות, האבחנה הרפואית אינה מביאה בחשבון את הפן התפקודי של הלימודים ואינה מציעה פתרונות מתאימים. המדריכות והרכוזות תיארו כיצד, במהלך השנה השלישית, הן שקדו על ניסיון לגבש סדרת המלצות להתאמות בלימודים עבור סטודנטים המשתתפים בתכנית. זאת, תוך ניסיון לגזור התאמות אלה מהניסיון שלהם "בשטח" עם הסטודנטים, ממידע על התאמות לנפגעי נפש בתחומים שונים (תעסוקה, פנאי) ומההתאמות ללקויי למידה. כך נעשה ניסיון לבנות התאמות בהתאם לצרכים השונים של הסטודנטים, התאמות שיעילותן תוכל להיבחן בצורה מסודרת יותר בהמשך. מסיכומי ההדרכות עולים מספר סוגי התאמות:

הארכת זמן. התאמה של הארכת זמן נדרשת כאשר הסטודנט נזקק לזמן ממושך יותר לצורך התחלת העבודה או כדי להתמודד עם שינויים בתוך אותה המשימה (למשל, במעבר משאלה לשאלה). המחשבה היא כי סוג כזה של התאמה עשוי להתאים בעיקר לסטודנטים המתמודדים עם חרדות, עם קשיים ברצף החשיבה או עם הפרעה אובססיבית-קומפולסיבית העלולה לגרום להאטת הביצוע.

חדר נפרד. התאמה, הנדרשת כאשר הסטודנט סובל מבעיות ריכוז ותשומת לבו מוסחת בקלות. סוג כזה של התאמה דרוש בעיקר כאשר מדובר בהפרעות ריכוז ובהסחה כתולדה של טיפול תרופתי, או כתוצר לוואי של חרדה (לנוכח ישיבה בכיתה מלאה בסטודנטים או לאור נוכחותו של בוחן בכיתה). במקרה זה הודגש הצורך לברר אם ישיבה שכזו בחדר נפרד אין בה כדי להגביר במצבים מסוימים את חרדתו של הסטודנט.

החלפת מבחן במבחן בית או בכתיבת עבודה. סוג זה של התאמה הוזכר בעיקר סביב נושאים של חרדה חברתית ומצבית; מצבים שבהם נדרש זמן התארגנות ממושך לצורך התחלת הפעולה (כאשר תוספת הזמן אינה מספיקה) או לנוכח קושי לעבוד בסביבת עבודה שונה.

כתיבה במחשב/התעלמות משגיאות כתיב. התאמה שנחוצה למתמודדים עם הפרעה אובססיבית-קומפולסיבית (OCD); כנראה כדי להקל עליהם בדיקות חוזרות של הטקסט המוגש.

הארכת זמן בהגשת עבודות. דרושה במצב של היעדרות מהלימודים, עקב אשפוז או במצב של עומס לימודי המקשה לבצע את כל המשימות במקביל.

בנוסף לכך, הוזכרו נושאים נוספים, דוגמת שירותי צילום, אישורים להיעדרות מהלימודים, אפשרות לביטול קורס והחזר שכ"ל, במצבים בהם הסטודנט אושפז או סבל ממשבר נפשי שמנע ממנו להגיע ללימודים לתפקד בהם.

המלצות אלה גובשו, כאמור, בידי הרכזות והמדריכות במהלך השנה השלישית להפעלת התכנית. בראיונות עמן עלה כי לאחר שהרכזות יושבת עם הסטודנט, מבררת את קשייו ומחליטה על סוג ההתאמות ההולמות ביותר, היא מנסחת מכתב, שאותו היא מפנה לדיקן הסטודנטים. בהמשך, פונה דיקן הסטודנטים אל החוג שבו לומד את הסטודנט ומבקש עבורו את ההתאמות המומלצות. הרכזות ציינו בחיוב את היענות האוניברסיטה בכל בקשה שכזו להתאמה ולסיוע; היענות שגדלה עם הזמן.

## 2. מחשבות לעתיד

### א. הטמעת התכנית – העמקת הקשר בין התכנית לאוניברסיטה

התכנית כשירות של האוניברסיטה – בראיונות עם בעלי התפקידים השונים צוינה התייחסות לקשר שבין התכנית לבין האוניברסיטה ולחשיבותו, הן ברמת המדיניות הכללית והן ברמות הפרקטיות והיום-יומיות. כך הוזכר הסרבול שנגרם לעתים כתוצאה מכך שהתכנית מופעלת על ידי עמותה חיצונית ולא על ידי האוניברסיטה (למשל, הקושי במציאת חדרים לרכזות), וכן קשיים הנגרמים עקב העדר קשר מספיק בין התכנית לאוניברסיטה (דוגמת חוסר שיתוף הפעולה שאפיין את פעילות התכנית בירושלים בשנתה הראשונה ונבע מחוסר הנכונות של אוניברסיטה זו להכיר בקיומם של סטודנטים עם מחלות פסיכיאטריות בתוכה, וממילא גם בצורך בתכנית עבורם). כן צוין היתרון בנוכחותו של "איש קשר" (דוגמת פרופ' טלר מאוניברסיטת חיפה), המעורב בו-זמנית בתכנית ההשכלה הנתמכת ובאקדמיה - ביכולתו לתרום ולהאיץ תהליכים.

נראה כי במהלך שלוש שנות פעילותה של התכנית העמיק הקשר שלה עם האוניברסיטה. כך הוזכר השיפור המשמעותי שהושג בירושלים בעקבות פגישה עם דיקנית הסטודנטים. בעניין זה הועלתה הצעה לפעול לשילובה של התכנית כחלק ממערך השירותים הניתנים לסטודנטים על ידי האוניברסיטה, בדומה לשירותי הייעוץ, השירות ללקויי למידה והשירות לעיוור. בחיפה, התכנית נחשבת כבר היום לחלק מהדיקנאט, בירושלים עדיין אין קשר ישיר כזה. הצטרפותה של הרכזות בחיפה למערך הדיקנאט תוארה כמהלך שיש לו השפעה גם מבחינת העמקת ההיכרות של גופים שונים עם התכנית, ומבחינת הכוח שבהצגה כחלק מגוף גדול יותר.

השתלבות במרכזים ללקויי למידה – במסגרת החשיבה על שילוב התכנית במערך השירותים של האוניברסיטה עלתה האפשרות לכלול אותה במרכזים ללקויי למידה, שבהמשך, ברוח פרק הנגישות בחוק השוויון, ירכזו את התמיכה בסטודנטים עם מוגבלויות שונות. להצטרפות התכנית למרכזים לסטודנטים ללקויי למידה הוזכרו מספר יתרונות בולטים; הצטרפות לגוף קיים, המוכר ופועל בתוך האוניברסיטה, עשויה לעורר מודעות גדולה יותר לתכנית ולהעניק "גב" חזק יותר לסטודנטים המשתתפים בה. בנוסף לכך, השתלבות כזו תספק לסטודנטים ולחונכים מקום מפגש מסודר, אשר יאפשר להם להמשיך וליהנות מהנחות של מפגש באוניברסיטה, ובה בעת יספק להם פרטיות גדולה יותר; מרכז משולב שכזה עשוי למנוע או להפחית את בעיית הסטיגמה, ואת החשש שעלול להיות לסטודנטים בתכנית מהגעה למקום,

המזוהה באופן בלעדי עם המתמודדים עם מחלות פסיכיאטרית; חשש שעלול להתעורר אם יוקם מרכז עצמאי ונפרד. בנוסף לכך, השתלבות כזו עשויה גם לסייע בהפחתת הבדידות המאפיינת חלק מהסטודנטים, כיוון שהמרכז, שיכלול שירותים נוספים מלבד מקום מפגש עם החונך, ישמש כמקום מפגש עם סטודנטים נוספים. כך הוא עשוי להקל על הסטודנטים במצבי תחלופה של חונכים ואולי אף לצמצם את הנשירה מהתכנית, כיוון שהסטודנטים ירגישו שייכות לגוף גדול יותר. מרכז שכזה עשוי לסייע בשמירת גבולות הקשר חונך-סטודנט בכך שייתן לו קונטקסט ברור יותר (מקום מפגש, שייכות למרכז גדול יותר). ולבסוף, הצטרפות למרכזים אלה עשויה להגביר את תחושת השייכות לצוות של החונכים ובעיקר עבור הרכזות, העובדות כיום בבדידות רבה; כך יוכלו אלה לעבוד יחד או בסמיכות לקבוצה מקצועית רחבה יותר. צעדים לקידום רעיון ההשתלבות במרכזים ללקויי למידה ננקטו במהלך השנה השלישית לפעילות התכנית. כך התקיימו דיונים עם עמותת לשם ועם מומחים נוספים (מנהלי יחידות התמיכה, פעילים בנציבות השוויון ובמשרד הבריאות ואחרים).

מידע למרצים – ההשתלבות באוניברסיטה נוגעת גם לנושא המודעות לפעילותה של התכנית. הצורך בהגברת המודעות הוזכר במיוחד בשנתיים הראשונות לתכנית, עוד בטרם גובשו ההמלצות להתאמות, והובנתה פניית הרכזות אל חוגי הלימוד והמרצים באמצעות דיון הסטודנטים. בשלבים מוקדמים אלה, נדרשו החונכים והסטודנטים לגשת ישירות לחוגים ולמרצים. במקרים אלה, כאשר הוזכרה השייכות לתכנית, התברר כי היא אינה מוכרת דייה בקרב המרצים ואנשי הסגל האחרים. כיום, נראה שההתערות הטבעית של הפרויקט בתוך האוניברסיטה והקשרים שנוצרו בינו לבין שירותי האוניברסיטה השונים (הדיקנאט, שירותי קידום הסטודנט ועוד) מסייעים להגברת ההיכרות עמו. עם זאת, גם במצב הנוכחי עשויה הסברה למרצים, אנשי המזכירות ורכזי החוגים להגביר את המודעות לקשיים המאפיינים סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות ולתכנית השכלה אקדמית נתמכת.

מקום לרכוז בתוך האוניברסיטה – תפקידה של הרכזות כחלק מצוות העשייה של התכנית, והעובדה שהיא מקיימת מפגשים, הן עם חונכים והן עם סטודנטים, מעלים את הצורך בנגישות שלה למשתתפים השונים בתכנית. בנוסף לכך, לנוחותה של הרכזות, כנציגת התכנית באוניברסיטה יש גם משמעות סמלית כמסר לכך שהאוניברסיטה מכירה בקיומם של סטודנטים המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית ומעמידה לרשותם כתובת לצורך קבלת סיוע. לכן, נראה כי קיומו של חדר שישמש את הרכזות בתוך האוניברסיטה, חשוב הן מהבחינה המעשית והן מהבחינה הסמלית. כיום, המצב בתחום זה רחוק מלהיות משביע רצון: לרכזות מירושלים אין כלל מקום בתוך האוניברסיטה<sup>10</sup>, והיא יושבת במשרדי עמותת רעות המרוחקת ממנה, באופן שמקשה, הן על הסטודנטים והן על החונכים להגיע אליה; הרכזות בחיפה יושבת אמנם בתוך האוניברסיטה, אך אין לה חדר קבוע ופרטי. הצורך בחדר

<sup>10</sup> עם תחילת השנה הרביעית לתכנית הצטרפה הרכזות בירושלים למערך הנגישות של האוניברסיטה ומתוקף תפקידה קיבלה חדר בקמפוס.

לרכוז עלה הן מכיוונה של הרכוז עזמה, והן מצד החונכים והסטודנטים, שציינו את העדר הנוחות בעקבות חוסר פרטיות בחדרה של הרכוז (בחיפה) או של הנגישות הנמוכה של חדר זה (בירושלים).

ב. הרחבה ופיתוח של התכנית – בראיונות עלתה ההשקפה שמעבר להרחבת התכנית בעתיד גם לאוניברסיטאות אחרות, יש מקום לחשוב על פיתוחה באותם מקומות שבהם היא פועלת. חשיבה כזו התייחסה למגוון השירותים והפתרונות שתוכל התכנית להציע; כך שניתן יהיה "לתפור" לכל סטודנט תכנית המתאימה לצרכיו. כך, בעוד שהיום התכנית מגלה גמישות רבה, אך עדיין בנויה בסגנון אחיד של מפגשים בין חונך לסטודנט ומתוקצבת באופן גלובלי, הוצע שבעתיד התכנית תפותח כך שניתן יהיה להרכיב ממנה מספר מסלולי התערבות, השונים זה מזה מבחינת סוג ההתערבות, משך הסיוע, אופי הקשר, תדירותו וכד'. מסלולים אלה יהיו מודולריים; כך שניתן יהיה להתאים אותם לצרכיהם של הסטודנטים השונים והם גם יתוקצבו בהתאם למשך הזמן, לאינטנסיביות ולסוגי ההתערבות שיציעו.

ג. ועדת חריגים – בתכנית הוזכר הקושי בכל הנוגע לוועדת חריגים של סל שיקום. כאמור, סטודנטים המבקשים להתקבל לתכנית צריכים להיות זכאים לסל שיקום. הם יכולים לקבל זכאות באחת משתי דרכים אלו: 1. הכרה של המוסד לביטוח לאומי בנכות נפשית של 40% ומעלה; 2. ועדת חריגים של סל שיקום, שבה נקבע האם מידת הליקוי התפקודי של הסטודנט מקבילה להגדרת נכות נפשית של 40% ומעלה מטעם המוסד לביטוח לאומי, וניתנת זכאות לסל שיקום. כיום, חלק מהסטודנטים המשתתפים בתכנית אינם מוכרים, ואף אינם מעוניינים להיות מוכרים, על ידי המוסד לביטוח לאומי, ולפיכך הם נזקקים לשירותיה של ועדת החריגים כדי להתקבל לתכנית.

מן הראיונות השונים עלה כי המסלול של בקשת זכאות לסל שיקום דרך ועדת חריגים אינו מוסדר דיו וזאת לגבי זכאות לסל שיקום בכלל, ללא קשר לתכנית הנוכחית). המצב היום הוא שהרכוז מפנה את הסטודנט לפסיכיאטר המוכר על ידי משרד הבריאות ושתפקידו לקבוע את רמת הליקוי התפקודי. הפניה זו אינה מתאפשרת בצורה מסודרת ופעמים רבות היא תלויה ברצונו הטוב של הרופא. מצב בעייתי זה גורר לא פעם קשיים ועיכובים בהשגת האישור ועלול להיות מלווה בחוסר נעימות מצד הרכוז והסטודנט.

ד. המשך מעקב – בראיונות השונים צוין גם כי המשך מעקב צריך להיכלל בתכנית. זאת על פי נקודת התייחסות הרואה בתכנית שלב בדרך להשתלבות בתעסוקה, ולכן נדרשת התייחסות גם מעבר לסיום הלימודים. בראיונות אלה עלה צורך לכלול בתכנית, עבור המשתתפים המצויים על סף סיום התואר, גם נושאים המתייחסים להשתלבות בתעסוקה – הקוונה בבחירת מקומות עבודה, סיוע בתהליך חיפוש העבודה וכו'. יש לציין שניתן להציע, לחלופין, שמעקב שכזה יתבצע לא דרך התכנית עצמה אלא דרך מערכת סל השיקום.

## סיכום, דיון והמלצות

### מטרות התכנית ברמה התאורטית והעקרונית

תכנית השכלה אקדמית נתמכת היא ניסיון ראשון מסוגו בארץ לסייע לסטודנטים המתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית במהלך לימודיהם האקדמיים. מטרת התכנית לסייע לסטודנטים לממש את הפוטנציאל הלימודי שלהם ולהגדיל את סיכוייהם להתמיד בלימודיהם האקדמיים ולסיים את התואר.

בראיונות עם בעלי התפקידים השונים (רכזות, מדריכות, חברי ועדת ההיגוי) הודגש כי מטרת התכנית היא לאפשר התאמות ולא הקלות, כלומר, לא לנסות להקל על המשתתפים מבחינת הדרישות האקדמיות מהם, אלא לסייע להם להתגבר על הקשיים הנגרמים בשל המחלה הפסיכיאטרית שאתה הם מתמודדים, מתוך מטרה להגדיל את נגישותם של הלימודים הגבוהים. ואכן בראיונות השונים בלטו הדרכים שבאמצעותן מנסה התכנית לסייע לסטודנטים להתמודד עם קשייהם באוניברסיטה. מדובר בעיקר בפיתוח יכולות וכישורים לימודיים, הגברת המוטיבציה של הסטודנט ללמוד והעלאת הביטחון ביכולתו, הקלת תחושת בדידותו ועוד. התאמת הסביבה והגדלת נגישותה התבטאו בעיקר בסיוע בקבלת התאמות ללימודים עבור סטודנטים המתמודדים עם קשיי למידה או עם קשיים אחרים הפוגעים בלימודיהם (בשנה האחרונה גובשה שורה של המלצות להתאמות בלימודים עבור סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות).

עם זאת, בצד ההדגשה של הגדלת נגישותה של האקדמיה למתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות דרך התאמות, שאינן בבחינת הקלות, בשנתיים הראשונות לפעילות התכנית ניכר היה, כי בכל הקשור לדרישות המוצבות בפני הסטודנטים בתוך התכנית עצמה הייתה נטייה להקל עליהם ולוותר להם. כך, למשל, נראה היה כי ההבנה לקשייהם של הסטודנטים ולתנודות במצבם הנפשי הובילה לעתים להעדר דרישות למחויבות והתמדה מצדם. בחלק מהראיונות עלה כי גם העובדה שהתכנית מתקשה בגיוס סטודנטים וצריכה להוכיח את עצמה כתכנית ניסיונית גורמת לכך שהיא עושה מאמצים גדולים כדי לקבל סטודנטים ולשמר אותם בתוכה, ולכן חוששת להציב להם דרישות ברורות, שעלולות לגרום להם לנשור ממנה.

המחיר תמורת הוויתור על דרישת המחויבות מהסטודנטים הורגש בעיקר בקרב החונכים, שדיווחו על תסכול, על עייפות ועל שחיקה בעקבות היעדרויות רבות של הסטודנטים מן הפגישות עמם, ובעקבות המאמצים הרבים שעליהם להשקיע באיתורם ובשמירת הקשר אתם. החונכים נטו לראות בהתנהגות זו של הסטודנטים "זלזול" בהם ובתכנית, וניכר כי בצד תחושת הפגיעה, היא עוררה בהם גם ספקות לגבי אופן תפקודם הם כחונכים.

בדוח הביניים לסיכום השנה השנייה לפעילות התכנית, שהגיש צוות המחקר של מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, הומלץ להתייחס לנושא זה באופן כפול: על-ידי הגברת הדרישה מצד הסטודנטים למחויבות מצד אחד, ועל ידי הגברת ההסברה לחונכים על אודות הקשיים המאפיינים את הסטודנטים, מצד אחר (זאת, למשל, כדי לסייע לחונכים לזהות מצבים שבהם ההתנהגות כלפיהם היא חלק מהבעיה שאתה מתמודד הסטודנט, לעומת מצבים שבהם מוצדק לפרש את ההתנהגות הסטודנט כזלזול).

ניכר כי בשנה השלישית לפעילות התכנית חלו התפתחויות שאפשרו לתכנית להתייחס לשני תחומים אלה, וכתוצאה מכך, בלט שיפור לטובה בתחושת החונכים – בראיונות אתם פחתו הדיווחים על חוסר התמדה מצד הסטודנטים, ובמקביל פחתה גם תחושת התסכול שלהם עצמם. מספר גורמים תרמו להתפתחויות אלה.

בשנה השלישית לפעילות התכנית גבר הביקוש לתכנית ועלה הצורך לערוך מיון של המועמדים לתכנית. התרחשויות אלה סייעו לתחושת ההצלחה של התכנית ותרמו לביטחון של מובילותיה. בהמשך, נראה כי עמדה בטוחה יותר זו אפשרה לה בשנה השלישית להציב גבולות ודרישות ברורים יותר לסטודנטים המשתתפים בה, והגדילה כך את מחויבותם לפגישות. בנוסף לכך, נראה כי למגמה זו תרמה העובדה שעם הזמן רכשו הרכזות ניסיון בזיהוי המאפיינים הנדרשים מהסטודנטים כדי להצליח בלימודים. כך, סיפרו הרכזות, כי, היום, בניגוד לעבר, הן מעניקות תשומת לב רבה יותר למידה שבה הסטודנט משקיע מזמנו וממרצו בתהליך הקבלה ללימודים ולתכנית (משיג אישורים נדרשים, מגיע לפגישות שנקבעו עמו וכד'). שימת לב זו היא תולדה של הבנתן, כי על מנת להתמיד בלימודים ובתכנית נדרשים מהסטודנט יוזמה וכוחות. הן ציינו כי כבר בשלב התחלתי זה, הן שמות גבול לסיוע שהן מעניקות: הן מכוונות, מעודדות ומסייעות, אך כשהן מרגישות שמישהו לא מתאמץ, הן עצמן לא פועלות עבורו (זאת לעומת השנתיים הראשונות של התכנית, שבהן, לדבריהן, הן היו מעורבות יותר בניסיונות לסייע לסטודנטים גם בתהליך הקבלה. אולי גם מתוך תפיסה שעליהן לסייע לסטודנטים להתגבר גם על המכשולים הניצבים בפניהם בשלב זה). נראה כי גישה זו של הרכזות, המדגישה השקעה ויוזמה של הסטודנט ואינה מוותרת לו בתהליך הקבלה, התבטאה גם בדרישה למחויבות גדולה יותר שלו לתכנית, כאשר הוא כבר חלק ממנה. ניכר היה כי עמדה בטוחה יותר זו של התכנית, חלחה ובאה לידי ביטוי גם בעמדותיהם של החונכים, אשר הפגינו גם הם ביטחון גדול יותר בעזרה שהם נותנים וביכולתם לדרוש מהסטודנטים התמדה ("אם יש משהו שלמדתי בכל התקופה הזו שאני עובדת בפרויקט זה שאני רוצה שיראו אותי גם כבן-אדם... אחרי שהרבה פעמים הגעתי לפגישות והיא לא הייתה שם, הודעתי לה שאם היא לא עונה לטלפון שעה לפני הפגישה אני לא מגיעה"). גם בראיונות עם הסטודנטים ניכר השינוי ("היום אני מרגישה שבלימודים דורשים יותר... גם החונכת דורשת יותר"; "השנה החונכת דוחפת אותי ליותר עצמאות, יותר אחריות").

בצד השינוי שהתרחש בגישת התכנית והשפעתו על מחויבות הסטודנטים נראה כי השיפור בתחושת החונכים, שהורגש בשנה השלישית, היה גם תולדה של הבנה טובה יותר שלהם את

הקשיים שאתם מתמודדים הסטודנטים. בשנה זו נצפתה נכונות גדולה יותר של מובילות התכנית להיענות לבקשות החונכים ולרחיב את הידע שלהם בתחום בריאות הנפש. כך, ימי העיון של החונכים כללו גם התייחסות לקשיים התפקודיים המאפיינים את המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות; תכנים שנראה כי הייתה להם השפעה חיובית על יכולתם להבין את הסטודנטים ואת קשיי ההתמדה המאפיינים את חלקם.

הגברת הדרישות והמחויבות מהסטודנטים קשורה בשאלה הרחבה יותר על אודות תפקיד התכנית והשיקום בכלל – המתח הקיים בין הרצון "להגן" על הסטודנט מצד אחד, לבין החשיבות שבהכנה שלו למציאות החיצונית מצד אחר. נראה כי השינוי שנצפה בהגברת הדרישה למחויבות מצד הסטודנטים מלמד על שינוי רחב יותר בתכנית, לכיוון גישה שהיא פחות מגוננת ויותר דורשת. כך, הוא מתבטא גם בהתפתחות נוספת, שימת לב לתלות שעלולים הסטודנטים לפתח בחונכים ועידודם לעצמאות הולכת וגדלה.

#### המלצות ודגשים להמשך

א. חידוד נוסף של מטרות התכנית – עם סיום השלב הניסיוני של תכנית השכלה אקדמית נתמכת ולאור האופן שבו היא התעצבה בשלוש שנות פעילותה, נראה כי נדרשים חידוד והבהרה נוספים של מטרות התכנית ברמה העקרונית, בעיקר בכל הקשור לעמדה הבסיסית כלפי הסטודנטים. כך נדרשת הבהרה האם מטרת התכנית בסיוע להתמדה בלימודים לשם השגת התואר האקדמי נובעת מתוך ההשקפה שתואר שכזה עשוי "לפתוח דלתות" לסטודנטים להשתלבות חברתית ותעסוקתית. או לחלופין – האם במטרה זו גלומה האמונה, שעצם תהליך הלימודים והשלמת התואר, הוא בפני עצמו מאפשר (ואולי אף מאלץ) את הסטודנט לפתח כישורים לימודיים ואחרים (דוגמת מחויבות, משמעת עצמית, אחריות, עבודה עצמאית, התמדה), אשר עשוי להיות להם תפקיד בהכנה לעולם התעסוקתי ובהשתלבות בו. ניתן לשער כי שתי גישות אלה משולבות זו בזו, אך חשוב לחדד את ההבחנה ביניהן ואת המשמעות של כל אחת מהן, היות שלחידוד שכזה עשויות להיות השלכות רחבות בשלבים מתקדמים יותר של התכנית. אף שאין הדבר הכרחי, ייתכנו מצבים שבהם יהיה ניגוד בין שתי הגישות. דהיינו, מצבים שבהם הגישה הראשונה תנסה להקל על הסטודנט, דרך "שכנוע" הסביבה לקבל את מגבלותיו ולהקל עליו, זאת כדי להגביר את הסיכוי שאכן יסיים בהצלחה את לימודיו; בעוד שהגישה השנייה תדרוש מהסטודנט להשתדל ככל האפשר לעמוד בדרישות ה"רגילות", מתוך ידיעה שגם אם הדבר מפחית את סיכויי לסיים את התואר, הרי שאם אמנם יסיימו בהצלחה, יהיה במקביל מוכן יותר להשתלבות ב"עולם האמיתי"; שלא תמיד מאפשר הקלות והתאמות, ולא תמיד פתוח למגבלותיו ולקשייו של האדם.

ב. קריטריונים לקבלה לתכנית – להגדרה מדויקת וברורה יותר של מטרות התכנית יש השפעה גם על הקריטריונים המתאימים לקבלה אליה. מהראיונות עלה כי כאשר מטרת העל של התכנית נתפסת בתפקידה לסייע בסיום התואר, מתוך אמונה שתואר כזה ישפר את יכולתם



של הסטודנטים להשגת תעסוקה נאותה ולהשתלב בקהילה, הרי שהצבת הקריטריונים של לימודים במוסד לימודים אקדמי מוכר, בהיקף של חצי תכנית לפחות, נתפסת כדרך לבחור באלה שסיכוייהם לסיים את הלימודים בפרק זמן סביר הם גבוהים. לעומת זאת, כאשר מטרת התכנית נתפסת בעיקר ביכולתה לסייע למתמודדים, דרך רכישת התואר, גם שיפור בתחושת היכולת האישית, הביטחון ותחושת הערך העצמי, וכן לאפשר להם לרכוש כישורים (לימודיים ואחרים) אשר ישרתו אותם בעתיד, הרי שהסברה היא שסטודנטים רבים יכולים להפיק ממנה תועלת. במצב זה, יש שיטענו שאין צורך להציב דרישה של חצי תכנית במוסד אקדמי מוכר, אלא ניתן להתגמש ולאפשר לסטודנטים אשר לומדים בהיקף לימודים מצומצם יותר או במוסדות שאינם מוסד אקדמי מוכר, להשתתף בתכנית. בנוסף לכך, גם יכולתן של הרכזות לזהות את המאפיינים הנדרשים להצלחה בלימודים ומתן העדפה מסוימת לסטודנטים המפגינים כוחות ומאמצים בשלב הקבלה לתכנית צריכה להיבחן לאור שאלה זו. יש לציין שהן הסוגיה שתוארה קודם לכן לגבי גישת התכנית כמגוננת או כדורשת, והן סוגיה זו, המתייחסת לקריטריונים לקבלה לתכנית, קשורות שתיהן במטרת התכנית, אך אינן חופפות. בעוד שהסוגיה הראשונה מדגישה עזרה בהשגת התואר לעומת הכנה לדרישות המציאות שבחוץ, הרי שהשנייה בוחנת האם להתמקד באלו שסיכוייהם לסיים את התואר גבוהים או שמא לעסוק גם באלו שסיכוייהם נמוכים יותר, בידיעה שגם הם יוכלו להפיק תועלת מכישורים שונים שירכשו בתכנית.

בנוסף לכך, במצב הנוכחי, כאשר הביקוש לתכנית עולה, מסייעים הקריטריונים הנהוגים היום במיון הפונים לתכנית. עם זאת, בהמשך, אולי אם מכסת הסטודנטים האפשרית תגדל או, לחלופין, כאשר הביקוש לתכנית יגבר עוד יותר, ייתכן כי יהיה צורך בשינוי מסוים של הקריטריונים הנהוגים כיום. במצב כזה נראה כי התכנית תידרש לקבל החלטה ברורה יותר לגבי מטרותיה, וכן לעשות שימוש בניסיון העבר, כדי לנסח בצורה מדויקת יותר קריטריונים ומדדים שבהם ניתן להשתמש לצורך לקבלה לתכנית. כך, למשל, תידרש החלטה עקרונית, האם מידת ההשקעה שמגלים סטודנטים כבר בשלב הקבלה לתכנית וללימודים - כפי שהוזכרה על ידי הרכזות בשנה האחרונה להפעלת התכנית ככזו המאפשרת להם לזהות את הסטודנטים המתאימים לתכנית - אכן מהווה דרך מוסכמת למיון המועמדים.

#### **הגדרת מטרות התכנית ברמה המעשית ותפקיד החונך**

בשלבים הראשונים לפעילות התכנית התקבלה מתוך הראיונות (בעיקר עם החונכים והסטודנטים) התחושה כי ההגדרה של מטרות התכנית ברמה המעשית יותר עמומה ולא אחידה. היו מרואיינים שצינו כי נושאים של קידום ההשתלבות חברתית, הגברת תחושת הביטחון העצמי והיכולת האישית הן מטרות בפני עצמן; בזמן שמרואיינים אחרים ציינו שנושאים אלה הם חלק מהתכנית רק כאמצעי בדרך להשגת המטרה העיקרית - ההתמדה בלימודים וסיום התואר.

מטרות התכנית משפיעות לא רק על תפקיד החונך ותחומי הסיוע, כי אם גם על אופי הקשר שנוצר בינו לבין הסטודנט. כאשר המטרות אינן ברורות דיין, עלולים להתעורר קשיים בתוך קשר זה. בראיונות בלט במיוחד הקושי בשמירת גבולות הקשר לנוכח תכנים והתנהגויות הנתפסים כחורגים ממנו (כגון, התרכזות קשר החונכים בקשיים הנפשיים והרגשיים של הסטודנט, או נטייה של סטודנטים להתקשר אל החונכים בתדירות גבוהה ובשעות מאוחרות). התנהגויות אלה, שנחוו על-ידי החונכים כתובעניות ומעמיסות על הקשר, נתפסו על ידם ככאלה הנגזרות מציפייה של הסטודנטים לקשר טיפולי או חברי יותר.

בשנה השלישית ניכר שיפור בהגדרת המטרות ו/או באופן שבו הן הוצגו למשתתפים השונים. בשנה זו, לתפיסתם של החונכים והסטודנטים שרואיינו, התכנית ממוקדת בראש ובראשונה, בתפקודו הלימודי של הסטודנט. כך, נשמעו ביטויים ברורים ועקביים יותר, להגדרה שנתנה אחת המדריכות שנה קודם לכן, על אודות השתקפותן של מטרות התכנית דרך "חור המנעול" של הלימודים, כאשר המטרות הן להקל בכל מה שעלול לעכב את הלימודים ולעודד את כל מה שעשוי לתמרץ אותם. כלומר, המטרה היא הלימודים ולא, למשל, ההשתלבות החברתית, אך במידה שהממד החברתי פוגע בלימודים, יינתן סיוע גם בו.

במקביל, בראיונות עם החונכים בשנה זו, הורגשה ירידה בעיסוק בגבולות הקשר ובקשיי השמירה עליהם, נושאים שהעסיקו אותם רבות בשנים הקודמות. נראה כי השיפור בהגדרת מטרות התכנית, כמו גם גורמים נוספים, דוגמת היותם של חלק גדול מהסטודנטים ומהחונכים בשנה זו ותיקים בתכנית, תרמו לשיפור ביכולת לשמור על גבולות הקשר.

#### המלצות ודגשים להמשך

א. חידוד נוסף של מטרות התכנית ברמה המעשית ושל תפקיד החונך. כאמור, בשנה השלישית, ניכרה התפתחות משמעותית מבחינת הבהרת מטרות התכנית ברמת ישומה בפועל. כך, בראיונות השונים, נשמעה השקפה אחידה יחסית בדבר התרכזות התכנית בסיוע בסיום התואר, כאשר על סוגי הסיוע הנוספים (לדוגמה, עזרה בהשתלבות חברתית או סיוע בדימוי העצמי) להיבחן לאורה של מטרה זו וביחס אליה. עם זאת, גם מטרות אלה דורשות חידוד נוסף, במיוחד בהתייחסות למטרות העקרוניות של התכנית, כפי שתוארו בפרק הסיכום הקודם.

ב. תלות לעומת עצמאות. אחד התחומים שבהם הדיון במטרותיה העקרוניות של התכנית התבטא ברמה המעשית הוא נושא התלות שמפתחים חלק מהסטודנטים בחונכים. ניכר כי תלות זו של הסטודנטים קשורה לשאלה הרחבה יותר על אודות מטרותיה של התכנית, ונראה כי חשוב להמשיך ולדון באופן שבו רואה התכנית את נושא התלות-עצמאות: האם היא נתפסת כבלתי נמנעת, כשלב ביניים בקשר בין החונכים לסטודנטים, או אולי כזו שיש לנסות ולהימנע ממנה. בשנה האחרונה לפעילות התכנית, נראה כי המודעות לנושא התלות עלתה (למשל מודעות לצורך להימנע מביצוע משימות במקום הסטודנט עצמו) ועמה גם המגמה של

עידוד הסטודנטים לכיוון של עצמאות גדולה יותר. בכל מקרה, נראה כי חשוב להמשיך ו"להיות עם אצבע על הדופק" להתפתחות תלות שכזו, אשר עלולה להפריע למטרות התכנית לשיקום ולמנוע מהסטודנטים פיתוח של כישורים עצמאיים הן בתחום הלימודים והן בתחומים נוספים.

ג. גמישות לעומת גבולות. נושא נוסף המתקשר לחידוד מטרותיה של התכנית, הוא התפקיד שיש להבהרה שכזו בשמירת גבולות קשר החונכות. נראה כי חשוב להבחין בין גמישות לבין הבהרת המטרות. הבהרת מטרות התכנית מסייעת להגדיר מסגרת לגמישות של הקשר, ולכן מקלה לשמור על גבולותיו. לכן, שימת לב לאיזון העדין, בין גמישות התכנית והקשר מצד אחד, לבין בהירות המטרות מצד אחר – נראית הכרחית לצורך יצירת קשר חונכות נעים ונוח, אך גם כזה שבו תתאפשר שמירה על החונכים מפני תסכול, עומס ושחיקה ומניעת תחושות בלבול, ציפיות מוטעות ואכזבות מצד הסטודנטים.

הבהרת מטרות התכנית, בשנה השלישית לפעילותה, הובילה לשמירה טובה יותר על גבולות הקשר. עם זאת, גם בשנה זו עלו בראיונות קולות הקוראים להמשך העיסוק בנושא זה (כפי שעולה מדברי החונכים: "אני חושבת שיש מקום להסביר לסטודנט יותר על החונכות והעבודה לפני הכניסה לעבודה עצמה"; "חשוב לעשות תיאום ציפיות ברור"; "יש מקום להסביר יותר את "הראש השיקומי").

ד. קשר של הסטודנט עם איש טיפול. הימצאותם של הסטודנטים המשתתפים בתכנית במסגרת של טיפול נפשי היא נושא נוסף המתקשר לגבולות הקשר. נוכחות דמות טיפולית בחייו של הסטודנט מסייעת, במרבית המקרים, לקשר החונכות להתמקד בתחום הלימודי ומונעת את גלישתו לתחומים רגשיים וטיפוליים יותר. בנוסף לכך, מסגרת כזו, מקלה על החונך, בידוע כי יש לו לאן להפנות את הסטודנט, כאשר הוא חש שתכנים חשובים, אך כאלה שאינם מתאימים למסגרת החונכות, עולים בקשר עם הסטודנט. חשיבות הנוכחות של איש מקצוע מצוינת גם בספרות בהקשר של השכלה תיכונית נתמכת (ששון ואחרים, 2003). לכן יש מקום לחשוב האם על התכנית להתערב ולהמליץ על מסגרת טיפולית עבור הסטודנטים המשתתפים בה, או לכל הפחות לעודד אותם להימצא בקשר שכזה. סוגיה זו אינה מתקיימת במנותק מהמציאות, ויש לשים לב עד כמה קשר טיפולי כזה זמין לסטודנט מבחינת המערכות המטפלות.

בנוסף לכך, בחלק מהספרות בתחום ההשכלה הנתמכת מתייחסים לצורך בפיתוח מנגנון זמני להתערבות בשעות משבר; התערבות שתיתן על ידי מוסד הלימודים. כך מוצע לבחון את צורת שיתוף הפעולה בין שירותי הבריאות למוסד הלימודים כדי לוודא שקיימת מערכת אזהרה וניטור של צרכי הסטודנטים, במיוחד בתגובה לכישלון או משבר (Parten, 1993; Ryglewicz & Glynn, 1993).

## המלצות בתחומי הסיוע של התכנית

### א. הסיוע הניתן בתחום הלימודי-קוגניטיבי

סיוע בתוכני הלימוד. חלק מהסטודנטים, בעיקר בשלבים מוקדמים יותר בתכנית, תיארו כי היו מעוניינים שהתכנית תסייע להם יותר בהתמודדות עם תוכני הלימוד עצמם. הן בחיפה והן בירושלים, גובשו במהלך השנים הסדרים עם גופים שונים באוניברסיטה, המאפשרים לסטודנטים המשתתפים בתכנית ליהנות משיעורי עזר בתחומי הלימודים שלהם. בעקבות הסדרים אלה, החלו חלק מהסטודנטים בתכנית לקבל סיוע של שיעורי עזר. החיסרון של פתרון זה הוא שבמרכזים אלה, לרוב אין מודעות לקשייו הייחודיים של הסטודנט, ולכן ייתכן שצורת הלימוד הנהוגה בהם לא תביא בחשבון את מגבלותיו הייחודיות. בחלק מהראיונות עם הסטודנטים עלתה ההצעה להתאמה בין החונך לסטודנט על פי תחום הלימודים. פתרון זה בעייתי גם הוא, היות שהקרבה בין הסטודנט והחונך עלולה להוביל לציפיות מוטעות לגבי קשר חברי, להקשות על הסטודנט להיחשף בפני החונך או להגדיל את הסבירות שלהם להימצא ולהיפגש בסביבה משותפת, באופן שיגרום אי נוחות לשניהם. ייתכן כי הפתרון הנכון ביותר הוא לבצע בתחילת העבודה עם הסטודנט בירור מקיף לגבי צרכיו, ובמידת הצורך להציג את האפשרות של סיוע לימודי מחונך הלומד באותו תחום. עם זאת, יש לזכור כי ייתכן שלא תמיד יימצא חונך אשר יוכל לתת סיוע שכזה, וכן ייתכן כי הצורך בעזרה ממוקדת יותר בלימודים יעלה במהלך השנה. פתרון אפשרי נוסף הוא האפשרות ליידע את מרכזי הלמידה בקשייו הלימודיים של הסטודנט, מבלי לחשוף את בעיותיו הנפשיות.

ליווי מתמשך. הדגש על המשכיות הליווי, הוא נושא שחשיבותו עלתה עם הזמן, ותרומתו עולה גם מתוך הספרות הדנה בתחום. כך, למשל, מוזכרת תכנית שבה הסטודנטים עברו קורסים בתקופות החופשה מהלימודים, כדי לשמור על הרצף הלימודי. קורסים אלו עסקו בהקניית מיומנויות כלליות לחיים – פתרון בעיות; בירור סדרי עדיפויות וערכים ( values clarification); ניהול זמן; מיומנויות למידה ונושאים קשורים אחרים (Ryglewicz, & Glynn, 1993). ייתכן שניתן לשקול מערך דומה שבמסגרתו ינוצלו חופשות הקיץ לעבודה על תכנים ועל מיומנויות הקשורות ללימודים, אך לא בהכרח לחומר הנלמד. בנוסף לכך, כאשר מדובר על המשך הקשר בזמן אשפוז של הסטודנט, יש מקום לשקול קביעת קווים מנחים לגבי משך הזמן שבו החונך ממשיך את הקשר, וזאת בתנאי שאין מדובר במצב של תכנית בעלת משאבים בלתי מוגבלים.

### ב. הסיוע הניתן בתחום החברתי-רגשי

מפגשים עם סטודנטים נוספים. נראה כי על אף התנגדותם של חלק מהסטודנטים למפגשים עם סטודנטים נוספים המשתתפים בתכנית, מומלץ לנסות ולעודד מפגשים כאלה עבור אותם סטודנטים המביעים בכך עניין. חשיבותם של מפגשים כאלה עולה גם מהמחקר בתחום, אשר מצא כי מפגשים בין סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות מספקים תמיכה וסיוע

רגשי, העולים לעתים בחשיבותם ובהשפעתם על התמיכה הניתנת על ידי צוות התכנית; זאת כיוון שתמיכה שכזו, מצד סטודנטים אחרים, נתפסת כבלתי מוגבלת, כספונטנית, כזמינה בכל עת וכנובעת מאכפתיות של יחסי חברות קרובים (Parten, 1993; Dougherty et al., 1996). בשל ההסתייגות שמגלים הסטודנטים מהחשש לשיוכם לקבוצת ה"חולים", ניתן לשקול לקיים מפגשים אלה בין הסטודנטים בהרכבים מצומצמים יותר, של שניים או שלושה סטודנטים. ייתכן כי מפגשים בהרכבים מצומצמים שכאלה יסייעו לראותם כאישיים יותר ויקלו על חששות תיוג אלה. אפשרויות נוספות הן לעודד את השתלבות התכנית במרכזים ללקויי למידה, שעשויים לתרום למפגשים חברתיים בסביבה מגוונת, שבה הסטיגמה צפויה להיות נמוכה יותר. ניתן גם לשקול להקים אתר אינטרנט של התכנית; פורום שינוהל במסגרת אתר זה עשוי להקל את המגע הראשוני בין סטודנטים בתכנית ולהוות גשר למפגשים ב"עולם האמיתי".

סיוע חברתי במסגרת קשר החונכות. נושא הסיוע החברתי כחלק מקשר החונכות מעלה שאלות רבות, החל מהמידה שבה נכון לעסוק בתחום זה במסגרת החונכות, דרך השאלה האם יש בידי החונכים הכלים המתאימים לעשות זאת, וכלה באופן שבו ניתן לשמור על גבולות הקשר בעיסוק זה. נראה כי אחת הדרכים שהועלו ועובדו בהדרכה עם הרכזות - מעורבות אקטיבית של החונך שייתן לסטודנט משימות ליצור קשרים חברתיים ממוקדים (לדוגמה, משימה ללמוד יחד עם סטודנט נוסף למבחן, לגשת לבקש חומר לימוד וכו') - מתאימה לקשר החונכות, בשל היותה התערבות מובנית ואקטיבית, ולכן ככזו שעשויה למנוע את הגלישה של החונכות לתחומים טיפוליים יותר. אפשרות נוספת היא לנסות, בעזרת החונך, להגיע לאירועים חברתיים המתקיימים באוניברסיטה (פעילויות חברתיות של אגודת הסטודנטים, למשל). בכל מקרה, נראה כי בתחום זה יש לערוך בירור רגיש ומקיף לגבי רצונו של כל סטודנט בסוג כזה של התערבות. במקביל, יש לשקול מתן הכשרה לרכזות ולחונכים, שתקנה להם כלים נוספים בתחום זה ותסייע להם לשמור על גבולות הקשר (אולי דרך אנשי מקצוע המנחים סדנאות ליחסי אנוש, למשל).

#### ג. הסיוע הניתן בתחום הביורוקרטי-טכני

תכנית אוריינטציה. הממצא כי הסיוע הביורוקרטי-טכני חשוב במיוחד לסטודנטים חדשים מעלה את האפשרות של גיבוש תכנית לתהליך אוריינטציה באוניברסיטה, אשר יועבר בתחילת השנה.

שימוש בהתקדמות של הסטודנטים כתרגול למעבר לעצמאות. כיוון שעולה מהמחקר כי בתחום הביורוקרטי-טכני השליטה גדלה עם הזמן, ניתן לנצל אותו כבר בשלבים מוקדמים כדי לתרגל את נושא המעבר מתלות גדולה יותר לעצמאות.

### **התכנית כאמצעי להגברת נגישותה של האקדמיה למתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית**

סוגיית הנגישות לאנשים בעלי מוגבלויות פסיכיאטריות בעייתית ומורכבת, משתי סיבות עיקריות. ראשית, בתחום זה ההכרה במגוון הגדול של המוגבלויות הפסיכיאטריות, בשוני ובגיוון בין המגבלות השונות מבחינת המחסומים המאפיינים אותן, מוגבלת. שנית, בתחום בריאות הנפש, להבדיל מתחומים אחרים בבריאות (דוגמת מוגבלות פיזית או מוגבלות חושית), המחסומים לנגישות אינם רק או בהכרח "פיזיים", ולכן, גם כאשר יש מודעות למגבלות, לא בהכרח קיימת הבנה לדרכים שבהן ניתן להגביר את הנגישות (שרשבסקי ואחרים, 2007).

התכנית השכלה אקדמית נתמכת מתקשרת לנושא הגברת הנגישות בשני אופנים. האופן הראשון, והוא גם הישיר והברור יותר, הוא היותה ניסיון ראשון מסוגו בארץ לאתר ולסייע בקשיים השונים המאפיינים את המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות והעלולים להוות מחסום בהצטרפותם, בהתמדתם או בחזרתם למסגרות לימודים גבוהות. כך, מעניקה התכנית סיוע בתחום הלימודי-קוגניטיבי (סיוע הכולל גיבוש של המלצות ייחודיות המביאות בחשבון קשיים נפשיים שונים והשפעתם על הלימודים), וכן מסייעת בתחומים החברתיים והטכניים. האופן השני נוגע בסטיגמה החברתית והשפעותיה השליליות. אחד המכשולים, הניצבים בפני המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית בדרך להשתלבות חברתית, הוא היחס החברתי השלילי כלפי מוגבלויות אלה. יחס זה עלול למנוע מהמתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות מלהצטרף למסגרות נורמטיביות שונות, מתוך חשש מדחייה. בשלב ראשון, עצם נוכחות התכנית בין כותלי האוניברסיטה מעבירה מסר על אודות פתיחותו של מוסד זה לקבל אל תוכו את המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות; מסר, המוצא דרכו גם בתחושתם של הסטודנטים (כדברי אחת הסטודנטיות: "אחד הדברים שהכי מהותיים לי זה שיש מישהו ברמה מוסדית, לא אדם פרטי, שמאמין בעניין הזה שלאדם יש מורכבות. שהוא גם מוכשר אבל גם עם קשיים רגשיים – כשגיליתי את זה, זה מאוד ריגש ועדיין מאוד מרגש אותי"). בהמשך, תכנית זו עשויה לסייע בהפחתת הסטיגמה השלילית דרך האפשרות שהיא פותחת למפגש עם המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות בקונטקסט נורמטיבי ומוערך (לימודים אקדמיים). פעילות התכנית בין כותלי האוניברסיטה לכשעצמה אינה מבטיחה העדר גילויי סטיגמה בתוך המוסד האקדמי, אך היא עשויה להוות שלב ראשון בשינוי אפשרי של היחס החברתי. דוגמה בולטת להשפעת התכנית בתחום זה ניתן לראות במתרחש באוניברסיטה העברית בירושלים. בתחילת הפעלת התכנית נשמעו באוניברסיטה זו קולות המתנגדים להפעלתה; זאת מתוך השקפה כי במוסד זה אין בכלל סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות, ולכן ממילא אין צורך בהפעלת תכנית עבורם. ניתן לשער כי השיפור שהתרחש בשיתוף הפעולה באוניברסיטה העברית במהלך שלוש שנות פעילותה של התכנית מסמל את נכונותו הגוברת של מוסד זה להכיר בקיומם של סטודנטים המתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות ולקבל אותם.

### המלצות ודגשים להמשך

א. פרסום התכנית והגברת ההיכרות אתה – כדי שהתכנית תסייע בהגדלת נגישותה של האקדמיה למתמודדים עם מחלות פסיכיאטריות, נדרשת מודעות גדולה של האוכלוסייה

הרלבנטיות לפעילותה. על אף השיפור הניכר שהושג במהלך שלוש שנות פעילותה של התכנית בפרסום התכנית ובאיתור מועמדים מתאימים, עלה גם בשנה השלישית הצורך להרחיב את פרסום התכנית גם דרך המוסד לביטוח לאומי וסל שיקום ולהגביר את מודעותם של מטפלים ושל אנשי שיקום לקיומה.

בנוסף לכך, וכפי שכבר צוין, לתכנית עשוי להיות תפקיד בהגברת נגישותה של האקדמיה למתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית, דרך הפחתת הסטיגמה כלפי מחלות פסיכיאטריות. כיום, נראה כי ההתערות הטבעית של הפרויקט בתוך האוניברסיטה והקשרים שנוצרו עם שירותי האוניברסיטה השונים (הדיקנאט, שירותי קידום הסטודנט ועוד) מסייעים להגברת ההיכרות עמו. עם זאת, ייתכן שגם במצב הנוכחי יש מקום לקיים הדרכה למרצים, לאנשי המזכירות ולרכזי החוגים, כדי להגביר עוד יותר את המודעות להימצאותם של סטודנטים המתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית ולקיומה של תכנית עבורם.

ב. מקום לרכוז בתוך האוניברסיטה – קיומו של חדר שישמש את הרכוז בתוך האוניברסיטה חשוב הן מהבחינה המעשית והן מהבחינה הסמלית. חדר שכזה גם מסייע להכיר את התכנית וגם לקבל את פעילותה (ואת נוכחות המשתתפים בה) בתוך האוניברסיטה. כיום, המצב בתחום זה רחוק מלהיות משביע רצון, ונראה כי חשוב לטפל בו בהקדם.

#### **הדרכה בתכנית**

ההדרכות הן ציר מרכזי בתכנית ובתפעולה. קיימים בתכנית שני מעגלי הדרכה: ההדרכה הפרטנית שניתנת לחונכים על ידי הרכוז, וההדרכה המשותפת של שתי הרכוזות בידי שתי המדריכות. בשני המעגלים ההדרכה ממלאת שלושה תפקידים. ראשית, היא משמשת מקום שבו מובאים לדין נושאים, הצלחות וקשיים קונקרטיים שהתעוררו בקשר עם הסטודנטים, עם החונכים או עם המערכת כולה, מתוך מטרה להגיע לפתרונות מעשיים לגביהם. שנית, במקביל לטיפול בנושאים הקונקרטיים, דנים גם בנושאים כלליים יותר, הקשורים למטרות התכנית או למטרות השיקום והשילוב בכלל; אלה נולדים מתוך פיתוח המקרים המובאים להדרכה. שלישית, ההדרכה משמשת כמקום לשיתוף וונטילציה, בעצם האפשרות לחלוק בקשיים, לקבל תמיכה והבעת אמון.

ההבדל בין שני מעגלי ההדרכה נעוץ במרחק היחסי שלהם מקשר החונכות ובהדגשת פיתוח עקרונות ומאפיינים כלליים. הרכוז מדריכה את החונך, תוך התבוננות בקשר החונכות מתוך קרבה אליו. קרבה יחסית זו מתאפשרת, היות שהרכוז מכירה את "הנפשות הפועלות" (הן את החונך והן את הסטודנט), מקבלת דיווח שוטף על המפגשים, וחשופה כך לפרטי הקשר ולדקויות המאפיינות אותו. לעומת זאת, בהדרכה שהמדריכות נותנות לרכוז, לרוב, המרחק מהקשר האישי גדול יותר, המדריכות אינן מעוררות בפרטי הקשר, בהתפתחויות ובשינויים שחלו בו, ואינן מכירות באופן אישי את המשתתפים בו. כך, בעוד שהרכוז המדריכות את החונכים, מדגישות את הקשר האישי בין החונך לסטודנט, על הייחודיות ועל הפתרונות המתאימים לו, הרי

שהמדריכות מנסות לחרוג מתחום המקרים הספציפיים, לטובת ניסוח עקרונות כלליים יותר המנחים את התכנית.

על פי דבריהם של החונכים, של הרכזות ושל המדריכות בראיונות, שני מעגלי הדרכה אלה משמעותיים ביותר בחוויית העבודה בתכנית. החונכים ציינו לחיוב את תחושת האמון והביטחון שהם מקבלים מהרכזות. לדבריהם הרכזות מדריכות אותן ב"מידה הנכונה", שמעודדת את עצמאותם ואת יכולתם האישית, ובה בעת, מעניקה תחושת ביטחון וגיבוי. גם לדברי הרכזות, ההדרכה שהן מקבלות עונה על צורכיהן בצורה טובה. בשלבים ראשונים להפעלת התכנית נשמע מצדן רצון בהדרכה שתאפשר יותר התייחסות למקרים האישיים שבהם מתנסה כל אחת מהן (כזו שתהיה ארוכה יותר או תכלול חלק פרטני, שייערך בנפרד לכל אחת מהן); בהמשך נראה היה כי צורך זה פחת, ומתכונת ההדרכה, שהפגישות בה הוארכו עם הזמן לשלוש שעות-ארבע שעות (על חשבון הקטנת התדירות), נשמעה מספקת יותר.

בשני מעגלי ההדרכה הוזכרו שינויים לאורך זמן, שניתן לאפיין אותם על שני צירים המשולבים זה בזה: הראשון, מעבר לתפקוד עצמאי יותר והשני, דגש על עבודת הצוות. כך, בשנה השלישית של התכנית, החלו שתי הרכזות להיפגש זו עם זו באופן שוטף (אחת לחודש), לפגישות החורגות מפגישות ההדרכה עם המדריכות. בפגישות אלה, הן עסקו, בינן לבין עצמן, בנושאים שהיו נידונים לפני כן בפורום הרחב יותר (עם המדריכות), כאשר הן מייעצות זו לזו ומגיעות לפתרונות משותפים. חלק מהנושאים שהועלו בפגישות אלה ונדרשה בהם עבודה נוספת הועברו לפגישות ההדרכה הרחבות יותר. פגישות אלה של הרכזות, בנוסף לכך לתפקידן ביעוץ הדדי, סיפקו גם את הצורך בשיתוף, בחלוקה ובתחושת צוות, אשר עד אז הוגבלו למפגשים הרחבים יותר. מעבר זה, לעצמאות גדולה יותר של הרכזות ולהפיכתן לקבוצת הדרכה משל עצמן, הוביל בתורו גם לשינוי בתוך קבוצת ההדרכה הרחבה יותר. המדריכות תיארו כיצד עבר הדגש בפגישות ההדרכה מ"כיבוי שרפות", דהיינו מתן פתרונות נקודתיים ומידיים לקשיים המתעוררים בשטח, לחשיבה עמוקה יותר על התכנית, על מטרותיה ועל אופן יישומה. כך קרה שבמהלך השנה השלישית ניצלו הרכזות והמדריכות את פגישות ההדרכה המשותפות שלהן, לא רק לטיפול במקרים פרטיים כי אם גם כדי לעבוד יותר על המשגת התכנית ויישומה.

גם במעגל ההדרכה של החונכים בידי הרכזות הורגש שינוי דומה. בשנתיים הראשונות לפעילות התכנית התקיימו מפגשים קבוצתיים של החונכים בתדירות נמוכה, בשל הקושי הכרוך בארגון ובתיאום בין כלל המשתתפים. בדוח הביניים לסיכום השנה השנייה נכללה המלצה להגביר את תדירות המפגשים הללו, בשל החשיבות שיש להם עבור החונכים (הן מבחינת תוכנם והן בשל תרומתם לתחושת השייכות של החונכים) והוצעו מספר דרכים להתמודד עם הקושי בארגון (למשל, קביעת מספר תאריכים מראש, או חלוקת קבוצת החונכים בכל אוניברסיטה לשתי קבוצות משנה). בשנה השלישית לפעילות התכנית גדלה תדירות המפגשים הקבוצתיים של החונכים. אלה התקיימו במסגרת שישיה ימי עיון, שתוכננו על-ידי הרכזות מבעוד מועד, תוך ניצול תאריכים שבהם לא מתקיימים לימודים באוניברסיטאות. המפגשים התכופים יותר תרמו



להתקרבות בין החונכים והובילו ליוזמות חדשות מצדם למפגשים בין-אישיים וקבוצתיים נוספים. התפתחויות אלה הובילו לכך, שבקרר החונכים התפתחה תחושה חזקה יותר של צוות, אשר מאפשרת לחלוק בקשיים ובחוויות וכן תורמת לתחושת השייכות. במקביל, השקפתם של חלק מהחונכים, שהוזכרה גם היא בדוח הביניים לסיכום השנה השנייה, על חשיבותה של הדרכה לפני תחילת העבודה בתכנית, זכתה גם היא למענה בשנה השלישית, ויום עיון ראשון לחונכים התקיים עוד בטרם תחילת שנת הלימודים.

נושא נוסף, שעלה בראיונות עם החונכים בשנתיים הראשונות, הוא שאיפתם כי ההדרכה תסייע להם להרחיב את הידע שלהם בתחום בריאות הנפש. נטייתם של הרכזות, המדריכות וחברי ועדת ההיגוי הייתה להימנע מהדרכה שכזו, מחשש שהיא תעביר את המוקד מהעיסוק בצדדים הבריאים בחייו של הסטודנט אל העיסוק בצד החולה. בדוח הביניים לסיכום השנה השנייה לתכנית, הומלץ להיענות במידה מסוימת לבקשתם זו של החונכים, ולספק להם הדרכה שתסייע להם להבין היבטים שונים בהתנהגות הסטודנט, אתו הם עובדים; כך הומלץ להתייחס לתנודתיות במצבם, לתופעות של דיכאון והשלכותיהן על רמת הפעילות של הסטודנט, לבסיסים הנפשיים המובילים לתופעות הנראות כמו זלזול וחוסר מוטיבציה. בשנה השלישית לפעילות התכנית, נושאים אלה הופיעו במערך ההכשרה של החונכים, כך שימי העיון עבורם כללו, בין השאר, גם הרצאות על סוגים של בעיות פסיכיאטריות בדגש על ההיבטים התפקודיים המלווים אותן. ייתכן כי התייחסות זו ותרומתה להבנתם של החונכים את קשייהם התפקודיים של הסטודנטים, סייעה לריכוך תחושת התסכול, העייפות והשחיקה שהוזכרו על ידם בשנתיים הראשונות, לנוכח קשיי ההתמדה של הסטודנטים בלימודים ובקשר החונכות.

#### המלצות ודגשים להמשך

א. הדרכת הרכזות – העובדה שהרכזות בתכנית ציינו כי בשלבים מוקדמים הן חשו בחסרונה של הדרכה אישית יותר מעלה את האפשרות של מערך הדרכה שיכלול גם פן אישי יותר (באמצעות הדרכה פרטנית שתינתן על ידי המדריכות או על ידי הרכזות הוותיקות יותר). הדרכה שכזו חשובה ביכולתה לתת מענה לסוגיות שקשה לדון בהן בפורום הרחב יותר, בשל העדר זמן או בשל רגישותן, ולאפשר כך הבנה מעמיקה יותר. במקביל, נראה כי חשוב לשמר את המפגשים הקבוצתיים (של הרכזות והמדריכות) ואת המפגשים של הרכזות בין לבין עצמן, המעניקים להן תחושת צוות ושייכות.

ב. המשך הדגש על מפגשים קבוצתיים עבור החונכים – המפגשים הקבוצתיים עבור החונכים, שתדירותם גברה בשנה השלישית, עולים מתוך הראיונות כמשמעותיים ביותר עבורם. נראה כי חשוב לשמר ואף לפתח מפגשים קבוצתיים אלה, על אף הקושי בארגונם, היות שניכר כי התרומה לחוויית עבודתם של החונכים משמעותית, והשפעתה עשויה לחרוג מתחום שביעות הרצון גם אל המוטיבציה ותחושת האחריות והמחויבות שלהם.

## **שינויים, קשיים והצלחות לאורך זמן**

באופן פעילותה ויישומה של התכנית להשכלה אקדמית נתמכת בשלוש שנות פעילותה ניתן למצוא ביטוי למספר שינויים והתפתחויות.

### קשר עם האוניברסיטה

אחד השינויים העיקריים שהזכירו המרואיינים הוא השיפור הגדול בקשר ובשיתוף הפעולה עם האוניברסיטה. שיפור זה הורגש בשתי האוניברסיטאות, אך בלט במיוחד באוניברסיטה העברית בירושלים. גם בחיפה הורגש שיפור הולך וגובר, במיוחד בשנה השלישית, לנוכח הצטרפותה של התכנית והרכות למערך השירותים הניתנים על ידי דיקנאט הסטודנטים. בראיונות עלה כי השיפור בקשר עם האוניברסיטה התבטא בתחומים שונים: הפניית סטודנטים לתכנית על ידי האוניברסיטה, פניות שונות של התכנית אל האוניברסיטה, הזכות להתייחסות רצינית ולמענה הולם (התאמות, סיוע במעונות, סיוע בקבלה וכו'), וכן פניות של גורמים שונים מהאוניברסיטה להיוועצות עם רכזת התכנית.

### איתור מועמדים לתכנית

בשנתיים הראשונות לפעילות התכנית עלו קשיים באיתור מועמדים מתאימים להשתתפות בתכנית. בשנתיים אלה השקיעו הרכזות מאמצים רבים בפרסום התכנית ובהפצתה. בשנה השלישית ניכר שיפור משמעותי בתחום זה. נראה כי שיפור זה קשור, בין היתר, בהגברת שיתוף הפעולה עם גורמים שונים באוניברסיטה ומחוצה לה, כמו גם בהפצת התכנית דרך המשתתפים בה בשנים הקודמות. הפצה זו בסגנון "חבר מביא חבר" נראית משמעותית במיוחד, היות שהיא משקפת את היכולת לגבור על הסטיגמה כלפי מחלות פסיכיאטריות.

### המשגת התכנית

הרכזות והמדריכות התייחסו ליכולת גוברת והולכת לשקוד על המשגת התכנית ועיסוק בתכנים ובמאפיינים כלליים שלה. עם התייצבותה של התכנית, החל מסוף השנה השנייה לפעילותה, ועם צבירת ביטחון של הרכזות והמדריכות והתגבשותן של פגישות משותפות של שתי הרכזות, הוקדשה ההדרכה המשותפת לרכזות ולמדריכות, בין השאר, גם לחשיבה כללית על התכנית – התוויית העקרונות המנחים אותה ותכנונה לעתיד. כך עסקו ההדרכות בסוגיות דוגמת תפקיד החונך, קשר עם הסטודנט בתקופות אשפוז וכן גובשה שורת התאמות ללימודים עבור סטודנטים עם מוגבלויות נפשיות שונות.

### שחיקה בקרב החונכים

נושא נוסף שקשור לפעילות התכנית לאורך זמן הוא תחושת השחיקה והעייפות שציינו החונכים בסוף השנה השנייה לפעילותה. בצד תחושתם שפעילותם כחונכים תורמת להם רבות, הרי שחלק מהם ציינו, לאחר שנתיים של עבודה בתכנית, תחושת של שחיקה ועייפות. היו מספר חונכים שסברו כי יש להגביל את משך תפקודו של החונך לשנה אחת, כדי להימנע משחיקה זו. בשלב זה

הומלץ בדוח הביניים לסיכום השנה השנייה, לשים לב לגורמים העלולים לעורר שחיקה זו, בעיקר העומס הרגשי וחויית התסכול והעייפות לנוכח חוסר ההתמדה של סטודנטים.

בשנה השלישית לפעילות התכנית, ניכר בראיונות עם החונכים שיפור בתחום זה; כך שפחתו התלונות על עייפות ושחיקה. ייתכן כי תרמו לכך הדרישה הגוברת מהסטודנטים למחויבות, מתן הדרכה לחונכים לגבי הקשיים שאֵתם מתמודדים הסטודנטים וכן העובדה שחלק גדול (אם כי לא כל) מהחונכים בשנה זו הם חדשים.

#### דגש על סיוע חברתי

בשנתיים הראשונות לפעילות התכנית עלתה התחושה כי נושא הסיוע החברתי לסטודנטים זוכה לתשומת לב מוגבלת בלבד. בשנים אלה, בשל הגדרת המטרות העמומה, לא היה ברור עד כמה התכנית רואה בהתערבות בתחום זה אחת ממטרותיה. מהראיונות שהתקיימו בשנה השלישית, עלה בצורה ברורה יותר כי התחום החברתי מוגדר כמטרה הנלווית להתמודדות הלימודית ולא כמטרה העומדת בפני עצמה. עם זאת, דווקא בשנה זו זכה התחום החברתי להתייחסות גדולה יותר, אולי לנוכח ההכרה הגוברת בחשיבותו להתמדה בלימודים. נראה כי גם הביטחון שצברו הרכוזות והחונכים, ככל שהתכנית התקדמה, כמו גם תחושת ההיכרות ההולכת וגדלה עם הסטודנטים, סייעו לעיסוק בתחום זה, שנתפס על ידם כרגיש ומורכב להתערבות. כך, ההתערבות בתחום החברתי התבטאה בהדרכות ובימי העיון לחונכים, ודרך עיסוק בדרכים השונות שבהן ניתן לסייע לסטודנטים בתחום זה.

יש לציין כי ההתערבות בתחום ההשתלבות החברתית אינה פשוטה. אחת הדרכים שהוזכרה לשיפור ההשתלבות החברתית היא קיום של מפגשים בין סטודנטים המשתתפים בתכנית. היחס של הסטודנטים לאפשרות זו אינו אחיד, חלקם מעוניינים אך חלקם מתנגדים, בשל חשש מלהיות משויכים לקבוצה של "חולים". לגבי קשר וסיוע ממחלקת השיקום של המוסד לביטוח לאומי – אף שאין בידינו נתונים מלאים, נראה שלאורך שלוש השנים חל שיפור במעורבות מחלקת השיקום של המוסד לביטוח לאומי, כך ששיעור גדל והולך מהמשתתפים בתכנית זוכה לסייע (אין הכוונה לגמלת נכות אלא לסייע ממחלקת השיקום).

#### **תרומת התכנית בעיני הסטודנטים**

מרבית הסטודנטים שרואיינו ציינו שביעות רצון רבה מהתכנית השכלה אקדמית נתמכת. רבים מהם ציינו כי הם אינם חושבים שהיו מצליחים ללמוד ללא התכנית, ואחרים הזכירו שיפור במיומנויות הלמידה ובהישגים הלימודיים (ציונים ומספר קורסים שהושלמו על ידם). שביעות רצון גדולה צוינה מקשר החונכות; רבים מהסטודנטים שרואיינו ציינו כי הם מרגישים שנוצר בינם לחונך קשר אישי, המאופיין בקרבה, באכפתיות ובדאגה אמיתית. הוזכרה תרומתו של קשר זה, הן למוטיבציה ולהשקעה בלימודים של הסטודנטים, והן לתחושה שהם אינם לבדם באוניברסיטה. שביעות רצון נמוכה יותר נשמעה מסיועה של התכנית להשתלבות החברתית של הסטודנטים באוניברסיטה. כפי שכבר צוין, תחום זה זכה להתייחסות רבה יותר בשנה השלישית

לפעילות התכנית, ולכן ייתכן כי השפעתו תתבטא בהמשך. ייתכן גם כי שיפור בתחום חברתי מורכב יותר לזיהוי ולדיווח, היות שהוא צפוי להיות עדין ואטי יחסית. בנוסף לכך, השפעת התכנית על תחום זה עשויה להיות עקיפה. כך היו סטודנטים שסיפרו כי עצם השיפור בלימודים תרם לדימוי העצמי שלהם והקל עליהם ביצירת קשרים חברתיים.

#### המלצות ודגשים להמשך

א. תחלופת חונכים – בכל הנוגע לקשר עם החונכים, סטודנטים ציינו את הקושי להסתגל לתחלופה של חונכים, לנוכח הזמן הממושך יחסית הנדרש להתרגל אליהם, לתת בהם אמון, להרגיש נוח אתם ולבטוח בהם. אחת הדרכים לצמצם תחלופה זו היא דרך בחירתם של חונכים שיוכלו לעבוד בתכנית למשך שנתיים רצופות; כך שאותו חונך ילווה את הסטודנט לפחות למשך שנתיים.

בנוסף לכך, ממספר ראיונות עם סטודנטים עלה כי לאחר עזיבתו של חונך הם מצפים להמשך הקשר עמו ומתאכזבים כאשר ציפייה זו אינה מתממשת. הרכזות מחיפה ציינה כי יש מדיניות ברורה לגבי העדר קשר עם החונך לאחר סיום התכנית, וכי היא מועברת לסטודנטים. עם זאת, בשל מורכבותו של הנושא ורגישותו, מומלץ להמשיך ולעסוק בו, הן ברמה הכללית והן ברמה האישית (בהדרכות של הרכזות והחונכים, כמו גם עם הסטודנטים עצמם). נושא זה נראה חשוב במיוחד מבחינת חונכות מסוג זה, שבה המשתתפים משני הצדדים נמצאים, ולעתים ממשיכים להימצא, במסגרת משותפת גם לאחר סיום הקשר הרשמי ביניהם (למשל, כיוון ששניהם ממשיכים ללמוד באוניברסיטה).

ב. הגברת הסיוע בתחום חברתי – עבור חלק מהסטודנטים (ראה הרחבה בהמלצות על הסיוע בתחום זה).

## ביבליוגרפיה

חוק שיוויזון הזכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח, 1998.

שטרך, נ., שרשבסקי, י., בידני-אורבך, א., לכמן, מ., זהבי, ט., ושגיב, נ. (2007). סטיגמה, אפליה ובריאות הנפש בישראל: סטיגמה כלפי אנשים שחלו במחלה פסיכיאטרית וכלפי טיפול נפשי. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל ומשרד הבריאות-שירותי בריאות הנפש (דמ--07-478).

שרשבסקי, י., שטרך, נ., בידני-אורבך, א., לכמן, מ., שגיב, נ., זהבי, ט., לבב, י., ואלפרוביץ, ש. (2007). צמצום הסטיגמה: כלי לקידום נגישות לחברה והשתלבות בה לאנשים המתמודדים עם תוצאות של מחלה פסיכיאטרית. בתוך: פלדמן, ד., להב, י.ד., וחיימוביץ, ש. (עורכים) נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות - בפתח המאה ה-21.

ששון, ר., גרינשפון, א., לכמן, מ., ובוני, א. (2003). השכלה נתמכת לאנשים עם מגבלות נפשיות, תכניות ויעדי ביצוע. כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 12, 135-149.

ששון, ר. וגרינשפון, א. (2005). השכלה אקדמית נתמכת לנפגעי נפש ותרומתה לשילובם בקהילה. גדיש – שנתון לחינוך מבוגרים, 1, 115-125.

Bateman, M. (1997). The development of a statewide supported education program: assessing consumer and family needs. Psychiatric Rehabilitation Journal, 21, 16 – 22.

Becker, M., Martin, L., Wajeeh, E., Ward, J., & Shern, D. (2002). Students with mental illness in a university setting: faculty and student attitudes, beliefs, knowledge, and experiences. Psychiatric Rehabilitation Journal, 25, 359 – 368.

Clayton, J. & Tse, S. (2003). An educational journey towards recovery for individuals with persistent mental illnesses: A New Zealand perspective. Psychiatric Rehabilitation Journal, 27, 72 – 78.

- Collins, M.E., Bybee, D., & Mowbray, C.T. (1998). Effectiveness of supported education for individuals with psychiatric disabilities: Results from an experimental study. Community Mental Health Journal, 34, 595 – 613.
- Cook, J.A. & Solomon, M.L. (1993). The community scholar program: An outcome study of supported education for students with severe mental illness. Psychosocial Rehabilitation Journal, 17, 83 – 97.
- Cook, J.A., Yamaguchi, J. & Solomon, M.L. (1993). Field-testing a post-secondary faculty in-service training for working with students who have psychiatric disabilities. Psychosocial Rehabilitation Journal, 17, 157-169.
- Cooper, L. (1993). Serving adults with psychiatric disabilities on campus: A mobile support approach. Psychosocial Rehabilitation Journal, 17, 25 – 38.
- Corrigan, P.W., & Penn, D.L. (1999). Lessons from social psychology on discrediting psychiatric stigma. American Psychologist, 54, 765-776.
- Dougherty, S.J., Hastie, C., Bernard, J., Broadhurst, S., & Marcus, L. (1992). Supported education: A clubhouse experience. Psychiatric Rehabilitation Journal, 16, 92 – 104.
- Dougherty, S.J., Campana, K.A., Kontos, R.A., Flores, M.K.D., Lockhart, R.S., & Shaw, D.D. (1996). Supported education: A qualitative study of the student experience. Psychiatric Rehabilitation Journal, 19, 59 – 70.
- Egnew, R.C. (1993). Supported education and employment: An integrated approach. Psychosocial Rehabilitation Journal, 17, 121 – 127.
- Hoffman, F.L. & Mastrianni, X. (1993). The role of supported education in the inpatient treatment of young adults: a two-site comparison. Psychosocial Rehabilitation Journal, 17, 109 – 119.
- Housel, D.P. & Hickey, J.S. (1990). Supported education in a community college for students with psychiatric disabilities: The Houston Community College Model. Psychosocial Rehabilitation Journal, 17, 41 – 50.

- Isenwater, W., Lanham, W., & Thornhill, H. (2002). The College Link Program: evaluation of a supported education initiative in Great Britain. Psychiatric Rehabilitation Journal, *26*, 43 - 50.
- Jacobs, E. & Glater, S. (1993). Students, staff, and community: A collaborative model of college services for students with psychological disabilities. Psychosocial Rehabilitation Journal, *17*, 201 – 209.
- Lieberman, H.J., Goldberg, F.R., & Jed, J. (1993). Helping seriously mentally ill patients to become students. Psychosocial Rehabilitation Journal, *17*, 99 – 107.
- Link, B.G. (1987). Understanding labeling effects in the area of mental disorders: An assessment of the effects of expectations of rejection. American Sociological Review, *52*, 96-112.
- Link, B.G., Mirotznik, J. & Cullen, F.T. (1991). The effectiveness of stigma coping orientations: Can negative consequences of mental illness labeling be avoided? Journal of Health and Social Behavior, *32*, 302 – 320.
- Loewen, G. (1993). Improving access to post secondary education. Psychological Rehabilitation Journal, *17*, 151-155.
- Megivern, D., Pellerito, S., & Mowbray, C. (2003). Barriers to higher education for individuals with psychiatric disabilities. Psychiatric Rehabilitation Journal, *26*, 217 – 231.
- Mowbray, C.T. & Megivern, D. (1999). Higher education and rehabilitation for people with psychiatric disabilities. Journal of Rehabilitation, *65*, 31 – 38.
- Mowbray, C.T., Bybee, D., & Collins, M.E. (2001). Follow-up client satisfaction in a supported education program. Psychiatric Rehabilitation Journal, *24*, 237 – 247.
- Mowbray, C.T., Collins, M., & Bybee, D. (1999). Supported education for individuals with psychiatric disabilities: long-term outcomes from an experimental study. Social Work Research, *23*, 89 – 100.

- Navin, C.B., Lewis, K.L., & Higson, P.J. (1989). The role of formal education in the rehabilitation of people with schizophrenia. Disability, Handicap and Society, 4, 131 – 143.
- Parten, D. (1993). Implementation of a systems approach to supported education at California community college model service cities. Psychosocial Rehabilitation Journal, 17, 171 – 187.
- Pettella, C., Tarnoczy, D.L., & Geller, D. (1996). Supported Education: functional techniques for success. Psychiatric Rehabilitation Journal, 20, 37 – 41.
- Ryglewicz, H. & Glynn, L. (1993). Project CHANGE revisited: An experiment in entry or reentry into college. Psychosocial Rehabilitation Journal, 17, 69 – 81.
- Sartorius, N. (1998). Stigma: what can psychiatrists do about it? The Lancet, 352, 1058-1059.
- Smart, L. & Wegner, D.M. (1999). Covering up what can't be seen: Concealable stigma and mental control. Journal of Personality and Social Psychology, 77, 474-486.
- Sullivan, A.P., Nicolellis, D., L., Danley, K.S., MacDonald, W.K. (1993). Choose-get-keep: A psychiatric rehabilitation approach to supported education. Psychosocial Rehabilitation Journal, 17, 55 – 68.
- Unger, K.V. (1990). Supported postsecondary education for people with mental illness. American Rehabilitation, 16, 10-14, 32 – 33.
- Weiner, E. (1999). The meaning of education for university students with a psychiatric disability: a grounded theory analysis. Psychiatric Rehabilitation Journal, 22, 403 – 409.
- Weiner, E., & Weiner, J. (1996). Concerns and Needs of university students with psychiatric disabilities. Journal of postsecondary education and disability, 12, 2 – 9.



## נספחים



נספח א: המשתתפים בתכנית

לוח 1: המשתתפים בתכנית וראיונם לפי שנים

ראיונות	מספר משתתפים (לכל אורך השנה)	שנה בתכנית	
12 ראיונות: 10 בחיפה ו-2 בירושלים (מרביתם פנים אל פנים)	20 סטודנטים: חיפה - 14 ירושלים - 6 9 נשירות: חיפה - 7 (שניים מתוכם חזרו בשנה השלישית). ירושלים - 2 (אחד מהם חזר בשנה השלישית)	ראשונה	<b>סטודנטים</b>
13 ראיונות פנים אל פנים: 8 בחיפה ו-5 בירושלים	24 סטודנטים (מתוכם 13 חדשים): חיפה - 14 (7 המשיכו משנה ראשונה ו-7 חדשים שהצטרפו) ירושלים - 10 (4 המשיכו ו-6 חדשים) 5 נשירות: חיפה - 3 ירושלים - 2	שנייה	
15 ראיונות: 9 בחיפה ו-6 בירושלים (מרביתם פנים אל פנים)	34 סטודנטים (מתוכם 12 חדשים): חיפה - 19 (11 המשיכו משנה שנייה, מתוכם 5 נשארו משנה ראשונה. שניים חזרו משנה ראשונה. 6 חדשים הצטרפו) ירושלים - 15 (8 המשיכו משנה שנייה - מתוכם שלושה כאלה שהמשיכו משנה ראשונה, 1 חזר משנה ראשונה, 6 חדשים הצטרפו) 45 סטודנטים סה"כ השתתפו בתכנית (בשלב כלשהו): חיפה-27 ירושלים-18	שלישית	

לוח 1: המשתתפים בתכנית וראיונם לפי שנים (המשך)

ראיונות	מספר משתתפים (לכל אורך השנה)	שנה בתכנית	
8 ראיונות עם כל החונכים שהשתתפו בתכנית (מרביתם פנים אל פנים)	8 חונכים : 6 בחיפה 2 בירושלים.	ראשונה	<b>חונכים</b>
4 מפגשים קבוצתיים עם החונכים : 2 בחיפה (בראשון נכחו חמש חונכות ובשני שבע) ו-2 בירושלים (בראשון נכחו שלושה חונכים ובשני ארבעה)	12 חונכים : 7 בחיפה 5 בירושלים	שנייה	
4 מפגשים קבוצתיים עם החונכים : 2 בחיפה (בראשון נכחו ששחונכות ובשני עשר) ו-2 בירושלים (בראשון נכחו שלושה חונכים ובשני ארבעה)	16 חונכים : 10 בחיפה 6 בירושלים	שלישית	
ראיונות פנים אל פנים עם שתי הרכזות. ראיונות טלפוניים עם שתי המדריכות		ראשונה	<b>רכזות ומדריכות</b>
ראיון פנים אל פנים אישי עם כ"א משתי הרכזות. ראיון פנים אל פנים משותף לשתי המדריכות. ראיון פנים אל פנים משותף לרכזות ולמדריכות		שנייה	
שתי פגישות עם הרכזות והמדריכות		שלישית	
ראיונות פנים אל פנים עם כל חברי ועדת ההיגוי		ראשונה	<b>חברי ועדת ההיגוי</b>
ראיונות טלפוניים עם כל חברי ועדת ההיגוי		שנייה	
ראיונות טלפוניים עם כל חברי ועדת ההיגוי		שנה שלישית	

## נספח ב: שאלון לסטודנטים המשתתפים בתכנית השכלה אקדמית נתמכת

### **איתור וציפיות**

1. כיצד שמעת על התכנית?
2. האם היו לך קשיים כלשהם כדי להתקבל לתכנית? אם כן, מה היו הקשיים? (הבהרה: הכוונה לקשיים טכניים, רגשיים, חברתיים)
3. מה ציפית לקבל מהתכנית?

### **קשיים וסיוע**

4. מה הם הקשיים העיקריים באוניברסיטה אתם אתה נאלץ להתמודד?
5. במה עוזרת לך התכנית בהתמודדויות השונות במהלך לימודיך באוניברסיטה? (הבהרה: התמודדות לימודית, חברתית מול המערכת (מרצים, מתרגלים, מזכירות וכדומה)
6. האם יש תחומים נוספים בהם היית רוצה שהתכנית תסייע לך? אם כן, באילו תחומים?
7. האם ביקשת או קיבלת התאמות כלשהם (כגון הארכת זמן בבחינות או בהגשת עבודות, בחינה לבד או דברים אחרים) מהאוניברסיטה?
8. האם התאמות אלו הספיקו? אם לא, מה היה חסר לך?

### **הקשר עם החונך**

9. היכן אתה נפגש עם החונך?
10. האם מקומות המפגש נקבעו כחלק מכללי התכנית?
11. מדוע אתם נפגשים שם?
12. האם נוח לך להיפגש במקום זה? אם כן, מדוע? אם לא, מדוע?
13. כמה שעות בשבוע אתה נפגש עם החונך? האם מספר השעות נקבע בתכנית?
14. האם תדירות המפגשים עם החונך מתאימה? אם לא, איזו תדירות היית רוצה ומדוע?
15. מה לדעתך הגדרת תפקיד החונך?
16. האם נראה לך שזהו התפקיד הרצוי לחונך או שיש דברים נוספים שראוי שהתפקיד יכלול?
17. מה עוזר לך בפגישות עם החונך?
18. מה חסר לך בפגישות עם החונך?
19. באיזו מידה אתה מרוצה מהחונך שלך (במידה רבה, בינונית, מועטה, כלל לא)? ממה אתה מרוצה וממה אינך מרוצה?
20. האם היית רוצה להמשיך עם חונך זה בשנה הבאה? מדוע?

### **השתלבות חברתית וחשיפת המגבלה**

21. האם אתה מרגיש שהתכנית עזרה לך להשתלב מבחינה חברתית באוניברסיטה (במידה רבה, בינונית, מועטה, כלל לא)?
22. (אם ענה כן) במה זה בא לידי ביטוי?

23. האם אתה בקשר עם סטודנטים אחרים המתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית? אם כן, באיזו מסגרת?
24. האם היית רוצה (יותר) קשר עם סטודנטים אחרים המתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית? מדוע?
25. [אם ענה 'כן' על השאלה הקודמת]: איזה סוג קשר היית רוצה עם סטודנטים נפגעי נפש אחרים (למשל: קשר אישי; קבוצת תמיכה; קבוצה העוסקת בנושאים ספציפיים)? באיזו תדירות?
26. האם נתקלת ביחס מיוחד מצד סטודנטים באוניברסיטה בשל העובדה שאתה מתמודד עם מחלה פסיכיאטרית? במה זה בא לידי ביטוי?
27. האם התכנית סייעה לך בהתמודדות עם יחס זה? במה?
28. האם נתקלת ביחס מיוחד מצד מרצים באוניברסיטה בשל העובדה שאתה מתמודד עם מחלה פסיכיאטרית? במה זה בא לידי ביטוי?
29. האם התכנית סייעה לך בהתמודדות עם יחס זה? במה?
30. האם נתקלת ביחס מיוחד מצד אנשי מנהלה (כגון מזכירות) באוניברסיטה בשל העובדה שאתה מתמודד עם מחלה פסיכיאטרית? במה זה בא לידי ביטוי?
31. האם התכנית סייעה לך בהתמודדות עם יחס זה? במה?

### **שביעות רצון**

32. עד כמה, לדעתך, תרמה התכנית להישגיך בלימודים (במידה רבה, בינונית, מועטה, כלל לא)? מדוע? האם תוכל לתת דוגמה?
33. האם במהלך השנה חווית שינוי ביכולות שלך להתמודד עם קשיים שונים שהיו לך באוניברסיטה בעקבות ההשתתפות בתכנית (נעשה יותר קל או קשה)? אם כן, באילו תחומים חווית שינוי זה ובמה התבטא השינוי? האם תוכל לתת דוגמה?
34. באיזו מידה אתה מרוצה מהתכנית (במידה רבה, בינונית, מועטה, כלל לא)? אנא פרט ממה אתה מרוצה וממה אינך מרוצה
35. האם היית מציע לסטודנטים אחרים המתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית להצטרף לתכנית? מדוע?

### **המלצות**

36. לדעתך, כיצד ניתן לשפר את התכנית והאם יש לך המלצות כלשהן?
37. האם יש לך הערות נוספות לגבי התכנית?
38. הערות המראיין:

## נספח ג: שאלון לחונכים המשתתפים בתכנית השכלה אקדמית נתמכת

שם החונך/ת:

תאריך:

### מטרות ותוכן

1. מה מטרת החונכות של הסטודנטים וכיצד היא נקבעת? (הבהרה: עזרה בהשתלבות, עזרה בלימודים וכדומה); האם ישנה הגדרה ברורה של מטרות החונכות? של מיקום המפגשים? האם ישנה, לדעתך, גמישות בהגדרת מטרות החונכות? מיקום המפגשים?
2. האם מטרות אלו מתאימות לצרכים של הסטודנטים ומדוע?
3. מה אתם עושים במהלך החונכות? מה תוכן המפגשים?
4. האם מטרות החונכות/תוכן המפגשים תואמים את הציפיות של הסטודנט מהחונכות?
5. האם התכנית תרמה לשיפור היכולות של הסטודנטים להתמודד עם קשיים שונים שהיו להם במהלך הלימודים? אם כן, במה זה התבטא? (הערה: מבחינה לימודית, חברתית, מול המערכת (מרצים, מתרגלים, מזכירות וכדומה)

### אופי הקשר עם הסטודנט

6. האם תוכל/י לתאר את אופי הקשר שנוצר בינך לבין הסטודנטים? מהם היתרונות והחסרונות של אופי קשר מעין זה?
7. מה צריך להיות, לדעתך, אופי הקשר בין החונך והסטודנט (הבהרה: יחסי תלמיד-מורה, יחסי חברות, קשר אחר)? מדוע?
8. האם ישנה הגדרה ברורה של תפקיד החונך בתכנית? (הבהרה: הכנת שיעורי בית, לדוגמה)
9. (אם ענה כן) מהי אותה הגדרה?
10. האם, לדעתך, ישנה גמישות בהגדרת התפקיד?
11. האם יש קשר עם הסטודנטים (בטלפון או באינטרנט וכד') גם מחוץ לשעות המפגש? אם כן, מי יוזם זאת ומדוע?
12. לדעתך, באיזו מידה הסטודנטים המשתתפים בתכנית מתאימים לתכנית כזו (במידה רבה, בינונית, מועטה, כלל לא)? מדוע?

### תרומת התכנית

13. במה לדעתך הצרכים של הסטודנטים שונים מהצרכים של סטודנטים רגילים וכיצד התכנית עונה עליהם?

### הכשרה (לפני תחילת העבודה)

14. איזו הכשרה היית רוצה לקבל לפני התחלת התכנית?
15. איזו הכשרה/ימי עיון היית רוצה לקבל במהלך השנה?
16. האם יום העיון שהתקיים עזר לך? במה?

### הדרכה

17. על מה את/ה משוחח/ת עם הרכזת בזמן ההדרכה?
18. באיזו מידה ההדרכה עונה לצרכים שלך (במידה רבה, בינונית, מועטה, כלל לא)?
19. במה ההדרכה עונה על הצרכים שלך ובמה היא אינה עונה על הצרכים שלך?
20. האם מסגרת הזמן (שעה בשבוע) של ההדרכה מתאימה? אם לא, מדוע ומה מסגרת הזמן המתאימה?
21. האם היית רוצה פגישות הדרכה משותפות לחונכים? מדוע?
22. [אם כן] במה היית רוצה שפגישות כאלה יעסקו ומה צריכה להיות התדירות שלהם?

### **קשיים**

23. מה הקשיים העיקריים אתם את נאלצת להתמודד במסגרת תפקידך כחונכת?
24. האם יש קשיים נוספים?
25. כיצד אפשר לסייע לך להתמודד עם קשיים אלו?
- שביעות רצון
26. באיזו מידה את/ה שבע/ת רצון מעבודתך בתכנית השכלה אקדמית נתמכת (במידה רבה, בינונית, מועטה, כלל לא).
27. ממה את/ה מרוצה וממה אינך מרוצה?
28. האם את/ה מרגישה שאת/ה מקבל/ת תגמול מתאים עבור עבודתך? אם לא, מדוע?
29. האם עבודה זו תורמת לך באופן אישי? אם כן, במה היא תורמת לך?

### **המלצות**

30. לדעתך, כיצד ניתן לשפר את התכנית והאם יש לך המלצות כלשהם?
31. האם יש לך הערות נוספות לגבי התכנית?
32. הערות המראיין:



## נספח ד: שאלון למדריכות ולרכזות בתכנית השכלה אקדמית נתמכת

(בתחילת הריאיון יש להתחיל עם שאלה פתוחה בה המרואיין נשאל כיצד הוא תופס את תכנית השכלה אקדמית נתמכת ומה דעתו עליה עד כה)

שם:

תאריך:

### **הצורך בתכנית והסיוע הניתן**

1. מה הם הקשיים היחודיים לסטודנטים בעלי מוגבלות פסיכיאטרית שבגללם יש צורך בתכנית השכלה אקדמית נתמכת?
2. מה הם סוגי הסיוע שבעזרתם התכנית מנסה לענות על קשיים אלו?
3. האם לדעתך יש צורך בסוגי סיוע נוספים או לחילופין האם אפשר לוותר על חלק מסוגי הסיוע הניתנים כיום? אם כן, אלו סוגי סיוע צריך להוסיף או להחסיר ומדוע?
4. כידוע, לכל חונך יש שני סטודנטים ולעיתים אף סטודנט אחד א,תם הוא עובד, האם בעתיד ניתן יהיה, לדעתך, להפעיל את התכנית כאשר כל חונך יעבוד עם שלושה סטודנטים? (הבהרה: במתכונת הנוכחית יכולים פחות סטודנטים להשתתף בתכנית).

### **אופן היישום של התכנית**

5. מה הקריטריונים כיום להשתתפות בתכנית השכלה אקדמית נתמכת וכיצד הם נקבעו?
6. האם קריטריונים אלו נראים לך מתאימים? אם לא, מדוע לא?
7. לדעתך, מה צריך להיות אופי הקשר (אם בכלל) בין הרכזים או החונכים לבין גורמים טיפוליים/שיקומיים אחרים איתם נמצא הסטודנט בקשר? מדוע?
8. מהי, לדעתך, ההשקפה העומדת בבסיסה של התכנית/ כיצד רואה, לדעתך, התכנית את הסטודנט? האם בבסיסה מדגישה התכנית את הצורך להקל על הסטודנט עד כמה שאפשר או שהתכנית מדגישה את הצורך לדרוש מהסטודנט לעמוד במטלותיו ולעזור לו אך ורק במה שיש צורך? (לדוגמה, השאלון...)
9. מהו אופי הקשר בין החונך והסטודנט? מהם היתרונות והחסרונות של אופי קשר מסוג זה?
10. מה צריך להיות, לדעתך, אופי הקשר בין החונך והסטודנט (הבהרה: יחסי תלמיד-מורה, יחסי חברות וכו')? מדוע?
11. האם ישנה הגדרה ברורה של תפקיד החונך בתכנית?
12. (אם ענה כן) מהי אותה הגדרה?
13. האם, לדעתך, יש גמישות בהגדרת התפקיד?
14. האם ישנה הגדרה ברורה של מטרות החונכות? של מיקום המפגשים?
15. האם יש, לדעתך, גמישות בהגדרת מטרות החונכות? מיקום המפגשים?
16. האם יש הבדלים בין ירושלים לחיפה בהפעלת התכנית?
17. האם יש בעיות מיוחדות העולות בירושלים/בחיפה? האם יש יתרונות מסויימים הקיימים בירושלים/בחיפה?

18. מהן הבעיות הייחודיות לירושלים/לחיפה?
19. האם ישנן בעיות מיוחדות של שיתוף פעולה בין גורמים שונים באוניברסיטה העברית? אם כן, כיצד, לדעתך, ניתן לפתור או למנוע זאת?
20. האם ישנן בעיות מיוחדות של שיתוף פעולה בין גורמים שונים באוניברסיטת חיפה? אם כן, כיצד, לדעתך, ניתן לפתור או למנוע זאת?
21. נניח שהיו מעוניינים לפתוח תכנית כזו באוניברסיטה X. מהיכן היית ממליץ להתחיל את הפרויקט?
22. מה משכורתם של החונכים? כיצד היא נקבעת? האם משכורת זו מתאימה?

### **קשיים ביישום התכנית**

23. מה הם הקשיים העיקריים ביישום של תכנית ההשכלה הנתמכת?
24. כיצד ניתן לדעתך להתגבר על קשיים אלו?

### **הכשרה (לפני תחילת העבודה)**

- רכוזת:
25. איזו הדרכה היית רוצה לקבל לפני התחלת התכנית?
26. איזו הדרכה היית רוצה לקבל במהלך השנה?
27. האם ההדרכה שהתקיימה לפני התחלת התכנית תרמה לך?
- מדריכות:
28. איזו הדרכה, לדעתך, חשוב שתיתן לפני התחלת התכנית?
29. איזו הדרכה, לדעתך, חשוב שתיתן במהלך השנה?
30. האם ההדרכה שהתקיימה לפני התחלת התכנית תרמה לדעתך?

### **הדרכה**

#### **רכוזת**

31. על מה את משוחחת עם המדריכה בזמן ההדרכה?
32. באיזו מידה ההדרכה עונה לצרכים שלך? במה ההדרכה עונה על הצרכים שלך ובמה היא אינה עונה על הצרכים שלך?
33. האם סוג ההדרכה ומסגרת הזמן של ההדרכה מתאימים? אם לא, מדוע ומה סוג ההדרכה ומסגרת הזמן המתאימים?
34. האם יש קשר עם המדריכות (בטלפון או באינטרנט וכד') גם מחוץ לשעות ההדרכה? אם כן, מי יוזם זאת ומדוע?
35. האם עבודה זו תורמת לך באופן אישי? אם כן, במה היא תורמת לך?

#### **מדריכות**

36. על מה את משוחחת עם הרכוזת בזמן ההדרכה?

37. באיזו מידה, לדעתך, ההדרכה עונה על הצרכים של הרכזות (במידה רבה, בינונית, מועטה, כלל לא)?
38. האם סוג ההדרכה ומסגרת הזמן של ההדרכה מתאימים? אם לא, מדוע ומה סוג ההדרכה ומסגרת הזמן המתאימים?
39. האם יש קשר עם הרכזות (בטלפון או באינטרנט וכד') גם מחוץ לשעות ההדרכה? אם כן, מי יוזם זאת ומדוע?
40. האם עבודה זו תורמת לך באופן אישי? אם כן, במה היא תורמת לך?
41. האם, לדעתך, ניתן ליישם כך את התכנית גם אם מרחיבים את התכנית לאוניברסיטאות אחרות? עד כמה תלויה התכנית בדמויות מסוימות?

### **הצלחת התכנית**

42. מה היית רואה כהצלחה של התכנית? כלומר, מה לדעתך הקריטריונים על פיהם יש לאמוד את הצלחת התכנית?

### **המלצות**

43. לדעתך, כיצד ניתן לשפר את התכנית והאם יש לך המלצות כלשהם?
44. האם יש לך הערות נוספות לגבי התכנית?  
הערות המראיין:

## נספח ה: שאלון לאנשי מקצוע המעורבים בתכנית השכלה אקדמית נתמכת

(בתחילת הראיון יש להתחיל עם שאלה פתוחה בה המרואיין נשאל כיצד הוא תופס את תכנית השכלה אקדמית נתמכת ומה דעתו עליה עד כה)

שם:

תאריך:

### **הצורך בתכנית והסיוע הניתן**

1. מה הם הקשיים היחודיים לסטודנטים בעלי מוגבלות פסיכיאטרית שבגללם יש צורך בתכנית השכלה אקדמית נתמכת?
2. מה הם סוגי הסיוע שבעזרתם התכנית מנסה לענות על קשיים אלו?
3. האם, לדעתך, יש צורך בסוגי סיוע נוספים או לחלופין האם אפשר לוותר על חלק מסוגי הסיוע הניתנים כיום? אם כן, אילו סוגי סיוע צריך להוסיף או להחסיר ומדוע?
4. כידוע, לכל חונך יש שני סטודנטים ולעתים אף סטודנט אחד אתם הוא עובד, האם בעתיד ניתן יהיה, לדעתך, להפעיל את התכנית, כאשר כל חונך יעבוד עם שלושה סטודנטים? (הבהרה: במתכונת הנוכחית יכולים פחות סטודנטים להשתתף בתכנית).

### **אופן היישום של התכנית**

5. מה הקריטריונים כיום להשתתפות בתכנית השכלה אקדמית נתמכת וכיצד הם נקבעו?
6. האם קריטריונים אלו נראים לך מתאימים? אם לא, מדוע לא?
7. לדעתך, מה צריך להיות אופי הקשר (אם בכלל) בין הרכזים או החונכים לבין גורמים טיפוליים/שיקומיים אחרים איתם נמצא הסטודנט בקשר? מדוע?
8. מהי, לדעתך, ההשקפה העומדת בבסיסה של התכנית/ כיצד רואה, לדעתך, התכנית את הסטודנט? האם בבסיסה מדגישה התכנית את הצורך להקל על הסטודנט עד כמה שאפשר או שהתכנית מדגישה את הצורך לדרוש מהסטודנט לעמוד במטלותיו ולעזור לו אך ורק במה שיש צורך? (לדוגמה, השאלון...)
9. מהו אופי הקשר בין החונך והסטודנט? מהם היתרונות והחסרונות של אופי קשר מסוג זה?
10. מה צריך להיות, לדעתך, אופי הקשר בין החונך והסטודנט (הבהרה: יחסי תלמיד-מורה, יחסי חברות וכו')? מדוע?
11. האם ישנה הגדרה ברורה של תפקיד החונך בתכנית?
12. (אם ענה כן) מהי אותה הגדרה?
13. האם, לדעתך, יש גמישות בהגדרת התפקיד?
14. האם יש הגדרה ברורה של מטרות החונכות? של מיקום המפגשים?
15. האם יש, לדעתך, גמישות בהגדרת מטרות החונכות? מיקום המפגשים?
16. האם יש הבדלים בין ירושלים לחיפה בהפעלת התכנית?
17. האם יש בעיות מיוחדות העולות בירושלים/בחיפה? האם יש יתרונות מסויימים הקיימים בירושלים/בחיפה?
18. מהן הבעיות הייחודיות לירושלים/לחיפה?

19. האם יש בעיות מיוחדות של שיתוף פעולה בין גורמים שונים באוניברסיטה העברית? אם כן, כיצד, לדעתך, ניתן לפתור או למנוע זאת?
20. האם יש בעיות מיוחדות של שיתוף פעולה בין גורמים שונים באוניברסיטת חיפה? אם כן, כיצד, לדעתך, ניתן לפתור או למנוע זאת?
21. נניח שהיו מעוניינים לפתוח תכנית כזו באוניברסיטה X. מהיכן היית ממליץ להתחיל את הפרויקט?
22. מה משכורתם של החונכים? כיצד היא נקבעת? האם משכורת זו מתאימה?

### **קשיים ביישום התכנית**

23. מה הם הקשיים העיקריים ביישום של תכנית ההשכלה הנתמכת?
24. כיצד ניתן לדעתך להתגבר על קשיים אלו?

### **הצלחת התכנית**

25. מה היית רואה כהצלחה של התכנית? כלומר, מה, לדעתך, הקריטריונים שעל פיהם יש לאמוד את הצלחת התכנית?

### **המלצות**

26. לדעתך, כיצד ניתן לשפר את התכנית והאם יש לך המלצות כלשהם?
27. האם יש לך הערות נוספות לגבי התכנית?  
הערות המראיין:

**נספח ו: שאלון סטודנטים - שאלות רקע (שאלון אינפורמטיבי)**

שאלון אינפורמטיבי (ינתן לסטודנט לפני הריאיון על ידי החונכת):

שם החונך/ת: \_\_\_\_\_

שם הסטודנט/ית: \_\_\_\_\_

תאריך: \_\_\_\_\_

שאלות רקע כלליות

1. מין: ז' נ'

2. באיזו שנה נולדת? \_\_\_\_\_

3. היכן אתה לומד? \_\_\_\_\_

4. באיזו שנה אתה לומד באוניברסיטה? \_\_\_\_\_

5. מה אתה לומד באוניברסיטה? \_\_\_\_\_

6. האם אתה לומד בתכנית מלאה או חלקית? לפרט מס' שעות שבועיות

\_\_\_\_\_

7. מה הרקע ההשכלתי העל-תיכוני הקודם שלך? \_\_\_\_\_

(מימון) – המשך שאלות רקע כללי

8. כיצד אתה מממן את לימודיך באוניברסיטה?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. האם אתה עובד? אם כן, היכן, במה ובאיזה היקף משרה (שעות שבועיות)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. האם אתה מקבל קצבת נכות או קצבה אחרת?

11. האם אתה מקבל סיוע ממחלקת שיקום בביטוח לאומי? אם כן, מה הסיוע? אם לא, מדוע

לא?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**נספח ז: שאלון חונכים - שאלות רקע (שאלון אינפורמטיבי)**

שאלון אינפורמטיבי (ימולא על ידי הרכזת)

שם החונך/ת: \_\_\_\_\_

תאריך: \_\_\_\_\_

1. מין: ז' נ'

2. באיזה שנה נולדת? \_\_\_\_\_

3. מה מקצוע הלימודים שלך? \_\_\_\_\_

4. באיזו שנה את/ה? \_\_\_\_\_

5. כמה סטודנטים את/ה חונך/כת? \_\_\_\_\_

6. כמה פעמים בשבוע את/ה נפגש/ת עם כל אחד מהסטודנטים וכמה שעות בכל פעם?

---

---

---

---

**נספח ח: שאלון מפגש**

תאריך: \_\_\_\_\_

אוניברסיטה: \_\_\_\_\_

שם החונך/ת: \_\_\_\_\_

שם הסטודנט/ית: \_\_\_\_\_

\* היכן התקיים המפגש?

א. אוניברסיטה. היכן? \_\_\_\_\_

ב. מקום מגוריו של הסטודנט

ג. אחר: \_\_\_\_\_

\* תוכני המפגש:

---

---

---

\* ציין מהבאים מהם התכנים העיקריים שעסקתם בהם (הקף בעיגול):

א. חברתי

ב. לימודי - תוכני

ג. לימודי- מיומנויות למידה

ד. רגשי

ה. התנהלות באוניברסיטה ( כיצד להגיע למקומות, פנייה למרצים וכו')

ו. אחר: \_\_\_\_\_

\* האם היו יעדים למפגש? אם כן, מהם?

---

---

---

\* האם היעדים הושגו?

---

---

---

\* קשיים, התלבטויות, מחשבות, הגיגים:

---

---

---



\* הערות:

---

---

---



מצב נוכחי	סיוע מוחי שיקום בטל"א	קצבת נכות	ממון לימודים + עבודה	רקע על תוכני קודם	היקף לימודים	תחום	שנה לימודים	מוסד לימודים	שילדה	מיון	שם	באלו שנים התבנית השתנתה
עזב בשל מצב נפשי לא מאוזן	לא.	כן	לא עבד. מלגות	תואר ראשון ושני מהטכניון	עד לא התחיל. עבודה על המועמדות (כמה חודשים)	מדעי המוח	מועמד לדוקטורט	אוני חיפה	1960	ז'	ב'	1
לאחר שנתיים בתכנית להערכתו, הערכת החונכת והרכזת מסוגל להמשיך לבד	לא	לא	מלגה. לא עובד	-	חלקי	פסיכולוגיה ושירותי אנוש	ב'	אוני חיפה	1981	ז'	ג'	2,1
סיום תואר	לא	קצבה של מ' הביטחון	משרד הביטחון. לא עובדת	אמנות, עבודה- סוציאלית, חינוך בלתי-פורמלי	מלא	אמנות יצירה ובי"א כללי	ג'	אוני חיפה	1973	ני	י'	2
עזב מכיוון שקיבל הצעת עבודה מפתה	לא	קצבה של מ. הבטחון	הורים. עובד חצי משרה בבזק.	קורס MCSE	מלא	מדע המדינה ובי"א כללי	בי-ד'	אוני חיפה	1979	ז'	י'	3,2,1
<b>עדיין בתכנית</b>	כן	כן	מחלקת שיקום בבטל"א. עובדת כשעתיים ביום בארגון "בנפשנו"	מכינה של אוני חיפה. לפני 10 שנים מכינה של הטכניון	חלקי	ספרות השוואתית והיסטוריה כללית	מכינה ב' – שנה ב'	אוני חיפה	1970	ני	ר'	3,2,1
<b>עדיין בתכנית</b>	לא	כן	הורים. לא עובד	-	מלא	פסיכולוגיה	א-ב'	אוני חיפה	1975	ז'	שי'	3,2

מצב נוכחי	סינון שיקום בסל"א	קצבת נכות	מימון למודים + עבודה	רקע על תוכני קודם	היקף למודים	תחום	שנה בלמודים	מוסד למודים	שילדה	מיון	שם	באלו שנים של התכנית השתתף
<b>עדיין בתכנית</b>	לא	כן	הורים. לא עובד	11 שנים באוניברסיטה.	חלקי – 10-14 שיש	מתמטיקה ובי"א כללי	11 (רשום לשנה שלישית)	אוני חיפה	1976	ז'	י'	3,2
<b>עדיין בתכנית</b>	כן	כן	מחלקת שיקום בבטל"א. עובדת במשחקיה	מכינה	מלא	סוציולוגיה	א' - ב'	אוני חיפה	1982	נ'	נ'	3,2
<b>עדיין בתכנית.</b> בסוף השנה השלישית עזב את הלימודים עקב משבר. הגיש שוב בקשה לחזור לתכנית בתחילת השנה שלאחר מכן.	לא	כן	הורים. עובד בתרגום	מכינת עולים	חלקי – 75%	שפה וספרות אנגלית	שנה ב' (שבע שנים היה בשנה א')	אוני חיפה	1979	ז'	מ'	3,2
<b>עדיין בתכנית (מסיים)</b> השנה השנייה אחרונה לקבלת תואר	לא	לא	הורים + מלגה של מהחינוך. עובד בהנחיית קבוצות מפגש	בי"א במדעי ההתנהגות. תואר שני במחשבת ישראל	מלא	בבליותרפיה	ב' ג'	אוני חיפה	1971	ז'	י'	3,2
<b>עדיין בתכנית</b>	מיון דיר	כן	חסכונית. לא עובדת	תואר ראשון באותו תחום. ניסיון ללמוד שנה א' במ"א לפני 5 שנים ללא הצלחה. ניסיון ללמוד בטכניון ללא הצלחה	מלא	פילוסופיה	ב' ג'	אוני חיפה	1975	נ'	ד'	3,2
<b>עדיין בתכנית.</b> סיימה את הלימודים בסוף השנה השלישית לתכנית. נמצאת בתהליכי קבלת אישור רפואי לעבודה	כן	כן	סיוע מבטל"א ומדור מלגות באוני'. בשנה האחרונה עובדת מעט	שנה ראשונה של כלכלה וחשבונאות באוני העברית	מלא	סיעוד	הצטרפה בשנה ב'.	אוני חיפה	1978	נ'	י'	3,2,1

מצב נוכחי	סיוע מוחי שיקום בבטל"א	קצבת נכות	ממון למודים + עבודה	רקע על תוכני קודם	הקף למודים	תחום	שנה בלמודים	מוסד למודים	שליחה	מיון	שם	באלו שנים של התכנית השתתף
<b>עדיין בתכנית</b> בשנה השנייה אושפז בדצמבר ושוחרר ביוני. התכנית הייתה אתו בקשר כל התקופה וסייעה בחזרה ללימודים	כן	כן	מחלקת שיקום בבטל"א. לא עובד	קורס צילום. קורס ברמנים	מלא	מחשבת ישראל ורב תחומי	א' - ב' (+הפסקה של שנה)	אוני חיפה	1973	ז'	שי'	3,2,1
<b>עדיין בתכנית</b>	כן	כן	מחלקת שיקום בבטל"א. עובד באופן לא קבוע	מכינה. בנוסף, ניסה ללמוד פילוסופיה ועזב לאחר שבועיים	מלא	גי'ג ומדעי המדינה	מכינה - שנה א'	אוני חיפה	1981	ז'	שי'	3,2,1
<b>עדיין בתכנית.</b> חזר כדי להשלים סמינריונים, אולם מצבו הנפשי לא מאפשר	לא	כן	עצמי. עובד במסגרת "המשקם"	-	חלקי - משלים סמינריום	שירותי אנוש וסוציולוגיה	ד'	אוני חיפה		ז'	ח'י	3
<b>עדיין בתכנית.</b> עזב אחרי השנה הראשונה כיוון שחשב שלא זקוק לתכנית. חזר אליה בשנה השלישית כי הבין שזקוק לליווי ומסגרת	לא	לא	הלוואות ועבודה. עובד כשלושת- רבעי משרה בספרייה.	תואר ראשון במחשבת ישראל וב"א כללי	חלקי - תיזה	מחשבת ישראל	גי' של תואר שני	אוני חיפה	1977	ז'	פ'	3,1
<b>עדיין בתכנית</b>	לא	כן	הורים. לא עובדת	סמסטר אחד בהנדסת חשמל	מלא	סוציולוגיה אנתרופולוגיה	א'	אוני חיפה	1975	ני	ה'י	3
<b>עדיין בתכנית</b>	כן	כן	מחלקת שיקום בבטל"א. עובדת 4 ש"ש בטיפול בקשישה	שנה ראשונה ברפוי ועיסוק לפני 9 שנים	מלא	רפוי בעיסוק	ב' (שנה ראשונה לפני 9 שנים)	אוני חיפה	1974	ני	כ'י	3

מצב נוכחי	סיוע מוחי שיקום בטכניא	קצבת נכות	ממון למודים + עבודה	רקע על תוכני קודם	היקף למודים	תחום	שנה למודים	מוסד למודים	ש' לידה	מין	שם	באלו שנים של התכנית השתתף
<b>עדיין בתכנית</b>	לא	כן	הורים. לא עובד	שלושה ניסיונות קודמים של סמסטר אחד בטכניון ובאוני'	חצי	מתמטיקה	א'	אוני חיפה	1982	ז'	ע'	3
<b>עדיין בתכנית</b>	בתהליך	כן	פיקדון חיללים + משוחררים + הורים. עובדת פעם בשבוע במכירות	סמסטר אחד בטכניון ולאחריו עוד סמסטר בטכניון שהופסק	מלא	פסיכולוגיה	א'	אוני חיפה	1981	נ'	ת'	3
<b>עדיין בתכנית</b>	לא	כן	הורים וחסכוניות. לא עובד	ניסיון ללמוד בטכניון	מלא	סוציולוגיה ומדעי המדינה	א'	אוני חיפה	1981	ז'	י'	3
<b>עדיין בתכנית. אושפזה במהלך סמסטר ב' (של השנה הראשונה) אח"כ שוב לפני תחילת השנה השנייה. חזרה בשנה השלישית לתכנית</b>	בתהליך	כן	הורים. לא עובדת	-	חצי	מתמטיקה	א-ב'	אוני חיפה	1983	נ'	ע'	3, 1

מציג	שיוע מוח שיקום בטכניא	קצבת נכות	ממון למודים + עבודה	רקע על תוכני קודם	הקף למודים	תחום	שנה בלמודים	מוסד למודים	ש'לדה	מין	שם	באלו שנים של התכנית השתתף
מצב נוכחי	כן	כן	המוסד לביטוח לאומי. לא עובדת.	-	חצי תכנית	מדעי הרוח וב"א כללי	ב' + ד'	האוני העברית	1979	נ'	ל'	3, 1
	כן	כן							1982	נ'	א'	1
עברה משבר נפשי והחליטה שאינה מסוגלת להמשיך ללמוד	לא	כן	"עובדת בארגון בנפשנו".	סיימה את רוב חובות התואר ונוקדה לסיוע בכתיבת סמינרים	קצת פחות מחצי תכנית	ב"א כללי ויהדות	ג'	האוני העברית	1975	נ'	י'	2, 1
<b>עדיין בתכנית.</b> תואר שני. ייתכנשימשיך לדוקטורט ואז ימשיך גם בתכנית. עובד כמתרגם ועורך של חומר מקצועי בתחומו. מוזמן להרצות בכנסים	לא	קצבה של מ' הביטחון	מלגת קרן אוסטר. עובד בתרגום ובמתן שיעורים פרטיים	תואר ראשון באותו תחום	חלקי	ערבית ומזרח תיכון	ב-ד' של תואר שני	האוני העברית	1973	ז'	ש'	3, 2, 1
בתום השנה הראשונה החליט להמשיך ללמוד ללא ליווי התכנית						מוזיקה	א'	האקדמיה למוסיקה	1981	ז'	ז'	2
<b>עדיין בתכנית</b>	לא	כן	מלגה של דקנט הסטודנטים. עובד - חונך פרי"ח, מדריך בעמותה	למד שלוש שנים לימודי תרבות. פנה לתכנית ע"מ לקבל עזרה במישור החברתי	מלא	השלמה והסבה לפסיכולוגיה	ג-ה'	האוני העברית	1973	ז'	ס'	3, 2, 1

מצב נוכחי	סיוע מוחי שיקום בבטל"א	קצבת נכות	ממון למודים + עבודה	רקע על תזמוני קודם	היקף לימודים	תחום	שנה בלימודים	מוסד לימודים	שילדה	מין	שם	באלו שנים הותכנית השתתף
עשתה הפסקת לימודים בסמסטר האחרון כי חלתה בסרטן ועברה טיפולים כימותרפיים. הקשר עם החונכת נמשך במהלך סמסטר זה	כן	כן	מלגה ממחי' שיקום של בטל"א. לא עובדת	שנתיים בחוג למקרא	חלקי – 7 שי"ש	ספרות כללית והשוואתית	א'	האוני' העברית	1980	נ'	א'	3,2
הרגישה שהיא מסוגלת להמשיך להתמודד עם הלימודים לבד	לא	כן	תמיכת החוריים. עובדת כ-10 שי"ש בספרייה	-	מלא	בי"א-ספרות אנגלית ובי"א כללי. מי"א- תרגום.	שנה ה-1 של בי"א + שנה א' של מי"א	האוני' העברית	1974	נ'	ע'	3,2,1
סיימה תואר ראשון בהצלחה. החלה ללמוד לתעודת הוראה. במקביל החלה לעבוד בקורן למעורבות חברתית באוני' ובהפקת אירועים	כן	כן	מחי' שיקום בבטל"א. לא עובדת	-	מלא	תקשורת חזותית	ג-ד	בצלאל	1978	נ'	ס'	3,2
סירב להמשיך לקבל עזרה מהתכנית. הצליח לסיים תואר שני בכוחות עצמו. כותב מאמרים תמורת מלגה	לא	כן	משרד הקליטה. עובד בתרגום	לימודים אקדמיים ברומניה	חלקי	פלוסופיה	מי"א – שנה 4-5	האוני' העברית	1977	ז'	ל'	3,2
<b>עדיין בתכנית.</b> הגיעה להישגים לימודיים טובים מאוד וחל שיפור גדול במצבה החברתי	לא	קצבה של מ' הביטחון	עצמי. עובדת במשרד ממשלתי / בדואר	לימודי ביולוגיה	חלקי - כשליש	בלשנות אנגלית	א-ב'	האוני' העברית	1976	נ'	ק'	3,2
<b>עדיין בתכנית</b>	כן	כן	מלגה של בטל"א. לא עובד	שנה אחת במועגי כדור"א	חלקי	גאוגרפיה ובי"א כללי	א'	האוני' העברית	1967	ז'	ט'	3
<b>עדיין בתכנית</b>	לא	לא	עצמי + מלגה + עבודה של 5 שי"ש כעוזרת מחקר.	-	רשומה לתכנית מלאה. בפועל מצליחה באופן חלקי	תלמוד	ב'	האוני' העברית	1980	נ'	מ'	3



מצב נוכחי	סיוע מוחי שיקום בסל"א	קצבת נכות	מימון לימודים + עבודה	רקע על תזמוני קודם	היקף לימודים**	תחום	שנה בלימודים	מוסד לימודים	שליחה	מין	שם	באלו שנים של התכנית השתתף*
<b>עדיין בתכנית</b> סיימה את השנה בהצטיינות וקיבלה מלגת לימודים לשנה הבאה	לא	כן	הורים. עובדת 5 שיש בסטודיו לגרפיקה	שנה במכינה של האוני' העברית	כמעט מלא	מדיה דיגיטלית	א'	בי"ס לצילום, מוסררה	1972	נ'	י'	3
<b>עדיין בתכנית</b>	כן	כן	מלגה של בסל"א. לא עובדת		חלקי – 9 שיש	לשון עברית ובי"א כללי	ג-ד'	האוני' העברית	1975	נ'	י'	3,2
<b>עדיין בתכנית.</b> כרגע מאושפז	כן	כן	מלגה של בסל"א + חסכוניות. לא עובד	קורסים שונים והתחלה של לימודים בבצלאל	חלקי	תקשורת חזותית	א'	בצלאל	1982	י'	עי'	3
<b>עדיין בתכנית.</b> בעזרת התכנית קיבלה את מלגת הלימודים. השלימה תואר. מחפשת עבודה במעבדה	לא	לא	מלגת סיוע של דקנט הסטודנטים + חסכוניות. לא עובדת	-	חלקי – 27 ני"ז	כימיה וסוציולוגיה	ג'	האוני' העברית	1981	נ'	א'	3
עזבה באמצע השנה. משבר נפשי וקשיי הסתגלות למסגרת האקדמיה	לא	כן	לא עובדת	-	חלקי – שלושה קורסים	מחול	א'	האוני' העברית	1980	נ'	י'	3

**תוספות על אודות סטודנטים שהצטרפו לתכנית בירושלים בשנת בתשס"ז (מידע שנמסר על ידי הרכזת לאחר סיום הליווי המחקרי):**

ח' לומדת תולדות האמנות. הצטרפה בשנה השנייה ללימודים, פנתה לתכנית בעקבות פרסום באתר האינטרנט באוניברסיטה. בהמלצת התכנית והפסיכיאטרית המטפלת החליטה לפנות למוסד לביטוח לאומי וכרגע נמצאת בשלבים של הכרה בזכאותה לקצבת נכות. לפני התכנית צברה חובות הגשה רבים. לאחר סמסטר אחד סגרה את כל הפערים שהיו. לומדת במסגרת של 50%. ח' נשואה וילדה לא מזמן. לכן אינה עובדת ומממנת את הלימודים על ידי תמיכה כלכלית משפחתית.

ח"ג לומדת ספרות ופילוסופיה. הצטרפה בשנה השלישית ללימודים. מקבלת קצבת נכות אבל לא זכאית למימון הלימודים בגלל אחוזי נכות נמוכים (40%). ח' לומדת חצי תכנית ואינה עובדת. הסיוע העיקרי הוא בתחום אסטרטגיות למידה ומיומנויות חברתיות.

ד' לומד מתמטיקה במסגרת של חצי תכנית. היה רשום ללימודים בשנתיים הקודמות, אבל לא צבר נקודות זכות, בגלל מצב נפשי קשה ואשפוז של שנה בשנת הלימודים הקודמת. ד' מקבל קצבת נכות ואינו עובד. מקבל מלגת לימודים של מדור הסיוע.

ש' לומד שנה רביעית מדעי המדינה במסגרת האוניברסיטה הפתוחה. פנה לתכנית כדי לקבל סיוע בכתובת עבודות סמינריוניות והשלמת התואר. עבד כמידען במשרד הביטחון, אך כרגע אינו עובד. מקבל קצבת נכות של משרד הביטחון.

ד"ב לומד שנה רביעית גאוגרפיה וב"א כללי. עשה הפסקת לימודים ארוכה מאוד (7 שנים) עקב משבר נפשי. חזר ללימודים כי ידע שיוכל לקבל את תמיכת התכנית. מקבל קצבת נכות, אינו עובד.



**NATIONAL INSURANCE INSTITUTE**

**Research & Planning Administration**

**Division for Service Development**

**Supported Academic Education  
for People with Psychiatric Disabilities**

by

**Noga Sagiv and Naomi Struch**

**Jerusalem, August 2007**



## **Abstract**

This report presents a summary of the evaluation study which examined the experimental stage of the Supported Academic Education Program.

The Supported Academic Education Program was implemented over the past three years at the University of Haifa and in academic institutions in Jerusalem, with the aim of helping students coping with psychiatric disabilities (students with a psychiatric disability of at least 40%, who are entitled to the basket of rehabilitative services) to persevere with their studies and to complete an academic degree. The program was run by the REUT Association, and funded by the Ministry of Health and the National Insurance Institute's Fund for Special Activities.

An evaluation study, was carried out by the JDC-Myers-Brookdale Institute, for three years. Its goals were to identify loci of success and improvement, as well as the problems and difficulties, in order to enhance the program during the course of implementation and to draw conclusions for the future. In the course of the study, interviews were conducted with some of the program's participants, with the mentors, with the coordinators and counselors, and with members of the steering committee.

The findings presented in the report show three circles that constitute different levels of the project: 1. The mentoring relationship between the students and the mentors, 2. The coordinators and their relationship with the students and the mentors; 3. The coordinators and the counselors and their role in leading and shaping the program.

The findings of the study relate to the mentoring aims, the role of the mentors, the contents of the program's assistance, the nature of the relationship between mentors and students, and the boundaries of the mentoring relationship, the characteristics of the mentors, the program's contribution as perceived by the students, the level of satisfaction and burnout among the mentors, the training circles in the program. Another part of the report relates to the establishment of the principles for running the program and its future development. The recommendations, among other aspects, address the need to refine the goals of the program at the ideological and practical levels, to increase emphasis on assistance within the social domain, to relate to and address the impact that mentor turnover has on the students, and to continue the emphasis on group meetings for the mentors.



## **Executive Summary**

### ***A. Background***

People with psychiatric disabilities are liable to experience difficulties integrating into the community. Supported education programs for people with psychiatric disabilities are based on the premise that one of the ways in which it is possible to help them integrate into the community is by enhancing their integration into employment. Acquiring an education is likely to boost their ability to find relatively high-level and well paid jobs, thereby helping their integration into employment. Supported education programs first appeared in the United States in the early 1990s and were subsequently established in Canada and Europe.

In Israel, the Rehabilitation in the Community of People with Mental Illnesses Law, 2000, stipulates that people with psychiatric disabilities are entitled to complete their elementary education, to complete twelve years of schooling, and to obtain a matriculation certificate. Extending beyond the stipulations of the law, a supported academic education program for people with psychiatric disabilities was launched in September 2003.

### ***B. Supported Academic Education Program in Israel***

For the past three years, the supported academic education program has been implemented as a pilot in Haifa and Jerusalem. It is being implemented by REUT–The Israel Fellowship for Community Mental Health and funded by the Ministry of Health and the National Insurance Institute's Fund for Special Activities.

Eligibility to participate in the program was contingent upon candidates having been recognized as having a psychiatric disability (of at least 40%), being entitled to the rehabilitation basket of services, and being enrolled at an academic institution accredited by the Council for Higher Education (minimum framework: 50% of the academic program). Those who participated in the program (hereinafter, **the participants**) basically fulfilled these criteria.

At the core of the supported education program, and constituting the key means of helping the participants, are the peer mentors (hereinafter, **the mentors**). The mentors, who study at the same university, meet with the participants for four hours a week. At each of the two universities where the program is being implemented, there is a coordinator responsible for

guiding the mentors and for organizing the program's ongoing activities (hereinafter, **the coordinators**). The coordinators are on the seam between the practical and development levels of the program: On the one hand, they are part of the practical team and are in ongoing contact with the mentors and participants. On the other, they belong to the team that devises, plans, and develops the program. As well as the two coordinators, this team also includes the two counselors responsible for supervising them (hereinafter, **the counselors**). The supported academic education program is also overseen by a **steering committee** comprising, inter alia, professionals from different organizations and disciplines.

### ***C. Evaluation Study***

The supported academic education program was monitored for three years through an evaluation study conducted by the Myers-JDC-Brookdale Institute, which began a few months after the program was first implemented. The goals were to monitor the implementation of the various stages of the project and to identify loci of success and improvement as well as problems and difficulties from different perspectives, so as to enhance the program during the course of implementation and to learn from this experience for future consideration.

In the course of the study, interviews were conducted with some of the program participants, with the mentors, with the coordinators and counselors, and with members of the steering committee. The participants were asked about their views on the program, changes they had sensed over time, difficulties, satisfaction, recommendations, and areas they felt needed improvement. In addition, basic information was gathered about the participants and the mentors participating in the program.

### ***D. Findings***

The findings are presented in the framework of three concentric circles that represent different levels of the project. The **first** – inner – **circle** constitutes the core of the program, represented by the mentoring relationship. The **second circle** largely concerns the coordinators and their relations with the participants and mentors, which makes it possible to observe the mentoring relationship. The **third circle** reflects an "overview" of the program. This circle relates chiefly to the work of the coordinators and the counselors leading the program. In this circle, the work, the thinking, and the observation of the program are



conducted primarily on a general level as opposed to a specific, individual level. Before turning to the three circles, we consider the profile of the participants in the program.

### **Participants in the Program – Enrollment Patterns, Participation, and Profile**

A large proportion of the participants we interviewed had found out about the program through various forms of advertising. Others had been referred to it during treatment or rehabilitation or had heard about it from other participants. From what they told us, it emerges that in many cases the decision to apply for the program is not taken easily. The difficulty experienced by the participants in acknowledging the need for help and assistance was particularly salient as was their fear of negative labeling and stigma.

Over the three years of program activity, altogether 45 students participated (27 in Haifa, 18 in Jerusalem). The number of participants increased each year. They were studying a wide range of subjects and were at various stages of their studies (different years and different degrees). Only some of them had joined the program in the first year of their studies. About half the participants in the program were studying on a partial basis; the rest were taking full programs. Most of the participants were receiving disability benefits from the National Insurance Institute (NII) or the Ministry of Defense and about a third of them were also receiving help from the rehabilitation department of the NII.

### **1. First Circle – Mentoring Relationship**

#### **Goals of Mentoring**

When the program was in its preliminary stages, its goals on the practical level were apparently defined in a vague and inconsistent manner. It was unclear, for example, whether the social aspect was a goal in itself or rather a means to achieving the main goal – scholastic success. The program goals do not only affect the role of the mentor; they also impact on the nature of the relationship between mentor and participant. In the third year, there was a palpable improvement in the definition of these goals and/or the way they were conveyed. In that year, the program goal was, according to the mentors and participants, above all to enhance the participants' scholastic performance and their success in completing their degree. Other areas were addressed in light of this goal.

## **Role of the Mentor and Areas of Assistance**

The interviews revealed that the participants encounter a range of difficulties. In most cases, these are not exclusive to students with psychiatric disabilities; they are, however, magnified by the participants' particular condition. They can be classified into three categories: scholastic-cognitive, socio-emotional, and bureaucratic.

**The scholastic-cognitive domain:** This is the main focus of the program. Many of the participants described problems with organizing their time and the material, attention and concentration difficulties, and inefficient study habits. These problems are particularly salient in view of the emotional problems, erratic functioning, and absences from studies (due to hospitalization or a poor mental state) that typify these students. Mentoring help in these areas includes several elements: Ongoing and continuous presence of the mentor; help in enhancing and developing study skills; help in receiving adaptations; bolstering motivation and ability to study; and help with scholastic material. The assistance provided by the program in the scholastic-cognitive area sometimes makes the participants dependent and raises questions about the extent to which the development of such dependence is inevitable and constitutes part of the rehabilitation process and questions about ways of gradually reducing dependence by putting more weight on independence.

**The social and emotional domain:** The interviews revealed that a large proportion of the program participants experience a certain sense of loneliness. Although the social and emotional difficulties are not directly linked to scholastic performance, they are liable to affect it indirectly. Cited in the interviews were additional mental and emotional difficulties such as low self-esteem as well as anxiety and stress responses, which are also liable to affect studies. The program offers help with socio-emotional problems on two levels. (1) The mentoring relationship reduces the participants' sense of loneliness at university and provides social support and someone to talk to about issues outside of the narrow ambit of studies. (2) Through the program's attempt at helping the participants to establish and develop social connections at the university. Helping with social and emotional difficulties is apparently more complicated and difficult than helping with scholastic problems and there are several reasons why. In the first place, some of the participants in the program have reservations about encounters with other participants because of their fear of being labeled and associated with "sick" people or "people with mental disabilities." In addition, addressing the social area

within the mentoring relationship is complicated and sensitive, both for the participants (as the issue is not infrequently connected to issues such as the sense of "being different" or a problematic self-image) and for the mentors (who are not equipped with the tools to deal with this issue and the possible implications for the boundaries of the mentoring relationship). In the third year, the social aspect received more attention, perhaps in view of the growing recognition of the important role it plays in helping participants persevere with their studies and because of the increasing sense of confidence of the coordinators and mentors, which made it possible to address this issue.

**Bureaucracy and technical issues:** Being at university means that the participants have to deal with the technical aspects of studying as well: contacting lecturers, organizing their study schedule, making inquiries at department offices. Furthermore, studying in academia requires students to use the university's various facilities – to seek scholastic information in the library, to work with computer systems, to become familiar with the university, etc. It emerged from the interviews that some of the participants find it hard to cope with these tasks, experience a sense of anxiety and frustration, or a need to be prepared and guided. The program helps with this in two ways: First, it sometimes acts as the participants' representative, applying for services on their behalf or establishing and/or maintaining contact between them and the various departments at the university. Second, the program helps participants to improve the way they handle various aspects of bureaucracy and assists them to find their way around the university and get to know its facilities.

### **Mentor-Participant Relationship**

The relationship formed between the mentors and participants was described in the interviews (with both participants and mentors) in a warm and positive way, as a pleasant, comfortable, and personal relationship that gives the participant strength and a feeling of ability.

The mentoring relationship has several salient characteristics: (1) Great **flexibility**, expressed both in the substance of the relationship (the type of assistance given) and in the way it is handled (length and times of meeting, duration, location, accessibility at other times). There are many advantages to this flexibility since it can be adapted to the participants' needs and provide them with the feeling that they are playing an active part in shaping the mentoring. However, some of the interviews revealed that this flexibility, combined with insufficiently defined goals, could complicate the mentoring. (2) **Informality** – this is a sort of "meeting of

equals" between two students. The participants described how the informal connection contributes to an intimacy and closeness between them and their mentors. For a large proportion of the participants, the lack of formality contributes to a sense of **caring** on the part of the mentors, a feeling that the mentors know them, and that they are genuinely interested in what happens to them. These feelings of informality, caring, and genuine interest are apparently the source of the participants' positive feelings and make it easier for them to accept help from the mentors.

**Boundaries of the mentoring relationship:** When the goals of the mentoring and the role of the mentor are insufficiently defined, the nature of the mentoring relationship – intimacy, flexibility, availability of the mentor, and informality – are liable to cause a problem vis-à-vis adherence to the boundaries of the relationship. The difficulty of preserving the boundaries of the relationship was frequently cited by the mentors in the first and second years of the program, both vis-à-vis the **content** (when participants want to address issues that the mentors feel are therapeutic or tend to be associated with friendship, rather than scholastic) and the **technical** boundaries (times of meetings and chats). Preserving the boundaries of the relationship is a complex issue since it is associated with the role of the mentor (which, in some cases, also includes addressing emotional aspects that are hard to separate from the scholastic content), the nature of the mentoring (in which flexibility and accessibility are important components), and the personal character of the mentor and participant. It is important to maintain the boundaries of the relationship both for the mentors, for whom mentoring is liable to become too burdensome and cause burnout, and for the participants, who could become hurt and disappointed if their expectations of the relationship are not met. The interviews conducted over the past three years have brought up several ways to help maintain the boundaries: setting a clearer definition and understanding of the goals of the relationship, establishing "external" boundaries (such as limiting the location of the encounters), involvement of the coordinator (intervention in cases where there is friction between participant and mentor due to differing expectations), and the presence of a therapeutic figure in the participants' lives (which makes it easier for the mentor to avoid involvement in emotional-therapeutic areas).

**Turnover of mentors:** A new mentor (usually between academic years) is an upheaval for the participants, vis-à-vis the relationship with the new mentor as well as the relationship with the one who has left. This is due to the lengthy time the participants need to get used to

their new mentors and to open up to and trust them as well as the sense of confusion over the relationship with one who has left – due to expectations of staying in touch and disappointment when this does not happen.

**Profile of mentors:** The coordinators noted the advantage of having somewhat older mentors, due both to their greater emotional maturity and to the fact that they are closer in age to the participants (who are often older than other students). The coordinators say that the mentors do not have to be studying a therapeutic profession in order to perform well. If participant and mentor are studying related subjects, it could be easier to provide help with scholastic material, but the disadvantage is that the scholastic proximity could make things uncomfortable for both and cause problems with maintaining boundaries. In the third year, an attempt – described as successful by the coordinator – was made to include a person with psychiatric disabilities as one of the program mentors.

### **Contribution Made by the Program from the Participants' Perspective**

Most of the participants we interviewed reported great satisfaction with the program. Many said that they did not think they would have been able to study without the program and others noted an improvement in their learning skills and scholastic achievements. Many of the participants interviewed said that they felt that a personal bond had been established between them and their mentor, characterized by closeness, caring, and real concern, which contributed both to motivation and investment in studies and to the sense of not being alone at the university. They were less satisfied with the program's help with social integration at the university.

### **Satisfaction and Burnout among Mentors**

The interviews with the mentors revealed that they are satisfied with the mentoring, which they experienced as varied and interesting. The fact that many of the mentors are studying therapy-related subjects contributes to their satisfaction, since they feel that they are building up professional experience. The mentors also cited their training with the coordinators as one of the important factors contributing to their satisfaction. At the same time, they mentioned feelings of frustration, tiredness, and a certain level of burnout due to the mentoring work. These feelings were mentioned chiefly in two areas: the emotional burden inherent in the work and the frustration caused by the participants' lack of commitment. In the third year of the program, there was a palpable improvement in these feelings. Apparently various factors

contributed to this improvement, including the fact that most of the mentors that year had been working for less time in the program and a clearer adherence to the boundaries of the relationship, which apparently helped alleviate the emotional burden. At the same time, the program's greater ability to demand commitment from the participants and the provision of training for the mentors about the various difficulties typical of students with psychiatric disabilities apparently eased the sense of frustration felt by the mentors at the participants' failure to attend their meetings. Another topic related to the mentors' satisfaction is the need they expressed for a sense of belonging to a larger team or place of work. In time, a considerable improvement was felt in this area, thanks to the additional group meetings for the mentors and the strengthening of ties between them and REUT. In addition, in the first two years of the program, many of the mentors expressed dissatisfaction with their wages. They and the coordinators felt that the pay was low both in relation to what was expected of them and in relation to wages paid to other people employed in mentoring projects (such as the Perach program or the mentoring program for the blind). The improved wages for the mentors evidently had a positive effect on their job satisfaction and there were no negative comments on the subject in the third-year interviews.

## **2. Second Circle – Coordinators**

This circle relates mainly to the coordinators' relationship with the mentors and participants. Like the first circle, the second circle focuses on the mentoring relationship, but in contrast, it is outside of the intensive, personal relationship and it observes it from a distance.

### **Relationship between Coordinator and Mentors**

The coordinators meet with the mentors every week for a one-hour **one-on-one** session. These sessions focus on concrete matters and problems that arise with the participants, and on broader, more general issues deriving from these matters, and they provide an opportunity for ventilation and for the coordinators to express confidence and give their emotional support. In addition, the coordinators are also responsible for organizing study days and group meetings for the mentors. The aim of the study days is to broaden the mentors' knowledge and familiarity with various areas connected to their work and to facilitate group encounters to reinforce the sense of belonging to a larger team. The mentors at both universities expressed great satisfaction with the training sessions and said that they play a key role in strengthening their confidence and enhancing their job satisfaction. It emerged from the interviews that the coordinators manage to provide the mentors with "the right dose" of guidance, which

encourages them to work independently on the one hand and, on the other, provides them with a sense of confidence and support. Great satisfaction was also expressed with the group meetings for the mentors, which enable them to share experiences and exchange opinions and recommendations, as well as creating a sense of being part of a team.

With regard to training and guidance of the mentors, it seems that with time the training program had become more intensive and comprehensive and the mentors' group had become more important as a means to imbue the mentors with a sense of belonging to a team. There was also a development regarding the contents of the training. If, during the first two years of the program, the mentors' desire for information about mental health had met with reservations on the part of the counselors and coordinators for fear that providing such information would be harmful to the separation of the "ill" and "well" aspects of the participants and between the role of the mentor and a more therapeutic role, in the third year, there was increased recognition of the importance of such information and during the study days, attention was also paid to the topics of psychiatric illnesses and related functional elements. This information may have helped the mentors better understand the participants' difficulties persevering and thus reduced their tendency to attribute this type of behavior to the participants' disrespect or to their own defective performance. The information may have helped reduce the sense of frustration, doubt, burnout, and tiredness experienced by the mentors as a result of such behaviors on the part of the participants.

### **Relationship between Coordinators and Participants in the Program**

In addition to their relationship with the mentors, the coordinators also have a certain relationship with the participants and others associated with them. The coordinators' involvement and relationship with the participants are also important in maintaining the boundaries between the mentors and participants and providing a context for the mentoring relationship. In addition, this relationship with the participants and others in their lives is also an important way to complete the picture about the participants and their difficulties.

### **3. Third Circle: Coordinators and Counselors**

The third, outermost, circle encompasses an "overview" of the program. This circle relates mainly to the training sessions of the coordinators given by the two counselors. These sessions, like those for the mentors, also comprise three aspects: (1) Specific attention to difficulties and successes in working with the participants and the mentors; (2) An attempt,

through discussion of the specific cases, to define and formulate the characteristics of the program, to develop and shape its image, and to think of general solutions; and (3) Enabling the coordinators to ventilate and providing an opportunity to share experiences and difficulties. In the course of the program, these sessions have evolved from meetings primarily to "put out fires" and provide quick-fix solutions to specific problems into encounters that focus on thinking about the goals and nature of the program in an attempt to establish guidelines for it. At the same time, the contact between the coordinators has been strengthened and they have become a training group in their own right and meet outside of the official training sessions.

#### **4. Establishing Principles for Program Activity and Thoughts on its Development**

Beyond the three circles described above, which concern different levels of program activity, in the three years of implementation, work has also been done on a more theoretical and fundamental level. The current report attempts to formulate and consolidate principles and characteristics of this experimental program, which will shape future action and constitute the basis of the program's activities. In addition, the work included a look at the future functioning of the program and to its development and the expansion of its activities.

##### **Establishing Program Goals**

While the various interviews (with the coordinators, counselors, and members of the steering committee) stressed that the program goal is to facilitate adaptations rather than relax the demands, it was evident that, in the first two years of implementation, there was a tendency to ease the demands facing the participants within the program itself and to relax the rules. So, understanding the participants' difficulties and their unstable mental state sometimes led to the waiving of demands for a commitment from them with regard to their meetings with their mentors. This was compounded by the difficulty finding participants for the program. The price of relaxing the demand for a commitment from the participants was paid particularly by the mentors, who reported frustration, tiredness, and burnout due to the participants' failure to turn up at meetings. It was evident in the third year of the program, when there was greater confidence in the demand for the program and in its contribution, that there was a growing tendency to demand a greater commitment and investment from the participants. This was evidently helped by the fact that, in the course of time, the coordinators had acquired experience in identifying the characteristics needed for participants with psychiatric



disabilities to succeed in their studies, which included taking initiative and making an investment. In the third year there seems to have been an attempt to be somewhat selective, i.e., to give preference to students who seemed able to persevere and take initiatives, which was in contrast to the first two years where there was no such selection process, rather a tendency to view the lack of perseverance and initiative as one of the characteristics of the disability, and one that should be addressed in the mentoring itself. This transition, in which the program adopted a more demanding approach and encouraged responsibility, independence, and commitment, was also reflected in the interviews with the mentors and participants. The matter of upping the demands and the commitment from the participants is associated with a broader question about the role of the program and the role of rehabilitation in general – the tension that exists between "protecting" the participants and the importance of preparing them for "life outside."

### **Maintaining Contact during Hospitalization**

One of the main decisions made by the coordinators and counselors at a relatively early stage in the program concerned keeping in contact with the participants even when hospitalized. The continuity of contact with the program makes it easier for participants who have been hospitalized to return to the study framework.

### **Adaptations**

In their interviews, the coordinators and counselors described the lack of research and literature on the subject of adaptations for students with psychiatric disabilities. The coordinators and counselors made an effort to put together a list of recommendations for students participating in the program. This was in an attempt to base these adaptations on their experience with participants, on information about adaptations for people with psychiatric disabilities in various areas (such as employment, leisure), and on adaptations for people with learning disabilities.

### **Assimilation of the Program: Intensifying the Relationship between the Program and the University**

An issue whose importance became increasingly clear over time concerns the difficulty of implementing the program without the obviously crucial cooperation of the university. There has been considerable improvement in this area over time, reflected in the university's greater recognition of the program, the fact that it refers students to the program and responds to the

program's various requests, and that university personnel consult with the program coordinators. This cooperation has also made it easier to find suitable candidates for the program, because it opens up new advertising channels through the various services offered by the university. The deeper relationship with the university also has implications for the continuation of the program. The interviews brought up the idea of endeavoring to have the program included in the student services provided by the university, one option being to combine it with the existing centers for learning disabilities and another to bring it under the auspices of the dean of students (as is currently done at the University of Haifa).

### ***E. Recommendations***

The findings of the study could form the basis of several conclusions and recommendations for the future improvement of the supported academic education program. These recommendations could be relevant for both the continuation of the existing program and for its expansion into additional places and models. The main recommendations are as follows:

**Consolidating the ultimate goal of the project on the level of principle and ideology:** This recommendation, which concerns the highest level of the project, in fact constitutes the basis for the other recommendations set out below. Despite the palpable clarification of the definition of the program's ultimate goal and its focus on helping the participants complete their degrees, there is evidently a need for further elucidation. It needs to be clarified whether the focus of the program goals on obtaining an academic degree is based on the idea that such a degree can "open doors" for participants' social and occupational integration. Or, alternatively, is this goal founded on the belief that the very process of studying and completing a degree enables (and perhaps even compels) the participants to develop scholastic and other skills (such as commitment, self-discipline, responsibility, independent work, and perseverance) that could play a role in preparing them for the working world and integration into it? Although these two approaches are intertwined, it is important to clarify the distinction between them, because conclusions may sometimes be drawn from them about the preferred ways of acting in the spirit of the program. Furthermore, there could be situations where these two approaches conflict with each other.

**Further clarification of the program goals on the practical level and the role of the mentor:** Clarification of the ultimate goal on the ideological and theoretical level also affects its goals on the practical level. Despite the considerable improvement in clarifying the goals

of the program and the role of the mentors, it appears that further thought and clarification has to be given to these areas. This applies particularly to:

- (1) Dependency versus encouraging the participants to be independent (to what extent does the program believe that the development of a certain dependence among the participants is inevitable and constitutes part of the rehabilitation process, and how should this dependency be dealt with? And in what ways is it possible to foster a growing independence among the participants);
- (2) A wish to protect versus the need to insist on clear demands; and
- (3) The place of the scholastic-cognitive, the bureaucratic-technical, and the emotional-social aspects (see also below).

**Admissions criteria:** A clearer and more accurate definition of the program goals also affects the admissions criteria. It is possible that in the future, if the participant quota is enlarged or, alternatively, if demand for the program increases, there will be a need to change the criteria currently in force. In such a situation, the program will evidently have to establish clearer goals and build on its experience in order to formulate more accurate criteria and indices to be used for admitting participants. Should resources be limited, the program will have to decide on its target population. Should it, for example, mainly help students who have the ability to persevere and take initiative and whose chances of completing their studies are greater or should it focus on those who have less chance of completing their studies but who are likely to benefit from participation in the program? Or, for example, should the ability to participate in half a study program be the threshold for acceptance or should students who do not meet this threshold be admitted on the assumption that the program should help them augment the scale of their studies.

**Boundaries of mentoring relationship – between flexibility and clarity:** Another issue connected to the clarification of the program goals is the way in which such clarification helps uphold the boundaries of the mentoring relationship. Because of the great flexibility that characterizes the program and the mentoring relationship, it is evidently vital to maintain the fine balance between flexibility and clarity of goals. This balance is important in order to establish a pleasant and comfortable relationship, but one that also protects the mentors from frustration, overload, and burnout, and prevents confusion, unrealistic expectations, and disappointments on the part of the participants.

**Participant's relationship with a therapeutic figure:** This too is connected to clarifying the program goals and preserving the boundaries of the mentoring relationship, since the existence of a therapeutic figure could make it easier to focus on the rehabilitative aspect and prevent the mentors from entering into more emotional-therapeutic areas. In addition, a framework of this kind makes things easier for the mentor, who will know that there is an address to which the participant can be referred when the mentor senses that inappropriate issues are coming up in the mentoring framework. Thought should therefore be given as to whether the program should intervene and recommend a therapeutic framework for the participants or, at the very least, encourage them to have a therapeutic relationship, or, alternatively, whether it is not the program's responsibility to deal with this issue.

**Emphasis on social assistance:** The interviews revealed that the social aspect was a less satisfactory area than others for the participants. Indeed, at the start of the program, less attention was paid to it. Despite improvement, it is evidently necessary to continue to address the program's role in this area due to its complexity and sensitivity. In this context it also seems that, despite the opposition voiced by some of the participants to the possibility of meetings with other participants in the program, we recommend trying to encourage such encounters for those who express interest. Due to the reservations expressed by the participants for fear of being associated with a group of "sick people," consideration could be given to holding such encounters in smaller groups of two or three participants. It is also possible to provide help in this area within the mentoring relationship, through active involvement of the mentors who could assign the participants tasks that require them to establish focused social relationships. Furthermore, it is important to put the emphasis on giving appropriate training and guidance to the mentors in the social area, enabling them to acquire the right tools to help and at the same time will assist them to preserve the boundaries of the relationship.

**Turnover of Mentors:** Several participants mentioned in their interviews that when the mentor leaves (at the end of the year), they sometimes expect to remain in touch and are disappointed when this does not happen. Although this is apparently made clear to the participants, we recommend continuing to deal with the issue due to its complexity and sensitivity, and perhaps even stressing the matter more plainly than is done at present. In addition, the lengthy time it takes for participants to become used to their mentors highlights

the importance of avoiding frequent turnover of mentors and the advantage of having mentors remain with the participants for two consecutive years.

**Continued emphasis on group meetings for the mentors:** The interviews indicate that the group meetings for the mentors, which were held more frequently in the third year, are very meaningful for them. Evidently they should be maintained and even developed, despite the difficulty in arranging them, since they make a considerable contribution to the mentors' work and their impact could exceed mere satisfaction and have a bearing on their motivation and sense of responsibility and commitment.

**Meeting place for participants and mentors and a room for the coordinators:** It is important, both practically and symbolically, for the coordinator to have a room at the university. The present situation is far from satisfactory and evidently needs to be addressed as soon as possible. Furthermore, the fact that some of the participants feel uncomfortable with meetings in public areas of the university prompts the need for a proper location for them to solve the problem of such situations.