

"טעימה אקדמית"

תוכנית להנגשת השכלה גבוהה לאנשים המתמודדים עם מוגבלות נפשית

תוכנית דגל חברתית ייחודית במסגרת דֶקן הסטודנטים במכללה האקדמית אחוה בתמיכת המועצה להשכלה גבוהה.

ד"ר מיכל רביבו, עדנה צפריר, דקלה ברק, תמרי גלעד-יקונט, זיו רונאל, שרה בועז-קריצמן

הקדמה

בשנים האחרונות ניכרת מגמה גוברת לקדם שילוב אנשים עם מוגבלויות בהשכלה גבוהה. השכלה גבוהה מעניקה הזדמנות לשינוי בזהות העצמית, למימוש עצמי ולהשתלבות בחברה (Mansbach-Kleinfeld, Sasson, Shvarts, & Grinshpoon, 2007; Mowbry et al., 2005; Unger et al., 1991). השכלה היא מרכיב חיוני בהשגת עבודה איכותית ועצמאות כלכלית (Best, Still, & Cameron, 2008). אולם לעיתים קרובות אנשים המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית לא מצליחים להפיק תועלת מלאה ממשאב חברתי זה בכוחות עצמם (Mowbry et al., 2005). למרות תרומתן הגדולה של התוכניות המקובלות להשכלה אקדמית נתמכת, הן אינן נותנות מענה מלא לצורכי המתמודדים השואפים להשכלה גבוהה. מטרת המאמר היא להציג תוכנית ייחודית וחדשה להנגשת השכלה גבוהה למתמודדים במכללה האקדמית אחוה ותוצאותיה. המאמר יסקור את הרציונל לתוכנית "טעימה אקדמית", את האתגרים שלהם היא מכוונת לתת מענה ויסקור את תהליך העבודה בפועל וינתח את תוצאות התוכנית ברמת המתמודדים המשתתפים, הסטודנטים החונכים והחברה.

רקע תאורטי

צעירים המתמודדים עם מוגבלות נפשית (להלן המתמודדים) הם אוכלוסייה, המתקשה לנצל את התמיכה הפורמלית שהמדינה מציעה להם. הם סובלים תדיר מאבטלה, מתמיכה חברתית רעועה ומסטיגמטיות. מחקרים אחדים מראים כי הם מתקשים לקבל את התווית של מחלת נפש, מרגישים שלא בנוח לקבל עזרה במוסדות, שבהם מטופלים אנשים מבוגרים יותר עם לקויות נפשיות, ומנצלים את שירותי הרווחה המוצעים להם ניצול לא עקיב וחלקי (Shwartz et al., 1983). כללית, הם נמנעים מלבקש עזרה (Zimet, Dahlen, Zimet, & Farley, 1998). כך גם בתחום ההשכלה האקדמית הם מתקשים או שאינם יודעים, לבקש עזרה (דהן, הדס-לידור, כסיף, טבקמן ולכמן, 2007; רינדה, הדס לידור וזקס, 2013; Mowbaray et al., 2005).

המטרה העיקרית של תוכניות המערבות מתמודדים בקהילה היא למצוא דרך ליצור שילוב ממקום שווה מעמד, ככל הניתן, כדי להפחית את הסטיגמות, להגדיל את הביטחון העצמי ולשפר את סיכויי ההעסקה של אנשים אלה (shor & sykes,

2002). המסגרת האקדמית עשויה לממש מטרות אלו בהיותה מעין כור היתוך, שבו אנשים שוני רקע נפגשים ומתמודדים עם אתגרים משותפים. האקדמיה מציבה מטרות ברורות לפני הסטודנטים המגיעים אליה, מספקת להם תמיכה והיא קרש קפיצה לשוק העבודה התחרותי (Unger et al., 1991). מסגרות אקדמיות הן מסגרות שאינן מזוהות עם המחלה ולכאורה אינן סטיגמטיות (Best et al., 2008; Hadas-Lidor & Weiss, 2007).

אולם, אנשים המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטריות נתקלים בחסמים ייחודיים המקשים על שילובם בקהילה, בכלל, ובהשכלה גבוהה, בפרט. נגישות להשכלה גבוהה אינה פשוטה לאנשים עם מוגבלות בכלל, אבל האתגרים העומדים בפני המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית מורכבים אף יותר הן מחמת אופייה הנסתר של המחלה, מפני חוסר מודעות והבנה של החברה והן בעטיין של הסטיגמות הנלוות לה (דהן ושות', 2007; Mowbray et al., 2005). ניתן להבחין בין חסמי כניסה – המעכבים את המתמודדים מלנסות ולהיכנס לאפיק האקדמי, לבין חסמי התמדה – המקשים על מתמודדים שכבר השתלבו באפיק האקדמי להתמיד ולסיים את לימודיהם בהצלחה. יש עדויות שלמרות צמיחה במספר המתמודדים הנרשמים ללימודים אקדמיים בארצות הברית (Koch, Mamiseishvili, & Anxiety Disorders Association of America, 2006; Higgins, 2014), שיעורי ההתמדה שלהם נמוכים. לדוגמה, במחקרם של Koch et al. (2014) התמידו רק 54.7% עד להשלים את התואר.

להלן חסמי הכניסה:

- התפרצות המחלה בשנות הבגרות הצעירה היא שכיחה (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2011). אומנם נטען שפגיעה קוגניטיבית (הכרנית) בתקופה האקוטית של המחלה אינה בלתי הפיכה (Hadas-Lidor, Katz, Tyano, & Weizman, 2001), אולם יכולת צעירים אלו להשלים תעודת בגרות עלולה להיפגע (Best et al., 2008; Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2011).
- ההתמודדות עם המחלה ועם התסמינים מובילה לעיתים לתפיסת תת-הישגיות לימודית של המתמודד גם אם יכולותיו הקוגניטיביות (הכרנית) גבוהות (Mowbray et al., 2005).
- סטיגמה היא המחסום הקשה ביותר לנגישותו ולשילובו של המתמודד בקהילה האקדמית (דהן ושות', 2007). סטיגמות חברתיות מובילות לחוסר אמון של המשפחה, החברים ועובדי השיקום, בנוגע ליכולת המתמודדים להשתלב בהשכלה גבוהה, ומכאן – להעברת מסרים המרפים את ידיהם של המתמודדים מלנסות. סטיגמה חברתית בקרב עובדי האוניברסיטה האחראים לקבלה משפיעה על החלטותיהם של העובדים ומובילה להדרה. למעשה, לעיתים, המדיניות הנהוגה במכללות ובאוניברסיטאות גורמת לסטודנטים שפיתחו בעיה פסיכיאטרית לעזוב את לימודיהם (Mowbray, 2004).

- הרגלי למידה לא יעילים (שגיב ושטרך, 2007).
- קושי בתפקודי ניהול, כגון קשיי ניהול זמן, לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז שהן לעיתים תופעות נלוות למחלה עצמה או לטיפול התרופתי (Hogarty, et al., 2004).
- קושי חברתי, הנובע מהמחלה או מהסטיגמה המתלווה אליה, מקשה על בקשת עזרה ועל ניהול קשרים מותאמים עם סטודנטים אחרים ועם סגל ההוראה ((Addington & Addington, 1993; Hogarty, et al., 2004).
- תנודות ביכולת התפקוד מחמת שינויים במצב הנפשי.
- סטיגמות אישיות מונעות מהמתמודד לפנות ולקבל את העזרה הנדרשת המגיעה לו על פי חוק, כגון התאמות בבחינות (הדס-לידור, דהן, כסיף-ויסברג וטבקמן, 2008; Mowbaray et al., 2005), בעוד סטיגמות של הסטודנטים והסגל משפיעות על התגובה כלפי הסטודנט המתמודד. לא מעט סטודנטים עם מוגבלויות נפשיות מתקבלים לאקדמיה מבלי להצהיר על מחלתם ועל מצבם, ובמרב המקרים לא יזכירו אותה לאורך כל שנות לימודיהם (דהן ושות', 2007).

נוכח האמור לעיל אין זה פלא שתוכניות השכלה נתמכת, המסייעות לשלב מתמודדים במוסדות השכלה גבוהה, הן הצעד המתבקש הבא (Unger et al., 1991). בישראל יש כיום כמה תוכניות תמיכה בהשכלת מתמודדים, מסגרות תוכניות דוגמת בית ספר "ניצנים", תוכניות להשלמת השכלה בסיסית במסגרת סל שיקום ותוכנית השכלה אקדמית נתמכת.

השכלה אקדמית נתמכת מיועדת לסטודנטים עם מגבלה נפשית, ומטרתה לאפשר לסטודנט עם מגבלה נפשית לסיים את לימודיו בהצלחה בזמן סביר, דרך הנגשת הסביבה האקדמית, ליווי ותמיכה אישיים לכל סטודנט (דהן ושות', 2007; הדס-לידור ושות', 2008; Mowbaray et al., 2005). השכלה אקדמית נתמכת בישראל פועלת משנת 2004 ומצויה כיום בחמש אוניברסיטאות, כחלק משירותי סל שיקום של משרד הבריאות. חשוב לציין שהסטודנטים מתקבלים לאוניברסיטה עם נתוני קבלה ככל סטודנט, לומדים במסלולים רגילים ונדרשים ללמוד בשיעור של 50% לפחות מהיקף הלימודים השנתי, בהתאם למסלול לימודיהם, כדי ליהנות משירותי ההשכלה הנתמכת (דהן ושות', 2007). מחקרים על תוכניות התערבות שונות בארץ ובעולם, שמטרתן לשלב מתמודדים בהשכלה גבוהה, מצביעים על הצלחה במימוש מטרות של יצירת דימוי עצמי חיובי, הגדרה עצמית כסטודנט ולא כמתמודד (Mansback-Kleinfeld, Sasson, Shvarts, & Grinshpoon, 2007), והשפעה חיובית על השכלה ותעסוקה (הדס לידור ושות', 2008; רינדה ושות', 2013; Best et al., 2008; Gutman, Kerner, Zombek, 2013; Unger et al., 1991; Dubek, & Ramsey, 2009).

למרות תרומתן של תוכניות השכלה אקדמית נתמכת, בעיקר במענה לחסמי ההתמדה כדי לאפשר לסטודנט עם מגבלה נפשית לסיים את לימודיו בהצלחה בזמן סביר, הן אינן נותנות מענה מספק לחסמי הכניסה להשכלה גבוהה. השתתפות

בהשכלה אקדמית נתמכת מחייבת את הסטודנט להליך בירוקרטי ולתיוג. לשירות זכאים רק מתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית המוכרים במוסד לביטוח לאומי כבעלי נכות נפשית של 40%, הזכאים לסל שיקום של משרד הבריאות. השירות ניתן רק לסטודנט מן המניין, בתנאי לימוד של 50% מערכת לפחות. המתמודד נדרש לעשות בעצמו את המעבר ממסגרת לימודית תיכונית מוגנת, ולעיתים קרובות נפרדת, להגיע לרמת ציון פסיכומטרי, לעמוד בחתכי הקבלה ובראיונות כדי להתקבל ללימודים. התהליך מורכב, ופעמים נתפס מאיים כי מתרחש במוסדות אקדמיים גדולים, ולפיכך מתמודדים רבים מוותרים מראש ולא מממשים את היכולת הגלומה בהם (פוטנציאל). מחקרים קודמים הצביעו על חסר בספרות בתחום של בחינת השפעת מדיניות הרשמה ומדיניות נשירה של המוסד האקדמי על התמדה והשלמת לימודים אקדמיים בקרב מתמודדים, וכי תהליכי הכניסה למוסד הם מנבא חשוב להישגים אקדמיים (Smith-Osborne, 2005). מטרת המאמר הנוכחי היא לחשוף תוכנית חדשה של השכלה נתמכת המוסיפה נדבך חדש לתוכניות תמיכה בהשכלת מתמודדים הקיימות כיום בישראל ולהציג את תוצאותיה. מידע זה עשוי לתרום תרומה משמעותית לצעיר המתמודד עם מוגבלות פסיכיאטרית, העובר משירותי השכלה מיוחדים וייעודיים לו להשכלה הגבוהה ואל שירותי השכלה אקדמית נתמכת, וכן לאנשי מקצוע ולקובעי מדיניות.

תוכנית "טעימה אקדמית" במכללה האקדמית אחוה

התוכנית "טעימה אקדמית" היא תוכנית ייחודית, הפועלת משנת 2013 במכללה האקדמית אחוה, ואינה מוענקת כיום בשירותי השיקום הממוסדים או בכל מוסד אקדמי אחר. היא עוצבה במכללה כדי לתת מענה כתוכנית מעבר המאפשרת כניסה הדרגתית להשכלה גבוהה, הפחתת חששות ובחינת יכולות עוד בטרם נכנס המתמודד למחויבות אקדמית מלאה. בעוד תוכניות השכלה אקדמית נתמכת – מטרתן להעניק סיוע למי שכבר סטודנט והן מתמקדות בחסמי התמדה, בחסמים אקדמיים לימודיים והתמצאות (אוריינטציה) במערכת האקדמית. ייחודה של התוכנית הזו הוא בתמיכה במשתקם בשלב הטרום-אקדמי. בכך התוכנית נותנת מענה לחסמי הכניסה לאקדמיה, ובו-זמנית היא מאפשרת לפתח מיומנויות בסביבה אקדמית נורמטיבית "אמיתית" שיסייעו להתגבר על חסמי ההתמדה.

הרציונל שקדם לבניית התוכניות הקיימות כיום בישראל להשלמת השכלה הוא ניסיון לצבור מצבי ביניים כדי שהמתמודדים יוכלו להגיע בהדרגה לתפקוד עצמאי בקהילה (ששון, גרינשפון, לכמן ובוני, 2003). במחקר הערכה על השכלה אקדמית נתמכת בישראל (שגיב ושטרך, 2007) הוצע לבחון אפשרות להעניק תמיכה גם למי שאינו עומד בתנאי של 50% תוכנית לימודים כדי לאפשר לו להגדיל את היקף לימודיו בהמשך. תוכנית "טעימה אקדמית" נשענת על רציונל דומה, ולפיו גם בהשכלה אקדמית נתמכת יש לאפשר מצבי ביניים כדי להגדיל את הסיכוי של מתמודדים להגביר את היקף הלימודים בהמשך ולסיים את לימודיהם לתואר בהצלחה ובזמן סביר. בהתאם לרציונל זה, נוסחו מטרות ויעדי התוכנית:

- מטרת התוכנית – להנגיש השכלה גבוהה למתמודד עם מוגבלויות נפשיות, בעל יכולת ומוטיבציה ללמידה אקדמית, שאינו יכול או רוצה בשלב זה להתחייב ללימודים מלאים באקדמיה.

- יעדים לטווח הקצר – לאפשר למתמודד, גם אם אינו עומד בדרישות הסף, להשתלב בהשכלה גבוהה, לפתח תחושת מסוגלות ומיומנויות אקדמיות ולצבור נקודות זכות אקדמיות בהדרגה.
 - יעדים לטווח הארוך – להוביל מתמודד להצטרף לאקדמיה כסטודנט מן המניין, או לחלופין לזהות תחומי עניין וכישורים לשם בחירת מקצוע מושכלת, להפחית סטיגמות אישיות וחברתיות ולקדם העצמה חברתית של אוכלוסיית המתמודדים.
- חשוב להדגיש כי הצטרפות לתוכנית "טעימה אקדמית" אינה מחייבת את המשתתף להציג זכאות סל שיקום של משרד הבריאות או זכאות שיקום של ביטוח לאומי.

התוכנית מציעה למשתתף אפשרות להירשם לקורס אקדמי אחד או שניים בכל סמסטר בעלות סמלית; שילוב בקורסים אקדמיים "רגילים" בצורה שוויונית ובסביבה נורמטיבית; תמיכה מחונך המתמקדת בסיוע לימודי, חברתי ורגשי; ייעוץ וסיוע בכל הקשור לבירוקרטיה; ליווי הוליסטי של צוות רב-מקצועי בדיקון הסטודנטים, הכולל רכזת נגישות, יועצת חינוכית ופסיכולוגית, העובדות בתיאום ובשיתוף פעולה עם סגל מנהלי ואקדמי מתאים במכללה.

לצורך הערכת התוכנית בוצע מחקר מלווה על ידי צוות דקן הסטודנטים בשיתוף יחידת הערכה של המכללה. הפרק הבא מתאר את שיטת המחקר.

שיטת המחקר

הממצאים מבוססים על תהליך של הערכה מעצבת בשיטת mix-methods שבוצעה על התוכנית על ידי צוות דקן הסטודנטים בשיתוף יחידת הערכה של המכללה. לבניית תהליך הערכה היו שותפים גם אנשי מקצוע מהקהילה, שליוו את התוכנית מבחינה מקצועית בתחילת הדרך. לתהליך ההערכה שני מרכיבים עיקריים: האחד – ניתוח ישיבות צוות וישיבות סיכום שנערכו מדי סמסטר, שבהן לקח חלק גם איש מקצוע חיצוני. מרכיב זה שיקף נקודות מבט ותגובות של אנשי המקצוע, הסטודנטים החונכים בתוכנית (להלן: החונכים), המתמודדים המשתתפים בתוכנית (להלן: המשתתפים) וגורמי הקהילה. המרכיב האחר – שאלוני הערכה מובנים למילוי עצמי של החונכים והמשתתפים. השאלונים כללו שאלות סגורות בשיטה כמותית בסולם ליקרט וסדרת שאלות פתוחות. נבנה גם שאלון לאנשי מקצוע, שליוו את המשתתפים בקהילה, בשאלון זה היו שאלות פתוחות בלבד. הערכת התוכנית החלה כבר מהסמסטר הראשון לפעילותה אולם בסמסטר ב' תשע"ד, עם התפתחות התוכנית, שודרגו השאלונים והותאמו בהם שאלות חדשות שצוות התוכנית מצא מתאימות יותר. רכזת התוכנית אספה מידע אובייקטיבי על התמדה, על נשירה ועל ציונים. מילוי השאלון היה חובה לסטודנטים החונכים (להלן סטודנטים), אך לא חובה למתמודדים המשתתפים. מאחר שמדובר בשאלון חוזר מדי סמסטר, חלק מהמשיבים מילאו אותו גם בסמסטר העוקב, אך הם התבקשו להגיב על חוויתם במהלך הסמסטר האחרון בלבד.

בסה"כ השיבו על השאלון 15 מתמודדים משתתפים (סה"כ 21 משובים), מהם 6 בנים ו-9 בנות. בסה"כ 15 סטודנטים חונכים השיבו על השאלון: מהם 6 בנים ו-9 בנות, אחד מהם השיב על שני משתתפים (בסה"כ 20 משובים). שבעה מהחונכים

לומדים בתוכניות להוראה, 5 בחוג לפסיכולוגיה, 2 בחוג למשאבי אנוש, ו-1 בתוכנית רב-תחומית. רק 4 אנשי מקצוע מהקהילה ענו על השאלון המובנה על משתתף שליוו; עוד 3 העבירו חוות דעת על משתתף מסוים, או על התוכנית באופן כללי במכתבים ובדוא"ל (דואר אלקטרוני) בניסוח חופשי.

החלק הכמותי נותח ניתוחי ממוצעים ושכיחויות. על התשובות לשאלות הפתוחות בוצע ניתוח נושאי (thematic analysis) תוך התייחסות לשכיחות ובולטות של קטגוריות. את הניתוח הנושאי ניתחו שלוש חוקרות: שתיים מצוות התוכנית ואחת מחוץ לצוות, כדי לספק הן נקודת מבט מתוך עולם התוכן של התוכנית והן נקודת מבט ניטרלית שאינה מושפעת מהיכרות עם המשתתפים.

תוצאות מחקר הערכה

בחלק הראשון נציג ונתח את תוצאות השאלונים שמילאו המתמודדים משתתפי התוכנית, מרכיבים כמותיים ואיכותניים. ההצגה תכלול נתונים תאוריים של מספר המשתתפים, התקדמותם והישגיהם. לאחר מכן יוצגו עמדות ותפיסות של המשתתפים, החונכים ואנשי המקצוע בנוגע לתוכנית בהדגשת תרומת התוכנית לקידום החלמה, העצמה ומסוגלות לימודית.

בחלק השני נציג ונתח את עיצוב התוכנית של "טעימה אקדמית" בהתייחס לתהליך ולשלב של העבודה במחזור של שנה אקדמית, תוך דיון פנימי בכל שלב, באתגרים, בתובנות ובשינויים שנעשו בו כפי שעלה הן מניתוח ישיבות צוות וסיכומי שיחות והן ממידע שנלמד מהשאלונים והוביל לעיצוב מחדש של שלבי התוכנית.

הדיון יבוצע באופן המשלב את הממצאים הכמותיים והאיכותניים מהשאלונים.

1. ממצאי השאלונים

1.1. תיאור השתתפות והתקדמות בתוכנית

בסה"כ מפתיחת התוכנית בסמסטר ב תשע"ג ועד סמסטר ב תשע"ה (כולל) השתתפו בה 28 מתמודדים. שיעורי ההתמדה של המשתתפים היו 80%-90%, וממוצע הציונים של כל המשתתפים היה מעל 84 בכל סמסטר. נכון לתחילת תשע"ו, 3 בוגרי התוכנית נרשמו לתואר ראשון מחוץ למכללה, 4 – במכללה. (אחת מהן נרשמה להשלמת תואר ראשון ממנו פרשה לפני כמה שנים, סיימה תואר ראשון בהצלחה ובתשע"ז נרשמה לתואר שני). אחת נרשמה ללימודי תעודה באומנות. מן הממשיכים בתוכנית לתשע"ו, אחד לומד במקביל לקראת קורס פסיכומטרי ואחד לוקח קורסי השלמה לשם הרשמה לתואר שני. טבלה 1 מציגה את התקדמותם ואת הישגיהם.

טבלה 1: תיאור התקדמות המשתתפים, הישגיהם, סה"כ שביעות רצונם והשגת מטרותיהם

סמסטר	מספר המתקבלים	אחוז המתמידים עד סוף הסמסטר	הסיבות לנשירה	ההמשכיות בין הסמסטרים	ממוצע הציונים	ממוצע שביעות הרצון ומימוש

המטרות (5-1)						
בינוני-גבוה מאוד (כל התשובות בטווח 5-3)	84.3	5-משתתפים (50%) מתוכם אחת נרשמה למכינה ובהמשך לתואר במכללה 1 - נרשם לתואר במכללה חרדית	1 - אשפוז 1- עבר למכללה חרדית והתעקש שהסטודנט של מכללת אחוה ימשיך לחנוך אותו שם והחונכות אכן התמידה.	80%	10	ב תשע"ג
גבוה-גבוה מאוד (כל התשובות בטווח 5-4)	87.8	5 - המשיכו לסמסטר נוסף בתוכנית 2 - החלו תואר במכללה	1 - חוסר התאמה	89%	9 מתוכם 4 חדשים	א תשע"ד
גבוה-גבוה מאוד (ממוצע 4.07; סטיית תקן 0.36)	85.3	1 - התקבלה לתואר אך בחרה להמשיך בתוכנית סמסטר נוסף 1 - עברה ללימודי תעודה במכללה בליווי התוכנית 5 - המשיכו בתוכנית 2 - סיימו בהצלחה אך חיפשו תארים שאין במכללה להציע	1 - התקבל לעבודה בתמיכת החונך, לאחר ארבע שנות אבטלה (!) 1 - חוסר התאמה		9 מתוכם 4 חדשים	ב תשע"ד
בינוני-גבוה מאוד (ממוצע 3.79; סטיית תקן 0.58)	91	1 - סיימה את מרב נקודות הזכות האקדמיות (נק"ז) בתוכנית והמשיכה ללימודי אומנות במוסד מקצועי בתחום; 1 - נרשמה מחדש להשלמת תואר ראשון (אותו הפסיקה לפני מספר שנים עקב התפרצות המחלה) 6 ממשיכים	1 - עקב חוסר התמדה 1 - הקורס בו בחר התבטל, תוכנית נסגרה	80%	10 מתוכם 5 חדשים	א תשע"ה
בינוני-גבוה מאוד (ממוצע 3.93; סטיית תקן 0.38)	84.4	1 - נרשמה לתואר במכללה 5 - המשיכו בתוכנית לסמסטר נוסף מתוכם אחד בקורסים של תואר שני 3 - מיצו את מסלול התוכנית ולמרות הצלחה אקדמית לא פנויים או מעוניינים בשלב זה לעבור ללימודים סדירים לתואר שומרים על קשר.	1 - חוסר התאמה 1 - התפרצות משבר נפשי	82%	11 מתוכם 5 חדשים	ב תשע"ה
----	----		----	----	10 מתוכם 5 חדשים	א תשע"ו

1.2. שביעות רצון המשתתפים ממרכיבים הקשורים לתוכנית

המתמודדים המשתתפים בתוכנית התבקשו לדרג בסולם של 5-1 את מידת הסכמתם עם ההיגדים הבאים (1=לא מסכים כלל, 5=מסכים מאוד). ניתן לראות כי יש הסכמה גבוהה במיוחד עם היגדים הקשורים לשביעות רצון מהחונך (1,2), מהשירות המנהלי (8), ומעצם ההצטרפות לתוכנית (13). כמו כן התוכנית נתפסת כמומלצת מאוד למתמודדים מועמדים אחרים (9) ולמוסדות נוספים (12). ניתן לראות כי תרומה נתפסת של התוכנית ליכולות החברתיות היא הנמוכה ביותר (5). דבר שהתבטא גם בהיגדים בשאלות הפתוחות על מימוש מטרות ועל תרומה נתפסת של התוכנית. יחד עם זאת, חיזוק יכולות חברתיות לא היה מטרה מרכזית למרבית המשתתפים בעת הצטרפותם לתוכנית.

טבלה 2: שביעות רצון המשתתפים ממרכיבים הקשורים לתוכנית - ממוצע רב שנתי תשע"ד-תשע"ה

סה"כ N=21	
-----------	--

מספר סידורי	ההיגד	הממוצע	סטיית התקן
1	אני מרוצה מאיכות הקשר שנוצר ביני לבין החונך בסמסטר זה	4.30	0.71
2	העבודה עם החונך בסמסטר זה סייעה לי מבחינה לימודית	4.00	1.00
3	העבודה עם החונך בסמסטר זה סייעה לי מבחינה אישית	3.55	1.07
4	מטרות הצטרפותי לתוכנית הושגו	3.67	0.89
5	התוכנית כולה תרמה לשיפור יכולתי החברתיות	2.95	1.05
6	התוכנית כולה תרמה לשיפור יכולתי הלימודיות	3.63	0.67
7	התוכנית כולה תרמה לביטחוני העצמי ולאמונה בעצמי	3.75	0.83
8	אני מרוצה מהשירות שקיבלתי בסמסטר זה מהצוות המנהלי (משרד הדקן, הרישום, מדור הבחינות, הספרייה)	4.33	0.56
9	אני אמליץ על השתתפות בתוכנית למועמדים אחרים	4.48	0.50
10	אני מעוניין להמשיך ללמוד סמסטר נוסף בתוכנית זו	4.16	1.09
11	בעקבות התוכנית אני מעוניין להירשם ללימודים אקדמיים כסטודנט מן המניין	3.43	1.50
12	רצוי לבצע תוכנית זו במוסדות אקדמיים נוספים	4.62	0.49
13	אני שבע רצון מהצטרפותי ללימודים במכללת אחוה	4.29	0.70
	הממוצע הכללי	3.94	0.45

1.3. סיבות להצטרפות המשתתפים לתוכנית

המתמודדים המשתתפים בתוכנית נשאלו שאלה פתוחה: "מה הביא אותך להצטרף לתוכנית?" 14 משתתפים השיבו על שאלה זו. זוהו שלוש קטגוריות: סיבות לימודיות ואקדמיות (השכיחות הגבוהה ביותר), סיבות חברתיות ובין-אישיות וסיבות הקשורות להתערבות גורמי חוץ.

טבלה 3: סיבות להצטרפות המשתתפים לתוכנית

מספר המשיבים	מספר ההתייחסויות	דוגמאות	הסיבה
12	17 מתוכן 8 מדגישות כניסה ללימודים אקדמיים לתואר בשונה מהשכלה כללית. מתוכן 7 מדגישות התנסות, בדיקת יכולות ו"חזרה" ללימודים.	"תמיד אהבתי ללמוד רציתי לבדוק את האפשרות להשתלב בלימודים אקדמיים"; "למדתי לפני הרבה שנים, לפני המחלה, ואולי עכשיו יש לי הזדמנות לחזור"; "רציתי לבדוק אם יש לי היכולות ללמידה אקדמית"; "רצון ללמוד ולהשיג תואר"; "הרצון להתנסות מחדש בלימודים לאחר ניסיון כושל בעבר"; "רצון להתנסות בלימודים אקדמיים, לנסות להבין מה מעניין אותי בלימודים".	סיבות לימודיות/אקדמיות
4	2 - בשני המקרים הייתה גם סיבה אקדמית.	"מקום פורה לתרגול תקשורת בין-אישית"; "להיות בסביבה אקדמית".	סיבות חברתיות ובין אישיות
2	2	"רצון ללמוד, שלחו אותי מביטוח לאומי להתנסות בלימודים"; "עניין הלמידה, תמיד אוהבת ללמוד ולדעת עוד, ושיחותי המקדימות עם תמרי" (רכזת התוכנית)	התערבות גורמי חוץ

1.4. המטרות שהציב המשתתף בתחילת הלימודים והאם הושגו

המתמודדים המשתתפים בתוכנית התבקשו לציין מדי סמסטר עד 3 מטרות ספציפיות שלהם מהלימודים ולהשיב אם מומשה כל אחת מהמטרות ולפרט. על שאלה זו השיבו 15 משתתפים: 13 השיבו "כן" בנוגע למימוש כל אחת מהמטרות; 2 משתתפים השיבו "כן" בנוגע לחלק מהמטרות ו"לא" לחלק אחר. המשתתפים התבקשו לפרט ולתת דוגמאות. הטבלה הבאה

מסכמת את המטרות ואת מימושן. כשענה המשתתף על השאלון לאורך יותר מסמסטר אחד וחלה התפתחות בתשובה, היא פורטה וסדר התשובות מוספר בסוגריים קטנים.

זוהו חמש קטגוריות נושאיות. שלוש קטגוריות קשורות ללימודים אקדמיים: "לבדוק יכולת להשתלב בתואר (או להשתלב מחדש בתואר)", "למצוא את היעד המתאים לי בלימודים", "לשפר את יכולות הלמידה". קטגוריה רביעית היא "למידה כהעשרה והנאה". קטגוריה חמישית היא "רכישת ביטחון עצמי ומימונויות חברתיות". בדומה למענה לשאלה על הסיבות להצטרפות, מטרות הקשורות ישירות להשתלבות בלימודים אקדמיים הופיעו בשכיחות הגבוהה ביותר.

מעניין לראות כי עבור מקצתם מדובר בניסיון שני, לאחר חוויית כישלון או משבר במוסד אקדמי אחר, פעמים לפני שנים רבות. מטרות חברתיות הוגדרו כמטרה ספציפית בשכיחות נמוכה יחסית, אולם בשאלות הבאות, כאשר תיארו החונכים את השפעת התוכנית על המשתתפים החניכים, קיבל ההיבט החברתי בולטות גבוהה יותר.

מבחינת מימוש המטרות, מרבית המשתתפים מימשו את המטרות שהציבו לעצמם בתחילת הסמסטר. מימוש מטרות הקשורות לביטחון עצמי ולחיזוק ביטחון וכישורים חברתיים היה הבעייתי יותר. מעניין לציין כי בקרב חלק מהמשתתפים, הללו שמילאו שאלון בסמסטרים עוקבים, ניתן לראות תהליך הדרגתי של מימוש המטרות מסמסטר לסמסטר.

טבלה 4: מטרות הלימודים ומידת מימושם

המטרה	הושגה/לא הושגה	דוגמאות ופירוט
לבדוק יכולת להשתלב (מחדש) בתואר	10 - חיובי	"התמודדתי עם הלימודים האקדמיים והאתגרים הנכללים בהם"; "נוכחתי שאני מסוגלת לעמוד בדרישות האקדמיות ובקליטת חומר הלימוד הדבר משתקף בציונים"; "לאחר הקורסים הבנתי שיש לי היכולת והרצון ללמידה במכללה"; "עזרו לי לראות שאני מסוגלת ללמוד"; "עברתי בהצלחה את הקורסים"; "הגעתי לכל השיעורים ומקווה שבהמשך אצליח גם לעבור לימודים אקדמיים רגילים"; "עכשיו יש לי הוכחה לביטחון לאומי"
	1 - שלילי	"הבנתי שבינתיים לא אוכל להשתלב בלימודים לתואר"
למצוא את היעד המתאים לי בלימודים	1 - חיובי	"עזר לי לראות שאני יכול ללמוד. אבל גם איפה אני מתקשה"
	1 - מתפתח לחיובי	"(1) יש יעד אבל עדיין לא בטוחה איפה ללמוד, במצב מבולבל; (2) כאשר התחלתי בסמסטר השני ללמוד בקורסים הקשורים לאומנות, נהייתי בעשייה ובלמידה ומהתוצרים, וזה כיוון אותי למה ברצוני ללמוד; (3) היעדים החדשים שלי היו השתלבות בלימודים אקדמיים, התנסות בקורסי אומנות ובניית תיק עבודות, והמטרות הושגו"
לשפר את יכולת הלמידה לא להתפזר, להתמקד	2 - חיובי	"אני מצליחה יותר לקרוא מאמר ולהוציא ממנו את העיקר"; "הגעתי לכל השיעורים"
	1 - שלילי	"לצער, זהו תהליך שעדיין בעבודה, ואני עדיין מתמודדת עם חרדת הבחינות"
העשרה - לימוד קורסים מעניינים, ליהנות מהלימודים ולרכוש ידע	4 - חיובי	"למדתי ארבעה קורסים שהיו מעניינים עבורי"; "הקורס מעניין, המרצה מתייחסת לתלמידים בכיתה ומרצה מעניין"; "קבלתי ידע רב"
רכישת ביטחון עצמי ושיפור ערך עצמי, חיזוק ביטחון חברתי	3 - חיובי	"השתתפתי בשיעורים כיתה"; "לראות עבודה סטודנטאלית של אנשים צעירים"; "כן, נהייתי מהישיבה בקפטריה"
	2 - שלילי	"(1) הפגישות עם החונך והיחס האישי והתומך שקיבלתי מהמרצים וחברותי לכיתה סייעו לשפר את הביטחון והערך העצמי שלי. (2) במהלך סוף הסמסטר הראשון ובמיוחד בסמסטר השני הצלחתי ליזום וליצור קשרים עם חבריי, עם חברותי לכיתה ועם המרצים והמתרגלים"
	2 - שלילי	"(1) אני עדיין מרגיש בודד בלימודים, (2) אני עדיין מתבייש קצת"; "ההתמודדות עם חרדה חברתית היא הדרגתית ולא נפתרה במהלך סמסטר ב"

1.5. שינויים שחלו במשתתף לתפיסת המשתתף ולתפיסת החונך שלו

שלושה מתמודדים משתתפים ענו שלא חל בהם שינוי, 12 משתתפים ענו שחל בהם שינוי, 9 מהם נתנו דוגמאות לשינויים בעקבות התוכנית. ביחס לאותם משתתפים, 2 חונכים ענו שלא חל שינוי במשתתף שליוו, 11 חונכים ענו שחל במשתתף שליוו שינוי, ופירוטו, 2 לא ענו כלל. תיאורי המשתתפים והחונכים שלהם התכנסו לחמש קטגוריות נושאיות עיקריות: חיזוק מסוגלות ללימודים אקדמיים, שיפור במיומנויות למידה, מוטיבציה ותחושת מטרה, תחושת מסוגלות כללית וחיזוק הדימוי העצמי, שיפור במיומנויות חברתיות וביטחון ביצירת קשרים בין-אישיים.

מעניין כי התייחסות החונכים להיבטי שינוי בתחושת המסוגלות הכללית, המיומנויות הלימודיות והחברתיות, הייתה רבה יותר מבקרב החניכים שלהם. למשל, במקרה אחד החניך טען כי לא חל שינוי במהלך הסמסטר, לעומת זאת החונך שם לב לשינויים גלויים בהתנהגות המעידים על צבירת ביטחון עצמי בחברה, כגון הנכונות לקיים את החונכות במועדון הסטודנטים ולא רק בחדרי חונכות אישיים, להגיע לבד ממקום למקום, כולל מקומות חדשים ולא להזדקק לליווי.

גם בשאלה זו התשובות מלמדות על תהליך מתפתח שמתגשם לפעמים רק בסמסטר השני או השלישי ללימודים.

טבלה 5: שינוי שחל במשתתפים לתפיסתם ולתפיסת החונכים

הקטגוריה	מספר התייחסויות המשתתפים	דוגמאות	מספר התייחסויות החונכים	דוגמאות
חיזוק מסוגלות ללימודים אקדמיים	7	"לפני התוכנית לא ידעתי אם לימודים אקדמיים יתאימו לי כי במסגרת בית הספר התקשיתי, לאחר הקורסים, ברגע שהבנתי שאני יכולה לעשות זאת, זה השרה עליי ביטחון שאני יכולה להתקדם הלאה"; "הסמסטר לקחתי קורס אחד, הייתי בטוח שהלך עלי, הייתי בשוק שקיבלתי 93, סמסטר הבא ארשם לשני קורסים"	3	"נראה לי שהתוכנית העלתה לה את מידת הביטחון שלה ביכולתה להתמודד עם לימודים אקדמיים, על אף שהקורס היחיד שבו התנסתה היה קורס ללא מבחן; על עבודת ההגשה שהכינה קיבלה 100 וזה תרם לתחושתה שהיא מסוגלת לעמוד בתנאי הלימודים האקדמיים"
שיפור במיומנויות למידה	3	"הפתיחות לחשיבה ביקורתית גברה עקב ההרצאות המאלפות"; "היום הרבה יותר נוח לי לבקש סיכומי שיעור מאחרים"	6	"רכש כלים וטכניקות להמשך הדרך ולמבחן הקרוב"; "החניכה שלי בתחילת החונכות פחדה מאוד להתמודד עם מחשב, לקרוא ולכתוב בעברית. במהלך הסמסטר החניכה שלי רכשה ביטחון, קריאתה וכתבייתה השתפרו, והיא הצליחה וקיבלה ציון גבוה בבחינה בשימושי מחשב, למרות הפחד"
מוטיבציה ותחושת מטרה	3	"היום חושבת יותר על העתיד"; "רצון יותר גדול ללמוד מתכוונת לחפש מסגרת לימודים מתאימה"	4	"התחלה הייתה מעט חסרת מוטיבציה לבוא, להשקיע ולהיפגש ובהמשך החלה לקחת את הלימודים ברצינות רבה יותר"; "המוטיבציה להמשיך ללמוד התחזקה"
תחושת מסוגלות כללית וחיזוק הדימוי העצמי	3	"השינוי בתהליך הדרגתי לכן קשה לי להגדיר אותו, אך אני מאמינה שעצם ההתמודדות עם הקשיים האקדמיים והחברתיים משנים אותי לטובה ומאפשרים לי להשתקם וללמוד להתמודד באופן יעיל יותר"; "הסביבה הקרובה שלי העריכה אותי יותר"; "שיפור הרגשה לטובה"	4	"אני חושבת שחל שינוי. יש יותר ביטחון עצמי, בתחילה לא יכול היה להסתובב לבד ברחבי המכללה ועכשיו כן"; "תחושת המסוגלות העצמית שלו זינקה פלאים, והוא איננו מתמקד אך ורק במר גורלו כבתחילת הדרך"
שיפור במיומנויות חברתיות וביטחון ביצירת	2	"הפתיחות לחשיבה ביקורתית גברה עקב ההרצאות המאלפות והיוזמה ליצירת קשרים אישיים עם ענבל שכתבתי עמה את העבודה ואלינור עימה החלפתי סיכומים מדי שבוע"	5	"הוא מדבר עם חברים לכיתה, דבר שלא עשה בתחילת השנה"; "יכולות קשרי החברות שלו היו דלות כשפגשתי אותו אך כעת אני שם לב שהוא צבר יותר ביטחון ולדוגמה פנה למישהי שלומדת

איתו לעשות עבודה ביחד והם עשו אותה יחדיו"				קשרים בין אישיים
---	--	--	--	------------------

1.6. תרומת החונך למשתתף לתפיסת המשתתף

המתמודדים המשתתפים התבקשו לתאר כיצד תרם להם החונך שליווה אותם בסמסטר האחרון מבחינה לימודית ואישית. זהו 4 תחומים עיקריים. "עזרה לימודית" הייתה השכיחה ביותר והתבטאה בעיקר בהקניית מיומנויות למידה אקדמיות, כגון התארגנות, התמקדות, איך כותבים עבודה, איך מתכוננים למבחן. רק חלק קטן עסק בעזרה לימודית במובן של שיעורי עזר לחומר הנלמד בקורס. תרומה אישית התחלקה לשתי קטגוריות. "תמיכה נפשית" ו"חברות". קטגוריה רביעית עסקה בהיבטים כלליים ובהתמצאות במכללה. המשתתפים רובם ככולם ציינו יותר מסוג תמיכה אחד.

טבלה 6: תרומת החונך למשתתף

מספר המשתתפים	מספר ההתייחסויות	דוגמאות	הקטגוריה	
12	16	"עזרה בלימודים: בעשיית עבודות, בדרך בה מגישים עבודה אקדמית"; "עזרה לי למצוא מאמרים ומאיזו שנה לקוח המאמר"; "עזרה בהכנת המשימות וארגון החומר הלימודי"	עזרה לימודית	
5	8	"הוא עזר לי מבחינה אישית מכיוון שהיה אוזן קשבת לבעיותי"; "החונך תרם לי מבחינה אישית, תמיכה נפשית ועזר לי בתחומים לא אקדמיים"	תמיכה נפשית ובנושאים לא אקדמיים	תרומה אישית-
5	5	"מבחינה אישית, הוא שימש לי חבר טוב ואיש שיחה לכל דבר".	חברות	
3	3	"אני ברמת תפקוד גבוהה, והוא עזר לי למצוא את עצמי במכללה, איפה נמצא כל דבר"	עזרה כללית בהתמצאות ובסוגיות טכניות	

1.7. תוצאות ברמת הסטודנטים החונכים

מפתיחת התוכנית בסמסטר ב תשע"ג ועד סמסטר א תשע"ו (כולל) השתתפו בתוכנית 32 חונכים בסך הכול. כל חונך היה צריך להתחייב לסמסטר אחד מלא ואפשרות להמשכיות לסמסטר נוסף. 11 מתוך 32 החונכים השתתפו בתוכנית 2-5 סמסטרים. שיעור התמדת החונכים היה 100%, נכונותם – להמשכיות 94%, למעט שני מקרים. חונך לא המשיך לעוד סמסטר בתוכנית לא מחוסר רצונו, אלא מפאת סיבות שאינן תלויות בו, כגון סיום לימודים, או לא נמצא מתאים לצרכים הייחודיים של המשתתף באותו סמסטר בגלל מאפיינים אישיים, מגדר, תחום הלימודים, התנגשות במערכת שעות וכד'.

1.8. שביעות רצון החונכים

החונכים התבקשו לדרג בסולם של 1-5 את מידת הסכמתם עם ההיגדים הבאים (1=לא מסכים כלל, 5=מסכים מאוד). נראה כי ממוצע שביעות הרצון של החונכים היה גבוה מאוד. מעניין במיוחד לראות כי תחושת התרומה של התוכנית להם כחונכים היא מאוד גבוהה אף שלכאורה הם נותני השירות. ניתוח התרומה הנתפסת של התוכנית לחונך עצמו ניכר בשאלות האלה.

טבלה 7: שביעות רצון החונכים ממרכיבים הקשורים לתוכנית, ממוצע רב-שנתי תשע"ד-תשע"ה

סה"כ N=21			
ההיגד	הממוצע	סטיית התקן	
אני מרוצה מאיכות הקשר שנוצר ביני לבין החניך	4.63	0.74	

1.04	4.16	אני מרוצה מההדרכה שקבלתי מהצוות במכללה
0.36	4.84	אני אמליץ לסטודנטים אחרים לשמש כחונכים בתוכנית
0.22	4.95	יש לבצע תוכנית זו במוסדות אקדמיים נוספים
0.67	4.58	אני שבע רצון מתפקידי כחונך בתוכנית
0.55	4.74	התוכנית תרמה לי באופן אישי
0.45	4.65	ממוצע כללי

1.9. תפיסת תרומת התוכנית לחונכים עצמם

החונכים נשאלו בשאלה פתוחה אם תרמה להם התוכנית תרומה אישית, והתבקשו להסביר ולהדגים. השיבו עליה 15 חונכים, כולם ציינו כי התוכנית תרמה להם אישית ופירוטו. שש תימות עיקריות עלו בניתוח. שתי התימות המרכזיות ביותר: "עצם ההיכרות עם מתמודדים, הכרת האדם שמאחורי המחלה", "תחושת משמעות". אחרי כן, "צמיחה והעצמה אישית" ו"שיפור מיומנויות אישיות וחיזוק לימודי". ולבסוף, "קשר חברתי חדש" ו"פיתוח תחושת אחריות לאחר".

טבלה 8: תרומת התוכנית לחונכים

מספר החונכים	מספר ההתייחסויות	ההיגדים לדוגמה	שם הקטגוריה
8	10	"זה גרם לי להיחשף לאדם החולה במחלה הזו, למרות כל הקשיים וההתמודדויות, כאשר בדרך כלל פוגשים אותם רק בבתי חולים באגף הפסיכיאטרי. המפגש עם האדם שמאחורי המחלה"; "התוכנית אפשרה לי להבין מעט את עולמה של ילדה בת 21 שרוצה ללמוד באקדמיה ומתמודדת עם מחלת נפש. אפשר לי לראות דברים בפרופורציות"; "להפתעתי נחשפתי לעולם של שיתוף והדדיות בין החונך לחניך"; "למדתי מאוד על נושא מחלות נפש, לא הייתי מאמינה שנוכל להיות חברות... היא (המתמודדת) מדהימה אותי"	עצם ההיכרות עם מתמודדים, הכרת האדם שמאחורי המחלה, אתגור עמדות, סטיגמות ודעות קדומות
8	10	"אין מצווה יותר גדולה ומשהו שגורם להרגשה טובה יותר מלעזור לאדם אחר"; "הידיעה שאני עוזר למישהו מחזקת אותי והפידיבקים שאני מקבל ממנו הכי חשובים"; "זה עשה לי טוב בנשמה. אני גאה להיות חלק מתוכנית כזו, יש בזה הרבה נשמה וערכיות. רואה בזה ייעוד ושמחה שהרכזת בחרה בי"	תחושת משמעות
6	6	"במהלך התוכנית לומדים רבות על עצמנו בהמון מובנים"; "אני חושבת שתוכנית זו בעיקר העצימה אותי"; "התוכנית עצמה היא דבר נפלא והיא גורמת לך לגמד את כל דאגותיך ובעיותיך. כשאתה רואה מישהו שכל כך נאבק כדי ללמוד דבר שנראה לך טריוויאלי כל כך, אתה לומד להעריך את מה שיש לך. אני אישית קיבלתי מהתוכנית הזו המון תחושת מסוגלות, לראות שאני יכול להתמודד עם אנשים עם מוגבלויות כאלו ואחרות ... מה עוד שאני לומד כל כך הרבה מהחניך ולכן אומר תודה"	צמיחה והעצמה אישית
5	7	"החונכות תרמה ליכולת ההדרכה שלי"; "למדתי להציב גבולות גם כשלא 'נעים' לעשות זאת"; "למדתי והתנסיתי בחומר חדש. הייתה לי היכולת לעזור ולהיעזר"	שיפור מיומנויות אישיות וחיזוק לימודי
4	4	"הכרתי חניכה נפלאה, יצרנו קשר טוב בגלל קרבת הגיל, מסלול הלימוד שלי ותחומי עניין משותפים"; "הרווחתי אדם נפלא כחבר חדש"	קשר חברתי חדש
3	3	"אני מאוד אוהב בני אדם (לכן אני לומד פסיכולוגיה) וכאשר הכרתי אדם חכם כזה עם חיים לא פשוטים כלל רציתי מיד לדעת איך אוכל לעזור לו ואיך אולי אוכל להעניק כלים שיקלו על אופן התמודדותו עם הקשיים בחייו..."; "שמחתי להיות שם בשבילה ולהקשיב לה"; "אכפתיות כלפי החניך, הייתי אחראי להצלחתו של אדם אחר שתלוי בי. שיניתי סדר עדיפויות - כאשר החניך היה בעדיפות ראשונה אצלי ניסיתי לפנות לו המון זמן כדי לעזור לו בזמני לחץ"	פיתוח תחושת אחריות לאחר

ניתוח תהליך העבודה בתוכנית "טעימה אקדמית" – ממצאים ותובנות

את התוכנית "טעימה אקדמית" הגתה דקנית הסטודנטים בשיתוף עם צוות מרכז התמיכה, בהתבסס על הידע מתחום השכלה אקדמית נתמכת ומתחום סיוע וחונכויות לסטודנטים לקויי למידה. התוכנית היא שירות המשלים אפיקי תמיכה הקיימים מחוץ למכללה ומתווסף לשירותים הקיימים במשרד דקן הסטודנטים במכללה במטרה להנגיש את הלימודים למתמודדים עם קשיים נפשיים. שלא כשירותים אחרים בדקן הסטודנטים, התוכנית עוצבה למען המתמודד עם קשיים נפשיים שאינו סטודנט בפועל. את התוכנית אישרה מנכ"ל המכללה ותקצבה חלקית המועצה להשכלה גבוהה כתוכנית דגל חברתית משנת הלימודים תשע"ג. הוקמה ועדת היגוי של המכללה, ובה יועצת המכללה (מומחית בלקויות למידה ואחריות מערך הסיוע הלימודי), הפסיכולוגית, רכזת הנגישות, מרצה בכיר שהוא פסיכולוג קליני ודקנית הסטודנטים. רכזת הנגישות מונתה לרכזת התוכנית, ובשנה וחצי הראשונה נשכרו שירותי עובדת סוציאלית מוסמכת כמדריכה בכירה ומומחית בתחום שיקום המתמודדים בקהילה להדרכת הצוות והחונכים.

במהלך יולי עד דצמבר 2012 (סמסטר א' תשע"ג) שקד צוות התמיכה והייעוץ בדקן הסטודנטים על תכנון פרטי התוכנית, על תיאום מנהלי ואקדמי ועל שיווק פנימי וחיצוני. התוכנית קלטה את המשתתפים הראשונים והחלה לפעול כתוכנית הרצה (פילוט) רק במהלך סמסטר ב' לשנת הלימודים תשע"ג. העבודה, הדילמות והקשיים היו רבים עקב ראשוניות התוכנית במכללה ובכלל. שלב התכנון והתיאום כלל פגישות עם אנשי מקצוע מחברת "נתן", ממשרד הבריאות ומעמותת "אנוש", שיווק אינטנסיבי אך ממוקד של התוכנית מחוץ למכללה באמצעות יצירת קשר אישי עם אנשי מקצוע, עם מטפלים ועם מסגרות שיקום. בשלב זה בוצעו גם תיאומים והסברה מול יחידות מנהליות ואקדמיות של המכללה. הפעלת התוכנית חייבה שיתוף פעולה רב של יחידות המידע והרישום, מנהל הסטודנטים ויחידת הגבייה כדי להבטיח היצע קורסים רחב ורישום המשתתפים לקורסים אלו באופן המאפשר להם לצבור זיכוי אקדמי (אקדיטציה), ולא כשומע חופשי. אחד מגורמי ההצלחה של התוכנית הוא הנכונות והפתיחות של מספר גדול של עובדים ומנהלי יחידות להבין את האתגרים ולפתור את הקשיים בהשקעת זמן לא מבוטלת, גם לנוכח ספקות. אתגרי הבירוקרטיה והמנהל עלו לשיבות הנהלה ולישיבות ראשי התחומים כדי שימצאו פתרונות מערכתיים. גישה זו הייתה רוח גבית מעודדת לאור אתגרים לוגיסטיים לא מבוטלים שהתגלו לאורך הדרך. במהלך ההרצה גובשה תוכנית הערכה ונבנו שאלונים מותאמים בסיוע יחידת מחקר והערכה של המכללה.

לאחר ההתנסות בשנה הראשונה נבנה מודל תהליכי מחזורי לניהול תוכנית "טעימה אקדמית". תהליך העבודה שמוצג להלן הוא בסדר כרונולוגי בהתאם ללוח השנה האקדמי באופן שיאפשר לאנשי מקצוע ללמוד את מרכיבי התוכנית ולאמצה. כל אחד מהשלבים הוא תוצר של תהליך התלבטות, התנסות, למידה ושיפור מתמידים, המבוססים על ישיבות צוות, על שיחות סיכום, על משובי הקהילה ועל למידה מתשובות החונכים והחניכים לשאלונים. האתגרים והתובנות של כל שלב יפורטו.

1. הכנות

הגדרת קהל היעד לתוכנית – הגדרת מאפייני קהל היעד של התוכנית אינה מובנת מאליה וכללה התלבטויות רבות. התוכנית נועדה לאפשר טעימה למתמודד בתחום בריאות הנפש אשר עדיין לא השתלב באקדמיה, אך הוא שוקל זאת. באופן טבעי התוכנית פונה לקבוצה "חזקה" יחסית שייתכן שעד היום לא פנתה אל גורמים ממסדיים כדי לקבל הכרה במוגבלות ולקבל שירותים. ידוע כי יש פער גדול בין שיעור הזכאים שבכוח (הפוטנציאליים) לסל שיקום, לשיעור הנעזרים בו בפועל (אברים, 2011). גם בקרב הסטודנטים עם מגבלה נפשית, רבים אינם מוכרים למערכת השיקום בבריאות הנפש ואינם יודעים שאפשר לקבל עזרה (דהן ושות', 2007). מניסיון של חברי ועדת ההיגוי במכללה אפשר ללמוד שלעיתים קרובות סטודנטים עם מוגבלויות פונים לביטוח לאומי לקבל שיקום רק לאחר תחילת לימודיהם. לפיכך הוחלט שלא להתנות השתתפות בתוכנית בהכרת המוסד לביטוח לאומי במועמד כבעל נכות נפשית של 40% או בהכרה של משרד הבריאות כזכאי לסל שיקום. הוחלט לעשות שימוש במושג "אנשים המתמודדים עם בעיות נפשיות", (ולא במונח אנשים המתמודדים עם מוגבלות נפשית או פסיכיאטרית), הכולל אנשים שחוו סוגיות ארוכות טווח הקשורות לתחום בריאות הנפש (כגון דיכאון קשה, חרדות ותנודות במצבי רוח) ברמה המחייבת טיפול, אשר נפגשו עם איש מקצוע מתחום בריאות הנפש, כגון פסיכיאטר, פסיכולוג, עובד סוציאלי, מרפא בעיסוק וקיבלו בעבר טיפול תרופתי או התנהגותי והציגו בפני צוות התוכנית חוות דעת של איש מקצוע בנוגע לסוגיות אלו. הגדרה דומה של קהל היעד לתוכנית השכלה נתמכת למתמודדים עם מוגבלות נפשית בוצעה במחקרים קודמים (Koch et al., 2014; Smith-Osborne, 2005). במהלך התוכנית הובא לידיעת המשתתפים האפשרויות לתמיכה מביטוח לאומי ומשרד הבריאות בדגש לאלו שהחליטו להמשיך ללימודים סדירים.

מספר הקורסים שיוצעו למשתתפים – בהתאם לרציונל התוכנית דרשנו שהמתמודד המועמד לתוכנית יירשם וילמד באופן המאפשר לצבור זיכוי אקדמי (אקדמיציה) והוחלט על 1-2 קורסים בסמסטר. בזמן ההרצה (הפיילוט) הוחלט להגביל את ההשתתפות בתוכנית "טעימה אקדמית" לצבירה מרבית של עד 24 נקודות זכות (נק"ז) שהן המכסה המרבית המותרת במסלול "צבירה שלא לתואר" לפי תקנות המועצה להשכלה גבוהה. לקראת הסמסטר הרביעי להפעלת התוכנית (שנה שלישית) התחלנו לשמחננו להתמודד עם הצלחת התוכנית, והמשתתפים שעמדו בקורסים שלמדו ביקשו להמשיך למכסה המרבית, ונדרשנו לחשוב מחדש על החלטה זו מאחר שכל קורס מקנה 1-3 נק"ז. משתתף הלומד 1-2 קורסים מדי סמסטר יכול תאורטית להמשיך בתוכנית חמש ושש שנים. למרות הנאתו המבורכת של המשתתף, יש בלימודים מתמשכים משום החמצת מטרות ויעדי התוכנית לטווח הארוך, שהן כאמור – להוביל מתמודד להצטרף לאקדמיה כסטודנט מן המניין, או לחלופין – לזהות תחומי עניין וכישורים שלו לשם בחירת מקצוע מושכלת. התוכנית לא נהגתה כדי לספק העשרה לשעות הפנאי אלא לקדם ולהוביל את המשתתפים ברצף של התנסות מעשית, למידה ויכולת לקבל החלטות להתקדמות. שנית, התגלו קשיים הקשורים למגבלות המוצבות במוסדות אקדמיים אחרים ובתוכניות לימוד מסוימות להכרה בנקודות זכות שנלמדו במסלול שלא לתואר. מוסדות אקדמיים רבים נוהגים שלא להכיר ביותר מ-10 נקודות זכות מלימודים קודמים וגם מגדירים תקופת התיישנות. הגם שהובהר במפורש בקול קורא של "טעימה אקדמית" שאם יבחר הסטודנט בעתיד להירשם כסטודנט סדיר לתואר, הכרה בלימודים קודמים תלויה באישור המוסד והתוכנית שאליהם יירשם. עלה חשש שהתוכנית תוביל לציפיות לא ממומשות ולתסכול של משתתף שלמד קורסים רבים, ובסופו של דבר לא יקבל עליהם הכרה כאשר יירשם

לתואר מסוים. משום כך הוחלט להגביל את ההשתתפות בתוכנית "טעימה אקדמית" עד 10 נק"ז או עד 3 סמסטרים, ויש אפשרות להארכה לסמסטר נוסף אם הדבר תואם את יעדי התוכנית: רצון המשתתף והמלצת רכזת התוכנית.

בחירת הקורסים שיוצעו למשתתפים – מחייבת תיאום עם ראש המנהל של כל אחד מבתי הספר. ראשי המנהל מתבקשים מדי סמסטר להעביר רשימת קורסים, כולל לוחות זמנים ושמות מרצים, שיהיה אפשר להציע למשתתפי התוכנית. אלה המאפיינים להכללת קורס ברשימה: היעדר תנאי קודם לקורס, שאינו בדרגת קושי גבוהה במיוחד (יש קורסי מבואות ובהם שיעור נכשלים גבוה במיוחד), ושאינו סדנה. (בסדנה נדרשות לעיתים חשיפה ופעולת גומלין בין הסטודנטים העלולות להקשות על המתמודד בשלב ראשוני זה.) למשתתף "ותיק", הממשיך בתוכנית לסמסטר נוסף, אפשרנו גמישות בתבחינים שלעיל, בחירה רחבה יותר מחוץ לרשימה שפורסמה בקול הקורא, כי התבססנו על הישגיו בסמסטר החולף ועל רצונו. ברשימה המוצעת נכללו קורסים ממגוון תכניות הלימוד במכללה.

הניסיון לימד כי יש להימנע מקורסים שנתיים, בעיקר למשתתף חדש, מאחר שהצבת מטרות קצרות טווח מאפשרת חוויית הצלחה, והיא חשובה וחשוב המחזק התמדה ומוטיבציה. תובנה נוספת קשורה לשאיפת המשתתפים להתנסות מגוונת בקורסים על פי נטיות ליבם, שהובילה לעיתים לבחירת שני קורסים מתחומים דיסציפלינריים ותוכניות לימוד שונות במהלך סמסטר אחד. במקרים אלו התגלו קשיים בתיאום מנהלי ובאיתור חונך מתאים, גם איכות החיבור בין החונך למשתתף היה נמוכה יותר. לפיכך הוחלט למקד את המשתתפים בבחירת קורסים מאותה תוכנית לימודים במהלך סמסטר אחד עם אפשרות לשנות תחום בסמסטר העוקב.

2. שיווק התוכנית

שיווק התוכנית היה אחד האתגרים הקשים ביותר, בעיקר בשנה וחצי הראשונות. בשלב ראשון הוכנו קול קורא אינפורמטיבי המיועד לאנשי מקצוע כדי שִפְנו מועמדים מתאימים לתוכנית וכן עלון פרסום שיווקי מעוצב. הללו הופצו בקרב עובדות לשכות ביטוח הלאומי באזור, עמותות שיקום בקהילה, פורומים של אנשי מקצוע, של מתמודדים ושל משפחות. בעוד תגובות אנשי המקצוע הבכירים וקובעי המדיניות היו נלהבות, תגובות אנשי המקצוע ועובדי השיקום היו ספקניות, ולא הובילו להפניית מתמודדים. רכזת התוכנית נדרשה לסבבי טלפונים רבים ולשליחות חוזרות של הקול הקורא רק כדי להביא את העובדות הסוציאליות לעיין לעומק בחומרים ולהגיב על התוכנית כנדרש. פניות ראשונות של מועמדים הגיעו בעיקר מחשיפתם הישירה לתוכנית בזכות קבלת המידע דרך פורומים והרשתות החברתיות וכן הודות לשמיעת ריאיון ברדיו דרום ובטלוויזיה האזורית.

אט אט צברה התוכנית מוניטין מסוים, נוצר עניין, וצוות התוכנית הוזמן להציגה בישיבות צוות ובמפגשים של כמה גופים מתאימים ונבנתה רשימת תפוצה קבועה שאליה נשלח המידע מדי סמסטר. כיום מתקבלות יותר הפניות מאנשי מקצוע, מעובדות סוציאליות המלוות משתקמים של ביטוח לאומי או פרטי, מפסיכולוגים ומפסיכיאטרים. לרבות הפניית מתמודדים שנשרו מלימודים אקדמיים באוניברסיטה מחמת נסיגה במצבם הרפואי, והגורם המטפל המליץ על התוכנית כאמצעי לשלב בהשכלה מחדש באופן הדרגתי ומאיים פחות. חשוב לציין כי כמה פעמים הוצעה התוכנית למתמודדים המוכרים בביטוח

לאומי על ידי עובדת השיקום הממונה כדי לבחון את התמדתם ואת הצלחתם בתוכנית לסמסטר או לשנה אחת. כך יהיה אפשר להכריע אם לאשר להם שיקום. אחד המתמודדים כתב בשאלון כי הצטרף לתוכנית בזכות העובדת הסוציאלית שלו מביטוח לאומי והסביר: "התוכנית עזרה לי וגם לעו"ס של ביטוח לאומי לראות שאני יכול ללמוד ... עכשיו יש לי הוכחה לביטוח לאומי". תופעות אלו מעידות על הצורך בתוכנית "טעימה אקדמית" ובמקומה כחלק מהאפשרויות המוצעות במערך ההשכלה הנתמכת בישראל. בימים אלו (2016) אנו נתקלים בתופעה מרגשת, שבה בוגרי התוכנית ממליצים עליה לחברים ולקרובי משפחה ואף משווקים אותה מיוזמתם במסגרות השיקום, שבהן הם פועלים כנותני שירות וברשתות החברתיות. נקודת נוספת המעידה על הצלחת השיווק ועל הטמעת התוכנית בתוך המכללה היא שיועצות הלימודים במרכז מידע והרשמה למועמדים של המכללה זיהו כמה פעמים מועמדים שלא עומדים בשלב זה בחתכי הקבלה ללימודים סדירים, אך הם עשויים להתאים לפרופיל משתתפים בתוכנית והובילו בהצלחה ליצירת קשר ראשוני בין המועמד לבין רכזת התוכנית.

כיום נמצא כי נדרשת עבודה שיווקית בעיקר באתר המרשתת (אינטרנט) של המכללה וברשתות החברתיות. אתגר נוסף הוא איזון בין הצורך להתחיל בפעולת השיווק מוקדם (כחודשיים) לפני פתיחת הסמסטר לבין צורך המועמדים במידע מדויק בנוגע לרשימת הקורסים ולוחות הזמנים שאינם זמינים באופן מלא בשלב מוקדם.

3. שלב מיון המועמדים

מטרת תהליך המיון הוא לקבל מועמדים המתאימים ל"טעימה אקדמית" ואת מי שהתוכנית מתאימה להם, ומנגד לדחות את מי שאינם מתאימים לה. הגדרת מטרות התוכנית – "להנגשת השכלה גבוהה לאנשים המתמודדים עם בעיות נפשיות, בעלי יכולת ומוטיבציה ללמידה אקדמית, שאינם יכולים או רוצים בשלב זה להתחייב ללימודים מלאים באקדמיה" – השאירה עמימות בנוגע להגדרות אופרטיביות וכלים מעשיים למדידת "יכולת" ו"מוטיבציה". יש שני סוגי טעויות מיון: הראשון – לקבל מתמודד מועמד שאינו מתאים. טעות כזו עלולה ליצר חוויה שלילית של כישלון ותחושת החמצה שיפגעו במצבו הנפשי של המתמודד ויפגעו במוניטין התוכנית. טעות מיון מהסוג השני – לדחות מתמודד מועמד שהיה יכול להתאים ולהצליח. מחירה של טעות זו הוא יכולת שלא מומשה, ועל פי רוב צוות התוכנית לא ידע זאת. הצוות שרוי במתח מתמיד ולא פתיר לחלוטין, ברצותו לאזן בין הרצון לתת הזדמנות לבין הצורך למנוע כניסת מועמדים לא מתאימים שיחוו אכזבה וכישלון ואף יפגעו במוניטין התוכנית. במצב של התלבטות הצוות המקצועי לאחר תהליך המיון, ניתנה עדיפות לטעות מהסוג הראשון (לקבל מועמד לא מתאים מלדחות מועמד שהיה לו סיכוי להצליח) ולמועמד ניתנה הזדמנות להיכנס לתוכנית, אך הוגבל לקורס אחד והתקיימה הערכה מחדש להמשך השתתפותו בתום הסמסטר. תהליך המיון פותח בהדרגה הודות להפקת לקחים מסמסטר לסמסטר, ובו המרכיבים האלה:

ריאיון מובנה למחצה – הריאיון למתמודד המועמד נקבע בדרך כלל לאחר מסירת מידע מוקדם, שהועבר בכתב ובטלפון. הריאיון נועד לתאם ציפיות הדדי וגם לזהות זיהוי ראשוני את היכולת האקדמית הצפונה (הפוטנציאל) במועמד הן מבחינת כלל היכולות והן מבחינת המוטיבציה. בריאיון התבררו הסיבות לפניית המועמד והותאמו מטרותיו למטרות התוכנית, התרשמו ממנו ומנכונותו להתחייב לתהליך; הכרת ההיסטוריה והרקע המתאים מסייעים להערכת התאמתו. בהמשך גם

יוחד הריאיון לאיתור מוקדם של צרכים וקשיים אופייניים שלו כדי לתת מענה מיטבי לאחר שנקלט, לאתר גורמי תמיכה מהמשפחה ומהקהילה, שתשפר מעורבותם סיכויי הצלחה. על פי רוב הריאיון משמש גם את המתמודד המועמד לקבל מידע נוסף ומענה להתלבטויותיו. בסוף הריאיון ממלא המועמד טופס רישום, ובו הוא רושם את העדפותיו מבחינת הקורסים. הניסיון לימד כי מועילות (אפקטיביות) הליך המיון עולה כאשר מראיינים אותו רכזת הנגישות ואיש מקצוע נוסף, בדרך כלל פסיכולוגית המכללה. הריאיון מסייע גם לזהות את מאפייני החונך או החונכת המתאימים למתמודד המועמד לתוכנית.

מכתבי המלצה או חוות דעת – חוות דעת רפואית ותפקודית מגורם שיקומי או טיפולי מהקהילה המלווה את המתמודד המועמד באופן סדיר והמכיר את המועמד (אם יש). מרכיב זה נוסף על הלקחים משלב ההרצה ועוצב טופס קצר וממוקד. מעבר לעזרה בהחלטת המיון, נמצא כי הקשר עם הגורם מהקהילה מכריע להצלחת התהליך. כשאנו פונים כדי לקבל חוות דעת, אנו מיידיעים את הגורם המקצועי על התוכנית שעשויה להשפיע על תפקודו של המתמודד גם בהיבטים אחרים. על פי רוב, הפנייה לגורם המקצועי גוררת התגייסות כדי לסייע בליווי ובתמיכה בתהליך וגם מספקת מידע שעשוי לשפר את תהליך הליווי במכללה. למשל, במכתבה של עובדת סוציאלית של אחד המתמודדים המשתתפים היא מציינת במפורש את שיתוף הפעולה עם הצוות: "כאמור, בסיום התוכנית, מטרתו העיקרית של א' היא לפנות ללימודים אקדמיים. בשלב זה, בשיתוף פעולה עם רכזת הנגישות, נבחנת האפשרות לסייע לו בפנייה ללימודי פסיכומטרי ... לצורך כך, אנו בעיצומו של תהליך להגשת בקשה לבחינת פסיכומטרי מותאמת". גם תשובות המשתתף משקפות את חשיבות התיאום עם גורמים שמחוץ למכללה: "אחד הגורמים שעזרו לי בתוכנית היו עובדת סוציאלית ומדריכת שיקום שעזרו לי ברגעי המשבר והפחד בתקופת המבחנים".

עוד תגובות לקשר עם גורמי הטיפול בקהילה – ראו בסעיף 5 להלן בשלב הליווי והעבודה השוטפת.

בדיקת יכולת ללמידה אקדמית – המועמד נדרש להציג תעודת בגרות כאסמכתה בסיסית ליכולת לימודית. לא נדרש ממנו ממוצע מסוים, אולם כאשר יש לו תעודת בגרות חלקית בלבד, נדרשו ציונים גבוהים יותר. עדויות ללימודים קודמים במסגרות אחרות עשויות לתמוך אף הן בהחלטה.

4. שלב הקליטה

אי-קבלה – הוחלט שלא לקבל את המועמד, נמסרה ההודעה באופן אישי, במידת האפשר, על ידי עובדת השיקום. ככל שניתן, הוצעו חלופות אפשריות אחרות בתחום השיקום. הודעות דחיה לא היו רבות. לרוב, המועמד הבין שאין התוכנית תואמת את צרכיו ואת יכולתו והפסיק את התהליך ביוזמתו. כאמור, במצב של התלבטות של הצוות המקצועי ניתנה הזדמנות להיכנס לתוכנית ולהשתלב בקורס אחד לניסיון.

קבלה והשלמת רישום – מועמד שהוחלט לקבלו, בוצע הליך קבלה, ובו נבחנו מחדש הקורסים שבחר. רכזת התוכנית ליוותה אותו אישית למדור מידע ורישום ומדור שכר-לימוד להשלמת הבירוקרטיה ותשלום ההשתתפות העצמית.

התאמות נגישות – בד-בבד להשלמת הרישום נבדקים צרכי התאמות בלמידה ובמבחנים. אם יש צורך בהתאמות מיוחדות, המחייבות אישור מרצה או גורם אחר, הסכמת המתמודד המשתתף להעברת המידע מתבקשת. שלב זה נעשה

בשיתוף עם יועצת המכללה, מומחית ללקויות למידה ואחראית מערך הסיוע הלימודי וההתאמות. במכללה האקדמית אחוה יש אמצעי נגישות רבים, כולל מרחבי למידה אישיים, מרכז לימודי-טכנולוגי, וחלק מהשיעורים גם מצולמים. מכלול האמצעים והשירותים הוצע למשתתפים. הוצע שגם החונכים יקבלו הדרכה על אמצעי ההנגשה כדי שידעו להשתמש בהם ולהציעם לפי הצורך.

איתור והתאמת חונכות – שלב ההצמדות בין מתמודד משתתף לבין חונך שהוא סטודנט מן המניין במכללה גם הוא אינו אתגר פשוט. בשלב ההרצה (פיילוט) ובתחילת הפרויקט נבחרו החונכים לתוכנית רק מקרב חונכים מנוסים מפרויקט חונכות אחר המיועד לסטודנטים לקויי למידה ולאחר שהמליצה עליהם יועצת המכללה. אולם ככל שרבו המשתתפים לא היה די במאגר זה, ופורסמה מודעת דרושים ייעודית. הניסיון הביא לידי כמה תובנות. ראשית, יש לקבל מהמתמודד המשתתף מידע על צרכי חונכות מיוחדים מראש, כגון משתתפת מבוגרת שרוצה רק חונכת בגילה או שמבקשת שהחונכות תתקיים בימים או בשעות מסוימות, או סטודנט בעל יכולות קוגניטיביות גבוהות מאוד שמעדיף שהחונכות תהיה בדגש חברתי וכד'. משתתפת בתוכנית: "כדאי להתאים חונך שיהיה דומה בראש לחניך, זה היה ניכר אצלי וזה היה טוב". שנית, יש להבהיר למשתתף שקבלת חונכות היא תנאי להשתתפות בתוכנית. המשתתף לא מודע בשלב זה לתועלת שתופק מהחונכות ולצורך בה או לא מוכן לעשות את השינויים הנדרשים בלוח הזמנים שלו כדי להתמיד בפגישות – דבר המעיד על חוסר מחויבות כלפי הלמידה ופוגע בו ומתסכל את החונך. חונך: "הייתי דואג שהחניך יבין שפגישת החונכות היא הדבר החשוב ביותר כרגע, ואין עליו או על החונך לבטל, רק מקרים ממש מיוחדים שווים ביטול". שלישית, בדומה לממצאי שגיב ושטרוד (2007), הצלחת החונכות רבה יותר ומובהקת כאשר החונך ממסלול לימודים דומה (או תואם) לזה שבחר החניך, אך לא לומד עימו בקורס. התאמה בתחום הלימודים מאפשרת סיוע לימודי טוב יותר, אך התמיכה המשופרת נובעת גם מהיכרות עם השפה המקצועית המשותפת, עם עובדי המנהלות המתאימים ועם דרישות לימודים מיוחדות של מסלול הלימודים (למשל מסלול חינוך שונה מאוד ממסלול מדעי החיים). חונכת: "הייתי מעדיפה הלימה גדולה יותר בין החונך לבין הנושא הנלמד, נכון שזה לא שיעור פרטי אלא תהליך של הקניית מיומנויות לימודיות אקדמיות, אך לפחות בתור מקור ידע ראשוני, חשוב שהחונך יהיה בקיא בחומר הנלמד על ידי החניך". באופן טבעי, התוכנית משכה אליה חונכים שהם סטודנטים מפסיכולוגיה ומהכשרת עובדי הוראה, שראו בתוכנית הזדמנות להתנסות מקצועית. חונכים אלו שובצו לחונך משתתפים שבחרו קורסים מפסיכולוגיה או מתחומים מתאימים, כגון חינוך וחינוך מיוחד. תובנה אחרונה שנלמדה בהקשר זה היא להקפיד לבדוק מראש התאמה בלוח הזמנים. חונכויות התפרקו מפני שהחונך והחניך לא הצליחו לתאם מועד משותף לקיום המפגשים. אמרה אחת מהמשתתפות: "הביקורת שלי על החונך היא פחות בפן הלימודי ויותר בחוסר הקביעות או הרצף בפגישות. לצערי לא יכולתי להגיע למכללה למעט בימים א' וד'; החונכת: "היה קושי מבחינת הזמנים, לפעמים היה קושי לתאם, אפשר היה אולי לתכנן זאת טוב יותר".

הממצאים הכמותיים מעידים שתהליך ההצמדות חונך עם חניך הוביל לשביעות רצון גבוהה הן של המתמודדים המשתתפים ($M=4.30$, $Sd=0.71$) והן של החונכים הסטודנטים ($M=4.63$, $Sd=0.74$) מהקשר שנוצר ביניהם. מהשאלות הפתוחות עולה כי תרומת החונכות התבטאה במרכיבים לימודיים ואישיים כאחד (טבלה 6). אחת התמות המעניינות שעלתה

במענה לתרומת החונכות למשתתף (טבלה 6) ובמענה להשפעת התוכנית על החונך (טבלה 7) היא תחושת חִבְרוּת בין השניים, השיחות האישיות והשיתוף בחלק מהמקרים חצו את גבולות החונכות הרשמית, והקשר נשמר גם בסיום החונכות.

מפגש התמצאות (אוריינטציה) אישית – הימים הראשונים במכללה מאוד מבלבלים עבור כל סטודנט חדש, המצב מאיים, במיוחד עבור המתמודד המשתתף בתוכנית, השוהה בד"כ רק שעות אחדות במכללה. המשתתף בתוכנית הוזמן בשבוע שלפני תחילת הלימודים או בשעה מוקדמת יותר ביום הראשון ללימודיו. מפגש ההתמצאות למשתתף כלל סיור במכללה, הכרת הכיתות שבהן יתקיימו הלימודים, הקפיטריה, הספרייה, מועדון הסטודנטים וחדרי הלמידה של מרכז התמיכה, הכנת כרטיס סטודנט, כרטיס הספרייה והיכרות עם מערכת מידע אישי. את המפגש ביצעו החונך או רכזת התוכנית ונמצא שהיה רב-ערך בחוויית המשתתפים. משתתפות: "החונך עזר לי למצוא את עצמי במכללה, איפה נמצא כל דבר"; "בהתחלה כשהגעתי אז היה מישו מטעם הַדְקָן שהראה לי את המכללה". סוגיית ההתמצאות בסביבת המכללה ובמערכות השונות עלתה כקטגוריה בפני עצמה בתרומת החונכות (טבלה 6). כשלא היה מפגש ההתמצאות בתחילת התוכנית, נתקל המשתתף בקשיי הסתגלות.

לאחר ההרצה (פיילוט) עזרו החונכים לנסח מסמך ידיוותי ותמציתי, שיקבל המשתתף במהלך המפגש ובו המידע הנדרש למשתתף חדש. המידע כלל קבלת סיסמה, כניסה ראשונית לאתר הקורס, הרשמה לקבלת הודעות מסרוני (אֶס-אֶס-אֶס), קבלת כרטיס סטודנט, פתיחת כרטיס קורא בספרייה וציון למי ניתן לפנות באיזה נושא. כמו כן חובר מסמך הנחיות לחונך עצמו מה עליו לעשות במפגש הראשוני ומה להראות מאחר שהתגלה, למרבה המצער, כי הסטודנטים הוותיקים בעצמם לא בהכרח מתמצאים בהיבטי המנהל.

5. שלב הליווי והעבודה השוטפת

היקף מפגשי החונכות – בסה"כ נדרשו החונכים ל-4 שעות פעילות בשבוע, שלוש שעות מפגש עם המשתתף (מתוכן אפשר שעה טלפונית אחת) ושעת הדרכה אחת לחונך. עם הזמן התברר שלוש שעות שבועיות אולי מתאימות לחניך שהוא סטודנט במערכת מלאה, אך לפרקים הן מינון מוגזם לחניך הלומד רק קורס אחד של שעתיים בשבוע. לאור זאת שונתה ההגדרה ל-4-2 שעות שבועיות במינון שייקבע מראש בהתאם לצורכי החניך. מאחר שחלק מהחניכים מגיעים למכללה רק אחת לשבוע, נדרשו החונכים לשמור על קשר טלפוני עם החניך לפחות עוד יום אחד בשבוע, וכן להתקשר יום לפני השיעור או מפגש החונכות. ניכר כי לשיחות אלו הייתה תרומה לחיזוק הקשר החברתי בין החניך לחונך שתוארה לעיל וכן ליצירת מחויבות ושימור מוטיבציה לעבוד בבית ולהתמיד בהגעה. "רציפות מפגשים וזמינות טלפונים ביניהם מאוד חשובות ליצור תהליך וקשר משמעותי, וכמובן גם להצלחה בלימודים...".

מפגשי קבוצה של המתמודדים המשתתפים – הייתה התלבטות רבה בנוגע לקיום מפגשי קבוצה למתמודדים המשתתפים בתוכנית הן לטובת סדנאות למיומנויות אקדמיות והן לטובת גיבוש ויצירה של קבוצה חברתית. הספרות המקצועית מלמדת על חיסרון ברשת חברתית בקרב אנשים עם מוגבלות פסיכיאטרית מחד גיסא, ועל חשיבותה של הרשת החברתית ועל כמיהת המתמודדים אליה מאידך גיסא (רינדה ושות', 2013). חמישה מהמשתתפים ציינו זאת בסעיף בשאלון

במענה למה היו מציעים להוסיף לתוכנית שיתרום להם. למשל: "הוספת קבוצה של כל המשתתפים בתוכנית, מעין גיבושון שכזה". אך כאשר פנינו לכל המשתתפים בהצעה זו, מרביתם העדיפו במפורש להימנע מהשיוך הקבוצתי או פשוט לא ראו בו צורך, בדומה לממצאי מחקרים קודמים (שגיב ושטרוד, 2007). מי שחפצו במפגש קבוצתי, לא היה אפשר לממש את רצונם עקב היעדר מכנה משותף של יום ושעה לקבוצה קטנה יחסית של משתתפים; מרביתם לא היו מעוניינים להגיע במיוחד ליום נוסף למכללה, למרות הצורך. עם זאת במסגרת התוכנית, ובזכות שיתוף הפעולה עם תוכניות אחרות, חונכים וחניכים הוזמנו להצטרף לפעילויות שיועדו לכל החונכים והחניכים במסגרת תוכנית פֶּר"ח (פרויקט חונכות) במכללה, כגון הדלקת נרות חנוכה חגיגית, הפנינג איכות סביבה, הוזמנו להשתתף ב"יום אקדמיה" למועמדים חדשים בסדנאות דֶקן ועוד. אנו מציעים כי קיומם של מפגשי קבוצה יהיו מרכיב תמיכה נוסף, אך לא מחייב בהמשך, תוך בחינה זהירה של גבולותיו.

ליווי המתמודדים המשתתפים על ידי צוות מקצועי – בתחילת תקופת ההרצה של התוכנית נקבע כי יש להיוועד אחת לשבועיים עם רכזות התוכנית. בפועל, היו משתתפים שהגיעו מדי שבוע והיו שלא ראו בכך צורך. התעורר גם קושי כאשר משתתף לומד יום אחד בשבוע בשעות הערב שאינן שעות עבודה של רכזות התוכנית. משתתפת כתבה בהצעות לשיפור: "מתן דגש על פגישות יותר תכופות עם יועצת נגישות או עם פסיכולוגית קלינית" לאור זאת קיבל המרכיב אופי דינמי ומותאם אישית. דלתה של רכזות התוכנית פתוחה תמיד, וכשאינן מתקיימים מפגשים פנים אל פנים, התקיימו מפגשים טלפוניים לשמירה על קשר, על תחזוק ועל זיהוי קשיים. כתבה ש', אחת המשתתפות שנרשמה לתואר ראשון: "רכזות הנגישות תמיד שמחה לעזור ולהיות קשובה במידת הצורך. התמיכה והזמינות שלה במהלך התוכנית יקרות מפז". אחת מחוזקות התוכנית היא מעורבות גבוהה של כמה אנשי צוות בתוכנית. המשתתפים הכירו גם את יועצת המכללה, את הפסיכולוגית ואת דֶקן הסטודנטים. במקרים דחופים, כשלא הייתה רכזות נגישות זמינה, קיבלו מהם המשתתפים מענה ראשוני, המקנה תחושת ביטחון וודאות. בהקשר לזה כתבה ש': "אני חושבת שהאווירה הלימודית במכללה ועצם העובדה שהמכללה היא מסגרת אינטימית יותר, עזרה בכך שנוצרה רשת תומכת סביבי על ידי האנשים המשתתפים בתוכנית". מקומה ותפקידה של הפסיכולוגית בליווי השוטף של החניכים חייבו חידוד. למרות תפקידה בייעוץ לרכזות התוכנית ובמיון המועמדים, הומלץ ליידע את המשתתפים בתוכנית שאפשר לפנות אל הפסיכולוגית במכללה במצבים דחופים ובעת מועקה ולחץ (stress) ולהתייעץ איתה, אלא שיעוץ זה אינו יכול להפוך לא לתהליך מתמשך ולא להחליף טיפול בקהילה, ומטרתו לתת מענה נקודתי בלבד. למרות מחקרים המציגים קשר בין צריכת שירותי בריאות הנפש בעת תחילת לימודים לבין השלמת הלימודים (Smith-Osborne, 2005) הוחלט להשאיר מרכיב זה כהמלצה למשתתפים, אך לא לחייבם.

תיאום עם גורם מקצוע מהקהילה – בתחילת התוכנית הנחנו שמאחר שהתוכנית אינה חלק ממערך השיקום הממוסד, אין מקום לערב בתהליך הלימודי את הגורמים המטפלים במשתתפים במסגרות שמחוץ למכללה, וגם לא הייתה ציפייה שישתפו פעולה. תובנה משמעותית לאחר ההרצה (פיילוט) הייתה חשיבות הקשר עם גורמי הקהילה, לא רק בשלב המיון, כפי שהוסבר בסעיף 3 לעיל, אלא גם בשלב הליווי. הליווי המקצועי במכללה צריך לכלול שמירה על קשר שוטף עם אנשי המקצוע מהקהילה, לא רק על בסיס מזדמן או חד-פעמי, כדי לקבל עדכון הדדי על בסיס חודשי ובמקרה הצורך – לערב את נציג הקהילה באתגרים, כגון הימנעות מלהגיע לפגישות. למשל, המשתתף ש' הצליח יפה במהלך הסמסטר אך בשבועיים

האחרונים הפסיק להגיע וניתק קשר עם החונך ועם הצוות. בשיחת סיכום השנתית ציינה היועצת המקצועית של התוכנית: "למשל, כשהתקשרנו לעובד הסוציאלי של ש', הוא בדק עם הרב, ידע שיש משהו אצל ש' שאנחנו לא ידענו. לו היינו יודעים, היינו מכינים את החונך שלא יתאכזב. החיבור עם העובד הסוציאלי לא היה מספיק. אם היינו יודעים מה שהעובד סוציאלי ידע אז אולי היינו עושים משהו". בדומה לממצאי תוכניות אחרות של השכלה נתמכת (Koch et al., 2014), מרכיב הקשר והתיאום עם אנשי המקצוע בקהילה תרם לאיכות הליווי ולהתמדת המשתתפים.

ליווי החונכים על ידי צוות מקצועי – הליווי המקצועי לחונכים עצמם הוא חשוב ומורכב בו-זמנית. אף שספרות רבה עוסקת ביחסי חונך-חניך ובתרומת החונכות למתמודד, מעטים הם המחקרים העוסקים ביחסי החונך עם הצוות המקצועי. ביניהם נמצא מחקרם של שגיב ושטרך (2007). תוכנית הליווי והדרכת החונכים בתוכנית "טעימה אקדמית" התפתחה בהדרגה. החונכים הראשונים נבחרו בהמלצת יועצת המכללה בגלל ניסיונם המוצלח הקודם בחונכות סטודנטים עם לקויות למידה או עם קשיים אישיים ולימודיים אחרים. נקבעו מפגשים בין רכזת התוכנית ביחד עם מדריכת שיקום, ששימשה יועצת חיצונית לתוכנית, לבין החונכים בתדירות של אחת לחודש-חודש וחצי, הן עם החונך לבד והן ביחד עם החניך (המתמודד המשתתף). בפועל, עקב אילוצי זמינות של החונכים, מצד אחד, ושל מדריכת השיקום, מצד אחר, לא היה אפשר להיוועד תדיר או שהמפגשים התקיימו ללא המדריכה, וחסר בהם ידע מקצועי מתחום בריאות הנפש. חלק מהחונכים חשו שהם "מנוסים" ולא זקוקים להדרכה מסודרת, אך מנקודת מבט מקצועית נמצא כי הם לא נותנים מענה נכון למצבים שעלו בהתנהגות החניך. למשל, עלה בשיחה עם הפסיכולוגית של המכללה: "חלק מהסטודנטים החונכים אפשרו יותר עצמאות אחרים לקחו יותר חסות, ולשם כך גם יש לתדרך את החונכים כדי למצוא את המינון הנכון לחניכים ברגישות רבה". ידוע כי משתתף המתמודד עם מוגבלות פסיכיאטרית חש אי-נוחות בבקשת עזרה או בקבלתה (Koch et al., 2014) יותר מאוכלוסיות אחרות המקבלות חונכות (רינדה ושות', 2013), גם כאשר הם מודעים לחשיבותה. לפיכך לעיתים הרגיש החונך ש"הכול בסדר", ולא היה מודע לקשיים שעומדים על פניו של החונך, או לאיזו תמיכה הוא זקוק מאחר שהאחרון לא חשף צרכים אלו. חלק ניכר משיחות הייעוץ של החונכים עם הצוות היו תגובתיות לנוכח בעיה מסוימת לאחר שעלתה ולא מניעתיות. למרות הזמינות הגבוהה של רכזת התוכנית לתת מענה לבעיות שעולות, כל בעלי העניין חשו צורך בהדרכה יותר יזומה ובתוכנית חונכות מובנית יותר. מספרת אחת הסטודנטיות החונכות: "הליווי המקצועי לאורך הסמסטר אפשר לי להתייעץ לגבי דברים שלא הייתי בטוחה בהם, למשל, איך לנהוג בסיטואציות מסוימות, וגם נתן לי תמיכה בהתמודדות עם סיטואציות שהיו מעט קשות או בעייתיות עם החניכה. הייתי שמחה להדרכה קצת יותר רחבה עם שיבוצי לתפקיד החונכת כי בהתחלה לא ידעתי כל כך איך לגשת לחניכה ועל מה כדאי לעבוד איתה, אבל תמרי הייתה זמינה בכל זמן שביקשתי להתייעץ איתה". דוגמה דוגמא נוספת בתשובתו של חונך נוסף: "חלק מהליווי היה שאלות יזומות ממני אל הדלת הפתוחה של תמרי. אולי צריך (אני לא יודע אם זה קיים) מפגש אוריינטציה לחונכים לפני הפגישה עם החניכים".

לנוכח ממצאים אלו פותחו כמה עקרונות לליווי והדרכה. ראשית, הוחלט שהליווי המשותף יתבסס על צוות מקצועי פנימי עקב זמינותו, על התאמת לוחות הזמנים לחונכים ולחניכים ועל היכרותו המעמיקה עם ההיבטים האקדמיים, עם דרישות הלימוד ועם היבטים הקשריים חשובים במכללה. עם צוות התמיכה מונים את רכזת הנגישות, המרכזת את התוכנית,

את פסיכולוגית המכללה ואת יועצת המכללה. שנית, כל צוות דָקן הסטודנטים הודרך הדרכה מקצועית חיצונית להכרת תחום השיקום בבריאות הנפש וליצור מערכת תמיכה הוליסטית. שלישית, סוכם על מתווה לתהליך הליווי של החונכים כלהלן: **חתימה על הסכם חונכות עם הסטודנטים החונכים** – נוסח מסמך מותאם לתוכנית המדגיש את ייחודה ואת אופייה והמתאם ציפיות עם החונכים בנוגע לדרישות, לזמינות ולחובות לקבלת הדרכה, סוגיות שיצרו אי-נעימות בעבר. **מפגש הכנה קבוצתי לחונכים עם צוות התמיכה בפתיחת הסמסטר** – שמטרתו לציידם בכלים ובהבנות ייחודיים לתפקידם כחונכים למתמודד בתחום בריאות הנפש. המפגש מיועד לחונך ותיק וחדש תוך התאמת התכנים, כולל רקע בנוגע לשיקום והחלמה, רקע בכל הנוגע למחלות נפש שעמן מתמודד המשתתף בתוכנית: האתגרים, החשיפה, הטיפול, החסכים החברתיים, הדימוי העצמי בעקבות מחלה ועוד. כן יתקיים דיון במטרה לפתור בעיות ולהקל על המשתתפים את הקשיים שצפים ועולים במהלך החניכה, תוך ניתוח מקרים שהחונכים הוותיקים מעלים. **סדנת-הדרכה קבוצתית אחת לסמסטר עם הפסיכולוגית** – מאחר שלא כל החונכים יכולים להגיע באותו מועד, מומלץ להציע מראש שני מועדים חלופיים בכל סמסטר. במפגשים יעלו החונכים אתגרים שנתקלו בהם עם החניכים. בעיות ילובנו באווירה של שיתוף ולמידה, כולל שימוש בלמידת עמיתים. מוצע לקיים אף כמה מפגשים קבוצתיים של החונכים עם הפסיכולוגית, ואולי אף מדי פעם עם מומחה מקצועי חיצוני. המטרה היא לאפשר אוורור (ונטילציה) ולברר דרכי התמודדות כדי למנוע שחיקה אצלם, כדי לאפשר גם להם להיתמך ולברר שאלות ובעיות שצפות ועולות, וכדי לסייע להם בהגשת הסיוע שהם מציעים. עם זאת יש קושי לתאם מועדים כאלו. **מפגשים אישיים עם רכזת התוכנית** – הן לבד והן עם החניך. במפגשים אלו ייעשה מעקב ורפלקציה על העשייה כדי לזהות אתגרים שאולי לא היו מגיעים לידיעת הרכזת ולא היו מקבלים מענה ללא מפגש יזום. בחודש האחרון לסמסטר יושם דגש להערכות נכונה לקראת ובמהלך ימי הבחינות בהם נדרשת עבודה מעט שונה כאשר הלחץ מתגבר גם עבור החונך.

ככלל, הממצאים הכמותיים תומכים בדעה שעם התקדמות התוכנית שופרה שביעות הרצון של החונכים מהליווי המקצועי שקיבלו (תשע"ד ב $M=3.67$, $Sd=1.37$; תשע"ה א, $M=4.25$, $Sd=0.83$; תשע"ה ב, $M=4.44$, $Sd=0.83$). הממצאים האיכותניים תומכים בחשיבות כל אחד ממרכיבי הליווי ומצביעים על תרומתם לחונך, ליכולותיו המקצועיות ולהרגשתו הנפשית. למשל, מספר ש', חונך למשתתף בעל יכולות אקדמיות גבוהות, אך אתגרים לא פשוטים עב מחלתו: "אני משתדל ללמוד היכן שאני יכול, ולכן ההדרכה והליווי תרמו לי. באחת השיחות עם תמרי היא הסבירה לי על החשיבות הצבת גבולות בקשר שלנו עם המשתתפים והתרומה של זה ליכולות העצמאיות של התמודד המשתתף. אני זוכר שאחרי ששמתי דגש בעניין זה, הנתינה הייתה בגבולות הנכונים והרצויים". כתבה החונכת ס': "הליווי חשוב כדי לפקס את החונך במטרות החונכות, לעזור להבין את גודל האחריות והרגישות שבחונכות כזו. התמיכה והליווי המקצועי עזרו לי לקיים את שתי החונכויות, נתרמתי בעצמי ובעזרת הליווי יכולתי להבין שאני במסלול הנכון לעזור לחניכות שלי. הליווי מצידה של תמרי (רכזת התוכנית) ושרה (פסיכולוגית המכללה) חיזק את התחושה הפנימית (אינטואיציה) שלי, והסדנאות תרמו לידע הכללי ולמיקוד החונך במטרות החונכות, הן חלק ממכלול החונכות בעיניי".

6. סיום סמסטר והערכות לסמסטר חדש

מילוי שאלוני הערכה על ידי המתמודדים המשתתפים, החונכים, ואנשי מקצוע מהקהילה.

מפגש עם המתמודדים המשתתפים – במפגש זה מסכמים ובוחנים יעדים לסמסטר הבא: המשך בתוכנית, בחינה מחדש של המטרות האישיות, ראייה עתידית להשלמת דרישות לתואר או לתחום השכלה אחר או פרידה.

מפגש סיכום עם החונכים – מפיקים לקחים ובוחנים יעדים לסמסטר הבא. שיעורי ההתמדה וההמשכיות הגבוהים של החונכים מוצג בסעיף 1.7.

המשך או הגבלת משך השתתפות המתמודדים בתוכנית – כמתואר בסעיף 1 של התהליך, הניסיון הוביל להחלטה להגביל את ההשתתפות בתוכנית ל-10 נקודות זכות ועד שנה וחצי. במהלך תקופה זו, כחלק ממפגשי סיכום כל סמסטר, נעשית הערכה ובדיקה של ההתקדמות והמטרות לעתיד, כאשר המשתתפים מונחים לנצל את האפשרויות שמציבה התוכנית באופן מושכל המקדם את מטרותיהם באופן יעיל, והמכין אותם לקראת "השלב הבא". מקרים חריגים נבחנו לגופו של עניין ואושרה הארכה לסמסטר נוסף. במקרה של סיום השתתפות בתוכנית מתבצע תהליך סיכום ופרידה מסודר למשתתף בשיתוף איש הצוות והחונך. כשיש המשכיות, החונך נדרש לשמור על קשר במינון נמוך בימי הפגרה.

דיון

מטרת המאמר הייתה להציג תוכנית ייחודית וחדשה להנגשת השכלה גבוהה למתמודדים ולבדוק את תוצאותיה. התוכנית עוצבה ופועלת במכללה האקדמית אחוה כדי לתת מענה כתוכנית מעבר המאפשרת כניסה הדרגתית להשכלה גבוהה, להפחית חששות ולבחון יכולות בטרם נכנס המתמודד למחויבות אקדמית מלאה. חלק ממרכיבי התוכנית, וגם חלק מהתוצאות תואמים לתוכנית השכלה אקדמית נתמכת המופעלת מטעם משרד הבריאות. אולם, תוכנית ההשכלה האקדמית הנתמכת – מטרתה להעניק סיוע למי שהוא כבר סטודנט ולמי שמוכר לסל שיקום, ואילו ייחודה של התוכנית הנוכחית הוא לתמוך במשתקמים בשלב הטרם-אקדמי. כך ניתן מענה, ראשית לחסמי הכניסה לאקדמיה, ובו-זמנית מתאפשר לפתח מיומנויות בסביבה אקדמית נורמטיבית "אמיתית", שיסייעו להתגבר על חסמי ההתמדה, והכול – ללא תנאי הכרה בשיקום או בסל שיקום. הממצאים מראים שהתוכנית משרתת את המטרות המוצהרות, ויש הצדקה להפעיל מודל זה נוסף על מודלים אחרים להנגשת השכלה אקדמית.

הנתונים הכמותיים מעידים על הסכמה גבוהה של המתמודדים המשתתפים, במיוחד ביחס להיגדים הקשורים לשביעות רצון מעצם ההצטרפות לתוכנית, מהחונך, ומהשירות המנהלי. כמו כן התוכנית נתפסת בעיניהם כמומלצת מאוד למועמדים אחרים ולמוסדות נוספים.

עיון בסיבות להצטרפות מלמד כי הסיבה העיקרית להצטרפות לתוכנית היא הרצון להשתלב בלימודים אקדמיים, ובעיקר הרצון להתנסות ולבדוק יכולות; לעיתים – אף לבחון מחדש יכולות לאחר נשירה ממוסד אקדמי אחר גדול יותר. יתר על כן, עם הזמן התפתחה הכרת המוסד לביטוח לאומי בתוכנית כהזדמנות להתנסות אקדמית נורמטיבית שתשמש מעין מבחן "התנסות בסביבה אמיתית" לפני הכרה בשיקום ואישורו למשתתף. כך השיגה התוכנית את מטרותיה להנגיש את ההשכלה

הגבוהה למתמודדים באופן שתוכניות אחרות אינן מאפשרות. בעיני המשתתפים היא אכן מציעה הזדמנות להתנסות לבחינה ולבנייה של יכולות אקדמיות, ואף הכירו בה ככזו גורמים מקצועיים והממסד.

הרוב הגדול של המשיבים מן המשתתפים מימשו את המטרות שהציבו בתחילת הסמסטר. אלה כללו שלוש קטגוריות הקשורות ללימודים אקדמיים: "לבדוק יכולת להשתלב בתואר (או להשתלב מחדש בתואר)", "למצוא את היעד המתאים לי בלימודים", ו"לשפר את יכולות הלמידה". קטגוריה רביעית – "למידה כהעשרה והנאה", וחמישית – "רכישת ביטחון עצמי ומיומנויות חברתיות". הרוב המכריע של המשיבים מן המשתתפים וגם מן המשיבים החונכים הסכימו שחל במשתתפים שינוי בזכות השתתפות בתוכנית, בקטגוריות דומות יחסית למטרות. אלה כללו: "חיזוק מסוגלות ללימודים אקדמיים", "שיפור במיומנויות למידה", "מוטיבציה ותחושת מטרחה", "תחושת מסוגלות כללית וחיזוק הדימוי העצמי", "שיפור במיומנויות חברתיות וביטחון ביצירת קשרים בין אישיים". חלק מהתיאורים והתשובות לימדו על תהליך מתפתח שהתגשם לפעמים רק בסמסטר השני או השלישי להשתתפותם בתוכנית. ממצאים אלו מלמדים שהתוכנית עולה בקנה אחד עם עקרונות השיקום הפסיכוסוציאלי (לכמן, 1998) וקידמה את המשתתפים לתפקוד עצמאי יותר בקהילה (WHO, 1996) ולהחלמה. תהליך ההחלמה מושפע משני מרכיבים: הראשון – **גורמים פנימיים** (Ralph, Kidder, & Phillips, 2000), או **משאבים** (לכמן, 2000), והשני – **גורמים חיצוניים** (Ralph, Kidder, & Phillips, 2000) או **הזדמנות** (לכמן, 2000). המרכיב הראשון התגשם בתוכנית "טעימה אקדמית" במשאבי ידע, בשיפור יכולות אקדמיות, וגם בשיפור יכולת התמודדות עם מצבים מאתגרים בסביבה אקדמית, חיזוק תחושת מסוגלות אקדמית וכללית, פיתוח תובנות בנוגע לאופן שבו שינוי עשוי להתחיל ועתידם האקדמי, חיזוק מוטיבציה ותחושת מטרחה. המרכיב השני התגשם בתוכנית "טעימה אקדמית" בהזדמנות שקיבלו לחוות את עצמם כבעלי יכולות לעסוק בפעילות אקדמית בעלת משמעות פנימית וסטטוס חיצוני, לחוות שייכות חברתית בסביבה נורמטיבית, אך אינטימית ומכילה, התורמת להתמודדות עם הסטיגמה, לשמר ולממש את ציפיותיהם מעצמם. נזדמנה למשתתף לקבל תמיכה מקצועית אישית מאנשי מקצוע, המאמינים שהמתמודד יכול להיות סטודנט ולקבל תמיכה לימודית ונפשית מהחונכים (אוזן קשבת לבעיות, תחושת חברות). באופן כללי סייעה התוכנית לפתח קשר התומך בהיבטים הבריאים של חייהם והעצמתם. חשוב להדגיש שעבור חלק מאותם משתתפים, תוכניות אחרות להשכלה נתמכת לא היו הזדמנות, או כי הן מחייבות תיוג, ופועלות במסגרת ייעודית לבריאות הנפש, או שהן מחייבות "קפיצה למים עמוקים" מדי עבורם בשלב זה.

נקודה מעניינת שעלתה במחקר היא ההיבט החברתי. ניתן לראות בשאלון הכמותי כי תרומה נתפסת של התוכנית ליכולות החברתיות של המשתתפים היא הנמוכה ביותר משאר המרכיבים, דבר שהתבטא גם בתשובות לשאלה הפתוחה על מימוש מטרות וגם בנקודות לשיפור שעלו בניתוח תהליך החניכה. עבור מרבית המשתתפים חיזוק יכולות חברתיות לא היה סיבה להצטרפות, אולם כאשר התבקשו לציין מימוש מטרות מסוימות, קיבל ההיבט החברתי מקום חשוב יותר בשכיחותו. נראה אפוא כי תהליכי השיווק והמיון יצרו מיון טבעי ונכון ומשכו משתתפים, שמטרתם המוצהרת העיקרית תאמה למטרות המוצהרות של התוכנית: התנסות בלמידה אקדמית. תוכניות חברתיות ותוכניות העשרה יש רבות אחרות. עם זאת, גם אם לא הצטרפו לתוכנית כדי ליצור קשרים ולבנות כישורים חברתיים, הממצאים במחקר זה מלמדים כי הייתה ציפייה שתחום

זה יקבל מענה, ולו בעקיפין, כפועל יוצא מהשתתפות בתוכנית ומהלמידה באקדמיה. כשהייתה ציפייה כזו של המתמודדים המשתתפים, היא התממשה חלקית בלבד או הייתה בתהליך. אופייה הייחודי של התוכנית "טעימה אקדמית" לא אפשר לבנות תוכנית חברתית קבוצתית לחניכים. סך המשתתפים מדי סמסטר אינו גדול, והם למדו במכללה יום עד יומיים בשבוע והעדיפו להימנע או התקשו להגיע יום נוסף לשם פעילות חברתית. האחריות לתחום זה נשארה בידי החונך בלבד שלא תמיד יכול לעמוד בציפיות אלו, גם אם הפך להיות, כפי שמלמדים השאלונים, חבר של המתמודד ולא רק חונך. בשנה האחרונה שותפו המשתתפים, שהביעו רצון לחזק ביטחון ביכולות בין-אישיות, להפחית חרדה חברתית ולהפחית בדידות, בכמה יוזמות נקודתיות. למשל, הוזמנו לטקסי סטודנטים, השתתפו במפגשי שיח עם סטודנטים. שניים מהם הרצו הרצאת שיח לפני עשרות צעירים ביום עיון לאנשים עם מוגבלות השואפים להשכלה גבוהה, ואף השתתפו בהפקת סרטון תדמית לתוכנית וכד'. יוזמות אלו אפשרו למשתתפים להיחשף ולחוש שייכות למוסד האקדמי וחיזקו את הזהות הסטודנטאלית החדשה שפתחו. מדובר בפעילות הקשורה לתפקידם כסטודנטים, אך מעבר למשימות האקדמיות הרגילות. לפיכך יש ציפייה להתחזקות מעורבות בתפקיד הסטודנט (רינדה ושות', 2013). עם זאת, יש מקום לתת את הדעת על דרכים נוספות לעיבוי המרכיב המחזק ביטחון חברתי וחיזוק מיומנויות בין אישיות עבור אותם משתתפים הזקוקים לכך.

בדומה למחקרים אחרים, לתמיכה האנושית יש מקום מרכזי וחשוב בהנגשה אקדמית, והסתיעות בחונך הייתה מרכיב מרכזי בתמיכה האנושית (דהן ושות', 2007; רינדה ושות', 2013). הן החונכים והן המשתתפים ב"טעימה אקדמית" היו שבעי רצון מאיכות הקשר שנוצר ביניהם. תרומת החונך התבטאה בשני תחומים עיקריים: הראשון – תמיכה לימודית בהקניית מיומנויות למידה אקדמיות ועזרה בחומר הנלמד; השני – תמיכה אישית שבה תמיכה נפשית (אוזן קשבת לבעיות) וחברות. נקודת החוזק של החונכים בתוכנית זו נובעת לא רק מיכולתם ליעץ, לתווך ולהנגיש את הקמפוס ואת שירותיו למשתתף המתמודד עם מוגבלות פסיכיאטרית (דהן ושות', 2007), אלא גם להיות זמינים עבורם ולפתח קשר חברתי קרוב עם המשתתפים. הציפייה היא שחיזוק הרשת החברתית יוביל לחיזוק לימודי ויפחית חרדה (Ponizovsky, Grishpoon, Sasson, & Levav, 2004).

יותר מהמחקרים הקודמים, ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על מקומה החשוב של התמיכה האנושית לא רק של החונך, אלא גם של הצוות הרב-מקצועי בדיקן הסטודנטים, וכן של בעלי תפקידים אחרים שהיו נגישים וזמינים למשתתפים אשר יצרו רשת תומכת ומסגרת אינטימית. א"ב היא משתתפת שנשרה מלימודים קודמים לתואר, ולאחר שנתיים ב"טעימה אקדמית" חזרה ללימודים סדירים והשלימה תואר ראשון בהצלחה. היא כותבת: "התוכנית היוותה עבורי כמנוף חזרה ללימודים. בעזרתה יכולתי להשתלב באופן הדרגתי וכתוצאה – לסיים את התואר הראשון שלי בהצלחה זאת בליווי של צוות דיקן הסטודנטים הנפלא. יועצת המכללה ומרכזת הסיוע הלימודי, רכזת הנגישות, רכזת מנהל הסטודנטים, מנהל המרכז הלימודי טכנולוגי, דקנית הסטודנטים, והאחרונה והראשונה לכול – החונכת האקדמית שלי". לשון אחר, התוכנית "טעימה אקדמית" הצליחה להרחיב את הרשת התומכת של המשתתפים וחיזקה את מוכנותם לפנות לבעלי תפקידים ולבקש עזרה, מרכיבים חשובים לתהליך השיקום (Ponizovsky et al., 2004; Zimet et al., 1998).

מעניין ללמוד מהממצאים כי לתוכנית הייתה השפעה לא מבוטלת על החונכים, היבט שלעיתים רחוקות מחקרים קודמים התייחסו אליו. החונכים חוו מהתוכנית צמיחה והעצמה אישית, שיפור מיומנויות וחיזוק לימודי לעצמם ופיתוח תחושת אחריות. אך בעיקר בלטו בהשפעת התוכנית על החונכים התממות: "עצם ההיכרות עם המתמודדים, הכרת האדם שמאחורי המחלה", "תחושת משמעות" ו"קשר חברתי חדש". מהתממות עולה כי עצם ההיכרות של החונכים עם המתמודדים נתפסה כתרומה עבורם הן ברמה האישית והן המקצועית. ההיכרות הובילה לתחושת העצמה וצמיחה אישית, וצמחה ממנה גם חברות שאינה מובנת מאליה. יצירת קשר אישי מתמשך בין החונכים הסטודנטים לבין המשתתפים המתמודדים היא אחת מהאסטרטגיות היעילות יותר לשינוי חיובי בעמדות והפחתת סטיגמות כלפי אנשים המתמודדים עם מוגבלות פסיכיאטרית (Corrigan, et al., 2001). הסוגיה חשובה במיוחד כאשר חלק מהחונכים הם סטודנטים לפסיכולוגיה או לחינוך מיוחד, והם רואים עצמם כאנשי מקצוע ומטפלים בעתיד. על פי רוב יש לסטודנטים במהלך התואר הראשון היכרות מוגבלת, אם בכלל, עם אוכלוסיות הסובלות מפגיעה נפשית. אם היא קיימת, תהיה לרוב תוצר של מצב שבו הסטודנט מגיע כמתנדב למסגרת טיפולית-שיקומית הניכרת באוכלוסייה ברמת תפקוד נמוכה במיוחד. היא גם מתרחשת במצב מובנה בעל אופי היררכי, ובו יש "מקבל" טיפול ו"נותן" טיפול. בתוכנית "טעימה אקדמית" נחשפו החונכים למסגרת של נותן-מקבל שירות, אך במבנה היררכי שטוח. בסופו של דבר, מדובר בשני סטודנטים הלומדים למבחנים ומגישים עבודות. המשתתפים היו בעלי יכולות קוגניטיביות שאתגרו את העמדות הקדומות של החונכים: "היא הדהימה אותי", "לא חשבתי שנהיה חברות", "הרגשתי עוזר ונעזר" היו תגובות שכיחות של החונכים המלמדות על פיתוח עמדות חיוביות כלפי משתתפי המתמודד עם מוגבלות פסיכיאטרית, עמדות הצפויות להיות מוכללות כלפי מתמודדים אחרים. המתמודד עם בעיות נפשיות סובל מסטיגמה חברתית לא רק מהקהל הרחב, אלא אפילו מאנשי הטיפול ומעובדי מסגרות בריאות הנפש (Shor & Sykes, 2002). מבחינה מקצועית, חונכים אלו, שהיו סטודנטים לפסיכולוגיה ולחינוך, זכו לדבריהם לחוויה ייחודית של היכרות עם מתמודד מעבר לספרות הקלינית העיונית ובמסגרת שונה מאוד ממקומות התנדבות שבהם פעלו כמתנדבים. עמדות שליליות כלפי נפגעי נפש עלולות לנבוע במידה רבה ממחסור בידע (Penn, Kohlmaier, & Corrigan, 2000), ולכן חשוב להמשיך במגמה של הדרכה מקצועית מתחום בריאות הנפש לחונכים, לצוות ולסגל המכללה, מגמה שהחלה בתוכנית. במחקרם של אייק ונוול (2012) נמצא כי מידע קליני היה במתאם חיובי עם עמדות רק כאשר לוותה רכישת הידע בקשרים חברתיים אישיים מוגברים (Eack, Newhill, & Watson, 2012), ובמחקרם של קוריגן ושותפים (2001) נמצא כי הקשרים האישיים הם אסטרטגיה המובילה לתוצאות טובות יותר מחינוך ומידע. לאור זאת, לערך "ההיכרות עם האדם שמאחורי המחלה", לאיכות הקשר בין החניך לחונך במובן של "חברות" שזוהתה במחקר, מלבד הדרכה מקצועית והענקת ידע מתחום בריאות הנפש לחונכים – יש תרומה מובהקת להפחתת סטיגמות חברתיות בכלל, ולאנשי המקצוע לעתיד, בפרט. אפשר לצפות כי התוכנית "טעימה אקדמית" העניקה לחונכים תפיסה מקצועית שונה של "המטפל החכם" שמקשיב למטופל ורואה בו שותף.

תהליך העבודה העלה כמה תובנות חשובות – אף שהתוכנית מעודדת עצמאות, יש חשיבות רבה לשיתוף גורמי מקצוע ומטפלים מהקהילה, גם כדי לקבל מידע חיוני על המשתתף המתמודד בתהליך המיון וגם כדי לשתף פעולה ולתמוך בליווי ובמעקב לאורך הסמסטר. עם זה, השתתפות בתוכנית שמטרתה לתת הזדמנות לעצמאות ולהעצמה, לא תחייב את המשתתף

לקבל טיפול או להציג זכאות שיקום מביטוח לאומי או ממשרד הבריאות. תהליך התאמת חונך לחניך הוא מורכב אך חיוני. מעבר לבחירת חונכים בעלי כישורים בין-אישיים גבוהים, מחויבות לתהליך ולנכונות ללמידה, יש לתת את הדעת גם למאפיינים אישיים (גיל, מגדר), מאפייני התוכנית הנלמדת ורקע לימודי מתאים, ולוח זמנים בעל מכנה משותף לחניך ולחונך. שילוב חונכים בעלי רקע מוקדם בבריאות הנפש עשוי להיות יתרון מסוים אך לא מספק. בתהליך החונכות יש לשלב גם מפגש שמטרתו התמצאות פיזית וטכנולוגית למכללה. לסדירות המפגשים והקביעות חשיבות גבוהה למרות הקושי הטמון בכך שהמשתתפים מגיעים למכללה רק יום עד יומיים בשבוע, והחונכים עצמם לומדים מערכת מלאה עם אילוצים משל עצמם. יש להתנות את הקבלה לתוכנית בקבלת חונכות, ויש לחייב את החונך לקבל ליווי מקצועי והדרכה גם אם מדובר בחונך ותיק, בעל ניסיון ובעל רקע בתחום בריאות הנפש. ליווי החונך והדרכתו חשוב שיכללו הכנה מוקדמת וליווי מתמשך פרטני וקבוצתי. מפגש חונכים קבוצתי מאפשר למידה הדדית ומוסיף מרכיב של שיתוף ומחזק את ביטחון החונכים. יש יתרון שאת תהליך הליווי המקצועי מוביל צוות מתוך המכללה המספק מקצועיות בתחום בריאות הנפש, מלבד היכרות מעמיקה עם סוגיות אקדמיות ועם המכללה, ומעניק גם זמינות גבוהה וגם ליווי הוליסטי. נקודה חשובה הייתה להגדיר את משך הזמן המרבי שבה יכול המשתתף להשתתף בתוכנית כדי לקדמו לתהליך של התפתחות וקבלת החלטות. הניסיון מלמד כי שנה עד שנתיים הן פרק-הזמן הנכון להשיג את מטרות התוכנית.

סיכום ומסקנות

התוכנית "טעימה אקדמית" מימשה את מטרותיה הן מבחינת תרומה אובייקטיבית וסובייקטיבית למשתתפים עצמם והן מבחינת השפעה חברתית בהקשר של נגישות והפחתת סטיגמות חברתיות. לממצאי המחקר יש ערך רב לאנשי המקצוע מתחום השיקום ומתחום הנגישות האקדמית וגם למקבלי ההחלטות ולקובעי המדיניות. הצלחת התוכנית נזקפת במידה רבה לצביון המקיף של ליווי הצוות הרב-מקצועי של ד"רן הסטודנטים, להתגייסותם ולשיתוף הפעולה של ההנהלה, יחידות מנהלה מתאימות וחברי הסגל האקדמי. בדומה להשכלה אקדמית נתמכת (הדס לידור ושות', 2008), התאפשר מענה הצוות הרב-מקצועי שטייב את שלבי המיון, הקליטה, הצמדת חונכים והדרכתם ומתן התאמות בלמידה ובבחינות. התאפשר גם איגום משאבים לטובת התוכנית כאשר בחרו סטודנטים להצטרף לתוכנית כחונכים במסגרת מחויבותם בפעילות חברתית תמורת מלגה או נקודות זכות, המוענקות בד"רן הסטודנטים. אולם בשונה מהניסיון בשנים הראשונות להשכלה אקדמית נתמכת, צמחה התוכנית "טעימה אקדמית" מתוך המכללה, ולא כיוזמה חיצונית למוסד האקדמי. היה בכך יתרון של ממש בהשגת שיתוף פעולה ותיאום עם כל היחידות המתאימות מחוץ לד"רן הודות להיכרות קרובה של המנגנונים והאנשים. שיתוף הפעולה והתיאום הושפעו במידה רבה גם מיתרון הגמישות של המכללה על פני מוסד אוניברסיטאי גדול, וכן מהתפיסה התומכת-נגישות של ההנהלה הבכירה במכללה האקדמית אחוה. ניכר אפוא כי ללא תהליך בו-זמני של הגברת המודעות של הסגל לעניין הנגישות בכלל ולנגישות מתמודדים בפרט, הייתה פריחת התוכנית נפגעת.

אתגרים רבים עמדו בפני הצוות הן עקב ראשוניות התוכנית וחדשנותה והן עקב מורכבות הטמונה במאפייני קהל היעד ובצרכיו. לכן מדובר עדיין בתהליך, הן בהפעלת התוכנית ועיצובה והן בביצוע מחקר הערכה ללמידת התהליך ותוצאותיו. אתגר עיקרי שהתגלה הוא במיון מועמדים ובאיזון המתח בין הרצון לתת הזדמנות לבין הרצון למנוע ממועמדים לא

מתאימים להתחיל לימודים ולחוות אכזבה. אולם המוטו שהנחה את התוכנית "טעימה אקדמית" היה: "אוניות בטוחות יותר בנמל, אבל לא לשם כך נועדו אוניות..." אתגר נוסף הוא שהייתה התוכנית יוזמה מקומית של מוסד אקדמי אחד. קובעי מדיניות ואנשי מקצוע נדרשים לבחון את ייחודה ואת תרומתה של התוכנית כמודל נוסף להנגיש השכלה אקדמית ולהכלילו כחלק משירותי השיקום הממוסדים למתמודדים. התכנית זכתה להכרת הקהילה המקצועית המתבטאת בין היתר בהענקת שני פרסים יוקרתיים ליוזמות חברתיות והנגשת שירותים מטעם עמותת נגישות ישראל ומטעם ג'וינט-אשלים.

כמה המלצות למחקרי המשך נובעות מהמחקר הנוכחי. ביצוע ראיונות עומק עם חלק מהמשתתפים, עם מי שהמשיכו בלימודים אקדמיים ועם מי שנתפסו כבעלי יכולת צפונה (פוטנציאל) גבוהה אך נשרו. יש מחסור במחקרי אורך שמציגים מעקב אחר בוגרי התוכניות להשכלה נתמכת (Best et al., 2008), ולכן מומלץ לעקוב מעקב רב-שנתי אחר כל משתתפי התוכנית. הממצאים המעניינים בנוגע להשפעת התוכנית "טעימה אקדמית" על החונכים הסטודנטים מחזקים את העניין בעוד מחקרים, שיתמקדו בהשפעת השכלה אקדמית נתמכת על החונכים וגם בניתוח מודלים לליווי ולהדרכה של חונכים בתוכניות כאלו על הדומה ועל השונה מתוכניות חונכות אקדמית אחרות.

רשימת המקורות

אבירם, א' (16 מאי 2011). דברי סיכום - מפגש המועצה הארצית לשיקום נכי נפש בקהילה. אוחר ב-10 אוגוסט 2011, מתוך http://www.enosh.org.il/_Uploads/6829sikum.doc

דהן, א', הדס-לידור, נ', כסיף, ל', טבקמן, מ' ולכמן, מ' (2007). מה אפשר ללמוד מליווי סטודנט עם ליקויי למידה עבור סטודנט עם מוגבלות פסיכיאטריות, הנגשה והתאמה. בתוך מ' לכמן ונ' הדס-לידור (עורכים), קריאה מנקודות מבט שונות בשיקום ובהחלמה בבריאות הנפש: פרקטיקה, מדיניות ומחקר (עמ' 563-574). כפר יונה: ליתם.

הדס-לידור, נ', דהן, א', כסיף-ויסברג, ל' וטבקמן, מ' (2008). תוכנית תמיכה עבור אנשים עם מגבלה פסיכיאטרית באוניברסיטאות. כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 17(1), 9-22.

טאו, ע', גולדהירש, ע' והדס - לידור, נ' (2004). בדיקת צרכים של נפגעי נפש המשתתפים בתוכניות ל"השכלה נתמכת" ושל נפגעי נפש שאינם משתתפים בתוכניות, על פי הערכתם ועל פי הערכת מטפליהם. כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 13(4), 209-229.

לכמן, מ' (1998). שיקום פסיכו-סוציאלי במדינת ישראל: נקודת מפנה? חברה ורווחה, 1(1), 55-63.

לכמן, מ' (2000). נתיבי החלמה של חולי נפש ממושכים. עבודת דוקטור. אוניברסיטת ירושלים.

רינדה, מ', הדס לידור, נ' וזקס, ד' (2013). סוף כל סוף על אותו מדף עם אנשים אחרים נגישות ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם מגבלה פסיכיאטרית. כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק, 22(2), 83-112.

שגיב, נ' ושטרן, נ' (2007). השכלה אקדמית נתמכת לאנשים עם מוגבלות פסיכיאטרית. דוח מסכם, המוסד לביטוח לאומי, אגף לפיתוח שירותים ומינהל המחקר והתכנון, ישראל.

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

Addington, J., & Addington, D. (1993). Premorbid functioning, cognitive functioning, symptoms and outcome in schizophrenia. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 18, 19-23.

- America, A. D. (2006). *An audit of mental health care at U.S. colleges and universities: Focus on anxiety disorders*. Maryland: Silver Spring.
- Best, L. G., Still, M., & Cameron, G. (2008). Supported education: Enabling course completion for people experiencing mental illness. *Australian Occupational Therapy Journal*, 55(1), 65-68.
- Corrigan, P. W., River, L. P., Lundin, P. K., Penn, D. L., Uphoff-Wasowski, W. K., Campion, J., . . . Kubiak, M. A. (2001). Three strategies for changing attributions about severe mental illness. *Schizophrenia Bulletin*, 27(2), 187-195.
- Eack SM, & Newhill CE. (2008). An Investigation of the Relations Between Student Knowledge, Personal Contact, and Attitudes Toward Individuals with Schizophrenia. *Journal of social work education*, 44(3).
- Eack, S. M., Newhill, C. E., & Watson, A. C. (2012). Effects of Severe Mental Illness Education on MSW Student Attitudes about Schizophrenia. *Journal Of Social Work Education*, 48(3), 425-438.
- Hadas-Lidor, N., & Weiss, P. (2007). An academice diploma program as a lever for personal and professional growth and empowerment. *IJOT*, 16(3), 61-75.
- Hadas-Lidor, N., Katz, N., Tyano, S., & Weizman, A. (2001). Effectiveness of dynamic cognitive intervention in rehabilitation of clients with schizophrenia. *Clinical Rehabilitation*, 15(4), 349-359.
- Hogarty, G., Flesher, S., Ulrich, R., Carter, J., Greenwald, D., Pogue-Geile, M., . . . Zoretich, R. (2004). Cognitive enhancement therapy for schizophrenia: effects of 2- year randomized trial on cognition and behavior. *Archives of General Psychiatry*, 61, 866-876.
- Koch, L. C., Mamiseishvili, K., & Higgins, K. (2014). Persistence to degree completion: A profile of students with psychiatric disabilities in higher education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(1), 73-82.
- Mansback-Kleinfeld, I., Sasson, R., Shvarts, S., & Grinshpoon, A. (2007). What Education Means to People with Psychiatric Disabilities: A Content Analysis. *American Journal of Psychiatric*, 10(4), 301-316.
- Mowbray, C. T. (2004). overview of the Special Issue on Supported Education. *American Jurnal of Psychiatric Rehabilitation*(7), 223-226.
- Mowbray, C. T., Collins, M. E., Bellamy, C. D., Megivern, D. A., Bybee, D., & Szilvagy, S. (2005). Supported education for adults with psychiatric disabilities: An innovation for social work and psychosocial rehabilitation practice. *Social Work*, 50(1), 7-20.
- Ponizovsky, A., Grishpoon, A., Sasson, R., & Levav, L. (2004). Stress in adult students with schizophrenia in a supported education program. *Comprehensive Psychiatry*, 45(5), 401-407.
- Ralph R., Kidder K. & Phillips D (2000). *Can we measure recovery?* A compendium of recovery and recovery-related instruments. The Evaluation Center, HSRI.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2011). *Supported Education: The Evidence*. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, U.S. Department of Health and Human Services. Rockville, MD: HHS Pub.
- Shor, R., & Sykes, I. J. (2002). Introducing Structured Dialogue with people with mental illness into the training of social work students. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26(1), 63-69.
- Smith-Osborne, A. (2005). Antecedents to postsecondary educational attainment for individuals with psychiatric disorders: A meta-analysis. *Best Practices in Mental Health*, 1(1), 15-30.

- Tau, A., Goldhirsch, A., & Hadas-Lidor, N. (2004). Examination of the needs of consumers of psychiatric services who participate in supported education programs and of those who do not, according to both the consumers' own evaluations and those of their therapists. *IJOT*, 13(4), H209-H229.
- The World Health Organization. (1996). *Psychosocial rehabilitation a consensus statement*. W.H.O., Division of Mental Health and Prevention of substance Abuse. Geneva: W.H.O.
- Unger, K. V., Anthony, W. A., Sciarappa, K., & Rogers, S. (1991). A Supported Education Program for Young Adults With Long-Term Mental Illness. *Psychiatric Services*, 42(8), 838-842.
- Zimet, G. D., Dahlen, N. W., Zimet, S. G., & Farley, g. K. (1998). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.