

"משהו כאן עוצר אותי" **סטודנטים עם מוגבלויות בישראל – מדיניות,** **שיח ופרקטיקה¹**

נצן אלמוג^{2*}

תקציר

בעשורים האחרונים עולה בהתמדה מספר הסטודנטים עם מוגבלויות הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה. לעומת זאת, מדיניות מערכת ההשכלה הגבוהה בנוגע לסטודנטים עם מוגבלויות כמעט שאינה נחקרת וגם לא זוכה לתהודה מחקרית או ציבורית. מחקר זה בחן את מדיניות מערכת ההשכלה הגבוהה כלפי סטודנטים עם מוגבלויות בשנים 2008–2011 וכן נבחנו השיח והפרקטיקות שהתקיימו בעניינם באותן שנים. המחקר הוא מחקר אורך שעשה שימוש במתודולוגיה של מחקר מוגבלות משחרר, ולכן דבק במודל החברתי המגדיר מוגבלות כתוצר של האינטראקציה בין האדם לסביבה רווית החסמים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהנושא של סטודנטים עם מוגבלויות עדיין מטופל בצורה דואלית – לצד התקדמות בחקיקה ובפיתוח שירותי תמיכה, קבוצה זו נותרת שקופה בכל הקשור למדיניות ולתקצוב והיא זוכה ליחס דכאני ומצמצם של הסגל האקדמי והמנהלי במוסדות הלימוד. במאמר מוצגות חוויותיהם של סטודנטים עם לקויות ראייה ועיוורון, ואלו מציעות זווית התבוננות נוספת לנושא וחשובה לדיון. המחקר מעלה מודעות לאופן שבו המדיניות והשיח משתקפים בחיי היומיום של הסטודנטים ובכך משפר את ההבנה של חסמים, אתגרים ומכשולים העומדים בדרכם.

מילות מפתח: סטודנטים עם מוגבלויות, מדיניות השכלה גבוהה, לימודי מוגבלות, מחקר מוגבלות משחרר.

-
- * נצן אלמוג, החוג לחינוך וחברה, הקריה האקדמית אונו וביה"ס לעו"ס, אוניברסיטת בר אילן.
- 1 המאמר מבוסס על פרק מתוך עבודת הדוקטורט "הסתגלות אקדמית וחברתית של סטודנטים עם לקויות ראייה ועיוורון". העבודה נכתבה בהנחיית פרופ' דבורה קורט ובתמיכת מלגת הנשיא לדוקטורנטים מצטיינים בביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר אילן. הציטוט המובא בכותרת לקוח מריאיון עם מורן, סטודנטית עם לקות ראייה שהשתתפה במחקר.
- 2 אני מבקשת להודות לפרופ' רייטל סלע-שיוביץ, עורכת הגיליון ולקוראות המסורות שקראו גרסאות שונות שלו על הערותיהן החשובות והמועילות: ד"ר שגית מור, אפרת לסטר קידר, פרופ' ארלין קנטר, פרופ' ליאורה פינדלר ופרופ' טובה הרטמן.

מבוא

השכלה גבוהה ממלאת תפקיד חשוב בהכנה לחיים הבוגרים של הפרט. היא מספקת לסטודנט הכשרה מקצועית ובה בעת מהווה גם מכניזם למוביליות חברתית ותורמת להשתלבותו בחברה ובתעסוקה (Meister, 1998). הדבר נכון במיוחד בעבור צעירים עם מוגבלויות. גם לדידם, השכלה גבוהה היא מפתח לחיים עצמאיים (Beauchamp-Pryor, 2004) ולאיתנות פיננסית (Wisbey & Kalivoda, 2016). ואכן, שיעור התעסוקה של אנשים עם מוגבלויות הוא נמוך ביותר ומצבם פחות טוב מזה של יתר האוכלוסייה כמעט בכל אינדיקטור של פעילות כלכלית (פלדמן ובן משה, 2007; מור, 2012; Fairweather & Shaver, 1990). לדוגמה, בשנת 2013 הועסקו בשוק העבודה בישראל רק 51% מכלל הבוגרים עם מוגבלויות בגילאי העבודה, לעומת 78% מכלל הבוגרים ללא מוגבלויות. לעומת זאת, שיעור התעסוקה של אנשים עם מוגבלויות בעלי תואר אקדמי היה גבוה יותר (74.3%) והם גם השתכרו יותר מאשר אנשים עם מוגבלויות בעלי השכלה תיכונית בלבד (ברמן ונאון, 2004; פינטו ופאס, 2014). עם זאת, שיעור התעסוקה שלהם נמוך מזה של אקדמאים ללא מוגבלויות (88.2%) ואף מזה של כלל האוכלוסייה (משרד הכלכלה, 2013).

הזכות להשכלה גבוהה מוגדרת באמנה הבינלאומית לזכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות (ICESCR) שישאל אשררה ב־1991. על פי אמנה זו, על המדינות לקדם את הנגישות להשכלה גבוהה באופן שוויוני. סעיף 2(ג) לאמנה קובע כי על המדינה לנקוט אמצעים שיאפשרו "חינוך גבוה נגיש באותה מידה לכל" (דגן־בזגלו, 2007). הזכות להשכלה גבוהה מוגדרת גם באמנה הבינלאומית לזכויות אנשים עם מוגבלויות (CRPD) שישאל אשררה ב־2012. סעיף 24(5) באמנה מבקש להבטיח לאנשים עם מוגבלויות "את אפשרות הנגיש להשכלה גבוהה כללית, להכשרה מקצועית כללית, לחינוך כללי למבוגרים וללמידה לאורך החיים, ללא אפליה ובשוויון עם אחרים". מערכת ההשכלה הגבוהה זכתה לקבל סעיף משל עצמה באמנה, בזכות ההבנה שהיא מהווה מרכיב רב־משמעות בקידום השוויון ושהיא סביבה נוספת שבה אנשים עם מוגבלויות מודרים ומופלים ולכן השלכות נרחבות על חייהם (Kanter, 2011).

לחקיקה תרומה מכרעת להשתתפותם של אנשים עם מוגבלויות במערכת ההשכלה הגבוהה. מאז חקיקת חוק השוויון האמריקני בשנת 1990 (Americans with Disabilities Act, 1990), עלה מספר הלומדים עם מוגבלויות בחינוך העל תיכוני בארצות הברית ביותר מפי שניים (בהשוואה למספרם לפני חקיקת החוק), וב־2012 כ־11% מהסטודנטים דיווחו שיש להם מוגבלות כלשהי (Wisbey & Kalivoda, 2016). חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות שנחקק בישראל ב־1998 דומה מאוד לחוק השוויון האמריקני ומגדיר גם הוא את זכויותיה של קבוצה זו. חוק מקיף זה כולל התייחסויות למגוון של מרחבים שאנשים עם מוגבלויות מודרים מהם או מופלים בהם – תחבורה ציבורית, חינוך, תעסוקה, נגישות לשירותים ועוד. החקיקה מבוססת על ההבנה כי למוגבלות יש גם יסודות חברתיים והיא תוצר של הנחות חברתיות ותרבותיות שגויות ופרקטיקות סמויות וגלויות של אפליה, דחייה והפרדה (מור, 2012). במרץ 2016 אושרו בישראל תקנות הנגישות למוסדות השכלה גבוהה (מתוקף חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות), המחייבות את המוסדות להשכלה גבוהה להנגיש באופן מלא את המבנים ואת השירותים הניתנים בהם. מאמר זה מתפרסם לקראת מועד תחולת תקנות אלו (סוף 2018) ומבקש לבחון את מדיניות מערכת ההשכלה הגבוהה בנושא בתקופה שלפני יישום התקנות.

לצד העלייה המתמדת במספר הסטודנטים עם מוגבלויות במוסדות להשכלה גבוהה בשני העשורים האחרונים (היימן, אלמוג וגודר, 2006; לייזר, 2011), מתרבים גם המחקרים הבוחנים את שילובה של קבוצה זו במערכת ההשכלה הגבוהה ואת התמודדותם של הסטודנטים במערכת. המחקרים שנערכו עד כה התמקדו לרוב בקבוצה מסוימת של סטודנטים, על פי קטגוריזציה רפואית: סטודנטים עם לקויות למידה (גרינברגר ולייזר, 2010; דהן, מלצר ופינקלשטיין, 2011; היימן ופרצל, 2003); סטודנטים עם לקויות ראייה ועיוורון (מחמוד, 2008; פראג', 2005; Almog, 2011); סטודנטים עם מגבלה פסיכיאטרית (טנא רינדה, הדס לידור וזק"ש, 2013; שגיב ושטרן, 2007). מחקרים אחרים עסקו בשימוש בטכנולוגיה מסייעת (זק"ש ושרויאר, 2006), בדרכי סיוע לסטודנטים עם מוגבלויות (היימן ועמיתים, 2006) ובקשיים ובעיות שסטודנטים מתמודדים עימם ואף מפסיקים את לימודיהם בנינם (Yuen & Shaughnessy, 2002). חלק מהמחקרים התחקו אחר סיפורי חיים ונרטיבים של סטודנטים עם מוגבלויות (דביר, 2015; Pfau, 2007).

למרות זאת, מדיניות ההשכלה הגבוהה בנושא סטודנטים עם מוגבלויות כמעט שלא נחקרה. בישראל נערך עד כה רק מחקר אחד שניתח מזווית משפטית השוואתית את מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל ובארצות הברית כלפי סטודנטים עם מוגבלויות. מחקר זה חשף תמונה עגומה של מדיניות פרוצה, חלקית ולא מגובשת. הלכה למעשה, כל אוניברסיטה פיתחה עקרונות ותהליכי טיפול משלה בנוגע להכללתם של סטודנטים עם מוגבלויות (Kanter, 2010). המחקרים העוסקים במדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל ובנגישות ההשכלה הגבוהה לקבוצות שונות, מצביעים על כך שהשתלבותם של סטודנטים עם מוגבלויות אינה נחקרת דיה. כך למשל קירש (2010) סוקר את מדיניות ההשכלה הגבוהה בנושאי נגישות ומתייחס רק לנגישות לסטודנטים מהמגזר החרדי והערבי ולסילוק חסמים המגבילים תנועה של סטודנטים בין מוסדות. גלבוע ויוסטמן (2008) דנים בנגישות ההשכלה הגבוהה בהיבטים של שכר לימוד והלוואות לסטודנטים, אך לא דנים באופן ספציפי בסטודנטים עם מוגבלויות. וולנסקי (2012) כותב כי "כל מדיניות השכלה גבוהה, המבקשת לקדם את החציון התחתון ולצמצם פערים חברתיים וכלכליים המאפיינים את החברה הישראלית, מחייבת בנייה של כלים חדשים לנגישות להשכלה גבוהה" (עמ' 41), אך גם הוא לא מתייחס לסוגיות הקשורות לסטודנטים עם מוגבלויות. דו"ח ועדת שוחט, הוועדה לבחינת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (2007), עוסק בהרחבה בסוגיה של הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה לקבוצות המודרות ממנה, אך גם הוא מתעלם באופן מוחלט מקיומם של סטודנטים עם מוגבלויות כקבוצה הראויה לבחינה בדו"ח. בדו"ח הוועדה מצוין כי אחת המטרות שהציבה לעצמה הוועדה היא "ליצור נגישות מלאה למערכת ההשכלה הגבוהה לכל ישראלי העומד בתנאי הסף" (ובמקום אחר מודגשת ההתניה שהמועמד "עומד בתנאי הקבלה האקדמיים"). ייתכן שאנשים עם מוגבלויות לא זכו להתייחסות בדו"ח בשל תפיסה שגויה שהם אינם עומדים בתנאי הסף והקבלה. נראה כי סוגיית הנגישות לשכבות חברתיות חדשות כחלק ממדיניות של צמצום פערים כלכליים וחברתיים, שאף זכתה לקונצנזוס ציבורי רחב (וולנסקי, 2012), כלל לא עסקה בנגישות לסטודנטים עם מוגבלויות. ההתעלמות מקבוצה זו מתמיהה לאור העובדה שאנשים עם מוגבלויות הם קבוצת המיעוט הגדולה ביותר (כ־20% מכלל האנשים בישראל, ואף בארצות הברית התמונה דומה) והקבוצה הגדולה ביותר מבין כלל המגזרים שאליהם מכוון המהלך של "הנגשת ההשכלה הגבוהה" (ערבים, חרדים, אתיופים, נשים וכו'). זאת ועוד, כל אדם בשלב כזה או אחר של חייו יכול באופן פוטנציאלי להיכלל בקבוצה זו (Siebers, 2008). למרות כל זאת, הם אינם מופיעים או מוזכרים במחקר כקבוצה הזקוקה להנגשה.

חסמים להכללה של אנשים עם מוגבלויות במערכת ההשכלה הגבוהה

בשנת 2013 רק 18% מקרב האנשים עם מוגבלויות בגיל העבודה (20–64) היו בעלי השכלה אקדמית, לעומת 32% ביתר קבוצות האוכלוסייה. עם זאת, העלייה שהתרחשה בשנים האחרונות בשיעור הזכאים לתואר אקדמי הייתה בעיקר בקרב אנשים ללא מוגבלויות, ועל כן בין 2002 ל־2013 הפער בין שתי הקבוצות אף גדל (בר לב, קרן־אברהם, הבר ואדמון־ריק, 2015).

הכלה של סטודנטים ממגוון של קבוצות (אתניות, דתיות ואחרות) במוסדות ההשכלה הגבוהה משקפת מדיניות מוסדית. המונח "הכלה" הוכנס לשיח האקדמי עם התרחבות מערכות ההשכלה הגבוהה העולמיות והפיכתן למותאמות בעבור קבוצות שבעבר הודרו ממנה (Ross, 2003). כדי לפתח מדיניות מכילה חשוב תחילה להכיר את החסמים שמערכת ההשכלה הגבוהה מציבה לבאים בשעריה. בכל הקשור לסטודנטים עם מוגבלויות, מדיניות מכילה צריכה ליישם את החובה החוקית של המוסדות להשכלה גבוהה לנגישות, שמשמעותה יצירת הזדמנות אמיתית בעבור אנשים עם מוגבלויות להשתתפות מלאה בחיי האוניברסיטה (טבקמן, 2008).

העולם האקדמי מציב לסטודנטים עם מוגבלויות אתגרים רבים (Almog, 2011; Beauchamp–Pryor, 2007; Hodges & Keller, 1999; Hurst, 1998; Meister, 1998). אתגרים אלו נמנים כאן תוך התייחסות לשלושת המישורים המייצגים את ההבניה החברתית של מוגבלות כפי שמגדירה אותם מור (מור, 2012):

עמדות כלפי מוגבלות – סטודנטים עם מוגבלויות נתקלים פעמים רבות ביחס שלילי ומפלה מצד סגל האוניברסיטה (אקדמי וניהולי) והסטודנטים בקמפוס (Almog, 2011; Pfau, 2007). יחס זה מבוסס על סטראוטיפים וסטיגמות שאנשים אוחזים בהם וגורם לא רק לתפיסות מוטעות באשר ליכולותיהם של סטודנטים עם מוגבלויות, אלא גם לעמדות שליליות כלפיהם. עמדות אלו גורמות לא אחת לסטודנטים להסתיר את מוגבלותם, ועל כן אין הם מקבלים את הסיוע הראוי או את התמיכה וההתאמות הנדרשות (טבקמן, 2008).

עיצוב וארגון הסביבה – כדי לאפשר שוויון הזדמנויות אקדמי לסטודנטים עם מוגבלויות, יש לדאוג לסביבת למידה נגישה בעבורם (טנא רינדה ועמיתות, 2013). סביבת ההשכלה הגבוהה היא סביבה מורכבת ורב־ממדים. בממד הפיזי נכללים מבנים, מדשאות, שבילי גישה, חניות, מעליות, שילוט, דלפקי שירות או עמדות מחשב. לעיתים קרובות סביבה זו אינה תואמת באופן מלא לצרכים של סטודנטים עם מוגבלויות שונות (למשל היעדר רמפות ומעליות למתקשים בניידות או שילוט לא נגיש לאנשים עם לקויות ראייה ועיוורון) (Titchkosky, 2009). בממד הווירטואלי נכללים אתרי אינטרנט, מאגרי מידע דיגיטליים, אתרי קורסים, פורומים, מערכות מחשוב לסטודנט ועוד, וגם אלו לא תמיד נגישים לכל המשתמשים באופן שווה. עיקר השירות הניתן לסטודנטים קשור למידע טכני ואקדמי או לייעוץ (טבקמן, 2008), ולכן ממד המידע הוא ממד קריטי נוסף שיש לקחת בחשבון ולהנגיש לסטודנטים עם מוגבלויות. לשם כך יש לשים לב למרכיבים הטכנולוגיים ולמרכיבים האנושיים שבו.

סביבה שאינה מותאמת ונגישה לסטודנטים עם מוגבלויות, גורמת להדרתם מהמערכת. זה, לצד עמדות שליליות כלפי מוגבלות, עלול להשפיע על תפיסתם העצמית של הסטודנטים ולגרום להם לחשוב שהם לא מתאימים או לא שייכים למערכת, ועל כן הם יתקשו למלא את המשימות האקדמיות הנדרשות לסיום התואר (Borland & James, 1999).

חלוקת משאבים ושירותים חברתיים - סטודנטים עם מוגבלויות מקבלים מהאוניברסיטה מגוון של שירותים, בדרך כלל דרך דיקנט הסטודנטים או מרכז התמיכה. כן הם מקבלים סיוע מארגונים ממשלתיים (כמו המוסד לביטוח לאומי, משרד הביטחון ומשרד הבריאות) ומארגוני מגזר שלישי (כמו עמותת על"ה, המכון לקידום החרש ועוד). חלוקת המשאבים של הגופים הללו והמדיניות שהם נוקטים בתכנון השירותים השונים והזכויות, עדיין לא נחקרו.

למרות חשיבותה המכרעת של השכלה גבוהה לאנשים עם מוגבלויות, העיסוק הציבורי והמחקרי בנושא של הנגשת מערכת ההשכלה הגבוהה לקבוצה זו הוא דל מאוד. עד כה מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל והשתתפותם של אנשים עם מוגבלויות בהשכלה כמעט שלא נחקרו. מחקר זה מבקש לחבר בין שני שדות אלו ולבחון את המדיניות, את השיח ואת הפרקטיקה בנושא סטודנטים עם מוגבלויות משתי נקודות מבט המשלימות זו את זו: נקודת המבט של המערכת, קרי המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג), הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) והאוניברסיטאות, ונקודת המבט האישית של סטודנטים עם מוגבלויות. ממצאי המחקר יאפשרו לפתח אסטרטגיה להובלת מהלך שיאפשר השתתפות שוויונית של אנשים עם מוגבלויות במערכת ההשכלה הגבוהה ולגבש המלצות שיסייעו לקובעי מדיניות, לאנשי מקצוע ולנותני שירותים להנגיש את מערכת ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם מוגבלויות.

המסגרת התאורטית - לימודי מוגבלות

הגישה הביקורתית למוגבלות (Disability Studies) היא גישה חדשה בישראל (זיו, מור ואיכנגרין, 2016), הרואה במוגבלות תוצר של תהליכים חברתיים דינמיים ופועלת לחשוף את תפקידיה של הסביבה בהבניה החברתית של מוגבלות (Barnes, 1990; Oliver, 1990; Kanter, 2011). הגישה החלה להתפתח בארצות הברית ובאנגליה בשנות השבעים של המאה העשרים, במקביל למאבקהם של ארגוני נכים לשוויון זכויות. מאבקים אלו אפשרו לבחון באופן ביקורתי את מושג המוגבלות ולהבין כי אנשים עם מוגבלויות מופלים בחברה ומודרים ממנה. לימודי המוגבלות הם תחום ידע אקדמי מולטי־דיסציפלינארי המבוסס על נקודת מבטם של אנשים עם מוגבלויות כבעלי המומחיות בתחום (Linton, 1998). המודל העומד בבסיס גישה זו הוא המודל החברתי (Oliver, 1990), אשר מתאר מוגבלות כתוצר של האינטראקציה בין האדם והחברה ולא כמצב רפואי או טרגדיה של האינדיבידואל. מודל זה מבחין בין הלכות, למשל חוסר של איבר או פגיעה בתפקוד, לבין המוגבלות - הגבלה בפעילות ובהשתתפות השוויונית בתחומי החיים בשל אופן הארגון החברתי המדיר אנשים עם מוגבלויות ממרחבי חיים שונים (אוליבר, 2016). מודל זה והחשיבה שצמחה בעקבותיו (Oliver, 2004) מדגישים כי מרבית הבעיות שאנשים עם מוגבלויות מתמודדים עימן נובעות מהטוטאליות של סביבות מגבילות (disabling environments) ומדינמיקות חברתיות־תרבותיות המתרחשות בין החברה לאנשים עם מוגבלויות (Kanter, 2011).

גישות אלו הן אנטיטזה לגישות המסורתיות למוגבלות, שבבסיסן עומד המודל הרפואי הרואה במוגבלות סטייה, פתולוגיה או אבנורמליות של הפרט (אוליבר, 2016). המודל הרפואי מגדיר מוגבלות במונחים של דיאגנוזה

וסימפטומים רפואיים ורואה בה תולדה של היבטים אורגניים של האדם (Kanter, 2011). מוגבלות, כפי שהמודל הרפואי מבין ומסביר, בהכרח מסיבה סבל לאדם ולכן המודל נקרא גם "הטרגדיה האישית" או "המודל האינדיבידואלי" (שייקספיר, 2016). התוצרים של המדיקליזציה של המוגבלות, כפי שמגדיר אותה מודל זה, הם הרחקה של אנשים עם מוגבלות מהמרחב הציבורי על ידי שכפול היסטוריית הדיכוי כלפיהם וסימונם כאחר האולטימטיבי, שונים מהותית מכל קבוצת מיעוט אחרת וראויים לחסד ורחמים. מנגנונים אלו לצד התפיסה של מוגבלות כטרגדיה אישית שעל האדם להתגבר עליה, מקשים על אנשים עם מוגבלות לפתח זהות פוליטית משותפת (Siebers, 2008). על פי המודל החברתי, הנסיבות החברתיות, הכלכליות, התרבותיות והפוליטיות של הסביבה הן היוצרות את המוגבלות. התפיסה כי מוגבלות היא הבניה חברתית תרמה גם לכינונה של זהות קולקטיבית חיונית בקרב אנשים עם מוגבלויות שעל פי התפיסות המסורתיות הופרדו על פי קטגוריות רפואיות שהתמקדו בנופם הלא תקין כאחראי למצבם (לדוגמה: עיוורים, חירשים, אנשים עם מוגבלות נפשית, אוטיסטים וכו') (גיל, שהם ושלי, 2016). ההבנה כי רבים מהחסמים וההתמודדויות של אנשים עם מוגבלויות שונות הם מבניים וקשורים לארגון החברתי ולא ללקות הרפואית, אפשרה את צמיחת המודל האפרמטיבי, שעל פיו המוגבלות היא בסיס ליצירת זהות אישית וקהילתית גאה וחיונית (סוויין ופרנץ', 2016). במאמר זה מאומצת העדשה של לימודי מוגבלות והנחת היסוד שבו היא שמוגבלות היא קטגוריה חברתית, תרבותית ופוליטית.

לימודי מוגבלות והאקדמיה

סימי לינטון מתארת בפתיחת ספרה Claiming Disability את לימודי המוגבלות כ"אתר ואמצעי לחשיבה ביקורתית על מוגבלות, נקודת מפגש בין השיח האקדמי ושינוי חברתי. לימודי מוגבלות מספקים את הכלים באמצעותם אפשר לדרוש מאנשי אקדמיה לשאת באחריות לאמינות עבודתם ולהשלכותיה החברתיות, בדיוק כפי שהאקטיביזם מאפשר לדרוש מהקהילה, ממערכת החינוך ומהמחוקק לשאת באחריות למצבם החברתי הירוד של אנשים עם מוגבלות" (לינטון, 2016, עמ' 114).

ציטוט זה מצביע על היחסים המורכבים בין לימודי המוגבלות לאקדמיה. בבסיסה של תאוריה ביקורתית זו עומד הערעור על המודל הרפואי, הרואה במוגבלות חריגות לא רצויה המגבילה את תפקודו של הפרט וסובר שאפשר לשפרה באמצעים רפואיים-שיקומיים, שמרביתם פיתחו חוקרים ואנשי מקצוע ללא מוגבלויות (Barnes, 2003). המודל הרפואי מכונה בלימודי המוגבלות "תאוריית העל", משום שהנחות היסוד שלו עומדות בבסיס רוב המחקרים העוסקים במוגבלות (אוליבר, 2016; Titchkosky, 2009).

המודל הרפואי מגדיר מוגבלות תוך שימוש במדעי הרפואה, הביולוגיה, הגנטיקה, הפסיכולוגיה, הסטטיסטיקה ועוד (קמה ופירסט, 2015; Kanter, 2011). שורשי החשיבה הזאת על מוגבלות כרוכים בשורשי החשיבה האקדמית, ולכן אין זה פלא כי תפיסה זו ממשיכה לשמור על מרכזיותה בין כותלי מוסדות ההשכלה הגבוהה גם כיום.

"חלוקת העבודה" הנפוצה באקדמיה בעולם, וגם בישראל, היא כזו שמרבית העיסוק האקדמי והמחקרי במוגבלות נעשה בדיסציפלינות הרפואיות, הטיפוליות והיישומיות (רפואה, פסיכולוגיה, חינוך מיוחד, מקצועות הבריאות, עבודה סוציאלית וכדומה), ואילו יתר הדיסציפלינות מתעלמות ממנה באופן כמעט מוחלט (אלמוג

וגרבר, 2016; Linton, 1998). בורדייה (1980) מהרהר על תרומתה של האקדמיה ל"גזענות האינטליגנציה" (כך בפיו), המגולמת בין היתר במדיקליזציה של ההבדלים החברתיים שהרפואה יוצרת ובאופן שבו הסטיגמות החברתיות הופכות באמצעותה לטבעיות ומדעיות. ניכר שהנרטיב האקדמי מתייחס ברובו למוגבלות כאל קטגוריה רפואית ומכונן את מקומם של אנשים עם מוגבלות מחוץ לגבולות הנורמה – סוטים, פגומים ולא אנושיים (קמה ופירסט, 2015). פרנץ' וסוויין (2016, עמ' 471) טוענים כי "היחסים בין אנשי המקצוע ובין אנשים עם מוגבלויות משקפים את המבנים החברתיים, את האידיאולוגיות ואת יחסי הכוחות המגבילים אנשים לקיוות". באמירה זו הם מטילים את האחריות למצבם של אנשים עם מוגבלויות על אנשי המקצוע, המומחים, שגדלו על ברכי החשיבה האקדמית בנושא מוגבלות. חשוב לזכור כי מערכת היחסים המורכבת הזאת משתקפת לא רק באופן שבו האקדמיה מבנה את המשמעות למוגבלות, אלא גם בסוגיות הקשורות למקומם של אנשים עם מוגבלות באקדמיה.

מערכת היחסים שבין לימודי המוגבלות והאקדמיה היא תמונת מראה למערכת היחסים שבין אנשים עם מוגבלויות לחברה. מציאות מורכבת זו היא התפאורה למחקר המוצג במאמר זה והיא משתקפת בו בשתי פנים: עריכת המחקר מתוך העדשה הביקורתית של לימודי המוגבלות, שדה אקדמי חדש ולא מוכר בישראל, והתמקדות במערכת ההשכלה הגבוהה כשדה המחקר הנבחן.

מחקר מוגבלות משחרר³ – המחקר כמעשה פוליטי

הנחות היסוד של לימודי מוגבלות מעצבות גם את שיטות המחקר הנהוגות בתחום. מחקר בלימודי מוגבלות שואף לאתגר את משמעות המוגבלות ואת האופן שבו החברה מייצרת ומבנה אותה (Kanter, 2011). הפרדיגמה המחקרית שעליה מתבסס מחקר זה היא הפרדיגמה האמנציפטורית/המשחררת. זו גישה המאפשרת להפיק ידע נגיש ובעל ערך על מבנים היוצרים ומשמרים חסמים שבהם נתקל הרוב המכריע של אנשים עם מוגבלויות (Barnes, 2003; Oliver, 1992). תפקידו של המחקר המשחרר הוא לשנות את פני החברה באופן שתאפשר השתתפות שוויונית ומלאה לאנשים עם מוגבלות (וולמסלי, 2016). לגישה מחקרית זו כמה עקרונות מנחים (Mercer, 2002) ואלו יושמו במחקר המוצג במאמר זה.

שימוש בעדשה של הגישה הביקורתית למוגבלות ודחיית הגישות המסורתיות. המחקר מתמקד בחקר הסביבה ובחסמים שהיא מציבה בפני אנשים עם מוגבלות ולא בלקות של הפרט. המחקר המשחרר נתפס כחלק ממאבקם של אנשים עם מוגבלויות לשוויון זכויות, ולכן הם אלו האמורים לשלוט בתהליך המחקר ולהפיק רווח מתוצריו. תפיסה זו מיישמת את עיקרון העבודה של "שום דבר עלינו בלעדינו" ("nothing about us without us"), הסלוגן שהוביל את המאבק לזכויות אנשים עם מוגבלויות בעולם ומדגיש את החשיבות בהשתתפותם של אנשים עם מוגבלויות בקביעת מדיניות בעניינם. המתודולוגיה האמנציפטורית מרחיבה סלוגן זה ל"שום מחקר עלינו בלעדינו" (רוט וברק, 2016), ובכך מדגישה את מקומם של אנשים עם מוגבלויות ביצירת הידע עליהם. במחקר זה נערך תהליך של משוּב בין הממצאים שעלו בשטח והתאוריה ומשתתפי המחקר התבקשו להגיב על הליך גיבוש הקטגוריות ולתקף אותו.

3 את המונח Emancipatory Disability Research טבע בשנת 1992 מייק אוליבר, הוגה המודל החברתי.

אימוץ גישת מחקר פרטיזנית והכחשה של האובייקטיביות והניטרליות של החוקר. החוקר הוא לא רק "מומחה" בתחום התוכן, אלא הוא גם מעמיד את כישוריו לטובת אנשים עם מוגבלויות. הכניסה שלי כחוקרת לשדה לוותה תמיד בשני כובעים: האישי – היותי אישה עם לקות ראייה, והמקצועי – היותי אשת מקצוע שבעברה ניהלה את מדור התמיכה לסטודנטים עם מוגבלויות באוניברסיטה הפתוחה ודוקטורנטית החוקרת את הנושא. מטרת המחקר כפי שהוצגה למשתתפים הייתה לחשוף את חוויות החיים של סטודנטים עם מוגבלויות, תוך התייחסות למכלול גורמים (סביבתיים, אישיים, כלכליים, משפחתיים ועוד). למרות ההבדל במעמד בינינו (אני דוקטורנטית ואשת מקצוע והמשתתפים תלמידי תואר ראשון ושני), מטרת המחקר – ליצור שינוי באקדמיה – הייתה ברורה וגלויה לאורך כל הדרך.

דחיית ההיררכיה המסורתית של יחסי חוקר-נחקר ואימוץ מערכת יחסים מחקרית שוויונית. אוליבר מגדיר הדדיות, רווח והעצמה כשלושה עקרונות של המחקר המשחרר (Oliver, 1992). עקרונות אלו מגדירים את מערכת היחסים חוקר-נחקר תוך התייחסות למנגנונים המייצרים את חוסר השוויון בין אנשים מקבוצות שונות (עם/ללא מוגבלויות, בני מעמד שונה, בעלי השכלה שונה, רקע שונה). ורנון טוענת כי עצם ההחלטה לערוך מחקר על קבוצת מיעוט מודרת מתוך מטרה להשמיע את קולה ולהפוך את ניסיון חייה למוכר, היא ביטוי להעצמה עצמית (Vernon, 1997).

הבחירה של משתתפי המחקר להתמיד בראיונות לאורך שנתיים (ראיונות שדרשו לעיתים שעותיים ואף יותר) ואף העובדה שהמליצו לחבריהם להתראיין למחקר, מלמדת על החשיבות שראו בהשמעת קולם. נושא זה עלה פעמים רבות בין הראיונות, בשיחות התיאום, ברגע שבו כיביתי את מכשיר ההקלטה או בדרך לתחנת האוטובוס. הצורך לספר על החוויות הקשות לצד אלו הטובות, הצורך להרגיש חלק מקהילה, מנרטיב, משקפים כי העצמה אינה משהו שאפשר לתת לאנשים, אלא משהו שאנשים עושים בעבור עצמם (Oliver, 1992). תפקיד החוקר הוא לשאול את עצמו במה הוא תורם לקיומו של התהליך. שאלה זו ליוותה אותי לאורך כל הדרך והדהדה בין כותלי הקמפוס במפגשים שלי עם משתתפי המחקר. ואכן, מחקר מוגבלות משחרר זוהה מראשיתו עם שיטות מחקר איכותניות (Barnes, 2003), בעיקר בשל יכולתו לתפוס את ניסיון החיים המורכב והעשיר של אנשים עם מוגבלויות.

מטרות ושאלות המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את הסביבה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ואת יחסה לסטודנטים עם מוגבלויות. המחקר מתמקד בשלוש שאלות מרכזיות:

1. מהי מדיניות המועצה להשכלה גבוהה בנושא סטודנטים עם מוגבלויות ומהם מאפייניה של מדיניות זו?
2. מהו השיח המוסדי הגלוי באוניברסיטאות בנושא סטודנטים עם מוגבלויות?
3. כיצד גורמים סביבתיים משפיעים על החוויה הסטודנטאלית של סטודנטים עם מוגבלויות?

שיטת המחקר

המחקר הוא מחקר אורך שנערך בשנים 2009–2011 ובחן את תהליך ההסתגלות האקדמית והחברתית של סטודנטים עם לקויות ראייה ועיוורון. במחקר נעשה שילוב בין המתודולוגיה של תאוריה המעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 1967) ובין הפרדיגמה של מחקר מוגבלות משחרר.

במחקר השתתפו סטודנטים עם לקויות ראייה ועיוורון (לכולם תעודת עיוור). המשתתפים גויסו באמצעות פנייה שפורסמה במרכזי התמיכה לסטודנטים עם מוגבלות ובקבוצות וירטואליות הפונות לקהל זה וכן באמצעות פניות של משתתפים לחבריהם ("דגימת כדור שלג"). סך הכול השתתפו במחקר עשר סטודנטיות ושישה סטודנטים בני 20–35 בעת המחקר. המשתתפים למדו בארבע אוניברסיטאות; עשרה מהם למדו לתואר ראשון, אחד סיים תואר ראשון וחמישה למדו לתואר שני. סטודנט אחד למד בפקולטה למדעים מדויקים, והיתר למדו מקצועות שונים במדעי החברה והרוח. הסטודנטים מוצגים במאמר בשמות בדויים וכל פרט מזהה הושמט.

כדי לבחון את התהליכים שעבר הסטודנט במהלך לימודיו, נערכו עם כל אחד מהמשתתפים ארבעה ראיונות עומק חצי מובנים לאורך שנתיים בתקופת הלימודים. למרות הניסיון האישי והמקצועי שלי, הראיונות נערכו תוך הקשבה פתוחה וללא הבעת דעה, התערבות או הצעת כיוונים לפתרון. כל הראיונות הוקלטו ותומללו (פרט לשניים שהוקלדו בזמן אמת). סך הכול הופקו מראיונות אלו 650 עמודים של טקסט, ובהם נכתבו גם הערות החוקרת. מטרת הראיונות הייתה להשמיע את קולותיהם של סטודנטים עם מוגבלויות, קבוצה שקולה כמעט ולא נשמע, ולהציף לפני השטח את חוויותיהם במערכת ההשכלה הגבוהה. גישה זו רואה באנשים עם מוגבלויות בעלי ידע משמעותי על המבנים, הארגונים והשירותים החברתיים הנחקרים. מגמה זו של הכללת הידע של האנשים עצמם (שייקראו לעיתים מקבלי השירות או הצרכנים) הולכת וגדלה במסגרת מחקרים בתחום המדיניות שעניינם קידום סוג הידע שהאנשים מחזיקים ואפשרית במיוחד בתקופה הנוכחית (קרומר¹ נבו ולביא² אג'אי, 2009).

הניתוח נערך על פי עקרונות התאוריה המעוגנת בשדה וכלל איסוף הנתונים, חלוקתם לקטגוריות וניתוחם בתהליך מעגלי רציף של חידוד שאלות המחקר תוך כדי התקדמות המחקר (Denzin & Lincoln, 1998; Strauss & Glaser, 1967). הנתונים שנאספו קודדו בשלושה שלבים, על פי שטראוס וקורבין (Strauss &

(Corbin, 1990).

בשלב ראשון נערך קידוד פתוח: הטקסט פורק ליחידות קטנות כדי ליצור קטגוריות בעלות משמעות שהן הבסיס לתהליך הפרשנות. בשלב שני נערך קידוד צירי: זהו קטגוריות מרכזיות והוגדרו הקשרים בין הקטגוריות השונות (Creswell, 2008). בשלב השלישי נוצרו קטגוריית הליבה (core category) והמסגרת התאורטית. במאמר זה מוצגת אחת משבע הקטגוריות שנמצאו במחקר הרחב – הקטגוריה המציגה את סביבת ההשכלה הגבוהה על הרצף שבין סביבה מגבילה לסביבה מכילה. בשל כך, אין חוויות אלו מייצגות את החוויה השלמה והמלאה של סטודנטים עם מוגבלויות במערכת ההשכלה הגבוהה. החוויה של הסטודנט היא חוויה מורכבת ופנים רבות לה, והיא כוללת התמודדות עם מגוון של חסמים, גיבוש כוחות, תהליכי התפתחות ועיצוב זהות כסטודנט וכדם עם מוגבלות.

לסטודנטים עם לקויות ראייה ועיוורון יש מאפיינים ייחודיים והם אינם מייצגים את המגוון הרחב של סטודנטים עם מוגבלויות. עם זאת, רבות מן החוויות המתוארות במאמר רלוונטיות גם לסטודנטים עם מוגבלויות אחרות והן תוארו באופן זהה כמעט על ידי סטודנטים עם לקויות למידה, סטודנטים חירשים ואוטיסטים, סטודנטים עם מוגבלויות פיזיות ומתמודדי נפש בקבוצות מיקוד שונות שנערכו באותן שנים.⁴

איסוף וניתוח של מסמכי מדיניות וסקירה של אתרי האינטרנט של האוניברסיטאות

כדי לתאר את הסביבה שמייצרת מערכת ההשכלה הגבוהה עבור סטודנטים עם מוגבלויות, נאספו ונותחו במסגרת המחקר עשרות מסמכים, ובהם: פרסומים רשמיים (שלוש תוכניות חומש ושישה קובצי "עובדות ונתונים" על הלומדים במוסדות ההשכלה הגבוהה בשנים 2011–2017), דו"חות ופרוטוקולים של הו"ת, מאמרים מהעיתונות, ניירות עמדה ופרוטוקולים של ועדת העבודה והרווחה בכנסת ונציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות במשרד המשפטים. כמו כן נאספו נתונים מאגף השיקום במוסד לביטוח לאומי, מאגף השיקום במשרד הביטחון ומאגף שיקום נכי נפש בקהילה במשרד הבריאות. כן נבחנו אתרי האינטרנט של ארבע האוניברסיטאות ואתרי אגודות הסטודנטים שלהן ונותחו כל התכנים הרלוונטיים מאתרים אלו בנושא סטודנטים עם מוגבלויות (הליכי קבלה, ייעוץ, שירותי תמיכה, קבלת התאמות, מלגות, זכויות ייחודיות ועוד).

מסמכים ותכנים אלו נותחו בגישת חקר השיח הביקורתית, המניחה ששפה משקפת את המציאות החברתית, אך גם מהווה דרך ליצירתה (מנור־בנימיני, 2010; Van Dijk, 1990). ניתוח השיח מאפשר מהלך עבודה פתוח וגמיש (ללא כללים קבועים ומוסדרים) למציאות המחקרית וההקשרים השונים שמהם היא מורכבת (דרגיש וצבר־בן יהושע, 2001).

4 מתוך תמלולי קבוצות מיקוד שנערכו עם סטודנטים עם מוגבלויות במסגרת עבודת מסד נכיות – ג'וינט ישראל, קבוצת דוקטורנטים עם מוגבלות בשיתוף אלן בית נעם.

תוקף ואמינות המחקר

בחינת התוקף והאמינות של המחקר התבצעה בשלושה מהלכים. ראשית לכול נערכה טריאנגולציה (הצלבת נתונים), ובאמצעותה נותח מושא המחקר מזוויות ראייה שונות ובכלים שונים. שנית, מכיוון שהמחקר היה מחקר אורך (הנתונים נאספו לאורך שנתיים), שהייה ארוכה של החוקר בשטח מצמצמת את ההטיות שלו, ולצד שימוש ברפלקציה ובביקורת עצמית יש בה כדי לקדם את אמינות המחקר. נוסף על אלו, לאורך התקופה נערך תהליך בדיקה ספירלי עם המשתתפים (member checking) (Creswell, 1998). תהליך זה אפשר להם לתקף את הפרשנות שהוצגה לממצאים השונים ולהבהיר אותה.

ממצאים ודיון

ממצאי המחקר ערוכים בשלושה חלקים. שילובם מאפשר הבנה הוליסטית של המדיניות, של השיח ושל הפרקטיקה בנושא סטודנטים עם מוגבלויות מנקודות מבט שונות.

המדיניות בנושא סטודנטים עם מוגבלויות כפי שתועדה במסמכים של מוסדות ממשלתיים בשנים 2009–2017. הניתוח בחן את ייצוגם של סטודנטים עם מוגבלויות בתוכניות העבודה של המל"ג ובתקצוב הות"ת.

בחינת השיח המוסדי הגלוי שהתקיים בפרסומי האוניברסיטאות שבהן למדו הסטודנטים שהשתתפו במחקר, באמצעות גישת חקר השיח הביקורתית. ניתוח השיח נערך תוך התייחסות לשיח הציבורי והאקדמי המתקיים בישראל בנושא מוגבלות.

ניתוח תוכן של ראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר בשנים 2009–2011. בחלק זה מוצגים אירועים שתיארו משתתפי המחקר, והם מדגימים את השיח היומיומי ואת המדיניות הלכה למעשה, מנקודת מבטם של הסטודנטים. חשיבותו של חלק זה היא בהביאו את קולם של הסטודנטים ובתיאור התמודדותיהם בסביבת הלימוד.

1. מדיניות מוגבלת - הדרה מתוכנית העבודה

חלק זה בוחן את מדיניות מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בעניינם של סטודנטים עם מוגבלויות. בחינת מסמכי המדיניות מצביעה על כך שבעשור האחרון מל"ג בנתה מדיניות מפורטת ומתוקצבת בנושא הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה לקבוצות מיעוט, בהן המגזר הערבי והחרדי, עולים חדשים ותושבי הפריפריה. הצורך בהנגשת ההשכלה הגבוהה לכלל המגזרים נובע מהשינוי שעוברת החברה הישראלית. השכלה גבוהה הפכה לנחלתן של שכבות רחבות ואינה עוד נחלת בודדים. התפיסה כיום היא שלכל אחד יש הזכות ללמוד, ועל כן

השכלה גבוהה צריכה להיות נגישה לקבוצות רבות יותר באוכלוסייה (וולנסקי, 2012). מניתוח מסמכי המדיניות עולה כי אנשים עם מוגבלויות לא מוזכרים בתוכניות העבודה של המל"ג כקבוצה שיש ליצור בעבורה הנגשה, התאמה או העדפה. ממצא זה מפתיע, שכן נגישות היא חלק מרכזי ומהותי מעולמם של אנשים עם מוגבלויות, והפירוש השכיח ביותר למילה נגישות מתייחס לנגישות המרחב הציבורי לאנשים המתניידים באמצעות כסאות גלגלים (זהו גם האייקון המייצג את המונח). זאת ועוד, הזכות לנגישות הוכרה כעיקרון יסודי בחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (1998).

ההתעלמות מאנשים עם מוגבלויות באה לידי ביטוי גם בתקציב הות"ת⁵. בתקציב אין התייחסויות לסטודנטים עם מוגבלויות, פרט לסטודנטים עם לקויות למידה שעניינם הוסדר במהלך נפרד⁶. הממצא כי תקציב המשקף סדרי עדיפויות לאומיים כלל אינו מתייחס לקבוצה זו, עולה בקנה אחד עם ממצאי נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות כי "קיים כשל רחב של המערכת החברתית הישראלית בשילובם של אנשים עם מוגבלות במערכת החינוך והשכלה" (פלדמן ובן משה, 2007, עמ' 25).

"לא סופרים" סטודנטים עם מוגבלות – הדרה מהנתונים

ניתוח המסמכים מראה כי אין נתונים מהימנים באשר לשיעור הסטודנטים עם מוגבלויות במערכת ההשכלה הגבוהה. הדבר נובע מכך שאין רישום מסודר של סטודנטים אלו ואין מדיניות סדורה של מעקב שיטתי אחר קבוצה זו ותיעוד נתונים כמו משתנים דמוגרפיים, סוג המוגבלות, תחומי הלימוד, אחוזי הנשירה, אחוז הממשיכים לתארים מתקדמים, אחוז המשתלבים כסגל אקדמי ועוד.

המחסור בנתונים על קבוצה זו בולט עוד יותר בהשוואה לריבוי הנתונים ותוכניות העבודה העוסקות בקידום הקבוצות המודרות המוגדרות בתוכניות העבודה של המל"ג – נשים, חרדים, ערבים ועולים חדשים. אחר קבוצות אלו מתקיים מעקב קבוע ואיסוף נתונים שיטתי.

כדי להעריך את מספר הסטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה, לוקטו בעבודה זו נתונים משלושה גופים ממשלתיים המממנים במידה זו או אחרת לימודים במוסדות השכלה גבוהה עבור אנשים עם מוגבלות (טבלה מס' 1):

5 תקציב ות"ת לשנת תשע"א עמד על כ-7.375 מיליארד ש"ח. מתוכו הוקצו 7.3 מיליון ש"ח להרחבת הנגישות למגזר הערבי, 56.9 מיליון ש"ח להרחבת הנגישות למגזר החרדי ו-3.9 מיליון ש"ח לסיוע לסטודנטים עם לקויות למידה (נתוני המל"ג, 2010).

6 הנושא של סטודנטים עם לקויות למידה טופל בנפרד מיתר המוגבלויות במועצה להשכלה גבוהה ומעוגן ב"חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על תיכונים" (2008). מאמר זה אינו עוסק בסיבות להפרדה זו ובהשלכות של ההפרדה בין לקויות למידה ליתר המוגבלויות. ראוי לציין שהתנהלות המל"ג בטיפול באוכלוסייה זו בוקרה באופן חריף על ידי מבקר המדינה (2012) בעיקר בשל היעדר תקצוב מספק של ות"ת לנושא, שיהיו התקנת התקנות ואי-התייחסות מספקת לנושא בתוכניות העבודה.

1. אגף השיקום במוסד לביטוח לאומי מעניק תקצוב של שכר הלימוד וסל התאמות לסטודנטים עם מוגבלויות (שיעורי עזר, שעות הקראה, טכנולוגיה מסייעת).
2. אגף השיקום של משרד הביטחון מעניק מימון שכר לימוד ותמיכות נוספות (שיעורי עזר וכדומה) לנכי צה"ל.
3. משרד הבריאות מממן במסגרת סל שיקום שירות השכלה אקדמית נתמכת. שירות זה ניתן במקביל לשירות של אגף השיקום של ביטוח לאומי, ולכן ייתכן כי סטודנטים המקבלים אותו מופיעים גם בקבוצה הממומנת בידי הביטוח הלאומי.

טבלה 1. מספר הסטודנטים עם מוגבלויות הלומדים במוסדות השכלה גבוהה ביחס למספר הסטודנטים הכולל

2017	2011	
4,992	3,613	סטודנטים עם מוגבלויות שקיבלו מימון
4,300	2,980	• ביטוח לאומי – אגף השיקום
542	558	• משרד הביטחון – אגף השיקום
150	75	• משרד הבריאות – סל שיקום
300,000	293,000	סטודנטים במוסדות השכלה גבוהה
1.7	1.2	אחוז הסטודנטים עם מוגבלויות מקרב כלל הסטודנטים

* מספר הסטודנטים במוסדות ההשכלה הגבוהה נלקח מנתוני מל"ג לשנים אלו.

כפי שנראה בטבלה, בשנת סיום המחקר (תשע"א, 2011) כ־1.2% מכלל אוכלוסיית הסטודנטים היו סטודנטים עם מוגבלויות. בסוף דצמבר 2017 גדל שיעורם לכ־1.7%. בין 2011 ל־2017 עלה מספר הסטודנטים עם מוגבלויות במוסדות ההשכלה הגבוהה שקיבלו מימון מאחד משלושת הגופים ב־38%, אך אחוזם מכלל הסטודנטים נותר נמוך מאוד ונמוך בהשוואה לשיעורם באוכלוסייה (1.6 מיליון אנשים, כ־20% מכלל האוכלוסייה) (ברלב ועמיתים, 2015).

התמונה המצטיירת מצביעה על ייצוג חסר של אנשים עם מוגבלויות במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. חשוב לציין כי בשנת 2012 המליצה נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות במשרד המשפטים למל"ג לערוך סקר לבחינת אחוז הסטודנטים ואנשי הסגל עם מוגבלויות במוסדות השכלה גבוהה (דנגור, 2012). בנייר עבודה שהוכן בעבור הנציבות עולה החשיבות של מהלך למיפוי אוכלוסייה זו וכן הוצעו מודלים שונים לאומדנה לאור הקושי לפלח את האוכלוסייה בשל ריבוי ההגדרות בשטח (הגדרת חוק שוויון זכויות, הגדרות הביטוח הלאומי, אבחונים ללקויות למידה ועוד).

המהלך של הנציבות לא נשא פרי, אך ראוי להזכירו כדי להעיד על כך שהנושא עלה על שולחן המל"ג בצורה רחבה ותוך התייחסות גם לייצוגם של אנשי סגל עם מוגבלויות. ואכן מעניין יהיה לבחון בעתיד גם את מצבם של חברי הסגל (אדמיניסטרטיבי ואקדמי) עם מוגבלויות.

ממצאי חלק זה מצביעים על היעדר התייחסות לסטודנטים עם מוגבלויות במדיניות של המל"ג. ההתעלמות באה לידי ביטוי בשלושה מרכיבים – תוכניות העבודה, איסוף נתונים על אודות סטודנטים עם מוגבלויות ותקצוב. כדי לקבל תמונה מלאה יותר, יש לבחון רמת מקור נוספת, והיא המדיניות באוניברסיטאות והנהלים הננקטים בן. אלו נבחנים בחלק הבא תוך התייחסות למשמעויות השונות שניתנו למוגבלות בשיח המוסדי שהתקיים בתקופת המחקר.

2. של מי הבעלות? שפה ושיח במוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל

בחלק זה מוצגים ממצאים של מיפוי אתרי האינטרנט של האוניברסיטאות שבהן למדו משתתפי המחקר וכן של אתרי אגודות הסטודנטים ופרסומים של האוניברסיטאות. הניתוח מתמקד במוסכמות הלשוניות המבנות את המשמעות למוגבלות בסביבה האקדמית.

סקירה ראשונית של האתרים והפרסומים מעלה כי בכל האוניברסיטאות שנבדקו יש מידע מועט בלבד בנוגע לסטודנטים עם מוגבלויות ולשירותים שניתנים להם. עיקר המידע עוסק בתנאי בחינה מותאמים והליך הגשת בקשה בנושא (כולל פירוט האישורים הרפואיים שיש לספק לשם כך), או בסידורי נגישות פיזית בקמפוס. בשלושה מהאתרים נדרש חיפוש של כמה מהלכים באתר כדי להגיע למידע הרלוונטי. רק באתר אחד היה קישור למידע דרך אייקון הנגישות בדף הבית של אתר האוניברסיטה. עיקר הקושי בחיפוש נבע מכך שכל אוניברסיטה הגדירה באופן שונה קבוצה זו, כך שחיפוש באתרים השונים של מילים כמו "מוגבלות", "נכים", "צרכים מיוחדים" או "נגישות" לא בהכרח הניב תוצאות דומות.

לאור מיעוט המידע, שרובו היה מידע אינפורמטיבי על דרכי הפנייה לקבלת תנאי בחינה מותאמים או סידורי נגישות בקמפוס, התמקד הניתוח בבחינת ההבדלים בין ההגדרות השונות למונחים "סטודנטים עם מוגבלות" ו"התאמות". הביטויים שנבחנו בחלק זה מייצגים את הרובד הגלוי בשיח על סטודנטים עם מוגבלויות כפי שהתקיים בתקופת המחקר (2008–2011). לינטון (Linton, 1998) טוענת שמוסכמות לשוניות מבנות את המשמעות המיוחסת למוגבלות ואת דפוסי התגובה למוגבלות הנובעות ממשמעויות אלו. בהתאם לכך, חלק זה של הממצאים בוחן את הפרקטיקות המיקרו־לינגוויסטיות (Thompson, 1990) – ביטויים בודדים ומילים המיוחסים למוגבלות והמשמעויות השונות שהם טומנים בחובם.

על מי אנחנו מדברים כשאנחנו מדברים על סטודנטים עם מוגבלויות?

אוליבר (2016) טוען כי להגדרות המשמשות את קובעי המדיניות תפקיד חשוב בהבניה החברתית של המוגבלות, אך הן עצמן תוצר של הבניה זו. השפה שבה מתארים אנשים עם מוגבלויות או פונים אליהם היא חלק מתהליך של הענקת משמעות למוגבלות (Charlton, 2006). הניתוח במחקר זה התמקד בבחינת

ההגדרות שניתנו לסטודנטים עם מוגבלויות באתרי האוניברסיטאות ואגודות הסטודנטים. נמצא כי בתקופת המחקר היו נפוצים בשימוש תשעה מונחים: סטודנטים הסובלים ממוגבלה, סטודנטים המתמודדים עם מוגבלה, סטודנטים עם מוגבלויות, סטודנטים עם בעיות רפואיות, סטודנטים עם נכויות, סטודנטים עם צרכים מיוחדים, סטודנטים בעלי צרכים מיוחדים, בעלי מוגבלויות וסטודנטים בעלי מוגבלויות.

הביטוי האחרון היה השכיח ביותר ונעשה בו שימוש בכל אתרי האוניברסיטאות שנבדקו ובשלושה אתרים של אגודות הסטודנטים. יתר הביטויים הופיעו לסירוגין ובכל אתר הופיעו לפחות שני כינויים שונים בחלקי הטקסט השונים.

הניתוח מלמד כי השימוש השכיח בביטוי בעלי מוגבלויות בשיח בישראל ובכלל זה במערכת ההשכלה הגבוהה מבטא כביכול גישה חברתית, אך למעשה משקף גישה מסורתית-רפואית למוגבלות. הממצא תומך בעמדתה של תומס (Thomas, 1999) כי מוגבלות נתפסת בחברה כרכושו של הפרט, היא בבעלותו ולפיכך האחריות לתיקון המצב מוטלת עליו. מוגבלות על פי תפיסה זו היא דבר שלילי מיסודו. הבנה זו משתקפת במונח נוסף שנמצא באתרים שנסקרו – "סטודנט הסובל מ...". השימוש במונח בעלי מוגבלויות משקף את הגישות המסורתיות למוגבלות, הרואות בה תוצאה ישירה של הלכות שבהכרח מהווה סבל לאדם. העובדה כי המודל הרפואי הוא המודל המוכר ובעל ההיסטוריה הארוכה ביותר (Smart, 2001) יכולה לתרום להבנת ההשלכות המעמיקות שלו על השיח האקדמי המתקיים בישראל. לעומת זאת, גישות חדשות וביקורתיות הציעו המשגה הגורסת כי מוגבלות היא תולדה של יחסי גומלין בין האדם עם המוגבלות למאפייני הסביבה הפיזית, התרבותית, הפוליטית והכלכלית שבה הם מתקיימים (Shakespeare, 1996). לפיכך, הפתרון לבעיות הקשורות למוגבלות אינו תיקון הפרט אלא תיקון החברה (מור, 2012).

בחינת המונח אנשים עם מוגבלות בישראל, כפי שהיא באה לידי ביטוי בהגדרת חוק שוויון זכויות מ-1998, מלמדת כי אדם עם מוגבלות הוא "אדם עם לקות פיזית, נפשית או שכלית לרבות קוגניטיבית, קבועה או זמנית, אשר בשלה מוגבל תפקודו באופן מהותי בתחום אחד או יותר מתחומי החיים העיקריים". זו הגדרה הרואה במוגבלות יותר מסך מרכיביה הרפואיים וקושרת אותה לתפקוד במרחבי חיים שונים, ועל כן היא תואמת לגישה הביקורתית למוגבלות. עם זאת, ההגדרה גם מבטאת את התפיסה כי הנגשות והתאמות לאנשים עם מוגבלויות הן תוצר של צרכיהם המיוחדים, כפי שכתוב "בשלה מוגבל" ולא בשל חסמי הסביבה (מור, 2009). לאור העובדה כי הגדרת החוק מכילה גם גישה רפואית וגם גישה ביקורתית למוגבלות, לא מפליא שגם השיח החברתי והאקדמי משתמש לסירוגין וללא הבחנה בהגדרות והמשגות השייכות לשתי תפיסות אלו.

הנחת המוצא של הגישות הביקורתיות למוגבלות היא כי הסביבה אינה ניטרלית וטבעית משום שהיא עוצבה על פי ראיית העולם של הקבוצה הדומיננטית והשלטת בחברה – אנשים ללא מוגבלויות (זיו, 2012). התנועה לזכויות אנשים עם מוגבלויות התומכת במודל החברתי אימצה את המונח אנשים עם מוגבלויות – מונח שהוא בעל משמעות שונה לחלוטין מהמשמעות הנוצרת ממונחים שבבסיס התפיסה הרפואית-שמרנית (כמו למשל "עיוור" "פסיכוטי" "גידם" ודומיהם או "אנשים הסובלים ממוגבלות" כפי שנמצא במחקר זה).

המונח אנשים עם מוגבלות הפך למונח רשמי בישראל רק עם חקיקתו של חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (1998). המשגה זו משקפת שינוי תפיסתי בשיח שהתקיים בחקיקה עד אז (רימרמן ואברמי,

(2005), שכלל בעיקר ביטויים כמו "מיוחד"⁸ או "נכים", ביטויים המייצרים המשנה מסורתית למוגבלות. שיח מעין זה מתייג אנשים עם מוגבלויות כיוצאי דופן, מחוץ לגבולות הנורמה, ולא מקדם את התפיסה שלהם כאנשים שווים זכויות, חלק מהמגוון האנושי. השימוש במונחים כמו מיוחדים, צרכים מיוחדים ובעלי מוגבלויות בחקיקה ובישראל מחזקים את התפיסה כי הבעיה מוטמעת באדם, במקום להביא לשינוי תפיסתי הרואה במוגבלות תופעה שהיא תוצר של האינטראקציה בין האדם לסביבה.

תפיסה נוספת המתבטאת באימוץ הביטוי אנשים עם מוגבלות היא התפיסה של מוגבלות כקטגוריה פוליטית ולא רפואית. תפיסה זו מבקשת לחבר בין קבוצות רבות שלפני כן לא נתפסו כחלק מקטגוריה חברתית אחת וגם לא תפסו עצמן ככאלו (חירשים וכבדי שמיעה, אנשים עם לקויות ראייה ועיוורון, מתמודדי נפש, אנשי המגוון הנוירולוגי, אנשים החיים עם כאב כרוני ועוד). הקשר בין הקבוצות מתאפשר רק בזכות שינוי נקודת המבט – מנקודת מבט רפואית מקטלגת ששמה דגש על השוני המהותי בין הקבוצות השונות של אנשים עם מוגבלויות, לנקודת מבט חברתית ביקורתית המאפשרת התייחסות מרחיבה לחסמים המהותיים בחייהם של אנשים עם מוגבלויות: הדרה וסטיגמה, היעדר משאבים ושירותים, דיכוי ואפליה. חוויית החיים המשותפת הזאת היא שעומדת בבסיס איגודן של קבוצות אלו בחוק, תחת מטרייה אחת.

למרות השינוי המהפכני שמביאה ההגדרה בהתייחסה לאנשים עם מוגבלות כאל קבוצת מיעוט, הלכה למעשה התפיסה טרם השתרשה בישראל. הדבר ניכר בשיח שנבחן במחקר זה וכן במגוון העצום של ארגוני מגזר שלישי סקטוריאליים (מבוססי לקות רפואית) הפועלים בתחום ובהפרדה המוסדית ממשלתית המשמרת את הקטגוריזציה של אנשים עם מוגבלות (אלמוג וגרבר, 2016).

לאור ריבוי השמות והכינויים של קבוצה זו, אין זה מפתיע שגם במערכת ההשכלה הגבוהה טרם אומץ שם אחיד לסטודנטים עם מוגבלויות. לצד ההבנה כי מצב זה אינו ייחודי לישראל (Linton, 1998), חשוב להבין כי אי־שימוש בשם אחיד ומוסכם על הכול משפיע על יכולתם של אנשים עם מוגבלויות להשתתף באופן שוויוני בהשכלה הגבוהה, ובאופן ספציפי – לאתר מידע באשר לאפשרויות השונות הפתוחות בפניהם במוסד הלימודי, כגון קבלת מידע על התאמות ושירותי תמיכה, הליכי קבלה מותאמים, מלגות ייחודיות ועוד.

הקלות או התאמות?

דוגמה נוספת המצביעה על השיח הדואלי – זה הכולל בו־זמנית תפיסה רפואית מסורתית ותפיסה ביקורתית למוגבלות – היא השימוש במונחים **הקלות והתאמות**. מונחים אלו מתייחסים לתנאי הלימוד והבחינות והם הופיעו באתרי האוניברסיטה והפרסומים הרשמיים, בשיח של נשות המקצוע במרכזי התמיכה והסגל אקדמי ובעיני של הסטודנטים עצמם. השימוש במונחים אלו נעשה לסירוגין וברוב המקרים ללא הבחנה בהבדלי המשמעות ביניהם.

8 חוק החינוך המיוחד וחוק הרשויות המקומיות (סידורים לנכים). שניהם נחקקו ב־1988.

לשם המחשה, מצוטטים כמה משפטים מטפסים שסטודנטים עם מוגבלויות צריכים למלא בבקשם לקבל התאמות:

1. "אישור רפואי עדכני מטעם רופא מומחה המפרט את ההמלצות, ההקלות וההתאמות".
2. "לא יתקבלו התאמות והקלות באנגלית מטעמים רפואיים, למעט 'מקרה חריג'".
3. מתוך טופס חוות דעת רפואית: "אם הסטודנט סובל מבעיה רפואית משמעותית הוא זכאי לקבל התאמות וסיוע בלימודים על מנת לעזור לו להתמודד בצורה שווה עם יתר הסטודנטים... אנו מקפידים מאוד במתן הקלה זו ולכן נדונה בקשת הסטודנט על ידי ועדה בראשות רופא".

דוגמאות אלו מייצגות הקצנה של השימוש בשיח רפואי והדגשת מעמד הבלתי שנוי במחלוקת של אנשי הרפואה בתיקוף ובאימות המוגבלות. יתרה מכך, הן מראות כיצד המונחים התאמות והקלות מחליפים זה את זה ללא כל הבחנה ביניהם.

הפירוש במילון אבן שושן למונח התאמות הוא "הקבלת דבר לדבר, הבאה לידי תיאום" או "שילוב מוצלח, הרמוניה". מונח זה הוא התרגום הנכון למונח האנגלי accommodations ומשמעותו בהקשר האקדמי היא יצירת תיאום בין יכולותיו של הסטודנט לדרישות המערכת. כלומר, התאמת הלימודים ומטלות ההערכה ליכולותיו של הסטודנט, דבר שיביא להשתתפות שוויונית של סטודנטים עם מוגבלות ולהרמוניה בינם לבין המערכת.

המונח הקלות מייצר משמעות שונה בתכלית, והיא שהדרישות והמטלות בעבור לומדים עם מוגבלויות צריכות להיות קלות יותר. השימוש השכיח במונח הקלות אינו מקרי והוא משקף את הלך הרוח השכיח כלפי סטודנטים עם מוגבלויות במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (וכלפי תלמידים במערכת בחינוך בכלל) – יחס חשדני הרואה בהכלת לומדים אלו צעד המתנגש עם שני ערכים מרכזיים במערכת. הערך הראשון הוא החופש האקדמי שנתפס לעיתים קרובות כמתנגש עם הדרישה להנגשת תוכנית הלימודים, חומרי הלמידה ודרכי ההערכה עבור לומדים עם מוגבלות (טבקמן, 2008). הערך האחר הוא ערך המצוינות האקדמית, המתנגש עם התפיסה האינליסטית⁹ התופסת מועמדים וסטודנטים עם מוגבלויות כנחותים ולא ראויים ללימודים גבוהים. תפיסה זו מוצגת בהרחבה בחלק השלישי של הממצאים.

הבלבול הקיים בין המונח התאמות למונח הקלות (או הטבות) תואם את חוסר האחידות בשיח באשר לאנשים עם מוגבלויות ומבטא את קיומן המשותף של גישות מסורתיות וביקורתיות זו לצד זו. המונח התאמות משקף את תפיסת העולם של המודל החברתי, והוא הכלי היישומי ליצירת שוויון הזכויות. לעומתו, המונח הקלות משקף תפיסה פטרונית ודכאנית הרואה בהקלות חסד הנעשה עם אנשים עם מוגבלויות בשל מסכנותם.

9 אייבליזם או נכותנות (באנגלית: ableism) הוא שם כולל לאפליה לטובת אנשים עם גוף כשיר (able-bodied), גישה הרואה במוגבלות נחיתות ומאדירה את הגוף המתפקד והכשיר. המנגנונים הנובעים מגישה זו הם דיכוי, הדרה או אפליה כלפי אנשים עם מוגבלות.

תפיסה מוטעית זו מייצגת את התרבות החינוכית בישראל, ובעיקר את התרבות האקדמית כלפי לומדים ואנשים עם מוגבלויות. המונח הקלות שונה בחקיקה למונח התאמות בזכות ההבנה כי עיצוב המרחב הציבורי מפלה בדרך כלל אנשים עם מוגבלויות ויש לעצבו מחדש בשביל לאפשר להם שוויון זכויות. מור (2009) מצביעה על כך שהמונח הקלות היה בשימוש גם בחקיקה שהתבצעה בישראל בשנים 1980–1990 (לדוגמה חוק הקלות לחירש, 1992) וטוענת כי התאמות הן "לב ליבו" של חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות ומרכז הכובד של השינוי התפיסתי שצריך להיות מיושם כדי לשנות את מצבם (מור, 2012).

אין ספק שבשביל ליישם התאמות במרחבים שונים בחייהם של אנשים עם מוגבלויות (תעסוקה, לימודים, פנאי ועוד) יש קודם כול להבין את מושג המוגבלות, על תפיסותיו השונות. כן יש לתת אפשרות לאנשים עם מוגבלויות לתאר את חוויותיהם וללמוד מניסיונם על האופן שבו יש לתכנן וליישם התאמות. בכך עוסק החלק הבא, המתאר את חוויותיהם של הסטודנטים במערכת ההשכלה הגבוהה. חוויות אלו משקפות את תרגומם של השיח והמדיניות לפרקטיקה.

3. מערכת ההשכלה הגבוהה מהזווית של סטודנטים עם לקויות ראייה ועיוורון – נגישות או התנגשות?

בחלק זה נסקרות חלק מנקודות המפגש של סטודנטים עם לקויות ראייה ועיוורון עם מערכת ההשכלה הגבוהה, כפי שעלו בראיונות שהתקיימו איתם. הציטוטים המובאים נבחרו בשל העובדה שהם מייצגים את החוויות של הסטודנטים ומשקפים את המדיניות ואת השיח באוניברסיטאות. בחלקו הראשון של הדיון מוצגת סוגיית הבחינות – עניין שבשגרת יומו של כל סטודנט, ובחלק השני מועלים אירועים חריגים שתיארו הסטודנטים, ושלדידם התרחשו בשל היותם אנשים עם מוגבלות.

בחינות – "כזאת תחושה של חוסר אונים"

בחינות הן נקודת מפגש מרכזית בין הסטודנט עם המוגבלויות למוסד הלימודים. מרבית הסטודנטים עם מוגבלות נזקקים לתנאי בחינה מותאמים, המכונים – כפי שנסקר בפרק הקודם – התאמות או הקלות. בשל כך המערכת נדרשת להתכונן היטב לכל מבחן, בהתאם לתחום הנלמד, לתפקוד של הסטודנט ולהתאמות שהוא זקוק להן. יש לציין כי בהתאם לחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, האחריות המוטלת על מוסד ההשכלה הגבוהה להנגיש ולהתאים את הבחינה, דומה לאחריות המוטלת על מעסיקים להנגיש ולהתאים את סביבת העבודה. בשני המקרים תכלית ההתאמות היא להסיר חסמים שמקורם באופן שבו עוצבה הסביבה (מור, 2012), ובשניהם ללא התאמות האדם לא יוכל לתפקד או שתפקודו ייפגע. יצירת התאמות בהשכלה גבוהה ובתעסוקה היא מפתח מרכזי לקידום השתתפותם השוויונית של אנשים עם מוגבלויות בחברה. תנאים מותאמים ללימוד ולבחינה נקבעים בידי אנשי המקצוע במרכז התמיכה או המחלקה העוסקת בנושא (בתקופת המחקר בכל אוניברסיטה נקראה המחלקה בשם אחר). העיסוק בתנאי בחינה מותאמים עמד בתקופת המחקר בליבת העשייה של הטיפול בסטודנטים עם מוגבלויות, לצד שירותים נוספים שהתמקדו בפרט כמו שיעורי עזר, חונכות אקדמית ושעות הקראה.

הגדרת תנאי הבחינה אמורה להתייחס למרכיבים רבים: יכולות לעומת מוגבלות, צורכי נגישות ופתרונות טכנולוגיים, תחום הלימודים והאופן שבו מתבצעת מטלת ההערכה (בחינה סגורה, בחינה פתוחה, בחינה מעשית, עבודת בית, עבודה בקבוצות ועוד). נוסף על כך, לאור השונות הרבה בסגנונות הלמידה של אנשים עם מוגבלות, יש צורך בתפירה של חליפת התאמות אישית לכל סטודנט. כך לדוגמה, התאמת בחינה בפסיכולוגיה פיזיולוגית לסטודנט עיוור יכולה לכלול אחד מן המרכיבים הבאים (או את כולם): הקראת הבחינה וכתיבתה, פתרון הבחינה במחשב בסיוע תוכנית הקראה / צג ברייל, החלפת מטלות ויזואליות במטלות טקסטואליות, הארכת זמן, פיצול הבחינה לשני חלקים, שימוש באמצעי הגדלה והמחשה, פטור מחלק מהשאלות ושינוי הניקוד בהתאם. לעומת זאת, הנגשת בחינה בפילוסופיה לסטודנט המתמודד עם מוגבלות נפשית יכולה לכלול מרכיבים של הארכת זמן, בחינה בחדר נפרד, אפשרות לצאת להפסקות, פיצול חומר הבחינה לשני מועדים ועוד.

אחד הדברים שעלו מניתוח הראיונות הוא היתקלותם של סטודנטים בקשיים רבים במהלך הבחינות. כל הסטודנטים שהשתתפו במחקר היו זכאים לתנאי בחינה מותאמים, ועם זאת מהראיונות עולה כי הסגל האקדמי, האדמיניסטרטיבי ושירותי התמיכה במוסדות הלימוד התקשו בהגדרה וביישום של ההתאמות הנדרשות.

חששות ומתח לקראת בחינה הם נחלתו של כל סטודנט, אך הסטודנטים במחקר דיווחו כי מוטיב ההפתעה, הקיים בכל בחינה, מועצם במקרה שלהם. בהגיעו לבחינה סטודנט עם מוגבלות צריך להתמודד לא רק עם החששות והמתח המלווים כל סטודנט לפני בחינה, אלא גם עם אלמנטים נוספים הקשורים להנגשה ולהתאמת הבחינה. כל אלו ממקמים את הסטודנט עם המוגבלות בנקודת פתיחה נחותה לעומת סטודנט ללא מוגבלות. **נראה כי ההיררכיה המתקיימת באקדמיה בין המערכת והסטודנטים עולה שלב כאשר למשוואה נוספת מוגבלות מתווספת למשוואה ומקצינה את יחסי הכוח המתקיימים גם כך בכל מערכת ותהליך חינוכי (דה-מלאך, 2009).**

כל הסטודנטים שהשתתפו במחקר תיארו לפחות סיטואציה אחת שבה השתבש דבר כלשהו במהלך הבחינות. אירועים אלו התרחשו בגלל שלוש סיבות עיקריות:

1. כשל אדמיניסטרטיבי ביישום ההתאמות – למשל טופס הבחינה המותאם (טופס בכתב מוגדל או מודפס בברייל) לא הגיע לכיתת הבחינה או שהמשיגים לא הגיע בזמן שנקבע. כך תיארו זאת איילת ומורן:

הייתה לי בחינה והמשגיחה פשוט לא הגיעה. אני קוראת עם הטמ"ס (מכשיר הגדלה) וכל מה שהייתי אמורה לעשות זה להכתיב את התשובות לבוחנת והיא פשוט לא הופיעה. וזה היה כל כך מתסכל. לא משנה הלחץ בכל הסיטואציה, התסכול שבעניין הטכני – אני קולטת את עצמי אומרת: אלוהים, מה הבעיה? לכתוב? כל מה שהייתי צריכה זה פשוט לשפוך את כל מה שאני יודעת, אבל אני לא רואה. הבוחנת הגיעה בשעה וחצי איחור. זה היה כל כך מתסכל, כאילו עכשיו אני צריכה להתמודד עם המוגבלות שלי גם נפשית (איילת).

הבחינה נקבעה לתשע, הגעתי לאוניברסיטה מהבית של ההורים שלי (וזה לוקח יותר משעה באוטובוס). התעוררתי מוקדם, עשיתי את כל המאמץ והגעתי בזמן והמשגיחה לא מגיעה. בעשר אמרו לי לשבת, המרצה כבר הגיעה (לחדר הבחינה) לראות אם יש לי שאלות. זו הייתה אשמתם והם אפילו לא הודו בזה. הם תיאמו את זה איתה, אבל היא לא הגיעה ולא ענתה לטלפון. בסוף הם הביאו לי אחת מהמתנדבות שם, צרפתייה עם מבטא ממש כבד ולא מכירה את כל הטרמינולוגיה בתחום. היא התחילה להקריא לי ובשלב מסוים החליפו לי אותה עם המזכירה של המרכז. המזכירה התחילה להקריא לי ואחרי 20 דקות החליפו אותה במשגיחה שהביאו. חשבתי, אתם עושים ממני צחוק? והייתי כל כך מיואשת ובלחץ. סיימתי את הבחינה בתחושה נוראית... אמרתי לעצמי שאם הייתי סטודנטית רואה הייתי מגיעה לקמפוס בשעה 9, יושבת בכיתה עם כל הסטודנטים, הכי נורמלי, בחינה רגילה, המרצה מגיעה, הכול נורמלי, בלי יותר מדי תקלות (מורן).

שתי הדוגמאות ממחישות כיצד הסביבה מבנה את המוגבלות באמצעות חסמים המוצבים בדרכם של סטודנטים עם מוגבלויות. הציטוטים של איילת ומורן מדגישים עד כמה הסיטואציה שנקלעו אליה קשה בעבורן, שכן נוסף על ההתמודדות עם המטלה האקדמית הן טרודות גם בהשלכות של המוגבלות על חייהן ובמחשבות של "מה היה קורה אילו". מעניין לגלות שלמרות שהכשל הוא של המערכת, שתי הסטודנטיות מפנות את האצבע המאשימה אל עצמן ואל המקום שבו הלכות היא זו המגבילה אותן ("אני לא רואה", "אם הייתי רואה") ולא המוגבלות.

כשל אדמיניסטרטיבי אחר תואר על ידי דביר. באחת הבחינות קיבל דביר תוספת זמן לבחינה. בתום הבחינה הונחה מחברת הבחינה בתא של המרצה. כשפורסמה רשימת הציונים דביר גילה להפתעתו שלא קיבל ציון בקורס: "אני מתקשר למחלקה והם אומרים לי 'דביר אתה לא עשית את הבחינה'. אמרתי 'מה לא עשיתי?' עשיתי את הבחינה, את ראית אותי באותו יום! תבדקו שהמרצה לקח אותה'. אופס, המרצה לא לקח אותה ולא בדק אותה". במקרה המתואר הכשל האדמיניסטרטיבי נבע מחוסר תשומת לב לכל הפרטים (למשל עדכון המרצה בדבר מחברת בחינה שהונחה בתאו).

2. סיבות הקשורות במשגיחים או במקריאים – כשלים הנובעים מחוסר מודעות להשלכות הישירות של תפקוד המשגיח בבחינה או ליכולתיו של המשגיח. אלו באו לידי ביטוי בשתי דרכים עיקריות:

חוסר היכרות של המקריא עם חומר הלימוד ועם הטרמינולוגיה המקצועית. משגיח שלא מכיר את הטרמינולוגיה המקצועית מתקשה לתפקד בבחינה ועל כן הסטודנט מתקשה בביצוע הבחינה.

בשנה הראשונה הייתה בחינה שהביאה אותי לדמעות. לבוחנת לא היה שום מושג איך להסתכל על הטקסט. זה ספר משפטים והיא אפילו לא ידעה איך לעיין בו. עד שהמרצה תניע הבחינה תסתיים ואני בלחץ ותקועה. כזאת תחושה של חוסר אונים. בכיתי, בכיתי (רחלי).

אנחנו נבחנים עם משגיחים מחוגי לימוד אחרים כדי למנוע העתקות. מצוין. אבל לאדם עיוור, משגיחה נניח מפסיכולוגיה שמקריאה מבחן בסטטיסטיקה לא תדע אפילו להקריא את התרגיל ואתה לא תוכל לפתור אותו (דביר).

היבחנות עם משגיח או מקריא היא סיטואציה של "אינטימיות כפויה" – מונח המתאר מערכות יחסים בין אנשים המחויבים להימצא יחדיו לצורך מילוי משימה. כמו למשל אחים בוגרים החיים יחדיו בבית ההורים (Newman, 1991) או מטפלים וקשישים בבתי אבות (Mattiasson & Hemberg, 1998). הסיטואציה האינטימית שנוצרת בין סטודנט למשגיח היא כורח המציאות וקשורה לסוג ההתאמות שהסטודנט מקבל (היבחנות עם משגיח היא תנאי בחינה הרלוונטי גם לסטודנטים עם מוגבלויות אחרות כמו לקויות למידה, מוגבלות פיזית ועוד). למרות ההתקדמות בטכנולוגיות מסייעות, מרבית הסטודנטים עם מוגבלויות חייבים סיוע של מקריא, משגיח וכדומה בבחינות ובביצוע מטלות אקדמיות אחרות. מורן תיארה את הקושי שלה בסיטואציה זו:

לשבת מול מקריא זה כמו להיבחן פעמיים. כי, הם מסתכלים עליך, מחכים לתשובה ואת יכולה להגיד "הי, אפשר לחשוב שנייה?" ולקחת קצת זמן לעצמך באמת לחשוב. אני עדיין לא מצאתי כלי שירגיע אותי בסיטואציות האלו. זה בחינה בשני חלקים. לגמרי. כל פעם זה מקריאה אחרת, זה כאילו יש לך עוד בחינה להתמודד איתה.

סטודנטים אחרים תיארו קשיים הקשורים לתיאום ציפיות עם המשגיח, למשל מקרה שבו הסטודנט רצה להשתמש בתוכנת תרגום והמקריאה הייתה מוכנה שישתמש רק במילון. מאפיינים אחרים של המשגיח כמו למשל מבטא, ריח לא נעים ורוק עלו גם הם בראיונות כגורמים המקשים על התפקוד במבחן.

3. יחס הסגל האקדמי לסטודנטים עם מוגבלויות – לעיתים הסטודנטים מתבקשים להגיש בקשה מיוחדת להתאמות בכל קורס בפני עצמו. מקרים אלו מתרחשים בעיקר כשחומר הלימוד כולל מרכיבים ייחודיים, הדורשים מידה של יצירתיות כדי להתאים את המבחן לסטודנט עם המוגבלות (למשל סטודנט עיוור הנבחן בקריאת תווים). לגישת המרצים חשיבות עצומה במקרים אלו, משום שהם אלו שקובעים באיזו מידה תתממש הזכות של הסטודנט לשוויון.

אדווה, סטודנטית עם עיוורון, תיארה מקרה שאירע לה באחת הבחינות בשנה הראשונה ללימודיה, ובו "המרצה החליטה שאני איבחן בכיתה כמו כולם ופשוט אלחש לה את התשובות. היא הקריאה את השאלות בשקט ואני הייתי צריכה ללחוש בחזרה. החלטתי לוותר ועזבתי באמצע, זה לא פייר. ביקשתי להיבחן בנפרד והיא לא הסכימה". מקרה זה מדגים כי אין קווים מנחים לגיבוש התאמות וכי ההתנהלות הפרוצה מאפשרת לאנשי סגל לתת פרשנות אישית להתאמות. מצב זה פוגע באופן ישיר בסטודנטים ובאפשרות שלהם להצליח באקדמיה.

מהתיאורים עולה כי פעמים רבות האופן שבו תנאי הבחינה המותאמים מיושמים מייצר סביבה מגבילה ועתירת חסמים. בכך הם בעצם חוטאים למטרה שלשמה הם נועדו – להנגיש ולהתאים את מטלות הלימוד בעבור סטודנטים עם מוגבלויות.

האירועים שהסטודנטים תיארו ממחישים את המציאות היומיומית של היעדר מדיניות ואת השיח הדואלי המתקיים במערכת ההשכלה הגבוהה בנושא. האירועים גם מדגימים עד כמה מורכבת ורבת־רבדים היא המשימה של הנגשת ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם מוגבלויות. בחינות הן רק מרכיב אחד בסביבה האקדמית. טיפול במרכיב זה צריך לכלול היבטים פרקטיים וברורים כמו שימוש באביזרי עזר וטכנולוגיה מסייעת, מיקום הבחינה ותיאום עם המרצה (ביקור במהלך הבחינה ואיסוף הטופס), לצד מרכיבים כמו הכשרת משגיחים והתאמת משגיח לנבחן על פי סוג המוגבלות ותוכני הלימוד. התחשבות בכלל הפרטים הללו היא האומנות שביצירת התאמות אקדמיות, והיא תוכל להתאפשר רק באמצעות למידה משמעותית מניסיונם של סטודנטים עם מוגבלויות ומתוך הקשבה לקולם על פי העיקרון של "שום דבר עלינו בלעדינו".

"את אתגר גדול מדי למערכת" – ביטויים ישירים של דיכוי ואפליה

אורלי, סטודנטית עם לקות ראייה, תיארה אירוע שגרם לה לעזוב את המכללה שלמדה בה במהלך התואר הראשון ולעבור לאוניברסיטה. בתקופת המחקר אורלי למדה בשנה השנייה לתואר השני באוניברסיטה זו:

המדריכה הפדגוגית אמרה לי שהיא לא חושבת שאני מתאימה להשכלה גבוהה בגלל הלקות ראייה שלי ושהיא לא חושבת שאני אוכל להמשיך, וכמובן אחרי שנה בדיוק התקבלתי לאוניברסיטה אחרת והנה אני היום. הם אמרו לי "קיבלנו אותך כאתגר אבל את אתגר גדול מדי למערכת להתמודד איתו ולא ידענו למה אנחנו נכנסים.

דביר, סטודנט לתואר ראשון עם לקות ראייה, הוא הסטודנט היחיד במחקר שלמד בפקולטה למדעים מדויקים. דביר תיאר אירוע שהיה לו עם אחד המתרגלים:

ביקשתי מהם להדפיס את המטלות בקורס במתמטיקה במקום לכתוב בכתב יד, כי אני לא מצליח לראות. הלכתי ודיברתי עם המתרגל והוא אמר לי שהוא לא יכול לעשות שום דבר לגבי זה. אז הלכתי למרצה ודיברתי איתה ומה היא אמרה לי? "אין מה לעשות, אתה צריך להתמודד עם זה כמו כל האחרים. אם אתה לא רואה אתה לא יכול לדעת מתמטיקה."

ממצאים אלו מדגימים את המושג "אימפריאליזם תרבותי" (Young, 1990), שהוא אחד מחמשת הפנים של הדיכוי שיאנג הגדירה. בשימוש במכניזם חברתי זה, הקבוצה הדומיננטית הופכת את ניסיון החיים שלה ואת התרבות שלה לאוניברסלית ובכך מכוננת את הנורמה. החברה הדומיננטית, הסגל האקדמי במקרים שתוארו לעיל, משליכה מההתנסות שלה (כרואה ולא מוגבלת) על החברה כולה, לעיתים בלי משים. בכך נשללת

הלגיטימציה של סטודנטים עם מוגבלויות לרכוש השכלה גבוהה. אורלי ודביר מסומנים כ"חריגים", ככאלו שאינם יכולים להתאים עצמם לנורמות המקובלות. על ידי סימונם כפחות-ערך (בהתבסס על גופם ותפקודם המוגבל) הם מנועים מלהשתתף בצורה שוויונית בהשכלה הגבוהה.

האידאולוגיה החינוכית שעומדת בבסיס אירועים אלו היא אידאולוגיה אייבליסטית הגורסת כי סטודנטים עם מוגבלויות יכולים לעמוד בדרישות אקדמיות מסוימות, אך לא בכולן. זאת בשל השוני האינהרנטי הקיים במוגבלות ומתוך תפיסה המקדשת את הנורמליות. טענתו של בורדייה (1980) כי "הסיווג לפי הצלחה בלימודים הוא אפליה חברתית לגיטימית, שקיבלה גושפנקה מדעית" מתייחסת גם היא לאידאולוגיה זו שהפכה הבדלים הקשורים במעמד המובנה חברתית להבדלים טבעיים כמו יכולת, כישרון ואינטליגנציה.

לדעת המדריכה הפדגוגית של אורלי, סטודנטית עם עיוורון אינה מסוגלת ללמוד במוסד השכלה גבוהה. סביר להניח כי אותה מדריכה מתקשה לדמיין בוגרת תואר ראשון בחינוך, עיוורת, עומדת מול כיתה, משתלטת על הילדים ומשליטה סדר בכיתה, מסתדרת בהפסקה או מתמודדת עם הורים. ואכן בהמשך דרכה פגשה אורלי מנהלות רבות שפקפקו ביכולתה לתפקד כמורה, למרות ניסיונה וכישרונה. המרצה של דביר חושבת שאדם שאינו רואה לא יוכל לדעת מתמטיקה. יכולת הראייה מבחינתה היא תנאי חובה ללמידת המקצוע ולכן אין כלל טעם לחשוב על התאמות או הנגשות. צירלסון מכנה ממד זה של דיכוי בשם "כוח ואידאולוגיה" (Charlton, 2006). אורלי ודביר מתייגים כנחותים והמסר שמועבר אליהם הוא שיכולת ראייה היא מרכיב הכרחי ללימודים אקדמיים. הלכות שלהם ניצבת במרכז הבמה ומסמנת אותם כמאתגרים את גבולות המערכת; האחריות למצב מוטלת עליהם. בדברי המדריכה של אורלי עומדת ההבנה שהמערכת מחויבת להתמודד עם האתגרים השונים שהמוגבלות מציבה. אך הסימון של אורלי כ"אתגר גדול מדי למערכת" מפנה את האצבע המאשימה לכיוונה ומזכירה במעט את המונח "נטל כבד מדי"¹⁰ בחקיקת שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. הגדרתה של אורלי כנטל בלתי סביר על המערכת מאפשרת למערכת לקבל פטור מהכללה. חשוב לציין כי אורלי תיארה אירוע שמכיר במידה מסוימת בכך שהמוגבלות היא מובנית חברתית, ואילו האירוע שדביר תיאר מגשים את הגישה הרפואית במלואה על ידי יצירת היקש בין יכולת הראייה שלו ליכולתו האקדמית.

ניתוח נוסף של אירועים אלו מתקשר לפן אחד של דיכוי על פי יאנג (Young, 1990) – האלימות. יאנג התייחסה בעיקר לאלימות פיזית כלפי קבוצות מיעוט, אולם אפשר בכל זאת להצביע על כמה קווים משותפים בין האלימות שיאנג מתארת לאירועים שבמוקד מחקר זה: גם מקרי אלימות פיזית וגם המקרים המתוארים במחקר זה מתרחשים בהקשר חברתי שהופך אותם לאפשריים. הם מכוונים לחברי קבוצה מסוימת רק בשל השתייכותם לקבוצה זו המוגדרת כנחותה וחריגה, והם מתרחשים בין היתר משום שהחברה הדומיננטית יודעת שברוב המקרים היא לא תיענש על מעשיה. בשני המקרים המתוארים לעיל, הסגל האקדמי התייחס לסטודנטים באופן אלים ודכאני רק משום היותם סטודנטים עם לקות ראייה או עם עיוורון, תוך ידיעה ברורה שהם לא ייענשו על מעשיהם. אירועים אלו מתרחשים בהקשר חברתי ההופך אותם לאפשריים, כפי שתואר בחלק הראשון והשני של המאמר.

10 מונח המתייחס ליצירת האיזון בין דרישות ההנגשה וההתאמה לבין היכולת הכלכלית של המעסיק או נותן השירות. בדיוני הוועדה שדנה בתקנות הנגישות בהשכלה הגבוהה עלה הנושא של "נטל כבד מדי" פעמים רבות, בעיקר בעניין עלות ההנגשה הפיזית של הקמפוס.

מערכת ההשכלה הגבוהה ברובה עדיין תופסת מוגבלות כעניין שנמצא "בבעלותו" של הפרט, ולכן אחריותו היא גם למלא את הדרישות האקדמיות הנתפסות כניטרליות וטבעיות.

הניתוח שנערך בחלק זה של הממצאים מנכיח את אופייה הפוליטי של המוגבלות ואת הדמיון המתקיים בין דיכוי של אנשים עם מוגבלויות לזה של קבוצות מודרות אחרות, באקדמיה ומחוצה לה. ניכר כי מרכיבים שונים במערכת ההשכלה הגבוהה מונעים את השתתפותם השוויונית של סטודנטים עם מוגבלויות. חלק מהמרכיבים האלה הם מערכתיים וקשורים למדיניות, להגדרות, לנהלים ולתקציבים, וחלק הם אנושיים וקשורים לעמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות ולסטיגמות שאנשים אוחזים בהן.

דיון מסכם

המחקר שהוצג במאמר זה בחן את המדיניות, את השיח ואת הפרקטיקה בנושא סטודנטים עם מוגבלויות במערכת ההשכלה הגבוהה משתי זוויות משלימות. ברמה המערכתית נבחנו מדיניות המל"ג בנושא, תקצוב הות"ת, נוהלי האוניברסיטאות והשיח שבו הם משתמשים. ברמת הפרט נבחנו נקודות מפגש בין הסטודנט, המוגבלות והמערכת.

בסיום הריאיון עימה העלתה מורן, סטודנטית עם לקות ראייה, כמה מחשבות לסיכום:

לפעמים אני מסתכלת על היכולות הקוגניטיביות, או מה שאני אולי קצת מכירה מעצמי אל מול המוגבלות, או איך שתרצי לקרוא לזה. המושג של מוגבלות הוא האחריות של החברה. כאילו, בעצם אני נהיית מוגבלת כתוצאה מאי־מענה מהחברה. **ואז אני אומרת לעצמי, יכול להיות שבאמת אני מתאימה את עצמי למשהו שכביכול המוגבלות היא זאת שמעכבת אותי להצליח בו? וזה מעניין. כי יכול להיות שבאמת האקדמיה לא מותאמת אליי באיזה שהוא מובן שאני עדיין לא יודעת לשים עליו את האצבע. אני בטוחה שמשהו כאן עוצר אותי.**

במאמר זה ניסיתי לשרטט ולהגדיר את הדבר שמורן מצביעה עליו – הדבר שהיא חשה שעוצר אותה: ההתאמה בין המוגבלות, על משמעויותיה הנרחבות, לבין האקדמיה שאינה מותאמת לה. **נראה כי בכל הנוגע לקבוצות מודרות במערכת ההשכלה הגבוהה, הקבוצה של אנשים עם מוגבלויות היא המודרת ביותר, שקופה בעיני המערכת ובלתי נראית.** סטודנטים עם מוגבלויות אינם "נספרים", הם נפקדים מתוכניות העבודה של המל"ג ומהתקצוב של הות"ת. התפיסה הרואה באנשים עם מוגבלויות חלק מהמגוון האנושי לא חלחלה להלך המחשבה של המועצה להשכלה גבוהה ותפיסתה בנושא הנגישות להשכלה גבוהה מדירה ממוסדות הלימוד את הקבוצה של סטודנטים עם מוגבלויות.

כדי לגבש מדיניות מכילה ושוויונית בעבור קבוצה זו, יש להחיל שינוי שיכלול הגדרה מחודשת של הקבוצות השונות המתמודדות עם חסמים בהשכלה הגבוהה ושל תוכנית העבודה והתקציב. מהלך כזה דורש מומחיות והיכרות עם הצרכים הייחודיים והמשותפים של קבוצות המודרות ממערכת ההשכלה הגבוהה, והחשיבות בהנעתו היא כפולה. ראשית, היות שאנשים עם מוגבלויות הם חלק אינטגרלי מהקבוצות שהוגדרו בתוכנית המל"ג (ערבים, חרדים וכו'), הכרחי לקדם חשיבה ומדיניות הרואה בהם חלק מהתמונה ונותנת את הדעת גם על מצב של הדרה כפולה. **שנית, ידוע כי הנגשות המיועדות לאנשים עם מוגבלויות מיטיבות בדרך כלל גם עם קבוצות מיעוט נוספות במערכת** (Wisbey & Kalivoda, 2016).

כדי להפוך את הסביבה האקדמית למונגשת ומותאמת בעבור סטודנטים עם מוגבלויות, יש חשיבות רבה לגיבוש מדיניות ונהלים פנימיים מפורטים ברמת האוניברסיטאות. מדיניות זו צריכה להתייחס לממדים השונים המרכיבים את סביבת ההשכלה הגבוהה ולהיות מגובשת בשיתוף אנשים עם מוגבלויות. נראה כי בתקופת המחקר קולם של סטודנטים עם מוגבלויות לא נשמע בכל הקשור לעיצוב השירותים הניתנים להם. מצב זה, כפי שטוענים אוליבר (Oliver, 1990) ודרייק (Drake, 1999), מוביל פעמים רבות ליצירתן של סביבות מגבילות, ועל כן הזכות שניתנה לסטודנטים להביע את קולם היא בעלת חשיבות מרכזית במחקר זה.

הכתיבה האקדמית בתחום לימודי המוגבלות בישראל עדיין מועטה (זיו, 2016)¹¹ וטרם הוקמה תוכנית אקדמית פורמלית בתחום¹². לינטון (Linton, 1998) טוענת שההדרה של לימודי מוגבלות נרחבת אף יותר מההדרה החברתית של אנשים עם מוגבלויות, מכיוון שהיא תוצר של יחסי כוח בין שדות המחקר. אין ספק שאחת הפנים של הדרה זו משתקפת באופן ייצוגי של אנשים עם מוגבלויות בשיח בעניינים במוסדות ההשכלה הגבוהה; שיח המבנה את הידע על המוגבלות מתוך גישות מסורתיות ורפואיות. הביטוי בעלי מוגבלויות משקף גישה זו ומעביר את האחריות להכלה בסביבות החברתיות והבנויות לפרט שהמגבלה בבעלותו, הפרט הנתפס כחריג ואבנורמלי.

מתודולוגיה של מחקר מוגבלות משחרר, כפי שננקטה במחקר זה, מאפשרת לזהות ערוצי שינוי שיקדמו את האינטרסים של אנשים עם מוגבלויות (Finkelstein, 1999). זאת בין היתר על ידי היפוך ההיררכיה המסורתית של חוקר־נחקר (רוט וברק, 2016). מקורה של היררכיה מסורתית זו בפרדיגמה הפוזיטיביסטית הרואה את המציאות כמצב ממשי שאינו תלוי במתבונן בה ואת החוקר כמי שחייב לנטרל את עמדותיו האישיות ולנהוג באובייקטיביות כדי לחשוף את המציאות (שלסקי ואלפרט, 2007). זו גם הפרדיגמה העומדת בבסיס הגישות המסורתיות־רפואיות, המגדירות את המוגבלות כתופעה אורגנית, אובייקטיבית ומהותנית של הפרט (Bredo, 2009; Titchkosky, 2009). נראה כי לאופן שבו מוגבלות מוגדרת ונחקרת באקדמיה יש השלכות מכריעות על התפתחות התפיסה כלפי סטודנטים עם מוגבלויות, ובהתאם לכך – גם על פיתוח המדיניות והשירותים לקבוצה זו.

11 ב־2016 פורסמה המקראה הראשונה בעברית בתחום, פרי עבודתה של קבוצת לימודי מוגבלות במכון ואן ליר.

12 בעשור האחרון התקיימו שני ניסיונות להקים תוכנית כזו על ידי אוניברסיטאות שונות.

שיח אקדמי הרואה במוגבלות חוסר התאמה אישית של הפרט ובאנשים עם מוגבלויות מושאי מחקר, יתבטא במדיניות של צרכים ורווחה. לעומתו, שיח אקדמי שעושה שימוש בפרספקטיבה של לימודי מוגבלות ומחקר מוגבלות משחרר יתבטא במדיניות של זכויות ושוויון.

נראה כי בישראל עדיין לא אומצו מודלים של חשיבה ביקורתית על מוגבלות ונישות ביקורתיות למוגבלות הן עדיין קול לא מוכר או מרכזי באקדמיה. הדרתם של לימודי מוגבלות מהאקדמיה בישראל היא תמונת מראה להדרתם של סטודנטים עם מוגבלויות מהאקדמיה ומהחברה ומשקפת את יחסי הכוחות בין אנשים עם וללא מוגבלויות, המועצמים בסביבה זו. הכרה בלימודי מוגבלות תאפשר לא רק מהלך אקדמי, אלא גם מהלך פוליטי הצהרתי של שינוי נקודת המבט ואימוץ גישה ביקורתית למוגבלות. מהלך כזה יוכל להוביל גם לשינוי תפיסתי תרבותי ולהפוך את מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל למכילה בעבור אנשים עם יכולות שונות.

אחרית דבר – עידן המהפכה

בשנים 2011–2016 התרחשו שינויים חשובים בתחום הנגשת ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם מוגבלויות בישראל. שינויים אלו החלו עם תום המחקר האיכותני המוצג במאמר זה. בשנת 2011 החלה פעילות מיזם 'מהפכה בהשכלה הגבוהה' של קרנות הביטוח הלאומי. במסגרת המיזם שודרגו והוקמו מרכזי תמיכה רב־נכתיים לסטודנטים עם מוגבלויות ב־35 קמפוסים של 32 מוסדות השכלה גבוהה, מתל חי שבצפון ועד אילת שבדרום, בעלות של כ־20 מיליון ש"ח. מרכזי התמיכה מפעילים תחת קורת גג אחת שירותים פרטניים ורוחביים המסייעים לסטודנטים עם מוגבלויות (תמיכה לימודית, שיעורי עזר, השאלת ציוד עזר, סדנאות ייעודיות). כמו כן, הם עוסקים בפיתוח והכשרה של הסגל האקדמי והמנהלי בנושאים הקשורים להכללתם של סטודנטים עם מוגבלויות (המוסד לביטוח לאומי, 2014).

במרץ 2016 אושרו תקנות הנגישות למוסדות השכלה גבוהה (מתוקף חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות), לאחר יותר מחמש שנים של דיונים בתת־הוועדה בנושא נגישות של ועדת העבודה והרווחה בכנסת. התקנות מעגנות את החובה לנגישות מלאה במרחב הפיזי של המוסדות להשכלה גבוהה ובשירותי ההשכלה שמוסדות אלה מעניקים, ומקדמות נגישות ושוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות גם בהליך הקבלה למוסדות אלו (נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, 2016).

לצד החובה להנגשת השטחים הציבוריים בקמפוס, כמו מדשאות וקפיטריות, והשירותים האוניברסליים הניתנים לכל סטודנט (שירותי הספרייה, אתרי האינטרנט של המוסדות ועוד), המוסדות מחויבים לבצע התאמות נגישות פרטניות לתלמידים, כולל התאמות בדרכי ההוראה וההיבחנות. כמו כן, המוסדות להשכלה גבוהה מחויבים למנות אדם שיהיה אחראי לקביעת התאמות נגישות, אשר ככל הניתן יהיה אדם עם מוגבלות.

סעיף 3 בתקנות¹³ מחייב את מוסדות ההשכלה הגבוהה להקים מרכז תמיכה רב־נכותי, הכולל את מרכיבי השירות העיקריים של מרכזי התמיכה שפותחו במסגרת 'מיזם המהפכה' של קרנות הביטוח הלאומי. בכך מסייעות התקנות בהטמעת מודל השירות שנבנה במיזם ומשמרות את העשייה שהתרחשה במהלכו. **שני מהלכים אלו קידמו באופן משמעותי את השיח על שוויון זכויות בהשכלה גבוהה וכן את הכלים הפרקטיים ליישומם.**

מהלך נוסף שהתרחש ב־2012 הוא תמיכה תקציבית חד־פעמית וישירה של ות"ת בסך 90 מיליון ש"ח למימון הסדרי נגישות בקמפוסים¹⁴. תקציב זה בא לסייע למוסדות להשכלה גבוהה לבצע את התאמות הנגישות המוגדרות בחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (תיקון מ־2005). ההערכה התקציבית הכוללת לעלות ההתאמות הנדרשות עמדה על כ־200 מיליון ש"ח לביצוע ההתאמות הנדרשות על פי חוק (**ועדת העבודה, הרווחה והבריאות**, 2014). הקצאת התקציב התבססה על הערכת עלויות שבוצעה על ידי המוסדות המתוקצבים על ידי ות"ת ואמדה את היקף ההתאמות הנדרש בכל מוסד בהתייחס לגודל הקמפוס, מספר המבנים ומספר הסטודנטים הכללי. עוד מצוין בהחלטה על תמיכה תקציבית זו כי המודל התקציבי בוסס על "הנחה לגבי אחוז קבוע של בעלי מוגבלויות באוכלוסייה" (הצעת תקציב ההשכלה הגבוהה לשנת הלימודים תשע"ה, סעיף 4.16). ציון זה מדגיש שוב את העובדה שלא מתבצע מעקב אחר מספר הסטודנטים ושיעורם במוסדות הלימוד. בהתאם להערכה זו, הושקע התקציב בעיקר בהנגשות פיזיות של הכניסות למוסדות, המבנים, הכיתות והמעברים בקמפוסים. נוסף על כך, תוקצבו התאמות לשיפור הנגישות ללקויי ראייה ולקויי שמיעה¹⁵. ב־2018 הוחלט על תוספת של 60 מיליון ש"ח שיוקצו במודל דומה¹⁶.

בחינה של תוכנית החומש של המל"ג (2017–2022) שהוצגה בספטמבר 2016, מצביעה על כך שהנגשת מערכת ההשכלה הגבוהה ממשיכה להיות יעד מרכזי לצורך תמיכה בצרכים לאומיים ובשוק התעסוקה. בסעיף זה תוקצבו שני מיליארד ש"ח לצורך עידוד וסיוע בלימודים אקדמיים לחרדים (500 מיליון), ערבים (500 מיליון), אתיופים (100 מיליון) ונשים (70 מיליון). כן תוקצב מהלך לגידול במקצועות הנדרשים בשוק התעסוקה וייעול המכינות הקדם אקדמיות. אף על פי שבעיית התעסוקה של אנשים עם מוגבלויות ידועה והנושא של קידום תעסוקת אנשים עם מוגבלויות מטופל ברמה הלאומית בשבעה משרדי ממשלה (טל, אלמוג וצינמון, 2017), מל"ג לא מצאה לנכון להתייחס לאוכלוסייה זו בסעיף זה או לתקצב אותה גם בתכנית חומש זו.

-
- 13 סעיף 3 בתקנות מפרט את השירותים הבאים שיכלול מרכז התמיכה: ייעוץ תמיכה וליווי אישי ומקצועי לתלמיד, סיוע בהגשת בקשה לקביעת התאמות נגישות אישיות בדבר ההתאמות הנדרשות; הדרכה וסיוע פרטני או קבוצתי להקניה ושיפור הרגלי למידה, ליווי ותמיכה במתן התאמות ושימוש בהן בלימודים, ליווי, הדרכת והכשרת צוות ההוראה והצוות המנהלי, ייעוץ לצוות המוסד בנוגע למתן התאמות ותמיכה בתלמיד ואספקה, תחזוקה והפעלה של אמצעי עזר והנגשה.
- 14 החלטות משיבת הוועדה לתכנון ולתקצוב מס' 15 (1015) שהתקיימה בירושלים ביום כ"ה בתמוז תשע"ד, 23.7.2014. נוסח ההחלטות אושרו בישיבה שהתקיימה ב־14 באוגוסט 2013.
- 15 תשעים מיליון שקל יוקצו להנגשת האוניברסיטאות לנכים. **כתבה מעיתון דה־מארקר, 9 באוקטובר, 2012.**
- 16 החלטות משיבת הוועדה לתכנון ולתקצוב מס' 1 (1063) שהתקיימה בירושלים ביום 27.9.17. נוסח ההחלטות אושרו בישיבה שהתקיימה ב־30 בינואר 2018.

המהלכים שהתרחשו בשנים האחרונות מייצגים גישות שונות למוגבלות. מרכזי התמיכה שהוקמו והתקנות שחוקקו מבטאים התייחסות רחבה לנושא והתמקדות במאפייני הסביבה ובחסמים שהיא מציבה בפני אנשים עם מוגבלויות. משניהם עולה גם החשיבות שבהכשרת הסגל האקדמי והמנהלי במוסדות להשכלה גבוהה כמפתח להנגשת ההשכלה הגבוהה. מהלכים אלו מבקשים לממש את התפיסה של המודל החברתי למוגבלות ומצביעים על לקיחת אחריות מערכתית לשינוי המצב. שני מהלכים אלו התרחשו הודות לפעילות גופים בעלי ידע מקצועי רחב בתחום המוגבלות – אגף הקרנות של המוסד לביטוח לאומי ותת־הוועדה בנושא נגישות בכנסת, אליה הגיעו ארגונים רבים, אנשים עם מוגבלויות ונשות מקצוע ממרכזי התמיכה.

לעומת אלו, המהלך החד־פעמי של ות"ת מתמקד בחסם הכניסה הראשוני, הפיזי, הנראה והמובן מאליו כמעט בכל הקשור לנגישות. מהלך זה מייצג תפיסה שטוחה ו"רזה" של מוגבלות, בדומה לזו שמייצג המודל הרפואי המצמצם את המוגבלות לממדי הלקות הרפואית. התקציבים המוקצים לאוניברסיטאות לצורך הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה אינם לוקחים בחשבון את מגוון צורכיהם של אנשים עם מוגבלויות. הנגשות פיזיות וחושיות מהוות את הממד הנראה והמוכר ביותר מתוך הסדרי הנגישות. עם זאת, **הנגשה פיזית היא תנאי הכרחי אך לא מספק לקידום השתתפותם השוויונית של אנשים עם מוגבלויות במערכת ההשכלה הגבוהה.**

למרות ההתקדמות שחלה בתחום מתקופת המחקר ועד היום, ניכר כי נותרה דרך ארוכה להפיכת ההשכלה הגבוהה לסביבה מכילה. ההתעלמות מקבוצה זו בתוכניות העבודה והתקצוב של ות"ת לצד מהלך תקצוב חד־פעמי מציירת תמונת מצב עגומה באשר ליכולתם של אנשים עם מוגבלויות לממש את זכותם להשכלה גבוהה נגישה. לצד אלו המעורבות הגבוהה של השותפים המובנים מאליהם למהלך של הנגשת ההשכלה הגבוהה עבור סטודנטים עם מוגבלויות – המוסד לביטוח לאומי ונציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, מראה שזכויותיהם של אלו עדיין נחשבות להיות באחריותם של גופי רווחה וגופים שזו התמחותם המקצועית. תפיסה זו מצביעה על ראייה מצמצמת של הנושא. נראה כי הגוף האוניברסלי האמון על ההשכלה הגבוהה בישראל טרם פיתח תפיסה מקצועית או מומחית בתחום של סטודנטים עם מוגבלויות ולא תופס את עצמו כאחראי לשינוי במצבם.

רשימת מקורות

אוליבר, מ' (2016). מתוך הפוליטיקה של ההנכיה: גישה סוציולוגית (ב' בן־ברוך וז' כוכבי, תרגום). בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' ומזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 57–81). ירושלים: מכון ון ליר.

אלמוג, נ' וגרבר, י' (2016). **לקרוא את לינטון בעברית: תביעה מחדש של מוגבלות בישראל**. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' ומזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 139–147). ירושלים: מכון ון ליר.

בורדייה, פ' (1980). **הגזענות של האינטליגנציה** (ג' אלגזי, תרגום). הרצאה ברב שיח מטעם התנועה הצרפתית נגד גזענות, מאי 1978.

ברמן, א' ונאון, ד' (2004). **בוגרי אוניברסיטאות עיוורים וכבדי ראייה: תרומת עמותת עליה במשך הלימודים ומעקב אחר השתלבותם בתעסוקה**. ירושלים: ג'וינט – מכון ברוקדייל.

בר לב, ל', קרן־אברהם, מ', הבר, י' ואדמון־ריק, ג' (2015). **אנשים עם מוגבלות בישראל 2015**. ירושלים: ג'וינט – מכון ברוקדייל ומשרד המשפטים.

גיל, ר', שהם, ש' ושלי, ס' (2016). הבניית זהות תרבותית חיובית בקהילות של אנשים עם מוגבלות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' ומזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 164–172). ירושלים: מכון ון ליר.

גלבוע, י' ויוסטמן, מ' (2008). שכר לימוד והלוואות סטודנטים: נגישות להשכלה גבוהה ועלות תקציבית. **רבעון לכלכלה**, 55(1), 35–65.

גרינברגר, ל' ולייזר, י' (2010). סטודנטים עם לקויות למידה ונכויות במוסד טכנולוגי להשכלה גבוהה: האם מרצים מסייעים להצלחתם? **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 25(2), 61–80.

דביר, נ' (2015). מי מאתנו הוא ה'שונה'? מה ניתן ללמוד מסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם ליקוי למידה ומוגבלויות פיזיות? **דפים**, 60, 199–226.

דגן־בזגל, נ' (2007). **הזכות לחינוך והשכלה גבוהה בישראל – מבט משפטי ותקציבי**. תל אביב: מרכז אדווה.

דה־מלאך, נ' (2009). הפרדוקס של הדיאלוג בחינוך. **מגמות**, 3, 318–336.

דהן, א', מלצר, י' ופינקלשטיין, ג' (2011). תמורות בהשתלבות של סטודנטים עם לקויות למידה בחינוך הגבוה בישראל. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (עמ' 315–343). חיפה: אחוה.

דנגור, נ' (2012). **שכיחות אנשים עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה (מסמך ראשוני)**. ירושלים: נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, משרד המשפטים. אוחר מאתר האינטרנט של ג'וינט – תב"ת: <http://employment.jdc.org.il/sites/default/files/researches/%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91%20%D7%90%D7%A0%D7%A9%D7%99%D7%9D%20%D7%A2%D7%9D%20%D7%9E%D7%95%D7%92%D7%91%D7%9C%D7%95%D7%AA%20%D7%91%D7%9E%D7%95%D7%A1%D7%93%D7%95%D7%AA%20%D7%9C%D7%94%D7%A9%D7%9B%D7%9C%D7%94%20%D7%92%D7%91%D7%95%D7%94%D7%94%20%D7%A0%D7%99%D7%A8%D7%94%20%D7%93%D7%A0%D7%92%D7%95%D7%A8.pdf>

דרגיש, ר' וצבר בן־יהושע, נ' (2001). מחקר סיפר. בתוך נ' צבר בן־יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 167–194). אור יהודה: כנרת, זמורה, ביתן.

הוועדה לבחינת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (2007). **דו"ח הוועדה לבחינת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל**. אוחר מאתר האינטרנט של האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים, <https://academy.ac.il/SystemFiles2015/Vaadat-Shohat.pdf>

החלטות משיבת הוועדה לתכנון ולתקצוב מס' 15 (1015) שהתקיימה בירושלים ביום כ"ה בתמוז תשע"ד, 23.7.2014, נוסח ההחלטות אושרו בישיבה שהתקיימה ב- 14.8.13. אוחר מאתר המל"ג: <http://che.org.il/wp-content/uploads/2016/12/1015-15-23-7-14-%D7%9C%D7%90%D7%AA%D7%A8-signed.pdf>

החלטות משיבת הוועדה לתכנון ולתקצוב מס' 1 (1063) שהתקיימה בירושלים ביום 27.9.2017 נוסח ההחלטות אושרו בישיבה שהתקיימה ב- 30.1.18 אוחר מאתר המל"ג: <http://che.org.il/wp-content/uploads/2016/12/%D7%94%D7%97%D7%9C%D7%98%D7%94-%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%97-1.pdf>

היימן, ט' ופרצל, ק' (2003). סטודנטים עם לקות למידה בהשכלה הגבוהה: אסטרטגיות למידה ואופני התמודדות. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 18(1), 45–60.

היימן, ט', אלמוג, נ' וגודר, א' (2006). סטודנטים עם לקויות שמיעה וסטודנטים עם לקויות ראייה: אופני התמודדות ודרכי סיוע באוניברסיטה. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 21(2), 33–44.

המוסד לביטוח לאומי (2014). **מהפכה בהשכלה הגבוהה – מרכזי תמיכה לסטודנטים עם מוגבלות**. נייר עמדה.

המועצה להשכלה גבוהה (2011). **הדגשים בתוכנית הרב שנתית תשע"א–תשע"ו**.

המועצה להשכלה גבוהה (2017). **ההשכלה הגבוהה, תכנית רב שנתית 2017–2022 (תשע"ז – תשפ"ב)**. מצגת ממסיבת עיתונאים שהתקיימה ב־13 בספטמבר, 2016. אוחר מ: <http://che.org.il/wp-content/uploads/2016/09/%D7%AA%D7%9B%D7%A0%D7%99%D7%AA-%D7%A8%D7%A9%D7%A2%D7%97-1.pdf>

-D7%94%D7%97%D7%95%D7%9E%D7%A9-%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%96-D7%AA%D7%A9%D7%A4%D7%91.pdf

וולמסלי, ג' (2016). נורמליזציה, מחקר משחרר ומחקר מכליל בתחום המוגבלויות השכליות (ב' בן-ברוך וז' כוכבי, תרגום). בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' ומזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 517-528). ירושלים: מכון ון ליר.

וולנסקי, ע' (2012). **לאחר העשור האבוד - ההשכלה הגבוהה בישראל לאן? נייר מדיניות מס' 2012.02**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

ועדת העבודה, הרווחה והבריאות (24 במרץ 2014). תקנות שיווין זכויות לאנשים עם מוגבלות (התאמות נגישות למקומות ציבוריים קיימים שהם מוסדות להשכלה גבוהה ולשירותי השכלה גבוהה שהם נותנים). פרוטוקול הוועדה.

זיו, נ' (2012). **אנשים עם מוגבלות ושיח זכויות האדם: סתירה או פוטנציאל לשינוי**. פרלמנט, 74. **אוחזר מ-<https://www.idi.org.il/parliaments/7796/7892>**

זיו, נ', מור, ש' ואיכנגרין, א' (2016). לימודי מוגבלות בעברית: שדה אקדמי בהתהוות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' ומזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 11-54). ירושלים: מכון ון ליר.

זק"ש, ד' ושרויאר, נ' (2006). **תפקידה של הטכנולוגיה בשילוב אנשים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה בישראל**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.

טבקמן, מ' (2008). נגישות השירות בהשכלה גבוהה - מהלכה למעשה. **עניין של גישה, 8**, 35-41.

טנא רינדה, מ', הדס לידור, נ' וזק"ש, ד' (2013). "סוף כל סוף על אותו המדף עם אנשים אחרים": נגישות ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם מוגבלות פסיכיאטרית. **כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 22**(2), 83-112.

טל, א', אלמוג, נ' וצינמון ג"ר (2017). **דבר העורכים: תעסוקת אנשים עם מוגבלות - בין חזון למציאות**. ביטחון סוציאלי, 102, 5-19.

לייזר, י' (2011). גורמים המקדמים או מעכבים השתלבות של סטודנטים עם מוגבלויות בחינוך הגבוה: מבט בינלאומי. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (עמ' 345-379). חיפה: אחוה.

מור, ש' (2009). בין המשגה פוליטית להכרה משפטית: חסמים במימוש זכויות אנשים עם מוגבלויות. בתוך ג' גל ומ' אייזנשטדט (עורכים), נגישות לצדק חברתי בישראל (עמ' 79-133). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית.

מור, ש' (2012). שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות בתעסוקה - מתיקון הפרט לתיקון החברה. עיוני משפט, **לה**, 97-150.

מנור־בנימיני, א' (2010). ניתוח שיח אתנוגרפי של צוות רב מקצועי. בתוך ל' קסן ומ' קרומר־נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 181–192). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

מחמוד, ח' (2008). **להיות סטודנט עם לקות ראייה – נסיון ומשמעות** (עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה.

משרד הכלכלה (2013). **אקדמאים עם מוגבלות: מקבץ נתונים**. ירושלים: משרד הכלכלה.

נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (31 במרץ, 2016). **אישור תקנות בדבר הנגשת מוסדות להשכלה גבוהה**. אוחר מ- <http://www.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyon/publications/news/Pages/Accessibility-Regulations-Institutions-Higher-Education-Approved-2016.aspx>

סוויין, ג' ופרנץ' ס' (2016). לקראת מודל אפרמיטיבי של מוגבלות (ב' בן־ברוך וז' כוכבי, תרגום). בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' ומזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 148–163). ירושלים: מכון ון ליר.

פינטו, א' ופאס, ה' (2014). **שיקום מקצועי לאנשים עם מוגבלות: השתלבות בעבודה, התמדה ורמות שכר**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מינהל המחקר והתכנון.

פלדמן, ד' ובן משה, א' (עורכים) (2007). **אנשים עם מוגבלויות בישראל – 2006**. ירושלים: משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות.

פראג', ז' (2005). **שילוב סטודנטים עיוורים ולקויי ראייה באוניברסיטאות חיפה וירושלים: היבטים טכניים ואישיים** (עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה.

פרנץ', ס' וסוויין, ג' (2016). היחסים בין אנשים עם מוגבלויות ובין אנשי מקצועות הבריאות והרווחה (ב' בן־ברוך וז' כוכבי, תרגום). בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' ומזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 447–476). ירושלים: מכון ון ליר.

קמה, ע' ופירסט, ע' (2015). **על ההדרה – ייצוגים תקשורתיים של 'אחרים'**. תל אביב: רסלינג.

קירש, א' (2010). **מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל: נגישות, איכות ומצוינות במשאבים מוגבלים**. חיפה: מוסד שאול נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה, הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל.

קרומר־נבו, מ' ולביא־אג'אי, מ' (2009). "לעשות משהו בקשר לזה": מחקר ומדיניות. **ביטחון סוציאלי**, 81, 106–75.

רוט, ד' וברק, ד' (2016). גישות חדשות לחקר המוגבלות: מחקר משחרר, מחקר משתף, מחקר מכליל. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' ומזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 539–549). ירושלים: מכון ון ליר.

ימרמן, א' ואברמי, ש' (2005). חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות – האמנם שוויון זכויות? **ביטחון סוציאלי**, 68, 51–69.

שגיב, נ' ושטרך, נ' (2007). **השכלה אקדמית נתמכת לאנשים עם מוגבלות פסיכיאטרית**. המוסד לביטוח לאומי, מנהל המחקר והתכנון. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.

שייקספיר, ט' (2016). המודל החברתי של המוגבלות (ב' בן־ברוך וז' כוכבי, תרגום). בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' ומזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 91–102). ירושלים: מכון ון ליר.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני – מפירוק המצאות להבניית נטקסט**. תל אביב: מכון מופת.

Almog, N. (2011). Academic and social adjustment of university students with visual impairments (Doctoral dissertation). Bar Ilan University, Ramat-Gan.

Barnes, C. (1990). 'Cabbage syndrome': The social construction of dependence. London: Falmer Press.

Barnes, C. (2003). What a difference a decade makes: Reflections on doing 'emancipatory' disability research. *Disability & Society*, 18(1), 3–17.

Beauchamp-Pryor, K. (2004). Power, policy and provision: Disabling barriers in higher education in Wales. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Disability policy and practice: Applying the social model* (pp. 99–115). Leeds: The Disability Press.

Beauchamp-Pryor, K. (2007). A Framework for the equality and inclusion of disabled students in higher education (Doctoral dissertation). University of Wales, Cardiff.

Borland, J., & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education: A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85–101.

Bredo, E. (2009). Comments on howe: Getting over the methodology wars. *Educational Researcher*, 38(6), 441–448.

Charlton, J. I. (2006). The dimensions of disability oppression: An overview. In L. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 217–227). New York: Routledge.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle Creek: Pearson Education.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K.

Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (pp. 1–34). Thousand Oaks, CA: Sage.

Drake, R. F. (1999). *Understanding disability policies*. Basingstoke: Macmillan.

Fairweather, J. S., & Shaver, D. M. (1990). A troubled future? Participation in postsecondary education by youths with disabilities. *Journal of Higher Education*, 61(3), 332–348.

Finkelstein, V. (1999). Doing disability research (book review). *Disability & Society*, 14(6), 859–867.

Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Hodges, J. S., & Keller, M. J. (1999). Visually impaired students' perceptions of their social integration in college. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(3), 153–165.

Hurst, A. (1998). *Higher education and disabilities: International approaches*. Aldershot: Ashgate.

Kanter, A. S. (2010, not published). Inclusion and acceptance of students with disabilities in higher education in Israel and the United States: A comparative study. A research funded by the US Department of Education.

Kanter, A. S. (2011). The law: What's disability studies got to do with it or an introduction to disability legal studies. *Columbia Human Rights Law Review*, 42(2), 403–479.

Linton, S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and identity*. New York: New York University Press.

Mattiasson, A. C., & Hemberg, M. (1998). Intimacy-meeting needs and respecting privacy in the care of elderly people: What is a good moral attitude on the part of the nurse/arar?. *Nursing Ethics*, 5(6), 527–534.

Meister, J. J. (1998). Study conditions and behavioral patterns of students with disabilities in German universities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 13(2), 37–50.

Mercer, G. (2002). Emancipatory disability research. In C. Barnes, M. Oliver & L. Barton (Eds), *Disability studies today* (pp. 228–249). Cambridge: Polity Press.

Newman, J. (1991). College students' relationship with siblings. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(6), 629–644.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan Press.

Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production?. *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 101–114.

Oliver, M. (2004). If I had a hammer: The social model in action. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 18–31). Leeds: Disability Press.

Pfau, H. (2007). To know me now. *Qualitative Social Work*, 6(4), 397–410.

Ross, A., (2003). Access to higher education: Inclusion for the masses?. In: L. Archer, M. Hutchings, & A. Ross (Eds.), *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion* (pp. 45–74). London: RoutledgeFalmer.

Shakespeare, T. (1996). Disability, identity and difference. In Barnes, C. and Mercer, G.

(Eds.), *Exploring the divide* (pp. 94 – 113). Leeds: The Disability Press.

Smart, J. (2001). *Disability, society, and the individual*. Gaithersburg: Aspen Publishers.

Thomas, C. (1999). *Female forms: Experiencing and understanding disability*. Philadelphia: Open University Press.

Siebers, T. (2008). *Disability theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: Critical and social theory in the era of mass communication*. Cambridge: Polity Press.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

Titchkosky, T. (2009). "To pee or not to pee?" Ordinary talk about extraordinary exclusions in a university environment. *Canadian Journal of Sociology*, 33(1), 37–60.

Van Dijk, T. A. (1990). The future of the field: Discourse analysis in the 1990s. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 10(1–2), 133–156.

Vernon, A. (1997). Reflexivity: The dilemmas of researching from the inside. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Doing disability research* (pp. 158–176). Leeds: The Disability Press.

Wisbey, M. E., & Kalivoda, K. S. (2016). College students with disabilities. In M. J. Cuyjet, M. F. Howard-Hamilton, D. L. Cooper, & C. Linder (Eds.), *Multiculturalism on campus: Theory, models, and practices for understanding diversity and creating inclusion* (pp. 328–349). Virginia: Stylus Publishing.

Young, I, M. (1990). Five faces of oppression. In *Justice and the Politics of Difference* (pp. 39–65). Princeton: Princeton University Press.

Yuen, J. W. L., & Shaughnessy, B. (2002). Cultural empowerment: Tools to engage and retain postsecondary students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(3), 199–207.