



תפיסתן של עובדות סגל מנהלי את הסטודנטים עם מוגבלות הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה – הבדלים תרבותיים

יעל שרגא רויטמן*

תקציר

חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998 מתווה מדיניות ברורה בנוגע למחויבותם של מוסדות להשכלה גבוהה להכשיר סגל מנהלי ואקדמי למתן שירות נגיש לסטודנטים עם מוגבלות. נקודת המוצא של המתווה היא שבחברה הכללית קיימות עמדות שליליות כלפי אנשים עם מוגבלות, ולכן יש לעודד את המודרכים לזנוח תפיסות הקשורות למודל החסד ולמודל הרפואי למוגבלות, ובמקום זאת לאמץ את השיח המקובל כיום בעולם המחקר על אנשים עם מוגבלות – שיח העוסק בגישה החברתית למוגבלות ומתמקד באפליה החברתית כלפיהם. מחקר זה הוא מחקר חלוץ שבוחן את תפיסותיהן של עובדות סגל מנהלי במוסדות להשכלה הגבוהה בנוגע לסטודנטים עם מוגבלות מתוך הקשר תרבותי-חברתי. גישת המחקר היא איכותנית וכוללת שימוש בראיונות חצי-מובנים שנעשו עם עשר עובדות סגל מנהלי. העובדות השתייכו לשלוש חברות תרבותיות בולטות בישראל: החברה היהודית-חילונית, החברה היהודית-דתית והחברה הערבית-מוסלמית. ניתוח הראיונות נעשה באמצעות ניתוח תוכן תמתי לצד ניתוח נרטיבי. ממצאי המחקר מעידים על כך שהתפיסה הרווחת כלפי סטודנטים עם מוגבלות בקרב המרואיינות היא תפיסת החסד והתפיסה הרפואית. עם זאת, הפרשנות הניתנת לתפקידם החברתי של אנשים עם מוגבלות היא שונה מעובדת לעובדת ומעוצבת, בין היתר, מתוך תפיסותיה התרבותיות כלפי מוגבלות.

מילות מפתח: הכלה, שונות תרבותית, אנשים עם מוגבלות, מודל חברתי, הדרכת עובדים

* ד"ר יעל שרגא רויטמן, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו.

הקדמה

בספרות המחקר העוסקת בהשתלבותם של סטודנטים עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה נמצא כי לעובדי הסגל המנהלי במוסד תפקיד חשוב ביצירת סביבה אוהדת ותומכת עבורם (Hadley, 2011). כך לדוגמה, עמדות שליליות של חברי הסגל המנהלי בנוגע ליכולתם של אנשים עם מוגבלות להצליח באקדמיה מקשות על תהליך השתלבותם של סטודנטים אלו במרחב האקדמי (Sachs & Schreuer, 2011). העמדות השליליות כלפיהם ניכרות בעיקר בבואם לבקש התאמות אקדמיות (זק"ש ושרויאר, 2009) או סיוע מנהלי (Dutta et al., 2009), משום שלא אחת צעדים אלה נתפסים כיקרים וקשים ליישום, ויתרה מכך, מנוגדים לסטנדרט האקדמי המקובל (אלמוג, 2018; Brown & Broido, 2015). אחת הדרכים לקידום הבנה כלפי צוריהם של סטודנטים עם מוגבלות והענקת כלים לשיפור השירות היא הדרכות לשינוי עמדות. בהדרכה זו יש לתת את הדעת לכך שהדרכה נגרית שלא ניתנת בה התייחסות לאופן שבו מוגבלות נתפסת בתרבות המוצא של העובדות, מאבדת במידת מה מהיעילות שלה (Ravindran & Myers, 2012).

סקירה זו עוסקת בצורך בפיתוח תהליכי הדרכה המותאמים תרבותית למשתתפים בה. תחילה תוצג סקירה העוסקת בהדרכה לשינוי עמדות כלפי סטודנטים עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה, ולאחר מכן תינתן התייחסות לאופן שבו שלוש חברות תרבותיות בולטות במדינת ישראל – החברה היהודית-חילונית, החברה היהודית-דתית והחברה הערבית-מוסלמית – תופסות אנשים עם מוגבלות.

תהליכי הדרכה לשינוי עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות

עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות נמצאות בליבו של השיח העוסק בשילובם של סטודנטים עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה. ביטוין הוא שיקוף של המודל החברתי למוגבלות, הרואה במוגבלות מרכיב בזהות האישית של האדם. על פי המודל, למרכיב זה יש השפעה על היחס החברתי המפלה שאנשים עם מוגבלות זוכים לו, ועל כן נלוות לו גם זכויות חברתיות שנועדו לצמצם את האפליה (Kayess & French, 2008; Oliver, 2013; Shakespeare, 2013; Thomson, 2017).

עמדה היא אופן ההתייחסות של האדם אל אנשים אחרים, אובייקטים ונושאים שונים. היא מתפתחת כחלק מהלמידה החברתית של האדם ומבוססת על ניסיונו ועל אמונות ורגשות כלפי מושא העמדה (Petty & Wegener, 2010). עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות כוללות שלושה מרכיבים עיקריים: מרכיב קוגניטיבי, הכולל מחשבות על יכולותיהם של אנשים עם מוגבלות ועל יכולת השתלבותם; מרכיב רגשי, הכולל רגשות של דחייה מהם או קרבה אליהם; ומרכיב התנהגותי, הכולל את התגובות הנצפות במהלך חשיפה לאנשים עם מוגבלות. כל אחד מהמרכיבים יכול להיות גלוי ונשלט או סמוי ואוטומטי, ולעיתים אפשר לזהות פערים בין הרבדים הגלויים של העמדה ובין הרבדים הסמויים שלה או בין שלושת המרכיבים של העמדה עצמה (טל, 2013).

עמדות כלפי קבוצות חברתיות שונות מתעצבות מתוך הנורמות התרבותיות הרווחות בחברה הכללית (Burr, 2015), והן נחלשות או מתחזקות בהתאם לידע של האדם על אותה קבוצה ולהיכרותו עם חבריה (McManus et al., 2010). כך למשל נורמה תרבותית רווחת התופסת את הגוף השלם כיפה או מאדירה תפוקות

והישגים היא כר פורה לשגשוגן של תפיסות שליליות על אנשים עם מוגבלות ועל ערכם בהשוואה לאנשים ללא מוגבלות (קמה, 2015; Livneh, 2012). עמדות כלפי מוגבלות מושפעות גם מסוג המוגבלות, ולרוב הגישה כלפי אנשים עם מוגבלות נראית, ובעיקר מוגבלות בניידות, היא חיובית יותר מאשר הגישה כלפי אנשים עם מוגבלות שאינה נראית, ובעיקר מוגבלות נפשית. אלו האחרונים מתמודדים עם העמדות השליליות ביותר (Akrami et al., 2006; Hinshaw & Stier, 2008; Krahé & Altwasser, 2006).

תוכניות התערבות לשינוי עמדות מנסות לעסוק בשלושת המרכיבים העיקריים של העמדות כלפי אנשים עם מוגבלות (קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי), ולכן הן עוסקות בהעברה פורמלית של ידע על מוגבלות, במפגש עם אנשים עם מוגבלות ובחלק התנסותי הכולל סימולציות ומשחקי תפקידים (Bizjak et al., 2011; Campbell et al., 2003; Krahé & Altwasser, 2006). בישראל, תקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות התשע"ז-2016 (התאמות נגישות למקומות ציבוריים קיימים שהם מוסדות להשכלה גבוהה ולשירותי השכלה גבוהה שהם נותנים), מציגות קווים מנחים להדרכות עובדים הדומים במאפייניהם לקווים המנחים המקובלים בספרות המקצועית (גרטל ונתן, 2011). על פי התקנות, מערך ההדרכה לעובדים צריך להתייחס לפן הרגשי של העובדים דרך התנסות חווייתית; לפן הקוגניטיבי דרך הצגת הסוגים השונים של המוגבלויות והדרכים שבהן הם יכולים לבוא לידי ביטוי בעת קבלת השירות; ולפן ההתנהגותי בדמות כללי התנהגות מקובלים בעת מפגש עם אנשים עם מוגבלות (נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, 2019).

תהליכי ההתערבות מתוארים באמצעות הפעילויות המתקיימות בהם, אך אין בהם כל מידע בנוגע לרמת העיבוד הרפלקטיבי שנעשה במהלכם, החשוב כל כך ללמידה טרנספורמטיבית שיש בה שינוי מהותי בנקודת המבט של המשתתפים בהדרכה (Carrington & Selva, 2010; Ukpokodu, 2009). מתוך כך, גם במאמרים העוסקים בסקירה של תוכניות התערבות ניתנת התייחסות מצומצמת בלבד לזהויותיהם התרבותיות של הנבדקים ולאופן שבו זהויות שונות יכולות להתבטא בדינמיקה שנוצרת במפגש של אנשים עם מוגבלות עם אנשים ללא מוגבלות.

הקשרים תרבותיים בתהליכי שינוי עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות

תושביה של מדינת ישראל משתייכים למגוון רחב של קבוצות תרבותיות, והשתיים העיקריות שבהן הן היהודית והערבית. החברה היהודית עצמה מורכבת מקבוצות תרבותיות, המאופיינות כל אחת מהן בקודים תרבותיים ייחודיים ובתפיסות שונות כלפי מדינת ישראל וכלפי הקשר בין הלאום היהודי לדת היהודית. שלוש הקבוצות הבולטות ביותר הן הקבוצה החילונית, הקבוצה הדתית והקבוצה החרדית (שגיא ושטרן, 2011). גם החברה הערבית מורכבת מכמה קבוצות תרבותיות, המאופיינות על פי בסיס דתי-עדתי. הגדולה שבהן היא הקבוצה המוסלמית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018).

פריבך-חפץ (2009) ופרוגל (2013) תיארו את החברה היהודית-חילונית כחברה שבה האושר והמוסר הם ערכים עליונים שנמצאים בהלימה זה עם זה, מכיוון שהשיפוט האתי נקבע ביחס לטובתו של האדם ולא ביחס לטובתו של האל. נוסף על כך, החברה החילונית, למרות היותה חברה אינדיווידואליסטית, מבוססת על אתוס קולקטיבי-ציוני של יהודי ישראל חזק ושורשי (רגב, 2001; Peled & Peled, 2018). ברור (Broyer,

(2017) התייחסה לאתוס הקיים בחברה היהודית-חילונית כלפי אנשים עם מוגבלות. היא הסבירה כי האתוס הישראלי מחזק ערכים אייבליסטיים המשתקפים דרך חוסן ופרודוקטיביות. ערכים אלו תורמים להבניית היררכיה של מוגבלות בחברה הישראלית, שבה נכי צה"ל, שהוכיחו את כשירותם הפיזית והנפשית במהלך השירות הצבאי, עומדים בראש.

גם ערכי החברה היהודית-דתית בישראל מושתתים על האתוס הציוני, אולם בניגוד לערכי החברה החילונית המדגישים את השאיפה למוסר ולאוסר כמסע אישי של האדם (Rao et al., 2010), בחברה היהודית-דתית מודגשת מרכזיותו של העולם ההלכתי ועל פיו מוגדרות הנורמות החברתיות הרצויות (רודמן ועמיתים, 2016). הטקסט העיקרי המייצג את תפיסות החברה היהודית-דתית בישראל כלפי אנשים עם מוגבלות הוא ספרו של רחימי (תשע"א), שבו כותבים המשתתפים לזרם הדתי לסוגיו בחנו את סוגיית שילובם של אנשים עם מוגבלות ברוח הגישה התורנית (פלוטניק, 2012). על פי התפיסה הדתית אנשים עם מוגבלות חשופים יותר מאחרים לפגיעה חברתית, ומשום כך היא מקיימת ציוויים חברתיים המכירים בפגיעות זו ועוסקים בהגנה מפניה (ברנדס, 2016; שולשטיין, תשע"ו). תפיסה זו רואה בחסד מרכיב מרכזי במוסריותו של האדם ובמימוש ייעודו האלוהי (לביא, 2008).

החברה הערבית-מוסלמית היא בעלת מאפיינים שמרניים הנובעים מתרבות חמולתית-מסורתית (גימאל, 2017), אך ניכרות בה גם השפעות מערביות (היוש ועמיתים, 2010). הפרשנות המסורתית באסלאם רואה באדם עם המוגבלות חריג שצריך להשלים עם גורלו, ומצפה מהחברה לחמול עליו ולעשות עימו חסד. למרות מוגבלותם, התפיסה היא שגם להם יש ייעוד אלוהי שעליהם לממש הלכה למעשה במהלך חייהם (רוזנברג, 1985).

תפיסות תרבותיות אלו עשויות להשפיע על עמדותיהם של נותני שירות. בהקשר המקומי, למשל, תפיסותיו של נותן שירות מהחברה היהודית-דתית, הרואה בעזרה לזולת ערך עליון (כץ וחסקי-לונטל, 2008; שמיד, 2011), יהיו שונות מתפיסותיו של נותן שירות המשתייך לחברה היהודית-חילונית, הרואה את קידום האושר של מקבל השירות כערך מרכזי (פרונל, 2013). יתרה מכך, אם האדם עם המוגבלות משתייך לתרבות אחרת מהתרבות של מעניק השירות נוצרים שני סוגים של מתח – מתח שקשור לשוני ביכולות (ללא מוגבלות / עם מוגבלות) ומתח שקשור לשוני התרבותי (Ben-Moshe & Magaña, 2014). מתח זה, הנוצר מהפער התרבותי ומהפער התפיסתי כאחד, עשוי להשפיע על התקשורת הבין-אישית המתקיימת במהלך המפגש.

במחקר מטה-אנליזה שניתח ממצאים של 22 מאמרים בנושא התערבויות שיקומיות (Hasnain et al., 2011) נמצא כי התערבות שיקומית שמביאה בחשבון את התרבות של השותפים לתהליך יכולה להפחית את הסימפטומים הפיזיים של המוגבלות, לתרום לידע של האדם על המוגבלות שלו ולשפר מרכיבים פסיכולוגיים כמו תחושת רווחה אישית, מסוגלות עצמית ואיכות חיים. חלק מההתערבויות שנסקרו במאמרים הן שימוש במתורגמן בשעת המפגש הטיפולי, התאמה תרבותית בין המטפל למטופל ושיתוף חברי המשפחה והקהילה בתהליך השיקומי.

בישראל הדרכות העובדים המוכתבות בחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998 (להלן: חוק השוויון) נועדו להטמיע את התפיסות החברתיות כלפי אנשים עם מוגבלות ולחנך את נותני השירות להתייחס אל אנשים עם מוגבלות על פי המודל החברתי. אלא שהדרכות אלו לא נבנו באופן מותאם תרבותית לעובדים העתידיים לעבור אותן, אף שלהשתייכותם התרבותית עשויה להיות השפעה מכרעת על האופן שבו השיח כלפי אנשים עם מוגבלות מוטמע בקרבם.

המחקר

המחקר הוא מחקר חלוץ שבחן את תפיסותיהן של עובדות סגל מנהלי במוסדות להשכלה גבוהה כלפי סטודנטים עם מוגבלות מתוך הקשר תרבותי-חברתי: תרבות ערבית-מוסלמית, תרבות יהודית-דתית ותרבות יהודית-חילונית. המאמר הוא נדבך אחד במחקר הדוקטורט שלי שעסק בשינוי תפיסת התפקיד של עובדות סגל מנהלי במתן שירות לסטודנטים עם מוגבלות. מחקרי הוא חלק ממחקר מקיף שנערך במרכז לחקר השיקום שבאוניברסיטת חיפה ובוחן שיטות התערבות יעילות לשילוב והכללת סטודנטים עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה דרך הערכת התוכנית "מהפכה בהשכלה הגבוהה" של המוסד לביטוח לאומי (זק"ש ועמיתים, 2020). המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות של אוניברסיטת חיפה.

שאלת המחקר

כיצד תפיסות תרבותיות משתקפות בשיח על סטודנטים עם מוגבלות בקרב עובדות סגל מנהלי באקדמיה?

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו עשר עובדות סגל מנהלי ממוסדות להשכלה גבוהה בישראל, העובדות במנהלות סטודנטים, מזכריות חוגים, מדור שכר לימוד, דיקנט ומדור בחינות ופוגשות בעבודתן סטודנטים עם מוגבלות. הבחירה בעובדות בלבד נובעת מכך שמרבית עובדי הסגל המנהלי העוסקים במתן שירות לסטודנטים הם נשים (Simpson & Fitzgerald, 2014; Szekeres, 2004). העובדות נבחרו בדגימה מכוונת כדי לייצג באופן הולם את שלוש קבוצות השייך שבמוקד המחקר. סך הכול השתתפו במחקר שלוש מרואיינות מהחברה הערבית-מוסלמית, שלוש מרואיינות מהזרם הדתי של החברה היהודית וארבע מרואיינות מהזרם החילוני של החברה היהודית. כדי להבטיח מגוון של תפיסות נבחרו עובדות בטווח של גילים (טווח: 27-55, $SD = 9.04$, $M = 40$) ובכל אחת מהקבוצות היו נציגות של מוסדות אקדמיים שונים: אוניברסיטת מחקר, מכללה אזורית, מכללה טכנולוגית ומכללה להכשרת מורים. לשש מהמרואיינות השכלה אקדמית ולארבע השכלה תיכונית ועל-תיכונית; לשבע מהעובדות היכרות אישית עם אדם עם מוגבלות, ומרואיינת אחת העידה שהיא עצמה אישה עם מוגבלות המתבטאת בכאבים. כולן עובדות בממשק קבוע עם סטודנטים ופוגשות באופן תדיר סטודנטים עם מוגבלות.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיונות עומק חצי-מובנים. ראיונות מסוג זה מורכבים ממערך מובנה מראש של שאלות פתוחות שניתנות לשינוי על פי הדינמיקה שמתפתחת בריאיון. כך מתאפשר למראיינים מרחב פעולה להרחבת המידע הנמסר בריאיון ולמראיינים ניתנת האפשרות לשותף במידע חדש וייחודי (Eatough & Smith, 2017). ראיונות מסוג זה מתאימים במחקרים שיש בהם מעט ידע תאורטי, הניתן להרחבה דרך ניתוח הדיווח הסובייקטיבי של האדם שנחשף לתופעה הנחקרת (McIntosh & Morse, 2015). במהלך הראיונות נעשה שימוש במדריך ריאיון שכלל שאלות על עבודתן היום-יומית של העובדות עם סטודנטים, ובפרט עם סטודנטים עם מוגבלות, עמדותיהן כלפי אנשים עם מוגבלות, עמדותיהן בנוגע להשתלבותם האקדמית של סטודנטים עם מוגבלות במוסד שבו הן עובדות ותפיסת התפקיד שלהן ביצירת סביבה אקדמית מכילה עבורם.

מהלך המחקר

כל עובדת קיבלה לפני הריאיון הסבר כללי על המחקר וחתמה על טופס הסכמה מדעת. הריאיון נעשה בחדר שקט במקום עבודתן של המראיינות. כל הראיונות תומללו, וכדי לשמור על חסיון של העובדות נעשה שימוש בשמות בדויים וכל פרט מזהה הוסר. כמו כן בתמלולים לא מופיעים שמות המוסדות, אלא מידע כללי בלבד על סוג המוסד ועל היחידה של המראיינות.

ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו בשיטת ניתוח תוכן תמתי. שיטה זו היא שיטה אינדוקטיבית-השוואתית שבה חלקי טקסט מקודדים לקטגוריות המשמשות להשוואה בין החלקים ולזיהוי משמעויות ודפוסים משותפים. לצד שיטה זו נעשה שימוש גם בשיטת ניתוח הוליסטית, השיטה הנרטיבית, כדי לשמור על הרצף הסיפורי בלי לאבד את ההקשר הכללי של דברי המראיינות (דושניק, 2011). ניתוח תוכן תמתי לצד ניתוח נרטיבי מתאים לסוג זה של מחקר שנדרשת בו התייחסות רוחבית לנושאים משותפים העולים מהראיונות, למשל עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות, ובו בזמן גם התייחסות הוליסטית לכל מראיינת באופן נפרד, הקושרת בין עולמה התרבותי לתפיסותיה האישיות. תוכני הריאיון נותחו על ידי עורכת המחקר.

ממצאים

כלל הקטגוריות קובצו לשתי תמות מרכזיות: עמדות בנוגע להשתלבותם של אנשים עם מוגבלות באקדמיה ותפיסות התפקיד של העובדות בתהליך השירות שניתן לסטודנטים עם מוגבלות. אלו מוצגות להלן.

עמדות בנוגע להשתלבותם של אנשים עם מוגבלות באקדמיה עובדות יהודיות חילוניות

טל תומכת בשילובם של אנשים עם מוגבלות כתנאי למימוש אישי ולהשתלבות חברתית. עם זאת, תפיסותיה לא תואמות באופן מדויק את חזון המודל החברתי, מכיוון שהיא רואה אנשים עם מוגבלות באופן סטריאוטיפי. היא רואה בהם גיבורים נערצים. אומנם נקודת מבט זו מבטאת רושם חיובי כלפי אנשים עם מוגבלות, אך בה בעת היא משמרת את ההבניה החברתית הקיימת, מכיוון שהיא תולה את הצלחתו של האדם עם המוגבלות בגורמים פנימיים שלו. כך אמרה בריאיון:

אני מעריצה או מעריכה מאוד סטודנטים שלמרות המוגבלות באים ועושים. למשל אני עובדת עם סטודנטית עיוורת לגמרי, היא באה ממשפחה של עיוורים, והיא לומדת עם כל הקשיים, וזה קשה, הצמדנו לה איזושהי חונכת ומלווים אותה וזה מדהים. בהתחלה היא באה וישבה איתי פה, כי היא התלבטה אם כן ללמוד, לא ללמוד, וגם עם מנהלת מרכז התמיכה שהגיעה וניסינו להסביר לה כמה אנחנו יכולים להתחשב, לעודד אותה שכן לעשות והיא באמת נרשמה... למרות כל הקשיים היא פה וזה ראוי להערכה. אני מאוד בעד לשלב את האנשים האלה. אחרת, מה? ישבו בבית ו?... והאמת שמעסיקים פה עובדים שהם מוגבלים, אם זה פיזית או שכלית, בשביל לתת להם את ההזדמנות. אז יש פה שתיים במחשוב, והייתה אחת במדור בחינות ויש פה איזה בחור שמגרף ומטאטא כל יום, יש פה עוד בחור עם PDD, וזה ראוי להערכה שנותנים להם את ההזדמנות לבוא, לעבוד, להיות במסגרת, זה מדהים.

לאה הציגה את הצלחתו של הסטודנט עם המוגבלות כמסע אישי שבמהלכו הוא צריך להתגבר על קשייו:

לכל בן אדם עם מוגבלות יש קושי מסוים. אני מאמינה שאם יהיה לו את כוח הרצון וגם את הכלים הנכונים, הוא יצליח בסופו של דבר. כי עובדה שהסטודנטים פה מצליחים. סטודנט של לקות למידה מצליח בסופו של דבר לסגור את התואר. הסטודנט ההוא עם השני מכשירי שמיעה, הוא כבר אמור לסגור את התואר, אז עובדה, הם מצליחים, אני מניחה שקשה להם [יותר] מכל בן אדם אחר, אבל הם מצליחים.

ליאת סבורה שהסטודנט עם המוגבלות הוא האחראי הבלעדי להצלחתו: "אני חושבת שהם יכולים להצליח, לא רואה בעיה עם זה. זה עניין של השקעה, כמה הם מוכנים להשקיע... צריך לתת להם עזרה, אבל שהיא לא תוריד מהרמה האקדמית". יפה הביעה עמדה דומה והדגישה את הצורך להתמודד עם הקשיים הלימודיים: "הרוב באים על התאמות, כל מיני התאמות, לתת להם הקלות במבחנים, את יודעת [כדי] להקל על עצמם. זה לבוא ולהקל במקום להתמודד עם הבעיה".

לאה, טל, ליאת ויפה מציגות תפיסה התואמת לתפיסותיה של חברה אינדיווידואליסטית – חברה שבה הפרט מסתמך במידה רבה על עצמו, ומאופיינת בתחרותיות, ריחוק רגשי מקבוצות חברתיות ושאיפה לאושר.

עובדות יהודיות דתיות

סיוון הציגה תפיסה שונה מזו שהציגו המרואיינות מהחברה היהודית-חילונית. לדידה, קבלה ללימודים של סטודנטים עם מוגבלות נעשית לרוב מתוך תחושת רחמים או מתוך לחצים משפחתיים, ויש לגנון עליהם מחוייית הכישלון:

אני מאמינה שיש רחמנות, זאת אומרת, מגיע בן אדם וכל כך רוצה את זה ואתה רואה שהוא כל כך מוגבל פיזית, ואתה אומר: טוב, אז אני אגשים לו את זה. אבל זה טעות. ואני נתקלתי בהרבה שלא צלחו את הלימודים, ואז כאב לי הלב עוד יותר. אמרתי, לא מספיק שהם התמודדו פיזית, הם גם לא מצליחים נפשית, ובסוף הם יוצאים, עם איזה תחושה הם יוצאים? זאת אומרת, זה תחושה של כישלון... אני, אני דווקא כשבאים אלי אנשים עם מוגבלויות, אני לא מתייחסת למוגבלות שלהם. זאת אומרת, מבחינתי הוא סטודנט. ואם הוא סטודנט אז הוא צריך ללמוד, לטוב ולרע. וכשהם לא מצליחים לעמוד בזה, גם כשה סטודנט בלי נכות אז ליבי אתו, וכשהוא עם נכות אז אומרת להוסיף עוד ממד זה עוד יותר קשה. אבל כשה סטודנט רגיל את אומרת, טוב, הוא ישרוד את זה ויחפש משהו אחר. כשה סטודנט עם איזשהו מוגבלות, את אומרת, אני שוברת אותו עוד יותר. וזה קשה. אז אני חושבת שאני בעד השילוב באקדמיה, ברור, הכול בסדר. זה אנשים עם מנות משכל גבוהות והכול, אבל יש איזושהי מידת רחמים פי כמה יותר, שלפעמים היא בעוכרינו.

בדבריה של סיוון אפשר לזהות תפיסה חברתית אחרת. מבחינתה, כל עוד סטודנטים עם מוגבלות עומדים בדרישות האקדמיות, יש להתייחס אליהם כפי שמתייחסים לסטודנטים אחרים ולא לזהות אותם כאנשים עם מוגבלות. התייחסותה לסטודנט משתנה כאשר הוא חווה כישלון. במצב זה סיוון עצמה חווה קושי רגשי וחשה אחריות אישית לכישלונם של הסטודנט.

גם דבריה של תמר משקפים תפיסה כי אנשים עם מוגבלות יכולים להצליח בלימודים ככל הסטודנטים האחרים, אולם לדעתה הם נדרשים ליחס מיוחד במצבים של קושי:

בשורה התחתונה רואים הצלחות, יש בחור אחד שמאוד מצליח, בחור חכם מאוד, אבל את רואה שיש לו בעיה, [הוא] אחד שמדבר אל עצמו, ועונה ומתווכח עם עצמו, ויש גם סטודנטים שיושבים בסוף, מציירים משהו, מרגיעים את עצמם... יש כאלה שנכנסים להיסטריה, רועדים, פעם אחת רעדה ממש. אני הרבה פעמים לוקחת על דעת עצמי ואומרת [להם] 'תשתו, תשבו פה בחוץ', נותנת להם את הזמן שישבו איתנו עד שהם נרגעים ואז אנחנו מכניסים אותם למבחן.

מדבריהן של סיוון ותמר אפשר להסיק שהן רוצות שסטודנטים עם מוגבלות יצליחו בעצמם בעולם האקדמי, אך בו בזמן מבקשות לגנון עליהם מפני כישלון במצבים של קושי.

עובדות ערביות

תפיסת החסד באה לידי ביטוי גם אצל נרדין, המשתייכת לחברה הערבית-מוסלמית, אלא שהיא, בשונה מטל ומסיון, רואה חשיבות גדולה בהצלחתם של סטודנטים עם מוגבלות באקדמיה מכיוון שהיא מייחסת להם ייעוד אלוהי. על פי תפיסתה יש להנחות את הסטודנט עם המוגבלות להתעלות מעל קשייו ובכך לממש את תפקידו בעולם. החסד לדידה לא מתקשר להקלות שהסטודנט צריך לקבל, אלא למאמץ ולאקטיביות מצידו:

אני אומרת את זה לכל סטודנט, אני אומרת לו: אלוהים לא ברא אותך סתם. יש משהו באיזשהו מקום. יש לך משהו אדיר, אתה צריך לגלות את זה. אתה צריך לשבת עם עצמך, לדעת במה אתה חכם, איפה נקודות הכוח שלך. אם יש נקודות חולשה, לא נורא, תתחיל לעבוד על זה. זה לא אומר שיש לי נקודות חולשה שזה לוקח אותי אחורה.

בשיח של נרדין משתקפת תפיסה דתית לפיה האדם מממש ייעוד אלוהי, אולם משולבת בתפיסה גם קריאה לאקטיביות ולהתגברות על מכשולים ועל חסמים אישיים כדי לממש את ייעודו.

לעומתה, רשא, המגדירה את עצמה כחילונית, אינה רואה בהצלחתם של סטודנטים עם מוגבלות ייעוד אלוהי, אלא הזדמנות להתקדמות חברתית: "חשוב שהם ילמדו כמו כל בן אדם אחר, שיזכו להשכלה גבוהה, יתקדמו בחיים. הייתי רוצה שכל אחד ללא קשר למי הוא, שכן יזכה להזדמנות וגם אם לא יוכל לעמוד בה, לפחות שיהיה לו צ'אנס". עם זאת, היא מסכימה עם נרדין שנדרשת אקטיביות מצד האדם כדי שיוכל להשתלב באופן מיטבי בהשכלה הגבוהה: "בן אדם שלא מוכן להודות שיש לו בעיה בכלל אין לך כל כך מה לעשות. הצעד הראשון הוא חייב לעשות אותו".

תפיסות התפקיד במתן שירות לסטודנטים עם מוגבלות

תפיסותיהן של המרואיינות כלפי סטודנטים עם מוגבלות משתקפות גם באופן שבו הן תופסות את תפקידן.

עובדות יהודיות חילוניות

טל מדגישה את תפקידה ואת אחריותה במערך התמיכה כלפי סטודנטים עם מוגבלות:

אנחנו רואים צרכים של התאמות, הקלות כלשהן, אם זה נגישות פיזית, אם זה... יש לנו למשל סטודנטית עיוורת, שמרכז תמיכה עזרו לה מאוד מאוד בקטע של תוכנת הקראה, וכל ההנגשה של האתר. אנחנו בקשר עם המרצים כדי להקל. יש לנו סטודנט עכשיו שיש לו קושי בראייה, אז גם כן להגדיל לו את החומרים, עזרו לו שמה במרכז תמיכה לקבל פריווילגיה, כאילו בכיתה לשבת בשורה הראשונה ודיברו עם המרצים. אז בעיקר ברמה הזאת – הקלות, התאמות וזה. היו לנו סטודנטים שהתקשו למשל בכל מיני, את יודעת, עניינים, איך קוראים לזה, דיסקלקוליה. אז להתאים להם, כן, צריך להתאים להם מבחן מותאם, אנחנו מאוד מנסים ללכת לקראת.

גם ליאת ויפה תופסות את מקומן בשירות לסטודנטים עם מוגבלות ככזה שנועד להקל על הסטודנטים. ליאת מספרת: "אני רוצה להקל, אפילו, את יודעת, באים לפה סטודנטים נכים, אני מנסה לא להתחיל לטרטר אותם בין המדורים, הייתי רוצה שיהיה איזשהו נוהל שלסטודנטים כאלה אפשר להעביר את הדברים בצורה אחרת, בצורה אינטרנטית, פחות להחתיים אותם". יפה ציינה כי סטודנטים עם מוגבלות "מקבלים יחס זהה כמו לכל סטודנט, אבל עם רגישות יתר. אז איתם אנחנו משתדלים להיות יותר סבלניים, לא לחרוץ את דינם".

אף שטל, ליאת ויפה מתארות את ההתאמות שהסטודנטים עם מוגבלות זקוקים להן, הן תופסות את הסיוע לסטודנטים כעזרה שבה המערכת האקדמית מתגמשת בגבולות האפשריים מבחינתן כדי להקל על סטודנטים עם מוגבלות, ולא כהתאמה שצריכה להיעשות מתוך תפיסה חברתית של שיח זכויות. אומנם בדבריהן הן מתייחסות בהערכה כלפי אנשים עם מוגבלות, אך השימוש במילים "להקל" ו"ללכת לקראת" מעיד על תפיסת האדם עם המוגבלות כאדם הנזקק לסעד כדי להשתלב בחברה.

לאה מוסיפה לדבריהן של שלוש המרואיינות. היא מתייחסת לתפקידה באופן חיובי ושמה את ההנאה במוקד השיח:

אני צריכה את הקשר עם האנשים, והעבודה שלי היא לטובת אנשים ועשייה. זה מקום שאני מאוד אוהבת, אני אוהבת עבודה דינמית, אני אוהבת אקשן. תשמעי, שירות לקהל זה מתיש אבל הוא ממלא באיזשהו מקום, כי כשמישהו יוצא מפה ואומר: "אין כמוכם, איזה כיף, עזרתם לי", זה כיף בסופו של דבר.

למעשה לאה שמה את עצמה במרכז השיח. חשוב לה להיות במקום עבודה שמתאים עבורה ושהיא נהנית בו.

עובדות יהודיות דתיות

סיוון חשה מידה עמוקה של מחויבות כלפי סטודנטים עם מוגבלות כחלק מתפיסת התפקיד שלה:

אני אוהבת לעזור [צוחקת] אני אוהבת שהכול מסתדר פיקס, אני לא יודעת אם זה לעזור. אני אוהבת שכאילו, שיש איזשהי בעיה והיא מסתדרת והכול בסדר ואין, ואני הולכת לישון טוב בלילה. אני לא יכולה שיש ילד שבא לי עם מצוקה וזה לא מסתדר לי. זה, זה לא טוב לי. אני לוקחת את זה הביתה.

גם גילה מעידה על המחויבות הגבוהה שהיא חשה כלפי הסטודנטים:

היה לי סטודנט שהיה לו, לא עלינו, את 'המחלה'. הוא היה מוכר במרכז התמיכה והוא לא ניגש למבחנים, וסידרתי שמרצים יעשו לו מועדים מיוחדים; ואני כאילו רודפת אחרי המרצה ואני אומרת לו תכין, ו[המרצה אומר] 'אוי שכחתי'. בסופו של דבר הוא קיבל את כל מה שהיה צריך. ואז הוא בא, אני מה זה מתרגשת, הוא אומר לי: 'בזכותך יש לי את התואר'. אני אומרת לו: 'בזכותך. אתה למדת, אני סך הכול עזרתי לך'. אני עושה את זה באופן טבעי, אני גם לא עושה את זה בשביל לספר. באמת יש לי סיפוק שאני עוזרת לאנשים, אבל אני לא חושבת על זה כל שנייה וכל רגע. את מבינה? זה ככה יוצא לי, ברוך השם.

עובדות ערביות

גם נרדין דיברה על תחושת המחויבות שנלווית לתפקיד. מדבריה עולה כי תחושת המחויבות שלה נובעת מתוך סולידריות חברתית:

לפעמים אני מרגישה שאני אימא, לפעמים אני מרגישה שאני חונכת, לפעמים אני מרגישה שאני רכזת. אני, באמת, משהו יבוא אומר לי: מי ביקש ממך לעשות את זה? למה? יש לך תוכניות, תראי אם הגיעו, לא הגיעו, מי קיבל מלגה, מי לא קיבל מלגה. אבל... לא יהיה אף ערבי פה. לא יהיה הרבה. כי אני... לפעמים קשוחה, לפעמים עדינה. לפעמים: 'לא, שב אתה עושה טעות, זה העתיד שלך. אל תעשה שגיאות'. לאט לאט, אני כאילו מנסה ככה. אני לא יכולה לשבת ולראות שהם בורחים מהמכללה או נושרים או שהם לא מבינים לקראת מה הם באים.

נור סיפרה כי פעמים רבות סטודנטים מהחברה הערבית מעדיפים שלא לשתף בקשיים שהם חווים. אלו שבכל זאת מבקשים תמיכה מעדיפים לפנות אליה ולא לעובדות אחרות:

סטודנטים מהמגזר הערבי, יותר קל להם לפנות אליי, והם רוצים גם כאילו פרטיות, ש[העובדות] האחרות לא יבינו מה הם אומרים... יותר קל להם לפנות אליי ולשאול אם זה בשפה שלהם. ונראה לי גם, אם היה להם איזושהי בעיה או איזושהי מוגבלות מסוימת, הם לא היו פונים גם למרכז התמיכה או מבקשים עזרה. אני יודעת את זה כאילו כי אני חיה בתוך התרבות הזו... יש שם את הבושה. הם מתביישים, הם יעדיפו להדחיק. זה בא מהתרבות, מהבית, מהחינוך, מהכול. זה להתמודד בלי לפנות לאף אחד.

רשא אמרה דברים דומים: "הם [סטודנטים עם מוגבלות מהחברה הערבית] לא מוכנים לדווח שיש להם לקות או בעיה כלשהי מסיבות תרבותיות נטו, של בושה, של הכחשה. בשבילם לקות זה נכות". הקושי של הסטודנטים מהחברה הערבית לפנות לעזרה נובע לדעתן של נור ורשא מתוך תפיסות תרבותיות על משמעותה החברתית של המוגבלות.

דיון

נקודת מבט של לימודי מוגבלות (disability studies) מאפשרת לבחון את התפיסות של המרואיינות בנוגע לאנשים עם מוגבלות על ציר שנע מתודעה של חסד ורחמים לתודעה של זכויות חברתיות (Kayess & French, 2008). חסד עם אנשים עם מוגבלות מקורו בתפיסות תאולוגיות שגורסות כי בעולם מתקיים סדר קוסמי אלוהי שבו הבדלים חברתיים אינם נתפסים כהבניות חברתיות שניתן לערער עליהן, אלא כעובדות שמקיימות תפקיד בסדר הקוסמי (מזרחי, 2016). המודל הרפואי התפתח מעבר לתפיסות הדתיות על מוגבלות, אך הוא עדיין שמר על מרכזיותו של החסד כלפי אנשים עם מוגבלות – מתוך רחמים על חריגותו של האדם עם המוגבלות מהנורמה הרצויה והמצוקה הנלווית לכך (Thomson, 2017). שייקספיר (Shakespeare, 2013) טען כי התפיסות החברתיות המיוצגות על ידי מודלים אלו הן שתורמות לדיכויים של אנשים עם מוגבלות,

מכיוון שהן רואות באנשי מקצוע ובארגוני צדקה מוסדות המתעלמים מהדיכוי החברתי שאנשים עם מוגבלות מתמודדים איתו.

לעומת זאת, המודל החברתי קורא תיגר על הסדר הישן בכך שהוא מגדיר את המוגבלות כהבניה חברתית שמתקיימים בה יחסים דואליים בין האדם עם המוגבלות לחברה. על פי מודל זה אנשים עם מוגבלות הם קבוצה חברתית מוחלשת שיש לתבוע את זכויותיה באמצעות הסרת מכשולים פיזיים, בין-אישיים, ארגוניים וחוקיקתיים (Oliver, 2013). במודל החברתי אין עוד צורך בחסד כדי שאנשים עם מוגבלות יוכלו ליהנות ממלוא הזכויות, ובמקומו מופיעה תחושת המחויבות למימושן של זכויות האדם. ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי העובדות כולן מחזיקות בעמדות המשקפות את מודל החסד ואת המודל הרפואי, אולם נקודות המוצא שלהן שונות ומשקפות את האופן שבו המוגבלות נתפסת בחברה שאליה הן משתייכות.

דבריהן של המרואיינות מהחברה היהודית-חילונית וכן של העובדת מהחברה הערבית-מוסלמית המגדירה את עצמה חילונית משקפים תפיסות של הומניזם חילוני. הרעיון העומד בבסיסו של ההומניזם החילוני הוא האוטונומיה האישית, קרי האידיאל הקיומי הוא חתירה מתמדת לחירות ולאפשר דרך פיתוח ההכרה והרחבת אפשרויות הבחירה האישית (פריבך-חפץ, 2009). מתוך כך, הצלחתו של האדם עם המוגבלות היא מסע אישי למימוש עצמי, והאדם חייב להיאבק בחסמי החברה כדי להשיג את מטרותיו (Rao et al., 2010). נוסף על כך, תפיסתן של עובדות הסגל המנהלי מהחברה היהודית-חילונית תואמת את הייצוגים התקשורתיים של אנשים עם מוגבלות במדיה הישראלית. קמה (2015) טוען כי שלל הייצוגים של אנשים עם מוגבלות בתקשורת, בין שהם חיוביים ובין שהם שליליים, מציגים את עצם קיומה של הנכות כמצב בלתי רצוי. כמו כן, אנשים עם מוגבלות מיוצגים באופן קוטבי – כגיבורי על הזוכים להערצה בלתי-מסויגת או כאומללים, אולם לעולם לא כבני אדם "רגילים". גם עובדות הסגל המנהלי מהחברה היהודית-חילונית מבטאות התבוננות קוטבית על סטודנטים עם מוגבלות – כגיבורים שצלחו את הקשיים האקדמיים למרות המוגבלות, או ככאלו שלא הצליחו להתגבר על החסמים ונותרו בחוויית הכישלון. תפיסות התפקיד של עובדות הסגל המנהלי מהחברה היהודית-חילונית נמצאות ביחסי גומלין עם אתוס ה"צבריות", הכולל חמישה ערכי יסוד: יושר, אסרטיביות, פשטות, סולידריות וענייניות (רגב, 2001). מתוך עקרונות הסולידריות החברתית העובדות תופסות את תפקידן כמקור התומך במסעם האישי של הסטודנטים אל האושר והמימוש העצמי.

עובדות הסגל המנהלי מהחברה היהודית-דתית תופסות את המוגבלות כתופעה שנלווים לה פגיעות, תלות וצורך בהגנה. הן מדגישות את סבלו של האדם עם המוגבלות ואת תפקידן בהפחתת הקושי וצמצום הסבל. ערבות הדדית וסיוע לזולת נטועים באופן עמוק בחברה היהודית-דתית, המצווה על כל אדם לדאוג לרווחתו של האחר. חלק מהותי מדאגה זו הוא הענקת יחס מפויס, מכבד, חם ולא שיפוטי לאנשים שהם פגיעים יותר מאחרים. מתוך כך נודעת חשיבות לכך שהסיוע לזולת ייעשה מתוך הבנה של ערך הסיוע ולא רק מתוך תחושת חובה (שולשטיין, תשע"ו).

תפיסותיהן של עובדות הסגל המנהלי המשתייכות לחברה הערבית-מוסלמית ומגדירות עצמן כדתיות משתקפות בדרשה שנשא שיח' אחמד זידאן במסגד של כפר מנדא בשנת 2009. בדרשתו סיפר השיח' על עטא אבן אבי רבאח, שהיה אחד מהאימאמים הבולטים בתקופה האיסלמית הקדומה ולמרות מוגבלויותיו הפיזיות התמיד בלימודיו והתקדם עד שהפך להיות איש דת מוכר. השיח' הציג תפיסה דתית מסורתית שגורסת שלכל

אדם באשר הוא יש תפקיד בעולם שעליו לממש בזיעת אפיו (מזרחי, 2016). תפיסה זו משקפת את הדרישה מסטודנטים עם מוגבלות למימוש תפקידם האלוהי. שילובם כסטודנטים במערך ההשכלה הגבוהה הוא חלק מייעודם, ובמסגרת זו עליהם לעשות כל שנדרש כדי להצליח.

תפיסת התפקיד של כלל עובדות הסגל המנהלי מהחברה הערבית-מוסלמית משתקפת גם היא מתוך התרבות שאליה הן משתייכות. החברה הערבית בישראל בנויה על בסיס של תרבות חמולתית-מסורתית לצד אלמנטים מודרניים. על פי התפיסה המסורתית, המשפחה המורחבת היא עוגן לתמיכה ולהעצמה, ולכן לזיקה האישית יש חשיבות רבה במידה שבה החברה מתגייסת עבור הפרט, או במקרה זה עבור הסטודנט עם המוגבלות. בדומה לאנשים אחרים בחברה הערבית, גם סטודנטים עם מוגבלות מסתמכים על תמיכתה של המשפחה והחמולה יותר מאשר על תמיכתם של מוסדות רשמיים (ג'מאל, 2017). עובדות הסגל המנהלי מהחברה הערבית-מוסלמית מודעות למצב זה ומנסות לייצר את התנאים המיטביים עבורם כדי שיוכלו לפנות אליהן ללא כל היסוס ולקבל סיוע.

תפיסותיהן של כלל העובדות שהשתתפו במחקר ממחישות את העובדה שהמודל החברתי למוגבלות עדיין לא מבוסס דיו, כלומר הן עדיין לא מאמצות באופן מלא את השיח החברתי בכל הנוגע לאנשים עם מוגבלות. עם זאת, אי אפשר להתעלם מהעובדה כי גם תפיסות של חסד כלפי אנשים עם מוגבלות, למרות ההשלכות השליליות שעשויות להיות להן על אנשים עם מוגבלות, יכולות להיטיב עימם במצבים מסוימים ולהביא בפועל למימוש ההתאמות בלמידה שלהן הם זכאים. תפיסות החסד כלפי אנשים עם מוגבלות מתכתבות עם תפיסות התפקיד של העובדת – האופן שבו היא רואה את עצמה במכלול התהליך של מתן השירות. משום כך בתהליכי הדרכת עובדים נדרשת התייחסות ליחסי הגומלין שמתקיימים בין תרבותם של העובדים ותפיסותיהם כלפי אנשים עם מוגבלות, ובין אלה לתפיסות התפקיד שלהם. מודל משולש שכזה יאפשר לעובדים להרחיב את עמדותיהם כלפי אנשים עם מוגבלות אל מעבר למודלים המוכרים ויוכל לשמש פתח לשיח ולרפלקציה. שיח פתוח שבו העובדים בוחנים את ההבניות התרבותיות הנטועות בהם באופן ביקורתי יאפשר להפוך את הלמידה מתהליך של העברת ידע לתהליך טרנספורמטיבי, שבו הידע עובר עיבוד והתפתחות (Carrington & Selva, 2010). למידה טרנספורמטיבית מתקיימת כשהאדם מגלה משמעות חדשה לידע דרך חשיפת מסגרות התייחסות שנתפסו בעיניו כמובנות מאליהן והפיכתן לנראות ולמובחנות (Ukpokodu, 2009). הבניה של תהליך מסוג זה מצריכה גמישות מחשבתית ורגשית רבה מצד העוסקים בהדרכות נגישות, שכן הם נדרשים לשים במרכז לא רק את האדם עם המוגבלות, אלא גם את העובד הנותן לו שירות.

מיקוד העובדים במרכז השיח יאפשר לדון בפרשנויות התרבותיות השונות הנוגעות לתפיסות של חסד כלפי אנשים עם מוגבלות, להבין את מקורותיהן ולבחון אותן לאור ערכיהם האישיים של המשתתפים. בחברה החילונית החסד מקורו בהזדהות עמוקה עם האדם ורצון שיפרוץ את החסמים בכוחות עצמו. שורשיה של תפיסה זו נעוצים בתפיסות הומניסטיות העוסקות במימוש עצמי, ושיח עליהן במסגרת תוכנית הדרכה יאפשר לעובדים לשים את עצמם בנעליהם של סטודנטים עם מוגבלות ולבחון מפרספקטיבה זו את האופן שבו הסטודנטים היו רוצים שיתייחסו אליהם. בחברה היהודית-דתית החסד כלפי אנשים עם מוגבלות מקורו בערכי הערבות ההדדית והסיוע לזולת. בתהליכי הדרכה יש אפוא לאפשר לעובדים לבחון את נקודת מבטם מפרספקטיבה דתית ולהגדיר עבור עצמם את האופנים שבהם הם יכולים להגדיר מחדש את תפיסת החסד

בראי שיח הזכויות. בחברה הערבית אנשים עם מוגבלות נתפסים כאנשים שהתמודדותם עם חסמים היא מימוש של ייעוד אלוהי. מתוך כך הדרכה לעובדים מהחברה הערבית תוכל להתמקד בכוחן של המשפחה והחמולה להסיר את החסמים.

הבסיס לכל אחת מההצעות הכתובות לעיל נטוע בביסוס של אמון בין המדריך למודרך; אמון שבסיסו הוא הכרה בשונות ביניהם ובידע שנמצא ברשותו של כל אחד מהם וברשותם של סטודנטים עם מוגבלות. אמון וכבוד הדדי יובילו לשיח פתוח, תומך וחברי, שבו לכל עמדה יש ערך וכל משתתף מרגיש מוערך (Ukpokodu, 2009). הדרכה מסוג זה היא מסע שראשיתו וסופו אינם ידועים מראש, ולעיתים הוא יסתיים ללא הסכמה בנוגע למודל החברתי המועדף. מסע מרגש זה, שהוא אינו נטול סיכונים אך הוא מלא בתחושת הרפתקנות וגילוי, יוכל להוביל לתפיסות חדשניות בשיח על אנשים עם מוגבלות ולהפוך את המודרכים למעצבי דעה ולסוכני שינוי.

מסקנות, מגבלות והמלצות למחקרי המשך

המסקנה העיקרית העולה מהמחקר הנוכחי היא שקיימת שונות בהתייחסותן של עובדות סגל מנהלי באקדמיה כלפי סטודנטים עם מוגבלות, והיא מושפעת גם מהעולם התרבותי שאליו הן משתייכות. כל עובדת מעניקה משמעות שונה לשילובם של סטודנטים עם מוגבלות ולתפקידה בקידום במערך ההשכלה הגבוהה. על כן, אנשי מקצוע העוסקים בהדרכות נגישות לעובדי סגל מנהלי בפרט ולנותני שירות בכלל צריכים לקחת בחשבון גם את שיוכם התרבותי של העובדים בהליך התכנון ובעת ביצוע ההדרכה, כמפורט לעיל.

הדרכות הנגישות המוצגות בחוק השוויון אינן מתייחסות לנקודת המבט האישית או לנקודת המבט התרבותית של מקבלי ההדרכה. במקום זאת, נקודת המוצא של ההדרכות היא שהחברה בכללותה מדירה אנשים עם מוגבלות, ומתוך כך המשתתפים בהדרכות לשינוי עמדות נתפסים ככאלה שצריכים לעבור "חינוך מחדש" בכל הקשור להתייחסותם לאנשים עם מוגבלות. עם זאת, שינוי עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות הוא חלק משינוי תרבותי עבור מרבית מקבלי ההדרכה, ותוכנית הדרכה שמתנהלת ברגישות תרבותית לצד בחינה ביקורתית של עמדות אישיות תוכל להיות אפקטיבית יותר מתוכנית הדרכה גנרית המבוססת על העברת ידע ולימוד כלים התנהגותיים.

המחקר הנוכחי הוא מחקר ראשון שבחן את ההשפעה של תרבות העובדת על תפיסותיה. אלא שגודל המדגם של המחקר הוא קטן והמחקר לא הקיף את כלל התרבויות של החברה הישראלית. במחקר גם לא נאסף מידע על התרבות הארגונית של המוסד, שיכולה גם היא להשפיע על תפיסותיהן של עובדות הסגל המנהלי. כמו כן, השפעתה של הדרכה באוריינטציה רב-תרבותית הוסקה מתוך המחקר אך לא נבדקה בפועל. אשר על כן, מומלץ להרחיב את המחקר לקבוצה גדולה יותר של מרואיינות ומרואיינים וכן לקבוצת חברתיות נוספות. מומלץ להרחיב את ההתייחסות למודל כולל הלוקח בחשבון את השיוך התרבותי של העובדות ואת התרבות הארגונית של מקום עבודתן. כמו כן, יש לבחון בפועל את השפעותיה של הדרכת נגישות רב-תרבותית לעומת הדרכת נגישות כללית.

מקורות

אלמוג, נ' (2018). משהו כאן עוצר אותי: סטודנטים עם מוגבלויות בישראל – מדיניות, שיח ופרקטיקה. **קשת – כתב עת למדעי החברה והרוח**, 1, 31–65.

ברנדס, י' (2016). האנשים החשו"בים שבינינו: צלם אלוהים של חירש, שוטה ובעל מוגבלות. בתוך ב' לאו (עורך), **"ואין הדעות שוות": על מעמדו של אדם עם מוגבלות שכלית והתפתחותית בעולמה של מסורת ישראל** (עמ' 32–56). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ג'מאל, א' (2017). **החברה האזרחית הערבית בישראל: אליטות חדשות, הון חברתי ותודעה אופוזיציונרית**. הקיבוץ המאוחד.

גרטל, ג' ונתן, ל' (2011). **שירות נגיש לאנשים עם מוגבלות: תפיסה, הטעמה והדרכה בארגונים**. נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, משרד המשפטים.

דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. **שבילי מחקר**, 17, 137–143.

היוש, ט', חאג' יחיא, ג', ויצחק-מונסונגו, ע' (2010). **תכנית "מסירה" (מסע) לקידום מעמדם של אנשים עם נכויות בחברה הערבית בישראל (2006–2009)**. היחידה למחקר ולהערכה, המכללה האקדמית בית ברל.

זק"ש, ד' ושרויאר, נ' (2009). **נגישות אקדמית, אנושית ופיזית כמאפשרת את השתתפותם של סטודנטים/יות עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה: דוח מחקר**. החוג לריפוי בעיסוק, הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה.

זק"ש, ד', שרויאר, נ', שפיגלמן, כ"נ, מור, ש', קנטר, א', רויטמן, י' וכהן, ה' (2020). **מהפיכה בהשכלה הגבוהה: הערכת התרומה של מרכזי תמיכה רב-נכותיים במוסדות להשכלה גבוהה**. המוסד לביטוח לאומי.

חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התשנ"ח–1998).

טל, א' (2013). **סטיגמה בקרב מעסיקים כלפי אנשים עם מוגבלות בכלל ומוגבלות פסיכיאטרית בפרט: סקירה ודיון בהקשר לחקיקה הקיימת**. משרד התמ"ת, מחקר וכלכלה.

כץ, ח' וחסקי-לוננטל, ד' (2008). על התורה, על העבודה ועל גמילות חסדים: השפעת הדת על פילנתרופיה והתנדבות. **חברה אזרחית ומגזר שלישי בישראל**, 2(1), 51–71.

לביא, א"א (2008). פנים בפנים: משפיע ומקבל כמודל להתבוננות במציאות החברתית-כלכלית. בתוך א' ברנר וא"א לביא (עורכים), **על הכלכלה ועל המחיה: יהדות, חברה וכלכלה** (עמ' 112–150). בית ראובן מס.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). **פני החברה בישראל: דת והגדרה עצמית של מידת**

דתיות. https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2018/rep_10/h_print.pdf

מזרחי, נ' (2016). על גבולותיו החברתיים של השיח הביקורתי על מוגבלויות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 332–346). מכון ון ליר.

נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (2019). **הנחיות הנציבות בדבר דרישות החוק להדרכת נגישות לעובדים.**

https://www.gov.il/he/departments/guides/commission_guidelines_employee_accessibility_training

פלוטניק, ר' (2012). וחי אחיך עמך: היחס לאנשים בעלי צרכים ייחודיים ושילובם בחברה/ משה רחימי (עורך). **דפים, 53**, 217–222.

פרוגל, ש' (2013). אתיקה חילונית: אדם במקום אל. **גילוי דעת: כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, 3**, 87–106.

פריבך-חפץ, ד' (2009). **חסד חילוני**. רסלינג.

קמה, ע' (2015). דימויים פוצעים: ייצוגי אנשים עם לקויות בתקשורת. בתוך מ' חובב, א' דובדבני וק' פלדמן (עורכים), **מהדרה להכלה: החיים בקהילה של אנשים עם מוגבלויות בישראל** (עמ' 181–213). כרמל.

רגב, מ' (2001). מבוא לתרבות ישראלית. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית - כרך ב'** (עמ' 823–898). האוניברסיטה הפתוחה.

רודרמן, ש', לאו, ב' ושטרן, י"צ (2016). הקדמה. בתוך ב' לאו (עורך), **"ואין הדעות שוות": על מעמדו של אדם עם מוגבלות שכלית והתפתחותית בעולמה של מסורת ישראל** (עמ' 9–11). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

רוזנברג, י' (1985). **עמדות של הורים כלפי הילד מעוכב ההתפתחות במגזר הערבי**. אוניברסיטת חיפה, בית ספר לחינוך.

רחימי, מ' (עורך) (תשע"א). **וחי אחיך עמך: היחס לאנשים בעלי צרכים ייחודיים ושילובם בחברה**. מכללת אורות ישראל.

שגיא, א' ושטרן, י"צ (2011). **מולדת יחפה: מחשבות ישראליות**. עם עובד.

שולשטיין, ר' (תשע"ו). עקרונות לאחריות חברתית לרווחת אנשים עם מוגבלות לאור מצוות הצדקה. **צהר, מ**, 220–238.

שמיד, ה' (2011). **מאפייני הפילנתרופיה בישראל במאה ה-21: מניעים וחסמים לנתינה, דילמות, אתגרים וכיווני פעולה לעתיד**. המרכז לחקר הפילנתרופיה בישראל, האוניברסיטה העברית בירושלים.

תקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התאמות נגישות למקומות ציבוריים קיימים שהם מוסדות להשכלה גבוהה ולשירותי השכלה גבוהה שהם נותנים), **קובץ התקנות § 7727** (התשע"ז-2016).

Akrami, N., Ekehammar, B., Claesson, M., & Sonnander, K. (2006). Classical and modern prejudice: Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27(6), 605–617.

Ben-Moshe, L., & Magaña, S. (2014). An introduction to race, gender, and disability: Intersectionality, disability studies, and families of color. *Women, Gender, and Families of Color*, 2(2), 105–114.

Bizjak, B., Knežević, M., & Cvetrežnik, S. (2011). Attitude change towards guests with disabilities: Reflections from tourism students. *Annals of Tourism Research*, 38(3), 842–857.

Brown, K. R., & Broido, E. (2015). Engaging students with disabilities. In S. Harper & S. Quaye (Eds.), *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations* (pp. 187–207). Routledge.

Broyer, N. R. (2017). Reinforcing Zionist ableism in Israeli wheelchair folk dancing. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(3), 332–338.

Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3rd ed.). Routledge.

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379.

Carrington, S. B., & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research and Development*, 29(1), 45–57.

Dutta, A., Schiro-Geist, C., & Kundu, M. M. (2009). Coordination of postsecondary transition services for students with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 75(1), 10–17.

Eatough, V., & Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis. In C. Willig & W. S. Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2nd ed., pp. 193–211). Sage.

Hadley, W. (2011). College students with disabilities: A student development perspective. In W. S. Harbour & J. W. Madaus (Eds.), *Disability services and campus dynamics: New directions for higher education* (pp. 77–81). Jossey-Bass.

Hasnain, R., Kondratowicz, D. M., Borokhovski, E., Nye, C., Balcazar, F., Portillo, N., Hanz, K., Johnson, T., & Gould, R. (2011). Do cultural competency interventions work: A systematic review on improving rehabilitation outcomes for ethnically and linguistically diverse individuals with disabilities. *FOCUS Technical Brief*, 31, 1–12.

Hinshaw, S. P., & Stier, A. (2008). Stigma as related to mental disorders. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 367–393.

Kayess, R., & French, P. (2008). Out of darkness into light? Introducing the convention on the rights of persons with disabilities. *Human Rights Law Review*, 8(1), 1–34.

Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59–69.

Livneh, H. (2012). On the origins of negative attitudes toward people with disabilities. In I. Marini & M. A. Stebnicki (Eds.), *The psychological and social impact of illness and disability* (6th ed., pp. 13–26). Springer.

McIntosh, M. J., & Morse, J. M. (2015). Situating and constructing diversity in semi-structured interviews. *Global Qualitative Nursing Research*.

<https://doi.org/10.1177/2333393615597674>

McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579–590.

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026.

Oliver, M., Sapey, B., & Thomas, P. (2012). *Social work with disabled people* (4th ed.). Palgrave Macmillan.

Peled, Y., & Peled, H. H. (2018). *The religionization of Israeli society*. Routledge.

Petty, R. E., & Wegener, D. T. (2010). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. In E. J. Finkel & R. F. Baumeister (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science* (pp. 217–262). Oxford University Press.

Rao, D., Horton, R. A., Tsang, H. W., Shi, K., & Corrigan, P. W. (2010). Does individualism help explain differences in employers' stigmatizing attitudes toward disability across Chinese and American cities?. *Rehabilitation Psychology*, 55(4), 351–359.

Ravindran, N., & Myers, B. J. (2012). Cultural influences on perceptions of health, illness, and disability: A review and focus on autism. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 311–319.

Sachs, D., & Schreuer, N. (2011). Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, 31(2).

<http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593>

Shakespeare, T. (2013). The social model of disability. In L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (4th ed., pp. 214–221). Routledge

Simpson, A., & Fitzgerald, T. (2014). Organisational and occupational boundaries in Australian universities: The hierarchical positioning of female professional staff. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1929–1941.

Szekeres, J. (2004). The invisible workers. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(1), 7–22.

Thomson, R. G. (2017). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*. Columbia University Press.

Ukpokodu, O. N. (2009). Pedagogies that foster transformative learning in a multicultural education course: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 4(1).

<http://dx.doi.org/10.9741/2161-2978.1003>

