



המוסד לביטוח לאומי
אגף הקרנות - קרן מפעלים מיוחדים



מהפכה בהשכלה הגבוהה הערכת התרומה של מרכזי תמיכה רב-נכותיים במוסדות להשכלה גבוהה

פרופ' ארלין קנטר
גב' יעל רויטמן
גב' הילה כהן

ד"ר דליה זק"ש
ד"ר נעמי שרויאר
ד"ר כרמית נעה שפיגלמן
ד"ר שגית מור

מפעלים מיוחדים 173

תמוז התש"פ, יוני 2020



המוסד לביטוח לאומי
אגף הקרנות - קרן מפעלים מיוחדים

מהפכה בהשכלה הגבוהה הערכת התרומה של מרכזי תמיכה רב-נכתיים במוסדות להשכלה גבוהה

ד"ר דליה זק"ש
ד"ר נעמי שרויאר
ד"ר כרמית נעה שפיגלמן
ד"ר שגית מור
פרופ' ארלין קנטר
גב' יעל רויטמן
גב' הילה כהן

מפעלים מיוחדים 173

ירושלים, תמוז התש"פ, יוני 2020

www.btl.gov.il

פרסום זה יוצא לאור בסיוע
מינהל המחקר והתכנון
של המוסד לביטוח לאומי.

אנו שמחים להגיש לעיונכם דוח מחקר המסכם את **מהפיכה בהשכלה הגבוהה** – מיזם שפעל בעשור האחרון במוסדות להשכלה גבוהה באמצעות הקרן לפיתוח שירותים לנכים והקרן למפעלים מיוחדים במוסד לביטוח לאומי, במטרה להגדיל את מספר הסטודנטים עם מוגבלות שירכשו השכלה אקדמית וישתלבו לאחר מכן בתעסוקה בתפקידים ההולמים את יכולתם ואת כישוריהם. במהלך שנות הפעלת המיזם ובהשפעתו, הותקנו תקנות הנגישות להשכלה גבוהה המחייבות כיום כל מוסד אקדמי להפעיל מרכז תמיכה לסטודנטים עם מוגבלות.

במסגרת המיזם, סייע המוסד לביטוח לאומי בהקמה פיזית, הפעלה ופיתוח של מרכזי תמיכה רב-נכתיים בתוך המוסדות האקדמיים, שיספקו שירותי תמיכה לאותם סטודנטים תוך שיתוף פעולה עם מחלקות השיקום של המוסד. בסך הכל הוקמו והופעלו 36 מרכזי תמיכה ב-31 מוסדות שונים להשכלה גבוהה ברחבי הארץ: אוניברסיטאות, מכללות, מכללות טכנולוגיות, ומכללות חינוך, ספורט ואומנות. בתוך כך התקיימה באופן סדיר למידת עמיתים שהשתתפו בה מנהלי המרכזים והדיקאנים של המוסדות, אנשי אגף השיקום של הביטוח הלאומי, נציגים ממשד הבריאות ואנשי מקצוע אחרים בתחום.

ממצאי המחקר מעידים על חשיבותם של מרכזי התמיכה בהנגשת ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם מוגבלות. אלה הפכו לכתובת ול"בית" לסטודנטים עם מוגבלות וגם הגבירו את המודעות בקרב קובעי מדיניות לגופים נוספים בקהילה בנוגע לחשיבותה של התמיכה בסטודנטים אלה ולצורך בתוכניות דומות נוספות.

בשנים האחרונות הופעלו כאמור תוכניות דומות נוספות, בהן למשל **סמ"ן** (סטודנטים מנגישים מנהיגות), לשינוי עמדות וקידום זכויות של סטודנטים עם מוגבלויות בקמפוס, או **הדבר הבא** – הכנה לתעסוקה באמצעות התנסות בעבודה בשנת הלימודים האחרונה. אלה מתווספים לטיפול, לליווי ולמימוש הזכויות הפרטניות של הסטודנטים באמצעות מחלקות שיקום של הביטוח הלאומי.

אנו מודים לשותפים הרבים למיזם: לסטודנטים, לאנשי המקצוע, לעובדי אגף השיקום בביטוח הלאומי, לארגונים נותני שירות ולנציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות במשרד המשפטים.

תודה מיוחדת למנהלי המרכזים ולדיקאנים במוסדות על מעורבותם הפעילה ומתוך תחושת שליחות, שסייעה רבות בפיתוח המיזם.

תודה לצוות ההיגוי ולפרופ' ארלין קנטור וד"ר נצן אלמוג על הליווי משלבי התכנון ועד סיום המיזם.

תודה לעובדות הקרנות של הביטוח הלאומי – דבורה חיה יוסף, תמי אילון ואורית טובול – שסייעו בפיתוח המיזם, באיתור הצרכים ובגיבוש ההכשרה לצוותי המרכזים. תודה לתמי אליאב, מנהלת המחקר בקרנות, על ליווי המחקר והתכנון שקדם לו.

תודה גדולה לצוות המחקר – ד"ר דליה זק"ש, ד"ר נעמי שרויאר, ד"ר כרמית-נעה שפיגלמן, ד"ר שגית מור, יעל רויטמן והילה כהן מאוניברסיטת חיפה, ולד"ר מירי שריד ממכון שריד – על הידע והמבט הרב תחומי שסיפקו ועל ליווי המחקר לאורך זמן. תודה גם לעוזרי המחקר ולמראיינות.

אין ספק כי המחקר תרם להבנת הפעילות במרכזים ולהשפעתה גם על כלל הסטודנטים ועל הסגל, האקדמי והמנהלי, ואף סייע להבין את המורכבות והאתגר שניצבו בפני המפעילים והצוותים.

אנו מקווים שהלקחים והמסקנות המוצגים בדוח זה יוטמעו במוסדות השונים וישפרו את השירותים הניתנים בהם.

עו"ד איציק סבטו
מנהל קרנות הביטוח הלאומי

עו"ס כרמלה קורש אבלגון
מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים

ועדת ההיגוי

מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים (לשעבר), ביטוח לאומי	שרית בייץ-מוראי
מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים, ביטוח לאומי	כרמלה קורש-אבלגון
מנהל הקרן לפיתוח שירותים לנכים, ביטוח לאומי	שמואל ויינגלס
מנהלת פרויקטים, הקרן לפיתוח שירותים לנכים, ביטוח לאומי	תמי אילון
מנהלת פרויקטים, הקרן למפעלים מיוחדים, ביטוח לאומי	דבורה חיה יוסף
מנהלת תחום מחקר בקרנות, ביטוח לאומי	תמי אליאב
מנהלת פרויקטים, הקרן לפיתוח שירותים לנכים, ביטוח לאומי	אורית טובול
רכזת שיקום ארצית, אגף השיקום, ביטוח לאומי	נילי ויצמן
מרצה וחוקרת, יועצת למיזם, אוניברסיטת סירקיוז, ניו-יורק	פרופ' ארלן קנטור
יועצת למיזם, אוניברסיטת בר אילן	ד"ר נצן אלמוג
מנהלת תחום בכיר השכלה, חברה ופנאי, שיקום נכי נפש, משרד הבריאות	ורד שפיר

א. תקציר מנהלים

א.1. רקע

ישראל היא אחת המדינות שבהן שיעור המוסדות האקדמיים גבוה יחסית לאוכלוסייה, אך שיעורם של א/נשים עם מוגבלות בעלי השכלה גבוהה הינו נמוך יחסית לאוכלוסייה, בין השאר משום שמערכת ההשכלה הגבוהה אינה נגישה עבורם ואינה מותאמת לצורכיהם. זאת, על אף שהשתתפות בהשכלה הגבוהה נמצאה אחד המנבאים החשובים להכללה במעגל העבודה. אשרור האמנה הבינלאומית בדבר זכויות אנשים עם מוגבלות מעגנת את זכותם של א/נשים עם מוגבלות לחינוך, ובכלל זה להשכלה גבוהה וללמידה לאורך החיים. חקיקה בין לאומית זו וחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות בארץ, המחייב את הנגשתם של מוסדות חינוך על-תיכוניים, נתנו תנופה למאמצים להנגשת ההשכלה הגבוהה לאנשים עם מוגבלות. למרות ההתפתחות הניכרת שחלה בחקיקה ובתקנות והמודעות הגוברת לנושא, המוסדות להשכלה גבוהה בארץ נתקלים בקשיים בביצוע השינויים הנדרשים להנגשתם עבור סטודנטים עם מוגבלות.

אחד החסמים להשתלבות סטודנטים עם מוגבלות בלימודים אקדמיים ובסיום הלימודים בהצלחה הינו היעדר תמיכה מתאימה. בעקבות כך החליט המוסד לביטוח לאומי, בשנת 2010, להפעיל באמצעות אגף הקרנות את מיזם "מהפכה בהשכלה הגבוהה". מיזם זה מתמקד בפיתוח מרכזי תמיכה רב-נכותיים לסטודנטים/יות עם מוגבלות במגוון מוסדות אקדמיים בישראל. המרכזים הוקמו בשני שלבים: בשלב הראשון הוקמו ושודרגו 12 מרכזי תמיכה ובשלב השני נפתחו עוד 24 מרכזים. המיזם התמקד בשני ממדים, האחד הנגשה פרטנית ומתן שירותים לסטודנטים/יות, השני הנגשה ברמת המוסד והשירותים האקדמיים והמנהליים הניתנים בו. במהלך הפעלת המיזם, שנמשך כעשור, הותקנו תקנות הנגישות להשכלה גבוהה ובכך הפכו את מהלך ההנגשה של ההשכלה הגבוהה מרצוני למחייב. מסמך זה מסכם מחקר אשר ליווה את המיזם מהשלב השני שלו.

א.2. המחקר

המחקר הנוכחי נערך במשך ארבע שנים (2014-2018) במטרה להעריך את הצלחת המיזם "מהפכה בהשכלה הגבוהה", לבחון את ההתפתחות ואת השירותים של מרכזי התמיכה ולבסס באמצעות ראיות אמפיריות פרקטיקות מוצלחות העונות על המטרות והיעדים של מרכזי התמיכה. המחקר התבסס תיאורטית על מודלים חברתיים של מוגבלות ושילב מתודולוגיות כמותיות ואיכותניות כדי לאפשר חקר של תופעה תהליכית, מורכבת ורב-ממדים מנקודות מבט שונות. המחקר כלל שני שלבים. השלב הראשון, אשר התבצע בשנה הראשונה למחקר (2014-2015), נועד לזהות את עיקרי הפעילות של מרכזי התמיכה הוותיקים וסייע לבנות בסיס נתונים אחיד לכלל מרכזי התמיכה וחיידוד השאלונים על סמך קבוצות מיקוד. השלב השני נמשך שלוש שנים (2015-2018) ונועד להעריך את תרומת מרכזי התמיכה לשילובם של סטודנטים/יות עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה ולשינוי התרבות הארגונית בקמפוסים. השלב השני כלל איסוף נתונים כמותיים על מכלול הפעילות של מרכזי התמיכה בשתי נקודות זמן (בשנה השנייה ובשנה הרביעית למחקר). איסוף הנתונים התבצע באמצעות שאלונים במדגמים של ארבע קבוצות מחקר: סטודנטים/יות עם מוגבלות אשר קיבלו שירותים במרכזי התמיכה, סטודנטים/יות עם מוגבלות אשר לא

קיבלו שירותים במרכזי התמיכה, סטודנטים/יות ללא מוגבלות (כקבוצת ביקורת), סגל מנהלי וסגל אקדמי. בשנתו השלישית של המחקר נערך מחקר איכותני, באמצעות ראיונות, בקרב שלוש קבוצות: סטודנטים/יות עם מוגבלות, סגל מנהלי וסגל אקדמי, ובשנתו הרביעית ראיינו בוגרי/ות תואר אקדמי שקיבלו תמיכה ממרכזי התמיכה וכעת עובדים, במטרה לבחון את התרומה של מרכזי התמיכה עבורם ואת משמעות חוויית המעבר מעולם האקדמיה לעולם העבודה.

א.3. ממצאי המחקר

מרכזי התמיכה:

בשנת המחקר הראשונה נבחנו מרכזי התמיכה שהוקמו בשלב הראשון של המיזם. על בסיס התובנות של שלב זה הוקם בסיס נתונים לצורך איסוף מידע על אופן פעולת המרכזים. בחלקו השני של המחקר התבקשו המרכזים שהוקמו בשלב השני של המיזם למלא את בסיס הנתונים בשתי נקודות זמן (בשנה השנייה ובשנה הרביעית למחקר).

- המידע מבסיס הנתונים מלמד רבות על מאפייני הסטודנטים/יות הפונים/ות למרכזי התמיכה, על מגוון העובדים/ות המספקים/ות את השירותים, על השירותים שהמרכזים נותנים ועל הדיווחים שבשימושם. כך, נמצא כי מרבית הסטודנטים המגיעים למרכזי התמיכה הם עם לקויות למידה ו/או הפרעות קשב וריכוז. כנראה משום שהשירותים לקבוצה זו היו מבוססים יותר וכי שיעור גבוה מקרבה נוטה לפנות לקבלת שירותים והתאמות. עם זאת, שיעור הפונים עם מוגבלויות אחרות עלה בין המדידות, כנראה בעקבות המאמצים שהשקיעו צוותי המרכזים בכיוון זה, כחלק מחזון המיזם.
- בהשוואה בין שתי המדידות עולה כי במהלך ארבע שנות המחקר פעילותם של מרכזי התמיכה התבססה, גדלה כמות המוסדות המציעים סדנאות חינוכיות וגובשו נהלים והנחיות. כמו כן ניכר כי מרכזי התמיכה פעילים מאוד במתן התאמות, בהגברת הנגישות בקמפוס, בהגברת המודעות לצורכיהם של סטודנטים/יות עם מוגבלות ובקידום ההכללה ברחבי הקמפוס.
- חשיבותו של בסיס הנתונים היא בכך שהוא מאפשר תיעוד מסודר, ברור ואחיד במידת האפשר של פעילות המרכזים וכן מעקב אחר מגמות ושינויים ואיתור צרכים וקשיים. בסיס הנתונים יכול לסייע גם בלמידה משותפת של כלל המרכזים, בהבנת היעילות של פרקטיקות תמיכה, ביישום התקנות וכן בגיבוש מומחיות חדשה ובהקמת איגוד מקצועי חדש.

סטודנטים:

חלק זה של המחקר היה כמותי ואיכותני. החלק הכמותי כלל איסוף נתונים באמצעות שאלונים בשתי נקודות זמן (בשנה השנייה ובשנה הרביעית למחקר). המדגם כלל שלוש תת-קבוצות: סטודנטים עם מוגבלות המקבלים שירות ממרכז התמיכה (קבוצת המחקר) ושתי קבוצות השוואה: סטודנטים עם מוגבלות אשר אינם מקבלים שירות ממרכז התמיכה וסטודנטים ללא מוגבלות. החלק האיכותני כלל ראיונות עם סטודנטים עם מוגבלות ובוגרי תואר עם מוגבלות.

- ממצאי המחקר מצביעים על ייחודיות הסטודנטים המקבלים תמיכה ממרכזי התמיכה. נראה כי הם חלשים יותר משאר קבוצות הסטודנטים במובן זה שהם זקוקים לשירותי התמיכה על מנת להצליח בלימודיהם. מרבית הסטודנטים המקבלים שירותים ממרכזי התמיכה הם סטודנטים עם לקות למידה ו/או עם קשיי קשב וריכוז. בנוסף, רבים מהם דיווחו על ריבוי מוגבלויות. הממצאים הכמותיים מעידים על כך שהם נרשמים לפחות קורסים, משלימים פחות קורסים ומשקיעים יותר שעות לימוד בבית מאשר שתי קבוצות הסטודנטים האחרות. הממצאים האיכותניים העלו שהסטודנטים והבוגרים שקיבלו תמיכה דיווחו על אתגרים לימודיים ניכרים וכי מרכזי התמיכה היוו עוגן ובית עבורם. הבוגרים אף העידו על כך שתרמו לא רק להצלחה לימודית אלא לתפיסה עצמית חיובית בחיים בכלל. מכל אלו עולה שהמרכזים אכן נותנים שירות לקבוצה המתאימה והזקוקה ביותר לסיוע ותמיכה.
- בצד זאת, נמצא שכלל הסטודנטים עם מוגבלויות, אלו המקבלים תמיכה ואלו שלא, הינם פחות שבעי רצון מהישגיהם ומרגישים פחות מחויבים למוסד האקדמי בו לומדים. מכאן עולה שעל המרכזים להרחיב את שורות שירותיהם לכלל הסטודנטים עם המוגבלויות ולזהות דרכי סיוע גם למי שיכולותיהם האקדמיות גבוהות. יש לציין שנמצאה עליה ברמת שביעות הרצון של שתי קבוצות הסטודנטים מרמת הנגישות וההתאמות במוסד.
- הממצאים הצביעו על צורך בשיפור במספר תחומים: העיקרי היה סיוע בתחום נגישות השירות מצד הסגל האקדמי, כולל עזרה של המרכזים בהגברת היענות המרצים לבקשות ולהמלצות הנגשה; השני, קידום המיומנויות התעסוקתיות והמעבר מאקדמיה לתעסוקה, כולל סדנאות והתנסויות בתעסוקה במהלך הלימודים על ידי העסקה בקמפוס בכלל ובמערך ההנגשה במוסד האקדמי בפרט; השלישי, יזום פעילויות חברתיות כמענה לדיווחי הסטודנטים על העדר חיי חברה, בדידות ומצוקה רגשית ולאור המלצתם על הקמת קבוצות תמיכה.
- עוד עלה מן המחקר, בעיקר מן הראיונות, נושא הזהות של סטודנטים עם מוגבלות והחשיפה שלהם כאנשים עם מוגבלות. כך, הראיונות עם הסטודנטים העלו קושי בפניה לקבלת שירותים בשל חשש מתיוג. יתרה מכך, הבוגרים העלו ששירותי מרכז התמיכה תרמו לצמיחתם האישית וליכולות הסגור וההצגה העצמית וכן במיתון המתח שבין להיות "כמו כולם" לבין "לא כמו כולם". ניכר שסוגית הזהות באה לידי ביטוי במהלך הלימודים, במעבר לתעסוקה, בהתנהלות בעולם העבודה ובחיים הבוגרים בכלל.

סגל מנהלי:

- חלק זה של המחקר היה כמותי ואיכותני וכלל איסוף נתונים באמצעות שאלונים בשנה השניה והרביעית וראיונות בשנה השניה. מן הממצאים עולה כי:
- היכרות עם מוגבלות: שיעור חברי הסגל המנהלי המעידים על עצמם שיש להם מוגבלות הינו נמוך, אך רבים מהם מעידים על היכרות אישית עם אדם עם מוגבלות. שיעור המפגשים עם סטודנטים עם מוגבלויות נמצא בעליה קלה, בעיקר עם סטודנטים עם לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז, אם כי השיעור היחסי של מפגשים עימם (באחוזים) ירד בין המדידות.

- עמדות: ככלל, עמדות הסגל המנהלי כלפי אנשים עם מוגבלות וגם תחושת המסוגלות של הסגל לייצר שירות נגיש לסטודנטים עם מוגבלות בסביבה אקדמית נמוכות למדי. הממצאים מראים עלייה בממד הרגש וממד ההתנהגות (אך לא בממד המחשבות) וכן קשר חיובי בין עמדות כלליות כלפי אנשים עם מוגבלויות ומסוגלות ומכוונות לשירות נגיש. נמצא קשר חיובי בין ניסיון, גיל וותק לבין עמדות חיוביות, אך בצידו קשר שלילי עם תחושת מכוונות כאשר הנכוונות לסייע תוארה לעיתים כמונעת מרגשות רחמים. ניתן להסביר ממצא זה בעלייה בתדירות המפגשים עם סטודנטים עם מוגבלויות בד בבד עם השחיקה של הסגל הוותיק. ממצאים אלו מדגישים את הצורך בתוכניות לשינוי עמדות ולמתן כלים והדרכה בכדי לחולל שינוי באקלים השילוב.
- שיח על נגישות: הממצאים האיכותניים מצביעים על תפיסה של רחמים, חסד ואמפתיה כלפי סטודנטים עם מוגבלות, ולא על שיח של צדק ושוויון, המצויה בהלימה עם העמדות הנמוכות באופן יחסי כלפי אנשים עם מוגבלות. עם זאת, המרכיב ההתנהגותי הגבוה מתיישב עם העדות העצמית על מתן שירות מיטבי ככל הניתן, מתוך תפיסת שירות עמוקה המופנית כלפי קבוצות מיעוט מגוונות. עם זאת, נמצאו עמדות שליליות יותר ביחס לסטודנטים עם לקויות למידה וקשיי קשב וריכוז, כולל אמון נמוך באבחנה ופקפוק בצרכי הנגישות.
- מסוגלות למתן שירות: נמצאה מסוגלות נמוכה למדי של הסגל המנהלי לתת שירות לסטודנטים עם מוגבלות יחד עם תחושה של העדר ידע וכלים. אלו נמצאות בהלימה עם הדיווח על קושי בזיהוי מוקדם של סטודנטים עם מוגבלות וכן על ידע מועט על הסטודנטים הזקוקים להתאמות. קושי מיוחד במתן שירות עלה ביחס לזיהוי סטודנטים ערבים. ברקע נמצא המתח בין זכות החיסיון של הסטודנטים לבין הצורך לדעת על המוגבלות בכדי לתת מענה הולם.
- תרומת מרכז התמיכה בשיפור השירות: מרכזי התמיכה הינם גוף ידע מקצועי שמרכז את המידע על הסטודנטים עם מוגבלות הלומדים במוסד האקדמי ומצויים בליבו של תהליך הטמעה בארגון. מרבית נשות הסגל המנהלי מכיר את מרכז התמיכה אולם מעטות נמצאות עימו בקשר ושיעור נמוך קיבל הדרכות בנושא נגישות (שיעור שירד בין המדידות). הניתוח האיכותני העלה את חשיבות העבודה השיתופית עם מרכזי התמיכה, עבודה המקדמת שירות נגיש ומאפשרת הדרכה, ליווי, הרחבת הידע ושיפור תחושת מסוגלות בקרב הסגל המנהלי.
- דרכים מיטביות לשיפור השירות: הסגל המנהלי מרגיש חוסר במידע ובידע על הנגשת השירות, אינו תמיד מודע להתאמות שהוא נותן במהלך מתן השירות ולעיתים מתקשה לשאת במאמץ ובמחיר הרגשי הכרוך בכך. עם זאת, הממצאים מעלים מגוון פעולות הננקטות על ידי הסגל המנהלי ומגוון הצעות לשם שיפור השירות: מתן מידע לכלל הסטודנטים עם תחילת הלימודים, איתור מוקדם של סטודנטים עם מוגבלויות הלומדים במוסד, קבלת מידע מפורט על צרכי הנגישות של הפונים לסיוע, הצבת אשת קשר המתמחה בנושא, ביסוס מתן שירות משותף עם מרכז התמיכה, השתתפות בהכשרה בנושא, פיתוח מנגנונים ארגוניים לתמיכה בסגל המנהלי ושיפור השירות מתוך תפיסת עיצוב אוניברסלי.

סגל אקדמי :

- חלק זה של המחקר היה כמותי ואיכותני אף הוא וכלל איסוף נתונים באמצעות שאלונים בשנה השניה והרביעית וראיונות בשנה השניה. מן הממצאים עולה כי :
- היכרות עם מוגבלות : שיעור חברי הסגל האקדמי המעידים על עצמם שהם עם מוגבלות נמצא בעליה וכך גם שיעור המפגשים עם סטודנטים עם מוגבלות, אך שיעור המפגשים עדין נמוך יחסית. רוב המפגשים הם עם סטודנטים עם לקויות למידה או קשב וריכוז ומיעוטם עם מוגבלות נראית (פיזית או חושית). ההיכרות עם מוגבלות בלתי נראית נמוכה לאין שיעור, כנראה בשל החשש של הסטודנטים להיחשף (סטיגמה), מודעות פחותה לזכויות והתאמות, והעדר כלים מצד הסגל האקדמי למתן סיוע. כל אלו מעידים על הצורך בהגברת אורח ותרבות ארגונית מקדמות שילוב, הן ביחד לסטודנטים הן ביחס למרצים.
- היכרות עם מרכזי התמיכה : שיעור חברי הסגל המכירים את מרכזי התמיכה והנמצאים בקשר עימם עלה בין המדידות. עם זאת, ההשתתפות בהכשרות הינה נמוכה ואף ירדה. ממצאים אלו עשויים להעיד על תיעוד מוסדי נמוך ועל נכונות נמוכה להשתתף, ואולי לספק הסבר לתחושת המסוגלות הנמוכה. ניכר צורך בהגברת ההיכרות עם מרכזי התמיכה והשירותים שהם מספקים.
- עמדות : אנשי הסגל האקדמי תופסים את עצמם כנכונים ופתוחים להנגשת והתאמות הסביבה האקדמית, אך המסוגלות שלהם לעשות זאת נמוכה בהעדר ידע והכשרה מתאימים ; הם אף מאמינים ביכולתם של סטודנטים עם מוגבלות לעמוד בדרישות האקדמיות. עם זאת, נמצאה ירידה בפתיחות ובנכונות לשילוב, שההסבר לה מצוי אולי בעליה במפגשים עם סטודנטים עם מוגבלות ובעליה במודעות לדרישה להנגשה, המעמתים אותם עם חוסר הידע בתחום ומוסיפים על התסכול מהעומס המוטל עליהם ממילא. הפערים הללו בין הנכונות המוצהרת לבין תחושת המסוגלות הנמוכה וההשתתפות הדלה בהכשרות מעלים את הצורך לחפש דרכים לגשר על הפער הן מצד צוותי המרכזים הם מצד ההנהלה.
- שיח על נגישות : הסגל האקדמי מתלבט בשאלת הדרכים להכללה של סטודנטים עם מוגבלות יחד עם שאלות בדבר הכללת כלל הסטודנטים מקבוצות מיעוט שונות, המצויים על רצף של צרכים, קשיים וחסכים וכן חשש מכך שסטודנטים ללא מוגבלות יישאו ב"מחיר" ההתאמות לחבריהם לכיתה. בעיקר עלו קשיים לזהות מיהם הסטודנטים הזקוקים לסיוע ומהם צורכיהם וכן רצון במידע על צרכיו של כל סטודנט באופן ספציפי ובצדו רצון בידע כללי על נגישות. השימוש של אחדים מהם במושג "הקלות" מעיד על חוסר הידע והמסוגלות ועל הפער בין העמדות החיוביות ליישום. אלו קוראים להקדשת משאבים להכשרות בנושא.
- עמדות כלפי מוגבלות ומטרות ההשכלה הגבוהה : תפיסות הנגישות של המרואיינים היו קשורות לערכים האישיים שלהם ולעמדותיהם כלפי מטרות ההשכלה הגבוהה, המצויות במנעד שבין "מצוינות", הנמדדת בהישגים האקדמיים ויכולת השתלבות בשוק העבודה, לבין "הכללה", המדגישה את החשיבות של אקדמיה הומניסטית ומשלבת. השאיפה להשכלה גבוהה נגישה עמדה במתח מול קשיים הנטועים בחששות מהשקעה, עומס- יתר, וכן חוסר בידע ובמיומנויות.

- האחריות לנגישות אקדמית: שאלה זו נקשרה בשאלת האחריות להשגת ידע ולקבלת הדרכה ביחס להוראה נגישה. היו מרצים שהשקיעו מאמץ רב בעיצוב אוניברסלי של ההוראה, חלקם מצאו בכך שליחות ואף צורך לשמש דוגמה. אחרים טענו שאין זה מתפקידם או ביכולתם ולכן ביקשו הנחיות ומענה מדויק ממרכז התמיכה ומהמוסד. עם זאת, עלה רצון אצל רובם, בתקשורת זו כיוונית עם מרכזי התמיכה וציפייה מהם לייזום של עבודה משותפת. אחרים ביקרו את מרכזי התמיכה על "הקלות" יתר הגורמות לרידוד המצוינות האקדמית. מכאן ששוב לפתח בקרב הסגל האקדמי אחריות ויוזמה בנושא. במקביל, מכלל הממצאים, עלה הצורך באחריות הנהלת המוסדות בקביעת כללים ונהלים שיבהירו אמות מידה ותחומי אחריות לנגישות.
- אחריות הסטודנטים: המרצים הדגישו את תפקידם ומקומם המרכזי של הסטודנטים בקידום הנגישות ובביצוע ההתאמות האקדמיות הדרושות להם. הצגה נכונה, מדויקת, ובזמן תאפשר תגובה בהתאם. רוב חברי הסגל האקדמי לא הביעו הבנה לקשיים הכרוכים בחשיפת המוגבלות. מכאן עולה הצורך בקידום כישורי הסנגור העצמי של הסטודנטים יחד עם הגברת המודעות בקרב המרצים לאתגרים הטמונים בחשיפה ולחשיבות תקופת הלימודים בגיבוש הזהות והבטחון העצמי.
- דרכים מיטביות ואתגרים: בצד העדר מידע ומיומנות ישנם מרצים הפועלים להפחתת הפער בין העמדות החיוביות, הערכים והמוטיבציה לבין חוסר ידע ותחושת מסוגלות נמוכה, באמצעות מענים שונים, ביניהם: פעולות לקבלת מידע ברור על הנגשות אקדמיות; היכרות עם שירותי מרכז התמיכה וקיום קשר דו-כיווני יזום עם מרכז התמיכה ועם הנהלת המוסד; רכישת ידע על מוגבלויות, על נגישות ועל דרישות החוק והתקנות; דיון והעמקה בפער בין הערכים של שוויון ושילוב לבין דרישות האקדמיה; הבנה של מורכבות סוגיית ה"חשיפה"; קבלת מענה בדרך של נהלים ברורים ברמה המוסדית; וכן העשרה במיומנויות של הוראה נגישה לכול.

4.א. דיון מסכם

החשיבות וההישגים של מרכזי התמיכה עבור הסטודנטים: מכלול ממצאי המחקר מעידים בראש ובראשונה על חשיבותם של מרכזי התמיכה ועל מרכזיותם לצורך הנגשת ההשכלה הגבוהה. מרכזי התמיכה התפתחו והתמסדו במהלך השנים והפכו לגוף מרכזי המהווה כתובת ו"בית" לסטודנטים/יות עם מוגבלות. ממצאי המחקר מראים כי סטודנטים עם מוגבלויות נתקלים בחסמים רבים המשפיעים על השתלבותם וכי קבוצת הסטודנטים המקבלים תמיכה הינה קבוצה הנתקלת בחסמים אלו ביתר שאת. עם זאת, הן המרכזים והן השירותים שהם נותנים מגוונים מאוד ולכן קשה לדבר על המרכזים כמקשה אחת. אנו סבורות שבסיס הנתונים שהוקם במסגרת מחקר זה יכול לשמש את המוסדות ללמידה פנימית וללמידה הדדית ולסייע בתהליך ההתמקצעות והמיסוד של המרכזים.

תרומתם של מרכזי התמיכה לסטודנטים עם מוגבלות ניכרת בשלושה מישורי השפעה: תמיכה פיזית ורגשית לקידום הצלחה בלימודים, תמיכה במעבר לתעסוקה וטיפוח יכולות וכלים כלליים במסע החיים הבוגרים. בעוד שהמרכזים מתמקדים במישור הלימודים ומקבלים שבחים מהסטודנטים על פעילותם במישור זה, נראה שמישור המעבר לתעסוקה נמצא בעדיפות משנית ומצריך חיזוק משמעותי. לצד אלו, התרומה במישור השלישי הינה אגבית, שכן לא היוותה חלק מהמטרות המוצהרות בעת הקמת המרכזים. זאת על אף שממצאי המחקר מצביעים על כך שלמרכזים תרומה בבניית תפיסה עצמית חיובית, וברכישת

וטיפוח יכולות אישיות מגוונות, כולל סנגור עצמי, תרומה בה ראוי להכיר ואף לחזק. בהמשך לכך, ראוי לחזק את פעולת המרכזים ליצירת קבוצות תמיכה חברתיות, תודעה קבוצתית וחיזוק הזהות האישית והפוליטית החיובית בקרב הסטודנטים, כאינדיבידואלים וכחברים בקבוצת מיעוט המצויה בעיצומו של מאבק על זכויותיה ועל מעמדה השווה בחברה.

עבודת מרכזי התמיכה בממשק עם סגל אקדמי וסגל מנהלי: אף שישנה מודעות מסוימת בקרב הסגל האקדמי והמנהלי לקיומו של מרכז התמיכה, שני הסגלים הביעו צורך בממשק עבודה יעיל יותר ודו-סטרי, שיכלול הנחיות ברורות לגבי דרכי עבודה מיטביות אשר יסייעו במתן שירות ובהוראה איכותיים ויעילים. הקושי המרכזי עבור חברי שני הסגלים הוא הפער בין נכונותם העקרונית להנגיש את השירות ואת ההשכלה הגבוהה לבין היעדר הידע והכלים לעשות זאת. למעשה, נמצאו ירידות מסוימות בנכונות של הסגל האקדמי ובתחושת המסוגלות של שני הסגלים (אקדמי ומנהלי) להנגיש את ההשכלה הגבוהה. ייתכן שהעלייה במספר הסטודנטים עם מוגבלות מגבירה את המפגש בינם לבין חברי הסגל, אך בהיעדר כלים מתאימים היא גם מעצימה את התסכול שחווים חברי הסגל במפגשים אלה. בקרב חברי הסגל האקדמי עולה גם החשש מפני הגדלת העומס הכרוכה בהנגשת השירות האקדמי. הכרות ממצאים מרכזיים נוספים הם ששני הסגלים מעוניינים בהיכרות מעמיקה יותר עם מרכזי התמיכה והשירותים הניתנים בהם; שני הסגלים הביעו צורך בזיהוי ואיתור סטודנטים עם מוגבלות ובהבנת צורכיהם, בצורה שתקל על מתן שירות נגיש ומותאם; שניהם גם הצביעו גם על תפקידו של המוסד האקדמי בקידום הנגישות. המענה המשותף לרבות מהסוגיות הללו עולה בקנה אחד עם המגמות המתקדמות בתחום המוגבלות כיום, של עיצוב אוניברסלי בתחום השירות וההוראה. מכלול הממצאים מבהיר את הצורך במעורבותה הפעילה של הנהלת המוסד בקידום הנגישות על ידי חידוד נהלים, שיפור ממשקי עבודה משותפים וחיזוק מרכזי התמיכה.

שינוי עמדות במוסדות להשכלה גבוהה כלפי אנשים עם מוגבלות: המחקר ביקש לבחון את השינויים באקלים השילוב במוסדות ביחס לאנשים עם מוגבלות באמצעות שאלונים של מדידת רגשות, מחשבות והתנהגות. ככלל, העמדות כלפי אנשים עם מוגבלות במרבית הממדים אינן גבוהות ובחינת השינויים בין המדידות לא העלתה שינויים ניכרים לטובה (אם כי נמצאו מספר עליות וירידות מתונות). עם זאת, בחינת הקשרים בין משתני המחקר בקרב סגל מנהלי ואקדמי מעלה שככל שממדי העמדות (רגשות, מחשבות והתנהגות) חיוביים יותר, כך תחושת המסוגלות רבה יותר. בקרב הסגל המנהלי עולה המכוונות לשירות נגיש ואילו בקרב הסגל האקדמי עולות הנכונות והפתיחות לשילוב.

אין ספק שמרכזי התמיכה מהווים חלק מתהליך של שינוי חברתי רחב היקף הנמצא בעיצומו. העמדות ביחס לאנשים עם מוגבלויות ישתנו ככל שהשינוי החברתי הכללי יתקדם וככל שִׁרְבוּ האנשים עם מוגבלות המסיימים בהצלחה את לימודיהם והמשתלבים בתעסוקה. מתן התאמות לסטודנטים ומתן כלים לסגל האקדמי והמנהלי להנגשת השירות וההוראה האקדמיים יתמכו בתהליך של שינוי העמדות וישפיעו עליו. בהיעדר כלים, הכשרה ומשאבים, עלולות העמדות גם לסגת, שכן כניסתם של אנשים עם מוגבלות למערכת השכלה גבוהה שאינה נגישה ואינה מותאמת להם עשויה לחזק ולבצר עמדות המתנגדות לשילוב, להשתתפות ולשוויון.

היבטים תקציביים וחלוקת משאבים : המסקנה החד-משמעית העולה מן המחקר היא הצורך בחיזוק מרכזי התמיכה ובחיזוק המוסדות להשכלה גבוהה אשר מרכזי התמיכה מצויים באחריותם, וכעת אף במסגרת חובתם החוקית. אין ספק שהדבר מצריך השקעת משאבים ניכרת מצד המדינה ומצד המוסדות להשכלה גבוהה, במיוחד עם סיום המיזם "מהפכה בהשכלה הגבוהה" והעברת האחריות על מרכזי התמיכה למוסדות האקדמיים. בצד זאת, חשוב לזכור את התועלת המצויה בהנגשת ההשכלה הגבוהה כשער לתעסוקה וכזירה של חיזוק יכולות המובילות לחיים בוגרים תרומיים, משמעותיים ומספקים.

מבט על ממצאי המחקר בהקשר רחב של חוק ומדיניות : הדיון המסכם שלעיל מתייחס למרכזי התמיכה כמכלול אך חשוב לציין שהמרכזים מגוונים באופים בין היתר בשל אופיו הוולונטרי של המיזם ומשום שכל מרכז התפתח עצמאית בהשפעת התנאים במ צמח ואשר סופקו לו. עם זאת, המרכזים קיימו קשרי עבודה ולמידה הדדית ואף החלו להתארגן להקמת ארגון גג משותף. מאז התקנת תקנות הנגישות להשכלה גבוהה (2016) נוצרה מסגרת חוקית אחידה המחייבת את כלל המוסדות להשכלה גבוהה ובכך הפך מהלך ההנגשה של ההשכלה הגבוהה מרצוני למחייב. מסקנות המחקר רלוונטיות לפיכך לכלל המוסדות בפועלם להנגשת ההשכלה הגבוהה אשר עשוי להביא לרמת האחדה גבוהה יותר.

הממצאים שתוארו לעיל מעוגנים בנקודת הזמן בה נאספו ומאופיינים על ידי האתגרים שתהליך זה טומן בחובו: ראשית, עצם הזיהוי של פרקטיקות מיטביות; שנית, מאפייני האוכלוסייה המסתייעת במרכזים, רובה מורכבת מסטודנטים עם לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז, מה שמקשה על הפניית תשומת לב ומשאבים לסטודנטים עם מוגבלויות רב-נכותיות או סטודנטים עם מוגבלויות בלתי נראות; שלישית, ריבוי ממשקים מול אוכלוסיות וגופים בעלי מאפיינים ואינטרסים שונים, בעיקר: הסטודנטים, הסגלים וההנהלה; רביעית, מציאות של משאבים מצומצמים הן בכוח אדם והן במשאבים. לסיום, מרכזי התמיכה פועלים בעידן של מאבק חברתי בין גישות שונות למוגבלות המצויות לעתים בהלימה ולעתים ב: טיפול ומענה פרטני אל מול שינוי פני החברה וקידום זכויות. גישות אלו מצויות לעיתים בהלימה ולעיתים בתחרות, ביניהן פועלים מרכזי התמיכה ומתעצבים בעיצומו של השינוי החברתי המתחולל נדרשים למשימה הכפולה של מענה פרטני ושינוי פני האקדמיה כולה בעת ובעונה אחת.

5.א. המלצות

חלק זה של הדוח מציג את סיכום ההמלצות כפי שעולות ממחקר ההערכה המקיף של מיזם "מהפכה בהשכלה הגבוהה". הוא כולל המלצות המופנות למרכזי התמיכה, לסגל מנהלי, סגל אקדמי ולהנהלה.

א. תפקיד מרכז התמיכה בקידום נגישות ההשכלה הגבוהה לקבוצות השונות בקמפוס

א.1. סיוע מרכז התמיכה לסטודנטים עם מוגבלות

✓ פיתוח תפיסה רחבה ביחס לתרומת מרכזי התמיכה לסטודנטים עם מוגבלויות במגוון מישורי השפעה.

- ✓ הרחבת שירותי המרכזים לכלל הסטודנטים עם המוגבלות, עם כל סוגי המוגבלויות ובכל רמות היכולת האקדמית.
- ✓ בתחום הלימודי – קידום המודעות של חברי הסגל האקדמי לחשיבות נגישות השירות והבטחת אכיפת המלצות המרכזים.
- ✓ בתחום החברתי – קיום פעילויות חברתיות בקמפוס עבור סטודנטים עם וללא מוגבלות והקמת קבוצות תמיכה של סטודנטים עם מוגבלות.
- ✓ בתחום הרגשי – פיתוח שירותים לתמיכה רגשית באופן פרטני וקבוצתי אשר ידונו בשאלת הזהות בהקשר של המוגבלות ופיתוח יכולות סגור.
- ✓ בתחום התעסוקה – פיתוח ערוצי התנסות של סטודנטים עם מוגבלות בתעסוקה, בתוך המוסד האקדמי ומחוצה לו וכן פיתוח סדנאות והכוונה תעסוקתית המתמקדות במעבר מאקדמיה לתעסוקה.

2.א. סיוע מרכז התמיכה לסגל מנהלי

- ✓ העלאת המודעות בקרב הסגל המנהלי לגבי שירותי מרכזי התמיכה והסיוע שביכולתם לתת.
- ✓ קיום הדרכות וסדנאות של מרכזי התמיכה המותאמות לסגל המנהלי (כנדרש בתקנות) שמטרתן שינוי עמדות וחיזוק תחושת המסוגלות בקרבם על מנת לחולל שינוי באקלים השילוב המוסדי, כולל: שינוי מתפיסה של רחמים, חסד ואמפתיה אל שיח של צדק ושוויון; הנחלת ידע וכלים קונקרטיים למתן שירות לסטודנטים עם מוגבלות; קידום תפיסת שירות המבוססת על עקרונות העיצוב האוניברסלי.
- ✓ פיתוח דרכים להבטחת השתתפות הסגל המנהלי בהדרכות ובסדנאות.
- ✓ פיתוח דרכי עבודה המקדמות דפוס של עבודה שיתופית, המקדמת בתורה שירות נגיש ומאפשרת הדרכה, ליווי, הרחבת הידע ושיפור תחושת מסוגלות בקרב הסגל, כולל עיצוב ויצירת נהלים לדרכי תקשורת והעברת מידע שוטף בין המרכזים לסגל המנהלי.

3.א. סיוע מרכז התמיכה לסגל האקדמי

- ✓ העלאת המודעות בקרב הסגל האקדמי בדבר השירותים הניתנים על ידי מרכזי התמיכה ובדבר הסיוע האפשרי לסגל האקדמי.
- ✓ קיום הדרכות של מרכזי התמיכה המותאמות לסגל האקדמי (כנדרש בתקנות) שמטרתן הנחלת ידע מעשי בדבר דרישות החוק להנגשת ההשכלה הגבוהה, שינוי עמדות ביחס לאנשים עם מוגבלויות, כולל היכרות עם הקשיים הכרוכים בחשיפת המוגבלות ומתן מענים עקרוניים ומעשיים לחששות הסגל בדבר המתח שבין שילוב והכללה לבין מצוינות אקדמית תוך הדגשת היסוד הערכי הטמון בהנגשת ההשכלה הגבוהה.
- ✓ קיום סדנאות לקידום הוראה נגישה הכוללות את הנחלת העקרונות להוראה אוניברסלית וכן הנחיות מעשיות להכנת מצגות וחומרים דיגיטליים, להתאמת בחינות ולמתן מטלות חלופיות

במטרה להפחית מתחושות התסכול והעומס שהסגל האקדמי חש בעקבות דרישות הנגישות המוטלות עליו.

- ✓ פיתוח דרכים לעידוד השתתפות הסגל האקדמי בהדרכות ובסדנאות.
- ✓ פיתוח נהלי עבודה בהירים ופשוטים אל מול הסגל האקדמי כולל צמצום הנטל המוטל על הסגל בקבלת החלטות לגבי קביעת התאמות פרטניות ויישומן.
- ✓ חיזוק הקשר ההדדי השוטף בין הסגל האקדמי ומרכזי התמיכה.
- ✓ הגברת המגע וההיכרות עם סטודנטים עם מוגבלויות דרך קיום מפגשים ורבי שיח עם סטודנטים/יות עם מוגבלות נראית ובלתי נראית.

א.4. מסד הנתונים – חשיבות ותרומה

- ✓ בניית בסיס נתונים ארצי המתאים לכלל מערכות המידע במוסדות השונים
- ✓ הגדרות ברורות של סוגי שירותים הניתנים על ידי המרכזים והאוכלוסיות הפונות
- ✓ מתן משאבים למילוי ותחזוקה של בסיס הנתונים
- ✓ מעקב אחר מגמות ושינויים ואיתור צרכים וקשיים
- ✓ שיפור דיווח בבסיס הנתונים למוסדות ולגיוס משאבים למרכזים
- ✓ איגום ועיגון הידע המקצועי שהצטבר על דרך השוואה ושיתוף בין המרכזים לצורך איתור פרקטיקות יעילות.
- ✓ הסתייעות במסד הנתונים ותוצריו לצורך למידה הדדית, יישום מיטבי של התקנות, גיבוס מומחיות חדשה והקמת איגוד או ארגון גג מקצועי של מרכזי התמיכה.

ב. תפקידי הסגל המנהלי לקידום מתן שירות נגיש במוסד

- ✓ מתן מידע לכלל הסטודנטים/יות עם תחילת הלימודים על אפשרויות הנגישות והשירותים הניתנים במוסד
- ✓ איתור מוקדם של סטודנטים עם מוגבלויות הלומדים ביחידה ובקשת מידע על צרכי ההתאמות והנגישות שלהם על ידי פנייה פתוחה עם הבטחת חיסיון
- ✓ מחויבות לרכישת מידע וידע על מוגבלות ונגישות השירות ועל דרישות החוק ותקנות הנגישות להשכלה גבוהה בסדנאות וימי עיון המתנהלים במוסד לשיפור השירות
- ✓ יצירת קשר משותף ודו סיטרי עם מרכז התמיכה ושיתוף בידע המצטבר במפגשים עם סטודנטים עם מוגבלות
- ✓ העלאת שיח נגישות ומוגבלות מתוך תפיסה חברתית של צדק ושיוויון בישיבות ובמפגשים של הצוות
- ✓ הצבת אשת קשר ביחידה המתמחה בנושא אשר תהיה אחראית על הקשר עם הסגל האקדמי, עם מרכזי התמיכה, עם ארגוני הסטודנטים (כמו תאי סמ"ך) ועם היחידות השונות במוסד
- ✓ שיפור השירות מתוך תפיסת עיצוב אוניברסלי.

ג. תפקידי הסגל האקדמי לקידום נגישות אקדמית במוסד

- ✓ פנייה אקטיבית לאיתור מוקדם של סטודנטים עם מוגבלויות וקבלת מידע על צרכי ההתאמות והנגישות האקדמית שלהם.
- ✓ קידום המחויבות בקרב הסגל לרכישת מידע וידע על מוגבלות, על הוראה נגישה ואוניברסלית, על דרישות החוק ותקנות הנגישות להשכלה גבוהה, בין היתר באמצעות סדנאות וימי עיון.
- ✓ קידום המחויבות בקרב הסגל לרכישת ידע וכלים בנושאים הקשורים להנגשה והתאמות פרטניות לפיתוח רגישות לסטיגמות ולקושי לחשיפה של מוגבלות
- ✓ חיזוק ההכרות של הסגל האקדמי עם שירותי התמיכה במוסד ויצירת קשר משתף ודו סטרי עם מרכז התמיכה.
- ✓ פיתוח וקידום שיח על הקשר והמתח שבין מצוינות אקדמית והכללה מתוך תפיסה חברתית של צדק ושוויון.
- ✓ שילוב סטודנטים/יות וקולגות עם מוגבלות במחקרים ופרוייקטים חברתיים ובעיקר בפיתוח ידע בתחום של לימודי מוגבלות.

ד. תפקידי ההנהלה לקידום הנגישות של המוסד

- ✓ הבעת מחויבות מפורשת לשילוב אנשים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה, להנגשת ההשכלה הגבוהה וליישום תקנות הנגישות להשכלה גבוהה.
- ✓ יצירת מסגרת מוסדית תומכת במרכזי התמיכה שכוללת ערוצי הידברות שוטפת בין ההנהלה למרכזים והבטחת יציבות ארגונית ותקציבית.
- ✓ גיבוש נהלים בהירים לדרכי עבודה וחלוקת עבודה בין מרכזי התמיכה, סגל מנהלי וסגל אקדמי, בהתאם להמלצות שהוצגו לעיל.
- ✓ הקצאת משאבים כספיים ושל כוח אדם למרכזי התמיכה שיאפשרו מתן שירותים למכלול הסטודנטים עם כל סוגי המוגבלויות בכל המישורים שנדונו בדוח זה.
- ✓ תמיכה בהקמת ארגון גג של מרכזי התמיכה.

תוכן עניינים

1	א. מבוא
1	א.1. רקע.....
3	א.2. תיאור מיזם מהפכה בהשכלה הגבוהה.....
8	ב. מרכזי התמיכה במוסדות האקדמיים
8	ב.1. רקע.....
9	ב.2. ממצאים.....
15	ב.3. סיכום.....
18	ג. סטודנטים
18	ג.1. רקע.....
20	ג.2. ממצאים כמותיים.....
29	ג.3. ממצאים איכותניים.....
39	ג.4. סיכום אינטגרטיבי של הממצאים.....
42	ד. סגל מנהלי
42	ד.1. רקע.....
44	ד.2. ממצאים כמותיים.....
47	ד.3. ממצאים איכותניים.....
50	ד.4. סיכום אינטגרטיבי של הממצאים.....
54	ה. סגל אקדמי
54	ה.1. רקע.....
56	ה.2. ממצאים כמותיים.....
59	ה.3. ממצאים איכותניים.....
61	ה.4. סיכום אינטגרטיבי של הממצאים.....
68	ו. דיון, סיכום והמלצות לעתיד
68	ו.1. דיון וסיכום.....
79	ו.2. המלצות לעתיד.....

א. מבוא

א.1. רקע

בכל העולם מיוחסת חשיבות חברתית רבה להשכלה גבוהה כאפיק להתפתחות אישית וכמנוף לשיפור אפשרויות התעסוקה ולהשתלבות חברתית וכלכלית. החברה הישראלית מייחסת חשיבות רבה במיוחד להשכלה גבוהה. בהתאם לכך, שיעור המוסדות האקדמיים בה גבוה יחסית לאוכלוסייה, וכך גם שיעור הישראלים/יות בעל/יות השכלה גבוהה – כמעט מחצית מתושבי המדינה (45%) בטווח הגילים 25-64 לומדים במוסד על-תיכוני. עם זאת, שיעורם של א/נשים עם מוגבלות בעלי השכלה גבוהה הינו נמוך יחסית לשיעור ה-2.1 א/נשים ללא מוגבלות עם השכלה גבוהה (16% לעומת 28% בהתאמה) (משרד התמ"ת, 2011); בין השאר, משום שמערכת ההשכלה הגבוהה אינה נגישה עבורם ואינה מותאמת לצורכיהם. נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות במשרד המשפטים מתריעה מזה שנים רבות על שיעורי השכלה נמוכים בקרב אנשים עם מוגבלויות הן בקשר להשכלה תיכונית והן להשכלה על-תיכונית (פלדמן ובן משה, 2007).

להשתתפות של א/נשים עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה חשיבות רבה, היות שהיא בעלת השלכות ברמה האישית, החברתית והמדינתית. ברמה האישית, השתתפותם בהשכלה גבוהה נמצאה כאחד המנבאים החשובים להכללתם במעגל העבודה לאחר הלימודים (Sachs & Schreuer, 2011). ברמה החברתית והמדינתית, אחד היעדים הלאומיים שהגדירה המדינה עבור ההשכלה הגבוהה בישראל הוא שילוב אוכלוסיות מודרות בשערי מוסדות ההשכלה הגבוהה והעצמתן (וורגן, 2006), לרבות האוכלוסייה של א/נשים עם מוגבלות. המאמצים להנגשת ההשכלה הגבוהה עבור א/נשים עם מוגבלות ולהתאמת שוק העבודה עבורם קיבלו תנופה בעקבות חקיקת חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (התשנ"ח-1998) [להלן: חוק השוויון]. חוק זה מכיר בא/נשים עם מוגבלות כקבוצת מיעוט מופלית ומבטא הכרה במחויבותה של המדינה להגן על זכויותיהם ולאפשר להם "השתתפות שוויונית פעילה בכל תחומי החיים" (סעיף 2 לחוק). מאמצים אלו קיבלו תנופה נוספת מאז הוספת פרק הנגישות בתיקון לחוק השוויון (2005), שמעגן את זכות הפרט לנגישות ובצידה את חובת המדינה והחברה להנגיש את הסביבה לא/נשים עם מוגבלות (מור, 2016). על פי פרק הנגישות, מוסדות חינוך על-תיכוניים היו אמורים להגיש תוכנית הנגשה והתאמה לפי הוראות החוק עד 1 בספטמבר 2008 ולהשלים את מהלך ההנגשה עד אוקטובר 2014 (פרק ה-1, סימן ז' לחוק). מהלך זה היה אמור לכלול הנגשה פיזית של מוסדות להשכלה גבוהה כמקומות ציבוריים (לפי סעיף 19 לחוק) והנגשת מידע ושירות כגופים המספקים שירות ציבורי (לפי סעיף 19יא לחוק). חיזוק משפטי נוסף לדרישות הנגישות העניקו חתימתה של מדינת ישראל על האמנה הבינלאומית בדבר זכויותיהם של א/נשים עם מוגבלות (CRPD – Convention on the Rights of Persons with Disabilities) [להלן: האמנה הבינלאומית] בשנת 2007 ואשרורה בידי המדינה ב-2012 (CRPD, 2007). כך, סעיף 23 לאמנה, המעגן את זכותם של א/נשים עם מוגבלות לחינוך ללא הפליה ועל בסיס שוויון הזדמנויות (סעיף 23(1)), עוסק במפורש בזכות לגישה להשכלה גבוהה וללמידה לאורך החיים (סעיף 23(5)). כל אלו הובילו לכך שבשנת 2016 הותקנו תקנות הנגישות להשכלה הגבוהה מכוח חוק השוויון, החלות על כלל המוסדות להשכלה גבוהה. התקנות נכנסו לתוקף בשנת 2018 והשפעתן תיבחן ותתברר בשנים הבאות.

שינויים חקיקתיים אלו מהווים חלק ממגמה בינלאומית ולאומית כאחד לשינוי חברתי בעמדות כלפי א/נשים עם מוגבלות ולהכרה בכך שהשכלה ותעסוקה קשורות זו בזו קשר הדוק עבור כלל האוכלוסייה ובפרט לא/נשים עם מוגבלות (Getzel et al., 2001; Dorwick, Anderson, Heyer, & Acosta, 2005; Rimmerman & Araten-Bergman, 2005). ההכרה בקשר הדוק זה הניבה עלייה ניכרת במודעות לחשיבותה של ההשכלה הגבוהה עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות ולצורך בהבטחת נגישותה. כמו כן היא הובילה להשקעת משאבים רבים יותר מצד המדינה ומוסדות ההשכלה הגבוהה בקידום הכללתם של א/נשים עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה באמצעות פיתוח שירותים ייעודיים והתאמות פרטניות עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות וקידום הנגישות הכללית של המוסדות האקדמיים הקיימים.

מגמה זו אינה מאפיינת רק את ישראל. במוסדות להשכלה גבוהה ברחבי העולם מתפתחות ומתקיימות תוכניות תמיכה מגוונות עבור א/נשים עם מוגבלות וניתנות התאמות שמטרתן להנגיש את המעבר שלהם/ן מבית ספר תיכון לעולם ההשכלה הגבוהה ולסייע להם/ן להתמיד ולהצליח בלימודים האקדמיים. תוכניות אלה מאפשרות סביבה אקדמית המכירה בזכותם של סטודנטים/יות עם מוגבלות להשתלב השתלבות מלאה במוסד האקדמי ומוודאות שהיא גמישה דיה על מנת להכיל בתוכה מגוון רב של צרכים לימודיים (OECD, 2011). ההשקעה בתוכניות תמיכה המקדמות את הנגשת המוסדות האקדמיים נבעה במידה רבה מן ההבנה שהכללה של סטודנטים/יות עם מוגבלות בלימודים ובשוק העבודה תתרום תרומה ניכרת בכמה היבטים: ראשית, היא תאפשר לסטודנטים/יות אלה להשתתף השתתפות פעילה במארג החיים החברתיים ותרחיב את האפשרויות התעסוקתיות הפתוחות בפניהם/ן; שנית, היא תגביר מעבר של אוכלוסייה זו מכלכלת קצבאות לשילוב במעגל העבודה ובחיים הציבוריים; שלישית, היא תעשיר את המקצועות האקדמיים בידע ובניסיון חייהם של א/נשים עם מוגבלות. יתרה מזאת, היא מהווה יישום מעשי של תפיסת ההכלה אשר מקובלת בעולם המערבי בעשורים האחרונים ומבטאת את ההבנה כי לכל אדם הזכות להשתתף בחברה באופן מלא ושוויוני, ובתוך כך גם הזכות להשתלב בעבודה, דרך הנגשה מלאה של כל משאבי החברה – לרבות ההשכלה הגבוהה (בן ישראל, 2012).

למרות ההתפתחות הניכרת שחלה בחקיקה ובתקנות והמודעות הגוברת לנושא של נגישות ההשכלה הגבוהה לסטודנטים/יות עם מוגבלות, המוסדות להשכלה גבוהה בארץ נתקלים בקשיים בביצוע השינויים הנדרשים להנגשת ההשכלה הגבוהה, בשל מגוון סיבות. בד בבד עם בעיה תקציבית, יש קושי ליישם תמיכה כשהשירותים הניתנים לסטודנטים/יות עם מוגבלות מפוצלים ואינם מתואמים זה עם זה ואין ריכוז המידע על שירותים אלה לשימוש הסגל והסטודנטים/יות. השירותים נתפסים כמענה לצורך פרטני ואינם נטועים בתפיסה רחבה בדבר הצורך בשינוי עמדות רדיקלי כלפי שילוב של א/נשים עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה (בקרב סטודנטים/יות עם וללא מוגבלות ובקרב הסגל האקדמי והמנהלי) ובדבר ההכרח בעיצוב מחודש של סביבת הלמידה האקדמית. בה בעת חסרות יד מכוונת וראיית על שיאפשרו לתכנן ולבנות מערך תמיכה כוללני שיביא בחשבון את מכלול ההיבטים הקשורים לנגישות. הסבר טמון בכך שכל מוסד מתרכז בעיקר ביישום החוק והתקנות בין כתליו בלבד ומפתח בנפרד שירותים עבור תלמידיו ותלמידותיו (Jung, Salvatori, Tremblay, Baptiste, & Sinclair, 2008). חסרים שיתוף במידע בין המוסדות להשכלה גבוהה בארץ ובעולם, המבוסס על מחקרי מעקב והערכה באשר ליעילות השירותים

הקיימים במוסדות להשכלה גבוהה ומידת התאמתם לכלל הסטודנטים/יות עם מוגבלות, או לקבוצות מסוימות (Jarus et al., 2012; Sachs & Schreuer, 2011).

התוצאה היא שלמרות המאמצים שאוניברסיטאות ומכללות בארץ השקיעו בתחום ההנגשה הכללית ובתחום ההתאמות האישיות (ענבר, 2003), מראים מחקרים שאחוז הסטודנטים/יות עם מוגבלות נמוך יחסית לשיעורם של א/נשים עם מוגבלות באוכלוסייה הכללית, ושקיימת מגמת נשירה בקרב סטודנטים/יות אלה בשנת לימודיהם/ן הראשונה (Dutta et al., 2009; Mpofu & Wilson, 2004). טרם נאספו נתונים על אחוזי הנשירה בארץ. במחקרן של זק"ש ושרויאר (2009) נמצא כי 18.8% מהסטודנטים/יות עם מוגבלות עוברים ממוסד אקדמי אחד למשנהו במהלך הלימודים, בהשוואה ל-9% בלבד מהסטודנטים/יות ללא מוגבלות.

כמענה לקשיים המתוארים לעיל, ובעקבות ההכרה בחשיבות הנושא, החליט המוסד לביטוח לאומי לקדם את ההכללה של סטודנטים/יות עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה. הסיוע ניתן מזה שנים באופן ישיר באמצעות מלגות לימודים, מימון עזרים טכנולוגיים וחונכות, בתיאום עם האוניברסיטאות והמכללות. בצד התמיכה המותאמת לפרט, זיהה המוסד לביטוח לאומי כי יש לתת למוסדות להשכלה גבוהה תמיכה ודחיפה לעמוד בדרישות השינויים בחקיקה, לשם השלמת ההנגשה של ההשכלה הגבוהה עד שנת 2014 (סעיף 19 לא (א) לחוק). לשם כך הוטל על אגף הקרנות של המוסד לביטוח לאומי לקדם הנושא בשני אופנים: ראשית, לתמוך באמצעות הקרן לפיתוח שירותים מיוחדים בהנגשה פיזית חלקית של קמפוסים ברחבי הארץ (כמו הנגשת מעליות, כיתות ואולמות), ובהצטיידות בטכנולוגיה מסייעת (כמו עזרים ותוכנות לסטודנטים/יות עם לקות ראייה). שנית, ניתן סיוע באמצעות הקרן למפעלים מיוחדים בהנגשת כלל השירותים הניתנים במוסדות להשכלה הגבוהה, למגוון גדל והולך של סטודנטים/יות עם מוגבלות הנכנסים בשעריהם ומנסים להשתלב. משימה זו עלתה בקנה אחד עם החזון והמנדט של אגף הקרנות, לפתח שירותים, מיזמים ותכניות, לקידום ושיפור רווחתן של אוכלוסיות בסיכון, בהם אנשים עם מוגבלות (אליאב, בניון וברגר, 2014).

2. תיאור מיזם מהפכה בהשכלה הגבוהה

במסגרת זו, יצא המוסד לביטוח לאומי בשנת 2010, באמצעות אגף הקרנות, בקול קורא ברמה הלאומית למיזם ייחודי בעולם שנקרא "מהפכה בהשכלה הגבוהה". המיזם נועד לסייע להקים מרכזי תמיכה רב-נכוניים במוסדות להשכלה הגבוהה בארץ, בכוונה שימשיכו לפעול במימון המוסדות להשכלה גבוהה, מתוקף החקיקה החדשה. הקול הקורא הופנה לכלל המוסדות האקדמיים במטרה לחזק ולהרחיב את השירותים הקיימים בחלק מהמוסדות ולהקים שירותים חדשים, תוך מעורבות כל מוסד אקדמי בהגדרת הצרכים והשתתפות במימון.

חזון המיזם "מהפכה בהשכלה הגבוהה" נשען על חוק השוויון לאנשים עם מוגבלות התשנ"ח, 1998 ועל עקרון המימוש של זכויות אלה במסגרת השירותים הניתנים לכלל הציבור, תוך ביצוע התאמות נדרשות, בעת הצורך (סעיף 6 לחוק). התאמות אלו נועדו לתקן אפליה ולקדם שוויון בכלל, ועבור סטודנטים עם מוגבלות בפרט. חזון המיזם, כפי שהוגדר ע"י המוסד לביטוח לאומי, הינו להביא לגידול

במספר ובמגוון הסטודנטים/ות עם מוגבלות שיתקבלו וישלימו בהצלחה את השכלתם האקדמית, ובכך ישתלבו בתעסוקה ובחברה, בתפקידים שהולמים את הפוטנציאל והרצון שלהם.

המיזם כלל סיוע בהקמה של שירותים הממוקדים בסטודנטים/ות עם מוגבלות: נגישות פרטנית פיזית, חושית ואקדמית (כולל סיוע בעזרים שונים לרבות טכנולוגיה מסייעת); הפעלת תכניות תמיכה לסטודנטים/ות עם מוגבלות (כמו חונכות, ליווי וייעוץ פרטני/קבוצתי, סדנאות להעצמה, הפחתת חרדת בחינות, רכישת מיומנויות ותוכניות מעבר לעולם העבודה); הגברת הידע והמודעות בנושאים של מיצוי זכויות והכרת החוקים הרלוונטיים, בקרב סטודנטים/ות עם מוגבלות; ייעוץ וקישור בינם ובין הסגל האקדמי וכלל נותני השירות בקמפוס. הקול קורא כלל גם הקמה של שירותי הנגשה לכלל הקמפוס, כמו: ייעוץ וקידום הנגישות הציבורית פיזית, חושית ואקדמית בקמפוס, קיום פעילויות שונות לשינוי עמדות ולהגברת המודעות לנושא בתוך המוסדות (הדרכה, כנסים וימי עיון) בקרב הסגל האקדמי, הסגל המנהלי וכלל הסטודנטים/ות, פרסום ושיווק הפעילות של מרכזי התמיכה, בקרב אוכלוסיות פוטנציאליות ובקרב נותני שירות בקהילה, שיפנו אותם.

מעבר להקמת המרכזים עצמם, הושקעו משאבים ללימוד מהנעשה בשטח ולקיום למידת עמיתים בין צוותי מרכזי התמיכה ושאר השירותים הקיימים במוסדות ברחבי הארץ. פעילות אגף הקרנות למיסוד העשייה במיזם ובמעגלים רחבים יותר בקרב קובעי המדיניות נשאה פרי במובן זה שהביאה לכך שמרכזי התמיכה הפכו לחלק מתקנות הנגישות ושהתקנות כללו דרכי עבודה והגדרות תפקיד בהתאם לעקרונות שגובשו במיזם זה.

המיזם פעל בין השנים 2009-2019, משלב התכנון ועד שלב הסיוע למרכזים האחרונים שהצטרפו למיזם. אגף הקרנות פנה לכלל המוסדות להשכלה גבוהה המוכרים על-ידי המועצה להשכלה גבוהה להצטרף למיזם בשתי נקודות זמן: בשלב א (בשנת 2009) הצטרפו למיזם 12 מוסדות ובשלב ב (שנת 2012) הצטרפו למיזם 19 מוסדות. סה"כ השתתפו במיזם 6 אוניברסיטאות, 21 מכללות ו-4 מכללות להוראה. במהלך המיזם הוקמו, שודרגו והופעלו 36 מרכזי תמיכה, ב-31 מוסדות להשכלה גבוהה.

המוסדות והמרכזים שהשתתפו במיזם

בשלב א'

✓ מרכז אקדמי רופין	✓ מכללת בית ברל
✓ מכללת אחווה	✓ מכללת ספיר
✓ בצלאל	✓ אוניברסיטת אריאל
✓ מכון טכנולוגי חולון	✓ המכללה למנהל
✓ מכללת דוד ילין	✓ אוניברסיטת בן גוריון
✓ מכללת אשקלון	✓ האוניברסיטה הפתוחה

בשלב ב'

✓ הטכניון	✓ סמי שמעון - באר שבע
✓ המרכז הבינתחומי	✓ מכללת עמק יזרעאל
✓ הקריה האקדמית אונו - קמפוס כללי	✓ מכללת כנרת
✓ הקריה האקדמית אונו - קמפוס חרדי	✓ מכללת הדסה - קמפוס כללי
✓ מכללת אורט באודה	✓ מכללת הדסה - קמפוס חרדי
✓ מכללת אורנים	✓ מכללת תל חי
✓ האוני' העברית - גבעת-רם	✓ מכללת לוינסקי - תל-אביב
✓ האוני' העברית – רחובות	✓ מכללת לוינסקי - אילת
✓ האקדמיה למוסיקה	✓ מכללת צפת
✓ המכללה להנדסה בירושלים	✓ מכללת אלקאסמי
✓ המכללה האקדמית בווינגייט	✓ שנקר

במסגרת המיזם התקיימו כנסים וימי למידה לצוותי המרכזים במגוון נושאים הנוגעים להפעלת מרכזי תמיכה לסטודנטים/יות עם מוגבלות, כמו גם שיתוף בידע, באתגרים ובפרקטיקות שהצטברו במרכזים השונים, מול סטודנטים/יות, מול הסגל האקדמי והסגל המנהלי ולקידום מיצובם של המרכזים במוסד האקדמי. במסגרת זו גם עלו הצורך של הצוותים במרכזי התמיכה להבטיח את מיסוד מעמדם כתחום עיסוק חדש והשאיפה להקים לעצמם ארגון גג מקצועי.

לאחר שנות הפעילות הראשונות, דאג המוסד לביטוח לאומי לממן מחקר מלווה חיצוני שיעריך את יעילות המיזם. המחקר המוצג בדוח הנוכחי נערך במשך 4 שנים (2014-2018), במהלך נבדקה השפעת המיזם "מהפכה בהשכלה הגבוהה" ברמה הכלל ארצית ותרומת שירותי מרכזי התמיכה להכללתם של סטודנטים עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה. המחקר מבוסס תיאורטית על מודלים חברתיים של מוגבלות, שהתפתחו מסוף המאה ה-20 בארצות הברית ובאירופה (מור, 2012 ; French & Swain, 2000). מודלים אלו מניחים כי לחברה יש תפקיד מרכזי בהיווצרותה של מוגבלות בכך שיוצרת מגבלות וחסמים סביבתיים (מור, 2012 ; Oliver, 1996; Shakespeare, 2006). מוגבלות על פי מודלים אלו היא תוצר של אינטראקציה בין הא/נשים לבין ההקשר והסביבה שבהן הם/ן חיים/ות ומתפקדים/ות. גישה זו אומצה גם להגדרת המוגבלות על פי ארגון הבריאות העולמי (ICF, 2001) ולאמנה הבינלאומית של האומות המאוחדות (במבוא (ה) וסעיף 1 לאמנה ; CRPD, 2007). יתרה מזאת, ע"פ מודלים אלו, השתתפותם של אנשים עם מוגבלות בחברה ובתחומי העיסוק השונים מהווה גורם מפתח בקידום איכות החיים שלהם, והיא מתאפשרת על ידי הנגשת הסביבות השונות (פיזית, חברתית, תרבותית וממסדית) (מור, 2016), לרבות הנגשת ההשכלה הגבוהה.

א.2.א. מטרות המחקר

מטרת העל של המחקר הייתה לבחון את פעילותם של כלל מרכזי התמיכה ולהעריך את תרומת מרכזי התמיכה החדשים, לשילובם של סטודנטים/יות עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה ולשינוי התרבות הארגונית בקמפוסים.

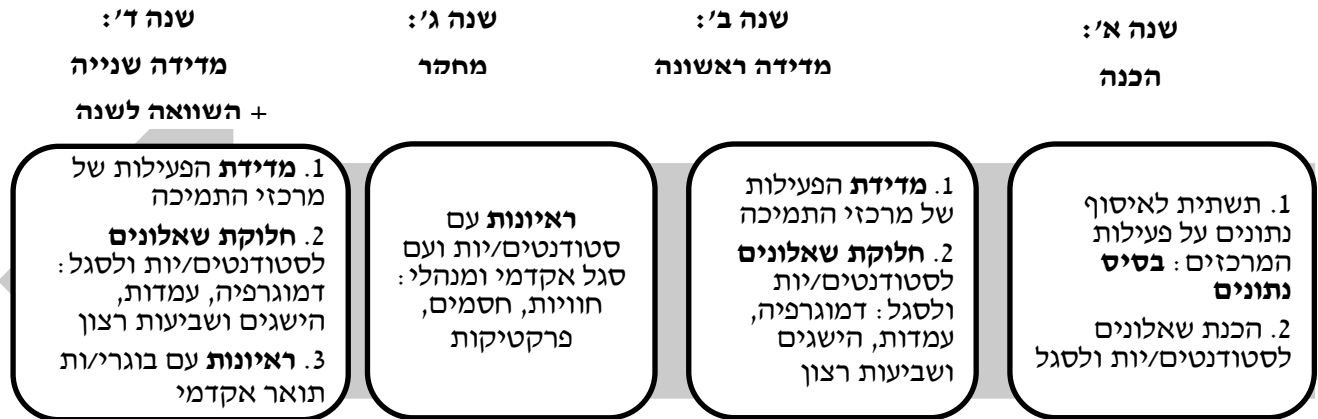
באופן ספציפי, הוגדרו ארבע מטרות עיקריות: (א) לזהות ולהאיר חסמים עליהם מדווחים הסטודנטים/ות עם מוגבלות, כמו גם ההתאמות והשירותים שמסייעים להם; (ב) להעריך את התרומה של מרכזי התמיכה לקידום ושילובם בהצלחה של סטודנטים עם מגוון רחב יותר של מוגבלויות בהשכלה הגבוהה ולהכנתם לתעסוקה בשוק העבודה; (ג) להעריך את התרומה של מרכזי התמיכה למודעות ולקידום תרבות ההכלה של הקמפוסים, תוך שינוי עמדות (של סגל אקדמי, סגל מנהלי וסטודנטים ללא מוגבלות) כלפי סטודנטים עם מוגבלויות, ברמה הקוגניטיבית, הרגשית וההתנהגותית; (ד) לזהות אתגרים בפעילות המרכזים, בצד המלצות יישומיות לפרקטיקות מוצלחות הנתמכות בראיות, לקידום המשך ההפעלה של מרכזי התמיכה.

בהתאם לכך, המחקר שילב מתודולוגיות כמותיות ואיכותניות, כדי לאפשר חקר של תופעה תהליכית מורכבת ורבת מימדים, מנקודות מבט שונות. המחקר התמקד בעיקר בנקודות המבט של סטודנטים/יות עם מוגבלות, אך נתן מקום גם לנקודות המבט של כלל בעלי/ות העניין המבנים את התרבות הארגונית במוסדות להשכלה גבוהה. אלו כללו את צוותי המרכזים, סגל מנהלי, סגל אקדמי, וסטודנטים/יות ללא מוגבלות. מבחינה כמותית, יעדי המחקר היו לחשוף את הפעילויות המשמעותיות לסטודנטים/יות עם מוגבלות במהלך לימודיהם, לזהות את החסמים בהשתתפותם בלימודים ובמעבר לתעסוקה ולגלות אילו התאמות ושירותים מאפשרים להם שילוב מוצלח בהשכלה הגבוהה ולשביעות רצונם. ההערכות התבצעו בשתי נקודות זמן, על מנת לבחון שינוי לאורך הזמן.

א.2.2. מהלך המחקר

המחקר כלל שני שלבים. השלב הראשון, אשר התבצע בשנה הראשונה למחקר (2014-2015), נועד לזהות את עיקרי הפעילות של מרכזי התמיכה הוותיקים וסייע לבנות בסיס נתונים אחיד לכלל מרכזי התמיכה ולכתוב שאלונים לכל קבוצות המחקר. השלב השני, אשר היווה את עיקר המחקר, נמשך שלוש שנים (2015-2018) ונועד לבחון את פעילותם של כלל מרכזי התמיכה ולהעריך את תרומת מרכזי התמיכה החדשים לשילובם של סטודנטים/יות עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה ולשינוי התרבות הארגונית בקמפוסים (תרשים 1).

תרשים 1. מבנה ומהלך המחקר "מהפכה בהשכלה הגבוהה" בשנים 2014-2018.



השלב השני של המחקר כלל איסוף נתונים כמותיים בשתי נקודות זמן (מדידה ראשונה בשנה השנייה למחקר ומדידה שנייה בשנה הרביעית למחקר), וכן ביצוע מחקר איכותני בשנים השלישית והרביעית. איסוף הנתונים הכמותי כלל שתי מדידות חוזרות כאמור של מכלול פעילות המרכזים על כל ענפיה, באמצעות בסיס הנתונים שנבנה בשנה הראשונה למחקר, וכן דגימה (באמצעות שאלונים) של מדגמים משלוש קבוצות מחקר: סטודנטים/יות עם מוגבלות המקבלים תמיכה ממרכזי תמיכה, בהשוואה לשתי קבוצות ביקורת – סטודנטים עם מוגבלות שאינם מקבלים תמיכה ממרכזי תמיכה וסטודנטים/יות ללא מוגבלות, כמו גם מדגמים של סגל מנהלי וסגל אקדמי, במוסדות המשתתפים במיזם. השאלונים חולקו רק בקרב מי שלומדים או עובדים במוסדות הכלולים בשלב ב' של המיזם, תוך התמקדות בארבעה מוסדות מייצגים. חלקו האיכותני של המחקר כלל שני רכיבים: בשנה השלישית למחקר נערכו ראיונות בקרב שלוש קבוצות: סטודנטים/יות עם מוגבלות, סגל מנהלי וסגל אקדמי, ובשנת הרביעית רואיינו בוגרי/ות תואר אקדמי עם מוגבלות שקיבלו תמיכה ממרכזי התמיכה במהלך לימודיהם/ן. מטרת הראיונות הייתה לבחון את משמעות חוויית הלימודים האקדמיים והמעבר לעולם העבודה ואת מקומם של מרכזי התמיכה בתהליכים אלה.

המחקר, על כל שלביו, כלל מגוון נרחב של כלי מחקר, כמותיים ואיכותניים, כגון: קבוצות מיקוד, ראיונות עומק, בניית בסיס נתונים שפירט את פעילותם של מרכזי התמיכה מבחינת תוכן וכמות, וכתיבת שאלונים כמותיים שהופנו לקבוצות המחקר השונות. בהמשך יתוארו הליך המחקר וכלי המחקר עבור כל קבוצת מחקר בפרק נפרד.

להלן יוצגו מכלול הממצאים של ארבע שנות המחקר על פי סדר הדברים הבא: בסיס הנתונים של מרכזי התמיכה; סטודנטים/יות (קבוצות מחקר וביקורת) – ממצאים כמותיים, עיקרי הממצאים האיכותניים ואינטגרציה של הממצאים המשולבים; סגל אקדמי – ממצאים כמותיים, עיקרי הממצאים האיכותניים ואינטגרציה של הממצאים המשולבים; סגל מנהלי – ממצאים כמותיים, עיקרי הממצאים האיכותניים ואינטגרציה של הממצאים המשולבים; ולבסוף סיכום כולל ומסקנות.

ב. מרכזי התמיכה במוסדות האקדמיים

ב.1. רקע

לשם איסוף מידע על האופן שבו פועלים מרכזי התמיכה, על יעילותם ועל האוכלוסייה שמרכזי התמיכה מעניקים לה שירותים, פנו החוקרות לרכזות והמנהלות (כולן נשים) של מרכזי התמיכה בבקשה להשתתף בבניית בסיס נתונים אחיד ולמלא את הנתונים על כל מרכז תמיכה בסיומה של כל שנת פעילות, במהלך ארבע שנות המחקר. החוקרות בנו את בסיס הנתונים יחד עם הרכזות והמנהלות של מרכזי התמיכה באמצעות קבוצות מיקוד שהתקיימו במספר מרכזי תמיכה בארץ. מטרת קבוצות המיקוד הללו הייתה להפיק מידע שיסייע לאתר משתנים משותפים לכלל מרכזי התמיכה, כדי לעצב בסיס נתונים מרכזי ואחיד. בסיס הנתונים נבנה כך שהוא יכיל מידע בשלוש רמות: (1) מידע ראשוני על הפונים/ות למרכז התמיכה, המתועד פעם אחת בלבד. לדוגמה: סוג המוגבלות, שפת האם של הסטודנט/ית, גיל, תחום לימודים; (2) מידע על כל הפעילויות במרכז התמיכה מקיים, ברמה הפרטנית מול הסטודנטים וברמת המוסד האקדמי; (3) מידע שוטף על הפונים/ות למרכז התמיכה ועל השירותים שמקבלים במרכז, המתעדכן בכל פנייה של סטודנט/ית למרכז התמיכה ובכל פעילות המתקיימת במסגרת המרכז, למשל: חונכות, השתתפות בסדנאות (סוג הסדנה ומספר השעות), בקשת התאמות, קורסים, ייעוץ פסיכולוגי. כלל המשתנים שהופקו מקבוצות המיקוד הוזנו למערכת שאלונים (נספח 1) וכן לגיליון אקסל, שהוכן לסייע בתיעוד של מרכזי התמיכה. הרכזות והמנהלות של מרכזי התמיכה שהשתתפו במחקר קיבלו מהחוקרות הדרכה כיצד למלא את גיליון האקסל.

מדידה ראשונה התבצעה בשנת המחקר השנייה, 2016, ומדידה שנייה התבצעה בשנת המחקר האחרונה, 2018. במדידה שנייה נתגלתה ירידה ניכרת במספר מרכזי התמיכה שמילאו את גיליונות האקסל עבור בסיס הנתונים. רכזות ומנהלות המרכזים העלו סיבות שונות לכך, במיוחד דרישות דיווח במערכת ספציפית ושונה שנבנתה בכל מוסד אקדמי, לחץ זמן, עומס עבודה ותחלופה רבה של הצוות.

יש לציין כי הנתונים אשר נאספו על מרכזי התמיכה הינם מספרים המסכמים את פעילות המרכז. בתחילת התהליך, ניסה צוות המחקר לקבל מידע פרטני ברמת סטודנט/ית הפונה למרכז, עם מידע על פנייתו/ה והטיפול בה. התגלה קושי למילוי מידע פרטני על הפונים למרכזים, אשר מקורו בשתי סיבות: א. חיסיון מידע של הפונים למרכז – המוסדות האקדמיים לא אפשרו העברת מידע פרטני על הסטודנטים המקבלים שירות במרכזים. ב. אופן עבודה במרכז התמיכה – הצוות במרכז התמיכה אשר עוסק בעבודה השוטפת, לא יכול להתפנות לתיעוד כל פונה, ובדיעבד התברר, שחלק מהפניות למרכז, בעיקר אלו הדורשות טיפול מאד קצר, לעיתים אינן מתועדות. לפיכך, נאסף מידע מסכם שדווח על ידי מנהלות המרכזים או נציגותיהן. יתרה, במדידה ראשונה לא דווחו מספרי הפניות של סטודנטים למרכזים. במדידה שנייה, למרות הנסיון להקל על הגדרת מספרי וסוגי הפניות, ממצא זה לא דווח על ידי מרבית המרכזים ואין בנמצא מספרים מדויקים של הפונים אפילו במדידה השנייה.

ב.2. ממצאים

במענה לבסיס הנתונים השתתפו במדידה ראשונה (2016-2015) 32 מוסדות אקדמיים, כאשר במדידה שנייה (2018-2017) פחת מספר המשתתפים במחקר ל-21 מוסדות אקדמיים בלבד (טבלה 2.1 בנספח 2). הצגת הממצאים תכלול הפירוט הבא: א. מאפייני הסטודנטים הפונים למרכזי התמיכה וחוגי הלימוד מהם פונים הסטודנטים; ב. תיאור פעילות המרכזים; ג. מאפייני העובדים במרכזים – מנהלות, רקע מקצועי של העובדות; ד. מאפייני השירותים הניתנים במרכזים; ה. פעילות מרכזי התמיכה לשווק פעילותם ולהגברת המודעות בקמפוסים; ו. דוחות, מעקב ואיתור קשיים בפעילות המרכזים.

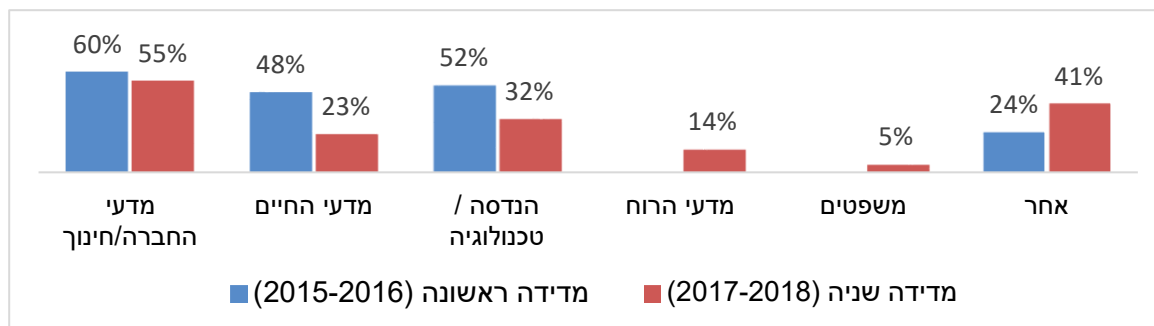
ב.2.א. מאפייני הסטודנטים

טבלה 1 להלן, מציגה את מאפייני הסטודנטים המקבלים שירות מכלל מרכזי התמיכה. טבלה זו מתייחסת רק למדידה שנייה מכיוון שהניסוח הסופי של השאלה השתנה במדידה זו. כמו כן, המענה לשאלה זו התבצע רק על ידי חלק מהמוסדות, עקב הקושי שהוזכר לעיל, בדבר הקושי במעקב אחרי הפונים ורישומם, בעיקר אלו הפונים לקבלת התאמות בלבד. רק 16 מכלל המוסדות שמילאו השאלון במדידה שנייה התייחסו לשאלה זו.

כפי שעולה מן הטבלה, מקבלי השירות המרכזיים הינם סטודנטים/יות עם לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז. (חלק מהמוסדות אשר דווחו על האוכלוסייה המקבלת שירות טענו כי לא היה בידיהם מידע נפרד על שתי האוכלוסיות ועל כן דווחו על מספרים מאוחדים). השיעור הנמוך ביותר של מקבלי שירות הינם, במרבית המוסדות, סטודנטים/יות עם אוטיזם. אוכלוסיות נוספות המגיעות למרכזי התמיכה לקבלת סיוע הם סטודנטים עם מוגבלות נפשית או פיזית/מוטורית, ומחלות כרוניות. עוד ניתן ללמוד מהטבלה, כי מרבית הסטודנטים, ללא קשר למוגבלות, פונים לצורך התאמות, ומיעוטם ממשיכים לקבל תמיכה שוטפת. ממצא זה מלמד על מידת העומס של מקבלי ההתאמות הצרים על המערכת, שכן ההתאמות ניתנות בד"כ נקודתית בתחילת שנה, ואילו התמיכה השוטפת מפוזרת לאורך השנה. המשמעות היא יצירת "ריכוזי עומס" בתחילת שנה או תחילת סמסטר, אשר יכולים ללמד על נקודות קושי / "צוואר בקבוק" במרכז התמיכה - אשר יש להן גם השלכות להעסקה של כ"א מקצועי במרכז התמיכה, ועל יעילות העבודה של המרכז וגם על הקושי לתעד הפניות באופן שוטף.

תרשים 2 מציג את תחומי הלימודים המרכזיים מהם מגיעים/ות הסטודנטים/יות למרכז התמיכה. תחומים אלה הינם מדעי החברה, הנדסה וטכנולוגיה ומדעי החיים/הבריאות.

תרשים 2. התפלגות חוגי הלימוד של הסטודנטים/יות הפונים למרכזי התמיכה



אחר: מוזיקה, מנהל עסקים, מתמטיקה, סטטיסטיקה, פיזיקה

ב.2.ג. תיאור כללי של פעילות מרכזי התמיכה:

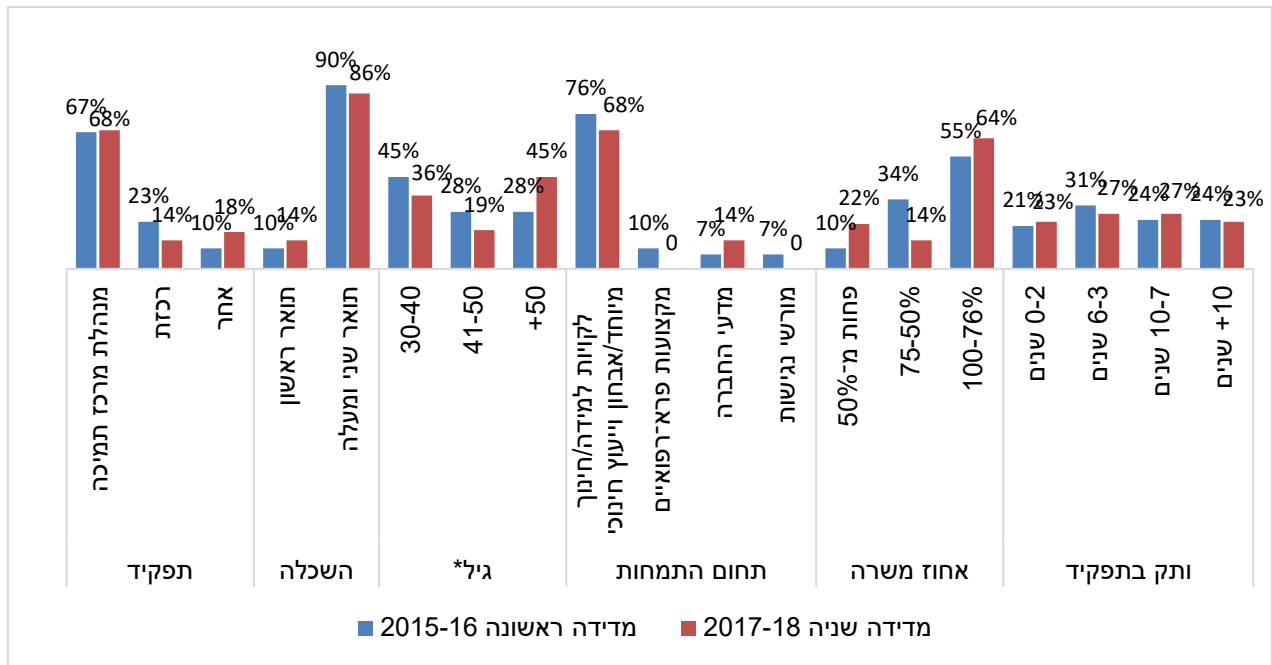
המרכזים פעילים בממוצע 42 שעות בשבוע (טווח 5-68 שעות), מחציתם פועלים 40 שעות לפחות. רוב המרכזים (96%) פועלים במסגרת הדיקנט, האחרים פועלים בסמכותם של מזכירות אקדמית או מנהל אקדמי. הגורם האחראי לקיום קשר שוטף עם הסגל האקדמי או המנהלי במוסד הוא/היא לרוב מנהל/ת המרכז (57% מהמרכזים) וגורמים נוספים כגון דיקן הסטודנטים, יועץ/ת, רכז/ת נגישות או בעלת תפקיד ייעודי. בנוסף, כ-40% מהרכזות או המנהלות של מרכזי התמיכה משתתפות בישיבות ההנהלה של המוסד האקדמי וכן בישיבות צוות של הסגל האקדמי בחוגי הלימוד.

המבנה הפיזי של המרכזים כולל: ב-68% מהמרכזים יש מרחב פתוח למפגש בין סטודנטים/יות, ב-64% מהמרכזים קיימים חדרי לימוד פרטניים לסטודנטים/יות, ב-77% מהמרכזים קיים מרחב עבודה שקט, ב-59% מהמרכזים יש פינת קפה או מטבח.

ב.2.ג. מאפייני העובדים והעובדות במרכזי התמיכה:

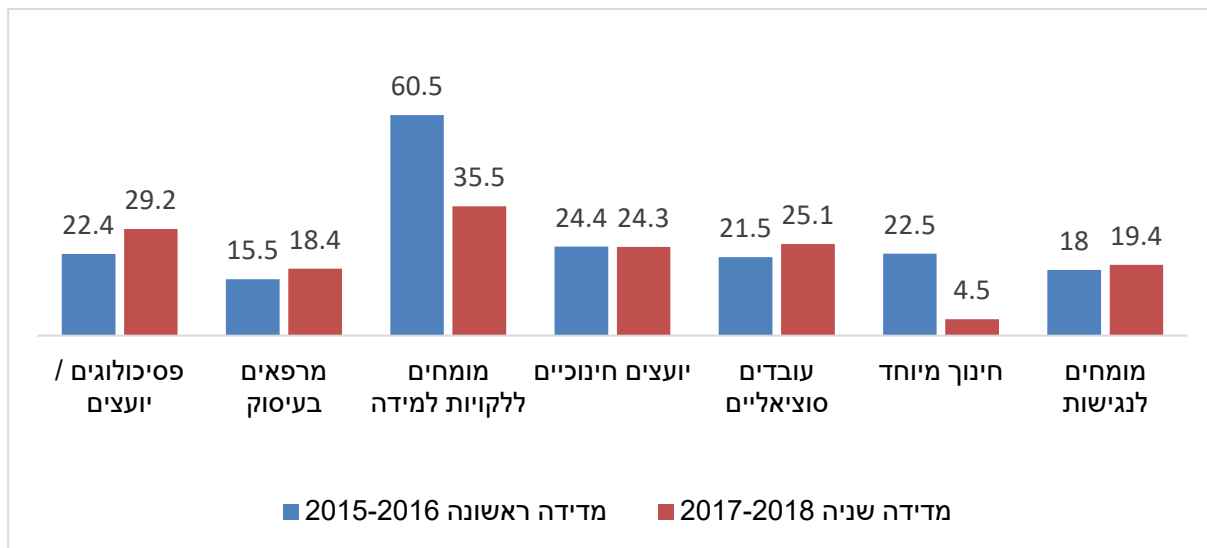
מתרשים 3 עולה כי למרבית מנהליות המרכזים תואר שני ומעלה, פיזור גילאים בין 30 לבין +50 שנים, ומרביתם מגיעים מהתמחות בלקויות למידה או חינוך מיוחד/יעוץ חינוכי. ברוב המרכזים, מנהל/ת מרכז התמיכה עובד/ת 75% משרה ויותר.

תרשים 3. תיאור מאפייני רקע של מנהלי מרכזי התמיכה



הרקע המקצועי הרווח בקרב העובדות במרכזי התמיכה הוא מומחיות בלקויות למידה או בנגישות ולאחר מכן המומחיות הרווחת היא פסיכולוגיה/ייעוץ וכן ייעוץ חינוכי (תרשים 4).

תרשים 4. מאפיינים מקצועיים של עובדי המרכז (מספר שעות תקן במוצע לתחומי מקצוע שונים)

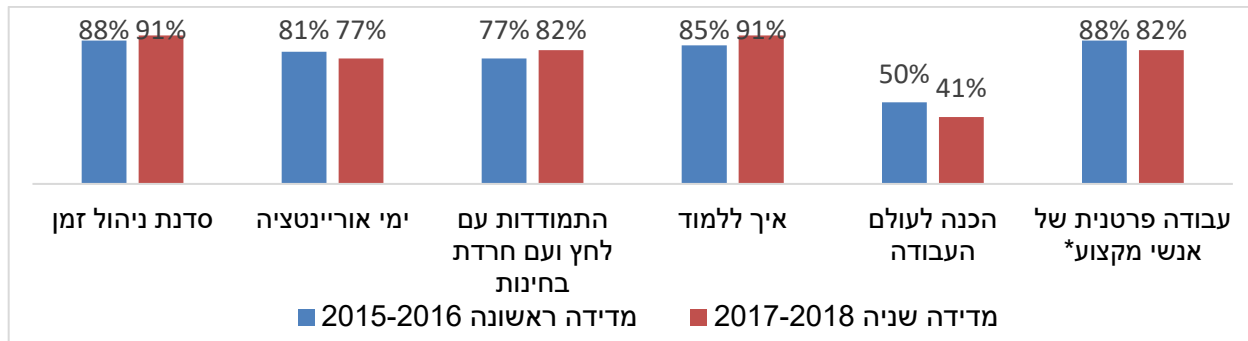


בהשוואה בין שתי המדידות ניכר שחלה ירידה במספר שעות העבודה הממוצע של המומחים/יות בלקויות למידה ושל המומחים/יות לחינוך מיוחד, ועלייה במספר שעות העבודה הממוצע של פסיכולוגים/יות או יועצים/ות. טבלה 2.2 בנספח 2 מציגה את מאפייני העובדים/ות במרכזי התמיכה בפירוט.

7.2.7. מאפייני השירותים הניתנים במרכזי התמיכה:

תרשים 5 מציג את הסדנאות והשירותים הניתנים במרכזים ואת אחוז המוסדות המציעים שירותים אלו. השירותים כוללים את שלוש הסדנאות העיקריות המתקיימות בכמעט 90% מהמרכזים: סדנאות לניהול זמן, לרכישת מיומנויות למידה ולהתמודדות עם לחץ וחרדת בחינות. השירותים הניתנים במרבית המוסדות (מעל ל 80%) הם עבודה פרטנית עם אנשי מקצוע וימי אוריינטציה. לעומת כל אלו, הסדנה להכנה לעולם העבודה ניתנת רק במחצית מהמוסדות. כמו כן, ניתן לראות בתרשים 5 כי במדידה שנייה נמצאה עלייה באחוז המוסדות המציעים את שלוש הסדנאות המרכזיות הנ"ל, בהשוואה למדידה ראשונה, אך בה בעת מספר השעות הממוצע של סדנאות המוצעות בכל מוסד פחת מאוד. בצד זאת נמצא כי חלה עלייה ניכרת במספר השעות הפרטניות הממוצע המוצע לסטודנטים במדידה שנייה, לעומת מדידה ראשונה, אם כי ניכרה ירידה במספר המוסדות המציעים שירות זה. טבלה 2.3 בנספח 2 מפרטת את הסדנאות במרכזי התמיכה.

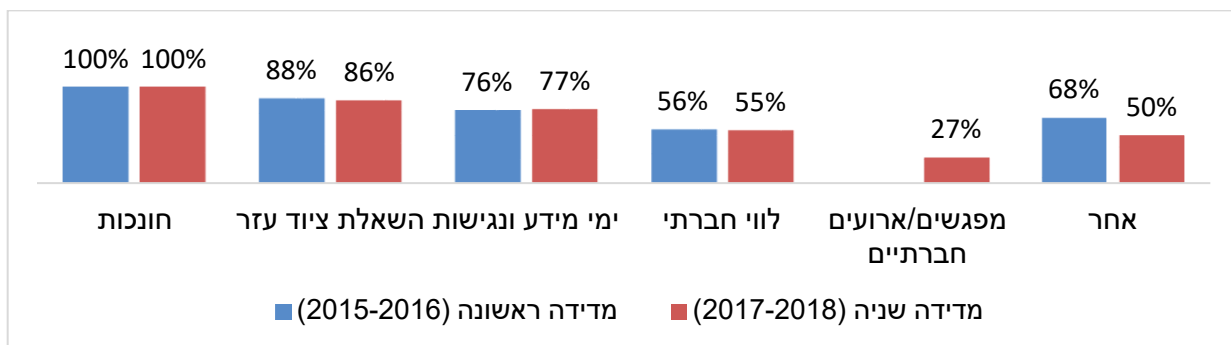
תרשים 5. הסדנאות והשירותים במרכזי התמיכה



*העבודה הפרטנית אינה מתקיימת במסגרת סדנה

בנוסף לשירותים ולסדנאות הנ"ל, כל המרכזים מספקים שירותי חונכות, ורוב המרכזים משאילים ציוד עזר ומקיימים ימי מידע ונגישות (תרשים 6). לעומת זאת, רק מעט יותר ממחצית המרכזים מספקים ליווי חברתי ומיעוטם מארגנים מפגשים ואירועים חברתיים. התמונה הכללית המתקבלת משירותים נוספים שניתנים לסטודנטים/יות דומה בין שתי המדידות.

תרשים 6. התפלגות השירותים הנוספים שמספקים מרכזי התמיכה



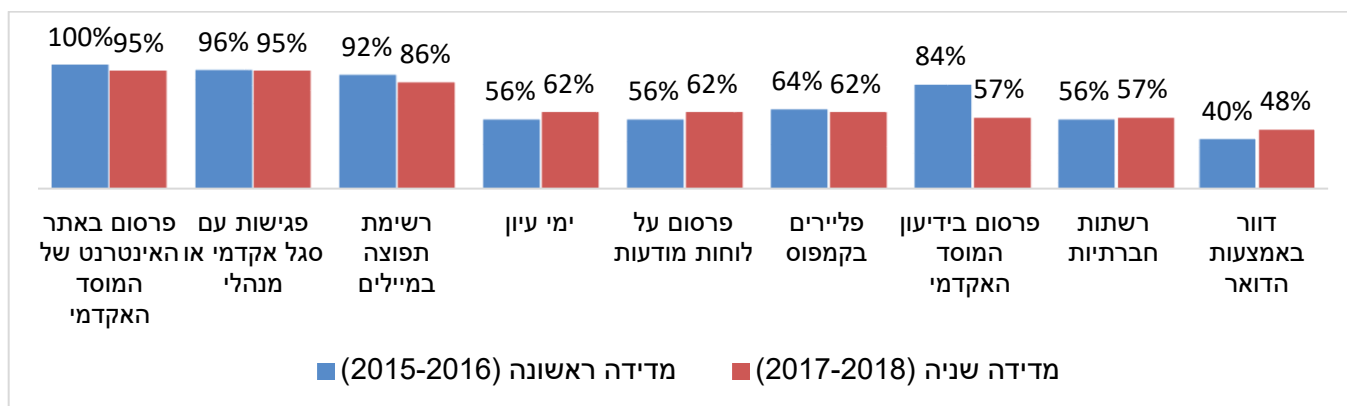
אחר: ליווי תא סמ"ן (סטודנטים מקדמי נגישות), פגישות אישיות, ליווי של עובד/ת סוציאלית, מיצוי זכויות

ב.2.ה. פעילות מרכזי התמיכה לשווק פעילותם ולהגברת המודעות בקמפוסים :

נוסף לשירותי התמיכה שמרכזי התמיכה נתנו לסטודנטים/יות מקבלי השירות, פעלו המרכזים גם לשיווק פעילותם ולהגברת המודעות בקמפוס לצרכים של סטודנטים/יות עם מוגבלות.

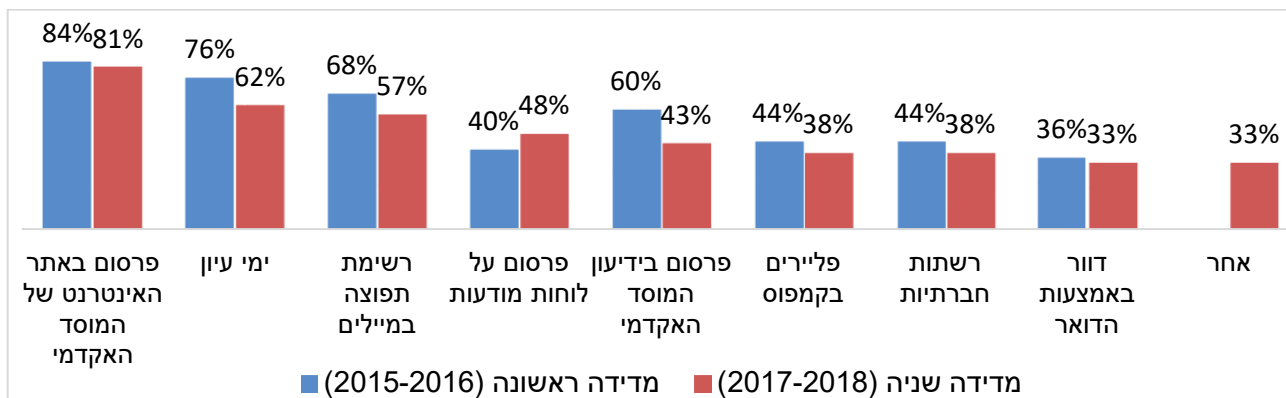
פעולות השיווק העיקריות שנמצאו בשתי המדידות היו פרסום באתר האינטרנט של המוסד האקדמי ופגישות עם סגל אקדמי או מנהלי, וכן שימוש ברשימות תפוצה באימיילים. שיעורם של מרכזי התמיכה המפרסמים בידיעון של המוסד האקדמי ירד במדידה שנייה בהשוואה למדידה ראשונה (תרשים 7).

תרשים 7. פעילויות של מרכזי התמיכה לשיווק פעילותם



הפעולות העיקריות שנעשו להגברת המודעות לצרכים של סטודנטים/יות עם מוגבלות, בשתי המדידות, היו פרסום באתר האינטרנט של המוסד האקדמי, ואילו רשתות חברתיות ודוור באמצעות הדואר היו דרכים נפוצות פחות (תרשים 8). באופן כללי, ניתן לראות ירידה באחוז המרכזים העושים פעילויות להגברת מודעות בקמפוס לצרכי סטודנטים עם מוגבלות, למעט פרסום על לוחות מודעות בקמפוס, אשר עלה במקצת.

תרשים 8. פעילויות מרכזי התמיכה להגברת המודעות בקמפוס לצרכים של סטודנטים/יות עם מוגבלות



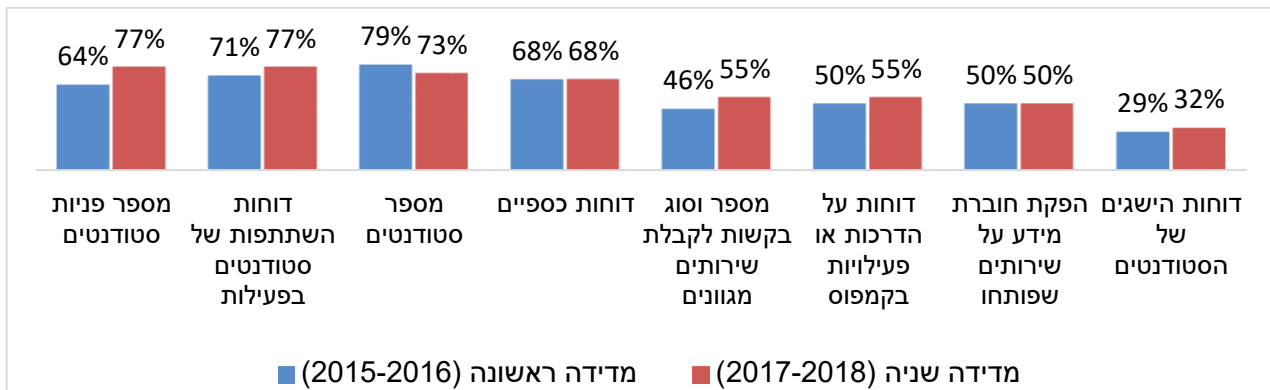
אחר: פעילות חווייתית, סרטונים ברשתות החברתיות, הדרכות בשיתוף עם מחלקת משאבי אנוש, פגישות עם גורמים משפיעים על פי צורך, רכישת הלומדה 'מרגיש לי נגיש'.

ב.2.ו. דוחות, מעקב ואיתור קשיים:

במענה לשאלות על גיבוש נהלים פנימיים ופיתוח דרכי מעקב והערכה, נמצא שלרוב המוחלט של מרכזי התמיכה נוצרו נהלים והנחיות לכתובת דוחות ולמעקב. יתרה, במרבית הדוחות והנהלים הייתה עלייה במדידה שנייה (90%) לעומת מדידה ראשונה (76%).

כפי שמתואר בתרשים 9, עולה כי במדידה שנייה עלה אחוז המרכזים שמדווחים כי הפיקו דוחות בתחומים הבאים: מספר הפניות של סטודנטים/יות, השתתפות סטודנטים/יות בפעילויות המרכז, מספר וסוג בקשות לקבלת שירותים, הדרכות או פעילויות בקמפוס ודוחות על הישגי הסטודנטים. במספר תחומים לא היה שינוי ובתחום אחד הייתה ירידה קלה, במעקב אחרי מספר הסטודנטים המגיעים למרכז. המעקב אחרי מספרי הסטודנטים עלה כבעייתי בפגישות עם מנהלות ועובדות המרכזים עקב העומס הרב של פניות להתאמות המתבצעות במספר צמתים בשנת הלימודים האקדמית, בתחילת הלימודים (שנה וסמסטר) ובתקופת הבחינות.

תרשים 9. סוגי הדוחות התקופתיים שהפיקו מרכזי התמיכה



במהלך פעילותם, העריכו עובדות מרכזי התמיכה את התרומה של השירותים הניתנים לסטודנטים, בדרך כלל באמצעות שיחות אישיות עם חלק מהסטודנטים/יות ולעתים על ידי חלוקת של שאלוני משוּב.

ב.3. סיכום

המידע מבסיס הנתונים מלמד רבות על מאפייני הסטודנטים/יות הפונים/ות למרכזי התמיכה, על מגוון העובדים/ות המספקים/ות את השירותים, על השירותים שהמרכזים נותנים ועל הדיווחים שבשימושם. איסוף הנתונים בצורה אחידה אפשר למרכזים להעריך, לארגן ולחזק את עשייתם ולהציגו במוסד בו הם נמצאים.

מרבית הסטודנטים המגיעים למרכזי התמיכה הם עם לקויות למידה ו/או הפרעות קשב וריכוז. ניתן להבין מממצא זה ראשית על רקע ריבוי פניות בקרב קבוצות אלה ובקשות להתאמות, בעיקר במבחנים. בנוסף, השירותים לסטודנטים אלה היו קיימים לפני פתיחתם של מרכזי התמיכה הרב-נכתיים שהוקמו על ידי המוסד לביטוח לאומי בפרויקט מהפכה בהשכלה הגבוהה וכי חלק מהמנהלות/ים ומאנשי/ות

המקצוע העובדות/ים במרכזים הגיעו מתחום התמחות זה. מכאן ניתן להניח כי השירותים המוצעים לסטודנטים אלה היו מבוססים יותר וסטודנטים אלה, שמספרם באקדמיה כנראה גבוה יותר מאחרים עם מוגבלות, פונים באופן טבעי ומסורתי לקבלת שירותים והתאמות. יחד עם זאת, חשוב לציין כי האחוז של פונים עם מוגבלויות מגוונות אחרות ומורכבות עלה בין המדידות. ייתכן כי זה מעיד על המאמצים שהשקיעו צוותי המרכזים במתן מענה מגוון לכלל הסטודנטים עם מוגבלות, כחלק מחזון המיזם. בהקשר לסטודנטים עם לקויות למידה ו/או הפרעות קשב וריכוז, חשוב לזכור כי חלק מהמרכזים אינם עושים את ההבחנה בין שירות שהם נותנים לשתי קבוצות אלו, שלעיתים קשורות זו בזו, אולם דורשות סוגי תמיכה שונים. יתכן כי לעיתים כוללים בכפיפה אחת את אלו שמקבלים התאמות רק לבחינות, לעומת אלו שחוזרים לתמיכה נוספת. בנוסף, סטודנטים אלה מגיעים לעתים באופן חד פעמי בתחילת הלימודים ובתקופת הבחינות לקבלת ייעוץ קצר ואישורי התאמות, דבר המקשה על מעקב ותיעוד בעומס הפניות. אישור לכך ניתן בקבוצות המיקוד של עובדות המרכזים אשר העלו את הקושי לתעד כל פונה ופונה, במידה והוא מגיע רק לצורך הפניה להתאמות או ליעוץ חד פעמי.

המרכזים פעילים כ-42 שעות בשבוע בממוצע ורובם נמצאים תחת דיקנט הסטודנטים. מבנה המרכזים דומה למדי וכולל לרוב מרחב עבודה שקט, ברובם חדרי טיפול אישי ומרחב פתוח ולעתים גם פינת קפה. הממצאים האיכותניים מאשרים כי המקום והאווירה יוצרים בית ולעתים מפלט עבור מקבלי השירות.

כפי שצוין, הרקע המקצועי של רוב מנהלות/י המרכזים והעובדות בו במדידה ראשונה היה מתחום החינוך שכלל מומחיות בלקויות למידה, בחינוך מיוחד וביעוץ חינוכי. במדידה שנייה ירד במידה רבה מספר המומחיות מתחום לקויות למידה וגם מהחינוך המיוחד ועלה מספר העובדות/ים מרקע מקצועי שונה כמו פסיכולוגיות/ים, מרפאות/ים בעיסוק, עובדות/ים סוציאליות/ים ומומחיות/י נגישות. גם שינוי זה מייצג את המעבר ממיקוד המרכזים בסטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז למרכזים רב-נכתיים.

השירותים הניתנים במרכזי התמיכה מגוונים. העיקריים שבהם הם סדנאות בתחומים של ניהול זמן, התמודדות עם לחץ וחרדות, ימי אוריינטציה וסדנאות "איך ללמוד". ברמה הפרטנית, כל המרכזים מציעים חונכות אישית ובמרביתם ישנה אפשרות להשאלה של ציוד עזר. שירותים אלו מתאימים ועונים על הצרכים של סטודנטים בהשכלה הגבוהה ומסייעים להצלחה בתהליך הדרשני של לימודים באקדמיה. תחום פחות מטופל הוא של ליווי בין אישי וארגון אירועים חברתיים נגישים, לעידוד הכלה חברתית בצד הכלה אקדמית. יש לתת את הדעת לנושא, במיוחד לאור הממצאים הכמותיים והאיכותניים שנאספו בקרב הסטודנטים אשר דיווחו כי לא הרגישו מחויבים ומחוברים למוסד האקדמי וסיפרו על בדידות חברתית בזמן הלימודים. מבחינת תפקידם ליצירת שינוי בתרבות בקמפוס, מרכזי התמיכה מקיימים ימי מידע ונגישות להעלאת הנושא למודעות.

בעקבות שתי מדידות המחקר, התקבלה תמונה מפורטת של השינויים שחלו בהתפתחות מרכזי התמיכה מבחינת אוכלוסיית הסטודנטים/יות הפונים/ות אליהם, מגוון העובדים/ות בהם והשירותים הניתנים בהם. בהשוואה בין המדידות עולה כי במהלך המחקר התבססה פעילותם של מרכזי התמיכה,

גדל מספרן של סדנאות חיוניות, גובשו נהלים והנחיות ונמצא שיפור בנהלים של המרכזים בשנתיים האחרונות. כמו כן ניכר כי מרכזי התמיכה פעילים מאוד במוסדות להשכלה הגבוהה הן במתן שירותי התאמות והגברת הנגישות עבור סטודנטים עם מוגבלות והן בהגברת המודעות לצורכיהם של סטודנטים עם מוגבלות ובקידום הכלתם ברחבי הקמפוס. עם זאת, יש מקום לארגן את הפניות למרכזים כך שהתמיכה בסטודנטים עם מוגבלות תתפרס, באופן מאוזן ובהתאם לצרכים, על פני כל השנה. פריסה מאוזנת תשחרר את הלחץ הנוצר בתקופות מסוימות ותאפשר מתן מענה יעיל ורישום של כל הפניות וההתערבויות, הקצרות והארוכות, הניתנים על ידי המרכזים.

חשיבותו של בסיס הנתונים בכך שהוא מאפשר למרכז תמיכה לתעד באופן מסודר וברור את פעילותו, לעקוב אחר מגמות שינויים ושיפורים ולאתר צרכים וקשיים על מנת לשפרם לאורך הפעילות של המרכז. בסיס הנתונים יכול לסייע גם בלמידה משותפת של כלל המרכזים, בהבנת היעילות של פרקטיקות המתאימות לכלל המרכזים ואלו הייחודיות לכל מרכז בהתאם למיקום המסגרת האקדמית (פריפריה, מרכז), לתחומי הלמידה שבו (מדעי רוח, אמנות, חינוך, מקצועות בריאות, טכנולוגיה ומדעים) ולהגדרה האקדמית (אוניברסיטה מחקרית, מכללה, מכללה להוראה, מכללה לאמנות ועוד). הממצאים יכולים גם לשמש בעת גיבוש התקנות למה זכאים הסטודנטים ומה נדרש מכל מרכז ומנותני השירות שלו; כמו גם בגיבוש מומחיות חדשה ובהקמת איגוד מקצועי חדש.

ג. סטודנטים

ג.1. רקע

ג.1.א. הצגה כללית

חלק זה של המחקר היה כמותי ואיכותני. החלק הכמותי כלל איסוף נתונים באמצעות שאלונים בשתי נקודות זמן (בשנה השנייה ובשנה הרביעית למחקר) בקרב סטודנטים/יות עם מוגבלות, אלה המקבלים שירותים ממרכזי התמיכה ואלה שאינם נעזרים בשירותים של המרכזים, וסטודנטים/יות ללא מוגבלות, תוך התמקדות בארבע מוסדות אקדמיים מייצגים שקיימים בהם מרכזי תמיכה. החלק האיכותני כלל ראיונות עם סטודנטים/יות עם מוגבלות ובוגרי/ות תואר עם מוגבלות.

ג.1.ב. תיאור המדגם

המדגם כלל ארבע קבוצות:

(1) סטודנטים/יות עם מוגבלות שמקבלים/ות שירותים ממרכז התמיכה במוסד האקדמי שבו הם לומדים- החוקרות פנו באמצעות מרכזי התמיכה אל סטודנטים/יות שמקבלים/ות תמיכה ממרכזי התמיכה. מרכזי התמיכה שלחו לכל סטודנט/ית שהסכים/ה להשתתף במחקר קישור לשאלון מקוון שניתן היה למלאו באופן אנונימי.

(2) סטודנטים/יות עם מוגבלות שאינם/ מקבלים/ות שירותים ממרכזי התמיכה- הפנייה לסטודנטים/יות נעשתה בסיוע מרכזי התמיכה, אשר פנו למרצים במוסד ואפשרו לשלוח לסטודנטים/יות קישור לשאלון אנונימי מקוון. הסיווג לקבוצה זו התבסס על דיווח עצמי של המשתתף אם הוא קיבל או לא קיבל שירות ממרכז התמיכה. כמו כן, קול קורא להשתתף במחקר התפרסם בקבוצות של סטודנטים עם מוגבלות ברשתות חברתיות באינטרנט, כולל קישור לשאלון מקוון שניתן היה למלאו באופן אנונימי.

(3) סטודנטים/יות ללא מוגבלות: הפנייה לסטודנטים/יות ללא המוגבלות נעשתה באמצעות מרכזי התמיכה, ששלחו לסטודנטים/יות קישור לשאלון אנונימי מקוון. במוסד אקדמי אחד בלבד (מכללת אורנים) חולקו שאלונים מודפסים בכיתות הלימוד על מנת להגדיל את מספר המשיבים, עם או ללא מוגבלות, ולא נשלחו קישורים לשאלון מקוון.

(4) בוגרים/ות עם מוגבלות אשר קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה במהלך לימודיהם- הפנייה לבוגרים/ות שקיבלו שירותים ממרכזי התמיכה נעשתה באמצעות מרכזי התמיכה אשר הפיצו קול קורא להשתתף במחקר לבוגרים/ות ומי שנענה לקול הקורא פנה לחוקרות.

ג.1.ג. כלי המחקר

כלי המחקר כללו מספר שאלונים, כפי שיפורט להלן. נספח 3 מציג את כלל השאלונים. לסטודנטים/יות עם מוגבלות הועברו השאלונים הבאים:

(1) נתונים דמוגרפיים (שאלון א) - גיל, מין, מצב משפחתי, מקום מגורים, ארץ לידה ושנת עלייה, שפת אם עיקרית, השכלת ההורים.

(2) רקע אקדמי (שאלון ב) - מידע על הישגים קודמים ללימודים במוסד האקדמי כמו ציוני בגרות ופסיכומטרי, לימודים קודמים במוסד אקדמי אחר, תחום ושנת לימודים, היקף שעות הלימוד, כוונות להמשיך בלימודים לשנה נוספת ו/או לתואר מתקדם, תעסוקה במקביל ללימודים, מודעות לקיומו של מרכז התמיכה לסטודנטים/יות עם מוגבלות וכן שימוש בשירותים של מרכז התמיכה. השאלון חובר למחקר זה, בהתבסס על שלושה מקורות: א) מחקר של המוסד לביטוח לאומי בקרב סטודנטים/יות עם לקויות ראייה (רמות ופלדמן, 2003); ב) סקר שערכה ד"ר וונדי הרבור (Wendy Harbour) במחקר הדוקטורט שלה באוניברסיטת הארוורד (Harbour, 2008); ג) מחקר בקרב סטודנטים/יות עם וללא מוגבלות (זק"ש ושרויאר, 2009) על בסיס שאלון ה- College Student Experiences Questionnaire (CSEQ) fourth Edition (Pace & Kuh, 1998), שהוא כלי להערכת השתתפות המנתח את ההתנסויות הסטודנטיות.

(3) הערכת תוצאות והישגים (שאלון ג) - גם שאלון זה נלקח משאלון ה-CSEQ (Pace & Kuh, 1998). השאלון כלל 17 משפטים שדורגו בסולם ליקרט של 1-5 (ציון 5 מבטא מידת הסכמה גבוהה ביותר) במטרה לבחון את שביעות הרצון של הסטודנט/ית מהישגיו/ה בלימודים. בניתוח גורמים התקבלו שני גורמים:

- שביעות רצון מהישגים לימודיים (14 היגדים, $\alpha=0.90$), לדוגמה: שביעות רצון מכותיבה רהוטה או מידע כללי.

- שביעות רצון מהישגים בתחום העבודה והקריירה (3 היגדים, $\alpha=0.83$), לדוגמה: שביעות רצון ממצאת עבודה, קידום קריירה.

(4) שביעות רצון מהתנסויות בלימודים (שאלון ד) - גם שאלון זה נבנה על בסיס שאלון ה-CSEQ (Pace & Kuh, 1998). השאלון כלל 12 משפטים שדורגו בסולם ליקרט של 1-5 (ציון 5 מבטא את מידת ההסכמה הגבוהה ביותר), והתמקדו בהתנסויות בקמפוס, לדוגמה: כתיבה, קריאת חומר אקדמי, מפגש עם סגל אקדמי/מנהלי. בניתוח גורמים שנעשה במחקר הנוכחי התקבלו שני גורמים:

- התנסויות אקדמיות (8 היגדים, $\alpha=0.86$), לדוגמה: קריאת חומר, השתתפות בשיעורים, חיפוש מידע בספרייה.

- התנסויות בפעילויות חברתיות (4 היגדים, $\alpha=0.75$), לדוגמה: קשרים בין-אישיים, אירועי תרבות בקמפוס.

(5) השתלבות ומחויבות (שאלון ה) - שאלון זה בחן את מידת המחויבות של הסטודנט/ית ללימודים ואת מידת השתלבותו/ה בלימודים ובמוסד האקדמי, והוא התבסס על (IIS) Institutional integration scale (Pascarella & Terenzini, 1980). כל תשעת ההיגדים בשאלון דורגו בסולם ליקרט של 1-4 (ציון 4 מבטא את מידת ההסכמה הגבוהה ביותר). ההיגדים לדוגמה: "חשוב לי לסיים את לימודי במוסד זה", "אני בטוח/ה שבחרתי במוסד הלימודים הנכון" (מהימנות השאלון $\alpha=0.76$).

(6) נגישות והתאמות (שאלון ו) - שאלון שכלל 22 היגדים שדורגו בסולם ליקרט של 1-5 (ציון 5 מבטא את מידת ההסכמה הגבוהה ביותר), ובו נשאלה הסטודנט/ית באיזו מידה השירותים וההתאמות שקיימים

במוסד הלימודים מותאמים לצרכיו/ה. לדוגמה: חניה, שבילים ודרכים בקמפוס (מהימנות השאלון $\alpha=0.95$).

(7) שירותי תמיכה וסיוע אנושי במרכז התמיכה (שאלון ז) - שאלון שכלל 17 היגדים שדורגו בסולם ליקרט של 1-5 (ציון 5 מבטא את מידת ההסכמה הגבוהה ביותר) אשר עסקו בסוגי תמיכה וסיוע שונים, לדוגמה: ליווי וסיוע אנושי בחוג הלימודים, שיעורי עזר מחונך/מורה (מהימנות השאלון $\alpha=0.91$).

(8) שביעות רצון מסדנאות לרכישת כלים ומיומנויות (שאלון ח) - שאלון זה כלל 6 היגדים שכל אחד מהם דורג בסולם ליקרט של 1-5 (ציון 5 מבטא את מידת ההסכמה הגבוהה ביותר), ובו הסטודנט/ית התבקשה לדרג באיזו מידה הוא/היא שבע/ת רצון מהיבטים שונים של ההשתתפות בסדנאות או של רכישת כלים במסגרת מרכז התמיכה (מהימנות השאלון $\alpha=0.93$).

(9) שביעות רצון מהתאמות אקדמיות במרכז התמיכה (שאלון ט) - 14 היגדים שדורגו בסולם ליקרט של 1-5 (ציון 5 מבטא את מידת ההסכמה הגבוהה ביותר), (מהימנות השאלון $\alpha=0.88$).

(10) מידת הסיוע של מרכז התמיכה בפיתוח מיומנויות (שאלון י) - 6 היגדים שדורגו בסולם ליקרט של 1-5 (ציון 5 מבטא את מידת ההסכמה הגבוהה ביותר), (מהימנות השאלון $\alpha=0.94$).

(11) מיומנויות לימודיות ותעסוקתיות (שאלון יא) - 12 היגדים שדורגו בסולם ליקרט של 1-5 (ציון 5 מבטא את מידת ההסכמה הגבוהה ביותר), (מהימנות השאלון $\alpha=0.90$).

לסטודנטים/יות ללא מוגבלות הועברו שאלונים א'-ה' שפורטו לעיל, בדומה לשאלונים שהועברו לסטודנטים/יות עם מוגבלות.

ג.2. ממצאים כמותיים

להלן יוצגו ממצאי המחקר הכמותיים בהתאם לכלי המחקר שהוצגו לעיל. הממצאים יוצגו על פי הסדר הבא: א. השוואה בין שלוש קבוצות הסטודנטים: קבוצת המחקר - סטודנטים עם מוגבלות המקבלים שירות ממרכזי התמיכה, ושתי קבוצות השוואה – סטודנטים עם מוגבלות שאינם מקבלים שירות ממרכזי התמיכה וסטודנטים ללא מוגבלות; ב. השוואה בין שתי קבוצות הסטודנטים עם מוגבלות, זו שקיבלה שירות וזו שלא קיבלה שירות ממרכזי התמיכה; ג. ניתוח מעמיק של קבוצת הסטודנטים שקיבלו שירות ממרכזי התמיכה תוך התייחסות לשביעות רצונם מהשירותים הניתנים להם.

ג.2.א. השוואה בין שלוש קבוצות הסטודנטים:

• בחינת מאפיינים דמוגרפיים ולימודיים של שלוש הקבוצות:
במדידה הראשונה (2015-2016) השתתפו סה"כ 718 סטודנטים, ובמדידה השנייה (2017-2018) השתתפו 720 סטודנטים. טבלה 2 מציגה את התפלגות מספרי הסטודנטים על פני שלוש הקבוצות. ניתן לראות כי בקרב הסטודנטים עם המוגבלות, מרבית המשתתפים בשתי המדידות היו סטודנטים עם מוגבלות אשר קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה.

טבלה 2. מספר הסטודנטים בכל קבוצה, בשתי נקודות הזמן

סה"כ	סטודנטים ללא מוגבלות	סטודנטים עם מוגבלו שלא קיב שירותים ממרכזי תמיכה	סטודנטים עם מוגבלו שקיבלו שירותים ממרכזי תמיכה	
718	325	92	301	מדידה ראשונה 015-2016
720	375	131	214	מדידה שניה 017-2018

בבחינת מאפייניהם הדמוגרפים של המשתתפים, ניתן לראות בטבלה 3 כי מרביתם הם סטודנטיות, אם כי בקרב סטודנטים עם מוגבלות, המקבלים תמיכה וגם אלו שאינם מקבלים תמיכה ממרכז התמיכה, היה אחוז גבוה יותר של גברים (מובהק סטטיסטית $p=0.04$). מרבית המשתתפים בשלוש הקבוצות אינם נשואים, וללא ילדים. בקרב סטודנטים המקבלים תמיכה ממרכזי התמיכה היה באופן מובהק ($p=0.001$) אחוז גבוה יותר של דוברי עברית (83% לעומת 73%-78% בקבוצות האחרות), וכן אחוז גבוה יותר באופן מובהק ($p=0.000$) של יהודים (92% לעומת 83%-84% בקבוצות האחרות). עוד נמצא כי בקרב סטודנטים ללא מוגבלות באופן מובהק ($p = 0.001$) אחוז גבוה יותר של מועסקים (74%), לעומת סטודנטים עם מוגבלות, הן בקרב המקבלים שירות ממרכז התמיכה (64%) והן בקרב אלה שאינם מקבלים שירות (65%) ממרכז התמיכה. לא נמצא הבדל מובהק באחוז הסטודנטים אשר הגיע ללימודים עם בגרות או עם ציון פסיכומטרי, בין שלוש הקבוצות שנבדקו במחקר.

טבלה 3. מאפיינים דמוגרפיים ולימודיים של משתתפי המחקר על פי קבוצת המחקר, בשתי המדידות יחד

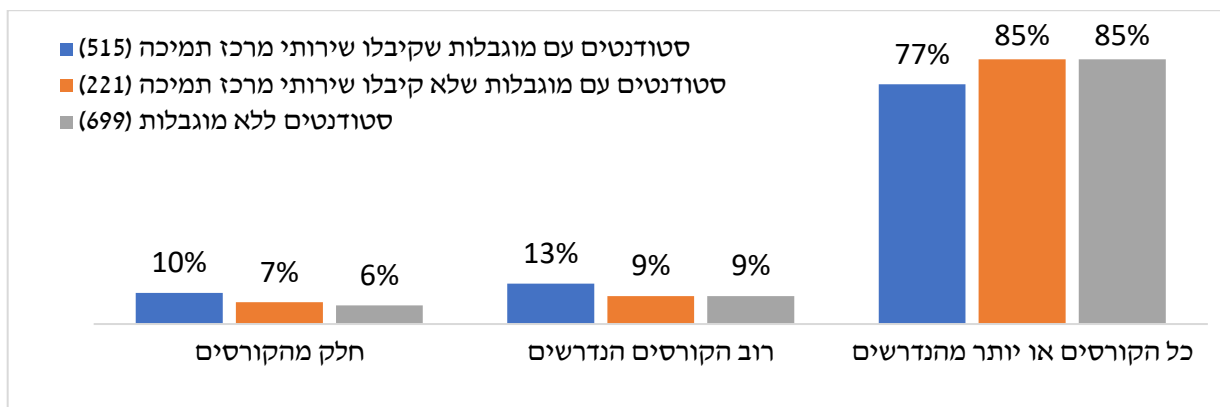
סטודנטים ללא מוגבלות		סטודנטים עם מוגבלות שלא קיבלו שירותי מרכז תמיכה		סטודנטים עם מוגבלות שקיבלו שירותי מרכז תמיכה		
33%	230	40%	90	39%	199	זכר
67%	469	60%	133	61%	314	נקבה
60%	419	66%	147	64%	331	לא נשוי/אה
40%	281	34%	76	36%	184	נשוי/אה
79%	550	82%	183	83%	425	אין
21%	150	18%	40	17%	90	יש
27%	188	22%	49	17%	90	שפה אחרת
73%	512	78%	174	83%	425	עברית
84%	586	83%	186	92%	472	יהודים
14%	96	11%	24	4%	22	לא יהודים
3%	18	6%	13	4%	21	אחר
88%	609	88%	196	91%	469	ישראל
12%	86	12%	27	9%	46	אחר
26%	183	35%	76	36%	183	לא עובד/ת
74%	517	65%	143	64%	332	עובד/ת
88%	611	84%	187	84%	431	בגרות מלאה
12%	86	16%	36	16%	84	בגרות חלקית ופחות
62%	433	63%	141	58%	301	כן
38%	264	37%	82	42%	214	לא

* מבטא הבדל מובהק בין הקבוצות

• **השוואה בין שלוש הקבוצות – רישום לקורסים, השלמתם והישגים:**

רישום לקורסים במסגרת התואר: תרשים 10 שלהלן מתייחס לקורסים שהמשתתפים נרשמו במסגרת חובותיהם לתואר, בשנה בה השתתפו בסקר. התשובות מחולקות לשלוש קטגוריות: סטודנטים שנרשמו לחלק מהקורסים הנדרשים, סטודנטים שנרשמו לרוב הקורסים הנדרשים, וסטודנטים שנרשמו לכל הקורסים הנדרשים או יותר מכך. מתוך התרשים ניתן לראות, כי 77% מהסטודנטים המקבלים שירות במרכז התמיכה, נרשמו לכל הקורסים או יותר ממה שנדרש, בעוד שבשתי קבוצות ההשוואה (סטודנטים עם מוגבלות שאינם קיבלו שירות ממרכז התמיכה, וסטודנטים ללא מוגבלות), שיעור הסטודנטים שנרשמו לכל הקורסים היה גבוה יותר (85%) באופן מובהק ($\chi^2=13.7, p = 0.008$).

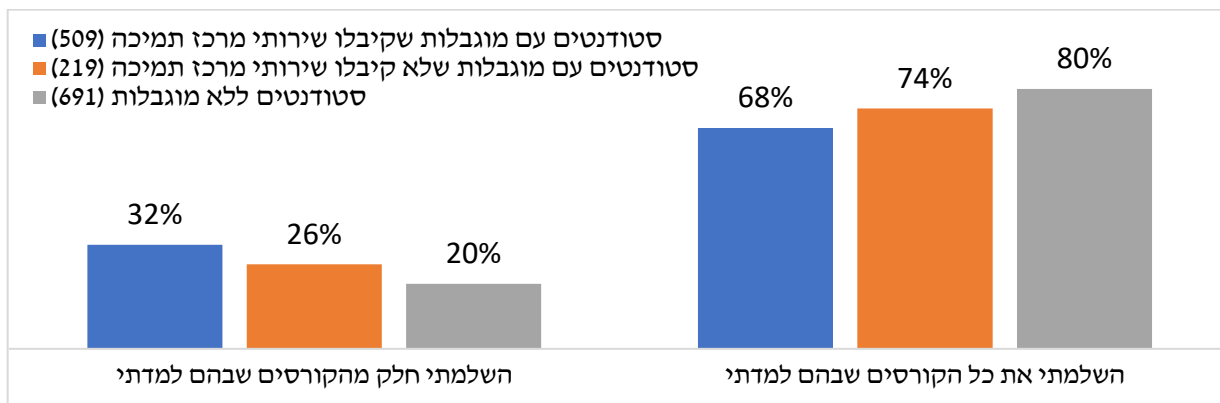
תרשים 10. רישום לקורסים הנדרשים בתואר בקרב המשתתפים, לפי קבוצה



הערה: בסוגריים, לצד כל קבוצה, צוין מספר המשתתפים

השלמת קורסים במהלך התואר: כפי שניתן לראות בתרשים 11, סטודנטים עם מוגבלות אשר קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה סיימו בשיעור נמוך יותר (68%) את הקורסים האקדמיים, בהשוואה לסטודנטים עם מוגבלות שלא קיבלו שירותים מהמרכזים (74%), ובהשוואה לסטודנטים ללא מוגבלות (80%). בהתאם לכך, בקרב סטודנטים עם מוגבלות מקבלי שירות, אחוז גבוה יותר שהשלימו רק חלק מהקורסים (32%) לעומת 26% ו-20% בקרב סטודנטים עם מוגבלות שאינם מקבלי שירות או סטודנטים ללא מוגבלות (32%). בהקשר זה חשוב לציין כי נמצא שסטודנטים עם מוגבלות המקבלים שירותי מרכזי התמיכה לומדים יותר שנים לתואר (שנה רביעית ומעלה) בהשוואה לסטודנטים עם מוגבלות שלא מקבלים שירותים ממרכזי התמיכה ולסטודנטים ללא מוגבלות (14%, 10% ו-7% בהתאמה) ($\chi^2=23.8, p = .001$).

תרשים 11. השלמת קורסים במהלך הלימודים

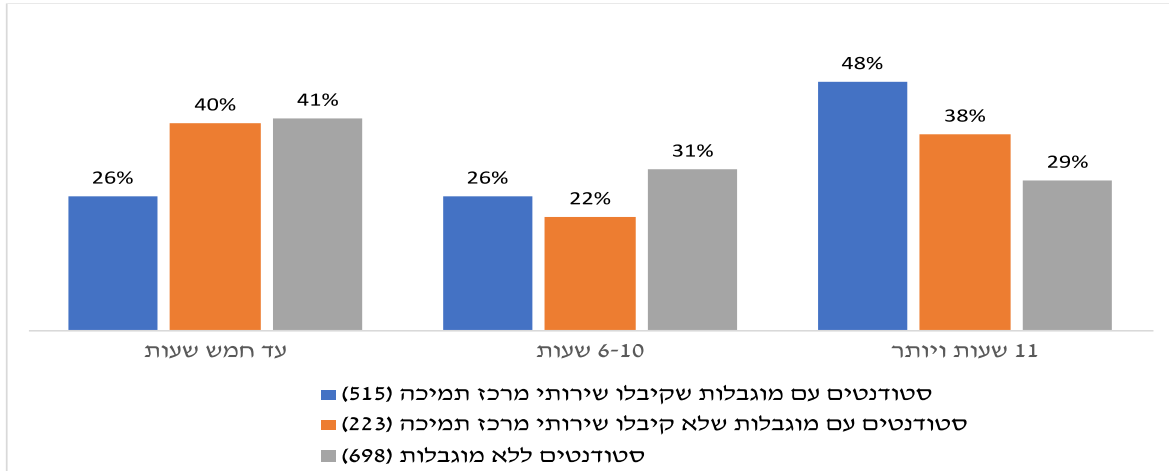


הערה: בסוגריים, לצד כל קבוצה, צוין מספר המשתתפים

הקדשת זמן ללימודים מעבר לשעות הלימודים הפורמליות: הסטודנטים נשאלו כמה שעות הם מקדישים ללימודים מעבר לשעות הפורמליות. תשובותיהם חולקו לשלוש קטגוריות של שעות, לפי השלישונים (בקירוב) של כלל המדגם. כפי שניתן לראות בתרשים 12, נמצא כי סטודנטים עם מוגבלות, שקיבלו שירות ממרכז התמיכה, הקדישו יותר שעות ללימודים בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות. קרוב

למחצית מהם הקדישו 11 שעות או יותר ללימודים בבית, לעומת 38% ו-29% בקרב שתי קבוצות ההשוואה ($\chi^2=54.1, p=0.000$).

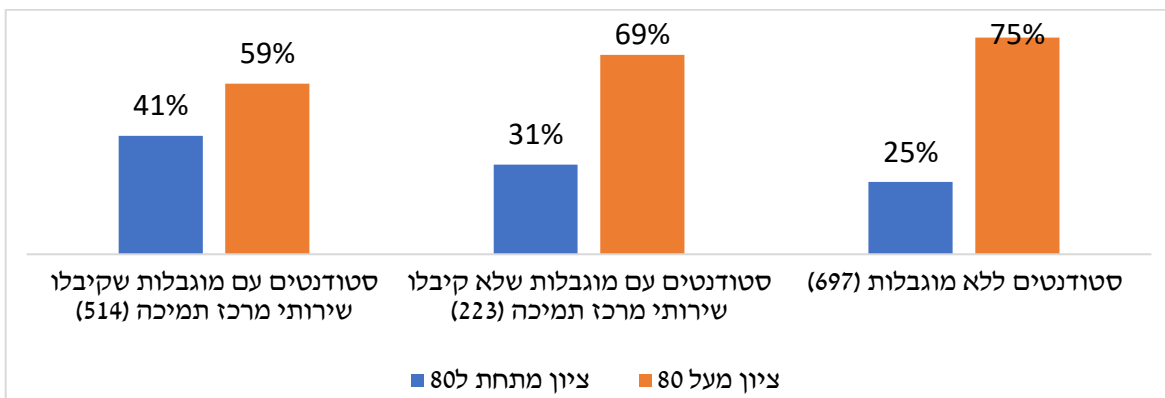
תרשים 12. הקדשת זמן ללימודים בבית, לפי קבוצה



הערה: בסוגריים, לצד כל קבוצה, צוין מספר המשתתפים

הישגי הסטודנטים על פי דיווח עצמי: מתרשים 13 ניתן לראות פער מובהק סטטיסטית ($\chi^2=36.8, p=0.000$) בציונים של סטודנטים עם מוגבלות אשר קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה, לעומת הסטודנטים משתי קבוצות ההשוואה. כלומר, סטודנטים עם מוגבלות שקיבלו שירות במרכז תמיכה דיווחו על ציון ממוצע נמוך יותר (41% מהם מתחת ל-80) באופן מובהק בהשוואה לסטודנטים עם מוגבלות שלא קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה (31% מהם מתחת ל-80) וכן בהשוואה לסטודנטים ללא מוגבלות (25% מהם מתחת ל-80).

תרשים 13. ממוצע ציונים בקרב סטודנטים עם וללא מוגבלות



הערה: בסוגריים, לצד כל קבוצה, צוין מספר המשתתפים

לסיכום חלק זה, הממצאים מראים כי סטודנטים עם מוגבלות המקבלים שירות ממרכז התמיכה, מגיעים עם דרישות קבלה (בגרות ופסיכומטרי) דומות לשאר הסטודנטים (שתי קבוצות ההשוואה). אולם, נראה כי הם חלשים יותר בלימודים ובהישגים, כפי שמתבטא בדיווח העצמי שלהם, מאשר סטודנטים עם

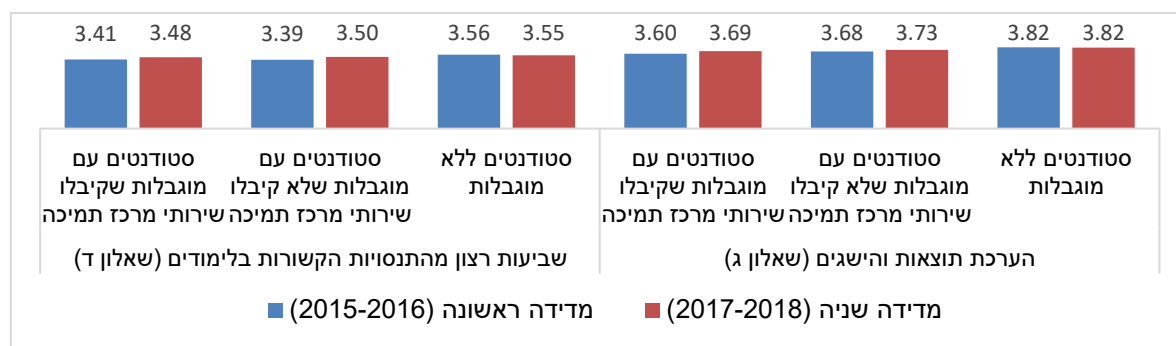
מוגבלות שאינם מקבלים שירות במרכז התמיכה, ומאשר סטודנטים ללא מוגבלות. יש לציין כי הם פונים יותר לקבלת סיוע מדיקנט הסטודנטים. כמו כן, הם נרשמים לפחות קורסים, פחות משלימים אותם, ומקדישים יותר זמן ללימודים בבית. בהתאם לזאת, הם גם לומדים יותר שנים לתואר בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות.

• השוואת הישגים ושביעות רצון בין שלוש הקבוצות על פני הזמן :

המשתתפים במחקר נתבקשו להעריך את הישגיהם מרכישת ידע וכלים בתחומים שונים, כגון: ידע כללי, ידע וכלים ללימודי המשך וכתובה רהוטה. כמו כן, הם התבקשו לדרג את שביעות רצונם מהתנסויות הקשורות בלימודים, כגון: יכולת חיפוש מידע בספרייה, התנסויות במחשבים וטכנולוגיות מידע, וקריאת חומר אקדמי. יש לציין כי הסקלה בכל שאלון הייתה בין 1 (הערכה נמוכה) ל-5 (הערכה גבוהה) (נספח 3).

השוואה בין שני מועדי הסקר נערכה במטרה לבחון שינוי בהערכת תוצאות והישגים ואת שביעות הרצון מהתנסויות הקשורות בלימודים. ההשוואה נערכה בנפרד לכל קבוצה. תרשים 14 להלן מציג את הממוצעים של ציוני הערכת תוצאות והישגים ושביעות רצון מהתנסויות הקשורות בלימודים, בכל אחת מהקבוצות, בשני מועדי הסקר. מהתרשים עולה כי בשתי נקודות הזמן, סטודנטים ללא מוגבלות העריכו את התוצאות וההישגים שלהם והביעו שביעות רצון מהתנסויות בלימודים במידה קצת למעלה מבינונית (ציון מרבי 5). ההבדלים בין הקבוצות בהערכת תוצאות והישגים ובשביעות רצון מהתנסויות בלימודים לא השתנו בחלוף הזמן, וכן לא נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות הסטודנטים עם מוגבלות. סטודנטים ללא מוגבלות העריכו את ההישגים שלהם ואת שביעות הרצון שלהם, בלי קשר למועד המדידה, באופן מובהק גבוה יותר מאשר סטודנטים עם מוגבלות מקבלי שירות ($p = 0.02$; $p = 0.000$, בהתאמה), אך לא יותר גבוה מאשר סטודנטים עם מוגבלות שאינם מקבלים שירות. טבלה 4.1 בנספח 4 מפרטת את סטיות התקן והממוצעים של שביעות הרצון, כפי שנמדדה.

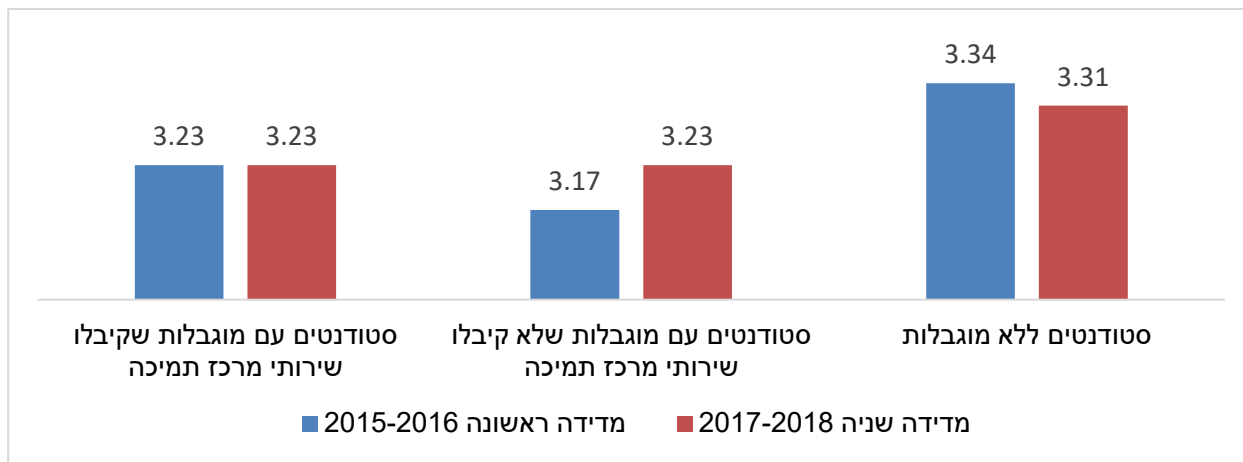
תרשים 14. הערכת תוצאות והישגים ושביעות רצון מהתנסויות לימודיות לפי קבוצה ומועד מדידה



• השוואה בין שלוש הקבוצות – השתלבות ומחויבות למוסד האקדמי :

נוסף להערכת הישגים ושביעות רצון מהתנסויות בלימודים, נבחנה גם הערכת הסטודנטים לגבי השתלבותם ומחויבותם במוסד האקדמי, מדדים משמעותיים להצלחה בלימודים. תרשים 15 מציג את ממוצעי שלוש הקבוצות בשתי נקודות המדידה. גם כאן, בשתי המדידות נמצא כי לא חל שינוי ברמת ההשתלבות והמחויבות ללימודים של הסטודנטים בשלוש הקבוצות. עם זאת, נמצא הבדל מובהק בין סטודנטים מקבלי שירות לבין סטודנטים ללא מוגבלות, כך שרמת המחויבות של סטודנטים מקבלי שירות נמוכה יותר מרמת המחויבות ללימודים של סטודנטים ללא מוגבלות ($p=0.002$), ללא קשר למועד המדידה. טבלה 4.2 בנספח 4 מפרטת את סטיות התקן והממוצעים של שביעות הרצון, כפי שנמדדה.

תרשים 15. השתלבות ומחויבות בלימודים לפי קבוצה ומועד מדידה



ג.2.ב. השוואה בין שתי הקבוצות של סטודנטים עם מוגבלות

• בחינת מאפיינים דמוגרפיים ותמיכתיים בין שתי הקבוצות

השוואה של סטודנטים עם מוגבלות שקיבלו ושלא קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה העלתה כי מרבית הסטודנטים עם המוגבלות בשתי הקבוצות הם סטודנטים עם לקות למידה או קשיי קשב וריכוז. בהתאם לכך, מרבית מקבלי השירותים במרכזי התמיכה הם סטודנטים עם לקות למידה וקשיי קשב וריכוז (ראה טבלה 4).

השוואה סטטיסטית באחוז הפונים לשירות מבין כלל הסטודנטים עם מוגבלות מלמדת כי בקרב הפונים לקבל שירות, בהשוואה לסטודנטים עם מוגבלות שאינם פונים לקבל שירות, יש אחוז גבוה יותר של סטודנטים עם לקויי למידה, הפרעת קשב וריכוז, מוגבלות בראיה, מוגבלות פיזית/מוטורית, ומוגבלות בניידות. יש לציין, כי יתכנו סטודנטים אשר סווגו עצמם ליותר ממוגבלות אחת ונספרו מספר פעמים בטבלה. לפיכך, יצרנו משתנה בו מנינו את מספר המוגבלויות שציין הסטודנט/ית. מן הטבלה עולה, כי שיעור הסטודנטים המדווחים על ריבוי מוגבלויות (61%) גבוה באופן מובהק ($\chi^2=47, p=0.000$) בקרב הסטודנטים הפונים לקבלת שירות ממרכז התמיכה, בהשוואה לשיעורם (33%) בקרב הקבוצה של אלה שאינם מקבלים שירות ממרכז התמיכה.

טבלה 4. סוגי מוגבלות בקרב שתי קבוצות הסטודנטים עם מוגבלות (ממוין בסדר יורד של אחוזים)

סטודנטים עם מוגבלות שלא קיבלו שירותי מרכז תמיכה		סטודנטים עם מוגבלות שקיבלו שירותי מרכז תמיכה		
53%	117	69%	357	הפרעת קשב וריכוז *
33%	74	61%	314	ריבוי מוגבלויות
28%	61	53%	273	לקות למידה *
24%	53	10%	53	מוגבלות בראיה*
19%	41	15%	78	מצב בריאותי אחר המשפיע על התפקוד
7%	16	13%	68	מוגבלות נפשית *
4%	9	11%	55	מוגבלות פיזית/מוטורית *
6%	13	7%	35	לקות שמיעה
2%	4	5%	26	מוגבלות בניידות*
1%	2	3%	15	מוגבלות קוגניטיבית
1%	3	2%	10	מוגבלות בתקשורת
0%	1	1%	5	לקות על הרצף האוטיסטי
1%	2	1%	3	לקות דיבור

הערה: האחוזים בטבלה מסתכמים ליותר מ-100% שכן סטודנט/ית יכול/ה לסמן יותר ממוגבלות אחת $p < .05$ *

כמו כן, נערכה השוואה בין שלוש הקבוצות אודות שיעור הפונים לקבלת סיוע כלשהו מדיקנט הסטודנטים או מארגון אחר. נמצא הבדל מובהק בין שלוש הקבוצות בשיעור הפונים לקבלת סיוע מדיקנט הסטודנטים, כמו בשיעור הפונים לקבלת סיוע לימודי מאורגון אחר או סיוע ותמיכה מסוג אחר (פירוט מלא של הערכים מופיע בטבלה 4.3 נספח 4). בשלב הבא, ערכנו השוואה בין שתי הקבוצות של סטודנטים עם מוגבלות, אלה שקיבלו ואלה שלא קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה. נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות של הסטודנטים עם המוגבלות רק בשיעור הפונים לקבלת סיוע מדיקנט הסטודנטים. כלומר, סטודנטים עם מוגבלות המקבלים שירותים ממרכזי התמיכה פונים יותר לקבלת סיוע מדיקנט הסטודנטים מאשר סטודנטים עם מוגבלות שלא מקבלים שירותים ממרכזי התמיכה.

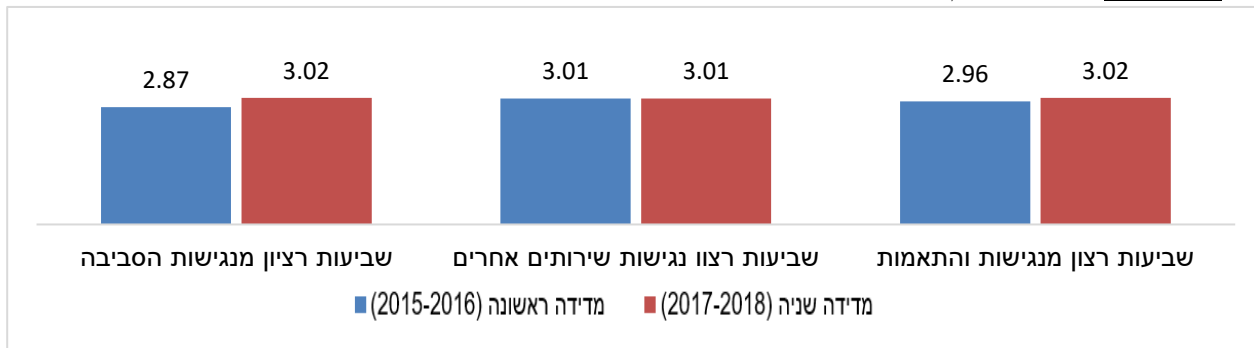
• הערכת נגישות המוסד האקדמי בקרב קבוצת הסטודנטים עם המוגבלות

נערכו מבחנים סטטיסטיים לבחינת שביעות הרצון של סטודנטים עם מוגבלות (שתי קבוצות הסטודנטים, שקיבלו שירותים ממרכזי התמיכה ואלה שלא קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה) ואחד (לצורך ניתוח זה) – ביחס לנגישות והתאמות במוסד האקדמי. שאלון זה (נספח 3) ניתן אך ורק לסטודנטים עם מוגבלות (שתי הקבוצות), טווח התשובות בכל אחד מההיגדים בו היה 1 עד 4, (ציון 4 מציין את הנגישות המרבית).

בהשוואה שנערכה בין מועד הסקר הראשון לבין מועד הסקר השני, נמצא בקרב שתי קבוצות הסטודנטים/יות עם המוגבלות יחד, הבדל מובהק סטטיסטית בשביעות הרצון מנגישות הסביבה בין שתי

המדידות, כך ששביעות הרצון במדידה השנייה עלתה ביחס למדידה הראשונה ($F(1,500)=6.40, p = 0.01$). מכאן שבמהלך השנתיים בין מדידה ראשונה לשנייה המוסדות כנראה שחל שיפור בנגישות הסביבה של מוסד הלימודים. יחד עם זאת, לא נמצא הבדל מובהק בשביעות הרצון מהנגישות של שירותים אחרים כגון כיתות לימוד, אקוסטיקה, תאורה בכיתות הלימוד וכו'. תרשים 16 מציג ממצאים אלה. טבלה 4.4 בנספח 4 מפרטת את סטיות התקן והממוצעים של שביעות הרצון, כפי שנמדדה.

תרשים 16. שביעות רצון מנגישות והתאמות

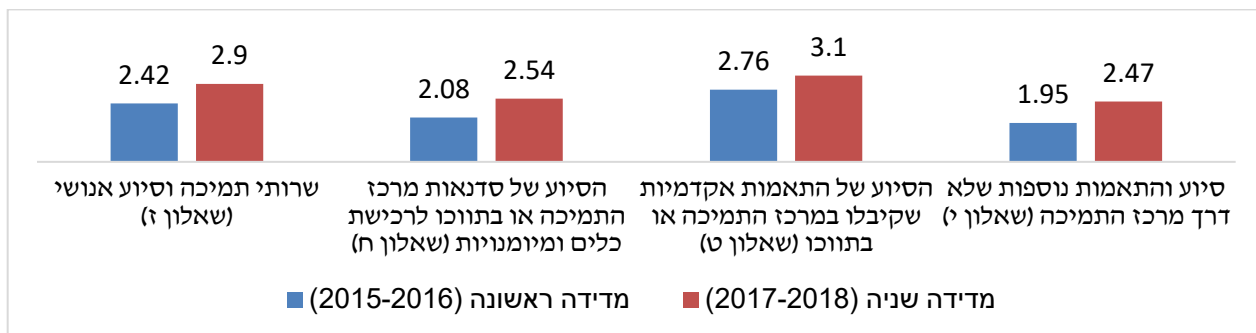


ג.2.ג. ניתוח מעמיק של קבוצת המחקר - סטודנטים שקיבלו שירות ממרכזי התמיכה – לאורך זמן

• הערכת תרומת מרכזי התמיכה לסטודנטים עם מוגבלות

שביעות רצון משירותי מרכזי התמיכה: השוואות עבור שאלונים אלה נערכו רק בקרב הסטודנטים עם מוגבלות אשר קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה, שכן שירותים התמיכה ניתנים במסגרת המרכזים. תרשים 17, המציג את ממוצעי שביעות הרצון של סטודנטים עם מוגבלות שקיבלו שירותים על פני שתי המדידות, מצביע על שיפור מובהק ($p=0.000$) בין המדידה הראשונה לשנייה בשביעות רצון של הסטודנטים בתחומים של סיוע אנושי, הסיוע של הסדנאות לרכישת כלים ומיומנויות, וכן מידת הסיוע של ההתאמות האקדמיות.

תרשים 17. ממוצעי שביעות רצון משירותי התמיכה בקרב סטודנטים/יות עם מוגבלות מקבלי שירות

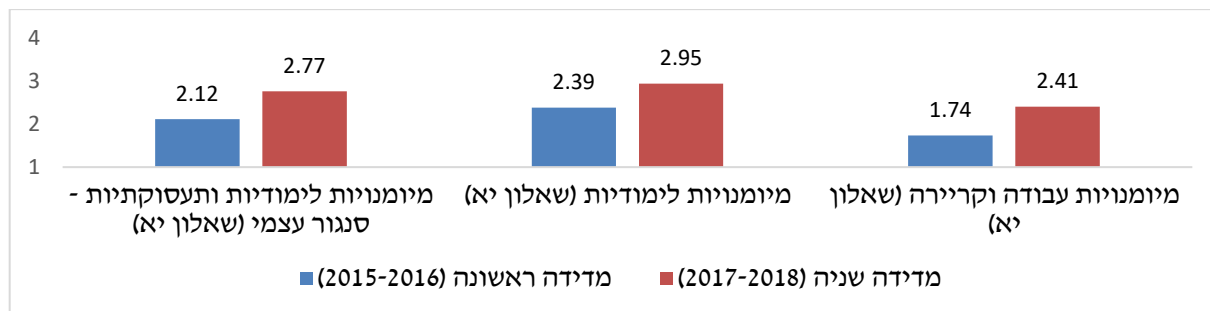


הערה: טווח הציונים 1-4 (4 הציון המרבי)

מידת הסיוע ממרכז התמיכה בפיתוח מיומנויות: תרשים 18, המציג את ממוצעי שביעות הרצון של סטודנטים מהסיוע שקיבלו ממרכזי התמיכה בפיתוח מיומנויות על פני שתי המדידות, מצביע על שיפור

מובהק ($p=0.000$) בין מדידה ראשונה לבין מדידה שניה בפיתוח מיומנויות לימודיות ותעסוקתיות עבור הסטודנטים עם המוגבלות, וכן בתחום הלימודים ובתחום התעסוקה והקריירה בנפרד.

תרשים 18. ממוצעי שביעות הרצון ממידת הסיוע של מרכזי התמיכה בפיתוח מיומנויות בקרב סטודנטים/יות עם מוגבלות



הערה: טווח הציונים 1-4 (4 הציון המרבי)

מיומנויות לימודיות ותעסוקתיות – סנגור עצמי – מציג את הציון הכולל של השאלון, ומיומנויות לימודיות ועבודה וקריירה מבטאים את הפיצול והפירוט של השאלון לשני תחומים שנבדקו בו.

3.ג. ממצאים איכותניים

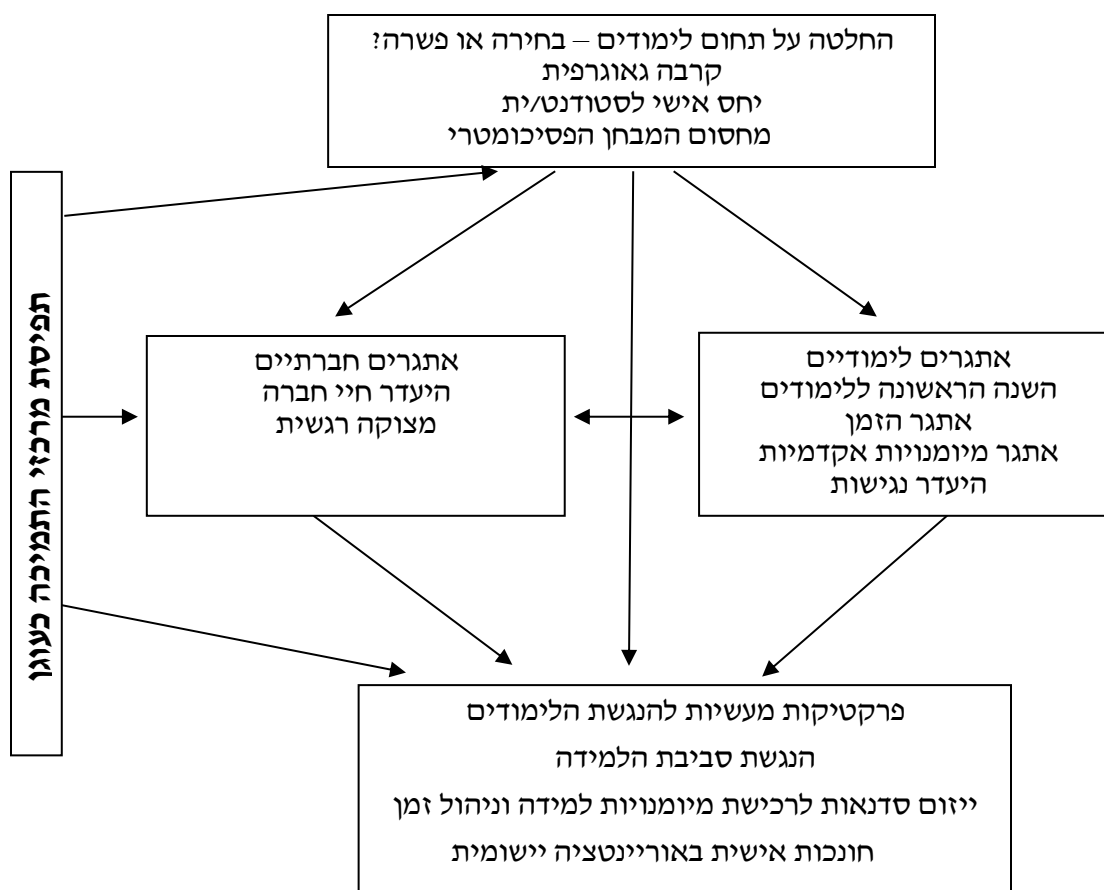
במהלך המחקר נערכו ראיונות איכותניים עם סטודנטים/יות עם מוגבלות וכן עם בוגר/ות תואר עם מוגבלות כדי ללמוד על אודות התרומה של מרכזי התמיכה להסרת חסמים ולשילוב סטודנטים/יות עם מוגבלות בלימודים האקדמיים, בחיי החברה ובהכנה לתעסוקה, מנקודת מבטם של הסטודנטים/יות.

3.ג.א. ראיונות עם סטודנטים/יות עם מוגבלות:

בראיונות השתתפו 31 סטודנטים/יות (21 נשים ו-10 גברים) עם מוגבלויות שונות כגון מוגבלות פיזית/מוטורית, לקויות למידה, קשיי קשב וריכוז, לקות שמיעה, לקות ראייה, כאב כרוני ומוגבלות נפשית. יש לציין כי 19 מהמראיינים/ות (61%) דיווחו על ריבוי מוגבלויות. הגיל הממוצע של המראיינים/ות עמד על 31.3 שנים (סטיית תקן של 7.8 שנים). המדגם כלל סטודנטים/יות הן מאוניברסיטאות והן ממכללות. 19 מהסטודנטים/יות (61%) דיווחו כי הם קיבלו שירותים ממרכז התמיכה במוסד לימודיהם, בעוד 12 (39%) דיווחו כי הם לא קיבלו שירותי תמיכה. מרבית הסטודנטים/יות (74%; 23 מתוך 31) למדו לתואר "בוגר/ת אוניברסיטה", בעוד השאר (7 מתוך 31) למדו לתואר "מוסמך אוניברסיטה" או לימודי תעודה (סטודנטית אחת). מדריך הריאיון כלל את הנושאים האלה: תיאור יום אופייני של הסטודנט/ית עם המוגבלות במכללה או באוניברסיטה, האתגרים והקשיים העומדים בפני הסטודנט/ית עם המוגבלות במהלך הלימודים במכללה או באוניברסיטה, דרכי ההתמודדות שלו/ה עם האתגרים האקדמיים, החברתיים והפיזיים העולים במהלך הלימודים, קבלת שירותים ממרכז התמיכה והערכת המידה שבה השירותים שניתנו במרכז התמיכה מסייעים בהשתלבות של סטודנטים/יות עם מוגבלות בלימודים בפרט ובחברה בכלל.

ניתוח תוכן איכותני של תמלילי הראיונות העלה חמש תמות עיקריות שתיארו את חוויית הלמידה במוסדות אקדמיים עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות. הציטוטים המשויכים לכל תמה מובאים בדו"ח של שנת המחקר השלישית (2016-2017). תרשים 19 ממפה את התמות שעלו בראיונות, ולאחריו תפורט כל תמה.

תרשים 19. תמות מרכזיות שעלו מתוך הראיונות עם הסטודנטים/יות עם המוגבלות



(1) החלטה על תחום הלימודים ומוסד הלימודים – בחירה או פשרה?

כפי שעלה מניתוח הראיונות, בקרב שני שלישים מהסטודנטים/יות (22 מתוך 31) שתי הבחירות – הן של תחום הלימודים והן של המוסד האקדמי – נמצאו קשורות למוגבלות. כלומר, השיקולים בבחירת מוסד אקדמי ותחום לימודים נבעו מתוך התחשבות במוגבלות ובביטוייה. השיקולים הבולטים בבחירת המוסד האקדמי היו קרבה גאוגרפית למוסד הלימודים, יחס אישי לסטודנט/ית ומחסום המבחן הפסיכומטרי.

קרבה גאוגרפית היוותה שיקול בולט בשיקולים לבחירת המוסד האקדמי; כשליש מהמרוואיינים/ות (11 מתוך 31) ציינו כי הם בחרו במוסד הלימודים בזכות הקרבה הגאוגרפית שלו לביתם ובשל הנגישות הפיזית שלו. סטודנטים/יות עם מצבים רפואיים הדורשים מנוחה שאיננה סובלת דיחוי (למשל, שכיבה לצורך איזון מצב סוכרתי) וסטודנטים/יות עם מוגבלות מוטורית או מוגבלות בניידות ציינו שהם זקוקים לזמן התארגנות ארוך מזה של סטודנטים/יות ללא מוגבלות מסוג זה לקראת יום הלימודים. לפיכך כאשר המרחק הגאוגרפי בין בית הסטודנט/ית למוסד הלימודים הוא רב, המורכבות של הגעה למוסד הלימודים עלולה להוביל להפסקת זמנית של הלימודים, לנשירה או למעבר למוסד אקדמי קרוב יותר. יש להדגיש שכרבע מהסטודנטים/יות (7 מתוך 31) ציינו כי הם החלו ללמוד במוסד אחד אך לא השלימו את לימודיהם בו והמשיכו ללמוד במוסד אחר.

מניתוח הראיונות נמצא גורם משמעותי נוסף במערך השיקולים בבחירת המוסד: סוג המוסד האקדמי (אוניברסיטה או מכללה). כחמישית מהמרוואיינים/ות (6 מתוך 31) ציינו כי הרצון לקבל יחס אישי מן המוסד האקדמי היווה שיקול חשוב בבחירתם. נראה כי קיימת נטייה לייחס למכללות יחס אישי יותר, בהתאם לגודלן הפיזי ולמספר הסטודנטים/יות הלומדים בהן, ובה בעת היו מרוואיינים/ות שתיארו אוניברסיטאות כמקומות "מפלצתיים, קרים ומנוכרים".

תנאי הקבלה לחוגים השונים על בסיס הציון במבחן הפסיכומטרי אף הם נכללו במערך השיקולים בבחירת המוסד האקדמי. המבחן הפסיכומטרי מהווה אתגר עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות, לעיתים מחמת היעדר התאמות במבחן עצמו. מחסום המבחן הפסיכומטרי השפיע גם על בחירת תחום הלימודים של המרוואיינים/ות, וניכר כי הם נאלצו להתפשר על תחום הלימודים שהם חשקו בו.

(2) "איך אני אוכל לעשות את זה? אני לא יכולה" – אתגרים בלימודים באקדמיה

כשליש מהמרוואיינים/ות (12 מתוך 31) ציינו את השנה הראשונה באקדמיה כתקופת הסתגלות קשה במיוחד, מפאת האתגרים שהחיים האקדמיים מציבים עבור כלל הסטודנטים/יות ובפרט עבור אלה המתמודדים/ות עם מוגבלות. ניכר כי האתגרים הלימודיים הועצמו בשל הקשיים הנלווים ללקות או בשל היעדר נגישות בסביבה האקדמית.

הקשיים שנלוו ללקות והועצמו בסביבה האקדמית כללו עמידה בעומס הלימודים ועמידה בלוחות זמנים, המאלצים את הסטודנטים/יות לאמץ הרגלי למידה ואסטרטגיות לניהול זמן שהיו חסרות להם לרוב, ולעיתים התנגשו עם ביטויי הלקות עצמה, כמו במקרה של סטודנטים/יות עם לקויות למידה.

מרבית הסטודנטים/יות (19 מתוך 31) ציינו את השנה הראשונה ללימודים כשנה קשה עבורם בשל השינוי החד מלימודים בבית הספר התיכון ללימודים באקדמיה בתוך ההקשר של המוגבלות. למשל, סטודנטים/יות עם לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז ציינו כי תקופת ההסתגלות הראשונית הייתה מאתגרת ושקשיי הלקות התעצמו במצבים שבהם הסביבה לא הייתה נגישה עבורם. הם אמרו גם שהשנה הראשונה הייתה מלווה בחרדה ובחשש מכישלון בשל הקשיים לעמוד בדרישות האקדמיות.

כמו כן, כאמור לעיל חיים עם מוגבלות מצריכים זמן נוסף להתארגנות במטלות הקשורות הן לחיי היומיום והן לחיים האקדמיים. האתגרים הכרוכים בניהול הזמן והצורך בקבלת משך זמן נוסף לביצוע מטלות (שלא במסגרת בחינות) עלו בבירור מניתוח הראיונות. מחצית מהמראיינים/ות (15 מתוך 31) ציינו כי הם זקוקים לזמן נוסף על מנת להצליח בלימודיהם, בין שהסטודנט/ית מתמודד/ת עם מוגבלות פיזית, מוגבלות נפשית, לקות למידה או קשיי קשב וריכוז. לדוגמה, סטודנטים/יות עם מוגבלות פיזית תיארו קשיים תפקודיים שעלולים להאריך פעולות פשוטות לכאורה, כגון הגעה ליום לימודים, ואילו סטודנטים/יות עם לקויות למידה וקשיי קשב וריכוז סיפרו כי הם זקוקים לזמן נוסף כדי ללמוד לקראת מבחנים ולהכין עבודות.

כשליש מהמראיינים/ות (12 מתוך 31) ציינו כי המכשלות הראשונות שהם נתקלו בהן בתקופת המבחנים היו היעדר מיומנויות למידה ופער בין הדרישות הלימודיות בבית הספר התיכון לבין הדרישות הגבוהות באקדמיה. המראיינים/ות סיפרו שהיעדר מיומנויות למידה ואסטרטגיות לניהול זמן וכן התמודדות עם עומס רב הובילו לכישלונות, ואלה הגבירו את הקושי שהם התמודדו עימו. יתרה מזאת, מדברי הסטודנטים/יות עולה כי לתחושתם המוסד האקדמי לא הנגיש בצורה מספקת את סביבת הלימודים כך שהיא תתאים לצורכיהם. הם ציינו הן את הסביבה הפיזית של הקמפוס, לרבות מתקניו, הן את הנגישות של הסביבה הדיגיטלית (אתר האינטרנט של המוסד האקדמי וסביבת הלמידה המתוקשבת בקורסים השונים) והן את הסביבה הלימודית. בקרב סטודנטים/יות עם מוגבלות פיזית ניכר כי נושא הנגישות הפיזית היווה אתגר יומיומי. למשל, כיתות שאינן מותאמות הקשו על סטודנטים/יות עם לקות ראייה. סטודנטים/יות עם לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז הוסיפו את הנושא של הנגשת מטלות ומבחנים ותיארו את חוסר האונים שהם כשהם קיבלו מטלות מורכבות שהם התקשו להתמודד עימן בשל המוגבלות. סטודנטים/יות נוספים/ות ציינו את חשיבות הנגישות הדיגיטלית לסטודנטים/יות עם מוגבלות. כרבע מהמראיינים/ות (8 מתוך 31) ביקשו לשפר את ההנגשה הדיגיטלית באתר האינטרנט של המוסד האקדמי או באתרי הקורסים השונים. נתון מעניין הוא העובדה כי שמונת המראיינים/ות אשר ציינו זאת מאובחנים עם ריבוי נכויות.

סל השירותים שסטודנטים/יות זכאים לו ממוסד הלימודים כולל גם שירות מנהלי ושירות אקדמי. השירות המנהלי כולל את מדור רישום, מדור שכר לימוד, מדור בחינות, שירותי ייעוץ ומזכירות ודיקנט הסטודנטים – שירותים שמספק סגל המנהלה. את השירות האקדמי מעניקים חברי/ות הסגל האקדמי (מרצים/ות, מתרגלים/ות וכדומה) בהוראת הקורסים השונים או במעבדות הלמידה. המראיינים/ות ציינו שהקשיים במוסד האקדמי כללו גם חוסר נגישות של צוותי המנהלה השונים והיעדר מודעות שלהם לצרכים של סטודנטים/יות עם מוגבלות. לעיתים הצוות לא נענה לבקשות הסטודנטים/יות רק משום שהוא לא היה בקיא ברזי הבירוקרטיה, למשל במקרה של סטודנט שנענה בשלילה כאשר ביקש להאריך את משך לימודי התואר שלו כדי להקל את העומס, ובהמשך נודע לו כי הדבר אפשרי בתיווך של מרכז התמיכה. לצד חוויית היעדר ההנגשה, יש לציין כי סטודנטים/יות תיארו גם חוויות חיוביות במפגש עם צוותי המנהלה.

גם חבריות הסגל האקדמי התאפיינו פעמים רבות בהיעדר מודעות ולעיתים אף בהיעדר רגישות לנושא המוגבלות. אולם בה בעת תוארו גם מקרים שבהם הביעו מודעות גבוהה ורצון לסייע. מרבית הסטודנטים/יות סיפרו שלמרכזים/ות הייתה נכונות לסייע להם, אך יש לסייג קביעה זאת ולומר כי הנכונות הובעה רק לאחר שהסטודנטים/יות פנו אל המרצה בפנייה אישית, חשפו את המוגבלות וביקשו ממנו/ה סיוע.

(3) "בלי זה לא הייתי יכולה ללמוד" – תפיסת מרכז התמיכה

סטודנטים/יות שהסתייעו במרכזי תמיכה (12 מתוך 31) תפסו אותם כעוגן שתרים לביטחונם דרך מתן ידע בדבר זכויותיהם, תיווך וסיוע בנבכי הבירוקרטיה וכן תמיכה רגשית, ליווי אישי והכללה. המרואיינים/יות סיפרו שראו במרכז התמיכה מקור מידע חשוב, נעזרו בו רבות בנושאים מנהליים וזכו במסגרתו לאוזן קשבת. הם ציינו במיוחד את הליווי המקצועי של צוותי המרכזים, את איתור הצרכים המיוחדים לסטודנטים/יות עם מוגבלות ואת מתן המענה המתאים. יש להדגיש כי הסטודנטים/יות תפסו את הליך ההתערבות של מרכז התמיכה כתהליך צמיחה הכולל ליווי מתמשך, ולא מענה זמני לבעיות ממוקדות. הביטחון הרגשי שהמרכז העניק לסטודנטים/יות ניכר מדבריהם, וחלקם תיארו אותו כבית ואף ייחסו לו מאפיינים של משפחה.

הסיוע שקיבלו הסטודנטים/יות ממרכז התמיכה כלל סיוע תוך-מוסדי המשיק בין גורמים שונים בתוך הקמפוס (למשל צוותי המנהלה השונים לרבות מדור הבחינות ומדור הרישום, הצוות האקדמי והדיקנט), וכן סיוע חוץ-מוסדי, הווה אומר מול מוסדות מחוץ לקמפוס כגון מכוני אבחון, המוסד לביטוח לאומי, משרד הבריאות, משרד החינוך, קופות החולים ועוד. המרואיינים/יות ציינו כי מרכזי התמיכה השתדלו להתאים לכל סטודנט/ית את השירותים לפי צרכיה. לפי דיווחי הסטודנטים/יות, השירותים נחלקים לשירותים פופולריים יותר, כלומר כאלו שהרבו להשתמש בהם, לעומת שירותים פופולריים פחות, שלא זכו לביקוש רב. השירותים שמרבית הסטודנטים/יות בחרו להיעזר בהם היו: סיוע בהתאמות לימודיות במבחנים (חדר שקט, הארכת זמן, היבחנות במחשב), שירותי תמלול לסטודנטים/יות עם לקות שמיעה, התאמת כיתות לימוד מונגשות, ליווי וייעוץ אישי, שיעורים פרטיים על-ידי צוות ההוראה, תיאום עם מדור בחינות, סיוע פסיכולוגי, פרויקט חונכות אישית, חדר טכנולוגי עם תומך אקדמי, הכוונה תעסוקתית וסדנאות של אסטרטגיות למידה וניהול זמן.

בהקשר זה של תפיסת מרכזי התמיכה, ראוי לציין כי חלק מהסטודנטים, בפרט אלה עם מוגבלות בלתי-נראית, כמו למשל במקרה של לקות למידה, קשב וריכוז או מוגבלות נפשית, לא חשו בנוח לבקש התאמות המגיעות להם במסגרת הלימודים האקדמיים. ניכר כי הקושי שלהם לבקש עזרה בהקשר של מוגבלותם בין אם בשל דימוי עצמי נמוך לאור כישלונות עבר ובין אם בשל צורך להוכיח עצמאות ולהיות "כמו כולם", מנעו מהם מלפנות לשירותים שהציע מרכז התמיכה.

(4) חיי חברה בקמפוס

מניתוח הראיונות עולה כי כמחצית מהסטודנטים/יות (16 מתוך 31 מרואיינים/ות) תיארו את חיי החברה שלהם בקמפוס כבלתי-מספקים, ורק כרבע (8 מתוך 31 מרואיינים/ות) תיארו את חיי החברה שלהם בקמפוס כמספקים. מעבר לקשיים בלימודים ולצורך בהתאמות לימודיות, מרבית

הסטודנטים/יות (24 מתוך 31) העלו צרכים לא ממומשים בתחום החברתי. מרבית המרואיינים/ות (17 מתוך 31) העידו כי הם השקיעו את זמנם בלימודים על חשבון חיי החברה שלהם. נוסף לכך, הקשיים האובייקטיביים שגלו ללקות, למשל ניצול זמן ההפסקה לגשת לשירותים, מנעו מהסטודנטים/יות להסתייע בהפסקה ליצירת קשרים חברתיים או לבילוי חברתי. מצב זה של היעדר חיי חברה הבליט את החריגות של המרואיינים/ות וגרם להם מצוקה.

(5) המלצות לעתיד – לקראת פרקטיקות מיטביות

מניתוח הראיונות עלו המלצות לדרכי פעולה אופרטיביות, שלאור ניסיונם של הסטודנטים/יות ולתפיסתם עשויות להקל על האתגרים שהם מתמודדים עימם. המלצות אלו כללו: הנגשת סביבת הלמידה, היבחנות בעל-פה, הקמת קבוצות תמיכה, ייזום סדנאות לרכישת מיומנויות למידה וניהול זמן, מתן הכוונה תעסוקתית, מתן חונכות אישית באוריינטציה יישומית (מוכוונת פרקטיקה), העסקת סטודנטים/יות עם מוגבלות באקדמיה ושילובם במערך ההנגשה, והקמת תא אקטיביסטי על-ידי סטודנטים/יות עם מוגבלות. מתוך ההמלצות שהעלו הסטודנטים/יות בלטה השאיפה להנגיש הרצאות בכיתה עבור סטודנטים/יות שנבצר מהם להגיע למוסד האקדמי בשל מצבם הרפואי. סטודנטים/יות נוספים/ות ציינו כי לעיתים חשו חוסר אונים בשל היעדר מיומנויות להתנהלות בקמפוס, והם הביעו צורך לרכוש מיומנויות של התנהלות כוללת, החל בהתמצאות פיזית בתוך הקמפוס וכלה במציאת הגורם המתאים לטיפול בבעייתם. המלצה נוספת שסטודנטים/יות ציינו היא ייזום סדנאות לרכישת אסטרטגיות למידה וניהול זמן. אחרים המליצו על הקמת קבוצות תמיכה של סטודנטים/יות עם מוגבלות, כדי להפיג תחושת מצוקה רגשית ובדידות בהתמודדות עם האתגרים השונים.

סטודנטים/יות רבים/ות דיברו גם על חשיבות ההכוונה התעסוקתית לשלב שלאחר סיום הלימודים והמליצו לקיים סדנאות הכנה לקראת יציאה לשוק העבודה. עוד המליצו הסטודנטים/יות על מתן חונכות אישית, בדגש על חונך/כת המנוסה בתחום הלימודים של הסטודנט/ית, וכן על התנסות בשוק העבודה, בפרקטיקה, עוד במהלך הלימודים. המלצה נוספת הייתה להעסיק סטודנטים/יות עם מוגבלות ולשלבם במוסד האקדמי כחלק מייעול של מערך ההנגשה, שכן לדברי הסטודנטים/יות הידע והניסיון של סטודנט/ית עם מוגבלות יתרום למערך ההנגשה, יהווה מודל לסטודנטים/יות אחרים/ות עם מוגבלות, ייתן מענה תעסוקתי לא/נשים עם מוגבלות ואף ישמש לרכישת ניסיון תעסוקתי לצורך חיפוש עבודה בתום הלימודים.

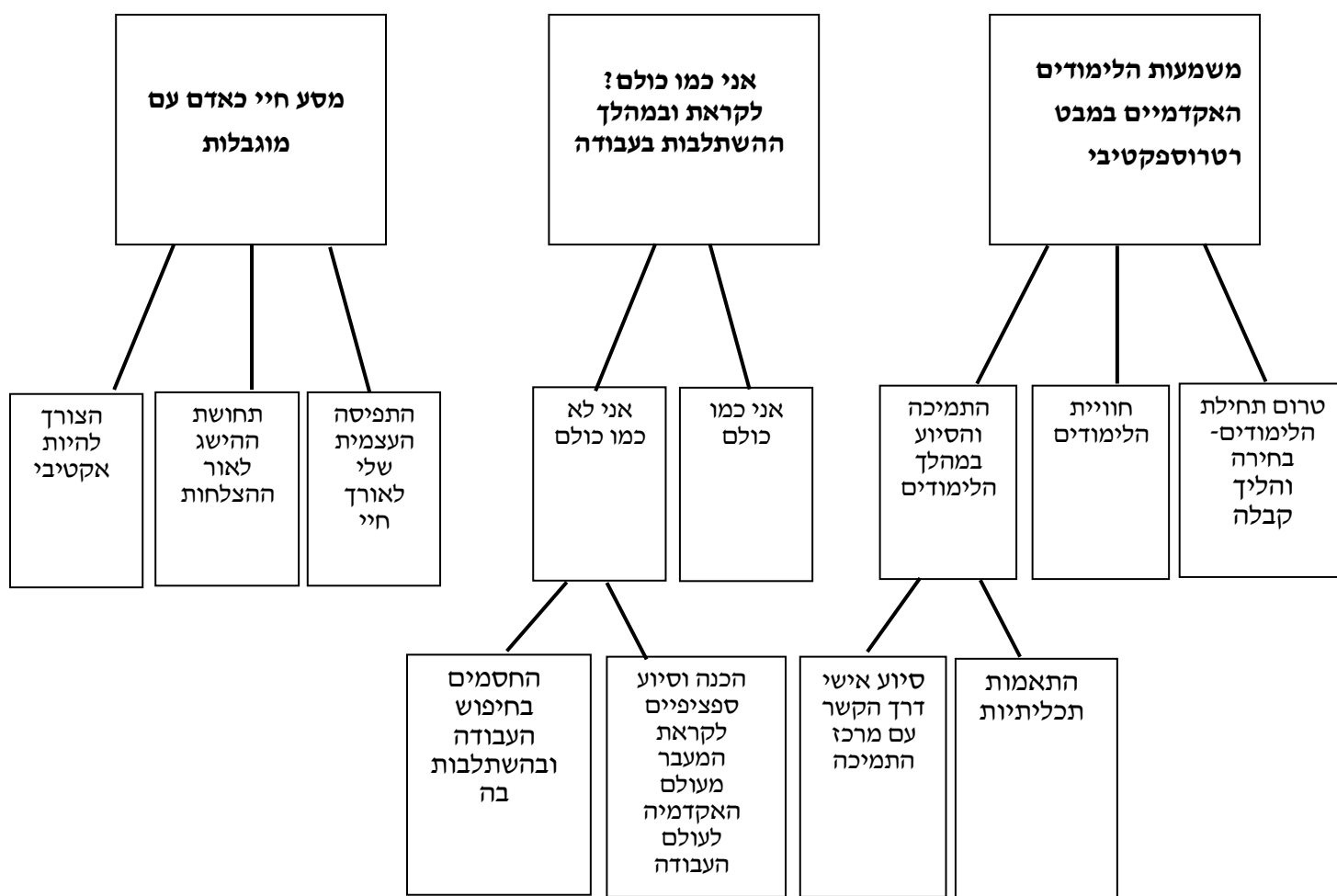
ג.3.ב. ראיונות עם בוגר/יות תואר עם מוגבלות:

כהמשך ישיר להתייחסות של הסטודנטים/יות שהתראיינו במחקר לנושא ההכוונה התעסוקתית, בשנת המחקר האחרונה (2017-2018) רואיינו בוגר/יות תואר עם מוגבלות אשר קיבלו שירות ממרכז התמיכה במוסד האקדמי שבו הם למדו. מטרת הראיונות הייתה להבין לעומק את משמעות המעבר מעולם האקדמיה לעולם העבודה עם סיום התואר עבור בוגר/יות תואר עם מוגבלות. רואיינו 15 סטודנטים/יות (8 נשים ו-7 גברים) עם מוגבלויות שונות, כמו: מוגבלות פיזית/מוטורית, לקויות למידה ו/או קשיי קשב וריכוז, לקות שמיעה, לקות ראייה ומוגבלות נפשית. הגיל הממוצע של המרואיינים/ות עמד על 29 שנים (סטיית תקן של 5.5 שנים). המדגם כלל בוגר/יות תואר מאוניברסיטאות וממכללות,

אשר קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה וסיימו את לימודיהם שנה לפחות לפני מועד הריאיון. לכל הבוגרים/ות תואר ראשון. שניים למדו שני תארים ראשונים, ושלושה בעלי תואר שני או מצויים במהלך לימודי התואר השני. מדריך הריאיון התמקד בשני נושאים: תקופת הלימודים (החל מהקבלה ללימודים ועד סיומם, כולל התמיכות שניתנו במהלך הלימודים) ותהליך חיפוש העבודה וההשתלבות בעולם העבודה (כולל התנסויות וחסמים).

ניתוח תוכן איכותני של תמלילי הראיונות העלה שלוש תמות עיקריות אשר תיארו את חוויית המעבר מעולם האקדמיה לעולם העבודה עבור בוגרי/ות תואר עם מוגבלות. התרשים הבא ממפה את התמות שעלו, ולאחריו תפורט כל תמה.

תרשים 20. התמות המרכזיות שעלו מתוך הראיונות עם בוגרים/ות התואר



משמעות הלימודים האקדמיים במבט רטרוספקטיבי (1)

התמה הראשונה שעלתה בכל הראיונות נוגעת למשמעות הסובייקטיבית של הלימודים האקדמיים עבור כלל המרואיינים/ות. המרואיינים/ות כולם סיפרו על תהליך הלימודים מתחילתו ועד סופו, החל מהליך הקבלה למוסד האקדמי ועד קבלת התואר. בבחינת התיאורים של המרואיינים/ות את חוויית

הלימודים האקדמיים ניכר כי ישנם שלושה נושאים משותפים בחוויית הלימודים, מתוך מבט רטרוספקטיבי.

הנושא הראשון הוא תהליך הבחירה במוסד האקדמי והליך הקבלה טרום תחילת הלימודים. בדומה לתמה הראשונה שעלתה מראיונות הסטודנטים/יות עם המוגבלות, גם בראיונות עם הבוגרים/ות ניכר כי הבחירה במוסד האקדמי והליך הקבלה אליו נמצאו קשורים למוגבלות. כל המרואיינים/ות נתקלו בקשיי קבלה ללימודים מפאת אי-עמידה בדרישות הקבלה של המוסדות האקדמיים השונים. מכיוון שמרבית המרואיינים/ות לא עמדו בדרישות הקבלה הסטנדרטיות למוסד האקדמי שהם נרשמו אליו, במיוחד בשל הצורך בציון במבחן הפסיכומטרי, הרי שתהליך הקבלה שלהם/ן למוסד הלימודים כלל מספר פתרונות להתמודדות עם דרישות הקבלה, כמו פנייה לוועדות חריגים, לימודים במכינה או שיפור ציוני הברות פעם אחר פעם, עד קבלת הציונים הדרושים.

הנושא השני שעלה במסגרת תמה זו הוא חוויית הלימודים כמכלול. בבחינת תיאורם של המרואיינים/ות את חוויית הלימודים, ניכר כי בבסיס החוויה עמדו קושי ותחושת סיפוק זה ליד זה. רבים/ות מהמרואיינים/ות עברו תהליך שבו על מנת להצליח במסלול האקדמי, הם פיתחו אסטרטגיות למידה שהם לא רכשו לפני כן עקב מסלול חייהם עם המוגבלות. עם רכישת אסטרטגיות אלה, חוויית הלימודים החלה משתנה מחוויה תובענית ומלאת קשיים לחוויה מספקת ומגבירה תחושת הישג. למרות הקשיים שתיארו המרואיינים/ות במהלך לימודיהם, הם הצליחו לעמוד בדרישות האקדמיות ולסיים את לימודיהם. עם זאת, מפאת הקשיים שליוו אותם לאורך חייהם בכלל, ובמהלך הלימודים האקדמיים בפרט, עלה הצורך שלהם לקבל תמיכה הכוללת התאמות וסיוע נוסף במהלך הלימודים.

הנושא השלישי בתמה זו מרחיב את ההבנה של משמעות התמיכה והסיוע שהמרואיינים/ות קיבלו במהלך לימודיהם האקדמיים. כל המרואיינים/ות קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה במוסד האקדמי שבו הם למדו, שכללו הן התאמות תכליתיות והן סיוע אישי דרך הקשר עם מרכז התמיכה. ההתאמות התכליתיות שניתנו כללו לרוב תוספת זמן למבחנים, אישור להיבחן בכיתה קטנה, הקראת שאלון, שכתוב מבחן וחונך/כת לסיוע לימודי. רוב המרואיינים/ות הדגישו את חשיבות ההתאמות בהצלחתם בלימודים ותיארו עד כמה ההתאמות היו חיוניות להם, ורק מרואיין אחד תיאר נקודת מבט שונה. מרואיין זה תיאר את מערכת הסיוע באקדמיה כנטולת הגמישות ההכרחית להתאמה מיטבית לצורכי הסטודנטים/יות, כאשר בעיניו ההתאמות המוצעות באקדמיה הינן קבועות ולא גמישות ולפיכך אין אפשרות ליצירת התאמה שתסייע לצורכי הלמידה הייחודיים שלו. למעט מרואיין זה, אשר הביע את מורת רוחו מההתאמות שמוצעות במסגרת הלימודים האקדמיים, שאר המרואיינים הביעו שביעות רצון והוקרה באשר להתאמות שהם קיבלו. יתרה מזאת, הם ציינו כי ההתאמות אפשרו להם חוויית למידה מותאמת יותר וקידמו את יכולתם להצליח חרף קשייהם בלימודים. כאמור לעיל, סוג השירות השני שהמרואיינים/ות קיבלו ממרכזי התמיכה היה הסיוע האישי דרך הקשר עם מרכז התמיכה. במסגרת שירותי מרכז התמיכה, המרואיינים/ות הגיעו לפגישות אישיות עם רכזת במרכז התמיכה. הרכזת העניקה לסטודנט/ית ליווי אישי וסייעה לו או לה בקביעת מטרות לימודיות בהתאם לקשיים שהאדם תיאר. בזכות מפגשים אישיים אלו והיכרות הצוות של מרכז התמיכה עם האדם המקבל תמיכה, מרואיינים/ות רבים תיארו את הסיוע האישי כתמיכה חיונית ומשמעותית במהלך לימודיהם.

לצד הכרת התודה וההערכה הרבה כלפי מרכזי התמיכה, הקשר בין מרכז התמיכה לסגל האקדמי עלה בנושא מרכזי שטעון שיפור. חלק מהמרוואיינים/ות סיפרו כי במהלך הלימודים, בחווייתם, הסטודנטים/יות מקבלי השירות ניצבו בתווך בין מרכז התמיכה, שהמליץ על התאמות מסוימות, לבין הסגל האקדמי, שאינו מחויב לקבל המלצות אלה. למרות סוגיה זו שמצריכה שיפור, ניכר כי מרכזי התמיכה היוו עוגן תומך וחיוני עבור המרוואיינים/ות בוגריות התואר, בדומה לסטודנטים/יות עם המוגבלות שרואיינו למחקר. ברור אם כך כי התמיכה הניתנת לסטודנטים/יות עם מוגבלות במהלך הלימודים, למרות קיומן של נקודות אחדות לשיפור, הן דרך ההתאמות התכליתיות והן דרך היחס והקשר האישי, מאפשרת לסטודנט/ית עם המוגבלות לצלוח את חוויית הלימודים באופן מקדם וחיוני.

(2) אני כמו כולם? לקראת ובמהלך ההשתלבות בעבודה

התמה השנייה העולה מתוך ניתוח הראיונות היא המעבר לעולם העבודה עם סיום הלימודים האקדמיים. בתמה זו באה לידי ביטוי תפיסה עצמית דו-קוטבית הנעה בין התיאור העצמי של המרוואיינים/ות כא/נשים שהינם "כמו כולם לבין היותם "לא כמו כולם".

מצד אחד, המרוואיינים/ות תופסים את עצמם כבוגריות תואר אקדמי המתמודדים עם קשיים נפוצים בחיפוש עבודה. מרוואיינים/ות רבים/ות תיארו מספר קשיים נפוצים בקרב בוגריות תואר אקדמי רבים/ות, עם וללא מוגבלות, במסגרת המעבר לעולם העבודה. קשיים אלה כוללים פער בין הביקוש הנמוך בהשוואה להיצע מבחינת מקומות עבודה זמינים, צורך ביצירת קשרים בין-אישיים ורישות ("networking") מקצועי והיעדר הניסיון שיש לבוגרות תואר צעירה עם יציאתה לשוק העבודה. בהתאם לכך עולה השאלה מה תפקידו של המוסד האקדמי בהכנת הסטודנטים/יות למעבר לעולם העבודה והאם המוסד האקדמי מעניק להם הכנה כלשהי להתמודדות עם דרישות שוק העבודה. מעניין לבחון איך האתגרים בחיפוש העבודה, שבוגריות תואר רבים מתמודדים עימם, יכולים לקבל מענה בתוך המוסדות האקדמיים דרך הכשרות מעשיות או סוגי סיוע המכוונים למעבר לעולם העבודה.

מהצד האחר, המרוואיינים/ות תופסים את עצמם גם כא/נשים המתמודדים עם מוגבלות, שמשפיעה על התנהלותם ועל התנהלות החברה כלפיהם בכלל. אומנם לדברי המרוואיינים/ות הם "כמו כולם", אך יש להם אתגר נוסף המלווה אותם – המוגבלות. המרוואיינים/ות נשאלו על סוגי סיוע שונים שהם קיבלו במהלך הלימודים באקדמיה כהכנה למעבר לעולם העבודה. חלק אומנם סיפרו על סדנאות במרכז התמיכה אשר עסקו בעולם העבודה, אך רבים חשו כי התמיכה שניתנה במרכז התמיכה התמקדה רק בפן הלימודי ושלא ניתן דגש לעולם העבודה. כמו כן היו מרוואיינים/ות שסיפרו על מקורות סיוע נוספים לאקדמיה בנושא התעסוקה, ובראשם המוסד לביטוח לאומי אשר מאפשר קבלת סיוע בחיפוש עבודה עם סיום הלימודים האקדמיים. עם זאת הם ציינו את חוסר שביעות רצונם מהסיוע שקיבלו מהמוסד לביטוח לאומי, מפאת אי-התאמה בין העבודות שהוא הציע לבוגרת לבין יכולותיה והתואר שהיא סיימה.

נושא מרכזי נוסף שעלה בראיונות היה קיום מוגבלות כחסם מרכזי בחיפוש העבודה. רבים מהמרוואיינים/ות, במיוחד המרוואיינים/ות עם מוגבלויות נראות ומורכבות, שיערו כי קיום המוגבלות היה הסיבה לכך שהם לא התקבלו לעבודות שהם התראיינו אליהן. התחושה של אי-קבלה לעבודה בעקבות קיומה של מוגבלות הייתה מלווה בתחושת אכזבה וחוסר הוגנות שאינה פשוטה להכלה.

ההשפעה של קיום המוגבלות איננה נעצרת בתהליך של חיפוש העבודה. מתוך חוויות המרואיינים/ות עולה כי גם לאחר ההשתלבות במקום העבודה, המוגבלות עלולה להפוך למוקד התעניינות של המעסיקים/ות והקולגות או להשפיע על התפקוד בעבודה מבחינת מספר שעות העבודה וסוג העבודה שהם יכולים להתמודד עימם או סביבת העבודה שבה הם יכולים להיות. מדברי המרואיינים/ות עלה כי אף שהמוגבלות משפיעה לעיתים על ההתייחסות לעובד ועל תפקודו בעבודה, ישנם מקומות שבהם ההתאמה האישית לצורכי העובד מתקיימת. התאמה כזו חיונית לכל עובד ועובדת, עם צרכיהם השונים, ובפרט לעובדים/ות עם מוגבלות. עם זאת יש לוודא כי ההתאמות שניתנות לעובד מקדמות אותו העובד לתפקוד מותאם ובה בעת אינן מתייגות אותו/ה כשונה משאר הקולגות במקום עבודתו. יתרה מזאת, מתוך דברי המרואיינים/ות ותפיסתם את עצמם כא/נשים "כמו כולם", עולה שלצד הצורך בהתאמות ובסיוע בתהליך המעבר לעולם העבודה יש חובה חברתית להעניק לכל אדם, ובפרט לאדם עם מוגבלות, את האפשרות להשתלבות מלאה במקום עבודה התואם ליכולותיו ולצרכיו.

(3) מסע חיי כאדם עם מוגבלות

התמה השלישית והאחרונה שעלתה מתוך ראיונות הבוגרים/ות מתמקדת בתהליך הפנימי שעברו המרואיינים/ות ובתפיסתם העצמית כאדם עם מוגבלות, כפי שהתפתחה לאורך חייהם. בהשוואה לתמות הקודמות אשר התמקדו בתקופת חיים מסוימת – הלימודים האקדמיים או המעבר לעולם העבודה – תמה זו כללית יותר ומספקת מבט-על באשר לחיי המרואיינים/ות כא/נשים עם מוגבלות. תמה זו נחלקת לשלושה נושאים מרכזיים שעלו בקרב כלל המרואיינים/ות.

הנושא הראשון שעלה במסגרת תמה זו היה התפיסה העצמית של המרואייני/נת לאורך חייו/ה. רוב המרואיינים/ות תיארו את עצמם כא/נשים המכוונים להשגת מטרות חייהם לצד המוגבלות. רבים/ות סיפרו על השפעת המוגבלות על תפקודם ביומיום ועל התהליך שעברו לאורך חייהם לאור ההתמודדות עם המוגבלות. מדבריהם ניכר כי התפתחות תפיסתם העצמית הינה תהליך מתמשך המושפע מההתמודדות עם המוגבלות ומסייע להתפתחות של תחושת הישג – הנושא השני שעלה בתמה זו.

לדברי המרואיינים/ות, תחושת ההישג שלהם, מתבטאת בהשגת המטרות שהם הציבו לעצמם. כא/נשים עם מוגבלות הם חשים כי השגת מטרות חיים, למשל סיום לימודים אקדמיים או השתלבות בעבודה מספקת, הינה משימה מורכבת שחלקם לא העלו על דעתם שיצליחו בה. לא ייפלא אפוא שמרואיינים/ות רבים/ות הביעו תחושת הישג כלפי סיום הלימודים האקדמיים או בתוך מסגרת עבודתם.

הנושא השלישי שעלה מדברי המרואיינים/ות לגבי מסע חייהם הינו הצורך להיות פעילים/ות לאור המוגבלות ולפעול למען עצמם מול החברה. רבים ביטאו את הצורך להיות פעילים/ות ולנקוט יוזמה ללא תלות באחר, תוך מאבק על הזכות להשתלבות חברתית מלאה, על מנת להשיג את היעדים החשובים להם. חלק מהמרואיינים/ות הדגישו את המעבר לעבודה כמהלך אשר חייב אותם/ן להיות פעילים/ות, היות ובעולם העבודה אין מסגרת תמיכה, בשונה מהמוסד האקדמי. יוצא אפוא שהמעבר ממסגרות תומכות ומכילות לעולם העבודה מחייב את האדם עם המוגבלות ללמוד להיות פעיל ועצמאי ולפתח מיומנויות של נחישות עצמית, הכוללות גם סגור עצמי ויכולת הצגה עצמית. מתוך אותה תפיסה רבים מהמרואיינים/ות הדגישו כמה חשוב להיות פעילים/ות, כחלק מתפיסה עצמית של נשיאה באחריות, גם בעת קבלת התמיכה

והסיוע הנדרשים. הצורך בפעולה ובנקיטת יוזמה הוא מצד אחד כוח מניע, אשר מדרבן את המרואיינים/ות לעמוד על שלהם ולשאת באחריות בבואם להשיג את יעדי החיים החשובים להם. עם זאת, מן הצד האחר, צורך זה מתואר תדיר בחוויות המרואיינים/ות כנובע מאי-שוויון עמוק בחברה אשר מניע אותם בליט ברירה לפתח מנגנוני התנהגות פעלתניים ואף לוחמניים, בשל הרצון לממש את זכותם להשתלבות שוויונית ומכילה בחברה.

כל אחת משלוש התמות עומדת בפני עצמה וניתן ללמוד ממנה על החוויה וההתמודדות של א/נשים עם מוגבלות בנקודות ציון חשובות בחייהם. עם זאת, במבט מעמיק ניתן להבחין כי התמות מבטאות תהליך שלם ומתמשך שמתחיל בלימודים האקדמיים ומסתיים בהשתלבות בעולם העבודה, תוך כדי התמודדות עם חסמים חיצוניים וקשיים אישיים ולמידת מיומנויות הכוללות נחישות, נקיטת יוזמה והישגיות.

ג.4. סיכום אינטגרטיבי של הממצאים

ממצאי המחקר הכמותיים מדגישים את הייחודיות של קבוצת הסטודנטים המקבלים שירותים ממרכזי התמיכה. סטודנטים אלו דיווחו על הישגים לימודיים נמוכים יותר ועל כך שהם נדרשים להשקיע יותר שעות לימוד בבית (מעבר לשעות הלימוד הרשמיות) לעומת סטודנטים עם מוגבלות שלא קיבלו שירות ממרכז התמיכה או סטודנטים ללא מוגבלות. כמו כן, הם נרשמים לפחות קורסים ומצליחים להשלים פחות קורסים בהשוואה לסטודנטים עם מוגבלות שלא מקבלים שירות ממרכזי התמיכה. באופן כללי, נראה כי סטודנטים אלו, המגיעים לקבל שירות במרכז התמיכה, הנם חלשים יותר משאר קבוצות הסטודנטים וכנראה זקוקים לשירות המוצע במרכז התמיכה. חשוב לציין שסטודנטים עם מוגבלות שקיבלו שירות ממרכזי התמיכה דיווחו על ריבוי מוגבלויות יותר מאשר סטודנטים עם מוגבלות שלא קיבלו שירות. ממצאים כמותיים אלה נתמכו גם בממצאים האיכותניים. הסטודנטים עם המוגבלות, הן אלה שקיבלו תמיכה והן אלה שלא קיבלו תמיכה ממרכזי התמיכה, דיווחו בראיונות על אתגרים לימודיים, ובפרט בשנה הראשונה, בשל היעדר מיומנויות למידה והיעדר נגישות הסביבה האקדמית. התיווך וההתאמות שקיבלו ממרכזי התמיכה הם אלה שסייעו להם להתמודד עם אתגרים אלה ולצלוח את השנה הראשונה. הן הסטודנטים והן הבוגרים אשר קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה העידו בראיונות כי מרכזי התמיכה היו עבורם עוגן תרם להם מבחינת העלאת הביטחון העצמי ואמונה ביכולתם ללמוד ולקבל תואר ממוסד אקדמי. בהקשר זה הבוגרים עם המוגבלות תיארו תהליך של התפתחות וצמיחה אשר עברו במהלך לימודיהם אודות לשירותים שקיבלו ממרכזי התמיכה, ובפרט רכישת אסטרטגיות לימודיות. יש לציין כי התרומה של מרכזי התמיכה מנקודת מבטם של הבוגרים היא מעבר ללימודים אלא בכלל לחיים, מבחינת תחושת הישג, ותפיסה עצמית חיובית, מה שגרם להם בתום הלימודים להיות פעילים לקידום מימוש זכויות של אנשים עם מוגבלות בחברה. מכאן עולה שמרכזי התמיכה נותנים שירות לקבוצת הסטודנטים המתאימה והזקוקה ביותר לקבלת תמיכה וסיוע ולהנגשת הלימודים עבורם כדי שיוכלו לעמוד בדרישות האקדמיות לקבלת תואר.

יחד עם זאת, נמצא כי סטודנטים עם מוגבלות המקבלים שירותים דומים לסטודנטים עם מוגבלות שאינם מקבלים שירותים בכך שהם פחות שבעי רצון מהתוצאות וההישגים שלהם ומההתנסויות בלימודים

מאשר סטודנטים ללא מוגבלות וגם מרגישים פחות מחויבים למוסד האקדמי בו הם לומדים. ניתן להבין ממצא זה לאור האתגרים הלימודיים אותם תיארו הסטודנטים עם המוגבלות במהלך הראיונות. ממצא זה מעלה סימני שאלה לגבי הצורך להרחיב ולהעמיק את עבודת המרכזים כך שיוכלו להתייחס גם לשביעות הרצון של כלל הסטודנטים עם מוגבלות, בין אם מקבלים שירותים או לא ממרכזי התמיכה, ולהגביר את מחויבותם למוסד האקדמי, גורם שנמצא תורם לשביעות הרצון מהתנסויות לימודיות. יתרה מזאת, יתכן כי על המרכזים לזהות את הדרכים לסייע ולהנגיש את השירותים שלהם גם לסטודנטים עם מוגבלות אשר היכולת האקדמית שלהם גבוהה ואת התחומים בהם יוכלו להגביר את הרגשת המחויבות והשייכות שלהם לקהילת הסטודנטים הכללית ולמסגרת האקדמית. בו זמנית, חשוב לציין כי שביעות הרצון של שתי קבוצות הסטודנטים עם המוגבלות מהנגישות וההתאמות הכללית של המוסד האקדמי היא גבוהה למדי ועלתה במהלך השנתיים של ביצוע המחקר. תמיכה לממצא זה ניתן למצוא גם בראיונות עם הסטודנטים והבוגרים עם המוגבלות אשר קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה וציינו כי המרכזים פועלים רבות להנגשת הסביבה הלימודית והתאמתה לצרכיהם.

בהתאם לכך, בבדיקת שביעות הרצון של הסטודנטים מהשירותים שהם מקבלים במרכזי התמיכה נראה כי הם שבעי רצון ומרגישים כי המרכזים מסייעים להם לצלוח את דרישות הלימודים. בנוסף, במהלך השנתיים של המדידות (בהפרש בין מדידה ראשונה לשנייה) הם הביעו עלייה בשביעות הרצון בכל התחומים שנבדקו: שביעות רצון בסיוע אנושי, סדנאות והתאמות שניתנות דרך המרכז, מיומנויות סגור עצמי, מיומנויות תעסוקתיות וקריירה וכן מיומנויות לימודיות. ממצא זה נמצא בהלימה עם הממצאים האיכותניים, לפיהם הסטודנטים והבוגרים עם המוגבלות תיארו את התרומה הרבה של המרכזים להצלחתם; התרומה של המרכזים באה לידי ביטוי מבחינת ידע בדבר זכויותיהם, תיווך וסיוע בנבכי הבירוקרטיה ותמיכה רגשית.

יש לציין כי למרות העלייה הכמותית בשביעות הרצון במיומנויות תעסוקתיות, מתוך הממצאים האיכותניים עולה כי יש צורך בסדנאות המתמקדות במעבר מאקדמיה לתעסוקה ובמתן הכוונה תעסוקתית לשלב שלאחר סיום הלימודים. בראיונות עם הסטודנטים הם הציעו לשלבם בעבודות בקמפוס במהלך לימודיהם, מה שיאפשר להם להתנסות בעבודה, יגביר את הנראות שלהם במוסד האקדמי ויעלה את המודעות לצרכיהם. בראיונות עם הבוגרים/ות גם כן ניכר הקשר ההדוק בין ההשכלה הגבוהה לתעסוקה, אך לא רק מבחינת תרומת ההשכלה לרכישת מקצוע או בהיותה כרטיס כניסה לעולם העבודה, אלא גם בתרומתה לבניית תפיסה עצמית חיובית ולרכישת יכולות חיוניות לעולם העבודה, כולל יכולת סגור עצמי והצגה עצמית.

נוסף לשימת דגש על המעבר מאקדמיה לתעסוקה, הסטודנטים והבוגרים עם המוגבלות המליצו בראיונות על שני תחומים טעוני שיפור – נגישות השירות על-ידי חברי הסגל האקדמי והתחום החברתי. למרות שהסטודנטים העידו על שיפור בנגישות הסביבה הלימודית בעקבות פעילותם של מרכזי התמיכה, הם דיווחו על העדר היענות של המרצים להנגיש עבורם את המטלות הלימודיות, שכן למרכזים אין דרך לאכוף את המלצותיהם. תחום נוסף הוא כאמור התחום החברתי. הסטודנטים עם המוגבלות דיווחו בראיונות על העדר חיי חברה בקמפוס, מה שגרם להם לתחושת בדידות ומצוקה רגשית. בהקשר זה הם המליצו למרכזים להקים קבוצות תמיכה של סטודנטים/יות עם מוגבלות.

עוד נמצא כי המרכזים צריכים לתת את הדעת על נושא הזהות של סטודנטים עם מוגבלות. מהראיונות עלה באופן עקיף כי סטודנטים עם מוגבלות בלתי-נראית מתקשים לפנות לקבל שירותים במרכזים שכן פעולה זאת עשויה לתייג אותם כסטודנטים המתקשים בלימודים. נושא הזהות אף עלה בראיונות עם הבוגרים אשר קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה. הבוגרים דיווחו כי השירותים שקיבלו ממרכזי התמיכה תרמו לצמיחתם האישית ולאמונה ביכולתם. למרות התרומה של המרכזים בתוך המוסד האקדמי, ניכר כי המעבר מאקדמיה לתעסוקה שוב חידד לסטודנטים עם המוגבלות את השונות בינם לבין מועמדים אחרים ללא מוגבלות. מהממצאים האיכותניים עולה כי המתח בין "כמו כולם" לבין "לא כמו כולם", אשר מלווה א/נשים עם מוגבלות לאורך מסע החיים כולו, עובר "ריכוך" מסוים ככל שהסטודנטים/יות צוברים/ות הישגים וככל שיכולות הסגור וההצגה העצמית משתפרות – הן במהלך הלימודים והן במציאת עבודה – לשם השגת התאמות מיטביות מתוך תפיסה של שוויון והשתלבות.

ד. סגל מנהלי

ד.1. רקע

ד.1.א. הצגה כללית:

בפרק זה של הדוח יוצג המחקר הכמותי בקרב חברי הסגל המנהלי, וכן ניתוח הממצאים הכמותיים שנאספו מהם במדידה השנייה (2017-2018), תוך השוואה למדידה הראשונה (2015-2016). כמו כן, יוצג סיכום תמציתי של עיקרי הממצאים האיכותניים שנאספו מן הסגל המנהלי (הניתוח הוצג בהרחבה בדוח המחקר 2017). לסיום, יוצג דיון בממצאים, תוך סיכום אינטגרטיבי של הממצאים הכמותיים והאיכותניים של הסגל המנהלי.

ד.1.ב. תיאור המדגם:

לאחר הסכמת הנהלת המוסד, נעשתה פנייה לסגל המנהלי באמצעות רכזיות מרכזי התמיכה ששלחו קישור לשאלון מקוון ובעזרת מפגשים אישיים של אחת החוקרות במוסדות. במדידה הראשונה השיבו על השאלון 184 חברי/ות סגל מנהלי. במדידה השנייה פחתה ההיענות והשיבו לשאלונים 100 חברי סגל מנהלי ממוסדות שונים. חשוב להזכיר כי לא נדגמו בהכרח אותם אנשי סגל. טבלה 5 מתארת את התפלגות נתוני הרקע של המשיבים/ות מקבוצת הסגל המנהלי בשתי המדידות. כפי שעולה מהטבלה, החלוקה בין המגדרים דומה בין שתי המדידות, רוב מוחלט לנשים, דוברות עברית, העובדות באוניברסיטאות, במשרה מלאה. מחציתן בעלות תואר ראשון וכשליש עם תואר שני ומעלה, בעיקר במדעי החברה, אבל במגוון תחומים. בסך הכל פרופיל של נשים משכילות, המקדישות את רוב ימיהן לתת שירות לסטודנטים ולסגל בהשכלה הגבוהה.

טבלה 5. התפלגות נתוני רקע של המשיבים

מדידה ראשונה (-) 2015 (2016 N=184	מדידה שנייה (-) 2017 (2018 N=100	מאפייני רקע	
94%	96%	אישה	מגדר
6%	4%	גבר	
51%	26%	אוניברסיטת מחקר	מקום עבודה
19%	50%	מכללה אזורית	
11%	19%	מכללה טכנולוגית או לאמנות ועיצוב	
91%	85%	משרה מלאה	היקף המשרה
5%	8%	שלושת רבעי משרה	
4%	7%	חצי משרה	
1%	1%	אחר / פחות מחצי משרה	
87%	82%	עברית	שפה עיקרית מדוברת בבית ההורים
4%	2%	רוסית	
3%	8%	ערבית	
6%	3%	אחר	
מדידה ראשונה (-) 2015 (2016 N=184	מדידה שנייה (-) 2017 (2018 N=100	מאפייני רקע	
13%	22%	תיכונית/ על תיכונית	השכלה
54%	52%	תואר ראשון	
33%	26%	תואר שני ומעלה	
44%	42%	מדעי החברה	תחום הכשרה
13%	18%	מדעי הרוח	
10%	13%	מדעי הרווחה והחינוך	
8%	10%	מנהל	
25%	15%	אחר	

ד.1.ג. כלי המחקר :

כלי המחקר כללו מספר שאלונים, כפי שיפורט להלן.

- (1) שאלון נתוני רקע – הכולל נתוני הרקע אישי והתעסוקתי, מוגבלות ומידע על היכרות עם אדם עם מוגבלות.
- (2) שאלון תחושת מסוגלות לתת שירות נגיש לסטודנטים עם מוגבלות – חובר על ידי החוקרות, לשם מחקר זה, במסגרת דוקטורט של יעל רויטמן. השאלון בן 22 היגדים המדורגים בסולם 1-5, המבטא את מידת ההסכמה עם ההיגד, על הרצף (5 מבטא הסכמה רבה מאד, 1 מבטא אי הסכמה כלל). שאלון עמדות ותחושת מסוגלות המיועד לסגל המנהלי במוסדות להשכלה גבוהה ועוסק בעמדותיהם כלפי סטודנטים עם מוגבלות ותחושת מסוגלות לספק שירות נגיש. היגדים 15,19,20

מנוסחים בניסוח הפוך, ולכן קודדו בניתוח הנתונים כך שיתאימו לכל יתר ההיגדים בשאלון (מהימנות השאלון $\alpha=0.75$).

(3) שאלון עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות - הותאם למחקר זה על בסיס ה-MAS (Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities), בהסכמת המחברות (Findler, Vilchinsky, Werner, & Werner, 2007; Vilchinsky, Werner, & Findler, 2010). השאלון מציג תיאור מקרה של מפגש חברתי עם אדם על כיסא גלגלים. לאחר סיפור המקרה המשיב מתבקש לדרג בסולם ליקרט 1-5 (ציון 5 מבטא הסכמה רבה) באיזו מידה יופיעו רגשות/מחשבות/התנהגויות, בהשלכה על האדם שבסיפור. מהימנות שלושת חלקי השאלון: רגשות (16 היגדים) ($\alpha=0.6$), מחשבות (10 היגדים) ($\alpha=0.88$) והתנהגות (8 היגדים) ($\alpha=0.46$).

ד.2. ממצאים כמותיים

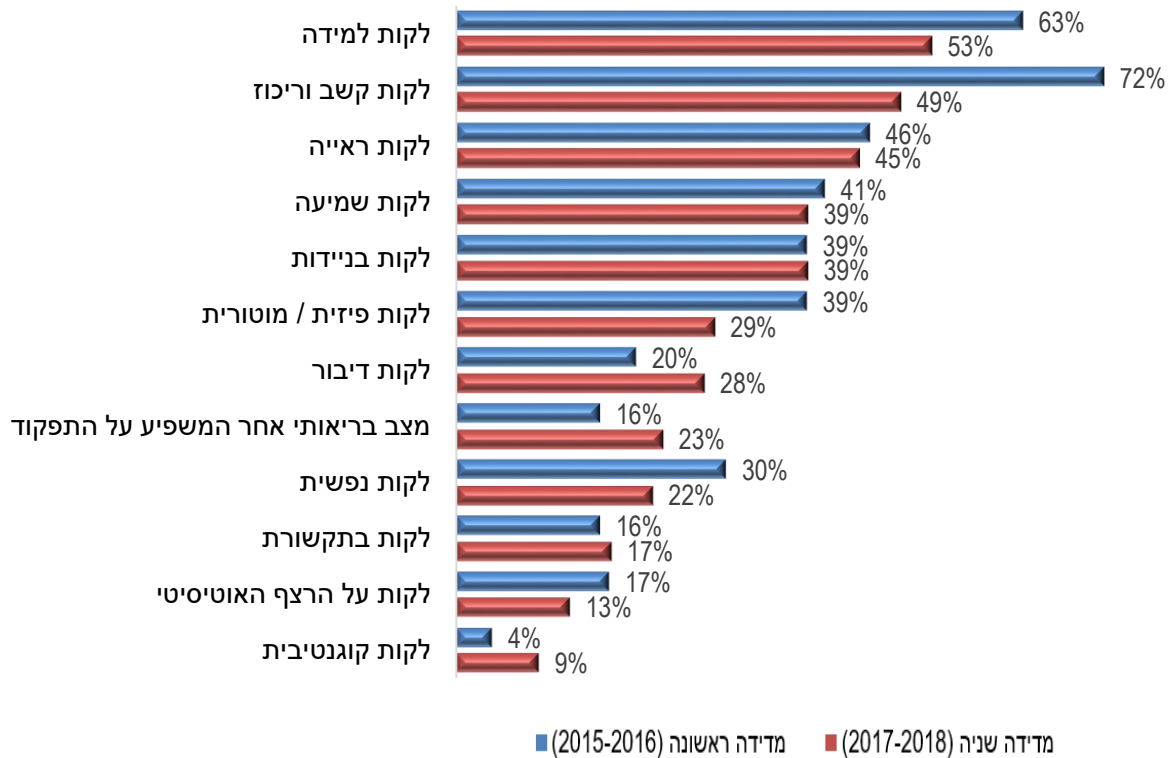
הממצאים הכמותיים כוללים סטטיסטיקה תיאורית, קורלציות בין משתנים הקשורים להכרות עם סטודנטים עם מוגבלות וסוגי המוגבלות וניתוח עמדות הסגל כלפי תחושת מסוגלות שלו לתת שירות נגיש כלפי אנשים עם מוגבלות, במדידה שנייה, תוך השוואה למדידה ראשונה.

ד.2.א. היכרות עם סטודנטים עם מוגבלות ושירותי תמיכה:

75% מחברי הסגל המנהלי דיווחו על היכרות אישית עם מוגבלות, 4% מתמודדים עם מוגבלות בעצמם, בהשוואה ל-3% במדידה הראשונה. המסגרת העיקרית בה מכירים אדם עם מוגבלות היא משפחה ואחריה, חברות או במסגרת העבודה. כ-23% מהסגל המנהלי פוגש סטודנטים עם מוגבלות בתדירות של אחת לסמסטר, 28% אחת לחודש, 26% אחת לשבוע ו-14% כמעט בכל יום.

בתשובה לשאלה באשר לסוגי מוגבלות של הסטודנטים, מתוך תרשים 21 עולה כי, בדומה לממצאי המדידה הראשונה, ובדומה לסגל האקדמי, פוגשים חברי הסגל המנהלי הכי הרבה סטודנטים עם לקות למידה ו/או הפרעת קשב וריכוז, לאחריהם לקויות חושיות של ראייה ושמיעה ואילו המוגבלות אותה פוגשים הכי מעט הינה לקות קוגניטיבית. לעומת הסגל האקדמי, הם מדווחים על יותר סטודנטים/ות עם מוגבלות פיסית, כמו אלה המשתמשים בכיסא גלגלים. עם זאת, ניתן לראות במדידה השנייה ירידה באחוז הסגל המנהלי אשר דווחו שהינם מכירים סטודנטים עם לקות למידה, לקות קשב וריכוז, ולקות פיזית / מוטורית.

תרשים 21. סוגי מוגבלות של הסטודנטים עם הסגל המנהלי נפגש



הערה: האחוזים מסתכמים ליותר מ-100%, שכן ניתן היה לציין יותר מתשובה אחת

נוסף לכך, 79% מהסגל המנהלי מכירים את מרכז התמיכה הקיים במוסד האקדמי בו הם עובדים (לעומת 84% במדידה ראשונה). 62% בקשר עם המרכז (לעומת 66% במדידה הראשונה) ו-20% השתתפו בהכשרה בנושא נגישות לאנשים עם מוגבלות (לעומת 27% במדידה הראשונה).

ד.2.ב. תחושת מסוגלות של הסגל המנהלי למתן שירות נגיש לסטודנטים עם מוגבלות:

טבלה 6 מתארת את מסוגלות הסגל המנהלי לתת שירות נגיש. מן הנתונים עולה כי תחושת המסוגלות של הסגל לייצר שירות נגיש בסביבה אקדמית נמוכה למדי. כמו כן הממצאים מראים כי תחושת המסוגלות של הסגל המנהלי כלפי מתן שירות לסטודנטים עם מוגבלות לא השתנתה במהלך התקופה שחלפה מהמדידה הראשונה למדידה השנייה.

טבלה 6. מסוגלות סגל מנהלי לתת שירות נגיש, באינטראקציה עם סטודנטים עם מוגבלות

t	מדידה שניה (2017-2018) 100=N	מדידה ראשונה (2015-2016) N=177		
1.76	3.06	3.23	ממוצע	מסוגלות למתן שרות לאנשים עם מוגבלות
	0.78	0.81	ס"ת	
-0.1	3.85	3.84	ממוצע	מכוונות / מוטיבציה למתן שרות לאנשים עם מוגבלות
	0.67	0.59	ס"ת	

ד.2.ג. עמדות הסגל המנהלי כלפי שילוב אנשים עם מוגבלות:

מתוך טבלה 7, ניתן לראות כי ממוצעי עמדות הסגל המנהלי אינם גבוהים בשתי המדידות (ציון מרבי 5). בנייתוח ההבדלים בין שתי המדידות עולה כי אין הבדל מובהק בממוצע הציון הכולל. בנייתוח ממדי השאלון, נמצאו עלייה ברגשות כלפי אנשים עם מוגבלות וכן עלייה לחיוב התנהגות, אך לא במחשבות.

טבלה 7. עמדות סגל מנהלי כלפי אנשים עם מוגבלות

F	מדידה שניה (2017-2018) 97=N	מדידה ראשונה (2015-2016) N=175	עמדות כלפי סטודנטים עם מוגבלות	
0.01	3.31	3.32	ממוצע	ציון עמדות כולל
	.44	.46	ס"ת	
5.36*	4.01	3.77	ממוצע	רגשות
	.74	.97	ס"ת	
1.09	3.57	3.66	ממוצע	מחשבות
	.59	.71	ס"ת	
7.33**	4.25	3.95	ממוצע	התנהגות
	.70	1.09	ס"ת	

הערה: טווח התשובות 1-5, כאשר 5 הינו ציון המקסימום $p < .05$; $p < .01$

לאור הדמיון הכללי בין הממצאים של שני המדגמים השונים של הסגל המנהלי, הוחלט לאחד את כלל המשתתפים במחקר לשם ניתוחים סטטיסטיים וחיפוש קשרים בין משתני המחקר.

ד.2.ד. בחינת הקשרים בין משתני המחקר של הסגל המנהלי:

בבדיקת הקשרים בין משתני המחקר, ניתן לראות בעזרת מקדמי מתאם פירסון (טבלה 8), קשר בין מחשבות לבין תחושת מסוגלות לתת שירות נגיש לסטודנטים/ות עם מוגבלות. דהיינו, ככל שהמחשבות חיוביות יותר כלפי אנשים עם מוגבלות בכלל, כך המסוגלות רבה יותר. כמו כן, המוטיבציה לספק שירות נגיש נמצאה קשורה בקשר חיובי קל, לכל ממדי העמדות כלפי אנשים עם מוגבלות: רגשות, מחשבות והתנהגות, כך שככל שיש יותר מוטיבציה, כך שלושת ממדי העמדות חיוביים יותר.

עוד חשוב לציין כי נמצא קשר חזק בין הרגשות ובין ההתנהגות של הסגל המנהלי, ללא קשר למחשבות. דהיינו, ככל שהרגשות חיוביים כלפי אנשים עם מוגבלות בכלל, כך הסגל המנהלי מדווח על התנהגויות של שילוב. בנוסף, המבוגרות, הוותיקות ובעלות יותר ניסיון קודם עם סטודנטים עם מוגבלות- בטאו עמדות יותר חיוביות ומוטיבציה רבה יותר, אך ללא קשר לתחושת המסוגלות.

טבלה 8. מקדמי מתאם פירסון בין משתני המחקר בקרב כלל הסגל המנהלי (n = 271 - 284)

מסוגלות	התנהגות	רגשות	מחשבות	ניסיון קודם	ותק בתפקיד	גיל	
						.57***	ותק בתפקיד
						-.07	ניסיון קודם #
				.11	.04	.02	מחשבות
			.01	.18*	.13	.22***	רגשות
		.71***	.09	.19***	.11	.19***	התנהגות
	.03	.08	.23***	.06	-.02	.00	מסוגלות
.41***	.10**	.15***	.15***	-.06	-.13	.01	מוטיבציה

עבור המשתנה זה מספר המשיבים 162 עד

*p<.05; **p<.01; ***p<.001 167

ד.3. ממצאים איכותניים

הפנייה לחברות הסגל המנהלי נעשתה בתיווך של מרכזי התמיכה במוסדות האקדמיים. 20 חברות סגל מנהלי משמונה מוסדות אקדמיים הסכימו להתראיין למחקר ורואיינו בריאיון עומק אישי, בסיוע של מדריך ריאיון שנבנה למחקר זה. שפת האם של מרבית הנבדקות היא עברית, שתיים מהן דוברות ערבית ואחת דוברת צרפתית. גילן נע בטווח שבין 23 ל-55 שנים ומספר שנות הוותק שלהן בארגון נע בין שנתיים ל-29 שנים. רוב המרואיינות בעלות השכלה אקדמית וסיימו תואר ראשון או שני, ארבע מהן בעלות השכלה על-תיכונית ושתיים בעלות השכלה תיכונית. תשע מרואיינות עובדות במנהל הסטודנטים ואילו האחרות עובדות במגוון יחידות במוסד האקדמי: דיקנט, מדור בחינות, מדור רישום, מדור שכר לימוד, ספרייה ומנהל הסגל (המידע המלא על הליך המחקר ומאפייני המשתתפות נמצא בדוח מחקר 2017).

כשחברות הסגל המנהלי שרואיינו למחקר רצו לתאר שירות מנהלי נגיש לסטודנטים/יות עם מוגבלות, הן פירטו חוויות ממפגשיהן עם סטודנטים/יות עם מוגבלות אשר פנו אליהן במסגרת תפקידן. בראיונות הן הביעו רצון ומוטיבציה לעזור לכלל הסטודנטים/יות, לרבות סטודנטים/יות עם מוגבלות, חשו צורך לתמוך בסטודנטים/יות אלו תוך הבעת אמפתיה לצורכיהם ולמצבם המיוחד והעלו הצעות לשיפור השירות תוך התלבטות באשר להגדרת גבולות תפקידן. מתוך הראיונות ניתן לזהות חמישה נושאים עיקריים, שיפורטו להלן. הנושאים מוצגים בתרשים 22.



(1) ערכים ומכוונות למתן שירות

המרוואיינות ציינו שני מניעים מרכזיים שליוו אותן בתהליך השירות לסטודנטים/יות עם מוגבלות. הראשון הוא רגישות בין-אישית ויכולת אמפתית שמלוות את המרוואיינות בתהליך מתן השירות ובהתאמתו עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות, והשני הוא תחושת פטרוניות כלפי א/נשים עם מוגבלות שנתפסים כחסרי מזל ומסכנים, ועל כן יש לסייע להם. שני המניעים חוברים זה לזה בתהליך של מתן השירות ומסתכמים ברצון לסייע לאדם עם המוגבלות ולהיטיב עימו. יוצאי דופן הם סטודנטים/יות עם לקויות למידה ו/או קשיי קשב וריכוז המעוררים אצל חלק ניכר מנותנות השירות חוסר אמון ונתפסים ככאלה שאינם זקוקים לתמיכה.

(2) זיהוי צורכי הלקוח/ה הזקוק/ה לנגישות

המרוואיינות העידו על פער בין יכולתן לזהות סטודנטים/יות עם מוגבלות שמוגבלותם נראית לבין יכולתן לזהות סטודנטים/יות שמוגבלותם אינה נראית. בשל כך מרבית המרוואיינות, בעיקר אלו העובדות במחלקות שנותנות שירות חד-פעמי לסטודנטים/יות, דיווחו על מספר מועט של סטודנטים/יות עם מוגבלות הלומדים במוסד האקדמי. בה בעת הן היו מודעות לעובדה שאין להן ידע מספק על סטודנטים/יות עם מוגבלות שפונים אליהן והביעו צורך לקבל עליהם מידע בשלב מוקדם ככל הניתן של לימודיהם. נוסף לכך, נותנות שירות ערביות התייחסו באופן ייחודי לסטודנטים/יות עם מוגבלות מהחברה הערבית וציינו שהם מסתירים את מוגבלותם בשל סטיגמה חברתית.

(3) שיתוף פעולה עם גורמי תמיכה בקמפוס

לדברי המרואיינות, העברת מידע וידע בין חברות הסגל המנהלי לבין הסטודנטים/יות עם מוגבלות ובין היחידה שבה הן עובדות לבין יחידות אחרות במוסד האקדמי היא חלק מהותי בשירות הניתן לסטודנטים/יות אלה. על כן קיימת חשיבות רבה לשיתוף הפעולה בין היחידות השונות, במיוחד במצבים שבהם המוגבלות של הסטודנט/ית הופיעה באופן פתאומי. עם זאת העבודה עם מרכז התמיכה הקיים במוסד האקדמי אינה מתבצעת תמיד בשיתוף פעולה, אלא ניתן לזהות שני אופנים שבהם היא מתקיימת – מרכז התמיכה פועל כשותף (שירות משותף) או מרכז התמיכה פועל כיחידה עצמאית המספקת שירות ייחודי לסטודנטים/יות עם מוגבלות (שירות מופרד). שירות משותף מתבטא בהעברה הדדית של מידע, בהתייעצויות משותפות ובקבלת החלטות משותפת. המרואיינות ציינו שהיתרונות בשירות המשותף הם זיהוי מוקדם של קשיים, טיפול מהיר בהסרת חסמים ותפיסת מרכז התמיכה כגוף ידע מקצועי שניתן להתייעץ עימו. עם זאת, השירות המשותף העלה לעיתים את המודעות לפער שיכול להתקיים בין התפיסה המנהלית לבין התפיסה החינוכית טיפולית. שירות מופרד מתבטא במידור מידע על סטודנטים/יות עם מוגבלות ועל הרציונל העומד מאחורי ההמלצות להתאמות לסטודנטים/יות אלה. בשירות מסוג זה מרכז התמיכה הוא הגורם המחליט והמנהל הוא הגורם המבצע. היתרון של שירות מופרד הוא הפחתת עומס מהיחידות המנהליות, אולם החיסרון שלו הוא הנכחת פערי הידע הקיימים בין מרכז התמיכה לבין המנהל על הצרכים של סטודנטים/יות עם מוגבלות ועל הפתרונות הניתנים להם.

(4) הנגשת שירות בראי גבולות התפקיד

המרואיינות דיברו בהרחבה על ההתאמות הניתנות לסטודנטים/יות עם מוגבלות, בעיקר אלו שהן נדרשות להוציא לפועל, כמו סיוע בשיבוץ בכיתה נגישה, והתייחסו להנגשה כקושי טכני ולוגיסטי שיש לפתור. בה בעת הן כמעט לא ציינו מיוזמתן התאמות שהן עושות בתהליך מתן השירות, מכיוון שהן נתפסו בעיניהן כחלק מובנה מתפקידן. נוסף לכך, הן ציינו כי סטודנטים/יות עם מוגבלות הם רק אחת מאוכלוסיות הסטודנטים/יות שזקוקות להתאמות בשירות. יש לציין שחלק קטן מהמרואיינות תיארו את השירות לסטודנטים/יות עם מוגבלות כדורשני וכמציף רגשית במקרים מסוימים.

(5) דרכים לשיפור השירות

המרואיינות הציעו פרקטיקות להנגשת השירות עבור הסטודנטים/יות עם המוגבלות במוסד האקדמי שבו הן עובדות, תוך מתן המלצות ליעול תהליכים ארגוניים התומכים בסטודנטים/יות וכאלו התומכים בעובדות הסגל המנהלי. דוגמאות מפורטות נכתבו בדו"ח של שנת 2017, שהעמיק בממצאים האיכותניים. רשימת דוגמאות עיקריות מפורטת בסוף פרק זה (סגל מנהלי).

ד.4. סיכום אינטגרטיבי של הממצאים

ד.4.א. סיכום הממצאים הכמותיים:

כפי שעולה מן הממצאים הכמותיים, בשתי המדידות שערור דומה של כשלושה רבעים מהמדגם של הסגל המנהלי מכירים היכרות אישית א/נשים עם מוגבלות ומיעוטם עם מוגבלות. במדידה השנייה, מחציתם פוגשים סטודנטים/יות עם מוגבלות בתדירות של פעם בשבוע לפחות, מעט יותר מאשר במדידה הראשונה. הרוב דיווחו כי הם פוגשים בעיקר סטודנטים/יות עם לקויות למידה וקשיי קשב וריכוז, ומיעוטם פוגשים סטודנטים/יות עם מוגבלויות חושיות ועוד פחות פיזיות. לנתון זה יש חשיבות, לאור הידע וההתייחסות לנגישות במרבית הציבור, כמענה לא/נשים הניידים בכסא גלגלים. סיבה אפשרית לכך הינה מודעות גבוהה יותר בקרב סטודנטים/יות עם לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז המאופיינים בהצגת מסמכים ואישורים ולסטודנטים עם לקויות נראות ופחות מודעות לחלק אחר מהסטודנטים/יות ההופכים בשל כך ל"שקופים" בעיני הסגל המנהלי. יחד עם זאת, השיעור היחסי של המפגשים עם סטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז ירד (באחוזים) ממדידה ראשונה לשנייה.

חשוב לציין כי רוב א/נשי הסגל המנהלי מכירים/ות את מרכזי התמיכה, אך הייתה ירידה באחוז המכירים/ות את המרכז בין מדידה ראשונה לשנייה (בניגוד לסגל האקדמי שאחוז המכירים את המרכז עלה בין המדידות). יש גם ירידה בין המדידות באחוז הסגל המנהלי העובדים עם המרכז. בדומה, יש ירידה קלה באחוז הסגל המנהלי שהשתתפו בהכשרה בנושא נגישות לאנשים עם מוגבלות, בנוסף, רק כרבע מהם השתתפו בהכשרה בנושא נגישות ומוגבלות בשתי המדידות.

ככלל, עמדות הסגל המנהלי כלפי א/נשים עם מוגבלות וגם תחושת המסוגלות של הסגל לייצר שירות נגיש לסטודנטים/יות עם מוגבלות בסביבה אקדמית נמוכות למדי. נצפתה עלייה בשני ממדים של העמדות כלפי א/נשים עם מוגבלות – ממד הרגש וממד ההתנהגות, אך לא בממד המחשבות. אמנם ממוצע תחושת המסוגלות הכולל ירד מעט במדידה השנייה, אך ההבדל בין שתי המדידות אינו מובהק סטטיסטית.

ממצא חשוב הוא הקשר שנמצא בין העמדות הכלליות של הסגל המנהלי כלפי א/נשים עם מוגבלות לבין תחושת המסוגלות והמכוונות שלו לתת שירות נגיש לסטודנטים/יות עם מוגבלות. דהיינו, המכוונות, או במלים אחרות המוטיבציה לתת שירות נגיש, מעבר לגבולות התפקיד, גבוהה יותר ככל שהעמדות כלפי א/נשים עם מוגבלות בשלושת הממדים (מחשבות, רגשות והתנהגות) חיוביות יותר. לעומת זאת, תחושת המסוגלות למתן שירות נגיש גבוהה יותר ככל שהמחשבות כלפי א/נשים עם מוגבלות. ממצא זה שוב מדגיש את החשיבות והצורך בתכניות לשנוי עמדות, בצד מתן הדרכה, ידע וכלים, בכדי לחולל שינוי באקלים השילוב של הקמפוס – על ידי מרכז התמיכה ושאר גורמים מעורבים.

חברות הסגל המנהלי המבוגרות, הוותיקות ובעלות הניסיון הגדול יותר עם סטודנטים/יות עם מוגבלות ביטאו עמדות חיוביות יותר כלפי א/נשים עם מוגבלות בממדים של רגשות והתנהגות; דהיינו, הן בטאו רצון לעזור ותארו יותר התנהגויות למענם, מתוך רגשות רחמים. עם זאת, בשאלון המסוגלות לתת שירות נגיש, הן ביטאו מכוונות נמוכה יותר לסייע מחוץ לגבולות תפקידן. ממצא אחרון זה מעלה

את השאלה האם הגיל והניסיון קשורים לשיפור בהתייחסות הרגשית ובהתנהגות כלפי אנשים עם מוגבלות ברמה הכללית, אבל בו-זמנית קשורים גם לעומס ולהכרות של הקשיים העולים במפגש עם בעבודה ואי לכך לנכונות נמוכה יותר לתת שירות לסטודנטים/יות אלה. ממצא זה יכול להיות מוסבר בעלייה בתדירות המפגשים הקרובים עם סטודנטים/יות עם מוגבלות והדרישות שלהם ושל המערכת, בד בבד עם העומס הגובר והשחיקה של הסגל הוותיק, שעשויים לגרום לירידה במכוונות ובמוטיבציה לתת שירות נגיש.

ניתוח הממצאים הכמותיים נותן תמונה מקיפה על השירות הניתן לסטודנטים/יות עם מוגבלות ולקשרים בין העמדות של הסגל המנהלי לבין תחושת המסוגלות שלו לתת שירות נגיש. ממצאים אלו מעלים סימני שאלה באשר למקור לתחושת המסוגלות הנמוכה של הסגל המנהלי והיכולת שלו לתת שירות נגיש, תוך מתן שוויון הזדמנויות הנדרש, כמו גם לחיפוש הדרכים לחולל שינוי במכוונות ובמסוגלות שלהם לתת שירות נגיש. עולה כי חלק מהקושי קשור לעמדות של הסגל כלפי אנשים עם מוגבלות – עמדות הקשורות לרגש ולהתנהגות יותר מאשר לחשיבה. ייתכן גם כי יש להם קושי לזהות סטודנטים/יות עם מוגבלות בלתי-נראית, בצד מחסור בידע בתחום ההתאמות וההנגשה. יש לכך משמעות רבה בהיותם המתווכים בין פניות הסטודנטים/ות ובין הסגל האקדמי והמערכת, שמשדרים ערכים וחתירה למצוינות אקדמית. שילוב של השימוש בשתי שיטות מחקר, כמותית ואיכותנית, מאפשר להצליב נתונים כמותיים ואיכותניים ולבדוק את מהימנות ההסברים העולים מן הניתוחים השונים. כמו כן, השימוש בשיטת מחקר איכותנית מאפשר להעמיק את הבנת הממצאים הכמותיים ולתת הסברים לשאלות העולות מתוך ממצאים אלו, כמו גם למידה מדוגמאות ופתרונות שהם מצאו.

ד.4.ב. שילוב שיטות המחקר ודיון אינטגרטיבי :

• שיח הנגישות :

ניתוח הממצאים האיכותניים מצביע ומחדד כי עמדותיהם של אנשי הסגל המנהלי כלפי סטודנטים/יות עם מוגבלות מושתתות על תפיסת רחמים, חסד ואמפתיה ולא על שיח של צדק ושוויון. קיימת הלימה בין תפיסה זו לבין הממצאים הכמותיים המצביעים על עמדות נמוכות של הסגל המנהלי כלפי אנשים עם מוגבלות. הלימה דומה נמצאה עם הממצאים הכמותיים שהראו כי המרכיב ההתנהגותי של העמדות נמצא גבוה לעומת ממדי החשיבה והרגש. הממצאים האיכותניים אימתו זאת והעמיקו בדוגמאות מדבריהן של המרואיינות כי הן נותנות את השירות המיטבי עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות ומנסות לסייע להם ככל הניתן, מתוך אמפתיה למצבם "העצוב" של סטודנטים אלו ובתוקף תפקידן כנותנות שירות. אחדות הזכירו צרכים ייחודיים של סטודנטים/יות רבים מקבוצות מיעוט אחרות, שגם להן נדרשות התאמות בשירות, באופן שהמחיש את תפיסת ה"שירותיות" שלהן מחד, אך גם את העומס הרב בניסיון לתת מענה שוויוני, מתוך דילמה למי עליהן תת העדפה מתקנת.

הממצאים הכמותיים מצביעים על כך שסטודנטים/יות עם לקויות למידה וקשיי קשב וריכוז הם קבוצה גדולה וייחודית בקרב מקבלי השירות וזו גם האוכלוסייה שהסגל המנהלי פוגש בתדירות הגבוהה ביותר. בה בעת הממצאים האיכותניים מצביעים על כך שהסגל המנהלי אוהז בעמדות שליליות כלפי סטודנטים/יות עם לקויות למידה וקשיי קשב וריכוז, מידת האמון שלו באבחנה שלהם נמוך ומניח

שצורכי הנגישות "האמיתית" שלהם מועטים. יתכן כי עמדה זו דומה לזו של הסגל האקדמי התופס נגישות כהקלות והתאמות, שמביאות להורדת הדרישות האקדמיות, נוכח אבחון יתר.

- מסוגלות למתן שירות לסטודנטים/יות עם מוגבלות:

הממצאים הכמותיים מצביעים על כך שלסגל המנהלי מסוגלות נמוכה למדי לתת שירות לסטודנטים/יות עם מוגבלות, ושהוא חש ללא ידע מספק וכלים להנגשת השירות. ממצאים אלה נמצאים בהלימה עם הניתוח האיכותני שבו המרואיינות דיווחו על קושי בזיהוי מוקדם של סטודנטים/יות עם מוגבלות וידע מועט על הסטודנטים/יות שמקבלים שירות במחלקה שלהן וזקוקים להתאמות נגישות. הזיהוי הנמוך של סטודנטים/יות עם מוגבלות בלתי-נראית מתבטא גם בחלק הכמותי שבו דווח יותר על מפגש עם סטודנטים/יות עם מוגבלות נראית מאשר על מפגש עם סטודנטים/יות עם מוגבלות בלתי-נראית. כמו כן, מתוך אחד הראיונות עולה כי הזיהוי הנמוך של סטודנטים/יות עם מוגבלות בולט במיוחד כשמדובר בסטודנטים/יות מהחברה הערבית, שנוטים להסתיר את המוגבלות שלהם. ממצא זה מדגיש את המתח שעלה בדברי המרואיינות בין זכות החיסיון של הסטודנטים, לבין הצורך לדעת על המוגבלות, בכדי לתת מענה הולם. כפתרון לכך נשות הסגל בקשו ממרכז התמיכה חילופי מידע הדדיים, בכדי לסייע לסטודנטים.

- תרומתו של מרכז התמיכה בשיפור השירות לסטודנטים/יות עם מוגבלות:

מרכז התמיכה מהווה גוף ידע מקצועי שמרכז את המידע על הסטודנטים/יות עם מוגבלות הלומדים/ות במוסד האקדמי. הממצאים הכמותיים מעידים על כך שמרכזי התמיכה נמצאים בליבו של תהליך הטמעה בארגון; אומנם מרבית הסגל המנהלי מכיר אותו, אולם מעטות מחברות הסגל המנהלי נמצאות עימו בקשר שוטף. כמו כן, שיעור חברות הסגל המנהלי שקיבלו הדרכה בנושא הנגישות נמוך מאוד, ונכון ליום כתיבת הדו"ח, מרבית הסגל המנהלי לא עברו הכשרה מסודרת בנושא, למרות הנחיות ליישום תקנות הנגישות בכלל ובהשכלה הגבוהה בפרט. יתרה מכך, חלה ירידה בין המדידה הראשונה לשנייה בשיעור העובדות של הסגל המנהלי שהשתתפו בהדרכה בנושא. עם זאת, בניתוח האיכותני עלתה החשיבות של עבודה שיתופית של הסגל המנהלי עם מרכזי התמיכה, עבודה המקדמת שירות נגיש עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות ומאפשרת הדרכה וליווי של הסגל המנהלי, הרחבת הידע שלו ושיפור תחושת המסוגלות שלו.

- דרכים מיטביות לשיפור השירות עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות:

בניתוח הכמותי עלה כי הסגל המנהלי מרגיש חוסר במידע ובידע על הנגשת השירות לסטודנטים/יות עם מוגבלות. הניתוח האיכותני מוסיף ומסביר כי הסגל המנהלי אינו מודע תמיד להתאמות הנגישות שהוא עושה במהלך מתן השירות ורואה אותן כמובנות מאליהן. נוסף לכך, לדברי עובדות הסגל אף שהן חשות מחויבות אישית מבחינה רעיונית ויישומית לתת שירות נגיש, לעיתים הן נדרשות לבצע לשם כך פעולות שמצריכות השקעת מאמץ רב הכולל גם עומס ומחיר רגשיים. בה בעת מתוך הממצאים ניתן לזהות פעולות שמסייעות לסגל המנהלי בשיפור השירות עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות וכן המלצות יישומיות.

להלן סיכום של הפרקטיקות המרכזיות שעליהן המליצו חברי וחברות הסגל המנהלי:

✓ איתור מוקדם של סטודנטים/יות עם מוגבלות שלומדים במוסד האקדמי.

- מתן מידע לסטודנטים/יות עם מוגבלות על זכויותיהם עם תחילת הלימודים, ווידוא שמידע זה יגיע לכל הסטודנטים/יות. ✓
- קבלת מידע ועזרה ממרכזי התמיכה ועבודה משותפת איתם. ✓
- קבלת מידע ברור ומפורט על צורכי הנגישות של סטודנטים/יות עם מוגבלות שפונים לסגל המנהלי. ✓
- הצבת אשת קשר (רפרנטית) שתתמחה במתן שירות לסטודנטים/יות עם מוגבלות. ✓
- ביסוס שירות משותף של כלל הסגל המנהלי יחד עם מרכז התמיכה. ✓
- השתתפות של הסגל המנהלי בהכשרה בנושא שירות נגיש. ✓
- פיתוח מנגנונים ארגוניים לתמיכה בסגל המנהלי. ✓
- שיפור השירות עבור כלל הסטודנטים/יות מתוך תפיסת העיצוב האוניברסלי. ✓

ה. סגל אקדמי

ה.1. רקע

ה.1.א. הצגה כללית:

פרק זה של הדוח כולל תיאור של המחקר הכמותי בקרב חברי/ות הסגל האקדמי ושל ניתוח הממצאים הכמותיים שנאספו במדידה השנייה (2017-2018), תוך השוואה למדידה הראשונה (-2015 2016). כמו כן יוצגו עיקרי הממצאים האיכותניים שנאספו מן הסגל האקדמי (הניתוח הוצג בהרחבה בדוח המחקר 2017). לסיום יוצג דיון וסיכום אינטגרטיבי של הממצאים הכמותיים והאיכותניים מהמחקר בקרב הסגל האקדמי.

ה.1.ב. תיאור המדגם:

בשתי המדידות הועברו שאלונים לסגל האקדמי במוסדות האקדמיים אשר השתתפו במחקר, לאחר הסכמת הנהלת כל מוסד. הפנייה לסגל האקדמי נעשתה באמצעות רכזות ומנהלות מרכזי התמיכה ששלחו קישור לשאלון מקוון. במדידה הראשונה השיבו על השאלון 146 חברי/ות סגל אקדמי. במדידה השנייה פחתה ההיענות והשיבו לשאלונים 110 חברי סגל אקדמי ממוסדות שונים. חשוב להזכיר כי לא נדגמו בהכרח אותם אנשי סגל.

לאחר הסכמת הנהלת המוסד, נעשתה פנייה לסגל המנהלי באמצעות רכזי/ות מרכזי התמיכה ששלחו קישור לשאלון מקוון ובעזרת מפגשים אישיים של אחת החוקרות במוסדות. במדידה הראשונה השיבו על השאלון 184 חברי/ות סגל מנהלי. במדידה השנייה פחתה ההיענות והשיבו לשאלונים 100 חברי סגל מנהלי ממוסדות שונים. חשוב להזכיר כי לא נדגמו בהכרח אותם אנשי סגל.

טבלה 9 מתארת את התפלגות נתוני הרקע של המשיבים/ות מקבוצת הסגל האקדמי בשתי המדידות. כפי שעולה מהטבלה, יש כמעט שוויון בחלוקה המגדרית במדידה השנייה (42% לעומת 44%). החלוקה בין מכללות לבין אוניברסיטאות -מחקר גם היא דומה. רוב המוסדות מצויים במרכז הארץ, יותר משליש נמצאים בצפון ולדרום אין כמעט ייצוג. כמו כן, רק מחצית מן המשתתפים/ות עובדים/ות במשרה מלאה, רובם בדרגת מרצה בכיר, והמרצים/ות באים/ות בעיקר ממדעי הרווחה והחינוך, מדעי הרוח, הנדסה, מחשבים ומדעי החברה.

טבלה 9. התפלגות נתוני הרקע של המשיבים/ות

מדידה ראשונה (2015-2016) N= 128	מדידה שנייה (2017-2018) N = 110	מאפייני רקע
65%	42%	מגדר
35%	44%	
	14%	
52%	45%	מקום עבודה
20%	18%	
26%	24%	
2%	14%	
64%	75%	מיקום מקום העבודה
36%	24%	
	1%	
48%	52%	היקף המשרה
30%	34%	
18%	11%	
4%	2%	
12%	14%	דרגה
28%	39%	
26%	21%	
34%	26%	
15%	13%	תחום אקדמי/מקצועי
15%	9%	
21%	18%	
23%	21%	
3%	3%	
	1%	
85%	88%	שפה עיקרית מדוברת בבית ההורים
4%	1%	
2%	1%	
9%	10%	

ה.1.ג. כלי המחקר:

כלי המחקר כללו מספר שאלונים, כפי שיפורט להלן.

1. שאלון נתוני רקע – הכולל נתוני הרקע אישי ואקדמי, מוגבלות ומידע על היכרות עם אדם עם מוגבלות.
2. שאלון ידע ועמדות כלפי שילוב סטודנטים/יות עם מוגבלות – השאלון חובר על-ידי החוקרות לשם מחקר זה. השאלון עוסק בעמדות של הסגל האקדמי כלפי שילוב סטודנטים/יות עם מוגבלות

ובתחושת המסוגלות שלו לספק עבורם הוראה וסביבה אקדמיות נגישות. השאלון בן 22 היגדים המדורגים בסולם ליקרט של 1-5, המבטא את מידת ההסכמה עם ההיגד (ציון 5 מבטא הסכמה רבה מאוד, בעוד ציון 1 מבטא אי הסכמה כלל). בניתוח גורמים קובץ השאלון לנושאים, לפי הפירוט הבא:

- מסוגלות - 7 היגדים בהם הסגל האקדמי העריך את מידת המסוגלות שלו בנושאים שקשורים לצורכי סטודנטים/יות עם מוגבלות, לדוגמה: "אני יודע כיצד להעביר לסטודנט/ית עם מוגבלות מידע על זכויותיו/יה בקמפוס". מספרי ההיגדים: 5, 1, 4, 17, 2, 8, 13 (מהימנות השאלון: $\alpha=0.83$).

- נכונות ופתיחות - 5 היגדים העוסקים בנכונות ובפתיחות של הסגל האקדמי כלפי סטודנטים/יות עם מוגבלות, לדוגמה: "אני מוכן/ה להדריך סטודנטים/יות עם מוגבלות גם מעבר לשעות העבודה המיועדות לכך". מספרי ההיגדים: 14, 18, 11, 6, 9 (מהימנות השאלון: $\alpha=0.76$).

- המוגבלות כאתגר - 5 היגדים המתאייססים לסטודנט/ית עם מוגבלות כנטל על המערכת האקדמית, לדוגמה: "שילוב סטודנטים/יות עם מוגבלות במוסד האקדמי אינו מתפקידי". מספרי ההיגדים: 10, 15, 20, 19, 16 (מהימנות השאלון: $\alpha=0.67$).

- הצלחה אקדמית - 3 היגדים המביעים עמדות של הסגל כלפי היכולות האקדמיות של סטודנט/ית עם מוגבלות, לדוגמה: "סטודנטים עם מוגבלות מסוגלים לעמוד בדרישות אקדמיות" (מהימנות השאלון: $\alpha=0.47$).

3. שאלון עמדות כלפי א/נשים עם מוגבלות – השאלון הותאם למחקר זה על בסיס ה-MAS (Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities), בהסכמת המחברות (Findler, Vilchinsky, & Werner, 2007; Vilchinsky, Werner, & Findler, 2010). השאלון הציג תיאור מקרה של מפגש חברתי עם אדם על כיסא גלגלים, ולאחר סיפור המקרה התבקשה המשיב/ה לדרג בסולם ליקרט של 1-5 באיזו מידה יופיעו רגשות/מחשבות/התנהגויות אצל האדם שבסיפור כלפי האדם עם המוגבלות. השאלון כולל שלושה ממדים: רגשות (16 רגשות) (מהימנות השאלון: $\alpha=0.92$), מחשבות (10 מחשבות) (מהימנות השאלון: $\alpha=0.92$) והתנהגויות (8 התנהגויות) (מהימנות השאלון: $\alpha=0.51$).

ה.2. ממצאים כמותיים

הממצאים הכמותיים כוללים סטטיסטיקה תיאורית וקורלציות בין משתנים הקשורים להיכרות עם סטודנטים/יות עם מוגבלות וסוגי המוגבלות, ניתוח של עמדות הסגל האקדמי כלפי תחושת מסוגלות להוראה נגישה וכלפי א/נשים עם מוגבלות, תוך השוואה בין שתי המדידות וקורלציות בין משתני המחקר.

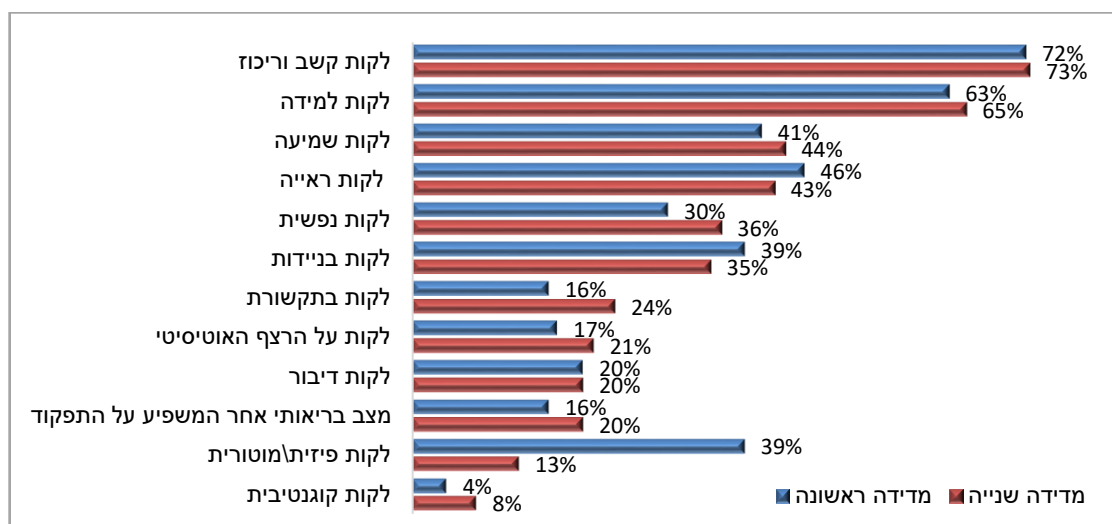
ה.2.א. היכרות מוקדמת ומפגש עם א/נשים וסטודנטים/יות עם מוגבלות:

במדידה השנייה, 11 חברי/יות סגל אקדמי, המהווים 14% מהמשיבים, ציינו כי להם עצמם יש מוגבלות, זאת בהשוואה ל-6% מהסגל האקדמי אשר דיווחו על מוגבלות כלשהי במדידה הראשונה. במדידה השנייה נמצא גם שמרבית הסגל האקדמי מכיר אישית א/נשים עם מוגבלות (73%), בדומה למדידה הראשונה (80%), כאשר מסגרת ההיכרות העיקרית היא במשפחה מורחבת (48%), או שבן/בת

זוגם/ עם מוגבלות (5%). לדברי חברי/ות הסגל האקדמי, המפגש שלהם עם סטודנטים/יות עם מוגבלות אינו תכוף. במדידה השנייה 49% דיווחו שהם פוגשים סטודנטים/יות עם מוגבלות בכל שנה אקדמית, לעומת 58% שדיווחו זאת במדידה הראשונה, חלקם (23%) דיווחו שהם פוגשים סטודנטים/יות עם מוגבלות בכל סמסטר לעומת 18% במדידה הראשונה, ומיעוטם (19%) דיווחו שהם פוגשים אותם בכל קורס, לעומת 13% במדידה הראשונה. חשוב לציין כי 10% מחברי/ות הסגל האקדמי לא פגשו כלל סטודנטים/יות עם מוגבלות, שיעור הדומה לזה שנמדד במדידה הראשונה (12%).

בתשובה לשאלה באשר לסוגי מוגבלות של הסטודנטים/יות, מתוך התרשים (תרשים 23) עולה כי המוגבלות העיקרית שפוגשים/ות חברי/ות הסגל האקדמי היא לקות למידה ו/או קשיי קשב וריכוז, בדומה לממצאי המדידה הראשונה, לאחריהם לקויות חושיות של ראייה ושמיעה ופחות אנשים עם מוגבלות פיסית, כמו אלה המשתמשים בכיסא גלגלים. המוגבלות שהם פוגשים מעט אם בכלל, הינה לקות קוגניטיבית.

תרשים 23. סוגי מוגבלות של הסטודנטים/יות שפגשו חברי/ות הסגל האקדמי*



* האחוזים מסתכמים ביותר מ-100%, שכן ניתן היה לציין יותר מתשובה אחת.

חשוב לציין כי חלה במדידה השנייה עלייה בשיעור (63%) חברי הסגל האקדמי שמכירים את מרכז התמיכה הקיים במוסד האקדמי בו הם עובדים, לעומת המדידה הראשונה (44%). מאלו המכירים את המרכז, 54% היו בקשרי עבודה עם המרכז (לעומת 41% במדידה ראשונה), לעומת ירידה (8%) בשיעור המשתתפים בהכשרה בנושא נגישות לאנשים עם מוגבלות (לעומת 12% במדידה ראשונה).

ה.2.ב. תחושת מסוגלות של הסגל האקדמי כלפי שילוב של סטודנטים עם מוגבלות:

מתוך ממוצעי הציונים בשאלון הידע והעמדות כלפי שילוב (טבלה 10), עולה כי תחושת המסוגלות (בסולם של 1-5) של הסגל האקדמי להתמודד עם סטודנטים עם מוגבלות היא נמוכה מבינונית, אך

נכונותם לעשות זאת גבוהה למדי. בו זמנית, תפיסתם את היכולת האקדמית של סטודנטים עם מוגבלות להצליח בלימודים גבוהה ביותר והם אינם תופסים את המוגבלות כאתגר (הציון נמוך).

טבלה 10. ידע ועמדות של הסגל האקדמי כלפי שילוב של סטודנטים עם מוגבלות

F	מדידה שנייה (2017-2018) N=110	מדידה ראשונה (2015-2016) N=128	ידע ועמדות כלפי שילוב	
			ממוצע	מסוגלות
0.33	2.77	2.83	ממוצע	מסוגלות
			ס"ת	
4.10*	3.95	4.13	ממוצע	נכונות ופתיחות
			ס"ת	
2.63	4.42	4.52	ממוצע	הצלחה אקדמית
			ס"ת	
0.13	2.20	2.23	ממוצע	מוגבלות כאתגר
			ס"ת	

* $p < .05$ הערה: דירוג הממוצע בטווח 1-5 כאשר 5 הינו הציון הגבוה ביותר

ניתוח שונות (ANOVA) שנערך לשם ההשוואה בין עמדות הסגל האקדמי במדידה הראשונה ובמדידה השנייה מראה כי לא נמצאו הבדלים ניכרים בין שתי המדידות, למעט הבדל מובהק המבטא ירידה קלה בנכונות ובפתיחות של הסגל לשלב סטודנטים/יות עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה.

ה.2.ג. עמדות הסגל האקדמי כלפי א/נשים עם מוגבלות:

מתוך ממוצע הציונים בשאלון העמדות של הסגל האקדמי כלפי א/נשים עם מוגבלות (טבלה 11) ניתן לראות כי ציון הרגשות וציון ההתנהגות דורגו בממוצעים גבוהים בשתי המדידות (בסולם 1-5, המקסימום 5), ובכך הם מצביעים על עמדה רגשית חיובית כלפי א/נשים עם מוגבלות. לעומת זאת, הממוצע של ציון המחשבות נמוך יותר ואף ירד בין שתי המדידות. בניתוח ההבדלים בין שתי המדידות עולה כי אין הבדל ניכר בממוצעים של רגשות, מחשבות והתנהגות. דהיינו לא נמצאה ראיה מחקרית לשינוי שחל בעמדות של הסגל האקדמי כלפי א/נשים עם מוגבלות לאורך הזמן.

טבלה 11. הרגשות, המחשבות וההתנהגות בעמדות הסגל האקדמי כלפי א/נשים עם מוגבלות

F	מדידה שנייה (2017-2018) N=99	מדידה ראשונה (2015-2016) N=120	הגורמים של שאלון העמדות	
			ממוצע	רגשות
0.07	4.22	4.20	ממוצע	רגשות
			ס"ת	
0.59	3.54	3.62	ממוצע	מחשבות
			ס"ת	
0.43	4.36	4.32	ממוצע	התנהגות
			ס"ת	

הערה: טווח התשובות 1-5, כאשר 5 הינו הציון הגבוה ביותר

לאור הדמיון בין הממצאים של שני המדגמים השונים של הסגל האקדמי, הוחלט לאחד את כלל המשתתפים במחקר לשם ניתוחים סטטיסטיים וחיפוש קשרים בין משתני המחקר.

ה.2.ד. בחינת הקשרים בין משתני המחקר של הסגל האקדמי:

בדיקת הקשרים בין משתני המחקר חושבה על כלל הסגל האקדמי בשתי המדידות (n=219). בעזרת מקדמי מתאם פירסון (טבלה 12), נמצא קשר בין העמדות של חברי/ות הסגל האקדמי כלפי אנשים עם מוגבלות לבין הממדים השונים של ידע ועמדות של הסגל האקדמי כלפי שילוב סטודנטים עם מוגבלות ויכולת לספק השכלה אקדמית נגישה, אך לא עם הציון הכולל של הידע והעמדות שלהם כלפי שילוב. כלומר, נמצא קשר בין העמדות כלפי אנשים עם מוגבלות בכלל, לבין שלושה ממדים של ידע ועמדות כלפי שילוב סטודנטים עם מוגבלות; נמצא כי ככל שהרגשות, המחשבות וההתנהגות של חברי/ות הסגל האקדמי חיוביים יותר כלפי אנשים עם מוגבלות בכלל, כך יש להם יותר נכונות ופתיחות לשלב סטודנטים/יות עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה, תפיסה חיובית יותר של הפוטנציאל של סטודנטים/יות אלה להצלחה אקדמית, ופחות תפיסה של שירות נגיש כנטל.

עוד חשוב לציין כי ככל שהגיל של חברי/ות הסגל האקדמי והוותק שלהם גבוהים יותר וככל שהם נפגשים בתדירות גבוהה יותר עם סטודנטים/יות עם מוגבלות, כך הידע והעמדות שלהם לתת שירות נגיש גבוה יותר (ציון כללי). מעניין לראות שבקרב אלה שיש להם היכרות אישית מוקדמת עם אנשים עם מוגבלות, נמצא קשר שלילי עם כל הממדים של ידע ועמדות לתת שירות נגיש.

טבלה 12. מקדמי מתאם פירסון בין משתני המחקר בקרב כלל הסגל האקדמי (N = 202-241)

הצלחה אקדמית	נכונות ופתיחות	מסוגלות	התנהגות	מחשבות	רגשות	תדירות מפגש עם סטודנטים/יות עם מוגבלות	היכרות עם אדם עם מוגבלות	שנות ותק בארגון הנוכחי	גיל	
									1	גיל
									.33***	שנות ותק בארגון הנוכחי
								-.11	-.18**	היכרות עם אדם עם מוגבלות
								.13*	.08	תדירות מפגש עם סטודנטים/יות עם מוגבלות
						-.07	-.01	-.04	.11	רגשות
					.26**	-.04	.00	.06	-.01	מחשבות
				.44**	.50**	-.11	-.07	-.01	.00	התנהגות
			.04	.14*	.01	.23***	-.15**	.12*	.14*	מסוגלות כללית
		.29***	.30***	.32***	.25***	.05	-.12*	-.01	.06	נכונות ופתיחות
	.28***	.07	.19**	.19**	.20**	.00	-.13*	-.08	-.08	הצלחה אקדמית
-.30***	-.37***	-.16**	-.33***	-.24***	-.20**	-.01	.09	-.05	-.09	מוגבלות כנטל

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

ה.3. ממצאים איכותניים

הפנייה לחברי/ות הסגל האקדמי נעשתה בתיווך מרכזי התמיכה במוסדות האקדמיים. הסכימו להשתתף במחקר 20 חברי/ות סגל אקדמי והם רואיינו בריאיון עומק אישי, בסיוע מדריך ריאיון שנבנה למחקר זה. רואיינו 13 נשים, 7 גברים; בטווח גילאים של 41-66 שנים, עם ותק בארגון של 1-22 שנים; 3 פרופסורים/יות, 7 מרצים/ות בכירים/ות, 4 מרצים/ות מן החוץ והשאר מרצים/ות; 4 מרצים/ות באוניברסיטה והשאר במכללה. כולם העידו על היכרות אישית עם אדם עם מוגבלות ו-6 השתתפו

בהכשרה כלשהי בנושא נגישות. הראיונות התבצעו במהלך שעה וחצי בממוצע, במוסדות האקדמיים, במיקום שקט, לבחירת המרואיינים.

מדבריהם של חברי/ות הסגל האקדמי שרואיינו, עולה כי בבואם לתאר שירות אקדמי נגיש לסטודנטים/יות עם מוגבלות, הם שתפו בחוויות מניסיונם האישי להתמודד עם סטודנטים/יות עם מוגבלות. הם הציגו בעיקר התלבטויות וחוסר בידע וניסיון והביעו צורך בהכוונה ובסיוע מצד גורמים שונים במוסד האקדמי. את תפיסתם לגבי תפקידם בהתמודדות עם סטודנטים/יות עם מוגבלות ניתן לחלק לחמישה נושאים עיקריים. תרשים 24 מציג נושאים אלה ולאחריו יפורט ניתוח הנושאים הללו מהראיונות.

תרשים 24. התמות המרכזיות שעלו בראיונות עם הסגל האקדמי



(1) מהו מרחב השיח על נגישות ההשכלה הגבוהה?

נושא זה כלל עמדות והתלבטויות מגוונות של חברי/ות הסגל האקדמי באשר למי מגיעה הנגשה, ובלט בו השיח על הצורך לתת מענה לסטודנטים/יות עם מגוון קשיים. שיח זה כלל דיון בהבדלים בין סוגי מוגבלויות שונות, כולל מוגבלויות נראות ובמיוחד המוגבלויות הבלתי-נראות. אלה לדבריהם דורשות מודעות וידע רבים יותר כיצד לזהות, כיצד להתייחס וכיצד להנגיש עבור סטודנט/ית עם מוגבלות את הסביבה האקדמית; השיח כלל גם תפיסות שונות באשר למושגים מרכזיים הקשורים בנגישות אקדמית לרבות "הקלות", לעומת "הנגשות", "התאמות" והגבולות ביניהם. שאלת הגבולות הסבירים של הנגישות עלתה בהקשר של חשש מניצול הזכויות, חשש מאפליה לעומת העמיתים, חשש מעומס יתר וחשש מהגנת יתר ואי-הכנה של הסטודנט/ית לעתיד הצפוי ל/ה בעולם העבודה בחוץ.

(2) מטרות וערכים

בתפיסות המגוונות של תפקיד המרצה אפשר היה לזהות ביטויים המשקפים רצף, החל במרצה ממוקד/ת באדם המחויב/ת להתפתחות האישית של הסטודנט/ית וכלה במרצה הממוקד/ת במשימה ובהצלחה האקדמית של הסטודנטים/יות.

(3) על מי האחריות

לאור ההכרה הערכית וההבנה באשר לחובה לספק השכלה גבוהה נגישה, עלו בראיונות עם חברי/ות הסגל האקדמי שאלות ועמדות שונות לגבי חלוקת האחריות לתהליך – בין המרצה לאחריות מרכז התמיכה - רבים/ות מהמרואיינים/ות דיווחו שמרכז התמיכה פנה אליהם, חלק הצרו על כך שהיכרותם עם העשייה במרכזי התמיכה הייתה מועטה, ואלה שהיו בקשר עם מרכזי התמיכה דיברו על הצורך בתקשורת דו-כיוונית בינם/ן לבין מרכזי התמיכה, לטובת תהליך ההנגשה. רוב מוחלט של המרואיינים ברך על קיום מרכז התמיכה ועל היכולת להסתמך על חוות הדעת המתקבלות ממנו בדבר התאמות נדרשות.

(4) מהו תפקיד הסטודנט/ית בתהליך

בשאלת האחריות לתהליך ולהצלחתו, הדגישו מרבית המרואיינים/ות את תפקיד הסטודנטים/יות בהכרת הצרכים והקשיים הנובעים מהמוגבלות שלהם ואת אחריותם לחשוף את מצבם וצרכיהם בפני אחרים ולפנות לעזרה, כסטודנטים/יות בוגרים/ות. הדרישה לסינגור עצמי עלתה לעומת עברם המוגן כתלמידי בית ספר שקיבלו מגוון התאמות. מהראיונות עלה כי ההתנהגות של הסטודנט/ית ואופן הפנייה שלו/ה אל המרצה משליכות על הנכונות של המרצה לסייע לו, במיוחד במקרים של התנהגות תוקפנית ודורשנית.

(5) כיצד – דרכים מיטביות ואתגרים

בצד התסכולים, האתגרים והכישלונות שהמרואיינים/ות תיארו מניסיונם, הם הציעו גם דוגמאות לגישות מקדמות, לפתרונות ולפרקטיקות מוצלחות שהם אימצו בתהליך של הנגשת ההשכלה האקדמית. דוגמאות מפורטות נכתבו בדו"ח של שנת 2017, שהעמיק בממצאים האיכותניים. רשימת דוגמאות עיקריות מפורטת בסוף פרק זה (סגל אקדמי).

ה.4. סיכום אינטגרטיבי של הממצאים

ה.4.א. סיכום הממצאים הכמותיים :

כפי שעולה מן הממצאים הכמותיים, רוב חברי/ות הסגל האקדמי מכירים/אנשים עם מוגבלות. יתרה מכך, מעניין לציין כי מספר חברי/ות הסגל האקדמי המעידים שהם עצמם עם מוגבלות ואשר השתתפו במחקר הוכפל ואף יותר (מ-6% ל-14%) במהלך השנתיים שחלפו בין שתי המדידות. לאור זאת שאין בנמצא מידע כמותי על המספרים והאחוזים של סגל אקדמי עם מוגבלות במהלך השנים, אי אפשר לציין האם העלייה שנמצאה במחקר הנוכחי מקרית או מייצגת עלייה שיטתית בהכללה של אנשי סגל עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה. הסבר נוסף יכול להיות השלכות המיזם על הגברת אורח ותרבות ארגונית

המקדמת שילוב, במידה שהגבירה פתיחות של חברי סגל עם מוגבלות להעיד על מוגבלותם ולהשתתף במחקר.

עוד נמצא כי שכיחות המפגשים של אנשי הסגל האקדמי עם סטודנטים/יות עם מוגבלות עלתה בין המדידה הראשונה לשנייה, אבל עדיין יותר ממחציתם פגשו סטודנטים/יות אלו רק אחת לשנה או אחת לסמסטר. דהיינו הנוכחות של סטודנטים עם מוגבלות עוד רחוקה מלהיות נפוצה ומובנת מאליה. יתרה מזאת, רק מעטים מהם פגשו סטודנטים/יות עם מוגבלות בכל שבוע, כמשתתפים/ות בקורס שהם מלמדים או שהם פגשו סטודנטים/יות אלה כמנחים/ות וכיועצים/ות, בהתאמה לחוג הלימודים של הסטודנט/ית. מצד שני, חשוב לציין כי מיעוטם אמרו כי הם מעולם לא פגשו סטודנטים/יות עם מוגבלות באקדמיה.

כאשר חברי/ות הסגל האקדמי דיווחו עם אילו סטודנטים/יות הם נפגשים, עולה שרוב הפגישות הן עם סטודנטים/יות עם לקות למידה ו/או עם קשיי קשב וריכוז ומיעוטן עם סטודנטים/יות עם מוגבלות נראית כמו מוגבלות פיזית או חושית. ניתן להבין את האחוזים הגבוהים של מפגשי הסגל האקדמי עם סטודנטים/יות עם לקות למידה ו/או קשיי קשב וריכוז בכך שקבוצת זו עומדת, יותר מסטודנטים/יות אחרים/ות עם מוגבלות, על זכותה לנגישות ולהתאמות לאור חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח-2008. ייתכן גם שלקות זו פחות סטיגמטית מאחרות ולכן הסטודנטים/יות הללו חושפים את צורכי הנגישות שלהם בפני חברי/ות הסגל האקדמי ביתר קלות מסטודנטים/יות אחרים/ות עם מוגבלות. לעומת זאת, ההיכרות שלהם עם סטודנטים/יות עם מוגבלות בלתי-נראית כמו מוגבלות בתקשורת, מוגבלות נפשית, אוטיזם, מוגבלות כתוצאה ממצב בריאותי לקוי או מוגבלות קוגניטיבית, נמוכה לאין שיעור. יש לשער כי כשהמוגבלות לא נראית, נרתעים הסטודנטים/יות לחשוף אותה וחוששים מההשפעות של התווית "סטודנט/ית עם מוגבלות". כתוצאה מכך הם אינם מבקשים בצורה בהירה ומפורשת מהמרצים/ות את ההתאמות האקדמיות שהם זקוקים להן, ובה בעת למרצים/ות אין הידע והכלים לפנות אליהם ולהציע להם את ההתאמות הדרושות להם.

חשוב להזכיר כי אחוז אנשי הסגל האקדמי המכירים/ות את מרכזי התמיכה לא גבוה, אך הוא עלה בין המדידות. במדידה ראשונה פחות ממחצית הכירו את מרכזי התמיכה ובמדידה השנייה כמעט כדי שני שלישים. הייתה גם עלייה באחוז הנמצאים בקשר עם המרכז בין המדידות. יחד עם זאת, ממצאי המחקר חושפים כי אחוז המשתתפים בהכשרה בנושא של נגישות ומוגבלות בשתי המדידות היה נמוך ביותר וירד במדידה השנייה. ממצאים אלו יכולים להיות מוסברים בהעדר תיעודף הנושא ולחץ של הנהלת המוסדות על הסגל לקיים הדרכות כאלה, בצד נכונות קטנה של הסגל האקדמי להשתתף בהן. מצד שני, ממצא זה יכול להסביר את קשיי המסוגלות של הסגל לקדם הוראה אקדמית נגישה ואת הידע והמיומנויות הנמוכות שלהם בתחום. כמו כן, האחוז הלא גבוה של הכרות ועבודה עם מרכזי התמיכה מעלה את השאלה בדבר תפקידם של מרכזי התמיכה והצורך לשווק את השירות שלהם ברחבי הקמפוס, לסגל המנהלי וגם לאקדמי.

למרות החששות ששמעו חברי/ות הסגל האקדמי במפגשיהם עם סטודנטים/יות, עלה בראיונות עם חברי/ות הסגל שהם תופסים את עצמם כנכונים ופתוחים לעצב את הסביבה האקדמית בצורה נגישה

ומותאמת, הגם שהמסוגלות שלהם לעשות זאת נמוכה. רובם אמרו שהם אינם יודעים כיצד להנגיש את ההוראה ולהתאימה לסטודנטים/יות עם מוגבלות ושהם לא עברו הכשרה בתחום הנגישות האקדמית. ממצא זה מבהיר את תחושת המסוגלות הנמוכה יחסית שלהם שעלתה בחלק הכמותי בנושא זה.

מצד אחד, חברי/ות הסגל האקדמי מאמינים/ות ביכולת של סטודנטים/יות עם מוגבלות לעמוד בדרישות האקדמיות להיות סטודנטים/יות טובים כמו אחרים ואינם חושבים שהשתלבותם של סטודנטים אלה בלימודים גבוהים מהווה קושי או אתגר עבורם. מצד אחר, נמצאה ירידה בין המדידה הראשונה לשנייה בנכונות של הסגל האקדמי ובפתיחות שלו לעצב סביבה לימודית מכלילה ונגישה. הירידה בפתיחות ובנכונות של הסגל נמצאה משמעותית סטטיסטית במדדים השונים של ידע ועמדות של הסגל האקדמי כלפי שילוב סטודנטים עם מוגבלות ויכולת לספק השכלה אקדמית נגישה. ייתכן שניתן להסביר ירידה זו בכך שהמרצים/ות פוגשים יותר סטודנטים/יות עם מוגבלות בכלל ועם מוגבלות מורכבת בפרט ומודעים יותר לדרישות להנגיש את ההשכלה הגבוהה. עקב כך אתגרי ההנגשה העומדים בפניהם גדולים יותר ומעמתים אותם עם חוסר הידע שלהם בתחום ועם העלייה בעומס הדרישות של הנגשה, זאת נוסף לעומסי ההוראה והמחקר הכבדים המוטלים עליהם ממילא.

בשונה מהשינוי לרעה שחל בידע ועמדות של הסגל האקדמי כלפי שילוב, לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין שתי המדידות בעמדות שלהם כלפי א/נשים עם מוגבלות באופן כללי. ממצא זה יכול לחזק את ההסבר שהירידה בנכונות ובפתיחות שלהם לתת שירות אקדמי נגיש אינה נובעת משינוי בעמדותיהם כלפי סטודנטים/יות עם מוגבלות אלא מהרגשת עומס ומהאתגר להנגיש את ההוראה שלהם לאור הגידול במספר הסטודנטים/יות עם מוגבלות המשולבים בכיתותיהם. נוסף לכך, בבחינת העמדות של הסגל האקדמי כלפי א/נשים עם מוגבלות עולה כי בשתי המדידות הממוצעים של ציוני הרגשות וההתנהגות גבוהים יותר מאשר ציוני המחשבות, הבדל שלא ברור מה מקורו. ייתכן כי הרגשות וההתנהגות קשורים יותר לערכים ולחמלה כלפי א/נשים עם מוגבלות, ואילו המחשבות קשורות יותר לתפיסת החסמים החברתיים הרבים שא/נשים עם מוגבלות צריכים להתגבר עליהם במעבר ללימודים גבוהים ועוד יותר במעבר לעבודה ולחיים כבוגרים עצמאיים.

ממצא חשוב במיוחד הוא הקשר שנמצא בין הידע והעמדות של הסגל האקדמי לתת שירות נגיש לסטודנטים לבין עמדותיו כלפי א/נשים עם מוגבלות בכלל; כמו גם הקשר של הידע והעמדות כלפי השילוב ובין הניסיון של חברי הסגל האקדמי (גיל, ותק ותדירות המפגשים).

לסיכום, מכלל הניתוחים הסטטיסטיים נראה כי הסגל האקדמי רוצה ומוכן לשלב סטודנטים/יות עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה ומבין את חשיבות ההתאמה של הסביבה האקדמית לצורכיהם, אך הוא אינו יודע כיצד לעשות זאת וגם מתלבט בקשר לנכונות ולפתיחות שלו לבצע התאמות והנגשות. ניתוח הממצאים מעלה סימני שאלה בדבר החשיפה (המודעת) המועטה של חברי/ות הסגל האקדמי לסטודנטים/יות עם מוגבלות, המחשבות שלהם על א/נשים עם מוגבלות והנכונות והפתיחות שלהם להשקיע ברכישת הידע בתחום מתוך תחושת אחריות אישית. מהממצאים עולות גם שאלות באשר לידע או ליכולת של חברי/ות הסגל האקדמי לזהות סטודנטים/יות עם מוגבלות ולהבין מהי התאמה עבורם, ואף כיצד הם מבינים ומבינות מהי נגישות אקדמית ומהו קמפוס מכליל – שאלה מרכזיות למחקר הנוכחי.

הפערים הללו בין ההצהרה על פתיחות ונכונות לקידום השילוב ובין הנוכחות הדלה של חברי הסגל האקדמי שנצפית בהדרכות בנושא, לפי עדויות מהשטח ומהספרות – מעלה את הצורך לחפש דרכים לגשר על הפער, בעזרת מענה פרטני של צוות מרכזי התמיכה, כמו גם יוזמות שתגענה מן הסטודנטים למטה ומהנהלה מעל.

השילוב של שיטות מחקר כמותית ואיכותנית מאפשר להצליב נתונים כמותיים ואיכותניים ולבדוק את מהימנות ההסברים העולים מן הניתוחים השונים. כמו כן, השימוש בשיטת מחקר איכותנית מאפשר להעמיק את הבנת הממצאים הכמותיים ולהעניק הסברים לשאלות העולות מתוך ממצאים אלו. להלן דיון בשילוב של שיטות המחקר.

ה.4.ב. שילוב שיטות המחקר ודיון אינטגרטיבי :

• שיח הנגישות :

כפי שעולה מניתוח הממצאים האיכותניים, נמצא כי הסגל האקדמי מצוי בשיח על נגישות ומתלבט בדרכים להכללה של סטודנטים/יות עם מוגבלות. בראיונות הורחב השיח גם להכללת שונות בהשכלה הגבוהה, של כלל הסטודנטים/יות מקבוצות מיעוט שונות. בתמה העוסקת בתחום זה עלו ביטויים התואמים לממצאים הכמותיים בדבר הניסיון המועט של הסגל האקדמי עם סטודנטים/יות עם מוגבלות ועלה שיח רב על התמודדות של הסגל האקדמי עם רצף הצרכים של סטודנטים/יות עם קשיים, על רקע חסכים שונים, בעיקר תרבותיים. ממצאי הראיונות אף הראו קושי של חברי/ות הסגל האקדמי לזהות את צרכי הסטודנטים/יות עם מוגבלות, בעיקר אלה עם המוגבלות הבלתי נראית, שהם הרוב, לפי הממצאים הכמותיים. מתמה זו עלה במיוחד הצורך של הסגל האקדמי לקבל מידע על צרכיו הפרטניים של כל סטודנט/ית וידע כללי על נגישות, ממצא שעולה בקנה אחד עם הממצאים הכמותיים המראים שלחברי/ות הסגל האקדמי יש תחושת מסוגלות נמוכה יחסית באשר ליכולתם לתת שירות נגיש. בתמה זו חברי/ות הסגל האקדמי הדגישו ופרטו באמצעות בדוגמאות את העומס והקשיים שהם חווים ; זאת, על אף שהציון בשאלון הכמותי הראה שתפיסת הנטל שלהם קטנה יחסית. הם גם ביטאו חשש מהמחיר שלעיתים 'משלמים' עמיתים בכתה (סטודנטים ללא מוגבלות), מפאת ההתאמות שהמרצים צריכים לבצע עבור הסטודנטים עם מוגבלות. כמו כן, בראיונות נמצא כי מרצים השתמשו במילה "הקלות". מכאן שניתוח הממצאים האיכותניים חשף את הקושי של המרצים להבדיל בין נגישות והתאמות לבין הקלות, קושי שניתן להבינו בהקשר של חוסר הידע והמסוגלות של המרצים בתחום הנגישות. הדוגמאות החיות מהראיונות האיכותניים חשפו ביתר שאת את הפער שעדיין קיים בין עמדותיהם החיוביות לבין היישום בפועל. הממצא גם מאיר את הצורך של מרכזי התמיכה לא להסתפק בתמיכה ישירה לסטודנטים עצמם, אלא להקדיש יותר זמן להכשרת הסגל האקדמי ולדחיפה של המוסדות להשקיע משאבים ונהלים בתחום.

• עמדות כלפי מוגבלות ותפיסת המטרות של ההשכלה הגבוהה :

בשיחות עם חברי/ות הסגל האקדמי עלה כי התשובות לדילמות באשר לנגישות בכלל ולהכללה של סטודנטים/יות עם מוגבלות ולביצוע הנגישות בפרט, היו קשורות לערכים האישיים שלהם ולעמדותיהם כלפי מטרות ההשכלה הגבוהה. ככלל, בדבריהם עלו עמדות וערכים חיוביים כלפי א/נשים עם מוגבלות, בדומה לממצאים הגבוהים יחסית בשני הממדים של שאלון העמדות – רגשות והתנהגויות. בהגדרה של

מטרות ההשכלה הגבוהה הביעו חברי/ות הסגל האקדמי עמדות על פני רצף – מחתירה ל"מצוינות", תוך השארת החלשים מאחור ועד שאיפה ל"הכללה" של כל סטודנטים. העמדה הקשורה במצוינות באה לידי ביטוי בהדגשת ההישגים האקדמיים (ציונים, השתתפות בשיעורים או בעבודה המעשית) ובצורך לעמוד בלחצים של לימודים, בחינות והגשת עבודות. לדעת אחדים מחברי/ות הסגל האקדמי, ההצלחה שלהם כמרצים והמצוינות נמדדת ביכולת של הסטודנטים/יות להשתלב בדרישות הלימודים האקדמיים ובעתיד בשוק העבודה החופשי והתחרותי. עמדות אלו עולות בקנה אחד עם ממצאי המחקר הכמותי שהראו ציונים נמוכים יותר בממד השלישי של שאלון העמדות-מחשבות. בשונה מהעמדה הדוגלת בתפיסה המסורתית ההיררכית של מצוינות, העמדה הקשורה בהכללה הדגישה את החשיבות של אקדמיה הומניסטית ומשלבת המתאימה את עצמה לסטודנטים/יות מקבוצות מגוונות. כפי שאמרה אחת המרואיינות: "הנגישות של השכלה גבוהה לכולם זה חלום", חלום במובן של שאיפה ומטרה, שמבטאת כי עוד רחוקה הדרך אליה.

למרות השאיפה להשכלה גבוהה נגישה, העלו חברי/ות הסגל האקדמי קשיים והתלבטויות, בעיקר באשר להשקעה ועומס לצד חסר ידע ומיומנויות בתחום. קשיים אלו, שבאים לידי ביטוי במדדים הכמותיים, מוסברים בדבריהם/ן של חברי/ות הסגל, שמביעים/ות רצון ופתיחות להנגיש את הלמידה לסטודנטים/יות עם מוגבלות, אך בו-זמנית מעלים/ות את הקשיים הקיימים, בצד חוסר הידע והמסוגלות שלהם/ן לעשות זאת. הם גם מציינים כי הוראה והנחיה נגישות ומותאמות דורשות זמן ואנרגיה ומוסיפות עומס נוסף על סדר יומם הגדוש ממילא כמרצים וכחוקרים, בלא תמיכה של המוסד במאמצי היישום הללו. עם זאת, הם מדגישים כי ידע, מיומנויות, היכרות עם אוכלוסיות שונות ועבודה עם מרכז התמיכה חשובים ומסייעים בשיפור הנגישות האקדמית.

• האחריות לנגישות אקדמית:

חברי/ות הסגל האקדמי העלו את השאלה מי אחראי להשגת הידע ולקבלת הדרכה ממרכז התמיכה. אכן, בניתוח הראיונות עלה כי מרצים/ות הציגו מגוון דעות בדיון על האחריות להשגת הידע וליישום ההוראה הנגישה. היו מרצים/ות שהשקיעו מיוזמתם מאמץ רב בעיצוב אוניברסלי של ההוראה כך שתתאים לכל סטודנט, כאשר אחדים מהם הרחיקו לכת ומצאו בכך שליחות ואפילו צורך לשמש דוגמה. למשל, מרצה במכללה להוראה הסבירה כיצד היא יכולה גם להוות דמות לחיקוי (modeling) עבור הסטודנטים/יות בעת ההכשרה להוראה, גם להתאים את ההוראה למגוון סטודנטים וסטודנטיות וגם ללמדם כיצד לעשות זאת על-ידי הדגמה והתנסות. לעומתה, טענו אחרים שאין זה מתפקידם ושאינן ביכולתם להנגיש את ההוראה ולהשתמש בשיטות למידה אוניברסליות. אלה שטענו כך חיפשו הנחיות ממקורות חיצוניים ובלתי פורמליים, וחלקם/ן מיהרו לשלוח את הסטודנטים/יות לאחריותו מרכז התמיכה בהמתנה להנחיות מדויקות, כדי לתת מענה הולם לכל מקרה לגופו.

רבים מהמרואיינים/ות דיווחו שמרכז התמיכה פנה אליהם סביב מקרה פרטני כלשהו. אחדים הצרו על כך שהיכרותם עם העשייה במרכזי התמיכה הייתה מועטה (בדומה לממצא שנמצא בנתונים הכמותיים), ואלה שהיו בקשר רציף עם מרכזי התמיכה דיברו על הצורך בתקשורת דו-כיוונית בינם/ן לבין מרכז התמיכה לטובת תהליך ההנגשה. היו שדרשו ממרכזי התמיכה ליזום עבודה משותפת ופרואקטיבית

עם הנחיות ולא רק כתגובה לפניית בעת מצוקה. בו-זמנית היו מרצים/ות שביקרו את העבודה של מרכזי התמיכה וטענו שהם נותנים "הקלות" לסטודנטים/ות רבים (בעיקר לסטודנטים/ות עם לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז), מצב שלדבריהם גורם לכך שהם מציגים "כרטיס טמבל" על מנת לקבל "הקלות" ולרידוד המצוינות האקדמית.

הממצאים האיכותניים העמיקו את ההבנה לגבי תפיסת הסגל האקדמי את תפקידו ואת התפקיד של מרכזי התמיכה בהנגשה של ההשכלה הגבוהה. יתרה מזאת, ממצאים אלה חשפו את דעתם של חברי/ות הסגל האקדמי על האחריות של המוסד האקדמי שבו הם עובדים במגוון נושאים, שכלל לא הועלו בחלק הכמותי. נושאים אלה היו למשל: הנגשה פיזית של המוסד, קביעת נהלים לביצוע התאמות ולהנגשת ההוראה ומיסודם, הדרכה והנחיה של המרצים/ות, קביעת גבולות באשר להתאמות הסבירות, השקעת מאמצים למניעת נשירה של סטודנטים/ות מתקשים וקידום תעסוקה ל/אנשים עם מוגבלות במוסד האקדמי – "להיות שופר של זה כמי שמובילה את הנאורות ואת ההשכלה". המרצים/ות חשבו שהגדרת נהלים וכללים ברורה מהנהלת המוסדות, תסייע להם להתמודד במצבים רבים שהם מתלבטים בהם ואין להם הידע והכלים להתמודד עימם. יתכן שצפייה זו של א/נשי הסגל האקדמי לכללים והנחיות ברורים מצד ההנהלה קשורה גם לאחוז הנמוך של השתתפות הסגל בהכשרה בתחום, כפי שעלה מן הממצאים הכמותיים. שילוב הממצאים מעלה שאלות בדבר תפקיד הנהלת המוסדות בהפצת ידע לגבי נגישות, מוגבלות, והוראה אקדמית נגישה, בהגדרת נהלים ובאכיפה של החוק והנהלים בקרב הסגלים השונים וכל קהיליית ההשכלה הגבוהה. בו-זמנית אין להסיר לחלוטין מעל א/נשי הסגל את האחריות להיות יותר יוזמים ופעילים בקשר עם מרכזי התמיכה וברכישת הידע ולפתח בקרבם אוריינטציה של מניעה לעומת פעולה שהיא בתגובה לעתות משבר של סטודנטים עם מוגבלות.

• אחריות הסטודנטים/ות:

המרצים/ות שהתראיינו למחקר הדגישו את תפקידם ומקומם המרכזי של סטודנטים/ות עם מוגבלות בקידום הנגישות וההתאמות האקדמיות הדרושות להם. המרואיינים/ות אמרו שכאשר סטודנטים/ות מציגים/ות בפניהם את המוגבלות ואת צורכי הנגישות שלהם, הם יכולים לפעול כנדרש. עם זאת, הם הצרו על כך שהצרכים מתגלים תכופות רק אחרי משבר ושלעיתים הסטודנטים/ות אינם יודעים מה תהיינה ההשלכות של המוגבלות שלהם על יכולתם האקדמית או על ההתאמות הדרושות להם. יתרה מכך, רוב אנשי הסגל האקדמי לא הביעו הבנה לקשיי הסטודנטים לחשוף את המוגבלות שלהם. מעטים אמנם אמרו שהם מודעים לסטראוטיפים המקשים להציג את המוגבלות שלהם, בעיקר אלו עם מוגבלות בלתי נראית, אך רובם דיברו על אחריות הסטודנטים לחשיפה, ללא רגישות לנושא הזכות לסודיות והחששות.

אין ספק כי סטודנטים עם יכולת סגור מקלים על המרצים. עם זאת, חשוב שהמרצים ידעו כי המעבר ממסגרות מוגנות לחברה משלבת בהשכלה הגבוהה מהווה אתגר לסטודנטים עם מוגבלות ויבינו כי תקופה זו של לימודים גבוהים, בסביבה מותאמת ונגישה יכולה לסייע בגיבוש הביטחון העצמי של הסטודנטים. הקושי בחשיפה ובסגור עצמי בזמן הלימודים הגבוהים עלה בצורה בהירה בראיונות עם סטודנטים ועם הבוגרים עם מוגבלות (בפרק הסטודנטים). ההצלבה של הסוגיה משני מקורות המידע האיכותני, מדגישה את חשיבותה.

ממצאים אלה מעלים את הצורך לקדם כישורי סגור עצמי בקרב סטודנטים/יות עם מוגבלות וכן את התפקיד של מרכזי התמיכה כמתווכים בין הסגל האקדמי ובין הסטודנטים/יות, שאינם יודעים להגדיר את הצרכים שלהם (או שלא נעים להם להגדיר זאת בפני המרצים/ות). הממצאים האיכותניים מדגישים כי רוב הסגל האקדמי סובר שמירב האחריות מוטלת בסופו של דבר על הסטודנט/ית עם המוגבלות ואוחז פחות בתפיסה מתקדמת של שוויון זכויות ושל עיצוב הוראה אוניברסאלי.

• דרכים מיטביות ואתגרים:

בניתוח הכמותי עלה כי המרצים/ות מרגישים חסרי ידע ומיומנות בהנגשת האקדמיה לסטודנטים/יות עם מוגבלות. עם זאת, הניתוח האיכותני מעלה כי חלק ניכר מהמרואיינים/ות תיארו מענים שונים שהם נותנים כדי לספק לסטודנטים/יות עם המוגבלות השכלה נגישה. בראיונות הם מציעים דרכים להפחתת הפער בין העמדות החיוביות שעלו בחלק הכמותי והערכים והמוטיבציה שעלו בחלק האיכותני, לבין הצורך לגשר על חוסר הידע ועל ותחושת המסוגלות הנמוכה לעמוד בציפיות לנגישות, בעומס ובאתגרים המוטלים עליהם. הממצאים האיכותניים מהראיונות עם הסגל האקדמי מעשירים את הידע המצטבר על הדרכים לסייע לסגל זה להנגיש את ההשכלה הגבוהה, בליווי דוגמאות וציטוטים רבים, שהובאו בפירוט בדו"ח הקודם ומסוכמים כאן בתמציתיות:

- ✓ קבלת מידע ברור על הנגשות אקדמיות.
- ✓ היכרות עם השירותים הניתנים במרכז התמיכה.
- ✓ קיום קשר דו-כיווני ויזום של הסגל האקדמי עם מרכז התמיכה ועם הנהלת המוסד.
- ✓ רכישת ידע על מוגבלויות, על נגישות ועל דרישות החוק והתקנות.
- ✓ דיון והעמקה בפער בין הערכים של שוויון ושילוב עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות לבין דרישות האקדמיה.
- ✓ הבנה של מורכבות סוגיית ה"חשיפה".
- ✓ קבלת מענה בדרך של נהלים ברורים ברמה המוסדית.
- ✓ העשרה במיומנויות של הוראה נגישה לכול.

ו. דיון, סיכום והמלצות לעתיד

ו.1. דיון וסיכום

ו.1.א. רקע

מיזם "מהפכה בהשכלה הגבוהה", שנוצר ביוזמת המוסד לביטוח לאומי, נועד לקדם את הנגישות להשכלה הגבוהה בישראל עבור א/נשים עם מוגבלויות ובכך להשיג שתי מטרות: העלאת שיעור ההשתתפות של א/נשים עם מיגוון מוגבלויות במשאב הציבורי של השכלה גבוהה וקידום אפשרויות התעסוקה של א/נשים עם מוגבלות לשם השתלבותם בשוק העבודה. הדברים שלהלן ידונו בשתי המטרות הללו.

במסגרת המיזם קידם המוסד לביטוח לאומי את הקמתם של שלושים ושה מרכזי תמיכה בשלושים ואחד מוסדות להשכלה גבוהה בארץ. המטרה של מחקר ההערכה הייתה לבחון את דפוסי עבודתם של מרכזי התמיכה ואת השפעתם על חוויית הלמידה של סטודנטים/יות עם מוגבלות, על האקלים המוסדי ועל פתיחותו של מוסד ההשכלה לסטודנטים/יות עם מוגבלות. באופן ספציפי, הוגדרו למחקר ארבע מטרות עיקריות: זיהוי חסמים ואיתור התאמות ושירותים המסייעים לסטודנטים כנגד חסמים אלה; הערכת תרומת מרכזי התמיכה לשילוב סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה ולהכנתם לתעסוקה בשוק העבודה; הערכת תרומת מרכזי התמיכה לשינוי האקלים המוסדי ולשינוי עמדות כלפי סטודנטים עם מוגבלויות; זיהוי אתגרים בפעילות מרכזי התמיכה והצגת המלצות יישומיות להמשך פעולתם. לשם כך, לצד בחינת עבודת המרכזים נבחנו במסגרת המחקר גם חוויותיהם ותחושותיהם של סטודנטים/יות עם מוגבלות ביחס ללימודיהם וביחס לשירותים שקיבלו ממרכזי התמיכה, באמצעות שאלונים מפורטים וראיונות איכותניים. השאלונים הועברו לסטודנטים עם מוגבלות אשר קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה ולסטודנטים עם מוגבלות אשר לא קיבלו שירותים ממרכזי התמיכה לשם השוואה וחידוד התרומה של מרכזי התמיכה. חלק מהשאלונים הועברו גם לסטודנטים/יות ללא מוגבלות לשם השוואה עם הסטודנטים/יות עם המוגבלות, כשנוסף לכך נמדדו גם העמדות שלהם כלפי א/נשים עם מוגבלות. כמו כן נבדקו העמדות והחוויות של חברי וחברות סגל מנהלי וסגל אקדמי בממשקי העבודה וההוראה עם סטודנטים/יות עם מוגבלות ועם מרכזי התמיכה וכן עמדותיהם כלפי א/נשים עם מוגבלות בכלל.

המחקר שילב מתודולוגיות כמותיות ואיכותניות, שיטה המאפשרת לחקור תופעה תהליכית מורכבת ורב-ממדים מנקודות מבט שונות. שילוב מתודולוגי זה, הכולל מדדי תוצאה אובייקטיביים וחשיפת התפיסות והחוויות הסובייקטיביות של בעלי ובעלות העניין, מאפשר לזהות פרקטיקות מוצלחות ולהעריך תהליך רב-ממדי. שילוב המתודולוגיות תרם גם להבנה מעמיקה יותר של המיזם ולהסקת מסקנות אינטגרטיבית בהתאם לאוכלוסיות המחקר המגוונות, הכוללות סטודנטים/יות, סגל אקדמי ומנהלי וכן הצוות של מרכזי התמיכה.

עד כה הוצגו הממצאים הנוגעים לאוכלוסיות הנחקרות השונות באופן נפרד: מרכזי התמיכה, סטודנטים/יות, סגל אקדמי וסגל מנהלי. הדברים שלהלן מבקשים לחזור לממצאים, להעמיד את מרכזי התמיכה במוקד הדיון ולהציג מסקנות אינטגרטיביות מרכזיות באשר לאופני פעילותם ולתרומתם הן

לקידום הנגישות להשכלה הגבוהה והן לקידום התעסוקה של בוגרי/ות מוסדות להשכלה גבוהה עם מוגבלות.

1.1.1. החשיבות וההישגים של מרכזי התמיכה עבור הסטודנטים/יות

מכלול הממצאים של המחקר, כפי שהוצגו בהרחבה בשלושת דוחות המחקר שפורסמו במהלך שלוש השנים הראשונות לעשייתו ובדוח המסכם הנוכחי, מעידים בראש ובראשונה על חשיבותם של מרכזי התמיכה ועל מרכזיותם לצורך הנגשת ההשכלה הגבוהה. מרכזי התמיכה התפתחו והתמסדו במהלך השנים, והישגם המרכזי הוא שהם הפכו לגוף מרכזי המהווה כתובת ו"בית" לסטודנטים/יות עם מוגבלות, גוף שבלעדיו, לפי עדותם, לא היו צולחים את הלימודים. ממצאי המחקר מראים כי באופן כללי סטודנטים עם מוגבלות נתקלים בקשיים וחסמים רבים המשפיעים על הישגיהם, הזמן שהם מקדישים ללימודים, שביעות רצונם ומידת השתלבותם. כמו כן ניכר מהממצאים שקבוצת הסטודנטים עם מוגבלות שפנו לקבל סיוע (להבדיל מסטודנטים עם מוגבלות שלא פנו לקבלת סיוע) הינה קבוצה חלשה יותר במדדים אקדמיים, הנתקלת ביתר שאת בחסמי ההשתלבות המצוינים לעיל ויתכן כי מסיבה זו פנו למרכזים (לעומת האחרים). עוד עלה כי קבוצה זו מאופיינת בריבוי מוגבלויות לעומת אלו שלא פנו לתמיכת המרכז.

המרכזים שפותחו במסגרת מיזם מהפכה בהשכלה הגבוהה מספקים לסטודנטים/יות מגוון שירותים, כלים, סדנאות והתאמות ומקדמים את המודעות לא/נשים עם מוגבלות בקמפוס. במהלך המחקר התבססה פעילותם של מרכזי התמיכה, עלתה שביעות רצונם של התלמידים משירותיהם, גובשו נהלים והנחיות וניכר כי המרכזים פעילים מאוד הן במתן התאמות והגברת הנגישות והן בהגברת המודעות לצורכיהם של סטודנטים עם מוגבלות ובקידום הכלתם ברחבי הקמפוס. בזכות זאת, לא זו בלבד שיותר ויותר סטודנטים/יות פונים לעזרת מרכזי התמיכה, אלא שקיומם של שירותי התמיכה הרב נכותיים, הופך למוקד משיכה עבור סטודנטים/יות המחפשים היכן ללמוד ובודקים מהו המוסד האקדמי הנכון עבורם. לדברי הסטודנטים/ות, המרכזים משפרים את חוויית הלמידה שלהם ומסייעים בפיתוח יכולותיהם הלימודיות וכישורי הסנגור העצמי שלהם.

עם זאת, הן המרכזים והן השירותים שהם נותנים מגוונים מאוד ולכן קשה לדבר על המרכזים כמקשה אחת. כך, ישנם מוסדות בהם שעות הפעילות מעטות ויש אחרים הפעילים שעות רבות; יש כאלה המשמשים בית פתוח ומרחב שקט למפגש או לעבודה מרוכזת וכאלו בהם הדגש הוא רק על התערבות פרטנית. בעוד שחונכות מסופקת בכל המוסדות, כמחצית מהם אינם מספקים ליווי חברתי ורובם המכריע אינם מארגנים אירועים חברתיים. עוד ניכר שאף על פי שמספר המוסדות המציעים סדנאות לסטודנטים/יות גדל לאורך השנים, פחת מספר השעות הממוצע של הפעילויות בהם, ממצא היכול אומנם לרמוז על גידול במספר הסטודנטים/יות המקבלים שירות ולירידה במשאבים, אך קורא גם לבירור ולבחינה מעמיקה של הסיבות לכך.

אנו סבורות שבסיס הנתונים שהוקם במסגרת מחקר זה, לאיסוף מידע אחיד מכל המרכזים, יכול לשמש את המוסדות ללמידה פנימית וללמידה הדדית: מבחינת למידה פנימית, הוא מאפשר לתעד את פעילות המרכז באופן מסודר וברור, לעקוב אחר מגמות ולאתר צרכים וקשיים; מבחינת למידה הדדית, עבודה עם בסיס נתונים משותף יכולה לאפשר את הרחבת תחומי הסיוע הניתנים במסגרת מרכזי

התמיכה, בהגברת היעילות דרך למידה מפרקטיקות משותפות ובחיזוק גיוס המשאבים מהמוסד שבמסגרתו כל מרכז פועל. כל אלו יכולים לסייע גם בתהליך ההתמקצעות של תחום הנגישות להשכלה גבוהה דרך עיצוב המומחיות הנדרשת, גיבוש הנהלים החדשים הנדרשים בעקבות התקנת תקנות הנגישות להשכלה גבוהה אשר יקבעו למה זכאים הסטודנטים במסגרת כל מוסד אקדמי, ויצירת חיבור בין גופי התמיכה השונים להקמת איגוד מקצועי חדש.

את תרומתם הקיימת והפוטנציאלית של מרכזי התמיכה לסטודנטים/יות עם מוגבלות ניתן לאפיין באמצעות שלושה מישורי השפעה: תמיכה בהצלחה בלימודים, תמיכה במעבר לתעסוקה וטיפול יכולות וכלים כלליים במסע החיים הבוגרים של מי שקיבלו סיוע ממרכזי התמיכה. ניכר שהמרכזים מתמקדים במישור ההשפעה הראשון – תמיכה בהצלחה בלימודים; לכך מכוונים עיקר מאמציהם ושעל כך הם מקבלים את מרב השבחים מהסטודנטים/יות מקבלי/ות השירות. בהתאם לכך, חלק הארי של השירותים, ההתאמות, הסדנאות, מערכות הייעוץ והתמיכה וההמלצות לקבלת ההתאמות שמספקים המרכזים מיועד לאפיק האקדמי, שהוא אכן האפיק המרכזי והעיקרי שלשמו קמו מרכזי התמיכה. לא יפלא אפוא שמקבלי השירות ציינו את התרומה החשובה של המרכזים ליכולתם להחזיק מעמד במהלך הלימודים ולסיים את החובות האקדמיות לתואר. עם זאת, האתגרים עדיין רבים הן במישור התמיכה האקדמית והן בשיפור יחסי הגומלין מול הסגל האקדמי. יתרה, עולה כי האתגרים עוד רבים, הן במישור המחויבות והשייכות לקהילה האקדמית והן בחיזוק מעגלי התמיכה החברתיים והרגשיים של סטודנטים עם מוגבלות.

לעומת הפעילות הענפה במישור הלימודי, פעולת המרכזים במישור התמיכה במעבר לתעסוקה הינה חלקית בלבד, למרות שהמעבר לתעסוקה הינו המשך טבעי להשכלה הגבוהה והיווה חלק חשוב במוטיבציה להקמת המרכזים. מדברי הסטודנטים/יות והבוגרים/ות עולה ציפייה מפורשת לחיזוק מישור פעולה זה, כולל העלאת האפשרות של שילוב סטודנטים/יות עם מוגבלות במערך התמיכה וההנגשה או הצעת משרות סטודנטיאליות אחרות, הן לצורך חיזוק מערך התמיכה והן לצורך צבירת ניסיון תעסוקתי שיסייע לסטודנטים/יות ביוצאם לחפש עבודה. בנוסף לקשיי המעבר לעולם העבודה של כלל בוגרי ההשכלה הגבוהה, הרחיבו וסיפרו הבוגרים עם המוגבלות על האתגר המתווסף כתוצאה מהמוגבלות ועל התחושה כי בעטייה לא התקבלו לעבודה. לעתים, כאשר התקבלו לעבודה המוגבלות הפכה למוקד ענין, השפיע על תפקודם או שהצריכה בקשת התאמות.

מישור השפעה שלישי הוא המישור של רכישת כלים, מיומנויות ויכולות המסייעים למי שקיבלו תמיכה במהלך הלימודים גם בהמשך מסע חייהם כאנשים עם מוגבלות. זהו במידה רבה "תוצר לוואי" חיובי של פעולת המרכזים שלא היווה חלק מהמטרות המוצהרות בעת הקמתם או מיעדי פעילותם השוטפת. דברי הבוגרים/ות מעידים על כך שלפעילותם של מרכזי התמיכה יש מעגלי השלכה רחבים שיש להביאם בחשבון בעת הערכת תרומתם הכוללת. מדברי הבוגרים/ות שהיו בקשר עם מרכזי התמיכה עולה שהמרכזים סייעו להם בבניית תפיסה עצמית חיובית וברכישת יכולות בתחומי ההצגה העצמית והסגור העצמי לצורך השגת התאמות מיטביות בלימודים וכן בטיפול יכולות אישיות מגוונות. יכולות אלו מיתרגמות אחר כך לתחום העבודה בפרט ולחיים הבוגרים בכלל ומסייעות בגיבוש זהות חיובית של הבוגר/ת כאדם וכאדם עם מוגבלות. מצד שני, מריאוונות עם סטודנטים עלה כי חלקם מתקשים לפנות

לקבלת תמיכה והתאמות בשל חשש מתיוג שלילי, מה שמעיד על הצורך בשימת דגש ישיר על נושא הזהות והחשיפה.

ברקע הדברים ניכרת החשיבות הטמונה באימוץ גישה רחבה של שוויון והשתתפות בהקשר של מוגבלות כדי לחזק את יכולות הסגור העצמי של הסטודנטים/יות עם המוגבלות בהקשרי החיים השונים ולתמוך בנחישותם לסיים את הלימודים ולהשתלב בעבודה כמו כל בוגר/ות האקדמיה האחרים. לפיכך ראוי להכיר תוצר לא מוכר זה של פעולת מרכזי התמיכה ולחזקו. יתרה מכך, חיזוק התודעה החיובית של הסטודנטים/יות כא/נשים עם מוגבלות יוכל לסייע בחיזוק יכולות הקשורות בסגור קבוצתי ולרתום את ההצלחה האישית ואת תחושת ההישג של הבוגרים/ות לפעילות (אקטיביזם) ולקידום שינוי חברתי כולל. לדוגמה, בקבוצת המיקוד הראשונה הביעו המשתתפים/ות צער על כך שלא הייתה להם הזדמנות להכיר זה את זה קודם לכן, היות שבקבוצה יש ידע מצטבר רב על פתרון בעיות שהם נתקלו בהן. בהקשר זה מעניין לציין שהסטודנטים/יות העלו את הצורך להקים קבוצות תמיכה כדי להפיג את המצוקה הרגשית והבדידות הנובעות מהאתגרים של ההשכלה הגבוהה ולייסד באגודת הסטודנטים תא אקטיביסטי של סטודנטים/יות עם מוגבלות. מכאן עולה שלפחות חלק מהסטודנטים/יות מרגישים צורך בחיבור חברתי בין סטודנטים/יות עם מוגבלות לשם פעולה משותפת. לפיכך מצער שלא ניתן מענה של ממש לצורך זה בפעולת המרכזים כיום, המתמקדים בתמיכה פרטנית ובהעלאת מודעות בקמפוס לצורכיהם של סטודנטים/יות עם מוגבלות, אך לא ביצירת תודעה קבוצתית ובחיזוק הזהות הפוליטית החיובית בקרב הסטודנטים/יות, כחברים/ות בקבוצת מיעוט המצויה בעיצומו של מאבק על זכויותיה ועל מעמדה השווה בחברה.

1.1. ג. עבודת מרכזי התמיכה בממשק עם סגל אקדמי וסגל מנהלי

בחינת ממשקי העבודה של מרכזי התמיכה עם הסגל האקדמי והסגל המנהלי מעלה תמונה מורכבת המצריכה חשיבה מעמיקה. אף שישנה מודעות מסוימת בקרב הסגל האקדמי והמנהלי לקיומו של מרכז התמיכה, שני הסגלים הביעו צורך בממשק עבודה יעיל יותר ודו-סטרי, שיכלול הנחיות ברורות לגבי דרכי עבודה מיטביות עם סטודנטים/יות עם מוגבלות אשר יסייעו במתן שירות ובהוראה איכותיים ויעילים יותר. הקושי המרכזי עבור חברי/ות הסגל האקדמי והמנהלי הוא הפער בין נכונותם העקרונית להנגיש את השירות ואת ההשכלה הגבוהה לסטודנטים/יות עם מוגבלות לבין היעדר הידע והכלים לעשות זאת. למעשה, לאורך שנות המחקר נמצא שחלו ירידות מסוימות בנכונות של הסגל האקדמי להנגיש את ההשכלה הגבוהה (ללא שינוי בקרב הסגל המנהלי) ובתחושת המסוגלות של שני הסגלים להנגיש. ייתכן שניתן להסביר את הירידה שחלה בנכונות ובמסוגלות להנגיש בכך שגדל מספר הסטודנטים/יות עם מוגבלות, בעיקר עם מוגבלויות מורכבות, הלומדים/ות במוסדות להשכלה גבוהה. למרות שבמחקר הנוכחי לא הייתה אפשרות להגיע לנתונים על מספרי סטודנטים/יות עם מוגבלות הלומדים במוסדות ההשכלה הגבוהה, יש לשער שמספרם גדל גם משום ששירותי התמיכה משתפרים ומושכים עוד תלמידים/ות למוסדות וגם בשל השינויים החברתיים ושינויי החקיקה שחלו באשר למקומם של א/נשים עם מוגבלות בחברה. שינויים אלה כוללים גם שיפור החינוך היסודי והעל-יסודי שמקבלים תלמידים/ות עם מוגבלות וגם ציפיות של א/נשים עם מוגבלות לרכוש השכלה גבוהה. בצד זאת, לאור דיווחי הסגל האקדמי על עלייה קלה במפגשים ביניהם לבין סטודנטים/יות עם מוגבלות, בהיעדר כלים מתאימים ועומס

עבודה גדול, מפגשים אלו לעתים מעצימים את התסכול שחווים חברי/ות הסגל. עוד ייתכן שסטודנטים/יות עם מוגבלות המגיעים למוסדות ההשכלה הגבוהה חשים יותר מבעבר שהם זכאים להתאמות ומצפים מהמוסדות לסטנדרטים מסוימים של הנגשה.

על אף השוני המהותי במאפייני התפקיד ובדפוסי העבודה בין הסגל המנהלי לסגל האקדמי, ניתן לזהות קווי דמיון ניכרים בדרכים המיטביות לשיפור השירות ששתי הקבוצות הללו ציינו בעת המחקר. דרכים אלה כוללות דרישה לכתיבת נהלים ברורים שיסייעו להם בעבודה השוטפת ובמפגשים קונקרטיים עם סטודנטים/יות עם מוגבלות. הדרישה שהובעה על ידי הסגלים התייחסה הן להיכרות עם דרישות החוק והתקנות ועם שירותי התמיכה הקיימים במוסד שהם עובדים בו והן לחלוקת האחריות לאיתור ולזיהוי הסטודנטים/יות הזקוקים להתאמות, להבנת הצרכים שלהם ולמתן מענה מתאים. עם זאת, ישנו שוני בין הסגלים הנובע מתפיסת התפקיד השונה של כל אחד מהם. עבודת הסגל המנהלי נטועה בתפיסת תפקיד שירותית, שעיקרה מתן מענה לצורכי הסטודנטים/יות במהלך לימודיהם. בשונה מכך, הסגל האקדמי מצוי בקונפליקט בין תפיסת היסוד של מהות האקדמיה הכוללת שאיפה למצוינות והצבת רף דרישות אקדמי ברור ואחיד לכולם, וכן רצון שהסטודנטים/יות יצליחו להשתלב בשוק העבודה, לבין דרישות נגישות ושוויון המצריכות שינוי והתאמה של דרכי ההוראה והעבודה המוכרות למגוון הקיים בקרב הסטודנטים/יות. לפיכך עולה הצורך להתאים את הנהלים לתפיסת התפקיד הייחודית של כל סגל.

ממצא מרכזי הוא ששני הסגלים מעוניינים בהיכרות מעמיקה יותר עם מרכזי התמיכה והשירותים הניתנים בהם. יתרה מכך, מצד שני הסגלים עלה רצון בביסוס דרכי עבודה משותפות עם המרכזים: מהסגל המנהלי עלה צורך בביסוס שירות משותף לסגל המנהלי ולמרכז התמיכה, ומהסגל האקדמי עלה רצון בקשר דו-סטרי ופרואקטיבי עם מרכז התמיכה. נוסף לכך שני הסגלים ביקשו להעמיק את הידע שלהם על מוגבלות ונגישות בקמפוס. מצד הסגל האקדמי עלה גם רצון בידע על דרישות החוק והתקנות, אם כי ייתכן שהדבר נובע מהרצון להציב גבולות לדרישות לנגישות, שלדעתם מערערות על תפיסת היסוד של מהות האקדמיה ויוצרות עומס נוסף על הסגל האקדמי המרגיש שיומו גדוש ממילא. מצד הסגל המנהלי עלה הצורך במתן מידע לסטודנטים/יות על זכויותיהם בקמפוס עם תחילת הלימודים, מה שמעיד אולי דווקא על רצון לסייע במיצוי זכויות ובתמיכה בהרחבתן ובהנגשתן תוך הסרת חלק מן העומס המוטל על הסגל המנהלי הכרוך ביידוע על זכויות ובאיתורן.

נוסף לאמור לעיל, הן הסגל האקדמי והן הסגל המנהלי הביעו צורך בזיהוי ואיתור סטודנטים/יות עם מוגבלות ובהבנת צורכיהם, בצורה שתקל על מתן שירות נגיש ומותאם להם. עבור הסגל המנהלי מדובר בצורך באיתור מוקדם של סטודנטים/יות עם מוגבלות ובקבלת מידע ברור ומפורט על צורכיהם – תפקיד המונח לגישתם לפתחם של מרכזי התמיכה, או מצריך פיתוח של דרכי עבודה משותפות, כולל הצבת איש/אשת קשר (רפרנט/ית) ביחידות האקדמיות השונות המתמחה במתן שירות לסטודנטים/יות עם מוגבלות. עבור הסגל האקדמי הצורך הוא בעיקר במישור של "חשיפת המוגבלות", תוך מתן דגש על חלקם של הסטודנטים/יות בעמידה על זכויותיהם המתבטאת גם בדרך הפנייה שלהם למרצים/ות – ככל שיכולות הסגור העצמי שלהם משוכללות יותר (לא נמנעות אך גם לא תוקפניות), כך קל יותר למרצים/ות לתת להם מענה.

שני הסגלים הצביעו גם על תפקידו של המוסד האקדמי בקידום הנגישות. בעוד הסגל האקדמי הדגיש את הצורך בנוהלי עבודה ברורים ברמה המוסדית, הסגל המנהלי הביע את הצורך בהבניית מנגנונים ארגוניים שיסייעו להם בעבודתם השוטפת ובשכלול ממשקי העבודה עם מרכזי התמיכה. גם כאן נראה שהסגל האקדמי מבקש להציב גבולות וקורא להנהלת המוסד לעצב מדיניות מנחה, ואילו הסגל המנהלי מבקש ליצור דרכי עבודה שיאפשרו מתן שירות נגיש ומנגיש כנדרש. בה בעת שני הסגלים ציינו את החשיבות של מעורבות ההנהלות בקביעת נהלים למתן שירות מנהלי והוראה אקדמית נגישים וכן בהגדרת הדרכים לשיתוף פעולה בין הסגלים והגופים השונים בנושא זה. אומנם כיום ההנהלות מעורבות בנושא במידת מה, אך יש לחזק את מעורבותן כדי להקל על דרכי ההתנהלות המתאימות של שני הסגלים ועל קיומן של פרקטיבות מיטביות למתן שירות והוראה נגישים. ניתן לשער כי יישום תקנות הנגישות להשכלה גבוהה יחזק הצעה זו ויעודד את ההנהלות להוביל את השינוי הדרוש לקידום המהפכה הנגישה בקמפוסים.

בשל ההבדלים בתפיסת התפקיד של שני הסגלים, כל אחד מהם מעוניין בהעמקת ידע ובלבון סוגיות מתחומים שונים. כך, הסגל האקדמי מעוניין בליבון של סוגיית הפער בין ערכי שוויון והשילוב לבין ערכי האקדמיה של מצוינות ועמידה בדרישות אקדמיות בסיסיות. עניין זה נטוע בקושי הבסיסי של הסגל האקדמי המאמין בשוויון ובנגישות להשכלה, אך חסר את הכלים וההבנה כיצד ניתן לעשות זאת בהקשר של א/נשים עם מוגבלות. מתן כלים להוראה נגישה ושימוש בשיטות למידה אוניברסליות יוכלו לסייע לסגל האקדמי להתמודד עם דעותיו ואמונותיו בדבר יכולתם של סטודנטים/יות ובוגרים/ות עם מוגבלות לתפקד באקדמיה ובעולם העבודה ברמת מצוינות כמו כל סטודנט/ית אחר/ת ללא מוגבלות. לעומת זאת, הסגל המנהלי מבקש להגביר את ההכשרה בתחום השירות הנגיש על מנת שהוא יוכל לספק את השירות שהוא מרגיש מחויב לו. הכשרה כזו תוכל לתמוך לא רק בשינוי דרכי העבודה אלא גם בשינוי עמדות בקרב הסגל המנהלי ובהתמודדות עם דעות ואמונות המבוססות על אמפתיה ורחמים כלפי א/נשים עם מוגבלות במקום על תפיסת שוויון והשתתפות.

לסיום, למרות ההבדלים בין שני הסגלים, המענה המשותף לרבות מהסוגיות הללו עולה בקנה אחד עם המגמות המתקדמות בתחום המוגבלות כיום, של עיצוב אוניברסלי בתחום השירות וההוראה. לדוגמה, הסגל המנהלי הביע עניין בשיפור השירות עבור כלל הסטודנטים/יות באופן התואם את תפיסת העיצוב האוניברסלי, והסגל האקדמי גילה עניין בשיפור ההוראה דרך העשרה במיומנויות של הוראה נגישה לכול. חיבור רעיוני זה יתאפשר רק עם אימוץ גישה חברתית למוגבלות המבקשת לשנות את פני החברה ואת פני ההשכלה הגבוהה כך שהן יתאימו את עצמן למגוון האנושי הקיים בחברה.

מכלול הממצאים הקשור בסגל האקדמי והמנהלי מיטיב להבהיר את הצורך במעורבות הפעילה של הנהלות המוסדות להשכלה גבוהה בקידום הנגישות על-ידי חידוד נהלים, שיפור ממשקי עבודה משותפים וחיזוק מרכזי התמיכה. כל זאת על-ידי אימוץ מדיניות המכוונת לשילוב ולהשתתפות של סטודנטים/יות עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה כערך בעל חשיבות ציבורית ואקדמית רבת-מעלה.

7.1.1. שינוי עמדות במוסדות להשכלה גבוהה כלפי א/נשים עם מוגבלות

מחקר ההערכה כלל חלק של מדידת רגשות, מחשבות והתנהגות בקרב סטודנטים/יות ללא מוגבלות, סגל אקדמי וסגל מנהלי כלפי א/נשים עם מוגבלות. חלק זה בוצע בשתי מדידות בפער של שנתיים זו מזו ואמור היה להצביע על שינויים באקלים השילוב במוסדות ביחס לא/נשים עם מוגבלות בקרב האוכלוסיות הנחקרות. אולם השינויים במדידות אלה לא היו מעודדים ולא הצביעו על שינויים לטובה. המישור היחיד שבו חלה עלייה עקיבה, אם כי בחלקה קלה, היה מישור ההתנהגות בעת מפגש עם אדם עם מוגבלות. במישור המחשבות חלה ירידה עקיבה בקרב כל הקבוצות ואילו במישור הרגשות חלה מגמה מעורבת. בקרב הסגל המנהלי חלה העלייה הרבה ביותר, אך גם היא הייתה מוגבלת. ככלל, העמדות כלפי א/נשים עם מוגבלות במרבית הממדים אינן גבוהות.

עם זאת, בחינת הקשרים בין משתני המחקר בקרב סגל מנהלי ואקדמי מעלה שככל שממדי העמדות (רגשות, מחשבות והתנהגות) כלפי אנשים עם מוגבלות חיוביים יותר, כך תחושת המסוגלות רבה יותר. בקרב הסגל המנהלי עולה גם תחושת המכוונות למתן שירות נגיש ואילו בקרב הסגל האקדמי עולות הנכונות והפתיחות לשילוב סטודנטים/יות עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה. ממצאים אלו מדגישים את החשיבות והצורך בשינוי עמדות בצד מתן הדרכה, ידע וכלים, בכדי לחולל שינוי באקלים השילוב של הקמפוס. למרכזים יכול להיות תפקיד מרכזי בתהליך זה שכן שינוי העמדות קשור קשר הדוק במימוש מטרת העל של פתיחת שערי ההשכלה הגבוהה לתלמידים עם מוגבלות.

אין למחקר זה מספיק כלים כדי לספק הסבר מעמיק למגמות שנמצאו בקשר למדדי הרגשות המחשבות וההתנהגות, כשהם נבחנים בנפרד, אך חשוב למקם ממצאים אלה בהקשר החברתי הכללי של עמדות שליליות בקרב הציבור באשר לא/נשים עם מוגבלות. אין ספק שאי-אפשר להעמיס על מרכזי התמיכה את כל המהלך החברתי של שינוי עמדות, אך הם מהווים ללא ספק חלק מתהליך שינוי חברתי רחב היקף הנמצא בעיצומו. ניתן לשער שעם הזמן עמדות אלו ישתנו, ככל שהשינוי החברתי הכללי יתקדם וככל שִׁרבו סטודנטים/יות עם מוגבלות שמסיימים/ות בהצלחה את לימודיהם באקדמיה ומשתלבים בשוק התעסוקה. נוסף לכך, אין ספק שמתן כלים והתאמות לסטודנטים/יות על מנת שיצליחו בלימודים ומתן כלים לסגל האקדמי והמנהלי על מנת שהם ידעו איך להנגיש את השירות ואת ההוראה האקדמיים יתמכו בתהליך של שינוי העמדות וישפיעו עליו.

בצד זאת, יש להדגיש כי בהיעדר כלים, הכשרה ומשאבים, עלולות העמדות כלפי א/נשים עם מוגבלות גם להתדרדר, שכן כניסתם של א/נשים עם מוגבלות למערכת השכלה גבוהה שאינה נגישה ואינה מותאמת להם עשויה לחזק ולבצר דעות שליליות המבוססות על רגשות ומחשבות שליליים; אלה בתורם ינצחו עמדות המתנגדות לשילוב, להשתתפות ולשוויון מתוך אמונה שאין טעם ואין צורך להשקיע בהנגשת ההשכלה הגבוהה לא/נשים עם מוגבלות.

7.1.1. היבטים תקציביים וחלוקת משאבים

מחקר זה לא עסק בכימות משאבים ובתעדוף תקציביים קונקרטיים, הכרוכה בהקמה ובהפעלה של מרכזי תמיכה ויוזמות של נגישות. עם זאת, המחקר יכול לשמש כראיה על התרומה של המיזם והתועלת

של ההשקעה בו, עם תנופת ההקמה והתקצוב של הפעילות במהלך שלוש שנים. יתרה, המסקנה החד-משמעית העולה ממנו היא הצורך בחיזוק מרכזי התמיכה ובחיזוק המוסדות להשכלה גבוהה אשר מרכזי התמיכה מצויים באחריותם, וכעת מצויים גם במסגרת חובתם החוקית.

אין ספק שהשינוי הנדרש בתחום הנגישות להשכלה הגבוהה מצריך השקעת משאבים ניכרת מצד המדינה ומצד המוסדות להשכלה גבוהה, במיוחד עם סיום המיזם "מהפכה בהשכלה הגבוהה" והעברת האחריות על מרכזי התמיכה למוסדות האקדמיים. השקעת המשאבים כוללת השקעה ניכרת בהרחבת הידע, בפיתוח מיומנויות, בכוח אדם, בכתיבה והטמעה של נהלים ודרכי עבודה שנבנו במהלכו, בהנגשה הכללית של המוסדות להשכלה גבוהה ובהספקת ההתאמות הנדרשות לכל סטודנט/ית. עשויות להיות לכך השלכות תקציביות נוספות, למשל שינוי מודל התגמול של מערכת ההשכלה הגבוהה בהקשר של השקעה של הסגל האקדמי בהנגשת ההוראה ושיפוי משתנה עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות הזקוקים לזמן רב יותר לצורך סיום התואר, אם בשל משאבי הזמן הניכרים הנדרשים מהם ואם בשל חוסר הנגישות המוסיף על הקושי.

בצד זאת, חשוב לזכור את התועלת המצויה בהנגשת ההשכלה הגבוהה לסטודנטים/יות עם מוגבלות כשער לתעסוקה וכזירה של חיזוק יכולות המובילות לחיים בוגרים מיטביים, משמעותיים ומספקים. ככל שמערכת ההשכלה הגבוהה תשפר את יכולתם של א/נשים עם מוגבלות להפוך לאזרחים ואזרחיות תורמים ותורמות במכלול מישורי החיים, אם בעולם העבודה ואם במרחבים ציבוריים אחרים, הרי שהמשאבים המושקעים בה יוחזרו בדרכים ישירות ועקיפות והרווחים יהיו גדולים במישור הכלכלי והחברתי. לשם כך נדרש חזון מקיף וכולל של שוויון, השתתפות, נגישות וזכויות, תוך אמונה ביכולת של א/נשים עם מוגבלות להצליח בהינתן התנאים המתאימים, ותוך הבנה שמהלך זה כרוך בשינוי פני החברה ובאתגר וערעור חלק מהנחות היסוד המונחות בבסיסה של האקדמיה ושינוי ערכי "המצוינות" שמובילה.

1.1.1. פרקטיקות מיטביות – נקודות המבט של סטודנטים/יות, סגל מנהלי וסגל אקדמי

כאמור לעיל, ההמלצות המרכזיות של אנשי הסגל, הן המנהלי והן האקדמי, היו קבלת ידע וכישורים בתחומים של זיהוי והבנה של מוגבלות, נגישות, חוק ונהלים, וגם כתיבת נהלים ברורים, חלוקת תפקידים, הבהרת תחומי אחריות ופיתוח דרכי עבודה המשותפות לכל השותפים/ות להנגשת הקמפוסים. בה בעת, הסגלים והסטודנטים/יות כאחד תיארו עשייה שכבר קיימת בשטח המסייעת לשילוב של סטודנטים/יות עם מוגבלות בלימודים האקדמיים ופירוט פרקטיקות מוצלחות לדעתם לעשייה זו – פרקטיקות המפורטות בדוח הנוכחי ובדוחות המחקר הקודמים, לכל אחת מאוכלוסיות שהשתתפו במחקר. בתקופה שבה התבצע המחקר נוסחו ואושרו תקנות הנגישות להשכלה גבוהה והשיח החברתי בנושא שילוב אנשים עם מוגבלות החל להתקבל כנורמה מוסכמת. הפרקטיקות המוצלחות שלהלן, פותחו אם כן גם לפני יישום החוק ותקנותיו, אך במקביל תרמו לגיבוש וכתבת תקנות אלה דרך הלמידה המשותפת בין המרכזים שהשתתפו במיזם שהתרחשה במהלכו.

הסטודנטים/יות תיארו פרקטיקות שסייעו להם להצליח בלימודים ולהחזיק מעמד באקדמיה, שחלקן היו קשורות אליהם אישית וחלקן היו תלויות בהנגשה הפיזית והאקדמית של הסביבה. פרקטיקות

אישיות מסייעות שהזכירו: לימוד של אסטרטגיות למידה, מיומנויות להתנהלות באקדמיה כמו אופני תקשורת עם הסגל האקדמי או המנהלי (כולל צורת הפנייה אליהם), התמצאות בנבכי הבירוקרטיה ובמבוכי הקמפוס, ורכישת מיומנויות חברתיות כמו מיומנויות החברות עם סטודנטים/יות עם מוגבלות וללא מוגבלות. צוות מרכז התמיכה הציע לסטודנטים/יות את הפרקטיקות הללו, אך חלקן נלמדו על ידם בדרך של ניסוי וטעייה. למשל אחד הסטודנטים אמר שהוא למד מן הניסיון להקשיב בתשומת לב ולהקליט את הסברי המרצים, בכדי להבין ולתעד את החומרים שהמרצה הציג בכיתה, ללא יכולת לראות ולרשום סיכום. הפרקטיקות היעילות שהיו קשורות לסביבה היו הנגשת חומרים אקדמיים כמו מצגות, הרצאות, חומרי קריאה, התאמת בחינות, השתתפות בקבוצות לתמיכה חברתית ורגשית שסייעו לסטודנטים/יות להחליף מידע, ליצור חברויות ולמצוא א/נשים שהם יכולים לדבר עימם. הם ציינו כי לא פחות חשוב לקדם התרבות של נגישות בקמפוס – דרך העלאת מודעות, הפצת מידע על מרכזי התמיכה והקמת תאי סמ"ן.

עם זאת, חשוב לציין כי אפיק הסיוע החשוב ביותר שניתן לסטודנטים/יות ואפשר להם לתפקד תפקוד מרבי במהלך הלימודים ולסיימם היה הנגשת השירותים האנושיים, התמיכה והליווי שהם קיבלו ממרכזי התמיכה. סטודנטים/יות שנתמכו על-ידי מרכזי הנגישות תפסו את המרכזים כעוגן שסיפק להם ביטחון פיזי, רגשי ואקדמי. יתרה מזאת, בוגרים/ות שהשתלבו בשוק העבודה טענו כי ללא תמיכתם של המרכזים ייתכן שהם לא היו יכולים לסיים את הלימודים. השירותים שמרבית הסטודנטים/יות בחרו להיעזר בהם היו: סיוע בהתאמות לימודיות במבחנים (חדר שקט, הארכת זמן, היבחנות במחשב), תיאום עם מדור בחינות, פרויקט חונכות אישית, ליווי וייעוץ אישי, שיעורים פרטיים על-ידי צוות ההוראה, שירותי תמלול לסטודנטים/יות עם לקות שמיעה, התאמת כיתות לימוד מונגשות, סיוע פסיכולוגי, חדר טכנולוגי עם תומך/כת אקדמי/ת, הכוונה תעסוקתית וסדנאות של אסטרטגיות למידה וניהול זמן.

נוסף לכך חשוב לציין את חשיבות הנגישות הפיזית של הקמפוסים. שביעות רצון מהנגישות הפיזית של הקמפוס (נגישות והתאמות) הייתה מרכיב משמעותי בשביעות הרצון הכוללת של הסטודנטים/יות מהתנסויות הקשורות ללימודים. אומנם נגישות פיזית איננה פרקטיקה במובן הצר, אך קמפוס נגיש ומותאם יוצר תנאי לימודים מיטביים המאפשרים לסטודנטים/יות להחנות את רכבם, להגיע לבניינים השונים, לנוע בין הכיתות, להשתמש בשירותי המוסד ולשבת בנוחיות בכיתות הלימוד, ובכך מהווה מנבא חשוב להרגשתם הטובה וליכולתם למצות את החוויה הלימודית.

חברי/ות הסגל האקדמי תיארו גם הם פרקטיקות שהם השתמשו בהן ואשר לדעתם סייעו להנגשת האקדמיה לסטודנטים/יות עם מוגבלות. סוג אחד של פרקטיקות היה קשור להיענות לבקשות של הסטודנטים/יות ולבקשותיהם של מרכזי התמיכה ופעולה על פי נוהלי המוסד. כאשר סטודנטים/יות ביקשו מהם לדבר ברור, לא להפנות מבט, להשתמש במגבר ובתאורה מתאימה, להקליט הרצאות וחומרים אחרים ולהתגמש בדרישות הנוכחות ובסוג העבודה והבחינה, הם נוכחו לדעת שהסטודנטים/יות יכלו לעמוד בדרישות הלימודים ולעיתים אף להצטיין בהן. סוג זה של פרקטיקות דרש הידברות ברורה ועניינית בין הסטודנטים/יות לחברי/ות הסגל האקדמי, נושא שאליו התייחסו המרואיינים/ות משתי הקבוצות. לשם כך, הסטודנטים ציינו את החשיבות של רכישת מיומנויות תקשורת יעילות עם המרצים/ות וסינגור עצמי להשגת התאמות. בו בזמן הדגישו חברי/ות הסגל את אחריות הסטודנטים/יות

בתהליך זה ואמרו כי סטודנטים/יות היכולים להגדיר את הצרכים שלהם בבירור וביעילות ולפנות אליהם בצורה עניינית ובדרכי נועם מאפשרים למרצים/ות לפתח פרקטיקות מסייעות ולהשתמש בהן, כמוזכר לעיל. היענות למידע שקיבלו חברי הסגל ולבקשות של מרכזי התמיכה ונוהלי המוסד אפשרו גם הם למרצים/ות לפתח פרקטיקות מיטיבות כמו התאמת בחינות, הארכת זמן לבחינות ולהגשת עבודות ובמידת הצורך פטור מנוכחות בשיעורים.

סוג שני של פרקטיקות שחלק מחברי/ות הסגל האקדמי העלו היו קשורות לידע בתחום של נגישות והתאמת הלמידה. הסך ציינו פתרונות אוניברסליים שמועילים לכלל התלמידים ואלה המתקשים, גם מטעמי שונות תרבותית, כמו: הנגשת מצגות, פשוט לשוני, שימוש במיקרופון, קיום דיאלוג בכיתה, פירוק משימות, גירוי הערנות, ריבוי דוגמאות, תרגילי הרפיה או ריכוז וכן מפגש אישי. יש לציין שמעטים מהסך ציינו פרקטיקות המבוססות על גישה פראקטיבית ועל מניעה כמו סימון מקומות ישיבה, ציון צורכי הנגשה עם הרישום ללימודים וחשוב לא פחות – מתן הנחיות לסגל וקיום סדנאות הדרכה עבורו.

עבודתם/ן של **חברי/ות הסגל המנהלי** מתמקדת במתן שירות מיטבי לכלל הסטודנטים/יות. לפיכך הפרקטיקות שציינו חברי הסגל המנהלי קשורות למתן שירות יעיל לסטודנטים/יות עם מוגבלות (כדי להשוותו לזה שניתן לסטודנטים/יות ללא מוגבלות). למשל, על פי ניסיונם, ריכוז ושיפור השירותים המתקשבים יכולים למנוע את הצורך של סטודנטים/יות עם מוגבלות לעבור ממדור למדור כדי למלא טפסים ולחתום עליהם. בהתאם לכך הם המליצו לקיים נוהל שיעגן ריכוז מתקשב של השירותים במטרה להקל על סטודנטים/יות עם מוגבלות. הם המליצו גם לעקוב אחר המצב הלימודי של הסטודנטים/יות כדי לאתר קשיים מבעוד מועד, למנוע נשירה ולהפנות סטודנטים/יות למרכז התמיכה. פרקטיקות מומלצות נוספות היו תקשורת שוטפת במגוון ערוצים עם מרכז התמיכה וקבלת הנחיות מאנשי/נשות המקצוע שם לגבי הנגישות הדרושה לסטודנט/ית. מניתוח הנתונים עלה שעובדות ותיקות הן בעלות תחושת מסוגלות גבוהה יותר למתן שירות נגיש בהשוואה לעובדות צעירות. מומלץ אפוא שהעובדות הוותיקות תוכלנה לחנוך את העובדות הצעירות בתחום חדש זה של מתן שירות נגיש. לפיכך הומלץ קיום חונכות של "עובדת/ת לעובד/ות" בין עובדים/ות ותיקים/ות לחדשים/ות, שידריכו על נהלים ושירותים קיימים במוסד וישתפו בפתרונות שצלחו.

הפרקטיקות המיטביות לא נותרו רק בגדר המלצות. כפי שעולה מן הדברים, סטודנטים/יות, חברי/ות סגל אקדמי וגם חברי/ות סגל מנהלי החלו לנסות ולהתנסות בפיתוח פרקטיקות מיטביות. חלק מהתנסויות אלו הן תוצאה של הנחיה והכוונה של העובדות המקצועיות במרכזי התמיכה, אך חלקן הגדול הן תוצאה של ניסוי וטעייה ושל "למידה במהלך העשייה" ולפיכך הן עדיין לא מעוגנות במסגרת קונספטואלית או בנהלים ברורים ומחייבים. למידה משותפת של העובדות והעובדים במרכזי התמיכה ברחבי הארץ, בעזרת הניתוח העולה מן הדוח הנוכחי, יוכלו לשמש בסיס לפיתוח תחום ידע חדש של נגישות ההשכלה הגבוהה וליישם את הפרקטיקות המיטביות לטובת הסטודנטים/יות, חברי/ות הסגל והנהלות המוסדות.

1.1. מבט על ממצאי המחקר בהקשר רחב של חוק ומדיניות

אומנם הסיכום שלעיל מתייחס למרכזי התמיכה כמכלול ואינו עומד על ההבדלים בין המרכזים השונים, אולם חשוב לציין שהמוסדות המשתתפים במיזם מגוונים באופיים וכך גם המרכזים שהוקמו בהם. הדבר הושפע מאופיו של המיזם שהיה ריכוזי ורצוני (וולונטרי) בעת ובעונה אחת. מצד אחד הוא הוא הוקם, נתמך ונוהל על-ידי המוסד לביטוח לאומי, גוף מדינתי חזק ומאורגן; ומצד אחר מוסדות ההשכלה המשתתפים בו הצטרפו אליו מרצונם, בהליך של "קול קורא" והגדירו כל אחד את צרכיו, כתוספת לשירותים שהיו במוסד. נוסף לכך, כל מרכז תמיכה צמח מהשטח והתפתח עצמאית בהשפעת התנאים שסיפק לו המוסד שבו הוא הוקם, האפיון האקדמי והגיאוגרפי של המוסד וכן הא/נשים שהקימו את המרכז והתשתית הארגונית שקדמה לו ושעל בסיסה הוא התפתח. בצד זאת, אף שעבודת המרכזים הינה עצמאית, התפתחו במהלך השנים קשרי עבודה ולמידה הדדית ביניהם בעידוד המוסד לביטוח לאומי. לאחרונה, בעיקר לקראת סיום המיזם, החלה התארגנות להקמת ארגון-גג של מרכזי התמיכה לשם ביסוס הידע והמעמד המקצועיים והאקדמיים שלהם וכן לצורך שיפור השירות שהם נותנים.

חשוב להזכיר ולציין כי פעילות מרכזי התמיכה מחויבת היום על פי חוק. זאת לאחר שבשנת 2016, במהלך ביצוע המחקר, אושרו תקנות הנגישות להשכלה גבוהה מכוח חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. תקנות אלה נכנסו לתוקף בנובמבר 2018 והן חלות על כל המוסדות להשכלה גבוהה. מחקר זה נערך סמוך מדי להתקנתן ולא נמצאו עדויות להשפעתן על הפרקטיקה בזמן המחקר. עם זאת, תקנות הנגישות להשכלה גבוהה יצרו מסגרת חוקית אחידה שהשלכותיה על כלל הנהלות המוסדות להשכלה גבוהה ועל פעולתם של מרכזי התמיכה הינן מרחיקות לכת. ראשית, תקנה 2 קובעת כי מוסד להשכלה גבוהה חייב לעמוד בהתאמות הנגישות כפי שהוגדרו בתקנות. שנית, תקנה 3 קובעת כי כל מוסד להשכלה גבוהה "יקיים מרכז תמיכה שיתמחה במתן סיוע לתלמיד ולמוסד באמצעות אנשים בעלי ידע וניסיון מתאימים". שלישית, התקנות מפרטות את דרישות הנגישות המוטלות על המוסדות השונים, כולל נגישות פיזית של מבנים תשתיות וסביבה ונגישות השירות, כמו גם מתן התאמות נגישות אישיות לסטודנטים/יות עם מוגבלות. בכך הפך המהלך של הנגשת ההשכלה הגבוהה מרצוני (וולונטרי) למחייב. יוצא אפוא שהמידע שהצטבר במחקר זה ומסקנותיו רלוונטיות לכלל המוסדות להשכלה גבוהה, החייבים להנגיש את ההשכלה הגבוהה, להקים מרכז תמיכה ולספק התאמות לסטודנטים/יות עם מוגבלות הלומדים/ות בהם.

הממצאים שתוארו לעיל באופן אינטגרטיבי מעוגנים, אם כן, בנקודת הזמן הנוכחית בתהליך ההנגשה של ההשכלה הגבוהה לסטודנטים/יות עם מוגבלות ומתמקדים באתגרים שתהליך זה טומן בחובו. ראשית, ישנו האתגר של זיהוי פרקטיקות עבודה מיטביות, הכרוך בלמידה וביצירה של ידע מעשי לגבי הנגשת הלימודים והאקדמיה לא/נשים עם מוגבלות. שנית, ישנו אתגר הנובע ממאפייני האוכלוסייה שמשרתים מרכזי התמיכה. האוכלוסייה העיקרית והדומיננטית שנעזרת במרכזים הינה סטודנטים/יות עם לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז. דומיננטיות זו קשורה באופן התפתחותם של מרכזי התמיכה, בהכרה המוקדמת בזכויותיהם ובצרכיהם, ובשיעורן היחסי של לקויות אלה בקרב כלל האוכלוסייה. עם זאת, היא מקשה על הפניית תשומת הלב והמשאבים למתן שירות נגיש לסטודנטים/יות עם מוגבלויות רב-נכותיות נראות לעין ומורכבות יותר, ועוד יותר לכאלה עם מוגבלויות בלתי-נראות המתקשים יותר

לפנות למרכזים כדי לקבל עזרה. על אף האמור, יש לציין שחלקה היחסי של אוכלוסית הסטודנטים עם מוגבלויות בקרב מקבלי השירותים עלה במהלך שנות קיום המחקר. שלישית, אתגר גדול עומד בפני צוותי המרכזים, כשעבודתם מצויה בריבוי ממשקי עבודה עם אוכלוסיות וגופים שונים ההופכים את עבודתם למורכבת במיוחד: סטודנטים/יות עם מוגבלות ממגוון רקעים ועם מגוון צרכים ויכולות; סגל מנהלי, הנדרש לתת שירות מנהלי לסטודנטים/יות ולתווך בינם לבין המרכזים והסגל האקדמי; הסגל האקדמי, הנדרש להנגיש ולהתאים את דרכי ההוראה והלימוד למגוון הגדל בקרב תלמידיו ותלמידותיו מבלי שמודע לצורך ובעיקר מבלי שהוכשר לכך; וכמובן הנהלת המוסד המופקדת על שינוי המדיניות במוסד ועל חלוקת המשאבים הנדרשת כדי להשקיע בהנגשת המוסד, על מכלול רכיביו השונים, במציאות של משאבים מוגבלים ומערכת ערכים ומדדי הצלחה של תחרות ומצוינות אקדמית. רביעית, המרכזים עובדים בתוך מציאות של משאבים מצומצמים הן בכוח אדם והן בתקציבים, מצב המשפיע על מידת יכולתם להיענות לכל הצרכים והדרישות המופנים כלפיהם, להרחיב את שירותיהם ולפתח מענים חדשים. נוסף על כל אלו, מרכזי התמיכה הוקמו והם עובדים בעידן של מאבק חברתי בין גישות שונות למוגבלות: גישות מתקדמות של טיפול ומענה פרטני, מחד גיסא, וגישות המבקשות לשנות את פני החברה תוך קידום הזכויות של א/נשים עם מוגבלות, מאידך גיסא. גישות אלו מצויות לעיתים בהלימה ולעיתים בתחרות, ביניהן פועלים מרכזי התמיכה ומתעצבים בעיצומו של השינוי החברתי המתחולל נדרשים למשימה הכפולה של מענה רטני ושינוי פני האקדמיה כולה בעת ובעונה אחת.

2.1. המלצות לעתיד

חלק זה של הדוח מציג את סיכום ההמלצות כפי שעולות ממחקר ההערכה המקיף של מיזם "מהפכה בהשכלה הגבוהה". הוא כולל המלצות המופנות למרכזי התמיכה, לסגל מנהלי, סגל אקדמי והנהלה.

1.2.א. תפקיד מרכזי התמיכה בקידום נגישות ההשכלה הגבוהה לקבוצות השונות בקמפוס

1) סיוע מרכזי התמיכה לסטודנטים עם מוגבלות

ממצאי המחקר מצביעים על ייחודיות הסטודנטים המקבלים תמיכה ממרכזי התמיכה, קרי נראה כי הם חלשים יותר משאר קבוצות הסטודנטים במובנים הבאים: הם נרשמים לפחות קורסים, משלימים פחות קורסים ומשקיעים יותר שעות לימוד בבית. בנוסף, מרבית הסטודנטים המקבלים שירותים ממרכזי התמיכה הם סטודנטים עם לקות למידה ו/או עם קשיי קשב וריכוז. כמו כן, רבים מהם דיווחו על ריבוי מוגבלויות. הממצאים האיכותניים העלו אתגרים לימודיים ניכרים וכי מרכזי התמיכה היוו עוגן ובית עבורם. הבוגרים אף העידו על כך שמרכזי התמיכה לא רק תרמו להצלחתם הלימודית אלא לתפיסה עצמית חיובית בחיים בכלל. מכאן עולה שהמרכזים אכן נותנים שירות לקבוצה המתאימה והזקוקה ביותר לסיוע ותמיכה. יחד עם זאת, נמצא שכלל הסטודנטים עם מוגבלויות, אלו המקבלים תמיכה ואלו שלא, הינם פחות שבעי רצון מהישגיהם ומרגישים פחות מחויבים למוסד האקדמי בו לומדים. לאור זאת, עולות ההמלצות הבאות בדבר פעילותם של מרכזי התמיכה למען סטודנטים עם מוגבלויות.

המלצות :

- ✓ על המרכזים לפתח תפיסה רחבה ביחס לתרומתם לסטודנטים עם מוגבלויות דרך מגוון מישורי השפעה, הכוללים הן תמיכה פיזית ורגשית לקידום הצלחה בלימודים, הן תמיכה במעבר לתעסוקה והן טיפוח יכולות וכלים כלליים במסע החיים הבוגרים.
- ✓ על המרכזים להרחיב את שירותיהם לכלל הסטודנטים עם המוגבלות ולזהות דרכי סיוע גם למי שיכולותיהם האקדמיות גבוהות, זאת לאור הממצאים אשר הצביעו על תרומות המרכזים לא רק מבחינה לימודית אלא גם מבחינה אישית (מיומנויות של סגור עצמי ותפיסה עצמית חיובית).
- ✓ בתחום הלימודי – יש לקדם את המודעות של חברי הסגל האקדמי לחשיבות נגישות השירות עבור סטודנטים עם מוגבלות, כולל אפשרות לאכיפת המלצות המרכזים ו/או הגברת היענות של מרצים להמלצות הנגשה של המרכזים.
- ✓ בתחום החברתי – חיזוק תחום זה באמצעות פעילויות חברתיות בקמפוס עבור סטודנטים עם וללא מוגבלות. כמו כן, הקמת קבוצות תמיכה של סטודנטים עם מוגבלות.
- ✓ בתחום הרגשי – לאור הקושי לפנות לקבלת שירותים ממרכזי התמיכה, כפי שעלה בממצאים, חשוב לפתח שירותים לתמיכה רגשית באופן פרטני וקבוצתי אשר ידונו בשאלת הזהות בהקשר של המוגבלות וביכולותיהם של הסטודנטים לסגור על זכויותיהם.
- ✓ בתחום התעסוקה – יש לפתח התנסויות של סטודנטים עם מוגבלות בתעסוקה, בתוך המוסד האקדמי ומחוצה לו. כמו כן, מומלץ לפתח סדנאות המתמקדות במעבר מאקדמיה לתעסוקה ובמתן הכוונה תעסוקתית לשלב שלאחר סיום הלימודים.

2) סיוע מרכזי התמיכה לסגל מנהלי

מנתוני המחקר הכמותי והאיכותני עלה כי לסגל המנהלי מסוגלות נמוכה לתת שירות לסטודנטים עם מוגבלות על אף שהביעו נכונות לעשות כן. הקשיים הבולטים שעלו: העדר ידע וכלים; קושי בזיהוי מוקדם של סטודנטים עם מוגבלות (בעיקר בלתי נראית); וידע מועט על התאמות נגישות. כדי להתמודד עם קשיים אלו הם זקוקים להדרכה ותמיכה של מרכזי התמיכה. בנוסף, הם העלו את חשיבות העבודה השיתופית וחילופי המידע עם מרכזי התמיכה. לאור כל זאת מוצעות ההמלצות הבאות לגבי אופן פעולתם של מרכזי התמיכה אל מול הסגל האקדמי.

המלצות :

- ✓ העלאת המודעות בקרב הסגל המנהלי לגבי שירותי מרכזי התמיכה והסיוע שביכולתם לתת.
- ✓ קיום הדרכות וסדנאות של מרכזי התמיכה המותאמות לסגל המנהלי (כנדרש בתקנות) שמטרתן שינוי עמדות וחיזוק תחושת המסוגלות בקרבם על מנת לחולל שינוי באקלים השילוב המוסדי, כולל שינוי מתפיסה של רחמים, חסד ואמפתיה כלפי סטודנטים עם מוגבלות, אל שיח של צדק ושוויון וכן הנחלת ידע וכלים קונקרטיים למתן שירות לסטודנטים עם מוגבלות וקידום תפיסת שירות המבוססת על עקרונות העיצוב האוניברסלי.
- ✓ פיתוח דרכים להבטחת השתתפות הסגל המנהלי בהדרכות ובסדנאות.

✓ פיתוח דרכי עבודה המקדמות דפוס של עבודה שיתופית, המקדמת בתורה שירות נגיש ומאפשרת הדרכה, ליווי, הרחבת הידע ושיפור תחושת מסוגלות בקרב הסגל, כולל עיצוב ויצירת נהלים לדרכי תקשורת והעברת מידע שוטף בין המרכזים לסגל המנהלי, כגון: קיום ישיבות קבועות לשם דיון משותף בנושאים עקרוניים ונושאים פרטניים, הצבת איש/אשת קשר המתמחה בנושא (רעיון שעלה מן הסגל המנהלי), או כל מנגנון תמיכה אחר בהתמודדות הסגל המנהלי עם האתגרים העומדים לפתחו.

3) סיוע מרכז התמיכה לסגל האקדמי

מנתוני המחקר הכמותי והאיכותני עלה כי בדומה לסגל המנהלי, למרות נכונותם של אנשי הסגל האקדמי, מסוגלותם לעצב סביבה והוראה אקדמית נגישה נמוכה. הקשיים הבולטים שעלו: העדר ידע וכלים; מפגש מועט עם סטודנטים עם מוגבלות וקושי בזיהויים (בעיקר מוגבלות בלתי נראית); וידע מועט לגבי צרכיהם, על הוראה נגישה, ועל מתן התאמות לסטודנטים עם מוגבלויות מגוונות. כמו כן, אנשי הסגל האקדמי מתלבטים באשר למקומם של התאמות סבירות למול מצויינות אקדמית. לאור כל זאת מוצעות ההמלצות הבאות לגבי אופן פעולתם של מרכזי התמיכה אל מול הסגל האקדמי.

המלצות:

- ✓ העלאת המודעות בקרב הסגל האקדמי בדבר השירותים הניתנים על ידי מרכזי התמיכה ובדבר הסיוע האפשרי לסגל האקדמי.
- ✓ קיום הדרכות של מרכזי התמיכה המותאמות לסגל האקדמי (כנדרש בתקנות) שמטרתן הנחלת ידע מעשי בדבר דרישות החוק להנגשת ההשכלה הגבוהה, שינוי עמדות ביחס לאנשים עם מוגבלויות, כולל היכרות עם הקשיים הכרוכים בחשיפת המוגבלות ומתן מענים עקרוניים ומעשיים לחששות הסגל בדבר המתח שבין שילוב והכללה לבין מצויינות אקדמית תוך הדגשת היסוד הערכי הטמון בהנגשת ההשכלה הגבוהה.
- ✓ קיום סדנאות לקידום הוראה נגישה הכוללות את הנחלת העקרונות להוראה אוניברסלית וכן הנחיות מעשיות להכנת מצגות וחומרים דיגיטליים, להתאמת בחינות ולמתן מטלות חלופיות במטרה להפחית מתחושות התסכול והעומס שהסגל האקדמי חש בעקבות דרישות הנגישות המוטלות עליו.
- ✓ פיתוח דרכים לעידוד השתתפות הסגל האקדמי בהדרכות ובסדנאות.
- ✓ פיתוח נהלי עבודה בהירים ופשוטים אל מול הסגל האקדמי כולל צמצום הנטל המוטל על הסגל בקבלת החלטות לגבי קביעת התאמות פרטניות ויישומן.
- ✓ חיזוק הקשר ההדדי השוטף בין הסגל האקדמי ומרכזי התמיכה, בדרכים כגון: השתתפות מרכז התמיכה בישיבות הסגל האקדמי ביחידות ובפקולטות השונות, יצירת פונקציה ייעודית בתוך מרכז התמיכה למתן מענה לפניית מרצים בדבר קשיים ואתגרים הקשורים בהוראה והנחיה של סטודנטים עם מוגבלות, וכן חיזוק הסגל המנהלי כפונקציה מתווכת בין המרכזים לסגל האקדמי.

✓ הגברת המגע וההיכרות עם סטודנטים עם מוגבלויות דרך קיום מפגשים ורבי שיח עם סטודנטים/יות עם מוגבלות נראית ובלתי נראית.

4. מסד הנתונים – חשיבות ותרומה

במסגרת המחקר נבנה בסיס נתונים לתיעוד אחיד לפעילות כל המרכזים. חלק גדול מהמרכזים התקשה באיסוף הנתונים המבוקשים ממגוון סיבות, ביניהן עומס העבודה הכרוך בכך, הבדלים בהגדרת השירותים הניתנים על ידי כל מרכז, חיסיון הפונים וכן קשיים טכניים ומנהליים בדיווח למערכת המוסדית לעומת מילוי בסיס הנתונים. על אף הקשיים המידע שנאגר בבסיס הנתונים מלמד רבות על מאפייני הסטודנטים/יות הפונים/ות למרכזי התמיכה, על מגוון העובדים/ות המספקים/ות את השירותים, על השירותים שהמרכזים נותנים ועל מכלול דרכי פעולתם.

המלצות:

- ✓ בניית בסיס נתונים ארצי המתאים לכלל מערכות המידע במוסדות השונים
- ✓ הגדרות ברורות של סוגי שירותים הניתנים על ידי המרכזים והאוכלוסיות הפונות
- ✓ מתן משאבים למילוי ותחזוקה של בסיס הנתונים
- ✓ מעקב אחר מגמות ושינויים ואיתור צרכים וקשיים
- ✓ שיפור דיווח בבסיס הנתונים למוסדות ולגיוס משאבים למרכזים
- ✓ איגום ועיגון הידע המקצועי שהצטבר על דרך השוואה ושיתוף בין המרכזים לצורך איתור פרקטיקות יעילות.
- ✓ הסתייעות במסד הנתונים ותוצריו לצורך למידה הדדית, יישום מיטבי של התקנות, גיבוש מומחיות חדשה והקמת איגוד או ארגון גג מקצועי של מרכזי התמיכה.

1.2.2. תפקידי הסגל המנהלי לקידום מתן שירות נגיש במוסד

הסגל המנהלי הוא החוליה המקשרת בין הסטודנטים/יות לבין הסגל האקדמי והיחידות השונות במוסד. במקרים רבים נשות הסגל המנהלי הן הראשונות לפגוש את הסטודנטים/יות ולסייע להם להתמצא בנבכי החיים בקמפוס. הן אמונות על מתן שירות מנהלי מיטבי לכלל הסטודנטים, מתוך תפיסת שירות עמוקה המופנית גם כלפי קבוצות מיעוט מגוונות. יחד עם זאת, מתוך המחקר עולה כי הן חסרות במידע ובידע על הנגשת השירות, על אפשרויות הנגישות המקובלות במוסד ולעיתים אף מתקשות לזהות מיהם סטודנטים/יות עם מוגבלות. לכך נוסף עומס עבודה שלעיתים מלווה בעומס רגשי גדול.

המלצות:

- ✓ מתן מידע לכלל הסטודנטים/יות עם תחילת הלימודים על אפשרויות הנגישות והשירותים הניתנים ביחידה (למוסד)
- ✓ איתור מוקדם של סטודנטים עם מוגבלויות הלומדים ביחידה ובקשת מידע על צרכי ההתאמות והנגישות שלהם על ידי פנייה פתוחה עם הבטחת חיסיון

- ✓ מחויבות לרכישת מידע וידע על מוגבלות ונגישות השירות ועל דרישות החוק ותקנות הנגישות להשכלה גבוהה בסדנאות וימי עיון המתנהלים במוסד לשיפור השירות
- ✓ יצירת קשר משתף ודו סיטרי עם מרכז התמיכה ושיתוף בידע המצטבר במפגשים עם סטודנטים עם מוגבלות
- ✓ העלאת שיח נגישות ומוגבלות מתוך תפיסה חברתית של צדק ושיוויון בישיבות ובמפגשים של הצוות
- ✓ הצבת אשת קשר ביחידה המתמחה בנושא אשר תהיה אחראית על הקשר עם הסגל האקדמי, עם מרכזי התמיכה, עם ארגוני הסטודנטים (כמו תאי סמ"ן) ועם היחידות השונות במוסד
- ✓ שיפור השירות מתוך תפיסת עיצוב אוניברסלי

1.2. ג. תפקידי הסגל האקדמי לקידום נגישות אקדמית במוסד

הסגל האקדמי מכיר בצורך ובמחויבות החברתית ליצור קמפוס מגוון ולהכליל סטודנטים/יות עם מוגבלות בהשכלה הגבוהה. למרות הרצון וההכרה בהיותם חוליה מרכזית להצלחה אקדמית של כל סטודנט/ית, הם חסרי ידע וכלים ליצירת סביבה אקדמית נגישה. בה בעת, חלק ניכר מאנשי הסגל האקדמי מצוי בתפיסה ההיררכית של מצויינות אקדמית, ומתלבט במתח שבינה לבין הנגשת ההשכלה הגבוהה לקבוצות מוחלשות בלימודים. בנוסף, הסגל האקדמי ממוקד בתפקידיו האקדמיים וחלקו אינו תופס את האחריות לשינוי חברתי כחלק מתפקידיו.

המלצות:

- ✓ חיוב המרצים ויצירת נוהל לפנייה אקטיבית בראשית הקורס לאיתור מוקדם של סטודנטים עם מוגבלויות וקבלת מידע על צרכי ההתאמות והנגישות האקדמית שלהם.
- ✓ קידום המחויבות בקרב הסגל לרכישת מידע וידע על מוגבלות, על הוראה נגישה ואוניברסלית, על דרישות החוק ותקנות הנגישות להשכלה גבוהה, בין היתר באמצעות סדנאות וימי עיון המתנהלים במוסד
- ✓ קידום המחויבות בקרב הסגל לרכישת ידע וכלים בנושאים הקשורים להנגשה והתאמות פרטניות ופיתוח רגישות לסטיגמות ולקושי לחשיפה של מוגבלות
- ✓ חיזוק ההכרות של הסגל האקדמי עם שירותי התמיכה במוסד ויצירת קשר משתף ודו סיטרי עם מרכז התמיכה למניעה ולהתמודדות בעת משבר
- ✓ פיתוח וקידום שיח על הקשר והמתח שבין מצויינות אקדמית והכללה מתוך תפיסה חברתית של צדק ושיוויון בישיבות ובמפגשים של הצוות
- ✓ שילוב סטודנטים/יות וקולגות עם מוגבלות במחקרים ופרוייקטים חברתיים ובעיקר בפיתוח ידע בתחום של לימודי מוגבלות.

1.2. ד. תפקידי ההנהלה לקידום הנגישות של המוסד

המסקנה החד-משמעית העולה מן המחקר היא הצורך בחיזוק מרכזי התמיכה ובחיזוק המוסדות להשכלה גבוהה אשר מרכזי התמיכה מצויים באחריותם, וכעת אף במסגרת חובתם החוקית. אין ספק

שהדבר מצריך השקעת משאבים ניכרת מצד המדינה ומצד המוסדות להשכלה גבוהה תוך הכרה בתועלת המצויה בהנגשת ההשכלה הגבוהה כשער לתעסוקה וכזירה של חיזוק יכולות המובילות לחיים בוגרים תרומיים, משמעותיים ומספקים.

המלצות:

- ✓ הבעת מחויבות מפורשת לשילוב אנשים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה, להנגשת ההשכלה הגבוהה וליישום תקנות הנגישות להשכלה גבוהה.
- ✓ יצירת מסגרת מוסדית תומכת במרכזי התמיכה שכוללת ערוצי הידברות שוטפת בין ההנהלה למרכזים והבטחת יציבות ארגונית ותקציבית.
- ✓ תמיכה בגיבוש נהלים בהירים לדרכי עבודה וחלוקת עבודה בין מרכזי התמיכה, סגל מנהלי וסגל אקדמי, בהתאם להמלצות שהוצגו לעיל.
- ✓ הקצאת משאבים כספיים ושל כוח אדם למרכזי התמיכה שיאפשרו מתן שירותים למכלול הסטודנטים עם כל סוגי המוגבלויות בכל המישורים שנדונו בדוח זה.
- ✓ תמיכה בהקמת ארגון גג של מרכזי התמיכה.

ז. רשימת מקורות

- בן ישראל, ר' (2012). **ביטחון סוציאלי**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- גרטל, ג' ונתן, ל' (2011). **שירות נגיש לאנשים עם מוגבלות, תפיסה, הטמעה והדרכה בארגונים**. ירושלים: משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות.
- דנגור, נ' (2013). **שילוב אנשים עם מוגבלויות במוסדות להשכלה גבוהה**. ירושלים: משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות.
- וורגן, י' (2006). **נגישות ההשכלה העל־תיכונית לאנשים עם מוגבלות שאינה פיזית**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- זק"ש, ד' ושרויאר, נ' (2009). **תמיכה אקדמית, תמיכה אנושית ותמיכה פיזית כמאפשרות את השתתפותם של סטודנטים/יות עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה**. ירושלים: דו"ח מחקר למוסד לביטוח לאומי.
- חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (תשכ"ח-1998).
- מור, ש' (2012). שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות בתעסוקה: מתיקון הפרט לתיקון החברה. **עיוני משפט, לה (2), 150-97**.
- מור, ש' (2016). משפט נגיש לכל: הזכות לנגישות ונגישות למשפט – ביקורת מוגבלות. **חוקים, ח, 15-83**.
- משרד התמ"ת (2011). **אנשים עם מוגבלות בישראל, דיוקן נתונים סטטיסטי**. נדלה מ-
<http://www.moit.gov.il/NR/rdonlyres/82A66B25-99B6-45F7-A58C-2D7309EABCE0/0/ugdan.pdf>
- פלדמן, ד' ובן משה, א' (2007). **אנשים עם מוגבלות בישראל – 2007**. ירושלים: משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents, 5(1)*, 307-337.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2007). Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K., & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experience of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 22*, 41-47.
- Dutta, A., Scguri-Geist, C., & Kundu, M., (2009). Coordination of postsecondary transition services for students with disability. *Journal of Rehabilitation, 75*, 10-17.
- Findler, L., Vilchinsky, N., & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS) construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 50(3)*, 166-176.

- Getzel, E., Stodden, R., & Brief, L. (2001). Pursuing postsecondary education opportunities for individuals with disabilities. In P. Wehman (ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (pp. 247-259). Baltimore, MD: Broodes Pub.
- Harbour, W. S. (2008). *Disabled students' access to information about postsecondary disability services during their college search process*. Boston, MA: Harvard University
- Jarus, T., Horghagen, S., Lee, M., Magnus, E., Nolan, C., Sachs, D., & Schreuer, N. (November, 2012). *Diversity in higher education – Inclusion for students with disabilities in health and human service professions*. Paper presented at the International Congress of University and Disability, Madrid, Spain.
- Jung, B., Salvatori, P., Tremblay, M., Baptiste, S., & Sinclair, K. (2008). Inclusive Occupational Therapy Education: An international perspective. *WFOT Bulletin*, 57, 33-41
- Mpofu, E., & Wilson, K. (2004). Opportunity structure and transition practices with students with disabilities: The role of family, culture, and community. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 35, 9-16.
- OECD. (2011). *Inclusion of students with disabilities in Tertiary Education and Employment*. Paris: OECD Publication. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/19901496>
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. New York, NY: St Martin's Press.
- Pace, C. R., & Kuh, G. D. (1998). College student experiences questionnaire. *Bloomington: Center for Postsecondary Research and Planning, Indiana University*.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Rimmerman, A., & Araten-Bergman, T. (2005). Legislation of handicapped rights and its implementation in Israel – Trends and future directions. *Social Security Journal*, 69, 11-31.
- 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). Retrieved October, 2011, from: <http://dsq-sds.org/article/view/1593/1561>
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. New York, NY: Routledge.
- Swain, J., & French, S. (2000). *Disability & society: Towards an affirmation model of disability*. New York, NY: Routledge - Taylor & Francis.
- Vilchinsky, N., Werner, S., & Findler, L. (2010). Gender and attitudes toward people using wheelchairs: A multidimensional perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 53(3), 163-174.

World Health Organization (WHO). (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health- ICF*. Retrieved January, 2013, from: <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/>

ח. נספחים

ח.1. שאלון "בסיס נתונים" לסגל מרכזי התמיכה

שלום לך,

בשנתו הרביעית של המחקר, המוסד לביטוח הלאומי מבקש באמצעות צוות המחקר מאוניברסיטת חיפה, ללמוד מבעלי התפקידים העובדים במרכזי התמיכה, על הפעילות הנעשית במרכזים.

השאלון שלפניך שואל על מידע הנוגע למאפיינים של מרכז התמיכה לסטודנטים עם מוגבלויות במוסד האקדמי בו הנך עובד/ת.

המידע ישמש את צוות המחקר לסייע ולייעל את תהליכי העבודה במרכזים המשתתפים בפרויקט והמצטרפים אליו.

תודה על שיתוף הפעולה!

1) מהו המוסד האקדמי בו אתה עובד? _____

2) מהי כתובת המייל שלך: _____

3) מגדר: (1) גבר (2) אישה

4) גיל: _____

5) מהו תחום הלימודים או המקצוע שלמדת? _____

6) מהו סוג תעודת לימודים אחרונה שלך?

1. תיכונית

2. על תיכונית ללא תואר (הנדסאים/ישיבה/סמינר)

3. תואר ראשון

4. תואר שני ומעלה

7) מהו תפקידך במרכז התמיכה? _____

8) מהו היקף המשרה שלך?

1. עד 25% משרה

2. 26%-50% משרה

3. 51%-75% משרה

4. 76% עד משרה מלאה

5. אחר, פרט: _____

9) כמה זמן הנך עובד במרכז התמיכה (בשנים)? _____

10) ציין אילו אנשי צוות בעלי התפקידים המצוינים עובדים אתך במרכז?

- פסיכולוגים/יועצים פסיכולוגים
- מרפאים בעיסוק
- מומחים ללקויות למידה
- יועצים חינוכיים
- עובדים סוציאליים
- חינוך מיוחד
- מומחים לנגישות
- רכז/ת מרכז התמיכה
- אחר, פרט: _____

11) עבור כל תפקיד פרט את מספר אנשי הצוות בתפקיד זה ואת השעות השבועיות מוקצות לתפקיד זה:

תפקיד	מספר אנשי צוות	מספר שעות שבועיות של הצוות
פסיכולוגים/יועצים פסיכולוגים		
מרפאים בעיסוק		
מומחים ללקויות למידה		
יועצים חינוכיים		
עובדים סוציאליים		
חינוך מיוחד		
מומחים לנגישות		
רכזת מרכז התמיכה		
אחר, פרט:		

12) כמה שעות פעילות שבועיות (בממוצע) המרכז פועל? _____

13) ציין את מספר הסטודנטים אשר קיבלו שרות בשנת הלימודים הנוכחית, בהתאם לסוגי המוגבלויות שלהם:

מוגבלות	מספר הפונים לקבלת התאמות לבחינות/מטלות בלבד ללא קבלת שירות שוטף (התאמות)	מספר הסטודנטים שקיבלו שירות שוטף (שרות שאיננו התאמות)
לקויות למידה		
הפרעות קשב וריכוז (ADD/ADHD)		
כבדי ראיה ועיוורים		
כבדי שמיעה וחירשים		
נכות פיזית / מוטורית		
מוגבלות נפשית		
אוטיזם או מוגבלות בתקשורת		
מחלות כרוניות		
אחר, פרט:		

14) תחת איזה גוף פועל המרכז?

- דיקנט
- מדור לקויות למידה
- מדור בחינות
- גוף אחר בתוך המוסד האקדמי _____
- גוף אחר מחוץ למוסד האקדמי _____
- אחר, פרט: _____

15) להערכתך, מאילו חוגי לימוד פונים מרבית הסטודנטים לקבלת שירותים במרכז?

(ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

- מדעי החברה/חינוך
- מדעי החיים/הבריאות
- הנדסה/טכנולוגיה
- מדעי הרוח
- משפטים
- אחר, פרט: _____

16) באיזה אופן מתבצע תיעוד הפעילות השוטפת במרכז? (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

- במערכת מכלול
- במערכת גלבוע
- באקסל, באופן ידני
- Word
- אוטלוק
- אחר, פרט: _____

17) כיצד מתבצעת הערכה של תרומת מרכז התמיכה לסטודנטים עם מוגבלות?

(ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

- איסוף נתונים ע"י שאלונים
- שיחות אישיות
- לא נעשית הערכה
- אחר, פרט: _____

18) האם במרכז התמיכה יש רישום/תיעוד לגבי סטודנטים הנושרים מלימודים?

(1) כן (2) לא

19) אילו סוגי דוחות תקופתיים מפיקים במרכז התמיכה שבו הנך עובד?

- לא מכינים לי דוחות

- לא ידוע לי
- דוחות כספיים
- מספר פניות סטודנטים
- מספר סטודנטים
- מספר וסוג בקשות לקבלת שירותים מגוונים
- דוחות השתתפות של סטודנטים בפעילות
- דוחות על הדרכות או פעילויות בקמפוס
- הפקת חוברת מידע על שירותים שפותחו
- דוחות הישגים של הסטודנטים
- אחר, פרט: _____

20) אילו סדנאות תומכות לימודים קיימות במרכז?
הכוונה לסדנאות שאינן בנושאי הלימוד אך עוזרות לסטודנט להתמודד עם הלימודים?

- ניהול זמן
- התמודדות עם לחץ וחרדת בחינות
- איך ללמוד
- הכנה לעולם העבודה
- ימי אוריינטציה
- עבודה פרטנית של אנשי מקצוע
- אחר, פרט: _____

21) ציין את מספר הסדנאות שניתנו בשנה האחרונה וכמה שעות בממוצע הייתה כל סדנא:

סדנא	מספר האחרונה	סדנאות	בשנה	מספר שעות בממוצע לסדנא
------	--------------	--------	------	------------------------

- ניהול זמן
- התמודדות עם לחץ וחרדת בחינות
- איך ללמוד
- הכנה לעולם העבודה
- ימי אוריינטציה
- עבודה פרטנית של אנשי מקצוע
- אחר, פרט: _____

22) כמה שעות תגבור קבוצתי ניתנו בכל אחד מהתחומים שברשימה:

- | | |
|--------------------------|-------------|
| שעות תגבור קבוצתי | תחום |
| | אנגלית |
| | עברית |
| | מתמטיקה |
| | סטטיסטיקה |
| | פיזיקה |
| | אחר: |

23) אילו פעילויות נוספות / שירותים קיימים במרכז עבור הסטודנטים עם המוגבלויות?

- השאלת ציוד עזר
- ליווי חברתי
- חונכות
- ימי מידע ונגישות
- מפגשים/אירועים חברתיים
- אחר, פרט: _____

24) פרט סדנאות המתקיימות במרכז:

- _____ : סדנאות למרצים:
- _____ : סדנאות לסגל מנהלי:
- _____ : סדנאות לסטודנטים:

25) מהן הפעילויות שמקיים מרכז התמיכה לשיווק פעילותו?

(ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

- ימי עיון
- דוור באמצעות הדואר
- פרסום על לוחות מודעות
- פרסום באתר האינטרנט של המוסד האקדמי
- פליירים בקמפוס
- פרסום בידיעון המוסד האקדמי
- רשתות חברתיות
- רשימת תפוצה במיילים
- פגישות עם סגל אקדמי או מנהלי
- אחר, פרט: _____
- לא עושים פעילויות ליידוע הסטודנטים

26) מהן הפעולות שנעשות ע"י מרכז התמיכה להגברת המודעות בקמפוס לצרכיהם של סטודנטים עם

מוגבלויות? (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

- ימי עיון
- דוור באמצעות הדואר
- פרסום על לוחות מודעות
- פרסום באתר האינטרנט של המוסד האקדמי
- פליירים בקמפוס
- פרסום בידיעון המוסד האקדמי
- רשתות חברתיות

- רשימת תפוצה במיילים
- אחר, פרט: _____
- לא עושים פעילויות להגברת מודעות

27) מיהו הגורם האחראי במרכז התמיכה לקיום קשר שוטף עם אנשי הסגל (אקדמי או מנהלי)

- 1. מנהל/ת המרכז
- 2. בעל תפקיד ייעודי
- 3. דיקן הסטודנטים
- 4. יועצ/ת
- 5. אחר, פרט: _____

28) האם במרכז נעשות פעולות להשמה מהאקדמיה לתעסוקה?

- 1. לא
- 2. כן, פרט: _____

29) האם במרכז נעשות פעולות למניעת נשירה של סטודנטים?

- 1. לא
- 2. כן, פרט: _____

30) האם המרכז נמצא בקשר אחר הבוגרים לאחר סיום הלימודים?

- 1. לא
- 2. כן, פרט: _____

31) האם המרכז מעורב בקידום גישה מלאה לסטודנטים עם מוגבלויות בקמפוס? (כגון: הנגשה ועיצוב אוניברסאלי)?

- 1. לא
- 2. כן, פרט: _____

32) לאיזה מידע נוסף לדעתך חשוב להתייחס במטרה להכיר את עבודת המרכז ותרומתו?

33) ציין את מידת שיתוף הפעולה של המרכז עם כל אחד מהגורמים הבאים בתוך המוסד האקדמי :

מידת שיתוף הפעולה		גורמים בתוך המוסד האקדמי	
שיתוף פעולה מלא	שיתוף פעולה חלקי	אין שיתוף פעולה	ראשי חוגים
שיתוף פעולה מלא	שיתוף פעולה חלקי	אין שיתוף פעולה	אגודת הסטודנטים
שיתוף פעולה מלא	שיתוף פעולה חלקי	אין שיתוף פעולה	דיקאנט
שיתוף פעולה מלא	שיתוף פעולה חלקי	אין שיתוף פעולה	מדור בחינות
שיתוף פעולה מלא	שיתוף פעולה חלקי	אין שיתוף פעולה	מחלקת תפעול (כגון: משק/מבנים/אחזקה)
שיתוף פעולה מלא	שיתוף פעולה חלקי	אין שיתוף פעולה	מחלקת המחשוב / מערכות מידע
שיתוף פעולה מלא	שיתוף פעולה חלקי	אין שיתוף פעולה	ספרייה
שיתוף פעולה מלא	שיתוף פעולה חלקי	אין שיתוף פעולה	אחר :

34) ציין האם את/ה משתתף או לא משתתף בישיבות הבאות :

לא משתתף	כן משתתף	ישיבות
		ישיבות צוות של מרכז התמיכה
		ישיבות צוות של סגל אקדמי/בחוגי הלימוד
		ישיבות צוות של המוסד

35) ציין את סוגי בעיות בהן נתקלת במהלך עבודתך :

<input type="checkbox"/>	שיתוף פעולה מצד מרצים
<input type="checkbox"/>	זמינות חדרים לנבחנים עם מוגבלות
<input type="checkbox"/>	חוסר תקצוב למרכז מהמוסד האקדמי
<input type="checkbox"/>	מציאת זמן לסדנאות
<input type="checkbox"/>	עומס במספר הפונים
<input type="checkbox"/>	צפיפות ותחרות על עמדות מחשב במרכז
<input type="checkbox"/>	התנהלות מול גורמי שיקום (ב.לאומי / מ.הביטחון / מ.הבריאות)
<input type="checkbox"/>	אחר, פרט: _____

36) לפניך רשימת שירותים שניתנים במוסד אקדמי, אנא ציין לגבי כל שירות האם קיים או לא קיים במוסד

האקדמי שלך?

לא קיים	כן קיים	הדרכה לבוחנים (משגיחים) על נהלים לסטודנטים עם מוגבלויות?
לא קיים	כן קיים	נהלים ברורים לבוחנים כלפי סטודנטים עם מוגבלות?
לא קיים	כן קיים	הדרכות ריענון נהלי מבחנים עבור הסטודנטים ?

37) האם במרכז כותבים חוברות / נהלים / הנחיות ?

1. כן, פרט: _____
2. לא

38) האם ישנם קהלים שהמרכז אינו מגיע אליהם?

1. כן, פרט: _____
2. לא

39) ציין לגבי כל מרחב האם קיים או לא קיים במרכז התמיכה?

לא קיים	כן קיים	מרחב פתוח למפגש בין סטודנטים
לא קיים	כן קיים	חדרי לימוד פרטניים לסטודנטים
לא קיים	כן קיים	מרחב עבודה שקט לסטודנטים
לא קיים	כן קיים	האם קיים מטבח/פינת קפה

תודה רבה על שיתוף הפעולה!

ח.2. טבלאות פרק ב'- מרכזי התמיכה במוסדות האקדמיים

טבלה 2.1. מרכזי התמיכה במוסדות האקדמיים שהשיבו על שאלון בסיס הנתונים בשתי המדידות

מוסד לימודים	מדידה ראשונה 2015-2016	מדידה שנייה 2017-2018
1	V	V
2	חלקי	V
3	V	-
4	חלקי	-
5	V	-
6	V	V
7	V	-
8	V	V
9	חלקי	V
10	V	-
11	V	-
12	V	V
13	V	V
14	V	V
15	V	V
16	V	-
17	V	V
18	חלקי	V
19	V	V
20	V	V
21	V	V
22	V	V
23	V	V
24	חלקי	-
25	חלקי	-
26	V	V
27	V	V
28	V	V
29	V	-
30	V	-
31	V	V
32	V	V

טבלה 2.2. התפלגות נתוני הרקע של המשיבים לבסיס הנתונים

תחום התמחות אחר: מוזיקה, מדיניות ציבורית

מדידה שנייה 2017-2018		מדידה ראשונה 2015-2016			
68%	15	67%	20	מנהלת מרכז תמיכה	תפקיד
14%	3	23%	7	רכזת	
18%	4	10%	3	אחר	
14%	3	10%	3	תואר ראשון	השכלה
86%	19	90%	27	תואר שני ומעלה	
36%	8	45%	13	30-40	גיל*
19%	4	28%	8	41-50	
45%	10	28%	8	50+	
68%	15	76%	22	לקויות למידה/חינוך מיוחד/אבחון וייעוץ חינוכי/חינוך	תחום התמחות
0	0	10%	3	מקצועות פרא-רפואיים	
14%	3	7%	2	מדעי החברה	
0	0	7%	2	מורשי נגישות	
18%	4			אחר*	
22%	5	10%	3	פחות מ-50%	אחוז משרה
14%	3	34%	10	50%-75%	
64%	14	55%	16	76%-100%	
23%	5	21%	6	0-2 שנים	ותק בתפקיד
27%	6	31%	9	3-6 שנים	
27%	6	24%	7	7-10 שנים	
23%	5	24%	7	10+ שנים	

טבלה 2.3. הסדנאות המתקיימות במרכזי התמיכה

*העבודה הפרטנית אינה מתקיימת במסגרת סדנה

מדידה שנייה (2017-2018)		מדידה ראשונה (2015-2016)		
מס' שעות ממוצע	אחוז המוסדות בהם הסדנה מתקיימת	מס' שעות ממוצע	אחוז המוסדות בהם הסדנה מתקיימת	סוג סדנה
3.8	91%	6.9	88%	סדנת ניהול זמן
3.25	77%	6.6	81%	ימי אוריינטציה
5.6	82%	5.6	77%	התמודדות עם לחץ ועם חרדת בחינות
8.9	91%	9.7	85%	איך ללמוד
6.2	41%	11.4	50%	הכנה לעולם העבודה
22.8	82%	6.9	88%	עבודה פרטנית של אנשי מקצוע*

ח.3. שאלונים לסטודנטים

פרקטיקות מוצלחות להכללה של סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה

טופס פנייה להשתתפות במחקר והסכמה מדעת

שלום רב,

אנו פונות אליך בבקשה לקחת חלק במחקר שנועד להעריך את מיזם "מהפכה בהשכלה" שמפותח בסיוע קרנות הביטוח הלאומי. מיזם זה שוקד על קידום הנגישות של ההשכלה הגבוהה עבור סטודנטים/יות עם מוגבלות ועל עידוד הכנתם לשילוב בעבודה. המחקר מתבצע על-ידי צוות חוקרות מאוניברסיטת חיפה. אנו מבקשות בעזרתך להעריך את תרומתם של מרכזי התמיכה שהוקמו במסגרת המיזם. ממצאי המחקר יובילו לפיתוח דרכי פעולה מיטביות ולשיפור היעילות של מרכזי התמיכה. מסקנות המחקר יוטמעו בעתיד בכל המוסדות להשכלה גבוהה בישראל. הסכמתך להשתתף במחקר תתרום בצורה משמעותית להבנת הנושא וליצירת שינוי חברתי.

המשתתפים במחקר יתבקשו:

- ❖ למלא את השאלון
- ❖ מילוי השאלון יארך כ-30-45 דקות
- ❖ בין המשתתפים יוגרל שובר לארוחת בוקר זוגית

השתתפותך במחקר היא התנדבותית. תוכלי לבחור להפסיק את השתתפותך במחקר בכל שלב, מבלי שתהיה לכך כל השלכה עליך או על השירותים שאת/ה מקבלת ממרכזי התמיכה ומהמוסד בו את/ה לומד/ת. חשוב לציין כי במסגרת המחקר אנו מעוניינות לשמוע ולהבין את חווייתך האישית (אין תשובות נכונות או לא נכונות).

כל הנתונים המזהים במחקר ישמרו חסויים ולא יהיו זמינים לאף אחד מלבד צוות המחקר מאוניברסיטת חיפה. לאורך המחקר יינקטו כל הצעדים לשמור על פרטיותך. בשלב פרסום הממצאים יוסרו כל סממנים מזהים מתוך השאלון כמו כן, טופס הסכמה ופרטים אישיים יישמרו בנפרד מחומר המחקר ובמקום נעול. המחקר אושר על-ידי ועדת אתיקה לניסויים בבני אדם, אוניברסיטת חיפה (מס' אישור 066/15).

למקרה הצורך, ניתן לפנות לחוקרות שפרטיותן מופיעים להלן. להסכמה להשתתפות במחקר, אנא חתום/י על טופס ההסכמה המצורף. תודה מראש על שיתוף הפעולה.

בברכה, צוות החוקרות:

ד"ר דליה זק"ש, הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, דוא"ל: dalia.sachs@gmail.com

ד"ר נעמי שרויאר, הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, דוא"ל: nomish2014@gmail.com

ד"ר כרמית-נעה שפיגלמן, הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, דוא"ל: carmits@univ.haifa.ac.il

ד"ר שגית מור, הפקולטה למשפטים, דוא"ל: smor.haifa@gmail.com

אישור השתתפות במחקר בנושא:

הערכה של מיזם "מהפכה בהשכלה הגבוהה"

בניהולן של החוקרות הראשיות:

ד"ר דליה זק"ש, ד"ר נעמי שרויאר, ד"ר כרמית-נעה שפיגלמן וד"ר שגית מור

אני _____ מאשר/ת שקראתי את המידע שהוצג בפניי ושהוסבר לי אישית על-ידי החוקרות, אשר התחייבו בפניי בכתב, להבטיח סודיות בכל הנוגע לפרטיי האישיים ולכל פרט אחר, שעלול לחשוף את זהותי. הוסברה לי מטרת המחקר וחשיבותו. הובהר לי כי ההשתתפות במחקר הנה מבחירה בלבד, ואם אסרב או אבקש להפסיק השתתפותי במחקר, לא תהיה לכך כל השלכה לגביי בעתיד. אני מסכים/ה להשתתף במחקר זה ומוכן/ה שייעשה שימוש בשאלונים ובראיונות לצרכי המחקר בלבד.

תאריך: _____

שם המשתתף/ת: _____

חתימה: _____

סטודנט/ית יקר/ה שלום,

אנו עורכות מחקר בקרב סטודנטים המקבלים שירות ממרכזי תמיכה במוסד להשכלה גבוהה.

באמצעות השאלון שלפניך אנו רוצות ללמוד על השירות שאת/ה מקבלת ממרכז התמיכה, ועל עמדותיך כלפי לימודים באופן כללי. נשמח שתקדישי/י מספר דקות למילוי השאלון. דעתך תעזור לשיפור השירות הניתן לסטודנטים במרכזי התמיכה

נודה אם תקפיד/י לענות על כל השאלות, תשובותיך חשובות להבנת הנושא.

תודה על שיתוף הפעולה, צוות המחקר

א. נתוני רקע כללים

- (1) מוסד לימודים: _____
 - (2) גיל: _____
 - (3) מין: 1. זכר 2. נקבה 3. אחר
 - (4) מצב משפחתי: 1. רווק/ה 2. גרוש/ה 3. נשוי/אה 4. אלמן/ה 5. פרוד/ה 6. בקשר זוגי
 - (5) מספר ילדים: _____
 - (6) מקום מגורים בשנת הלימודים הנוכחית:
 1. מעונות סטודנטים
 2. דירה עם שותפים
 3. דירה לבד
 4. עם בן/ בת משפחה
 5. עם בן/ בת זוג
 6. בבית ההורים
 7. אחר, פרט _____
 - (7) ארץ לידה: _____
 - (8) שנת עלייה: _____
 - (9) דת: 1. יהודיה 2. מוסלמית 3. נוצריה 4. יהודיה חרדית 5. דרוזית 6. אחר _____
 - (10) שפה עיקרית מדוברת בבית ההורים:
 1. עברית 2. ערבית 3. רוסית 4. אמהרית/טיגרית 5. אנגלית 6. ספרדית 7. אחר _____
 - (11) השכלת אימא: 1. יסודית 2. תיכונית 3. על תיכוני לא אקדמי (סמינר, הנדסאים)
 - (12) השכלת אבא: 1. יסודית 2. תיכונית 3. על תיכוני לא אקדמי (סמינר, נדסאים, ישיבה)
- | | | | | |
|-------------------|---------------|--|------------|-----------|
| 5. תואר שני ומעלה | 4. תואר ראשון | 3. על תיכוני לא אקדמי (סמינר, הנדסאים) | 2. תיכונית | 1. יסודית |
| 5. תואר שני ומעלה | 4. תואר ראשון | 3. על תיכוני לא אקדמי (סמינר, נדסאים, ישיבה) | 2. תיכונית | 2. יסודית |

ב. רקע אקדמי

- (1) האם יש לך תעודת בגרות? 1. בגרות מלאה 2. בגרות חלקית 3. אין לי 4. תעודה מקצועית
- (2) האם עשית בחינה פסיכומטרית? 1. כן 2. לא
- (3) האם עברת לכאן ממוסד לימודים אחר? 1. למדתי רק כאן 2. עברתי ממוסד אחר, שם המוסד _____
- (4) מהו תחום לימודיך? (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)
1. חינוך 2. מקצועות רווחה ובריאות 3. מדעי החברה 4. מדעי הרוח 5. משפטים 6. אומנות
7. הנדסה 8. מדעי הטבע והחיים 9. מדעי המחשב 10. רפואה 11. מכינה 12. אחר _____
- (5) באיזו שנה אתה/לומד/ת? 1. שנה ראשונה 2. שנה שנייה 3. שנה שלישית 4. רביעית ומעלה
- (6) כמה סמסטרים למדת עד כה במהלך התואר? _____
- (7) במהלך שנת הלימודים האחרונה, האם נרשמת לכל הקורסים שנדרשים בתכנית בה אתה/לומד/ת?
1. נרשמתי לחלק קטן מהקורסים 2. נרשמתי לחלק מהקורסים 3. נרשמתי לרוב הקורסים הנדרשים
4. נרשמתי לכל הקורסים הנדרשים 5. נרשמתי ליותר קורסים מהנדרש
- (8) במהלך שנת הלימודים האחרונה, האם השלמת את החובות לכל הקורסים שאליהם נרשמת?
1. השלמתי חלק מהקורסים שבהם למדתי
2. השלמתי את רוב הקורסים שבהם למדתי
3. השלמתי את כל הקורסים שבהם למדתי
- (9) מהו בקירוב ממוצע ציוניך עד כה?
1. 90-100 2. 80-90 3. 70-80 4. 60-70 5. 50-60 6. לא יודע/ת /לא בטוח/ה
- (10) האם אתה/מתכוונ/ת להמשיך בלימודים בשנת הלימודים הבאה?
1. כן, באותה חטיבה / חוג
2. כן, בחטיבה / חוג אחר
3. כן, במוסד אקדמי אחר
4. אינני יודע/ת עדיין
5. אינני מתכוונ/ת להמשיך ללמוד
6. אני אסיים את כל החובות לתואר השנה
7. אחר, פרטי: _____
- (11) אם אינך מתכוונ/ת להמשיך ללמוד, מה הסיבה העיקרית לכך?
1. לא הצלחתי בלימודים
2. לא בחרתי במקצוע המתאים לי
3. הלימודים לא ענו על הציפיות שלי
4. אין לי אפשרות לממן את הלימודים
5. אין לי תמיכה אקדמית מספקת
6. אחר, פרטי: _____

(12) האם ברצונך להמשיך ללימודים מתקדמים?

1. כן. לתואר שני
2. כן. לתואר שלישי
3. כן. להתמקצעות אחרת (שאיננה תואר אקדמי)
4. אינני יודעת/ת
5. לא

(13) כמה שעות שבועיות הנך מקדישה ללימודים מעבר לשעות הלימודים הפורמאליות?

1. 5 שעות שבועיות או פחות
2. 6-10 שעות
3. 11-15 שעות
4. 16-20 שעות
5. 21-20 שעות
6. 26-30 שעות
7. יותר מ-30 שעות

(14) כמה שעות בשבוע אתה עובד/ת בתשלום?

- | מחוץ לקמפוס | בתוך הקמפוס | |
|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | לא עובד/ת כלל |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1-10 שעות בשבוע |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 11-20 שעות בשבוע |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 21-30 שעות בשבוע |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 31-40 שעות בשבוע |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | יותר מ-40 שעות בשבוע |

(15) האם יש לך מוגבלות או לקות גופנית, חושית, נפשית או קוגניטיבית כלשהי? אנא הקף/י בעיגול את

התשובה/ות הרלוונטיות: (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| 1. לקות ראייה | 6. לקות למידה | 11. לקות בניידות |
| 2. לקות שמיעה | 7. לקות קשב וריכוז | 12. מצב בריאותי אחר המשפיע על התפקוד, פרט/י: _____ |
| 3. לקות דיבור | 8. לקות קוגניטיבית | 13. אין לי שום לקות (לעבור לשאלה 20) |
| 4. לקות בתקשורת | 9. לקות נפשית | |
| 5. לקות על הרצף האוטיסטי | 10. לקות פיזית / מוטורית | |

(16) מאיזה גיל קיימת הלכות? _____

(17) באיזו מידה הלכות שלך מפריעה ללימודיך? 1. מפריעה מאד 2. מפריעה 3. לא כל כך מפריעה 4.

בכלל לא מפריעה

(18) האם שמעת על מרכז התמיכה/נגישות לסטודנטים עם מוגבלות בקמפוס? 1. כן 2. לא

(19) היכן שמעת על מרכז התמיכה?

1. באתר אינטרנט של המוסד
2. בפרסומים של המוסד
3. בדיקנט הסטודנטים של המוסד
4. במרשם תלמידים
5. בתכנית או בחוג אליו נרשמת
6. שמעתי מסטודנטים
7. אחר. פרט: _____

(20) האם השתמשת אי פעם בשירותי מרכז התמיכה/ נגישות לסטודנטים עם מוגבלות בקמפוס?

- (1) כן (2) לא (3) פרט/י, מדוע לא? _____

ג. הערכת תוצאות והישגים

כעת הנך מתבקש/ת לדרג את מידת שביעות רצונך מההישגים שלך במהלך הלימודים בתחומים שבטבלה, סמן/י את תשובתך במקום המתאים:

לא רלוונטי	לא רצון בכלל	שבע/ת רצון מועטה	שבע/ת רצון בינונית	שבע/ת רצון במידה רבה	שבע/ת רצון במידה רבה מאוד	עד כמה את/ה שבע/ת רצון מההישגים שי בתחומים הבאים:
0	1	2	3	4	5	ידע כללי
0	1	2	3	4	5	ידע וכלים ללימודי המשך
0	1	2	3	4	5	התמחות מקצועית
0	1	2	3	4	5	מציאת עבודה
0	1	2	3	4	5	קידום קריירה
0	1	2	3	4	5	כתיבה רהוטה וטובה
0	1	2	3	4	5	הצגה בעל-פה של רעיונות
0	1	2	3	4	5	שימוש במחשבים וטכנולוגיות מידע
0	1	2	3	4	5	מודעות לשונות תרבותית ואנושית
0	1	2	3	4	5	פיתוח תפיסה ערכית
0	1	2	3	4	5	הבנת עצמך (יכולותיך, אישיותך)
0	1	2	3	4	5	יכולת להסתדר עם מגוון אנשים
0	1	2	3	4	5	יכולת עבודה בצוות
0	1	2	3	4	5	זיהוי בעיות ודרכים לפתרוןן
0	1	2	3	4	5	חשיבה עצמאית ויצירתית
0	1	2	3	4	5	יכולת למידה עצמית
0	1	2	3	4	5	יכולת הסתגלות לשינויים (טכנולוגיים, חברתיים ואנושיים)

ד. שביעות הרצון שלך מהתנסויות הקשורות בלימודים:

לא רלוונטי	לא שבע/ת רצון בכלל	שבע/ת רצון במידה מועטה	שבע/ת רצון במידה בינונית	שבע/ת רצון במידה רבה	שבע/ת רצון במידה רבה מאוד	עד כמה את/ה שבע/ת רצון מההתנסויות שהיו לך בתחומים הבאים:
0	1	2	3	4	5	חיפוש מידע בספרייה
0	1	2	3	4	5	מחשבים וטכנולוגיות מידע
0	1	2	3	4	5	עבודה במעבדות
0	1	2	3	4	5	השתתפות בשעורים
0	1	2	3	4	5	כתיבה
0	1	2	3	4	5	קריאת חומר אקדמי
0	1	2	3	4	5	מפגש עם אנשי סגל אקדמי
0	1	2	3	4	5	מפגש עם אנשי סגל מנהלי
0	1	2	3	4	5	היכרויות וקשרים בינאישיים
0	1	2	3	4	5	התנסויות חברתיות במתקני הקמפוס (קפטריה, חדר כושר וכו')
0	1	2	3	4	5	מתקני הלמידה בקמפוס (כתות, מעבדות, חדרי מחשב)
0	1	2	3	4	5	אירועי אמנות ותרבות בקמפוס

ה. השתלבות ומחויבות

לפניך סדרה של משפטים הקשורים לצדדים שונים של החיים במוסד האקדמי בו את/ה לומד/ת. לכל משפט יש ארבע אפשרויות תשובה, נא סמן/י את התשובה המתאימה לכל משפט.

לא מסכים/ה בכלל	לא כל כך מסכים/ה	מסכים/ה	מסכים/ה בהחלט	
1	2	3	4	חשוב לי לסיים את לימודיי במוסד לימודים זה
1	2	3	4	אני בטוח/ה שבחרתי במוסד הלימודים הנכון לי
1	2	3	4	ברור לי שאמשיך ללמוד כאן בשנה הבאה
1	2	3	4	מאז שאני כאן פיתחתי יחסים אישיים קרובים עם סטודנטים אחרים
1	2	3	4	אני מרוצה מהקשרים שפיתחתי כאן עם הסטודנטים
1	2	3	4	היה לי קשה להכיר ולהתחבר לסטודנטים אחרים

לא מסכנים/ה בכלל	לא כל כך מסכנים/ה	מסכנים/ה	מסכנים/ה בהחלט	
1	2	3	4	רק חלק קטן מהסטודנטים שאני מכיר היו מוכנים להקשיב לי ולעזור כשהייתה לי בעיה שהייתה קשורה למוגבלות
1	2	3	4	אני מרגישה/ה שידך/ת חברתית לסטודנטים שמסביבי
1	2	3	4	היחס למוגבלות שלי הקשה על ההתחברות עם סטודנטים אחרים

1. **נגישות והתאמות:** השאלות הבאות עוסקות בשירותים והתאמות שקיימים במוסד בו הנך לומד/ת, או שאתה/ה מקבלת/ת ממרכז התמיכה אנא סמן/י בכל אחד מהתחומים באיזו מידה הוא מותאם לצרכיך

לא צריך/ה התאמה זו	צריך אך לא קיים	לא מתאים לצרכים	מתאים לצרכים	מתאים מאוד לצרכים	
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	חניה
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	שבילים ודרכים בקמפוס
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	מקומות פתוחים בקמפוס
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	כיתות לימוד
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	שלטים להתמצאות
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	אקוסטיקה בכיתות הלימוד
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	תאורה בכיתות הלימוד
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	נגישות לכתה/למשרד בקומות בניין שונות
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	מעלית
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	שירותים
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	ספרייה (התמצאות וגישה במרחב הפיזי)
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	קפיטריה
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	אגודת הסטודנטים
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	חדרי מחשבים
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	מכונות צילום או מכונות לקניית מוצרים
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	מרכז ספורט
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	שירותי סטודנטים (ייעוץ מזכירות, שכר לימוד...)

לא צריך/ה התאמה זו	צריך אך לא קיים	לא מתאים לצרכים	מתאים לצרכים	מתאים מאוד לצרכים	
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	כנסים/טקסים ואירועים חברתיים
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	אירועים חברתיים
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	מעונות
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	מרכז תמיכה
לא זקוק/ה להתאמה	לא קיים	3	4	5	תחבורה פנימית בקמפוס

ז. באיזו מידה סייעו ללימודיך שירותי התמיכה והסיוע האנושי שקיבלת במרכז התמיכה
או בתיווכו במוסד להשכלה גבוהה בו את/ה לומד/ת:

לא צריך/ה סיוע זה	צריך/ה אך לא קיבלתי	לא סייע	סייע	סייע מאוד	
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	ליווי וסיוע אנושי בחוג הלימודים
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	שיעורי עזר/חונכות מסטודנטית
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	שיעור עזר/חונכות ממורה
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	ייעוץ אישי
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	הקראה
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	סיוע בכתיבה
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	סיוע במציאת חומר לימודי
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	סיוע בהכנת עבודות
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	ליווי אישי בניידות והתמצאות בקמפוס
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	ליווי וסיוע במטלות מנהליות
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	הדרכה אישית בשימוש הטכנולוגיה (הקראה, הגדלה (וכד'))
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	סיוע ביצירת קשר עם אנשי סגל מנהלי או אקדמי
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	ליווי לפעילות חברתית בקמפוס (הפסקות, מפגשים)
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	פעילות חברתית עם כלל הסטודנטים

גיבוש חברתי בין הסטודנטים שמקבלים שירותים במרכז	5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע
מידע על זכויות ושירותים	5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע
הכוון מקצועי או תעסוקתי	5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע
אחר: _____	5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע

ח. באיזו מידה סייעו לך בלימודיך הסדנאות לרכישת כלים ומיומנויות שקיבלת במרכז התמיכה או בתיווכו (מחוץ לתכנית הלימודים)?

סייע מאוד	סייע	לא סייע	צריך/ה אך לא קיבלתי	לא צריך/ה סיוע זה	לא רלוונטי	
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	אסטרטגיות ומיומנויות למידה
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	אסטרטגיות התמודדות עם בחינות
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	ניהול זמן
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	הכנה לעבודה (כתיבת קורות חיים, ראיון עבודה)
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	סינגור עצמי
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	קבוצה לתמיכה רגשית
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	אחר: _____

ט. באיזו מידה סייעו ההתאמות האקדמיות ללימודיך שקיבלת במרכז התמיכה או בתיווכו במוסד להשכלה גבוהה בו את/ה לומד/ת?

סייע מאוד	סייע	לא סייע	צריך/ה אך לא קיבלתי	לא צריך/ה סיוע זה	לא רלוונטי	
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	תוספת זמן להגשת מטלות
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	הקלה בשגיאות כתיב
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	חדר הקראה / חדר לימוד אישי
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	הקלטת הרצאות
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	תוספת זמן בבחינות
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	בחינות מותאמות(חדר מותאם, שאלון מוגדל, הקראה, הכתבה, מבחן בעל פה הבהרת הנחיות)
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	אתר אינטרנט מותאם/נגיש של המוסד
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	הרשמה מקוונת ללימודים במוסד
5	4	3	לא קיבלתי	לא זקוק/ה לסיוע	0	רישום מקוון לקורסים

לא רלוונטי	לא צריך/ה סיוע זה	צריך/ה אך לא קיבלתי	לא סייע	סייע	סייע מאוד	
0	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	חיפוש מידע באתר האינטרנט של הספרינה
0	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	נגישות לחומרים לימודיים באינטרנט
0	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	נגישות לחומרים לימודיים מודפסים
0	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	חומרים לימודיים המוצגים בכתה (מצגות, תדפיסים וכד')
0	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	מוקד טלפוני
0	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	אחר: _____

י. האם קיבלת סיוע/התאמות נוספים שלא דרך מרכז התמיכה/נגישות? והאם סייעו לך?

לא צריך/ה סיוע זה	צריך/ה אך לא קיבלתי	לא סייע	סייע	סייע מאוד	
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	קבלת סיוע ישיר מדיקנט הסטודנטים. פרט:
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	קבלת סיוע דרך ארגון אחר (עלה, בקול, פרי"ח וכד')
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	אחר (נפשי, רגשי, ייעוץ בבחירת מקצוע וכד') פרט:
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	קבלת סיוע מאגף השיקום של המוסד לביטוח לאומי
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	קבלת גמלה מהמוסד לביטוח לאומי
לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	קבלת סיוע ממקור אחר, פרט:

יא. באיזו מידה מרכז התמיכה סייע לך בפיתוח המיומנויות הבאות?

לא רלוונטי	לא צריך/ה סיוע זה	צריך/ה אך לא קיבלתי	לא סייע	סייע	סייע מאוד	
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	לזהות את העוצמות והיכולות שלי כסטודנט/ית במוסד האקדמי בו אני לומד/ת
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	לזהות את הצרכים שלי לצורך לימודי
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	להציג את הצרכים שלי ואת ההתאמות הנדרשות בחוג בו אני לומד/ת
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	להרגיש בטוח/ה להציג את עצמי כסטודנט/ית עם יכולות ומוגבלויות
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	להגדיר מטרותיי בחיי האקדמיים
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	לתכנן את צעדיי כדי להשיג את מטרותיי האקדמיות
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	לפעול להשגת הזכויות המגיעות לי במוסד בו אני לומד/ת
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	לפעול להשגת הזכויות המגיעות לי ברשויות (כמו ביטוח לאומי, רשות מקומית ומשרדי ממשלה)
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	להגדיר מטרות הקשורות לעתיד המקצועי

לא רלוונטי	לא צריך/ה סיוע זה	צריך/ה אך לא קיבלתי	לא סייע	סייע	סייע מאוד	
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	לתכנן את הצעדים הדרושים לי לעתידי המקצועי
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	לפעול למציאת עבודה
לא רלוונטי	לא זקוק/ה לסיוע	לא קיבלתי	3	4	5	להרגיש בטוח/ה להציג את ההתאמות הדרושות לי כעובד/ת עם מוגבלות בפני מעסיקים/ות

תודה על השתתפותך במחקר ☺

מחקר זה כולל גם ראיונות עם סטודנטים, במידה והנך מסכים להתראיין, נשמח אם תמלא/י פרטי התקשרות

להמשך המחקר (מידע זה יישמר בנפרד ולא יפגע באנונימיות):

מספר טלפון: _____ סולרי: _____

כתובת דוא"ל: _____

להשתתפות בהגרלת שובר לארוחת בוקר זוגית השאר טלפון/מייל: _____

ח.4. טבלאות פרק ג' - סטודנטים

טבלה 4.1. שביעות רצון מתוצאות, הישגים והתנסויות, לפי קבוצה: ממוצעים, סטיות תקן בקרב

סטודנטים/יות ללא מוגבלות		סטודנטים/יות עם מוגבלות שלא קיבלו שירות ממרכז התמיכה		סטודנטים/יות עם מוגבלות שקיבלו שירות ממרכז התמיכה			
מדידה שנייה (2017-2018) N=344	מדידה ראשונה (2015-2016) N=321	מדידה שנייה (2017-2018) N=116	מדידה ראשונה (2015-2016) N=83	מדידה שנייה (2017-2018) N=201	מדידה ראשונה (2015-2016) N=277		
3.83 (.56)	3.82 (.66)	3.75 (.55)	3.69 (.68)	3.68 (.65)	3.60 (.68)	ממוצע (ס"ת)	הערכת תוצאות והישגים (שאלון ג)
3.55 (.69)	3.56 (.74)	3.50 (.67)	3.39 (.78)	3.48 (.77)	3.41 (.75)	ממוצע (ס"ת)	שביעות רצון מהתנסויות הקשורות בלימודים (שאלון ד)

*טווח הממוצעים 1-5 (5 הינו הדירוג המרבי)

טבלה 4.2. השתלבות ומחויבות ללימודים, לפי קבוצה: ממוצעים, סטיות תקן בקבוצות המחקר

סטודנטים/יות ללא מוגבלות			סטודנטים/יות עם מוגבלות שלא קיבלו שירות ממרכז התמיכה			סטודנטים/יות עם מוגבלות שקיבלו שירות ממרכז התמיכה			
סה"כ	מדידה שנייה (2017-2018)	מדידה ראשונה (2015-2016)	סה"כ	מדידה שנייה (2017-2018)	מדידה ראשונה (2015-2016)	סה"כ	מדידה שנייה (2017-2018)	מדידה ראשונה (2015-2016)	
3.32 (.51)	3.31 (.52)	3.34 (.51)	3.21 (.50)	3.23 (.50)	3.17 (.51)	3.23 (.58)	3.23 (.59)	3.23 (.58)	ממוצע ס"ת
660	341	319	198	116	82	482	201	281	N

סולם התשובות האפשרי הינו 1-5, כאשר 5 מבטא את המחויבות הגבוהה ביותר

טבלה 4.3. קבלת שירות מדיקנט הסטודנטים או מארגון אחר, בקרב כל הסטודנטים

סטודנטים ללא מוגבלות n=700		סטודנטים עם מוגבלות שלא קיבלו שירותי מרכז תמיכה n=223		סטודנטים עם מוגבלות שקיבלו שירותי מרכז תמיכה n=515		
מספר	אחוז	מספר	אחוז	מספר	אחוז	
72	10%	31	14%	147	29%	האם קיבלת סיוע כלשהו מדיקנט הסטודנטים?
118	17%	28	13%	69	13%	האם קיבלת סיוע דרך ארגון אחר (עלה/בקול/פריח וכד')?
42	6%	30	13%	85	17%	האם קיבלת סיוע אחר (נפשי, רגשי, ייעוץ בבחירת מקצוע)?

טבלה 4.4. שביעות רצון מנגישות בקמפוס בשתי המדידות- ממוצעים וסטיות תקן

מדידה שנייה (2017-2018) N=264	מדידה ראשונה (-) 2015 (2016) N=238		
3.02	2.87	ממוצע	נגישות הסביבה
(0.65)	(0.73)	ס"ת	
3.01	3.01	ממוצע	נגישות שירותים אחרים
(0.62)	(0.57)	ס"ת	
3.02	2.96	ממוצע	נגישות והתאמות סה"כ
(0.57)	(0.56)	ס"ת	

הערה: סולם התשובות בטווח 1-4 (=4 ציון מקסימלי)

מפעלים מיוחדים

- מס' 1 - הבראה לאמהות למשפחות מרובות ילדים, אלחנן בלומנטל, 1974.
- מס' 2 - הערכת התוצאות של הדרכה תזונתית למשפחות מרובות ילדים, שרה בבלי וגילה מיכאלי, 1975.
- מס' 3 - "קשיש לקשיש" בשכונת גונן בירושלים בשנים 1969 – 1975, 1975.
- מס' 4 - מפעל ניסיוני לשיפור שירות ההזנה בבתי הספר בלוד וברמלה בשנת הלימודים תשל"ה, אגי מיינהרד ונעמי פינטון, 1976.
- מס' 5 - חינוך והדרכה לאורח חיים חסכוני למשפחות מרובות ילדים, נעמי פינטון, 1976.
- מס' 6 - מפעל ניסיוני ליצירת תהליך אבחון תעסוקתי לקשישים, רחל וינשטיין, 1976.
- מס' 7 - מפעל ניסיוני לשירות הזנה כולל בכפר סבא, נעמי פינטון ואגי מיינהרד, 1977.
- מס' 8 - פרויקט עבודה קהילתית בשכונת שפרינצק בקרית שמונה, נעמי פינטון, 1978.
- מס' 9 - מפעל ניסיוני לסיוע משפטי חינוך בנושאי ביטוח לאומי (שירות אוניברסאלי ללא מבחן הכנסות); סקר מעקב, 1978, ראובן שטיינר ויוסף זילבר, 1979.
- מס' 10 - עמדות האוכלוסייה כלפי שאלות של בריאות הנפש (מצאים מתוך סקר בשכונות מצוקה בירושלים), נעמי פינטון, 1980.
- מס' 11 - השירות המקיף לקשיש בטבריה, ברנדה מורגנשטיין ורונית ליברמן, 1981.
- מס' 12 - חונכות – פרויקט לעזרה הדדית של נוער בשכונת רוממה, ירושלים, נעמי פינטון, 1981.
- מס' 13 - צרכים רפואיים וסוציאליים של קשישים מוגבלים – שרותים נחוצים ועלותם, חלק א', בני-ברק, חוקר ראשי ד"ר יוסף זילברשטיין, 1981.
- מס' 14 - חונכות – פרויקט לעזרה הדדית של נוער בשכונת רוממה, ירושלים – דו ח סיכום, נעמי פינטון, 1982.
- מס' 15 - מפעלים ניסיוניים לסיוע לאלמנות שאירים, ברנדה מורגנשטיין ורונית ליברמן, 1983.
- מס' 16 - חוק ביטוח נכות כללית – קצבה לילדים נכים בגיל 3 - 14, ברנדה מורגנשטיין, 1983.
- מס' 17 - חימום בתי קשישים בשכונת נחלאות בירושלים, יעקב צדקה ומרים שמלצר, 1984.
- מס' 18 - מפעל תעסוקה לקשישים, קרית גת, ברנדה מורגנשטיין, 1984.
- מס' 19 - היקף הצרכים לטיפול אישי ולעזרה ביתית ואספקתם על ידי המשפחה וגורמים בקהילה – בני ברק ובאר שבע, ברנדה מורגנשטיין, 1984.
- מס' 20 - הערכת מוגבלות תפקודית של נכים, שירותים מיוחדים לנכים, ברנדה מורגנשטיין ופרלה ורנר, 1985.
- מס' 21 - מועדונים פסיכוגריאטריים בירושלים, שרית בייץ, ברנדה מורגנשטיין, מרים כרמלי, 1985.
- מס' 22 - מקלט לנשים מוכות, אשדוד – מעקב מחקרי, נעמי פינטון ויהודית סלעי, 1985.
- מס' 23 - הדרכת בני משפחה המטפלים בקשישים מוגבלים בביתם, ברנדה מורגנשטיין, פרלה ורנר ומרים כרמלי, 1985.
- מס' 24 - הכשרת פנסיונרים מתנדבים לעבודה קהילתית, ברנדה מורגנשטיין ופרלה ורנר, 1985.
- מס' 25 - סדנא לאלמנות שאירים במסגרת מחלקת השיקום, ברנדה מורגנשטיין ומרים כרמלי, 1986.
- מס' 26 - מקלט לנשים מוכות, אשדוד – סיכום שנת מעקב 1983/4, נעמי פינטון ויהודית סלעי, 1986.
- מס' 27 - פרויקט הכשרה בלתי פורמלית למטפלות בית – מחקר הערכה, יהודית סלעי ונעמי פינטון, 1988.
- מס' 28 - תוכנית למניעת לידות מוקדמות בבית שמש, אדית דר, 1988.
- מס' 29 - מערך שירותים מוגבר בקהילה לקשישים סיעודיים שקיבלו אישור לסידור במוסד סיעודי – רמת גן, מרים כרמלי וברנדה מורגנשטיין, 1989.
- מס' 30 - מפעל מיוחד לגמילה מאלומות במשפחה, דינה סגל, נעמי פינטון ודבי עובדיה, 1989.
- מס' 31 - חונכות ילדי אסירים, דבי עובדיה, 1989.

- מס' 32 - **שיבולת – ניידת שירותים לקשישים מוגבלים**, פרלה ורנר וברנדה מורגנשטיין, 1989.
- מס' 33 - **ההפעלה הניסיונית של חוק ביטוח סיעוד, חלק א'**, ברנדה מורגנשטיין, שרית בייץ-מוראי ותמר הרון, 1989.
- מס' 34 - **פרויקט גמלאים בביה"ס התיכון העירוני קריית שרת בחולון**, הדסה האז, 1989.
- מס' 35 - **מפעל מיוחד לחונכות ילדי אסירים, שנה ב'**, דבי עובדיה, 1990.
- מס' 36 - **שירות פסיכולוגי בבתי אבות של משען**, שרית בייץ-מוראי, 1990.
- מס' 37 - **מפעל מיוחד – הלוואות לעזרים רפואיים**, שאול נמרודי, 1990.
- מס' 38 - **תוכנית התערבות למניעת לידות מוקדמות בבית שמש, שנה ב'**, אדית דר וענת שמש, 1990.
- מס' 39 - **דוח מסכם – קליטה והדרכה של עובדי יצור ישראליים במפעל פולגת קרית גת**, ג'ולי צוויקל, 1990.
- מס' 40 - **ההפעלה הניסיונית של חוק ביטוח סיעוד, חלק ב' – מעקב**, שרית בייץ-מוראי, 1990.
- מס' 41 - **קבוצות לעזרה הדדית לבוגרי הסדנאות לגמילה מאלימות במשפחה**, חסיה קליבנסקי, 1990.
- מס' 42 - **משפחתונים לקשישים בטבריה**, יעקב צדקה, 1991.
- מס' 43 - **קו חירום לנשים מוכות**, דבי עובדיה, 1991.
- מס' 44 - **הדרכה בתחום המיני להורים ולסגל בית הספר לילדים בעלי בעיות מוטוריות בעפולה**, תמר הרון ודבי עובדיה, 1991.
- מס' 45 - **תוכניות התערבות למניעת לידות מוקדמות בבית שמש, שנה ג'**, אדית דר וענת שמש, 1992.
- מס' 46 - **קבוצות לעזרה הדדית לבוגרי הסדנאות לגמילה מאלימות במשפחה**, שלומית לוי ודר אריאלה פרידמן, 1992.
- מס' 47 - **פרויקט סדנאות לנשים לאחר לידה באור עקיבא**, תמר צמח ומרים שיף, 1992.
- מס' 48 - **מפעל מיוחד סמ"ל: תוכנית קהילתית למניעת שימוש בסמים במועצה האזורית מעלה יוסף**, חביבה בר וג'אסר עסאקלה, 1992.
- מס' 49 - **משפחתון לקשישים: דגם חדש לטיפול יום בקהילה**, חנה פרימק, 1992.
- מס' 50 - **קליטת מובטלים בעבודה בצה"ל במקום אנשי מילואים**, דליה גורדון, 1992.
- מס' 51 - **אתגר משותף לילדי משפחות זהבי ומורים-עולים**, דבי עובדיה, 1993.
- מס' 52 - **הערכת התכנית בטיחות סביבתית – הגורם האנושי**, ד"ר קרול רזאל ועינת בבנשתי-שרון, 1994.
- מס' 53 - **פיתוח מסלולים מקצועיים לחיילות בגיוס מיוחד**, ד"ר יעקב אזרחי ואילן רוזינר, 1994.
- מס' 54 - **מפעלים מיוחדים לתעסוקה למרותקים לביתם: 'תכנית ברכה' בקרית טבעון, 'בית מלאכה נייד' בחיפה**, הנק הבסי ובלהה ז'יסלין, 1994.
- מס' 55 - **הדרכה בתחום המיני לסגל בית הספר, לילדים בעלי בעיות מוטוריות בעפולה, שנה שנייה**, דבי עובדיה, 1994.
- מס' 56 - **מרכז חירום טיפולי לילדים ולהורים בקרית אתא – מעקב מחקרי**, חביבה בר, 1995.
- מס' 57 - **תב"ל – תעסוקת בית למרותקים**, הנק הבסי ובלהה ז'יסלין, 1996.
- מס' 58 - **ליווי תעסוקתי לאסירים משוחררים**, דבי עובדיה-יוסף, 1996.
- מס' 59 - **מניעה וטיפול בנפילות קשישים בבאר שבע**, ד"ר ג'ולי צוויקל, 1996.
- מס' 60 - **היחידה לדרי רחובות תל אביב-יפו, מחקר הערכה – שלב א'**, שמעון שפירו ודפנה פרומר, 1996.
- מס' 61 - **הכשרת מתמכרים לשעבר כמדריכי גמילה, מחקר הערכה**, ד"ר אברהם כרמלי, נעמה הררי וטליה בראל, 1996.
- מס' 62 - **טיפול קבוצתי לנפגעי פגיעה מינית ולבני משפחותיהם**, דבי עובדיה-יוסף, 1996.
- מס' 63 - **ליווי תעסוקתי לאסירות משוחררות**, דבי יוסף, 1997.
- מס' 64 - **היחידה לדרי רחובות תל-אביב-יפו, מחקר הערכה, שלב ב'**, שמעון שפירו ודפנה פרומר, 1998.
- מס' 65 - **מועדון הזיכרון לקשישים הסובלים מירידה קוגניטיבית ובעיות זיכרון**, פרלה ורנר, 1999.

- מס' 66 - פיתוח מנהיגות במושב במועצה אזורית בקעת בית שאן, ד"ר יעקב אזרחי, 1999.
- מס' 67 - מתחברים לנוער מנותק, ד"ר אברהם כרמלי, גב' נעמה שמיר וגב' לילי יצחקי, 1999.
- מס' 68 - כינוך מיני לנוער חרש, ד"ר עמנואל חיגר, 1999.
- מס' 69 - מרכז מידע וסיוע לילדים, אשדוד, דינה קידר וגדעון טלשר, 1999.
- מס' 70 - סדנא להכרת עולמו של הילד המיוחד, ד"ר אברהם כרמלי, גב' נעמה שמיר וגב' לילי יצחקי, 2000.
- מס' 71 - פרויקט 'גיל הצפון' גמלאים יוצרים, מפקים ומשדרים שידורים קהילתיים, ד"ר הלל נוסק, 2000.
- מס' 72 - קבוצות לילדי נגמלים מסמים, נעמה בר-און, ד"ר מירי לוי-רוזליס, רפי יודלביץ, 2000.
- מס' 73 - תוכנית ההכשרה של מתנדבי עמותת סינגור קהילתי (חנות הזכויות), חיה אמזלג-באהר וחגית הכהן וולף, 2000.
- מס' 74 - בית-נועם – כיוון חדש לגברים אלימים, חגית הרטף, נעמה בר-און, 2000.
- מס' 75 - פרויקט מועדוניות-ספריות עבור ילדים ובני נוער, ד"ר הלנה סינה-דה-סביליה, נביל חטאב וניצה רסקין, 2001.
- מס' 76 - דירות קלט לנשים בסיכון וילדיהן, חיה אמזלג-באהר וחגית הכהן וולף, 2001.
- מס' 77 - אמהות למען אמהות, ד"ר אברהם כרמלי, רנה פוזנר, סיגל רוביצ'ק ושרה בלומנפלד, 2001.
- מס' 78 - תכנית טיפול נמרץ לגמילת אלכהוליסטים, ד"ר מרק ויסמן וד"ר ריקי סויה, 2001.
- מס' 79 - מדריכים חברתיים: הערכת הכשרה, מיפוי התפקיד והערכת התפקוד, ד"ר אברהם כרמלי, אייל אגוזי ולימור חוד, 2001.
- מס' 80 - אבות אסירים בתהליכי שחרור ומשחררים: בית ספר להורים, חיה אמזלג-באהר וחגית הכהן וולף, 2002.
- מס' 81 - בית חם לצעירים, ד"ר הלנה סינה-דה-סביליה, 2002.
- מס' 82 - הזמנה לדו-שיח, קטרינה בודובסקי וטלל דולב, 2002.
- מס' 83 - הגנה על קשישים ומניעת אלימות נגדם בהרצליה, בת כצמן והוארד ליטוין, 2002.
- מס' 84 - בית ספר שדה המשלב אוכלוסיות מיוחדות, יהודה מור, 2002.
- מס' 85 - השפעת תכנית ההתערבות רפואה שלמה למען יוצאי אתיפיה על הטיפול ומצב הבריאות בקרב חולי אסתמה וחולי סכרת, נורית ניראל, שורוק איסמעיל ומרק טרגין, 2002.
- מס' 86 - מרכז יום לאסירות משוחררות, חלק א', אמנון טימר, ארנונה סינבני ועירית שריג, 2002.
- מס' 87 - קווי מצוקה (ערן) בשפה הערבית, ד"ר עדיטל בן-ארי וד"ר פייסל עזאזיה, 2003.
- מס' 88 - התערבות עבור ילדים ונוער שהוריהם התגרשו או נמצאים בתהליכי פירוד וגירושין, יהודה מור, 2003.
- מס' 89 - מרכז יום לאסירות משוחררות, חלק ב', ד"ר רירי סויה וד"ר מרק ויסמן, 2003.
- מס' 90 - פעילות גופנית מכלילה, פרופ' שונית רייטר וד"ר רחל טלמור, 2004.
- מס' 91 - התנדבות עובדת: מתנדבים והתנדבות במרכזי מידע ועוז לנוער 'הפוך על הפוך', בעז מ. בן-דוד, דבי חסקי-לוונטל, רנאל, 2004.
- מס' 92 - כמה אנחנו שונים/כמה אנחנו דומים, גית הכהן וולף וחיה אמזלג-באהר, 2004.
- מס' 93 - אמהות למען אמהות, ד"ר אברהם כרמלי, איריס רביד-ימין וגלי אורון, 2005.
- מס' 94 - תוכנית ההזנה במסגרות פורמאליות, אברהם כרמלי, חיה שנפ-רודוי וקרן שליט-יאיר, 2005.
- מס' 95 - בית לורן – המרכז למשפחה המתמודדת עם אוטיזם / PDD, ד"ר מרק ויסמן וד"ר ריקי סויה, 2005.
- מס' 96 - מועדוניות בני ארזים תשס"ג-תשס"ד, ד"ר ריקי סויה וד"ר מרק ויסמן, 2005.
- מס' 97 - העצמת נשים בדואיות בנגב, מירי מונק, 2005.
- מס' 98 - חיוק הקשר והתקשורת בין הורים לילדים לקווי שמיעה ממזרח ירושלים, ד"ר מאיה חושן ומיכל קורת, 2005.
- מס' 99 - הלקוח במרכז, ד"ר הנק הבסי, 2006.
- מס' 100 - שימור ושיקום קשרי משפחה בעת סידור חוץ ביתי-פנימייתי, אירית מירו ועמנואל גרופר, 2006.

- מס' 101 - **המושבים – משבר תעסוקתי לפרנסה**, ד"ר שוקי הנדלס, 2006.
- מס' 102 - **קן-זוגות**, נעמה בר-און, קרן קופיעץ, עביר גאנם ואווה שדה, 2006.
- מס' 103 - **עלה של זית**, אירית מירו ואמין חאג' יחיא, 2006.
- מס' 104 - **תחנות מידע וייעוץ לעיוורים וכבדי ראייה**, אלאיב ברמן, נורית שטרסברג ודניז נאון, 2006.
- מס' 105 - **תוכנית לפיתוח מנהיגות של אזרחים ותיקים**, מלכה כורזים ותמר תומר-פישמן, 2006.
- מס' 106 - **אור לילד ביישובי הנגב**, ד"ר יאיר עמרם, 2006.
- מס' 107 - **שילוב נכים בקהילה**, אדוה הים-יונס ויצחק פרידמן, 2006.
- מס' 108 - **פרויקט בית רשת לטיפול בנוער בסיכון במסגרת הקהילה**, ד"ר רון שור, 2006.
- מס' 109 - **תוכנית תעסוקתית עבור בלתי מועסקים (מודל רש"ת)**, ד"ר שוקי הנדלס, 2006.
- מס' 110 - **פיתוח ערכת פעילות לבריאות להפעלת החולה הדמנטי בביתו**, פרופ' פרלה ורנר, 2007.
- מס' 111 - **דרור: מקלט חירום לבני נוער הומולסביים**, מרים גולן, בתיה פנחסי, רונת חיימוב-איילי, שמעון שפיר וטטיאנה זסלבסקי, 2007.
- מס' 112 - **עסק משלך**, ד"ר עמליה סער, 2007.
- מס' 113 - **היחידה למניעה וטיפול באלימות כלפי קשישים בחיפה**, ד"ר הלנה סינה דה-סביליה, אלה אדלר-ברונשטיין ומיכל חותם-אלבאז, 2007.
- מס' 114 - **מועדון חליפין קהילתי**, ד"ר חגית הכהן וולף וחיה אמזלג - באהר, 2007.
- מס' 115 - **מודל לפיקוח ומעקב על חוק ביטוח סיעוד**, פרופ' פרלה ורנר, 2007.
- מס' 116 - **השכלה אקדמית נתמכת לאנשים עם מוגבלויות פסיכאטריות**, נגה שגיב ונעמי שטרך, 2007.
- מס' 117 - **מנהיגות צעירה ללקויי שמיעה**, חיה אמזלג-באהר, ד"ר חגית הכהן וולף ובטי סבו, 2007.
- מס' 118 - **פינת חי טיפולית לילדים חולי סרטן**, בלה גילוף, ד"ר דוד גרין, לאה לנגום, ד"ר דוד סנש, 2007.
- מס' 119 - **בית חם לנערות ולנשים רווקות בפרדיס ובשפרעם**, אירית מירו-יפה וד"ר ג'הד חאג'י-יחיא, 2007.
- מס' 120 - **תכנית ביחד בטריית הכרמל**, אירית מירו וטליה קונסטנטין, 2007.
- מס' 121 - **מרכז ללמידה פעילה ולהעצמה חברתית של 'אילן'**, ד"ר נה פיגין ודר מרים ברזון, 2007.
- מס' 122 - **העצמת משפחות חד-הוריות במגזר החרדי**, ד"ר מאיה חושן, מיכל קורח, שירי בורנשטיין, 2007.
- מס' 123 - **תוכנית להגנה על קשישים במגזר הכפרי**, ד"ר איילת ברג-ורמן וג'ני ברודסקי, 2008.
- מס' 124 - **רעים: מסגרת חברתית לצעירים בעלי קשיי תקשורת ולקויות למידה**, ד"ר יעקב אזרחי ודר מלכה שבתאי, 2008.
- מס' 125 - **שירות אישי לבטיחות ילדים**, ד"ר אורנה בראון-אפל ולובה בליון, 2008.
- מס' 126 - **פרויקט הורים נפגעי סמים**, ד"ר יואב סנטו, 2008.
- מס' 127 - **המרכז לתעסוקת מבוגרים**, ד"ר שוקי הנדלס, 2008.
- מס' 128 - **בנפשנו: מוקד נגישות בבריאות הנפש**, ד"ר רון שור, 2008.
- מס' 129 - **פיתוח משאבי התנדבות בקהילה הבדואית בנגב**, ד"ר מייק נפתלי ופרופ' גיורא רהב, 2008.
- מס' 130 - **תוכנית קש ת: קידום, שיתוף ותקשורת**, ד"ר רון שור, 2009.
- מס' 131 - **מבדידות לשייכות – מתבגרים מתנדבים מסייעים למתבגרים נפגעי נפש**, ד"ר מייק נפתלי, פרופ' גיורא רהב, דר אהרן יורק, 2009.
- מס' 132 - **שומעים הקול – קידום נגישות ושימוש בטכנולוגיית עזרי שמיעה לאנשים לקויי שמיעה**, אברהם כרמלי ואדווה הרטמן, 2009.
- מס' 133 - **התכנית לקידום הגישור בסכסוכים הקשורים לאנשים עם מוגבלות**, חיה אמזלג-באהר ודר חגית הכהן וולף, 2009.
- מס' 134 - **שילוב חניכים עם צרכים מיוחדים בצופים**, מירי מונק וד"ר חגית קליבנסקי, 2009.
- מס' 135 - **הוסטל מפתחות לאסירים משוחררים אלימים**, ד"ר מיכל שמאי, ד"ר אלי בוכינדר, ד"ר גיא אנוש, גלי דותן ויעל ברזילי, 2009.
- מס' 136 - **שילובם של מקבלי גמלה להבטחת הכנסה בשוק העבודה: פרויקט תלמ"ה**, פרופ' אורי ינאי, 2009.

- מס' 137 - **עגלות קפה, מסגרת תעסוקה שיקומית בסביבת חיים נורמטיבית לאנשים המתמודדים עם הפרעה נפשית**, פרופ' נעמי כץ, ענת רווח ואורנית זיו, 2009.
- מס' 138 - **מרכז יום לטיפול בעברייני מין בקהילה**, ד"ר יעל אידיסיס ודר מלי שחורי, 2009.
- מס' 139 - **תוכניות לבוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית חסרי ערוץ משפחתי**, רמי בבנישתי, 2009.
- מס' 140 - **תוכנית ה-סל-גל הפועלת לשילוב בני נוער עם וללא מוגבלויות במשחק כדורסל בכיסאות גלגלים**, טלי היוש, גילה ווגל, שחר גינדי, 2010.
- מס' 141 - **חממה עסקית לנשים**, ד"ר שוקי הנדלס, 2010.
- מס' 142 - **כנפיים – מכינה לחיים, תכנית שילוב נכים בלימודים ובשירות לאומי**, ד"ר חגית הכהן וולף, בטי סבו, דקלה מארק, 2010.
- מס' 143 - **שכן טוב**, ד"ר אברהם כרמלי, אמיר פלק ושרון פקמן, 2010.
- מס' 144 - **תוכנית תעסוקה עבור נפגעות תקיפה מינית בחיפה ובראשון לציון**, פרופ' רבקה לזובסקי, מיכל היישריק, עינת יצחק-מונסונגו, 2010.
- מס' 145 - **מקשיבים לך – תחנות מידע ללקויי שמיעה**, אדוה הים-יונס, תמי ברוש, 2011.
- מס' 146 - **קהילה תומכת חיים עצמאיים לנכים – הערכה מחקרית**, ד"ר אבי גריפל וליאת הבר, 2011.
- מס' 147 - **אבן דרך**, ד"ר אברהם כרמלי, אמיר פלק, יעל גורודינסקי, ישי המנחם, 2012.
- מס' 148 - **הקיבוצים – משבר תעסוקתי לפרנסה**, פרופ' אברהם אופק ואריאל צימרמן, 2012.
- מס' 149 - **מרכז ילדים-הורים: המודל האזורי הנייד**, יואה שורק, פידא ניג'ם, דליה בן רבי, 2012.
- מס' 150 - **תוכנית איל – אני יכול להצליח**, ד"ר ארי נוימן, רינה נוימן, ליטל ברלב קוטלר, 2013.
- מס' 151 - **מרכז תמיכה לתעסוקה לבוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה במכללת תל חי**, פרופ' הלנה דה-סביליה סינה, מיכל רו, עמית רוטמן, 2013.
- מס' 152 - **תכנית הבתים השיקומיים לנשים צעירות המחלימות מהפרעות אכילה**, ד"ר טלי היוש, מיכל היישריק, עינת יצחק-מונסונגו, פרופ' רבקה לזובסקי, 2013.
- מס' 153 - **מרכז ייעוץ וטיפול לאוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים נפגעי אלימות או פוגעים ובני משפחותיהם**, ד"ר חגית הכהן וולף, תחיה בן דוד-ויטמן, 2013.
- מס' 154 - **תוכניות לשיקום בקהילה של צעירים המתמודדים עם מחלה פסיכיאטרית: הישגים ואתגרים**, ד"ר חן ליפשיץ, 2014.
- מס' 155 - **ציפור הנפש: מרכז פעילות והדרכה למשפחות המתמודדות עם מחלת נפש של ההורים**, ד"ר עתליה מוסק, 2014.
- מס' 156 - **"מדברים בעד עצמם" - סנגור עצמי לאוכלוסיית נפגעי נפש**, ד"ר ברברה רוזנשטיין, ענבל ברגר, 2015.
- מס' 157 - **תכנית תעסוקה לבני 60 ומעלה**, יצחק שנור, 2015.
- מס' 158 - **מיזם שילוב נשים בתעסוקה**, ד"ר שוקי הנדלס, 2015.
- מס' 159 - **תכנית "תעסו-קו" - קו פתוח לתמיכה, לייעוץ ולליווי תעסוקתי**, ד"ר שוקי הנדלס, 2015.
- מס' 160 - **"יד מכוונת" – הערכת התוכנית**, ברוך רוזן, דניז נאון, הדר סמואל, 2016.
- מס' 161 - **60+ - קידום פעילות גופנית בקרב מבוגרים**, פרופ' ישעיהו הוצלר, 2016.
- מס' 162 - **בראשית - יישום מודל קלבהאוס לנפגעי נפש בחדרה**, פרופ' דיוויד רועה, ד"ר פאולה גרבר-אפשטיין, 2016.
- מס' 163 - **מרכז מאור - שיקום ותעסוקה לאנשים עם תחלואה כפולה**, פרופ' דיוויד רועה, ד"ר פאולה גרבר-אפשטיין, 2016.
- מס' 164 - **שמ"ש - שיקום משפחתי שלם עבור משפחות לילדים עם מוגבלות**, ד"ר עתליה מוסק, ד"ר אילה כהן, 2016.
- מס' 165 - **עמיד בטוח לצעירים – תכנית תעסוקה לצעירים בגילאי 20-35 עם ליקויי למידה והפרעות קשב**, ד"ר יונתן אייל, יוסף קרן-אברהם, דורי ריבקיך, 2016.
- מס' 166 - **חנות "כלים שלובים": דוח מסכם של מחקר הערכה**, ד"ר אבי גריפל, אפרת מישור בן דוד, 2017.
- מס' 167 - **"משחק החיים" – שמוש בכדורגל ככלי חינוכי-שיקומי לבוגרים עם מוגבלות שכלית, אוטיזם ומתמודדים עם בריאות הנפש**, ישעיהו הוצלר, שרון ברק, מלי עוז, 2017.

- מס' 168 - דו"ח מחקרי משולב ומסכם לתוכניות שיקום תעסוקתי בבריאות הנפש, פרופ' דיוויד רועה, פרופק מרק גלקופף, 2017.
- מס' 169 - גולשים נגישים – הערכת התוכנית, רות אפרתי, ד"ר עידית מני-איקן, 2017.
- מס' 170 - "לימודי העשרה לבנים חרדים", ד"ר שלומית (שולי) בכר, ד"ר גלית אהרון, 2019.
- מס' 171 - "תוכנית הדספייס לטיפול נפשי בנוער ובצעירים בישראל", פרופ' דיוויד רועה, ד"ר מיכל משיח-איזנבר, ד"ר פאולה גרבר-אפשטיין, גב' גילי חטר ישי, 2019.
- מס' 172 - "מסלול להכשרת מטפלים קהילתיים - התמחות רב תחומית בהדרכה וליווי זקנים", פרופ' ליאת איילון, ד"ר שירי שנאן-אלטמן, 2020

- ✓ Including students and colleagues with disabilities in social studies and social projects, especially in knowledge developing in the field of disability studies.

D. The role of management in promoting the accessibility of the institution

- ✓ Expressing explicit commitment to integrating people with disabilities in higher education and implementing higher education accessibility regulations.
- ✓ Creating an institutional framework supporting the support centers, including ongoing communication in between the management and the centers via various channels and ensuring stability of their organizational budget.
- ✓ Formulating clear and simple working procedures and definitions of roles split between support centers, administrative staff and academic staff, in accordance with the recommendations presented above.
- ✓ Allocating financial resources and manpower to the support centers that will enable the provision of services to the student at large and specifically those with all types of disabilities across all levels discussed in this report.
- ✓ Supporting the establishment of an umbrella organization for support centers around Israel.

B. The role of the administrative staff in promoting accessible services at the institution

- ✓ Providing information to all students at the beginning of their studies on accessibility options and services provided at the institution.
- ✓ Early detection of students with disabilities studying in their unit and requesting information on their accommodation and accessibility needs by open and sensitive communication with confidentiality assurance.
- ✓ Promoting their commitment to acquire information and knowledge about disability and accessibility of services, as well as the requirements for accessible higher education by law and regulations, in workshops and seminars conducted in the institution for quality assurance of their services.
- ✓ Conducting on-going mutual collaboration with the support center and sharing the accumulated knowledge in meetings with students with disabilities.
- ✓ Enhancing the discourse regarding disability and accessibility discourse from a social perception of justice and equality, in staff meetings and meetings.
- ✓ Appointing a contact person in each unit who will serve as an accessibility coordinator between the academic staff, support centers, student organizations (such as SMC cells) and the various units in the institution.
- ✓ Improving service through a universal design concept.

C. The role of the academic staff in promoting academic access at the institution

- ✓ Active application for early detection of students with disabilities and gathering information on their academic and accessibility needs.
- ✓ Promoting commitment among faculty to acquire information and knowledge about disability, accessible and universal teaching, legal requirements and accessibility regulations for higher education, through workshops and seminars.
- ✓ Promoting commitment among faculty to acquire knowledge and tools on issues related to accessibility and individual accommodations and developing sensitivity to stigma and disability disclosure.
- ✓ Strengthening the knowledge of the academic staff regarding the institution's support services and establishing a mutual collaborative communication with the support center.
- ✓ Developing and promoting a discourse on the relationship and tension between academic excellence and inclusion from a social perspective of justice and equality.

education that includes: changing attitudes toward people with disabilities, understanding the issue of disclosing disability, and providing principles and practical solutions, addressing their concerns for dilemmas between academic excellence while emphasizing the core values of accessible higher education.

- ✓ Conducting accessible education workshops that include applicable universal teaching principles, as well as practical guidelines for making presentations and digital materials, adjusting exams. The workshops should also provide alternative assignments to reduce the frustration and burden among the academic staff due to the accessibility requirements.
- ✓ Developing ways to encourage academic staff participation in training and workshops.
- ✓ Developing clear and simple work procedures vis-à-vis the academic staff, including reducing the burden imposed on the faculty in making decisions about individual accommodations and their implementation.
- ✓ Strengthening the ongoing mutual collaboration between academic staff and support centers.
- ✓ Increase contact and acquaintance with students with disabilities through meetings and conversations with students with visible and invisible disabilities.

d. The database - its importance and contribution

- ✓ Building a national database that fits all computerized information systems in the various academic institutions.
- ✓ Clear and unified definitions of the types of services provided by the centers and populations they serve.
- ✓ Providing resources for filling and maintaining the database routinely.
- ✓ Tracking trends and changes and identifying emerging needs and difficulties.
- ✓ Improving on-going updating the database for internal reports to their institutions' management and external reports for fundraising.
- ✓ Pooling and anchoring the professional knowledge accumulated in the centers through the comparison and sharing of the centers to identify effective practices.
- ✓ Using the database and its products for mutual learning, optimal implementation of regulations, formulating new expertise and establishing a union or professional umbrella organization of support centers' employees.

- ✓ Promoting awareness and knowledge of academic staff members about the importance of service accessibility and ensuring enforcement of centers' recommendations.
- ✓ Promoting social activities on campus for students with and without disabilities and establishing support groups for students with disabilities.
- ✓ Enhancing individual and group emotional support services that will address the students' identity in the context of disability and developing their self-advocacy skills.
- ✓ Further developing transition to employment workshops and supervision, as well as on campus opportunities for work experience.

b. The centers should promote assistance to administrative staff by:

- ✓ Promoting awareness and knowledge among the administrative staff about the support and services the centers provide.
- ✓ Providing training and workshops tailored to administrative staff (as required by regulations) aimed at changing attitudes and strengthening their self-efficacy to create a change in the institution's climate, including: a change from discourse of mercy, kindness and empathy towards students with disabilities to a discourse of justice and equality.
- ✓ Imparting the staff with concrete knowledge and tools aiming to improve their service based on the principles of accessibility and universal design.
- ✓ Developing ways to encourage academic staff participation in training and workshops (e.g. communicating with the management and marketing the workshops creatively).
- ✓ Developing working procedures that promote on-going collaborative work with faculty members, which in turn promotes accessible service, including designing and creating communication procedures and transferring current information between the centers and the administrative staff.

c. The centers should promote assistance to administrative staff by:

- ✓ Promoting awareness and knowledge among the academic staff about the support and services the centers provide.
- ✓ Conducting workshops adapted to the academic staff (as required by regulations) aimed at imparting practical knowledge of the requirements for accessible higher

Thus, the conclusions of the study are therefore relevant to all higher education institutions in the process of unifying promotion of accessibility and inclusion of students with disability.

The findings described above are anchored at the point in time when they are collected and characterized by the challenges this process entails: first, the identification of best practices; second, the characteristics of the population assisted by centers consisting mostly of students with learning disabilities or ADHD, making it difficult to direct attention and resources to students with multiple disabilities or students with invisible disabilities; third, a multiplicity of interfaces with populations and entities with different characteristics and interests, notably: students, academic faculty, administrative staff, and decision making bodies; fourth, the reality of limited resources in both person, power, and resources. In conclusion, the support centers operate in a period of social struggle between different approaches to disabilities, sometimes congruent but sometimes conflicted, between which the support centers operate, and are formed in the midst of the social change that is required for the dual task of addressing the individual and of changing the entire face of higher education at the same time.

Recommendations

This section of the report presents the summary of evidence-based recommendations drawn from the results of the comprehensive evaluation study of the "Revolution in Higher Education" project. It includes recommendations addressed to support centers, administrative staff, academic staff and management.

A. The role of the Support Center in promoting higher education accessibility to the various groups on campus

- a. The centers should promote assistance to students with disabilities by:
 - ✓ Continue developing a broad concept regarding the contribution of support centers for students with disabilities in a variety of levels of influence, beyond individual assistance.
 - ✓ Expanding their services further to students with all types of disabilities and all levels of academic ability (currently mostly serve students with learning disabilities).

reveal that in general the attitudes towards people with disabilities in most dimensions are not high, and that the changes between measurements did not demonstrate significant changes (although a number of moderate increases and decreases were found). However, examining the relationships between research variables among administrative staff and academic faculty members suggests that the more positive the attitudes (feelings, thoughts, and behaviors), the abler they are to provide accessibility. Among the administrative staff, the focus is on accessible service, while among the academic staff the focus is on willingness and openness to provide accessible education.

- Support Centers are Part of a Wide-scale Social Change Process Underway. Attitudes toward people with disabilities will change as general social change progresses and as people with disabilities successfully complete their studies and integrate into employment. Providing students with accommodations, providing administrative staff with skills to design accessible service, and providing faculty members with knowledge about accessible education will support and influence the process of changing attitudes. However, it is important to note that in the absence of willingness, skills, training, and resources, attitudes may also decline, as the entry of people with disabilities into an inaccessible higher education system may strengthen and reinforce positions that resist inclusion, participation, and equality.
- Economic Aspects and Resource Sharing: The unequivocal conclusion that emerges from the research is the need to strengthen the support centers and encourage higher education institutions to feel responsible for the promotion of support centers, which is now also their legal obligation. This undoubtedly requires considerable investment of resources from the state and from higher education institutions, especially with the termination of the "Higher Education Revolution" project, and with the responsibility to support the centers by the National Insurance Institute being transferred to the academic institutions. At the same time, it is important to remember the advantages of higher education as a gateway to employment and as a means of strengthening the capacities leading to a meaningful and fulfilling adult life.
- A View of the Research Findings in a Broad Context of Law and Policy: The above discussion refers to the support centers as a whole but it is important to note that the centers are diverse in character due in part to the voluntary nature of the project and especially because each center developed independently in the context of a particular higher education institution. However, the centers developed working relationships and mutual learning between and among themselves and even began to organize an umbrella organization. Since the introduction of the Higher Education Accessibility Regulations (2016), a uniform legal framework has been introduced, that transformed accessibility from voluntary to mandatory.

a secondary priority and requires significant reinforcement. Moreover, the contribution on the third level is minor and irregular, since it was not part of the stated goals when establishing the centers. Nevertheless, the findings of the research suggest that the centers contribute to building positive self-concept, to acquiring and fostering diverse personal capabilities, including self-advocacy, a contribution worthy of acknowledgment and strengthening. This last result indicates the need for the centers to establish support groups, and strengthen the student's personal and social identity, as individuals and as members of a group in the midst of a struggle for equal rights as people with disabilities in society.

- Interaction of Support Centers with Academic Faculty and Administrative Staff: Although there is some awareness among the academic faculty and administrative staff of the support center's existence, both groups have expressed the need for a more efficient, two-way interaction that will include guidelines for best practices that will help provide quality and effective service and teaching. The main difficulty for members of both groups is the gap between their willingness to provide accessible services and education and the lack of knowledge and ability to do so. Interestingly, in the second measure there were some declines in the willingness of the academic staff and in the ability of both academic faculty and administrative staff to make higher education institutions accessible. This decrease can be understood with the increased numbers of students with disabilities especially those with multiple disabilities and a lack of appropriate knowledge and skills that intensifies the frustration experienced at these meetings. Among academic faculty members there is also the distress of the increased burden of accessing academic education and on lessening academic excellence. Another key finding is that both groups, faculty members and administrative staff, are interested in acquiring a deeper knowledge of the services provided by the support centers; both groups expressed the need for identifying and locating students with disabilities and understanding their needs, in a way that would facilitate the provision of accessible and tailored service and education; both also pointed to the role of the academic institution management in promoting accessibility. The common response to many of these issues is in line with the advanced trends in today's limited field of universal design in service and teaching. The research findings clarify the need for the institution's active involvement in promoting accessibility by defining procedures, improving collaborative work interfaces, and strengthening support centers.
- Changing Attitudes in Higher Education Institutions towards People with Disabilities: The study sought to examine institutional attitudinal change toward inclusion of people with disabilities through questionnaires measuring feelings, thoughts and behavior. The findings

- Student Responsibility: The lecturers emphasized the student's responsibility to promote accessibility and to ask for the academic accommodations they need. Most of the faculty members seemed to misunderstand the difficulties involved in disability disclosure by the students. This finding demonstrates the need to promote students' self-advocacy skills and raise awareness among lecturers regarding the challenges inherent in disability disclosure and the contribution of higher education to the formation of self-identity.
- Best Practices and Challenges: Alongside the students' lack of information and skills regarding accessibility, some lecturers work to reduce the gap between positive attitudes and motivation and lack of knowledge and sense of ability, through various actions, including asking for explicit information on academic accessibility; Contact with the disability support center services and having a two-way relationship and communication with the centers and the institutional management; Acquisition of knowledge about disabilities, accessibility and legal and regulatory requirements; Discussing the gap between the values of equality and inclusion and academic requirements; Understanding the complexity of the disability "disclosure" issue; Receiving response through clear procedures at the institutional level, and development of accessible teaching skills.

Conclusion

- The Importance and Achievement of Student Support Centers: The research findings indicate, first and foremost, the importance of support centers and their centrality for promoting accessibility of higher education institutions. The support centers have evolved over the years and have become a central body that is an address and "home" for students with disabilities. The findings show that students with disabilities encounter many barriers that affect their academic and social inclusion, and that the students receiving services from the support centers are those who encounter these barriers most strongly. In addition, both the centers and the services they provide are very diverse, thus it is inaccurate to present the centers as providing uniform services. We believe that the database established by this study can be used by institutions for mutual learning and can assist in the process of professionalization and institutionalization of the centers.
- The Contribution of Disability Support Centers to students is evident on three levels: physical, academic and emotional support for promoting academic success of students with disabilities; supporting them in the transition to employment; and promoting skills and self-awareness in their journey to adult life. While the centers focus on academic success, and receive praise from the students for their activities on this level, the transition to employment seems to be

participate in such training. This may also explain the low level of competence among the faculty staff. These findings emphasize the need to increase the visibility of the centers and their services among faculty members.

- Attitudes: Academic staff members perceive themselves as being open to make the required accommodations for students with disabilities. However, it seemed that they could not do so due to the lack of knowledge and training. They also believe in the ability of students with disabilities to meet academic requirements. Nevertheless, there was a decrease in their willingness to include students with disabilities in their classes. A plausible explanation for this finding may be the lack of knowledge and skills to make the needed accommodations, which increases their sense of burden and frustration. The academic institutions and the centers have to look for ways to bridge the gaps between the stated willingness, the limited sense of competence, and the low level of participation in training.
- Accessibility Discourse: The findings demonstrate a dilemma between including or not students with disabilities in classes. This inclusion may have an impact on non-disabled classmates. In particular, faculty members reported difficulty recognizing and addressing the needs of students with disabilities. Some of them perceived the accommodations for students with disabilities as privileges, which demonstrates the gap between positive attitudes toward inclusion and accessibility and in-action implementation.
- Attitudes towards Disability and the Goals of Higher Education: The accessibility perceptions of the faculty members seemed to be related to their values and attitudes towards higher education goals. On one hand, they strive for "excellence" as a principal value of higher education toward integration in the labor market. On the other hand, as the concept of humanistic academia, they strive for the "inclusion" of students from diverse groups.
- Responsibility for Academic Accessibility: This question has been linked to the question of responsibility for gaining knowledge and receiving guidance on accessible education. Some lecturers put a lot of effort into the universal design of teaching; some found it a mission and even wanted to become a good example. Others claimed that it (accessible education) was not their job or capacity, and therefore they asked for guidance and training from the disability support center and academic institution. Others criticized the disability support centers for approving too many academic accommodations; this situation may harm academic excellence. Hence, it is important to promote the responsibility of the academic staff on this subject. At the same time, institutional management has to establish procedures that would clarify standards of accessibility.

measurements). The qualitative analysis has highlighted the importance of collaborative work with the disability support centers toward promoting accessible services, including training and guidance of the administrative staff to expand their knowledge, skills, and sense of competence.

- Best Practices to Improve Service: The findings indicated that administrative staff members lack information and knowledge on how to accommodate the services they provide to students with disabilities. This situation seemed to increase the level of emotional distress among the administrative staff. At the same time, the findings demonstrate a variety of actions taken by the administrative staff and a variety of suggestions to improve services, such as providing information to all students upon enrollment, early identification of students with disabilities attending the academic institution, obtaining detailed information on accessibility needs of students with disabilities, having a contact person who specializes in accessibility issue, and establishing a collaboration with the disability support center, including training for the administrative staff members to improve the services they provide from a universal design concept.

Academic Staff:

This part of the study also applied quantitative and qualitative methods. The quantitative data were collected in the second and fourth years of the study. In the second year, personal interviews were conducted. The findings indicated that:

- Knowledge of Disability: The rate of academic staff members with a disability has been increased over the study. They also encounter more students with disabilities in classes, mainly students with learning disabilities or ADHD or attention deficit, although this rate is still relatively low. They encounter fewer students with a visible disability (physical or sensory). They experience few students with an invisible disability, probably due to students' fear of being disclosed (stigma). This situation leads to a lack of knowledge, awareness, and skills regarding the rights of students with disabilities and accommodations practices. These findings demonstrate the need for an organizational culture that promotes the concept of inclusion and equality concerning both students and lecturers.
- Acquaintance with the Disability Support Centers: The rate of faculty members who know about the centers and who are in contact with the centers' staff members has increased over the study (the two measurements). Nevertheless, the participation of faculty staff in training regarding accessible service was low and even decreased over the study. These findings may be explained by low institutional prioritization and/or limited faculty staff's willingness to

ADHD. However, the proportion of encounters with them (as a percentage) decreased between measurements.

- Attitudes: In general, the administrative staff's attitudes towards people with disabilities and their sense of efficacy to produce accessible service for students with disabilities seemed to be relatively low. The findings show an improvement in two dimensions of attitudes - emotions and behaviors - but not in the dimension of thoughts. The results indicate a positive relationship between attitudes toward people with disabilities and capability and compliance to provide accommodated services. A positive association was also found between experience, age, and seniority, but also a negative relationship/association concerning the sense of intentionality. In some cases, a sense of pity towards people with disabilities caused the administrative staff members to assist those students. These findings highlight the need for attitude change programs and for providing training for administrative staff in a way that will promote a climate of inclusion in the academic environment.
- Accessibility Discourse: The qualitative findings support the above quantitative findings related to attitudes showing that the administrative staff members still hold a perception of compassion, kindness, and empathy toward students with disabilities. The discourse did not apply the values of justice and equality. However, they did demonstrate a willingness to provide accessible service for students from diverse minority groups like students with disabilities, as indicated in the improvement in the behavioral component of the attitude scale. However, more negative attitudes were found concerning students with learning disabilities and ADHD, including doubting the student's diagnosis and accessibility needs.
- Capability to Provide Accessible Service: The administrative staff members reported a relatively low level of capability to provide services to students with disabilities and a lack of knowledge and skills. These are in line with the reporting of difficulty in identifying students with disabilities at the early stages in academia and limited knowledge about the students in need of accommodations. The identification of Arab students who need accommodations seemed to be extremely difficult. Furthermore, the findings demonstrate the tension between the confidentiality of the students' personal information, including their disability, and the administrative staff members' need to know about the student's disability to provide an appropriate and accessible service.
- Disability Support Centers' Contribution to Service Improvement: The findings indicated that most of the administrative staff members are familiar with the disability support center. However, only a few reported frequent contact with the center staff members and a low participation rate in accessibility training (this rate even dropped between the two

- At the same time, the findings indicate that all students with disabilities, those who received support and those who did not, were less satisfied with their achievements and felt less committed to the academic institution in which they studied. This indicates that the centers must extend their services to all students with disabilities and identify ways of assisting those with higher academic achievements. It should be noted that among both student groups there was an increase in satisfaction regarding accessibility and accommodations at the various academic institutions.
- The overall findings indicated several areas needing improvement: first and foremost, the provision of accessible academic services by academic faculty, and this includes the centers need to increase the faculty response to students' specific requests for accommodations; second, improving employment skills and the transition from higher education to employment, including participation in workshops and gaining work experience on campus, particularly by working in disability related services; third, fostering social initiatives that respond to student reports of a lack of social life and of feelings of loneliness and emotional distress and to their students' suggestions to establish support groups.
- The research's qualitative findings also raised the issue of the students' self identity as students with disabilities, and their openly identifying as such. The interviews with the students revealed difficulties in receiving services due to the fear of labeling. Furthermore, the graduates testified that the support centers' services contributed to their personal growth, their advocacy and self-presentation skills as well as to mitigating the tension between being "like everyone else" and "not like everyone else." It is evident that the issue of identity was manifested during the students' studies, in their transition to employment, and in their adult life at work and beyond.

Administrative Staff:

This part of the study applied quantitative and qualitative methods. The quantitative data were collected twice, over the second and fourth year of the study. The qualitative data were collected by in-depth interviews conducted in the second year. The findings indicated that:

- Knowledge of disability. While only a few of the administrative staff members reported that they have a disability, many reported a personal acquaintance with a person with a disability. It was found that the rate of meetings between administrative staff members and students with disabilities was slightly increased, especially with students with learning disabilities or

to efforts that the centers' staff have made in this direction, as part of the project's goal and vision.

- Comparing the two measurements shows that during the four years of the study, the support center's activities became more established, the number of institutions offering essential workshops increased and procedures and guidelines were formulated. It is also evident that the support centers are actively providing accommodations, increasing campus accessibility, raising awareness of the needs of students with disabilities, and promoting inclusion across campus.
- The importance of the database is that it enables an orderly, clear, and uniform documentation of the activities offered by the centers, as well as monitoring trends and changes and identifying needs and difficulties. The database may also support shared learning across all centers, identifying effective support practices, implementing national regulations, developing new expertise and establishing a new professional organization.

Students:

This part of the study applied quantitative and qualitative methods. The quantitative data were collected twice, over the second and fourth years of the study. The sample included three subgroups: students with disabilities who received services from the support center (study group) and two control groups: students with disabilities who did not receive support center services and students without disabilities. The qualitative data was collected by in-depth interviews with students with disabilities and with graduates with disabilities.

- The findings offer specific characterization of the students who receive support center services. They appear to be weaker students in relation to other student groups as they need support services in order to succeed in their studies. Most students who receive services from the support centers have learning disabilities and/or ADD/ADHD. In addition, many reported having multiple disabilities. The quantitative findings indicate that these students are enrolled in fewer courses, complete fewer courses, and invest more study hours at home than the two other student groups. The qualitative findings reveal that the students and the alumni who received support experienced considerable learning challenges and at the same time viewed the support centers as a base and a home. The graduates also indicated that the support centers contributed not only to their academic success but to their overall positive self-perception. All of the above indicate that the centers indeed serve those who need such assistance and support.

of the support centers. The theoretical foundation for the research was based on social models of disability. Methodologically, the study incorporated quantitative and qualitative methods to enable the exploration of a complex, multi-dimensional and dynamic phenomenon from different perspectives. The study was conducted in two stages. The first stage, held in the first year of the study (2014 - 2015), was aimed to identify the key activities of older support centers, to create a uniform database for all support centers, and to improve the study's questionnaires. The second phase lasted three years (2015 - 2018) and was aimed to assess the contribution of the support centers to the integration of students with disabilities within higher education and to changes in organizational culture on campus. This second phase involved the collection of quantitative data regarding the overall activities of the support centers at two points in time (in the second and fourth years of the study). Data was collected through questionnaires distributed to participants in four research groups: students with disabilities who received support center services, students with disabilities who did not receive support center services, students who had no disabilities (as a control group), and administrative and academic staff. The third year of the study entailed a qualitative analysis of in-depth interviews with participants from three groups: students with disabilities, administrative staff, and academic staff. The study's fourth year included interviews with graduates who received support center services and are now employed, in order to learn about their experiences with the support centers and their transition from academic life to the workforce.

The Study's Findings

Support Centers:

The first year of the study focused on those support centers that were established during the first phase of the project. These findings have informed the building of a database that contains information on the centers' mode of operation. During the second phase of the study, the centers established during the second phase of the project were asked to include data in the database at two points in time (the second and the fourth year of the study).

- The information gathered provided useful insights regarding the characteristics of students using the support center services, and of the employees who provided services, and the types of services provided and their reporting methods. One finding was that most of the students using the support centers have learning disabilities and/or ADD/ADHD. This is probably because services provided to this group were very established and because a higher percentage of them tend to ask for these services and accommodations. However, the rate of other students with disabilities also increased between the two measurements, probably due

Abstract

Background

In Israel, the percentage of academic institutions per capita is relatively high, but at the same time, the percentage of people with disabilities who have a higher degree is relatively low. This is partly due to the fact that the Israeli higher education system is not accessible and does not accommodate their needs, even though it is a known fact that participation in higher education is an important predictor of future inclusion in the workforce. The ratification of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities has helped advance the rights of persons with disabilities to access education, including both higher education and lifelong learning. This International Convention, together with the enactment of the Equal Rights for Persons with Disability Law in Israel, have catalyzed efforts to make higher education more accessible to disabled persons. Despite these major legal developments and a growing awareness of the issue, higher education institutions in Israel are finding it difficult to make the changes necessary in order to be more accessible to students with disabilities.

In 2010, the National Insurance Institute decided to advance the inclusion of students with disabilities in higher education by initiating a number of programs, the primary one was the "Revolution in Higher Education" program, a joint initiative of the Special Services Development Fund and the Special Enterprises Foundation. The "Revolution in Higher Education" initiative aimed to develop multi-disability support centers for students with disabilities in a number of academic institutions in Israel. The initiative included two stages: the first stage included 12 support centers, some newly established, some existing; the second included opening 22 new centers. At the same time, the initiative focused on two levels of access: the first was individual access through one on one support, the second was institutional access through accommodated academic and administrative services. Academic institutions that participated in the project responded to the open call issued by the National Insurance Institute. It is important to note that newer regulations concerning access to higher education have now made access to higher education for students with disabilities mandatory rather than voluntary. The following is an executive summary of the evaluation study's major findings.

The Study

The current study was conducted over four years (2014 - 2018) and aimed to assess the "Revolution in Higher Education" initiative, to study the development of the support centers and their services, and to provide empirical evidence to successful practices that meet the goals and objectives



The National Insurance Institute

Funds for Service Development – Demonstration Projects

“Revolution in Higher Education”

Dr. Dalia Sachs, Dr. Naomi Shreuer, Dr. Carmit-Noa Shpigelman,
Dr. Sagit Mor, Prof. Arlene Kanter, Dr. Yael Roitman, Ms. Hila Cohen

Jerusalem, June 2020