

הדרכה בצל הקונפליקט: תפיסותיהם של עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים

סמיר קעדאן, דורית רואר-סטריאר וצבי בקרמן

מאמר זה עוסק בהדרכה של סטודנטים לעבודה סוציאלית בצל קונפליקט פוליטי. המאמר מבוסס על מחקר איכותני ובו נשאלו 32 עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים על מפגשיהם עם צרכני שירות יהודים תוך התמקדות בחוויות ההדרכה שלהם עם מדריכים יהודים. מניתוח חוויות המשתתפים משתקפים פחדים וחששות מההדרכה ועולים שלושה סגנונות הדרכה מרכזיים: (א) הדרכה המאופיינת בעיוורון להקשר הפוליטי והתרבותי; (ב) הדרכה כוחנית שאינה רגישה להקשר הפוליטי והתרבותי; (ג) הדרכה מודעת להקשר הפוליטי והתרבותי. ממצאי המחקר הנוכחי מעידים כי המפגש הטעון בין פלסטינים ליהודים בישראל משפיע גם על הספירה המקצועית. המאמר עומד על הצורך בהכשרה מעמיקה יותר של מדריכים, אשר בנוסף לאוריינטציה המתמקדת בהבדלים תרבותיים, תתייחס גם למורכבות יחסי הכוח בטיפול ובהדרכה, כינון זהויות לאומיות ומקצועיות, הדרה וקונפליקט פוליטי. הכשרה כזו עשויה לפתח אצל המדריכים כישורים ויכולת לפתח דיאלוג בתחומים הקשורים לזהות לאומית והקשר פוליטי.

מילות מפתח: הדרכה, זהות לאומית ומקצועית, מודעות פוליטית, יחסי כוח, רגישות תרבותית

מבוא

ההכשרה האקדמאית, ובמרכזה ההדרכה בתחום הפרקטיקה, היא סביבה שבה חוקר העובד הסוציאלי לראשונה את זהותו המקצועית. בתהליך החברות המקצועי מצופה ממנו לבדוק, להתבונן, להתנסות ולבסוף לבחור את דרכו המקצועית. תהליך החקירה מוביל לפיתוח זהות מקצועית, ומשפיע בהכרח גם על התפתחותן של זהויות נוספות, ועל הבולטות של כל אחת מהן בתפיסות הזהות העצמית (Majers, 1998). המאמר הנוכחי מתמקד בהדרכה כחלק מתהליך ההכשרה המקצועית בהקשר של קונפליקט פוליטי. המאמר מבוסס על מחקר על עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים ומפגשיהם עם צרכני שירות יהודים. המאמר הנוכחי מתמקד בחוויות ההדרכה עם מדריכים יהודים.

הכשרה מקצועית לעבודה סוציאלית

העבודה הסוציאלית מיסדה מערכת חינוך אשר שמה דגש מיוחד על ידע, כישורים, נורמות, התנהגויות וערכים. אחת המטרות העיקריות היא להקנות לחברים החדשים במקצוע את ערכי היסוד של המקצוע, וליצור התחייבות חזקה של החברים החדשים לאותם ערכים (Weiss, Gal, & Cnaan, 2004). ההכשרה כוללת תהליכים קוגניטיביים ורגשיים של התפתחות ממעמד של סטודנט למעמד של איש מקצוע. בתהליך זה מופנמות תפיסות, ערכים, נורמות, דרכי עבודה ועמדות מקצועיות אשר אמורות להוביל להזדהות עם המקצוע, ולפיתוח זהות מקצועית מובחנת ומחויבות אישית ומקצועית (לזובסקי, 2008). ההכשרה המקצועית מיועדת להעניק ידע, כלים ומיומנויות בהיבטים האידיאולוגיים, התיאורטיים והפרקטיים, ועל כן מתבססת על שלושה מרכיבים מרכזיים: לימודים עיוניים, התנסות בשדה והדרכה על התנסות זו (לזובסקי, 2008; Sexton, 1998). ההדרכה שבה מתמקד המאמר הנוכחי היא תהליך ארגוני שבאמצעותו מוענקת למדריך סמכות לכוון, לקדם ולהעריך את ביצועי העובדים באמצעות פונקציות מנהליות, חינוכיות ותמיכתיות (Kadushin & Harkness, 2002). על תהליך ההדרכה לתמוך בסטודנטים ולחנכם על בסיס ערכי, ובמקביל להבטיח כי המודרכים יעניקו לפונים שירות איכותי ומתאים (לזר ובן-עוז, 2012).

הגישה הרווחת כיום היא כי חינוך למקצוע בכלל, ולמקצועות הטיפוליים בפרט, כולל גם את האינטראקציות הבין-אישיות שאדם חווה בתוך הקבוצה המקצועית (סטודנטים, מדריכים, יועצים וכדומה). ההכרה בזהות המקצועית וההתחברות לקבוצת סטטוס חדשה הן משמעותיות ביותר (Nelson & Neufeidt, 1998). הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית (הבניית הידע) מתייחסת ללמידה כאל תהליך שיתופי מבחינה חברתית, המחייב את הסטודנט לפתח יכולת של התבוננות פנימית – רפלקסיה, אשר מיועדת לחדד את זהותו המקצועית ותפיסת העצמי שלו מול דרישות הסביבה. כמו כן אמורה הרפלקסיה לתרום בהטמעת הידע הרעיוני והמעשי בהכשרה ולאפשר את יישומו בעבודה, וכך לתמוך בתהליך יצירת הידע המקצועי (Schön, 1987).

דומינלי (Dominelli, 1996) טוענת כי תחום העבודה הסוציאלית משתנה בתגובה לשינויים מכריעים בחברה האנושית, הגלובליזציה הכלכלית, הממד הבין-לאומי והפוליטי של כל מדינה וחלוקתה של החברה לקבוצות ולפרטים. בשל כך, ההכשרה אמורה לפתח רגישות להקשרים הכוללים מרכיבים אלו, במיוחד כאשר מדובר בהכשרת עובדים סוציאליים מקבוצות מיעוט. להלן יידונו מודלים וגישות להכשרה רגישת-תרבות והקשר פוליטי.

מודלים להכשרה רגישת-תרבות והקשר פוליטי

הגישה השכיחה בהקשר בין-תרבותי בספרות ההדרכה של עבודה סוציאלית היא הגישה של 'רגישות תרבותית' (culturally sensitive social work). גישה זו מניחה כי קיימים הבדלים תרבותיים ניכרים המשפיעים על יחסי העובד הסוציאלי עם מטופל מתרבות שונה. הבדלים אלו באים לידי ביטוי בדפוסי תקשורת, בהגדרת התנהגויות נורמטיביות וחריגות, בגיוס אמצעי תמיכה ועוד. עם זאת מניחה גישה זו כי למרות ההבדלים התרבותיים ותפיסות העולם השונות בין עובד סוציאלי השייך לתרבות אחת ומטופל השייך לתרבות אחרת, אפשר למצוא מכנה משותף. מידע והכרות עם תרבויות שונות יאפשרו התאמה טובה יותר של תוכניות התערבות, ומודעות אישית ורפלקסיביות יסייעו בהבנת חסמים ובהתגברות עליהם. בבסיס גישה זו עומדת הנחת המוצא כי התכונות הנדרשות מהעובדים הסוציאליים כדי לפעול בגישה זו הן חום, אמפתיה, פתיחות, סבלנות, גמישות, קבלה של אחרות ורצון ללמוד את תרבותו של האחר (Nadan & Ben Ari, 2013).

בתחום הפסיכולוגיה מתייחס המונח 'כשירות תרבותית' (cultural competence) (Nwachuku & Ivey, 1991; Sue, Arredondo, & McDavis, 1992) לתהליך רכישת המיומנויות של רגישות תרבותית. למונח זה הגדרות רבות, אך הוא נחשב היום לשכיח ביותר בשיח המערבי (Sue et al., 1982; Garran & Werkmeister-Rozas, 2013). סו ועמיתיו (Sue et al., 1982) הציעו שלושה ממדים עיקריים המרכיבים מודל זה: (א) הגברת המודעות העצמית של העובד הסוציאלי בדגש על הזיקה ליחסו של העובד הסוציאלי כלפי התרבות של המטופל; (ב) השגת ידע רלוונטי על תרבותו של המטופל; (ג) פיתוח כלים ויכולות להתמודד עם מתחים הנובעים מניגוד ערכים תרבותיים. בשנים האחרונות הוצע מודל הכשירות התרבותית כפתרון לכל הבעיות המתעוררות בטיפול בין-תרבותי (Asamoah, 1996; Lum, 1999). יתרה מזאת, האגודה הלאומית של העובדים הסוציאליים (NASW, 2001) אימצה באופן רשמי מערך שלם של כלים מתוך מודל זה, וציינה כי אימוץ הכלים האלה הוא הכרחי ואף מוסרי (Yan & Wong, 2005).

על אף הפופולריות הרבה שזוכה לה מודל הכשירות התרבותית, יש ביקורת רבה עליו, במיוחד כלפי הנחת המוצא בנוגע ליכולתו של העובד הסוציאלי לנטרל את הרקע התרבותי שלו ואת דעותיו האישיות, ויכולתו להכיל ללא קושי שונות תרבותיות (Yan & Wong, 2005). בנוסף, הכשירות התרבותית מניחה תפיסה מהותנית של תרבות הומוגנית נתונה הניתנת ללמידה ולהכלה, דבר שעלול להוביל לתפיסת המטופל כ"אחר" (Nadan & Ben-Ari, 2013). יתר על כן, יש לתהות אם הגישה של רגישות תרבותית והמודל של כשירות תרבותית אפקטיביים בהקשר של קונפליקט פוליטי אלים כפי שמתקיים בישראל, שבמסגרתו העבודה עם חבר השייך לקבוצה השנייה (בין אם יהודי או ערבי) עלולה להיתפס כעבודה עם "אויב" (Nadan & Ben-Ari, 2014). לדברי

באום (Baum, 2010a,b) נוכחות "האויב" היא מקור לאמביוולנטיות ולקונפליקט פנימי לשני הצדדים של המפגש הטיפולי. מטופלים חווים קונפליקט בין הרצון להתקרב ל"אויב" ולקבל עזרה לבין איום וצורך לשמור מרחק ממנו, והמטופלים חווים אף הם איום וצורך להתרחק, לעומת דרישות זהותם המקצועית המחייבת אותם לסייע למטופל גם אם הוא "אויב".

תהליך ההכשרה אמור לסייע למטפלים לעבוד על רגשותיהם ותפיסותיהם כלפי הקבוצה היריבה כדי להפחית את הסיכוי שרגשותיהם יפעילו אותם בעת הטיפול עצמו. עיבוד רגשות הפחד, החשדנות, האשמה, ההגנתיות והרצון לתקן מבעוד מועד, יאפשר להם לא לפגוע בקשר הטיפולי. כמו כן, באום (Baum, 2010a,b) טוענת שכדאי שההכשרה תחזק את הזהות והמחויבות המקצועית, דבר שיעודד ויאפשר למטפלים להגיש סיוע לכל מי שנוזק לכך.

אבישר (2014) מציג עמדה דומה, אך חושש כי פסיכולוגים ואנשי טיפול בישראל מורשים דווקא לאמץ גישה אפוליתית, להתעלם מקיומו של הקונפליקט הפוליטי ומתכנים פוליטיים בטיפול ולהתנכר למחויבויותיהם הפוליטיות מול עדויות לניצול ולדיכוי של מטופליהם. הוא מעלה את הצורך בהכשרת מטפלים לפיתוח טיפול רגיש פוליטי, המכיר בכוחות הפועלים על השותפים במפגש הטיפולי, בתוך המרחב הטיפולי ומחוצה לו. הכשרה של מטפלים מקבוצת מיעוט בעיצומו של קונפליקט פוליטי היא ההקשר של המחקר הנוכחי. כדי להרחיב את הבנת הנושא יש לבדוק גם את הספרות לגבי הכשרה של בן קבוצת מיעוט על ידי מדריך מקבוצת הרוב ההגמוני.

הכשרת מטפלים מקבוצות מיעוט

מחקרים רבים בנושא הכשרת מטפלים מקבוצות מיעוט נעשו בארצות-הברית. מאז שנת 2000 מועלית ביקורת רבה בארצות-הברית על האתנוצנטריות של ההכשרה במקצועות הטיפוליים (פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית וייעוץ) והייצוג המוגבל של מיעוטים במקצועות אלה (Myers, Echemendia, & Trimble, 1991). בתקופה זו גברה גם המודעות לגבי הכשרת עובדים סוציאליים ופסיכולוגים ולגבי עבודה והתערבות קהילתית ופרטנית בקרב האוכלוסייה האפרו-אמריקאית. נוצרה הכרה בשוני ובייחודיות של קבוצה אתנית זו, והאמונה כי עובדים סוציאליים ופסיכולוגים אפרו-אמריקאים נותנים שירות יעיל ומותאם יותר לאוכלוסייה שלהם, משום שהם מכירים את המשאבים של חברתם וקהילתם יותר מהלבנים (Leighner, 2000). ההבנה זו גרמה לאוניברסיטאות ולמוסדות ההשכלה הגבוהה בארצות-הברית לקבל יותר סטודנטים אפרו-אמריקאים, לפתוח בתי-ספר מיוחדים להכשרתם ולהתאים קורסים ותוכניות לימודים מיוחדות כדי שיוכלו להתערב בקהילותיהם. כמו כן, תוכניות אלו נפתחו מתוך הכרה שלאוכלוסייה זו מאפיינים ייחודיים משלה, ובהם: מצב חברתי-

הדרכה בצל הקונפליקט: תפיסותיהם של עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים

כלכלי נמוך, התמודדות עם גזענות, שוליות, הדרה וסגרגציה, וכן ייחודיות תרבותית, קודים ונורמות משלה, המחייבים הכשרה מיוחדת שתתאים לעבודה איתה. בעקבות פעילותם של מיעוטים החברים בסגל האקדמי בכמה אוניברסיטאות בארצות-הברית, נבנו מודלים חדשניים להוראת מקצועות טיפוליים לסטודנטים ממיעוטים אתניים, והוכנסו נושאים רלוונטיים עבורם לתוכנית ההכשרה המסורתית. עם זאת, נטען כי מאמצים אלה אינם מספיקים, ומקצועות אלה נותרו "מקצוע לבן", עם תיאוריות ומתודולוגיה המעוצבות דרך פריזמה אירופית-אמריקאית" (Myers et al., 1991). הסטודנטים ממשיכים לחוות מחסור באנשי צוות מקבוצות מיעוט בתוכנית ההכשרה שלהם, ותוכנית הלימודים אינה מייצגת את האינטרסים שלהם, או אינה מציגה פרספקטיבות והתנסויות של בני קבוצות מיעוט. מגבלות אלו חוברות לתחושות ההדרה של הסטודנטים (King, 1993). אף על פי שחלק מהאוניברסיטאות אימצו מדיניות של העדפה מתקנת, הגזענות עדיין מורגשת (Sue, 1996), ותחושות של זרות וניכור מלוות סטודנטים רבים בני מיעוטים בארצות-הברית בלימודיהם בקמפוסים שבהם יש רוב לבן (Gordon, 1994). סטודנטים מקבוצות מיעוט חוששים גם לעתידם המקצועי בכל הקשור לשילובם ולקבלתם בשוק העבודה של הרוב וחסימת מקצועות מסוימים בפניהם (Allen, 1981; Castro & Ingle, 1991). כדי לעמוד על הסוגיות העולות בעת ההכשרה ובעת התפתחות זהותם המקצועית של פלסטינים-ישראלים השייכים למיעוט לאומי במוסדות השכלה ישראלים השייכים לתרבות הרוב ההגמוני, חשוב להתייחס בקצרה לנרטיב ההיסטורי המקובל על סטודנטים פלסטינים-ישראלים, שהוא ההקשר שבו הם מפתחים את הזהות הלאומית והזהות המקצועית.

המקרה של הפלסטינים בישראל

לפי הנרטיב ההיסטורי, ב-1949, כשנכרתו הסכמי שביתת הנשק בין מדינת ישראל לבין מרבית מדינות ערב שהשתתפו במלחמת 1948, נותרה בגבולות מדינת ישראל חברה ערבית חלקית, הרוסה ומעורערת, שהייתה נתונה תחת ממשל צבאי עד 1966 (קמרלינג ומגדל, 1999). הפלסטינים אזרחי ישראל היו בסוף המלחמה מיעוט מובס, חלק מעם הרואה את עצמו מנושל ממולדתו, שהפך ברובו לפליט ועבר תהליכי התפוררות. מאז עברה החברה הפלסטינית בישראל תהליך של השלמה עם מעמדם כמיעוט, והיא נאבקה להשתלב בחיי המדינה ולשפר את מעמדה בתוכה (סמוחה, 1999). אלחאג' (1991) טוען שלמרות כל השינויים שהתרחשו בחברה הפלסטינית לאחר הקמת המדינה, תהליך המודרניזציה בתרבות הערבית עודנו חלקי, וניכרת התפתחות לא-סימטרית של המגזרים היהודי והפלסטיני במישורי הרווחה, הבריאות, החינוך והתעשייה, בעיקר עקב אי שוויון בנגישות להזדמנויות. מדינת ישראל מזוהה עם קבוצה אתנית לאומית אחת – היהודים – וסמליה נעוצים במורשת הדתית,

התרבותית, ההיסטורית והאידיאולוגית של הרוב היהודי, ומשום כך אין אזרחיה הפלסטינים יכולים להזדהות עם רבים מסמליה (בשארה, 1999; גאנם ואוסצקי-לזר, 2001; סלימאן, 1999; רבינוביץ ואבו בקר, 2002). הטיפול בענייניהם נעשה לעיתים באמצעות מחלקות מיוחדות במשרדים רשמיים או באמצעות מוסדות מיוחדים, וההתייחסות אליהם מלכתחילה היא כאל סיכון בטחוני (גאנם ואוסצקי-לזר, 2001). החקיקה וחלוקת המשאבים והתקציבים במדינת ישראל מפלות את אזרחיה הפלסטינים ומשמרות את נחיתותם (גאנם ואוסצקי-לזר, 2001; רבינוביץ ואבו בקר, 2002).

אחד התחומים העיקריים שהאזרחים הפלסטינים מופלים בו לרעה הוא החינוך. ישנם פערים בולטים בין מערכות החינוך היהודית והערבית: מערכת החינוך הערבית אינה מספקת לתלמיד הפלסטיני את אותם שירותים לימודיים וחינוכיים שמערכת החינוך היהודית מספקת לתלמידיה (אבו עסבה, 1997, 2007). כמו כן, המדינה מפעילה פיקוח בטחוני הדוק על מערכת החינוך הערבית מבחינת מינוי סגל חינוכי ותכני הלימוד. יש הימנעות ברורה מהוראת ההיסטוריה הפלסטינית, מקידום חשיבה ביקורתית ומעידוד זהות לאומית פלסטינית (אבו סעד, 2008). עובדים סוציאליים פלסטינים מדווחים על הימנעות מעיסוק בזהות ופוליטיקה, הן בשל מדיניות במערכת החינוך הממלכתית, והן מפני שהוריהם למודי המשטר הצבאי הרתיעו אותם מלעסוק בתכנים פוליטיים במהלך לימודיהם. גורמים אלו השפיעו על הימנעותם מעיסוק בנושאים אלו בתהליך הכשרתם (Kadan, Roer-Strier, & Bekerman, 2017). בדומה, קעדאן (2012) טוען כי בהשפעת מערכת החינוך והחסמים המערכתיים, רוב הסטודנטים הפלסטינים מגיעים למקצוע העבודה סוציאלית לאחר דיכוי זהותם הלאומית ומודעותם העצמית והמקצועית. הוא טוען כי זהות לאומית אינה נפרדת מזהות מקצועית עבור סטודנטים פלסטינים-ישראלים, וכי ללא תחושה חזקה של זהות לאומית, העובד סוציאלי הפלסטיני אינו מצליח לגבש את זהותו המקצועית במהלך ההכשרה והעבודה. מיעוט המחקר בתחום הכשרתם של סטודנטים פלסטינים-ישראלים לעבודה סוציאלית ולמקצועות הטיפוליים בישראל תרם להכרה בחשיבות עריכת המחקר הנוכחי.

הכשרת פלסטינים-ישראלים לעבודה סוציאלית

בשנות ה-90 של המאה ה-20 נכתב כי יש מחסור ניכר בספרות תיאורטית ובמחקרים אמפיריים המתמודדים עם ההשלכות של רב-תרבותיות בהקשר של חינוך לעבודה סוציאלית בישראל בכלל (Haj-Yahia & Roer-Strier, 1999) ושל הכשרתם ועבודתם של עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים בפרט. המחברים טענו כי כשבוחנים סטודנטים בני קבוצות מיעוט הבאים מרקע חברתי שונה, יש גם לקחת בחשבון אתגרים כמו קשיי שפה, הבדלים במישור הדתי, הפוליטי והתרבותי. סטודנטים

פלסטינים-ישראלים באים מחברה בעלת אוריינטציה מסורתית-קולקטיביסטית, ולומדים במוסד יהודי בעל אוריינטציה חד-תרבותית מערבית אינדיבידואליסטית. הבדלים אלו מעלים אצל הסטודנטים שאלות לגבי משמעות הידע שהם רוכשים ומידת הרלוונטיות ואפשרויות היישום שלו בתרבותם (Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998). חוקרים אלה טענו כי סטודנטים פלסטינים-ישראלים הם צעירים וחסרי ניסיון באופן ניכר מסטודנטים יהודים, ולכן אנשי הצוות והמדריכים רואים אותם כלא בוגרים ותלותיים, והם מתקשים בשפה העברית האקדמאית ובאנגלית. גם החשיפה למנהגים חברתיים ומקצועיים של חברה שונה – יהודית-ישראלית – מאתגרת את הסטודנטים הפלסטינים-ישראלים. סטודנטים פלסטינים-ישראלים דיווחו על קשיים בהכשרה ובפרקטיקום, שנבעו מפערי תרבות ואי-רגישות של המדריכים היהודים לצרכיהם. המחקר מצביע על אי-מודעות לפערים, ועל העדר קורס חובה בנושא התמודדות עם גזענות וחיזוק רגישות בין-תרבותית באוכלוסייה הכללית. כמו כן, המחקר מציין כי סטודנטים פלסטינים-ישראלים ותיקים ממליצים לבנות מערך ייעוץ ארוך-טווח שיהיה זמין גם לאחר לימודיהם, ויעזור להם להתמודד עם אתגרים חברתיים-תרבותיים. אחד הביטויים החזקים לקשיים העולים בעת ההכשרה למקצוע העבודה הסוציאלית הוא הפחד והספקות של הסטודנטים הפלסטינים-ישראלים מיישום ערכים של גישה טיפולית מערבית בקהילה הפלסטינית, והחוסר בקורסים אקדמיים הרלוונטיים לעבודה בחברה הערבית ומאפייניה הייחודיים או לשיטות עבודה סוציאליות בקהילות העוברות שינויים חברתיים (Haj-Yahia, 1997; Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998).

מרעי (Mari, 1988), העוסק בבעיות דומות בתחום ההכשרה לייעוץ חינוכי, מסביר כי התיאוריות במדעי החברה וההתנהגות נגזרו מנקודת מבט מערבית, שלפיה הפרט הוא ישות אוטונומית הזכאית לחשיבה ייחודית ופרטית ואחראית על עצמה ומעשיה. הנחות אלה אינן מתאימות למערכת הערכים של התרבות הערבית המסורתית. לדעתו, התנגשות תרבותית זו יוצרת שלושה טיפוסים של מטפלים או יועצים: (1) היועץ המנוכר, המתנער מכל ערכיו של המטופל; (2) היועץ הנאבק והמתאמץ להגיע לפתרון הדילמה; (3) היועץ המתנגד לתכנים המערביים בתהליך הלמידה (Mari, 1988). בשל הקרבה בהכשרת המקצועות הטיפוליים – עבודה סוציאלית וייעוץ חינוכי – והאתגרים הדומים שבפניהם עומדים הסטודנטים הפלסטינים-ישראלים בשתי ההכשרות, ייתכן שדרכי התמודדות אלו קיימות גם אצל סטודנטים פלסטינים-ישראלים בזמן הכשרתם למקצועות טיפול במוסדות אקדמיים יהודיים, ובתוכם גם הכשרה לעבודה סוציאלית. בנוסף, התרבות של סטודנטים ערבים כיום היא תרבות במעבר. הם חשים לחץ הקשור הן לצורך להסתגל למעבר והן לצורך להיטמע בחברה הישראלית-יהודית ולקבל את ערכיה. בנוסף, ההקשר הפוליטי-לאומי ויחסי מיעוט-רוב משפיעים על מדיניותה ומטרותיה של תוכנית ההכשרה, ויוצרים

לעיתים מצב של התעלמות מצרכיו של המיעוט הפלסטיני והעדר קורסים העוסקים בתרבות הערבית וברגישות תרבותית בטיפול ובהתערבות. בעיה זו מוחרפת משום שבניגוד לארצות-הברית ולבריטניה, אין בישראל גוף עליון המפקח על תוכניות ההכשרה ומיישם בהן מדיניות כוללת של רב-תרבותיות, ומשום כך כל בית ספר דוגל בערכים ובשיטות לימוד כראות עיניו (Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998).

האתגרים הרבים שבפניהם עומדים הסטודנטים הפלסטינים-ישראלים לעבודה סוציאלית, כחלק מהיותם בקבוצת מיעוט הנמצאת בקונפליקט פוליטי עם קבוצת הרוב, ומיעוט המחקר שנעשה בנושא ההדרכה הבין-תרבותית (Arkin, 2005), מעלים את הצורך להבין לעומק את חוויותיהם של העובדים הסוציאליים בהקשר פוליטי-לאומי בכלל ובהקשר של הדרכה במהלך הכשרתם בפרט. על כן עוסק המאמר הנוכחי בחוויותיהם של עובדים סוציאליים בהדרכה בהקשר של קונפליקט פוליטי.

שאלת המחקר בבסיסו היא: כיצד תופסים עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים את ההדרכה שקיבלו במהלך הכשרתם במוסדות יהודיים להשכלה גבוהה?

שיטת המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש במתודולוגיה איכותנית פנומנולוגית המבוססת על תפיסת המציאות כתהליך סובייקטיבי של הבניות חברתיות שהפרט מעניק להן משמעות (Bryman, 1988). מחקר איכותני מבקש לעמוד על משמעות החוויה וההתנסות האישית בהקשר שבה היא מתרחשת, ועליה מבנים משמעות (שקדי, 2003). המחקר הנוכחי התבסס על מתודולוגיה של מחקר נרטיבי הרואה נרטיב כמשקף, יוצר ומכונן זהות משום שהוא מספק תמונה של העצמי (ספקטור-מרזל, 2010).

המראיינים

במחקר השתתפו 32 עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים. כל המשתתפים הם בוגרי תוכניות מוסמך מאוניברסיטאות שונות בישראל, בני 24–45. שיטת הדגימה לאיתר עובדים סוציאליים שקיבלו הדרכה ממדריכים יהודים הייתה דגימת כדור שלג (שקדי, 2003).

הראיונות

כל משתתף קיבל הסבר טלפוני על המחקר. לאחר מכן נפגש המראיין עם כל משתתף לשיחת היכרות וריאיון עומק נרטיבי על מסעו המקצועי כעובד סוציאלי פלסטיני

הדרכה בצל הקונפליקט: תפיסותיהם של עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים

בישראל. הראיונות התחילו בתיאור חוויותיהם האישיות לפני תחילת הלימודים האקדמיים ועד התנסויותיהם בהדרכה, הכשרה וטיפול פסיכו-סוציאלי. הריאיון נערך באופן נרטיבי וללא הנחיות, כדי להישף למשמעות האישיות והחברתיות-פוליטיות הקשורות לעולמם ולחוויותיהם של המשתתפים (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998). הריאיון נערך במקום שבחרו המשתתפים. בעקבות המפגש המחקרי, התבקשו המשתתפים לחוות את דעתם על המפגש עם החוקר, על חששותיהם מפניו ומהמחקר ואיך המחקר השפיע עליהם, וכן להביע את רצונותיהם לגבי מה שייעשה עם החומר המחקרי (Frank, 2005).

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו ניתוח תימטי אינדוקטיבי. ניתוח הנתונים התחיל בקריאה מקיפה ואנליטית של הראיונות. בשלב ראשון נערכה קטגוריזציה של הנתונים, ובמהלכה הופרדו הנתונים לחלקים מובחנים ומושווים לשם מציאת קווי דמיון ושוני. בשלב שני נערך ניתוח ממה, שילוב בין הקטגוריות הנוצרות ביצירת קישורים ביניהן תוך כדי קיבוץ וארגון של קטגוריות קרובות. בשלב שלישי נערך ניתוח ממוקד, תהליך הבניה של הקטגוריות המרכזיות בחיפוש אחר "הנושא המרכזי", מה שנראה כרעיון העיקרי המשותף למרואיינים. בשלב רביעי – ניתוח תיאורטי, הבניית תיאוריה והסדרים מושגיים תיאורטיים של התופעה הנחקרת (שקדי, 2003). במאמר הנוכחי מתוארים הנתונים שעלו מתוך הראיונות לגבי תיאורי ההכשרה וההדרכה שהמרואיינים קיבלו במהלך הכשרתם האקדמית.

החוקרים

החוקר הראשי והמראיין (ס.ק.) הוא פלסטיני-ישראלי, בן האוכלוסייה שהוא חוקר. ההשתייכות לקהילה הנחקרת תרמה, מצד אחד, לנגישות לנושאים רגישים ולאמון שחשו המרואיינים כלפיו, אולם מצד שני, מעורבות-יתר בנושאי המחקר עלולה להשפיע על הדרך שבה נותחו הממצאים. לכן, כדי להגביר את אמינות המחקר, הקפיד החוקר על גישה רפלקסיבית ועל כתיבת יומן שטח (Wasserfall, 1993). את הראיונות ניתחה הכותבת השנייה (ד.ר.ס.) ונבדקה הסכמה לגבי הקטגוריות והתימות. הצלבה תיאורטית נערכה בשלב מאוחר יותר ובו השתתפו גם החוקרים השותפים (ד.ר.ס., ו-צ.ב.), שניהם מומחים למחקר איכותני ולהכשרה בהקשר רב-תרבותי. כמו כן נערכה בדיקת ממצאים עם המרואיינים (member checking) (Carspecken, 1996) ולחלק מהם הוחזרו ממצאי המחקר כדי ללמוד מהי דעתם על הניתוח, ובכך לחזק את אמינות המחקר.

ממצאים

מניתוח הנרטיבים עולה כי הרוב המכריע של המרואיינים (28 מתוך 32) דיווחו כי הודרכו בידי מדריכים יהודים במהלך הכשרתם המעשית. רוב המרואיינים טענו כי המפגש היה טעון, וכי זהותם הפלסטינית העסיקה אותם במפגשם עם המדריכים היהודים. התימה הראשונה שעלתה הייתה החשש והקושי של המרואיינים ליזום שיחה גלויה על נושאים הקשורים לסכסוך הפלסטיני-ישראלי. התימה השנייה הייתה גישתם של המדריכים לתכנים פוליטיים ותרבותיים, ובה עלו שלושה סגנונות הדרכה מרכזיים: (א) הדרכה המתעלמת מן ההקשר הפוליטי והתרבותי; (ב) הדרכה כוחנית שאינה רגישה להקשר הפוליטי והתרבותי; (ג) הדרכה מודעת להקשר הפוליטי והתרבותי.

פחד מהעלאת נושאים הקשורים בזהות לאומית ובסכסוך הפלסטיני-ישראלי רוב המרואיינים ציינו פחד מהבעת עמדה בנושא הסכסוך הפלסטיני-ישראלי, או מעיסוק בנושא הזהות הלאומית בהדרכה, אך הביעו ציפייה מהמדריכים שהם יעלו נושאים אלו לדיון. רבים מהם קשרו זאת לחשש מהערכת המדריכים. אמרה נעימה:

לא שיתפתי את המדריכה שלי בעניין המחשבות והחששות, מה פתאום, פחדתי מההערכה של סוף השנה.

טארק הסביר:

כשפגשתי את המדריכה שלי עלו לי כמה שאלות לראש: ... האם היא תהיה מדריכה טובה? האם תבין אותי ותחשוב כמוני? כי היא יהודייה וגם דתייה... האם הדריכה פעם בחור ערבי?

חליל תיאר את רצונו להימנע מקונפליקט בשל הפחד להיכשל בהכשרה:

היה לי חשוב להצליח. פחות נגעתי בנקודות שאנחנו נתנגש בהן... לא הייתי מעוניין, אני בתחילת דרכי. ואני גם ככה מקופח והכי קל להגיד לך הביתה.

כמו חליל טענו מרואיינים רבים כי מעבר לעמדת הכוח המקצועית של המדריכים, השתייכותם לקבוצת הרוב מגבירה את החששות. פטמה מציינת תהליכי תְּבֻרוֹת כחלק מהמקורות לחשש זה:

אסור שזה יהיה מכשול להתאקלמותי בכל מוסד... ככה אמרו לי ההורים שלי, שימי את הפוליטיקה בצד ותתרכזי בלימודים, וככה התמודדתי... בתקופה שגדלתי

הדרכה בצל הקונפליקט: תפיסותיהם של עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים

בה וההקשר שגדלתי בו, גדלנו על הפחדה, אני זוכרת שלפני האינתיפאדה הראשונה היה אסור להגיד את המלה פלסטין.

לדברי מרואיינים אחרים, הוריהם גדלו והתחנכו בתקופת הממשל הצבאי שדיכא את האוכלוסייה הפלסטינית-ישראלית, כונן יחסי כוחות ברורים, וגרם לתפיסה כי כל עיסוק בפוליטיקה וזהות לאומית עלול לפגוע ולהזיק. בהתאם, חלק מהחברות שעברו בבית היה להיזהר ולהימנע מהעלאת נושאי זהות לאומית. חאלד מתאר זווית נוספת של יחסי הכוחות המונעים דיבור פתוח בנושאי זהות וקונפליקט:

הייתה מדריכה שבמקור הייתה ארגנטינאית ולא מזמן באה לישראל, אפילו היו לה בעיות בעברית... העברית שלי הייתה יותר טובה משלה, ואני שאלתי את עצמי המון שאלות כמו: זאת מישהי שבאה לפני שנתיים-שלוש, איך היא היום במעמד הזה ובתנאים האלה? ... ראיתי שהיא חיה ברמה מאוד גבוהה... לעומת זאת אני בן האדמה הזאת ואני עדיין לא נמצא ברווחה וברמה שלה, ואתה שואל את עצמך: למה היא שם ואני כאן?... בתקופה ההיא היו לי שני תיקים של פלסטינים ממזרח העיר. ידעתי שהרבה מהבעיות שבמזרח העיר מתמודדים איתן בגלל המצב הפוליטי, החברתי והכלכלי שהוא תוצאה של כיבוש. אני לא יכולתי להביא את זה להדרכה... היה לי קשה מאוד להביא את זה.

המרואיינים תיארו גם חששות מבורות המדריכים ביחס לחברה הערבית, וחוסר הבנה של מצבם ואתגרי הזהות שלהם בתור פלסטינים-ישראלים. נסרין סיפרה:

לא הוצאתי את הכול שם. הרבה מהמדריכות, לא כולן, לא מבינות מה עובר עלינו ואת הקריעה שבה אנו חיים. זאת לא אומרת שהן לא מקצועיות... אבל הן לא יודעות הרבה על הרקע של הזהות ואיך זה פוגש אותנו בעבודה או בהדרכה.

חשש זה נובע גם מאי-ההכרות של המדריכים עם היישובים הערביים או מחנות הפליטים במזרח ירושלים שהסטודנטים עבדו בהם בזמן ההכשרה, תיאר אמיר:

המדריך מדבר על אנשים שלא פגש ולא ראה בחיים שלו, לא היה שם ולא ראה את המחנה, הוא לא יודע איפה המחנה נמצא, ולא יודע איך המחנה נראה. הוא מדבר על אנשים מרחוק, כמו להגיד לו שאני עושה הכשרה באנגולה או במזרח הרחוק זה אותו דבר. אצלו בראש יש דברים מסוימים על המחנה וקצת תיאוריות, אבל לא הרגשתי שיש לו את החיבור במאה אחוז עם המקרים ועם ההבנה למחנה כמחנה.

גם נעימה תיארה חוויות מורכבות בעקבות ביקור במחנה פליטים, חוויה שלא הביאה להדרכה מחשש לאי הבנה ושיפוטיות של המדריכה:

פחדתי פתאום שאני אחיה חיים כאלה, שאולי יום אחד אני אחיה חיים כאלה... שום חשש לא שיתפתי. אני לא יודעת מה העמדה שלה כלפי זה.

סגנונות הדרכה של המדריכים

א) הדרכה המתעלמת מהקשר פוליטי ותרבותי

עשרים ושלושה מרואיינים תיארו הדרכות שבהן לא חוו התייחסות לנושאים פוליטיים ותרבותיים. המרואיינים תיארו כי במהלך התנסותם הטיפולית עלו נושאים פוליטיים מורכבים, אולם רבים מהם סיפרו כי מעבר לפחדם להעלות תכנים אלו, גם המדריכים שידרו כי אינם רוצים לדון בנושאים אלו ולכן לא היה מקום להעלותם בהדרכה. לטענתם, העיסוק בנושאים פוליטיים חיוני כדי לעבד רגשות קשים שעולים בעקבות ההתנסות הטיפולית וכדי לקבל כלים להתמודדות מקצועית, סיפרה את"ר:

המדריכה הייתה מתעלמת מנושאים פוליטיים... ולמרות זאת ביום האחרון שלי בהדרכה, הייתה קבוצת סיכום מול אחראים בכירים ואני העליתי את הנושא, אמרתי שהנושא הפוליטי עולה מאוד חזק עם אוכלוסיית מזרח העיר... וזה חשוב שלפחות אנחנו הסטודנטים נעבור הכשרה בנושא הזה, וגם היהודים יעברו הכשרה. אם לערבים היה קשה לנו להתמודד אז על אחת כמה וכמה יהודים... היה לי מטופל... שהיה אומר: בואי תראי מה קורה! למשל את לא יכולה להרגיש מה זה חייל יעצור אותך ברחוב ויגיד לך אני רוצה לעשות עלייך חיפוש, או יתגרה בך כי את ערבייה... או שיקראו לך לחקירה במשטרה ויציעו לך לעבוד איתם ולהיות משת"פית. זה היה עולה המון, ולא קיבלתי הכשרה בנושא הזה בכלל ולא כלים, ועם המדריכה זה לא עלה.

העיוורון הפוליטי כלל גם התעלמות מנושא הזהות הלאומית של המודרך. לטיף מספר:

בהדרכה לא היה מקום לדבר על שינוי ועל מה שעובר עליי בזהות הלאומית, עניין שהייתי עסוק בו מאוד.

כמה מרואיינים סיפרו כי העדר המקום לדיבור על זהות בהדרכה, מנע מהם מלהביא סיפורים משמעותיים מעבודתם, וכך מנע מהם מלעבד אותם ולהתמודד איתם. מנאל הרגישה את מפגש הזהויות הטעון בחדר ההדרכה, אך לא הצליחה להעלות זאת מול המדריכה, והמדריכה, מצידה, התעלמה מהנושא. מנאל סיפרה:

אחד המטופלים שלי, כשידע שאני פלסטינית, אמר: איפה את מחביאה את הסכין? ואני לא הבאתי את זה להדרכה... גם לא נפתח עניין הקשר ביני לבינה — סטודנטית פלסטינית ומדריכה יהודייה בתקופה קשה זו [האינתיפאדה השנייה]. בתקופה ההיא היו לה ילדים בבית הספר, האם היא הרגישה כעס על ערבים ולא פתחה את זה?... לקראת סוף השנה התחלתי להרגיש שהיה פספוס, שדווקא היינו צריכות לדבר על זה ולהעלות את זה, כי הייתי צריכה לעבוד על זה והיא הייתה צריכה לעבוד על זה, כי זה קיים ונוכח.

הזהות היהודית של המדריכה, כמו הזהות הפלסטינית של המודרכת, נוכחת בחדר

הדרכה בצל הקונפליקט: תפיסותיהם של עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים

ההדרכה. אי-ההתייחסות אליה, ראייתה כ"שקופה", משאיר את העיסוק בזהות אצל המודרכים לבדם, ואינו מאפשר עיבוד מקצועי של המפגש. סיפרה פטמה:

המדריכה שלי באה מגרמניה [...] היא הייתה מתגאה אומרת שהיא מאלה שבאו והקימו את המדינה, זה צרם לי, לא היה לי קל, אבל לא הייתה לגיטימציה שאוציא את זה, אז זה נשאר אצלי, הדחקתי אותו למקום שלא יפרוץ וישפיע.

(ב) הדרכה כוחנית שאינה רגישה להקשר הפוליטי-תרבותי שישה מרואיינים סיפרו כי נושא הזהות עלה בהדרכה, אולם בדרך כוחנית, מוגזמת או לא מעובדת, שטחית או לא רגישה דייה. תיארה לילה:

בשנה שעברה הייתה לי מדריכה שנכנסה בי כל הזמן לגבי הקונפליקט שבתוכי וזהותי הלא-מגובשת, והיותי על הגדר, ושנח לי להיות שם כדי לנצל את כל העולמות משני הצדדים... השנה הייתה מדריכה אחרת, שכנראה ציפתה שאני אביא את העניין האישי שלי, והיא הייתה מאוד זהירה, כלומר אם אני מאפשרת אז היא אפשרה לעצמה, ואני ציפיתי שהיא תיזום ותפתח. אם לא הייתה לי חוויה רעה עם המדריכה בשנה הקודמת, הייתי באה ופותחת דברים... [אבל] הייתי זהירה, ויש מחירים לזהירות הזאת.

לילה מתארת כי אומנם המדריכה בחרה להתייחס לנושא הזהות המורכבת שלה בדרך ישירה, אך היא חוותה אותה ככוחנית, בוטה ותוקפנית, דבר שפגם ביכולתה ליצור קשר בטוח בהדרכה בהמשך דרכה המקצועית. מרואיינים רבים סיפרו על התייחסות עקיפה ולא מעובדת לנושא הקונפליקט הפוליטי והזהות הלאומית בהדרכה. כרים תיאר:

במפגש הראשון שלי, המדריכה אמרה לי שיש לה בן חייל המשרת בצבא קרוב לעזה, ושהוא בגילי, ושהיא לא יודעת מה תעשה איתי אם יקרה לו משהו בשירותו הצבאי... שתקתי ולא ידעתי מה לעשות, לא הגבתי, אבל בבטן הרגשתי... שכאילו היא שמה על הכתפיים שלי את האחריות על חיי הבן שלה, שאם יקרה לו משהו אני אהיה אשם.

הדרכה לא רגישה, לפי תיאורי המרואיינים, כרוכה בשיתוף המודרך בהזדהות עם הקושי של המדריך במפגש עם הזהות הלאומית של המודרך, וזאת על חשבון של הקשיים שחווה המודרך במפגש. תיארה חנאן:

המטופלת היהודייה שלי... דחתה אותי ואמרה שזה כי אני ערבייה... כשהעליתי את זה בהדרכה, המדריכה אמרה לי שפעם הייתה בקניון וכאשר ראתה בחורות עם רעלות הזעיקה את הביטחון... הייתי בשוק לא יכולתי לעכל את זה, למה להתקשר לביטחון? היא פחדה? האמת שהשיחה הייתה מאוד מוזרה ויצאתי מהפגישה עם כאב ראש, עד היום אני זוכרת את זה... המדריכה שלי הייתה עסוקה

סמיר קעדאן, דורית רואר-סטריאר וצבי בקרמן

בעצמה והזדהתה עם המטופלת היהודייה שדחתה אותי אני כערבייה, יותר מאשר הזדהתה איתי שמרגישה דחוייה על רקע לאומי בתפקיד שלי... ולא בחרה לספר למשל על חווייה שהיא הרגישה דחוייה כדי שתתחבר אליי, אלא הביאה דוגמה לחששות ופחדים שלה שדומים למטופלת היהודייה, וזה חסם אותי טוטלית... אימא שלי מבלה הרבה בקניון ובבתי קפה והיא עם רעלה, לכן נזכרתי באימא שלי.

ג) הדרכה מודעת הקשר פוליטי ותרבותי

כשליש מהמרוואיינים (10) אמרו כי הן הנושא הפוליטי והן נושא הזהות נפתח בהדרכה, והם חוו התייחסות מורכבת ומאפשרת. המרוואיינים תיארו דרכים שונות שבהן המדריכים הזמינו אותם לדבר על תחושותיהם כסטודנטים פלסטינים-ישראלים במפגש עם המוסד היהודי, עם המטופלים היהודים, ועם המדריכים היהודים, ועל השפעת כל אלו על זהותם המקצועית. סיפר עומאר:

היא [המדריכה] נתנה לי מקום לשתף בקשיים ובדברים שאני לא מרגיש בסדר איתם... היא הקדימה והיא זאת שהזמינה אותי להעלות אותם, ונתנה לגיטימציה... הזמינה אותי לדבר על הקשיים שלי כסטודנט ערבי העושה את ההכשרה במוסד יהודי, וגם כערבי שהוא בתחילת דרכו המקצועית... זה אומר הרבה, שהיא מבינה לא רק שיש קשיים אלא מודעת לדינמיקה הזאת שיש חוסר בטחון וחשש לדבר על זה עם מדריכה יהודייה. היא גם פתחה איתי איך אני מרגיש כסטודנט ערבי שלומד עבודה סוציאלית ואיך מרגיש איתה כיהודייה, התחילה איתי ממש מהדברים הבסיסיים.

מרוואיינים אחרים התייחסו לחשיבות של הדיון ב"פיל שבחדר", היותם פלסטינים-ישראלים העובדים עם יהודים, ומודרכים בידי מדריכים יהודים. ההתייחסות לזהות הלאומית ומודעות לגבי מה עובר על סטודנטים ערבים כמיעוט לאומי, כמו דחייה וחשש ממגע עם חברת הרוב, מאפשרת למדריכים לתת למודרכים כלים להתמודדות במפגש עם מטופלים יהודים. סיפרה אחלאם:

הייתה עוד דחייה מעוד מטופלת יהודייה. הרגשתי רע, כי הרגשתי שזה בגלל שאני ערבייה. המדריכה דיברה איתי על דחייה, ואמרה לי איך אנשים יכולים לדחות אותי לא רק בגלל שאני ערבייה, אלא בגלל שאני אישה, או צעירה, וזאת הייתה הפעם הראשונה שיהודי מזמין אותי לדבר על איך אני כפלסטינית מרגישה בכל מה שקשור לדחייה. נתנה לי עוד מטופל, ואמרה שזה לא צריך לעצור אותי מלהמשיך הלאה... המדריכה הייתה חכמה... היא אמרה לי: אני יודעת שזה כואב, תחשבי על הדחייה, תחשבי שזה דווקא אתגר, ובפעם הבאה תלכי ותגידי למטופל שאת ערבייה. זאת מדריכה שיודעת טוב מאוד מה עובר עלינו ואיך מרגישים, ומבינה את הדינמיקה הזאת כנפש שלנו... בהתחלה חשבתי שהיא לא עושה משהו טוב בשבילי, רק עכשיו במבט לאחור אני מבינה שעבורי זה היה שווה

הדרכה בצל הקונפליקט: תפיסותיהם של עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים

מיליון דולר, כי אני רציתי לעזוב את המקרה הזה, והמדריכה דחפה אותי להמשיך. המטופלת היהודייה הייתה מקללת את הערבים באופן שרירותי, עכשיו היא אומרת, לא, זה לא משנה, אלא העיקר מה אתה כבן אדם. זה השינוי! את המשפט הזה חשוב גם בתור מטפל ערבי להגיד, לא רק כמטופל.

ההזמנה לדבר על חוויותיהם של המודרכים מול מטופלים יהודים וערבים, והקשר של הדינמיקה בחדר הטיפול עם זהותם ועם חוויותיהם במציאות שמחוץ לחדר, אפשרה למודרכים לעבד את תחושותיהם ולקבל כלים להמשך דרכם המקצועית. המרואיינים הדגישו כי היה להם חשוב שהמדריכים יעלו את נושא הזהות בהדרכה, דווקא בשל הפחד שלהם להעלות אותו. מתארת לונה:

בהתחלה דיברתי על הדברים (מטופלים מהגדה) בניטרליות ובאובייקטיביות, פחות דגש על הצד הנפשי רגשי שלי ופחות על רגשות ועל מה שעובר עלי בדיוק, אלא להביא את המצוקה שלהם להדרכה. כי אני ערבייה והיא יהודייה ... אז בהתחלה בדקתי את תגובותיה ואיך היא מגיבה לנושא. לרוב היא זאת שיזמה, היא זאת שהייתה שואלת אותי איך אני מרגישה כאן, ומה העמדה שלי לנאמנות הכפולה והשייכות הכפולה שלי בזהות [בין הלאומיות הערבית לבין האזרחות הישראלית], היא זאת שהעלתה את זה, עד שאני השתחררתי והתחלתי לדבר על זה. ואכן תוך חצי השנה הרגשתי טוב יותר, ויצאתי עם המון דברים כי הקשר היה כן ואמיתי [...] אחרי תקופה מסוימת נוצר אמון בקשר, אפילו בדוחות שהגשתי זה בא לידי ביטוי.

מרואיינים אחרים מתארים כיצד העלאת נושא הזהות מצד המדריכים תרמה לבניית אמון ולפתיחות רגשית בהדרכה. הדבר אפשר לסטודנטים להיות נוכחים וכנים. היכולת להנכיח זהות לאומית עם הזהות המקצועית בחדר ההדרכה, תרם ליכולת לעשות זאת בחדר הטיפול, אמר חאלד:

המדריך היה אומר לי: אתה צריך לפתוח את זה איתם [המטופלים היהודים בהכשרה]. זה תרם לא רק ליריעה האישית שלי או לאידיאולוגיה שלי, אלא למקצועיות שלי... הוא היה פתוח והוא הזמין שאני אדבר על עצמי והתרבות שלי, וזה עזר לי לדעת איך לבטא את עצמי עם מטופל יהודי.

דרכי ההתמודדות השונות עם הקונפליקט הפוליטי משפיעות מאוד על המפגש המקצועי. המרואיינים תיארו את החשיבות הרגשית והמקצועית של הדיבור הפתוח על נוכחות המציאות הפוליטית בחיים המקצועיים. סיפרה רואן:

בתקופת פיגועים... פותחים מרכז מידע ומוסרים אינפורמציה, ואני מפחדת [להיות חלק ממרכז המידע], איך כפלסטינית אתמודד מול יהודי שמת לו מישוהו עכשיו בפיגוע, ורואה אותך כפלסטינית ברגע קשה זה? ... לא יראו עובד סוציאלי פלסטיני, אלא ערבי שמותר להם להתנכל לו? והוא [המדריך] הבין את זה וקיבל

את זה עד הסוף, ולא עשה מזה סיפור אלא הבין את עמדתי לגמרי והבין את הפחד.

יצירת מקום בטוח להעלאת נושאים פוליטיים טעונים מאפשרת למודרכים להביא פחדים ובעיות, ולפתור סיטואציות בעייתיות במפגש בין זהות לאומית לזהות מקצועית. כרים מביא דוגמה מורכבת שבה אירועים פוליטיים השפיעו על תפיסתו המקצועית:

טיפלתי בנער שזרק אבנים על נידת משטרה באינתיפאדה השנייה. קראתי כתבה בעיתון הארץ על אדוארד סעיד שביקר בגבול הלבנוני עם ישראל וזרק אבן על גבול ישראל כתמיכה בהתנגדות כדרך לשחרור, ואמרתי את זה למדריכה שלי... המדריכה לא קיבלה את ההקבלה עם סעיד, ואני ניסיתי לרמוז שגם אנשים משכילים מאוד ואינטלקטואלים [כמו סעיד] מתנגדים באבנים, אז על מה העניין מהבחור הזה, תניחו לו. ניסיתי לדבר על ההרגשה שלי כשאני מטפל בבחור כזה. למרות שהמדריכה לא הסכימה איתי, זה לא אומר שהיא לא גרמה לי להיפתח. הנכונות שלה לדבר מאוד עזרה לי.

דיון

המאמר הנוכחי התמקד בסוגיות הקשורות לפוליטיקה וזהות לאומית בתוך חדר ההדרכה. המפגש בישראל בין המדריכים היהודים והמודרכים הפלסטינים-ישראלים הוא מיקרוקוסמוס של המפגש בחוץ: המציאות החיצונית חודרת לתוך חדר ההדרכה ויחסי הכוח בין מיעוט לרוב מועתקים, ואף מועצמים, שכן נוספת להם גם הסמכות המקצועית והכוח "להכשיל" את המודרך. לכן המודרכים חששו מהעלאת נושאים פוליטיים בהדרכה. מחקרים מראים כי החרדה של עובדים סוציאליים הפועלים במסגרת של קונפליקט פוליטי אלים נובעת משני מקורות עיקריים: (א) טשטוש ההבחנה בין הזהות המקצועית לזהות האישית (Nadan & Ben-Ari, 2013); (ב) קונפליקט בין הזהות האישית למקצועית (Baum, 2010a,b). הטשטוש והקונפליקט מעוררים דיאלוג פנימי מורכב על סוגיות של נאמנות: למדינה, לחברה השלטת ולמקצוע העבודה הסוציאלית עצמו (Nuttman-Shwartz & Dekel, 2009). ממצאי המחקר הצביעו על שלושה סגנונות שונים של הדרכה: מדריכים המתעלמים מן ההקשר הפוליטי והתרבותי, ולוקים לדברי המרואיינים בעיוורון פוליטי, מדריכים המגיבים באופן כוחני ולא רגיש כלפי המודרכים, ומדריכים המודעים להקשר הפוליטי, מעודדים דיון פתוח ואף מעניקים כלים לעבודה מודעת-הקשר מול הפונים. שני הסגנונות הראשונים דומים לממצאים שעלו במחקרים אחרים העוסקים ביחסים

המקצועיים של עובדים סוציאליים בהקשר של קונפליקט פוליטי אלים, ומצביעים באופן מובהק על מגמות של עיוורון, הדחקה או השתקה של היבטים פוליטיים בעבודה או בהכשרה המקצועית (Baum, 2004, 2006a,b; 2007a,b; Nadan & Ben- Ari, 2014; Ramon, 2004; Shamai, 1999). מגמות אלו עלולות לפגוע ביעילות העבודה הסוציאלית (Shamai & Bohem, 2001, p. 346) ובתהליך ההדרכה. אי-המודעות של המדריכים אינה מאפשרת התמודדות מיטיבה והעלאת תכנים טעונים שעולים בטיפול, הן עם מטופלים יהודים והן עם מטופלים פלסטינים, ולכן עלולה לפגוע במודרכים ולהזיק לתהליך ההכשרה.

הממצאים מראים כי בנוסף לחוויית הפגיעה הנובעת מהתעלמות מן ההקשר הפוליטי והתרבותי, גם התייחסות לא רגישה נחווית כפוגעת. אפשר למצוא בדברי המרואיינים תיאורים של התנהגויות והתבטאויות של המדריכים שאפשר לכווןן אגרסיות גזעיות זעירות (racial microaggressions), שחלקן מתרחשות בצורה עדינה, מרומזת ולא מודעת (Constantine & Sue, 2007), וחלקן בוטות יותר. במקרים אלו ניכר שהמדריכים אינם מודעים ליחסי הכוח בטיפול והנושא אינו מעובד אצלם. אפשר לראות בהתייחסות לא רגישה לסוגיות פוליטיות וחברתיות ביחסי ההדרכה ביטוי ליחסי העברה והעברת-נגד בלתי מעובדים, המתקיימים בין המדריכים היהודים לבין המודרכים. חוקרים שונים שותפים לתפיסה כי כמו בטיפול – גם בהדרכה המתקיימת בין מדריך ומודרך הבאים מתרבויות שונות או מזהויות אתנית שונות עלולים להיווצר תהליכי השלכה המערבים יחסי העברה והעברת-נגד (Comas-Diaz, 2005; Comas-Diaz & Jacobsen, 1995; Goode-Cross, 2011). בספרות הפסיכואנליטית מתאר המונח "השלכה" תהליך הוצאה או הפגנה של מטענים שליליים שהאינדיבידואל אינו מצליח להתמודד איתם (LaPlanche & Pontalis, 1973), המונח "העברה" מתאר הפניה לא מודעת של חוויות ורגשות מהמטופל למטפל, ו"העברה נגדית" – תוצאה של ההעברה בתגובת המטפל למטופל ובחוייתו הפנימית (Jones, 2004). מפגשים בין-תרבותיים ובין-גזעיים נוטים להעצים השלכות והעברות גם בזירות כמו הדרכה (Comas-Dias & Jacobsen, 1991, 1995).

קומס-דיאס וג'קובסון (Comas-Dias & Jacobsen, 1991, 1995) טוענים כי בטיפול בין-תרבותי מתקיימת גם מערכת מורכבת של השלכות שמקורן בהקשר התרבותי-פוליטי. הם מראים כי פרטים השייכים לקבוצת מיעוט עלולים לחוות השלכה חברתית (societal projection) מצד פרטים השייכים לרוב הדומיננטי. השלכה חברתית פועלת מתוך מערך קונוונציות תרבותי נתון (לרוב גזעני) המעוצב בידי התרבות ההגמונית. מערך של השלכות כלפי פרטים השייכים לקבוצת מיעוט יכול לבוא לידי ביטוי בשלוש צורות: באופן חיובי (הכרה בתרבותו השונה), באופן שלילי (התנגדות או התעלמות מתרבותו השונה) או בצורה אמביוולנטית. ממצאי המחקר הנוכחים תואמים לשלוש צורות ביטוי אלה. בין אם ההקשר החברתי-פוליטי הוּדָר באופן גורף ובין אם טופל

באופן אמביוולנטי, או – כפי שהגדרנו במאמר הנוכחי – כוחני ולא רגיש, אין ספק כי דרכי התייחסות אלו עלולות להחמיץ הזדמנויות לפתיחת אלטרנטיבות חדשות ביחסים. ממצאי המחקר הנוכחי מציגים גם סגנון התייחסות נוסף, המנכיח באופן ישיר סוגיות פוליטיות, הנוגעות לסכסוך הפלסטיני-ישראלי ולזהותם הפלסטינית של המודרכים, ועוסק בקשיי התמודדות של המודרכים הפלסטינים-ישראלים בהקשר פוליטי ותרבותי. הדיבור הישיר מאפשר לכונן דיאלוג בין המודרכים למדריכים, וזה יכול ליצור תחושות של אמון ובטחון.

המאמר הנוכחי הוא ייחודי משום שהוא מספק הצצה לעולמם של העובדים הסוציאליים הפלסטינים-ישראלים שמדריכיהם השכילו להתמודד עם אתגר ההדרכה בצל הסכסוך הפלסטיני-ישראלי, וכך מוסיפים תובנות להיבט של הכשרת עובדים הסוציאליים במסגרת יחסי ההדרכה בצל קונפליקט פוליטי. למידה מהצלחתם מחייבת התייחסות לכמה נקודות חשובות: ראשית, יש מדריכים שיזמו העלאת נושאים מורכבים וטעונים הן מבחינת הסכסוך הפלסטיני-ישראלי והן מבחינת הזהות המורכבת של המטופלים. כך השכילו להתגבר על המחסום הראשוני של המודרכים, על חשש מפני העלאת נושאים אלו, הנובע מיחסי הכוח הלא-שוויוניים, מחשש פן ייכשלו בהכשרה ומתהליכי חברות המעודד הימנעות. שנית, התייחסות לנושא הזהות המורכבת מצד המדריכים אפשרה התבוננות פנימית ומודעות עצמית, ומכאן גם צמיחה מקצועית. שלישית, גם כאשר המדריכים לא הסכימו עם דעותיהם של המודרכים, הדיון הפתוח יצר אמון ואפשר אף הוא תהליך של צמיחה, וזאת בניגוד להימנעות או ליחס כוחני ולא רגיש שלא אפשרו אמון וחסמו יכולת לעיבוד רגשות ומחשבות מורכבים. ולבסוף, יוזמה והזמנה לפתוח נושאים מורכבים שימשה מודל לתהליכים מקבילים בטיפול של הסטודנטים הפלסטינים-ישראלים עם צרכני שירות יהודים, עזרה להם להאמין ביכולתם לפתוח נושאים אלו מולם, ולהביא לשינוי בטיפול. לסיכום, הדרכה מושכלת בהקשר הפוליטי נמצאה תורמת להתמודדות האישית הרגשית, והן ליכולת המקצועית של המודרכים.

במאמר אחר (Kadan et al., 2017) נותחו הנרטיבים של מרואייני המחקר הנוכחי לגבי חוויותיהם בטיפול עם פונים יהודים. הממצאים מצביעים גם כאן על מפגש טעון. המרואיינים תיארו תהליכים מקבילים בין תגובותיהם למפגש ותגובות מטופליהם היהודים. התגובות כוללות הימנעות מהעלאת נושאים הקשורים לסכסוך הפלסטיני-ישראלי משני הצדדים, היפוך יחסי הכוח אצל המטופלים וסוגיות של ניצול כוח אצל המטופלים, עימות, כעס ותסכול. במקרים של עימות בנושאי הזהות הלאומית או נושאים הקשורים לקונפליקט התקיים משא ומתן על הבדלים תרבותיים ולאומיים באמצעות מזעורם, האדרת האחר או הגדרתו כיוצא מן הכלל. מרואיינים סיפרו על תגובות לדיאלוג שהצליח לשפר את יחסי האמון והביא לצמיחה ולשינויים חיוביים אצל שני הצדדים. המרואיינים שהצליחו לקיים דיאלוג מוצלח בטיפול עם מטופלים

הדרכה בצל הקונפליקט: תפיסותיהם של עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים

יהודים קשרו זאת לבגרות רגשית ומודעות עצמית, לזהות לאומית ומקצועית מגובשת, למודעות גבוהה למורכבות המפגש וליכולותיהם להכיל רגשית את המפגש. הם האירו את הצורך בהדרכה שתשמש מקום בטוח עבורם להביא את כל הנושאים העולים במפגש עם הפונים, לחזק את זהותם ומודעותם, ולעזור להם להבין את המורכבויות של טיפול בצל קונפליקט פוליטי. מהשוואה בין תפיסות העובדים הסוציאליים את הטיפול שנתנו ואת ההדרכה שקיבלו, נראה כי התהליכים של התעלמות מהקשר הפוליטי או התייחסות כוחנית ולא רגישה שנחוו בהדרכה, נחוו גם במפגש עם מקבלי השירות היהודים. סגנונות ההתמודדות האלו עם המפגש הן בטיפול והן בהדרכה מלווים בתסכול ובתחושת החמצה.

מגבלות המחקר

בשל אופיו של המחקר האיכותני, המשתתפים במחקר אינם מהווים מדגם מייצג. ככל מחקר איכותני, גם מחקר זה אינו מתיימר להציג הכללות, אלא להכיר את הייחודיות של המקרה המוצג (שקדי, 2003). המפגש עם מדריכים יהודים נחקר מנקודת מבטם של המודרכים בלבד, וחשוב לבדוק את עמדותיהם ותפיסותיהם של המדריכים בקשר למפגש, אתגריו ודרכי התמודדותם איתו. הראיונות התנהלו בשפה הערבית, דבר שאפשר למשתתפים לבטא את עצמם בצורה חופשית ומדויקת ככל האפשר. עם זאת, במהלך התמלול והתרגום לשפה העברית, ייתכן שחלק מהפרטים אבד, או שהתרגום לא הצליח להעביר את כל הדקויות.

תרומת המחקר להכשרה של עובדים סוציאליים מקבוצות מיעוט בהקשר של קונפליקט פוליטי

חוקרים העוסקים בהכשרת בני קבוצות מיעוט באוניברסיטאות גורסים כי יש צורך בשינויים בכמה תחומים כדי לענות על צרכי אוכלוסייה זו (Myers et al., 1991). הם קוראים להגדיל את מספר אנשי הסגל האקדמי, המורים, החוקרים והמדריכים בני קבוצות מיעוט, ליצור תוכניות שנוגעות בסוגיות טיפוליות הקשורות לתרבותם של המיעוטים ומגלות רגישות והבנה לתרומה החשובה והייחודית של סטודנטים מקבוצות מיעוט לידע המקצועי, דבר שירחיב את שדה הידע, ולא יחליש אותו. מכאן עולה הצורך לשתף את בני קבוצות המיעוט ביצירת תוכניות הלימודים ובקביעת מטרותיהן. כמו כן, בגלל נטייתם של בני הרוב להתייחס לשוני תרבותי, מעמד חברתי ומגדר כחריגה מהמצב הנורמטיבי, ולא כבסיס להבדלים מהותיים, יש לערוך שינויים בעבודת המחקר ובמודלים הקליניים הקיימים להערכה, לאבחון וטיפול, וכמובן להדרכה, כדי להימנע מדעות קדומות ואתנוצנטריות.

רואר-סטריאר וחאג'י-יחיא (Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998) טוענים כי יש ליידע את אנשי סגל ההוראה וההדרכה בהכשרה לגבי הסוגיות הייחודיות הכרוכות בהכשרת

סטודנטים פלסטינים-ישראלים ולתמוך בהם בהדרכת אוריינטציה, שתבהיר את כוונות התוכנית ואת המשמעויות התרבותיות העולות ממנה. ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי בנוסף לפן התרבותי, הדגש ששמו המרואיינים על היבטי הפוליטיקה והזהות הלאומית מחייב הכשרה מעמיקה יותר של המדריכים, שתתייחס – מעבר להבדלים התרבותיים – גם למרכיבים של יחסי כוח, הדרה וקונפליקט. בהתאם לכך, הדרכה לטיפול מודע-הקשר פוליטי בהקשר של קונפליקט אלים אמורה לכלול התייחסות להיסטוריה של הקונפליקט, לנרטיבים השונים הקיימים, לאלמנטים של גזענות ואי שוויון, ולמשמעויות של גורמים אלו והשתקפותם ביחסי מדריך-מודרך. הכשרה כזו אמורה להקנות למודרך יכולת להתבונן התבוננות פנימית וחיצונית ביקורתית, וכן להקנות כלים ליישמן בעבודה עם פונים מהקבוצה היריבה. הכשרה כזו למדריכים עשויה לתרום לפיתוח כישורים ויכולות דיאלוגיות בתחומים הקשורים לזהות לאומית והקשר פוליטי. אנו מקווים כי המאמר הנוכחי והמאמרים הנוספים בסדרה יאפשרו למדריכים ולמורי הפרקטיקה להציף לתוך עולמם המורכב של הסטודנטים הפלסטינים-ישראלים והאתגרים העומדים בפניהם. עם זאת, לא מן הנמנע שיהיו מדריכים אשר דעותיהם הפוליטיות ימנעו אפשרות של הדרכה מיטיבה. ייתכן שהחלטה שלא להדריך עדיפה על סגנון לא רגיש או נמנע.

בתהליך ההדרכה מתקיימת דינמיקה בין-אישית שבה כל אחד משני המשתתפים לומד ומתפתח במקביל (Fleming & Benedek, 1983; Kadushin, 1985). יכולת ההכלה של המדריכים לתפיסות מורכבות של הקונפליקט הפוליטי, גם אם הן מנוגדות לתפיסות שלהם, נמצאה מאפשרת יחסי אמון וקיום של מרחב פתוח ומקצועי עבור המודרך. יתרה מכך, אי ההסכמה היא עדות מובהקת לקיומו של דיאלוג בין המדריכים והמודרכים. דיאלוג איננו ניסיון להכיל את תרבותו של האחר, כדברי מיכאיל בכטין (Bakhtin, 1986, p. 6): "רק בעיני תרבות אחרת יכולה תרבות זרה להיחשף במלואה." הכותבים מצטרפים לקריאה לכונן יחסים דיאלוגיים נוסח בכטין (Miehls & Moffatt, 2000; Yan & Wong, 2005), תוך חשיבה ביקורתית על עצם המושג "רב-תרבותיות" (Nadan & Ben-Ari, 2013).

מקורות

- אבו סעד, א. (2008). החברה הערבית בישראל: מערכת החינוך הערבית-פלסטינית במדינת ישראל. יחידה 10. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- אבו עסבה, ח. (1997). מערכת החינוך הערבית בישראל: מצב קיים והפוגות ארגוניות אפשריות. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.
- אבו עסבה, ח. (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: מכון פלורסהיימר.

הדרכה בצל הקונפליקט: תפיסותיהם של עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים

- אבישר, נ. (2014) טיפול פוליטי: פסיכותרפיה בין האישי לפוליטי. תל-אביב: רסלינג.
- אלחאג', מ. (1991). חינוך ותמורה חברתית בקרב הערבים בישראל. תל-אביב: המרכז הבינלאומי לשלום המזרח התיכון.
- בשורה, ע. (1999). הערבי הישראלי: עיונים בשיח פוליטי שסוע. בתוך: בשורה, ע. (עורך), בין האני לאנחנו: הבניית זהויות וזהות ישראלית (עמ' 169–191). ירושלים: מכון ון ליר.
- גאנס, א. ואוסצקי-לזר, ש. (2001). 'אינתיפאדת אל-אקצא' בקרב הערבים בישראל: סיבות ותוצאות. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.
- לזובסקי, ר. (2008). ההתמחות המודרכת ביעוץ חינוכי בבית הספר — תפיסות של יועצים מאמנים מול דיווחים של סטודנטים מתמחים. היעוץ החינוכי, ט"ו, 160–180. כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים.
- לזר, א. ובן-עוז, מ. (2012). הדרכה בעבודה סוציאלית. בתוך: מ. חובב, א. לוונטל וי. קטן (עורכים), עבודה סוציאלית בישראל. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד והאגודה לקידום העבודה סוציאלית.
- סלימאן, ר. (1999). על זהותם הקולקטיבית של הפלסטינים בישראל. עיונים בחינוך, 1(4), 171–187.
- סמוחה, ס. (1999). אוטונומיה לערבים בישראל? בית ברל, המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.
- ספקטור-מרזל, ג. (2010). מנגנוני ברירה בטענה של זהות סיפורית. בתוך: ל. קסן ומ. קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 63–96). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- קמרינג, ב. ומגדל, ש. י. (1999). פלסטינים: עם בהיווצרותו. ירושלים: כתר.
- קעדאן, ס. (2012). הזהות הלאומית והזהות המקצועית בקרב עובדים סוציאליים פלסטינים בישראל. ירושלים: בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- רבינוביץ, ד. ואבו בקר, ח. (2002). הדור הזקוף. ירושלים: כתר.
- שקדי, א. (2003). מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני — תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- Allen, W. (1981). Correlates of black students' adjustment, achievement, and aspirations at a predominantly White southern university. In E. Thomas (Ed.), *Black students in higher education* (pp. 126–141). Westport, CT: Greenwood Press.
- Arkin, N. (2005). The road to multicultural sensitive student supervision: Ethiopian social work students in Israel. In C. Rabin (Ed.), *Understanding gender and culture in the helping process* (pp. 301–318). Tel Aviv, Israel: Tel Aviv University Press.
- Asamoah, Y. (1996). Culturally sensitive service delivery: Imperatives for the future. *Journal of Multicultural Social Work*, 4(4), 1–6. doi 10.1300/j285v04n04_01
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Ed and trans. C. Emerson and M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Baum, N. (2004). Social work students cope with terror. *Clinical Social Work Journal*, 32, 395–413. doi: 10.1007/s10615-004-0539-y
- Baum, N. (2006a). Social work practice in conflict ridden areas: Cultural sensitivity is not enough. *British Journal of Social Work*, 37, 873–891. doi: 10.1093/bjsw/bcl050
- Baum, N. (2006b). Social work in political conflict. *Families in Society*, 87, 395–400. doi: 10.1606/1044-3894.3544
- Baum, N. (2007a). It's not only cultural differences: Jewish Israeli social work students' thoughts and feelings. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 575–589. doi: 10.1016/j.ijintrel.2006.11.004
- Baum, N. (2007b). Social work practice in conflict-ridden areas: Cultural sensitivity is not enough. *British Journal of Social Work*, 37, 873–891. doi: 10.1093/bjsw/bcl050
- Baum, N. (2010a). Issues in psychotherapy with clients affiliated with the opposing side in a

- violent political conflict. *Clinical Social Work Journal*, 39, 91–100. doi: 10.1007/s10615-010-0291-4
- Baum, N. (2010b). Jewish Israeli social work students' attitudes to the prospect of being assigned an Israeli Arab client. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 19, 143–170. doi: 10.1080/15313201003771817
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London, England: Uwin Human.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York, NY: Routledge.
- Castro, R. E., & Ingle, Y. R. (1991). *Glimpses of innovation: Efforts to increase Chicano/Latino teachers in the Southwest*. Claremont, CA: Thomas Rivera Center.
- Comas-Diaz, L. (2005). Becoming a multicultural psychotherapist: The confluence of culture, ethnicity, and gender. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 973–981. doi: 10.1002/jclp.20170
- Comas-Diaz, L., & Jacobsen, F. (1991). Ethnocultural transference and countertransference in the therapeutic dyad. *American Orthopsychiatric Association*, 61, 392–402. doi: 10.1037/h0079267
- Comas-Diaz, L., & Jacobsen, F. (1995). The therapist of color and the white patient dyad: Contradictions and recognitions. *Cultural Diversity and Mental Health*, 1, 93–106. doi: 10.1037/1099-9809.1.2.93
- Constantine, M. G., & Sue, D. W. (2007). Perceptions of racial microaggressions among black supervisees in cross-racial dyads. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 142–153. doi: 10.1037/10022-0167.54.2.142
- Dominelli, L. (1996). Deprofessionalizing social work: Anti-oppressive practice, competencies and postmodernism. *The British Journal of Social Work*, 26, 153–175. doi: 10.1093/oxfordjournals.bjsw.a011077
- Fleming, J., & Benedek, T. F. (1983). *Psychoanalytic supervision*. New York, NY: International Universities Press.
- Frank, A. W. (2005). What is dialogical research and why should we do it? *Qualitative Health Research*, 15, 964–974. doi: 10.1177/1049732305279078
- Garran, M. A., & Werkmeister-Rozas, L. (2013). Cultural competence revisited. *Cultural Diversity in Social Work*, 22, 97–111. doi: 10.1080/15313204.2013.785337
- Goode-Cross, D. (2011). Those who learn have a responsibility to teach: Black therapists' experiences supervising black therapist trainees. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(2), 73–80. doi: 10.1037/a0023187
- Gordon, J. A. (1994). Why students of color are not entering teaching: Reflections from minority teachers. *Journal of Teacher Education*, 45, 146–153.
- Haj-Yahia, M. (1997). Culturally sensitive supervision of Arab social work students in Western universities. *Social Work*, 42, 166–174. doi: 10.1093/sw/42.2.166
- Haj-Yahia, M., & Roer-Strier, D. (1999). On the encounter between Jewish supervisors and Arab supervisees in Israel. *The Clinical Supervisor*, 18(2), 17–37. doi: 10.1300/J001v18n02_02
- Jones, A. C. (2004). Transference and countertransference. *Perspectives in Psychiatric Care*, 40, 13–19. doi: 10.1111/j.1744-6163.2004.00013.x
- Kadan, S., Roer-Strier, D., & Bekerman, T. (2017). Social workers from oppressed minority

הדרכה בצל הקונפליקט: תפיסותיהם של עובדים סוציאליים פלסטינים-ישראלים

- group treating majority group's clients: A case study of Palestinian social workers. *Social Work*, 62, 156–164. doi: 10.1093/sw/swx008
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in social work* (2nd ed.). New York, NY: Columbia University Press.
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2002). *Supervision in social work* (4th ed.). New York, NY: Columbia University Press.
- King, S. H. (1993). Why did we choose teaching careers and what will enable us to stay?: Insights from one cohort of the African American teaching pool. *Journal of Negro Education*, 62, 475–492. doi: 10.2307/2295518
- LaPlanche, J., & Pontalis, J. B. (1973). *The language of psycho-analysis*. New York, NY: Norton.
- Leighninger, L. (2000). *Creating a new profession: The beginnings of social work education in the United States*. Alexandria, VA: Council on Social Work Education.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lum, D. (1999). *Culturally competent practice: A framework for growth and action*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Mari, M. (1988). The Arab school and actual issues. The National Committee of Chairmen of Arab Local Authorities and the Follow-up Committee for Arab Education. *Identity, co-existence and contents of education* (pp. 95–103). Haifa, Israel: Author (Arabic).
- Miehls, D., & Moffatt, K. (2000). Constructing social work identity based on the reflexive self. *British Journal of Social Work*, 30, 339–348. doi: 10.1093/bjsw/30.339
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20(3), 191–207. doi: 10.1023/A:1005399
- Myers, H. F., Echemendia, R. J., & Trimble, J. E. (1991). The need for training ethnic minority psychologists. In H. F. Myers, P. Wohlford, L. P. Guzman, & R. J. Echemendia (Eds.), *Ethnic minority perspectives on clinical training and services in psychology* (pp. 3–11). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nadan, Y., & Ben-Ari, A. (2013). What can we learn from rethinking multiculturalism? *Social Work Education*, 32, 1089–1102. doi: 10.1080/02615479.2012.723686
- Nadan, Y., & Ben-Ari, A. (2014). Social work education in the context of armed political conflict: An Israeli perspective. *British Journal of Social Work*, 45, 1734–1749. doi: 10.1093/bjsw/bct212
- National Association of Social Work in the United States (2001). *Code of Ethics of the National Association of Social Workers*. Retrieved from <http://www.naswdc.org/pubs/code>
- Nelson, M. L., & Neufeldt, S. A. (1998). The pedagogy of counseling: A critical examination. *Counselor Education and Supervision*, 38, 70–88.
- Nuttman-Shwartz, O., & Dekel, R. (2009). Ways of coping and sense of belonging in the face of a continuous threat. *Journal of Traumatic Stress*, 22, 667–670. doi: 10.1002/jts.20463
- Nwachuku, U. T., & Ivey, A. E. (1991). Culture specific counseling: An alternative training model. *Journal of Counseling and Development*, 70, 106–111. doi: 10.1002/j.1556-6676.1991.tb01569.x

- Ramon, S. (2004). The impact of the 2nd intifada on Israeli Arab and Jewish social workers. *European Journal of Social Work*, 7, 285–303. doi: 10.1080/1369145042000291788
- Roer-Strier, D., & Haj-Yahia, M. (1998). Arab students of social work in Israel: Adjustment difficulties and coping strategies. *Social Work Education*, 7, 449–467. doi: 10.1080/01615479811220431
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sexton, T. (1998). Reconstructing counselor education: Issues of our pedagogical foundation. *Counselor Education and Supervision*, 38(2), 66–69. doi: 10.1002/j.1556-6978.1998.tb00559.x
- Shamai, M. (1999). Beyond neutrality: A politically oriented systemic intervention. *Journal of Family Therapy*, 21, 217–229. doi: 10.1111/1467-6427.00
- Shamai, M., & Boehm, A. (2001). Politically oriented social work intervention. *International Social Work*, 44, 343–360.
- Sue, D. W. (1996). ACES endorsement of the multicultural counseling competencies: Do we have the courage? *ACES Spectrum*, 57, 9–10.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 64–88. doi: 10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x
- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durrant, I., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J., & Vasquez-Nuttal, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 10, 45–52. doi: 10.1177/0011000082102008
- Wasserfall, R. (1993). Reflexivity, feminism and difference. *Qualitative Sociology*, 16, 23–41.
- Weiss, I., Gal, J., & Cnaan, R. A. (2004). Social work education as professional socialization. *Journal of Social Service Research*, 31, 13–31. doi: 10.1300/J079v31n01_02
- Yan, M. C., & Wong, Y. R. (2005). Rethinking self-awareness in cultural competence: Toward a dialogic self in cross-cultural social work. *Families in Society*, 86, 181–188. doi: 10.1606/1044-3894.2453