



דצמבר 2020

נייר עמדה

פיתוח רגישות תרבותית בקרב סטודנטים במקצועות העזרה

גיתית ברויד, MA

אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

ישראל הנה מדינת הגירה הכוללת מגוון קבוצות בעלות זהות תרבותית מובחנת, אפיונים וצרכים ייחודיים. ההכרה הגוברת בחשיבותה של הזהות התרבותית הייחודית לכל קבוצה, הניעה את המקצועות העוסקים במתן עזרה ובכללם מקצועות הבריאות, בריאות הנפש, חינוך ועוד, להכיר בצרכים הייחודיים לקבוצות השונות, ובצורך להתאים את השירותים ואת הכשרת אנשי המקצוע לצרכים אלה. מכאן עולה החשיבות הרבה לרכישת רגישות תרבותית, וחיזוק המודעות לתפיסות האישיות, דעות קדומות ועמדות ביחס לתרבויות, ולהקשרים התרבותיים של האדם. נודעת חשיבות להכשרת אנשי המקצוע מתחום מקצועות העזרה לכשירות תרבותית הן בשלב הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה והן במהלך עבודתם המקצועית.

בהמשך נסביר את המושג כשירות תרבותית, ונרחיב על הוראת רגישות תרבותית בקרב מקצועות העזרה, תוך התמקדות בתחום בריאות הנפש ומקצוע העבודה הסוציאלית. כמו כן, נתאר לדוגמה לקורס על הנושא שיתן במסגרת פרויקט DEMO

רקע תיאורטי

כשירות תרבותית

המושג הנפוץ כיום לתיאור הרגישות התרבותית הנדרשת בקרב אנשי טיפול ונותני שרות מתחום מקצועות העזרה, הוא "כשירות תרבותית". מושג זה משיק למושגים דומים שנעשה בהם שימוש מקביל, כגון רגישות תרבותית, אמפטיה תרבותית, מודעות תרבותית, ענווה תרבותית ועוד, והנם בעלי עולם תוכן ומשמעות דומה (Whaley & Davis, 2007).

המושג "כשירות תרבותית" הוגדר על ידי איגוד העובדים הסוציאליים האמריקאי כ"תהליך שבו אנשים ומערכות מגיבים בכבוד וביעילות לבני אדם מכל התרבויות, השפות, המעמדות, הגזעים, הרקע האתני, הדתות, המסורות הרוחניות, מעמד ההגירה ומרכיבי שוני אחרים, באופן שמכיר, מאשר ומעריך את ערכם של יחידים, משפחות וקהילות, מגן ושומר על כבודו של כל אחד" (NASW, 2015, p. 13).

בספרות יש אבחנה בין רמות התערבות שונות בהיבט הכשירות התרבותית: רמת המיקרו, קרי העובד המעניק את השירות באמצעות טיפול ישיר; רמת הביניים (meso) - התערבות השירות/ארגון, ורמת המיקרו - המדיניות הכלל חברתית (קורין-לנגר ונדן, 2012). כאן נתייחס לכשירות התרבותית ברמת המיקרו, הנבחנת מנקודת מבט של העובד הפרטני, ואולם התייחסות זו רלוונטית לכלל אנשי הטיפול בצוותים רב מקצועיים בתחומי מקצועות העזרה, הבריאות, בריאות הנפש וחינוך, כולל עובדים סוציאליים ומכאן שקיימת זיקה לרמת הכשירות התרבותית של השירות בכללותו (ברויד, 2019).

כשירות תרבותית קריטית במיוחד במערך בריאות הנפש, בשל חשיבות יצירת הקשר בין המטופל למטפל. ניתן לומר כי יעילות הטיפול תלויה בכשירותו התרבותית של המטפל (לרנרזכות, 2015; Renzaho, et. al., 2013). גישה רגישת תרבות רואה חשיבות בהבנת הנרטיב של המטופל, תפיסותיו ואמונותיו, כמקור מרכזי למידע על חייו ועולמו הפנימי והחברתי ועל ההיבטים הקשורים לבריאותו

1

Disclaimer: "This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein."



הנפשית. באמצעות הסיפורים על המחלה, המצוקה וסבל, המספר מנסה לפענח את פשרו של הכאב ולתת לו משמעות. ההסתכלות הנרטיבית על מצוקה משנה את ההבנה של המטפל לגבי "האמת" והממשות של מצוקה (מרגולין וויצטום, 2003; Kleinman, 1986; Knaifel, & Mirsky, 2015). ההקשבה לנרטיב של המטופל מחייבת את אנשי המקצוע בתחום הבריאות להתגבר על מחסומים תרבותיים על ידי למידה על תרבויות המטופלים ופיתוח מודעות לתיג ולדעות קדומות שלהם עצמם (Campinha-Bacote, 2002).

כשירות תרבותית כוללת מערך כלים לפתרון בעיות אשר כולל: (1) יכולת לזהות ולהבין את הדינמיקה שבין המורשת לבין ממדים הסתגלותיים בתרבות. (2) יכולת לעשות שימוש בידע שנרכש לגבי מסורות של הפרט מחד גיסא והאתגרים ההסתגלותיים מאידך גיסא, כדי להביא למרב היעילות של ההערכה, הדיאגנוזה והטיפול. (3) הפנמת תהליך הכרה זה, רכישת הידע ושימוש בדינמיקה התרבותית כך שהידע ייושם באופן קבוע בקבוצות מגוונות (Whaley & Davis, 2007). קיימת הסכמה בספרות כי אנשי מקצוע המוגדרים כבעלי כשירות תרבותית צריכים להיות בעלי שלוש רמות ידע: **א. מודעות תרבותית**, קרי מודעותו העצמית של איש המקצוע לערכיו התרבותיים שלושה והתהליך המתרחש בעת המפגש שלהשלו עם מטופלים מתרבות שונה. **ב. ידע תרבותי**, הכולל ידע תאורטי לגבי רב-תרבותיות, יחסים בין קבוצות וכד', ידע ספציפי על החברה הייחודית של הפונה וידע על קבוצות התרבותיות עמן בא השרות במגע. **ג. מיומנויות בטיפול**, הבאות לידי ביטוי ביישום המודעות התרבותית והידע בפרקטיקה המקצועית (קורין-לנגר ונדן, 2012; Horevitz, ; Lawson & Chow, 2013).

הבסיס הרעיוני למושג כשירות תרבותית בתחום בריאות הנפש מוצע במודל על פי Purnell (2005), המציג את הכשירות התרבותית כמורכבת משלושה מעגלים מתרחבים, הנתונים בתוך מעטפת החברה בכללותה וכוללים את האדם (המעגל הפנימי), המשפחה והקהילה. המודל מצביע על תחומים שיש להתייחס אליהם בכל אחד מהמעגלים, אשר מצויים ביחסי גומלין ומשפיעים זה על זה:

1. תקשורת - שפת התקשורת, ההקשר, הטון, הביטוי הלא מילולי והמוכנות לשתף ברגשות.
2. ארץ המוצא - סביבת המוצא (כפרית/עירונית), דמוגרפיה, גיאוגרפיה, השכלה ותעסוקה.
3. מקום המשפחה - תפיסות מגדריות, מצב משפחתי, דרכי גידול ילדים.
4. עבודה ותעסוקה - הטמעת מנהגי תרבות בתחום העבודה, תקשורת בין קבוצות חברתיות.
5. אקולוגיה של שתי התרבויות - נבדלות פיזית והיבטי נראות (דוגמת צבע עור), תורשה וגנטיקה.
6. התנהגויות בסיכון - שימוש בטבק, אלכוהול וסמים, התנהגות סיכנית.
7. רוחניות - פרקטיקות דתיות, טקסים והתנהגויות המעניקים משמעות ומשמשים מקורות חזקה.
8. פרקטיקות בריאותיות - אמונות ומסורת, אחריות הפרט על בריאותו, תגובה לכאב, תפיסה אודות חולי, דפוסי פנייה לעזרה מקצועית, עמדות בנושא צריכת תרופות.
9. המטפל - תפיסת הסטטוס התרבותי-חברתי של נותן השרות וזהותו.

תחומים אלה, המעצבים את עולמו של הפרט, מבטאים תפיסה הרואה באדם חלק מההקשר הסביבתי-תרבותי. תפיסה זו מכוונת את אנשי המקצוע ושירותי הבריאות לראות את האדם כחלק ממעגלי חיים ההולכים ומתרחבים (לרנרזכות, 2015; Purnell, 2005; Abitz, 2016).

בעת שמנסים להגדיר ולתאר את המושג כשירות תרבותית, יש לשים לב לכך שהוא מכוון להתמקדות ב"אחר" ובאפיוני תרבותו, אך בה בעת נדרש איש המקצוע לרפלקטיביות ולמודעות לנוכחותם של מרכיבי תרבותו שלושה, כדי לא להתעלם מהתלות ומיחסי הכוח המובנים הסיטואציה הטיפולית ולהימנע מלהעמיק את הפערים הקיימים ממילא בטיפול ב"אחר" (Nadan, 2017).

אפשר לערער על הרעיון כי ידע לגבי תרבותו של האחר הוא תנאי לכשירות תרבותית, שכן היכולת להכיר את האחר היא מוגבלת ועלולה לחטוא בסטריאוטיפיזציה. מכאן שהדגש בטיפול צריך להיות על אופן הגישה לאחר, על פתיחות, קבלה וכבוד כלפי הבדלים תרבותיים (Ben-Ari & Strier, 2010; Hebenstreit, 2017). בהקשר לכך, המושג "ענווה תרבותית" ("Cultural humility") מדגיש את עמדה הבינאישית הנדרשת מן המטפל במפגש עם שונות תרבותית: התכוונות לאחר, ביטויי פתיחות, אי-התנשאות, מודעות וביקורת עצמית וכן אינטראקציה תומכת, כבסיס לקשר טיפולי מיטיב (Davis, et. al., 2018; Foronda, et al., 2016).

מהנאמר עד כה ניתן להבין כי כשירות תרבותית במהותה הנה תהליך למידה דינמי, מתפתח ומתמשך במהלך החיים המקצועיים (קורין לנגר ונדן, 2012).

הוראת רגישות תרבותית

גבולות תרבותיים ואתניים נעלמים במהירות מן העולם, ויוצרים צורך טבעי בחינוך לחיים ותפקוד בחברה רב-תרבותית ולרגישות תרבותית (Alvarez & Domenech Rodríguez, ; Mirsky, 2013). שירותי הבריאות, הרווחה, החינוך, ומקצועות העזרה המעניקים שרות לקבוצות מגוונות, נדרשים להתאים את הכשרת העובדים, למתן מענה יעיל לצרכים הרב-תרבותיים. עולה הצורך בהכשרה סדורה וחינוך לרגישות תרבותית בשלבי רכישת המקצוע במוסדות להשכלה גבוהה, האמורים להקנות לסטודנטים במקצועות העזרה ידע, מיומנות לעבודה בסביבה מרובת תרבויות, ומודעות למורכבות המאפיינת סביבת עבודה זו.

יש הקוראים למוסדות להשכלה גבוהה בכללותם, אשר במחיצתן כיום מתקיים מפגש בין-תרבותי רחב, להתאים עצמם לרוח הזמן ולשינויים החברתיים, ולהוסיף למערכת הלימוד חינוך רב-תרבותיות ולחוויות סובלנות תרבותית ואתנית (Blunt, 2007; Deakins, 2009), קל וחומר לגבי מוסדות חינוך אקדמאים למקצועות העזרה: עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה, ומקצועות החינוך והבריאות, הנדרשים להתמודד עם הכשרת נותני שירות לגישה רב-תרבותית (Blunt, 2007; Otten, 2003, Furlong. & Wight, 2011; Kratzke & Bertolo, 2013; Seeleman, et. al., 2009) (Leask & Carroll, 2011).

מחקר שנערך במוסדות להשכלה גבוהה לחינוך, הצביע על כך שמפגשים בין-תרבותיים במוסדות אלה בקרב סטודנטים לחינוך והוראה, עשויים לתרום להיווצרותה של "מסוגלות בין-תרבותית" שפרושה שינוי לטווח ארוך ברמת ידע, עמדות והתנהגות כלפי "האחרים". מפגשים אלה צריכים להשתקף בחוויות אישיות וחברתיות עם אנשים מתרבויות אחרות ולכלול היבטים של למידה ביקורתית ורפלקטיבית על אודות המציאות החברתית הרלוונטית (לב ארי וחסיסי-סאבק, 2016; Otten, 2003). מחקרן של אוריין ורביד (2019), מדגיש את תפקידן של המכללות למורים כמטפחות בסטודנטים מודעות ורגישות לשונות הבין-תרבותית כמובילי שינוי חברתי וערכי בעתיד. המחקר מציין את חשיבות הרפלקסיה בתהליך הלמידה, כתיבה רפלקטיבית ושיח רפלקטיבי קבוצתי, המעודדים חשיבה ביקורתית ויצירת אינטגרציה בין העולם הפנימי של הסטודנטים, ובין התנסותם בשטח וחווית ה"אחר" (אוריין ורביד, 2019; Leask & Carroll, 2011).

הכשרת סטודנטים לעבודה סוציאלית לכשירות תרבותית ולעבודה עם מגוון תרבויות וקבוצות אתניות, צריכה להתחשב בחוויותיהם המוקדמות, ערכים ואמונותיהם. שינוי בגישה בתחום הכשירות התרבותית, דורש יצירת אג'נדה לימודית בטוחה, אמון ופתיחות. הדבר משמעותי במיוחד, בהיות הסטודנטים חשופים למפגשים בין-תרבותיים טעונים, בשל מוצאם וחוויותיהם האישיות, ועל תהליך הצורך להיות ערים לשונות התרבותית בכתה עצמה (Blunt, 2007). כשירות תרבותית בפועל דורשת מסטודנטים חקירה עצמית, התבוננות ביקורתית באמונותיהם, חשיפת דעות קדומות, וחקירת השפעות המפגשים עם האחר - עמיתים, מדריכים, ומטופלים. הספרות הנוגעת להוראת התחום, מציגה מגוון שיטות הוראה (פאסיבית, רפלקטיבית, לימוד אקטיבי, ופעילויות התנסות), במטרה לסייע לסטודנטים לפתח כלים וידע המאפשרים חקירה עצמית והתבוננות ביקורתית (Messinger, 2014, Sanchez, et. al., 2019). ממכלול הגישות להוראה, מודעות עצמית



סומנה כמרכיב המשמעותי ביותר בתהליך החינוך לכשירות תרבותית בקרב מקצועות הטיפול (Mirsky, 2013).

מהספרות עולה כי בשני העשורים האחרונים ישנה הסכמה רחבה על הצורך בחינוך לרב תרבותיות כחלק מתכנית הלימודים בתחומי מקצועות העזרה, וקיימת ציפייה שבוגרי לימודים ובהם עובדים סוציאליים, יהיו בעלי כשירות תרבותית (Blunt, 2007, Furlong & Wight, 2011).

Furlong & Wight (2011), מבקרים ציפייה זו וטוענים כי אין מדובר בתוסף שולי, לתכנית הלימודים, וכי לא ניתן לרכוש כשירות תרבותית ללא פיתוח יכולת לחקירה עצמית רפלקטיבית, העומדת בבסיס המקצוע. כדי להיות "כשיר תרבותית", נדרשת קדם כל מחויבות ל"מודעות ביקורתית", המאפשרת למידת תכנים מתחום הכשירות התרבותית. למידה זו נוגעת לשאלות עמוקות על הבנת התפתחות האדם והאישיות, ומחייבת תהליך תמידי ומתמשך במהלך החיים המקצועיים, הדורש מבט רפלקסיבי וחקירה באשר להתמקמות הפרט מבחינת תפיסותיו התרבותיות והאידיאולוגיות וגישתו לחיים. "דיאלוג פנימי זה אמור ליצור לפחות מפעם לפעם, אי נוחות למול חשיפת דעות קדומות תרבותיות ואידיאולוגיות שחלקן מובלעות באופן סמוי בתפיסות המקצוע, ומצביעות על אפליה, עמדות כח, פריבילגיות, תפיסה קולוניאליסטית, אי שיוון מגדרי ועוד" (Furlong and Wight, 2011, שם עמ' 50). המושג "מודעות ביקורתית" מוצע ע"י המחברים כתחליף ל"כשירות תרבותית", בהיותו מעודד סקרנות ו"אי ידיעה" ומחובר להקשר תפיסתי רחב, הרואה באדם האחר מראה דרכה איש המקצוע יכול לראות ולבחון את עצמו, אישיותו, מקצועיותו, עמדותיו האידיאולוגיות, והפרופיל התרבותי שלו (Furlong & Wight, 2011). גישה זו תואמת את רוח הדברים העולה במאמרם של בן-ארי וסטריאר שהוזכר לעיל, הרואה בכשירות תרבותית ייעוד, כחלק מתהליך רחב ועמוק בהבנת האחר, ולא עוד "כלי" שיש לרכשו (Ben-Ari & Strier, 2010).

במקצועות הטיפוליים מתחום הבריאות ובריאות הנפש, מודגש הצורך בלמידת רגישות תרבותית, בקרב עובדים במהלך שנות עבודתם המקצועית. מחקר שנערך בארה"ב, ואשר זיהה ייצוג יתר של ילדי מיעוטים בתחום הטיפול ברווחת הילד, ביקש לבדוק האם ואיך אימון בנושא רגישות תרבותית, מצליח להשפיע על עבודתם של אנשי טיפול בתחום. המחקר הצביע על שיפור בידע בנושא הכשירות התרבותית, בעקבות האימון, אולם ידע הוא רק מרכיב אחד בפיתוח פרקטיקה רגישת תרבות. המחקר מציין את הצורך בשינוי עמדות ע"י התנסויות בפרקטיקה, תוך ליווי, אימון והדרכה לאורך זמן, בצד תמיכה מהארגון. כמו כן מדגיש המחקר את חשיבות ההערכה העצמית והרפלקסיה לגבי עמדות תרבותיות ומוצאם התרבותי של אנשי הטיפול עצמם (Lawrence & Zuckerman, 2012).

בתחום הכשרת פסיכותרפיסטים ומטפלים בשדה בריאות הנפש לכשירות תרבותית, עלול להתקיים מתח בין הדרישה מהמטפל לפתח גישה רגשית של פתיחות לשונות תרבותית, אשר במהותה דורשת הקשבה למטופל ללא "ידע מוקדם", לבין הציפייה ההפוכה לרכישת ידע קוגניטיבי על תרבויות המטופלים. דילמה זו יכולה להתיישב ע"י תהליך למידה השם דגש על פיתוח אמפטיה בין-תרבותית, המציידת את המטפל הן בכלים קוהרנטיים ומוכרים לאמפטיה, המאפשרים לנקוט בעמדה בסיסית של פתיחות וקבלה, והן באפשרות ללמוד על תרבותו של המטופל, כחלק מתהליך הבנתו. אמפטיה מסוג זה כוללת פיתוח מיומנויות ליצירת שיתוף פעולה עם מטופלים חסרי אמון מאוכלוסיות מוחלשות. האימון צריך להיות מושתת על ההבנה כי בכל מפגש טיפולי קיימים מרכיבים של מפגש בין-תרבותי, כיוון שכל מפגש עם האחר הוא במהותו מפגש בין-תרבותי המחייב אמפטיה לאחר (Dych & Zayas, 2001).

אנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש נדרשים לראייה רחבה על מנת לקלוט את מורכבות האדם ושל ההקשרים השונים והמגוונים של חייו. התרבות הנה הקשר אחד בתוך מכלול הקשרים המשפיעים על האדם ובהם מינו, ההקשר הכלכלי, ההיסטורי, פוליטי, יחסי כוח, אפליה והדרה (רואר-סטריאר, 2016). בתוך כך, יש מקום לרגישות מיוחדת ליחסי הכוח המובנים בתוך הסיטואציה הטיפולית, בעקר במפגש עם אוכלוסייה רב-תרבותית במצבי קונפליקט (Baum, 2011).

דרך הוראה ייחודית שהתפתחה ונחקרה בשנים האחרונות בתחום הוראת לימודי הגירה ורב-תרבותיות הנה הריאיון הנרטיבי (Mirsky, 2013), המתבסס על ההנחה כי בראיון ניתן ביטוי לנרטיב של האדם הנבנה ומתפתח ונותן משמעות לחייו, בונה את זהותו, ובאותה עת הנו תולדה



של אותה הזהות (Bruner, 1987). בתחום מקצועות העזרה, סיפורי חיים של אנשים, הנם מקור חשוב להבנת מורכבות חיי האדם. עולה ההכרה כי טכניקות נרטיביות הן מקור לחקירה ולמידה על חוויות מהגרים, פליטים, ואנשים מקבוצות מיעוט. נרטיבים מתרבויות שונות מהווים בסיס ליצירת מודעות לייחודיותה של התרבות, ערכיה, ולחלקים לא מודעים הצפים במפגש בין המטפל והמטופל. השימוש בראיונות בתהליך הכשרתם של אנשי מקצוע תואם את התפיסה הפוסט מודרניסטית הרואה באמת ישות קונסטרוקטיבית, הנלמדת ונבנית תוך כדי המפגש הטיפולי ובתהליך הלמידה בין איש הטיפול והמטופל המהגר, בן התרבות האחרת (Mirsky, 2008). מודל למידה של עבודה עם נרטיבים של מהגרים, בקרב סטודנטים, מתבסס על ההבנה כי המפגש עם סיפורי החיים של מהגרים מתאפשר הרחבה של מודעות הלומדים לחוויות הגירה, למעברים בחיים ולמורכבות ההקשרים בחיי אנשים (Mirsky, 2013). האזנה וניתוח של ראיונות עם מהגרים מאפשרת גם הרחבת המודעות העצמית של הלומדים בנושא התרבותי, כלפי עצמם, משפחתם וסביבתם. ברוח זו נבנה ונלמד הקורס שמוצג להלן.

תיאור הקורס "רגישות תרבותית וטיפול מודע-הקשר בעבודה סוציאלית"

את הסילבוס המלא של הקורס נתן למצוא ב:

<https://www.demo.erasmus-il.org/copy-of-family-and-community-in-the?lang=he>

קורס זה נלמד במחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן גוריון בשנת 2019 במסגרת פרויקט DEMO. תוכן ומבנה הקורס ניתן ליישום במקצועות יישומיים נוספים כמו חינוך, פסיכולוגיה, מדעי הבריאות, וכד', ועשוי לשמש כמקור להכוונה וליווי למורי קורסים קליניים בתחום ההגירה ורב-תרבותיות.

הקורס עוסק ברגישות תרבותית בהקשר של הגירה ושייכות לקבוצות תרבותיות מובחנות, בפרקטיקת העבודה הסוציאלית. ייחודו של הקורס בהיותו מושתת על איסוף סיפורי חיים באמצעות ראיונות נרטיביים, אשר עורכים הסטודנטים. ראיונות אלה צולמו בווידאו, הוקרנו בכתה ונערך ניתוח כיתתי של הריאיון. זאת מתוך ההבנה כי כלים נרטיביים מהווים בסיס ללמידה על חוויות מהגרים, וסביבה רב-תרבותית. תכני הקורס היוו שילוב בין שלושה עולמות תוכן: הגירה ורב-תרבותיות, פסיכותרפיה וראיון נרטיבי.

סיפור החיים העולה במפגש הטיפולי, מתאר את זהויות האדם, כמו גם את הזיקה בין הסיפור האישי, המשפחתי והתרבותי. הקורס התמקד בטיפול מודע הקשר בפרקטיקת העבודה הסוציאלית ובריאות הנפש. הלמידה במסגרת הקורס הציבה במרכז את התרבות בתהליך ובאינטראקציה הטיפולית, תוך הגברת המודעות להקשרים השונים בחיי האדם, במצבי מצוקה ובטיפול.

תהליך הלמידה המתבסס על ראיונות נרטיביים, שם דגש על משמעות הסיפור והקשרו, עבור הפרט המרואיין, כמו גם עבור המראיין, ועל המפגש בין הזהויות והמטען התרבותי, אשר כל אחד מהצדדים מביא למפגש עם ה"אחר". הלמידה נעשתה מתוך נקודת מבט רפלקטיבית, ובעת הניתוח בכתה נעשה חיבור למושגים כמו: הגירה, רב-תרבותיות, וטיפול מודע הקשר בפרקטיקה של העבודה הסוציאלית, כמו כן שולבו בקורס אמצעי הוראה יצירתיים.

מטרת הקורס היא פיתוח מודעות להקשר במפגש הטיפולי הבין-תרבותי, והקניית ידע, מודעות וכלים לעבודה כשירת תרבות.

הנושאים שנלמדו בקורס היו:

1. מפגש אישי עם הנושא –
 - א. חקירה אישית של היסטוריית ההגירה המשפחתית (פעילות יצירתית - ציור מפת ההגירה המשפחתית, שיתוף, עפ"י ד"ר יוחאי נדן).
 - ב. חקירה רפלקסיבית של עמדותיי לגבי "האחר" (שיתוף אסוציאציות).

- מטרת המפגש הייתה חשיפה לנושא ההגירה והמפגש עם ה"אחר" מנקודת מבט אישית, רפלקסיבית, חשיפה לסטראוטיפים, דעות קדומות ושיפוטיות.
2. עבודה סוציאלית בחברה רב-תרבותית – כשירות תרבותית (הגדרת המושג, ביקורת ודיון).
3. הריאיון הנרטיבי - תיעוד סיפורי חיים (הדגמת ראיונות הדדיים, אתיקה בראיונות).
4. מפגש בין תרבותי - יהדות אתיופיה במעבר (פעילות באמצעות ספרי ילדים, עפ"י ד"ר נעמי שמואל).
5. פרקטיקת העבודה הסוציאלית – מהו טיפול מודע הקשר (ריבוי זהויות, חקירה רפלקסיבית של זהויות העצמי, דוגמאות מעולם הטיפול).
6. משפחת המהגר: התמודדות עם מצבי פגיעות נפשית של בן משפחה (מרצה אורח).
7. הורות בראיה מודעת הקשר.
8. תהליכי העברה והעברה נגדית תרבותית.
9. "ניב המצוקה" התרבותי בבריאות הנפש.
10. דורות בהגירה – דור 1, דור 1 וחצי, 2.
11. הורות בקרב יוצאי בוכרה. הקשבה ל"שפת המצוקה" – דוגמה קלינית.
12. הדינמיקה ויחסי הכוח של מיעוט-רוב בחדר הטיפוליים.

מעבר לנושאים אלה, השיעורים כללו הצגת קטע מראיון מצולם עם מהגר (20 דק), ניתוח כיתתי של הריאיון וחיבור לפרקטיקה (עפ"י הנושאים המפורטים להלן), תוך התמקדות במבט רפלקסיבי של הסטודנט עורך הריאיון, ביחס לסיטואציית הריאיון, החוויה האישית, ודילמות בטיפול מודע הקשר בעבודה סוציאלית. (נציין כי ראיונות שנערכו עם קרובי משפחה, "הזמינו" מבט רפלקסיבי וחשיפה אישית רבה יותר.)

הדילמות אשר עלו בעת הכנת הסילבוס ובמהלך הקורס נגעו לגודש הנובע מעולמות התוכן בהם עסק הקורס (הגירה ורב-תרבותיות, טיפול מודע הקשר, ראיון נרטיבי). עלתה השאלה לגבי מידת הקניית ידע על תרבויות ייחודיות בחברה הישראלית, לעומת שימת דגש על פתוח רגישות ומודעות תרבותית כללית (Ben-Ari & Strier, 2010). כמו כן הקורס נדרש להתמודד עם שאלות אתיות שהתעוררו טרם מפגשי הראיונות (רמות ההסכמה מדעת; בעידן חשיפה אינטרנטית) ובמהלך הראיונות (חשיפת המראיון לאירוועי עבר טראומטיים, חשיפת הסטודנט המראיון למצבי ראיון מאתגרים).

משוב מהסטודנטים

קורס זה יועד לתלמידי תואר שני בעבודה סוציאלית, וכלל אנשי מקצוע בעלי ניסיון בתחום הטיפול, עובדה אשר תרמה לעושר דוגמאות רב, הן מתוך הקשרים אישיים והן הקשרים טיפוליים. תגובות הסטודנטים לקורס הייתה חיובית מאד. רבים אמרו כי על אף היותם בעלי ניסיון מקצועי, תהליך החקירה העצמית, והרפלקסיה סביב המפגש עם שוני תרבותי ועם ה"אחר", יצרו למידה משמעותית ותרומה חשובה לעבודתם המקצועית. עוד ציינו כי אווירת הפתיחות בכתה אפשרה חשיפה ופתיחות באשר לשונות התרבותית בקרב קבוצת הסטודנטים עצמה, כמקור ללמידה. למשל, כך תארה שלומית את תהליך הלמידה בקורס:

"בהיבט המקצועי, היה מרתק לפגוש את עולמות המרואיינים האחרים. אני עובדת בטיפול למעלה מ-20 שנה ונפגשת עם אנשים בני עדות, מוצאים, קהילות, צבעים וסיפורים לרוב, אך מעולם לא הקדשתי כזו תשומת לב למוצאו התרבותי של האדם, מעולם לא הנכחתי את זה כך.. התחלתי להקשיב ביתר תשומת לב לסיפורים אלו ולהשפעתם על הטיפול.. ההקשבה שלי היא אחרת..". (שלומית).

רוב הסטודנטים ציינו את סיטואציית הריאיון, כחוויה רגשית חזקה, שהפגישה אותם עם חלקים של עצמם, ולעיתים עם "נקודות עיוורון" בהיבט הרב-תרבותי. שירן התייחסה לראיון שערכה עם אביה:

"נזכרתי בשיח של אבי ואמרתי לעצמי שזה כבר מעייף, ואז הגעתי לראיון.. שמעתי את קולו, את זעקתו להישמע, שיכירו במה שעבר לאורך שנים רבות, בחברה ששמה אותו בעמדה נחותה, והאמת התרגשתי. הרגשתי עד כמה הסיפור של אבא שלי אמיתי, רלוונטי וקיים." (שירן).

המלצות

מתוך העולה מהספרות ומהניסיון שנצבר בקורס, אין עוררין לגבי חשיבות ההכשרה לכשירות תרבותית במקצועות העזרה, הן בשלב לימודי המקצוע במסגרת המוסדות להשכלה גבוהה והן כהליך הנדרש בשלבים מאוחרים יותר בחיים המקצועיים, כחלק מההליך למידה דינמי ומתמשך. כדי להנחיל לסטודנטים ולעובדים כלים מעשיים בתחום החינוך לרב-תרבותיות יש לאפשר להם התנסות מעשית במהלך הלמידה, נוסף על הקניית ידע תאורטי, אשר שמה דגש על תהליכים רפלקטיביים אישיים וקבוצתיים. לשם כך נדרשת סביבה לימודית פתוחה, המאפשרת חקירה ביקורתית ופיתוח מודעות עצמית, מפגש עם סטראוטיפים, דעות קדומות ונקודות עיוורון תרבותי. הקורס שנסקר מציע דרך הוראה ייחודית שנמצאה כיעילה, העושה שימוש בכלי הריאיון הנרטיבי לאיסוף ולמידה של סיפורי הגירה ושונויות תרבותיות. הריאיון הנרטיבי מאפשר מפגש ישיר ובלתי אמצעי, של הסטודנט ואיש הטיפול עם הסיפור האישי של המראיין, המציף עולמות התוכן מתחום המפגש עם "האחר", ובו זמנית מאפשר ללומדים לפגוש את עולמם הפנימי התרבותי של המראיינים.

סיכום

נייר עמדה זה עוסק בהוראת הרגישות התרבותית, וכשירות תרבותית לסטודנטים במקצועות העזרה. נסקרו המושגים המרכזיים וגישות תיאורטיות בתחום הוראת הנושא. מבין מרכיבי הידע הנדרשים בתהליך החינוך לכשירות תרבותית, מודעות עצמית סומנה כמרכיב המשמעותי ביותר. כדוגמה הוצג קורס העוסק ברגישות תרבותית וטיפול מודע הקשר בעבודה סוציאלית, אשר נלמד באוניברסיטת בן-גוריון, המושתת על איסוף סיפורי חיים של מהגרים באמצעות ראיונות נרטיביים. קורס זה מאגד את המושגים שהוצגו ומדגים את הוראת הנושא באופן חווייתי, המתבר בין הידע התיאורטי לבין חקירה רפלקסיבית ומודעות עצמית של הלומדים.

מקורות

- אוריין, ש' ורביד, ר' (2019). חווית ההתנסות של סטודנטים לחינוך בהעברת שיעור. רב-גוונים: מחקר ושיח, 18(5), 164-190.
- ברויד, ג' (2019). כשירות תרבותית במרפאה לבריאות הנפש - נקודת מוצא להתערבות קבוצתית טיפולית. מידעו"ס - ביטאון העובדים הסוציאליים, 91, 10-16.
- לב ארי, ל' וחסיוסי-סאבק, ר' (2016). מפגש עם 'אחרים' במוסדות להשכלה גבוהה (בין סטודנטים יהודים לערבים): לקראת מסוגלות בין-תרבותית? דו"ח מחקר קריית טבעון: המכללה האקדמית לחינוך אורנים.
- לרנר-זכות, א' (עורכת) (2015). כשירות תרבותית בבריאות הנפש בישראל. ירושלים: הוצאת משרד הבריאות.
- מרגולין, י', וויצטום, א' (2003). הפרעה, סיפור, טיפול: התערבות אסטרטגית נרטיבית רגישת תרבות באוכלוסייה חרדית. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש, ירושלים: הוצאת מאגנס. עמ' 275-309.
- קורין-לנגר, נ, ונדן, י' (2012). עבודה סוציאלית בחברה מגוונת ומרובת תרבויות: תמונת מצב ואתגרים לעתיד. בתוך מ' חובב, א' לונטל וי' קטן (עורכים), עבודה סוציאלית בישראל. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 506-527.
- רואר-סטריאר, ד' (2016). הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות: תובנות ואתגרים. חברה ורווחה, לו(3/4), 439-462.

Abitz, T. L. (2016). Cultural congruence and infusion nursing practice. *Journal of Infusion Nursing*, 39(2), 75-79.



- Alvarez, M. d. I. C., & Domenech Rodríguez, M. M. (2020). Cultural competence shifts in multicultural psychology: Online versus face-to-face. *Translational Issues in Psychological Science*, 6(2), 160–174.
- Arthur L., & Whaley, A. L. (2008). Cultural sensitivity and cultural competence: toward clarity of definitions in cross-cultural counselling and psychotherapy. *Counselling Psychology Quarterly*, 21(3), 215–222.
- Baum, N. (2011). Issues in psychotherapy with clients affiliated with the opposing side in a violent political conflict. *Clinical Social Work Journal*, 39(1), 91-100.
- Ben-Ari, A., & Strier, R. (2010). Rethinking cultural competence: What can we learn from Levinas? *British Journal of Social Work*, 40, 2155-2167.
- Benuto, L. T., Casas, J., & O'Donohue, W. T. (2018). Training culturally competent psychologists: A systematic review of the training outcome literature. *Training and Education in Professional Psychology*, 12(3), 125-134.
- Benuto, L. T., Newlands, R., Singer, J., Casas, J., & Cummings, C. (2020). Culturally sensitive clinical practices: A mixed methods study. *Psychological Services*. Advance online publication.
- Blunt, K. (2007). Social Work education: Achieving transformative learning through a cultural competence model for transformative education. *Journal of Teaching in Social Work*, 27(3/4), 93-114.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 12-32.
- Campinha-Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of healthcare services: A model of care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13, 181-184.
- Davis, D. E., DeBlaere, C., Owen, J., Hook, J. N., Rivera, D. P., & Choe, E. (2018). The multicultural orientation framework: A narrative review. *Psychotherapy*, 55(1), 89-100.
- Deakins, E. (2009). Helping students value cultural diversity through research-based teaching. *Higher Education Research & Development*, 28 (2), 209-226.
- Dyche, L., & Zayas, L. H. (2001). Cross-cultural empathy and training the contemporary psychotherapist. *Clinical Social Work Journal*, 29(3), 245-258.
- Foronda, C., Baptiste, D. L., Reinholdt, M. M., & Ousman, K. (2016). Cultural humility: A concept analysis. *Journal of Transcultural Nursing*, 27, 210-217.

Disclaimer: "This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein."



- Furlong, M., & Wight, J. (2011). Promoting “critical awareness” and critiquing “cultural competence”: Towards disrupting received professional knowledges. *Australian Social Work*, 64 (1), 38-54.
- Hebenstreit, H. (2017). The National Association of Social Workers 'Code of Ethics' and cultural competence: What does Anne Fadiman's 'the spirit catches you and you fall down' teach us today? *Health & Social Work*, 42(2), 103-107.
- Horevitz, E., Lawson, J., & Chow, F. C. (2013). Examining cultural competence in health care: Implications for Social Workers. *Health & Social Work*, 38(3), 135-145.
- Kleinman, A. (1986). Illness meaning and illness behavior. In S. McHugh et al. (eds.), *Illness Behavior*. New York: Plenum Press, pp. 149-160.
- Knaifel, E., & Mirsky, J. (2015). Interplay of identities: A narrative study of self-perceptions among mentally ill immigrants from the former Soviet Union. *Transcultural Psychiatry*, 52(1), 74-95.
- Kratzke, C., & Bertolo, M. (2013). Enhancing students' cultural competence using cross-cultural experiential. *Journal of Cultural Diversity*, 20 (3), 107-111.
- Lawrence, C., & Zuckerman, M. (2012). Building cultural competence in the child welfare workforce: A mixed-methods analysis. *Journal of Public Child Welfare*, 6, 225–241.
- Leask, B., & Carroll, J. (2011). Moving beyond 'wishing and hoping': Internationalisation and student experiences of inclusion and engagement. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 647-659.
- Messinger, L. (2004). The good, the bad, and the ugly: A teaching innovation to help students develop cultural competence. *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 10(1), 62-74.
- Mirsky, J. (2008). The use of narrative analysis and psychoanalytic exploration of group processes in multicultural training. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(1), 2-15.
- Mirsky, J. (2013). Getting to Know the Piece of Fluff in Our Ears: Expanding Practitioners' Cultural Self- Awareness. *Social work education*, 32(5), 626-638.
- Nadan, Y. (2017). Rethinking ‘cultural competence’ in international social work. *International Social Work*, 60(1), 74–83.



NASW national committee on racial and ethnic diversity (2015).

NASW standards for cultural competence in social work practice. Washington, D.C:
NASW.

Otten, M. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12-26.

Purnell, L. (2005). The Purnell model for cultural competence. *The Journal of Multicultural Nursing & Health*, 11(2), 7-15.

Renzaho, A. M. N., Romios, P., Crock, C., & Sonderlund, A. L. (2013). The effectiveness of cultural competence programs in ethnic minority patient centered health care: A systematic review of the literature. *International Journal for Quality in Health Care*, 25(3), pp. 261-269.

Sanchez, N., Norka, A., Corbin, M., & Peters, C. (2019). *Journal of Social Work Education*, 55(1), 75–88.

Seeleman, C., Suurmond, J., & Stronks, K. (2009). Cultural competence: a conceptual framework for teaching and learning. *Medical Education*, 43, 229–237.

Whaley, A. L., & Davis, K. E. (2007). Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: A complementary perspective. *American Psychologist*, 62(6), 563-574.