

## פרק 7

# סוגיות נבחרות בהתערבות פסיכולוגית חינוכית

## בחברה הערבית

טאטור מסבאח - פסיכולוג חינוכי, מדריך. שפ"ח תל אביב-יפו

### הקדמה

פרק זה בא לבחון סוגיות בהתערבות פסיכולוגית חינוכית בהקשר של מאפיינים תרבותיים ייחודיים של החברה הערבית ושל מערכת החינוך הערבית בישראל. מדובר בחברה מסורתית שעברה ועדיין עוברת תהליכי שינוי במגע היום-יומי עם החברה הישראלית המאופיינת ברב-תרבותיות. החברה הערבית מושפעת לא רק משינויים בחברה הישראלית ומחשיפה לתרבויות אחרות דרך אמצעי התקשורת ההמוניים, אלא גם מתהליכים פנימיים המתרחשים בתוכה. כיום אנו עדים לשינויים לכיוון שני קטבים: מודרניזציה מצד אחד בקרב חלקים בחברה, ואימוץ של מסורתיות ואדיקות דתית בקרב חלקים אחרים. תהליכים אלו יוצרים ניגודים ומצבים קונפליקטואליים ברמות הבין-אישית והתוך-אישית. בנוסף, יש לציין, שהחברה הערבית בישראל אינה מקשה אחת. היא מכילה בתוכה קבוצות ועדות שונות, שבכל אחת מהן קיימים תהליכי סוציאליזציה האופייניים לה. עם זאת, קיים מאפיין משותף ובעל עוצמה והוא הקולקטיביזם של החברה, שיש לו מקום מרכזי בעיצוב אישיותו וזהותו של הפרט (Dwairy, 1998). הזהות של הפרט בחברה הערבית נבנית על-פי פרמטרים שקשה לבחון אותם באמצעות תיאוריות מערביות בלבד. על כן, התערבויות פסיכולוגיות ברמות של הפרט, המשפחה, מערכת החינוך והקהילה מחייבות בחינה והתאמה להקשר התרבותי. ההמשגות המתייחסות לעולמו הפנימי של הפרט וליחסיו עם סביבתו מקבלות משמעות שונה כאשר אנו באים לתאר ולחקור תופעות פסיכולוגיות בהקשר התרבותי. אנשי המקצוע הערבים בתחום בריאות הנפש הוכשרו על-פי תיאוריות ושיטות התערבות מערביות בישראל ומחוץ לה. על-אף ההיכרות של אנשי המקצוע הערבים עם תרבות המוצא שלהם, הם נתקלים לעיתים קרובות בקשיים ביישום הידע שרכשו בתחומים של טיפול פרטני, משפחתי, קבוצתי, מערכתי, אבחון והערכה והתערבות במצבי חירום ומשבר. מושגים וגישות מערביות מחייבים בחינה בהקשר התרבותי על מנת שההתערבות לא תעמוד בניגוד לקיים ולנורמטיבי בחברה.

בפרק זה תוצג סקירה היסטורית של התפתחות השירות הפסיכולוגי החינוכי במערכת החינוך הערבית והחברה הערבית, של המאפיינים של המשפחה והחברה הערבית, של ההתפתחות המרתקת שעברו מערכת החינוך הערבית והחברה הערבית בהתייחסותן לשירות הפסיכולוגי שהתפתח באופן דרמטי בשני העשורים האחרונים. ייבחנו סוגיות של השימוש הכפול בשיטות התערבות מסורתיות ומערביות, השפעת המגדר, יחס החברה לזהות המינית, טיפול בפגיעה מינית, מצב חירום בבית-הספר ובקהילה ועבודה של אנשי טיפול יהודים במערכת החינוך הערבית.

## רקע היסטורי של התפתחות השירות הפסיכולוגי-החינוכי בחברה הערבית

מערכת החינוך הערבית מכילה כ-20% מילדי ישראל. קיימים בה פערים ברמת בתי-הספר, ורבים מבתי-הספר הערביים מתפקדים ברמה נמוכה ואפילו נמוכה מאוד. אחד הגורמים לכך הוא ההיקף הנמוך של התשומות המוקצות למערכת החינוך הערבית. הפערים בתוך המגזר היהודי קטנים מן הפערים בין המגזר היהודי למגזר הערבי. בעוד חמש-עשרה שנים, יש להניח, שהערבים בישראל יהיו כרבע מאוכלוסיית המדינה בתחומי הקו הירוק (אדלר, 2004). בשנת 2006 למדו במערכת החינוך הערבי על-פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה 451,481 תלמידים (למ"ס, 2006). תחנת השירות הפסיכולוגי החינוכי הראשונה הוקמה בנצרת בסוף שנות השבעים על-ידי מרואן דזירי. עד אז מערכת החינוך הערבית בישראל לא קיבלה כל שירות פסיכולוגי שהיה אמור לענות על צרכים ועל מצוקות ברמת הפרט, המשפחה, המערכת החינוכית והקהילה. ניתן מענה רק לילדים עם צרכים מיוחדים, וכך נוצר קשר ישיר לחינוך המיוחד לילדים עם פיגור ועם מוגבלויות קשות.

בשנות השמונים הוקמו תחנות בודדות שעבודתן התמקדה בעיקר בילדים עם צרכים מיוחדים (סאלח, 2005). בסוף שנות השמונים למדו במערכת החינוך הערבית כשלוש מאות אלף תלמידים, אך מספר הפסיכולוגים במערכת עמד על שישה. בשנות התשעים עלתה המודעות במערכת החינוכית ובחברה לנחיצות השירות הפסיכולוגי. עשרות פסיכולוגים סיימו לימודיהם במערב ומזרח אירופה והוקמו תחנות נוספות. כיום יש בישראל כ-250 פסיכולוגים ערבים, שחלקם סיימו את הכשרתם בישראל, ומתוכם 156 השתלבו במערכת החינוך, על-פי נתוני אגודת העובדים הערבים בבריאות הנפש בישראל (לא פורסם). הם מאיישים משרות ביותר מ-70 תחנות. עם זאת, עדיין קיים מחסור בתקנים ובתחנות בעשרות רשויות מקומיות ובעשרות כפרים לא-מוכרים, במיוחד באזור הנגב. עם השנים, ולאור הגידול במספר התחנות ובהתרחבות תחומי ההתערבות, חל שינוי משמעותי בתפיסת השירות הפסיכולוגי-החינוכי של הורים ושל אנשי חינוך. השירות נהיה הרבה פחות סטיגמטי בשל הזיקה שלו לבעיות למידה והסתגלות רגשית וחברתית למסגרת החינוכית. דרך הטיפול בבעיות אלו נפתחו דלתות לטיפול בבעיות רגשיות, בקשיי הורות ובמצבי משבר במשפחה ובקהילה. רבות מהפניות של הורים לקבלת סיוע באות במסווה של בעיות למידה.

גורם חשוב בהתפתחות המהירה של השירות הפסיכולוגי החינוכי ושל שירותי בריאות הנפש היה הקמת האגודה של העובדים הערבים בבריאות הנפש בשנת 1991, אשר מנתה אז כ-30 חברים, ומבין מטרותיה היו: העלאת המודעות בחברה הערבית ובמערכת החינוך לחשיבות השירות הפסיכולוגי, תמיכה והעשרה מקצועית לחבריה, העלאת הנושא בפני משרדי הממשלה הרלוונטיים, השלטון המקומי ואנשי אקדמיה בתחום. האגודה, במימון של חברה ועם גיוס תרומות, קיימה ימי עיון בקהילה ובמערכת החינוך ומפגשים עם אנשי אקדמיה ומקבלי החלטות במשרדי הממשלה הרלוונטיים. בנוסף, האגודה חברה לאנשי מקצוע בתחומי הייעוץ החינוכי והעבודה הסוציאלית בחברה הערבית, ונעזרה באנשי מקצוע יהודים על-ידי ארגון ימי עיון משותפים ויצירת קבוצת לחץ. פעולות האגודה נשאו פירות בכל המישורים. הוקמו תוכניות להכשרת פסיכולוגים ערבים בתחומי הפסיכולוגיה החינוכית והקלינית של הילד באוניברסיטאות בן-גוריון וחיפה, והוקצו משאבים גדולים על-ידי השירות הפסיכולוגי-חינוכי של משרד החינוך לקליטת עובדים חדשים. האגודה ממשיכה לפעול עד

היום ומקיימת פעילות ענפה: ימי עיון, קליטה של פסיכולוגים חדשים, קשר עם אנשי מקצוע יהודים בסוגיות של היחסים בין שני העמים, רב-תרבותיות והשפעתה על העבודה הפסיכולוגית, ועוד. קיימת עלייה תלולה במספר הפונים הערביים לטיפול ולייעוץ פסיכולוגיים. הסיבות לכך הן שהחברה הערבית בישראל נמצאת במעבר מכל הבחינות. היא חשופה לעולם המערבי באמצעות המגע עם החברה הישראלית ודרך אמצעי התקשורת. גם מערכות המשפט, הבריאות והרווחה במדינת ישראל נותנות לגיטימציה לפן הפסיכולוגי (מסאלחה, 2004).

## מאפיינים תרבותיים של החברה והמשפחה הערבית

החברה הערבית היא חברה פטריארכלית, קולקטיבית והיררכית, שבה סמכות האב והקולקטיב היא העליונה. הזהות האישית נגזרת מהזהות הקולקטיבית וכפופה לה. ההשתייכות לקולקטיב, שבמקרים רבים מיוצג על-ידי המשפחה המורחבת (החמולה) יוצרת תלות הן רגשית והן כלכלית (Dwairy, 1998). מצב זה יוצר לכאורה ניגוד לתפיסה המערבית שבה האינדיווידואליות, הצרכים של הפרט, עמדותיו וזכויותיו הם ערכים עליונים. אצל הפרט נוצר מתח בין צרכים אישיים, עמדות אישיות, ערכים ורצונות אישיים מול ערכים, מסורת ונורמות המוכתבים על-ידי הקולקטיב. הלכידות וההרמוניה במשפחה, הן הגרעינית והן המורחבת, הן מרכיב חשוב בתהליך החברות ומקור תמיכה וכוח עבור הפרט. עם זאת, יש להיזהר מהכללה, מאחר שישנן קבוצות בחברה הערבית שהושפעו מהתרבות המערבית באמצעות המגע עם החברה הישראלית המאופיינת ברב-תרבותיות. בחברה ואפילו במשפחה האחת ניתן לאפיין דפוסי חיים מסורתיים ומערביים או שילוב של שניהם. כיום ניתן להתרשם משתי מגמות שונות, חזרה לדת ולמסורת של הקולקטיב אצל חלקים בחברה ואימוץ של אינדיווידואליזם, ליברליזם ופולרליזם על-ידי חלקים אחרים. מגמות אלו משפיעות על תהליכי חברות וחינוך במשפחה ובבית-הספר. לצד היותן מקור להעשרה תרבותית הן לעיתים מקור למתחים בחברה בכל הרמות: תוך-אישית, בין-אישית, תוך-משפחתית ובין-דורית.

דוירי (Dwairy 1997), זיהה 3 קבוצות ברמות שונות של תרבות (Acculturation): מסורתיים, דו-תרבותיים ומערביים. הזהות המסורתית נפוצה באזורים כפריים, שם עדיין מקיימים אנשים ערכים ונורמות קולקטיביסטיים במשפחה המורחבת. הזהות הדו-תרבותית (Bicultural) מתקיימת בקרב המעמד הבינוני המשכיל בעיר. רק קבוצה קטנה אימצה כליל זהות תרבותית מערבית. המדובר באנשים שרכשו השכלה במערב ונחשפו רק לחברה המערבית. חלוקה זו של דוירי מעוררת מחלוקת, מאחר שהממד של מסורתיות-מודרניות חוצה גבולות טריטוריאליים של עיר, כפר, מזרח ומערב. עם זאת, עדיין יש למשפחה הערבית הן הגרעינית והן המורחבת אחריות ותפקיד מכריעים בעיצוב זהותו של הפרט, ובדאגה לצרכים הפסיכולוגיים והקיומיים שלו כולל הקמת בית ומשפחה. עמדות חברתיות ופוליטיות של הפרט נבדלות בקושי מאלו של המשפחה, ודפוסי ההצבעה בקרב הערבים בישראל יעידו על כך (Alhaj, 1989). המשפחה מספקת הגנה פיזית וכלכלית, ומהווה מקור תמיכה לעיתים יותר מרשויות המדינה. עבור התמיכה וההגנה משלם הפרט מחיר של קונפורמיות והקרבה של חופש הבחירה והמימוש העצמי. Enmeshment הנו מאפיין בולט במשפחות הערביות, תופעה הגורמת למעורבות או לערבוב של מערכות ותת-מערכות משפחתיות האחת באחרת. לתרגום של Enmeshment לשפה הערבית משמעות של עיסה (בערבית, חיליט). חוסר מעורבות נחשב לניכור,

להזנחה ולהתעלמות. במצבי משבר למיניהם במשפחה הגרעינית מעניקה המשפחה המורחבת חוויה של קבלה ושל השתייכות. לרוב חיים 3 דורות של המשפחה בטריטוריה אחת כתת-מערכת של המשפחה המורחבת. לקרובי המשפחה - סבים ודודים, תפקיד לא פחות חשוב בגידול ובחינוך הילדים מאשר להורים. הניידות מיישוב אחד לאחר היא מזערית ונועדה לצורכי השכלה ופרנסה. משפחה גרעינית שעוזבת את הכפר מחויבת בחיבור לשורשים ובשמירה על קשר אמוציונלי ופיזי הדוק עם משפחת המוצא והכפר.

למשפחה הערבית מנגנון חזק של שליטה ופיקוח על הפרטים בתוכה. על מנת להבטיח שליטה לפרט אין פרטיות, סודיות ואוטונומיה. הצלחתו של הפרט מסבה כבוד למשפחה, וכישלונו הוא פגיעה בכבוד המשפחה הגרעינית והמורחבת (Al-Sabaie, 1989). הגבולות בתוך המשפחה פתוחים אך הם נוקשים מאוד כלפי מערכות חברתיות חיצוניות. ענייני המשפחה חייבים להיות חסויים בפני זרים. לכך ישנן השלכות מרחיקות לכת בכל הקשור להתערבות טיפולית בפרט ובמשפחה. כל טיפול פרטני הוא עניין של כל המשפחה. זה בולט במצבי משבר, אך לכך יש יתרון גדול, והוא ממקורות התמיכה שהמשפחה עשויה לאפשר. עם זאת, יש לציין שטיפול משפחתי בגישות מערביות בחברה הערבית הוא משימה כמעט בלתי אפשרית. הסיבה לכך היא שטיפול משפחתי מאפשר אווירה שוויונית להבעת עמדות ורגשות המתנגשת עם התפיסה המסורתית הפטריארכלית - סמכותית. ניסיון רב שנים מראה קושי רב לטפל במשפחה כאשר האב שותף. לרוב מתקיים הטיפול המשפחתי בתת-מערכת, הכוללת אם וילדים ופגישות עם שני ההורים ללא נוכחות הילדים.

היחסים בין המינים מבוקרים בצורה מחמירה, ויש איסור מוחלט על יחסי מין לפני נישואים או יחסים הומוסקסואליים. כבוד המשפחה נקשר להתנהגות "נאותה" של הבת ושל האישה. נימוקים דתיים, פסיכולוגיים, חברתיים... משמשים על מנת להסביר ואף להצדיק רצח נשים ונערות שהעזו לאהוב כרצונן או שהיה בדמה למישהו שכך עשו (יובל, 2005).

הסמכות החברתית היררכית, כאשר לאב הסמכות עליונה. דרכי החברות במשפחה משפיעות על דרכי החברות במערכת החינוך, הן בהטלת משמעת והן בשיטות ההוראה, שעיקרן הכתבה של תכנים, שינון חומר לימודי וקונפורמיות ללא עוררין לכללי חינוך נוקשים (Dwairy, 1998). למורה ולמנהל יש סמכות חזקה המבוססת על כבוד למבוגרים באשר הם. מבוגרים נתפסים כמקור לידע, לחוכמה ולסמכות (Sharabi, 1975; Barakat 1993).

בחברה הערבית מוקד השליטה החיצוני הוא חזק במיוחד ונעוץ באמונות דתיות. משברים ואסונות קורים כי זה רצונו של האל. עדיין קיימות אמונות בכוחות על-טבעיים, ומכאן הפנייה לאנשי דת, המכונים דרווישים, שאמורים להיות מתווכים עם כוחות אלה או לשלוט בהם. קיימת תופעה של שימוש כפול בשיטות טיפול, מסורתיות ומודרניות (Al-krenawi & Graham, 1996a, 1996b). פנייה לטיפול אצל מרפאים מסורתיים בטרם פנייה לשירותים פסיכולוגיים וסוציאליים היא תופעה נפוצה. על כן יש להתייחס לתפקיד הדת ולאמונה של הפונים לקבלת סיוע. במקומות רבים בארץ עדיין פועלים מטפלים מסורתיים המשתמשים, בין היתר, בפסוקי קוראן שמהם יוצרים חיגי'אב שאמור להגן מכל רע (Gorkin & Othman 1994). למטפלים אלו יש מעמד של כבוד בקהילותיהם בשל היסודות הדתיים בשיטות הרפוי שלהם. עם זאת, אנו עדים בשני העשורים האחרונים למגמה הולכת וגוברת בתחום הצריכה של הסיוע הפסיכו-סוציאלי, הן בשירותי בריאות הנפש והן בשירות

הפסיכולוגי-חינוכי. הדוגמאות שיבואו להלן לקוחות מהתנסותי האישית והמקצועית במערכת החינוך הערבית בשני העשורים האחרונים.

## אבחון והערכה

תמונת המצב של הפונים לייעוץ והבעיות שהם מציגים הן בקונטקסט תרבותי. אבחון והערכה לצורך גיבוש תוכניות התערבות מחייבים התייחסות למרכיבים התרבותיים הרלוונטיים. מה שנחשב חריג בחברה מסוימת יכול להיחשב בגדר הנורמה בחברה אחרת. קיים מחסור חמור בכלי אבחון והערכה סטנדרטיים בשפה הערבית. בתחילת שנות השבעים של המאה הקודמת(!) נעשתה סטנדרטיזציה בערבית למבחן וכסלר לילדים. המדגם בתקנון לא כלל את האוכלוסייה הערבית הבדואית. מאז החברה הערבית עברה שינויים רבים אשר מעלים כיום ספק רב ביחס לתוקף ולמהימנות שלו. בשנות התשעים נעשה תקנון מחדש של כלי האבחון בשפה העברית שהיום נחשבים למיושנים. ילדים ערבים לא נכללו במדגם התקנון בגלל "הייחוד התרבותי שלהם". לעומת זאת, נכללו קבוצות עולים שבאו מרקעים תרבותיים שונים. במקביל, לא טרח משרד החינוך לעשות תקנון של מבחנים עבור התלמידים הערבים. כיום נאלצים פסיכולוגים ערבים לאלתר ולהתאים בעצמם כלי אבחון שלא ניתן לתקן ללא תקציב ממשרד החינוך. שיטות ההערכה לרוב הן בלתי פורמליות. אי-לכך נדרשת "מומחיות רבה" וזהירות בכל הקשור לאבחון ילדים עם צרכים מיוחדים. חוסר תקנון של כלי אבחון והערכה בערבית הוא חלק מאפליה בוטה ומתמשכת של מערכת החינוך הערבית בהקצאת משאבים. קביעה זו יכולה להישמע כפוליטית ו-"בלתי מקצועית", אך כמעט שאין חולקים עליה. כיום ישנם אנשי מקצוע ערבים רבים בשטח ובאקדמיה המסוגלים לבצע את משימת התקנון של כלי אבחון, אך ללא תקצוב מטעם המדינה משימה זו בלתי אפשרית.

## "אתה בא לתפור לנו חליפה אשכנזית" אמר המנהל

השפה הערבית היא שפה מטפורית ציורית (Barakat, 1993). המטפורה היא ביטוי יצירתי המתאר חוויה סובייקטיבית יותר מאשר אירוע אובייקטיבי. למטפורה משמעות פסיכולוגית וסוציו-תרבותית. השימוש במטפורות בשפת היום-יום מבטא חוכמת חיים, ערכים ותפיסת עולם. מטפורות בראייה יונגיאנית מבטאות את הלא-מודע הקולקטיבי.

בפרספקטיבה התנהגותית קוגניטיבית מטפורות מהוות דרך שבה אנשים בונים את חוויותיהם. לעבוד באמצעות מטפורות שכן השיח מעלה זו עבודה החודרת את ראיית העולם של התרבות שלו, ועוזרת לו למצוא פתרונות התואמים את תרבותו (Dwairy, 1998).

באמצע שנות השמונים סיימתי את לימודי הפסיכולוגיה החינוכית. בהיעדר משרות של פסיכולוגים חינוכיים במערכת החינוך הערבית, ההתנסות הראשונה הייתה במסגרת טיפולית עברית. עבורי זו הייתה חוויה מיוחדת שבה התערבבו שורשי התרבותיים הערביים - כפריים, השכלתי המקצועית המערבית ועבודתי במסגרת טיפולית ישראלית רב-תרבותית ברמה של הצוות, ההורים והחניכים. כמה שנים לאחר מכן נוצר המפגש המקצועי הראשון שלי עם מערכת החינוך הערבית, כאחד מתוך

שישה פסיכולוגים חינוכיים ערביים. המפגש היה כמו מבט אל ראי שבו משתקפת התמונה של החברה הערבית ושלי עצמי. על-אף קבלת הפנים הסקרנית והנלהבת, הקושי הבולט היה בתחום השפה! כידוע, בשפה הערבית קיימות שתי מערכות עם פערים גדולים ביניהן, השפה הספרותית והשפה המדוברת. התרגום של המושגים המקצועיים לשתי "השפות" נשמע כשפה זרה המנותקת מההקשר. קושי זה קיים עד היום, אם כי במידה פחותה בהרבה. קושי נוסף היה בהתנגשות בין התפיסה החינוכית המסורתית והסמכותית לגישה הפסיכולוגית ליברלית המעודדת צמיחה אישית, חופש ביטוי רגשי, אינדיווידואליות ואוטונומיה. עלתה בחריפותה שאלת המיצוב של התפקיד ביחס למערכת ולסמכות הניהולית שלה, שאלה שעד היום לא באה על פתרונה מבחינת המערכת החינוכית. הנטייה שרווחה ועדיין רווחת רואה בפסיכולוג חלק מהמערכת שאמור "לתפור" את החליפה הנוחה לה. סוגיה זו אינה ייחודית למערכת החינוכית הערבית, אך היא טעונה משמעויות ייחודיות בהקשר התרבותי. אמירתו של המנהל היא אמיתית ומבטאת את הפער התרבותי בין התפיסה המסורתית של צורכי המערכת של ההנהלה ושל הצוות החינוכי, לבין התפיסה המקצועית של פסיכולוג בית-ספר המושתתת על תיאוריות מערביות. לדוגמה, הדרישה של הפסיכולוג להקפדה על גבולות הזמן, על התכנים, על הניסוח של המשימה העיקרית של דיון (Primary task) ועל דיסקרטיות נחשבת כגישה נוקשה ובלתי מתחשבת. מבחינות רבות לבית-הספר הערבי מאפיינים של משפחה מורחבת עם Enmeshment (ח'יליט) חזק. הגבולות בתוך המערכת רופפים, אך כלפי חוץ הם חזקים ונוקשים. בית-הספר הערבי מבחינות רבות הוא ראי של הקהילה שהוא משרת. בצוותים חינוכיים רבים ישנה קרבת דם וקרבת נישואים בין חברי הצוות. התערבות פסיכולוגית ברמת הפרט חורגת לעיתים מיעדה ונוגעת לפרטים אחרים. מתחים ויריבויות חמולתיים בקהילה מתקיימים במקביל בבית-הספר. אותם איזונים שבקהילה מתקיימים בתוך בית-הספר. עבודת הפסיכולוג החינוכי במערכת החינוך הערבית נעשית בקונטקסט של תרבות ארגונית, שהיא סגנון חיים ומערכת אמונות המשפיעים על יחסי הגומלין בתוך המוסד החינוכי הן בקרב הצוות החינוכי והן בקרב התלמידים.

בתרבות הארגונית קיימות שתי רמות: ההיבטים הממשיים והמוחשיים (ביטויים התנהגותיים חיצוניים) והנחות הבסיסיות המהוות את התשתית האידיאולוגית שיש לגביה הסכמה בסיסית. דוגמה לכך בחינוך הערבי היא סגנון ההוראה הפרונטלי, המבוסס על שינון ועל הכתבה, ושיטות החינוך הנוקשות, כולל ענישה פיזית, במקומות רבים בארץ. תשתית אידיאולוגית עוברת שינוי איטי ביותר. התחברות לתרבות הארגונית והאתנית של המסגרת החינוכית מבלי להישאב ולהיטמע לתוכה היא מרכיב מכריע בעבודה פסיכולוגית חינוכית השואפת להובלת שינוי. התרבות הארגונית משפיעה על דרכי העבודה של הפסיכולוג החינוכי, אך השאלה העולה היא עד כמה התרבות הארגונית מושפעת מעבודת הפסיכולוג החינוכי? הניסיון מלמד, שקיימת השפעה על ההיבטים החיצוניים המוחשיים הרבה יותר מאשר על התשתית האידיאולוגית.

## **"די לדיבורים צריך לעבוד"**

התערבות פסיכולוגית "נכונה" במערכת החינוך הערבית חייבת להיות לטווח קצר, דירקטיבית וממוקדת פתרונות מעשיים. בחברה המקדשת סמכות יש ציפייה ל "עשה" ו"אל תעשה". זו היא גם הציפייה מהתלמיד. הציפייה מהפסיכולוג החינוכי היא להיות כמו מורה, לתת מידע ועצה מיידית.

גישה זו מגבילה עבודה תהליכית השואפת לתובנות. הציפייה היא לתפוקות מיידיות ללא קשר לתשומות. הפסיכולוג נתפס כסמכות מקצועית ככל שאר בעלי הסמכות. לכן גישות התנהגותיות וקוגניטיביות אסטרטגיות קצרות מועד עדיפות על גישות פסיכודינמיות והתבוננות פסיכואנליטית על המערכת. חקירה של תהליכים מערכתיים לא מודעים אינה נחשבת ל"עבודה", והיא בבחינת "דיבורים" ובזבזו זמן, כפי שזה בא לידי ביטוי באמירתו הנ"ל של אחד המנהלים.

בעבודה עם מטופלים ערבים (Gorkin, Masalha & Yatziv, 1985) נמצא, שמטופלים ערבים באים לטיפול עם הציפייה לקבל עצה והכוון. המטפל נתפס כסמכות, והמטפל מצפה שעם ציון הסימפטומים ייתן המטפל הצעות קונקרטיות. טיפול לטווח ארוך רצוי רק לעיתים נדירות. אם המטפל לא מצליח למלא אחר ציפיות המטופל, זה חווה בלבול ותסכול. אחד ההסברים לכך הוא חוסר ההיכרות היחסי של מטופלים ערבים עם צורות טיפול מודרניות המכוונות לתובנות פנימיות. אך יש להוסיף לכך את מאפייני הסמכותיות של החברה הערבית אשר משפיע על ציפיות המטופל. בעבודה עם הורים ועם מורים בולטת העובדה, שהנועץ, מבחינתו, פונה למומחה ולסמכות עם מידה רבה של קונפורמיות המושרשת בתהליכי החברות. קיימת תופעה שמורים והורים פונים לעיתים קרובות לפסיכולוג החינוכי בתואר "דוקטור" שאמור לספק סיוע מידי. ניסיון לסייע למטופל לחפש בעצמו פתרונות אינו מובן דיו. הניסיון המצטבר מלמד, שעל מנת לבצע התערבות טיפולית- ייעוצית המכוונת לתובנות פנימיות, יש צורך להתחיל בגישה אסטרטגית דירקטיבית, שתבטיח את המשך הקשר הטיפולי שיוביל באופן הדרגתי ולא דירקטיבי לתובנות.

## "אני מציע לך לפנות לפסיכולוג" אמר הדרוויש

שיטות טיפול מסורתיות היו ועדיין שמושיות בחברה הערבית ובקרב יהודים שהיגרו ממרוקו ומתימן (Belu, 1977). בזמן שהחברה הערבית פונה לפסיכותרפיה מודרנית

(Gorkin, Masalha & Yatziv, 1985) רבים עדיין מעדיפים לפנות למרפאים מסורתיים בקהילתם. מרפאים אלו רואים בעבודתם שליחות דתית ולרוב אינם גובים שכר עבור עבודתם. את כישוריהם הם קיבלו בירושה או בהתגלות בחלום. התואר שהם נושאים הוא שייח' או דרוויש. רוב הפונים למטופלים מסורתיים הם נשים (Gorkin & Othman, 1994). הפניות כוללות מגוון רחב של מצוקות חיים, קשיים של ילדים ובעיות נפשיות ורפואיות. במקרים מסוימים הפנייה למטופלים מסורתיים קודמת לפנייה לשיטות טיפול מודרניות, ובמקרים אחרים להפך. הסימפטומים מיוחסים בדרך כלל לכישוף, חסאד (עין הרע) או לגיין (שד או רוח רעה). אחת הטכניקות הטיפוליות הנפוצות של הדרוויש היא מתן חיגיב (מגן נגד הרע), שכולל פתק שעליו רשומים פסוקי קוראן שהמטופל מתבקש לשים מתחת לכרית או בתוכה. שיטה אחרת לטיפול במצבים המאפיינים בתיאוריות מערביות מצבים פוסט-טראומטיים היא טאס אלרעבה (סיר האימה). בשיטה זו מתבקש האדם שעבר אירוע טראומטי לשתות מים מתוך כלי שבתוכו חרוטים פסוקי קוראן. אקט זה אמור לרפא מהשפעת האירוע, ולהגן מפני אירועים דומים בעתיד. רבים מהפונים לשיטות מסורתיות פונים מתוך אמונה אמיתית ביעילות הטיפול. אך כאשר הטיפול לא מניב את התוצאות המצופות הם פונים לטיפול פסיכולוגי "אלטרנטיבי". להלן דוגמה: ג', אם לילד בן עשר, פנתה אלי לטיפול בפחדים של בנה. היא דיווחה שאינו ישן טוב בלילה, מרטיב ומתעורר בצרחות ובככי. לשאלתי,

אם עד כה פנתה לגורם כלשהו לטיפול בבעיה, היא סיפרה: "פניתי לדרוויש שראה את הילד ורשם לו חיג'אב, שהתבקשתי להכניס לתוך הכרית שלו, אך זה לא עזר. חזרתי אליו ואמרתי לו שזה לא עזר". שאלתי: ומה ענה לך? ענתה: "אני מציע לך לפנות לפסיכולוג אמר הדרוויש". מקרה זה אינו מייצג את הכלל, אך מרתק. בחלקים של החברה הערבית עדיין יש מערכת דואלית של שימוש בשיטות ריפוי מסורתיות ובשיטות מודרניות. בזהירות יש לומר, שקיימת כנראה אצל המרפאים המסורתיים ההכרה ב"מגבלות הכוח" שלהם, והכרה בכוחן של שיטות התערבות פסיכולוגיות מודרניות.

## מגדר ויחסים מגדריים

למרכיב הזהות המגדרית נוכחות משמעותית במפגשים של הפסיכולוג החינוכי עם בעלי תפקידים שונים ועם הורים במערכת החינוכית הערבית. בחברה הערבית רוב העוסקים בפסיכולוגיה נמנים עם המין הגברי. בחברה פטריארכלית ולא רק, ככל שהמקצוע נחשב גברי יותר כן מעמדו החברתי גבוה יותר.

מגדר, על-פי לרנר (Lerner, 1985), בדומה לגיל, הוא משתנה בעל ממד אוניברסלי הנשען על שוני ביולוגי, וקובע הבדלי תפקיד בין בני המינים. מגדר בשונה ממין, אינו המשגה של מצב ביולוגי, אלא הבניה חברתית המגדירה תפקידים, התנהגויות ומיצבים נבדלים לגבר ולאשה בהקשרים חברתיים ותרבותיים שונים.

המודעות לנוכחותו ולהשפעתו של המגדר בתהליך המסייע היא חיונית מכמה טעמים: בראש ובראשונה, משום שהמגדר נוכח ואף משפיע, במודע או שלא במודע, על פעולת המשתתפים בתהליך הסיוע ועל יחסי הגומלין ביניהם. שנית, להבנת נושא המגדר ולשימוש מודע בו עשויה להיות השפעה מהותית על האפקטיביות של התהליך המסייע. שלישית, מודעות לנושא עשויה לתרום להתייחסות הוגנת ושוויונית יותר כלפי מעמד האישה (רבין ואפל, 2004). קביעותיהם של רבין ואפל הן חשובות ביותר כאשר באים לחקור את המגדר ואת היחסים המגדריים בחברה פטריארכלית כמו החברה הערבית.

על-פי נורמות וערכים של הקולקטיב, השליטה והסמכות בחברה הערבית הן בידי הגבר. האישה נתונה לשלטון הגבר, אך מפעילה שליטה וסמכות על הילדים.

החברה הערבית שופטת באופן שונה התנהגות של גברים ושל נשים. גבר יכול לפעול בניגוד לנורמות החברתיות והדתיות מבלי לסכן את עצמו, שלא כאישה. (Shalhoub - Kevorkian, 1997). כבוד המשפחה בחברה הערבית נקשר להתנהגות "נאותה" של האישה, ולכן חלות עליה מגבלות נוקשות. עם זאת, לאישה מעמד חזק בכל הקשור לחינוך הפורמלי של הילדים ולקשר עם גורמים טיפוליים. הרוב המכריע של הפניות לסיוע ולייעוץ פסיכולוגי הוא של אימהות. גם מערכת החינוך הערבית הפורמלית עברה שינוי, מרוב גברי לרוב נשי, אך תפקידי הניהול עדיין בשליטה גברית. במצב הקיים המפגש הוא בין הפסיכולוגיה החינוכית עם רוב גברי של אנשי מקצוע, למערכת חינוכית עם רוב נשי וניהול גברי. לכן יש השלכות על אופי הקשר הטיפולי והייעוצי. כמו בחברה, נתפס המטפל כסמכות גברית שאסור "להתווכח" אתה ולהביע בפניה עמדות שונות. תפיסה כזאת



חוסמת במקרים רבים ביטוי רגשי. היא דורשת מהמטפל מודעות גבוהה לנוכחותו של המגדר במפגש הייעוץ.

סוגיה נוספת היא אי-הנוחות בשיחה הדנה בנושאים מיניים בשל מגבלות דתיות ותרבותיות. בחברה הערבית נושאים מיניים כמעט שלא מדוברים, על אחת כמה וכמה בין נשים לגברים. במקרים של פגיעה מינית בילדים קשה מאוד לדבר על פרטים שיסייעו בהתערבות טיפולית. לשם כך נדרשת נוכחות נשית נוספת כגון יועצת או עובדת סוציאלית.

הנוכחות המגדרית במפגש הטיפולי דורשת רגישות רבה כאשר מדובר בפגישה בין מטפל גבר לנשים אימהות ובעלות תפקיד, דתיות ומסורתיות. הדלת חייבת להיות פתוחה או חצי פתוחה. על-פי דת האסלם חל איסור על מפגש בין אישה לגבר זר מאחורי דלת סגורה. מצב זה יוצר ניגוד בין ההקפדה על דיסקרטיות לבין כיבוד ערכים דתיים. עם זאת יש לציין, שמצב זה אינו מייצג את הרוב, אך מחייב רגישות מצד המטפל ומציאת האיזון בין כיבוד המסורת הדתית וההקפדה על הקודים של האתיקה המקצועית.

### יחס החברה הערבית ליחסים חד-מיניים

בחברה הערבית אין נושא המבוקר ונשלט יותר מאשר המיניות וההתנהגות המינית. על חריגות מההתנהגות המצופה נענשים בחומרה. דיון בשאלות בעלות אופי מיני בין הורים לילדים נדיר למדי (Gorkin & Masalha, 1985).

היחסים בין המינים מבוקרים באופן קפדני, ויש איסור מוחלט על קיום יחסי מין לפני הנישואים. כמו כן, אין כל סובלנות כלפי יחסים הומוסקסואליים. עמדת המערכת החינוכית בשתי סוגיות אלו נמצאת בהתאמה מלאה לנורמות התרבותיות. תוכניות לחינוך מיני הן דבר נדיר בבתי-הספר הערביים. אם וכאשר הן מופעלות, נעשית הפרדה בין בנים לבנות. בחלק זה של המאמר יוצג מקרה של נער שדיווח למטפלת היהודייה שלו - שהודרכה על ידי - על נטיותיו ההומוסקסואליות.

ג' הוא תלמיד ערבי בן 15 שהיה בטיפול של פסיכותרפיסטית יהודייה (במקומות רבים בארץ, ובמיוחד בערים המעורבות, מועסקים אנשי טיפול יהודים, על כך בהמשך). באחת הפגישות גילה למטפלת על משיכתו לבנים, ושידר אותות מצוקה ופחד מתגובת הסביבה ובעיקר המשפחה. מקרה זה נשמע שכיח בחברה הישראלית, אך הוא חריג מאוד בחברה הערבית. בחברה הישראלית היהודית קיימים קבלה יחסית ומערכי תמיכה למתבגרים ולמשפחותיהם שהחליטו לחשוף את זהותם המינית. כמו כן, קיים מאבק על מקומם ועל זכויותיהם בחברה. בחברה הערבית התמונה שונה לחלוטין. קיימת דה-לגיטימיזציה מוחלטת להומוסקסואליות. בספרות המקצועית הנכתבת על-ידי אנשי מקצוע ערבים אין התייחסות לסוגיה הזאת.

המטפלת הביאה את המקרה להדרכת. עבורי זה היה המקרה הראשון מסוגו, שבו נפגשתי בעבודתי במערכת החינוך הערבית. לא הייתה לי תפיסת עולם מקצועית מגובשת ביחס לנושא. אך העיקרון המנחה היה לא לערב את התפיסות הערכיות שלי ושל המטפלת, ולא לפעול בסתירה להנחות היסוד של מקצועות הטיפול והייעוץ, המבוססים, בין היתר, על אמפתיה, על קבלה ועל תמיכה (גרין, 2004).

במקרים דומים מקובל לתת ייעוץ להורים בהסכמת הנועץ במטרה לסייע להם להתמודד עם תחושות הבושה, ולעורר אצלם רגישות כלפי בנם. אך במקרה הנידון צעד כזה עלול להיות הרסני, ואף להסתיים באסון. מבחינת המשפחה זה היה עלול להמיט בושה על כל החמולה ולפגוע קשות בנער. בידיעה שזה לא הסיוע האידיאלי, ההחלטה הייתה, שכל עוד הוא קטין ותלוי באופן מוחלט במשפחה, יש להסתפק בתמיכה רגשית וקבלה, עד ליום שבו יהיה בוגר ויחליט בעצמו לגלות את זהותו המינית, אם בכלל.

יש להניח, שהנער ג' היה נרתע מלשתף מטפלת או מטפל ערבים בהעדפתו המינית, מתוך חשש לדחייה ולגיבוי, והיה נשאר בודד במצוקתו. יש להניח שיש כמוהו רבים. סיוע רגשי לנערים ערבים עם העדפה מינית הומוסקסואלית עלול להיתפס בחברה הערבית כמתן לגיטימציה להתנהגות "סוטה". הקווים המנחים בהדרכה היו כיבוד חופש הבחירה, רגישות תרבותית, מתן תמיכה רגשית, ודאגה לשלומם ולרווחתם של הנער. והחשוב מכול, בסיוע מסוג זה יש לדעת לא רק מה לעשות אלא גם מה לא לעשות.

עברו שש שנים מאז אותו מקרה. בעת כתיבת שורות אלו ביקרתי באתר האינטרנט של השבועון הערבי פנורמה המופיע בישראל, ולהפתעתי תפסה את עיניי כותרת בזו הלשון: "התנועה האסלמית בארץ מבקשת להילחם בסטייה המינית". בגוף הידיעה ציטוט מההודעה של התנועה: "אנו מבקשים מכל המוכבדים מכל העדות והזרמים לעמוד בפני העידוד של הסטייה המינית בקרב בנותינו ונשותינו. התנועה האסלמית בתוך הקו הירוק מגנה בחומרה את ההכרזה של מספר קטן של נשים לסביות בארצנו על ארגון ועידה להפצת הסטייה המינית בין בנותינו ונשותינו בקרב החברה הפלסטינית, ועידה שתתקיים בסינמטק בחיפה ב-28.3.07. הוכנו בהלם כשנודע לנו על הוועידה החגיגית בחסות העמותה המכונה "קולות נשים פלסטיניות לסביות" אשר קוראת לסטייה. אנו מגנים את קיום הוועידה הזו, ומדגישים שהתנהגות זו, נוסף להיותה חריגה בוטה מהלכות הדת, היא חריגה מהנורמות ומהמסורת שאנו גאים בהן בחברתנו הערבית והאסלמית. התנהגות זו היא אות קלון, ויש לעמוד מולה בכל הדרכים החוקיות, ולא לתת לסרטן זה להתפשט בקרב ההמונים, דבר המהווה סכנה נוספת המבשרת אובדן החברה הזאת. ובאותו זמן, שלא יחשבו אחדים שהחברה שלנו הפכה לחברה של סוטים מינית, אנו מדגישים שמספר המנהלות קשר עם העמותה הסוטה הזאת, אם כחברות בעמותה או דרך מפגש באינטרנט, הוא רק 85 גברות מהגדה, מעזה ומערביי הפנים" (מדינת ישראל, מ"ט). הידיעה גררה 120 תגובות נסערות ו-10 תגובות אשר מתחלקות בין גילוי של הבנה, השלמה והכרה בזכות האישה לחיות כרצונה. הידיעה והתגובות שעוררה הידיעה מצביעות על הדבקות של החברה הערבית במסורת הדתית-תרבותית מצד אחד, ותעוזה חסרת תקדים של נשים ערביות לפרוץ מחסומים ולכפץ מוסכמות מדורי דורות מצד אחר. להתחזקות המגמה השנייה עשויות להיות בעתיד הלא רחוק השלכות על גילויי זהות מינית שהחברה הערבית ומערכת החינוך הערבית לא התמודדו אתם עד כה. מגמה זו מציבה אתגר לא קל בפני החברה הערבית, ועשויות להיות לה השלכות במערכת החינוך. השירות הפסיכולוגי בחברה ובמערכת החינוך הערבית חייב להיות מודע וערוך לכך.

## טיפול בפגיעה מינית

מידת הפגיעה המינית בחברה הערבית לא פחותה מאשר בחברות מערביות. במחקר שנערך בקרב תלמידים ערבים בני 11 (Dwairy, 1997b) נמצא, ש-22% מהבנים ו-10% מהבנות ציינו שנפגעו מינית. הפגיעה כללה חשיפה גופנית, נגיעה במקומות גניטליים וגרימת כאב. בגלל הקושי לתאר התנהגות מינית בחברה הערבית, במיוחד אצל בנות, יש להניח ששיעור הפגיעות גבוה יותר. בקרב הנפגעים נמצא ש-41.1% נפגעו יותר מפעם אחת. מחצית מהפגיעות נעשו על-ידי קרובי משפחה. כאשר הילד או הילדה מגלים את דבר הפגיעה ישנה הכחשה, והוא או היא נתקלים בגיבוי ובהאשמה או נענשים.

כאשר הפוגע הוא בן משפחה יש נטייה של המשפחה להאשים את הקורבן ולהסתיר דבר הפגיעה מחשש ל"פדיחה". על כן, הנפגע או הנפגעת לא זוכים לשום טיפול. אך ישנם מקרים שבהם הנפגע או הנפגעת מדווחים מתוך מצוקה לגורם חינוכי או טיפולי. במצב כזה נדרשת רגישות רבה והתחשבות בערכים תרבותיים. לפגיעה מינית במשפחה השלכות קשות לא רק על המשפחה הגרעינית אלא גם המורחבת. בקהילות בחברה הערבית שבהן "כולם מכירים את כולם" פגיעה מינית בילדה היא פגיעה קשה בסיכוייה להינשא בעתיד. נישואי הבנות בחברה הערבית הם סוגיה רגישה במיוחד, והם בבחינת שמירה על כבודן. סוגיה זו קובעת את עמדת ההורים גם בתחום החינוך הפורמלי. רבים מההורים מתנגדים להשמת בנות בכיתות מיוחדות, במיוחד בגיל ההתבגרות, מחשש לפגיעה בסיכוייהן להינשא. לא כך הדבר במקרה של בנים.

במקרה של פגיעה מינית מעדיפה המשפחה להסתיר את האירוע ולמחוק אותו מהחוויה של הקורבן. רק במקרים של חשש מאובדן בתולים או הריון יש פנייה לטיפול רפואי. המשפחה מאשימה את הקורבן ואת החברה מסביב, מאשימה את המשפחה ואף תופסת ממנה מרחק, דבר שעלול לפגוע בקשרים החברתיים שלה עם סביבתה (Abu baker & Dwairy, 2003).

במקרה של גילוי עריות התערבות הרשויות נתפסת כאיום על מבנה המשפחה. אי לכך, כל בני המשפחה מתאגדים להגן על המשפחה, על אחדותה ועל כבודה. במקרים קיצוניים זה יכול להסתיים ברצח הקורבן על מנת להציל את כבוד המשפחה (Shalhoub - Kevorkian, 1999). הערך של כבוד המשפחה בחברה הערבית הנו קו מנחה להתנהגות הפרט, וחייב להיות קו מנחה בהתערבות טיפולית. התערבות רגישת תרבות אין בה כדי לפגוע ביישום חוקי המדינה הבאים להגן על הפרט.

Abu baker & Dwairy (2003) מציעים מודל התערבות אשר מסתייע במשפחה להשגת המטרות שחוקי המדינה אמורים להשיג: מתן הגנה וטיפול לקורבן והענשת הפוגע. המודל מציע שישה שלבים: אימות פרטים, מיפוי המבנה המשפחתי, חבירה למנהיגות חברתית או דתית שהמשפחה רוחשת לה אימון, טקס של גינוי, התנצלות וענישה, טיפול במשפחה, בקורבן ובתוקף ומעקב. יישום המודל מותנה בשיתוף פעולה של רשויות המדינה, המשפחה והמטפלים.

רבים ממקרי הפגיעה המינית בחברה הערבית מתגלים במסגרות החינוך, אם על-ידי ביטויים של אותות מצוקה הנקלטים על-ידי הצוות החינוכי והטיפול, ואם על-ידי פנייה של הנפגעים. טיפול במקרים אלו מחייב רגישות לא רק מצד אנשי הטיפול, אלא גם מצד רשויות החוק. רגישות זו מתחייבת בכל סוגי הפגיעה המינית וגם במקרים אחרים של אלימות ושל משברים במשפחה.

התערבות טיפולית במקרים של פגיעה מינית, אלימות ומשברים במשפחה הערבית מחייבת מיצוי הפוטנציאל הטמון במשפחה המורחבת (החמולה). באותה מידה שהחמולה מהווה מקור ללחצים על הפרט ועל המשפחה הגרעינית, טמונים בה מקורות תמיכה רבים, היא רשת מגן ומעניקה חוויה של קבלה ושל השתייכות, שהמשפחה הגרעינית לא מסוגלת לספק בעת משבר. למרות תהליך המודרניזציה שעוברת החברה הערבית, עדיין מהווה המשפחה המורחבת רשת חברתית (Social network) עבור מערכות משפחתיות גרעיניות דיספונקציונליות ועבור הפרט שבמצוקה. התנאים הדרושים למיצוי הפוטנציאל של המשפחה המורחבת הם: רמת הנגישות הקיימת בין המשפחה המורחבת לחברה, הנכונות לסייע, ומידת ההסכמה ושיתוף הפעולה של המשפחה הגרעינית הנמצאת במשבר.

רון, קיגל, זלוטניק-ששון והורוביץ (1995) מציגות גישה טיפולית המשתמשת בעקרונות גישה הרשת המשפחתית ומכנות זאת "רשת החמולה". בגישה זו נדרש המטפל לגלות את הפוטנציאל לתמיכה ולטיפול הקיים במשפחה המורחבת גם אם הוא רדום, ולחזק אותו מתוך הנחה שלמשפחה המורחבת כוח מרפא ומשקם. הפעלת הכוחות הטמונים במשפחה המורחבת בסיוע מקצועי מרחיבה את האפשרויות העומדות לרשות המטפל, ותוצאותיה יעילות. גישה זו יכולה לתרום להצלחת ההתערבות הטיפולית הן בחברות מסורתיות והן בחברות מודרניות שבהן מתקיים מבנה של משפחה מורחבת.

## פסיכולוגים יהודים במערכת החינוך הערבית: מבט מתוך המפגש הבין-תרבותי

במקומות שונים בארץ, ובמיוחד בערים המעורבות, עובדים במערכת החינוך הערבית פסיכולוגים ותרפיסטים יהודים. עובדה זו יוצרת מפגש בין-תרבותי שמאפשר התבוננות מנקודת מבט חיצונית על מערכת החינוך הערבית ועל החברה הערבית.

את המפגש בין יועץ ונועץ, המשותיכים לשתי תרבויות שונות, ניתן לראות כמיקרוקוסמוס של המפגש בין שתי הקבוצות שהם מייצגים (Gorkin, 1986).

מתוך תפיסה זו, אין לראות מפגש מעין זה כמנותק ממה שקורה מחוץ לחדר הייעוץ. המפגש בחדר הייעוץ הנו מפגש לא רק בין שני יחידים, אלא בין שתי קבוצות תרבות. לפי הגישה הרב-התרבותית, על היועץ להיות קשוב לרקע התרבותי של הפרט, ולהיות מצויד לא רק בידע מקצועי אלא גם בידע, בהבנה וברגישות ביחס לתרבות של האחר, וכן במיומנויות התערבות מתאימות (מסאלחה, 2004).

במסגרת הפרק הזה נערכו ראיונות עם ארבעה פסיכולוגים יהודים העובדים במסגרות חינוך ערביות. המרואיינים התבקשו לתאר את חוויית המפגש, את הגורמים המקשים על עבודתם ואת הגורמים המסייעים. חלק מהנושאים שעלו היו משותפים לכל המרואיינים. להלן לקט מהתחושות ומהסוגיות שעלו מן הראיונות:

דני, פסיכולוג דתי חובש כיפה, שמשפחתו עלתה מצפון אפריקה, ומגדיר את התרבות שלו כיהודית-ערבית. במפגש הראשון עם צוות בית-הספר הציג את עצמו כ "יהודי-ערבי": "היה לי קל החיבור

לאנשים דתיים בצד השני, בגלל הכבוד לדת והכבוד ההדדי. הדת תרמה ליצירת קשר, אך עם זאת, הייתה הרגשה של זרות. בשכונה מחוץ לבית-הספר יש תחושת חוסר ביטחון וקושי ללכת עם כיפה".

דבריו של דני הם ביטוי לצורך במציאת הדומה או המשותף במפגש הבין-תרבותי, והחשש מהשפעת המציאות החיצונית והסכסוך בין שני העמים על המפגש. החשש של דני הוא ביטוי לחשש של הקבוצה הלאומית והדתית שהוא מייצג, וביטוי למעבר ממעמד של קבוצת רוב דומיננטית למעמד של מיעוט, על כל המשתמע מכך.

צילה, פסיכולוגית ותיקה ומנוסה, שובצה בבית-ספר תיכון ערבי בחשש. בטרם כניסתה לתפקיד ביקשה לקיים עמי שיחה על בית-הספר, ועל התרבות הערבית ודרכי עבודה עם החברה הערבית. בשיחה היא העלתה את סוגיית המגדר ואת השפעתו על עבודת הפסיכולוג בבית-ספר והקשר עם המנהל והמורים הגברים. לאחר שנתיים של עבודה היא תיארה קשיים הקשורים לאי-ידיעת השפה: "בשיחה עם אנשי הצוות אני מאלצת אותם לתקשר אתי בעברית, וזה לא נוח לי. אני גם לא יכולה לעשות אבחונים כמצופה מפסיכולוג בית-ספר. למנהל קל יותר עם גבר מאשר עם אישה. הוא נותן כבוד כי אני יהודייה וזה מציל אותי. אילו הייתי ערבייה המנהל היה "מוריד אותי". גם עם מורים גברים יש לי אי-נוחות. קשה לתת להם ייעוץ".

דבריה של צילה מעלים את השפעת המגדר בחברה הערבית הפטריארכלית, שבה יש עליונות לסמכות ולמעמד הגבר. לא מקובל על גבר מסורתי לקבל ייעוץ מאישה. אך במקרה של צילה - קל יותר למנהל לקבל ייעוץ מאישה המשתייכת לרוב הדומיננטי מאשר מאישה ערבייה.

דינה, גם היא פסיכולוגית ותיקה. לפני ששובצה בבית-ספר ערכי עבודה במסגרות יהודיות שבהן לומד אחוז גדול של תלמידים ערבים. לשם שינוי הביעה את רצונה לעבוד בבית-ספר ערבי בקו עם פסיכולוג ערבי. החוויה שהיא מתארת: "בגלל אי-ידיעת השפה הרגשתי חוסר שייכות, אך ברגע שהכירו אותי הם עזרו לי להרגיש נוח. יש הכנסת אורחים והם נותנים כיבוד וכבוד. הילדים נקשרו אלי מהר והם רוצים לבוא לפגישות. הציפיות של הצוות לא היו ריאליות. הם רוצים פתרונות מיידיים, ושהפסיכולוג י-יתקן כל דבר. קשה להסביר עבודה תהליכית".

מדבריה של דינה עולה הקשר בין שפה לתחושת ניכור - שייכות. אך בחברה הערבית הערך של הכנסת האורחים והכבוד לאחר יש בו כדי להפיג תחושה זו ולהקל על יצירת קשר, שהוא הבסיס להמשך עבודה. נותרה שאלת הציפיות מפסיכולוג בית-הספר לפתרונות מיידיים. שאלה זו אינה ייחודית לבתי-ספר ערביים, אך בחברה סמכותית כחברה הערבית מצופה מן הפסיכולוג להיות סמכותי יותר ודירקטיבי. לפחות בשלבי ההתערבות הראשונים רצוי לתת עצות מעשיות על מנת לחזק את הקשר, ובשלב מאוחר ליזום תהליכים המובילים לתובנות.

אתי, פסיכולוגית בכירה שרכשה ניסיון רב-שנים בעבודה משותפת עם פסיכולוג ערבי בכיתות ובחדרי מורים בבתי-הספר הערביים: "האנשים חמים ונותנים אימון, אך משמעות הזמן אצלם אחרת. לא בוער, וזה פוגע בעבודה. גם בחברה שלנו לא מקפידים על זמן, אך פחות מאשר בחברה הערבית. דרוש ידע והתחשבות בתרבות, אך לא תמיד הידע עוזר, במיוחד במקרים של רציחות על רקע פלילי ונקמות דם, ובתקופות של מתח על רקע לאומי. יש פחד מה יקרה בדרך לבית-הספר, אך בתוך בית-הספר יש תחושת מוגנות".

בסיטואציות בין-אישיות עניין הזמן בחברה הערבית הוא "גמיש". סיום פגישה בזמן, כאשר נושא השיחה לא מוצה מהווה פגיעה בכך השיח. לכן שיחה יכולה לגלוש למועד של פגישה אחרת מבלי שזה יעורר כעס. בערבית ישנם פתגמים ואמרות עממיות בגנות המהירות והחיפזון. המשפטים "אללי ענד אהלו עמהלו" (אל תמהר, אתה במשפחתך). "החיפזון מהשטן. הזמן יחכה".

אתי מעלה קושי בבתי-הספר הערביים - לאפשר שיח חופשי במצבי משבר קהילתיים ובמשברים על רקע לאומי. המנהלים חוששים מאובדן שליטה ומחדירה של המציאות החיצונית לבית-הספר. ביטוי מצוקה של ילדים סביב אלימות בקהילה על רקע פשיעה ונקמות דם אינם מטופלים כלל ברמה של הצוות והכיתות אלא רק באופן פרטני. לאחר אירועים על רקע לאומי, כמו למשל אירועי אוקטובר 2000, חלק מהמורים וממנהלי בתי-הספר חשש לאפשר לתלמידים לבטא את המצוקה שלהם, למרות הנחייה מפורשת של משרד החינוך.

יעקב, פסיכולוג בכיר בעל ניסיון רב-שנים בעבודה בבתי-ספר ערביים ומעורבים: "בהתחלה, ההרגשה הראשונה הייתה של זרות. אתה לא יודע מה לצפות מעצמך ומאחרים. לא ידעתי מה מבינים במילה פסיכולוג. התייחסו אלי כאל "דוקטור נפסאני" (בערבית, רופא נפש. מ"ט). התפקיד היה מזוהה עם רפואה, עם טיפול ועם כוח אומניפוטנטי. יש בזה משהו מפחיד. מצד אחר זה לא סטיגמטי. קל יותר לומר: אני הולך לדוקטור. למרות המחסום התרבותי, זה עזר לי שאני לא מהקהילה. הזהות היהודית שלי הוסיפה לכך שנתפסתי כחכם וכמקצועי".

אדם המזוהה עם הרוב הדומיננטי נתפס בחברת המיעוט הערבי כבעל כוח, השפעה, מיומנות וחוכמה. התפיסה של הפסיכולוג כדוקטוריש בצידה ציפיה לפתרונות מידיים. הפנייה לפסיכולוג יהודי עדיפה על פנייה לפסיכולוג מהקהילה המכיר את משפחתו ואת חבריו של הנועץ.

יעקב מוסיף: "היו דברים בהתחלה שלא הבנתי, למשל, לקרוא למישהו שלא בשמו הפרטי אלא בתואר אבו ושם נוסף, שלא מופיע ברשימת הצוות. חשבתי שזה כינוי של חיבה, והתברר שזה אחרת".

בחברה הערבית לא מכובד לקרוא בשם הפרטי לאדם נשוי שיש לו בן בכור או בן אחד בין בנות. בן במשפחה הערבית מסמל כבוד והמשך השושלת המשפחתית. לא כך הדבר כשמדובר בבת. במקרה שיש רק בנות במשפחה מאמץ לו האב שם של בן או שהמשפחה בוחרת לו שם שיצורף לביטוי אבו, בתקווה שיום אחד הוא יבוא לעולם. מאיש מערבי שמכיר את המנהג מצופה שיפנה לאדם בתואר המכובד אבו..., אך אין ציפייה כזאת מזרים.

יעקב מציין בריאיון תופעות ונורמות המקובלות בחברה ערבית אך נוגדות עקרונות שעליהם מושתתת העבודה הפסיכולוגית. מבין אלו: "חוסר דיווח של משפחה על פגיעה מינית בתוכה, לעומת "חובת דיווח" להורים על נערה שיש לה קשר עם חבר, ושימוש בבתי-הספר בשיטות של ענישה פיזית".

התופעות והנורמות שציין יעקב אכן קיימות בחלק מהקהילות וממוסדות החינוך בחברה הערבית, והן מעמידות את אנשי המקצוע, יהודים כערבים, בפני דילמות קשות. השינוי המיוחל הוא איטי ודורש רגישות רבה. סוגיות אלו נדונו בפרק זה בחלק המתייחס לטיפול רגיש תרבות בפגיעה מינית במשפחה.

יעקב מתאר בריאיון את הנוכחות החזקה של הסכסוך הישראלי-ערבי במערכת הקשרים עם בית-הספר. השפעתו של הסכסוך בולטת בזמן אירועים קשים של פיגועים ומעשי הרג, וכימי אזכור של שני הצדדים, כגון ימי הזיכרון לשואה ולחללי צהל, יום האדמה ויום הנכבה הפלסטינית. הוא מתאר רגישות בבית-הספר ביחס לרגשותיו כיהודי: "הזמינו אותי לחדר מיוחד בזמן הצפירה שהיה מיועד גם ליועצת ולמורים היהודים, שם עמדנו. היו מקרים "שנתקעתי" במקום אחר בזמן הצפירה, אני עמדתי וכולם נעו סביבי. בזמן שיחה עם תלמיד הייתי אומר לו שעומדת להיות צפירה. אני אעמוד, ואתה רשאי לעשות מה שאתה רוצה, אחר כך נמשיך. מה שעזר לי הייתה הקבלה מצד הצוות. היחס היה "סחבקי" (חברי), ואף נהגו להזמין אותי לאירועים שלהם. זאת אווירה שמאפשרת קבלה אך מחייבת קביעת גבולות. יש לציין את הכנסת האורחים ואת הכבוד לזר. יש כבוד חיובי - Positive regard."

## סיכום

שירותי הפסיכולוגיה החינוכית ובריאות הנפש בחברה הערבית החלו לפני כשלושה עשורים והתפתחו באופן דרמטי בשני העשורים האחרונים. לפני כן הטיפול במצוקות של הפרט נעשה בלעדית בשיטות טיפול מסורתיות. המשפחה והקהילה סיפקו את מקורות התמיכה בעת משבר ומצוקה. ניתן לומר ש"היו חיים בחברה הערבית לפני עידן השירות הפסיכולוגי". תהליך הטמעת השירותים הפסיכולוגיים המודרניים בחברה הערבית בישראל מרתק בפני עצמו. הוא הובל על-ידי פסיכולוגים ערבים שגדלו בחברה מסורתית והתחנכו במערכת חינוך פורמלית מופלית לרעה בכל המובנים ואף מפגרת. חלקם הגדול רכשו את השכלתם המקצועית באירופה וחלקם האחר - בישראל. "השיבה הביתה" לחברה ולתרבות המוצא ולמערכת החינוך שבה למדו הציבה בפניהם אתגר קשה - כיצד ללוות את השינויים שעוברות המשפחה והחברה ואת המצבים הקונפליקטואליים שהן מזמנות, וכיצד ליישם שיטות טיפול מערביות בחברה קולקטיביסטית - מסורתית במעבר.

כיום, החברה אינה מקשה אחת כבעבר. קיים מאבק קשה בין המודרניות למסורתיות, שמוצא לו ביטוי במערכת החינוך. עדיין קיימות תופעות מושרשות במסורות קדומות כגון: רצח נשים על "כבוד המשפחה", ולצדן תופעות של ניפוץ מוסכמות הקולקטיבי, כגון: קיום ועידה ארצית לנשים ערביות לסביות. נכון שעדיין המרכיבים המסורתיים הם הדומיננטיים, אך טעות לחשוב שהקולקטיבי בחברה הערבית הוא השולט הבלעדי בהתנהגות של הפרטים המרכיבים אותו. ניתן להתרשם ממגמה של התחזקות האינדיווידואליות. מערכת החינוך הערבית, גם היא, נקרעת בין שיטות לימוד וחינוך מסורתיות ונוקשות לבין ההשפעה של הליברליות, הנתפסת כערעור של הסמכות הפטריארכלית של איש החינוך. הגישה הפסיכולוגית המעודדת ביטוי חופשי, אוטונומיה ועמדות ליברליות נתקלת בהתנגדות קשה על-ידי אנשי חינוך ערבים. הפסיכולוג החינוכי בחברה הערבית נדרש למשימה מאתגרת של עידוד דיאלוג בין התפיסות המנוגדות, בין החדשני לשמרני ובין נורמות וערכים סותרים, תוך רגישות וזהירות מהתנגשות עם הקיים. הוא נדרש לנטרל את אמונותיו ועמדותיו, לגלות בקיאות בתהליכי שינוי ולהתאים את הידע המקצועי לצרכים של החברה ושל מערכת החינוך. אתגר נוסף הוא יצירת דיאלוג שיגשר על פערי הדורות

בתוך המשפחה הערבית. הממד של מסורתיות - מודרניות חוצה משפחות, ולעיתים חוצה דורות בתוך המשפחה האחת. במפגש הבין-תרבותי, כמו במקרה של פסיכולוגים יהודים במערכת החינוך הערבית, נדרשות רגישות ולמידה של הרקע התרבותי של האחר. התבוננות על תהליכי שינוי בחברה ועידוד דיאלוג בין יחידים, קבוצות וזרמים בתוך אותה חברה הם מקור להעשרה של היכולת לקיים דיאלוג פורה עם האחר והשונה.



# ביבליוגרפיה

- אדלר, ח' (2004). קווים לשיפור איכות החינוך. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים) **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה**. תל אביב: הוצאת רמות - אוניברסיטת תל אביב.
- גרין, ד' (2004). ייעוץ בתהליך גיבוש הזהות המינית בגיל ההתבגרות. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים) **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה**. תל אביב: הוצאת רמות - אוניברסיטת תל אביב.
- יובל, י' (2005) **מה זאת אהבה**. תל אביב: קשת - הוצאה לאור.
- לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, **שנתון סטטיסטי לישראל, (2006)**, תלמידים במוסדות חינוך, לפי פיקוח ודרג חינוך (חינוך ערבי). 8.15, ע' 392.
- מסאלחה, ש' (2004). ייעוץ פרטני בחברה רב-תרבותית. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים) **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה**. תל אביב: הוצאת רמות - אוניברסיטת תל אביב.
- סאלח, מ' (2005). הפסיכולוגיה החינוכית בחברה הערבית, הסתכלות לעבר וחזון לעתיד. **פסיכואקטואליה, אוקטובר**, עמ' 33-35.
- רבין, ק', ואפל ד' (2004). מגדר, משמעויות בתהליך הייעוץ. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים) **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה**. תל אביב: הוצאת רמות - אוניברסיטת תל אביב.
- רון, כ', קיגל, ש', זלוטניק-ששון, י' והורוביץ ע' (1995). החזרה לחמולה: התערבות טיפולית במשבר באמצעות "רשת משפחתית". **שיחות י', 1 נובמבר**, עמ' 49-53.
- Abu Baker, K. & Dwairy, M. (2003). Cultural norms versus state law in treating incest: a suggested model for Arab families. *Child Abuse & Neglect*, 27, pp. 109-123.
- Al - Haj, M, (1989). Social research on family lifestyle among Arabs in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 20 (2), pp. 175-195.
- Al - Krenawi, A., & Graham, J. R. (1996 a). Social work practice and traditional healing rituals among the Bedouin of the Negev. *International Social Work*, 39, pp. 177-188.
- Al - Krenawi, A., & Graham, J. R. (1996 b). Tackling mental illness: Roles for old and new disciplines. *World Health Forum*, 17, pp. 246-248.
- Al - Sabaie, A (1989). Psychiatry in Saudi Arabia: Cultural prespective. *Trans-cultural Psychiatric Research Review*, 26, pp. 245-262.
- Barakat, H. (1993). *The Arab world: Society and state*. Los Angeles: University of California Press.

- Bilu, Y. (1977). General characteristics of referral to traditional healers in Israel. **Isr. Ann. Psychiatry Rel. Discipl.**, 15, pp. 243-252.
- Dwairy, M. (1997 b). **Personality, Culture, and Arabic society**. Jerusalem: Al - Noor (in Arabic)
- Dwairy, M. (1998). **Cross-Cultural Counseling: The Arab - Palestinian case**. New York: Haworth Press.
- Gorkin, M. (1986). Counter transference in Cross- Cultural psychotherapy: The example of Jewish therapist and Arab patient. **Psychiatry**, 49, pp. 69-79.
- Gorkin, M, Masalha, S. & Yatziv, G (1985). Psychotherapy of Israeli Arab patients: some cultural consideration. **The Journal of Psychoanalytic Anthropology**, 8 (4), pp. 215-230.
- Gorkin, M. & Othman, R. (1994). Traditional Psychotherapeutic Healing and Healers in the Palestinian Community. **Israel Journal of Psychiatry**, 31 (3), pp. 221-231.
- Lerner, G. (1985). **The Creation of Patriarchy**. New York: Oxford University Press.
- Shalhoub - Kevorkian, N. (1997). Tolerating battering invisible methods of social control. **International Review of Victimology**, 1, pp. 1-21.
- Shalhoub - Kevorkian, N. (1999). Law, politics and violence against women: a case study of Palestinians in Israel. **Law & Policy**, 21(2), pp. 89-211.
- Sharabi, H. (1975). **Introduction to the study of Arab Society**. Jerusalem: Salah Eldin.