

האם עלינו ללמד רגישות תרבותית? הניסיון הישראלי

עמית בן-דוד* ודליה עמית

המאמר מדווח על ממצאי מחקר שבדק את מידת השינוי שחל ברגישות התרבותית של סטודנטים לעבודה סוציאלית במהלך לימודיהם לקראת תואר בוגר. בדיקת הרגישות התרבותית התייחסה לארבעה ממדים: בדיקת ידע, מודעות, מיומנויות ודעה קדומה. במחקר נבדקו 314 סטודנטים בשני בתי-ספר (חיפה ותל-אביב) בשנות הלימודים הראשונה, השנייה והשלישית. ממצאי המחקר מורים, שהחינוך לעבודה סוציאלית בישראל איננו תורם להפחתת הדעות הקדומות בקרב הסטודנטים או לחיזוק רגישותם התרבותית. בשנת הלימודים השלישית הופיע קשר חלש בין דעות קדומות, רגישות תרבותית ומין. במאמר נדונות המשמעויות שיש לממצאי המחקר על הצורך להכניס שינויים בתכניות הלימודים הקיימת בארץ.

מבוא

ההכשרה לעבודה סוציאלית מתבצעת בישראל בסביבה שהיתה מאז ומתמיד רב-תרבותית הולכת ונעשית רב-תרבותית יותר ויותר. עובדים סוציאליים נוטלים חלק במפגשים חוצי תרבות עם לקוחות בעלי רקע שונה משלהם, מבלי שמישהו נתן את הדעת לשאלה, האם הוכשרו לכך. ואמנם, למרות הניסיון רב-השנים שיש בישראל בקליטת עלייה המונית ועל-אף השוני התרבותי, עובדים סוציאליים רבים עדיין חיים ב"בועה תרבותית", הכשרתם מכוונת אותם להתייחס ללקוחות על-פי הסברי התנהגות ומתכוני טיפול, שעוצבו על-פי תרבות הרוב ה"ישראלי". לעתים קרובות

* ד"ר עמית בן-דוד ז"ל נפטרה לאחר מסירת המאמר למערכת. המאמר נכתב במקורו באנגלית. תורגם לעברית על-ידי גבי עירא כהנמן והוכן לפרסום על-ידי המערכת.

התייחסות זו אינה מתאימה לטיפול באוכלוסיות מרקע תרבותי שונה (Jaffe, 1995; Pinderhughes, 1979).

במחקרים אחדים נמצא, כי עובדים סוציאליים בישראל הם בעלי דעות קדומות בתחום העדתי, ודעות אלו משפיעות על עבודתם המקצועית (זיו וגבעולי, 1986; קידר, 1998; Ben David, 1995; Jaffe, 1990). עובדה זו מחריפה עוד יותר, נוכח התופעה, שהעובדים הסוציאליים וסטודנטים לעבודה סוציאלית מתכחשים לקיומן של דעות קדומות אלו.

התייחסות כזו עשויה להוביל להתערבות מקצועית שתלקה בהסתכלות מלמעלה, בפגיעה בכבוד הפונים ובחזיון התפיסה העצמית השלילית של הפונים ורגשי הנחיתות שלהם (De-Anda, 1984; Jaffe, 1990). למרות נתונים אלו קיימות בתכניות הלימוד של בתי-הספר לעבודה סוציאלית בישראל עדויות מעטות בלבד (שכתאי, 1999) על התייחסות לנושא הגיוון התרבותי בחברה הישראלית ולהשלכותיו על העבודה המקצועית.

כשל זה בחינוך לעבודה סוציאלית בישראל חמור במיוחד נוכח העובדה, שעובדים סוציאליים ברחבי העולם ניסו בשלושים השנים האחרונות לפתח מודלים להתערבויות בעלות רגישות תרבותית ולסייע בשילוב הנושא התרבותי בתכנית ההכשרה המקצועית (Chau, 1990; Garland & Escobar, 1988; Ifill, 1989; Lattin, 1990).

הכללת סוגיות תרבותיות בתכנית ההכשרה לעבודה סוציאלית נעשתה על-פי קווים מובחנים וברורים תוך התייחסות לחוסר שוויון ואפליה, שמקורם בהבדלים תרבותיים, בהבדלים אתניים ובהשתייכות לקבוצות מיעוט. בשנים האחרונות הציגה הספרות המקצועית מודלים תיאורטיים, והתערבויות מקצועיות, שנועדו לסייע לאוכלוסיות שנפגעו בשל השתייכותן הגזעית והאתנית, בשל מעמדן כמיעוט ובשל מינן (לדוגמה, Burgest, 1989; Devore & Schlesinger, 1987; Jacobs & Bowles, 1988).

בארצות-הברית הכירו אנשי מקצוע העבודה הסוציאלית זה מכבר בהשפעה שיש לגורמים אלו על ההכשרה המקצועית ועל העבודה בשדה. מועצת בתי-הספר לעבודה סוציאלית במדינה זו עיצבה תכניות לימודים מיוחדות, שנועדו לקדם ולפתח את רגישותם התרבותית של הסטודנטים ואת יכולתם לפעול ביעילות בקהילות בעלות מגוון אתני ותרבותי (Austin, 1986; Lattin, 1990; Nakanishi & Rittner, 1992). גם בבריטניה מצפים מסטודנטים שיתנגדו לדיכוי מיעוטים, ואת התנאים להכרה בכישוריו המקצועיים של הסטודנט היא יכולתו להוכיח שהוא נוקט עמדה כזו. בישראל, כאמור, אין דרישות כאלו.

מטרת המחקר הנוכחי היתה, לברוק את מידת הרגישות התרבותית של סטודנטים לתואר בוגר בשני בתי-ספר לעבודה סוציאלית בישראל. פרישת המחקר על-פני

שלוש שנות לימוד נועדה לבחון, האם יש ללימודים השפעה כלשהי על עמדותיהם של התלמידים.

כפי שצוין לעיל, נושא הרגישות התרבותית אינו נכלל במרבית תכניות הלימוד בבת-הספר לעבודה סוציאלית בישראל. לכן, מעניין היה לבדוק, האם להכשרה המקצועית הכוללת, בית השאר, הקניית ערכים מקצועיים, ידע במגוון רחב של נושאים ומפגש עם אוכלוסייה מגוונת, יש השפעה על עמדותיהם של הסטודנטים. יתר על כן, הסטודנטים חשופים לדיון ציבורי מתמשך בנושא העדתי, שאולי עשויה להיות לו השפעה על עיצוב רגישותם התרבותית.

לרגישות תרבותית הגדרות רבות ושונות המשתמשות במונחים שונים, שניתן להחליפם אלו באלו: כושר בין-תרבותי, יעילות בין-תרבותית, הענות תרבותית, ומיומנויות תרבותיות (Ridley, Mendoza, Kanitz, Angermeier & Zenk, 1994). רק מעטים מגדירים רגישות תרבותית באופן פשוט ואחיד. נייר העמדה של ועדת החינוך וההכשרה של האגף לייצור פסיכולוגי של האגודה הפסיכולוגית האמריקאית (Education & Training Committee of the Division of Counseling Psychology of the American Psychological Association) משנת 1982 הציע לחלק את הכישורים הבין-תרבותיים לשלושה תחומים: מודעות ואמונות תרבותיות, ידע תרבותי ומיומנויות תרבותיות (Chau, 1990; Ponterotto, Rieger, Barret & Sparks, 1994). מודעות תרבותית פירושה, מודעות של עובד למוצאו העדתי, רגישותו לערכיו האישיים, להטיות שלו ולאופן שבו הם עשויים להשפיע על תפיסת הפונה ובעיותיו ועל הקשר הטיפולי. עובד בעל מודעות תרבותית מבין, "השקפות עולם" שונות עשויות להשפיע על עבודתו המקצועית (DeHoyos, DeHoyos & Anderson, 1986; Sue & Sue, 1990).

ידע תרבותי הוא הידע שיש לעובד על תרבות הלקוח, על השקפת עולמו ועל ציפיותיו מן הקשר הטיפולי. זהו מרכיב קוגניטיבי יותר באופיו, והוא מקפל בתוכו ידע על סוגיות, כגון: גזע, דיכו, אתניות, וידע על מחקר ותיאוריות בתחום הייעוץ הבין-תרבותי (Sue & Zane, 1987).

מיומנויות תרבותיות קשורות ליכולתו של עובד להפעיל התערבות בעלת רגישות תרבותית שתתייחס לציפיותיו של הפונה (Sue & Sue, 1990). פירוש נוסף למרכיב זה הוא היכולת להשתמש בהתערבויות בין-תרבותיות, נוסף לכישורי הייעוץ הכלליים, העשויות להרחיב את מבחר ההתערבויות העומדות לרשות העובד, ולהגדיל את גמישותו בבחירת שיטת ההתערבות המתאימה (Pedersen, 1987). בשנים האחרונות פותחו כלים מחקריים אחדים למדידת הרגישות התרבותית ורכיביה. במחקר זה נעשה שימוש בכלים אלו.

שיטת המחקר

אוכלוסייה

מחקר השתתפו 334 סטודנטים לעבודה סוציאלית מאוניברסיטת חיפה ומאוניברסיטת תל-אביב. 120 היו תלמידי שנה א' (שלב לימודים התחלתי), 95 בחיפה ו-25 מתל-אביב. 84 היו תלמידי שנה ב', כולם מחיפה. 130 הנותרים היו תלמידי שנה ג', 105 מחיפה ו-25 מתל-אביב. טווח הגילים היה 20–55, והממוצע היה 28. 85 אחוזים היו נשים והשאר היו גברים. 80 אחוזים היו בודדים, 11 אחוזים נשואים ללא ילדים, ו-8 אחוזים נשואים עם ילדים. אחוז אחד היו גרושים. 79 אחוזים היו ילידי הארץ (53 אחוזים היו ממוצא אשכנזי, 19 אחוזים ממוצא מזרחי ו-7 אחוזים ממוצא מעורב). 9 אחוזים היו ערבים ישראלים ו-4 אחוזים דרוזים. 8 אחוזים נולדו בחו"ל. לא היו הבדלים בין הקבוצה החיפנית לקבוצה התל-אביבית במשתנים חברתיים-כלכליים או עדתיים כלליים. הפנייה לתלמידי שנה א' נעשתה בתחילת הסמסטר על מנת לקבל את הסף ההתחלתי, ואילו הפנייה לתלמידי השנים ב' ו-ג' נעשתה לקראת סוף הסמסטר הראשון. המשתתפים נדרשו למלא שאלון, משימה שדרשה כעשרים דקות. מילוי השאלון נעשה באחד מקורסי החובה, שבהם נוכחים מרבית התלמידים.

כלי המחקר

- נעשה שימוש בשני כלי מחקר, שפיתחו חוקרים בארצות-הברית:
- א. מדד מהיר לאפלייה (QDI Quick Discrimination Index), שפיתחו פונטרותי ועמיתיו (Ponterotto, Burkard, D'Onofrio, Dubisson, Heenehan, Millstein, Parisi, Rath & Sax, 1993).
 - ב. סקר לבריכת מודעות, ידע ומיומנויות רב-תרבותיות (Multicultural Awareness-Knowledge and Skills Survey), שפיתחו דה-אנדראה, דניאלס והק (D'Andrea, Daniels & Heck, 1991).

שני הכלים תורגמו לעברית על-ידי שני מתרגמים, הבקאים היטב בשתי השפות, ותורגמו שוב לאנגלית על-ידי שני מתרגמים אחרים, על מנת לבדוק, האם התרגום העברי תואם את המקור האנגלי. הכלים המתורגמים נבדקו במחקר גישוש, שנועד להבטיח שהפריטים הנכללים בהם מובנים ומשרתים את המטרות שנועדו להן. נוסף לכך נבנה שאלון חברתי-דמוגרפי, שנועד לבדוק את רקעם של הסטודנטים.

להלן מרכיבי שני הכלים:

1. מדד האפליה המהיר (QDI) הגו כלי המיועד למדוד דעות קדומות גזעניות חבריות

ודחייה על רקע מיני. הכלי מכיל 25 פריטים (היגדים) שהמשיבים מתבקשים להתייחס אליהם. התשובות לכל פריט הן על סולם ליקרט בן 5 דרגות (1 – רמה גבוהה של דעות קדומות; 5 – רמה נמוכה של דעות קדומות). הציון הכולל שניתן להשיג נע בטווח 25–125. הרמה הממוצעת של דעות קדומות של כל נבדק נעה בין 1 (רמה גבוהה) ל-5 (רמה נמוכה), והיא נקבעת על-ידי חלוקת הציון הכולל במספר הפריטים. הכלי פותח על-מנת לענות על הצורך במדד רגיש יותר למדידת דעות קדומות וסקסיוז, ומתוך דאגה, שהמדדים הקודמים אינם טהורים עקב היותם מושפעים מרציות חברתית. הכלי קרוי, למעשה, סקר עמדות חברתיות, וזאת כדי לפקח על תגובתיות (reactivity) התחלתית של המשיב. יש בו עקביות פנימית מספקת, עם מקדם אלפא 0.89. תקפותו הוכחה גם בשל יכולתו לנבא בהצלחה הבדלים בציוני קבוצות. במחקר הנוכחי מקדם אלפא של העקביות הפנימית היה 0.74.

2. סקר מודעות, ידע ומיומנויות בין-תרבותיות (MAKSS), נועד להעריך את ההשפעה שיש לאסטרטגיות הוראה על התפתחות יכולת הייעוץ הרב-תרבותי של סטודנטים. הסקר מכיל 60 פריטים שמכסים שלושה תחומים: א. מודעות לעמדה העצמית כלפי מיעוטים אתניים; ב. ידע על אודות אוכלוסיות מיעוטים; ג. מיומנויות תקשורת בין-תרבותית. כל אחד מהתחומים מכיל 20 פריטים (היגדים), שאליהם התבקשו המשיבים להתייחס. התשובות לכל פריט הן על סולם ליקרט בן 4 דרגות (1 – רגישות תרבותית נמוכה; 4 – רגישות תרבותית גבוהה). הציון הכולל של נבדק בכל תחום נע בטווח 20–80 והציון הממוצע נע בין 1 (רגישות נמוכה) ל-4 (רגישות גבוהה). ציון זה נקבע על-ידי חלוקת הציון הכולל של כל נבדק במספר הפריטים. בוני הכלי דווחו, כי מקדמי אלפא של העקביות הפנימית היו: 0.75 – בתחום המודעות; 0.90 – בתחום הידע ו-0.96 – בתחום המיומנויות. במחקר זה הותאמו מספר פריטים לתרבות הישראלית, במיוחד בתחום הידע. כמו במחקר המקורי גם במחקר הנוכחי העקביות הפנימית של תחום המודעות היתה הנמוכה ביותר (מקדם אלפא של קרונבך 0.55), מקדם האלפא של תחום הידע היה 0.79. ושל המיומנויות – 0.87. מקדם האלפא של קרונבך עבור הכלי במלואו היה 0.87.

ממצאים

בהצגת ממצאי המחקר נתייחס לשלושה היבטים עיקריים: מרכיבי הרגישות התרבותית (מודעות, ידע ומיומנויות רב-תרבותיות) הודעות הקדומות של הסטודנטים

עמית בן־דוד חליה עמית

בכל שנת לימוד, מידת ההשתנות של הרגישות התרבותית בשלוש שנות הלימוד, והקשר בין המודעות, הידע והמיומנות הרב־תרבותית ובין הדעות הקדומות. הממצאים כוללים רק את אותם סטודנטים שענו על הפריטים המתאיחים לכל תחום במלואם. לוח 1 מציג את תמונת הרגישות התרבותית והדעות הקדומות של הסטודנטים בכל שנת לימוד.

לוח 1: סטודנטים בבתי־ספר לעבודה סוציאלית לפי מודעות, ידע, מיומנויות ודעות קדומות (ממוצעים וסטיות תקן)

דעות קדומות**		מיומנויות*		ידע*		מודעות*		מספר	שנה
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
3.53	.37	2.68	.35	2.85	.32	2.88	.27	88	ראשונה
3.44	.46	2.56	.33	2.85	.37	2.82	.29	67	שנייה
3.42	.40	2.73	.33	2.83	.38	2.78	.30	85	שלישית

* טווח הצינונים נע מ־1 (נמוך) ל־4 (גבוה).
 ** טווח הצינונים נע מ־1 (גבוה) ל־5 (נמוך).

נתוני הלוח מורים, כי ציוני הרגישות התרבותית והדעות הקדומות של הסטודנטים בשלוש שנות הלימוד הם מעל לבינוני, אך לא מעבר לכך. נראה, שהציפייה שסטודנטים לעבודה סוציאלית יהיו בעלי מודעות, ידע ומיומנויות רב־תרבותיות גבוהות וחסרי כל דעות קדומות אינה מתגשמת. נתוני הלוח אף מצביעים, שהתגודות ברגישות התרבותית ובדעות הקדומות בין שנות הלימוד השונות היו קלות בלבד.

תוצאות ניתוח שונות, שנועד לבדוק את מידת המובהקות של ההבדלים בין הסטודנטים בשלוש שנות הלימוד מורות, כי לא היו הבדלים משמעותיים במודעות, בידע ובדעות הקדומות שלהם. נמצא, שרק במיומנויות היתה למספר שנות הלימוד השפעה על הסטודנטים ($F = 5.21, P < .01$). על מנת להבהיר יותר את ההבדל בין עמדותיהם של הסטודנטים בכל אחת משנות הלימוד, נערך מבחן t , אשר נועד לבדוק את מובהקות ההבדל בין עמדות הסטודנטים משנים א' וב' לעומת אלה של הסטודנטים בשנה ג'. ממצאי המבחן מורים על הבדל מובהק אחד בלבד: תלמידי שנה ג' רואים עצמם כבעלי מיומנויות בין־תרבותיות יותר מתלמידי השנים א' רב' ביחד ($t = 2.32, P < .05$).

האם עלינו ללמד רגישות תרבותית? הניסיון הישראלי

לוח 2 מציג נתונים על הקשר בין מרכיבי הרגישות התרבותית לבין דעות קדומות.

לוח 2: מקדמי מתאם פירסון בין דעות קדומות למודעות, ידע, מיומנויות ורגישות תרבותית כוללת בשלוש שנות הלימוד

שנה	מודעות	ידע	מיומנויות	רגישות תרבותית
ראשונה	.01 (101)	-.08 (105)	.06 (102)	-.01 (88)
שנייה	.09 (72)	.15 (75)	.09 (71)	.15 (67)
שלישית	.19 (99)	*.28 (103)	** .21 (108)	** .24 (85)
שלישית (נשים בלבד)	** .22 (86)	*.28 (87)	** .21 (92)	** .28 (72)

* $P < .01$

** $P < .05$

נתוני הלוח מורים, כי רק בשנת הלימודים השלישית נוצר קשר חיובי בין ידע, מיומנויות ורגישות תרבותית כוללת לבין דעות קדומות.

ניסיון לברוק בשנת הלימודים השלישית, האם קיים שוני בין נשים וגברים מורה על הברל אחד. אצל הנשים קיים קשר מובהק גם בין מודעות תרבותית ודעה קדומה.

דיון

המחקר נועד לבחון, כיצד מעוצבת הרגישות התרבותית בשני בתי-ספר לעבודה סוציאלית בישראל. רגישות תרבותית הומשגה בשלושה תחומים (Chau, 1990): מודעות, ידע ומיומנויות. הממצאים מורים, שסטודנטים לעבודה סוציאלית אינם משפרים את המודעות והידע שלהם במרוצת שנות הכשרתם המקצועית, אבל מפתחים כמה מיומנויות בשנת הלימודים האחרונה. נמצא גם, שדעות קדומות אינן משתנות במרוצת שלוש שנות הלימוד, אך נראה, שמתפתח קשר חלש בינן לבין רגישות תרבותית בשנת הלימודים השלישית, במיוחד אצל נשים.

העובדה, שבמשך שלוש שנות ההכשרה לעבודה סוציאלית כמעט ולא חל שינוי ברגישות התרבותית מפתיעה בשל חשיבותה של רגישות זו לעיצוב העובד המקצועי. חינוך לרגישות תרבותית קשור לצורך המוכר היטב, לחזק את עצמיותו של איש המקצוע ולפתח מודעותו לתרבות שהוא שייך אליה ולדעותיו הקדומות כלפי אנשים הקשורים לתרבויות אחרות. יתר על כן, באמצעות החינוך לרגישות תרבותית עשוי סטודנט לעסוק גם בתפיסותיו לגבי מין, משפחה, תפקידים חברתיים והייררכיה. לא ציפינו, אמנם, שכבר בשנת הלימודים הראשונה יפתחו הסטודנטים מודעות

לגבי העדתיות שלהם, תרבותם ומעמדם ביחס לקבוצות אחרות, אולם ציפינו, שמודעות עצמית בסיסית זו תתפתח במרוצת שלוש שנות החינוך המקצועי. נראה, שמבין שלושת מרכיבי הרגישות התרבותית, מרכיב המודעות הוא הזניח ביותר, ובשל כך התקשו הסטודנטים לענות על השאלות שהוצגו בתחום זה. הדבר מתבטא בעקביות הפנימית הנמוכה יחסית של התשובות בתחום זה. נושא המודעות זקוק ביותר להערכה רצינית ולהוראה אקטיבית (Chau, 1990; Garland & Escobar, 1988).

היעדר השינוי ברמת הידע מוזר עוד יותר. השאלות בתחום זה כללו הבנת מושגים, כמו: "תרבות", "אתניות", "גזענות", "אתגורצנטריות", שנראה כי אין מתייחסים אליהם כלל במרוצת הלימודים. הצפי הוא, כי במהלך שנות לימודיהם ירכשו הסטודנטים ידע על מסורות ותרבויות ויגיעו להבנה אינטימית, ככל האפשר, של תרבותם הם, אך הסטודנטים בשנות הלימודים השנייה והשלישית העידו כי הבנתם בתחומים אלה לא השתנתה ולא גברה. הסבר אפשרי לממצא זה, שלא ניתן ללמד נושאים אלה באופן עקיף. כמו כן אין מקום להניח, כי נושאים אלו ידועים לסטודנטים ולכן יש ללמד אותם באופן ישיר ובמכוון בהקשר של רגישות תרבותית. על מנת ללמד מושגים תיאורטיים והתערבויות מקצועיות רגישות לתרבות, נחוצות, אמנם, שיטות הוראה דידקטיות מסורתיות, כגון: הרצאה והטלת חובת קריאה, אך אין די בהן. בשל טיבם של מושגים אלו, צריכה הקנייתם להעשות תוך שילוב דרכי הוראה שונות – דיונים בכיתה, כתיבת יומנים אישיים וכדומה (Chau, 1990).

התחום היחיד שבו התגלה שינוי במהלך שנות הלימוד היה רמת המיומנויות של הסטודנטים. תחום זה נשען, אמנם, יותר מקודמיו על הערכותיהם של הסטודנטים עצמם את מיומנויותיהם, והוא היה התחום היחיד שבו ענו הסטודנטים על כל השאלות ושהעקביות הפנימיות שלו היתה הגבוהה ביותר.

הממצא המדאיג ביותר הוא, שלא חל במהלך שנות הלימוד שיפור בתחום הדעות הקדומות. נראה, שההכשרה לעבודה סוציאלית בישראל איננה משפיעה על יצירת שינוי ברגישות התרבותית של הסטודנטים. ההנחה היתה, שככל שלדעות הקדומות תהיה נוכחות פחותה יותר, יגלו הסטודנטים רגישות תרבותית רבה יותר. ברם נראה, שרק בשנת הלימודים השלישית מתפתח קשר מסוים בין דעות קדומות לבין עשייה בעלת רגישות תרבותית. מאחר שהקשר קלוש מאוד, קשה לקבוע מהו כיוון ההשפעה.

המסקנה העיקרית העולה מן הממצאים היא, שעל מנת לסייע לסטודנטים לעבוד בעילות עם קבוצות אתניות שונות, המודל הנלמד של העשייה הבין־אישית חייב להיות ישיר, מכוון לעשייה רב־תרבותית ואנטי־גזענית, לספק מענה למגוון התרבותי של האוכלוסייה ולהקדיש תשומת לב הן לדאגות החברה כולה והן לבעיות המיוחדות של קבוצות גזעיות, אתניות, קבוצות מיעוטים וקבוצות שוליים. העשייה של העובד המקצועי חייבת לכלול התערבויות שאין בהן משום הטלת

אשמה בפונים. התערבויות אלו צריכות לחשוף את הזיוף הטמון בהשקפת העולם המדברת על שוויון ואחידות חברתית, המבוססים על דתו ועל תרבותו של הרוב. העשייה המקצועית צריכה לכלול שיטות התערבות, אשר משחררות את הפוטנציאל של הפרט להתפתח באופן אישי ולהביא לשינוי חברתי, וכן אסטרטגיות המבקשות לשנות שיטות עבודה והסדרים לא שוויוניים.

ברור, שאין כל תועלת להורות את הערך של הימנעות מדעות קדומות בהקשר שאיננו מכיר בקיומן של גזענות ושל אפליה מוסדית. תכניות לימודים ועשייה בשדה שיש בהן רגישות תרבותית, צריכות להיבנות על הכרה בהבדלים בין-תרבותיים. על-מנת לקבל הבדלים אלו יש להכיר בכך, שהתיאוריות המנחות כיום את החשיבה המקצועית קשורות לתרבות אחת, ואינן מתאימות לקבוצות אוכלוסייה שונות, שמהן מורכבת החברה בישראל.

אם אנו מאמינים באמת ובתמים, שערכים, מודעות וידע משפיעים על ההתנהגות, אזי הידע, המודעות והמיומנויות שמלמדים בבתי-הספר לעבודה סוציאלית חייבים לכלול התייחסות למושגים ולרעיונות המכירים ברב-גוניות, מכבדים את ההבדלים ומחזקים את הרגישות לרבגוניות ולפלורליזם בהתנהגות ובחשיבה של הסטודנטים ושל הפונים. לפיכך, יש לכלול בתכנית הלימודים קורסים העוסקים בדעות קדומות ובתוצאותיהן, בגזענות, ובמושגים חברתיים ותרבותיים ובמיומנויות עבודה ספציפיות שמכוונות לצרכים ספציפיים של אוכלוסיות שונות.

מקורות

זיו, א., גבעולי, צ. (1986). גורמים התורמים להצלחת התהליך השיקומי. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי. קירר, ש. (1978). ההשפעה של המוצא הערתי על אבחון הפוטנציאל של הפונה ובחירת ההתערבות על-ידי העובד הסוציאלי. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך בעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר-אילן. שבתאי, מ. (1999). עבודה סוציאלית בחברה רב-תרבותית: מודל להכשרת סטודנטים. חברה ורוחה י"ט(1), 121-132.

Austin, D.M. (1986). *A history of social work education*. Austin, TX: Social Work Education Monograph Series.

Ben-David, A. (1996). Therapists' perceptions of multicultural assessment and therapy with immigrant families. *Journal of Family Therapy*, 18, 23-41.

Ben-David, A. (1995). Family functioning and migration: Implications for practice. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 22, 121-137.

Burgest, D. (Ed.) (1989). *Social work practice with minorities*. Metuchen, NJ: The Scarecrow Press.

- Chau, K.L. (1990). A model for teaching cross-cultural practice in social work. *Journal of Social Work Education, 26*(2), 124–133.
- D'Andrea, M., Daniels, J. & Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counseling training. *Journal of Counseling and Development, 70*, 143–148.
- DeAnda, D. (1984). Bicultural socialization: Factors affecting the minority experience. *Social Work, 29*, 101–107.
- DeHoyos, G., DeHoyos, A. & Anderson, C.B. (1986). Sociocultural dislocation. Beyond the Dual perspective, *Social Work, 31*, 61–67.
- Devore, W. & Schlesinger, E. (1987). *Ethnic sensitive social work practice*. 2nd Ed. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Garland, D.R. & Escobar, D. (1988). Education for cross-cultural social work practice. *Journal of Social Work Education, 24*(3), 229–241.
- Ifill, D. (1989). Teaching minority practice for professional application. *Journal of Social Work Education, 25*(1), 29–35.
- Jacobs, C. & Bowles, D. (1988). *Ethnicity and race: Critical concepts in social work*. New York: National Association of Social Workers.
- Jaffe, E.D. (1990). The effect of age and ethnic background on ethnic stereotypes. *International Social Work, 33*(2), 325–338.
- Jaffe, E.D. (1995). Ethnic and minority groups in Israel: Challenges for social work theory, value, and practice. *Journal of Sociology and Social Welfare, 22*(1), 149–171.
- Latting, J.K. (1990). Identifying the "isms": Enabling social work students to confront their biases. *Journal of Social Work Education, 26*(1), 36–44.
- Nakanishi, M. & Rittner, B. (1992). The inclusionary cultural model. *Journal of Social Work Education, 28*(1), 27–35.
- Pedersen, P.B. (1987). Ten frequent assumptions of cultural bias in counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 15*, 16–24.
- Pinderhughes, E. (1979). Teaching empathy in cross-cultural social work. *Social Work, 24*(4), 312–316.
- Ponterotto, J.G., Burkard, A., D'Onofrio, A.A., Dubisson, A., Heenehan, M., Millstein, B., Parisi, M., Rath, J. & Sax, G. (1993). The Quick Discrimination Index. In J.G. Ponterotto & P.B. Pedersen (Eds.), *Preventing prejudice* (pp. 139–140). Newbury Park: Sage.
- Ponterotto, J.G., Rieger, B.P., Barret, A. & Sparks, R. (1994). Assessing multicultural counseling competence: A review of instrumentation. *Journal of Counseling and Development, 72*, 316–322.
- Ridley, C.R., Mendoza, D.W., Kanitz, B.E., Angermeier, L. & Zenk, R. (1994). Cultural sensitivity in multicultural counseling: A perceptual schema model. *Journal of Counseling Psychology, 41*, 125–136.
- Sue, D.W. & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: Theory and practice*. New York: Wiley.
- Sue D.W. & Zane, N. (1987). The role of culture and cultural techniques in psychotherapy. *American Psychologist, 42*, 37–45.