

הרצאה בכנס: הסרת מכשולים בדרך ללימוד תשואול¹

מאיר גלבווע*

* ד"ר, מנהל מחלקת החקירות ברשות ההגבלים העיסקיים

בתי המשפט והקהילה המשפטית בישראל הביעו, בשנים האחרונות, חוסר שביעות רצון ברור מהעובדה, שלא פעם מוגשים כתבי אישום בעבירות חמורות כאשר הראיות היחידות הן מפיהם של הנאשמים (הודייה ושחזור). ראה, למשל, ע"פ 3044/92, בן עזרא; מ"ח 1966/98, הררי; מ"ח 7929/96, כוזלי (הגם שאותם נאשמים, ברצח דני כץ ז"ל, הורשעו גם במשפט החוזר); מ"ח 3032/99, ברנס. ראה גם את הערתה של שופטת בית המשפט העליון דאז, דליה דורנר, במשפטו על סולימאן אל עביד, שהורשע ברצח ובאינוס של חנית קיקוס. דורנר הביעה שם דעת מיעוט, לפיה, לא היה מקום להרשיע את אל עביד: "הודיית נאשם היא ראייה חשודה, וזאת אף אם ניתנה שלא בעקבות לחץ חיצוני אשר הופעל על הנאשם" (דנ"פ 4342/97, אל עביד, עמ' 89, לפסק הדין).

במקביל, מינה שר המשפטים את "ועדת גולדברג" לבחינת נושא זה (גולדברג, 1994)². אחת מהמלצות הועדה הייתה לערוך הכשרות מיוחדות לחוקרים בנושא התשואול. עד אז, לימוד התשואול במשטרת ישראל לא היה חלק קבוע ומהותי בקורסי ההכשרה של שוטרים בכלל ושל חוקרים בפרט, אלא תוצאה של יוזמות מקומיות וארעיות (אף אם נתמכו על ידי אגף החקירות).

ראיות שמקורן אנושי, עלולות להיות מוטות עקב השפעתם של גורמים המצויים, ברובם, באדם עצמו. חלוצת המחקר אודות הטיות הגורמות לטעויות זיהוי היא Loftus (1979). מתוך

¹ מאמר זה הוא עיבוד והרחבה של הרצאה בנושא זה, שניתנה על ידי המחבר, בכנס המדעי של ארגון הפסיכולוגים בארה"ב (A.P.A.), בסן פרנסיסקו, יולי 1998. הכתוב במאמר הוא, בעיקר, פרי ניסיון רב שנים בתחום זה, אך גם נתמך בממצאים של מחקרים מדעיים.

המחבר מודה לעדי גלבווע, תלמידת התואר השני בפסיכולוגיה קלינית של הילד, באוניברסיטה העברית, על הארותיה.

² חברי הוועדה היו, השופט אליעזר גולדברג – יו"ר, השופטת עדנה קפלן-הגלר, השופטת נירה לידסקי, עו"ד יהודית קרפ, עו"ד חנה קלר, עו"ד נורית שניט, עו"ד אורי וגמן ותת ניצב אבי כהן.

המחקרים הרבים והעדכניים בתחום זה אזכיר רק מעטים: Wells ואחיו, 2000; 1999; 1998³. על כן, יש הסוברים, כי מהימנותן של ראיות אלו נמוכה מהמהימנות של ראיות מדעיות, אם כי גם בנושא זה של מהימנות ראיות מדעיות, לא נפסק הדיון. ראה, כדוגמא לדיון בשימוש בדני"א כראיה, את מאמריהם של פרוינד ומוטרו (2000) ושל קנצפולסקי (2000). אולם, הגם שחשיבותן של בדיקות מדעיות של ראיות מוחשיות הולכת וגדלה, אין תחליף למידע ולראיות שניתן להפיק בחקירה ובמשפט ממקורות אנושיים, ובראש וראשונה, בהודעות של קורבנות, מתלוננים, עדים וחשודים, אך גם ממקורות מודיעיניים ומתוך סיבות רבות. להלן החשובות שבהן:

- המדע הפורנזי מוגבל מאד ויש, עדיין, לא מעט שאלות בתחום הזיהוי הפלילי, שאיננו יודעים להשיב עליהן או שמבחינה טכנית לא נוצרו עדיין הכלים להתמודד איתן (אלמוג, 1991, ע' 167).
- רק מיעוט מבוטל של עבירות מתגלה בעקבות ראיות מדעיות. רוב כתבי האישום, ועל כן, גם הרשעות רבות, מבוססים על הודעות והודאות של בני האדם המעורבים באירוע (Coupe and Griffiths, 1998; McConville, 1993, עמ' 10-16).
- ראיות מדעיות המתבססות על ראיות מוחשיות הן ראיות נסיבתיות בלבד, ועל רובן לא ניתן להשתית הרשעה ללא ראיות עצמאיות נוספות. גם על מנת להרשיע על פי הודייה בחקירה יש להביא ראיות נוספות, אך הן בחזקת "דבר מה נוסף" [או בגדר דבר לחיזוק או לסיוע, אם יאומצו המלצות ועדת גולדברג בעניין התוספת הנדרשת להודייה (גולדברג, 1994)]. יחסית לראיות אחרות, אין הן ראיות בעלות עוצמה רבה והן קלות לגילוי.
- גם כאשר מתגלות ראיות מוחשיות - מדעיות, שאינן ניתנות אלא לפרוש אחד, רק הודעות של קורבנות ועדים או הודאות של חשודים נותנים לראיות אלו את המשמעות הראייתית. להלן מספר דוגמאות: מה התרומה הראייתית של טביעת אצבע של חשוד בהתפרצות, שנתגלתה בזירת עבירה, אם לא ניתן לסתור את הגירסה שלו שהיה שם על פי גישה חוקית? מה תועיל השוואת זרע, שנתגלה באיבר מינה של הקורבן עם דמו של חשוד, על פי בדיקת דני"א, אם לא ניתן לסתור את גירסתו, כי יחסי המין היו בהסכמה?

³ להרחבה על חלק מהטיות אלו ראה אצל גלבו (1995) וגלבו (2001).

- האם חוות דעת של רופא משפטי, כי האדם, שאת גופתו בדק, מת כתוצאה מקליע אקדח שחדר לליבו, מאפשרת להרשיע אדם באחת מהעבירות של גרימת מוות?
- היסוד הנפשי של עבירה ניתן להוכחה, כמעט באופן בלעדי, על ידי הודעות והודאות, ולא על ידי ראיות מוחשיות ופירושן המדעי, ודאי ככל שיהיה.

התשאול, אם כן, הוא הדרך היעילה והחשובה ביותר (וגם הפשוטה והזולה ביותר) להשגת ראיות במהלך חקירות. ויתור על כלי חקירה זה או הצבת הגבלות משפטיות קשות מידי בפני קבילותן של הודאות, עלול להביא לידי ירידה משמעותית בגילויי העבירות ולמחיר חברתי גדול, שהחברה הישראלית עלולה לשלם. ראה מחקריהם של (1985) Caplan ו-(1998) Cassell; (1999), אשר מראים על ירידה חדה בשיעור הגילויים בארצות הברית, בעקבות פסיקת בית המשפט העליון שם (בעניין Miranda, 1966), על פיה הודאת נאשם אינה קבילה, אם החוקרים לא עמדו בחובות שהוגדרו בפסיקה, שכוללות, בין היתר, אזהרה, זכות השתיקה ונוכחות עו"ד בעת החקירה. חוקרים אלה מייחסים לכך גם את הפגיעה ביכולת ההרתעה של המשטרה, ואת העלייה הגדולה בפשיעה מאז ועד לנקיטת המדיניות החדשה בתחום זה, בשנות התשעים. יצויין, כי בית המשפט העליון בארצות הברית חזר על עמדה זו, ואף חיזק אותה, בהחלטה נוספת (משפט Dickerson, 2000). אולם, התשאול צריך להיות מקצועי, שכן, כפי שיש טענות ששיטות תשאול מסוימות עלולות להביא להודאות שווא, תשאול לא מקצועי על ידי חוקר חסר מיומנות עלול להביא לזיכוי מוטעה (Milne and Bull, 1999, ע' 30).

במאמר זה אסקור את הקשיים העומדים בפני יישום של לימוד התשאול, ואת הדרכים היעילות, לאור ניסיוני, להתגבר על מכשולים אלו ולהסירם⁴. קשיים אלו אינם ייחודיים ללימוד התשאול בישראל. בראשית שנות התשעים התחילה משטרת אנגליה בהדרכת חוקריה בתחום התשאול. במשך עשור זה, יותר משלושה רבעים מהשוטרים ומהחוקרים באנגליה וויילס הודרכו במסגרת מודל, שנבנה במיוחד לצרכים אלו (P.E.A.C.E.)⁵. אולם, התוצאות כלל לא היו מעודדות ואף ההיפך מכך. מחקרים רבים, שבדקו את התוכנית וביצועה, מראים,

⁴ אין הכוונה במאמר זה לפרט כיצד לערוך תשאול וללמד שיטות תשאול. על אלה ועל נושאים רבים אחרים בניהול התשאול ובעריכתו ראה גלבע, 1995.

⁵ ראה את המדריך השימושי לתשאול בחקירה, שהוצא על ידי משטרת אנגליה (National Crime Faculty, 2000), אשר גם תורגם לעברית על ידי מחלקת החקירות והתביעות במשטרת ישראל (משטרת ישראל, 2000).

כי להדרכה לא הייתה השפעה על איכות התשואל, הגם שחיזקה את ביטחונם העצמי של החוקרים שעברו הדרכה, ביכולותיהם ובמיומנותיהם המשופרות (Clarke and Milne, 2001, McGurk et.al. ; 1993; והמחקרים המצוטטים שם).

ממצאים אלו ואחרים מצביעים, כי לא כל הדרכה תורמת לשיפור בכלל ולשיפור מיומנות בפרט, והגם שידע תיאורטי הוא הבסיס למיומנות, לא תמיד נמצא קשר בין ידע רב ובין מיומנות גבוהות. באחד הניסויים שבדק, עד כמה אנשים שקיבלו הדרכה בגילוי שקרים על פי התנהגות מילולית והתנהגות לא מילולית, הצליחו להבחין בין שקרנים ובין דוברי אמת, לא נמצאו הבדלים בין המודרכים ובין אלו שלא הודרכו. על סמך ניסוי זה, הגיעו מבצעו למסקנה, כי הדרכה בגילוי שקרים על פי רמזים התנהגותיים, אינה מסייעת לתשואל בכלל ולגילוי שקרים בפרט (Kassin and Fong, 1999). אולם, עיון מדוקדק בתנאי הניסוי, מצביע כי ההדרכה הייתה ברמה נמוכה מאד. זו כללה צפייה בשני סרטי וידיאו באורך של 15 דקות כל אחד, ולימוד רשימת עזר של רמזים לגילוי שקרים במשך 10 דקות נוספות בלבד, ללא כל הכשרה נוספת, תיאורטית ומעשית. גם התנאים שבהם היה על ה"חוקרים" לעבוד, על מנת לחשוף את השקרים היו שונים, במידה משמעותית, ממצבי התשואל הרגילים. לא נוהלה שיחת פתיחה עם הנחקרים, על מנת לגלות מהי מידת הלחץ הבסיסית של ה"נחקרים" ולעמוד על התנהגותם באותה עת. זאת, כדי להשוותם לרמת הלחץ ולהתנהגות בעת החקירה עצמה. משך ה"חקירה" היה 4.5 דקות בלבד, ולא נמצאו הבדלים בתחושות הלחץ והאשמה בין שתי קבוצות ה"נחקרים" – דוברי האמת והשקרנים. ממצא אחרון זה, בתוספת לידיעה של הנבדקים, כי מדובר בניסוי בלבד, וכי לא ביצעו עבירה אמיתית, עשויים להסביר, מדוע לא היו גילויים התנהגותיים שונים או שכיחות שונה של אותן התנהגויות בשתי הקבוצות. ברור מאלי, שאין לצפות שהדרכה כה קצרה ולא מותאמת למשימה, תביא לשיפור כלשהו במיומנות כה מורכבת ומסובכת כמו בתשואל.

אולם, אין תכליתו של מאמר זה לדון ביעילות של הדרכה בכלל, שאף זו רלבנטית להדרכת חוקרים, אלא בסוגיות המיוחדות להדרכת התשואל ובמכשולים הניצבים בפני המלמדים והלומדים תחום זה. מכשולים אלו מעוגנים, ברובם הגדול, בטבעו של תהליך התשואל, כמבוסס על מיומנות בין אישיות. לכן, התשובות צריכות להימצא בתחומים אלו.

המכשולים בפני לימוד מוצלח של תשאול

ניתן לחלק את המכשולים לשתי קבוצות: דעות מוטעות על תהליך התשאול ונטיות טבעיות בטבע האנושי, המנוגדות לחלק מהכישורים הנדרשים מחוקר מצליח.

תפיסות מוטעות על התשאול

מהן הדעות המוקדמות והמוטעות על התשאול, עליהן צריכים להתגבר במהלך לימוד התשאול?

1. **התשאול כאמנות** - תפיסה רווחת בין החוקרים היא, כי התשאול הוא אמנות, וככזו, היא איננה ניתנת לרכישה, ללמידה או לשיפור. לכן, התשאול הוא כשרון הטבוע באדם מלידה, או כדברי חוקרים רבים: "או שיש לחוקר תכונה זו או שאין לו", הא ותו לא. דא עקא, תפיסת התשאול כאמנות שוחקת את האובייקטיביות והמקצועיות הנדרשות לתשאול ומנתקת את הקשר ההכרחי בין התיאוריה ובין הפרקטיקה, הדרוש לשיפור יכולתם של החוקרים בתחום זה (Gudjonsson, 1992, ע' 331). שוטרים גילו התנגדות לכל למידה חדשה לצורך רכישת ידע ומיומנות בתשאול, כאשר ניסיון בלבד הוא הדרך המוערכת על ידם לרכישת מיומנויות כאלה ואילו לימוד, הדרכה ואימון אינם מוערכים ככלים לשיפור המקצועיות (Milne and Bull, 1999, ע' 154).

2. **הדרך היחידה ללמוד תשאול היא באמצעות הניסיון** - מיתוס נפוץ הוא, כי לא ניתן ללמוד תשאול באופן תיאורטי, וגם לא בדרך של סימולציות ומשחקי תפקידים, אלא מן הניסיון בלבד. אולם, מחקרים מצביעים על כך, שגם ניסיון רב שנים לכשעצמו אינו משפר את יכולת התשאול. כך, לדוגמא, גם חוקרים מנוסים, קציני מבחן ובעלי תפקידים אחרים במערכת אכיפת החוק, לא הצליחו להבחין בין דוברי אמת ובין דוברי שקר יותר מחסרי ניסיון, ומידת ההצלחה הייתה כ- 50%. כלומר, ברמה שניתן היה לצפות לה, לו ההבחנה בין דוברי האמת ובין השקרנים הייתה נעשית בהטלת מטבע (Ekman and O'Sullivan, 1991). גם חוקרי ילדים, כהגדרתם על פי החוק לתיקון דיני הראיות (הגנת ילדים), התשט"ו – 1955. מאז 1984, שרובם ככולם הם עובדים סוציאליים, המשמשים כקציני מבחן כחלק משירות המבחו לנוער, לא הציגו יכולת טובה יותר בתשאול, אף אחרי הכשרות מסוימות (הורוביץ, 2001; אורבך ואח', 2001). ההבדל הגדול בין בעלי ניסיון בחקירות ובין

הדיוטות היה במידת הביטחון הגבוהה יותר של בעלי הניסיון ביכולתם לאבחן שקרנים (Vrij, 1999, ע' 318). גם לימוד תשואל בשיטת החניכות בלבד, שעיקרה למידה מן הניסיון, לא העלתה את רמת התשואל של החוקרים, על אף שזוהי שיטה זולה יחסית (Milne and Bull, 1999, ע' 154).

3. לימוד התשואל הוא חסר תועלת, אלא אם הוא **מספק "מירשם" איך לקבל הודייה** - לומדי התשואל מבקשים שיטה או מספר שיטות מובנות, הכוללות כללים ברורים ושלבים ידועים, שבסופן יודה הנחקר בעבירה המיוחסת לו או ישתף פעולה עם החוקר (כאשר מדובר בעד) כדי להשתכנע, כי בידיהם כלי יעיל לתשואל. אולם, "מירשם" כזה, מעצם טבעו, מתאים למספר מוגבל של חוקרים, לסוג מסוים של נחקרים ולהקשרים מסוימים של העבירה והחקירה. על כן, הוא עשוי להועיל רק במיעוטם של המקרים. מאחר שהתשואל הוא תהליך בין אישי שהמשתנים המשפיעים עליו הם רבים, שיטת תשואל קבועה ומובנית עד כדי קשיחות שאין מאחוריה בסיס תיאורטי רחב, לא תסייע להביא נחקרים לידי שיתוף פעולה. אין זה סותר, שעל מנת להצליח בהדרכה של תורת התשואל ובהטמעתה, יש צורך שהתשואל יהיה מובנה לרבות פירוט שלבים עיקריים, דגשים עיקריים, שאלות חשובות וכדומה (הורוביץ, 2001; אורבך ואח', 2001). תנאי מוקדם נוסף להצלחת תשואל, הוא הכנה מראש של כל תשואל ספציפי (גלבו, 1995, עמ' 127-139). עיון במדריך השימושי לתשואל, שהוצא על ידי משטרת אנגליה (ראה: משטרת ישראל, 2000; והמקור האנגלי - National Crime Faculty, 2000) מראה, שהוא אמור לספק לחוקרים מעין "מירשם", הכולל צעדים קבועים להתקדמות בתשואל. ייתכן, שזו אחת הסיבות לכישלון ההדרכה (Clarke and Milne, 2001). אפילו החוקרים עצמם התלוננו ששיטה זו (P.E.A.C.E.) קשיחה מידי ובלתי גמישה (Clarke and Milne, 2001, ע' 98).

4. **התשואל הוא, למעשה, רשימה של שאלות** - הכנה מראש של השאלות הנכונות תבטיח את הצלחת התשואל. החוקרים אינם ערים לכך, שבמהלך התשואל פועלים תהליכים נוספים, המעצבים את התנהגות הנחקר, חלקם ביוזמת החוקר ובהשפעה לא מודעת שלו; חלקם ביוזמת הנחקר ובהשפעה לא מודעת שלו; וחלקם בהשפעת ההקשר של התשואל. נמצא, שתשואל, שנערך על פי שאלות שהוכנו מראש על ידי החוקר, הניב פחות מידע מאשר תשואל שבו גילו החוקרים גמישות, שאלו את השאלות והתאימו אותן על פי נתיבי הזיכרון

- של הנחקר (Milne and Bull, 1999, עמ' 3-4). זאת ועוד, לא ניתן להכין רשימה של כל השאלות האפשריות, שכן, מתוך תשובות הנחקר עשויות לעלות שאלות רבות נוספות.
5. **חוקרים צריכים להתייחס לעובדות בלבד** - על פי גישה זו, עיסוק ברגשות של הנחקר הוא מיותר, כיוון שתוצאה של תשאול מוצלח היא ידיעת העובדות והנסיבות של העבירה, הדרושות להגשת כתב אישום ולהרשעה של החשוד. על כן, גם עיקרו של התשאול הוא עיסוק בעובדות. גישה זו הייתה נכונה, אלמלא הייתה תפיסתן של העובדות (תפיסה, שבמציאות "האובייקטיבית" מתווכת על ידי מנגנונים סובייקטיביים, חלקם אף אינם מודעים, ומושפעת על ידם), מעוותת, לעתים, במידה משמעותית מאד (מספר הערות על נושא זה ראה אצל גלבוש [2001], ובביבליוגרפיה המוזכרת שם).
6. **"התשאול הוא חלק משיגרת החיים"** - לימוד התשאול הוא, בין היתר, ניסיון לשפר את המיומנות הבין אישית של החוקרים, אך, זוהי מיומנות שאנו בטוחים שאנו שולטים בה היטב ועושים בה שימוש מוצלח כל חייו, בכל מפגש שיגרתי. אם כך, אין מקום ללמוד כיצד להתנהג עם אנשים אחרים, ובוודאי, אין צורך ללמוד כיצד לשפר מיומנות זו. אולם, אין כלל ביטחון, שהעובדה שאנו חיים עם אחרים במשך כל חייו ומתקשרים עימם תורמת לשיפור המיומנויות בין אישיות אלו (ראה מאמרו של תירוש [2001] על הטיות באבחון רפואי, הנגרמות עקב חוסר הכשרה ספציפית בתשאול).

נטיות אנושיות טבועות

- המכשולים מהסוג השני נובעים מנטיות אנושיות, הטבועות בנו, המנוגדות לכישורים ולמיומנויות הנדרשות מחוקר טוב:
1. המכשול הגבוה ביותר הוא **אישיותו של החוקר והתנהגותו** - החוקר הוא התשומה החשובה ביותר והמשפיעה ביותר על תהליך התשאול. לפעמים, אישיות החוקר היא הכלי היחיד העומד לרשותו כדי לעצב ולשנות את תפיסת המצב של הנחקר, עמדתו והתנהגותו. שהרי, את רוב הגורמים האחרים (הנחקר, העבירה, תנאי התשאול) כמעט לא ניתן לשנות. רוב החוקרים אינם מודעים להשפעה של תכונותיהם עצמם על הנחקר, כגון: מראה חיצוני, התנהגות, עמדות, לחץ נפשי וחרדות (בנימין, 1990, עמ' 17-27).
 2. **הקשבה לאחרים אינה חלק מההתנהגות הטבעית והרגילה של האדם** - הקשבה אינה שמיעה. ברוב המקרים, לרבות בשיחות יומיומיות עם אחרים, אנו נוטים להשמיע את

- דעותינו ואיננו קשובים לדברי בן שיחנו. לעתים, איננו מעוניינים כל כך במה שבן שיחנו אומר לנו, אלא שומעים את דבריו כמצוות אנשים מלומדה ומתוך נימוס, ולא מתוך כוונה אמיתית להקשיב לו. Milne and Bull (1999, ע' 3) הראו, שגם בתשואלים בהם הנחקר החל לשתף פעולה, החוקרים החלו להפריע לו למסור את גירסתו בכך, שבממוצע 7.5 שניות מאז שהנחקר החל לדבר, הם הפסיקו את תשובתו בשאלה נוספת, לעתים קרובות, לא רלבנטית לאותו שלב. החוקרים לא עשו כל ניסיון אמיתי להאזין לנחקר.
3. **חשיפת אינפורמציה** - העברת אינפורמציה לבן שיחנו היא חלק בלתי נפרד מכל דו שיח, וגם תשואל הוא דו שיח, מסוג מסוים. יש סכנה, כי החוקר יחשוף אינפורמציה מיותרת בפני הנחקר (כגון פרטי חקירה מוכמנים), שעלולה לפגוע בתשואל ובחקירה.
4. **הוספת לחצים על נחקר שאינו משתף פעולה** - הנטייה הטבעית והרגילה של חוקר, שבפניו נחקר שאינו משתף פעולה, היא ללחוץ עליו יותר ולהוסיף לחרדותיו, כדי להגיע לתוצאה הרצויה. החוקר אינו ער תמיד לשיטות נוספות, שלעתים יותר יעילות.
5. **הנטייה "לתפוס" את הנחקר בשקר הראשון** - לכל אדם נטייה "לתפוס" את בן שיחו בפעם הראשונה בה הוא מגלה שקר שלו. נקיטת דרך זו מאפשרת לנחקר "להתיישר" ולהתאים את גירסתו לפי תגובות החוקר; לומר, שדבריו הוצאו מהקשרם; או לטעון שלא הובן כהלכה.
6. **מגבלות תפיסתיות אנושיות** - מנגנוני התפיסה החושית של האדם רחוקים מלהיות מושלמים. חלק מהגירויים המשודרים אלינו מהסביבה אינו נתפס על ידינו, ואחרים נדחים אחרי תפיסתם הראשונית. גם אלו שנקלטים על ידינו, עוברים תהליך של עיבוד סובייקטיבי, ומושגים במערכת הקוגניטיבית בצורה מעוותת. הטיות קוגניטיביות שונות, כגון: כשל הייחוס הבסיסי, הטיית הזמנות, כשל השיעור הבסיסי, הטיית האישוש, הכללות יתר, סטריאוטיפים חברתיים, קונספציות קשיחות, דעות קדומות ועיוותים תפיסתיים, גורמות לסטיות ממודל רציונלי ואובייקטיבי של התנהגות. מגבלות, הטיות וכשלים אלו עלולים לעוות את תפיסותיהם ההדדיות של החוקר והנחקר, אך גם את תפיסתו של התרחיש של העבירה הנחקרת (Kahneman ; 1994 ,Sekular and Blake, 1973, Gregory ; 1972).

הסרת המכשולים והתגברות עליהם

תשאול קורבנות, עדים וחשודים היא פעילות מקצועית, שאת הידע והמיומנויות, הנדרשים לה, לא ניתן להקנות בהשתלמות חד פעמית. מתשאל מקצועי צריך להיות בעל בסיס ידע נרחב ומיומנויות בין אישיות ברמה גבוהה (Yuille, 1999). ללא ידע ומיומנויות אלו, המתשאל לא יצליח לקבל מעדים ומקורבנות את כל המידע שקלטו. הוא עלול "לזהם" את הזיכרון של הנחקר (בעשור האחרון יש שפע פרסומים בתחום זה: Loftus, 1997; Garry et al., 1999), ובכך, גם את המידע שהנחקר מוסר לו ולא יצליח להביא את הנחקרים לידי שיתוף פעולה מלא ואמיתי. כאשר הנחקר הוא החשוד, בהעדר ידע ומיומנויות מתאימים, עלול החוקר להביא את החשוד החף מפשע לידי הודאת שווא או שלא להצליח לחלץ הודייה מפיו של חשוד שעבר את העבירה.

כיצד ניתן לצייד את החוקרים בכלים שיסייעו בידיהם להתגבר על המכשולים שתוארו עד כה? ההמלצות מחולקות לשתיים: המלצות על מבנה פרק הלימוד של תשאול וצורתו, והמלצות על תכני הלימוד.

מבנה תכניות הלימודים של תשאול

1. **ניתוח צרכים** – הדרכה קצרה מידי, שאין בה כדי להקנות את הידע ואת המיומנויות ברמה נאותה, שלא הוכנה על פי הצרכים של אוכלוסיית המודרכים ולא על פי דרישות התפקיד שלהם, לא תיושם ולא תביא לשיפור ברמת התשאול. למרות המאמצים האדירים שהשקיעה משטרת אנגליה בהדרכת רוב חוקריה בתוכנית ה-P.E.A.C.E., לא נמצאו הבדלים בין חוקרים שעברו את ההכשרה ובין אלו שלא, ולא ניכר כל שיפור ביכולת התשאול של החוקרים שהודרכו. הסיבה לכך היתה, בין היתר, שהפרק הבסיסי של ההדרכה, של משימה מורכבת כמו התשאול, לא נערך על פי צרכי החקירות והחוקרים, ומאחר שנמשך שבוע אחד בלבד, לא ניתן היה להקנות את כל הידע והמיומנויות הנדרשות לביצוע התפקיד המורכב של תשאול (Clarke and Milne, 2001).

ניתוח צרכי ההדרכה הוא אחד השלבים החשובים ביותר של כל הדרכה, וגם של בניית תוכנית להדרכת תשאול. תוכנית כזו תיבנה על פי הגדרת מטרות ההדרכה וניתוח התפקיד

של החוקר. לאור הגדרת המטרות וניתוח התפקיד, ניתן לקבוע את הידע, המיומנויות והעמדות, שהחוקר מיישם בתפקידו (Salas and Cannon-Bowers, 2001). ניתוח הצרכים אמור לסייע גם בקביעת משך ההדרכה, הן של ההדרכה הבסיסית, הן של פרקי ההמשך, ההשלמה והריענון והן פרקים בהקניית ידע חדש ומיומנויות גבוהות.

2. **שינוי האווירה הארגונית בתחום התשאל** – ההקשר הארגוני הוא הקובע אם הידע והמיומנויות המוקנים במהלך ההדרכה יישמו, הלכה למעשה, על ידי החוקרים בעת ביצוע תפקידיהם ביחידותיהם, לאחר סיום פרק ההדרכה (Salas and Cannon-Bowers, 2001). לתמיכה של סביבת העבודה, של הממונים ושל העמיתים יש השפעה עצומה על יישום הידע שנרכש (Facteau ואח', 1995). כך קרה, שכאשר היה פער בין ההדרכה ופרק הלימוד ובין העמדות של המפקדים ביחידות השטח, לא תמכה הסביבה המבצעית, לשם חזרו החוקרים עם סיום הקורס, ביישום החומר הנלמד. המפקדים לא ייחסו לכך חשיבות, לא נתנו לכך כל עדיפות, ולחוקרים לא ניתן זמן מספיק לביצוע התשאל, כפי שלמדו. לכן, לא ניכר כל שיפור במיומנויות התשאל של החוקרים (Clarke and Milne, 2001, ע' 13-15). מן הראוי להזכיר שלושה מחקרים, המהווים אבני דרך במחקר הפסיכולוגי בתחומיהם. השלושה מצביעים על ההשפעה של ההקשר, ובעיקר של ההקשר חברתי, על ההתנהגות: הניסויים של Asch (1951) על הטיות בהערכת אורכם של קווים, עקב השפעה חברתית; ממצאי המחקרים של Milgram (1969), על פיהם אנשים ביצעו הוראות בסיטואציות חברתיות מסוימות, על אף שבכך פגעו, לכאורה, פגיעה פיזית חמורה באחרים; וניסוי "בית הסוהר" של זימברדו, שהראה כיצד סטודנטים, שהסכימו להשתתף בניסוי שדימה בית סוהר, התנהגו בתפקידים של סוהרים או אסירים, אליהם שובצו (Haney et al., 1973).

3. **שינוי עמדות בנושא הדרכת התשאל** – מחקרים מצביעים על כך, שהמוטיבציה ללמוד וליישם את החומר שנלמד בעבודה תלויה בעמדות של הלומדים על התועלת המופקת מהלימודים ומההדרכה. ככל שהלומדים יאמינו, שיש קשר חיובי בין ההדרכה ובין רכישת המיומנות לתשאל, רכישת הידע והמיומנויות בתחום זה תהיה טובה יותר וגם מידת יישום החומר הנלמד תהיה גבוהה יותר (Quinones, 1995).

4. **התחלת הלימוד בשלבי הקריירה הראשונים** – הלימוד העיוני והמעשי צריך להקדים את הניסיון. למרות שהניסיון הוא פרק חשוב מאד בהכשרת החוקר, בדומה למקצועות רבים אחרים בהם נדרשת מיומנות בין אישית, קשה מאד ללמוד מהניסיון לבדו. אחד הסיכונים

של הלמידה מהניסיון, הנובע מסיטואציה של "ארבע עיניים", כמו תשאול, היא תפיסת טעויות כצעדים מוצלחים או ההפך. כך, למשל, נמצא שההדרכה יעילה יותר אצל צעירים מאשר אצל מבוגרים. הראשונים לומדים יותר ומיישמים יותר מאשר המבוגרים (Salas and Cannon-Bowers, 2001). לימוד התשאול צריך להתחיל מוקדם ככל האפשר בקריירה של החוקרים, כל עוד הם כ"לוח חלק" ולפני ששגיאות וטעויות מושרשות ומוטמעות בהתנהגותם.

5. **הכחדת הרגלים ישנים ומוטעים** – לא תמיד יש בידינו אפשרות ללמוד תשאול בתחילת הקריירה של החוקר. לעתים קרובות, החוקרים המגיעים ללימודי תשאול הם חוקרים וותיקים שלא למדו תשאול בצורה מסודרת בעברם, והידע שלהם בנושא זה מבוסס על ניסיון ואינטואיציה. במקרים כאלה, יש להקדיש את הפרק הראשון בלימודי התשאול להכחדת הרגלים ושיטות קלוקלות, שהושרשו במשך שנים רבות, כדי לאפשר רכישת הרגלים ושיטות חדשות ונכונות.

6. **המשכיות הלימוד** – לימוד התשאול אינו צריך להיפסק בפרק ראשוני של לימוד בתחילת הקריירה. הלימוד צריך להתמשך לאורך כל החיים המקצועיים של החוקר, בסדנאות ובפרקי לימוד נוספים בהם ירוען הידע הקודם ויילמדו ויתורגלו נושאים מתקדמים בתשאול.

7. **רלבנטיות** – על תכנית הלימודים להיות רלבנטית לתפקידו של החוקר. היא צריכה לכלול את כל המרכיבים, שהחוקר נזקק להם במהלך עבודתו, בתחום התשאול. הרלבנטיות מבטיחה, לא רק מתן כלים מתאימים לחוקר לביצוע תפקידו, אלא גם את הגברת ההנעה של החוקר ללמוד וליישם את מה שלמד (Salas and Cannon-Bowers, 1997).

8. **הדרגתיות** – הלומד צריך לרכוש את הידע ואת המיומנויות צעד אחר צעד, כדי להבין את ההגיון שבלימודים ובתשאול עצמו. הלימוד יתקדם בצעדים ספציפיים, על פי פרקים מובחנים של תהליך התשאול, כגון: הבנת התנהגויות הנחקר, אבחון שקרים, אבחון הודאות שווא, הכרת שפת הגוף של הנחקר ושל החוקר, תרגול שיטות ודרכים שמטרתן "להרגיל" את הנחקר לדפוס בו הוא הדובר העיקרי, שאילת שאלות, טפול בשתיקות וכיוצא בזה.

9. **בסיס תיאורטי** – לימודים תיאורטיים בנושאים קשורים לתשאול, כגון פסיכולוגיה ומדעי ההתנהגות, הם הבסיס לתרגול מעשי. ללא הבסיס התיאורטי, יישום שיטות התשאול הנלמדות והמתורגלות למצבים חדשים ומשתנים יהיה בלתי אפשרי או מוגבל ביותר. בסיס

זה הוא התרומה החשובה לשמירה על מורכבות תהליך התשאול, אל מול מורכבותו של מצב התשאול ומורכבותו של הנחקר כאדם. הדרכת תשאול, ללא הידע התיאורטי, שהוא הבסיס לגמישות של החוקר והתאמת גישת החוקר ושיטת התשאול אל הנחקר, תידון לכישלון מראש, כפי שאכן קרה להדרכת התשאול באנגליה (Clarke and Milne, 2001, ע' 2).

10. **לימוד מעשי** – רכישת מיומנויות, שהיא המטרה החשובה של הדרכת התשאול, אפשרית רק אם פרק ההדרכה יכול גם התנסויות מעשיות. לימוד מעשי כולל משחקי תפקידים, סימולציות ואף התנסויות של תשאול בפועל תוך כדי חניכה ומתן משוב מיידי. במשחקי התפקידים, החניכים צריכים להתנסות בביצוע הפעולות הנדרשות בעת התשאול בפועל (Salas and Cannon-Bowers, 1997, Baldwin; 1992). לימודים תיאורטיים, מעמיקים ומקיפים ככל שיהיו, מהווים בסיס חשוב ללימוד המעשי, אך אינם מביאים לשינוי הנדרש בהתנהגות בעת ביצוע התפקיד (Lamb et al., 1999, ע' 267).

11. **מציאותיות (ריאליזם)** – הכרחי שמשחקי התפקידים והסימולציות יהיו מציאותיים ככל האפשר, על מנת להשיג מהימנות מרבית (Salas and Cannon-Bowers, 2001).

12. **אינטגרציה** – במהלך הלימוד תיעשה אינטגרציה של הידע התיאורטי והמיומנויות המעשיות, כפי שהדברים מתנהלים בתשאול עצמו.

13. **יחס בין לימוד תיאורטי ותרגול מעשי** – בתכנית ההדרכה יהיה יחס נכון ומתאים בין פרקי התיאוריה ובין הסימולציות, משחקי התפקידים ויישום המסקנות הנובעות מניסיון העבר.

תכני הלימוד

תכני הלימוד כוללים את כל הידע הרב והניסיון העשיר שנצברו עד כה בתחום התשאול. קצרה היריעה מלפרטם ברשימה זו. את תכני הלימוד יש להתאים לצרכים השונים של המודרכים, כגון: רמת הניסיון שלהם, הדרכות קודמות בנושא זה וסוגי החקירות שבהם מעורבים החוקרים. בפרק זה יוזכרו התכנים החשובים והבסיסיים, בהתייחס הן לתהליך התשאול והן לתהליכים העוברים על החוקרים בעת התשאול.

1. **מודעות עצמית** - במהלך הלימודים יוקדש פרק חשוב, שבו תינתן לכל לומד הזדמנות אמיתית להכיר את עצמו, להיות מודע לאישיותו ולדעת כיצד הוא מתנהג בסיטואציות

שוונת, ובעיקר בסיטואציות בין אישיות. החוקר צריך להכיר את היכולות שלו, את יתרונותיו וחסרונותיו, ככל שהם קשורים לתשואל, את הלחצים המשפיעים עליו ואת התנהגותו במצבי לחץ שונים (Johnston and Cannon-Bowers, 1996). עליו לפתח מודעות עצמית לסטריאוטיפים החברתיים שלו, לאמונותיו הטפלות (ולכולנו יש כאלה) ולהשפעה שלהם על התנהגותו בתשואל ועל תפיסתו את הנחקר. יש לזכור, שברוב מצבי התשואל, החוקר עצמו, על יכולותיו, כישוריו ומגבלותיו, הוא המכשיר הגמיש ובר השינוי היחידי העומד לרשותו, על מנת לשנות את עמדתו של הנחקר מאי שיתוף פעולה לשיתוף פעולה ולמסירת הודייה.

2. **מגוון מצבים** - במהלך הלימוד, החוקר יתנסה במגוון מצבים רבים ושונים ככל האפשר. הבסיס התיאורטי והשוונת הרבה של המצבים בהם יתקל בלימודיו, הכרחיים לשם הכנתו להגיב למצבים מוכרים ובלתי מוכרים בתשואל עצמו. אל לחוקר לצפות ששיטת תשואל אחת תתאים לכל מצב, לכל נחקר ולכל חוקר. באמצעות ההכרות עם מגוון של מצבים, החוקר יבין שאין פתרון אחד בלבד בתשואל, ויתאים את עצמו לתשאל במצבים חדשים ומשתנים.

3. **הגדרת מטרת התשואל** - כל חוקר שואף להגיע לשיתוף פעולה מלא מצד הנחקר. אולם ישנם מצבים בהם לחוקר יש מטרות נוספות או אחרות, בעיקר כאשר יש חשש שהנחקר לא ישתף פעולה באופן מלא ואמיתי. כאשר לחוקר יש ראיות טובות ומהימנות אודות מעורבותו של חשוד בעבירה, נחוצה, לעתים קרובות, הכחשה כללית מצד החשוד ("הרחבת" יריעת המחלוקת). במקרים כאלה חתירה לשיתוף פעולה מצד הנחקר עלולה להביא לצמצום היריעה ולפגיעה בראיות הקיימות. לכן, על החוקר להגדיר את מטרות התשואל, בטרם התחלתו: שיתוף פעולה מלא, מסירת אליבי כוזב, הסכמה להשתתף בהליכי חקירה אחרים, סיבוך הנחקר בשקריו או כל מטרה אחרת, שתיראה לחוקר ככזו שתקדם את החקירה. מטרת התשואל היא אחד הגורמים החשובים לבחירת שיטת התשואל.

4. **שלבי התשואל** - לימוד התשואל צריך להתקדם על פי שלביו: הכנות מוקדמות, פתיחת התשואל, שיחה אודות נושאים ניטרליים, רכישת האמון של הנחקר, האזהרה ועימות חשוד עם האשמות כלפיו, אבחון שקרים, אבחון הודאות שווא, מתן פירוש נכון לשפת הגוף של הנחקר, תרגול שיטות לתיעולו של הנחקר לשיתוף פעולה, שאילת שאלות, טיפול בשתיקות, סיום התשואל ומעבר לרישום ההודעה/הודייה וכיוצא בזה. יצוין, כי אף כי

הלימוד הוא לפי שלבי התשואל וככלל, גם על התשואל בפועל להתקדם לפי השלבים המומלצים. כמו בכל סיטואציה בין אישית אחרת, ההתקדמות היא הדרגתית, ללא מעברים חדים בין השלבים. כאשר התנאים מאלצים שינוי בתוכניות התשואל ובהתקדמות המדורגת ולפי השלבים הקבועים, ניתן לסטות מהתוכנית המוקדמת ומשלבים אלו, ובלבד שסטייה זו תהיה מכוונת ומנווטת על ידי המתשואל.

5. **שליטה במיומנויות** - כדי שהלומד ישתכנע ביעילות הנלמד, עליו להבחין בהתקדמותו ובשיפור שחל אצלו ביכולותיו ובמיומנויות שרכש, במהלך הלימוד, ולהשתכנע ביעילות שלהן. רק אם הלומד ישלוט היטב במיומנויות אלו, הוא יישם אותן בשדה. שליטה טובה במיומנויות מובילה לאמונה של החוקר ביכולתו האישית לבצע את התפקיד, ולכך גם השפעה חיובית על הסיפוק מהעבודה, על המחויבות לארגון ועל המוטיבציה לעבודה. האמונה של החוקר ביכולתו האישית היא הגורם החשוב ביותר ובעל השפעה חיובית על היישום של המיומנויות שרכש במסגרת ההדרכה (Salas and Cannon-Bowers, 2001).

6. **תשואל הוא מצב הדדי** - על מנת להפיק אינפורמציה מהנחקר, על החוקר לתת תמורה כלשהי - אינפורמציה, הבנה, חום, קבלה, אמפטיה וכדומה. החוקר ילמד מתי עליו להעניק אחד מאלו לנחקר ומתי למנוע זאת, על מנת להניע אותו לשתף פעולה. בעיקר על החוקר להיזהר מחשיפה מיותרת של אינפורמציה, שעלולה להזיק לחקירה.

7. **שיטות תשואל רגשיות** - רגשות הם מנופים שימושיים ויעילים ביותר להניע שיתוף פעולה מצד הנחקר, למרות שהחוקר מעוניין, בסופו של התשואל, לקבל מידע עובדתי. אמונה רווחת היא ששיטות תשואל רגשיות מתאימות בייחוד לתשואל חשודים בביצוע עבירות, שבהן יש מעורבות רגשית גבוהה, אם במניע לביצוע העבירה (עבירות על רקע הפרעות נפשיות, כגון: עבירות מין, הצתות מסוימות), אם תוך כדי העבירה (עבירות אלימות, למשל) ואם אחריה (בצורת רגשות אשמה). אולם, שיטות תשואל הנעזרות ברגשות טובות ויעילות גם לתשואל נחקרים, המעורבים בעבירות אינסטרומנטליות ולא רגשיות, בעיקר כי גורמים כמו עצם הגעה לחקירה, הסיטואציה של התשואל, הטחת אשמות, אמירת שקרים, החשש מעונש וכיוצא בזה גורמים נוספים המצויים בסיטואציה זו, הם רגשיים בעיקרם או מעוררים רגשות, שניתן וצריך להתייחס אליהן בעת התשואל (Thompson, 1999; Breckler, 1993).

8. **הוספת לחצים והסרתם** - הגברת לחצים על חשוד, כדי להניע אותו לשתף פעולה, עשויה לסייע לקבלת הודייה. אך, התוצאה הכללית (בטרם קבלת ההודייה) היא שהעוצמה

הכוללת של הלחצים המופעלים על הנחקר גדלה, תופעה שעלולה להפריע לשיתוף הפעולה של החשוד ואף להגביר את התנגדותו לחוקר בכלל ולשיתוף פעולה בפרט. כדי שהתשאול יניב את הפרי הרצוי (שיתוף פעולה מלא של עד או הודייה אמיתית מרצון חופשי של חשוד), על החוקר לפעול, בעת ובעונה אחת, בשני כיוונים מנוגדים: להוסיף לחצים שיניעו את הנחקר לשיתוף פעולה עימו ולהסיר לחצים (בדרך כלל חיצוניים) שמונעים שיתוף פעולה כזה (Gudjonsson, 1992, עמ' 16-22). באותה עת, על החוקר לתעל את החשוד כך שהוא יתפוס, ששיתוף פעולה והודייה היא הדרך היחידה הפתוחה בפניו להפחתת לחצים בהם הוא נתון. כל עוד הנחקר יאמין שיש דרכים אחרות להפחתת הלחצים, הוא לא יפנה לכיוון שיתוף הפעולה.

9. **תגובה לשקרים** - על החוקר להתגבר על הנטייה הטבעית שלו לתפוס את הנחקר המשקר בשלבים הראשונים של התשאול, כבר בעת שהוא אומר את השקר הראשון (או בעת שהחוקר מגלה זאת). יעיל יותר להסתיר כל תגובה של החוקר על גילוי שקר, אם זו תגובת הפתעה ואם זו תגובת ניצחון, ולהמתין עד שהנחקר מוסיף שקר על שקר ומסתבך בשקריו הוא. במצב זה, לחשוד קשה יותר להתחמק מהשקרים, קשה יותר לשנות גרסאות, השקר קל יותר לגילוי ולבדיקה, ויותר קל להשתמש בשקרים אלו כמנוף לשכנוע של החשוד להודות. כמוצא אחרון, שקריו של חשוד בעת החקירה, עשויים לשמש כתוספת לראיות נגדו, שיש בידי התביעה בהליכים משפטיים (הארכת מעצר, המשפט עצמו).

10. **התנהגות לא מילולית** - תרומתה של התנהגות לא מילולית ליצירת קשרים עם אחרים או לאבחון שקרים היא עצומה. למעשה, מלבד השוואה בין גירסת הנחקר ובין הראיות האחרות שבידי החוקר, ההתנהגות הלא מילולית היא הכלי הטוב ביותר לגילוי שקרים של נחקר ולאיתור נקודות תורפה אצלו (Ekman and O'Sullivan, 1991). אולם, לא ניתן לרכוש ידע זה מניסיון בלבד (Vrij, 1993). כל תוכנית הדרכה בתשאול צריכה לכלול פרק זה, הן בהיבטו התיאורטי ובעיקר בתרגול מעשי.

11. **הקשבה פעילה** - הקשבה היא יותר משמיעה והסתכלות היא יותר מראיה. אולם, הקשבה והסתכלות פעילות ומכוונות אינן חלק מהרפטואר הטבעי של התנהגות האדם. במהלך פרקי ההדרכה, על החוקר ללמוד להקשיב בצורה פעילה לנחקר ולהסתכל עליו בעין בוחנת. אלו הם ערוצים פוריים נוספים לאיסוף אינפורמציה על הנחקר. רק הקשבה והסתכלות פעילות מאפשרות קליטה ועיבוד מלאים של האינפורמציה שמסדר הנחקר, כחלק מהתנהגותו במהלך התשאול (בבנישתי, 1984).

12. **סבלנות** - כל לימוד ותרגול של תשואול צריך לכלול פרק מיוחד בנושא הסבלנות. במספר מחקרים נמצא, כי חוקרים התייחסו והפסיקו את התשואול עם היתקלותם במכשולים הראשונים שמערים בפניהם הנחקר (כגון: הכחשה, שתיקה, מסירת גירסה לא מפלילה, טענות לאי ידיעה וכדומה) (Bull, 1999, ע' 283).

13. **יש להכיר כי יש קושי להשיג שיתוף פעולה** מצד נחקר, לרבות קורבנות ועדים, קל וחומר מצידו של חשוד, ולקבל ממנו גירסה אמיתית ומלאה. הקושי אינו רק אובייקטיבי, כלומר, הקושי אינו רק בהתנגדות של הנחקר מלשתף פעולה, אלא גם ובעיקר סובייקטיבי – קושי של החוקר עצמו להמשיך את התשואול, בהיתקלו בקושי האובייקטיבי החיצוני. על מנת להתגבר על התנגדות הנחקר, על החוקר להתגבר, קודם כל, על ההתנגדויות הפנימיות שלו. זמן וסבלנות הן מילות מפתח בכל תשואול, ועד עתה, לא מצאתי כל תחליף להן.

סיכום

התשואול הוא כלי עיקרי ובסיסי בכל חקירה פלילית, הן כדי לקבל מקורבן, ממתלונן או מעד את כל הידוע לו על העבירה הנחקרת, והן כדי להציל הודייה מפיו של חשוד, שביצע את העבירה. קשה לתאר את המחיר החברתי שתשלם החברה הישראלית בעליה בפשיעה מחד גיסא, ובירידה בשיעור הפענוח של עבירות מאידך גיסא, אם התשואול לא יהיה מקצועי. התוצאה עלולה להיות הגבלת השימוש בכלי זה, עד כדי הערמת מכשולים בפני השגת הודאות של חשודים.

הדרכת התשואול היא משימה מסובכת, מורכבת, קשה ומתמשכת. הקשיים האלה אינם נחלתה של משטרת ישראל בלבד, אלא של רשויות אכיפה נוספות בארץ ובחו"ל. בשנים האחרונות, הפך התשואול למושא להדרכה מאסיבית של חוקרים, אך התוצאות היו עלובות למדי. על מנת שהדרכת התשואול במשטרת ישראל תעלה על דרך המלך, ושמשאביה המצומצמים של המשטרה לא יבוזבזו, מן הראוי ללמוד מניסיונם של אחרים (וגם מהניסיון במשטרת ישראל עצמה, כמובן), ולהפיק את הלקחים הנכונים.

ברשימה קצרה זו, אני מצביע על המכשולים העיקריים הניצבים בפני הדרכת התשואול, שמטרתה העלאת רמתם של החוקרים בתחום זה ויישום המיומנויות, שנרכשו בעת ההדרכה,

בעת ביצוע התפקיד בשטח ועל הדרכים והשיטות להתגבר על הקשיים הללו. רוב ההמלצות להסרת מכשולים אלו מתמקדות, בדרך הטבע, בתכנון ההדרכה ובהוצאתה אל הפועל. אולם, אחד הגורמים החשובים ביותר התורם להצלחתה של הדרכה כלשהי, והדרכת תשאל בכלל זה, הוא הסביבה אליה חוזרים החוקרים בסיום הקורס או ההשתלמות. ההתייחסות של מפקדים ועמיתים ביחידתם של החוקרים שסיימו את פרק ההדרכה בתשאל לנושא זה, היא שתקבע, במידה רבה, אם החוקרים יישמו את הנלמד או לא. אם המפקדים לא יעודדו את החוקרים לעשות שימוש בכלי זה; אם המפקדים ינחו את פיקודיהם לבצע את החקירה כמצוות אנשים מלומדה בלבד, בנימוקים של זמן ועומס; ואם בנימוקים אלו ואחרים, הם לא ינחו את החוקרים כיצד לתשאל, לא יפקחו עליהם, לא ידריכו אותם בעת התשאל ולא ינחו את התוצאות ויפיקו יחד עמם לקחים אחרי התשאל, המאמצים והמשאבים שהוקדשו להדרכה ירדו לטמיון. החוקרים לא יישמו את מה שלמדו ובעתות מצוקה, בהעדר ידיעה, מיומנות וניסיון מספקים, הם יפסיקו את התשאל בשלב מוקדם מידי מתוך ייאוש, או יעשו שימוש בשיטות תשאל פסולות. במקרים רבים תהיה התוצאה כשלון באיסוף ראיות שאמורות לאפשר העמדת עבריינים לדין.

מקורות

אורבך יעל, הרשקוביץ אירית, למב מייקל, שטרנברג קתי, אספלין פיליפ, הורוביץ דבורה (2001), חקירת ילדים בישראל על בסיס מדריך ראיון מובנה: מחקר הערכה, אצל: מאיר חובב, אירית הרשקוביץ ודבורה הורוביץ (עורכים): **קטינים נפגעים וקטינים פוגעים – תשאל וראיון בהליך המשפטי**, תל אביב: צ'ריקובר, עמ' 111-146.

אלמוג יוסף (1991), בעיות בלתי פתורות בזיהוי הפלילי, **פלילים**, כרך ב', 167-187.

בננישתי רמי (1984), **האזנה ודיבור בראיון המסייע**, ירושלים: מועצת בתי הספר לעבודה סוציאלית בישראל (אקדמון).

בנימין אברהם (1990), **הראיון המסייע**, תל אביב: ספרית פועלים.

גולדברג אליעזר (1994), **דוח הועדה לענין הרשעה על סמך הודעה בלבד ולענין העילות למשפט חוזר**. ירושלים: משרד המשפטים.

גלבווע מאיר (1995), **התשאל – כל מה שרצית לדעת לשאל אך לא ידעת כיצד**, ירושלים: משטרת ישראל.

גלבווע מאיר (2001), חוסר הרציונליות שבהודאת שווא רציונלית, **הסניגור**, גיליון 55, עמ' 3-7.

דנ"פ 4530/97, 4342/97, **מ"י נ' אל עביד**, פ"ד נא (1), 736.

הורוביץ דבורה (2001), חקירות ילדים בישראל – רקע והתפתחות, בתוך: מאיר חובב, אירית הרשקוביץ ודבורה הורוביץ (עורכים): **קטינים נפגעים וקטינים פוגעים – תשואל וראיון בהליך המשפטי**, תל אביב: צ'ריקובר, עמ' 93-110.

חוק לתיקון דיני הראיות (הגנת ילדים), התשט"ו – 1955.

מ"ח 7929/96, אחמד כוזלי ואח' נ' מ"י, פ"ד נג (1), 529.

מ"ח 1966/98, גדעון הררי ואח' נ' מ"י, דינים עליון, כרך נד, 193.

מ"ח 3032/99, עמוס ברנס נגד מ"י, פ"ד נו(3), 354.

משטרת ישראל (2000), **תשואל בחקירה - מדריך שימושי**, מחלקת חקירות ותביעות (תרגום של המדריך האנגלי, ראה: National Crime Faculty, 2000).

פרינד מיה, מוטרו עוזי (2000), דני"א במשפט – שימוש זהיר בכלי רב עוצמה, **הסניגור**, גיליון 35, עמ' 7-8.

ע"פ 3044/92, **מרדכי בן עזרא נ' מ"י** (לא פורסם).

קנצפולסקי אושרה (2000), המודל הביקורתי לבדיקות דני"א, **הסניגור**, גיליון 35, עמ' 3-7.

תירוש עמנואל (2001), הבדיקה הרפואית של ילדים קורבנות לפגיעה מינית וההטיה החבויה בה, אצל: מאיר חובב, אירית הרשקוביץ ודבורה הורוביץ (עורכים): **קטינים נפגעים וקטינים פוגעים – תשואל וראיון בהליך המשפטי**, תל אביב: צ'ריקובר, עמ' 177-188.

Asch S.E. (1951), Effects of Group pressure upon the Modification and Distortion of Judgements, In: Guetzkow H. (ed.), **Groups, Leadership and Man**, Pittsburgh, PA: Carengie Press.

Baldwin T. (1992), Effects of Alternative Modeling Strategies on Outcomes of Interpersonal-Skills Training, **Journal of Applied Psychology**, Vol. 77, 147-154.

Breckler Steven J. (1993), Emotions and Attitude Change, In: Lewis Michael, Jeannette M. Haviland (eds.), **Handbook of Emotions**, New York: The Guilford Press, pp. 461-473.

Bull Ray (1999), Police Investigative Interviewing, In: Memon Amina, Bull Ray (eds.), **Handbook of the Psychology of Interviewing**, Chichester: John Wiley & Sons, pp. 279-292.

Caplan Gerald M. (1985), Questioning Miranda, **Vanderblit Law Review**, Vol. 38 (6), 1417-1476.

Cassell Paul G. (1998), **Handcuffing the Cops: Miranda's Harmful Effects on Law Enforcement**, National Center for Policy Studies, Policy Report No. 218, Idea House.

Cassell Paul G. (1999), The Guilty and the Innocent: An Examination of Alleged Cases of Wrongful Conviction from False Confessions, **Harvard Journal of Law and Public Policy**, Vol. 22 (2), 523-603.

Clarke Colin, Milne Rebecca (2001), **National Evaluation of the PEACE Investigative Interviewing Course**, Police Research Award Scheme, Report No. PRAS/149, London: Home Office Police Department.

Coupe Tim, Griffiths Max (1998), Police Investigations into Residential Burglary, In: Vagg John, Newburn Tim (eds.): **The British Criminology Conferences: Selected Proceedings. Vol. 1: Emerging Themes in Criminology**, Loughborough University.

Dickerson v. U.S., 120 S. Ct. 2326 (2000) [Case No. 99-5525, U.S. Supreme Court (26.6.2000)].

Ekman Paul, O'Sullivan Maureen (1991), Who Can Catch a Liar? **American Psychologist**, Vol. 46 (9), 913-920.

Facteau J.D., Dobbins G.H., Russel J.E.A., Ladd R.T., Kudisch J.D. (1995), The Influence of General Perceptions for the Training Environment on Pretraining Motivation and Perceived Training Transfer, **Journal of Management**, Vol. 21, pp. 1-25.

Garry Maryanne, Manning Charles G., Loftus Elizabeth F., Sherman Steven J. (1996), Imagination Inflation: Imagining a Childhood Event Inflates Confidence That It Occurred, **Psychonomic Bulletin and Review**, Vol. 3 (2), pp. 208-214.

Gregory R.L. (1972), **Eye and Brain**, London: Weidenfeld and Nicolson.

Gudjonsson Gisli H. (1992), **The Psychology of Interrogations, Confessions and Testimony**, Chichester: John Wiley & Sons.

Haney C., Banks W.C., Zimbardo P.G. (1973), Interpersonal Dynamics in a Simulated Prison, **International Journal of Criminology and Penology**, Vol. 1, pp. 69-97.

Johnston J.H., Cannon-Bowers Janis A. (1996), Training for Stress Exposure, In: J.E. Driskell J.E., Salas E. (eds.), **Stress and Human Performance**, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 223-256.

Kahneman Daniel (1973), **Attention and Effort**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Kassin Saul M., Fong Christina T. (1999), 'I'm innocent!': Effects of Training on Judgments of Truth and Deception in the Interrogation Room, **Law and Human Behavior**, Vol. 23 (5), pp. 499-516.
- Lamb Michael E., Sternberg Kathleen J., Orbach Yael, Hershkowitz Irit, Esplin Phillip (1999), Forensic Interviews of Children, In: Memon Amina, Bull Ray (eds.), **Handbook of the Psychology of Interviewing**, Chichester: John Wiley & Sons, pp. 253-277.
- Loftus Elizabeth F. (1979), **Eyewitness Testimony**, Cambridge Mass.: Harvard Univ. Press.
- Loftus Elizabeth F. (1997), Creating False Memories, **Scientific American**, Vol. 277 (3), pp. 70-75.
- McConville Mike (1993), **The Royal Commission on Criminal Justice** (Corroboration and Confessions – The Impact of a Rule Requiring That no Conviction can be Sustained on the Basis of Confession Evidence Alone), Research Study No. 13, London: Hmsc.
- McGurk Barry J., Carr Michael J., McGurk Debra (1993), **Investigative Interviewing Courses for Police Officers: An Evaluation**, Police Research Group, Police Research Series: Paper No. 4, London: Home Office Police Department.
- Milgram Stanley (1969), **Obedience to Authority**, New York: Harper & row.
- Milne Rebecca, Bull Ray (1999), **Investigative Interviewing**, Chichester: John Wiley & Sons.
- Miranda v. Arisona**, 384 U.S. 436 (1966).
- National Crime Faculty (2000), **A Practical Guide to Investigative Interviewing**, Branshill: National Crime Faculty, National Police Trainig.
- Quinones M.A. (1995), Pretraining Context Effects: Training Assignment as Feedback, **Journal of Applied Psychology**, Vol. 80, pp. 226-238.
- Salas Eduardo, Cannon-Bowers Janis A. (1997), Methods, Tools and Strategies for Team Training, In: Quinones M.A., Ehrenstein A. (eds.), **Training for a Rapidly Changing Workplace: Appkications of Psychological Research**, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 249-280.
- Salas Eduardo, Cannon-Bowers Janis A. (2001), The science of Training: A Decade of Progress, **Annual Review of Psychology**, pp. 471-499.

Sekuler R., Blake R. (1994), **Perception**, New York: McGraw-Hill (3rd Edition).

Thompson Leigh L. (1999), Some Like It Hot: The Case for the Emotional Negotiator, In: Thompson Leigh L., Levine John M. (eds.), **Shared Cognition in Organizations: The Management of Knowledge**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., pp. 139-161.

Vrij Aldret, Winkel Frans W. (1993), Objective and Subjective Indicators of Deception, **Issues in Criminology and Legal Psychology**, Vol. 20, pp. 51-57.

Vrij Aldert (1999), Interviewing to Detect Deception, in: Memon Amina, Bull Ray (eds.): **Handbook of the Psychology of Interviewing**, Chichester: John Wiley & Sons, pp. 317-326.

Wells Gary L., Small Mark, Penrod Steven, Malpass Roy S., Foloro Solomon M., Brimacombe C.A.E. (1998), Eyewitness Identification Procedures: Recommendations for Lineups and Photospreads, **Law and Human Behavior**, vol. 22, pp. 603-647.

Wells Gary L., Bradfield Amy L. (1999). Distortions in Eyewitnesses' Recollections: Can the Post-identification Feedback Effect be Moderated?, **Psychological Science**, vol. 10(2), pp. 138-144.

Wells Gary L., Malpass Roy S., Lindsay R.C.L., Fisher Ronald P., Turtle John W., Fulero Solomon M. (2000), From the Lab to the Poice Station: A Successful Application of Eyewitness Research, **American Psychologist**, vol. 55(6), pp. 581-598.

Yuille John C. (1999), Training Investigative Interviewers: Adherence to the Spirit, as well as the Letter, **International Journal of Law and Psychiatry**, Vol. 22 (3-4), pp. 323-336