

## אירועי חיים כמנוף לצמיחה אישית ומקצועית

נעמי הדס לידור, יפעה ארבל, פנינה וייס והודיה אודס

מילות מפתח: אירוע חיים, למידה מתוכנת, תקשורת אינטרנטית.

### תקציר

במאמר זה נציג את השימוש בניתוח אירועי חיים כשיטת למידה. בשיטה זו אירוע חיים, המוגש בכתב על ידי הלומד, עובר ניתוח ועיבוד במסגרת קבוצתית או אישית בעזרת המנחה של הקורס. כיום נעשה שימוש בכלי זה בארבע מסגרות פסיכו-חינוכיות שונות: (1) תכנית קש"ת לבני משפחה של אנשים המתמודדים עם פגיעות נפשיות, (2) סדנת הדרכה לאירועים בקליניקה, (3) במסלול לימודי התעודה בנושא ההתערבות הקוגניטיבית דינמית, (4) בקורס התנסות בלמידה מתוכנת לתלמידי מוסמך בחוג לריפוי בעיסוק. מטרת המאמר היא להגדיר מהו ניתוח אירוע חיים, לסקור את התיאוריות המרכזיות העומדות בבסיסה של למידה דרך אירועי חיים, לבחון את השימושים, את היישומים ואת התוצרים של כלי זה במסגרות השונות ולתאר את השימוש בניתוח אירוע חיים בקורס לימודי המוסמך בעזרת שימוש בתקשורת האינטרנט ככלי לימודי חדש באקדמיה.

**נעמי הדס לידור**, PhD, OTR, החוג לריפוי בעיסוק, בית הספר למקצועות הבריאות, אוניברסיטת תל-אביב, הקריה האקדמית אונו, מומחית לטיפול קוגניטיבי דינמי ושקום בקהילה. noami.h@gmail.com

**יפעה ארבל**, BOT, OTR, מנהלת שירותי ריפוי בעיסוק, "בשיבה בריאה", קליניקה רב תחומית לגיל המבוגר. ifah.arbel@gmail.com

**פנינה וייס**, MSc, OTR, דוקטורנטית, החוג לריפוי בעיסוק, הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה, החוג לריפוי בעיסוק, בית הספר למקצועות הבריאות. penina.weiss@gmail.com

**הודיה אודס**, MSc, OTR, מרפאה בעיסוק אחראית מחלקת מבוגרים פתוחה, רכזת הדרכה, המרכז לבריאות הנפש גהה, פתח-תקווה. hdoron@clalit.org.il

## מבוא

אירוע חיים הוא התרחשות בין לפחות שני אנשים במקום מסוים, בזמן מסוים על נושא מסוים. בין האנשים בהתרחשות יש ממד של תקשורת עם מטרה מכוונת של לפחות אחד מן המשתתפים. ההתרחשות צריכה להיות מתוארת כתמונה, כתסריט או כקטע מהצגה (לא בתמצית או בסיכום). אירוע החיים מוגש למנחה על ידי הלומד, בכתב או בגרסה מודפסת כתסריט בין לפחות שני אנשים. כרקע, מתבקש הכותב לציין מי השתתף באירוע, כיצד היו המשתתפים ממוקמים (למשל, אם ישבו או עמדו) והיכן ומתי התקיים האירוע. הלומד מקבל הנחיה לתאר במדויק את מה שהתרחש באירוע ולבסוף לכתוב מהי הדילמה שעמה נותר.

## ניתוח אירועי חיים ככלי הוראה

השימוש בניתוח אירוע חיים כאמצעי הוראה, כפי שנעשה כיום במסגרות השונות, הולם את הגישה המקובלת כיום בבתי ספר לרפואה ברחבי העולם. עד לפני כ-50 שנה, לימדו בתי הספר לרפואה על פי הגישה המסורתית, הממוקדת מרצה (teacher-centered) (Baptise, 2003). בגישה הזאת המרצה הוא הקובע מה ילמדו התלמידים, כיצד ילמדו זאת וכיצד ייבחנו על כך. כל התלמידים נחשפים לאותם התכנים באותן השיטות. התלמידים מצדם, נדרשים בעיקר לשנן את החומר. כיום שיטה זו נחשבת למיושנת (Johnson & Finucane, 2000). מחקרים קוגניטיביים מצאו כי למידה על ידי שינון (rote learning) אינה יעילה לא להבנה מעמיקה, לא לשימור של מידע מורכב ולא לפתרון בעיות (Fly-Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997). לעומת זאת, נמצא כי כשתלמידים מעורבים באופן פעיל בתהליך הלמידה שלהם, הלמידה והשימור מתגברים (Baptise, 2003). בשנות ה-60 בתי ספר לרפואה החלו לחפש חלופות לגישה המסורתית. שיטת ה-PBL (Problem Based Learning) צמחה אז וכיום היא השיטה הנפוצה מביניהן. הגישה פותחה באוניברסיטת McMaster שבקנדה, ומאז נעשה בה שימוש באוניברסיטאות רבות מסביב לעולם, ובכללן באוניברסיטאות בישראל (Samuel, 2001). ה-PBL היא שיטת הוראה ממוקדת תלמיד (Student-centered) המבוססת על תיאורי מקרה. תיאורי המקרה, הנכתבים בידי סגל המורים, מציגים סיטואציות קליניות היפותטיות, ועליהן עובדים התלמידים בקבוצות קטנות. בכל קבוצה יש איש צוות מנחה, שתפקידו לטפח למידה עצמאית (Schawinsky, 2009). הוראה על פי ניתוח אירועי חיים, הלקוחים מחייו של הסטודנט, היא שיטה חדשה שפותחה בידי ד"ר נעמי הדס לידור באוניברסיטת תל אביב בשנת 2003 (הדס לידור, נווה ווייס, 2003). השיטה הזאת ושיטת ה-PBL חולקות כמה תיאוריות בסיס דומות זו לזו:

1. Adult-Learning Theories הטוענת כי למידה צריכה להתרחש בתהליך אוטונומי המכוון על ידי הלומד ובאחריות הלומד (Knowles, 1972).

2. Theory of Discovery Learning של ברנר הגורסת כי הלמידה מועצמת כשהתלמיד משתתף באופן פעיל בתהליך הלימוד שלו (Bruner, 1960).
3. Contextual Learning Theory הגורסת כי מידע נלמד טוב יותר כשהוא שייך להקשר כלשהו (Salvatory, 2000).
4. תיאוריות הלמידה של קארל רוג'רס, ויגוצקי ופויירשטיין, הטוענות כי למידה מועצמת כשיש מדריך, בעל ידע רב יותר מן הלומד, המבקר ומנחה את תהליך הלמידה ומספק סביבה בלתי מאיימת (פויירשטיין, 1998; ויגוצקי, 1962; Schawinsky, 2009).
- על אף בסיסן התיאורטי הדומה, יש הבדלים ניכרים בין שתי השיטות. בהוראה על פי ניתוח אירועי חיים, תיאורי המקרה הם אפיזודות חיים ממשיות ולא היפותטיות שכותבים הסטודנטים באופן עצמאי, על סיטואציות קליניות או על סיטואציות אישיות שהתרחשו בחייהם. ההקשר שבתוכו מתרחשת הלמידה הוא אישי, ומעניק משמעות עמוקה לתהליך הלמידה. במרכז הסיטואציה לא עומד מטופל מדומה, אלא הסטודנט עצמו, עם מטופל אמיתי, או כל אדם אחר שבחר הסטודנט להביא. ב-PBL ההנחיה קבוצתית. בהוראה על פי ניתוח אירועי חיים כל סטודנט מקבל הנחיה קבוצתית ובנוסף, הנחיה אישית, מתמשכת ומשתנה על פי צורכי הסטודנט, האפיזודה שהביא והתהליך שהוא עובר במהלך ניתוחה. לבסוף, ב-PBL יש דגש רב על רכישה של מיומנויות לפתרון בעיות קליניות. בהוראה על פי ניתוח אירועי חיים, לעומת זאת, הדגש הוא על פיתוח יכולות אישיות, כמטפל וכאדם בעל אינטראקציות אנושיות משמעותיות, כגון תיווך (שיפורט בהמשך), אמפתיה, מודעות וראיית האחר. כחלק מפיתוח היכולות האישיות מתרחשת גם לרוב התפתחות של מיומנות פתרון בעיות.
- התהליך הטיפולי או הלימודי דרך אירוע החיים מתחיל בכתיבת האירוע בידי הלומד, ממשיך בנייתו של האירוע בהדרכת המנחה, ומסתיים בתובנות של הלומד לגבי האירוע ואירועים דומים לו בחייו. על מנת לכתוב את האירוע, על הכותב להפריד בין האירועים הרבים שמציפים אותו, זה בתוך זה, בחיי היום-יום שלו. עליו לחלץ אירוע אחד, להתבונן בו ולחקרו בנפרד מכל השאר. עליו לשיים התרחשויות חיצוניות או פנימיות ולתמצת אותן. היכולות האלה הנדרשות מכותב האירוע אינן פשוטות, בעיקר לכותב בתחילת התהליך. אך התהליך הזה עוזר לכותב לוותר על הבלבול, להגדיר התחלה אמצע וסוף וליצור רצף באירוע. כתיבת האירוע בצורה של תסריט, מאפשרת לכותב להתרחק מן האירוע ולעשות עיבוד ראשוני וספונטני שלו. האירוע עצמו לקוח מרצף החיים הרגיל, היום-יומי של הכותב, ומתחבר לנרטיב האישי שלו. הכותב בוחר את האירוע שברצונו לתאר, ולכן, לרוב, האירוע אותנטי, משמעותי ומעורר מוטיבציה רבה לעסוק בו, ללמוד דרכו, וליישם את הנלמד בו. מכיוון שהאירוע מתועד בכתב, אפשר לשוב אליו שוב ושוב וללמוד ממנו עוד ועוד.

### תפקיד המנחה בניתוח אירוע חיים

כשהמנחה נותן ללומד את ההנחיה הראשונית לכתיבת אירוע החיים, על ההנחיה להיות מינימלית ביותר. על המנחה להימנע מלתת הוראות מפורטות ודוגמאות. כך, הכותב יכול לכתוב באופן ספונטני על פי נקודת התחלה לבחירתו. לאחר שהגיש הכותב את אירוע החיים, למנחה יש כמה אפשרויות לנתח (Weiss, Hadas-Lidor, & Sachs, 2011):

- באופן אינטואיטיבי – על פי התגובה הראשונית שהאירוע מעורר אצל המנחה, ללא הסתייעות בתיאוריה.
  - על פי המטרה – המנחה יכול לשאול את הכותב: מה הייתה המטרה? מי יצא שבע רצון? מי לא יצא – שבע רצון? מה לדעתך היה אפשר לעשות כדי שהמשתתפים בו יהיו שבעי רצון יותר?
  - על פי נקודות מבט שונות – המנחה יכול לבקש מן הכותב לתאר את האירוע מנקודת המבט של כל אחד מן המשתתפים בו.
  - על פי עקרונות הטיפול הקוגניטיבי התנהגותי
  - CBT Cognitive Behavioral Therapy – יש לבקש מן הכותב להפריד בין רגשות, מחשבות ופעילות (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979).
  - על פי עקרונות תיאוריית התיווך (MLE) Mediated Learning Experience והקטריונים שלו – התייחסות לכוונה ולהדדיות, להעברה – למשמעות ולמסוגלות (פויירשטיין, 1998).
  - על פי היבט פסיכו דינמי – העברה והעברה נגדית, הזדהות, שיקוף (מסרים ישירים ועקיפים).
  - על פי מערכת ערכית ואמונית – התייחסות לקונפליקט הנובע מן הפער בין הצרכים של הפרט לבין ערכי התרבות שבה הוא חי (Weiss, Hadas-Lidor, & Shor, Submitted manuscript).
- לכל אורך תהליך הניתוח, על המנחה להחליט כיצד להגיב בכתב וכיצד להגיב בעל פה. על המנחה לחפש היטב את עוצמותיו של הכותב, כפי שהן משתקפות מן האירוע, ולחזק אותן. המנחה צריך להימנע מלשפוט או לפסול את דבריו ואת התנהגותיו של הכותב. עליו להעלות על פני השטח, להביא למודעות ולשיים דברים חשובים המשתקפים מן האירוע. המנחה עוזר לכותב לחוש שליטה, להבין את מבחר התגובות הקיימות, להבין את יכולת הבחירה שיש לו ולעזור לו לבצע העברה לסיטואציות נוספות בחייו. White & Epston (1990) מסבירים שבשלב הראשון בעבודה עם אירוע חיים, המנחה צריך לעזור לכותב להתרחק מן האירוע ולהשתחרר ממנו, ואז יהיה מסוגל לחשוב על חלופות להתנהגות. Maturana (1986) טוען, כי רק במעבר בין רגש למלל, כפי שנעשה בעבודה קוגניטיבית-אנליטית, האדם מסוגל לחשוב על חלופות להתנהגותיו.

על פי עקרונות ה-Dynamic Cognitive Intervention (DCI) תפקיד (Hadas-Lidor & Weiss, 2005; Hadas-Lidor, Weiss, & Kozulin, 2011)

המנחה להרחיב את אפשרויות התגובה של הכותב. לשם כך, עליו בעיקר להקשיב ולשאול, ופחות להציע. על המנחה לעזור לכותב להבין מה הביא אותו לבחור באירוע הזה דווקא ומדוע עכשיו. עליו לכבד כל מאמץ של הכותב להתמודדות עם האירוע וניתוחו, להתייחס באופן רגשי לאירוע ולהודות לכותב על כך שהביא אותו לפניו. אם ניתוח האירוע נעשה במסגרת קבוצתית, המנחה צריך להחליט מתי וכיצד להציע לכותב לשתף את הקבוצה באירוע. על המנחה לסייע לכותב האירוע לשתף את הקבוצה ולוודא שאינו נפגע מכך. השיתוף יכול לסייע לכותב להבין שאינו היחיד שחוה חוויה מסוג זה, לקבל קנה מידה על האירוע, ולהיחשף לאפשרויות תגובה נוספות. המנחה מלמד את הקבוצה להקשיב, ללא שיפוט, ומסייע בהרחבת היכולת של המשתתפים להכיר בשונות שבין האנשים.

כיום נעשה שימוש בניתוח אירועי חיים בארבע מסגרות פסיכו-חינוכיות שונות: (1) תכנית קש"ת (קידום שיתוף ותקשורת) לבני משפחה של אנשים המתמודדים עם פגיעות נפשיות, (2) סדנת הדרכה לאירועים בקליניקה, בשנה השלישית בלימודי התואר הראשון שבחוג לריפוי בעיסוק באוניברסיטת תל אביב, (3) במסלול לימודי התעודה בנושא ההתערבות הקוגניטיבית דינמית, (4) בקורס התנסות בלמידה מתווכת לתלמידי מוסמך בחוג לריפוי בעיסוק בבית ספר למקצועות הבריאות, בפקולטה לרפואה באוניברסיטת תל-אביב. נתאר את השימוש באירוע חיים בחלק ממסגרות אלו.

### ניתוח אירוע חיים במסגרת תכנית קש"ת

תכנית קש"ת (קידום שיתוף ותקשורת) היא תכנית הכוללת קורסים בעבור בני משפחה של אנשים המתמודדים עם פגיעות נפשיות. התכנית פועלת במקומות שונים בישראל, במסגרות אקדמיות שונות. היא מושתתת על עקרונות תפיסת ההשתנות הקוגניטיבית-מבנית שפיתח פרופ' פוירשטיין (1998), ועל שיטת ההתערבות הקוגניטיבית דינמית (DCI) Dynamic Cognitive Intervention שפיתחה בידי Hadas-Lidor & Weiss (2005). שיטת ההתערבות הקוגניטיבית דינמית מבוססת על התיאוריה של פוירשטיין (1998) ונעשו בה התאמות לעבודה עם אנשים המתמודדים עם פגיעות נפשיות ובני משפחותיהם. ייחודה של התכנית הוא בהעברת ידע תיאורטי ויישומי כקורס בעל אוריינטציה אקדמית לבני משפחה של אנשים המתמודדים עם פגיעות נפשיות.

ניתוח אירוע חיים הוא אחד מאמצעי ההוראה המרכזיים בתכנית קש"ת, לתרגול מושגי הגישה הקוגניטיבית דינמית. לכל אורך הקורס המשתתפים מתבקשים לנתח אירועי חיים שהם מתמודדים אתם. על המשתתפים לתאר בכתב אירוע מחייהם ואת דרכי התמודדותם עמו (שור, 2008). מטרת השימוש באירוע החיים היא לפתח את היכולת של המשתתפים למצוא דרכי התמודדות עם האירוע, יכולת להתגבר על מכשולים פנימיים וחיצוניים בתהליך ההתמודדות עם האירוע ויכולת להתאים את הפתרונות לסיטואציה. מטרת העל היא להגיע

לשינויים בתפיסה ובדרכי החשיבה של המשתתפים לגבי מצבי החיים שהם מתמודדים עמם (שור, 2009).

### ניתוח אירוע חיים במסגרת סדנת הדרכה

סדנת הדרכה לאירועים מלווה במשך שנים את לימודי הריפוי בעיסוק באוניברסיטת תל-אביב. בשנה השלישית ללימודים, התלמידים מחולקים לכמה קבוצות הדרכה, הנפגשות פעם בשבוע במשך שנה. במשך השנים נעשתה הסדנה למודל הדרכה בקורסים רבים (הדס לידור, נווה ווייס, 2003).

מדי שבוע מציג אחד הסטודנטים אירוע שהוא היה מעורב בו בקליניקה והשאיר אותו עם דילמה לא פתורה. האירוע מוצג, כתוב ומצולם לכל אחד ממשתתפי הסדנה. הסדנה מורכבת מארבעה חלקים: כל אחד מן המשתתפים קורא את תיאור האירוע, הסטודנט המגיש מרחיב על האירוע שחווה, הסטודנטים דנים באירוע ונותנים משוב למציג, המנחה מאיר ומעמיק בדילמה. אחד הסטודנטים כותב פרוטוקול, הניתן למציג בסוף המפגש, ומשמש אותו אחר כך לעיבוד המפגש ולכתיבת עבודה מסכמת. המפגש הבא נפתח בקריאת העבודה על ידי המציג ובכך נסגר הדיון בנושא.

המטרה העיקרית של הסדנה היא ללוות את צמיחתו של הסטודנט כמטפל, בדגש על יכולות מקצועיות חשובות כגון יכולת קבלת החלטות, פתרון בעיות בהתחלת טיפול, סיום של טיפול, קשיים בטיפול, המשפחה של המטופל, היחסים עם המדריכה המקצועית, חילוקי דעות, צורכי המערכת מול צורכי הפרט, שיתוף פעולה עם הצרכן, שאלות של גבולות (הדס לידור וברקוביץ, 2006).

קבוצת הלומדים (הסטודנטים האחרים) משמשת בעיקר קבוצת שווים, בעלת מכנה משותף, המעניקה תמיכה ואפשרות לאוורור (ונטילציה), באווירה פתוחה ומקבלת (רוטשטיין, 1999). למנחה בקבוצה תפקידים רבים, כגון לאפשר את יצירת קבוצת התמיכה, את השיח בין חברי הקבוצה, להגיב לאמירות שיפוטיות, לרסן את הצורך במתן תשובות מהירות (כמו "מתכונים" ו"פטנטים" להתמודדות עם הדילמה), להקשיב, לכוון להקשבה פעילה, לסכם, להאיר כיוונים שלא הוארו ולעשות חיבורים שלא נעשו על ידי הסטודנטים בכוחות עצמם. על המנחה לעזור לתלמידים לראות את המפגש האנושי בתוך המפגש המקצועי, לאפשר אותו וללמד את סגולותיו המיוחדות. סדנה זו היא שילוב של בין שלושת מעגלי הלמידה: האקדמי, הקליני-התנסותי והאישי (ראו מודל 1).

## מודל 1

שלושת המרכיבים היוצרים את המטפל.

**ניתוח אירוע חיים במסגרת קורס התנסות בלמידה מתווכת**

הקורס "התנסות בלמידה מתווכת" הוא קורס המבוסס על תפיסתם ועל תורתם של ויגוצקי (1962) ופירשטיין (1998) ויישומה במקצועות הבריאות (Hadas-Lidor & Weiss, 2005). הקורס עוסק בעקרונות הטיפול הקוגניטיבי דינמי (DCI) בימינו, בהיכרות עם המרכיבים הקוגניטיביים הבסיסיים, ההשתנות הקוגניטיבית מבנית ואפיוניה ובתיווך כדרך אלטרנטיבית ללמידה דרך חשיפה ישירה לגירויים. גישת ה-DCI נמצאה כמשפרת את יכולת הלמידה של כל אדם בכל גיל ובכל מצב של בריאות או חולי (פירשטיין, 1998). כמו כן, הקורס עוסק בדרכי האבחון הדינמיים (Learning Propensity Assessment Device) ובכלי הטיפול השונים הנובעים מגישה זו (Hadas-Lidor & Weiss, 2005); (Hadas-Lidor, Weiss, & Kozulin, 2011).

בקורס זה שולבה גישת ניתוחי אירועי חיים המלווה את הלמידה לאורכו של כל הקורס, מן המפגש הראשון ועד סוף הקורס ולעתים אף מעט אחריו. בין השיעור הראשון לשני מתבקשים הסטודנטים להגיש אירוע חיים, מחייהם הפרטיים או המקצועיים, ולשלחו בדוא"ל למרכזת הקורס. בשלב זה, ההנחיה הייתה מינימלית ביותר: **כתוב אירוע מחיידך, הפרטיים או המקצועיים, מן הזמן האחרון. תאר את המקום, הזמן ומי היו המשתתפים בו. אתה צריך להיות אחד המשתתפים בו! האירוע צריך להיות מתואר כשיחה בין המשתתפים בו, מין דרמה קטנה. בחר אירוע שנשאר אחריו עם שאלה, דילמה, בעיה. בסוף האירוע הגדר את השאלה שנשארת איתה.**

המטרה הייתה שאירוע אחד משמעותי ואישי, ילווה את הלומד לאורך הסמסטר, באמצעות תקשורת אינטרנטית עם המרצה. ההתייחסות במהלך הלמידה היא ללומד עצמו, באופן ישיר, ולא למטופל שלו, למשפחת המטופל או לכל אדם אחר. הסטודנט היה במרכז. דרך האירוע הזה יכול הסטודנט ללמוד ולהטמיע את עקרונות התיווך (כוונה והדדיות, העברה, משמעות ומסוגלות), הלכה למעשה, ולחוש את ההשתנות המתרחשת בו תוך כדי התהליך. כל אחד מן הסטודנטים שלח אירוע לדוא"ל של המרצה בין השיעור הראשון לשני בסמסטר. המרצה הגיבה לכל אירוע בנפרד וציפתה לתגובתו של הסטודנט ולהמשך עבודתו על האירוע וכך הלאה לאורך ארבעה-עשר שבועות. השיטה הזאת דומה לשיטתם של White & Epstein (1990), המציעים למטפל, המשתמש בנרטיבים ככלי טיפולי, לכתוב אל כותב האירוע מכתבים בין מפגש למפגש, שבהם הוא מציין את ההישגים מן הפעם האחרונה ומביע התעניינות בהתפתחויות לקראת המפגש הבא. **כמה עקרונות עמדו בבסיס ההתייחסות לאירוע דרך עבודה בדוא"ל:**

- המכתבים פותחים במשפטים מחזקים, תומכים, בהתייחסות מכבדת ובתודה על השיתוף באירוע.
- שקיפות בידע ובתהליך, גם של המרצה וגם של הסטודנט, תוך שיתוף ושוויוניות, דבר המדגיש את האמונה שכל אחד יכול ללמוד לנתח אירוע ובכך להרחיב את רפרטואר ההתמודדות שלו.
- תגובות המנחה חייבות לעודד חקר עצמי, התבוננות עצמית.
- יש לצאת מן האירוע הפרטי, מן ההתנהגות, מן הפעילות לתיאוריה, ולא מן התיאוריה לאירוע או לאדם.
- המנחה מחזיר את האדם לאירוע, דרך תשאול, בצורה פתוחה. הכותב מתבקש שוב ושוב להתבונן באירוע ולתאר אותו במדויק, לנסות להסביר במלים פשוטות ומוחשיות מה היה שם בשלב ראשון מנקודת מבט הכותב, ובהמשך מנקודות המבט של האחרים שהשתתפו בו.
- חשוב להגיב ללא שיפוטיות, לא לפסול רגשות גם אם הם קשים. פעמים רבות השימוש בתגובה במילים מתוך האירוע מאפשר לעשות זאת נכון.



- המנחה מכוון להתייחסות לרגשות, מחשבות והתנהגות, הגלויים והפחות גלויים, הבאים לידי ביטוי באירוע, מנקודות המבט של כותב האירוע והמשתתפים האחרים בו.
  - לאורך כל הדרך המנחה מחפש, לעתים ב"פינצטה", את הדברים שהסטודנט עושה נכון, את הדברים שהוא חש שהתקדם בהם, ומחזק אותו. לעתים המנחה רואה זאת, ואילו הלומד אינו חש בזאת.
  - יש להתייחס, לשיים ולהגיב, להביא למודעות את ההדדיות בין המשתתפים, את ההעברות ואת ההעברות הנגדיות (דבר שלעתים יכול ליצור חיבור במקום קונפליקט), על ידי כך המנחה יכול להגביר שליטה, בחירה, יכולת העברה וכיוצא באלה – כלל ההרחקה.
  - הדרכה תיווכית – לאורך הניתוח יש לעבור מרמת החוויה הכללית של האירוע למשהו מובנה מאוד עם כלים מובנים וברורים, בדיקת בהירות ויצירתה כל הזמן לגבי המסר והחלק הסמוי בין השורות. יש לחדד ולהציף אותם. התמקדות במתווך (מגיש האירוע) ובמרכיבי התיווך בעיקר: כוונה והדדיות, העברה, משמעות ומסוגלות.
  - התגובה מטרתה לפתוח חשיבה, ואינה נותנת מענה קונקרטי. היא נותנת למקבל התיווך הכוונה לחיפוש בעצמו; חידוד מחשבה, מודעות לתהליך קדימה ואחורה; מטה קוגניציה – להבין את התהליך לעומק להבין את חשיבות התהליך בלי למהר לפתרונות.
- חשוב לציין כי כל ההנחיות הן עקרוניות פעולה, ולא נוסחה. החוט המקשר בתגובות המנחה הוא במעבר מאמפתיה לעשייה, מאנרגיה מכילה לאנרגיה פעילה, כל הזמן תוך עידוד האמונה והאפשרות לשינוי ולבחירה בו.
- בסוף התהליך, הסטודנטים דיווחו כי העבודה המתמשכת על אירוע החיים לאורך הקורס באמצעות הדוא"ל, גרמה להם לעסוק בנושאי הקורס מעבר לשעות השיעור. הסטודנטים דיווחו כי עסקו בנושאים גם בין שיעור לשיעור, עם חברים ובזמן העבודה. למעשה, נוצרה למידה יישומית ופעילה של החומרים שבהם עסק הקורס כל הזמן, והעיסוק בהם היה עיסוק אותנטי ורלוונטי ללומד עצמו. חלק מן הסטודנטים סיפרו שהתכתבות דרך הדוא"ל וניתוח האירוע שלהם, יצרה אצלם ציפייה בכל ימות השבוע.
- בסוף כל תהליך ניתוח אירוע חיים, המנחה ביקשה מן הסטודנטים לסכם את התהליך שעברו, לכתוב כמה מילים על החוויה שלהם עם ניתוח אירוע חיים בכלל ובתקשורת אינטרנטית בפרט.
- דוגמה לעבודה על אפיזודת חיים דרך התכתבות בדוא"ל, שהגישה מרפאה בעיסוק, סטודנטית לתואר שני מתפרסמת במדור במבט אישי בגיליון זה.**
- קורס התנסות בלמידה מתווכת, במהותו, מתחבר לאחד המודלים המובילים במקצועות הרווחה והבריאות היום בכלל, ובתחום הריפוי בעיסוק בפרט: **מודל הצרכן-האדם במרכז** (Rogers, 1967). בקורס, בדומה למפגש טיפולי על פי גישה

- זו, המרצה מתחבר למקום המדויק והאישי שבו מצוי הסטודנט, בכל אחד משלבי התהליך. המרצה מתאים את עצמו לסטודנט, לעולמו האישי, התוכני והמקצועי, לקצב הלמידה שלו, לסגנון הלמידה שלו ולמקום שבו הוא מצוי בתהליך. לא הסטודנט הוא המתאים את עצמו למרצה, כמקובל בלמידה מסורתית יותר במסגרות אקדמיות.
- מטרת העל של הקורס היא ללמד את התיווך כתפיסת עולם, המאפשרת שינוי וצמיחה באינטראקציה בין אנשים. תפיסה זו מאפשרת הרחבה של רפרטואר ההתמודדות של האדם בסיטואציות בין אישיות ומקצועיות שונות. לשם כך, הלמידה דרך אירועי חיים היא בבחינת לא רק "נאה דורש" אלא גם "נאה מקיים". בעבודה דרך אירועי חיים, לאורך כל הקורס, יש התמודדות עם סיטואציה ספציפית אישית של הלומד דרך העברה לסיטואציות אנושיות אחרות. לקורס המבוסס על ניתוח אירועי חיים כמה מאפיינים ייחודיים:
- נרקם קשר הדדי ואישי בין המרצה לבין הסטודנט, הדורש מן המנחה להיות אמפתי כלפי הסטודנט במידה המתאימה לו.
  - על המרצה להיות בעל גמישות רבה ורמת ההתמחות גבוהה בניחות אירועי חיים. לא כל מרצה רוצה ויכול לעמוד בדרישות אלו.
  - מכיוון שהתקשורת בין המרצה לבין הסטודנט נעשית באמצעות הדוא"ל, המנחה וכל משתתפי הקורס צריכים לשלוט בסביבה ממוחשבת.
  - כדי לאפשר ההתייחסות אישית מתמשכת לאירוע של כל סטודנט, חשוב כי מספר המשתתפים בקורס יהיה מצומצם.
  - התהליך דורש התחייבות של המרצה ושל הסטודנט גם יחד כדי לאפשר את הקשר ההדדי.
  - העבודה של הסטודנט על האירוע בזמנו החופשי בין השיעורים מאפשרת עיבוד עמוק יותר של התכנים המועלים בקורס בהקשר למשולש הלמידה: אירוע, אקדמיה ומקצוע.
- המאפיינים הייחודיים האלה מביאים עמם מורכבויות רבות. ראשית, לא כל סטודנט רוצה ויכול לעמוד ברמת פניות גבוהה הנדרשת לניתוח המתמשך. לעתים המאפיין הזה של קשר אישי והדדי, עלול גם להיות מגבלה. וכן ההתכתבות דרך הדוא"ל היא תהליך הדורש רצף של תגובות בין המנחה ללומד. כשנקטע הרצף, עקב מחלה, נסיעה וכדומה, שני הצדדים יתקשו לחזור לתהליך. ייתכן גם כי הסטודנט ירגיש כי לא מיצה את אירוע החיים שלו, לעתים ללא כל קשר למה שחש המנחה, או ההפך. במקרים כאלה שני הצדדים עלולים לחוש התמצה. לשימוש בדואר האלקטרוני בתהליך הלימודי יש תפקיד ייחודי. לרוב, הדוא"ל משמש להעברת מסרים בין אנשים, באופן לא אישי. בגלל המאפיין הזה דווקא, השימוש בדוא"ל לניתוח אירוע חיים מאפשר הרחקה של האירוע, שיכולה לסייע לסטודנט לעשות הפרדה בין רגש לבין קוגניציה. הרחקה זו לעתים נבצרת מאתנו כשאנו עובדים פנים אל פנים ובזמן אמת. עם זאת, ייתכן שתקשורת מסוג זה אינה מתאימה לכל סטודנט.

## סיכום

אירוע חיים הנו התרחשות בין לפחות שני אנשים במקום מסוים, בזמן מסוים על נושא מסוים. ההתרחשות מתוארת כתמונה, כתסריט או כקטע מהצגה. למידה דרך אירועי חיים מתקיימת כשהלומד מגיש למנחה את האירוע החיים, מעבד ומנתח את ההתרחשות בהזדרכת המנחה ולבסוף לומד מן האירוע דרכי התמודדות נוספים העומדים לרשותו. כמו כן, הלומד יכול ללמוד חומר תיאורטי, מקצועי, באמצעות ניתוח אירוע החיים, בהקשר אישי, אותנטי ומשמעותי.

מטרות מאמר זה היו להגדיר מהו ניתוח אירוע חיים, לסקור את התיאוריות המרכזיות העומדות בבסיסו, לבחון בקצרה את השימושים, את היישומים ואת התוצרים של כלי זה במסגרות ההכשרה השונות ולהרחיב את תיאור השימוש בניתוח אפיזודות חיים בקורס לימודי המוסמך בעזרת השימוש בתקשורת האינטרנט.

ניתוח אירוע חיים הוא כלי אישי ורגשי מאוד. מצד אחד בכך עוצמתו, אך מצד אחר האפיון הזה עלול לעורר שאלות שונות, כגון: מה מקומו של הכלי הזה באקדמיה? מניסיוננו, לכלי יתרונות רבים, ועל כן מקומו גם באקדמיה וגם בשדה הקליני. התהליך שהסטודנט עובר אינו אישי בלבד. במהלך הקורס נערך דיון בכיתה, המרחיב את ניתוח אירוע החיים ומאפשר לסטודנטים נוספים מן הקבוצה להתגייס לתהליך וליישם את עקרונותיו גם באקדמיה וגם בקליניקה.

יש צורך לערוך מחקרים אמפיריים על מנת ליצור תוקף ומהימנות לכלי שימש לניתוח אירוע חיים (Weiss, 2010). יש צורך בבניית מנואל לקורס הכשרת מנחים, הבודק את התפתחות היכולת של המנחים העובדים באמצעות ניתוח אפיזודות חיים. מחקר נוסף המתבקש בעקבות מאמר זה, הוא מחקר שיבדוק אם מתרחשת העברה של הנלמד בקורס לחיי היום-יום והעבודה של המשתתפים בקורס.

## מקורות

- הדס לידור, נ' וברקוביץ, י' (2006). מדור ממבט אישי: סדנת הדרכה - כמו מעגלים על המים. כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 15(2), 134-128.
- הדס לידור, נ', נווה, א' ווייס, פ' (2003). ממטפל למורה כניסה לתפקיד הוראתי - שלב נוסף בהתפתחות הזהות המקצועית. כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 12(4), 190-177.
- חטיבה, נ' (2003). תהליכי הוראה בכיתה. תל-אביב: האקדמיה לפיתוח סגל ההוראה. פוירשטיין, ר' (1998). האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתווכת. משרד הביטחון, ההוצאה לאור.
- פיאז'ה, ז' (1972). הפסיכולוגיה של הילד. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- רוטשטיין, ר' (1999). מודלים חדשניים להדרכה בתקופת הכשרה מקצועית. כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 8(4), 175-163.

שור, ר' (2009). *תכנית קש"ת- קידום, שיתוף ותקשורת*. ירושלים: מינהל המחקר והתכנון, המוסד לביטוח לאומי.

- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In S. McNamee, & K. J. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction* (pp. 25-39). Newbury Park, CA: Sage.
- Baptiste, S. E. (2003). *Problem-based learning: A self-directed journey*. Thorafore, NJ: Slack Incorporated.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, D. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Dahan, O. (2003). *Follow up: Intervention and analysis of writing processes amongst learning disabled students*. (Unpublished doctoral dissertation, Eotvos Lorand University, Budapest).
- Fly-Jones, B., Rasmussen, C. M., & Moffitt, M. C. (1997). *Real life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Goncalves, O. F. (1994). From epistemological truth to existential meaning in cognitive narrative psychotherapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 7, 107- 118.
- Hadas-Lidor, N., Weiss, P., & Kozulin, A. (2011). Dynamic Cognitive Intervention: Application in occupational therapy. In N. Katz (Ed.), *Cognition, occupation, and participation across the life span* (pp. 323-350). Bethesda, MD: AOTA.
- Johnson, S. M., & Finucane, P. M. (2000). The emergence of problem-based learning in medical education. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 6, 281-291.
- Maturana, H. (1990). Ontology of observing: The biological foundations of self-consciousness and the physical domain of existence. In N. Luhmann (Ed.). *Beobachter: Konvergenz der Erkenntnistheorien?* Munchen: Wilhem Fink Verlag.
- Pennebaker, J. W. (1994) Some suggestions for running a confession study. Retrieved from <http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/faculty/Pennebaker/Reprints/Hints.DOC>

- 
- Pennebaker, J. W. (2004). Theories, therapies and tax payers. On the complexities of the expressive writing paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 138-142.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29*, 4-15.
- Rogers, C. R. (1967). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Samuel, L. (2001). *Problem-based learning in occupational therapy curriculum: Does it affect components of metacognition?* (Unpublished doctoral dissertation, Marquette University, Milwaukee, Wisconsin).
- Sardesai, R. N. (2006). *Problem based learning (PBL) vs. traditional learning in occupational therapy curriculum*. (Unpublished master's thesis, Touro College, New York).
- Schawinsky, S. (2009). *Problem-based learning in occupational therapy education*. (Unpublished master's thesis, Wayne State University, Detroit, Michigan).
- Sloan, D. M., & Marx, B. P. (2004). Taking pen to hand. Evaluating theories underlying the written disclosure paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 121-137.
- Smyth, J. M., & Helm, R. (2003). Focused expressive writing as self-help for stress and trauma. *Journal of Clinical Psychology, 59*, 227-235.
- Smyth, J. M., & Pennebaker, J. W. (1999). Sharing one's story: Translating emotional experiences into words as a coping tool. In C.R., Snyder (Ed). *Coping: The psychology of what works* (pp. 70-89). New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Weiss, P. (2010). *A psycho educational cognitive communication intervention model for parents/family members of persons suffering from mental health disorders*. (Doctoral research proposal, Haifa University, Haifa, Israel).

## מדורים



## מדור ממבט אישי

ד"ר נעמי הדס לידור

עורכת:

## עבודה על אפיזודת חיים דרך התכתבות בדוא"ל

לפניכם דוגמה לעבודה על אפיזודת חיים דרך התכתבות בדוא"ל, שהגישה מרפאה בעיסוק, סטודנטית לתואר שני. הרחבה בנושא אפשר למצוא במאמר "אירועי חיים כמנוף לצמיחה אישית ומקצועית" בגיליון זה.

**האפיזודה (כפי שהוגשה לראשונה)**

איתי: מה קורה אתך היום? רוצה להיפגש?

אני: לא, אני לא במצב רוח היום.

איתי: מה קורה אתך? את כבר הרבה זמן לא בסדר.

אני: נכון, אבל לא בא לי לדבר על זה.

איתי: רק ספרי לי מה קורה לך, כדי שאבין.

אני: אבל אני לא רוצה לדבר על זה. אני אדבר אתך על זה מתישהו, אבל לא עכשיו.

איתי: אבל מה קרה?

אני: איתי! למה אתה לוחץ עלי? אני מסבירה לך שאני לא רוצה לדבר על זה

וכשאהיה מוכנה אדבר אתך! אם באמת אכפת לך ממני אז תשחרר את זה עכשיו.

אני אוהבת אותך, אבל אני לא רוצה לדבר על זה עכשיו, רק בגלל שמתאים לך לדבר על זה.

איתי: (בטון כועס) אני פשוט לא מבין למה כשאת עוברת כזה משבר, את לא

מרגישה שאת מסוגלת לשתף אותי.

אני: אבל ככה אני מרגישה, ובמקום להבין אותי ולתת לי את הזמן שאני

מבקשת ממך, אתה רב אתי.

איתי: (בטון נעלב) טוב, אני לא יודע מה להגיד לך על זה.

אני: אם אתה בוחר להיעלב ממני עכשיו, זו בחירה שלך ואל תאשים אותי

בכך. אני לא יכולה להתמודד גם עם זה עכשיו.

איתי: (בעלבון וכעס) טוב אז ביי.

אני: (בכעס) ביי.

השאלה שעלתה לי בעקבות הסיטואציה: איך יכולתי "להגן" על עצמי מפני

שיתוף שלא מרצוני בלי לפגוע בחבר טוב...

מדורים

תמר יקרה,

תודה על הכנות. האירוע באמת מרגש וכואב... אני מקווה שבסוף הקורס תראי אותו קצת אחרת... ובינתיים חשבי ואם אפשר גם כתבי: למה איתי התנהג כך בשיחת הטלפון? למה הוא נעלב, לדעתך? מי יצא מרוצה מהשיחה הזאת? חשבי, גם אם היית מנהלת את השיחה הזו היום שוב היית נוהגת באותה צורה. נסי לכתוב זאת... ולחכות להמשך.

נעמי שלום,

איתי התנהג ככה כי הוא דאג לי ולא הבין מה קורה לי. אף פעם לא הסברתי לו. הנחתי שלא יבין. הוא נעלב כי דיברתי אליו בצורה מעליבה. הוא מאוד רגיש... נראה לי שאף אחד לא יצא מרוצה מהשיחה. אני רוצה לומר שהייתי מנהלת את השיחה אחרת היום, אבל האמת היא, שקשה לי לראות את הדברים בפרספקטיבה אחרת. רציתי שיתפוס ממני מרחק. אני לא אוהבת לשתף בקושי שלי, לא אוהבת כשמונסים לתמוך בי, אני דוחה את זה. וזה מה שעשיתי עם איתי.

הי תמר חמודה ורגישה,

אנא: א. קחי דף ריק, חלקי אותו לשניים, בצד אחד זרקי את כל המילים שמביעות את מה שהרגשת בסיטואציה הזאת עם החבר, מילים רק מילים. בצד השני את כל המילים שחשבת באותה סיטואציה. ב. עכשיו עשי זאת בדיוק באותה דרך ודמייני מה החבר הרגיש ומה הוא חשב. ג. ערכי טבלת השוואה שצד אחד שלה הוא רגש, קוגניציה והתנהגות והצד האחר הוא תמר והחבר בנפרד כמובן... ד. מה גילית???? שלחי לי את כל מה שעשית. בהצלחה!

נעמי שלום,

הנה הטבלה שיצרתי, מה עכשיו?

איתי	אני	
עלבון, כעס, תסכול, דחייה, עצב	לחץ, כעס, חשופה, מותקפת, חנק, מיאוס, תסכול, עצב	<b>רגש</b>
<b>אני לא מבין אותה.</b>	למה הוא לוחץ עלי?	<b>קוגניציה</b>
<b>היא לא סומכת עלי.</b>	<b>מה לא מובן כאן?</b>	
<b>היא לא חברה טובה.</b>	<b>הוא אגוצנטרי.</b>	
משהו רע קרה לה.	<b>אכפת לו יותר מעצמו מאשר ממני.</b>	
היא לא אוהבת אותי באמת.	<b>הוא לא מקשיב לי.</b>	
<b>היא תוקפנית.</b>	הוא לא באמת מבין אותי.	
יזימת סיום השיחה.	הרמת קול. דיבור מהיר.	<b>התנהגות</b>

---

 מדורים
 

---

תמר,

בתחושה שלי לגבי הרגשות גם את נעלבתי, גם הוא הרגיש מתוסכל כי הוא לא ידע איך לרצות אותך, גם הוא הרגיש מותקף, שהרי הרמת את הקול ונתת הרגשה שאין הוא מבין אותך. האם גם את לא רצית לסיים את השיחה? האם איתי רצה באמת לסיים את השיחה??? או פשוט הרגיש חסר אוניס מול השטף? האם אני צודקת? אנא חברי קווים בין הרגשות שלך ושל איתי התואמים זה לזה... ספרי את מספר הדברים המשותפים ביניכם לעומת אלה שלא משותפים. מה דעתך? האם יש לכם על מה לדבר??? האם את יודעת איך להתחיל את הדיבור??? כתבי לי את מחשבותיך.

נעמי,

את צודקת. אני נעלבתי שהוא כביכול שם את עצמו לפני. והוא בטוח הרגיש מתוסכל ומותקף. אני תקפתי אותו באופן שדיברתי אתו. ובאמת לא רציתי לנהל את השיחה הזאת. מזל שהוא "ויתר" וסיים אותה... מצאתי 21 דברים משותפים ו-5 דברים לא משותפים...

תמר יקרה,

21 דברים משותפים ורק 5 שונים, וואו איזה קשר מדהים יש ביניכם, איזה כף, לפחות בפוטנציאל. אל תחשבי כרגע על איתי. בעיניו, אני מניחה, השיחה חלפה וזהו. אבל בשבילך, עשי תרגיל מחשבתי. היום בהסתכלות על הכוונה ועל ההדדיות, על משמעות, על מסוגלות ועל העברה, האם היית מנהלת את השיחה אחרת? האם הסוף היה יכול להיות אחרת? תני דרוור למחשבותיך.

נעמי שלום,

בהסתכלות על מרכיבי התיווך ולאחר שהבנתי על עצמי כמה דברים חשובים, כך הייתי רוצה לנהל את השיחה כיום:  
**מבחינת כוונה והדדיות:** לא הייתי מנהלת את השיחה בטלפון. כדי ליצור כוונה והדדיות צריך ליצור קרבה פיזית, לתפוס מבט, להשתמש בשפת גוף. הייתי בוחרת במיקום ובעיתוי מתאימים, כשיש לי כוח לנהל את השיחה. הייתי משתדלת לאפשר דיאלוג. בשיחה זו דיברתי בשטף, לא הקשבתי לו בכלל. הייתי בודקת עם עצמי קודם לכן, מה המסר שאני רוצה להעביר לו - "אני צריכה אותך בתור חבר, אבל בתנאים שלי..." הייתי מסבירה לו מהם התנאים שלי, כדי שהמסר יהיה ברור: אני צריכה שלא תשאל אותי מה קרה, שתהיה סבלני עד שארצה לדבר אתך על זה, שלא תלחץ עלי להיפגש, שתיתן לי להיות עצובה ולא תנסה לעודד אותי כל הזמן... הייתי מנסה לחשוב קדימה, מה אני רוצה להשיג מהשיחה הזאת. הייתי רוצה להשיג "שיפור" בחברות שלנו כפי שהייתי זקוקה לה אז, ולא ריב והתרחקות. הייתי צריכה לחשוב מעבר ל"כאן ועכשיו". כי התוצאה שהשגתי הייתה הרחקה, וזה לא הועיל לטווח הארוך.

**מבחינת משמעות:** הייתי מנסה לחבר את הבקשות שלי למשמעות הרגשית והערכית של איתי בקשר למה זה חברות. אני יודעת שאיתי מאמין שחברות זה "לטוב ולרע". לא רק



## מדורים

בשביל הכיף. היא נמדדת גם ברגעי קושי. ובמקרה הזה, כשהיה לי רגע של קושי, הרחקתי אותו. ולכן זה פגע בו מאוד. הייתי רוצה להראות לו שהחברות שלנו היא גם ברגעי קושי, בכך שהייתי מסבירה לו איך אני זקוקה לו עכשיו. הייתי רוצה שזה לא יתגשש לו בערך החברות כפי שהוא תופס אותן.

**מבחינת העברה:** הייתי מסבירה לו את העיקרון המשתמע ממה שאני מבקשת ממנו. מהם הצרכים שלי באופן כללי מחבריי כשאני במצב רוח ירוד. שידע איך לנהוג אתי גם בהמשך. **מבחינת מסוגלות:** במקום להראות לו כמה הוא לא מוצלח בלהיות חבר שלי, הייתי מנסה להראות לו איפה הוא כן מצליח, למשל בזה שאכפת לו כל כך, שהוא רוצה להיות שם בשבילי, שהוא רוצה להבין אותי למרות שאני לא סבלנית אתו. הייתי רוצה לכבד את המאמץ שהוא עושה בשביל להיות חבר שלי, להאיר את מה שעשה נכון, גם בעבר. אבל נעמי, זה לא נראה לי אנושי! מי יכול לחשוב על כל הדברים האלה מראש?? צריך להיות גאון אמיתי, מחושב, לא להגיב מהבטן, להבין את עצמך לעומק, להבין את השני לעומק, לצאת מה"כאן ועכשיו", לראות את התמונה הכללית, לצאת מהאגוצנטריות, לא לתת לרגשות להשתלט עליך... הלוואי הייתי יכולה באמת לנהל את השיחה ככה...

יקרה שלי

אני חושבת שהדרך שעשית עם ניתוח האירוע הזה בחודשיים האחרונים דווקא מראה לי שאת אנושית מאוד... לא צריך לתווך תמיד! לא תמיד צריך לחשוב על הדברים מראש!!!  
לא צריך להיות תמיד מחושב! לפעמים צריך סתם להתרגז, סתם להיעלב, סתם לכעוס.

לפעמים צריך סתם להרגיש, ולקבל סתם פינוק... וזה ממש בסדר. אני חושבת שהלמידה הזאת, תרומתה היא בכך שהיא נותנת את אפשרות הבחירה... להיות פעם כך ופעם אחרת... וגם להבין... ובכלל, לחוש יותר תחושה של שליטה בחיים... ומה את אומרת על כל התהליך הזה שעברת, מה הוא עשה לך?? לי היה כיף אדיר לעבוד אתך.

נעמי,

בכל חיי כלומדת לא חוויתי חוויית למידה כל כך ייחודית ומשמעותית כבקורס תיווך. אני מרגישה שהרווחתי מהקורס בכל כך הרבה אופנים, גם קוגניטיביים וגם רגשיים. לקראת סיום התהליך שאלת אותי "**היוס בהסתכלות על הכוונה וההדדיות. על תפארות. על אסוקלות ועל הצברה. האם היית מנהלת את העינה אחרת?...**" כשחיברתי את התשובה לשאלה זו ראיתי עד כמה הצלחתי בסופו של דבר להבין את מרכיבי התיווך. אבל לא רק להבין אותם למשך השיעור או למשך הסמסטר (עד המבחן או העבודה ואז לפנות מקום למידע חדש...), אלא באמת להבין אותם. כי למדתי אותם "על בשרי", דרך האפיזודה שלי, דרך ההתייחסות האישית שנתת לי בכל שלב בדרך, דרך התגובות האמפתיות שלך לקושי שלי עם האפיזודה והחיאזקים שנתת לי בדרך לנתח אותה. למדתי אותם

---

 מדורים
 

---

דרך נקודת המבט שהוספת לי והכלים שנתת לי שאפשרו לי לראות את הדברים אחרת. אז למדתי תיווך. אבל זה לא הסתיים בזה. למדתי על עצמי, למדתי על ההתנהלות שלי עם אנשים בחיי, למדתי על תגובות אוטומטיות שלי. כעסתי על עצמי, סלחתי לעצמי, ולמדתי שבסופו של דבר, יש לי אפשרות לבחור את עצמי, בכל סיטואציה מחדש. לא תיארתי לעצמי שיש דברים כאלה באקדמיה... תודה לך.

נכתב ונערך על ידי: **נעמי הדס לידור**, OTR, PhD, הקריה האקדמית קרית אונו, החוג לריפוי בעיסוק, בית הספר למקצועות הבריאות, אוניברסיטת תל-אביב, מומחית לטיפול קוגניטיבי דינמי ושיקום בקהילה. noami.h@gmail.com  
**יפעה ארבל**, OTR, BOT, מנהלת שירותי ריפוי בעיסוק, "בשיבה בריאה", קליניקה רב תחומית לגיל המבוגר. ifah.arbel@gmail.com  
**פנינה וייס**, OTR, MSc, דוקטורנטית, החוג לריפוי בעיסוק, הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה, החוג לריפוי בעיסוק, בית הספר למקצועות הבריאות. penina.weiss@gmail.com  
**הודיה אודס**, OTR, MSc, מרפאה בעיסוק אחראית מחלקת מבוגרים פתוחה, רכזת הדרכה, המרכז לבריאות הנפש גהה, פתח-תקווה. hdoron@clalit.org.il



נעמי גפן

עורכת:

## מדור טכנולוגיה ואינטרנט

### כיסאות גלגלים ממונעים, אמצעי הפעלה ותיאור מקרה

#### מבוא כללי ותיאור מטרת הטכנולוגיה

כיסאות גלגלים ממונעים הם אביזר שיקום למטרת ניידות עצמאית במקרים שבהם אי אפשר להשתמש בכיסאות גלגלים ידניים עקב חולשה של פלג גוף עליון, הגבלה בטווחים של פלג גוף עליון או רצון לשמר אנרגיה לאנשים שכן מסוגלים להניע כיסא גלגלים ידני.

אנשים הרתוקים לכיסאות גלגלים ממונעים בדרך כלל סובלים מנכות קבועה וקשה שאינה מאפשרת להם להניע כיסא גלגלים ידני. מדובר למשל באנשים פגועי חוט שדרה עקב תאונת דרכים, באנשים הלוקים במחלות נוירולוגיות כמו שיתוק מוחין או במחלות מתקדמות כמו ניוון שרירים.

לפני שמתאימים לאדם כיסא גלגלים ממונע יש להעריך את יכולותיו הקוגניטיביות. מכיוון שכיסא ממונע יכול להיות מהיר וכבד, חשוב לדעת מראש אם המשתמש מסוגל להבחין בסכנה סביבו ולהגיב בהתאם. לאחר הערכת יכולותיו הקוגניטיביות יש צורך להעריך את יכולותיו הפיזיות ולמצוא איבר הפעלה מתאים שהוא אמין ועקבי.

במרבית המקרים איבר ההפעלה הוא יד. יש ג'ויסטיקים רבים המתאימים ליד ולרמות שונות של כוח ביד. במקרים שאי אפשר להפעיל את הכיסא בעזרת ג'ויסטיק יד, אפשר להרכיב על הכיסא מנגנונים שונים כגון ג'ויסטיק סנטר, מתגים להפעלה על ידי יד, רגל, ראש או סנטר. במקרים מאוד קשים כשיש רק תנועה יחידה אחת ללא טווח תנועה רחב אפשר להרכיב על הכיסא מערכת של סריקה שמופעלת על ידי מתג יחיד.

לאחר הערכת יכולותיו הקוגניטיביות והפיזיות של המשתמש, חשוב להתאים לו את שאר מאפייני הכיסא כדי לאפשר לו תפקוד מרבי בפעילויות השונות משך היום: בבית, בעבודה, בלימודים ובשעות הפנאי.

יש אפיונים שונים של כיסאות גלגלים ממונעים הדומים לכיסאות גלגלים ידניים, כמו מידות הכיסא, סוגי הרגליות, סוגי הידיות. בנוסף יש מנגנונים נלווים שונים המיוחדים לכיסאות גלגלים ממונעים, כמו הטיית מושב חשמלי, הטיית גב

## מדורים

חשמלי, הרמה והורדה של המושב (HI-LOW), מטפס מדרכה. חשוב ביותר להתאים התאמה מדויקת את מאפייני הכיסא כדי לאפשר לאדם הנכה מידה כלשהי של עצמאות. לדוגמה, אדם הסובל מניוון שרירים מתקדם יוכל לשנות את תנוחת ישיבתו באופן עצמאי רק בעזרת הטיית המושב או גב הכיסא. עוד דבר חשוב בבחירת כיסא גלגלים ממונע הוא מקום השימוש ומידת התאמתו ונגישותו. כיסא גלגלים כבד מאוד ועל פי רוב אי אפשר להרימו כמו כיסא גלגלים ידני. יש כמה סוגי כיסאות ממונעים שיכולים להתאים לסביבת שימוש קטנה ופחות נגישה. רוב סוגי הכיסאות הממונעים מסופקים לנכים בהשתתפות כלשהי של משרד הבריאות, משרד הרווחה ומשרד הביטחון.

### סוגי כיסאות גלגלים ממונעים

#### 1. גלגלים ממונעים



מערכת זו מיועדת לאנשים בעלי כוח ירוד, טווחי תנועה מוגבלים בפלג הגוף העליון ושמקום השימוש בלתי נגיש. המערכת מורכבת בתוך גלגלי ההנעה (הגלגלים האחוריים) של כיסא גלגלים ידני ומתחברת לסוללות המצויות על הכיסא. משקל המערכת כ-30 ק"ג. מטרתה של המערכת להגביר את הכוח של כל גלגל ובכך להפחית את הכוח הנדרש מן המשתמש. אפשר לתכנת כל גלגל בנפרד על מנת להתאים להבדלי הכוח שבין הצדדים של המשתמש.

#### 2. מנועי עזר



מערכת זו מיועדת בעיקר לאנשים הממעטים להשתמש בכיסא ממונע, ולמי שיש להם קושי בנגישות למקום השימוש. המערכות האלה מתחברות לכיסא גלגלים ידני ומופעלות על ידי ג'ויסטיק. בחלק מן המקרים המערכת מתחברת במקום גלגלי ההנעה ובחלק מן המקרים "יושבת" בתוך גלגלי הנעה נוספים. המערכת מתחברת לסוללות ולג'ויסטיק ואפשר להרכיבה ולהסירה בקלות.



מצוי גם סוג אחר של מנוע עזר המתחבר לכיסא הגלגלים מקדימה ומצריך שימוש בשתי ידיים להפעלה. המערכת, שמתחברת על ידי פראזול מיוחד לכיסא גלגלים ידני, כוללת את כל הרכיבים ואין צורך בסוללות חיצוניות.



### 3. מרכב ומושב מחוברים

מיועד לאנשים שהניידות שלהם רובה בתוך כיסא גלגלים ממונע ושמקום השימוש שלהם נגיש לכיסא גלגלים. הוא מתאים לשימוש בתוך מבנה וגם בחוץ. המערכת מחוברת לשלדת כיסא הגלגלים ומפעילה באופן ישיר את גלגלי ההנעה. אפשר להרכיב על הכיסא מנגנונים נלווים שונים כמו הטיית מושב והטיית גב.

#### 4. כיסא גלגלים עם בסיס ממונע



מיועד לאנשים שהניידות שלהם עיקרה בתוך כיסא גלגלים ממונע. הכיסא מיועד לשימוש בתוך מבנה ומחוצה לו. טווח הנסיעה שלו רחב בין 30-50 ק"מ בין טעינות, ומהירות הכיסא יכולה להגיע ל-10 קמ"ש. הכיסא מתחלק לשניים: בסיס ממונע שהוא לב הכיסא ומושב הכיסא שמורכב על גבי הבסיס. אפשר להוציא את מושב הכיסא ולהרכיב מושבים אחרים. הכיסא עצמו מאוד כבד ואפשר להרכיב עליו מנגנונים נלווים שונים כמו הטיית מושב, הטיית גב, העלאה והורדה של המושב (LOW-HI).

#### 5. קלנועיות



משמשות בעיקר לאנשים עם קשיי ניידות למרחקים ארוכים. לרוב קלנועיות אינן משמשות ככלי ניידות עיקרי. הקלנועיות פותחו במסגרת הקיבוץ במקום שבו המרחבים גדולים וכמענה לדיירי הקיבוץ הוותיקים שהתקשו ללכת. בשנים האחרונות הוכנסו הקלנועיות גם לשימוש באזורים עירוניים ועל ידי מגוון של אוכלוסיות. לדוגמה, קשישים בעיר שחיפשו דרך ניידות חלופית, ילדים הרתוקים לכיסאות גלגלים ידניים וחיפשו פתרון לשעות אחר הצהריים כדי לבלות עם חבריהם הרוכבים באופנים ונוסעים בגלגליות. הקלנועיות אינן ממונות על ידי משרד הבריאות.

#### השימוש בשיקום

כיסאות גלגלים ממונעים משולבים בשלבים שונים של תהליך השיקום. לרוב בתהליך השיקום האדם ישב תחילה בכיסא גלגלים ידני, גם אם אין ביכולתו להניע את הכיסא. ברוב מחלקות השיקום אין כיסאות גלגלים ממונעים רבים שאפשר לתת לאדם להשתמש בהן בשהותו בשיקום. אדם הזקוק לכיסא גלגלים ממונע יצטרך ללמוד תחילה איך להפעיל את הכיסא. לעתים אפשר ללמוד להניע את הכיסא במהלך השיקום אם יש כיסא ממונע. לקראת השחרור ממחלקת השיקום מרפאה בעיסוק או פיזיותרפיסט יאפינו את הכיסא הממונע בהתאם למצבו הנוכחי של האדם, לפרוגנוזה ולאופי מחלתו.

## תקנים

כיסאות גלגלים ממונעים רובם נושאים תו תקן אמריקני או אירופי. משרד הבריאות, משרד הרווחה ומשרד הביטחון מאשרים לרכישה כיסאות בעלי תו תקן בלבד.

## דרכי הפעלה

1. ג'ויסטיקים- הדרך הנפוצה ביותר להפעיל כיסא ממונע היא על ידי ג'ויסטיק. הג'ויסטיק יכול להיות מופעל על ידי יד, רגל, סנטר או ראש. מצויות מידות שונות של כוח שדרושות כדי להפעיל את הג'ויסטיק ובכך אפשר להתאים את הג'ויסטיק גם לאדם עם כוח ירוד וגם לאדם עם תנועות נלוות שמפריעות. לדוגמה, מצוי ג'ויסטיק מסוג HEAVY DUTY שמתאים לאנשים עם תנועות אטטואידיות. הכוח הדרוש להפעלה הוא רב, לכן רק תנועות נמרצות יצליחו להפעיל את הג'ויסטיק. ויש גם ג'ויסטיק רגיש במיוחד שמידת הכוח הדרוש היא מינימלית - 10 גרם הג'ויסטיק הזה מתאים לאנשים שאין להם כוח ושאינם מסוגלים להפעיל את שריריהם כנגד התנגדות. הג'ויסטיק יכול להיות פרופורציונלי, כלומר מידת דחיפת הג'ויסטיק קובעת כמה מהר הכיסא ייסע בתוך הטווח. סוג כזה של ג'ויסטיק מאפשר לכוון לכל כיווני התנועה. סוג אחר של ג'ויסטיק הוא על בסיס של מתגים ומאפשר רק 4 כיוונים ללא כיווני ביניים.
2. מערכת המופעלת על ידי מתגים- לאדם שאינו מסוגל להניע את הכיסא על ידי ג'ויסטיק יש אפשרויות אחרות. אפשר להשתמש במתגים, שכל מתג מייצג כיוון או פונקציה (כיבוי והדלקה). המתגים מצויים בכל הגדלים ובמידות שונות של כוח הפעלה. אפשר למקם את המתגים על יד כל איבר הפעלה בגוף (יד, ראש, ברך, מרפק, סנטר, ראש). מערכת מתגים, ללא מערכת סריקה, מחייבת שימוש ב-4 מתגים לפחות כדי לשלוט על כל הכיוונים. לעתים יש קושי למצוא 4 איברי הפעלה, או למקם את המתגים כך שאיבר הפעלה, למשל יד, יגיע לכל המתגים המונחים לפניו.
3. מערכת סריקה עם מתג אחד או שניים- בעבור אדם עם איבר הפעלה יחיד או טווחי תנועה מוגבלים אפשר להשתמש במערכת סריקה. מערכת הסריקה, מנגנון שסורק את כיווני הנסיעה ובעת לחיצה או הפעלה של המתג, בוחרת את כיוון הנסיעה. רוב המערכות מחייבות הפעלה ממושכת של המתג כדי לנסוע. אפשר לתכנת את מערכות הסריקה ולקבוע את מהירות הסריקה, את הכיוונים הנסרקים ואת סדר הסריקה. מערכת הסריקה מפעילה גם את המנגנונים הנלווים של כיסא הגלגלים כמו הטיית מושב חשמלי או הטיית גב.
4. מערכות הפעלה של PROXIMITY (קרבה)- המערכת הזאת בדרך כלל מורכבת בתוך משענת הראש. שלא כבמתגים רגילים, אין צורך בלחיצה ממושכת על המתג כדי להפעיל, אלא רק בקרבה של הראש אל המתג. החיסרון הוא בכך שאי אפשר להשתמש במשענת הראש כמשענת ראש.

פירוט לגבי מערכות הפעלה שונות אפשר למצוא באתרי אינטרנט שונים כגון:

<http://wheelchair.ca/drives.php>

## מדורים

**תהליך הפנייה למשרד הבריאות למימון ברכישה של כיסא ממונע**  
 אדם המעוניין בכיסא ממונע צריך לפנות למשרד הבריאות להתחיל את התהליך (אלא אם הוא מצוי בטיפול משרד הביטחון או משרד הרווחה). יש קריטריונים ברורים לגבי מי זכאי לכיסא ממונע ממשרד הבריאות – אדם עד גיל 70, פגוע 4 גפיים, בעל יכולות קוגניטיביות ופיזיות המאפשרות לו להפעיל את הכיסא, המנהל אורח חיים מחוץ לבית, שיש לו הסעה המותאמת למקום הפעילות, בית נגיש (בית קרקע, דירה עם מעלית, בית עם שיפוע המוביל לכניסה). כמו כן דרושים טפסים נוספים של מפרט טכני, עובדת סוציאלית, רופא ואחות, ובנוסף ייערך ביקור בית. לנוהל המלא אפשר לפנות ל: <http://www.health.gov.il/hozer/25853810F.pdf>.

### הדרכה

בעת קבלת כיסא גלגלים ממונע לשימוש יש צורך בהדרכה בעניין התפעול והטיפול השוטף בכיסא. הדרכה זו חשובה בעיקר לאנשים המקבלים כיסא גלגלים לשימושם בפעם הראשונה. ההדרכה מאפשרת ניצול מרבי של היתרונות היחסיים של כיסא הגלגלים על ידי המשתמש, וכן מונעת מצב של אי שימוש באמצעי החשוב הזה לאדם ולמשפחתו בגלל העדר מידע, ומונעת מצב של שימוש לא נכון שיכול לגרום לקלקולים בכיסא הגלגלים.

### חשיבותו של השימוש בכיסא ממונע בגיל צעיר

ילדים עם נכות פיזית מתקשים להשיג את אבני הדרך בהתפתחות: ישיבה, זחילה, עמידה והליכה. ללא השגת אבני דרך אלו, הפעוט מתקשה לפתח מושגי יסוד של הבנת מושגי יסוד במרחב, כיוונים, וההתפתחות הסנסומוטורית שלו נפגעת. כדי לאפשר תנועה במרחב מטפלים ממקצועות הבריאות עובדים עם הילדים כדי לאפשר להם תנועה במרחב בכל דרך: סקוטר, סטאר קאר, אופניים, כיסא גלגלים ידני ובמקרים מסוימים כיסאות גלגלים ממונעים. יש לראות בכך הקניית ניידות של הילד ולא הקניית "יכולת נהיגה". אפילו ילדים בני שנתיים יכולים להניע כיסא ממונע בבטחה. במחלות כמו SMA, QUAD CP, פגיעות חוט שדרה גבוהות, שבהן מתקשים לנוע במרחב באופן עצמאי אפשר ליהנות משימוש בכיסא ממונע בגיל צעיר.

### סיכום

כיסאות גלגלים ממונעים יכולים להיות ההבדל בין ניידות עצמאית ללא עצמאית. אדם התלוי בכל כך הרבה תחומים שונים בחייו יכול להרגיש עם כיסא ממונע שליטה בלפחות תחום אחד. והדבר מאפשר לו הרגשה של ביטחון עצמי ושיפור מצב הרוח. אצל ילדים קטנים, שימוש בכיסא ממונע יאפשר חוויות סנסומוטוריות שיובילו להתפתחות קוגניטיבית ורכישת מושגים של מרחקים, יחסים במרחב ועוד. חשוב שאנשים שאין להם יכולת להניע כיסא גלגלים ידני יוכלו להשתמש בכיסא גלגלים ממונע לצורך ניידות. שימוש בכיסא גלגלים ממונע הוא שלב קריטי בשיקומו של האדם ושילובו חזרה בחיי היום יום ובקהילה.



**תכנית השאלה של כיסאות גלגלים ממונעים לילדים ולנוער**  
 בית חולים אלי"ן מפעיל שירות של השאלת כיסאות גלגלים ממונעים. ההשאלה נעשית לילדים ולנוער שצריכים לתרגל ניידות בכיסא גלגלים במסגרת ביתית או לימודית, לפני הגשתם למשרד הבריאות. הקריטריונים של משרד הבריאות צריכים לחול גם על הילד כדי לאפשר השאלה. ואלה הם הקריטריונים: בית נגיש, מסגרת לימודים נגישה ונכות פיזית. לפרטים אפשר לפנות לבית חולים אלי"ן, למחלקה לריפוי בעיסוק – 02-6494304, oarbel@alyn.org, www.alyn.org.

### תיאור מקרה

מינה, בת שמונה וחצי, סובלת מ-TYPE II SMA. היא מרותקת לכיסא גלגלים ידני, ללא יכולת הנעה חוץ מעיניה, ומעט מאוד EXT ו-FLEX של אצבע ימין. מינה אינה יכולה לדבר, אך מבינה את הנעשה סביבה ועונה "כן" ו"לא" בעזרת תנועות עיניים. היא למדה להשתמש במתג אופטי להפעלה של מחשב ולוחות תקשורת. לאחרונה החלה להפעיל כיסא ממונע. בתחילת התהליך היה ניסיון עם מתג רגיש במיוחד. המתג היה מחובר לכיוון קדימה בלבד. מינה הבינה את הקשר בין לחיצה לבין נסיעה קדימה, אך התקשתה להחזיק את המתג לחוץ לאורך זמן. לאחר מכן היא ניסתה להניע את הכיסא בעזרת מיני ג'ויסטיק עם ראש שעם. למינה היה קושי להזיז את הג'ויסטיק לצדדים ולשלוט בכיוונים השונים. לאחר מכן חובר המתג האופטי למערכת של סריקה. מינה הייתה צריכה להפעיל את המתג כדי להתחיל את הסריקה ולאחר מכן להפעיל שוב כדי לבחור כיוון נסיעה. כדי לאפשר נסיעה רצופה הייתה מינה צריכה להשאיר את אצבעה למעלה בקו של הקרן האופטית. מינה מצליחה לבחור את הכיוון הרצוי לה ולנסוע למרחק של כמה מטרים. בעיקר היא אוהבת לנסוע לאחור. מינה תמשיך בתרגול עד שתרכוש שליטה מלאה במערכת ויהיה אפשר להגישה למשרד הבריאות כמועמדת לכיסא ממונע.

### אתרי אינטרנט

1. <http://wheelchair.ca/drives.php> - הסבר לגבי צורות הפעלה של כיסאות גלגלים ממונעים.
2. [http://www.dlf.org.uk/factsheets/Choosing\\_a\\_powered\\_wheelchair\\_sponsored.pdf](http://www.dlf.org.uk/factsheets/Choosing_a_powered_wheelchair_sponsored.pdf) - הסבר של מרכזי מידע באנגליה בעניין בחירת כיסא ממונע.
3. [http://www.permobil.com/Global/USA/FUNDING/Documents/Funding/Research%20Articles/Resna\\_position\\_pwr\\_wc\\_pediatric\\_users.pdf](http://www.permobil.com/Global/USA/FUNDING/Documents/Funding/Research%20Articles/Resna_position_pwr_wc_pediatric_users.pdf) - עמדת RESNA לגבי שימוש בכיסא גלגלים ממונע.
4. [http://www.seatingandmobility.ca/Libraries/word\\_documents/019\\_PoweredMobilityTrainingforChildren.sflb.ashx](http://www.seatingandmobility.ca/Libraries/word_documents/019_PoweredMobilityTrainingforChildren.sflb.ashx) - סיכום הרצאה של קרן קנגס, מומחית להושבה ולניידות ממונעת מארה"ב.

נכתב ונערך על ידי נעמי גפן, MsOT, מנהלת קשרי חוץ וקידום פרויקטים, בית חולים אלי"ן. [naomi@alyn.org](mailto:naomi@alyn.org)



לירון גלבע

עורכת:

## מדור סקירת ספרים

### כל ילד חושב אחרת: דרך צלחה ללקויי למידה ולבעלי הפרעות קשב (2006) מאת ד"ר מל לוי (נכתב במקור באנגלית, הודפס בעברית), הוצאת מודן

הספר "כל ילד חושב אחרת" נכתב בידי מל לוי, רופא ילדים, מומחה לחינוך וידוע בעולם המערבי בעיצוב דרכי מחשבה הומניות המכוונות לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים. כדברי ד"ר היידי פלביאן בהקדמתה למהדורה העברית, מסר הספר טמון בשמו. כל ילד חושב! ייתכן שילד כלשהו חושב בקצב שונה מן הסובבים אותו, אבל כל הילדים באשר הם הנם ילדים חושבים. ואכן הספר שלפנינו מאפשר התבוננות בילד החושב על אף הקשיים, ומעניק אפשרות רחבה להבנתו. כמו כן, הוא מתמקד בהצגת מידע התורם לקידום קבלת החשיבה השונה במערכת החינוך.

הנושאים החשובים האלה נידונים בארבעה-עשר פרקים. בתחילה מוצגים הסברים על מבנה המוח ועל תהליכי החשיבה באופן כללי, לדוגמה: כיצד מתרחשת למידה, כיצד נוצר פרופיל חשיבתי, בקרות קלט-פלט, זיכרון לטווח קצר וארוך וכדומה. בהסברים האלה נכללת גם התייחסות לאיתור התפקוד הלקוי והשלכותיו על מבוגרים. בהמשך ממשיך ומפרט ד"ר לוי את המצבים שבהם החשיבה מתפתחת לאט יותר, את ההשלכות השניוניות- כגון סיבוכים רגשיים, ומתאר כלים להתמודדות ולטיפול באמצעות ה"פרופיל האישי" של כל ילד. הוא עושה זאת תוך שילוב ההיבטים התיאורטיים עם תיאורי מקרה וניתוחם. מלבד זאת, ניתנות עצות יישומיות להורים ולצוות החינוכי על מנת לעודד את התפתחות החשיבה התקינה וצמצום הפערים.

בפרק "הזכות להיות שונה" ו"להתאים מחדש את החשיבה", פונה הסופר לקהל הקוראים וכולל בהם גם את התלמידים עצמם. אל המורים הוא פונה בקריאה להתמחות בהתפתחות החשיבה והלמידה בקבוצות הגיל שהם עובדים אתן. את

---

 מדורים
 

---

ההורים הוא מעודד להיות ל"בעלי ברית" של ילדיהם בנושא החינוך ולהיות מעורבים באופן פעיל בצרכים החינוכיים הספציפיים שלהם. והתלמידים נעשים לשותפים פעילים על ידי הבנה מעמיקה יותר של יכולותיהם בעזרת מבוגר מתווך בתכניות למידה בית ספריות מובנות. כמו כן, מוצעות התאמות מעשיות לעבודה סביב תחום חלש אצל הילד כפתרון לעקיפת הקושי והתמורה הנדרשת מן הילד בעדן (כגון עבודה נוספת כלשהי כדי לפצות על צמצום הדרישות בתחום שהם מתקשים בו).

דוגמה לעוד פרק מעניין היא "בקשר לקשר", העוסק בהיבטים חברתיים המושפעים מלקות הלמידה. ד"ר מל לוי מתמקד במערכת החשיבה החברתית ובשלוש המשימות החברתיות הגדולות: משימת הידידות, משימת הפופולריות והמשימה הפוליטית הן לדבריו האתגרים החברתיים המשמעותיים בשלבי החיברות השונים. מתואר אפוא בפרק רצף התפתחותי חברתי, ויש המלצה למעקב בתשומת לב אחר התפתחות החשיבה החברתית בילדות.

לבד מן המידע המפורט הניתן בספר מציע הסופר מקורות מידע נוספים מאתרי אינטרנט, ספרות מקצועית והמלצות על עזרים לתכניות לימוד. אפשר לסכם את תפיסתו החינוכית של ד"ר מל במשפט מספרו: "הייתי רוצה לראות בתי ספר משתנים בתגובה לידוע לנו כיום על ההבדלים הלגיטימיים בלמידה..." המשפט הזה המשקף את אמונתו ביכולתו של כל ילד לחשוב, לעתים בעזרת התאמת הסביבה, מביע חזון לשינוי ומבטיח תקווה לכל "תלמיד חושב" באשר הוא.

נכתב ונערך על ידי **לירון גלבוץ**, MSc, OT, מרפאה בעיסוק במכון להתפתחות הילד "מכבי" בהוד השרון, וב"מרכז פיתוח תמיכה חינוכית" (מפת"ח) בקרני שומרון. [liron@hotmail.com](mailto:liron@hotmail.com)

## האם ה-Nintendo Wii מתאים לשיקום לאחר אירוע מוחי? מחקר ישימות ושימושיות חלוץ

**מילות מפתח:** משחקי וידאו, שיקום לאחר אירוע מוחי, גפה עליונה, מציאות מדומה.

**רקע:** אנשים לאחר אירוע מוחי סובלים מליקויים מוטוריים וקוגניטיביים העלולים להשפיע על תפקודם היום-יומי. קונסולת משחקי הווידאו ה-Nintendo Wii (Wii), חדשה, זולה ומופעלת על ידי תנועה אקטיבית של הגוף, ולכן יכולה להתאים לשימוש ככלי בשיקום. **מטרות המחקר:** 1) לבדוק את הישימות ואת השימושיות של Wii עם אנשים בשלב הסב-אקוטי (מאושפזים) ובשלב הכרוני לאחר אירוע מוחי, 2) לאפיין את חוויית המשחק של הנבדקים ב-Wii, 3) למדוד באופן אובייקטיבי את מידת ועוצמת התנועה המופקת בזמן המשחקים ב-Wii. **שיטות:** ארבעה-עשר נבדקים (גיל ממוצע 56 שנים: 8 נבדקים בשלב הכרוני ו-6 נבדקים בשלב הסב-אקוטי) התנסו בשלושה משחקים כשעל ידיהם מדדי תאוצה: באולינג וטניס במשחקי Wii Sports וסקי ב-Wii FIT. הנבדקים מילאו שאלונים ונתנו משוב לגבי ההתנסות, לגבי תפיסת המאמץ הפיזי ולגבי רמת השימושיות של הקונסולה. הניקוד במשחקים השונים נרשם ובנוסף נמדדה תנועתיות הגפיים העליונות בכל אחד מן המשחקים באמצעות מדדי תאוצה. **תוצאות:** נבדקים משתי הקבוצות דיווחו על התנסותם ב-Wii כחוויה חיובית ודירגו את מידת המאמץ הפיזי כנמוכה. רמת השימושיות של הקונסולה דורגה כגבוהה ללא הבדל בין הקבוצות. הנבדקים בשלב הכרוני ביצעו טוב יותר בכל המשחקים. משחק הטניס מדד יותר תנועתיות (activity kilocounts) ובעוצמה חזקה יותר מאשר משחקי הבאולינג והסקי. **מסקנות:** אפשר להשתמש ב-Wii עם נבדקים גם בשלב הסב-אקוטי וגם בשלב הכרוני לאחר אירוע מוחי. משחקים שונים מפיקים עוצמה ומידת תנועה שונה בשתי הידיים. המידע הזה יוכל לסייע למרפאים בעיסוק לקבוע מטרות טיפול בשימוש ב-Wii עם אנשים בשיקום לאחר אירוע מוחי.

**Nigel Kam**, MOT, Vancouver General Hospital, Vancouver. nigel.kam@vch.ca

**Justyna Struzik**, MOT, Back in Motion Rehab Inc., Richmond, BC.

justynas@backinmotion.com

**Tal Jarus**, PhD, OT, Department of Occupational Science and Occupational Therapy, University of British Columbia, Vancouver. tal.jarus@ubc.ca

**Debbie Rand**, PhD, OT, Department of Occupational Therapy, Sackler Faculty of Medicine, Tel-Aviv University. drand@post.tau.ac.il