
Life Events as an Impetus for Personal and Professional Growth / אירועי חיים כמנוף
לצמיחה אישית ומקצועית

Author(s): נעמי הדס לידור, יפעה ארבל, פנינה וייס, הודיה אודס, Noami Hadas-Lidor,
Ifah Arbel, Penina Weiss and Hodayah Odes

Source: *IJOT: The Israeli Journal of Occupational Therapy* / כתב עת ישראלי לריפוי
כרך 21, (פברואר 2012), חוברת 1, כרד 21, כעיסוק, פברואר 2012, pp. H35-H47

Published by: Israeli Society of Occupational Therapy / העמותה ישראלית לריפוי בעיסוק

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23470299>

REFERENCES

Linked references are available on JSTOR for this article:

[https://www.jstor.org/stable/23470299?seq=1&cid=pdf-
reference#references_tab_contents](https://www.jstor.org/stable/23470299?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)

You may need to log in to JSTOR to access the linked references.

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



JSTOR

is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *IJOT: The Israeli Journal of Occupational Therapy* / כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק

אירועי חיים כמנוף לצמיחה אישית ומקצועית

נעמי הדס לידור, יפעה ארבל, פנינה וייס והודיה אודס

מילות מפתח: אירוע חיים, למידה מתווכת, 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 מתווכת לתלמידי מוסמך בחוג לריפוי בעיסוק. מטרת המאמר הזה הן 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 ושיקום 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 גאה, פתח-תקווה. hdoron@clalit.org.il

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, פברואר 2012, 21(1)

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 למוישנת (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 צרכי 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 בכתובת 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 לשייך 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 מיינמלית 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 לנתחו (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 Cognitive Behavioral Therapy (CBT) - יש לבקש מן הכותב להפריד בין רגשות, מחשבות ופעילות (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979).
 - על פי עקרונות תיאוריית התיווך ה-Mediated Learning Experience (MLE) והקריטריונים שלו - התייחסות לכוונה ולהדדיות, להעברה - למשמעות ולמסוגלות (פירשטיין, 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) (Hadas-Lidor & Weiss, 2005; Hadas-Lidor, Weiss, & Kozulin, 2011) תפקיד

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 שחווה 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 שפותחה 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

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, פברואר 2012, 21(1)

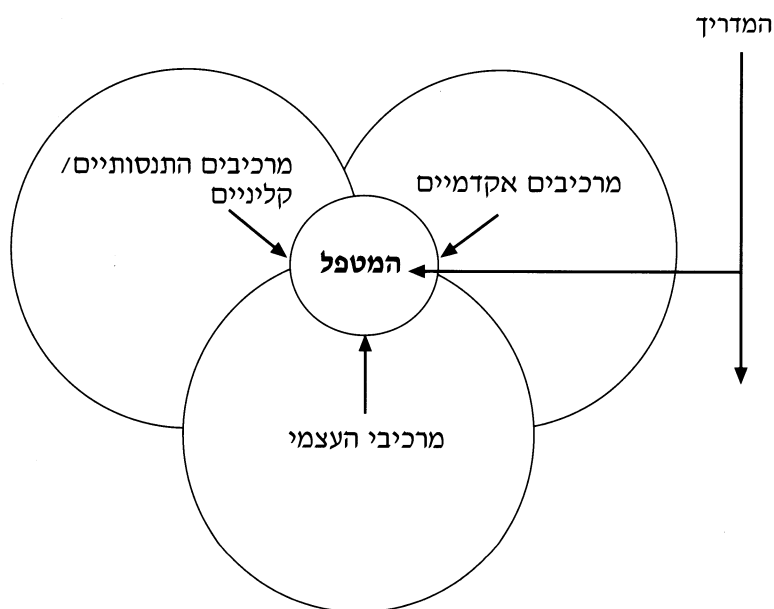
לשינויים בתפיסה ובדרכי החשיבה של המשתתפים לגבי מצבי החיים שהם מתמודדים עמם (שור, 2009).

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 שחוה, 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) בימיו, 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).

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, פברואר 2012, (1)21

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 מחיך, 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 שנשארת אחריו עם שאלה, דילמה, בעיה. בסוף האירוע הגדר את השאלה שנשארת אתה.**

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 התייוד (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 & Epston (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 ושיוויוניות, 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 תשאל, 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 אותם. 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 עקרונות 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 פרטואר 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 בניתוח 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 החמצה. 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 בהדרכת 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. מטרת מאמר זה היא 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? מניסיונו, 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 האירוע 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 שימשם 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), 128-134.
- הדס לידור, נ', נוה, א' ווייס, פ' (2003). ממטפל למורה כניסה לתפקיד הוראתי - שלב נוסף בהתפתחות הזהות המקצועית. כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 12(4), 177-190.
- חטיבה, נ' (2003). תהליכי הוראה בכיתה. תל-אביב: האקדמיה לפיתוח סגל ההוראה.
- פירשטיין, ר' (1998). האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתנוכת. 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), 163-175.

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: Wilhelm 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).
-