
Supervision for Occupational Therapy students in the 21st Century: Correspondence via Electronic Mail as a Supplementary Means for Fieldwork Education / הדרכת סטודנטים לריפוי בעיסוק במאה ה-21 - תכתובת בדואר האלקטרוני כאמצעי משלים בהכשרה המעשית

Author(s): רונני דילר, סיון רגב, ליבא קסטנר, מיטל סטולר, Ronni Diler, Sivan Regev, Leiba Kastner and Meital Stoler

Source: *IJOT: The Israeli Journal of Occupational Therapy* / כתב עת ישראלי לריפוי גיליון מיוחד בנושא Teaching, Training and Supervision in Occupational Therapy / הכשרה והדרכה בריפוי בעיסוק (אוגוסט 2012), pp. H171-H184, חוברת 3, כרך 21, אוגוסט 2012

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

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23470620>

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

הדרכת סטודנטים לריפוי בעיסוק במאה ה-21 - תכתובת בדואר האלקטרוני כאמצעי משלים בהכשרה המעשית

רוני דילר, סיון רגב, ליבא קסטנר ומיטל סטולר

מילות מפתח: כתיבה, למידה, מודלים חדשניים, חוויה יומית, מרפאה בעיסוק-מדריכה

תקציר

במערך השיקום התעסוקתי בירושלים התפתח מרכז למידה המכשיר סטודנטים לריפוי בעיסוק בהתנסות הקלינית. עם השנים התפתח מודל ייחודי להדרכה בהכשרה המעשית המשלב בין מרכיבים מסורתיים לכלי הדרכה חדשים, ובעיקר למידה דרך הדואר האלקטרוני. המודל התפתח על בסיס מודלים בסיסיים של הדרכה כמו גם זהו הצרכים החדשים של סטודנטים במאה ה-21. במאמר זה יוצגו מרכיבי המודל: מפגש פנים אל פנים שבועי, למידה בקבוצת עמיתים, כלים הדרכתיים ותכתובת הדוא"ל "החוויה היומית".

מבוא

הלמידה המעשית, בריפוי בעיסוק ובמקצועות רבים אחרים, משנה את פניה ואת מטרותיה בהתאם לשינויי התפיסה בתחום הלמידה בכלל ובלמידת המבוגרים בפרט (Costa, 2004). מרכיב חיוני בלמידה המעשית הנו ההדרכה הניתנת על ידי איש מקצוע מנוסה בתקופת ההכשרה המעשית עצמה. הקשר הייחודי שנוצר כתוצאה מיחסי מדריך-מודרך מאפשר את החוויה הטובה בהתנסות הקלינית (Cohn, 2003), ומתוך כך את הלמידה.

רוני דילר, BOT, מנהלת מועדון תעסוקתי "המכינה הקוגניטיבית", האגודה לבריאות הציבור. ronnidiler@walla.co.il

סיון רגב, BOT, סטודנטית לתואר שני בחוג לריפוי בעיסוק, במסלול לבריאות נפש בקהילה, אוניברסיטת תל אביב. מרפאה בעיסוק מועדון תעסוקתי "קול מחול ומכחול", האגודה לבריאות הציבור. sivreg@gmail.com

ליבא קסטנר, BOT, מרפאה בעיסוק ב"מכינה הקוגניטיבית", האגודה לבריאות הציבור וב"פרויקט יש", המרכז הירושלמי לבריאות הנפש איתנים - כפר שאול. מדריכה אחראית בתחום בריאות הנפש בבית הספר לריפוי בעיסוק, האוניברסיטה העברית. leibakastner@gmail.com

מיטל סטולר, BOT, אחראית קהילה, המרכז הירושלמי לבריאות הנפש איתנים - כפר שאול.

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, אוגוסט 2012, 21(3)

על אף שהמודל פותח כמענה לצרכים שעלו בהכשרות המעשיות בתת תחום "שיקום תעסוקתי בבריאות הנפש בקהילה", הוא אינו ייחודי לתחום זה. נושאים שיידונו וראיות שנאספו נוגעים לכל תחומי הריפוי בעיסוק, או מקצועות בריאות דומים. עם זאת, המודל מבוסס רובו על גופי הידע של הריפוי בעיסוק, ומושתת על הגישות הרווחות בתחום.

ההדרכה נחשבת לאחד האופנים להתערבות בריפוי בעיסוק (ילון-חיימוביץ' ועמיתים, 2006), ומוגדרת כ"הקניית ידע ומידע לגבי עיסוק ופעילות, ללא יישום ההתערבות במלואה בפועל". ההתייחסות היא ללקוחות, למטפלים ולאנשי מקצוע אחרים. כיוון שהסטודנטים הם בדרכם להיות מטפלים, הגדרה זו מתאימה גם להם. במאמר זה יוצג מודל שפותח במרכז הלמידה של מערך השיקום התעסוקתי בירושלים. בתחילה יסקר הרקע שהביא את המרפאות בעיסוק המדריכות לפיתוח המודל, לצד הסבר על הצרכים שעלו באופן מיוחד בקרב הסטודנטים כיום. בהמשך יוצג המודל, על מרכיביו השונים. ולבסוף ייערך דיון על האופן שבו המודל עונה על הצרכים של המדריכות ושל הסטודנטים בהכשרה המעשית.

רקע לפיתוחו של המודל

מרכז הלמידה במערך

עם צאתו של חוק שיקום נכי נפש בקהילה בשנת 2000, נכנסו מרפאים בעיסוק למגוון תחומים ותפקידים במערך השיקום (הדס לידור, פלי אלטיט ווקס, 2012). כתוצאה מכך, התרחב תחום "בריאות הנפש" בהכשרות הקליניות ונכלל בתוכו גם תת תחום "שיקום בקהילה בבריאות הנפש". כראיה לכך אפשר לראות כיצד נפתחו יותר ויותר הכשרות "קהילתיות" במוסדות האקדמיים השונים בעשור האחרון.

את אבן הדרך הראשונה בהתפתחות מרכז הלמידה במערך השיקום התעסוקתי של "האגודה לבריאות הציבור" בירושלים, ייסדה מיטל סטולר. היא הדריכה סטודנטיות במרכז הירושלמי לבריאות הנפש איתנים-כפר שאול, ומיד בתום הכשרתן גייסה אותן להקמת מערך תעסוקתי שהחל לפעול תחת סל שירותי השיקום שמציע משרד הבריאות לאנשים המתמודדים עם מגבלה נפשית. כך אירע שאותן מרפאות בעיסוק צעירות ביחידות השיקום שזה עתה קמו, החלו להדריך סטודנטים זמן קצר לאחר כניסתן לתפקיד לפי "צורך השעה". תהליך ההדרכה והקליטה לעבודה של סטודנטים לריפוי בעיסוק נעשה ציר מרכזי בהתנהלות המקום. הקשר עם המוסדות האקדמיים הלך והתרחב, ובתוך שנים ספורות הפכו סטודנטיות של המרפאות בעיסוק הצעירות לנשות מקצוע, וגם הן החלו להדריך סטודנטים. כך גדל בהתמדה שיעור המדריכות ושיעור הסטודנטים המגיעים להכשרה במערך התעסוקה, והתפתח מרכז הלמידה.

כיום למעשה, הדרכת סטודנטים הנה חלק משמעותי בהגדרת התפקיד של המרפאה בעיסוק במערך השיקום התעסוקתי של הארגון בירושלים. חשיבותה של

ההדרכה נובעת מתוך תפיסה, הבאה לידי ביטוי בקוד האתי של המרפאים בעיסוק כי "על המרפא בעיסוק לתרום ולהתחלק בידעו וניסיונו המקצועי עם עמיתיו למקצוע ועם ציבור הסטודנטים לריפוי בעיסוק" (הארגון הארצי של המרפאים בעיסוק, 1993).

ההדרכה, כחלק מן ההתפתחות המקצועית, תורמת למרפאה בעיסוק בהיבטים שונים כפי שאפשר ללמוד מן ההיגדים האלה: **בנושא קשר עם האקדמיה** - "באמצעות המפגש עם הסטודנטית אני מעודכנת בזמן אמת בשינויים שנעשים באקדמיה באופן בלתי אמצעי, אם מתוך השאלות שעולות או מתוך שימוש בטרמינולוגיה החדשה". **בנושא ביסוס הזהות המקצועית** - "המגע עם סטודנטים מחייב אותי לחזור כל פעם לשאלות הבסיסיות ולא לקחת את הדברים כמובן מאליהם".

ירושלמי (1990), במאמרו "כניסה לתפקיד הדרכתי - שלב נוסף בהתפתחות הזהות כמטפל", מתאר את ההתארגנות מחדש של המבנה התיאורטי הפנימי אצל המטפל-המדריך עם כניסתו לתפקיד הדרכתי. "כאשר נכנס המטפל לתפקיד חדש - הדרכה - הוא מתמודד עם הקניית הידע והמיומנות למודרך, הוא ניצב בהכרח לפני בחינה מחדש של הבהירות, העקביות והגיבוש של התיאוריה הפנימית שלו".

התפקיד נבנה בהדרגה, כאשר מרפאה בעיסוק מתחילה מקבלת כבר בשנה הראשונה לעבודתה הזדמנות להנחות מפגשי הדרכה לכלל הסטודנטיות המצויות בהכשרה קלינית במערך, סביב נושא ספציפי (הסבר כללי על המסגרת, גישת התערבות ספציפית וכיוצא באלה). בהמשך, היא קולטת סטודנטיות משנה א' המגיעות לימי תצפית. בשלב הבא מקבלת המרפאה בעיסוק סטודנטית להכשרה קלינית - תוך ליווי של "הדרכה על הדרכה" ממרפאה בעיסוק ותיקה.

המרפאות בעיסוק השתתפו בקורסים להדרכה באוניברסיטת תל-אביב ובאוניברסיטה העברית בירושלים, ועם השנים התפתח מרכז למידה הקולט סטודנטיות מכל המוסדות האקדמיים לאורך כל השנה. החשיפה למגוון התכניות האקדמיות אפשרה למדריכות לגבש את מבנה ההכשרה ולהשתמש ב"ארגז כלים" עשיר לכלל הסטודנטים.

מרכיבי ההדרכה בהכשרה המעשית

- במאמר הדן בערכים ובעמדות בעניין הדרכה בריפוי בעיסוק (Christie et al., 1985, as cited in Kautzmann, 1990), מובאים כמה עיקרים הנכללים במושג ההדרכה:
1. מענה לצרכים של הסטודנט דרך התאמה של גישת ההדרכה ומבנה התכנית
 2. תכנית מאורגנת בעלת מטרות למידה ברורות ותחומי אחריות
 3. משוב בונה באופן שוטף
 4. תקשורת פתוחה, רציפה, תומכת, בהקשר של פיתוח מיומנויות ויישום של ידע
 5. זמינותו של המדריך

רוני דילר, סיון רגב, ליבא קסטנר ומיטל סטולר

מתוך הניסיון במרכז הלמידה, כדי להיענות לכל הצרכים האלה יש צורך ביותר ממפגש הדרכה שבועי, פנים אל פנים. דור ה-Y, כלומר מי שנולדו בין 1980-1994, גדלו בשנים שבהן הייתה פריחה טכנולוגית ועמה שינוי ניכר בשגרת היום-יום מבחינה דיגיטלית. ילידי הדור, בשונה מדורות שקדמו לו, נחשפו לטכנולוגיות בגיל צעיר, והשפה הטכנולוגית היא להם שפה ראשונה כמעט, (Brown, 2011). מקובל לתאר את המאפיינים של ילידי דור ה-Y כמתמצאים בטכנולוגיה, צרכניים ושקועים בעצמם (Hills, Ryan, Smith, & Warren-Forward, 2012). משום כך, ההדרכה פנים אל פנים בלבד אינה מספקת כדי לענות על הצרכים שלהם מן ההדרכה. ההצעות שעלו להתמודדות עם הפער בין מפגשי הדרכה שבועיים פנים אל פנים בלבד לבין צורכי ההדרכה של דור ה-Y, היו מתן הוראות מאוד ספציפיות וברורות, מתן משותב בתכיפות גבוהה וכללים מפורשים. כמו כן, העברת מידע בדרכים נגישות ומזמינות תוך שימוש במדיה אינטראקטיבית (Hills, 2012). מתוך הניסיון העשיר בהדרכת סטודנטים לריפוי בעיסוק, ומתוך הצורך במענה לצרכים הייחודיים של הסטודנטים במאה ה-21, התפתח מודל ייחודי להכשרה המעשית.

מודל ההדרכה בהכשרה המעשית במערך השיקום התעסוקתי בירושלים

מודל ההדרכה בהכשרה המעשית, מבוסס על הניסיון של המדריכות וכל מרפאה בעיסוק שהצטרפה להדרכת הסטודנטים תרמה לפיתוחו ולשכלולו. כמו כן, המודל מתבסס על ראיות מחקריות על אודות יעילותם של המרכיבים המסורתיים (רוטשטיין, 1999; Costa, 2004) כמו גם ראיות על המרכיבים החדשניים (Hills, 2012; Thomas & Storr, 2005) ומרכיביו מתוארים בתרשים 1.

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, אוגוסט 2012, 21(3)

הדרכת סטודנטים לריפוי בעיסוק במאה ה-21 - תכתובת בדואר האלקטרוני כאמצעי משלים בהכשרה המעשית

כלים הדרכתיים (3)			
קבוצת עמיתים (2) שיח אקדמאי בין סטודנטים המגיעים מחוגים שונים קבוצת שווים: משוב בגובה העיניים, הפרייה בידע, עזרה בפתרון בעיות. גורם תומך: שיתוף וונטילציה	הדרכות קבוצתיות יום אוריינטציה במערך השיקום התעסוקתי בקהילה יום ביקור בבית חולים פסיכיאטרי הדרכה מחשבים הדרכה על התערבות ספציפית	מטלות מובנות פעילויות למידה תפקידים מוגדרים תכנון והפעלת קבוצות תיעוד בכתב	הכנה להכשרה רשמית קריאה מומלצת דף הסבר כללי המקום תכנית פעילות טבלת תכנון הדרכה תפקידי הסטודנט
			תכתובת דוא"ל - "החווייה היומית" (4)
מפגש פנים על פנים (1) סטודנט - מדריכה			

תרשים 1

מרכיבי המודל: (1) יחסי מדריכה-סטודנטית במפגש 1:1 פנים אל פנים (2) למידה בקבוצת עמיתים: כמה מרפאות בעיסוק המדריכות מספר סטודנטים באותו מקום הכשרה (3) כלים הדרכתיים הכוללים: הכנה להכשרה, הדרכות קבוצתיות, ומטלות מובנות (4) "החווייה היומית": תקשורת יום-יומית באמצעות דואר אלקטרוני.

מרכיבי המודל

המפגש פנים אל פנים (1) הנו הרכיב הבסיסי של המודל, כלומר יחסי מדריכה-סטודנטית במפגש 1:1 פנים אל פנים (רוטשטיין, 1999). חשוב להדגיש כי לכל סטודנטית מותאמת תכנית אישית וייעשה לגביה שימוש שונה במרכיבי המודל, מלבד המפגש האישי השבועי ההכרחי לכל תהליך הדרכה.

קבוצת עמיתים: אם באותו מקום הכשרה מצויות כמה מרפאות בעיסוק המדריכות כמה סטודנטים, יש אפשרות להשתמש במרכיב **הלמידה בקבוצת עמיתים (2)**. השתייכות לקבוצת שווים, כלומר סטודנטים המשתייכים לאותו מקום הכשרה ומודרכים על ידי אותה המדריכה או על ידי מרפאה בעיסוק אחרת במסגרת. **כלים הדרכתיים:** על מנת להרחיב את ההדרכה אל מעבר לשעת ההדרכה מצויים **כלים הדרכתיים (3)** המסייעים בארגון והשתלבות במסגרת ההכשרה. הכלים האלה כוללים את ערכת ההכנה להכשרה, את ההדרכות הקבוצתיות ואת המטלות המובנות. הכלים מפורטים בתרשים 1.

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, אוגוסט 2012, 21(3)

רוני דילר, סיון רגב, ליבא קסטנר ומיטל סטולר

"החוויה היומית" – תכתובת דואר אלקטרוני (דוא"ל) יום-יומית: כלי הדרכה ייחודי המצוי בשימוש במשך כל תקופת ההכשרה, כבר מן היום הראשון שהסטודנטית פוגשת את המסגרת והמדריכה, הוא **"החוויה היומית"** (4). במקביל לנעשה מדי יום במקום ההכשרה, ובנוסף לפגישת ההדרכה השבועית, כותבת הסטודנטית בסוף כל יום למדריכה באמצעות הדוא"ל. הכתיבה יכולה לכלול: תיאור של אירועים, תיאור רגשות, מחשבות, הצעות, שאלות ודעות שעלו באותו היום. כל סטודנט מוזמן לכתוב בכל יום על הדברים המשמעותיים לו.

המחשה של "החוויה היומית" באמצעות דוגמאות מתכתובת הדוא"ל

1. הכנה להכשרה לאחר שיחת טלפון ראשונה עם הסטודנטית

שולח: **מדריכה**

נושא: **ערכת הכנה להכשרה בריפוי בעיסוק במכינה הקוגניטיבית**

שלום לך,

אני שולחת לך קבצים שיכינו וילוו אותך לאורך ההכשרה במכינה.

1. חוזר המסביר את המידע הכי בסיסי לגבי המכינה כמו איך להגיע ומתי עובדים.
2. תכנית שבועית של הקבוצות במכינה כדי שתוכלי להתרשם מהלוח"ז הקבוע.
3. חוזה המכינה – למשתקם, להתרשמות ראשונית עם הכללים הבסיסיים המקובלים.
4. רשימת קריאה מומלצת של מאמרים חשובים הקשורים לתחום ההכשרה.
- 5-7. חלק מהמאמרים המופיעים ברשימת הקריאה.
- 8-11. "פעילויות למידה" – משימות המיועדות למקד אותך בימים הראשונים.

אנא אשרי בסמס שקיבלת את המייל.

זהו בינתיים, ניפגש ביום ראשון ב-8:30 לחצי שעה. ובמשך היום נשב למשך שעה. בהצלחה! אל תהססי להתקשר אם יהיו שאלות!

2. סוף השבוע הראשון להכשרה

שולח: **סטודנטית**

נושא: **סוף שבוע ראשון להכשרה**

היי, יום חמישי יכול לקבל את הכותרת "יום מ" – זה הנושא העיקרי שהעסיק אותי במהלך היום. חשבתי שנקדיש זמן בתחילת המפגש לתיאום ציפיות מהמפגשים שלנו וללמידה של משהו חדש על המחשב, אבל כשהתיישבנו לעבוד הבנתי שהיא מאוד מכוונת עבודה...

הבניית החוויה באמצעות הכתיבה: "מתן כותרת"

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, אוגוסט 2012, 21(3)

המפגש הזה הדגיש לי כמה נקודות חשובות:
 - כשחשבתי איך הגיוני לתכנן אותו לא לקחתי בחשבון את הדבר הכי חשוב - את מ' ואת מה שמעניין אותה, מבחינתה, כרגע, ההקלדה עצמה היא הדבר הכי משמעותי ונראה לי שמפגש של למידה בלבד למשל הוא לא רלוונטי בהתאם לכך. חשוב למ' להרגיש שגם היא יכולה ללמד אותי - מתכונים - כדאי לנצל את הנקודה הזו להעצמה.

התפתחות החשיבה הקלינית העצמאית, תוך ניסיון לעבד את ההתנסות. במפגש ההדרכה פנים אל פנים - החוויה כבר עברה עיבוד ראשוני דרך הכתיבה

אני מצרפת לבקשתך לו"ז שבועי, מקווה שהתייחסתי לכל מה שצריך, אני אשמח להיכנס בהמשך לקבוצות נוספות כדי להכיר (פיתוח יכולת מילולית, תנועה, תכנון שבועי, ספורט), לדרמה אשמח להיכנס גם מפני שה' שם.

התנסות בארגון הזמן באופן יעיל בתוך המסגרת תוך התייעצות עם המדריכה

השבוע שכחתי לעדכן במערכת אחרי המפגשים שלי עם מ' שמת לי תזכורת ומקווה שלא אפספס את זה בשבוע הבא.

נטילת אחריות של הסטודנטית ומציאת פתרון באופן עצמאי

במסגרת תרגיל במיומנויות תקשורת אני אמורה לראיין השבוע משתקם ולראיין אותו שוב להרחבה על אחד הנושאים המשמעותיים שעלו בראיון או לבדיקת ההסתגלות למסגרת שבוע/שבועיים אח"כ - האם יש לך רעיון למשתקם שאוכל לראיין?

שילוב המטלות האקדמאיות כחלק מפעילויות הלמידה בהכשרה

סוף שבוע ראשון...שבת שלום ☺

רוני דילר, סיון רגב, ליבא קסטנר ומיטל סטולר

3. לאחר מפגש אמצע הכשרה במוסד האקדמי

שולח: סטודנטית

נושא: דיווח על מפגש אמצע במכללה והערכת אמצע

שכחתי לכתוב לך על המפגש אמצע, היה מעולה, כיף לראות את החברות (:
וגם עלו נושאים חשובים על סגנונות למידה, היה דיון מה מאפשר למידה
בהכשרה ומה יכול לקדם את ההתפתחות שלי וכדומה היה מעניין.

הרצף שבין האקדמיה
לקליניקה

אז אני מחכה לפגישת אמצע שלנו לראות
באמת איפה אני עומדת בציפיות ולאן אני
ממשיכה מפה. אני אשמח אם אפשר לעשות
את המפגש אמצע ביום רביעי אחרי/לפני
ישיבת הצוות. את חושבת שזה יהיה אפשרי? נתראה ברביעי, יום טוב מחר!

4. במהלך ההכשרה

שולח: סטודנטית

נושא: מאמר שמתאים לקבוצת ההליכה אצלנו
בקול מחול ומכחול

היי, מצרפת לכולם פה מאמר על
משמעות ההליכה כפנאי למתמודדים
עם מחלת נפש.

זו בעצם המשמעות של הקמת קבוצת
ההליכה....

אז אל תוותרו עליה. (-)

walking as a meaningful leisure.pdf

קבוצת עמיתים - לשיתוף
במידע (מייל שסטודנטית
העבירה לשאר הסטודנטיות
והמדריכות בהכשרה)

5. שבוע לאחר סיום ההכשרה

שולח: סטודנטית

נושא: מאמר

היי

בעודי כותבת את התיאור מקרה נתקלתי במאמר שמתאים כמו כפפה למכינה...
אני מצרפת לך אותו שתוכלי לצרף אותו

לקלסרים שם...

אני אשלח לך עוד כמה מאמרים בהמשך,
אבל מהמאמר הזה ממש התלהבתי!

מקווה שהכול טוב במכינה (מרגיש כאילו
עזבנו לפני כמה שנים..)

חג שמח!

לאחר סיום ההכשרה,
נגישות למידע עדכני מן
האקדמיה באמצעות
הסטודנטית

cognitive dysfunction in psychiatric disorders 2012.pdf

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, אוגוסט 2012, 21(3)

תיאור תהליך ההכשרה על פי המודל

תהליך הדרכה מתחיל עם יצירת הקשר הראשוני של הסטודנט עם המדריכה, עוד בטרם הגיע למקום ההכשרה. בשלב זה מקבל הסטודנט "ערכת הכנה להכשרה המעשית" באמצעות הדואר האלקטרוני. הערכה מכילה קבצים המסבירים על מקום ההכשרה ורשימת מאמרים מומלצים לסטודנטים. במהלך ההכשרה כל מדריכה נפגשת עם סטודנט למפגש אישי, פנים אל פנים, שבועי למשך שעה. כל מדריכה משתמשת במטלות מובנות על פי הסטודנט המסוים. המטלות המובנות כוללות: פעילויות למידה (נספח 2), שיבוץ סטודנטים לתפקידים מוגדרים כחלק מן הצוות, תכנון והפעלת קבוצות, וכן תיעוד בכתב. כמו כן מתקיימים במהלך תקופת ההכשרה כמה מפגשים קבוצתיים לכלל הסטודנטים העוברים הכשרה במערך. המפגשים המלווים את ההכשרה כוללים יום אוריינטציה במערך השיקום בירושלים, ביקור בבית החולים הפסיכיאטרי, הדרכת מחשבים והדרכת קבוצתית בנושא גישת התערבות ספציפית. כלי ייחודי שהתפתח בשנתיים האחרונות הוא "החוויה היומית". מן היום הראשון, במקביל לנעשה במקום ההכשרה, ובנוסף לפגישת ההדרכה השבועית, כותב הסטודנט בסוף כל יום למדריכה בתכתובת אלקטרונית. השימוש בתכתובת האלקטרונית הדדי, על פי צורכי הסטודנט.

דיון במודל ובמרכיביו

הלמידה דרך האינטרנט - למידה מעורבת (blended learning)

הלמידה דרך האינטרנט נעשתה נפוצה בשנים האחרונות בכל מקצועות הבריאות. מאמר שסקר מחקרים שנעשו בנושא יעילות השימוש בלמידה דרך האינטרנט מצא כי יש שונות רבה בין חומרי הלמידה והאופן שבו משמש האינטרנט ללמידה. כמו כן, נמצא כי רבים מן המשתמשים בכלי זה, מערבים גם את הלמידה המסורתית (Cook, 2010).

Kanuka & Garrison (2004), כותבים על שילוב זה שבין הדרכה בדרך

המסורתית של פנים אל פנים ללמידה דרך האינטרנט. הם קוראים לשיטה זו בשם "למידה מעורבת" (blended learning). לדבריהם המינון של כל שיטה נקבע על פי הדינמיקה מדריך-מודרך, ועל כן כל תהליך למידה כזה יהיה שונה מחברו. המודל שהוצג תואם גישה זו ומרבית המרכיבים שבו ניתנים להתאמה אישית לכל סטודנט.

אפשר אפוא לחלק את עיקרו של המודל ל"למידה המסורתית" - הפגישה פנים אל פנים, המעמיד את השלד ההכרחי לתהליך שעובר הסטודנט, ול"למידה משלימה" - הכוללת מטלות מובנות ותכתובת שוטפת דרך האינטרנט. לשני החלקים האלה, התואמים את הספרות על אודות הלמידה המעורבת, מתווספים מרכיבים של למידה קבוצתית.

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, אוגוסט 2012, 21(3)

רוני דילר, סיון רגב, ליבא קסטנר ומיטל סטולר

במסגרת "למידה מעורבת", תוך שימוש בכתיבה מתאפשר מצד אחד השיח האינטואיטיבי, הספונטני, של למידה פנים אל פנים, ומצד אחר מתאפשרת למידה פנימית, מעובדת של החוויות. בנסיבות מסוימות הכתיבה יעילה ביותר לתקשורת מכיוון שהיא מעודדת ביטוי מדויק המשקף את החוויה.

יתרונות השימוש בתכתובת האלקטרונית היום-יומית

ה"למידה המשלימה" דורשת מן הסטודנט שימוש בכתיבה, המפתחת מיומנות כתיבה, מאפשרת עיבוד של חוויות, ועוזרת להתפתחותה של חשיבה קלינית מאורגנת (Costa, 2004; Thomas & Storr, 2005). הכתיבה מקנה לסטודנט מיומנויות מקצועיות תפקודיות שלהן יידרש בעתיד כשיהיה מרפא בעיסוק. מיומנויות אלו, על פי Gaberson & Oermann (2010) כוללות: 1. הבניית מושגים, תיאוריות, ותוכן הקשור לטיפול בלקוחות 2. פיתוח מיומנויות חשיבה גבוהות 3. ניתוח חוויות, אמונות וערכים הנובעים מן ההתנסות הקלינית הלימודית 4. פיתוח מיומנויות כתיבה. באמצעות תכתובת הדוא"ל היומי הסטודנט מתנסה ומשכלל מיומנויות אלו באופן יום-יומי.

כמו כן, הכתיבה משמשת כלי לתיעוד, המאפשר לסטודנט לעבד את החוויות של כל יום, ואף לשתף את המדריכה בחוויות אלו. היא מאפשרת לסטודנט את ההכנה לפגישת ההדרכה ולמפגש המשוב. סטודנטים שהשתמשו בכלי זה ראו בכתיבה לאורך ההכשרה מעין "יומן" המתעד את התפתחותם לאורך התקופה, מושג המתואר בספרות כ"reflective journal" (Costa, 2004).

התיעוד מאפשר למדריכה מעקב על התהליך שהסטודנט עובר. המעקב הזה משרת אותה בהכנת משוב האמצע ומשוב הסיום, ומאפשר דיוק בדוגמאות שהיא מציגה. כמו כן, ניתנת היכולת להתחקות אחר התפתחות של "חשיבה קלינית", יכולת דיווח בכתיב, שימוש במושגים, חיבור בין תיאוריה ובין פרקטיקה ושימוש מודע בעצמי (Rowe, Frantz, & Bozalek, 2012). דרך האינטרנט מתאפשרת למידה עצמאית ומשותפת בו זמנית. התקשורת דרך האינטרנט מאפשרת עצמאות במרחב ובזמן, ובו זמנית חוויה של ביחד. כמו כן, השימוש בדואר האלקטרוני הוא מרוחק, ובכך פותח לסטודנט ערוץ תקשורת נוסף שדרכו הוא יכול להביע את עצמו. ערוץ זה מאפשר קשר המותאם לקצב הלמידה של הסטודנט, לסגנון הלמידה שלו ולמקום שבו הוא מצוי בתהליך (הדס לידור ועמיתים, 2012).

המודל כמאפשר התאמה לכל סטודנט

כבר בשלב תיאום הציפיות מתבצע זיהוי סגנון הלמידה של הסטודנט על מנת לטפח את יכולת הלמידה. סגנון הלמידה הוא מרכיב משמעותי בתהליך ההדרכה ומשפיע על האופן שבו מובנית הלמידה (רוה, 1993).

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, אוגוסט 2012, 21(3)

בשביל לתת מענה לסגנונות השונים פותחו מגוון אמצעי למידה. מטלות המוסד האקדמי משולבות כחלק בלתי נפרד מפעילויות הלמידה של ההתנסות הקלינית, כדי להבטיח שתהליך הלמידה בהכשרה יהלום את תהליך הלמידה של הסטודנט במסגרת הלימודית.

המטלות המובנות כוללות: פעילויות למידה, תפקידים מוגדרים, תכנון והפעלת קבוצות, תיעוד בכתב. המדריכה הקלינית מבססת את בחירת המטלות והבנייתן על פי הניסיון הקליני שלה עם המרחב שבו מתרחש המפגש של הסטודנט עם השטח. בעת ביצוע פעילות למידה, הסטודנט פועל לבד, אך עם היד המנחה של המדריכה. מרחב פעולה זה מאפשר למדריכות "להיות עם הסטודנט" דרך הכלי, ומתוך הידיעה שהעיבוד ייעשה בהמשך במפגש פנים אל פנים. ירושלמי (1991) טוען כי יש צורך, ביחסים דיאדיים כמו קשר אם-ילד, לאפשר מרחב שבו הלומד נשאר לבד והמלמד נוכח ב"אמינות שקטה". כך, בתחילת ההכשרה, הסטודנט תלוי יותר במדריכה, ובהמשך יש מעבר הדרגתי מתלות לעצמאות. תהליך זה מאפשר לסטודנט לפתח את חוויית העצמי המקצועי, מתוך חוויית ההדרכה.

המטלות המובנות עונות על ההצעות להתמודדות עם המאפיינים של הסטודנטים בדור הזה כפי שתוארו כאן. הן מאפשרות לסטודנט ליטול אחריות על תהליך הלמידה שלו, להתארגן עם ההצפה. המטלה משמשת עוגן בסביבה שהוא לומד בה ובייחוד נוכח תחושות של אין אונים או חוסר תועלת (Martin & Wheatley, 2008). המטלות ייחודיות ומובנות על ידי המדריכה, ואפשר לקבל עליהן משוב מיד.

המטלות יכולות להיות אינדיבידואליות, או בשיתוף עם סטודנטים נוספים. המטלות הקבוצתיות מקנות הזדמנויות לסטודנט להביע רעיונות לעמיתיו ולשתף כך שהם לומדים מתוך הרעיונות זה של זה (Gaberson & Oermann, 2010).

קבוצת עמיתים והכנה לחיים המקצועיים

מכיוון שמערך יחידות השיקום המדובר כולל כמה מרפאות בעיסוק מדריכות, אשר לכל אחת סטודנט - מודרך אחד או יותר בכל תקופת הכשרה, נוצרת קבוצת עמיתים של הסטודנטים. בכל תקופת הכשרה משתתפים במקביל סטודנטים מן החוגים השונים בארץ וכך מתקיים שיח אקדמי מעשיר בין הסטודנטים לבין עצמם ועם המדריכות. רוטשטיין (1999), במאמרה על מודלים חדשניים בהדרכה סוקרת את היתרונות בכך שכמה סטודנטים מודרכים במקום הכשרה אחד על ידי מדריך אחד או יותר. בין השאר עולים היתרונות של: תמיכה הדדית, הפחתת מתחים, שיתוף בידע וברעיונות, אפשרות לתרום מן הניסיון האישי וללמוד מניסיונם של אחרים. חשיפה לכמה Role Models הפועלים בסיטואציות דומות, הכנה לעבודה צוות.

לבד מן היתרונות שמונה רוטשטיין, התכתובת האלקטרונית מרחיבה את ערוצי התקשורת של הסטודנטים בינם לבין עצמם, כמו שמתרחש בעולם המקצועי של הריפוי בעיסוק (Bodell & Hook, 2011).

סיכום

מודל ההדרכה שהוצג כאן פותח על פי הספרות, על בסיס הידע שנרכש בקורסי ההדרכה, ומתוך הניסיון שנצבר בשנים האחרונות במרכז הלמידה של מערך השיקום התעסוקתי בירושלים. המודל מתבסס על מודלים של הדרכה בריפוי בעיסוק ומציג כלים חדשים ועדכניים התואמים את אוכלוסיית הסטודנטים בישראל בעידן הטכנולוגי.

המודל כפי שהוצג, מורכב ממפגש פנים אל פנים כבסיס להדרכה, ומשלב בין למידה בקבוצת עמיתים וכלים הדרכתיים ובין "החוויה היומית". מרכיב "החוויה היומית" – התכתובת האלקטרונית היום-יומית הוא כלי ייחודי וחדשני המלווה את המדריכה ואת הסטודנט בתהליך ההדרכה. באמצעות כלי זה מתאפשר תהליך רציף, המשלים את המפגש ההדרכתי השבועי פנים אל פנים ומותאם לצרכיו של הסטודנט במידה מרבית. שילוב של כל מרכיבי המודל מאפשר לתהליך ההדרכה להיות אינטגרטיבי ולענות על הצרכים העכשוויים בהדרכה, הן של המדריכה והן של כל סטודנט באופן אינדיבידואלי. וכך המודל ומרכיביו מצויים בהלימה עם צורכי הסטודנטים במאה ה-21.

"בזמן הזה, בשעת החסד,

תני לך רגע לשוחח

תני לך רגע להביט

בזמן הזה, בשעת החסד,

עם הדרך הפתוחה.

אל תמונת עצמך שוקטת

שזכית בו בכבוד,

תני לך לקבל מפתח

הנבטת מעתיד.

תני לך רגע רך של שקט –

הפותח הדרכה

רגע בו תוכלי ללמוד..."

- סיגל מגן

מקורות

הארגון הארצי של המרפאים בעיסוק. (1993). קוד אתי למקצוע הריפוי בעיסוק בישראל. ההסתדרות הכללית של העובדים בארץ, הארגון הארצי של המרפאים בעיסוק.

הדס לידור, נ', ארבל, י', וייס, פ' ואודס, ה' (2012). אירועי חיים כמנוף לצמיחה אישית ומקצועית. כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 21, H47-H35.

הדס לידור, נ', פלי אלטיט, ת' ווקס, ס' (2012). ריפוי בעיסוק במערך השיקום בבריאות הנפש – תהליכי צמיחה וגדילה. כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 21, H117-H101.

לון-חיימוביץ, ש', זק"ש, ד', ויינטראוב, נ', נוטה, א', מזור, נ' ועמיתים (2006). מרחב ותהליך העשייה המקצועית בריפוי בעיסוק בישראל. תל-אביב: העמותה הישראלית לריפוי בעיסוק.

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, אוגוסט 2012, 21(3)

- ירושלמי, ח'. (1990). כניסה לתפקיד הדרכתי - שלב נוסף בהתפתחות הזהות
כמטפל. שיחות, 4, 110-113.
- ירושלמי, ח'. (1991). על הצורך להיות לבד בהדרכה. שיחות, 5, 120-124.
- רוה, מ'. (1993). סגנון למידה אישי ותרומתו האפשרית למקצוע הריפוי בעיסוק. כתב
עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 2, H30-H21.
- רוטשטיין, ר'. (1999). מודלים חדשניים להדרכה בתקופת הכשרה מעשית. כתב עת
ישראלי לריפוי בעיסוק, 8, H175-H163.
- Bodell, S., & Hook, A. (2011). Using Facebook for professional networking:
A modern day essential. *British Journal of Occupational Therapy*, 74(12),
588-590.
- Brown, T. (2011). Are you a digital native or a digital immigrant? Being client-
centered in the digital era. *British Journal of Occupational Therapy*, 74, 313.
- Cohn, E. (2003). Interdisciplinary communication and supervision of personnel.
In E. Crepeau, E. S. Cohn, & B. A. B. Boyt Schell (Eds.). *Willard &
Spackman's occupational therapy*, (10th ed., pp. 791-802). Philadelphia:
Lippincott, Williams, & Wilkins.
- Cook, D. A., Garside, S., Levinson, A. J., Dupras, D. M., & Montori, V. M.
(2010). What do we mean by web-based learning? A systematic review
of the variability of interventions. *Medical Education*, 44, 765-774,
doi:10.1111/j.1365-2923.2010.03723.x
- Costa, D. M. (2004). Models and theoretical frameworks to support fieldwork
education. In D. M. Costa (Ed.). *The essential guide to occupational therapy
fieldwork education*. AOTA press: Bethesda.
- Gaberson, K. B., & Oermann, M. H. (2010). *Clinical teaching strategies in
nursing* (3rd ed., pp. 343-359). New York: Springer Pub.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its
transformative potential in higher education. *The Internet and Higher
Education*, 7, 95-105.
- Hills, C., Ryan, S., Smith, D. R., & Warren-Forward, H. (2012). The impact of
'Generation Y' occupational therapy students on practice education.
Australian Occupational Therapy Journal, 59, 156-163, doi: 10.1111/j.1440-
1630.2011.00984.x
- Kautzmann, L. N. (1990). Clinical teaching: Fieldwork supervisors' attitudes and
values. *The American Journal of Occupational Therapy*, 44, 835-838.
- Martin, M., & Wheatley, S. (2008). The developing student practitioner. In J.
Creek & L. Lougher, (Eds.). *Occupational therapy and mental health* (4th
ed., pp. 237-249). Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier.

רוני דילר, סיון רגב, ליבא קסטנר ומיטל סטולר

- Rowe, M., Frantz, J., & Bozalek, V. (2012). The role of blended learning in the clinical education of healthcare students: A systematic review. *Medical Teacher*, 34, e216-e221.
- Thomas, A., & Storr, C. (2005). WebCT in occupational therapy clinical education: Implementing and evaluating a tool for peer learning and interaction. *Occupational Therapy International*, 12, 162-179.
- Wilkins, S., & Rosenthal, C. (2001). Career choices: A comparison of two occupational therapy practice groups. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 68, 29-40.



עמותה ישראלית לריפוי בעיסוק
The Israeli Society of Occupational Therapy

**העמותה הישראלית לריפוי בעיסוק
מאחלת הצלחה לכל הסטודנטים
הנבחרים במבחן הרישוי
בריפוי בעיסוק**

העמותה בשיתוף עם הקריה האקדמית
אוונו מזמינים אתכם להצטרף
לקורס ההכנה למבחן,
פרטים נוספים באתר העמותה

כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, אוגוסט 2012, 21(3)