

---

הדרכה - סוגיה מקצועית בתחילת הדרך

Author(s): עדי טנא

Source: *IJOT: The Israeli Journal of Occupational Therapy* / כתב עת ישראלי לריפוי  
גיליון מיוחד בנושא / גיליון מיוחד בנושא, 2012, אוגוסט, כרך  
21, חוברת 3, Special Issue on the topic of  
Teaching, Training and Supervision in Occupational Therapy / הכשרה והדרכה בריפוי בעיסוק  
(אוגוסט 2012), pp. H200-H204

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

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23470622>

---

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

---

**מדור ממבט אישי**


---

**הדרכה - סוגיה מקצועית בתחילת הדרך**
**מבוא**

עם סיום לימודי הריפוי בעיסוק וקבלת התואר והרישיון, תחילת הדרך המקצועית מלאה בחששות ובהתלבטויות. המטלות החדשות נראות מאיימות לעתים, עומס הטיפולים גבוה מזה שמכירים בתקופות ההכשרה. לעתים קרובות חשים אי בטחון לגבי גישת הטיפול ושיטת הטיפול שנבחרו למטופל מסוים והאם הן אכן המתאימות ביותר. חלק מסיפורי המטופלים קשים לשמיעה, ויש חיפוש אחר תמיכה. לאורך שנת לימודי השלישית לתואר בריפוי בעיסוק צצו במובלע ובמוצהר הערות של מרצות שונות לגבי חשיבות ההדרכה (supervision). ההדרכה כנושא מעולם לא נדונה בשיעורים כחלק מתכני הלימוד, אלא רק כהערת ביניים והמלצה כמה של המרצה. מהי למעשה ההדרכה הזו, ומה מתרחש בה?

**דיון**

במסגרת קורס בשנתי הרביעית ללימודי התואר הראשון בריפוי בעיסוק בחרתי לחקור את נושא ההדרכה בלימודים ובעבודה. שמעתי אזכור להדרכה בהכשרת הראשונה וראיתי את המקום הרב אשר ניתן להדרכה אצל צוות העובדים בהכשרתי השלישית. שפר מזלי והרגשתי בכל הכשרה שהמדריכה ממלאת את צורכי הלמידה שלי במלואם. ככל שהתקרבותי לקו הסיום של התואר הבנתי מהם בדיוק הכלים שעמם אני יוצאת, כמה רבים הם הידע והיכולות שעליי עוד לרכוש ועד כמה רב הצורך שבעקבותיו הגיע השירות הזה. אני רואה את תחילת העבודה כרגע רחוק, כזה שיתרחש רק בעוד זמן רב, ובו זמנית, כל פעם שאני נשאלת בסקרנות אם התחלתי לחפש עבודה וכמה עבודות אני מתכוונת לחפש, לפני מבחן ההסמכה או אחריו, יורד "אסימון" נוסף שאומר לי שלמעשה הרגע הזה קרוב מתמיד ומטיל מורא על היותי בלתי מוכנה: כיצד אוכל לטפל לבדי באנשים? להחליט לבד מה יהיה מתאים להם, איך אתמודד עם הסיפורים, עם ההתלבטויות, את מי אוכל לשתף? תהיתי מהי ההדרכה הניתנת לעובד? כיצד ולפי מה בוחרים אחת שכזו?

כשדנתי בנושא עם חברותיי לקורס עלו 4 שאלות עיקריות:

1. תפיסה רווחת אומרת שהדרכה היא הדבר האפקטיבי ביותר שמרפאה בעיסוק יכולה לקבל. מה עומד מאחורי תפיסה זו?
2. מהי הדרכה טובה? מה היא מאפשרת?
3. באילו תנאים ההדרכה תהיה אפקטיבית?
4. למה יש לצפות כשנכנסים להדרכה?

---

כתב נת ישראל לריפוי בעיסוק, אוגוסט 2012, 21/3

רבים מאתנו, הסטודנטים לריפוי בעיסוק, נכנסים להכשרה הראשונה כשלא ברור לנו מה עומד לקרות, מה אנחנו הולכים לעשות, למה אנחנו מצפים ומה בכלל צריך לומר? למודת ניסיון משירותי הצבאי ומעבודות קודמות, הגעתי אל מפגש הפתיחה כמו לראיון עבודה, מנסחת בראשי (ואף ברשימה כתובה) נהגן ההתאמות להן אני זקוקה ומה הדרך שבה אני מצליחה לעשות דברים על הצד הטוב ביותר. הרשימה התעדכנה מהכשרה להכשרה בהתאם למה שעברתי בכל אחת מהן ולדברים חדשים שגיליתי על עצמי. גם ואן אויג'ן (2000) ממליצה על הכנת רשימה שכזו כחלק מהכנה עצמית. רשימה זו של צרכים מעלה תהיות כגון מה אני מבקשת להשיג ומה אני מביאה לתוך הטיפול, ומובילה למציאת תשובות ופתרונות עוד לפני תחילת ההכשרה. כמו כן מאפשרת הרשימה להתחיל חשיבה על זהות מקצועית והתנהלות. זהו תהליך למידה עצמית המתחיל בהכנה להכשרה ונמשך לאורך כל ההכשרות ורבים האומרים – לאורך כל הקריירה. בתוך התהליך הזה, חשוב שנכיר את עצמנו ולמה אנחנו זקוקים. התכונות אל ההדרכה מאפשרת לפתח מודעות עצמית כדי שנמנע מלהרגיז אנשים בטעות, לשפוט אותם או לתייג אותם לפי ערכינו ודעותינו (Van Ooijen, 2000).

אם כך, למה בעצם אני זקוקה בהדרכה עצמה? סוויני ועמיתים (1999) דיברו על הדרכה מנקודת מבטה של המודרכת, וסקרו, בין השאר, מה חיפשו המודרכות הטריות. לצד החיפוש אחר הדרכה חמה ומכילה שנותנת מקום לביטוי התכנים הרגשיים, המודרכות תרו אחר הדרכה מובנית, דיסקטית, ברורה ומכוונת, הנותנת כלים כיצד להתמודד עם אותם תכנים רגשיים מוצפים. כלומר, הדרכה עוסקת הן בפן המקצועי והן בפן הרגשי של המרפאה בעיסוק. סטודנטיות שלומדות אתי סיפרו שבהכשרות רבות המדריכה שמה דגש לא על החשיבה הטיפולית, אלא על הרגשתן האישית. זוהי הפעם הראשונה לרובנו שאנחנו מתמודדות עם מטופלים וסיפוריהם, עם קשייהם הפיזיים והנפשיים, וחשוב שההדרכה תסייע לעבד את הרגשות אל מול מה שקרה בפועל. המדריכה מסתכלת מבחוץ ורואה תהליכים רגשיים שאנחנו לא בהכרח רואות, ובכך מסייעת לנו למצוא את "השטחים המתים" שאיננו רואות, ולגלות אזורים שהיינו רוצות לפתח יותר (Van Ooijen, 2000). תהליך זה דורש מוכנות מצד המודרכת: יש קושי לפרוק רגשות מול אדם שהכרנו אך לא מזמן ושאיננו חבר שלנו. נדרשת הבנה שזהו חלק מן התהליך להפוך למטפל, שחלקו הוא הסתכלות פנימית ולכן נדרשת חשיפה של הפן הרגשי.

היכן מתרחשת ההדרכה? האם הדרכה מתקיימת רק בגבולות החדר ורק במסגרת שעות ההדרכה? בהכשרה הראשונה שלי מאד התקשיתי להסביר את עצמי לבן זוגי לחיים, מה עובר עליי בגן מול ילדה בת שלוש שלא נראית מעוניינת בנוכחותי, ומיעטתי בסיפורים ובפרטים. שבועיים לפני תום ההכשרה ראיתי שינוי בילדה וביחסה אליי, סיפרתי על כך בהתלהבות, אך כיוון שלא היה שותף לתסכולי בהתחלה, לא היה יכול להבין את משמעות השמחה שלי ולהיות שותף מלא לה. בהכשרה השנייה סיפרתי לו על המקרים ששמעתי והוא הקשיב בסקרנות על תאונות שונות ומשונות הקורות לאנשים, ובשלישית חלקתי אתו גם

## מדורים

את התלבטויותיי לגבי תכני הטיפולים והצלחתם לאחר הביצוע. שיתופו בתהליך הקל עלי להמחיש לו את משמעות הדברים בעיניי. שיתוף עם הסובבים אותנו הוא דרך לעיבוד ופריקה רגשית, אם אלו אנשים בסביבתנו הקרובה ואם פורומים שונים: קבוצות אינטרנטיות, פורומים בנושאים וקבוצות של מרפאות בעיסוק צעירות (Gaitskell & Morley, 2008). השיתוף הוא פן נוסף של הדרכה. אם כך, מה למעשה כוללת ההדרכה? ממה היא מורכבת? מודל המשולש של פרוקטור (1987) מתאר מסגרת עבודה להדרכה המגדירה שלושה מרכיבים, שנוכחותם של שלושתם היא היסוד להדרכה אפקטיבית. **חלק תומך**: התמודדות עכו המתח בעבודה טיפולית, ומוגדר כחלק עיקרי בהדרכה. **חלק מלמד**: פיתוח ידע ומיומנויות. **חלק מעריך**: מספק פיקוח איכותני על סטנדרטים ונותן משוב על כיל ביצוע. אני מרגישה שעל אף שלא כל הדרכה שלי במהלך ההכשרות כללה את כל השלושה, בכל זאת בכל אחת מהן קיבלתי את מה שהייתי צריכה. בהדרכה הראשונה ניתן פחות מקום לחלק התומך, ואני גם נזקקתי לו פחות. ייתכן שהוא ניתן באופן מוסווה שסיפק את צרכי אך לא גרם לי לשים לב אליו יתר על המידה. בהדרכה השנייה, על אף שסקרה שיטות עבודה וטכניקות שונות, הייתי חסרה את ההבנה של מה הפעולה שביצעה המטפלת, איזו ומניפולציה היא הפעילה. זהו שלב של למידה. אל ההדרכה השלישית הגעתי כשאני משתוקקת לידע בכל תחום, מנסה לגמוע ככל שאפשר רגע לפני שתיגמר האפשרות לקבל את השירות הזה בדרך נגישה כל כך. שפר מזלי ושובצתי אל מדריכה שהשכילה לשלב את שלושת התחומים במידה הראויה.

מתוך ניסיון להבין את נקודת המבט של המדריכה, הסתכלתי אילו מודלים מוצעים לה לתיאור מערכת היחסים של מדריך ומודרך. המשותף לרבים מן המודלים המבניים או הנבדל ביניהם הוא קיומו של שלב יצירות חוזה בין מדריך למודרך: תיאום ציפיות ביניהם. אני מאמינה שהחוזה הוא המשך לתיאום הציפיות ויש בו כדי למנוע אי הבנות רבות. השיחה על החוזה היא הדדית, וגם לי יש חלק פעיל בהדרכה כמודרכת: לבוא עם ציפיות מוגדרות, ולהיות פתוחה ללמידה. הפתיחות משמעה להתגמש ולנסות ללכת בדרכים שונות, גם כשאני חושבת שאינן נכונות, כדי להצליח לגלות את מה שראה הצד השני. למעשה מדובר כאן בקשר הקיים בין המדריך למודרך. קשר שיש לנו נטייה להפחית בחשיבותו, על אף שטיב ההדרכה כולה והדרך שבה אפשר לחוות את ההדרכה מבוססים על הקשר הזה. החוזה ותיאום הציפיות דורשים את היכולת להעלות קשיים ולבקש עזרה בפתרוןם. דומה הדבר לסגור, תחום המוכר לי מתקופות שונות בחיי שבהן ליוויית סטודנטים וחילים חירשים וכבדי שמיעה. אני חושבת שהיכולת: לסגור היא מיומנות נרכשת ולחכות שהיא תפתח מעצמה זוהי זכות ועל כן ההדרכה והליווי בתחום היו חשובים כל כך. ההדרכה מתחילתה מוגדרת כמערכת יחסים הדדית אך לא שוויונית - על המדריך לקחת חלק פעיל יותר במערכת היחסים. לכן יש מקום למדריך להיות הצד הדומיננטי במערכת היחסים גם בפן הרגשי שבה. בו בזמן, גם למודרך יש תפקיד פעיל, שגם אותו צריך לעזור לו ליטול.

כתב נת ישראל לריפוי בעיסוק, אוגוסט 2012, 21:3

לבסוף, הנושא המטריד באמת: הדרכה בעת עבודה. Hummell & Koelmeyer (1999) הראו בסקר בקרב בוגרות טריות, במקום עבודתן הראשון, שכמעט כל הנסקרות תפסו את התקופה הראשונה של העבודה כתקופה מלחיצה מאוד. 89% מהן ציינו את ההדרכה בתקופה זו כגורם מעודד או את היעדרה כגורם מעכב, לצד משתנים נוספים ובהם אם לסטודנטית לשעבר הייתה תקופת חופשה בין סיום הלימודים לתחילת העבודה. יש קושי במעבר מסטודנטאליות לעבודה, בייחוד אם ממשיכים לעבוד באותו המקום. היה לי מעניין מאד לקרוא מסקנות שנוגעות לי בטווח המידי, ובייחוד כשמכל עבר אני נשאלת אם התחלתי לחפש עבודה. אני מרגישה שחסר לי מאד החופש, נטול המחשבות והמטלות, כשבראשי מתרוצצות מחשבות ללא הרף ואני מתקשה לפנות מקום לדברים חדשים וללמידה חדשה. נחמה פורתא הייתה בנאמר במחקר, כי אינני היחידה שנתקלת בקושי זה, ובהמלצה לעשות הפרדה בין תקופת הלימודים לבין תקופת העבודה. אותו מחקר שם, כאמור, דגש רב על חשיבות ההדרכה: "אחד הממצאים העיקריים היה החשיבות שהעניקו הבוגרות הטריות לתמיכה ולהדרכה מעמיתות ותיקות שיישעו להן לעשות מעבר מוצלח מסטודנטיות לבוגרות" (Hummell & Koelmeyer, 1999).

### אחרית דבר

כיום, קרוב לשנה לאחר שכתבתי את השאלות שלמעלה, ואת התשובות שמצאתי להן בספרות המקצועית, אני מרגישה שהדיון בנושא הזה אפשר לי להסיק מסקנות וליישם אותן. עם תום הלימודים המשכתי מעט בעבודה שהייתה לי בזמן הלימודים, ובדקתי עם עצמי מה הצעד הבא. כשחפשתי מקום עבודה, יחד עם בדיקת מרחקי הנסיעה, אופי העבודה והמשכורת, ביררתי על טיבה ועל כמותה של ההדרכה שאקבל. המקצוע החדש לא הפך לפחות מלחיץ, ואני עדיין ממשיכה לתהות אם המענה שאני נותנת למטופל הוא המענה הטוב ביותר שהוא יכול לקבל, אך אני יודעת שיהיה לי לאן להפנות את השאלה הזו.

### שלמי תודה

המאמר מבוסס על עבודה שהוגשה לסיכום קורס "סמינר אינטגרטיבי", הנלמד בשנה הרביעית ללימודי התואר הראשון בריפוי בעיסוק באוניברסיטת תל אביב, בהנחיית ד"ר נעמי הדס לידור.

---

**מקורות**

- Gaitskell, S., & Morley, M. (2008). Supervision in occupational therapy: How are we doing? *British Journal of Occupational Therapy*, 71(3), 119-121.
- Hummell, J., & Koelmeyer, L. (1999) New Graduates: Perceptions of their first occupational therapy position. *British Journal of Occupational Therapy*, 62(8), 351-358.
- Sweeny, G., Webley, P., & Treacher, E. (2001). Supervision in occupational therapy, Part 1: The supervisor's anxieties. *British Journal of Occupational Therapy*, 64(7), 337-345.
- Sweeny, G., Webley, P., & Treacher, E. (2001). Supervision in occupational therapy, Part 2: The supervisee's dilemma. *British Journal of Occupational Therapy*, 64(8), 380-386.
- Van Ooijen, E. (2000). *Clinical supervision: A practical guide. Chapter 1- Models of supervision* (pp. 5-23). Churchill livingstone: Edinburgh.
- Van Ooijen, E. (2000). *Clinical supervision: A practical guide. Chapter 3- Becoming a supervisee* (pp. 57-77). Churchill livingstone: Edinburgh.

נכתב על ידי עדי טנא, BOT, מת"י ראשון-לציון, גני ילדים של החינוך המיוחד.  
aditenne@gmail.com  
נערך על ידי עורכת המדור, ד"ר נעמי הדס לידור, מרכזת מסלול לימודי בריאות  
הנפש בתואר השני בחוג לריפוי בעיסוק אוניברסיטת תל אביב; מנהלת ביה"ס  
הארצי לשיקום, שילוב והחלמה בבריאות הנפש, הקריה האקדמית אונו.  
noami.h@gmail.com