



**רציונל שיקומי –
המצפן המקצועי של
מגדל אור
עבור שיקום אנשים
עם לקות ראייה או
עיוורון**

**נכתב ע"י:
ריטה לפיד ושירי הוכמן**



תוכן עניינים

6..... דבר מנכ"לית יעדים לצפון

7..... דבר מנכ"ל מגדל אור

10..... הקדמה

10.....רקע ומטרות הרציונל השיקומי

11.....מבנה הרציונל השיקומי

13.....איך מצופה לעבוד עם הרציונל?

עיוורון - סוגיות מרכזיות במהלך החיים

14.....ומשמעותן

משמעות האובדן והאתגרים השיקומיים

15.....הנלווים אליו בשלבי החיים השונים:

19.....יסודות תיאורטיים

21.....גישות שיקומיות

21.....שירות מכון אדם

25.....גישת הכוחות

26.....שיתוף לקוחות

28.....למידה דרך פתרון בעיות



- למידה מתווכת – תיאוריית יכולת ההשתנות
32.....הקוגניטיבית-מבנית.....
- כלים תיאורטיים רלוונטיים לשיקום תפקודי**
- 40.....**ותעסוקתי**.....
- 40.....חשיבה תוצאתית.....
- 40.....ניתוח מטלה.....
- 42.....הריאיון המסייע.....
- 47.....**אתיקה וערכים**.....
- 53..... פרקטיקה – תהליך ההתערבות**.....
- 55.....**שלב ההיכרות**.....
- שלב ראשון: אינטייק ואיסוף אינפורמציה –
55.....היכרות, הערכה ראשונית ותיאום ציפיות.....
- שלב שני: הערכה תפקודית – הערכת יכולות
וצרכים תפקודיים בכל התחומים
הרלוונטיים.....60.....
- שלב שלישי: ניתוח פערים בין רצוי למצוי –
מבוסס על מודל שיפור הביצועים של רובינסון
ורובינסון.....63.....



- שלב רביעי: כתיבת תכנית ההתערבות והגדרת
מסגרת הזמן.....70
- יישום תכנית ההתערבות**.....74
- א. תהליך התערבות על בסיס גישות
תיאורטיות.....74
- ב. מדידת הישגים תקופתית והערכות ביניים75
- ג. גבולות כתפיסה.....77
- ד. עבודת ממשקים ושותפים כתפיסה
שיקומית78
- התמודדות עם דילמות בתהליך**.....81
- היעדר תרגול.....81
- סקפטיות של האדם לגבי היכולת להביא
לשינוי.....85
- קושי המשפחה לשמור על כללים שיסייעו
לתפקוד עצמאי.....86
- הגנת יתר של בני המשפחה.....87
- תרגום לא נכון של תפקיד נותן השירות ופריצת
גבולות התפקיד.....89



- 91..... תרגום לא נכון של מהות השירות.
- 92..... פיתוח תלות.
- 93..... סודיות וחיסיון, סודות וסודיות.
- 95..... תקיעות בתהליך.
- 96..... קשיים בקבלת המגבלה.
- 97..... הבנה נכונה של הרצוי.
- 98..... הרחבת הפתרונות המוצעים.
- 100..... **פרידה**
- הובלת תהליך הפרידה במודל של שיתוף
לקוחות וגישת הכוחות - סימון הצלחות
- 100..... והישגים בתהליך.
- 103..... מדידה והערכה.
- 104..... סיכום**



דבר מנכ"לית יעדים לצפון

מגדל אור לשרות מקצועי

כשם שנדרש הכפר כולו כדי לגדל ילד אחד (כפי שאמרה גב' הילרי קלינטון), נדרשת תפיסה אחידה ומשותפת של כל המעורבים בהליך סיוע לאדם עם עיוורון או לקות ראייה. אנו גאים להוביל ולקדם עשייה איכותית ומעמיקה, מקצועית ומקיפה, המביאה הזדמנות אמיתית לשילוב מיטבי לכל אדם.

כתיבת הרציונל השיקומי מהווה מהלך נוסף ומרכזי לבניית תפיסת עבודה הרואה את מכלול צרכי האדם. מגוון ההרגשות, המחשבות, הציפיות, הרצונות, החלומות, היכולות, הכאבים, המגבלות ובעיקר הכוחות והאפשרויות. גיבוש הרציונל השיקומי הוא מהלך משמעותי שיאפשר ליווי מותאם לצרכי כל אדם ומשפחתו ואיתור הדרכים להתערבות איכותית.

אנו מאמינים כי מסמך זה יסייע בקידום עבודה מערכתית ומתואמת בין השירותים השונים בתוך מגדל אור ובכלל ומאחלים לצוותים המקצועיים ולכל המעורבים בעשייה הרחבת ההשפעה על חיי האנשים עם עיוורון או לקות ראייה בישראל.

לימור לב - מנכ"לית יעדים לצפון



דבר מנכ"ל מגדל אור

ידוע שהצלחת החברות המובילות בעולם כוללת מאפיין בולט משותף אחד, והוא חזון ארגוני חזק, יציב ומבדל. חזון שאותו אנשי החברה מכירים ואיתו הם מזדהים, ושעל בסיסו הם מקבלים החלטות אסטרטגיות. חשיבות החזון גוברת כאשר מדובר בארגונים לשינוי חברתי בעלי משימה חברתית שלאורה פועל הארגון.

תהליכי השיקום במגדל אור הינם תהליכים מגוונים בהם משתתפים אנשי מקצוע שונים מתוך מטרה לתמוך באדם באמצעות ייעול התפקוד שלו, שיפור איכות חייו ומיצוי הפוטנציאל שלו לאור מגבלת הראייה.

חזון מגדל אור הינו שכל אדם עם עיוורון או לקות ראייה יצליח לממש את הפוטנציאל הגלום בו. הערכים המובילים אותנו בעשייה הם הומניזם, שיתוף פעולה, נגישות, מצוינות, חדשנות ולמידה ומסוגלות.

הייעוד שלנו הוא להוביל בפיתוח ובמתן שירותים מקצועיים, עדכניים וחדשניים בתחומי השיקום התפקודי והתעסוקתי, ולהפיץ ידע בתחומים אלו לטובת האדם עם לקויות הראייה או העיוורון ולטובת אנשים המעורבים בחייו בישראל.

אנו במגדל אור זיהינו שכדי להשלים את החזון של מגדל אור יש להוסיף לצד החזון, הייעוד והערכים



המובילים רציונל שיקומי ייחודי לנו, כשעל בסיס הגישות המזכרות בו יבוצעו תהליכי ההתערבות המגוונים שלנו עם מקבלי השירות.

מטרות הרציונל השיקומי הינן שהוא ישמש "מגדל אור" תיאורטי ופרקטי שבזכותו האדם יהיה במרכז כלל ההתערבויות השיקומיות במגדל אור שיחזקו את הכוחות הקיימים אצלו, שהאדם יהיה שותף מלא לתהליך ושהכלים שהוא ילמד ישמשו אותו במגוון התמודדויות החיים לאור מגבלת הראייה. בנוסף, מטרתו היא להגדיר סטנדרט גבוה ושפה אחידה לכלל צוות מגדל אור, כיאה למרכז המוביל בישראל.

תהליך בניית הרציונל התבצע בשותפות עם צוות העובדים, מקבלי השירות וגורמים מקצועיים במרחב ההשפעה, על מנת לדייק את בניית המצפן השיקומי המיטבי.

צוות העובדים והמתנדבים של מגדל אור הינו צוות ייחודי, מסור ומקצועי, בעל שיקול דעת ואמונה באדם, והרציונל יהיה גורם משלים לעבודה המסורה של צוות זה. רק חיבור נכון בין הניסיון, הידע והשיקולים המקצועיים של איש המקצוע, שמלווים בנקודת המבט של מקבל השירות, לבין פעולה לאור הרציונל יביא להתערבות מיטבית.

אני רוצה להודות לשירי הוכמן ולריטה לפיד שהובילו את פיתוח הרציונל והטמעתו, לעינת גיא אלג'ם שהייתה שותפה לצוות וללילך דורה על הליווי המקצועי. תודה ללימור לב, מנכ"ל"ית יעדים לצפון,



על התמיכה והגיבוי, וכן תודה לאנשים עם המוגבלות
בראייה ולגורמים המקצועיים שעובדים אתנו במרחב
ההשפעה: מנהל המוגבלויות במשרד הרווחה, האגף
לשיקום מקצועי בביטוח הלאומי, המרכז לעיוור
בישראל, משרד החינוך ואופק לילדנו אשר עובדים
אתנו בשיתוף פעולה והיו שותפים לשיח מקצועי
לאורך השנים ולתיקוף הרציונל.

המשימה שלנו היא לפעול בכל דרך להבטחת
הטמעתו בקרב כלל עובדי ומתנדבי מגדל אור.

אני מאמין שכלי זה יהווה נדבך חשוב נוסף בשיפור
איכות השירות לציבור האנשים עם עיוורון והגורמים
המעורבים בחייהם בישראל, ויביא לשיפור
המקצועיות של כלל הצוותים במגדל אור.

עודד בשן – מנכ"ל מגדל אור



הקדמה

רקע ומטרות הרציונל השיקומי

הרציונל השיקומי הינו מתווה של תהליך שיקום אופטימלי במגדל אור. מסמך הרציונל כולל דגשים תיאורטיים, דוגמאות לדילמות והפניות לחומרים מקצועיים עבור הרחבת הידע התיאורטי, ומטרתו היא:

- ↔ לאגם את **נכסי הידע** של מגדל אור
- ↔ לשמש כ**מצפן** עבור תהליכי עבודה שוטפים המלווים בגיבוי תיאורטי ובכלים פרקטיים תקפים
- ↔ לבנות את **התהליכים הרצויים** של ההתערבות השיקומית ולגבש **מתווה עבודה** תואם
- ↔ לשמש כלי יישומי עבור **פתרון דילמות** אשר עולות בתהליכי התערבות
- ↔ ליצור **שפה אחידה** מבחינת מושגים



מבנה הרציונל השיקומי

כפי שניתן לראות בתרשים שבעמוד הבא, הרציונל השיקומי מחולק ל-3 פרקים עיקריים:

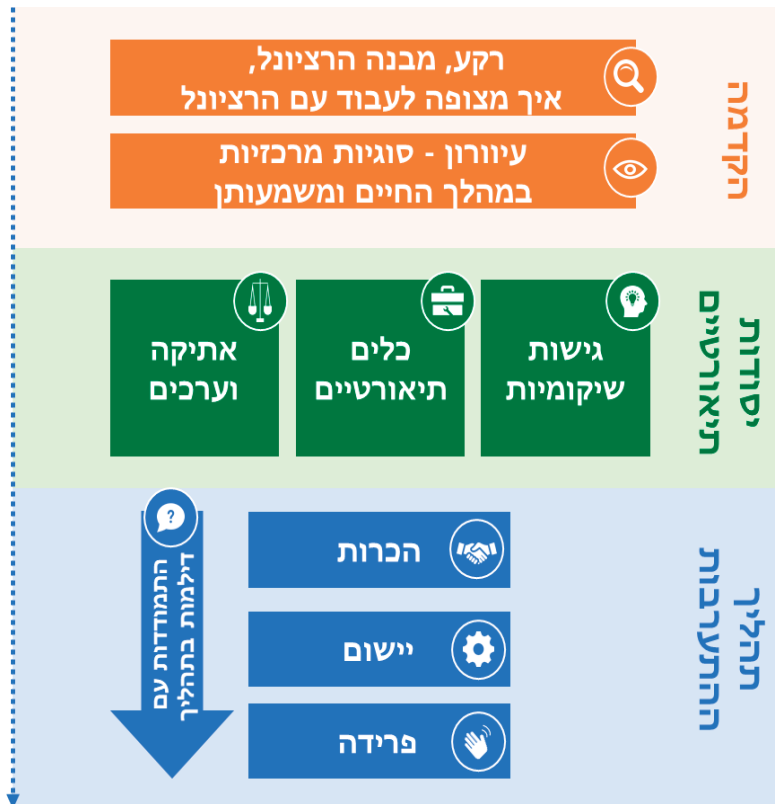
1. **הקדמה** – הפרק הפותח כולל **מבוא** זה (המתייחס למטרות הכלי, למבנהו ולדרך שבה מצופה לעבוד עמו) וכן התייחסות ראשונית הבוחנת את נושא **העיוורון – סוגיות מרכזיות במהלך החיים ומשמעותן**, כולל ההשלכות הרגשיות והתפקודיות על האדם, על המערכת המשפחתית, והשפעתן על הצרכים השיקומיים ועל ההתערבות השיקומית המתאימה.

2. **יסודות תיאורטיים** – פרק התיאוריה מניח את התשתית התיאורטית לאורה נבנית ההתערבות השיקומית. הפרק מציג מספר **גישות שיקומיות** הכוללות את גישת השירות מכוון האדם ומודלים תיאורטיים להתערבות, מציג מספר **כלים תיאורטיים** לשיקום תפקודי ותעסוקתי ומגדיר עקרונות של **אתיקה וערכים**.

3. **תהליך ההתערבות** – הפרק המעשי מפרט את שלבי תהליך ההתערבות (שלב **ההיכרות**, שלב **היישום** ושלב **הפרידה**) בראי הגישות השיקומיות, המודלים והכלים המוצעים בפרק התיאורטי. פרק זה



מכיל גם התייחסויות להצבת גבולות ולדילמות שמטרתן להדגים דרך חשיבה לניתוח הדילמה ולפתרונה.





איך מצופה לעבוד עם הרציונל?

עבודה נכונה עם הרציונל השיקומי כוללת היכרות של כלל עובדי ומתנדבי הארגון עם הבסיס התיאורטי של התפיסות השיקומיות, עם הכלים לעבודה על פי הגישות ועם מפת הדרכים לדרכי העבודה השוטפת. הרציונל ישמש כמצפן חי ודינמי לעבודה השוטפת במגדל אור, ויהווה:

↔ בסיס להכשרות בתפקידים השונים במגדל אור.

↔ בסיס להתוויית קריטריוני איכות של תהליכי העבודה, החל משלב בניית תכניות שיקום, דרך יישום התכניות עם מקבלי השירות ועד להשלמת תכניות השיקום בצורה מיטבית על פי מתווה ברור.

↔ בסיס לניתוח דילמות העולות בתהליכי השיקום השונים ולפתרון, על-ידי העובד באופן עצמאי או בהדרכת ראש הצוות.



עיוורון - סוגיות מרכזיות במהלך החיים ומשמעותן

אובדן כושר הראייה גורם לקשיים תפקודיים, רגשיים וחברתיים. משמעות אובדן כושר הראייה בשלבים שונים במעגל החיים משתנה עקב החיבור הנוצר בין אובדן זה לסוגיות מרכזיות המאפיינות כל שלב. הדבר נכון בין אם האדם נולד עם מוגבלות בראייה ובין אם הוא התעוור במהלך חייו. אנשים שנולדו עם עיוורון והם עצמאיים, עשויים להיתקל באתגרים חדשים הקשורים למאפיינים ו/או לאובדנים הקשורים לשלבי החיים השונים.

בעת **בניית התכנית השיקומית** יש להתייחס למאפיינים המיוחדים של השלב במעגל החיים, למאפייני הלכות (עיוורון מוחלט או שרידי ראייה, עיוורון מלידה או עיוורון חדש), למאפיינים המשפחתיים (כגון חלוקת תפקידים בבית), לקשיי המשפחה הקרובה (הורים, ילדים, בני זוג) ולמאפייני הסביבה. לכן, בטרם ניגשים להכרת הפרקטיקה השיקומית והתיאוריה התומכת, חשוב להבין את משמעות שלב החיים של האדם, כנקודת בסיס של התהליך כולו.



התגובה לאובדן והקשיים הרגשיים מושפעים הן מהקשיים התפקודיים והן מגורמים נוספים כמו הגיל והשלב במעגל החיים, תפיסת האדם את המגבלה ואת עצמו, התנסויות קודמות עם משברים בחייו, תגובת הסביבה והיכולת להתמודד עם שינויים.

בנוסף, לקות ראייה או עיוורון משפיעים לא רק על האדם עצמו אלא גם על סביבתו הקרובה (הורים, ילדים, בני זוג), ויש לקחת זאת בחשבון.

להרחבה: לקות ראייה – אתגרים שיקומיים

משמעות האובדן והאתגרים השיקומיים

הנלווים אליו בשלבי החיים השונים:

ילדים בגיל הרך לומדים בספונטניות מתוך צפייה בסיטואציות בסביבה הטבעית שלהם ועל-ידי אינטראקציות עם אחרים. לקות ראייה או עיוורון עלולים לעכב את ההתפתחות המוטורית והקוגניטיבית שלהם בשל היעדר חיקוי, שעלול לגרום להיעדר חשיפה למושגים ו/או לקושי בלמידת הרגלים, על כן כדי למנוע הצטברות של פערים התפתחותיים, הלמידה צריכה להיות מכוונת עם תיווך מתאים.

בנוסף, עלול להיווצר גם קושי רגשי בשל היעדר קשר עין עם הסביבה שעלול לפגוע בהיקשרות

**הגיל
הרך**





לדמויות ההוריות, וקשיים רגשיים של ההורים בהתמודדות עם ילד עם מוגבלות. על כן יש חשיבות בהתייחסות במהלך בניית תכנית שיקומית גם לצורכי ההורים וגם לצורכי הילד.

להרחבה: [תינוק עם לקות ראייה](#)

אצל ילדים ונוער ישנן התמודדויות מורכבות של הילד והוריו סביב כניסה למערכת החינוך, סביב התמודדות חברתית וסביב הצורך של הילד בהיפרדות מול חששות של ההורה. חששות מסוג זה קיימים באופן טבעי בגילאים אלו ביחס לכל ילד ומתבגר, אך מתעצמים אצל ילד עם מוגבלות, לעיתים גם אם מדובר בלקות מגיל רך.

גילאי
6-18



יציאתם של צעירים ממסגרת משפחתם לחיים עצמאיים מהווה אתגר משמעותי ומורכב לכל צעיר. לעיתים אתגר זה מורכב יותר עבור צעירים עם לקות ראייה או עיוורון. שלב זה מתאפיין באתגרים של בניית זוגיות ומשפחה, בחירת כיוון תעסוקתי וכניסה לעולם העבודה.

גילאי
עבודה



לחומרת הלקות, לסיבת העיוורון ולשאלה אם מדובר בלקות ראייה או עיוורון מילדות או בפגיעה בראייה שהתרחשה בגיל העבודה ישנן



השלכות שונות על המצב הרגשי ועל ההתמודדות.

אנשים שראייתם נפגעה בגיל העבודה וקיימים אצלם שרידי ראייה עשויים לעיתים לנסות להסתיר את לקות הראייה מחשש לפיטורין, לסרב להתאמת עזרים או לקבלת סיוע. חלקם עלולים לאבד את עבודתם בשל חוסר יכולת להמשיך לבצעה, מה שיוביל לירידה בהכנסות, לשינוי בזהות המקצועית ולירידה בתחושת המסוגלות והערך.

במקרים של עיוורון מלידה יכולה להיות הגנת יתר של המשפחה שמקשה על הצעיר לצאת לחיים עצמאיים. במקביל הוא מתמודד התמודדות ראשונה עם דרישות עולם העבודה, שלרוב הינן מאתגרות יותר מהדרישות של מסגרות החינוך (קצב עבודה, יעילות, שליטה בטכנולוגיה, עצמאות תפקודית מירבית וכו').



ההתמודדות עם לקות הראייה עלולה להיות מושפעת בגילאים מאוחרים גם מאובדנים בריאותיים נוספים, כגון אובדנים קוגניטיביים, אובדנים של מקורות תמיכה (כמו פטירת בן זוג או יציאה של הילדים מהבית), ירידה בהכנסות ולפעמים מעבר דירה.

זקנה

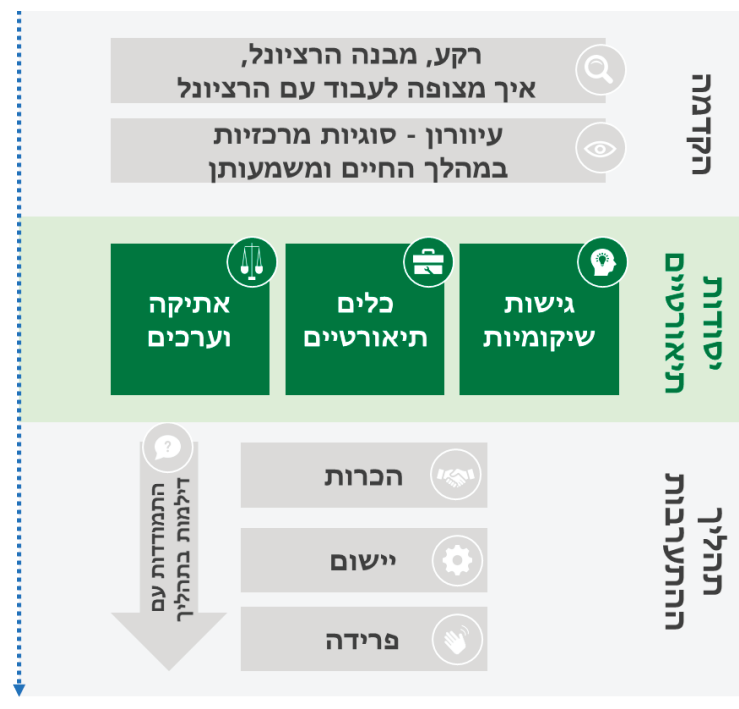




יסודות תיאורטיים

פרק התיאוריה מציג את היסודות שעל בסיסם מושתתת הפרקטיקה של תהליך ההתערבות. חשוב להבין יסודות אלו משום שהם העוגנים המכוונים את העשייה והמייצרים שפה ומושגים אחידים ומשותפים.

פרק זה סוקר שלושה סוגים של יסודות תיאורטיים:





הגישות השיקומיות: שירות מכון אדם; גישת הכוחות; שיתוף לקוחות; למידה דרך פתרון בעיות; למידה מתווכת – תיאוריית יכולת ההשתנות הקוגניטיבית-מבנית.



הכלים התיאורטיים: חשיבה תוצאתית; ניתוח מטלה; הריאיון המסייע.



אתיקה וערכים: התייחסות לנושא הגבולות בתהליך ההתערבות.





גישות שיקומיות

שירות מכוון אדם

גישת השירות מכוון האדם מתבססת על ראייה אמפתית והוליסטית של האדם, על אמונה ביכולותיו למימוש עצמי, בכך שהאדם יודע מה מתאים לו ובזכותו לבחור.

לתפיסת המוגבלות ישנה השפעה מהותית על בחירת השירות ועל דרך מתן השירות. במהלך השנים חלה התפתחות ניכרת בתפיסת המוגבלות, אשר השפיעה על החקיקה ועל המודלים השיקומיים. גישת שירות מכוון אדם היא תוצאה של ההתפתחויות בתפיסת המוגבלות והשינויים בתחום המודלים החברתיים בתחום:

1. המודל הרפואי – היה רווח מקום המדינה ועד שנות ה-70. מתייחס ללקות כאל מגבלה גופנית השייכת לאדם. מתייחס לאנשים עם מוגבלות כאל "פגומים" ואל המוגבלות כפנימית, כשייכת להם, לכן הם המקור לבעיה ויש "לתקן אותם".



2. המודל החברתי - מודל אשר התפתח על ידי קבוצת אנשים עם מוגבלות בתגובה למודל הרפואי. התומכים במודל זה רואים בחברה את הגורם העיקרי למוגבלותם של אנשים ומבקשים להביא לשינוי פוליטי, תפיסתי וחברתי בהתייחסות כלפי אנשים עם מוגבלויות. הם גורסים כי בעוד שלקות פיזית, חושית, אינטלקטואלית או פסיכולוגית יכולה לגרום למוגבלות תפקודיות, אין היא חייבת להביא למצב של נכות. מצב של נכות נגרם כאשר הסביבה כושלת בהתאמתה לצרכים של אותם אנשים.

להרחבה: שירות מכוון אדם

גישת השירות מכוון האדם נובעת מרוח האמנה לזכויות אנשים עם מוגבלות – אמנה בינלאומית לזכויות אדם של האו"ם שנועדה להגן על זכויותיהם וכבודם של אנשים עם מוגבלות. המדינות החתומות על האמנה נדרשות לוודא את ההנאה המלאה והשווה של אנשים עם מוגבלות מזכויות האדם וחירויות היסוד, להגן עליה ולהבטיחה, ולוודא כי הם זוכים לשוויון מלא לפי חוק.



להרחבה: **האמנה הבינלאומית בדבר זכויות אנשים עם מוגבלויות (להורדה), מצגת 'האמנה הבינלאומית בדבר זכויות אנשים עם מוגבלויות'**

ברוח האמנה וגישת השירות מכוון האדם, מנהל המוגבלויות במשרד הרווחה, כמו שירותי רווחה אחרים בעולם, אימץ עבודה לפי מודל בינלאומי שנקרא ICF - מודל לסיווג תפקוד, מוגבלות ובריאות (International Classification of Functioning, Disability & Health). המודל הוא כלי לאבחון הוליסטי אשר רואה באדם מכלול שלם ואינו מתייחס רק למוגבלות עצמה. הוא מבוסס על גישה ביו-פסיכוסוציאלית ומציע שפה אחידה בינלאומית למושגים בשיקום, מדגיש את יכולות האדם לצד מגבלותיו, מציע שיטה לרישום וקידוד היכולות והמגבלות של האדם וכן סולם להערכת רמת התפקוד בכל תחומי הבריאות. המודל מפריד את המושג 'תפקוד' לארבע רמות, תוך התייחסות לגורמים סביבתיים ואישיותיים בעלי פוטנציאל להשפיע על רמת התפקוד בקטגוריות השונות. המודל מדגיש את יחסי הגומלין בין התפקודים השונים לבין האבחנות הרפואיות של האדם וגורמי הרקע שלו.

להרחבה: **מצגת מודל ICF, סיווג ICF**



המשפחה, לדוגמה, היא אחד הגורמים הסביבתיים המשמעותיים אליהם מתייחס המודל אשר משפיעים על התפקוד העצמאי ושיש להתייחס אליהם בתהליך הסיווג. לדוגמה, הנכונות של המערכת המשפחתית לאמץ צורת התארגנות חדשה של הבית ושימוש בטכניקות חדשות (הקפדה על מיקום קבוע של פריטים, שימוש בתאורה מותאמת, נכונות לסימון פריטים, רכישת טכנולוגיה מסייעת מתאימה ועוד) היא חיונית להצלחת השיקום. הקושי של המשפחה יכול לנבוע מהגנת יתר, המתקשרת לעיתים לתפיסה התרבותית של בני המשפחה את העיוורון כחוסר אונים, או לסוגיות רגשיות כמו תלות לעומת עצמאות, תחושת בושה או חששות גדולים מנזקים כמו נפילות, כוויות וכו'. קשיים כאלו קשורים לחוסר ידע מה האדם באמת רואה, ולחוסר הבנה מהם הקשיים שהוא חווה ומהן הטכניקות שיכולות לסייע לו.



גישת הכוחות

"גישת הכוחות" (The strengths perspective) היא השקפת עולם מתוך תחום העבודה הסוציאלית, המתמקדת בכוחותיו של המטופל ובנקודות החוזק שלו. הנחות היסוד של גישת הכוחות גורסות שלאדם יש כוחות, ושהם הגורם העיקרי המתווה את אופי המפגש המקצועי. כוחות אלה הם שאפשרו לו לשרוד, להתמודד ולבנות את חייו.

הגישה מאמינה כי האדם הפעיל ומפעיל את כוחותיו עם זאת, ייתכן שהוא אינו ממצה את כוחותיו ויכולותיו עד תום, או שלא כל פעולותיו משיגות את המטרה, וכן ייתכן כי הוא ואיש המקצוע מתקשים להבחין כיצד כוחותיו יעמדו לו מול האתגרים והלחצים של מחר. הגישה מדגישה כי רק משום שהאדם מקבל שירות אסור לשלול ממנו את כוחותיו הקיימים אלא דווקא חשוב להעצימם, וכי ככל שימוקד המאמץ בכוחות שלו ובהעצמתם, וכלל שנעודד את האדם לשגשג ולגבור על הקשיים, כן יהיו ההתערבויות מועילות יותר.

ניתן ליישם את גישת הכוחות עבור כל אדם, כי מבחינה בסיסית היא אינה קושרת בין מצב אובייקטיבי (התמכרות, מחלת נפש וכו') לבין אישור



או הוכחה שאין לאדם כוחות. יתרה על כך, עובדת היות האדם במצב קשה מעידה על הצורך ועל ההכרח לזהות אצלו כוחות ולסייע לו להשתמש בהם.

להרחבה: התערבות בגישת הכוחות בעבודה סוציאלית, גישת הכוחות בעבודה סוציאלית

שיתוף לקוחות

בעבר, כאשר קבעו מטרות טיפוליות והציגו תוצאות של טיפול מסוים, דיווחו בעיקר על המטרות והתוצאות שהמטפל הגדיר. היום, בעקבות שינויים בתפיסה הבסיסית של השפעת האדם על גורלו ועל חייו, תפיסת האדם במרכז והשירות מוכוון האדם, רוב הגישות הטיפוליות נותנות מקום מרכזי למטופל (זילברמן, 2001). גישות אלו באות לידי ביטוי בכך שהמטופל והמטפל קובעים יחד את מטרות הטיפול ואת השינוי שהמטופל מעוניין לעשות. המטופל והמטפל מחליטים יחד מהו השינוי הרצוי, ובהמשך מעריכים אם אכן השינוי המיוחל קרה. לצורך כך המטפל משתף את המטופל בידע שלו ובמחשבות שעלו מתוך הפגישות שנערכו, מציע דעה מקצועית ומסייע למטופל לבחור את הפתרון המתאים לו, תוך שיקוף היתרונות והחסרונות של כל פתרון.



לשיתוף המטופל בבניית תכנית טיפול והערכתה יש יתרונות רבים: המטופל מבהיר ומחדד את מטרות הטיפול, בוחר מה למדוד, וכתוצאה מכך מקבל אחריות על חייו ועל הסיבות להצלחה או לכישלון. כמו כן, התהליך גלוי ושקוף לשני הצדדים, מחזק את הכוחות ואת יכולת הביקורת העצמית של המטופל, ולבסוף - הקשר הטיפולי בין המטפל למטופל מתחזק, כיוון שהמטופל מרגיש בעל ערך וכי הוא מועצם בזכות חלקו המרכזי בטיפול (סלונים-נבו, 2005; מילר ורולניק, 2007).

שיתוף מקבלי השירות בבניית תכניות הטיפול מניב גם יתרון לארגון נותן השירות: השיתוף מעודד רעיונות חדשים, מקדם פיתוח תכניות חדשות המתאימות למגוון רחב יותר של אוכלוסיות ובה בעת מכבד את האחר ותורם לשביעות רצון גבוהה יותר מהשירות.

בגישה זו אין הכוונה לפעול אך ורק לפי רצון מקבל השירות, אלא לשמור על התפיסה והראייה המקצועית וההוליסטית ולשקף למטופל ולממשקים את מחיר הבחירות שלו, אם יש כזה, ולהציג בפניו את מגוון האפשרויות השיקומיות העומדות לרשותו.

לדוגמה, במהלך טיפול באדם שחוצה כביש בצורה לא בטיחותית אך אינו מעוניין ללמוד מהי חצייה



נכונה יש לשקף את הסכנות ולהסביר מדוע החצייה אינה בטיחותית, לבחון עם המטופל האם הוא חשב על פתרונות חלופיים לחציית כביש בטוחה (למשל, בקשת עזרה בחצייה באופן קבוע), לשקף את היתרונות והחסרונות של כל פתרון מוצע מתוך הניסיון המקצועי של המטפל ולאפשר למטופל בסופו של דבר לבצע את הבחירה בעצמו.

להרחבה: שותפות - קווים לפיתוח פרקטיקה עם ולמען אוכלוסיות מובסות

למידה דרך פתרון בעיות

למידה בדרך של פתרון בעיות היא תהליך הלמידה הבסיסי המאפיין בני אדם והמאפשר להם לשרוד בסביבתם. פתרון בעיות הוא אחד מהכישורים המנטליים הנדרשים במאה ה-21, והוא חיוני לתפקוד מוצלח בעידן המידע והתקשורת שבו אנו חיים (NCR, 2012). להלן שלבי העבודה בשיטת הלמידה המבוססת על פתרון בעיות:

1. מוצגת לאדם בעיה אותנטית ורלוונטית לעולמו, בלא רמזים ובלא הכוונה לפתרון
2. האדם נדרש לנתח את הבעיה ואת נסיבותיה



3. האדם מעלה רעיונות לפתרון הבעיה ובוחן לעומק כל רעיון
4. האדם בוחר את הפתרון או הפתרונות המתאימים ביותר ומתווה תכנית לתהליך יישום הפתרון ולהערכת הצלחתו

מדובר בלמידה פעילה ועצמאית שבה הלומדים מעורבים מבחינה רגשית וקוגניטיבית וחשים בעלות על תהליך הלמידה שלהם. למידה מבוססת פתרון בעיות נשענת על תיאוריות למידה לפיהן הלמידה היא תהליך פעיל, שבו הלומד מבנה ידע חדש באמצעות הפעלת ידע מוקדם וארגונו מחדש על ידי מניפולציות חשיבתיות ובאמצעות יחסי גומלין חברתיים.

על פי תפיסה זו, ללמידה המבוססת על פתרון בעיות יש כמה מטרות מרכזיות:

1. הגברת המוטיבציה ללמידה והעברת האחריות של הלמידה על כל היבטיה ללומדים.
2. פיתוח יכולות של הכוונה עצמית בלמידה.
3. פיתוח יכולת גנרית של פתרון בעיות, שניתן יהיה להשתמש בה לפתרון בעיות חדשות



ובלתי מוכרות. יכולת זו כוללת קשת רחבה של מיומנויות חשיבה מתקדמות, ובכללן חשיבה יצירתית וחשיבה ביקורתית, מיומנויות למידה שיתופיות ומיומנויות למידה בסביבה עתירת מידע.

4. פיתוח הבנה מעמיקה של מושגים ועקרונות בתחום שבו עוסקת הבעיה, כך שניתן יהיה לשלוף אותם בעת הצורך בפתרון בעיות ובניתוח סיטואציות חדשות.

5. פיתוח חשיבה אנליטית לצורך ניתוח הבעיה והבנת נסיבותיה, ותרגול חשיבה אינטגרטיבית-סינתטית שתתבטא ביכולת ליצור אינטגרציה בין תחומי הדעת הקשורים בהבנת הבעיה ובפתרונה.

דוגמה לפתרון בעיה טכנית פשוטה - לימוד שימוש ביישום וורד לעריכת מסמכים: ניתן ללמד עריכת מסמכים בוורד בדרך השגרתית, בה מסבירים לאדם כל שלב בנפרד, מתארים לו את שלבי העבודה, נותנים לו תדריך של שיטת עבודה ולבסוף מבקשים ממנו לתרגל. לעומת זאת, בדרך של למידה דרך פתרון בעיות נשאל את התלמיד מה הוא היה רוצה לעשות בוורד, ולמשל אם תשובתו היא עיצוב טקסט, נשאל אותו שוב מה הוא היה רוצה לעצב. אם הוא יבחר,



למשל, בלמידת הדגשת כותרת, נשאל אותו איזה דרכים הוא מכיר לחיפוש התשובה, כדי לסייע לו למצוא את התשובה לשאלה (למשל, חיפוש בגוגל, לשאול חברים וכו').

דוגמה נוספת היא לימוד ניידות: כאשר מלמדים ניידות ומגיעים לצומת, בגישה הרגילה אפשר לומר לאדם לאן הגיע, ולתת לו את המידע החושי הרלוונטי (אתה מרגיש משטח אזהרה, אתה שומע מכוניות משני צדדים וכו'), אך לעומת זאת, לפי הגישה של למידה דרך פתרון בעיות ניתן להציע לו לנסות לאסוף מידע בעצמו על המסלול אותו הוא רוצה ללמוד, כגון דרך התבססות על ידע אישי וזיכרון המסלול מהעבר, איסוף מידע ממקור חיצוני (מוקד מודיעין, מפות מקוונות וכו'), ולהציע לו להתחיל ללכת תוך השגחה ותוך חיפוש הסימנים והרמזים שהוא יודע שקיימים במסלול. כאשר האדם יעצור בצומת מרומז, ניתן לשאול שאלות פתוחות, כגון: מדוע עצרת? כיצד ידעת מתי הרמזור הופך לירוק? אם האדם יחשוב לנסות ללכת במסלול בהיעזר בדרך המלאה של למידה דרך פתרון בעיות, ניתן למצוא את שביל הביניים בניצול השיטה. לדוגמה, המטפל ילמד אותו את המסלול, כולל הסימנים שבו - אך בעת הביצוע, אם האדם יסטה מהמסלול, המטפל לא יתערב מיד אלא ייתן לו



לזהות תחילה בעצמו שהוא סטה מהמסלול, ויאפשר לו לתקן את עצמו על סמך המידע שניתן לו בעת לימוד המסלול.

לסיכום, המטרה בגישת הלמידה המבוססת על פתרון הבעיות היא לתת לאדם כלים ולחזק את אמונתו ביכולתו למצוא פתרונות מגוונים לבעיות יומיומיות שבהן הוא נתקל בתחומים שונים בחייו.

להרחבה: [הוראה ולמידה מבוססות פתרון בעיות, פתרון בעיות, שימוש במודל לפתרון בעיות במסגרת ההדרכה האישית](#)

למידה מתווכת – תיאוריית יכולת ההשתנות הקוגניטיבית-מבנית

התיאוריה של פרופסור ראובן פירשטיין מושתתת על תפיסתו כי האינטליגנציה מתבטאת ביכולתו של האורגניזם להסתגל. דהיינו: היכולת של האורגניזם להתאים את עצמו, להשתנות, בתגובה למצב או לגירוי חדש הדורש שינוי כזה.



הנוסחה של פוירשטיין לשינוי היא:

$$\text{שינוי} = \text{צורך} \times \text{אמונה} \times \text{ארגז כלים} \times \text{התמדה}$$

אם אחת הכפולות היא 0 לא יהיה שינוי!

לפי פוירשטיין, על מנת לבנות את האמונה, יכולת ההתמדה וארגז הכלים, יש צורך בגורם מתווך שנמצא באינטראקציה עם האדם ומלמד אותו.

קיימים שני ערוצי למידה והשתנות:

- 1. המפגש הישיר:** מפגש בין האדם לבין הגירויים שבסביבתו באמצעות החושים. המפגש עם הגירויים הינו מקרי ומוגבל לגירויים שבהם נתקל הלומד כאן ועכשיו. המטרה היא ללמוד את תוכן הגירויים והדגש הוא על התוכן הנלמד.
- 2. למידה מתווכת:** תהליך למידה המבוסס על אינטראקציה בין הלומד, המלמד והסביבה. אינטראקציה זו מובילה, באמצעות המלמד (המתווך), להפנמת עקרונות שיוכל הלומד ליישם גם בסיטואציות שונות בעתיד.



תפקידי המתווך האנושי:

- א. בוחר את הגירויים בהתאם למטרות.
- ב. מכניס את הגירויים להקשר, מארגן ומווסת את הופעתם בזמן ובמרחב. מקשר בין התנסות חדשה לבין אירועים קודמים ועתידיים, בוחר את מספר הפעמים שיופיעו הגירויים ואת סדר הופעתם, ומוסיף לגירויים גם מרכיב ערכי של משמעות.
- ג. מווסת התנהגות – מפחית אימפולסיביות. ממקד את הקשב של הלומד.
- ד. נותן משוב ובכך מעלה את תחושת המסוגלות.

הדגש על פי התיאוריה הוא על התהליך עצמו. כתוצאה מהתנסות בלמידה מתווכת, מתפתחת באדם יכולת השתנות קוגניטיבית, שהיא חשובה ביותר להסתגלותו בעולם רב-גוני המשתנה במהירות. המטרות בתהליך הלמידה המתווכת אינן רכישת תוכן אלא רכישת כלים ואסטרטגיות לפתרון בעיות, העלאת מודעות לתהליך פתירת בעיות, רכישת שיטות לארגון נתונים, מיקוד, אבחנה ויצירת יחסים בין נתונים, התייחסות בו-זמנית למספר נתונים ולמידת מושגים.



התנסות בתהליך הלמידה המתווכת מקנה ללומד כלים בהם הוא יוכל להשתמש באופן יעיל יותר בעת חשיפה ישירה לגירויים, ולמעשה מפתחת את יכולתו של הלומד ללמוד באופן עצמאי. בכך מחוללת הלמידה המתווכת השתנות משמעותית יותר וכללית יותר שתיושם גם במצבים וגירויים חדשים.

ישנם 4 קריטריונים הכרחיים על מנת שאינטראקציה תיחשב כלמידה מתווכת:

טרנסצנדנטיות (העברה) 	כוונה והדדיות 
תהליך התיווך צריך להקנות ללומד כלים קוגניטיביים להתמודדות עם גירויים מעבר לכאן ועכשיו. לשם כך, כל אינטראקציה של	אינטראקציה בין המתווך ללומד יכולה להיחשב כפעולת תיווך רק אם המתווך (נותן השירות) הוא בעל כוונה לתווך, ואם



תיווך מיועדת להקנות
עיקרון כלשהו
שהלומד יכול ליישם
גם בנסיבות ומצבים
אחרים.

*דוגמה: בהדרכה על
שימוש במקל נחייה,
אחד העקרונות שיש
ללמד הוא העיקרון כי
רק הקפדה על
טכניקה נכונה
תאפשר הגנה
אופטימלית. תהליך
התיווך אמור לאפשר
לאדם להעביר עיקרון
זה לתחומים נוספים
בחיינו.*

הוא מעביר את
כוונתו זו אל
המתווך (מקבל
השירות) ומכין
אותו לקראת
פעולת התיווך.
פעולת התיווך היא
פעולה מכוונת, אך
אין היא חד-סטריית,
היא יכולה
להתרחש רק כאשר
קיימת **הדדיות**
ומקבל התיווך נענה
ל"חזוריו" של
המתווך.

*דוגמה: בהדרכה על
שימוש במקל
נחייה, נותן השירות
בוחר מתי להביא
את המקל
להדרכה, באיזה
סביבה להשתמש
בו (בתוך הבית,
בחוץ, רחוק מהבית*



וכו'), אך אם מקבל
השירות לא מעוניין
ללמוד עם מקל אז
לא תתקיים הדרכה
בתחום זה.



תחושת מסוגלות



הדגש אינו על היכולת או המסוגלות כשלעצמן, כי אם על תחושת האדם לגבי המסוגלות שלו. המתווך יוצר מצבים המותאמים למצב התפקוד של האדם בכך שהוא נותן לו הזדמנות להוכיח לעצמו ולאחרים את שליטתו. בנוסף, המתווך מספק למקבל התיווך משוב, שמשקף לו את רמת הצלחתו והתקדמותו. תחושת המסוגלות מגבירה את

משמעות (לשם

מה? מדוע?)



תיווך של משמעות מתבטא בהקניית מטען רגשי וערכי לגירויים ולפעולה. זהו למעשה הגורם להנעה: מדוע לעשות. המתווך מקנה לגירויים ולפעילויות הגומלין משמעות שאינה חלק מישותם האובייקטיבית.

דוגמה: בהדרכה על שימוש במקל נחייה המתווך גורם למקבל השירות להבין את ערך



נכונותו של האדם
להתמודד עם
התנסויות חדשות ולא
מוכרות.

דוגמה: בהדרכה על
שימוש במקל נחייה,
הדגשת ההצלחה
בהימנעות מנפילה
תעודד את האדם
ללמוד מסלולים
מורכבים.

העצמאות לעומת
תלות, ואת ערך
הבטיחות.

להרחבה: [התיאוריה של הלמידה המתוכנת](#)
[ומקומה בהכשרת המורים, הדרכה שיקומית](#)
[כתהליך של תיווך, מאמר עם דוגמאות](#)



כלים תיאורטיים רלוונטיים לשיקום תפקודי ותעסוקתי

חשיבה תוצאתית

חשיבה תוצאתית היא חשיבה תכנונית המדגישה הגדרת מטרות כשלב ראשוני בתהליכי תכנון. במילים אחרות, אדם המתמקד בחשיבתו ובצורת התנהגותו בהישג הנדרש, במטרות, בתוצאות ועוסק בתכנון צעדיו בהתאם – הוא אדם בעל רמה גבוהה של חשיבה תוצאתית. הגדרה מעט שונה של המונח מדגישה היבט של אחריות אישית, ולפיה שימוש בחשיבה תוצאתית משמעו דרישה לעבודה מתוכננת וממוקדת יותר, תוך העמקת המחויבות והאחריותיות (Accountability) של בעלי התפקידים לתוצאות פעולותיהם.

להרחבה: [חשיבה תוצאתית](#), [מצגת חשיבה תוצאתית](#), [החשיבה התוצאתית ברמת הארגון](#)

ניתוח מטלה

ניתוח מטלה הוא כלי עבודה שבו משימה מורכבת מפורקת בצורה שיטתית לשלבים קטנים, התנהגויות או פעולות פשוטות. בשלב הראשוני מנתחים את היכולות, הידע והמושגים הנדרשים מהאדם כדי



להצליח בשלבים המוגדרים של המטלה. הפירוק השיטתי והגדרת היכולות הנדרשות למשימה משפרים את היכולת להגדיר בצורה מדויקת את היעדים הריאליים עבור אדם ספציפי על כלל מאפייניו ויכולותיו. על כן השימוש בכלי הוא בעל ערך רב למשימות מורכבות ולאנשים עם מוגבלויות כפולות. פירוק המטלה מאפשר גם בניית תחושת מסוגלות אצל מקבל השירות דרך ההצלחות הקטנות שבדרך למטרה הכוללת.

להרחבה: [ניתוח מטלה](#)

דוגמה: הכנת כוס קפה

הכנת כוס קפה כוללת את **היכולות הנדרשות** הבאות: התמצאות במטבח (מיקום הכוסות, הקומקום, החומרים וכו')

שליטה במושגים הבאים: חומרים (כוס זכוכית/קרמיקה/פלסטיק וכו'), טמפרטורה (קר/חם), מבנה כוס (פתח/תחתית/ידית), גודל כוס (קוטר תחתית/גודל/קטן), צדדים (למעלה/למטה/תחתון/עליון/ימין/שמאל), כמויות



(כף, כפית, מלא, ריק וכו'), רכיבים (קפה, סוכר, חלב וכו'), מושגים (פינה, תושבת, הטיה, חם, קר, כווייה).

קבלת החלטות שקולה: מהירות תגובה מותאמת למידע קולי המופק ממד נחלים, היעדר פזיזות או אימפולסיביות בעת שימוש במתקן מים עם כמות מים מדודה, ועוד.

יכולות פיזיות: החזקה איתנה, יציבות היד.

לאחר הכרת כל היכולות ולימוד המושגים הכרוכים במזיגה – ניתן להתחיל בהדרכה של פעולת המזיגה תוך פירוקה לשלבים ושימוש בטכנולוגיה המסייעת הרלוונטית והמותאמת לאדם וליכולותיו.

מזיגה - ניתוח מטלה

הריאיון המסייע

הריאיון המסייע הוא כלי שיחה שבין איש המקצוע נותן שירות ובין מקבל השירות. הכלי מבוסס על גישות מכוונות אדם והוא נועד לעזור למקבל השירות לעזור לעצמו לבצע את השינוי אותו הוא מעוניין לבצע בסיוע של נותן השירות.

הכלי מתייחס למכלול הפרטים הטכניים והאנושיים המשמעותיים שעולים במסגרת שיחה אשר יכולים



לסייע למקבל השירות לבצע את השינוי אותו הוא מעוניין לבצע. כולם ניתנים לשינוי אם המראיין יכיר ויבין את התנהגותו של המרואיין. במילה 'ריאיון' אין הכוונה רק לשיחה ראשונית שמטרתה קבלת מידע, אלא גם לתהליכים טיפוליים ארוכי טווח. כלומר, בכל שיחה המתבצעת בין נותן שירות למקבל שירות יש לשים לב **לפרטים המשפיעים על הריאיון:**

התנאים שלהלן משפיעים על האווירה ומאפשרים למקבל השירות להתמודד ולהפיק סיוע מהשיחה:

תנאים חיצוניים, כמו מבנה החדר ומניעת הפרעות.
תנאים פנימיים הקשורים למראיין, וביניהם:

1. היכולת של המראיין להביא את עצמו בריאיון מבלי לעבור את הגבול.
2. היכולת להקנות תחושה שהוא באמת ובתמים

**תנאים
חיצוניים
ופנימיים**



<p>מעוניין לסייע למרואיין ככל האפשר.</p>	
<p>פתיחה, העמקה וסיום.</p>	<p>שלבם בשיחה</p>
<p>רישום השיחות על מנת שניתן יהיה לעקוב אחר התפתחות ושינויים.</p>	<p>תיעוד</p>
<p>סוגי שאלות שבהן משתמשים המראיין או המרואיין, יתרונות וחסרונות של כל סוג (שאלות פתוחות לעומת סגורות, ישירות לעומת עקיפות, שאלת הלמה, שאלות כפולות והפגזה בשאלות).</p>	<p>סוגי שאלות</p>
<p>על המראיין להעניק יחס של כבוד, להיות מקבל, אמפטי, להבין, להקשיב גם למה שלא נאמר או נאמר רק ברמז ולשקף זאת למרואיין.</p>	<p>גישתו והתנהגותו של המראיין</p>
<p>חשוב לבחון האם תגובות המראיין מסייעות או מפריעות למרואיין להתבטא בצורה שוטפת. תקשורת לקויה תגרום למרואיין להתגונן, להתבלבל, להתנגד או להיעלם.</p>	<p>תקשורת</p>



התקשורת מושפעת מהגנות ומערכים.

תגובות והנחיות בהן משתמש המראיין על פני רצף של מסגרת ההתייחסות:

- התייחסות ששמה את המרואיין במרכז, במהלכה משתמש המראיין בעיקר בתגובות כמו שתיקה, המהום, חזרה על הנאמר, הבהרה, שיקוף, פירוש והסבר.
- התייחסות המרוכזת במראיין, לפיה המראיין משתמש בעיקר בהנחיות כמו תמיכה מילולית, הצעה, עצה והמרצה.

השימוש בהנחיות עלול לעודד את מקבל השירות להיות מונחה ולפתח תלות במראיין, ולכן יש להיות מודע לשימוש בהנחיות בצורה מבוקרת.

תגובות והנחיות



לסיכום, התנהגות המראיין משפיעה על תגובות המרואיין לתהליך הריאיון ועל אופן תפיסתו את המראיין כאדם. ההתנהגות מושפעת ומתבססת על השקפת עולמו של המראיין, למשל עד כמה הוא סומך על כוחותיו של המרואיין, עד כמה צריך הוא מרגיש שהוא צריך להנחות אותו או לסייע לו להגיע בעצמו לתשובות, עד כמה הוא שואף לגרום למרואיין להרגיש שהוא אחראי למה שקורה, כיצד הוא מגיב כשהמרואיין לא מקבל את עצתו וכו'. אך למעשה יש להאמין ביכולתו של האדם להשתנות – אמונה שצריכה להתבטא הן מצד המראיין והן מצד המרואיין. אנו מסוגלים לשנות את התנהגותנו בהתאם להשקפת עולמנו, אך עלינו להבין תחילה כיצד אנחנו מתנהגים ומהי השקפתנו. הריאיון המסייע הוא כלי אשר מאפשר לחקור את התנהגותנו ולהתאים את תגובותינו בשיחות שיקומיות כך שיקדמו את בניית תחושת המסוגלות של מקבל השירות ואת יכולתו להמשיך להשתנות גם לאחר סיום הקשר השיקומי.

להרחבה: הריאיון המסייע



אתיקה וערכים

אתיקה מקצועית היא מערכת כללים להתנהגות נאותה, המבוססת על ערכי המקצוע. אתיקה מקצועית מחייבת את אנשי הפרופסיה להתנהג לפי כללים ואמות מידה מוסכמים, גם אם הם סותרים אינטרסים אישיים. היא מגדירה את המחויבות של איש המקצוע כלפי לקוחותיו, כלפי עמיתיו למקצוע וכלפי פיתוח הפרופסיה עצמה. קיים קוד אתי לעובדים הסוציאליים ולפסיכולוגים, אך עדיין אין קוד אתי לבעלי תפקידים ומקצועות נוספים העוסקים בשיקום אנשים בעלי לקות ראייה או עיוורון.

מאחר ותהליך שיקום תפקודי ו/או תעסוקתי של אדם עם לקות ראייה או עיוורון מחייב, מבחינה מקצועית, רמה של אינטימיות וקרבה הנובעת בשל קשר ממושך, ישנה חשיבות לשמירה על גבולות וערכים מקצועיים גם ללא קוד אתי מוגדר. לפיכך, מוצגים להלן קווים אתיים מנחים:



גבולות התוכן ומטרת השירות הספציפי

חשובה השמירה על תכנים רלוונטיים לשירות הספציפי ולהתמחותו של איש המקצוע. לכל שירות יש מטרה ספציפית ותוכן מקצועי ספציפי של נותן השירות שביב המטרה שהוגדרה. חריגה מגבולות התוכן שאינם במסגרת התמחותו של נותן השירות עלולה לעכב את ההתקדמות או לפעמים לגרום נזק למקבל השירות.

דוגמה: במקרה של אדם אשר מקבל שירות של הדרכה שיקומית חקוק גם לשירות של עיבוד המגבלה, כמו למשל קושי רגשי להשתמש במקל או לבקש עזרה ציבורית בעת הצורך - יש להפנותו לבעל התפקיד המתאים (עו"ס) בתוך מגדל אור או בקהילה.

דוגמה נוספת: כאשר נותן השירות מגיע ללמד אדם מיומנות גלישה וחיפוש מידע באינטרנט, במידה ומקבל השירות מעוניין לגלוש באתרי מידע רפואיים, ההדרכה תתמקד במיומנות הגלישה ולא במידע הרפואי עצמו (מתן מידע אישי רפואי, המלצה על תרופה וכו').



גבולות של השקפת עולם

לכל אדם השקפת עולם משלו על המציאות, על החיים ועל עצמו. בתהליך השיקום על נותן השירות לכבד את תפיסת העולם של מקבל השירות, מבלי לערער אותה או להתעמת עם מקבל השירות על הבדלים בהשקפות עולם.

דוגמה: אם מקבל שירות אינו מעוניין ללמוד שטיפת כלים מאחר ולתפיסתו זהו תפקיד נשי, לא נשפוט את תפיסתו.

במידה והשקפת העולם פוגענית, כמו למשל תפיסה של אלימות ככלי נורמטיבי, על נותן השירות להתייעץ כיצד לתת את השירות מבלי להגיע למפגש מתוך רצון להביא לשינוי בעמדות של מקבל השירות.



גבולות המרחב

הכניסה לביתו של מקבל השירות מצריכה שמירה על פרטיותו הפיזית. אנו מחויבים לשמור על פרטיות זו.

דוגמה: בעת מתן הסבר כיצד יש לסדר את הבית כך שיאפשר תפקוד עצמאי, יש להסביר ולא לפעול, כלומר לא לפתוח ארונות בביתו, לא לארגן את המרחב (מגירות, מקרר וכו').

גבולות הזמן

יש לשמור על גבולות של זמן המפגש על מנת שלא ליצור תלות באנשי המקצוע וטשטוש גבולות ביחסים בין מקבל השירות ומשפחתו לנותן השירות. שמירה על גבולות הזמן גם מאפשרת הבנה שהקשר הינו מקצועי.

דוגמה: אם מפגש הדרכה נמשך שעה וחצי, חשוב שנותן השירות לא יישאר לאחר מכן לשתות קפה.



גבולות של חיסיון ושמירה על סודיות

בשירות שניתן במימון גורם מפנה, אנו נדרשים לדווח לאותו גורם על התקדמות התכנית ולהשתמש בתכנים משמעותיים רלוונטיים למטרת ההפניה. עם זאת, אדם עם לקות ראייה או עיוורון איננו חסר ישע! על כן, על פי חוק יסוד כבוד האדם וחירותו יש לשמור על סודיות, פרטיות וצנעת הפרט של מקבל השירות בתכנים שאינם רלוונטיים להדרכה. כיבוד הפרטיות והסודיות נגזר מהיכולת של מקבל השירות לבחור האם הוא מעוניין לחשוף את היותו לקוי ראייה ואת היותו מקבל שירות. אין לשתף בפרטים של מקבל שירות מחוץ לארגון ושלא במסגרת הגורם המפנה.

לדוגמה, מקבל שירות שמגיע למכון לשיקום ראייה ירודה כשהוא נוהג, אין אנו יכולים לדווח על כך למשרד הרישוי או לגורם אחר.

אין לחשוף את תפקידנו בפני הציבור כאשר אנו נמצאים עם מקבל השירות, וכן אין לחשוף פרטים מזהים במהלך התייעצות טלפונית לגבי מקבל השירות בזמן שהייה במרחב ציבורי.



לדוגמה, כאשר מגיעים לאזור המגורים של האדם ושכן של מקבל השירות שואל מי אנחנו, לא מדהה בתפקידנו.

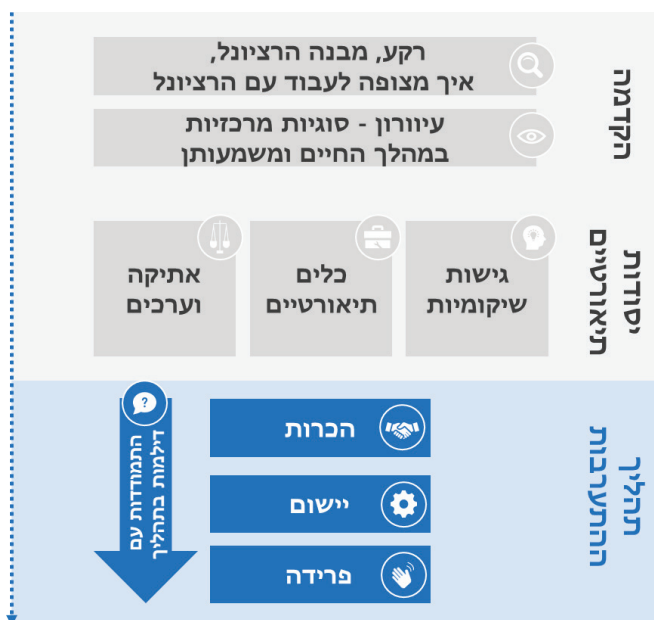
לצד החובה לשמור על הסודיות, קיימת במקרים חריגים חובת הדיווח. חוק חובת הדיווח מתייחס אך ורק לקטינים וחסרי ישע אשר יש חשד שנפגעו על-ידי האחראי עליהם. לאור מורכבות הנושא, יש להתיעץ בכל התלבטות בנושא סודיות וחסיון עם ראש הצוות, ועל פי הצורך, עם השירות הסוציאלי במגדל אור, עם הגורם המפנה או עם גורמי הפיקוח במשרד הרווחה.

להרחבה: [סודיות וחסיון](#)



פרקטיקה – תהליך ההתערבות

חלק הפרקטיקה כולל שלושה שלבים מרכזיים,
המחולקים לתת-נושאים ושלבים משניים:





שלב ההיכרות: אינטייק ואיסוף אינפורמציה;
הערכה תפקודית; ניתוח פערים בין רצוי למצוי;
כתיבת תכנית ההתערבות והגדרת מסגרת הזמן



שלב היישום: תהליך ההתערבות על בסיס
גישות תיאורטיות; מדידת הישגים תקופתיים
והערכות ביניים; גבולות כתפיסה; עבודת
ממשקים ושותפים כתפיסה שיקומית



התמודדות עם דילמות בתהליך: פרק המציג
דילמות שכיחות ותיאורי מקרה בצירוף חלופות
להתמודדות



שלב הפרידה: הובלת תהליך הפרידה במודל
של שיתוף לקוחות וגישת הכוחות – סימון
הצלחות והישגים בתהליך; מדידה והערכה





שלב ההיכרות

כל תכנית התערבות הנבנית לפי גישת השירות מכוון האדם מבוססת על הערכת צרכים מקיפה על פי גישת ה-ICF במטרה להבין את הסיטואציה בה נמצא האדם ולבנות המלצות להמשך טיפול (הערכת הכוחות, הצרכים, החסמים, התמיכה מהמשפחה או מהקהילה).

ההיכרות עם האדם כוללת מספר שלבים מרכזיים:

1. אינטייק ואיסוף אינפורמציה – היכרות, הערכה ראשונית ותיאום ציפיות
2. הערכה תפקודית – הערכת יכולות וצרכים תפקודיים בכל התחומים הרלוונטיים
3. ניתוח פערים בין רצוי למצוי
4. כתיבת תכנית ההתערבות והגדרת מסגרת הזמן

שלב ראשון: אינטייק ואיסוף אינפורמציה – היכרות, הערכה ראשונית ותיאום ציפיות

שיחת האינטייק היא השלב הראשוני בהערכת הצרכים של מקבל השירות. השיחה מהווה חלק משמעותי באיסוף מידע מקיף לקראת הערכת צרכים



מבוססת ידע, והיא כוללת איסוף וניתוח מידע בנוגע לאדם וסביבתו.

*** הערה:** ביחידת ההדרכה השיקומית האינטייק וההערכה התפקודית נעשים על-ידי המורה השיקומית. ביתר היחידות האינטייק נעשה על-ידי העו"ס והמבדקים התפקודיים על-ידי אנשי צוות רלוונטיים.

<p>מטרת השאלות הנשאלות באינטייק:</p>	<p>מטרות</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. הבנה של הסיבה לפנייה לקבלת השירות – מה הרצוי? 2. הבנה מקיפה של הקשיים של האדם. 3. הבנה של נסיבות חייו. 4. איתור כוחות ומקורות תמיכה. 5. קביעת מסלול התערבות מתאים. 	
<p>היקף האינטייק, בין פגישה אחת של שעה-שעתיים לארבע פגישות, נקבע על פי הצורך, והוא מסתיים עד חודש לכל היותר מהפגישה הראשונה, תוך התחשבות בגורמים</p>	<p>היקף</p>



כמו סיבת ההפניה, השירות המתבקש ותהליכים נוספים הקשורים לשירותים השונים (למשל, האם הפונה קיבל בעבר שירותים והאם יש היכרות קודמת עימו).

כחלק מתהליך האינטייק חשוב לאסוף אינפורמציה מגורמים בקהילה בהתאם לשירות אליו מופנה האדם (מסמכים רפואיים, מסמכים המעידים על לימודים או עבודה במקרה של שיקום תעסוקתי, סיכומי תכניות שיקום במקרים של אנשים עם לקות ראייה ומוגבלות נוספת, כגון פגיעת ראש). יש לקרוא את המסמכים לפני פגישת האינטייק, להכין שאלות הבהרה ולבקש מידע נוסף בהתאם לצורך במהלך האינטייק. עם זאת חשוב לא לתת למסמכים כתובים להשפיע לגמרי על ההתרשמות (לדוגמה, אדם שתואר במסמכים הרפואיים כבעל פיגור עם בעיות נפשיות

איסוף אינפורמציה



ועיוורון, התגלה במהלך הפגישה כבעל נכות של 10% עם הנמכה קוגניטיבית ודיכאון נקודתי בעקבות התדרדרות מצב הראייה). איסוף האינפורמציה מתקיים כחלק אינהרנטי בתהליך האינטייק, ופעמים רבות גם לאחריו כחלק מההערכה התפקודית וההתערבות.

שיחת האינטייק עצמה מחולקת למספר שלבים:

א. היכרות הדדית וביסוס אמון ראשוני – ניתן לגשת לחלק זה במספר אופנים. לעיתים נוח יותר למקבל השירות להתחיל מפרטים טכניים (מצב משפחתי, שם מחלת העיניים, האם הוא זכאי לתעודת עיוור/דמי ליווי). חשוב לבחון ברגישות האם פרטים טכניים יכולים לסייע ב"שבירת הקרח" או לא. במקרים אחרים מתאים יותר להתחיל משאלה פתוחה לגבי

מהלך
השיחה



סיבת הפניה לשירות (מה הרצוי מבחינתו?), להמשיך לשלב השני באינטייק ורק בסוף השלים את הפרטים ה"טכניים" החסרים.

ב. הבנת המצב המצוי – שאלות לאיתור כוחות ומקורות תמיכה, הבנה של נסיבות חייו, הבנת הקשיים שהוא חווה והסיבה לפנייה לשירות (אם לא פתחנו בשאלה זו לשבירת הקרח). חשוב מאוד להשתמש בעקרונות של הריאיון המסייע במהלך האינטייק ולהיות ערניים למקום בו נמצא האדם, ולהבנות את השיחה בהתאם לכך. טופס האינטייק הקיים במערכת ה-CRM במגדל אור מסייע בהכוונה לשאלות הרלוונטיות, אך חשוב **לא להתאים** את סדר השיחה לסדר השאלות שבטופס אלא למרואיין.

ג. מתן ידע למיצוי זכויות – זהו השלב האחרון באינטייק,



המהווה חלק חשוב ביצירת האמון ובניית הקשר השיקומי, וגם משמש כמנוף להמשך התכנית. לשם כך חיוני להבין איזה שירותים נוספים האדם צורך, ולהכיר את השירותים השונים והמשלימים הזמינים במגדל אור, בקהילה, כולל הקריטריונים לקבלת תעודת עיוור, טלפונים חיוניים וכו'.

להרחבה: [מפגש ראשון, חוברת זכויות ושירותים, אתר כל זכות](#)

שלב שני: הערכה תפקודית – הערכת יכולות וצרכים תפקודיים בכל התחומים הרלוונטיים

מטרת ההערכה התפקודית הן להעריך את המצב התפקודי של מקבל השירות בתחומים השונים של התפקוד

מטרות



היומיומי/הלימודי/התעסוקתי (בהתאם לשירות הרלוונטי) על מנת לגבש יחד עם מקבל השירות את מטרות ההתערבות, את היעדים השיקומיים ואת תיעודף היעדים בהתאם לצרכיו, לרצונותיו וליכולותיו.

בשיקום התפקודי, משך ההערכה התפקודית הוא בין פגישה אחת ל-3 פגישות. אורך כל פגישה הוא עד שעתיים. בשיקום התעסוקתי הערכה תפקודית יכולה לכלול מספר רב של תחומים, ולעיתים האבחון התעסוקתי כולו מהווה הערכה תפקודית כוללת. במקרים מסוימים, כאשר אבחון תעסוקתי סטנדרטי אינו מתאים בשל סיבות כמו היעדר שפה, ההערכה התפקודית נעשית באבחון תצפיתי ארוך שאורכו עד חודש, בו האדם עובר מגוון מבדקים והכשרות ומתבצע אינטייק מורחב בן מספר פגישות מעמיקות.

היקף



על מנת לגבש את התכנית המתאימה ביותר לאדם, אשר תיתן את המענה לסיבות לפערים בין מצבו טרום תכנית השיקום ובין המקום שאליו הוא שואף להגיע בסיום התהליך השיקומי, ההערכה התפקודית צריכה להיות הוליסטית ולכלול התייחסות להיבטים מגוונים:

1. אופי מגבלת הראייה של האדם, גם מבחינת הפרוגנוזה הצפויה לו, אם ישנה כזו, וגם מבחינת תפקודי הראייה הקיימים.
2. מצבו הבריאותי הכללי שעשוי להשפיע על התפקוד העצמאי.
3. הערכת העצמאות התפקודית בכל תחומי היומיום – בוחנת עד כמה האדם מבצע בצורה עצמאית ובטיחותית פעולות שונות. היא נעשית באמצעות תצפית והתרשמות מביצוע פעולות מזדמנות ו/או ריאיון ו/או בדיקה מעשית יזומה. התצפית

מהלך



מאפשרת לנותן השירות לשקף בצורה מהימנה למקבל השירות את מידת הבטיחות ומהווה בסיס לשיח משתף לגבי קביעת היעדים השיקומיים.

בשיקום התעסוקתי נוספים היבטים של התאמת עמדת עבודה ממוחשבת, הבעה בכתב ובעל פה, בחינת נטיות תעסוקתיות, בחינת הניסיון התעסוקתי ועוד. גם בתחומים אלו מושם דגש על שימוש בכלי הערכה שונים – ריאיון, תצפית, התנסות ובדיקה מעשית.

להרחבה: [תדריך כניסה לבית](#)

שלב שלישי: ניתוח פערים בין רצוי למצוי – מבוסס על מודל שיפור הביצועים של רובינסון ורובינסון

לאחר איסוף האינפורמציה בתהליך האינטייק וההערכה התפקודית על היבטיה השונים, מתבצע ניתוח של הפערים בין הרצוי והמצוי. מודל שיפור



הביצועים מניח שעל מנת לשפר תפקוד של אדם או לשנות את התנהגותו להתנהגות רצויה או מותאמת יותר יש צורך בשלושה צעדים:

צעד ראשון – הגדרת המצב המצוי והמצב הרצוי

צעד זה מאפשר לראות את הפערים באופן ברור יותר. המשמעות האופרטיבית היא זיקוק ודיוק של תמונת המצב המצוי – כלומר, יצירת בהירות מהי המציאות הנוכחית באופן תיאורי ולא שיפוטי, והבנה מה יש ומה אין ברמה כמותית, איכותית ובהתאם לנושא/למטרה שהוצבה, באופן מקיף ככל שניתן.

דוגמה למצב מצוי: אדם עם עיוורון אינו עובד בעבודתו הקודמת ובשום עבודה חלופית למרות יכולת קוגניטיבית גבוהה. הוא נעזר באישתו בכל הפעולות בבית ונמנע מלצאת מהבית. בעת הצורך הוא נעזר בבני משפחה ליציאות הכרחיות בלבד.

לאחר יצירת בהירות בנוגע למצב המצוי, יש לבחון יחד עם מקבל השירות מהו המצב הרצוי מבחינתו, שבעקבותיו הוא פנה או הופנה לקבלת שירות, ולדייק אותו תוך אינטגרציה של כל המידע שעלה מהאינטייק ומההערכה התפקודית. פעמים רבות ישנו קושי לדייק את המצב הרצוי (ראו דוגמאות



והרחבה בפרק הדילמות), ולכן בשלב זה ישנה חשיבות רבה לשיחה ולשיתוף מקבל השירות תוך שאלת שאלות הבהרה כדי לוודא שהבנו נכון את המצב הרצוי. שאלת היסוד היא מהו המצב הרצוי עבורו/מבחינתו. המצב הרצוי מהווה תמונת מציאות ריאלית ועתידית המתארת בצורה מיטבית את התוצאה בפועל לאחר תקופת זמן מסוימת.

דוגמה למצב רצוי: האדם יוצא מהבית לצרכיו האישיים ולפעילויות חברתיות, עובד במשרה מסוימת המתאימה לכישוריו באחוז משרה המתאים לו, מבצע באופן עצמאי את רוב הפעולות בבית וכו'.

צעד שני – הגדרת הסיבות לפערים בין המצוי והרצוי

לאחר שנבנתה תמונה ברורה ומבוססת נתונים על המצב המצוי והרצוי שמוסכמת על מקבל השירות, יש לקיים דיאלוג עם מקבל השירות להגדרת הפערים בין הרצוי והמצוי והסיבות לפערים. בתהליך ניתוח הפערים יש להיזהר משיפוטיות או מתלות תרבותית בהסקת המסקנות. תשאל נועד לבירור פרטים שיאפשרו הבנה נרחבת של הפערים והסיבות להם.



ההתנהגות בפועל של האדם מהווה תמונה של סימפטומים, ואילו שינוי בהתנהגות דורש בירור של הסיבות לסימפטומים, כלומר הבנת מקור הבעיה/האתגר.

תהליך בירור הסיבות לפערים מתבסס על המושגים הבאים:

1. מודעות – בירור עד כמה האדם מודע להתנהגות שלו. לעיתים אנשים פועלים מתוך רמת מודעות נמוכה או חלקית, לכן פעמים רבות האדם לא מודע להתנהגות שלו. בירור משותף האם מקבל השירות מודע להתנהגות שלו, וכן למידת מידת ואופי התלות שיש לו באחרים מאפשרים לעבור לשלב הבא.
2. תפיסות – בירור כיצד האדם תופס את התנהגותו ומצבו הנוכחי. האדם יכול לתפוס את התנהגותו כרצויה או לא. במידה והאדם מודע להתנהגותו ותופס את התנהגותו כרצויה, ניתן להבין טוב יותר את סיבות להתנהגות, את המוטיבציות שלו שהמצב יישאר כפי שהוא. ייתכן שהוא מודע



להתנהגותו אבל תופס אותה כשלילית, ואז נשאלת השאלה מדוע הוא לא משנה אותה. ייתכן שיש פער בתפיסת המגבלה, פער בין תפיסת המסוגלות לבין המציאות, מאחר שלפי תפיסתו אדם עם עיוורון אינו יכול להיות עצמאי, או שיכול להיות שהוא חש בושה מחשיפה.

3. יישום – יישום עוסק בשאלת הכלים והיכולת ליישם את ההתנהגות הרצויה. ייתכן שהפער בין הרצוי למצוי נובע מחוסר בכלים או ידע מותאם על מנת לצמצם את הפער. במידה והאדם מודע להתנהגותו התלוותית, למשל בדוגמה שתוארה לעיל, ותופס אותה כשלילית, וברור לו שאפשר לתפקד באופן עצמאי והוא רוצה בכך אבל לא יודע איך, ניתן להבין שהסיבה לפער בין הרצוי למצוי טמונה בחוסר בכלים שיאפשרו לו להגיע למצב הרצוי. באופן זה מתבהרת הדרך שבה ניתן להגיע לפתרון – למידה, התנסות ותרגול, ואימוץ כלים המאפשרים לתפקד באופן עצמאי.



בהמשך לדוגמה לעיל: הפערים בין הרצוי למצוי יכולים להיות תפקודיים ורגשיים, ולהוביל לטווח של רגשות – בין מצב של חוסר אונים והישענות על גורמים נוספים לצורך התפקוד היומיומי לבין תחושת מסוגלות ותפקוד עצמאי. ייתכן שישנם פערים במוטיבציות של האדם לפעול, לעשות, וייתכן שהוא מעוניין להיות תלוי באשתו ונוח לו באופן הזה. ייתכן שגם לפני העיוורון הוא היה תלוי באשתו זה היה מתאים להם. לעומת זאת, ייתכן שהוא תמיד רצה להיות עצמאי בתפקודו אבל הניח שבגלל העיוורון אין לו יכולת לעשות זאת, ולא ידע כלל שאדם עם עיוורון יכול להיות עצמאי.



צעד שלישי – גיבוש פתרונות שנותנים מענה לסיבות
לפערים בשיתוף מקבל השירות
צעד זה הוא למעשה השלב הבא בתהליך
ההתערבות – כתיבת התכנית.

לסיכום:



הבנת הפערים מאפשרת לא להישאב להתמודדות עם הסימפטומים אלא מאפשרת התמודדות עם הסיבות להם באופן אקטיבי ותוך דיאלוג עם מקבל השירות/המערכת הרלוונטית.

פעמים רבות יש צורך להתייעץ בגורמים המדריכים לאחר איסוף האינפורמציה שעלתה עד כה לפני שחוזרים למקבל השירות ויוצרים דיאלוג סביב ניתוח הפערים. כמו כן, חשוב לזכור כי שלב זה של הגדרת פערים בין הרצוי למצוי יכול להתבצע לא רק בהתחלה אלא גם במהלך יישום תכנית ההתערבות, בתגובה לשינויים בנסיבות או להתפתחות במטרות ההתערבות.



שלב רביעי: כתיבת תכנית ההתערבות והגדרת מסגרת הזמן

בניית תכנית התערבות על פי הגישות השיקומיות שתוארו לעיל נעשית בשיתוף מקבל השירות והממשקים הרלוונטיים, אם קיימים. התכנית מבוססת על האינפורמציה שנאספה בשלבים הקודמים. המטרות, היעדים וסדר העדיפויות מוגדרים יחד עם מקבל השירות, תוך תיווך כלל האפשרויות ובהתאם לתפיסה המקצועית המתאימה לאדם באופן ספציפי.

תכנית ההתערבות צריכה להיות מבוססת על יעדים שיקומיים בשלושה תחומים עיקריים – תפקודיים (לימודיים), התנהגותיים וחיבור לצריכת שירותים בקהילה (מיצוי זכויות). יש לשים לב להבדלים הנחוצים בניסוח היעדים עבור שיקום תפקודי ועבור שיקום תעסוקתי. למשל, יעד התנהגותי של קצב עבודה רלוונטי מאוד לשיקום תעסוקתי, אך פחות לאנשים מסוימים הזקוקים לשיקום תפקודי. היעדים התפקודיים-לימודיים הינם היעדים העוסקים ברכישת מיומנויות ספציפיות או ידע ספציפי בתחומים השונים (התמצאות וניידות, מחשבים, טיפול עצמי, פנאי, מיומנויות עבודה וכו'). היעדים



ההתנהגותיים מתייחסים להיבטים רגשיים ולמיומנויות כלליות (פרואקטיביות, איכות ביצוע, קצב ביצוע, בטיחות, תחושת מסוגלות).

כל תחום בנוי ממספר רב של מיומנויות ביניים. הבחירה במיומנויות הביניים נעשית בהתאם לכלל המידע שנאסף טרם בניית התכנית. האינטייק, ההערכה התפקודית, ניתוח הסיבות לפערים בין הרצוי למצוי ושיתוף מקבל השירות בבניית התכנית הם שמובילים להגדרת יעדי הביניים המתאימים. למשל, פעילות להגעה ליעד העוסק בהתמצאות וניידות יכולה להתחיל מטכניקות הגנה, טכניקות שימוש במקל נחייה, שימוש בשרידי ראייה, לימוד מסלול ספציפי ועוד.

על מנת לבנות תחושת מסוגלות שתאפשר למקבל השירות להתמודד עם מצבים חדשים, יש להתייחס להדרגתיות בלמידה, ולבנות את יעדי הביניים מהפשוט למורכב, מהמוכר לפחות מוכר ומהקל לקשה, תוך התייחסות לפירוק יעדי הביניים למטלות הדרגתיות בונות יכולת.



לדוגמה, בעת מתן שירות למקבל שירות שמגיע על מנת ללמוד הליכה במסלול מהבית לבנק אך אינו מתמצא אפילו בתוך הבית, נתחיל מיעד של שיפור ההתמצאות בתוך הבית, ורק לאחר השגת יעד זה נעבור להתמצאות בחוץ.

דוגמה נוספת – בהתחלת לימוד טכניקת שימוש במקל, לא נשים דגש על תיאום רגל-מקל אלא נתחיל קודם בהדרכה לגבי החזקת המקל, נעבור לתרגול לגבי רוחב הקשת ולאחר מכן נעבור לתרגול החזקת המקל וההליכה עם המקל, ורק לאחר השלמת מיומנויות אלו נעבור לתרגול תיאום רגל-מקל. גם בעת לימוד שימוש במחשב נתחיל בלמידת הקלדה והכרת המקלדת, או בהתמצאות ויצירת מפה מנטלית של שולחן העבודה/דף האינטרנט, לפני מעבר ללימוד גלישה באינטרנט.

לאחר סיום הגדרת היעדים מתכננים את הזמן הנדרש להשגתם, מגדירים אבני דרך להערכות ביניים (בנוסף להערכות החודשיות) ואת מהלך תהליך ההתערבות (מספר המפגשים החודשיים, כמות השעות במפגש). למשל, בשיקום תפקודי רצוי לקבוע מפגשים שיתקיימו אחת לשבוע, למעט מקרים שבהם יש צורך בתרגול רב בין פגישה לפגישה (כמו



עם ילדים בגיל הרך, או במקרה של מקבל שירות רב-נכותי). בשיקום תעסוקתי יש ליצור רצף שמדמה את עולם העבודה – חמישה ימים בשבוע, שעות קבועות וכו'.

להרחבה: גיבוש תכנית התערבות



יישום תכנית ההתערבות

א. תהליך התערבות על בסיס גישות תיאורטיות

במהלך בניית תהליך ההתערבות קל לעיתים לשים בצד את הגישות התיאורטיות של למידה מתווכת ולמידה תוך פתרון בעיות, וללמד מתוך גישה של למידה ישירה שבה איש המקצוע הוא בעל הידע והוא מעביר ידע זה למקבל השירות. הקושי ללמד בגישה של תיווך ולמידה תוך פתרון בעיות נובע גם מהציפייה של מקבל השירות לעיתים לקבל תשובות מיידיות ופתרונות מהירים, וגם מהקושי של נותן השירות לעבוד בקצב איטי יותר תוך הכלת התסכול של מקבל השירות.

עם זאת, כפי שצוין בפרק התיאוריות, היתרונות של שימוש בגישות אלו לטווח הארוך, הכוללות נתינת כלים לעתיד, עולים על החיסרון שבקושי להכיל את הקצב והתסכול.

לדוגמה, כאשר מלמדים כיצד לשמור קובץ במחשב, הרבה יותר מהיר לתת למקבל השירות את ה"מתכון" של שמירת קובץ, לעומת קישור הנושא לידע קודם שלו, למושגים שהוא מכיר, שאלת שאלות, העלאת השערות משותפת ובחירת הפתרון המתאים.



ב. מדידת הישגים תקופתית והערכות ביניים

מדידת ההישגים התקופתית והערכות הביניים הינם כלים חשובים בתהליך הלמידה, מאחר והם מאפשרים למקבל השירות להתבונן בתהליך ולשוחח על הקשיים, על אופן הלמידה שלו ועל הכלים שהוא קיבל שיכולים לסייע לו גם בלמידה נוספת בעתיד. כאשר מסתכלים יחד עם מקבל השירות על ההצלחות, תחושת המסוגלות שלו מתחזקת ומתחזקת גם יכולתו להגדיר יעדים ללמידה עצמאית, לנצל משאבים בקהילה, ובהמשך משתפרת גם יכולתו לעשות את תהליך הפרידה באופן אפקטיבי מתוך ביטחון עצמי.

כמו כן, חשובה גם ההתבוננות על ההישגים שלא הושגו, וחשיבה משותפת על הגורמים לאי השגתם. כאשר איש המקצוע בוחן יחד עם מקבל השירות את הסיבות לאי עמידה ביעדים מסוימים ממקום לא שיפוטי, מתאפשרים חשיבה מחודשת על הסיבות לפערים בין הרצוי למצוי, איתור חסמים ושיקוף קשיים לצורך הגדרה מדויקת יותר של היעד ודרך השגתו וחשיבה משותפת על דרכים חלופיות להשגתו.



לדוגמה, במקרה של מקבל שירות שלא הצליח לעמוד ביעד של לימוד מסלול, איש המקצוע צריך לבחון קודם כל האם הזמן שהוגדר להשגת היעד היה ריאלי בהתחשב באורך המסלול ובמורכבותו. בשלב השני, במידה והזמן שהוגדר היה ריאלי, יש לבחון יחד עם מקבל השירות מהם החסמים להשגת היעד. האם ישנו קושי להבחין בסימני זיהוי שמיעתיים בסביבה רועשת? האם ישנו קושי רגשי לבקש עזרה בחציית כביש? האם מדובר באזור שבו אין אנשים שניתן לבקש מהם עזרה בשעה שבה הולך מקבל השירות במסלול? בהתאם לקשיים שאותרו צריך לחשוב יחד עם מקבל השירות על פתרונות חלופיים שיאפשרו את השגת היעד, או לחלופין לוותר על היעד הספציפי.

תהליך זה הוא אינו תהליך פשוט, מאחר והוא מערב לעיתים תחושות תסכול מצד מקבל השירות ו/או נותן השירות, אך הוא חלק אינטגרלי של גישת שיתוף מקבלי השירות, ויש לתת לו לגיטימציה ולסייע למקבל השירות ללמוד ממנו כחלק מתהליך פתרון הבעיות.



ג. גבולות כתפיסה

עבודה שיקומית באופייה מחייבת הסתכלות על התהליך והתוכן יחד. התהליך מתייחס לקשר שבין מקבל השירות לנותן השירות. כחלק מהתהליך, מופיעים לעיתים קשיים והתנגדויות סמויות או גלויות של מקבל השירות, שיכולים להתבטא בביטול מפגשים, איחורים, אי-הגעה למפגש מבלי להודיע, חוסר תרגול, אי-הכנת ציוד נדרש לשיעור ועוד. במקרים אלו יש לשקף למקבל השירות את התנהלותו ואת השפעתה על תהליך הלמידה, ולבחון יחד איתו את הסיבות האפשריות להתנהלות זו. לעיתים איש המקצוע מוצא עצמו מתזכר את מקבל השירות, או שמקבל השירות מבקש ממנו לתזכר אותו, ויש לבחון האם נכון לעשות זאת מתוך הסתכלות על היעדים ההתנהגותיים והלימודיים שהוגדרו לתהליך.

לדוגמה, אדם מבוגר שחי לבדו, והגיע על מנת ללמוד מסלול מביתו לקופת החולים, מבקש שנזכיר לו יום לפני הפגישה כי אנחנו מגיעים. חשוב במקרה זה לבחון יחד איתו מה הסיבות לבקשתו. האם יש דברים אחרים שהוא זוכר? האם מדובר בקושי בזיכרון, ואז נשאל עצמנו האם נוכל ללמדו את המסלול ביעילות? האם אין לו דרך לרשום לעצמו



תזכורות? אם כן, נשקול ללמדו כתיבת/הקלטת תזכורות או נסייע לו למצוא אלטרנטיבה, וכו'.

חשוב גם שנותן השירות עצמו ישמור על גבולות הזמן, כמתן דוגמה אישית ומתוך כבוד לזמנו של מקבל השירות. יש להקפיד להודיע על אי-הגעה לפגישה זמן רב ככל האפשר לפני מועדה, להקפיד על הגעה בזמן לפגישות שנקבעו ולהודיע במקרה חריג של איחור כחלק משמירה על גבולות אלו.

ד. עבודת ממשקים ושותפים כתפיסה שיקומית

העבודה עם האדם על פי הרציונל השיקומי של תפיסה הוליסטית מכוונת אדם מחייבת עבודה עם ממשקים בקהילה בכל אחד משלבי תהליך השיקום שתוארו לעיל, לצורך הבנת הצרכים הכוללים, הבנה טובה יותר של הפער בין הרצוי למצוי והסיבות לפער, תהליך שיקום יעיל, שמירה על גבולות ושמירה על המשכיות לאחר סיום התכנית.

בנוסף, ממשק העבודה עם הגורם המפנה הוא קריטי בכל אחד מהשלבים. הגורם המפנה הוא מנהל המקרה (Case Manager). הוא מגיש את הבקשה לשירות ואמור לספק מידע ראשוני על האדם ועל



צרכיו, הוא שותף לאישור תכנית השיקום, הוא מקבל דיווח שוטף על הקשיים ועל ההתקדמות בתהליך ההתערבות, הוא השותף למציאת הפתרונות כולל הגורמים האחראיים בקהילה, על ויסות ההתערבות הרגשית והמשפחתית, שלעיתים מהוות חסם להתקדמות בעצמאות התפקודית, והוא זה שיכול להוות מקור להמשך טיפול וניצול משאבים בקהילה כמו שילוב במרכז יום לקשיש, סיוע בקבלת טיפולי בית, מתן שירותי פנאי ועוד.

להרחבה: עבודה עם ממשקים

כאשר מדובר בשירות שניתן לאדם עם לקות ראייה או עיוורון ועם מוגבלות נוספת – מתווספת על העבודה עם הגורם המפנה גם עבודה עם צוות רב-מקצועי. ללא שיתוף פעולה בין הגורמים השונים ההתקדמות בתהליך השיקום תהייה איטית ולעיתים כמעט בלתי-אפשרית. עקב השפעותיו והמשמעויות של אובדן הראייה, ממשקים בקהילה נוהגים לייחס כל היעדר תפקוד של אדם עם לקות בראייה ללקות עצמה, גם כאשר היעדר התפקוד נובע מלקות דומיננטית אחרת, כמו לקות קוגניטיבית (דמנציה, מוגבלות שכלית התפתחותית), ממוגבלות חושית אחרת, ממוגבלות פיסית ועוד. על כן עבודה משולבת של הממשקים עם צוות רב-מקצועי מאפשרת לעשות



הבחנה מبدלת לפער בין הרצוי למצוי, להגדיר בצורה מדויקת יותר את תכנית השיקום ולעבוד יחד לאורך כל התהליך להשגת היעדים.

לדוגמה, במהלך טיפול באדם לקוי ראייה אשר מתקשה ללכת עם פרוטזה ברגל ומבקש הדרכה שיקומית בניידות, יש צורך בעבודה משותפת עם פיזיותרפיסט אשר ילמד את האדם ללכת נכון עם הפרוטזה ויחזק את השרירים, וכך תונח תשתית להדרכת התמצאות וניידות יעילה ובטיחותית יותר.

להרחבה: עבודת ממשקים ברב-מוגבלויות

עבודה עם הממשקים השונים אופיינית ורווחת מאוד במסגרות לגיל הרך או לקשישים, שבהן ישנו צוות רב-מקצועי זמין, כגון מרפאה בעיסוק, מטפל באומנויות, פיזיותרפיסט וכו', אולם ישנה חשיבות בעבודת ממשקים גם כאשר הצוות פחות זמין, וישנם מקרים שאף מומלץ להתנות את ההדרכה בעבודת ממשקים שכזו, אחרת ההדרכה תהיה פחות יעילה.



התמודדות עם דילמות בתהליך

לאורך העבודה עם מקבלי השירות, נותני השירות נתקלים פעמים רבות בדילמות ובאתגרים הנובעים מסיבות שונות, כגון מבנה האישיות של מקבל השירות, קשיים משפחתיים וסביבתיים, קשיים רגשיים או כלכליים, חוסר הבנה של התהליך ומטרותיו ועוד. חשוב כי הצוות שמעביר את תכנית ההתערבות יגלה ערנות לדילמות שעולות וישתמש בהדרכה המקצועית הניתנת לצורך דיון וחשיבה על אסטרטגיות תגובה מתאימות לקידום מטרות ההתערבות. להלן מספר דוגמאות לדילמות ואתגרים שכיחים בהם נתקלו נותני שירות לאורך השנים ולדרכי התמודדות מקצועיות רלוונטיות.

היעדר תרגול

מקרה ראשון

משה קיבל הדרכה לניידות ולהתמצאות במסלול למרפאה. המסלול ארוך, מכיל סימני דרך רבים וכולל חציית כביש עם רמזור שאיננו מונגש. על כן המורה חילק את המסלול למספר מקטעים. הוערך כי למידת המקטע הראשון תיעשה בשני שיעורים,



אך בפועל היא נמשכה כ-7 שיעורים. בבירור הסיבות למשך הזמן הממושך התברר שמשה איננו מתרגל בין השיעורים. לטענתו הוא חושש לתרגל לבד כי הוא פוחד לאבד אוריינטציה ואשתו מסרבת לתרגל איתו.

התמודדויות אפשריות: 1. שיחה עם מקבל השירות: על פי גישת שיתוף הלקוחות – יש לשוחח עם משה ולשקף את המשמעויות של חוסר התרגול: היעדר התקדמות יעילה ומיצוי השעות המוקצבות, ולהבהיר את הגבול בין הדרכה לבין תרגול מבחינת תפקיד המורה. בנוסף יש לחדד את הבנת הרצוי מבחינת מקבל השירות (למשל, האם חשוב לו ללמוד את המסלול במהירות? האם ניתן לעבוד על החשש לתרגל לבד? האם ניתן לפרק את המקטע למטלות קטנות יותר שאת חלקן הוא לא יחשוש לתרגל?). 2. חיפוש משותף של מגוון פתרונות, כמו נסיעה בתחבורה בחלק מהמסלול. 3. שיתוף בני משפחה: שיתוף האישה במשמעות חוסר התרגול והבנת הסיבות לחוסר רצונה לתרגל, חיפוש מתרגל אחר מבין בני המשפחה המורחבת. 4. שיתוף וניצול משאבים בקהילה: למשל, שיתוף העו"ס בקושי למצוא אדם שיתרגל ובקשה לאיתור מתנדב בקהילה. במידה וכל הפתרונות המוצעים



לעיל לא מסייעים בפתרון בעיית חוסר התרגול – על נותן השירות לשקף את המחיר, לציין שייתכן שהם לא יספיקו להגיע ליעדים נוספים אך להמשיך ללמד.

מקרה שני

חיים לומד שימוש בוורד לצורך עבודה. הוא איננו מתרגל בין השיעורים ובכל שיעור יש צורך לחזור על הנושא הקודם, מה שמעכב את ההתקדמות בלמידה ובתפקודו העצמאי בשימוש בוורד.

התמודדויות אפשריות: שיתוף מקבל השירות והגורם המפנה בהשפעה של חוסר התרגול על העמידה ביעד. בדיקת הסיבות לחוסר התרגול וחיפוש מגוון פתרונות מותאמים לסיבת הפער. למשל, במידה וההימנעות מתרגול נובעת מתחושת מסוגלות נמוכה, חשוב לעודד את המתרגל ולשקף את היכולות וההתקדמות שלו כפי שנותן השירות רואה אותם, או לנתח את המטלה ולפרק את מטלות התרגול למטלות קטנות יותר. ניתן גם לבחון חיבור לממשקים שונים, כמו פנייה למוקד התמיכה או תרגול בליווי חבר או מתנדב לצורך



הסרת חסמים. אם הסיבה הינה היעדר העזרים הרלוונטיים לתרגול עצמאי - חיפוש פתרונות ומשאבים בקהילה, כמו השאלת עזרים, הגעה למרכז למידה או למרש"ל לצורך התרגול.

מקרה שלישי

דוד הוא תינוק בן 7 חודשים עם לקות ראייה על רקע מוחי. הוא צריך עבודה יומיומית בחדר חושך על גרייט ראייה, ולכן מורה שיקומית הגיעה לתת הדרכה לחברות צוות המעון כדי שהן יוכל לתרגל איתו, אך בפועל התגלה כי הן לא מבצעות את התרגילים בצורה קבועה. המורה השיקומית דיברה עם מנהלת המעון על חשיבות התרגול אך הדבר לא הועיל.

התמודדויות אפשריות: לערב את ההורים ואת העו"ס המטפלת בהשלכות של חוסר התרגול, ולבקש מהם שיציעו פתרונות אחרים למצב (למשל, מתרגלת חיצונית בתשלום שתגיע פעם ביום, מתנדבת, ההורים עצמם בתורנות יומית וכו').



סקפטיות של האדם לגבי היכולת להביא לשינוי

נועה עבדה כמזכירה במשרד עו"ד, אך התעוורה בגיל 50 עקב סוכרת ונפלטה משוק העבודה. היא איננה יוצאת מפתח ביתה. באבחון הוצע לה תהליך שיקומי שכולל למידת שימוש במחשב, הדרכה שיקומית והשמה בעבודה. למרות שהיא הביעה חשש להתחיל תכנית שיקום, נועה הסכימה ללמוד שימוש במחשב והתקדמה בקצב טוב. עם זאת, היא סירבה ללמוד ניידות ולא האמינה שתצליח לצאת החוצה בכוחות עצמה, אלא בליווי בלבד.

התמודדויות אפשריות: שיתוף העו"ס לצורך סיוע בעיבוד המגבלה. שיקוף הכוחות של נועה בפניה בנוגע להתקדמותה בלימודי המחשב ושיקוף האמונה המקצועית של נותן השירות כי היא מסוגלת להגיע לעצמאות תפקודית גם בניידות, ושאם היא תרצה היא תוכל גם לחזור לשוק העבודה. בחינה משותפת מחדש של מצב רצוי לעומת מצוי מבחינתה, תוך אבחנה בין חשש לבין רצון (האם היא באמת לא רוצה לצאת מהבית באופן עצמאי או שהדבר נובע מחשש ותחושת



מסוגלות נמוכה) וגיבוש יעדי המשך בתחומים
נוספים על פי סדר העדיפויות שלה.

קושי המשפחה לשמור על כללים שיסייעו לתפקוד עצמאי

חיה התעוורה בגיל 60 עקב גלאוקומה. שדה הראייה שלה עומד על 10 מעלות בלבד. הבישול במטבח, ובעיקר האפייה, הם עבורה תחביב משמעותי, ולכן היא רצתה להתחיל לעבור הדרכה בתחום זה. היא למדה בקלות את האסטרטגיות החדשות והמכשירים השונים במטבח סומנו כך שיהיה לה קל להשתמש בהם, אך יחד עם זאת היא הייתה מתוסכלת ולא הצליחה ליישם את מה שלמדה כיוון שבני משפחתה לא הקפידו לשמור על מקומות קבועים של המצרכים והכלים, ובנוסף הסימונים בתנור ובמכשירים הורדו על-ידי המנקה.

התמודדויות אפשריות: לשתף את העו"ס לגבי הקושי של חיה ביישום מה שהיא למדה בהדרכה. להסביר לחיה את החשיבות של שיתוף המשפחה והמנקה לגבי העקרונות לסיוע מקדם עצמאות. להסביר לה שעליה לשתף אותם בתסכול שהיא חשה כתוצאה מהיעדר השמירה על העקרונות.



לבקש מהמשפחה ומהמנקה לשמור על מקומות קבועים. להמליץ לה להשתמש במשקפי סימולציה בעת השיתוף.

לאחר הצעת כמה דרכי התמודדות, חיה שיתפה את בני המשפחה והמנקה בקשיים שהיא חשה, אך לא חל שינוי.

התמודדויות אפשריות: להציע לה לשתף את העו"ס בקושי ולהבהיר לה שאנו מחויבים (לפי דוח ראשון, חחה) לדווח לעו"ס שאין לה תנאים מספיקים להתקדמות בעצמאות התפקודית ולבקש את התערבותה. לחשוב עם חיה על פתרונות נוספים, כגון שילוב מתנדב או בן משפחה שיכין עבורה את החומרים לפני כל אפייה, או מציאת פתרון בקהילה עבור השתלבות בחוג בישול שבו היא תוכל לעסוק בתחביב האפייה.

הגנת יתר של בני המשפחה

חיים בן ה-14 התעוור עקב גידול במוח. מלבד מגבלת הראייה, לא קיימות אצלו מגבלות נוספות. כיום חיים אינו יוצא ללא ליווי, אף לא לחברים הגרים בשכונה. הוא לא לוקח לעצמו אוכל, אינו מוציא בגדים מהארון – בני המשפחה עושים עבורו



הכול. חיים מעוניין להיות עצמאי, לכן ההורים פנו לקבלת שירות הדרכה שיקומית. תכנית השיקום כללה מספר הדרכות, לפי סדר העדיפויות הבא: לימוד שימוש במקל, התמצאות וניידות במסלול לחבר הגר בשכונה, בחירת בגדים, הכנת שוקו, הוצאת פריטים לארוחת ערב מהמקרר, הכנת כריך וכו'. לאחר שחיים למד לשלוט בטכניקת השימוש במקל וללכת במסלול לחבר, האם הצטרפה לשיעור כדי להיווכח שהוא מצליח להתנייד במסלול באופן מוגן, אך בכל זאת היא המשיכה לחשוש לתת לו ללכת לבד והעלתה חשש גם מלימוד הכנת שוקו.

התמודדויות אפשריות: לשקף לאם את המחיר של החששות כגורם מעכב שינוי תפקודי, ולדון עם האם לגבי מה יכול לסייע להפחית את חששותיה. לבחון עם חיים והאם פתרונות אפשריים, כמו האפשרות של השתתפות האם בשיעורים, תוך קביעה של גבולות ברורים אשר יאפשרו התקדמות של חיים בהדרכות. בחינת האפשרות לשינוי בסדר העדיפויות ביעדים כדי שהם יהיו הדרגתיים יותר מבחינת תחושת הבטיחות של האם, למשל הדרכה בבחירת בגדים כפעולה שאינה כרוכה בסכנות. הצעת האפשרות להיכרות, התייעצות



והשתתפות בפעילות של הורים אחרים בקהילה, כמו הורים מ'אופק לילדינו'. לשתף את האם וחיים בעובדה שאם אין אפשרות להוציא לפועל את הנלמד אין טעם להמשך בהדרכה, להציע לסיים את ההדרכה, אך לתת אפשרות לחדש את ההדרכה כאשר התנאים יתאימו יותר. לדווח לעו"ס ולשתף את האם בכך.

תרגום לא נכון של תפקיד נותן השירות ופריצת גבולות התפקיד

יעקב בן ה-72 התעוורר בעקבות סוכרת לפני חצי שנה. אשתו חולה ואיננה מתפקדת. יעקב ביקש הדרכה שיקומית לצורך רכישת מיומנויות של חיי היומיום. כאשר המורה הגיעה הוא הסביר לה שאין מי שינקה, יבשל וכו', ושעות המטפלת שהם מקבלים אינן מספיקות. המורה הסבירה שהיא יכולה ללמד אותו לבצע את המטלות בעצמו ועשתה הבחנה מבדלת בין תפקיד המטפלת לתפקיד המורה השיקומית. יעקב אמר שהעו"ס הבטיחה לו עזרה, אך המורה הבהירה שהסיוע דרך ההדרכה השיקומית הוא בכך שיעקב ילמד לבצע בעצמו. הוא הסכים, ונקבעו יעדים בתחום



מיומנויות המטבח ותחזוקת הבית, אולם כבר בתחילת ההדרכה יעקב ניסה להתחמק מלבצע בעצמו את המטלות וביקש מהמורה שתבצע אותן עבורו. כשהמורה הבהירה שוב את גבולות התפקיד – הוא התרצה וביצע את המטלות. באחת הפעמים שבהן המורה הגיעה לביתו יעקב ביקש שהיא תתלווה אליו לסידורים בביטוח הלאומי כי הגיע מכתב דחוף ואין מי שיתלווה אליו.

התמודדויות אפשריות: במצב אידיאלי יש לשתף את הגורם המפנה כבר מהפגישה הראשונה בה עולה ההתרשמות כי מקבל השירות לא הבין את מהות השירות. בדוגמה זו לא נעשתה שיחה עם הגורם המפנה, ובמקרה כזה יש להסביר למקבל השירות שוב את גבולות התפקיד ומהי מסגרת ההדרכה, לשקף לו שלמרות שהוזהרו לו כבר גבולות התפקיד, זוהי פעם שלישית שהוא מבקש משהו שהוא מעבר לגבולות אלו ולעדכן אותו כי על העו"ס לשתף את הגורם המפנה. ניתן להציע שיחה משותפת עם הגורם המפנה ומקבל השירות על מנת לחשוב על מיצוי זכויות ושירותים אחרים המתאימים יותר לצרכיו.



תרגום לא נכון של מהות השירות

מורה הגיעה אל חיה, אישה בת 75 עם לקות ראייה עקב גלאוקומה ועם שדה ראייה של 20 מעלות. חיה התעוורה לפני כשלושה חודשים. בהערכה התפקודית ניכר שלמרות שיש לה שרידי ראייה תפקודיים היא מדווחת על היתקלות בחפצים בבית. כשחיה התבקשה לבוא למטבח ולהראות כיצד היא מדליקה גז, היא נתקלה בקיר למרות שהקיר לא היה במסלול ההליכה שלה. כשהיא הגיעה למטבח היא אמרה שהיא לא יודעת להדליק את הגז. כשהתבקשה בכל זאת להדליק את הגז, היא החלה לגשש אחר הכפתורים ולא מצאה את מקום לחצן ההדלקה. כשחיה שהתבקשה למזוג מים היא אמרה שהיא פוחדת ולא מחזת לעצמה. כשהיא התבקשה לנסות בכל זאת – היא גיששה לחפש את הכוסות. המורה השיקומית שיערה כי חיה חושבת שההערכה התפקודית קשורה לביטוח לאומי ולזכאות לשעות סיוע בבית.

התמודדויות אפשריות: להבהיר לחיה שההדרכה השיקומית איננה חלק מהשירות של הביטוח הלאומי אלא של משרד הרווחה, ושהיא אינה



קשורה לשעות מט"ב מטעם ביטוח לאומי. לברר מדוע חיה ביקשה הדרכה שיקומית? לבחון איתה עד כמה היא רוצה לבצע שינוי בתפקוד ואם כן – במה? לתת לה מידע על יכולות התפקוד העצמאי של אנשים עם עיוורון (כדי לצמצם סטריאוטיפים).

פיתוח תלות

מרים היא אישה ערירית בת 80, ללא ילדים, עם לקות ראייה, שביקשה ללמוד כישורי מחשב לצורכי פנאי. לאחר כשנה של למידה היא שולטת במיומנויות המחשב הבסיסיות הרלוונטיות: טיפול במיילים, גלישה, כניסה לפורום וכו'. ההדרכה התקרבה לסיומה, ומרים ביקשה להרחיב את ההדרכה ללימודי אפייה, למרות שהיא שולטת במיומנויות הבסיסיות במטבח, וביקשה להתחיל ללמוד לקרוא ברייל כדי להכין עצמה לעתיד.

התמודדויות אפשריות: לשתף את העו"ס בבקשות ההרחבה ולהציג לעו"ס את החשש של מרים מסיום תהליך ההדרכה. חשוב להבנות את תהליך הסיום בצורה הדרגתית, לשקף למרים את ההתקדמות בכישורי המחשב ולהציג את האפשרויות להרחבת ההשתתפות בקהילות



מקוונות, כולל בנושא אפייה. לדבר עם מרים על התהליך הטבעי של חשש מסיום. לבחון איתה את הצורך שהועלה, ולהבהיר שהיעדים הושגו ושההדרכה הנוכחית מסתיימת. לציין שאם יהיו לה יעדים נוספים היא תוכל לקבל הדרכה נוספת בעתיד. לשתף את מרים במידע לגבי פעילויות הקיימות בקהילה וכוללות אפייה, כגון פעילויות במועדון, במרכז לקשיש וכו' ולהציע לה לבקש מהעו"ס להשתלב בהן.

סודיות וחסיון, סודות וסודיות

מקרה ראשון:

חבצלת, בת 25 עם לקות בראייה, מקבלת הדרכה כבר חצי שנה בנושא ניידות. באחד המפגשים היא ביקשה לספר למורה סוד אבל בתנאי שלא תספר אותו לאחרים.

התמודדויות אפשריות: לפני שהיא מספרת, להזכיר לחבצלת שאנו מופנים על-ידי העו"ס ושנהיה מחויבים לדווח לה במידה ומדובר במשהו שיש לו חשיבות לתהליך השיקומי או שמחייב דיווח על פי חוק. על כן אין אפשרות להבטיח את



שמירת הסוד מבלי לדעת במה מדובר. אם בכל זאת חבצלת מחליטה לספר את הסוד – להתייען עם המנהל הישיר או עם השירות הסוציאלי בארגון על מנת לבחון האם במקרה הספציפי חלה חובת חיסיון, כיוון שחבצלת אינה חסרת ישע, או שלא חלה חובת דיווח.

מקרה שני:

אישה עם לקות ראייה בבית אבות, הנראית מעט דמנטית, מספרת למורה השיקומית שהמטפל בבית האבות שמסייע לה במקלחת נוגע בה ומלטף אותה. היא פוחדת לספר על כך לממונים כיוון שהיא פוחדת מהמטפל. היא מבקשת שהנושא יישמר בסוד.

התמודדויות אפשריות: לעדכן אותה שאנו מופנים על-ידי העו"ס ומחויבים לדווח לה. להסביר לה שבמידה ואין חובת דיווח על המידע, העו"ס לא תדווח הלאה. לעדכן את העו"ס שאנו מתרשמים שיש קשיים בזיכרון (לתת תיאור עובדתי של סיטואציות תפקודיות ולא אבחנה) על מנת שהעו"ס תבדוק את חובת הדיווח שלה.



תקיעות בתהליך

משה בן ה-60 התעוורר עקב ניוון מקולרי תלוי גיל, אך קיימים אצלו שרידי ראייה. הוא לומד שימוש בסמרטפון כבר חצי שנה ויודע לחייג בטלפון בלבד. למרות שהוא למד לשלוח מסרונים ולהשתמש באפליקציית הספרייה הוא אינו משתמש בהם ומבקש להמשיך ולחזור על נושאים אלו וכן להמשיך וללמוד נושאים (יעדים) חדשים בסמרטפון, כפי שהוגדרו בהבניית התכנית, כמו בדיקת מזג אוויר, שימוש באפליקציית 'בי מיי אייס' ועוד.

התמודדויות אפשריות: לשתף את העו"ס בהיעדר ההתקדמות. לשקף למשה את היעדר ההתקדמות ולשתף אותו בבחינת הסיבות האפשריות לכך. אם הסיבה היא היעדר תרגול או לא מספיק תרגול – להתנות את המשך ההדרכה בתרגול. אם משה מתרגל אך מתקשה לזכור את מה שלמד, להסביר לו שכנראה היעדים בתחילת ההיכרות לא היו ריאליים ולכן נציע לו לקבוע מחדש יעדים וסדר עדיפויות חדש. להציע אלטרנטיבות לצרכים, למשל שמיעת ספרים של הספרייה באמצעות דיסקים במקום דרך האפליקציה, או הודת ספרים באפליקציה על-ידי בן משפחה



והפעלה בלבד לצורך הקשבה על-ידי מקבל
השירות. להציע ביצוע פעולות על-ידי סירי במקום
שימוש באפליקציות כמו מזג אוויר וכו'.

קשיים בקבלת המגבלה

רונית היא ילדה בת 3.5 עם שרידי ראייה. עד גיל
2.5 ההורים וצוות הגן התייחסו אליה כאל ילדה
עם עיוורון מוחלט כיוון שיש לה קרובי משפחה
עם לקות ראייה ללא שרידי ראייה. כאשר חברי
צוות הגן זיהו שקיימים שרידי ראייה, הם סיפרו
זאת להורים, והאם פירשה את דברי הצוות כאילו
שרונית "רואה" והחליטה שאין צורך במקל נחייה.

בהערכה תפקודית שבוצעה על-ידי מורה
שיקומית עלה כי שרידי הראייה לא מספיקים
לניידות והתמצאות בטוחה ללא מקל, בעיקר בעת
יציאה החוצה, עקב סנוור. האם סירבה להדרכה
לשימוש במקל והתעקשה להשתמש בשרידי
הראייה בהדרכת הניידות.

התמודדויות אפשריות: במקרה הזה גם האם היא
לקוחה של ההדרכה השיקומית מאחר וללא שיתוף
פעולה שלה לא תיתכן התקדמות של הילדה. יש



להסביר לאם כי מבחינה מקצועית נכון למקסם את השימוש בשרידי הראייה כשהם יכולים לסייע תפקודית, אך מסוכן ומורכב להתעלם מהם בניידות. חשוב לבחון מחדש את המצב הרצוי למשפחה לעומת המצב המצוי, ובמקביל לבחון את הסיבות לפער, אם יש כזה. האם הפער נובע מהבנה מוטעית של מגבלת הראייה? אם כן, יש צורך בהדרכה והדגמת שרידי ראייה והליכה בטיחותית. האם מדובר בקושי רגשי במעבר בין ההתייחסות הקודמת לילדה כאל עיוורת מוחלטת ובין ההבנה שיש שרידי ראייה? (ייתכן כי האם מרגישה אשמה על כי התייחסה לילדה כאל עיוורת במשך שנתיים וחצי, ויש צורך להרגיע אותה ולהסביר כי לפעמים רק הגיל מסייע להבין לעומק את היכולת התפקודית של השרידים הקיימים).

הבנה נכונה של הרצוי

שומי הוא בן 37 עם לקות ראייה, נייד עם כיסא גלגלים ממונע עקב ניוון שרירים, ומקבל שירות במפעל המוגן. בימים הגשומים הוא אינו מגיע למפעל מאחר שלדבריו לא ניתן להרטיב את הכיסא, ועקב כך הכנסתו נפגעת. הוא פנה לעו"ס



המפעל בבקשה לקבל תשלום על הימים שהוא מחסיר מכיוון שאין לו דרך להגיע. הוצעו לו מספר פתרונות אפשריים להגעה בימים גשומים (להגיע במונית עם כיסא לא ממונע ואיש צוות במפעל יהיה אחראי לקחת אותו עם הכיסא, לשלם עבור הסעה מסודרת חודשית בעלות סמלית, להשתמש בשכמייה מותאמת לכיסא ממונע) אך הוא סירב לנסותם.

התמודדויות אפשריות: צריך להסביר לשומי את המחיר של משמעות דחיית ההצעות השונות – כגורם המעכב את התקדמותו בתהליך השיקומי והפוגע בהכנסותיו. יש להגדיר באופן מדויק יותר את הרצוי מבחינתו (האם הרצוי מבחינתו הוא להגיע בימים הגשומים, או לא להגיע ולקבל תשלום). הבנה נכונה של הרצוי תאפשר להבין את הסיבות לדחיית הפתרונות שהוצעו.

הרחבת הפתרונות המוצעים

לימור היא בת 38, נשואה ואם לשני ילדים, ומתגוררת ביישוב כפרי. לימור למדה עיסוי רפואי לפני מספר שנים, אך לא עסקה בתחום. היא הגיעה לתעסוקה נתמכת על מנת להשתלב בשוק



העבודה בתחום העיסוי. לימור מעידה על עצמה כי היא עצמאית בתפקוד בבית, אינה עצמאית בניידות כלל ונמנעת מלהזכיר את המגבלה בפני אנשים זרים או מעסיקים.

מקדמת התעסוקה חושבת שבלי ניידות עצמאית אין מקום לשילוב בעבודה ורוצה לסגור את הטיפול בתיק.

התמודדויות אפשריות: במקרים מסוג זה ישנה חשיבות רבה לדיוק של נותן השירות מבחינת הגדרת הרצוי של מקבל השירות. חשוב להבין עם לימור מה הציפייה שלה מהשירות? האם היא רוצה לעבוד במקום הדורש ניידות עצמאית? אולי היא רוצה לעבוד מהבית? האם ניתן להרחיב את הפתרונות המוצעים לפתרונות שיאפשרו לה להשיג את הרצוי (עבודה) גם במצב התפקודי המצוי? מצד שני, ניתן גם לנסות להבין את הסיבות לחוסר העצמאות בניידות ולהציע פתרונות גם לתחום זה מתוך שיקוף של המחירים.



פרידה

הובלת תהליך הפרידה במודל של שיתוף לקוחות וגישת הכוחות - סימון הצלחות והישגים בתהליך

הסיום והפרידה הינם חלק מהותי בתהליך ההתערבות. למעשה, אחת ממטרות ההתערבות על פי גישת הלמידה תוך כדי פתרון בעיות וגישת התיווך היא לאפשר למקבל השירות להמשיך לזהות קשיים גם לאחר סיום ההתערבות ולפתור אותם על פי הכלים שרכש.

על פי גישת הכוחות, פרידה נכונה בזמן הנכון תחזק את תחושת המסוגלות של מקבל השירות בכך שתאפשר לחגוג יחד איתו את היעדים שהוא השיג, ולתקף את כוחותיו ויכולתו להמשיך באופן עצמאי.

אולם הסיום והפרידה עלולים להעלות תחושות וחששות אצל מקבל השירות וגם אצל נותן השירות. שניהם לעיתים חוששים מיכולתו של מקבל השירות להמשיך באופן עצמאי, ולעיתים יכולים לחוש צער על הקשר המסתיים. לעיתים מקבל השירות חש גם כעס על כך שהוא ננטש על-ידי איש המקצוע. לפעמים רגשותיו של מקבל השירות באים לידי ביטוי ברגרסיה בעצמאות התפקודית ובתלונות על חוסר הצלחה בביצוע יעדים, בהכחשת ההצלחה



וההתקדמות, בביטולים של מפגשים ועוד. לעיתים קרובות הוא מבקש לעדכן את התכנית ולהגדיר יעדים נוספים.

לאור האמור, ישנה חשיבות רבה לתכנון הפרידה כבר בתחילת תהליך ההתערבות. חשוב לתאם ציפיות לגבי אופי השירות ולהבהיר שהוא אינו ליווי אין-סופי אלא התערבות מכוונת תוצאה שבה נותנים ידע וכלים אשר יאפשרו לצמצם את הפער בין המצב המצוי למצב הרצוי. חשוב להתוות יחד עם מקבל השירות תכנית התערבות הכוללת יעדים מוגדרים והערכת זמן להשגתם. במקביל חשובה עבודת הממשקים ובעיקר תיאום ציפיות עם הגורם המפנה.

במהלך התכנית ישנה חשיבות למדידת העמידה ביעדי הביניים באופן קבוע לאורך התהליך, באמצעות עריכת סיכומי ביניים, ולעבודה בגישות הבונות את תחושת המסוגלות של מקבל השירות ואת יכולתו להשתמש בעקרונות שלמד גם ללמידה עצמאית של יעדים חדשים בהמשך. כמובן שיש להבחין בין צורך אמיתי בהגדרת יעדים נוספים שנבעו דווקא מהעלייה בתחושת המסוגלות (למשל, במקרה של אדם שהגיע לשיקום תעסוקתי על מנת ללמוד שימוש בסיסי במחשב לקראת עבודה משרדית פשוטה, מגלה את כוחותיו ויכולתו ללמוד ומעוניין בהרחבת התכנית על



מנת להמשיך ללימודי הכשרה מקצועית). חשוב להיעזר בהדרכה של ראש צוות לקראת סיום פרק הזמן שהוגדר מראש על מנת לסייע באבחנה בין יעדים חדשים הנובעים מצורך אמיתי לבין כאלה הנובעים מקושי בפרידה. במידה שמדובר בקושי בפרידה, יש להבנות מספר פגישות שיהיו מיועדות לחגיגת ההישגים, לשיחה על החששות מהפרידה, ולחיבור לגורם המפנה או לגורם מטפל אחר על מנת לתמוך בתהליך הסיום.

לעתים קרובות מקבל השירות רוצה לתת מתנה כלשהי לנותן השירות בסיום התהליך. אם מקבל השירות חש צורך להביע את תודתו בצורה מוחשית, חשוב לשים גבול לגודל המתנה, תוך הבנת הצורך שלו בהבעת תודה. מומלץ לומר כי אנו מוכנים לקבל מתנה סמלית בלבד (מכתב תודה, משהו שהכין בעצמו או מתנה קטנה בסכום נמוך).

ישנם מקרים שבהם מקבל השירות מבקש לסיים את השירות עוד לפני השגת היעדים, למשל כשהוא איננו שבע רצון מהשירות או מנותן השירות, או בשל מחלה קשה ופתאומית שאינה מאפשרת פניות לתהליך. ישנם מקרים שבהם נותן השירות מחליט לסיים את ההתערבות בשל חוסר שיתוף פעולה של מקבל השירות (ביטולים רבים, אי הכנת חומרים, חוסר



תרגול וכו'). בכל המקרים האלו יש לשתף את הגורם המפנה ואת ממשקי העבודה הרלוונטיים הנוספים, אם ישנם (כמובן שכפי שצוין בפרק על שיתוף מקבל השירות ועל עבודת ממשקים, יש לוודא שההחלטה על הסיום התקבלה לאחר בדיקה עם מקבל השירות את הסיבות להתנהגות שנתפסת כחוסר שיתוף פעולה וניסיון להתגבר על הקשיים).

בשני המקרים של סיום – כתיבת דוח מסכם או קיום ישיבה מסכמת הינם חיוניים לתהליך הפרידה.

מדידה והערכה

למדידה והערכה של תהליך השיקום ישנה חשיבות רבה, ומטרתן היא שיפור תוכני השיקום ותהליכי השיקום. המציאות המשתנה והצרכים המשתנים בעקבותיה דורשים מאתנו לבחון את עצמנו לאורך כל הדרך ולבדוק את יעילות התכניות ואת התרומה הנתפסת בעיני מקבלי השירות. מסוגלות עצמית, שהיא ערך מרכזי בכל תכניות השיקום, ניתנת למדידה רק על פי מדידה עצמית של מקבל השירות, לפני תחילת התכנית ואחריה. על כן שימוש בשאלוני הערכה למילוי עצמי לפני ואחרי תכנית שיקום הינו משמעותי להבנתנו האם השגנו את המטרות השיקומיות המרכזיות אותן הגדרנו.



סיכום

אנשים עם מוגבלות מתמודדים עם חסמים המונעים מהם לממש צרכים אנושיים. החסמים נובעים מסטיגמות ומעמדות, מחוסר נגישות פיזי, חברתי ולעיתים גם תעסוקתי. אנשים עם מוגבלות בעצמם נושאים לעיתים את אותן סטיגמות ועמדות הרווחות בחברה, דבר המשפיע על תפיסת המסוגלות שלהם ועל תפיסת ערכם.

מחקרים רבים בנושא שילוב מיטבי של אנשים עם מוגבלות בחברה ובתעסוקה מראים כי קיים קשר בין תחושת שליטה עצמית על החלטות לבין השתלבות מוצלחת.

תהליכי השיקום התפקודי והתעסוקתי המתבססים על כוחות האדם, על שיתופו בתהליך ועל פתרון עצמי של בעיות מאפשרים את החזרת השליטה למקבל השירות או יצירת שליטה על התהליך עצמו ועל חייו. הם מאפשרים לו אוטונומיה לבחור מתי ובאילו מקרים הוא מעוניין להיות עצמאי או לא, תוך לקיחת אחריות על הבחירה.



להרחבה: קשר בין יכולת קבלת החלטות עצמית והשתלבות בתעסוקה

התיאוריות, הכלים ומתווה העבודה המתוארים ברציונל מהווים מצפן מקצועי שמאפשר לנותני השירות לבנות תהליכי שיקום אלו.

מתוך ההכרה בחשיבות של שיתוף ושותפות עם מקבלי שירות וממשקים מקצועיים, הרציונל קיבל תוקף על ידי אנשים עם מוגבלות, נציגי ארגונים העוסקים בשיקום, סנגור ומתן שירותים, נציגי משרד הרווחה ומומחים מהאקדמיה.