על הצורך להיות לבד בהדרכה

ד"ר חנוך ירושלמי[1]

נקודת המוצא של מאמר זה היא ההקבלה בין תהליכים התפתחותיים דומים: השוואת הדרכה בפסיכותרפיה למטפל מתחיל לבין אינטראקציה אם—ילד. אחד הצרכים הבסיסיים ביותר ביחסים אלה על פי הספרות הוא הצורך להשאיר את הילד לבד במסגרת נוכחות שולית ומינימלית של ההורה, שאז לומד הילד לגלות את עצמו ולפתח עצמיות אותנטית וייחודית ואוטונומיה אמיתית. צורך זה מקבל משמעויות שונות במהלך ההתפתחות, ממשיך לכל מערכות היחסים הדיאדיות וביניהן גם למערכת היחסים שבין מדריך ומודרך. מועלות מספר סיבות נוספות האופייניות לתפקודי ההדרכה, ונבדקות התוצאות האפשריות לחוסר יכולתו של מדריך לאפשר למודרך להיות לבד במסגרת ההדרכה. מוצגת דוגמה הממחישה את טענות המאמר.

ספרות התיאורטית מעבירים הבנת עקרונות מתחום אחד של חקר ההתפתחות והגדילה לתחומים אחרים. מחברים רבים עסקו בהשוואה בין תהליכים התפתחותיים, שעובר מטופל בתוך המסגרת הטיפולית, לבין תהליכים התפתחותיים שעובר ילד הגדל באינטראקציה מתמדת עם ההורים במסגרת המשפחתית (1, 2, 3, 4). אחרים ערכו הקבלה בין יחסי מטפל־מטופל לבין יחסי מדריך־מודרך. התהליכים ההתפתחותיים בשתי המסגרות מאופיינים הן על־ידי קווי דמיון, והן על־ידי הבדלים מהותיים שבין שני סוגי אינטראקציה אלה (5, 6).

ההבנה הנרחבת של התהליכים ההתפתחותיים הבסיסיים, המתרחשים הן אצל הילד הרך והן אצל המטופל בתהליך הטיפולי, היא פרי תצפיות קליניות ומחקרים כמו גם אינטרוספקציה ובחינה מדוקדקת של התהליכים הרגשיים־קוגניטיביים וגלגוליהם. ניתן להשתמש בתובנות אלו לסוגים אחרים של תהליכים התפתחותיים הבנויים על יחסים דיאדיים. מדובר ביחסים שבהם אדם אחד מנוסה, מגובש ובוגר יותר עוזר לאדם שני, מנוסה פחות ובלתי מגובש, להתפתח, להגשים עצמו ולפתח זהות עצמית מגובשת ושלמה.

מאמר זה מנסה לבחון היבט חשוב בתיאוריה של ויניקוט (7) לגבי ההתפתחות המנטלית והאישיותית של הילד הרך, ולבדוק מהי הרלוואנטיות של היבט זה לתהליך ההדרכה.

ויניקוט (7) מדגיש, בצד היבטים חשובים נוספים של האינטראקציה אם—ילד, את חשיבות ההשארה של התינוק לבד בנוכחותה השולית של האם לצורך התפתחותו התקינה. המחבר מציין כי רק כאשר התינוק נשאר לבד, אינו "מופצץ" בדרישות סביבתיות ואינו צריך להיות פעיל בתנועה מכוונת, הוא יכול להגיע למצב של חוסר גיבוש (unintegration), ל"רחף", להיות קשוב ולגלות את עצמו. רק אז דחפים ותחושות שונות ייחוו כאמיתיים, לדעת המחבר. ויניקוט (7) טוען שברגעים כאלה חשוב שיהיה מישהו "טיפולי" (care-taker) נוכח ללא תביעות להתייחסות, על מנת שהילד יגיע לחווית האותנטיות. השארת התינוק לבד (בנוכחות האם) מאפשרת לו להיות במצב שהמבוגרים מכנים "הרפיה": מנוחה מלאה מהצורך להגיב ומציפיות ותביעות תפקודיות מצד הסביבה. בצד הצורך לשקף את צרכיו של הילד, זהו אולי המרכיב הסביבתי החשוב ביותר עבור התפתחות תקינה של הילד. האפשרות החילופית הפאתולוגית היא התפתחות של חיי זיוף (false life), הבנויים על תגובות כנועות וקונפורמיות לגורמים חיצוניים, ללא שיתוף של העצמי האותנטי העמוק והחבוי.

תיאור דומה של צורך התפתחותי זה מביא סטרן (8). בהוויה הבין־אישית, לדבריו, כל אחד מהמשתתפים מספק את הפעילות המשלימה הדרושה לאחר. בתחילת ההתפתחות חווית העצמי אינה יכולה להתקיים ללא הקיום הממשי של הזולת. אחר כך הפעילות המשלימה של האחר מופנמת (למשל: האם מחזיקה את ילדה, וזה מוחזק על־ידה). בהתפתחות האינדיבידואציה והפרידה, מה שמשתנה אינו הבחנת העצמי מהזולת, אלא מיקום החוויה המשלימה במציאות החיצונית או הפנימית. תגובה סביבתית נכונה ובונה

[1] שרותי היערך לסטודנט, ביה"ס לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

היא של נסיגה הדרגתית מהקיום הקונקרטי לצד הילד על מנת לאפשר לו הפנמה של החוויה המשלימה.

סטלג קרטיס ואחרים (9) מסבירים כי הילד מפנים את התערבויותיה המווסתות של האם דרך הזדהות. על הילד להיפרד מהאם כ"אני מסייע" ועל האם להיפרד בהדרגה מההתערבויות המווסתות, כדי לאפשר הפנמה תפקודית ואוטונומיה. מאהלר, פיין וברגמן (10) מציינים כי על האם הגדלה בתפקידה האמהי לפתח מוכנות רגשית לשחרר את הילד ולהיות אז זמינה באופן שקט.

הספרות התיאורטית משכנעת כי צורך זה של הילד ביחסיו עם האם הוא צורך בסיסי וחיוני. אין ספק שצורך זה מופיע גם בקשרים דיאדיים אחרים במהלך החיים, כגון הקשר הדיאדי הקיים בין בעל ואשה. טענה זו נראית חזקה אף יותר לגבי מערכות יחסים שבהן יחסים סמליים של אם־ילד כמו יחסי מורה־תלמיד או יחסי מדריך־מודרך.

אם אכן ניתן לערוך הקבלות מדגמים התפתחותיים, כפי שהובאו לעיל, ליחסי הדרכה, כיצד ניתן לתרגם למציאות ההדרכתית את המושגים של השארה לבד, הימנעות מחודרנות וקיום הדמות המטפלת (care-taker) בצורה של "זמינות שקטה"? כיצד ניתן לבדוק נגזרות של המציאות ביחסי אם — ילד, הכוללת פרטים רבים של יחסי גומלין מורכבים ונוכחות מסיבית ורציפה של שני המשתתפים, לתהליך ההדרכה, הכולל פגישה מילולית חד־שבועית, והמורכב בחלקו ממשימות אינסטרומנטליות נייטרליות ופורמליות? על המודרך למסור דיווח על הטיפול, לתאר את תהליכיו ולנסות לארגן את החומר הטיפולי. על המדריך לבדוק נושאים מקצועיים ולמסור הערכות, עמדות ושיפוט על מצבו הקליני של המטופל ועל תפקודו של המודרך בסיטואציה הטיפולית. אולם, נראה כי הדרך להקביל את המושג של השארה לבד, או הדחיפה להיות לבד, למושגי האינטראקציה ההדרכתית מצויה במצב שבו המדריך נסוג לעמדה פסיבית־שותקת לפרק זמן ניכר. טענת המאמר היא כי על מנת ליצור גדילה והתפתחות מקצועית־אישית תקינות חייבים להיות לא מעט רגעים שבהם המדריך שותק, מאזין ומפגין השתתפות ואמפטיות בדרך שקטה, מבלי להגיב, לשאול ולתבוע התייחסות אליו מן המודרך. עליו להשאיר את המודרך עם חומר הטיפול, האסוציאציות שלו ועם נסיונותיו לחיות ולחוות מחדש את הטיפול כשהוא מנסה לארגן את חוויותיו אלו בצורה משמעותית ומלאה יותר, וליצור הבנה עצמית. ממש כפי שוויניקוט (5, 6) כותב שאם לא יושאר התינוק לבדו (בנוכחות שולית של האם), הוא לא ילמד לגלות את עצמו האמיתי ויפתח עצמי מזוייף (false-self), כנוע וקונפורמי, כך גם מודרך שלא יושאר לגלות את העצמי המקצועי שלו בנוכחות שולית של המדריך, לא יפתח עצמי מקצועי אמיתי המאפשר חוויות אותנטיות, אלא יפתח עצמי מזוייף וקונפורמי כלפי מדריכיו, ינסה לממש בדרכו הטיפולית את מה שהוא חווה כדרישות של מדריכים ושל טקסטים קליניים שונים.

מחברים רבים התייחסו לנושאים שונים המשיקים לרעיון המועלה במאמר זה על הצורך בדבר השארת המודרך לבדו (בנוכחות שולית של המדריך). סירלס (11) כותב על ההכרח שמדריכים ימנעו מנקיטת עמדה סמכותית, כופה ודומיננטית כלפי מודרכיהם, על מנת לאפשר לאלה לפתח עצמאות. סירלס מזהיר את המדריכים כנגד נטילת עמדת היודע־כל כלפי המודרך, כדי לאפשר לו לפתח את עמדותיו הטיפוליות וסגנונו שלו. אקסטיין וולרסטיין (12) מציינים שבאופן אידיאלי ישמש תהליך ההדרכה למתמחה בפסיכותרפיה זרז לגילוי עצמי וליכולת הערכת פעולותיו הטיפוליות. כל אלה יקדמו את המודרך ליצירת מחויבויות כלפי המקצוע ולימוד טכניקות טיפוליות המתאימות לו ולעמדותיו. גורקין (13) אומר שקיים פיתוי רב למדריך לטעון לידע רב יותר משיש לו באמת, אם כי לדעתו מדריכים מסוגלים, יותר ממודרכיהם, "לראות את היער כולו ולא רק את העצים הבודדים שבו". מדריכים נוטים להוכיח למודרכיהם שהם אינטליגנטים יותר, רגישים יותר, ולהקטין את יכולת המודרך. מסרים כאלה פוגעים בהתפתחות מודרכים ובתהליך ההדרכה עצמו. גם ברמן (14) טוען כי הגישה הסמכותית בהדרכה מערערת את התפתחותו האוטונומית של המטפל הצעיר. הוא חש עצמו במקרים אלה מונמך ומסורס, ואילו המטופל נקלע בעל כורחו למצב מבלבל של העברה מפוצלת.

כל המחברים, שהוזכרו, מדגישים את הצורך בטיפוח העצמאות ותחושת היכולת של המודרכים, תוך הימנעות מגישה סמכותית יודעת־כל של המדריך. עם זאת, אין הם מצביעים על כיוון פעולה ברור על מנת להשיג מטרות הדרכתיות־חינוכיות אלו. לעומתם, מציע מאמר זה לפעול בצורה מסויימת ומוגדרת, הכוללת שמירה על קטעי אינטראקציה הדרכתית, שבהם המדריך נוטל על עצמו תפקיד פסיבי־שותק ומפגין נוכחות מינימלית. כך הוא משאיר את המודרך לארגן, לגבש ולהעשיר את החומר שהוא מביא לשעת ההדרכה.

מספר סיבות נוספות להמלצה לצורת פעולה זו:

א. יחסי ההדרכה משמשים דגם עבור המודרך ליחסים טיפוליים. ביברינג (15) כותב שעל המדריך להיות סובלני כי יחס כזה שיאומץ על־ידי המודרך ויעבור אל המטופל יסייע לתהליך הטיפולי. מחברים אחרים כארלו (16) וקפלוביץ (5) עוסקים בתהליך המקביל בין ההדרכה והטיפול, וממחישים כי היחסים ההדרכתיים עשויים לשמש כדגם ליחסים הטיפוליים בין המודרך ומטופליו.

מדריך השומר על נוכחות אינטנסיבית בצורה קבועה בזמן ההדרכה ו"מכריח" את מודרכו להגיב אליו כל הזמן, לענות לשאלותיו ודרישותיו, אינו קשוב לצרכיו האישיים־רגשיים של המודרך ובעיקר לצורך שלו בהרפיה ובשקיעה לתוך עצמו. מודרך עלול להפנים סוג כזה של התייחסות

ולשחזרו במגעו עם מטופליו. הוא עלול להיות בלתי קשוב לצרכי המטופל להישאר לבד ברגעים מסויימים ולהיות במצב של חוסר גיבוש על מנת להגיע לחווית גילוי־עצמי. המטפל במקרים כאלה עלול להיות חודרני ולשחזר עבור המטופל את הצורך ליצור עצמי־מזוייף קונפורמי וכנוע.

ב. קיום נוכחות מינימלית ושותקת בקטעים מסויימים של ההדרכה, מאפשר למודרך לעשות חזרה מנטלית של מצבי בדידות, שאותם יחוש בתוך הטיפול. אריקסון (17) כותב שהילד הרך יוצר לעצמו, באמצעות משחק, מצבי דגם עתידיים על מנת להיות מסוגל לתכנן ולשלוט במצבי מציאות כאלה בעתיד. סביר להניח כי המודרך משיג שליטה במצבים עתידיים, שבהם יהיה בעמדת המטפל. קיימים הרבה מצבים שבהם המטפל ניצב בפני דילמות קשות: האם להתערב או להמתין לזמן אחר? האם להציב גבולות בפני המטופל או לאפשר לו "ללכת" עם הפנטזיות וההתנהגויות שלו? לאיזה רובד רגשי ואישיותי של המטופל יש להתייחס בכל רגע של הטיפול? ועוד ועוד. ברגעים טעונים כאלה, שבהם המטפל החדש עלול לחוש מצוקה, שבהם עליו לרכז את כל המשאבים האישיותיים והמקצועיים שלו — הוא חש עצמו לבד. עליו, במהלך הכשרתו כמטפל, ללמוד את חווית הבדידות כמטפל, ולדעת שהוא יכול למצוא בעצמו את המשאבים האישיותיים־מקצועיים שיאפשרו לו להתמודד בהצלחה עם הקושי. נוכחות מינימלית ושותקת של המדריך מאפשרת שחזור הסיטואציה מעוררת החרדה בתוך הטיפול, שאליה נוספה חרדה ראשונית יותר — חרדת הנטישה, שאותה חווה המודרך ברגעים אלה בהדרכה בצורה מבוקרת: הוא כמעט לבד, ועם זאת המדריך נוכח, אף אם אין הוא מושיט עזרה בצורה פעילה. ניתן לערוך כאן הקבלה לתפקיד שממלאת אם מבוגרת בהכנסת בתה הצעירה לתפקיד אם. עליה להיות מוכנה לסייע אם תתבקש לכך ולהיות מסוגלת לאפשר לבתה לגלות את האמהות שלה בעצמה.

ג. הסיטואציה ההדרכתית עלולה להפוך עבור המודרך לפרק זמן אינטנסיבי מדי שבו הצפה קוגניטיבית־רגשית, אם אין במהלך ההדרכה פרקי זמן של "הרפיה". במקום אינטראקציה בונה (18), יהיה מאמץ להישרדות ועייפות. ניתן לשער שבמקרה כזה המודרך ימצא לו "פסק זמן", יחמיץ שעות הדרכה מתוך סיבות שונות, או ייטה את נושאי השיחה בתוך ההדרכה לדברים שוליים.

ד. החלל שנוצר עם הנסיגה והשתיקה הנוכחת של המדריך בתוך ההדרכה יוצר תנאים אידיאליים עבור המודרך לדבר על החומר ההדרכתי בצורה אסוציאטיבית, כפי שהדבר קורה בטיפול פסיכואנאליטי מסורתי. פלמינג ובנדק (19) מדגישים את חשיבות האסוציאציות המתעוררות במהלך ההדרכה ככלי חשוב ביותר עבור המדריך להכנת הסיטואציה הטיפולית ותגובות ההעברה הנגדית של המטפל המודרך. נראה, כי מעבר לכך, התהליך האסוציאטיבי מאפשר במידה מירבית את הגילוי העצמי ואת התובנה לגבי מהות מושג הטיפול הנפשי עבור המתמחה הבונה את תפקידו המקצועי.

ה. התערבויות בתדירות נמוכה יחסית של מדריך בזמן ההדרכה, תוך קיום מצבים של שתיקה נוכחת מצדו, מקנות משקל רב יותר לכל התערבות. כאשר עמדות אלה ננקטות מתוך הקשבה וכמענה לצרכי המודרך, והוא אינו חש עצמו נטוש, הופכות ההתערבויות הבאות מצד המדריך למשמעותיות.

הצורך להשאיר את המודרך לבד עם נוכחות שולית משתנה בהתאם לצרכיו הייחודיים ומצב התפתחותו של המודרך. הדגם ההתפתחותי ממנו שואב המאמר השראה (7, 9, 10) מצביע על משמעויות שונות להשארה לבד של הילד בנקודות התפתחות שונות.

בגיל רך ה"היעלמות" מתבקשת כאשר הצרכים הפיזיים הראשוניים מסופקים והיתה אינטראקציה פיזית־נפשית אינטנסיבית של האכלה וטיפול. אז יכול התינוק לשקוע למצב של חוסר־גיבוש. ההשארה לבד מתבטאת בחוסר מגע פיזי ותקשורת פעילה אך בשמירת קשר עין או קשר שמיעה. כלומר: בטווח הגופני־החושי. בגיל מבוגר יותר נחוץ להשאיר את הילד לבדו כדי שיספק את צרכיו בחקירת ובדיקת (practicing) סביבתו (10). ההיעלמות היא התרחקות פיזית תוך הסתמכות גוברת והולכת על התפתחותו התנועתית של הילד ועל כך שיהיה מסוגל לרוץ אל האם, לחפש נחמה והגנה כאשר מתעוררות חרדה או סכנות. בשלבים מאוחרים יותר, ההשארה לבד קשורה במשחק שבו הילד מדמיין עצמו מבוגר ואוטונומי (17) ומתרגל שליטה ואחריות בלעדית במצב. בגיל ההתבגרות ההשארה לבד מקבלת מימדים מלאים יותר. ככל שדמויות ההורים והיחסים עמם מופנמים יותר, על מימד הנוכחות לקטון ולהפוך סמלי ומופשט ועל ההשארה לבד להיות מלאה וממושכת יותר.

אם נעביר זאת לסיטואציה ההדרכתית, ניתן לומר כי בשלבים הראשוניים של הדרך הטיפולית ניתן להשאיר את המודרך לבדו, או ל"היעלם", לפרקי זמן קצרים יחסית וכאשר אין שאלות חירום טיפוליות. ברגעים כאלה, שבהם אין המודרך מרגיש בחרדה, ויש לו תחושת שליטה בסיטואציה הטיפולית, ניתן ואף חשוב לאפשר לו לשקוע באסוציאציות ובחומר שנזכר מתוך הטיפול, וכך לגלות את העצמי־הטיפולי שלו: לבחון בעצמו את עמדותיו ולזהות בתוך עצמו היבטים רגשיים וקוגניטיביים שעליו לארגן מחדש ולגבש בצורה טובה יותר.

בשלבים מאוחרים יותר, יש לאפשר למודרך תקופות ארוכות ומלאות יותר של התמודדות עצמית עם הטיפול בתוך שעת ההדרכה. יש לאפשר למודרך לגלות בעצמו ולתת את התשובות הנכונות ביותר עבורו על שאלות טיפוליות ולא להתערב בסוגיות הטיפוליות, אלא אם יש סכנה של פגיעה ממשית בטיפול ובמטופל. במקרים כאלה מספיקה

לעתים התערבות קצרה ומרומזת בלבד של המדריך. התערבות כזו פותחת תהליך של בדיקה עצמית אצל המודרך, ונסיון להגיע למסקנות ולהחלטות מגובשות. המדריך משמש עבור המודרך מסגרת התייחסות מקצועית ורגשית, שבתוכה הוא יכול להרגיש בטוח מספיק להתנסות, לטעות ולבנות מחדש בכל פעם את זהותו המקצועית. הדרך המיוחדת שבה הוא מפנים את התנסויותיו השונות, הופכת אותו לבעל זהות ייחודית כמטפל.

אם אכן מקבלים את הטיעון שמודרך זקוק ברגעים שונים במהלך ההדרכה להישאר לבד, על מנת לגלות ולגבש את זהותו כמטפל, כיצד ניתן להבין את העובדה שמדריך אינו חש צרכים אלה באותו אופן שהוא חש צרכים אינסטרומנטליים ורגשיים אחרים ונענה להם? מה גורם למדריך לתבוע ללא הרף התייחסות של המודרך אליו, אל שאלותיו והסבריו? מספר גורמים אפשריים לעמדה זו:

א. חוסר תחושת גיבוש מבחינת התיאוריה האישית־פנימית שעלול לדחוף לפיצוי על־ידי הפגנת ידע ומעורבות מיותרת.
ב. הזדהות יתר עם המודרך או המטופל (20).
ג. עיסוק יתר בתכנים ורעיונות פנימיים המקשה "לתת מקום" למודרך להישאר לבד.
ד. תגובה למודרך מתוך הטיה של העברה־נגדית (13).
ה. תחושת חרדת נטישה.

נביא דוגמה הממחישה את הצורך להשאיר את המודרך לבד בחלקים מסויימים של הטיפול, ומה המחיר כשזה לא מתאפשר.

המדריך ג. היה בעל רקע קליני, תיאורטי ואקדמי מרשים. העדיף בדרך כלל להשקיע את מרצו בהדרכות יותר מאשר בטיפולים. המודרכת א' היתה מתמחה בשלבים מוקדמים יחסית. ההדרכה נמשכה מזה שנתיים ונראה כלפי חוץ שהמודרכת מעריכה ומעריצה את המדריך, ומייחסת לו יכולת והבנה מקצועיות גבוהות. למרבה ההפתעה, כ־3 חודשים לפני תום ההתמחות התברר לאחראי על ההדרכה, כי המודרכת מדווחת על בעיות בהדרכה. היא ביקשה להתייעץ ולהעריך יחד איתו את כל תקופת ההדרכה שלה מתוך פרספקטיבה של סוף התמחות. היא סיפרה שבמשך תקופה ארוכה אכן העריצה את ג. המדריך ולא נתנה לכל רגש ביקורתי כלפיו לעלות, לא לחוש כעס או אכזבה, שלא לדבר על ביטוי רגשות כאלה בהדרכה עצמה. אולם, במפתיע, חשה בשלב מסויים קושי לא מוסבר במפגשים ההדרכתיים. הקושי והדחיה מההדרכה הלכו והחריפו, והיא הבינה שאיחורים וביטולי פגישות הדרכה מצידה היו קשורים לבעיות בקשר עם המדריך. בירור משותף של המודרכת והמדריך, ומאוחר יותר גם בשיתוף האחראי על ההדרכה, העלו את ההבנות הבאות:

הטיפול המרכזי שא. הביאה לפגישות ההדרכה היה טיפול באדם בעל אפיוני אישיות היסטריוניים. המטופל השתמש באופן מסיבי במנגנון הדחקה הגנתי. אירועים רבים מהעבר וקטעי מציאות שהיה לו חלק בהם "נשכחו" ממנו. סמליות רבה היתה מוסווית בבעיותיו, אך למתבונן מן הצד לא היה קושי להבין את הסימפטומים שלו על רקע רגשי נוירוטי. כך למשל, כאשר הלך בפעם הראשונה לצבא (הוא היה עולה חדש), הצליח ללא קושי מיוחד לפרק את הרובה ואף להרכיב את מרבית חלקיו. חלק מסויים אחד בלבד לא הצליח מעולם לחבר למרות פשטות הפעולה. אי יכולת זו הביאה לכשלונות חוזרים שלו כחייל. על פי הבנתה של א. היה סימפטום זה דוגמה להכשלה עצמית, שביטאה את האמביוואלנטיות של המטופל לגבי גבריותו ולגבי שייכותו לחברה הישראלית תוך ויתור על זהותו הקודמת הגלותית. פרשנות זו הביאה למטופל תחושת הקלה ושחרור.

בהמשך הטיפול, משנוצר קשר טוב ומשמעותי עם המטפלת, התרחשו שינויים דרמטיים בחיי הרגש של המטופל. חומר מודחק הציף אותו וא. ליוותה את הטיפול בהתרגשות וחרדה רבה. בצד הגילויים הדרמטיים וההתרחשויות המסעירות בטיפול, התעוררו בה רגשות העברה נגדית עזים. עלו בה ספקות ושאלות בדבר זהותה המינית, ומשאלות אמהיות ומיניות כלפי המטופל. במקביל לאירועים שבטיפול, היה גם תהליך ההדרכה מרַגֵּש ומסעיר. ככל הנראה התעוררו במדריך עצמו תגובות לא מודעות לתכנים הטיפוליים ולרגשות העברה הנגדית של המטפלת הצעירה ובשטף דיבור הציף אותה בהסברים ו"נאומים". נראה, במבט לאחור, שבמדריך הבכיר התעורר צורך להגן על המודרכת שלו בפני התנסות ברגשות ובתכנים המאיימים. לכך הצטרפו קווים אישיותיים של המדריך ונטיתו להעניק באופן אבהי־פעיל. הוא שאף לגונן על המודרכת ולהעניק לה חוויה, שלה לא זכה מעולם (מדריכיו הפגינו כלפיו יחס קר תחרותי ולעתים עויין, על פי זכרונו ותחושתו). תנאי הדרכה אלה יצרו מצב שבו המדריך לוקח תפקיד פעיל ביותר, מציע פירושים, משלב מושגים תיאורטיים והפניות לספרות. הדברים הגיעו לידי כך שהמדריך התערב בצורה מפורטת ואינטנסיבית לפני שהמודרכת גמרה להביא את כל תיאור השעה הטיפולית.

תקופה ארוכה יחסית חשה המודרכת הכרת תודה על הנתינה וההגנה שלהן זכתה מצד המדריך. מהלך זה הרגיע חרדות שהתעוררו בה. היתה לה תחושה שג. יודע ומבין היטב את בעיות המטופל והתהליך הטיפולי. כמו כן, האקטיביות שלו ונטייתו להרחיב את ההסברים מנעה ממנה להתעמת עם תכני ההעברה הנגדית שעלו אצלה בטיפול והיו מעוררי חרדה. באופן לא מודע שיתפה פעולה עם סוג זה של יחסי גומלין הדרכתיים. במשך הזמן חשה א. יותר ויותר אי נחת ואי שקט בהדרכה. עדיין לא תרגמה בצורה מפורשת הרגשות אלו ולא עמדה על מקורותיהן. אך מספר מקרים ארעו שבהם, בבירור, לא עשתה כל מאמץ להגיע להדרכה בזמן ומספר פגישות אף ביטלה עקב לחצים בעבודתה. א. חשה שיבוש ביחסה להדרכה. כעסים והתפרצויות קטנות, שעלו בה מאוחר יותר, המחישו לה כי קיים כעס מוסתר (ומפחיד עבורה) כלפי המדריך. היא הבינה את מקור הכעס ולא הרגישה בטחון להביאו למדריך, שהיה לכאורה כה טוב עבורה. לצורך כך פנתה לאחראי על ההדרכה.

בשיחות עם האחראי על ההדרכה ועם המדריך הובהר כי, מעבר לצורך בהרגעת החרדה שהתעוררה בה סביב נושאי הטיפול, חשה תסכול על שההתמודדות השוטפת עם הטיפול והאסטרטגיה שלו כאילו הופקעו מידה. במבט לאחור היו צרכיה האמיתיים — עזרה ממדריך אוהד וטקטי לזהות בתוך עצמה את הכלים הרגשיים והאינטלקטואליים שיאפשרו לה להתמודד בעצמה עם קשיי הטיפול, ולחוש שהדברים באים מתוכה. היא היתה זקוקה למדריך שיעזור לה לגלות את הכוחות שבה, ולשמר את תחושת העצמאות והאמונה בכוחותיה. במקום זאת התערב המדריך תוך כפית אישיותו ודרכו הטיפולית ולא איפשר לה מרווח זמן ומרחב על מנת לגבש לעצמה, בתוך המסגרת המגינה של הדרכה, את תפיסתה שלה על תכני הטיפול

ועל הדרך להתמודד אתם. מה שחיזק את המתח והרוגז הסמוי כלפי המדריך היתה העובדה שלא הצליחה להביא בפניו את תסכוליה מההדרכה ואת הקשיים שחשה מהאינטראקציה אתו. היא הרגישה כשלון וכעס בגלל שלא התמודדה עם סוגיה זו בהדרכה ובעיקר שהדברים נמשכו זמן רב כל כך ללא פתרון.

בירור הדברים לא הביא לידי חידוש הקשר ההדרכתי בין א. לג., אך ניתן להסיק מדיווחיהם ומהמשך העבודה המקצועית של כל אחד מהם, כי נסיון מעובד זה יעשיר את חוויתם כאנשי מקצוע, יעזור להם לזהות מצבים דומים בעתיד, ולהתמודד אתם ביתר הצלחה.

סיכום

הספרות התיאורטית, שהובאה בחלק הראשון של מאמר זה, מצביעה על הצורך להשאיר לבד את הילד הרך, כדי לעצב את אישיותו בצורה אוטנטית וייחודית. ההשארה לבד של הילד מאפשרת לו להפנים את התפקודים המוסתים, שבאים מצד ההורה המגדל, ולבנות אוטונומיה, תוך מרחק וקיום עצמאי נפרד. לטענת מאמר זה ניתן לגזור גזירה שווה מתובנות אלו לגבי ההדרכה.

הצורך הבסיסי של הישארות לבד במסגרת נוכחות מינימלית, המתאים לשתי האינטראקציות האמורות, מוצא את ביטויו בצורות שונות לאורך התהליך ההתפתחותי.

במאמר מודגש הצורך להשאיר את המודרך לבדו בקטעים ניכרים במהלך ההדרכה, לא רק לגילוי ולטיפוח עצמיות אוטנטית, הפנמת תפקודים ורכישת עצמאות, אלא גם משום שההדרכה משמשת דגם להפנמה ושחזור אצל המודרך. הפנמת היכולת להשאיר את האדם המתפתח לבדו, ללא דרישה להתייחסות, תביא את המודרך לנהוג כך כלפי מטופליו. ההשארה לבד בנוכחות מינימלית של המדריך גם מאפשרת לו לשחזר בצורה מנטלית מצבים שבהם יימצא לבד מול דילמות טיפוליות וקשיים שונים. בנוסף הוא יכול גם להרפות מעט את המתח ו"לנוח" מהאינטנסיביות של הקשר ההדרכתי. התערבויות המדריך, לכשהן מופיעות, הופכות למשמעותיות יותר, לאחר תקופות של השארת המודרך לבדו כאשר זהו הצורך שלו.

ספרות:

1. Benedeck T., Parenthood as a developmental phase. Journal of the American Psychoanalytic Association, 7: 389—417, 1959.
2. Loewald H.W., On the therapeutic action of psychoanalysis. International Journal of Psychoanalysis, 41: 1—18, 1960.
3. Gitelson M., The emotional position of the analyst in the psychoanalytic situation. International Journal of Psychoanalysis, 33: 1—10, 1952.
4. Spitz R., Countertransference: Comments on its varying role in the analytic situation. Journal of the American Psychoanalytic Association, 4: 256—265, 1965.
5. Kaplowitz D., Teaching empathic responsiveness in the supervisory process of psychotherapy. American Journal of Psychotherapy, 21: 774-781, 1967.
6. Friedman D. & Kaslow N.J., The development of professional identity in psychotherapists: Six stages in the supervision process. In: Kaslow F.W. (ed.), Supervision and training. Hawthorn Press, 1986.
7. Winnicot D.W., The maturational processes and facilitating environment. International Universities Press, 1965.
8. Stern D.N., The early development of schemas of self, other and "self with other". In: Lichtenberg L, (ed.), Reflection on self psychology. Analytic Press, 1983.
9. Settlage C.F., Curtis J., Lozoff M., Silberschatz G. & Simburg E.J., Coceptualizing adult development. Journal of the American Psychoanalytic Association, 36: 347—369, 1988.
10. Mahler M.S., Pine F., & Bergman A., The psychological birth of the human infant. Basic Books, 1968.
11. Searles H., Problems of psychoanalytic supervision. In: Collected papers on schizophrenia. International Universities Press, 1965.
12. Ekstein E.S., Wallerstein R., The teaching and learning of psychotherapy. Basic Books, 1963.
13. Gorkin M., The uses of countertransference. Jason Aronson, 1987.
14. ע. ברמן, הליבון המשותף ביחסי מדריך־מודרך כהיבט של הדרכה דינאמית. "שיחות", ג' (1): נובמבר, 1988.
15. Bibring G.L. The teaching of dynamic psychiatry. In: Bibring G.L. (ed.) The teaching of psychoanalytic psychiatry. International Universities Press, 1963.
16. Arlow J., The supervisory situation. Journal of the American Psychoanalytic Association, 11: 576—594, 1963.
17. Erikson E.H., Childhood and society. Pelican, 1950.
18. Grotjahn M., Problems and techniques of supervision. Psychiatry, 18: 9—15, 1955.
19. Fleming J. Benedek T.F., Psychoanalytic supervision. International Press, 1983.
20. Winokur M., A family systems model for supervision of psycho-therapy. Bulletin of the Menninger Clinic, 46: 125—138, 1982.