מהי הדרכה: דילמות, גישות ודגמים

מאת

תמר קרון

בתחילת דרכי כפסיכותרפיסטית במרפאה לילדים קיבלתי הדרכה משתי מדריכות, שתיהן ותיקות ומנוסות. בפני כל אחת מהן הבאתי מטופלים שונים, ועד מהרה נבדלו ההדרכות זו מזו במוקדים, שבחרתי לשיחת ההדרכה. למדתי להבחין בין סגנונות ההדרכה השונים, הבעיות השונות, שעלו על שולחן ההדרכה לדיון ממושך ועמוק יותר, וההדגשים השונים של כל אחת מהמדריכות. בין חדריהן של שתי המדריכות הפריד פרוזדור, ודלתותיהם זו מול זו, אולם עבורי היה כל חדר עולם בפני עצמו, נבדל ומובחן מן העולם שבעבר השני של הפרוזדור.

משתי מדריכותי למדתי הרבה. מהאחת קיבלתי ידע מפורט על טכניקות הטיפול במשחק, ולמדתי פירושים להתנהגותם של ילדים, פירושים אשר עזרו לי לקשור בין התיאוריות שקראתי בספרים לבין תופעות בחדר הטיפולים. למדתי ממנה אמצעים טכניים חשובים שאני משתמשת בהם עד היום ואף מלמדת אותם לתלמידי, כמו למשל, לחקור, מדוע נבחר שמו של המטופל על־ידי הוריו. נוכחתי לדעת, שפעמים רבות יכול השם לשמש מעין מפתח לתיבה של ציפיות, אכזבות, השלכות ועוד. מדריכתי זו לא גילתה התעניינות מיוחדת ברגשותי, שהתעוררו סביב הטיפולים, ולא ניסתה לכוון אותי לנתחם ולהבינם. מעולם אף לא התגלגלה בינינו שיחה על היחסים בינה לביני, ולא קיבלתי ממנה עידוד להעלות בפניה עניינים מן התחום הפרטי.

אל המדריכה השנייה פיתחתי עוד משלב מוקדם, יחס שניתן לכנותו 'התאהבות'. ללא היסוס פתחתי בפניה רגשות, בעיות וקונפליקטים שעלו סביב הטיפולים, כמו גם שמחה והתלהבות ממפגשים מרגשים עם המטופלים. גם המדריכה לא היססה לשקף ולפרש עניינים, שגלשו מעבר לחדר הטיפולים. מדריכה זו העסיקה אותי גם מחוץ לשעת ההדרכה – עקבתי בדריכות אחרי הצגות המקרה שהביאה בישיבות הצוות, התבוננתי בתשומת לב רבה באופן בו ריהטה את חדרה, וסידרה אותו, וכמדומני שאף נטיתי לנסות ולהתלבש כמוה. בטיפולים שלי ניסיתי לחקות אותה ולהוות עבור מטופלַי את הדמות הטיפולית שהיא ייצגה עבורי.

היום, ממרחק של שנים ושל ניסיון, נראות התרומות ללמידה של שתי המדריכות כמאוזנות. האחת נתנה בידי כלים ראשוניים לחקירה ולהבנה, כולל תשומת לב לפרטים המשמעותיים, והשנייה אפשרה לי לחוות על בשרי את הקשר ההדוק, שבין הדרכה לטיפול, והציעה את אישיותה הטיפולית כדגם (מודל) לחיקוי, להזדהות ולהפנמה. איני יכולה להעניק משקל יתר לגישתה ההדרכתית של האחת לעומת זו של

השנייה לתהליך הארוך והמסובך של התפתחותי כפסיכותרפיסטית. משקליהן היחסיים ירדו ועלו בשלבים שונים ובתקופות שונות של חיי המקצועיים.

התנסותי האישית עם שתי המדריכות השונות מייצגת את השדה רב־הפנים ומלא הסתירות והניגודים של ההדרכה. לשאלה 'מהי ההדרכה בפסיכותרפיה' יש יותר מתשובה אחת. מורכבות ההדרכה נובעת ישירות מהיותה של הפסיכותרפיה עצמה מורכבת ומלאת שאלות וסתירות. הפסיכותרפיה איננה רק 'המקצוע הבלתי אפשרי', היא גם המקצוע הבלתי ניתן ללמידה, ובלשונו של פרויד, "אך היכן וכיצד ירכוש אותו אומלל (המטפל) את התכונות האידיאליות הדרושות לו במקצועו?" (Freud, 1964).

המעשה הטיפולי הוא מורכב ורב־ממדים, והמכשיר הטיפולי הוא המטפל עצמו. אין המדובר במדע בלבד, או באמנות בלבד, אלא בצירוף ייחודי וכמעט בלתי אפשרי של שניהם. בכך מתחברים בפסיכותרפיה עולמות שלעתים הם הפוכים ואפילו סותרים: עולמות של חקירה מדוקדקת, של הפעלת מתודה, של חשיבה מסודרת על־פי חוקים וכללים ידועים, ולעומתם עולמות של יצירתיות, הנובעת ממקורות בלתי מודעים חתומים בחותם אישי וייחודי, ושל התרחשויות, שאינן ניתנות לניבוי מלא ואינן תמיד בנות הסבר. האם נוכל להגדיר את לימוד הפסיכותרפיה בתוך ממדים של מיומנויות וטכניקות, חינוך ועיצוב האישיות או טיפול למטפל? ואולי יש לשכלל את היכולת הטבעית, האישית, ואם כן איזו יכולת ובאילו אמצעים?

ובכן, אם לא ניתן ללמד פסיכותרפיה כפי שמלמדים מקצוע אחר, אם חדר הכיתה איננו המקום המתאים לרכישתה, והספרייה אינה מספקת את כל צרכיה, כיצד בכל זאת יכולים בעלי המקצוע המנוסים והוותיקים להעביר את הידע והניסיון שצברו אל הדור החדש?

תהליך ההדרכה הוא המענה לשאלה זו, ולא ייפלא שמקומה של ההדרכה בהכשרתו של המטפל הוא כה חיוני ומרכזי. אולם, מאחר שלשאלה על מהות הפסיכותרפיה אין תשובה אחת, מטבע הדברים, אף לשאלה על מהות ההדרכה תשובות רבות, וכשם שמטרותיו ומהותו של המעשה הטיפולי קשורות במחשבה פילוסופית־תיאורטית, נבדקת גם מהות ההדרכה בהקשר זה.

מה יש בשם?

לפני שאפנה לתיאור ולבדיקה של הגישות השונות להדרכה, אתעכב בקצרה על השם עצמו.

השם supervision הוא השם הנפוץ בספרות הלועזית להדרכה. שם זה אינו שמור לתחום הפסיכותרפיה, והוא שאול מתחומים אחרים. בדרך כלל מתייחס השם לפיקוח, הנהוג למשל בבית החרושת, שם פוקח המפקח עין על עבודתם של הפועלים ומבקר את טיבה. ואמנם, יש בהדרכה מרכיב של פיקוח ושל הערכה. דא עקא, שדווקא מרכיב זה, שהוא מרכזי לשם supervision, בעייתי ומביך את המדריכים. רבים מהם מעדיפים להתעלם ממנו ולעקוף אותו, אחרים מרגישים צורך לעבוד על עצמם כדי שיוכלו להעריך את מודרכיהם בלא שרגשי אשמה ואי־נעימות יציפו אותם. מצב זה

משתקף גם בספרות על הדרכה ובתוך הכתובים ניתן למצוא מתי מעט העוסקים בנושא ההערכה.

מידת ההתאמה, אם כן, בין השם supervision לבין מעשה ההדרכה מועטה. השם העברי 'הדרכה' נראה בעיני מתאים יותר מהלועזי להגדרת התהליך שאנו מתכוונים אליו. לפי מילון אבן־שושן פירושה של ההדרכה: "הוראת דרך, ניהול בדרך הנכונה". אין בשם 'הדרכה' אף לא רמז לעניין של פיקוח, אלא מדובר בתהליך, מסע בדרך שהמדריך מורה עליה. מבט קצר על המטאפורה הזו מעלה בי דימויים, שאכן מופיעים בגישות שונות להדרכה: מורה הדרך ההולך בראש המסע – הוא המדריך המציג עצמו כדגם למודרך. מורה הדרך, היודע את המטרה הסופית ואת הכיוון אולם גם הוא עצמו, כמו ההולכים, משתתף במסע באופן פעיל וחשוף כמותם לטעויות ולהפתעות. מורה הדרך, המחזיר את התועים אל המסלול בעזרת מלים קצרות או בהושטת יד. אולם, מאחר שבמעשה מורכב ורב־ממדי אנו עוסקים, קיימות אפשרויות שונות להראות על הדרך, כמשתקף בגישות השונות להדרכה.

סקירת ספרות על ההדרכה מעלה גישות, אשר תפיסותיהן השונות את הפסיכותרפיה מכתיבות את הגדרת הממדים המרכזיים שלהן. את הגישות השונות הללו ניתן לסווג בקטיגוריות, ובספרות אנו מוצאים סיווגים, המסתמכים על מוקדים ועל ממדים של הדרכה, המופיעים בצורה זו או אחרת אצל רוב המחברים. Alonso (1985) מסווגת את הגישות השונות להדרכה בשלוש קטיגוריות: (1) גישות קוגניטיביות־דידקטיות, (2) גישות, המתבססות על חוויה של גדילה רגשית, (3) גישות המדגישות תהליך בין־אישי, המתמקד על קשר אמפתי. אחרים מסווגים את הגישות לאלה, המתמקדות במטופל לעומת אלה, המתמקדות במודרך (Grinberg, 1990). Levenson (1982) מתבונן על סוגיה זו במבט מבודח, ומסווג את מה שהוא מכנה 'סגנונות הדרכה' כלהלן:

1. הכָלָה (holding), שהמחבר משווה אותה לאמהותה של נקבת הנשר, המוציאה את גוזלה מן הקן וזורקת אותו לאוויר. אם יצליח לפרוש כנפיים ולעוף, הרי זה מצוין. אם לא יצליח וייפול, חבל מאוד! המדריך המכיל מספק למודרך את 'מגרש המשחקים' ומניח לו למצוא את דרכו. הוא אינו מנדב תשובות – אלא אם נשאל, ואף זאת בצמצום.

2. הגישה ה'טבטונית', שהיא גישה סמכותית ומעוררת יראה. לגבי כל תופעה בתהליך הטיפול יש למדריך הסבר תיאורטי וממנו נגזרת ההוראה כיצד צריך המטפל להתנהג. דמות המדריך היא סמכותית ויודעת כול, עובדה שיכולה לעורר אצל המודרכים המתחילים הערצה והרגשת ביטחון. זו מתבססת על האשליה, שקיימת חפיפה מלאה בין התיאוריה לבין המעשה הקליני ושלכל שאלה יש תשובה אחת בלבד.

3. גישת תרשים־זרימה (algorithm). גישה זו מוגדרת כשורה של צעדים שיטתיים, המובילים אל פתרונה של בעיה. ההנחה היא, שפעולה על־פי צעדים אלה, לפי סדר נתון, תביא לתוצאה הרצויה. לעומת הגישה ה'טבטונית', אין האלגוריתם קשור בהכרח לתיאוריה כלשהי, ואינו טוען לקשר בין התיאוריה לבין תוצאת המעשה. המעשה הטיפולי מצליח בגלל הרלוונטיות של הצעדים לבעיה הנפשית, ולא בגלל התיאוריה של המטפל. בגישה זו מניח המדריך למטפל לבחור לעצמו את התיאוריה

שלו, כל זמן שאינו מנסה לכפות אותה על המטופל, או לתרגם אותה למעשים.

4. הגישה המֶטָא־תרפויטית. ההדרכה נתפסת כשלוחה של הטיפול האישי של המודרך, ומתמקדת בהעברות הנגד שלו. על גישה זו נטוש ויכוח גדול, שאתייחס אליו בהמשך.

5. שיטת הזן. המדריך מבקר, מתערב ויוצר במודרך בלבול מוחלט, המביא אותו ל'פתיחת האגרוף' מונח מתורת הזן, שמשמעו זריקת כל הכללים וההנחות המוקדמות מתוך תחושה של ייאוש. המודרך מתייאש, 'מפסיק לחשוב', וראה זה פלא, דווקא אז הוא נוכח, להפתעתו, שהטיפול מתנהל בקלות ובטבעיות.

6. הוראה על־ידי דוגמה אישית. המודרך לומד על־ידי התבוננות במעשיו של המדריך במצב דומה. גישה זו מופיעה בספרות תחת השם 'התהליך המקביל'. המודרך משחזר, באופן בלתי מודע, או מודע למחצה, את המצב הטיפולי, מציב את המדריך כמטפל ואת עצמו כמטופל. פעולותיו של המדריך משמשות לו דוגמה חיה. גם על גישה זו אדון ביתר הרחבה בהמשך.

אני מציעה סיווג גישות להדרכה, המתבסס על קיבוץ הגישות סביב הפתרונות שהן מציגות לדילמות מרכזיות במהות ההדרכה. בצורה זו ניתן להגיע להבחנות על צירים המבטאים רצף בין קטבים, כשכל רצף מתאר את ההדרכה במונחים של 'יותר' או 'פחות', במקום לתארה במונחים מוחלטים. הבחנות כאלה משמעותיות עבורי יותר מאשר חלוקה סכימטית לקטיגוריות.

הציר של מקצועיות לעומת אישיות

דילמה בסיסית למהות ההדרכה מתייחסת למיקודה במקצועיותו של המטפל לעומת מיקודה באישיותו. הכותרת 'מקצועיות' מתייחסת לידע (בפסיכופתולוגיה, בתיאוריות אישיות, בעקרונות של טיפול התנהגותי, בטיפול דינמי, בטיפול מערכתי ועוד) ולמיומנויות (בראיון, ביצירת קשר, בתצפית במטופל, באבחון תופעות בשעה הטיפולית כגון העברה, התנגדות, תובנה: בהפעלת טכניקות טיפוליות כמו שיקוף, פירוש, סוגסטיה היפנוטית ואסטרטגיה פרדוקסלית). הכותרת 'אישיות' מתייחסת לתכונות וכשרים אישיים (רגישות, אמפתיה, קליטת המטופל, נינוחות בקבלת המטופל, כושר דיבור, כריזמה אישית ועוד) ולדינמיקה הפנימית של המטפל (מוטיבציה, קונפליקטים, חולשות או רגישויות עקב ניסיונות עבר, מנגנוני הגנה, העברה נגדית, חרדות, אמביוולנטיות ועוד). ניתן למקם גישות שונות להדרכה על־פני ציר של מקצועיות לעומת אישיות, כאשר אנו בוחנים את המענה שכל אחת מהגישות נותנת לדילמה.

בקוטב המקצועיות תמוקמנה גישות דידקטיות־דירקטיביות להדרכה. אלה כוללות הדרכה בטיפולים אסטרטגיים, מיומנויות ייעוץ ספציפיות וטיפולים התנהגותיים (Strosahl & Jacobson, 1986). בקוטב המקצועיות תמוקם גם גישה דידקטית לטיפול פסיכואנליטי־פסיכודינמי, המתמקדת במטופל, מלמדת את המטפל מיומנויות של טיפול, ומגדירה את מטרתה כאינטגרציה בין ידע תיאורטי לבין אספקטים קליניים (Sloane, 1957; Melchiode, 1977; Grinberg,1990). גישות אלה מתמקדות במטופל

ולא במדריך (Langs, 1980 ,1984) וטוענות נגד העלאת העברות נגדיות בהדרכה – מקומן של אלה בטיפול האישי של המודרך. היחסים שבין המדריך למודרך אינם משמשים מוקד להדרכה, ואף לא התהליכים המקבילים.

מחברים, המציגים גישות, הסמוכות לקוטב האישיות, מבקרים את ההנחה המרכזית של הגישות המקצועיות, שניתן ללמד פסיכותרפיה מבלי להתייחס לרגשות ולהעברות נגדיות של המודרכים. בתארו את הגישה ה'טבטונית' מביע Levenson (1982) ביקורת על חוסר הדמיון ועל השימוש בתבניות קבועות מראש לכל עניין. בקוטב האישיות תמוקמנה גישות, המצהירות במפורש על התמקדות באישיותו של המודרך, הרבה יותר מאשר במטופל הספציפי. גישה המדגימה בקיצוניות קוטב זה היא זו, הרואה במודרך מטופל, ובהדרכה תהליך טיפולי. מקורותיה בוויכוח, שהתעורר בשנות השלושים של המאה בין האסכולות הפסיכואנליטיות ההונגרית והווינאית על השאלה, האם יש להפריד בין האנליזה האישית לבין ההכשרה האנליטית (Gustin, 1985). האסכולה ההונגרית דגלה באי־הפרדה מתוך ההנחה, שכל הבעיות, שבהן נתקל המטפל נובעות מהעברות נגדיות, וההדרכה היא הטיפול בהן (Kovacs, 1936). גישה הרואה צורך בתהליך טיפולי בהדרכה מיוצגת גם בכתביהן של Fleming & Benedek (1983). ניסוח מודרני יותר של גישה זו קורא להדרכה מטא־תרפיה, וליחסי העברה והעברה נגדית מטא־העברה, ומתוך כך מתמקד ביחסי מדריך–מודרך, כאילו היו יחסי מטפל–מטופל (Abroms, 1977).

'הגישה הטיפולית' למודרך מעוררת ביקורת מכיוונים שונים. בעלי גישות דידקטיות, המתמקדים במטופל, רואים נזקים אפשריים בעירוב שבין הדרכה לטיפול, בשל חוסר אובייקטיביות וחוסר ניטרליות של המדריך, והסכנה, שהאינטרס האישי שלו 'ישפיע על התערבויותיו' (Melchiode, 1977; Grinberg, 1990). מכיוון הגישות הבין־אישיות נמתחת ביקורת על הגישה ה'טיפולית' למודרך, שטוענת נגד ההתעלמות מהתהליך המציאותי שבין המדריך למודרך, והדגש על הפתולוגיה של המודרך (Abroms, 1977).

הגישה הרוג'ריאנית ההומניסטית רואה גם היא כמטרה מרכזית בהדרכה את אישיותו של המודרך – אולם לא כמטופל. היא מתמקדת בתכונות ובכשרים הרלוונטיים לפסיכותרפיה רוג'ריאנית, ועובדת על פיתוח יכולת ההקשבה, על 'ההתאמה האותנטית', על 'הקבלה ללא תנאי' ועל עידוד הגדילה האישית של המודרך (Mueller & Kell, 1972; Rice, 1980).

גישות פסיכודינמיות המתייחדות בדגש בין־אישי־טרנסאקציוני (interpersonal-transactional) רואות בתהליך, המתרחש בין המדריך לבין המודרך, אפיק להשפעה על הגדילה הרגשית של המודרך, ומעמידות אותו במוקד ההדרכה. המודרך המתפתח לומד להשתמש במרב כשרונו הטבעי ובאישיותו בטיפול (Searles, 1965; Bromberg, 1982; Caligor, 1984; Chrzanowski, 1975, 1984; Thompson, 1956; Lesser 1984). במובחן מהגישה, הרואה במדריך מטופל ומתמקדת בקונפליקטים והעברות נגדיות, גישות בין־אישיות מתמקדות יותר בחלקים החיוביים של אישיות המודרך (Abroms, 1977).

גרסה אחרת לתהליך הבין־אישי בין המדריך לבין המודרך היא זו הידועה בשם 'התהליך המקביל', לפיה משחזר המטפל־המודרך בעיה של העברה מן המטופל אליו ביחס שבינו לבין המדריך, ומציב את עצמו במקום המטופל, ואת המדריך במקומו

הוא (Ekstein & Wallerstein, 1972). עבודה על העברה משוחזרת זו מבהירה למטפל את הבעיה ומאפשרת צמיחה ולמידה מתוך החוויה האישית. גישת התהליך המקביל ניתנת למיקום בין קוטב המקצועיות לבין קוטב האישיות, שכן יש בה דגש חזק על הלמידה. ואמנם, קוראים Ekstein & Wallerstein לבעיות של המודרך עם המדריך 'בעיות על למידה' (problems about learning) ולבעיות המודרך עם המטופל 'בעיות למידה' (learning problems). אחרים חקרו את תופעת 'התהליך המקביל' בהדרכה ונתנו לה ביסוס קליני ותצפיתי (Doehrman, 1976; Gediman & Woldenfeld, 1980; Caligor, 1984).

גישות התפתחותיות להדרכה יכולות גם הן להיות ממוקמות בין קוטב המקצועיות לבין קוטב האישיות. הן מאתרות שלבים של גדילה מקצועית אצל המודרך עם צרכים משתנים, ועל המדריך להתחשב בהם ולשנות את פעילותו ההדרכתית בהתאם לשינוי המתרחש (Hess, 1986). הדגמים של שלבי ההתפתחות המקצועית מנוסחים במונחי הגישות התיאורטיות של המחברים. כך למשל, בגישה התפתחותית פסיכואנליטית־דינמית מקביל מודל ההתפתחות המקצועית למודל התפתחות הזהות האישית, כאשר רוב המחברים מתייחסים למודל של Erikson (1950), ושל Mahler et al. (1975). אם כך, המדובר אינו בהתפתחות של ידע ומיומנויות בלבד, כי אם בעיקר בהתפתחות האישיות המקצועית. בתיאורי השלבים ההתפתחותיים מופיעים קונפליקטים מרכזיים של תלות לעומת עצמאות ושל הפרדה־אינדיווידואציה (separation-individuation) המקבילים לקונפליקטים מרכזיים אלה בהתפתחות האישיות (Friedman & Kaslow, 1986; Gaoni & Neuman, 1974; וינוקור, 1990). בגישות ההתנהגותיות מנוסחים שלבי ההתפתחות במונחי עיצוב ההתנהגות (Linehan, 1980). גישה התפתחותית נוספת היא הגישה הבודקת בצורה מחקרית ומאתרת את השלבים ההתפתחותיים אצל מודרכים (Hess, 1986, 1980; Yogev, 1982).

בחינה מדוקדקת תגלה בכל הגישות להדרכה – כולל אלה המצהירות על אי־התייחסותן לקוטב אחד של הציר 'מקצועיות' או 'אישיות', התייחסויות מסוימות לקוטב הנשלל במוצהר. כך לדוגמה המדריך בגישה האסטרטגית צופה בטיפול ופותר בעיות ספציפיות, המופיעות בפועל לעיניו (Haley, 1976). אולם בד בבד עם הלמידה הדידקטית של המיומנויות הדרושות לטיפול האסטרטגי מתפתחים במודרך, תוך כדי ההדרכה, רגישויות וכשרים אישיים, הנחוצים לטיפול כזה. גם בעיות בדינמיקה הפנימית של המודרך, כגון הזדהויות עם מטופלים, חרדות ואמביוולנטיות, עוברות עיבוד בעקיפין דרך החיקוי וההזדהות עם המדריך – גם אם אין מדברים עליהן בקול רם ואין מזכירים אותן בכתובים. דוגמה מהקוטב השני תהיה, כאשר המודרך שהוא המטופל, לומד דרך התבוננותו במדריך־המטפל את המיומנויות הדרושות לו. למידה זו אינה נעזרת בשיטות דידקטיות, ולא נהוג לקרוא לה בשם 'קוגניטיבית', אך אין ספק, שהחלק הקוגניטיבי של המודרך משתתף באופן פעיל בתהליך בצד החלק הרגשי. מי מאתנו אינו מסוגל לשחזר התערבויות של המטפל שלו ואף לנתח אותן באופן מדויק למדי.

הציר של חיקוי הדגם לעומת הפנמה תוך אוטונומיה

קראתי לציר זה, המתאר דילמה מרכזית באידיאולוגיה של ההדרכה, בשם 'חיקוי הדגם' (modelling) לעומת הפנמה תוך אוטונומיה', שם המתייחס להדרכה מנקודת המבט של המודרך. אולם יש עמי גם שמות אחרים, המתייחסים לנקודת המבט של המדריך: 'השימוש במדריך כדגם לעומת מאמץ לניטרול המדריך', או 'המדריך הכריזמטי לעומת המדריך הנעלם'. משמעותם של שמות אלה תתבהר יותר בהמשך הדיון.

הכותרת 'חיקוי הדגם' מתייחסת להדרכה, הנשענת בעיקרה על התדגמות־תפקיד (role-modelling). המדריך משמש למודרך דגם חי של מטפל, והלמידה מתבצעת תוך חיקוי הדגם הזה. התפיסה החינוכית, המנחה גישות כאלה נובעת מהתייחסות לפסיכותרפיה כאל אומנות, הנלמדת במוסד החניכות, כאשר החניך־המודרך הוא שולייתו של המדריך. כדאי לזכור בהקשר זה, שגם באמנות, עד לתקופה החדשה, שימש האמן הצעיר שוליה של האמן המנוסה, ובאופן כזה למד בצד הטכניקות הנחוצות גם את הטעם האמנותי של אותה תקופה. גם בפסיכותרפיה לומד המודרך לא רק טכניקות, כי אם גם נורמות של המקצוע הטיפולי. מדובר, אם כן, בתהליכים של חיברות (סוציאליזציה) לתפקיד המטפל. בתפקיד (role) זה יש ממדים של מיומנות, שיטה ונורמות, והדרך הטובה ביותר לרוכשו היא בחיקוי הדגם.

הכותרת 'הפנמה תוך אוטונומיה' מתייחסת להדרכה, המקפידה לשמור על מרחב של התפתחות אוטונומית של המודרך. המדריך מודע לאפשרות שהמודרך יזדהה אתו, אך לכל אורך הדרך משתדל לא לטפח הזדהות כזו, ולעודד את המודרך למצוא את דרכו בעצמו, עד כמה שניתן. לצורך זה הוא נמנע במכוון מלהוות דגם למודרך, וממתן תשובות מפורטות לשאלות ספציפיות. האידיאולוגיה, המנחה גישות המעודדות אוטונומיה, תופסת את הפסיכותרפיה ואת ההדרכה כתהליך התפתחותי של האישיות, תהליך המשותף באופן הדדי לשני הצדדים. בין שני הקטבים 'חיקוי הדגם' ו'הפנמה תוך אוטונומיה' משתרע רצף, המאופיין על־ידי הזדהויות בעוצמות משתנות של המודרך, והתנהגויות מעוררות או מונעות הזדהות של המדריך.

קראתי לציר זה גם בשם 'המדריך הכריזמטי לעומת המדריך הנעלם', זאת מנקודת מבטו של המדריך. ואמנם, בקוטב האחד של הציר, 'חיקוי הדגם', ניתן למקם אותן גישות, המציבות את המדריך־הדגם כדמות כריזמטית מעוררת הערצה, שחיקויה אינו מצטמצם לחיקוי במובנו הטכני. כך למשל, תוך קריאת ספרות או צפייה בסרטים של טיפולים וסמינרים של מילטון אריקסון מצטיירת דמותו של המדריך הכריזמטי, שמודריכיו המעריצים שותים בצמא כל מלה, היוצאת מפיו, ומשתדלים לחקותו ככל האפשר (Haley, 1967). על מילטון אריקסון עצמו נאמר, שאין לו שיטה שאפשר ללמוד אותה – צריך לראות את האיש בפעולה, ואז אולי ניתן לחקותו. בטיפולים משפחתיים מסוימים המטפל הוא מנהיג הטיפול, ועליו מוטלת החובה להגדיר את הבעיה, לתכנן את תכנית הטיפול המיוחדת עבורה ולהנהיג את הטיפול באופן סמכותי, תוך כדי התייחסות מפורשת למאבק הכוח בינו לבין המטופלים (Haley, 1963,1967,1976; Minuchin, 1974; Palazzoli-Selvini, 1978; Papp, 1980).

ההדרכה בנויה באותו דפוס: המדריך הוא המנהיג את ההדרכה ואת הטיפול שהמטפל עסוק בו, ועליו מוטלת האחריות לשניהם.

הנהגתו בדרך כלל סמכותית ומתערבת. הביטוי הקיצוני לסמכותו המתערבת של המדריך היא צפייתו בטיפול מעבר למראה החד־כיוונית וכניסתו לחדר הטיפולים כל אימת שהטיפול דורש, לפי שיקוליו, את התערבותו האישית (Montalvo, 1973). ישנה היראַרכיה מקובלת של מדריכים, אשר בראשה עומדים ה'רב־אמנים' (masters), דמויות כריזמטיות הזוכות להערצה. עלעול מקרי בדפיו של עיתון כמו family network מזמן לקורא מודעות על סדנאות, סמינרים ומכירת סרטי וידיאו, המעוטרות בכותרת see the masters. הסדנה מתנהלת בצורת הצגה, כאשר המומחה עובד עם משפחה על במה, מואר בזרקורים ומצולם במצלמות. קהל המודרכים יושב שורות־שורות באולם ומתאמץ לקלוט כל פרט ופרט כדי שיוכל להשתמש בו בדרך של חיקוי לאחר מכן. לא במקרה, יש לשם master משמעויות אחדות: רב־אמן, מומחה, מורה וגם אדון. המדריך הכריזמטי ממלא את כל המשמעויות הללו.

חיקוי הדגם הוא אמצעי מרכזי גם בהדרכות של טיפול התנהגותי, ומשמש מכשיר ללמידה יעילה של טכניקות ומיומנויות. כשם שתפקיד חברתי נרכש באופן הטוב ביותר על־ידי חיקוי הדגם, כך רוכש גם המטפל ההתנהגותי הצעיר את תפקידו דרך חיקוי הדגם, שמספק לו המדריך (Finney, 1968; Levine & Tilker, 1974; Linehan, 1980).

הגישות שבקוטב השני, המציעות הפנמה מתוך אוטונומיה, רואות כמטרתה המרכזית של ההדרכה את התפתחותו של המודרך לקראת עצמאות וזהות ייחודית. המודרך יוכל להתקרב למטרה זו, אם יהיה לו מרחב למידתי והתפתחותי חופשי מכפייה של המדריך, סמויה או גלויה. לפי גישות אלה, החופש מכפייה אינו סותר תהליכים של הזדהות והפנמה. אדרבה, בתהליך ההזדהות, שאינו חיקוי־דגם, יכול המודרך להפנים אותם חלקים של המדריך, המתאימים לו ולאישיותו והעוזרים לו לפתח את הפוטנציאל הטיפולי שבאישיותו ולהוציאו לאור, מבלי לקבל על עצמו את החלק הנורמטיבי של המדריך. הגישות הללו, המתמקדות באישיותו של המודרך, ולא במטופל – רואות ערך חינוכי בניטרולו של המדריך, על מנת לפנות למודרך מרחב חופשי, הדרוש להתפתחותו כמטפל. המדריך אינו לוקח את התפקיד של המדריך 'הכריזמטי', כי אם של המדריך 'הנעלם'. Alonso (1985) קוראת להדרכה 'המקצוע השקט', ומתייחסת לכך, שהמדריך הוא הדמות שמאחורי הקלעים, ומשם הוא תומך במטפל ומגדל אותו בשקט.

Bromberg (1979, 1984) רואה צורך באווירה, המעודדת ויסות עצמי של המודרך (לעומת קליטה פסיבית). אווירה כזו מתירה למודרך לשאול, להטיל ספקות, לבקר ולהיות מודע למתרחש בתהליך ההדרכתי תוך כדי התרחשותו. לפיכך, ברומברג רואה תועלת רבה בסמינרים, שבהם יש פחות עיסוק ברגשות של הערצה כלפי המדריך או התנגדות, והמודרכים פנויים יותר להתפתחות העצמיות שלהם. המדריכים הטובים ביותר, אליבא דברומברג, הם אלה, הזכורים למודרכים כלא מבריקים במיוחד, משום שלב לבו של התהליך הוא התפתחותם וגדילתם העצמית ולא הערצתם את המדריך. Chrzanowski (1984) מאיר את הקוטב של 'הפנמה תוך אוטונומיה' בחידוד ההבדלים בין הדרכה לבין מצב של הוראה רגילה, או מצב של שוליה. מטרת ההדרכה איננה

יצירת תלמיד־חסיד, היוצק מים על ידי רבו, ואיננה כפיית סגנונו הטיפולי של המדריך על המודרך, אלא פיתוח אישיותו של המודרך כמטפל. Levenson (1982) מתנגד לשם supervision, שיש בו קונוטציה של פיקוח, ומציע במקומו את השם 'ייעוץ מתמשך' (continuous consultation), המתאים יותר לתהליך של ייעוץ למודרך. הייעוץ המתמשך אינו מתמקד באופן ספציפי במודרך, בטיפול או במטופל, אלא מתייחס באופן אינטגרטיבי לכל קבוצת האירועים. Crowley (1984) תומך בטענה זו, ומוסיף כי supervision משמעו super-human-vision, והוא מייחס למדריך ראייה על־אנושית, ומעורר אצל המודרך נטיות לאידיאליזציה, שאין להן יסוד ואשר הן רק מזיקות.

בגישה הרוגריאנית תופסות ההזדהות וההפנמה מקום מרכזי. המדריך מאפשר למודרך בתוך המצב ההדרכתי התנסות באמפתיה, בהתייחסות חיובית (positive regard) ובכנות. מתוך עצם ההתנסות הזו, דרך ההזדהות, יפנים המודרך את היחס המונח בבסיסה של הגישה הרוגריאנית. החומר אינו כזה, הנלמד בתהליכים דידקטיים, ואף אין עובדים על אישיות המודרך באופן טיפולי, אלא מספקים למודרך סביבה רוגריאנית, וכשם שהמטופל גדל בתוך היחס שהמטפל נותן לו, כך צומח גם המודרך תוך הפנמת יחסו של המדריך אליו (Truax & Carkhuff, 1967; Rice, 1980).

בין הקוטב של חיקוי הדגם לבין זה של ההפנמה מתוך אוטונומיה, נמצאות גישות פסיכודינמיות, הרואות בתהליכי הזדהות והפנמה מרכיב הכרחי וחשוב בהתפתחות הזהות המקצועית של המטפל הצעיר, אולם הן מבחינות בין הזדהויות רגרסיביות־העברתיות לבין הזדהויות מציאותיות. (Ekstein & Wallerstein, 1972; Grotjahn, 1955; Solnit, 1970) מצביעים על הסכנה שבהזדהות העמוקה, שתביא לחיקוי ולתלות. גם הגישות ההתפתחותיות מתארות שלב של תלות, שיש בו הן חיקוי דגם והן הזדהות, ומעבר הדרגתי לשלב של הפנמה מתוך אוטונומיה. בכל הגישות ההתפתחותיות מופיעים שלבים ומעברים אלה, גם אם הם נקראים בשמות אחרים (וינוקור, 1990; Hess, 1986, 1990; Friedman & Kaslow, 1986; Gaoni & Neuman, 1974; Yogev, 1982).

הציר של התמקדות במודרך־או־במטופל לעומת התמקדות במדריך

ציר זה שונה מקודמיו בצורתו המוזרה במקצת: קוטב אחד של הציר מתפצל לשני ראשים, מודרך או מטופל. לשאלה, האם צריכה ההדרכה להתמקד במודרך־המטפל, או במטופל שלו, יש מקום מרכזי בגישות השונות להדרכה. גישות התנהגותיות ואסטרטגיות, העוסקות בתכנון הטיפול כדי להביא לשינוי מוגדר אצל המטופל, מתמקדות בעיקר במטופל הספציפי, ואף פיתחו מכשירי מדידה שונים להערכת השינויים שהושגו (Strosahl & Jacobson, 1986). גישות פסיכואנליטיות דידקטיות מתמקדות אף הן במטופל ובהבנת התנהגותו בשעה הטיפולית (Melchiode 1977; Langs, 1984), תוך הצהרה מפורשת, שהמטופל הוא הנושא המרכזי של ההדרכה.

גישות פסיכואנליטיות דידקטיות אחרות מתייחסות למטופל ולמודרך – אולם במכוון אינן מתייחסות למדריך. כך למשל במאמר על ההדרכה מקדיש Grinberg

(1990) מקום נרחב לאישיותו של המודרך, ההעברות הנגדיות וההזדהויות ההשלכתיות שלו. הוא רומז כי כנראה פועלים תהליכים אלה גם על המדריך, אולם טוען, שאין זה מן העניין להתייחס אליהם במסגרת המאמר על הדרכה.

גישת התהליך המקביל מתייחסת לכאורה למודרך ולמטופל, אולם הדגש הוא על המטופל – שהרי התהליך המקביל לא בא, אלא ללמד את המודרך־המטפל על המטופל. אקשטיין וולרשטיין מבחינים בין בעיות סביב למידה של המודרך עם המדריך, לבין בעיות למידה של המודרך עם המטופל (Ekstein & Wallerstein, 1972). גישת התהליך המקביל אינה מתייחסת לבעיות למידה של המדריך עצמו – ובכך מעוררת עליה ביקורת מכיוונים שונים: טענות, שהתהליך המקביל מאפשר למדריך להתעלם מחרדות אמיתיות העולות בהדרכה (Lesser, 1984). טענה אחרת היא שהתהליך המקביל מספק למדריך רציונליזציות לטעויות ולהתנהגות לא נאותה (Melchiode, 1977), ומאפשר הן למדריך והן למודרך 'לטייח' בעזרתו בעיות של כל אחד מהם לחוד ובעיות ביניהם (ברמן, 1988).

הגישה שאינה מבחינה בין הדרכה לבין טיפול מתמקדת באופן בלעדי במודרך. גישה טיפולית או מטא־טיפולית לא מתייחסת למדריך, אלא למודרך בלבד. הגישות ההתפתחותיות גם הן מתמקדות במודרך ובשלבים שהוא עובר במסלול התפתחות זהותו המקצועית. גישות אלה מדגישות את הצורך של המדריך לשנות את אופי ההדרכה שלו, על מנת להתאים אותה לצורכי המודרך המשתנים. לכאורה הן עוסקות גם במדריך, אולם ההתעניינות היא רק בדמותו של המדריך כדמות חינוכית תואמת (וינוקור, 1990; Hogan, 1964). גם בעניין זה ניתן לראות הקבלה ליחסי הורה־ילד, כפי שמתבוננים בהם מנקודת הראות של טובת הילד: ההורה נבחן בהתאמתו לצורכי הילד ולא כל כך בזכות עצמו.

בקוטב ההתמקדות במדריך אין גישות המתמקדות בו בלבד, אולם ישנן גישות המדגישות את מרכזיותו של המדריך יחד עם המודרך ו/או המטופל. אלה הן בעיקר גישות בין־אישיות והומניסטיות־אקזיסטנציאליות. כך Crowley (1984) מדבר על תהליך מתמשך של 'הוויה־תוך־התהוות' (being-in-becoming) הן בתוך הדיאדה של מטפל־מטופל ושל מדריך־מודרך. ה'הוויה' של אישיותו האמיתית והמוחשית של המדריך (או המטפל) מאפשרת דיאלוג אמיתי בינו לבין המודרך (או המטופל) (Thompson, 1956). גם עבור Levenson (1982) השלב המתקדם ביותר בהדרכה הוא השלב בו נבדקת ההשתתפות האמיתית־המוחשית ההדדית, שבין המדריך למודרך. Rioch (1980) מבקרת בחריפות את המצב הנפוץ של ההדרכה, שבו קיים מאבק, סמוי בדרך כלל, על עמדות כוח. לדעתה, מקבל המודרך מעט מאוד מהמדריך, ובדרך כלל המדריך רק מפריע למודרך להקשיב לעצמו ולהיות אותנטי לגבי הטיפול שהוא עוסק בו. אם לומד המודרך משהו, אומרת המחברת, הרי זה על אף, למרות המדריך. אולם, לעתים רחוקות נמצא המדריך יוצא הדופן, המעוניין באמת ובתמים בלמידה – שלו עצמו ושל המודרך גם יחד – והוא נע יחד עם המודרך באותו כיוון. אז תתקיים הלמידה האמיתית שאינה קשורה למבנה של היראַרכיות ועמדות כוח. ברמן (1988) עומד על החשיבות הרבה שיש לליבון יחסי מדריך־מודרך בהדרכה, לא כתהליך מקביל, אלא כיחסים מציאותיים ואמיתיים, אשר למדריך המסוים ולאישיותו יש בהם חלק נכבד.

בדיון על מרכזיותו של המדריך יש להתייחס לדילמה של חלוקת האחריות על גורלו של המטופל. כאשר מתייחסים לשאלת האחריות, מן ההכרח לראות את המטופל, את המטפל ואת המדריך כחלקיה של מערכת. בדרך כלל זוהי מערכת של הכשרת מטפלים, שהיא חלק ממסגרת מוסדית כלשהי (בית־חולים, מרפאה, או בית־ספר לפסיכותרפיה). חוקי המערכת כוללים גם את שאלת האחריות לגורל המטופל. דא עקא, שחלק מן ההדרכות בפסיכותרפיה מתרחשות מחוץ למסגרות ציבוריות, דהיינו, בחדר הטיפולים הפרטי של המדריך. במצב כזה, אין אפשרות להטיל את האחריות על המסגרת המוסדית, והמדריך והמודרך חייבים להתמודד עם האחריות בעצמם. כיצד תתחלק האחריות במצב זה – האם יקח המדריך את כל האחריות על עצמו, או שמא יישא בה המודרך־המטפל, או אולי שניהם יחד בצירוף כלשהו? כאשר אין המדריך נותן דעתו מלכתחילה לשאלת האחריות במסגרת החוזה ההדרכתי, ומטופל נכנס למשבר קשה או חלה הידרדרות במצבו הנפשי, עד כדי איום על עצמו או על אחרים, עלולה שאלת האחריות להביא למשבר אמון בין המדריך לבין המודרך ולהזיק לתהליך ההדרכה בצורה קשה.

סיכום – מהי ההדרכה בפסיכותרפיה?

שפע הגישות השונות להדרכה, שחלקן נסקרו בפרק זה, מעיד על מורכבותו של מעשה ההדרכה, ועל כך שאין תשובה אחת ויחידה לשאלה "מהי הדרכה". בסקירתי הקצרה הראיתי עד כמה קשורות הגישות להדרכה בהשקפות העולם ובתיאוריות על טִיפול, ועד כמה משקפות התשובות את האידיאולוגיות של המציעים אותם. הצגתי ארגון של הגישות השונות על שלושה צירים, המתארים את הדילמות המרכזיות של ההדרכה: מקצועיות לעומת אישיות, חיקוי הדגם לעומת הפנמה מתוך אוטונומיה והתמקדות במודרך־או־במטופל, לעומת התמקדות במדריך.

על השאלה 'מהי ההדרכה בפסיכותרפיה' אני מציעה תשובה המבוססת על פרופיל הבנוי משלושת הצירים. התשובה איננה אחת ויחידה, כל מדריך יכול לבנות את הפרופיל המתאים לו, בהתאם לנטיותיו. מטבע הדברים יש קשר בין הצירים, וניתן להסיק ממיקומה של גישה על ציר אחד מה יהיה מיקומה על הצירים האחרים, אולם קשר זה הוא חלקי. כך למשל, תמוקם גישה פסיכואנליטית דידקטית בקוטב של מקצועיות על הציר 'מקצועיות לעומת אישיות', אך לא תמוקם בקוטב של חיקוי הדגם על הציר 'חיקוי הדגם לעומת הפנמה מתוך אוטונומיה'. לעומת זאת, תמוקם גישה התנהגותית בקוטב המקצועיות ובקוטב חיקוי הדגם. הצירים, אם כן, מתארים את הגישות השונות בצורה מהימנה יותר מאשר חלוקה סתמית לפי קטיגוריות מכלילות, כגון 'גישות דידקטיות'.

אולם, ההדרכה היא כה עשירה ורבת ממדים, שאיננה מתמצה אף בשלושה פרופילים, או יותר. סודה טמון בהיותה תהליך, שיש בו תנועה וזרימה, ואפשר להמשילה לנהר, אשר שוחים בו שניים – המדריך והמודרך. כל הדרכה היא ייחודית ומיוחדת לעצמה, וכל הדרכה משאירה את חותמה. כל הדרכה היא מפגש בו משתתפים, ובאמצעותו משתנים הן המודרך הן המדריך.

ספרות

ברמן, ע' (1988). הליבון המשותף של יחסי מדריך־מודרך בהיבט של הדרכה דינמית. **שיחות, ג(1)**, 13-20.

וינוקור, מ' (1990). מודל להדרכה אינדיווידואלית בפסיכותרפיה. בתוך נ' רייכמן. (עורך), **הדרכה**. ירושלים: מרכז מידע ותכניות של תכנית שוורץ, האוניברסיטה העברית בירושלים.

Abroms, G.M. (1977). Supervision as metatherapy. In F.W. Kaslow et al. (Eds.), *Supervision, consultation, and staff training in the helping professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Alonso, A. (1985). *The quiet profession: Supervisors of psychotherapy*. New York: Macmillan.

Bromberg, P.M. (1982). The supervisory process and parallel process in psychoanalysis. *Contemporary Psychoanalysis, 18*, 92-111.

Bromberg, P.M. (1984). The third ear. In L. Caligor, P.M. Bromberg, & J.D. Meltzer (Eds.), *Clinical perspectives on the supervision of psychoanalysis and psychotherapy*. New York: Plenum Press.

Caligor, L. (1984). Parallel and reciprocal processes in psychoanalytic supervision. In L. Caligor, P.M. Bromberg, & J.D. Meltzer (Eds.), *Clinical perspectives on the supervision of psychoanalysis and psychotherapy*. New York: Plenum Press.

Carkhuff, R.R., & Truax, C.B. (1965). Training in counselling and psychotherapy: An evaluation of an integrated didactic and experimental approach. *Journal of Consulting Psychology, 29*, 333-336.

Chrzanowski, G. (1975). On the complexities of teaching and learning psychotherapy: 1.Introduction. *Contemporary Psychoanalysis, 11 (2)*, 1.(a).

Chrzanowski, G. (1984). Can psychoanalysis be taught? In L. Caligor, P.M. Bromberg. & J.D.Meltzer (Eds.), *Clinical perspectives on the supervision of psychoanalysis and psychotherapy*. New York: Plenum Press.

Crowley, R.M. (1984). Being and doing in continuous consultation for psychoanalytic education. In L. Caligor, P.M. Bromberg & J.D. Meltzer (Eds.), *Clinical perspectives on the supervision of psychoanalysis and psychotherapy*. New York: Plenum Press.

Doehrman, M. (1976). Parallel processes in supervision and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic, 40*, 3-104.

Ekstein, R., & Wallerstein R. (1972). *The teaching and learning of psychotherapy*. New York: International Universities Press.

Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. Middlesex: Penguin Books.

Finney, B.C. (1968). Some techniques and procedures for teaching psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 5*, 115-119.

Fleming, J., & Benedek, T.F. (1983). *Psychoanalytic supervision*. New York: International Universities Press.

Freud, S. (1964). Analysis terminable and interminable. In J. Strachey (Ed.). *S.E. (23)*, London: Hogarth Press.

Friedman, D., & Kaslow, J.N. (1986). The development of professional identity in psychotherapists: Six stages in the supervision process. In F.W. Kaslow (Ed.), *Supervision and training: Models, dilemmas and challenges*. New York: Hawthorn Press.

Gaoni, B., & Neuman, M. (1974). Supervision from the point of view of the supervisee. *American Journal of Psychotherapy, 23*, 108-114.

Gedimen, H.K., & Woldenfeld, F. (1980). The parallelism phenomenon in psychoanalysis and supervision: Its reconsideration as a triadic system. *Psychoanalytic Quarterly, 49*, 234-255.

Grinberg, L. (1990). *The goals of psychoanalysis: Identification, identity and supervision*. London: Karnac Books.

Grotjahn, M. (1955). Problems and techniques of supervision. *Psychiatry, 18*, 9-15.

Gustin, J.C. (1958). Supervision in psychotherapy. *Psychoanalysis & Psychoanalytic Review. 45(3)*, 63-72.

Haley, J. (1963). *Strategies of psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.

Haley, J. (Ed.) (1967). *Advanced techniques of hypnosis and therapy: The selected papers of Milton H. Erickson*. New York: Grune & Stratton.

Haley, J. (1976). *Problem solving therapy: New strategies for effective family therapy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hess, A.K. (1980). Training models and the nature of psychotherapy supervision. In A.K. Hess (Ed.), *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice*. New York: John Wiley & Sons.

Hess, A.K. (1986). Growth in supervision: Stages of supervisee and supervisor Development. In F.W. Kaslow (Ed.), *Supervision and training: Models, dilemmas and challenges*. New York: Haworth Press.

Hogan, R.A. (1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 1(3)*, 139-141.

Kovacs, V. (1936). Training and control analysis. *International Journal of Psychoanalysis, 17(3)*, 346-354.

Langs, R.J. (1980). Supervision and the bipersonal field. In A.K. Hess (Ed.), *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice*. New York: John Wiley & Sons.

Langs, R.J. (1984). The bipersonal field in psychotherapy. In L. Caligor, P.M. Bromberg, & J.D. Meltzer (Eds.), *Clinical perspectives on the supervision of psychoanalysis and psychotherapy*. New York: Plenum Press.

Lesser, R.M. (1984). Supervision: Illusions, anxieties and questions. In L. Caligor, P.M. Bromberg, & J.D. Meltzer (Eds.), *Clinical perspectives on the supervision of psychoanalysis and psychotherapy*. New York: Plenum Press.

Levenson, E.A. (1982). Follow the fox: An inquiry into the vicissitudes of psychoanalytic supervision. *Contemporary Psychoanalysis, 18(2)*, 1-15.

Linehan, M. (1980). Supervision of behavior therapy. In A.K. Hess (Ed.), *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice*. New York: John Wiley & Sons.

Levine, F.M., & Tilker, H.A. (1974). A behavior modification approach to supervision in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice 11*, 182-188.

Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.

Melchiode, G.A. (1977). Psychoanalytically oriented individual therapy. In F.W. Kaslow et al. (Eds.), *Supervision, consultation and staff training in the helping professions*. San-Francisco: Jossey-Bass.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Montalvo, B. (1973). Aspects of live supervision. *Family Process, 12*, 343-359.

Mueller, W.J., & Kell, B.L. (1972). *Coping with conflict: Supervising counsellors and psychotherapists*. New York: Appelton Century Crofts.

Palazzoli-Selvini, M.S. et al. (1978). *Paradox and counterparadox*. New York: Jason Aronson.

Papp, P. (1980). The greek chorus and other techniques of family therapy. *Family Process, 19*, 45-57.

Rice, L.A. (1980). A client-centered approach to the supervision of psychotherapy. In A.K. Hess (Ed.), *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice*. New York: John Wiley & Sons.

Rioch, M.J. (1980). The dilemmas of supervision in dynamic psychotherapy. In A.K. Hess (Ed.), *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice*. New York: John Wiley & Sons.

Searles, H. (1965). The informational value of the supervisor's emotional experiences. In *The collected papers on schizophrenia*. New York: International Universities Press.

Sloane, P. (1957). The technique of supervised analysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 5*, 539-547.

Solnit, A. (1970). Learning from psychoanalytic supervision. *International Journal of Psychoanalysis, 51*, 359-362.

Strosahl, A. & Jacobson P. (1986). Supervision and training of behavior therapists. In F.W. Kaslow (Ed.), *Supervision and training: Models, dilemmas and challenges*. New York: Haworth Press.

Thompson, C. (1956). The role of the analyst's personality. *American Journal of Psychotherapy, 10*, 347-359.

Yogev, S. (1982). An eclectic model of supervision: A developmental sequence for beginning psychotherapy students. *Professional Psychology, 13*, 236-243.

חלק ראשון

יעדים ותחומים של הדרכה