שלושה בסירה אחת – מחשבות על הדרכה בתהליך הכשרה

ד"ר הילית אראל־ברודסקי[1]

הדרכה המתקיימת בתהליך הכשרה כוללת שלושה גורמים: המדריך, המודרך והמוסד האקדמי והיא בהגדרתה טריאדית יותר משהיא דיאדית. למין הרגע הראשון של המפגש מדריך־מודרך בהקבלה למפגש תינוק־אֵם, נוכח גם האב, השלישי, המוסד האקדמי. בהדרכה בתהליך הכשרה הקשר פומבי ומתקיים בתוך מארג חברתי ממשי הידוע לשני הצדדים. השלישי עשוי לאפשר מרחב וביטחון כשהוא מסמן את גבולות הקשר, את זמן ההתקשרות ואת מאפייני ההתקשרות. לצד זה, השלישי עלול להעלות תחושות של חשיפה, אשמה, עוינות ובושה. במשולש שנוצר קיימות, לא אחת, סיטואציות בהן מידע נשמר אצל אחד הצדדים או ששניים מהצדדים חולקים ביניהם מידע ומותירים את השלישי בחוץ. אפרט מאפיינים ייחודיים להדרכה בתהליך ההכשרה, אבחן את השפעתם האפשרית על המדריך ועל המודרך ואציע שמידע שהופך סודי בתוך משולש ההדרכה עלול להפוך לנקודת עיוורון שמקשה על התנועה בהדרכה ועל היכולת לחשוב באופן חופשי ומלא.

מדריכה חלמה חלום בו פתחה את דלת ביתה למודרכת שלה והזמינה אותה למטבח ביתה. המדריכה עמדה שם מעל כמה סירים גדולים ובישלה מטעמים. המודרכת, שבחלום הגיעה עם תינוקה הקטן, אמרה שאין לה חלב עבורו וביקשה חלב ממדריכתה. המדריכה הסתובבה אל המודרכת, נתנה לה חלב לתינוק ואמרה לה: "את יודעת, אני רק נראית קרה ומרוחקת, אבל, בעצם אני מאוד חמה".

החלום הפתיע מאוד את המדריכה שלא חשבה עד לאותו הרגע שקיימת איזו אי נוחות מיוחדת בינה לבין המודרכת. אולם, היא נזכרה שקיבלה, כמה ימים קודם לכן, בקשה למילוי טופס הערכה בנוגע למודרכת. עוד חשבה שבתחילת דרכה של הדרכה זו, היא הביעה בינה לבין עצמה ספקות בנוגע לחיבור ביניהן על רקע הצורך הרב של המודרכת בהתפעלות ובחיזוקים. אולם, היא חשה שעם הזמן הן התמקדו בעבודה ובעשייה והקשיים נעלמו. את לבטיה שמרה אז לעצמה. כיוון שהיתה מדריכה חדשה יחסית, השאלות שעלו בה עם תחילת ההדרכה לוו בחרדות ובתהיות בנוגע ליכולות ההדרכה שלה. היא אף חששה לפנות למוסד האקדמי ולהביא אליו את לבטיה, מתוך חרדה שהדבר יבליט את בוסריותה, וכן עלתה בה חרדה שהספק ידבק בה ושבמוסד האקדמי יעלו שאלות לגבי יכולותיה שלה כמדריכה.

לאחר שהתעוררה ובימים שלאחר מכן, היא הסתובבה עם המחשבה האם ואיך לברר עם המודרכת אם אכן משהו מהדברים שחלמה בהקשר לשתיהן נכון עבורה. כלומר, האם המודרכת חשה ריחוק וקור מצידה, האם היא זקוקה להזנה ראשונית יותר ממנה וכד'.

לאחר כמה מפגשים, החליטה לשאול את המודרכת כיצד חשה בהדרכה. זו פרצה בבכי ואמרה שזמן רב היא מרגישה שהדברים הנאמרים ביניהן מנותקים וזרים עבורה. היא סיפרה גם על געגוע עז שחשה למדריכה שהיתה לה לפני כן. מבחינה טכנית, אמרה, היא חשה שהמדריכה מאוד מסייעת לה, מציעה לה כיצד להתערב בשעות הטיפוליות, אבל, משהו חסר לה. הפעם, המדריכה הקשיבה באמפתיה רבה לדברים וניסתה יחד עם המודרכת לחשוב מה יוכל לסייע לה בהדרכה.

במילות החלום, ניתן לומר שהמדריכה חלמה את השאלה איך 'לבשל' למודרכת שלה הזנה מיטיבה ומותאמת יותר. יחד עם זאת, המדריכה חשה שנדרכה לשבריר שנייה משיחה זו, שכן חשבה שגם המודרכת ממלאת וודאי טופס הערכה עליה באותה העת.

הן המשיכו ודיברו על המטופל שהמודרכת מביאה להדרכה, בחור עם קווים נרקיסיסטיים קשים, קר ומנוכר, המעורר במודרכת תחושות של ריחוק ושל דחייה/שנאה. הן חשבו כעת שגם הוא זקוק להזנה, להתפעלות ולחיזוקים רבים ושיש משהו ברבדים הראשוניים של החוויה בטיפול שחסר. המדריכה חשה שהצורך הרב של המודרכת – ובתהליך מקביל – אולי, של המטופל בהתפעלות, הרחיק אותה ועורר בה דחייה והתמקדות בטכניקה תוך וויתור על העבודה הממוקדת במודרכת, ובקשר הטיפולי וההדרכתי. היא היתה יכולה לחשוב מדוע הצורך בהתפעלות מעורר בה קושי כה גדול והצליחה לקשור זאת גם לסיפור חייה שלה בינה לבין עצמה. אולם, במקביל, היא חשבה שהצורך בהתפעלות, באישור ובהערכה קיימים גם מצידה בתוך קשר זה ובייחוד על רקע ההתקשרות עם המוסד האקדמי והצורך שלה בהכרה שלו.

היא אמרה כעת: "משהו במפגש המשולש הזה, מטופל־מודרכת־מדריכה וגם מדריכה־מוסד אקדמי־מודרכת מעורר לפעמים תחושה של חוסר ביטחון ורצון לאישור". בשפת החלום, היא נתנה תוקף לכך שהמודרכת מבשלת אוכל טוב ומזין בסיריה הגדולים עבור המטופל ואולי גם הכירה בצורך של המודרכת להזנה במטבח של המדריכה.

---

* המאמר זכה במקום הראשון בפרס: Psychoanalytic Training Today Award מטעם ה־International Psychoanalytic Association

[1] אונ' בר אילן, המחלקה לע"ס; ביה"ס לפסיכותרפיה, אונ' בר אילן; ביה"ס לפסיכותרפיה, לימודי המשך ביה"ס לרפואה אונ' תל־אביב.

מילות מפתח: סודות, הדרכה, תהליך הכשרה, משולש, השלישי בהדרכה, אחאות בהדרכה, הדרכה מוסדית.

hilitbr@gmail.com

30/10/2016 11:02:50 הכרזה לע תובשחמ תחא הריסב השולש - יקסדורב לארא תיליה.indd 1

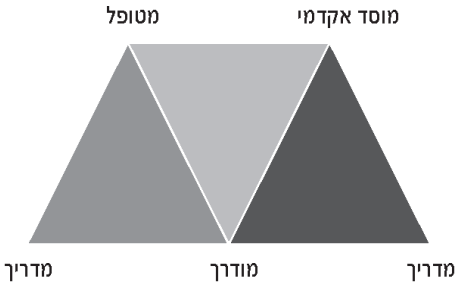
הדרכה מעבר מדיאדה של אם־תינוק לעבר חשיבה טריאדית תוארה בספרות המקצועית העוסקת בהדרכה (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8). השלישי מתואר כ'אחר', כמסמן את החוק, המסייע לסובייקט להשתלב בסביבתו ולפתח בוחן מציאות. במפגש עם השלישי מתהווה סימבוליזציה, גבולות וחוקים, וכן מתהווים יצירתיות והרחבה של הלא־מודע. המפגש עם השלישי הוא חלק מהתפתחות חשובה ונורמלית, הן של הילד והן של מודרך בתהליך הכשרתו.

הקשר ההדרכתי בתהליך הכשרה מאופיין ביחסי תלות גדולים, ובמובנים רבים הוא יותר טריאדי מדיאדי. השלישי הוא ממשי ובעל פוטנציאל לקבוע גורלות. מערכת הכללים של המוסד, כולל משך ההדרכה ותכיפותה, צורת הדיווח בה, גבולותיה ועוד, ובנוסף – כוחו של המוסד לקבוע את עתידם, הן של המודרך והן של המדריך, יכולים להיות בעלי השפעה מכרעת על תהליך ההדרכה. לפיכך, מצבם המיוחד של הזוג/המשולש ההדרכתי דורש רגישות רבה ויצירת יחסי אמון ופתיחות בין כל הצדדים. בדוגמה המתוארת, ניתן לראות כיצד יכולתה של המדריכה לחלום את השלישי הסמוי ולעכל את מורכבות התבשיל הנרקח ביניהם, אפשר לה להיות קשובה יותר לעצמה ולמודרכת.

השלישי בהדרכה

בתהליך ההדרכה נדמה שאנו חשופים יותר למקומות בהם אחד מחברי המשולש נמצא בכל רגע מחוץ לזוגיות, מחוץ לחדר, מחוץ להתרחשות, מנותק מהידע, לא מורשה להיכנס, הופך להיות השלישי. במובן מסוים מדובר בתהליך התפתחותי תקין, שכן כמו הילד, כך גם המודרך נחשף לתחושה שהוריו חולקים דבר מה שהוא אינו שותף לו, ובתהליך מקביל, המודרך שומר סודות מהמדריך ומהמוסד האקדמי כחלק מתהליך התפתחות תקין (9). אולם, לא רק המודרך חווה עצמו לפעמים כילד המביט מבחוץ בדיאדת אם־אב. בעיניי, בתוך תהליך ההכשרה, השלישי מתחלף ומשתנה והוא תלוי הֶקשר ובכל רגע נתון יהיה זה שלישי אחר שימצא את עצמו כילד המציץ מחור המנעול של חדר הוריו. כל אחד מקודקודי המשולש עשוי לחוש כשלישי. באופן המיטבי, השלישי הוא חלק מהתנועה החופשית והאינטרסובייקטיבית המתקיימת בחדר.

להלן תרשים מדגים:



תרשים 1

הדרכה בתהליך ההכשרה

ההדרכה הראשונה שמתועדת בספרות היא ההדרכה של פרויד את אביו של הנס הקטן שטיפל בבנו. בהדרכה זו הנס מתאר פנטזיה שבה הוא ואביו עושים דברים אסורים. הם זוחלים מתחת לחבל שסוגר חלק מהגנים של שורברון (Schönbrunn Gardens) והם מנפצים יחד את חלון הרכבת. בכל אחת מהפנטזיות הם נלכדים על־ידי שוטר. פרויד מפרש זאת כמשאלה סמויה של הנס לחדור ולקיים יחסי מין עם אמו. אולם, בשנים האחרונות הועלתה סברה שהנס מתאר בפנטזיה גם את תחושותיו בנוגע למשולש ההדרכה: הנס, אביו ופרויד (7).

פנטזיות המתארות את השלישי בדמות שוטר מתועדות ומוכרות בתהליך ההכשרה הפסיכואנליטית (7). ככלל, פנטזיות על השלישי בתהליך ההכשרה מוכרות גם הן (8, 9, 10, 11). במחקר שנערך בקרב מתמחים, דיווחו 46% מתוכם על פנטזיות או חלומות של האנליזנטים שלהם על המדריך שלהם (כלומר על המדריך של המתמחה) (8). כמה מאמרים תיארו את תופעת המשולש בהדרכה כתופעה שיש בה מרכיבים על־טבעיים ("The Paranormal Triangle"), כך שהמטופל מגיב לשינויים שמתרחשים בתוך ההדרכה ומתאר בשעה הטיפולית דברים שנידונו במפגש ההדרכה שקדם לו, כאילו ידע בדיוק מה מתרחש מאחורי הקלעים (9, 10, 11, 12). מה שמתואר כטלפתי הוא האופן שבו המטופל תופס את המשולש ההדרכתי, כולל את החיבורים שבין כל קודקודי המשולש, גם אם תפיסתו זו אינה מודעת.

גם כאן, ניתן להשתמש במטאפורה של עינו המתבוננת של הילד על הוריו: המטופל כילד והמדריך והאנליטיקאי כהורים, או במצבים אחרים, המוסד האקדמי והמדריך כהורים והילד־מודרך המציץ לחדר השינה של הוריו. חווית העין המתבוננת/הבוחנת משותפת לכל קודקודי המשולש בתהליך ההכשרה כמו גם חווית ההדרה.

החשש להיכשל בהדרכה בתהליך הכשרה כמודרך וכן כמדריך הוא לגיטימי ושכיח בכל הדרכה. כשאל החשש הזה חוברת התחושה שעין המוסד המלווה בוחנת את תהליך ההדרכה, החרדה עלולה להתגבר ולהפוך רודפנית. חווית השלישי הופכת אז קשה יותר וההשלכות מתוך עולמו הפנימי של כל אחד מהצדדים מועצמות ומלוות את הלמידה. מצב זה עלול למנוע מכל אחד מהצדדים לעבוד, לחשוב ולהביע את עצמו בחופשיות (13, 14). הסיטואציה ההדרכתית הופכת אז דחוסה וחסרת תנועה והמחשבות הופכות לסודות בנפשו של המדריך ושל המודרך.

מאפייני הדרכה שונים עשויים להשפיע על האופן בו תיחווה ההדרכה בתהליך ההכשרה. אתמקד בכמה מהם, כגון: הדרכה מוסדית וה־setting, הפוליטיקה של המארג המקצועי, העברה והעברה־נגדית, תפקיד המדריך כאדמיניסטרטור וכמעריך את עבודת המודרך וחווית האחאות בהדרכה מוסדית משפיעים, הן על המדריך והן על המודרך. אפרט את השפעת כל אחד ממאפיינים אלה על תהליך ההדרכה.

30/10/2016 11:02:50 הכרדה לע תובשחמ תחא הריסב השולש - יקסדורב לארא תיליה.indd 2

הדרכה מוסדית וה־Setting

מודרך – ויניקוט אמר: "אין דבר כזה תינוק" [בנפרד מהטיפול האמהי] (15, הערת שוליים, עמ' 183). בהקשר ההדרכתי ניתן לומר שאין דבר כזה מודרך בנפרד מיחסיו עם המדריך שלו. בהדרכה מוסדית ניתן לומר שאין דבר כזה 'הדרכה בתהליך הכשרה' בלי המוסד המלווה. הדרכה זו שונה במהותה מהדרכה במסגרת פרטית, שכן השלישי בה הוא ממשי וחורץ גורלות. גבולות הקשר נקבעים על־ידו, כולל החלטות מרכזיות הנוגעות ל־setting, כגון מספר הפגישות השבועיות הנדרשות לכל מטופל, גובה התשלום, הן על ההדרכה והן על הטיפול, האם טיפול/הדרכה בסקייפ או בטלפון מאושרים, האם הטיפול הנעשה מוכר על־ידי המוסד המלווה, משך תקופת ההדרכה ותכיפותה, התעודה או התואר בסיום ההכשרה ועוד. במקרים מסויימים המוסד האקדמי אף מבקש דו"ח מהמדריך הנוגע להתקדמות המודרך. כשהמפגש המשולש יוצר תחושה מיטיבה, המודרך עשוי לחוש שגבולות הקשר הנקבעים על־ידי המוסד המלווה שומרים עליו ומותאמים לצרכיו ולצורכי הכשרתו. במקרים אחרים, הגבולות נתפסים ככאלה הכובלים אותו והנכפים עליו בניגוד לרצונו.

מדריך – מתוך ליווי המודרך בתהליך הכשרתו מורגשת נוכחות המוסד המלווה גם על־ידי המדריך. נוכחות זו יכולה להיות מיטיבה, מעשירה ולסייע למדריך בעבודתו. אולם היא עלולה להיחוות גם כמצמצמת את החופש והמרחב של המדריך. תהליך ההערכה של המוסד המלווה יכולה לאפשר למדריך זוויות מבט נוספות ואפשרות להתייעצות ולחשיבה משותפת. המוסד המלווה מספק עומק ורב־מימדיות לתהליך ההדרכה ומאפשר ביטוי לתחושות המגוונות שעולות בקשר ולבחינתן מפרספקטיבות שונות. המוסד עשוי לספק תחושת נורמליזציה ולגיטימציה למחשבות קשות שעולות בקשר ומרחב לחשוב אותן. ה־Setting שנקבע על־ידי המוסד האקדמי עשוי לשחרר משאלות הנוגעות לגבולות בקשר ולספק ביטחון והחזקה למדריך. כשהמוסד המלווה נוהג במשנה זהירות כלפי הזוג ההדרכתי, המדריך יכול ליהנות מתחושה של ליווי ושמירה שיאפשרו לו להיות משענת תומכת ומשמעותית למודרך בדרכו המקצועית.

הפוליטיקה של המארג המקצועי בהדרכה מוסדית

המודרך – כאשר המדריך והמודרך הם חלק מאותו מוסד מקצועי, קשריהם עם המוסד ועם דמויות שונות בו נכנסים לחדר במודע או שלא־במודע ומשפיעים על הקשר: הפוליטיקה הפנימית של החברה אליה הם משתייכים, קבוצות הכוח השונות, המתח שבין מתמחים למומחים והמאבקים הקיימים ביניהם, הקבוצות המחזיקות בעמדות תיאורטיות שונות שאליהן כל אחד מהם משתייך והמתח שבין קבוצות אלו וכד'. שיחות המתקיימות בתוך ההדרכה עשויות להיאמר מתוך רצון מודע/לא־מודע להשפיע על מערך הכוחות הכולל בחברה. האינטרסים של גורמים שונים עלולים להיות חלק מהשיח כשהם לא מעובדים ולא מדוברים באופן ישיר. במצבים של מתח קשה בחברה או בתוך ההדרכה, לחץ פוליטי זה עשוי להפוך לסוד בהדרכה.

המדריך – השפעת נוכחות המוסד האקדמי מלווה גם את המדריך במודע או שלא־במודע (11, 12, 13). לעתים נוכחות זו מצמצמת את צעדי המדריך, גורמת לקשר ההדרכתי להפוך לסטרילי יותר ולמדריך לפחות ספונטני בתגובותיו. הקומוניקציה שבין המדריך־המודרך־מטופל דורשת רמת אימון גבוהה, זהירות ועדינות רבות (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23). במקביל, גם מעורבות המוסד האקדמי דורשת עדינות שכזו. מעורבות רבה מידי או לחילופין חוסר בתקשורת עלולים לפגוע בברית ההדרכתית (18). מדריך שהקשר שלו עם המודרך או עם המוסד האקדמי לא בטוח, עשוי להישאב לתוך קואליציה של מודרך־מדריך. לעתים, קל יותר למדריך להסיט את המבט ביחד עם המודרך מהשלישי האקדמי ולאפשר לפנטזיה של החזקה אמהית אוקיינית מקום רב מדי. באופן זה מתרחשת קואליציה בעייתית של מדריך־מודרך שלא מאפשרת צמיחה והכרה באחֵרוּת, בנפרדות ובאבהות החשובה והמיטיבה הנדרשת בהכשרה.

העברה והעברה־נגדית

מודרך – בספרות המקצועית מתוארים פיצולים שעשויים להתרחש, הן במשולש מטופל־מודרך־מדריך והן במשולש המוסד המלווה־המדריך־המודרך, כשהשלישי עשוי להיות מתואר כאידיאלי/כול יכול/כול יודע/מחובר לאלוהות בידע האין־סופי שלו או לחילופין, המוסד המלווה עלול להיחוות כרודפני, לא מבין, מסתגר במגדל השן, לא מחובר לשטח וכד' (7, 11, 12). מאיירסון ואפשטיין (10) מתארים את מושג ההעברה המוסדית (Institutional transference), בה רגשות ההעברה של המטופל מכוונים כלפי דמות המדריך או כלפי המוסד המלווה ולא כלפי המטפל. לדוגמה, כשהמטופל חולם על כוחו ועל־ידיעותיו של המדריך/של מוסד ההכשרה וחש שהמפתח להתקדמותו נמצא בידי המדריך/המוסד המלווה של המטפל שלו. במצב זה מתרחש פיצול בין המודרך למוסד שבו הוא עובר הכשרה/בין המודרך למדריך. המודרך עשוי להיתפס אז כמרעיב או כמחסיר דבר מה מהמטופל. המדריך או המוסד האקדמי נתפסים כבעלי השפע והידע. במידת מה הם הסבא/סבתא העשירים, המחזיקים בידע ובכוח להזין את המודרך.

התפתחות היכולת של המודרך לבחון את תהליכי ההעברה המתרחשים בטיפול, לעבוד עימם, לפרש אותם ולהשתמש באופן מושכל בהעברה־הנגדית שלו עוזרת למדריך להעריך את התפתחותו המקצועית של המודרך (24, 25, 26). כשהמודרך הוא מטפל צעיר, קיימת סבירות גבוהה שיביע באקט ולא ידווח בע"פ על חוויותיו עם המטופל במהלך ההדרכה (1, 26). כלומר, המודרך יגיב באקט או יחווה את מה שהוא מסרב לזכור, כך

30/10/2016 11:02:50 הכרזה לע תובשחמ תחא הריסב השולש - יקסדורב לארא תיליה.indd 3

שמשהו מההעברה־הנגדית שלו כלפי המטופל מתחייֶה בתוך ההדרכה. ברמה המילולית, הוא מוסר מידע הנוגע למטופל וברמה הלא־מודעת הוא מביא את האפקט הנקשר למפגש עם המטופל להדרכה. מצבים אלה עלולים לעורר מתח בהדרכה, כשהמדריך אינו מזהה את התהליך המקביל המתקיים בהדרכה.

מדריך – בתהליך ההדרכה יש לקחת בחשבון את ההעברה־הנגדית של המדריך כלפי המודרך, כלפי המטופל, כלפי הדיאדה - מטפל/מטופל וכלפי המוסד המלווה. אקשטיין וולרשטיין (27) הציעו מודל של תהליך הדרכה, הלוקח בחשבון את מורכבות תרומתם של כל אחד מהמשתתפים בו (מטופל, מטפל, מדריך ומוסד מלווה). סירלס (28, 29) כתב על תהליך רפלקטיבי, בו ההדרכה משפיעה על ההעברה וההעברה־הנגדית בתהליך האנליטי (30).

אישיות המטפל והמדריך וכן הפסיכופתולוגיה של כל אחד מהם הם בעלי השפעה, הן על ההדרכה והן על הטיפול (31, 32), והקשיים בהדרכה הם תוצר של התהליך המשותף והמתרחש ביניהם. קולטארט (33) תיארה את חוויותיה בהדרכות שהתקיימו במסגרת תהליך הכשרה והתייחסה למרכיב הסמכותי של המוסד כמשפיע על ההדרכה. היא הציעה לבחון לעומק את ההבנות הקיימות בנוגע למורכבות הדרכה זו ולשים את הזרקור על ההשפעות האינטרסובייקטיביות המתקיימות בה. קולטארט (33) מדגישה את הצורך לקחת בחשבון את ייחודיותה של הדרכה זו ו'להחזיק בראש' את ההשפעות השונות המתקיימות בה, לרבות העברות והעברות־נגדיות.

בנוסף, מורכבות יחסי ההדרכה בתהליך הכשרה עלולה לבלבל ולטשטש את ההבדלים בין ההעברה־הנגדית של המטפל כלפי המטופל לבין זו של המדריך כלפי המטפל או כלפי המטופל (אם ועד כמה שניתן להפריד ביניהם). במצבים בהם מיטשטש הגבול, עלולה ההעברה־הנגדית של המדריך לצבוע את תפיסתו של המודרך. במצב זה, היכולת לראות את הסיטואציה בפרספקטיבה רחבה ועשירה יאבד.

חשוב, בעיניי, להדגיש שלא כל התרחשות בתהליך ההדרכה נקשרת לתהליך מקביל, כלומר למתרחש בקשר מטפל־מטופל. קיימות, בעיניי, גם התרחשויות המתקיימות בין המדריך למודרך שלא נקשרות באופן בלעדי רק לקשר הטיפולי. לעתים שימוש יתר במושג זה עלול להפוך את השימוש בו לאקט אלים, נקמני ולא אמפתי מצד המדריך.

תפקיד המדריך כאדמיניסטרטור וכמעריך את עבודת המודרך

מודרך – תפקיד המדריך כמעריך את עבודת המודרך היא מרכזית בהדרכה מוסדית. המודרך מביא להדרכה את עבודתו, את כאֵביו, את הצלחותיו, את שאלותיו בנוגע לעבודה ולזהותו המקצועית ואת סיפור חייו, ומבקש מהמדריך לנהוג בו ובעבודתו בעדינות ובאמפתיה. נדמה שכדי להביא את עצמו בטבעיות ובחופשיות, עליו לשכוח לרגעים שהמדריך נדרש להעריך את עבודתו. כשהמודרך עסוק כל העת בהערכת המדריך אותו, הוא פגיע מאוד, שמור ומתקשה לאפשר לעצמו לטעות, לתהות וללמוד. במצבים בהם המודרך חש לא מובן ומבוקר, מהלך ההערכה הופך שיפוטי ורודפני. המודרך זקוק אז לסיוע מצד המדריך בפירוק החרדה כדי שיוכל להמשיך בלימוד ובהתפתחות וכדי שהמפגש לא יהפוך למזויף ולמנותק.

מדריך – נשאלת השאלה האם עבודת המדריך כוללת גם את סוגיית הערכת המודרך ואת שאלת מסוגלותו להפוך לאיש מקצוע בעתיד. לעתים, מדריכים מתקשים להזדהות עם חלק זה בעבודתם, חשים שחלק זה הוא חיסרון בעבודתם ולא רואים בו חלק מהשליחות שקיימת בעבודת ההדרכה (28). בנוסף, עולות במדריך שאלות כגון: מהן ההשלכות להערכה שלי בנוגע למודרך? האם יש רגשות אישיים ביני לבין המטפל המשפיעים על השיפוט שלי? האם התפיסה שלי, כמדריך, תואמת את עמדת המוסד האקדמי? מסובך ביותר במקצוע שמחנך לקבל את האחרות ואת השונות של כל אחד להיות הפוסק – מי מתאים להכשרה זו ומי לא. בנוסף, ניתן לחשוב שבמדריך עולות שאלות בנוגע לעבודתו כמדריך, בנוגע ליכולתו לסייע למודרך להתפתח ולצמוח, בנוגע ליכולתו להיות אמפתי לקשייו ולקבל גם את 'ילדו' המתקשה, החלש וה'פגום'. עולות שאלות אישיות הנוגעות לקושי של המדריך לפגוש את הפגיעוּת הנרקיסיסטית שלו ואת המקומות האישיים שאינטראקציה זו מעוררת בו, וכן עולות שאלות בנוגע לכוח של המודרך להשפיע על שמו הטוב של המדריך ועל פרנסתו בתוך 'הגילדה'. מתוך כך, תחושות של אשמה, אי נוחות, כעס, בושה ואף דחייה מעוררות, לעתים, דחף להסיט את המבט מהקושי הרב, ויש רצון עז להיחלץ, במודע או שלא־במודע, מהמעמד השיפוטי וחורץ הגורלות.

חווית האחאות בהדרכה מוסדית

מודרך – בתהליך ההכשרה נמצא המודרך בהדרכה שניתנת על־ידי מדריך בכיר, שהוסמך לכך. לרוב, מדריך זה מקיים קשרי הדרכה עם מודרכים נוספים, הנמצאים במקום דומה מבחינת ההיררכיה בארגון וכן מבחינת ההכשרה. במחקרים אחרונים מתוארות העברות והעברות־נגדיות המתרחשות בין האחאים להדרכה (34, 35, 36, 37, 38). באום (34) מגדירה את המודרך הנוסף של המדריך כ'אחר', כלומר, כשלישי בסיטואצית ההדרכה ומתארת את חשיבות תפקידו בתהליך הסוציאליזציה של המטפל בהכשרתו. במצבים בהם המודרכים מכירים האחד את השני ועובדים בצוות, הם עשויים ליהנות מהחלפת ידע, מיומנויות, מתמיכה הדדית וכד'. אולם, רב האחאויות המקצועיות מאופיינות גם בקנאה, ביריבות ובתחרות, בפנטזיות על המתרחש בתוך קשרי המדריך עם מודרכיו האחרים ובשאלות על אהבת המדריך מצד המודרך (34, 35, 36). כאשר המודרך נמצא ביותר מהדרכה אחת במהלך ההכשרה מתקיימת, אם במודע ואם באופן סמוי, אינטראקציה בין זוגות ההדרכה השונים (מדריך־מודרך) ובין המדריכים השונים לבין המודרך.

הכרדה לע תובשחמ תחא הריסמ השולש - יקסדורב לארא תיליה.indd 4 30/10/2016 11:02:51

המידע הנשמר בנפשו של המודרך בנוגע למדריך עלול להיצבע בצבעי בושה, אשמה, בלבול ואי נוחות ולהפוך לסוד שיקשה על מהלך ההדרכה התקין.

מדריך – חווית האחאות בהדרכה מוסדית מתקיימת גם עבור המדריך. ה'אחים' הם ממשיים והאינטראקציות חיות וחשופות. במצבים בהם המודרך נמצא במצוקה קשה או בדילמה מקצועית, המחשבה על כך שיש מדריך נוסף שמלווה את תהליך ההכשרה עשויה לאפשר תחושה של מרחב ושל ביטחון מצד המדריך. אולם, חווית האחאות עלולה לעורר גם תחושות של תחרות, קנאה ובושה לצד פרגון והערכה כלפי מדריכים אחרים. מודרכים המודרכים אצל אותו מדריך או מתמחים הלומדים באותה כיתה, מחליפים מידע בנוגע למדריך, למוסד האקדמי, לגבולותיהם ולמגבלותיהם, ליכולותיהם ולנקודות העיוורון שלהם. הפעם, המדריך או המוסד האקדמי נשארים מחוץ לדיאדה או מחוץ לחדר המיטות של הזוג (המודרכים), מציצים מחור המנעול, כשהם מבקשים לדעת: מה חושבים עליהם, האם מרוצים מהדרכתם, האם יש דברים שהמודרך אומר לחבריו ולא למדריך/למוסד האקדמי? מודרכים נוטים לחלוק ביניהם סודות רבים בנוגע למדריך – אם באשר לסיפור חייו, למארג קשריו עם המוסד האקדמי (קשרים עם מדריכים שונים, התנהלותו מול המוסד וכד') לאופן ההדרכה ולאיכותה, לאופי הקשר עימו וכד'. כל אלה הם בעלי השפעה ממשית על פרנסתו של המדריך, על יוקרתו ועל מעמדו בחברה המקצועית אליה הוא משתייך.

כשההדרכה מתקיימת במסגרת עבודה (כמו בתהליך התמחות, למשל), עשוי להתפתח קשר קרוב בין שני מודרכים והמדריך עלול לחוש את עצמו כשלישי, כמודר. האם תחושה זו מלווה בעלבון? האם העלבון מעורר רצון לנקמה? עד כמה ניתן לחשוב על כך ולשאת את התחושות הללו? בפעמים אחרות, מדריך מלווה בתהליך ההכשרה שני מודרכים שקיים פער גדול במקום ההתפתחותי שבו הם נמצאים או בתחושה המתעוררת בו כלפיהם. המדריך עלול למצוא את עצמו באי נוחות סביב הפער בתחושות המתעוררות בו כלפי כל אחד ממודרכיו.

כמו כן, סוגיית החלפת מידע על המודרך בין מדריכים שונים דורשת התייחסות. מחד, מידע זה מאפשר עושר וחשיבה משותפת שעשויים לפעול בשירות המודרך. מאידך, המידע עלול לצבוע את מהלך הקשר ההדרכתי ולהקשות על יכולת המדריך להיות "ללא זיכרון וללא תשוקה" בנוגע לתהליך ההכשרה של המודרך. המודרך עלול לחוש את עצמו חשוף, אבל ייתכן שחשיפה זו תסייע לו בתהליך ההכשרה ותיחווה כמחזיקה וכמכילה. נדמה שכל מהלך כזה דורש רגישות רבה כלפי המודרך וכן, כלפי המדריכים.

מידע נוסף שעלול לצבוע את הקשר ההדרכתי ולצמצם את החופש לחשוב בו הוא מידע שהמדריך מקבל באופן לא פורמלי על המודרך ממודרכים אחרים, ממדריכים אחרים וממורים בתהליך ההכשרה. בהיותו מידע בלתי פורמלי (שניתן לתהות עד כמה עבר באופן אתי), המדריך אינו יכול לשתף בו את המודרך. הוא עלול להיחוות על־ידי המדריך כסוד שאינו יכול לחלוק עם המודרך, ולכן אין לו דרך לעבדו ולעכלו.

חוויות אלו עלולות לעורר במדריך תחושות של אשמה, כעס, אכזבה ועלבון ולעתים גם רצון (מודע או לא־מודע) להסתיר מפני המודרך את התחושות העולות בו. במצב זה, המרחב הפוטנציאלי בהדרכה מצטמצם והקשר נסדק, כך שלא מתאפשרת בניית אימון, יצירתיות וזרימה דו־סטרית של מחשבות ולמידה. המדריך משקיע אנרגיה רבה בניסיון שלא לאפשר לדברים הכמוסים להתגלות בתוכו ובקשר ההדרכתי (פעמים רבות באופן לא־מודע) וכך הוא נשאר מבולבל ומרוקן. לעתים, ימלא את הצורך בידיעה מזויפת. לפעמים נמצא את עקבות המאבק בסימפטומים שנוצרים בנפש המדריך בהדרכה: ביטולי פגישות, שיכחה, התנהלות מגוננת יתר על המידה, אי שקט או לחילופין עייפות קשה, נתקים בחשיבה, כעס בלתי מוסבר ואף סימפטומים פיסיולוגיים, כגון: כאבי ראש או כאבי גב ועד סימפטומים נפשיים: דיכאון שמלווה את המפגשים, חרדה סביב ההדרכה או סביב התקשורת עם המוסד המלווה, המלוות באשמה, בושה ועוינות כלפי המודרך, שלא מחוברים לתוכן מסוים. המאבק הפנימי גוזל מהמדריך את החיבור בין הסימפטום לתוכן הנפשי הכמוס.

אני מניחה שכשמדריך נמצא בתחילת דרכו או חש חוסר ביטחון בנוגע למעמדו מול המוסד המלווה או כשהמדריך נמצא במצב משברי בחייו האישיים, עלולה ההדרכה להפוך למקום שיש בו יותר סכנה להסתרה ולהיווצרות סודות. במצבים בהם המרחב הפנימי של המדריך מצומצם, מחשבות ותחושות קשות בנוגע למודרך וספקות בנוגע לתפקודו ולהתאמתו למקצוע שליליות/קשות עלולות לעורר ביתר שאת אשמה וחוסר הזדהות של המדריך עם תפקידו מול המוסד האקדמי. כל אלה 'מתיישבים' על קרקע פורייה לפיצולים ולהשלכות, על רקע אווירת ההכשרה המעוררת, במהותה, לא אחת חוויה רודפנית ומבקרת.

חשוב, בעיניי, לציין שלא מדובר רק בקונפליקטים המתרחשים בתוך נפשו של המדריך. אכן, במציאות, כשההדרכה מתרחשת בתוך תהליך הכשרה, העין הבוחנת את המודרך עוקבת גם אחר התנהלות המדריך. כך נדמה שכשמתעורר ספק בנוגע לתפקודו וליכולותיו של המודרך, מתעוררות שאלות גם בנוגע לתפקוד המדריך. מפגש זה בין התרחשויות במציאות לבין החרדות שמתקיפות מבפנים הוא קשה. המדריך עלול אז לחוש מבודד, נשפט ונבדק בזכוכית מגדלת על־ידי המוסד המלווה, על־ידי המודרך ועל־ידי העמיתים וכן על־ידי עצמו. בעיניי, יש חשיבות רבה לכך שהמוסד האקדמי ינהג במשנה זהירות ויאפשר, הן למדריכים והן למודרכים, תחושת חופש ותנועה, כך שיוכלו לנוע בחופשיות בין האפשרות לשכוח את קיומו לבין האפשרות להמציא אותו ולהשתמש בו במידת הצורך.

להלן אביא שני תיאורי מקרה נוספים כדי להדגים קשיים העולים בהדרכה המתרחשת בתהליך הכשרה.

30/10/2016 11:02:51 הכרדה לע תובשחמ תחא הריסב השולש - יקסדורב לארא תיליה.indd 5

להגביל את צעדיה

מדריכה המתינה לקבלת מודרכת להתמחות במקום עבודתה. היא שוחחה עם המודרכת כמה פעמים בטלפון והן תיאמו תאריך למפגש ולהתחלת העבודה המשותפת. כשהמודרכת הגיעה למפגש בפעם הראשונה המדריכה התקשתה לדבר. המודרכת התגלתה כאשה צעירה בעלת נכות קשה המגבילה אותה מאוד בהליכתה. אף אחת מהן לא התייחסה לנכות וכך נוצר מעין סוד גלוי ביניהן.

ההדרכה המשותפת התנהלה בנועם. המודרכת היתה אשה צעירה ונבונה. יחד עם זאת, במקום ההכשרה הנדון, מוגבלותה עוררה שאלות רבות מצד צוות המחלקה בנוגע ליכולתה לתפקד במחלקה. שאלות אלו מצאו את ביטויין רק מול המדריכה. בנוסף, כמה הורים וילדים המאושפזים במחלקה הביעו את רתיעתם מהאפשרות להיות מטופלים על־ידי המודרכת. המדריכה מצאה את עצמה מתארת מולם את יכולותיה ואת כישוריה של המודרכת ומשכנעת אותם לקבל ממנה טיפול. המדריכה הסתייגה מאוד מהסטיגמטיות שהתעוררה סביב המודרכת, אך בו־זמנית היתה נבוכה מחוסר יכולתה לשוחח על נכות זו עם המודרכת. היא תהתה האם גם היא לכודה בתוך התפיסה הסטיגמטית, לפיה המודרכת תיכשל בהתמודדות עם ההתנגדות העולה סביבה.

נדמה היה למדריכה שהיא מקבלת איתותים מצד המודרכת שמסמנים: "אני לא יכולה יותר מזה. אני מוגבלת. עזרי לי". גם מול האקדמיה, המדריכה תיארה התקדמות ולמידה מצד המודרכת, מבלי לתאר את קשייה שלה מול המודרכת ומול המערכת. היא לא הביעה את הכעס שלה כלפי המוסד המלווה על כך שלתחושתה לא הכין אותה למורכבות ההדרכה ולא יידע אותה מראש על מגבלתה של המודרכת. בבקרים בהם התקיימה ההדרכה, המדריכה חשה עייפות וכבדות, אך הסבירה זאת לעצמה בעומס הרב המוטל עליה בעבודתה. בהדרכה, היא חשה לכודה, כמעט מוגבלת, אולי בדומה למגבלות המודרכת. כשהגיעה המדריכה להדרכת עמיתים (peers group) במוסד המלווה, היא הביאה, באחת הפעמים, את הווינייטה הבאה, בה המודרכת טיפלה בילד בן 7, החולה במחלה קשה:

הילד: "יש ילדה אחת שמעצבנת אותי בהסעה הביתה. היא איטית וגם גרה רחוק ובגללה הנהג צריך לנסוע סיבוב שלם עד שהוא מגיע לבית שלי".

המודרכת: "וזה מכעיס אותך? אתה רוצה להגיע הביתה יותר מהר".

הילד: "אני לא מבין למה אני צריך להתעכב בגללה. אני צריך לבוא הביתה ולעזור להורים שלי לטפל באחים שלי, כי אני אחראי וגדול..."

המודרכת: "אתה צריך כל הזמן להיות גדול ואין לך שום מקום להיות בו קטן".

הקבוצה הסבה את תשומת לב המדריכה לכך שהילד אולי מדבר על יחסי ההעברה הלא־מודעים בינו לבין המטפלת. הקבוצה הציעה שהילד התקשה לבטא באופן גלוי את תחושותיו לגבי מגבלתה הפיסית של המודרכת, שכן הוא חס עליה והרגיש שצריך לשמור עליה כמו על אחיו הקטנים. נדמה שבאופן לא־מודע, ענתה לו המודרכת בדרכה ואמרה שגם כאן עליו לגדול בטרם עת (הן בשל מחלתו והן, באופן אירוני, בשל מחלת המטפלת). הקבוצה ציינה בפני המדריכה שאם היו המטופל והמטפלת יכולים לשוחח על נכותה של המטפלת, הם היו יכולים אולי ליהנות מדיבור ישיר על מחלתה, על מחלתו ועל האפשרות לחיות בצל מגבלה. המדריכה החלה להבין שמדובר גם בקושי שלה מול המוגבלות של המודרכת: באשמה שלה סביב תחושת הבריאות שלה לעומת זו של המודרכת ושל הילדים החולים עימם היא עובדת במחלקה, בבושה סביב קבלת ילדה 'פגומה' להדרכתה והאשמה שמתלווה למחשבות קשות אלו, וכן העוינות שחשה סביב הנטל שנשאה על גבה במקום המודרכת כשהיא מנסה 'לשמור עליה' במחלקה. האפשרות לפתוח את הקושי ואת התסכול מול המוסד המלווה, להביע משהו מכעסה מהתנהלותו, מתחושתה שהמוסד המלווה צמצם את צעדיה ומתחושתה שהיא מוגבלת חוקית (החוק המגן על האדם הנכה) בהתנהלותה מול המודרכת שחררו גם את המרחב שבין המדריכה לבין האקדמיה אז החלה המדריכה לגולל את סיפור הקשר עם המודרכת, על כל אי הנוחות שבו סביב נכותה של המודרכת. תחילה דיברה על כך בזהירות ובמבוכה רבה ובהמשך, חשה חופשייה יותר ונדמה היה שהבינה בבת אחת כמה כבולה ומוגבלת היתה כל הזמן הזה תחת התנהלות 'נאותה'. במובן מסוים, היא הפכה מוגבלת בתנועתה הנפשית, בדומה למגבלת התנועה של המודרכת. המדריכה שבה אל ההדרכה ובאופן חופשי יותר החלה לשוחח עם המודרכת על שאלותיה, חששותיה ומחשבותיה בנוגע לנכותה ולהתנהלותה של המודרכת. המודרכת, בעקבות השיחה, תיארה את הקושי שלה להגיע למסגרת חדשה ולפגוש במבטים של הסביבה. מבטים אלה הפגישו אותה בכל פעם מחדש עם נכותה. הן תהו יחד לכמה הגנה היא זקוקה מצד המדריכה ומתי השמירה של המדריכה צימצמה והגבילה אותה. המדריכה איפשרה לה כעת להרחיב את פעילותה במחלקה ולהתנסות בעבודה מגוונת יותר, ובכך העבירה הפעם מסר אחר: "את יכולה". נדמה היה שגם המודרכת חשה שהיא יכולה לעבוד בחופשיות רבה יותר והבינה באופן עמוק את התהליכים התוך־נפשיים והבין־אישיים שהתעוררו בה במהלך עבודתה.

אחֵרוּת, תחרות וספק

מדריך בשנת ההדרכה השנייה שלו, קיבל להדרכתו שתי מודרכות. האחת, מודרכת מוכשרת מאוד, שהיתה גם מושקעת מאוד בעבודתה, והשנייה, מודרכת שנראתה כמישהי שאינה בולטת ביכולותיה, אך גם לא עוררה ספקות גדולים באשר להתאמתה למקצוע. הפער בין יכולותיהן של המודרכות גדל ככול שתהליך ההדרכה התפתח. מודרכת אחת הצליחה להחזיק היטב את מטופליה, לעשות את עבודת הניירת הנדרשת ולקיים את הקשרים עם הצוות בצורה טובה מאוד, ואילו המודרכת השנייה נראתה מעט מפוזרת, תמיד איחרה במעט בהגשת הדו"חות/השעות הטיפוליות שנדרשה להגיש למדריך או שאלה נראו מעט מרושלים. יכולתה ללמוד נראתה חלקית והיא היתה מפוזרת ואיבדה את הקשב בקלות, היתה מעט אימפולסיבית בהתנהלותה ומוצפת רגשית. המדריך חש אי נוחות, אולי אף אשמה על כך שמודרכת אחת מאפילה על המודרכת השנייה. הוא חש אשמה גם על כך שמצא את עצמו חושב בחום על הראשונה ואילו כלפי המודרכת השנייה חש אי נוחות, ניכור ואף מעט דחייה.

המודרכת השנייה סיפרה למדריך שהיא מתעתדת להינשא בעוד כחודשיים והדבר הניח את דעתו של המדריך, שחשב שהחתונה המתקרבת היא זו שמסעירה את המודרכת. הוא קיווה שלאחר החתונה המודרכת תהיה פנויה יותר ללמידה. כיון שייחס את קשייה של המודרכת לנישואיה הקרבים, הוא גם לא שיתף בכך את צוות וועדת ההוראה באוניברסיטה ולא שיתף בכך את עמיתיו. לאחר החתונה הופתע המדריך לגלות שקשייה של המודרכת לא חלפו, שהתנהלותה המשיכה להיות לא ממוקדת ושהוא, המדריך, התקשה לסמוך על עבודתה. יכולתה להחזיק מטופלים לקחה בחסר. כמה מטופלים נשרו מהטיפול, אך כל אחד מהם נשר סביב קושי אחר, שנדמה היה כקושי אובייקטיבי והמדריך התקשה לשים את האצבע על הקושי בתפקוד המודרכת. הוא גם הרגיש כעת אי נוחות לשתף את צוות ההוראה בספקות שעלו בו, אולי מאוחר מדי. במפגש סיום השנה של המדריך עם צוות ההוראה המלווה את תוכנית ההכשרה, החליט המדריך לשתף בספקותיו בנוגע למודרכת. כשעשה זאת ונשאל על כך יותר, הופתע צוות ההוראה שלא ידע על כך כל השנה. אולם, גם המדריך הופתע מעוצמת השאלות שהעלה במפגש: הוא חש

הכרדה לע תובשחמ תחא הריסב השולש - יקסדורב לארא תיליה.indd 6 30/10/2016 11:02:51

עצמו מדריך צעיר והטיל ספק ביכולתו לטפח וללמד את המודרכת כמו גם לשפוט את תפקודה. בנוסף, חשש שפנייה לצוות ההוראה בשאלות בנוגע למודרכת, יעוררו ספקות בנוגע לתפקודו שלו, ולבסוף, חש אשמה על כך שלא יכול היה להרגיש קירבה והתפעלות כלפי מודרכת זו כפי שהרגיש כלפי המודרכת השנייה.

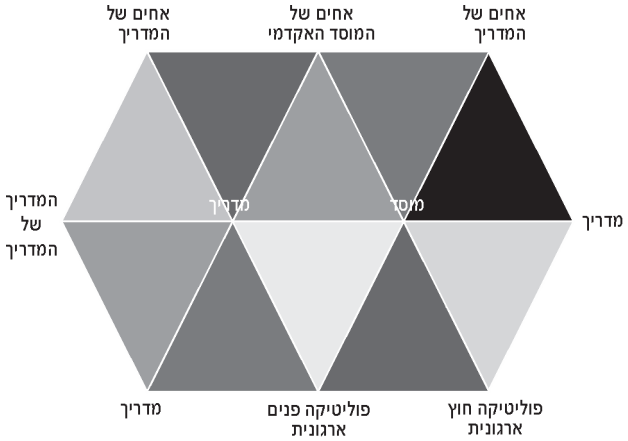
סיכום

בהדרכה המתקיימת בתהליך הכשרה השלישי קיים באופן מובהק וממשי והוא משפיע על כל תהליך ההדרכה. השלישי יכול להיות כל אחד מקודקודי המשולש: מודרך, מדריך, מוסד אקדמי, והוא משתנה ומתחלף כל העת. לכל אחד מקודקודי המשולש קיימת זיקה למשולשים נוספים ובכל רגע נתון הוא יכול להרגיש עצמו חלק מדיאדה במשולש אחד ובו־זמנית להיות הצלע השלישית במשולש אחר, כפי שניתן לראות בתרשים 2.

הדרכה מוסדית מבליטה את חווית המשולשים המתקיימת, כמובן, בכל הדרכה. השלישי יכול להיות האנליטיקאי של המדריך/המודרך או המדריך של המדריך. במקרים אחרים, השלישי יהיה התיאוריה בה מחזיק המדריך/המודרך, מקום העבודה והפוליטיקה הפנים־ארגונית או הפוליטיקה החוץ־ארגונית וכו'. כך שבאופן פרדוכסלי, כל דיאדה מקפלת בתוכה גם את השלישי בנוכחותו ובהדרתו. השלישי בהדרכה מתקיים כל העת, אבל, ברגעים מסוימים, צריך להישכח וברגעים אחרים, עליו לאפשר לזוג בהדרכה לברוא אותו (בהשאלה מוויניקוט, 39). לשם כך, עליו להיות רגיש למורכבות הסיטואציה, על כל רבדיה ועושרה.

השלישי מסמן את הגבול ואת המציאות המתקיימת מעבר לדיאדה. במובן זה, הדרכה בתהליך הכשרה היא מודל חשוב לעבודה מול מציאות ולצד מציאות, כשזו נכנסת, במידה כזו או אחרת, לתוך עבודת הטיפול. ה־modeling של המדריך ושל המוסד המלווה בתוך המפגש עם המציאות הוא מרכזי ללימודו של המודרך בהכשרה. השקיפות הנדרשת והגבולות הברורים הם הבסיס לעבודת הטיפול כמו גם לעבודת ההדרכה. שאלות כגון: למי מדווחים על המתרחש בהדרכה, מה מדווחים, האם המדריכים מדברים בינם לבינם, על מה ובאילו תנאים, כיצד נלקחות החלטות הנוגעות להכשרה וכדו' הן שאלות אתיות ואנליטיות. האתי הוא המצע המחזיק את היכולת לחשוב אנליטית והחשיבה האנליטית היא המצע לאתיקה. לא ניתן לקיים תהליך הכשרה ללא החיבור בין השניים.

האריתמטיקה בהדרכה זו היא מסובכת, שכן אנחנו מחזיקים בחווית oneness-twoness-threesome ונדרשים בו־זמנית להחזיק פרדוכס אינהרנטי זה בתוך עבודת ההדרכה. לוין ורוס (40) מדמים טיפול ללימוד שחייה ואת ההדרכה הם מדמים לעבודת המציל (Life Guard). לדבריהם, במים סוערים קשה לפעמים להבדיל בין השוחה, המציל והטובע ולזהות מי מביניהם זקוק להצלה. אם, בנוסף, יוכנסו למים הסוערים גם המוסד האקדמי והאחאים המקצועיים, והרי לכם סיטואציה נפיצה ועדינה במיוחד.



תרשים 2

בעת הסערה, עולות לעתים בנפשם של מדריכים ושל מודרכים תחושות של אשמה, בושה, אכזבה, מבוכה ודחייה. למרות שמחשבות מסוג זה הן מחשבות טבעיות ולגיטימיות בסיטואציות מסוימות בהדרכה, הרי בכל זאת קיימת חרדה רבה ואי נוחות סביבן. חשוב לתת מקום לקושי העולה אצל כל אחד מקודקודי המשולש (מודרך, מדריך ומוסד מלווה) ולבחון בפתיחות את המורכבות שבאינטראקציה זו. התפתחות ויציאה מתקיעות מתאפשרות כשהמשולש ההדרכתי יכול לשאת את המתח בין קבלת האחֵרוּת של כל אחד מהצדדים לבין הרצון להרס האחר, בין ההכרה באחר כאובייקט להשלכותיהם לבין קבלתו כסובייקט המאשש את קיומם ומעורר את סקרנותם. חשוב שהמדריכים ישרדו את התוקפנות, את האשמה ואת הבושה של המודרכים מבלי לגמול נקמה או לסגת תחת התקפה. חשוב שיימנעו, ככל שניתן, מפיצולים המתרחשים בתוך המפגש המשולש ויוכלו לעבד בתוכם את התחושות העולות בהם במהלך ההדרכה.

אני מציעה שלמדריך תהיה אפשרות להיעזר בעין נוספת, כגון, מדריך שייתן לו הדרכה על הדרכה, קבוצת עמיתים או אף התייעצות עם צוות ההוראה. לשם כך, אני חושבת שיש לחזק את הקשר שבין המוסד המלווה לשדה, כך שהמדריך ירגיש שהמוסד המלווה הוא שותף אמיתי. ככול שהצוות העוסק בתהליך ההכשרה – מנהלים, מדריכים ומדריכי סמינרים קליניים, יאפשרו למדריכים ולמודרכים לדבר על המחשבות העולות בהם בתהליך ההדרכה, כך ההדרכה תהיה משמעותית ומאפשרת. בנוסף, יהיה זה modeling חשוב עבור המודרך, הן בעבודתו כמטפל והן בעבודתו כמדריך בהמשך הדרך.

יחד עם זאת, המתח הקיים במפגש המשולש שבתהליך ההכשרה הוא טבעי והרצון להעלימו כמוהו כהסטת המבט ממנו. גם אם כל קודקודי המשולש יתנהלו בפתיחות וישאפו לקירבה ולשותפות, עדיין תהליך ההכשרה הוא תהליך מורכב ומעורר ציפיות, תקוות, חששות וחרדות בכל אחד מקודקודיו.

30/10/2016 11:02:51 הכרדה לע תובשחמ תחא הריסב השולש - יקסדורב לארא תיליה.indd 7

אולי אם ניתן יהיה לפגוש מתח זה, לשאת אותו ולעכלו, המרחב יגדל והתנועה תהיה נינוחה יותר.

אני נזכרת בדבריו של זנדבנק (41) המתאר את תפקידו של מתרגם השירה וכך הוא כותב:

"מתרגם השירה, שלא כמו המשורר, ממוקם מחוץ לשיר, לא עושה את השיר מבפנים. אבל, ברגעי חסד נדירים, הוא נכנס לרגע פנימה... [אז] התרגום צריך לעמוד כמו שיר ללא תלות במקור, צריך להוסיף לעמידה מבחוץ את העמידה מבפנים, הבוקעת פתאום מתוך העמידה שבחוץ, ורק היא מבטיחה שהתרגום יהיה שיר... כאן מתרחש אותו 'טיק' מסתורי המוליד שורה של שיר אמיתי".

במובן זה, ההדרכה, בעיניי, כמו תרגום השירה, אינה יכולה להיות טכנית והיא ממוקמת בתוך הדיאדה מטפל־מטופל ומחוצה לה, וכשמתרחש בה אותו 'טיק' מסתורי היא הופכת לשיר אמיתי.

ספרות:

1. Arlow J.A., The supervisory situation. J. Am. Psychoanal. Assn., 11: 576-594, 1963.
2. Baudry F.D., The personal dimension and management of the supervisory
3. situation with a special note on the parallel process. Psychoanal. Q., 62: 588-614, 1993.
4. Berman E., Psychoanalytic supervision. Int. J. Psycho-Anal., 81: 273-290, 2000.
5. Ekstein R., Wallerstein R.S., The teaching and learning of psychotherapy. New York, Basic Books, 1958.
6. Gediman H.K., Wolkenfeld F., The parallelism phenomenon in psychoanalysis and supervision: its reconsideration as a triadic system. Psychoanal. Q., 49: 234-55, 1980.
7. Teitelbaum S., The impact of supervisory style. Psychoanalysis and Psychotherapy, 15: 115-129, 1998.
8. Wakefield J.C., Little Hans and the thought police: the 'policeman fantasies' as the first reported supervisory transference fantasies. Int. J. Psycho-Anal., 89: 71-88, 2008.
9. Myers W.A., A survey concerning the frequency of fantasies about the supervisor in candidate analysis. J. Am. Psychoanal. Assn., 39: 578-580, 1991.
10. Mayer D., Comments on a blind spot in clinical research. Psychoanal. Q., 41: 384-401, 1972.
11. Meyerson A., Epstein G., The psychoanalytic treatment center as a transference object. Psychoanal. Q., 45: 274-87, 1976.
12. Eisenbud J., The paranormal triangle revisited. Mod. Psychoanal., 6: 65-74, 1981.
13. Coleman M.L., The paranormal triangle in analytic supervision. Psychoanal. Rev., 45: 73-84, 1954
14. Nelson M.L., An interactional model for empowering women in supervision. Counselor Education and Supervision, 37: 125-133, 1997.
15. Grinberg L., The problems of supervision in psychoanalytic education. Int. J. Psycho-Anal., 51: 371-374, 1970.
16. Winnicott D.W., Communicating and not communicating leading to study of certain opposites. In: The maturational processes and facilitating environment. New York, Int. Univ. Press, 1963.
17. לאור א., תקווה ופחד בתהליך ההדרכה. מה להפעלה (enactment) ולהדרכה בפסיכותרפיה. שיחות, כ"ו(1): 47-54, 2011.
18. Frawley-O'Dea M.G., Supervision is a relationship too: a contemporary approach to psychoanalytic supervision. Psychoanal. Dial., 13: 355-366, 2003.
19. קרון ת., ירושלמי, ח., על תפקידי קבוצת הדרכה על הדרכה. בתוך: ירושלמי ח., קרון ת. (עורכים), בין מדריך למודרך. עמ' 170-203. ירושלים, מאגנס, 1999.
20. תשבי א., התפתחות "אני מקצועי" בתוך קשר־המודל ההתייחסותי בהדרכה. שיחות, כ"ו(1): 39-46, 2011.
21. Blomfield O.H., Psychoanalytic supervision – an overview. Int. R. Psycho-Anal., 12: 401-409, 1985.
22. Shevrin H., On being the analyst supervised. Return to a troubled beginning. In: Wallerstein R.S (Ed.), The supervision and treatment as seen from the analyst`s perspective. A study of psychoanalytic supervision. New York, Int. Univ. Press, 1981.
23. Sachs D.M., Becoming a psychoanalyst. A study of psychoanalytic supervision. Psychoanal. Q., 52: 432-440, 1983.
24. Benedek T., Five papers on psychoanalytic training analysis. In: Psychoanalytic investigations. Selected papers of Therese Benedek. New York, New York Times Book Co, 1973.
25. Reik T., Listening with the third ear. New York, Grove Press, 1948.
26. Lester E.P., Robertson B.M., Multiple interactive processes in psychoanalytic supervision. Psychoanal. Inq., 15: 211-225, 1995.
27. Newman C., Psychoanalytic supervision and the larger truth. Am. J. Psychoanal., 46: 263-269, 1986.
28. Ekstein R., Wallerstein R.S., The teaching and learning of psychotherapy. New York, Int. Univ. Press, 1958.
29. Searles H., The informational value of the supervisors' emotional experience. In: Collected papers on schizophrenia. New York, Int. Univ. Press, 1965.
30. Searles H., Problems of psychoanalytic supervision. In: Collected papers on schizophrenia. New York, Int. Univ. Press, 1965.
31. Rock M.H., Psychodynamic supervision: perspectives for the supervisor and the supervisee. New York, Rowman & Littlefield Pub., 1997.
32. Doehrman M.J.G., Parallel processes in supervision and psychotherapy. Bull. Menninger Clinic, 40: 3-104, 1976.
33. Fleming J., Benedek T., Psychoanalytic supervision. New York, Grune and Stratton, 1966.
34. קולטארט נ., התינוק ומי האמבט. פכלר ע., ושטיינפלד ח., (עורכים). ירושלים, הוצאת כרמל, 2012.
35. Baum N., The supervisory relationship as a triangle: a study of students' perceptions. Families in Society, 92(3): 1-7, 2010.
36. Coleman D., Positive sibling transference: theoretical and clinical dimentions. Clin. Social Work J., 24: 377-387, 1996.
37. Moser C.J., Jones R.A., Zaorski D.M. et al., The impact of the sibling in clinical practice: Transference and countertransference dynamics. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 42(3): 267-278, 2005.

30/10/2016 11:02:51 הכרדה לע תובשחמ תחא הריסב השולש - יקסדורב לארא תיליה.indd 8

38. Abramovitch R., Corter C., Pepler D. et al., Sibling and peer interaction: a final follow-up and a comparison. Child Develop., 57: 217-229, 1986.
39. Noller P., Sibling relationships in adolescence: learning and growing together. Personal Relationships, 12: 1-22, 2005.
40. **ויניקוט ד.ו., משחק ומציאות. עם עובד, תל־אביב, 2004.**
41. Lewin B.D., Ross H., Supervision-mimeograph; distributed by office of education records, Central Office, Am. Psychanal. Ass, 1962.
42. **זנדבנק ש., על ה"טיק" המסתורי המוליד שורה של שיר אמיתי – שתי הערות על תרגום שירה. "הארץ", 7.6.96.**

הכרדה לע תובשחמ תחא הריסב השולש - יקסדורב לארא תיליה.indd 9 30/10/2016 11:02:51