התפתחות 'עצמי מקצועי' בתוך קשר – המודל ההתייחסותי בהדרכה

ד"ר אוריה תשבי[1]

מאמר זה מתמקד בחשיבותו של הקשר מדריך/מודרך להתפתחות המקצועית של שניהם. במאמר מוצגים שלושה מודלים בהדרכה פסיכודינמית, תוך שימוש בטיפולוגיה שהוצעה על־ידי פראולי וסארנט לאיפיון הדרכות על שלושה צירים: ציר הסמכות, מוקד ההדרכה ואופן השתתפות המדריך. מודל ההדרכה ההתייחסותי מוצג בהרחבה, תוך הדגשת החשיבות של ניטור מתמיד של הקשר ההדרכתי. תפיסה זו נובעת מהפסיכואנליזה ההתייחסותית, הרואה את ה'עצמי' כמתפתח ומתעצב בתוך קשרים. במאמר מוצגות שתי דוגמאות הממחישות כיצד מתוך התבוננות בקשר מדריך/מודרך בצמתים קריטיים בהדרכה, ניתן ללמוד על תֵמות לא מדוברות בטיפול, בהדרכה, ואף בארגון בו מתקיימת ההדרכה.

הקשר הטיפולי זכה במהלך השנים להתייחסויות מעמיקות, הן בספרות התיאורטית הפסיכואנליטית והן במחקר בפסיכותרפיה. הספרות הקלינית מרבה לדון במושגים: ברית טיפולית, התפתחות יחסי העברה/העברה־נגדית, שיחזור דפוס יחסי אובייקט, הזדהות־השלכתית, ו־enactments. בשדה המחקר יש עיסוק רב בהתפתחות הברית הטיפולית והקשר שלה לתוצאות הטיפול (1), וכן באירועים של היווצרות סדקים בברית הטיפולית ואיחוי סדקים אלה כתהליך של ריפוי (2). לעומת מקומו המרכזי של הקשר בין מטופל למטפל בפסיכותרפיה, הרי לקשר בין מדריך למודרך **בהדרכה בפסיכותרפיה** מוקדש מעט מקום בספרות המקצועית. ההדרכה נתפסת לרוב כמקום בו מתרחשת למידה והזדהות עם איש מקצוע 'מומחה', וכמעט שאין התייחסות לאופן בו הקשר ההדרכתי תורם להתפתחותו של המודרך. כמו כן, מעט מאוד נכתב על תהליך הלמידה של המדריך, ועל האופן בו גם הוא צומח ומתפתח מתוך המפגש עם המודרך.

במאמר זה ברצוני להדגים כיצד התבוננות מקרוב – של המדריך והמודרך – בקשר ביניהם בצמתים משמעותיים בהדרכה, תורמת לשני הצדדים ומעשירה את התפתחותם. כרקע להתבוננות זו אתאר בקצרה שתי גישות שונות המתייחסות להתפתחות מטפלים בהדרכה, ובהמשך תוצג תפיסת הקשר ההדרכתי מהפרספקטיבה של התיאוריה ההתייחסותית בפסיכואנליזה. מתוך תפיסה תיאורטית זו תובאנה דוגמאות מקרה של אירועים בהדרכה המייצגים סוגיות שונות של התפתחות העצמי המקצועי בתוך קשר.

גישות להתפתחות מטפלים בהדרכה – הספרות על הדרכה עוסקת בשני תחומים רחבים, המייצגים תפיסות של התפתחות מטפלים בהדרכה: האחד מתייחס להתפתחות של מיומנויות טיפוליות שהמטפל רוכש לאורך זמן, והשני – לשלבי התפתחות מקצועית של מודרכים והצרכים האישיים הבאים לידי ביטוי בכל שלב.

1) הספרות העוסקת בפיתוח מיומנויות ותהליכי למידה התמקדה בטכניקות שונות של הדרכה ובתיאור מיומנויות קליניות שאותן על המודרך לרכוש. למשל: פלמינג ובנדק (3) עסקו ב'שכלול המכשיר האנליטי הקיים במטפל'. ג'ייקובס, דוד ומאיר (4) מציעים מודל הדרכה חינוכי, המרחיב את דרכי החשיבה בטיפול. נרדרום ורונסטאד (5) מתארים תרגול מיומנויות של אמפתיה למטפלים מתחילים. פול וסאטון (6) הגדירו 4 סוגי מיומנויות שעליהן יש לעבוד בהדרכה: א) מיומנויות של הגדרה והמשגה של מטופלים; ב) הבנה וליבון של סוגיות מקצועיות; ג) מיומנויות של תהליך טיפולי; ד) פיתוח המודעות העצמית.

שתי הקטגוריות הראשונות מתאימות לשלבים ראשוניים של הכשרה, ושתי האחרונות – למטפלים מתקדמים יותר.

2) מודלים התפתחותיים של הדרכה: לרוב אלה מודלים ליניאריים של התפתחות מטפלים מתלות לעצמאות, זיהוי צרכים הדרכתיים 'אופיניים' לכל שלב, וסגנון הדרכתי מותאם לשלבים שונים (7, 8). לצד המודלים הליניאריים, המתארים את ההתפתחות בקו רציף, קיימים מודלים המתארים את ההתפתחות המקצועית כספירלה, שבמהלכה חוזרים צרכים ותֵמות דומות בכל שלב ושלב בצורה מעט שונה (9). יתרונם של המודלים ההתפתחותיים בהצגת תמונה אחידה של צורכי מודרך, והתוויה אחידה וברורה למדריכים לגבי אופי ההדרכה המתאים לכל שלב. עם זאת, הם אינם מספקים הסבר לאופן שבו מתרחשים המעברים בין השלבים. חסרון זה משמעותי, שכן לא ברור באיזה אופן המדריך אמור לעזור למודרך להתקדם לעבר השלב ההתפתחותי הבא (10). חיסרון נוסף הוא שהם

[1] בית־הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית; שירותי הייעוץ הפסיכולוגיים, האוניברסיטה העברית.
orya@mscc.huji.ac.il

מניחים כי קיימת אחידות בצרכים של מודרכים באותו שלב, ללא מתן מקום לקשר ולתהליך הייחודי המתפתח בין מדריך ספציפי למודרך ספציפי.

הברית ההדרכתית – בסקירת ספרות עדכנית על הדרכה טוען לדני (11) כי הברית ההדרכתית היא היסוד החשוב ביותר בהדרכה, שכן זהו מושג שניתן ליישום בתפיסות תיאורטיות שונות של טיפול והדרכה. הוא מאמץ את המודל של בורדין (12), אשר מכליל את מושג הברית הטיפולית לברית ביחסי ההדרכה. לברית זו שלושה מרכיבים:

1) הסכמה הדדית בין המודרך למדריך על מטרות ההדרכה;
2) הסכמה לגבי המטלות עליהן יש לעבוד בהדרכה;
3) אופי הקשר הרגשי בין המדריך למודרך.

לדעת לדני, אחת הטעויות של מדריכים מתחילים או בלתי מנוסים היא התעלמות ממצב הברית ההדרכתית. מחקריו על הדרכה מלמדים הרבה על חשיבות הקשר ההדרכתי, וניתן ליישמם לתהליך ההסמכה להדרכה. המחקרים מראים שברית הדרכתית חזקה מעודדת חשיפה אישית בקרב מודרכים (13) וקשורה לשביעות רצון גבוהה בהדרכה (14). במקביל, ברית הדרכתית רעועה נמצאה קשורה לקונפליקטים מקצועיים בקרב מודרכים (15) ולאינטראקציות בלתי פרודוקטיביות בהדרכה. הברית ההדרכתית מתפתחת במהלך שלוש עד חמש פגישות ההדרכה הראשונות, ומושתתת על תיקונים חוזרים ונשנים של 'קרעים' בקשר (ruptures and repairs) (16), נושא שיודגם בדוגמאות ההדרכה בהמשך. בירנבאום (17), במחקר שנערך בארץ בקרב מודרכים, עובדים סוציאליים ופסיכולוגים, מצאה שהקשר ההדרכתי מהווה מוקד מרכזי עבורם יותר מהיבטים רבים הנוגעים למטופלים או לרכישת מיומנויות קליניות. במחקרה היא מצביעה על הצורך לבנות קשרי הדרכה המתאימים לרמת העצמאות הנפשית של המודרכים, ולא להסתמך על צרכים התפתחותיים אחידים לכל שלב מקצועי.

הקשר ההדרכתי בפסיכותרפיה פסיכודינמית – פרולי וסרנט (18) מציעות להשוות בין מודלים שונים של הדרכה פסיכודינמית לפי 3 מימדים של קשר הדרכתי, שכל אחד מהם מתאר רצף של התנהלות בהדרכה. הגדרת המימדים מאפשרת למפות מודלים שונים של הדרכה לפי מיקומם על כל אחד מהמימדים:

1) **דרגת הסמכות של המדריך כלפי המודרך:** בקצה האחד נמצא המדריך הסמכותי והיודע, ובקצה השני – מדריך הנחשב, אומנם, בכיר ומנוסה, אך ללא טיעון לידיעת האמת. סמכותו של המדריך אינה נובעת מהידע שיש לו על המטופל, אלא מניסיונו הקליני ומיכולתו לנהל את תהליך ההדרכה ולהתבונן בו יחד עם המודרך.
2) **מיקוד ההדרכה:** על מה מתבוננים בהדרכה ובאילו חומרים מתמקדים: בקצה האחד של הרצף נמצאת ההדרכה המתמקדת במטופל ובטיפול בלבד. בהמשך הרצף נמצאים נושאים הנוגעים למודרך: הקשיים שלו כמטפל מתחיל והקשיים הספציפיים מול מטופל (העברה־נגדית). בקצה השני של הרצף – התמקדות בקשר ההדרכתי: התנודות המתרחשות בו, והקשר ביניהן לבין התהליך הטיפולי. בנוסף לכך, הצמד ההדרכתי מתייחס גם למערך הכללי של עבודתם, כלומר להשפעותיו של ההקשר המוסדי בו נערכים הטיפול וההדרכה.
3) **אופן ההשתתפות של המדריך:** האופן בו המדריך תופס את תפקידו בהדרכה: האם הוא בעיקר מורה/מומחה בטיפול? האם הוא תופס עצמו כמיכל להשלכות? כזולת עצמי של המודרך? מהי תפיסתו של המדריך ביחס לגבולות בין הדרכה לטיפול האישי של המודרך? מהו הקשר בין אופן הפעולה של המדריך לבין התיאוריה אותה הוא מנסה ללמד?

פרולי וסרנט (18) מגדירות שלושה מודלים אפשריים של הדרכה פסיכודינמית, שכל אחד מהם מאופיין לפי מיקומו על פני כל 3 המימדים. מובן שטיפולוגיה זו תיאורטית, ובפועל מדריכים שונים עובדים בהתאם לאישיותם ולתפיסתם. עם זאת, הטיפולוגיה מאפשרת לחדד ולבחון היבטים שונים של הקשר ההדרכתי, ותרומתם להתפתחות המקצועית של מדריכים ומודרכים.

1) **מודל קלאסי** – במודל זה המדריך מהווה סמכות בטיפול, בתוקף היותו מומחה בטיפול ובתיאוריה בדרגה גבוהה מזו של המודרך. המדריך הוא הפוסק לגבי ההבנה ה'נכונה' של המטופל והכיוון הטיפולי ה'נכון' עבורו (19). המוקד בהדרכה הוא הבנת קשיי המטופל וניתוח ההתערבויות הטיפוליות. הקשר ההדרכתי נושא אופי של קשר למידה, וה'אווירה' בחדר נוחה. רמת החרדה של המודרך נמוכה יחסית, שכן כמעט שאין התייחסות לנושאים אישיים של המודרך או להתייחסותו להדרכה. המודל עשוי להתאים מאוד למודרכים מתחילים, המתמקדים בעיקר בלמידה על טיפול, ופחות פנויים לליבון הקשר ההדרכתי. מודל זה עובד בצורה טובה כל זמן שאין קונפליקטים או אי־הסכמה בהדרכה. אם, אכן, מתעוררים קשיים בהדרכה, הדיון הוא במגבלות הידע של המודרך, בהתנגדות המטופל או בזיהוי העברה־נגדית של המטפל (שם המודרך מופנה לטיפול). אם מתעוררות אי־הסכמות בהדרכה אין הרבה מרחב לליבון, ויש סיכוי שהמודרך יסתיר קשיים אלה ולא יביאם להדרכה.

2) **מודלים הממוקדים במודרך** – במודלים אלה המדריך הוא עדיין הסמכות העיקרית, ומהווה מומחה/מלמד. עם זאת, מודלים אלה אינם מתמקדים רק במטופל, אלא גם במודרך, ויש בהם עבודה דינמית עם המודרך. עבודה זו עשויה להיות בכיוון של פסיכולוגית האני (20), המתמקדת בהתנגדויות המודרך או ב'תהליך המקביל', המתייחס לקשיים וקונפליקטים המתעוררים בהדרכה כתהליך דומה לזה המתעורר בין המטפל למטופל. מודל אחר נשען על פסיכולוגית העצמי של קוהוט, ומוקד ההדרכה הוא החוויה הסובייקטיבית של המודרך: שיקוף אכזבות בטיפול או בהדרכה, או זיהוי צורכי עצמי של המודרך המעוררים קשיים בטיפול ובהדרכה. במודל זה יש התייחסות מסויימת לקשר ההדרכתי, והיא נשענת על תפיסת המדריך כזולתעצמי למודרך

(21). תפיסה זו של המדריך נותנת, אומנם, תוקף והכרה לחוויות של קושי ותסכול בהדרכה, אך אינה מאפשרת בירור מקיף של גורמי הקושי. מודל שלישי בקבוצה זו מבוסס על תיאוריות יחסי אובייקט: התמקדות בחרדות של המודרך, והצפה רגשית כתוצאה מהמפגש עם המטופל (22, 23). בהדרכה ניתן לעבוד על ההזדהויות שיש למטפל עם עולמו הפנימי של המטופל: השלכות, שיחזורים בטיפול של יחסי אובייקט של המטופל – וכיצד המטפל נשאב לשיחזורים אלה. לעתים המודרך משחזר עם המדריך את יחסי האובייקט שלו עם הוריו, ונקודה זו מוארת בהדרכה. המדריך נתפס כמי שיוצר סביבה מחזיקה ותומכת, בה ניתן לשוחח ולהבין שיחזורים או השלכות המתרחשות בטיפול, והמודרך נתרם רבות מההבנה וההכלה שמספק המדריך. במודל זה עלול להיות דגש יתר על חרדות המודרכים ופחות מזה על תרומת הקשר ההדרכתי לקשיי המודרך.

3) **מודל התייחסותי** – מודל זה מוצע על־ידי פרולי וסארנט (18), ונגזר מתוך הפסיכולוגיה ההתייחסותית, שהיא 'פסיכולוגיה של שניים' (24). לפי תפיסה זו, העצמי מתפתח בתוך קשר דיאדי, מושפע מהזולת בקשר, ומשפיע עליו בו־זמנית. סטיבן מיטשל (25), ממייסדי הגישה ההתייחסותית בפסיכואנליזה, תיאר את העצמי כמתקיים בתוך דיאלקטיקה של ניגודים: העצמי הוא בו־זמנית גם רציף וגם מרובה פנים ופועל בתוך הֶקשרים ספציפיים. כל חוויה יכולה להיתפס, הן בהקשר הבין־אישי הספציפי בו התרחשה והן כמייצגת חלק יותר מוכר של ה'עצמי' שקיים לאורך זמן. תפיסה זו של האישיות המוגדרת בתוך קשר שונה מהגישה שהיתה שלטת תקופה ארוכה בפסיכואנליזה, לפיה העצמי מתפתח באופן ליניארי לקראת אוטונומיה ונפרדות. מחקרים התפתחותיים, המתמקדים בקשר בין אם לתינוק, מתַקפים תפיסה זו ומתארים כיצד התודעה של התינוק מתרחבת ונעשית מורכבת יותר במפגש עם התודעה של האם. (26, 27).

ניתן להתבונן באופן דומה על התפתחות ה'עצמי המקצועי' של המדריך והמודרך בתוך הקשר ההדרכתי. במודל זה המדריך אינו בעל הידע המוחלט, או הסמכות הבלעדית ביחס לטיפול. למדריך סמכות מסוימת מתוקף ניסיונו הקליני וההדרכתי. הוא מביא עמו להדרכה את יכולת ההתבוננות בתהליכים דינמיים, ואת הנכונות למשא ומתן על הבנות קליניות, תוך בדיקה של פרספקטיבות שונות עם המודרך. במהלך ההדרכה המטפל והמדריך מבנים את תפיסת המטופל **ביחד**, ויש חלוקת כוח ברורה ביניהם: המדריך תורם את ניסיונו ואת הפרספקטיבה הרחבה, ואילו המודרך מייצג את המפגש הקרוב עם המטופל, וכן את קולו הייחודי כמטפל. בקשר זה אין, אומנם, סימטריה, אך יש הדדיות. במקרים מסוימים המדריך נוטל לעצמו סמכות רבה יותר, למשל במצבי סיכון בטיפול. כמו כן, במוסדות רבים על המדריך לתת הערכות, מה שכמובן מחזיר את שאלת הכוח, אך גם נושא זה יכול להיות מדובר ומלובן בתוך ההדרכה.

לצד ההתבוננות בטיפול, המדריך מקבל על עצמו אחריות להתבונן בתהליך ההדרכתי ולהזמין את המודרך להתבונן עמו. נושאי ההדרכה במודל זה מתייחסים לרבדים שונים של הטיפול וההדרכה: עולמו הפנימי של המטופל, התהליך הטיפולי, יחסי מדריך־מודרך, והקשר שלהם לארגון בו שניהם עובדים. פעמים רבות, תֵמות מתוך הטיפול מוצאות דרכן לתוך יחסי ההדרכה, לא רק כ'תהליך מקביל', אלא כביטוי לדפוסי הקשר האמיתיים בהדרכה, שאינם מצליחים להיות מדוברים. פעמים אחרות – התרחשויות בתוך טיפול מסוים תופסות מקום רב בהדרכה משום שהן משקפות אירועים ותהליכים בארגון. ברגעים של תקיעות בהדרכה, הליבון נפרש לרוחב השדה כולו, ולא מוגבל רק להעברה־נגדית או התנגדות, ותרומתו של המדריך לתקיעות נבחנת אף היא. המדריך והמודרך חייבים למצוא דרך לדבר על אי־שביעות רצון בהדרכה, על מגבלות ואכזבות. המדריך במודל זה חושף יותר מעצמו, ומשום כך הוא חשוף יותר מאשר במודלים האחרים. עם זאת, נכונותו להביא את הסובייקטיביות שלו להדרכה מאפשרת לו המשך התפתחות וצמיחה. כמו כן, הדיאלוג בין מדריך למודרך ממחיש למודרך את התפיסה שתבניות אישיות נבנות בתוך קשר, תפיסה שאותה הוא יכול להפנים כמטפל (28). הדיבור המשותף מעשיר את ההתפתחות המקצועית של המודרך והמדריך, למרות שהם בעלי צרכים התפתחותיים שונים.

בעבודה לפי מודל התייחסותי מדריכים עלולים לעתים למצוא עצמם מבולבלים ולא בטוחים לגבי תפיסתם את המציאות והקשר ההדרכתי. מדריכים, כמו מודרכים, עלולים להיפגע בהדרכה, ולהגיב מתוך פגיעות זו באופן שאינו לטובת המודרך. קבוצת הדרכה על הדרכה מהווה, במקרים אלה, מסגרת בטוחה, שבה ניתן להתבונן באירועי ההדרכה מפרספקטיבות שונות. ניתן לשמוע את ה'קולות' השונים העולים בקבוצה כמהדהדים מצבי 'עצמי' שונים של המדריך והמודרך (ואף המטופל). התהליך הקבוצתי של ליבון ודיון באירועי ההדרכה מאפשר למדריך לארגן מחדש את חווית ההדרכה, ולצאת ממצבים של 'תקיעות' בכוחות מחודשים (28).

למרות היתרונות המוצגים לעיל, למודל ההדרכה ההתייחסותי הזה יש מספר מגבלות: היעדר גבול ברור בין מדריך למודרך, והיעדר 'אמת' ברורה בטיפול עלולים לעורר חרדה בקרב מודרכים ומדריכים כאחד. מודרך, הזקוק להכוונה ולנוכחות סמכותית ברורה בהדרכה, עלול לחוש שאינו מוחזק. פתיחות ושיתוף של מדריך עלולים לעתים לבלבל ולהציף, שכן המודרך אינו תמיד יודע כיצד לפרש פתיחות זו. המדריכים, מצידם, עלולים שלא־במודע לנצל את הפתיחות המתאפשרת במודל עבודה זה לצורכיהם האישיים – אם לעורר הערצה או להעמיס קשיים על המודרך. מכאן שמודל זה ניתן ליישום כאשר הברית ההדרכתית חזקה, ושני הצדדים פתוחים ללמידה מסוג זה.

להלן אביא שתי דוגמאות המתארות את העבודה על ה'עצמי המקצועי' בתוך קשרי הדרכה: דוגמה אחת מהדרכה אישית, ודוגמה שנייה מהדרכה על הדרכה.

עבודה על קשר בהדרכה אישית

מתמחה ותיקה, הנמצאת בחודש האחרון להריונה, דואגת מאוד לאחד ממטופליה, בחור צעיר שעבר התעללות מינית בילדותו. למרות שמצבו התייצב במהלך הטיפול, המטפלת חוששת שלא יהיה מוחזק בתקופת חופשת הלידה שלה, ומבקשת מהמדריכה להיות 'כתובת' עבורו בתקופה זו. המדריכה נענית לפנייתה והן קובעות לשוחח על כך בפגישת ההדרכה הקרובה. פגישה זו נקבעה לשעה חילופית, שכן באותו השבוע שעת ההדרכה הקבועה נפלה על יום חג. הקשר ההדרכתי הוא קשר ממושך וטוב, והמדריכה התגייסה ברצון לעזור למודרכת, ואף הציעה את השעה החילופית.

בבוקר יום ההדרכה התקשרה למדריכה אחת המטופלות שלה, וביקשה להקדים את שעת הפגישה. המטופלת, אף היא בהריון מתקדם, סיפרה כי נקבעה לה פגישה רפואית דחופה לשעה של הטיפול. המטפלת הציעה לה שעה שבדרך כלל פנויה לה, ושכחה לחלוטין כי זו השעה שהציעה למודרכת. דקות ספורות לפני תחילת הטיפול, שמעה המדריכה נקישות על דלת חדרה. כשפתחה את הדלת ראתה את המודרכת, שאמרה לה בנימוס כי היא ממתינה לה כרבע שעה, ותהתה אם המדריכה שכחה אותה. המדריכה נזכרה בבהלה שאכן קבעו שעת הדרכה, ואף ראתה את הפגישה רשומה ביומן לפניה.

המודרכת נכנסה לחדר נבוכה ונסערת, תוהה אם הבחורה ההרה ליד דלת המרפאה היא מטופלת של המדריכה. היא סיפרה שבתחילה חשבה שהמדריכה מאחרת, ואחר כך עלה בדעתה ששכחה אותה, והזמינה את המטופלת במקומה. למרות שחשה כעס כלפי המדריכה, היא ניסתה לטשטש אותו ופלטה בנימוס "בטח את עמוסה נורא... "

המדריכה הודתה בטעותה, וערכה בירור מהיר לגבי דחיית שעת ההדרכה/הטיפול. התברר כי המודרכת חוזרת לביתה שמחוץ לעיר בסוף השעה, ואילו המטופלת העדיפה לדחות את הפגישה לשעה מאוחרת יותר, שכן הגיעה הישר מהבדיקה – והתגוררה בקירבת מקום.

המדריכה, שהיתה נבוכה מאוד מהמקרה, שקלה להסתפק בהתנצלות או בשיקוף אמפתי של חווית האכזבה של המודרכת. ניתן היה גם לעבוד על 'התהליך המקביל' – הבנת האירוע כהשתקפות יחסי המטופל והמודרכת לקראת חופשת הלידה הצפויה. עם זאת, המדריכה חשה שהאירוע כנראה משקף דיאלוג שאינו מדובר ביניהן, וחשבה כי כדאי לברר יותר לעומק מה משמעות המקרה, ומה הוביל לכך ששכחה את המודרכת. בירור זה התאפשר בשל הברית ההדרכתית החזקה שנבנתה בין שתיהן.

המדריכה התנצלה, ואף אישרה את הבנתה של המודרכת לגבי השתלשלות האירועים. לאחר מכן תהתה בקול רם, כיצד קרה שרצונה להעניק למודרכת שעת הדרכה מיוחדת הפך לאירוע שבו היא מרגישה שבעצם נשכחה, לטובת 'מתחרה' אחרת? המודרכת, אכן, הזדהתה עם תחושה זו ותיארה כמה ציפתה להדרכה, וכיצד בבת אחת חשה מפח נפש כאשר ראתה את הדלת הסגורה ואת המטופלת ההרה. עם זאת, מרגע שנכנסה לחדרה של המדריכה שוב חזרה התחושה הטובה, כשהבינה שהמדריכה 'העדיפה' אותה על פני המטופלת. טלטלות רגשיות אלו לא היו זרות לה, והזכירו לה את משפחתה, שם היתה במשך שנים בתחרות מתמדת עם אחותה. בבית היה קשה לבטא רגשות אלה והיא העדיפה 'להחליק' אותם, ולהעמיד פנים שאינם קיימים. באופן דומה – התקשתה להתמודד עם קולגה שלה, שנתפסה על־ידה כיפה ומוצלחת. המודרכת התבטאה כלפיה פעמים אחדות באופן תוקפני, שהסווה רגשות של קנאה שבהם התקשתה להכיר. בעוד היא ממתינה לפגישת ההדרכה, פגשה בחוץ 'אחות מועדפת', ומהר מאוד החלה לקנא בה ולכעוס על המדריכה. היא הרגישה שהמדריכה מציעה לה משהו טוב, אך הנתינה 'התקלקלה'. תמות אלו התחברו גם לטיפול, שבאותה עת היה במוקד ההדרכה: הבחור שבו טיפלה היה בן מועדף בבית, אך בו־זמנית עבר התעללות מינית. הוא גדל בתחושות מבולבלות של היותו 'מיוחד' ו'מועדף', מחד, אך גם פגוע קשה על־ידי קרובי משפחה, מאידך. לקראת חופשת הלידה הצפויה של המטפלת הוא הביע חשש מהפסקת הטיפול, ומהאפשרות שהמטפלת תשכח אותו. בשיחות הטיפוליות שהובאו להדרכה עלו רמזים ברורים לקנאה בתינוק וכן כעס כלפי המטפלת ש'מעדיפה' לטפל בתינוק ולא בו. המטופל הסווה את הכעס בהבעות שמחה רמות על הלידה, והבעת ביטחון בכישוריה של המטפלת כאמא טובה. המודרכת, שהיתה בחרדה לקראת הלידה, שמעה בעיקר את השמחה שהביע, ובמעט את חרדת הנטישה, אך התקשתה לשמוע את הכעס והקנאה. בפגישות הדרכה קודמות, המודרכת העלתה אפשרות שתתקשר אליו כל שבועיים במהלך חופשת הלידה, ובהדרכה עלתה השאלה: האם זה אכן מציאותי? האם אינה מבטיחה לו משהו שתתקשה לקיים? העובדה שהמדריכה 'שכחה' אותה בחוץ לטובת 'בת' אחרת, חיברה את המודרכת לאפשרות הממשית שאכן 'תשכח' את המטופל. בנוסף – התקשר אירוע זה למחשבות טורדניות שהעסיקו אותה זמן רב בהדרכה ולא העזה לבטא: האם כאשר תחזור מחופשת הלידה תהיה המדריכה פנויה עבורה? היא ידעה שהמדריכה יזמה פרוייקט חדש ותובעני במרפאה, שיגזול ממנה שעות רבות, וכי בתקופה הקרובה היתה אמורה להתחיל להפעילו. בסתר לבה לא היתה בטוחה כי המדריכה אכן מעוניינת להמשיך ולהדריך אותה, ותהתה אם המדריכה בעצם העדיפה להשקיע את האנרגיות שלה בפרוייקט החדש (שהוגדר כ־baby, של המדריכה) במקום 'לטפל' בה? היא פחדה שהפרידה הצפויה עקב חופשת הלידה תגרום לקשר ההדרכתי להתמסמס, וכי התהליך הטוב שקרה ביניהן יאבד. מה שהתרחש ביניהן בשעת ההדרכה המחיש לה את האפשרות שהמדריכה אכן תשמוט אותה. עם זאת – העובדה שהמפגש התקיים בכל זאת, המחישה את רציפות הקשר.

המדריכה אף היא הרגישה מבולבלת מהסתירה שבהתנהגותה: נתינה מיוחדת, מצד אחד, ומצד שני, שיכחה. היא רצתה מאוד להעניק למודרכת זמן הדרכה נוסף לקראת הלידה – ולהיות לה קצת 'אמא', אך אולי באותה תקופה לא היתה מספיק פנויה, ולא הודתה בכך בפני עצמה. תֵמה זו התחברה לשאלה אישית שהמדריכה היתה עסוקה בה: האם היא מבטיחה דברים שבעצם אינה מסוגלת לקיים? והאם היא מתקשה לקבל את מגבלות הנתינה שלה?

האירוע ההדרכתי עימת את המדריכה עם השאלה לגבי מידת הזמן הפנוי שיעמוד לרשותה כאשר תתחיל להפעיל את הפרוייקט, שאלה שלא התמודדה עמה בשל רגשות אשם ואחריות שהרגישה. שאלה זו היתה קשורה ישירות למסר שאותו ניסתה להעביר למודרכת באופן דידקטי בשבועות הקודמים, כאשר זו הציעה שתתקשר למטופל שלה כל שבועיים במהלך חופשת הלידה, בעוד היא מושקעת בטיפול בתינוק. מה שלא הצליחה להמחיש באופן הדידקטי התרחש כ־enactment ביניהן. בנוסף לכך, כשם שהמודרכת לא היתה פנויה לשמוע את כעסו של המטופל עליה, המדריכה לא קלטה במשך כמה שבועות את חששותיה ודאגותיה של המודרכת לגבי עתיד הקשר ביניהן. לאחר בירור וליבון משותף של הסוגיות הללו, יצאו המדריכה והמודרכת בתחושה טובה שנפתחו דברים חשובים בקשר, וכן עבור כל אחת מהן באופן נפרד.

דוגמה זו ממחישה כיצד נסדקה הברית ההדרכתית (rupture) וכיצד, בליבון משותף אודות הקשר, ניתן היה לאחות אותה (repair). הבירור שערכו המדריכה והמודרכת תרם, הן לטיפול והן לחיזוק הברית ההדרכתית: המודרכת הצליחה להרגיש פחות אשמה לגבי מגבלות הנתינה שלה במהלך חופשת הלידה, לאחר שנוכחה כי 'נתינת יתר' אינה

תמיד מצליחה. כמו כן, מתוך חווית הכעס שלה על המדריכה, הצליחה לקלוט בצורה ברורה יותר את כעסו של המטופל כלפיה. מודרכת זו התקשתה בעבר בביטוי כעסים בטיפול ובהדרכות מחשש שביטוי כזה יהרוס את הקשר. העובדה כי יכלה לכעוס על המדריכה וכן לעמת אותה עם העובדה שנראה כי היא עסוקה בעניינים אחרים (הפרוייקט, המטופלת), הקלה עליה מאוד, והיא חשה כי שיחה זו רק חיזקה את הקשר ביניהן. מבחינתה היא חוותה ביטוי של כעס שלא היה הרסני, וכן של קרע זמני בברית, שניתן היה לאחות באמצעות עבודה משותפת.

תהליכים של 'קרעים' ו'איחוי' בקשר נמצאו בספרות המחקרית כמנבאים הצלחה בטיפול, וכממלאים תפקיד מרכזי בתהליכי שינוי, יותר מאשר חוויה של קשר טוב ורציף שמעולם לא הועמד במבחן (2). מסקנה זו קשה להעביר באופן דידקטי בהדרכה, אך החוויה שעברה המודרכת איפשרה לה ליישם הבנה זו בחדר הטיפולים.

המדריכה עברה תהליך שונה מעט משל המודרכת. בשיחה ביניהן היא קלטה באופן חד וחריף יותר מקודם את פגיעותה של המודרכת, והבינה כי בתקופה האחרונה נסמכה יותר מדי על 'הברית הטובה' ביניהן, תוך התעלמות מהמתח שהחל להתפתח. באופן לא־מודע היא שיתפה פעולה עם נטייתה של המודרכת 'להחליק' רגעים של קושי ביניהן, ובשל התעסקותה בפרוייקט החדש לא 'שמעה' את החששות לגבי המשך ההדרכה. הבירור בין המדריכה למודרכת לא היה מתאפשר אם המדריכה היתה מסתפקת באמפתיה למודרכת שנשכחה, או בהתבוננות בתהליכים מקבילים. ללא בירור של הקשר ההדרכתי לא היתה מתעוררת השאלה לגבי המשך ההדרכה, שאלה שהמדריכה והמודרכת נמנעו מלדון בה. **כמובן, נשאלת השאלה האם דיאלוג הדדי ופתוח מסוג זה היה מתאים בהדרכה בה הקשר פחות מבוסס, או בקשר עם מתמחה בשלב מוקדם יותר של התמחותו. סוגייה זו תידון בהמשך.** כמו כן, המדריכה עיבדה באופן דומה את האירוע עם המטופלת, בהתאם לקשר הטיפולי שהיה ביניהן.

עבודה על קשר הדרכתי בעזרת קבוצת הדרכה על הדרכה

מתמחה בשלבים ראשונים של התמחותו ביקש להתקבל להדרכה אצל מדריכה בכירה ומוערכת. המדריכה הציעה לו את השעה היחידה שהיתה פנויה לה, בשעה מוקדמת בבוקר. המתמחה התלבט, שכן השעה והיום לא היו נוחים לו, אך עז היה רצונו להיות מודרך אצל אותה מדריכה, והוא הסכים.

החדשים הראשונים של ההדרכה התאפיינו בהתפתחות טובה של הקשר ובשביעות רצון הדדית. עם זאת, לאחר שישה חדשי הדרכה פנתה המדריכה לקבוצת ההדרכה על הדרכה בתחושה שהתפתח מתח בהדרכה, וכי להערכתה, המודרך 'תקוע' ואחד הטיפולים שלו 'תקוע' במיוחד:

המטופל הוא בן גילו של המטפל/מודרך, ופנה עם סימפטומים של דיכאון בינוני, קשיים במציאת עבודה וקונפליקט לגבי עזיבת בית הורים. הקשר הטיפולי שהתפתח היה טוב ובהדרגה חל שיפור מסוים במצבו של המטופל. עם זאת, בפגישות ההדרכה האחרונות ביטא המודרך תחושה שהמטופל נעצר ואינו מתקדם כפי שציפה. הוא תיאר את המטופל כטיפוס 'תלותי': בן זקונים המתגורר עם ההורים בגיל 28, מתקשה ביצירת קשיים זוגיים, ו'אינו רוצה לעבוד'. הורי המטופל העבירו לו מסרים כפולים: מצד אחד, שיפצו לו חדר בבית, שילמו לו קיצבה חודשית ונראה כי נהנו מעצם נוכחותו בבית. מצד שני, ניסו כמה פעמים 'לדחוף' אותו לצאת מהבית, וקבלו על כך שאין לו הכנסה קבועה, ושאינו מתחתן. המודרך סיפר בהדרכה כי הוא מחבב את המטופל, וכי ניסה להבין ביחד איתו מדוע מתקשה לעזוב את בית ההורים ולהתקדם בחייו. הוא הציג בפני המדריכה מספר התערבויות שמטרתן היתה לעזור למטופל לקיים משא ומתן עם הוריו, למצוא דירה, ולהרחיב את מעגל ההיכרויות שלו. המדריכה ביקרה את ההתערבויות שלו כ'מעשיות מדי', אך כאשר ניסה לרדת לעומקן של הבעיות ביחד עם המטופל, היא חשבה שהוא 'מסתבך שלא לצורך'. בשלב מסוים ניסה המודרך להיות אמפתי למטופל, ואמר לו: "אני זוכר שהייתי במצב שלך, והצלחתי לצאת מזה...". בהתערבות זו, כך הסביר למדריכה, ניסה לעודד את המטופל ולנטוע בו תקווה, אך המטופל נסגר עוד יותר. בהדרכה ביטא תחושה שלמטופל יש צורכי תלות חזקים, ומשאלה לא־מודעת ש'המטפל יעשה עבורו את העבודה'. המדריכה חשה כי למודרך גם כן היו צורכי תלות לא מסופקים, וכי בהדרכה נטה 'להפעיל' אותה במקום להתמודד בעצמו ולהכיל את התסכולים שעורר בו המטופל. היא תיארה כיצד היא מנסחת למודרך התערבויות שונות, יעילות יותר, ומתאמצת להראות לו כיוונים חדשים בטיפול, אך הוא אינו משתמש במה שהיא מציעה לו. בהמשך הדיון הוסיפה, כבדרך אגב, כי בפגישת ההדרכה האחרונה סיפר המודרך שהמטופל הצליח לאחרונה ליצור קשר זוגי משמעותי לראשונה בחייו, וכי מצא עבודה לאחר תקופת אבטלה ממושכת.

בקבוצת ההדרכה עלו שני קולות לגבי הבנת הטיפול וההדרכה: בתחילת הדיון הזדהתה הקבוצה עם המדריכה: חברי הקבוצה חשבו שהמודרך והמטופל דומים בכך ש'אינם רוצים לגדול', וכי מתרחש תהליך מקביל בטיפול ובהדרכה, הגורם ל'תקיעות' בשני הקשרים. בהמשך הדיון התפתח 'קול שני' בקבוצה שטען כי הורי המטופל, החוששים מה'קן המתרוקן', מעדיפים להתמקד בקשיים של הבן הצעיר ומקבעים אותם, כדי לא להתמודד עם קשיי הפרידה שלהם. לאור ההתפתחויות האחרונות בטיפול, שהמדריכה הזכירה כבדרך אגב (זוגיות, עבודה חדשה) ייתכן כי הטיפול כלל אינו 'תקוע', וכי ההורים וגם המטפל מתקשים לראות את צעדי ההתקדמות שהמטופל עשה. משתתף אחר בקבוצת ההדרכה העיר כי האמירה של המודרך: "אני הייתי במצב שלך..." נשמעת מתנשאת, ואולי לכן המטופל הגיב בהסתגרות והתבצרות. הקבוצה העלתה השערה כי ייתכן שהמודרך מזדהה עם קשיי המטופל (העברה־נגדית), אך ממהר להדוף תחושות אלו ולכן מדגיש את הפער ההתפתחותי ביניהם. המדריכה הקבוצתית של המודרך, שאף היא השתתפה בקבוצת ההדרכה על הדרכה סיפרה כי אירוע דומה התרחש בהדרכה הקבוצתית הקודמת, עת התקשה המודרך להגיב באמפתיה כלפי מתמחה עמיתה. המתמחה פנתה לקבוצה שתעזור לה להתגבר על החרדות שלה מפני עזיבת מטופלים, והמודרך העיר לה בנימה יבשה: "אני לא יכול להזדהות איתך, כי אני כבר לא במקום הזה". המתמחה נפגעה מאוד, ותהתה בינה לבין עצמה אם אכן חוסר הביטחון שלה מוגזם ביחס לשלב המקצועי בו היא נמצאת? היתה לה תחושה שהמודרך מסתכל עליה כ'בעייתית'. המודרך, שעד אותו רגע לא קלט שפגע בחברתו לקבוצה, חש לא נוח, והודה שאכן היה לו כשל אמפתי כלפיה.

קבוצת ההדרכה על הדרכה המליצה למדריכה לברר עם המודרך בעדינות את ההעברה־הנגדית שחש כלפי המטופל, מתוך מחשבה שהוא מתמודד עם קונפליקט תלות/עצמאות בחייו האישיים וכן בהתמחות. שני חברי קבוצה העירו כי כאשר המודרך ניסה לפעול באופן עצמאי המדריכה ביקרה אותו, וכן לא התייחסה ברצינות לסימני ההתקדמות של המטופל. הם תהו אם ייתכן שהמודרך 'מפעיל' את המדריכה לא רק בשל צורכי תלות, אלא בשל תחושה שהמדריכה אינה סומכת עליו ועל שיקול דעתו? הם הציעו למדריכה לברר כיצד מרגיש המודרך בקשר ההדרכתי, והאם חש במתח שהמדריכה תיארה?

בפגישת ההדרכה על הדרכה הבאה שיתפה המדריכה כי אכן הזמינה את המודרך להתבונן, הן בהעברה־הנגדית שלו והן בקשר ביניהם. כמו כן ציינה לחיוב את התקדמותו המהוססת של המטופל. המודרך נשם לרווחה: הוא הסכים שהמטופל החל להתקדם, אך לא סמך על שיקול דעתו, בפרט לאור העובדה שחש את המדריכה ביקורתית כלפיו וכלפי עבודתו. בהדרכה הוא קישר תחושות אלו לתחושות המורכבות שחש כלפי הוריו: הוא עדיין נתמך כלכלית על־ידם, ופעמים רבות הרגיש שנחוץ לו ה'אישור' שלהם לצעדים שונים שעשה בחייו. בהתייחס לדברים שאמר למטופל, הודה המודרך כי יש רגעים שבהם כלל לא ברור לו כי 'יצא מזה'. הוא התקשה לקבל את חולשותיו של המטופל, שהזכירו לו את המקומות החלשים שלו, שאותם ניסה לרוב לטשטש. המדריכה הזמינה את המודרך להתייחס לתחושותיו בקשר ההדרכתי ולמידה בה חש במתח ההולך ומתהווה ביניהם. המודרך הודה כי אכן הרגיש במתח רב, אך חשש להתייחס לכך. הוא סיפר למדריכה עד כמה היה לו חשוב להיות אצלה בהדרכה, שכן הבין שזו הזדמנות ללמוד מקלינאית וותיקה ומוערכת מאוד. עם זאת, חש לעתים חוסר ביטחון והיסוס מולה, שכן היתה אקטיבית מאוד ונראה כי 'יודעת תמיד מה נכון'.

המדריכה בדקה עמו אם היתה אקטיבית מדי באופן ששיתק אותו ולא איפשר לו לנסות דרכים משלו בטיפול. המודרך הודה כי אכן חווה אותה לעתים ביקורתית וחשש להעיז ולומר זאת. המדריכה הופתעה מתחושות אלו של המודרך ועודדה אותו לבטא בצורה ברורה יותר את הקול שלו בהדרכה. כאשר תיארה אינטראקציה זו בקבוצת ההדרכה על הדרכה היתה נרגשת, ועם זאת הוסיפה בפסקנות כי למודרך עדיין יש הרבה מה ללמוד **ולה יש הרבה מה לתת**. חברי הקבוצה הגיבו לדברים אחרונים אלה, וקישרו אותם לעובדה שהמדריכה עמדה לפרוש בסוף השנה מהתחנה, ורצתה להרגיש שעדיין יש לה מה לתת למודרכים. נושא הפרישה, שהיה נושא רגיש, לא דובר עד אז בהדרכה על הדרכה, ואף לא הוזכר בישיבות הצוות במרפאה. חברי קבוצת ההדרכה הזמינו את המדריכה להתייחס לתחושותיה ביחס לפרישה המתקרבת, והיא ביטאה תחושות מעורבות: מצד אחד, עייפות מהעבודה הציבורית, ומצד שני, חרדה ועצב על כך שאולי אין לה מה לחדש ומה לתרום לצעירים. המדריכה חשה גאווה על כך שהמודרך בחר בה להדרכה, אך תהתה ביחד עם חבריה אם לא 'קיבעה' אותו כתלותי ו'תקוע' כדי לוודא שעדיין זקוק לה. תָמה של פרישה ועזיבה 'הידהדה' בטיפול ובהדרכה: הורי המטופל שחששו מהתרוקנות הבית עם עזיבת בנם, המדריכה שחששה מתחושת ריקנות עם הפרישה, והמודרך, שהזדהה עם קונפליקט תלות/עצמאות של המטופל, מצד אחד, ומצד שני, חש ככל הנראה ברגישותה של המדריכה ובצורך שלה להיות עבורו מדריכה דומיננטית ומשפיעה.

דיון זה עזר למדריכה לארגן את הנארטיב ההדרכתי בצורה חדשה, עם יכולת לקחת אחריות רבה יותר על החלק שלה, ולהיות אמפתית יותר לצורכי המודרך. לאחר פגישת הדרכה זו חזרה המדריכה אל המודרך תוך ליבון סוגיית הפרישה שלה, העצמאות המהוססת שלו, והקשר ביניהם. המודרך יכול היה לאשר שאכן ההדרכה מאוד משמעותית עבורו, אם כי חשוב היה לו לדעת שיכול להעיז ולהביע רעיונות משלו, וגם לחשוף קשיים מבלי שיאבד את ההערכה של המדריכה. הקשר ההדרכתי התחזק בעקבות תהליך זה, והעבודה בהדרכה היתה יותר ספונטנית ומשוחררת.

בדוגמה זו ניתן לראות כיצד קבוצת ההדרכה על הדרכה עזרה למדריכה להשתחרר מתפיסה מקובעת של עצמה ושל המודרך, ולבחון צדדים אחרים של הקשר ושל התהליך הטיפולי. בעידוד הקבוצה, המדריכה הצליחה ללבן עם המודרך סוגיות הנוגעות לקשר ההדרכתי, שהשתקפו בטיפול והיו רלוונטיות להתפתחותו של המודרך. בתהליך זה המודרך קלט את רמת ההזדקקות שלו לדמות בוגרת 'מאשרת' וכן נעשה מודע לנטייתו להדחיק את החולשות שלו ולהשליכן על הזולת, והבין עד כמה הוא יכול להיות תוקפני כאשר נתקל באחר שחולשותיו דומות לשלו. המדריכה קלטה שגם היא השליכה חרדות פרישה שלה על המודרך המעריץ, והתקבעה בתפיסתה את המודרך והמטופל.

הליבון בקבוצת ההדרכה על הדרכה עזר למדריכה ולמודרך לצאת מהמבוי הסתום שאליו נקלעו, באמצעות כמה תהליכים. ראשית – הקבוצה, שבמהלך הדיון התחברה למציאות **הסובייקטיבית של המודרך**, איפשרה למדריכה לקלוט מציאות זו, מבלי לערער לחלוטין את תפיסת המציאות שלה. בנוסף, עזרה הקבוצה למדריכה להתחבר ל'קול' פנימי שלה – הצורך להיווכח שהיא עדיין מדריכה מבוקשת. צורך זה מילא תפקיד חשוב בהסכמתה לקבל את ההדרכה, וגם בקושי לראות את ההתקדמות של המודרך (וכן את ההתקדמות של המטופל). הקבוצה יכלה לחזור ולתקף את הערך העצמי המקצועי של המדריכה, אך בו בזמן גם לעמת אותה עם הנטייה להשליך הכול על צורכי התלות של המודרך. הדיון איפשר למדריכה לשנות לחלוטין את תפיסתה לגבי הקשר ההדרכתי, לאחר ששמעה בקבוצה קולות שונים לגבי התנהלותה בקשר. באירוע הדרכתי זה היה אפשר בקלות להסתפק בפירושים של 'תהליך מקביל' (המטופל תלותי ומפעיל את המטפל, המודרך תלותי ומפעיל את המדריכה) אלמלא הליבון בהדרכה על הדרכה, אין ספק כי המדריכה לא היתה מזמינה את המודרך להתייחס לקשר ביניהם, וגילויים חשובים של שני הצדדים על עצמם לא היו מתאפשרים.

כמו כן – הדיון בהדרכה על הדרכה התייחס לארגון בו הם עובדים, שלא יצר הזדמנויות מובנות להתייחס לפרישה של חברת צוות ותיקה, ובעצם היתה התעלמות מנושא זה ודחייתו לסיום השנה.

דיון

המשותף לדוגמאות שהוצגו הוא הניסיון להבנות אירועי הדרכה תוך יצירת פסיפס בין־אישי מורכב של מציאויות סובייקטיביות בקשר ההדרכתי, ולא למהר ולקבוע 'אמת' פסיכולוגית אחת. בתוך דיאלוג זה מתפתח ה'עצמי' המקצועי, תוך הכרה בזולת (המדריך, המודרך, המטופל או העמיתים) ובסובייקטיביות שלו. הכרה זו היא המאפשרת קבלה של שיקוף מהזולת על עצמנו.

ניתן לשלב את התפיסה ההתייחסותית של הדרכה לשתי הגישות שהוצגו במבוא: הדרכה כמסגרת לפיתוח מיומנויות, והדרכה בדגש על שלבי התפתחות מקצועיים ידועים מראש. דיאלוג הדרכתי מהסוג המתואר לעיל מאפשר למודרכים לפתח ראייה רחבה יותר של עצמם ושל הטיפול, ולהיעזר בעבודה על הקשר ההדרכתי כמודל לעבודה על הקשר הטיפולי. תפיסה זו בעצם משכללת מיומנויות קיימות של הגדרה והמשגה, הקשבה אמפתית ותפיסת תהליך. היכולת לראות כמה רבדים והקשרים הופכת בעצמה לסוג של מיומנות קלינית. בהקשר זה עולה השאלה מתי מתאים ורצוי ללבן בהדרכה נושאים הקשורים לקשר מדריך/מודרך: האם כדאי לעשות זאת לעתים תכופות ובאופן קבוע, או סביב אירועים של משבר ביחסי ההדרכה? בשתי הדוגמאות שהובאו חל קרע בברית ההדרכתית ולכן הליבון ההדדי של הקשר היה חיוני לשם שיקום הקשר. עם זאת, בשני המקרים הליבון התאפשר בשל תפיסה המדגישה את הצורך בניטור תמידי של הקשר ההדרכתי. משמעות הדבר היא

שיש לשים לב לתנודות של ריחוק וקירבה בקשר, להיווצרות 'סדקים', וביטויים רגשיים שונים בקשר. אין הכוונה לזנוח את המטופל לטובת עיסוק תמידי ואובססיבי ביחסי ההדרכה, אלא לאפשר למודרך לצמוח כמטפל מתוך ליבון אירועים משמעותיים בהם הוא לומד על עצמו, על קשרים, ועל טיפול. פרולי וסרנט (18) ממליצות להפוך את ההתבוננות בקשר לחלק אינטגרלי בהדרכה, כ'מראה' למודרך ודרך לגבי התפתחותו המקצועית, וכמודל לעבודה עם המטופלים. האחריות להשגת מטרה זו היא בראש ובראשונה על המדריך, באמצעות 'הקשבה' מיוחדת לפרספקטיבה זו, ורגישות לתזמון המתאים. בהמשך, כאשר מודרכים מאמצים תפיסה זו של התבוננות בקשר, יוכלו הם בעצמם ליזום את השיח הבין־אישי.

הגישה השנייה – גישת התפתחות מקצועית בשלבים, מעלה שאלה לגבי התאמתו של המודל ההתייחסותי לשלבי התפתחות מקצועית שונים. לפי תיאוריות השלבים, המודרך המתחיל זקוק בעיקר להכוונה ו'הדרכה דידקטית' (29), ואילו עבודה על העברה־נגדית או התייחסות למדריך, מתאימה לשלבים מתקדמים יותר בהכשרה. פרולי וסרנאט מתנגדות לעמדה זו, ומציינות כי כאשר הדרכה דידקטית נקלעת לקשיים, המודרך הצעיר עלול לסגת לעמדה של 'עצמי מזויף', כדי לא להתמודד עם החרדה שהתעוררה. ללא ליבון הדדי של מה שמתרחש בקשר, המודרך עלול להרגיש שהוא נשאר לבד עם תחושות קשות, מבלי שיש לו תובנה לגבי התהליך המתרחש בהדרכה. עמנואל ברמן (30) טוען כי "אבד הכלח על הרעיון של טכניקה סטנדרטית". לדבריו, הדרכה היא תהליך למידה אישי ביותר, אשר דורש חשיפה ניכרת, הן מהמדריך והן מהמודרך. הימנעות מהתייחסות לקשר ההדרכתי עלולה להציג מודל הזדהות גרוע למודרך ולערער את המסר המעודד לשים לב לגוונים של הקשר הטיפולי, ומסקנתו היא "אי אפשר ללמוד לשחות בחליפה". לדני (11), אף הוא יוצא חוצץ נגד 'תבניות התפתחותיות', שאותן הוא מכנה בשם "developmental cookie-cutters". לדבריו, יש מטפלים צעירים העובדים באופן טבעי עם העברה־נגדית, ותפיסה טובה של הֶקשר הטיפולי וההדרכתי, לעומת מטפלים מומחים שאינם מאפשרים 'לגעת' בהם. לפי תוצאות מחקרי דיווח עצמי של מודרכים, הוא ממליץ על מודל הדרכה גמיש שבו המדריך עובד בסגנונות שונים, שאותם הוא מכנה באופן כללי – המורה, היועץ והקולגה (31). לדעתו, ההחלטה כיצד לעבוד בהדרכה תלויה בגורמים שונים הקשורים לאישיותו ולסגנון עבודתו של המודרך כגון: היכולת לשאת עמימות, חוויות חיוביות של הדרכה בעבר, וכמובן – חוזקה של הברית ההדרכתית. מחקרים שנעשו בארץ בשנים האחרונות מחזקים ממצאים אלה: פליישמן (32), במחקר שכלל סטודנטים בפרקטיקום ומתמחים בפסיכולוגיה קלינית, מצא שמודרכים בשלבי הכשרה **שונים** היו שבעי רצון יותר, וחשו עצמאיים יותר, כאשר ההדרכה היתה בדגש התייחסותי גבוה. מודרכים בהדרכה בעלת דגש התייחסותי נמוך תפסו את מדריכיהם כשולטים ופוגעים, ולמעלה ממחציתם דיווחו כי נמנעו מקונפליקט עם מדריכיהם באופן שפגע ביעילות ההדרכה. בירנבאום (17) מצאה אף היא שהקשר ההדרכתי מהווה מוקד מרכזי בחיי מודרכים, יותר מהיבטים רבים הנוגעים למטופלים או לרכישת מיומנויות קליניות. במחקרה היא מצביעה על הצורך לבנות קשרי הדרכה המתאימים לרמת העצמאות הנפשית של המודרכים, ולא להסתמך על צרכים התפתחותיים אחידים לכל שלב מקצועי. ניתן להוסיף ולומר שהסתמכות בלעדית על תיאוריות שלבים, שבאמצעותן אנו 'יודעים' מהם צורכי המודרך בכל שלב, אינה מתאימה לרוח העמדה ההתייחסותית, המדגישה את הצורך להכיר בסובייקטיביות של כל מודרך. ניתן, אם כן, להתייחס לשלב התפתחותי כציר אחד במערכת ההדרכה, כשלצידו צירים שונים המגדירים את הקשר. ההבדל בין צעירים לוותיקים אינו ביכולתם להתבונן בקשר ההדרכתי, אלא במידת העומק, המורכבות והתדירות של התבוננות זו. הבדל נוסף בין וותיקים לצעירים נעוץ במידה שבה שיח זה יכול להיות חלק מההדרכה כבר מראשיתה, וביכולתם של המודרכים ליזום אותו בצורה עצמאית. באותה מידה, ייתכנו הבדלים בין מדריכים צעירים לוותיקים בנכונותם לחשיפה עצמית ולהתבוננות משותפת על הקשר. עם זאת, במצבים שבהם הדיאלוג הבין־אישי מתאפשר, כפי שניסיתי להראות במאמר זה, הקשר ההדרכתי מהווה מקור לגילוי והתפתחות קולם הייחודי של המודרך והמדריך.

ספרות:

1. Horvath A., The therapeutic relationship: Research and theory. an introduction to the special issue. Psychotherapy Res., 15: 3-7, 2005.
2. Safran J.D., Muran C., Negotiating the therapeutic alliance: a relational treatment guide. New York, Guilford, 2000.
3. Fleming J., Benedek T., Psychoanalytic supervision. New York, Grune and Stratton, 1966.
4. Jacobs D., David P., Meyer D.J., The supervisory encounter: a guide for teachers of psychodynamic psychotherapy and psychoanalysis. New Haven and London, Yale Univ. Press, 1995.
5. Nordrum P., Ronnestad M.H., Changes in therapists' conceptualization and practice of psychotherapy following empathy training. The Clin. Supervisor, 22: 37-64, 2003.
6. Fall M., Sutton J.M., Supervision of entry-level licensed counselors: a descriptive study. The Clin. Supervisor, 22: 139-152, 2003.
7. Gaoni B. Neumann M., Supervision from the point of view of the supervisee. Am. J. Psychotherapy, 23: 108-114, 1974.
8. Hess A.K., Growth in supervision: stages of supervisee and supervisor development. The Clin. Supervisor 4: 51-67, 1986.
9. Loganbill C., Hardy E., Delworth V., Supervision in counseling. The Counseling Psychologist, 10: 1-67, 1983.
10. Worthington E.L., Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience. In: Professional Psychology: Theory Res. and Practice, 18: 189-208, 1987.
11. Ladany N., Psychotherapy supervision: What lies beneath? Psychotherapy Res., 14: 1-19, 2004.

12. Bordin A., Working alliance based model of supervision. The Counseling Psychologist, 11: 35-41, 1983.
13. Walker J.A., Ladany N., Pate-Carolan L., Gender-related events in psychotherapy supervision: female trainee perspectives. Counsel. and Psychotherapy Res., 7: 12-18, 2007.
14. Ellis M.V., Ladany N., Friedlander M.L., The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction with supervision. J. Counsel. and Develop., 77: 447-455, 1999.
15. Ladany N., Friedlander, M.L., The relationship between the supervisory working alliance and supervisee role conflict and role ambiguity. Counselor Education and Supervision, 34: 220-231, 1995.
16. Gray L.A., Ladany N., Walker J.A.et al., Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. J. Counsel. Psychology, 48: 371-383, 2001.
17. Birnbaum L., The mother-daughter relationship and psychotherapy supervision: level of differentiation and supervisee needs. Dissertation in Nitra Constatine Univ., 2001.
18. Frawley M.G., Sarnat J.E., The supervisory relationship: a contemporary psychodynamic approach. New York, Guilford Press, 2001.
19. Dewald P., Learning process in psychoanalytic supervision: complexities and challenges. Madison, CT, Int. University Press, 1987.
20. Ekstein R., Wallerstein R., The teaching and learning of psychotherapy. 2nd ed. New York, Int. Univ. Press, 1972.
21. Brightman B., Narcissistic issues in the training experience of the psychotherapist. Int. J. Psychoanal. Psychotherapy, 10: 293-317, 1984.
22. Jarmon H., The supervisory experience: an object relations perspective. Psychotherapy, 22: 195-201, 1990.
23. Newirth J., The mastery of counter-transferential anxiety: An object relations view of the supervisory process. In: R. Lane (Ed.), Psychodynamic approaches to supervision. pp 157-164. New York, Brunner-Mazel, 1990.
24. Aron L., A meeting of minds. Hillsdale, NJ, The Analytic Press, 1996.
25. Mitchell S.A., Hope and dread in psychoanalysis. New York, Basic Books, 1993.
26. Tronick E.Z., Dyadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change. Infant Ment. Health J., 19: 290-299, 1998.
27. Stern D.N., The present moment in psychotherapy and everyday life. New York, W.W. Norton, 2004.
28. קרון ת., ירושלמי ח., על תפקידי קבוצת הדרכה על הדרכה. בתוך: ח. ירושלמי, קרון ת. (עורכים), בין מדריך למודרך. עמ' 157-169, ירושלים, מאגנס, 1999.
29. קרון ת., חיימסון ט., איפיוני הדרכה משמעותיים מנקודת מבטם של מדריכים ומודרכים. בתוך: ירושלמי ח., קרון ת., בין מדריך למודרך. עמ' 170-203. ירושלים, מאגנס, 1999.
30. ברמן ע., הדרכה דינמית כצומת במערכת קשרים מצטלבים. בתוך: ח. ירושלמי, קרון, ת. (עורכים), בין מדריך למודרך. עמ' 94-109. ירושלים, מאגנס, 1999.
31. Ladany N., Walker J.A., Melnicoff D.S., Supervisor style, the supervisory working-alliance, and supervisor self-disclosures. Counselor Education and Supervision, 40: 263-275, 2001.
32. פליישמן א., הדרכה כמעשה אהבה. עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג פסיכולוגיה, האונ' העברית, ירושלים, 2004.



המרחב הקליני של פורום ת"א

- נוירוזה אובססיבית
- מועקה – חרדה
- סדרת סמינרים עם מרצים מפריז

(Ecole of Psychoanalysis of the Lacanian Field)
Colette Soler, Luis Izcovich, Marc Strauss

- הצגות מקרה וראיונות חולה

פעילויות נוספות של פורום ת"א

- סמינר קריאה משותפת על המאמר של לאקאן L'etourdit (1973)
- סמינר היכרות עם לאקאן
- סמינר 1 הכתבים הטכניים של פרויד
- סמינר 11 ארבעת מושגי היסוד (מפגשים בירושלים)
- סמינר 15 האקט האנליטי
- כנס "סוף אנליזה" בפריז, דצמבר 2011

הנחה לסטודנטים ומתמחים. פרטים על רישום, תשלום, מועדים ומרצים באתר:
www.forumlacan.com
או בטלפון: רקפת אמיר 054-4886388