

מפגשי הדרכה בין-סובייקטיביים

חנוך ירושלמי

על הדרכה בטיפול לייצג הן במבנה והן ברוחה מרכיבים מהגישה שמתוכה היא פועלת, כדי לשמש גם להזדהות והפנמה למודרכים. עקרון זה כולל את הגישה הבין-סובייקטיבית שהתפתחה בעשורים האחרונים, שפיתחה כללי עבודה טיפוליים ועמדה על כינון סוג מסוים של יחסים בין מטפל למטופל. במאמר יובאו עקרונות הטיפול הבין-סובייקטיבי והמלצות כיצד יש לייצג עקרונות אלה בהדרכה, וכן יידונו ההשלכות של יישומם עבור מדריכים ומודרכים.

מילות מפתח: הדרכה, פסיכותרפיה פסיכודינמית, בין-סובייקטיבי, הפעלות הדדיות, סמכות

מבוא

טיפול פסיכודינמי והדרכה פסיכודינמית הם שני מפגשים מקצועיים שונים זה מזה במטרותיהם ובאופיים, אך במובנים רבים גם דומים זה לזה באופן שבו מתנהל השיח בין משתתפיהם. במאמר זה אני מבקש להציג כיצד יכולים עקרונותיה המתהווים של הגישה הבין-סובייקטיבית ודרכי עבודתה הטיפולית להשתקף בהדרכה, מתוך הנחה שאי אפשר להפריד בין האופן שבו נערכת הדרכה ובין צורת ניהולם של הטיפולים אשר מובאים אליה לדין ולעיבוד.

התאמתה של ההדרכה לתיאוריה הקלינית של מדריכים ומודרכים היא משימה חיונית, שכן במרבית המקרים מהווים מדריכים דגמים להזדהות למודרכיהם, וברור שלמידה חשובה ביותר נעשית באמצעות תהליך הזדהות זה. תהליך זה מורכב וכולל בתחילה יסודות של חיקוי יותר מאשר הפנמה של דמות המדריך ושל עמדותיו, והמשכו בהפנמת קולו הייחודי וערכיו, ותהליך זה מהווה את מרכז התפתחותו המקצועית של המודרך (ירושלמי וקרן, 1998; Kron & Yerushalmi, 2000; Yerushalmi, 1992). יישום עקרונות פעולה ואמונות מגישתם הקלינית של המדריכים ושילובם באופן ניהול ההדרכה ובמסרים למודרכים מאפשר למודרכים להפנים צורות פעולה ותגובה אלו בדרכם לעיצוב זהותם כקלינאים.

במאמר זה אציג עקרונות מרכזיים של הגישה הבין-סובייקטיבית הקלינית שהתקבלו בקרב חוגים נרחבים של קלינאים, ואבהיר כיצד ראוי שמדריכים יישמו עקרונות אלו בהדרכה. אתייחס תחילה לתפיסת המפגש הטיפולי כמפגש בין שני סובייקטים ולהשלכות של תפיסה זו על קשר ההדרכה; בהמשך אפנה לדיון בשאלה שהעסיקה רבות את הפסיכואנליזה הבין-סובייקטיבית, על אודות מקור הסמכות והמומחיות של המטפל בעידנו, ולדיון בשאלת הגדרת סמכותו ומומחיותו של המדריך בפסיכותרפיה; לאחר מכן אציג את תרומת המושג "הפעלה הדדית" (mutual enactment) שמופיע באינטראקציה הטיפולית, ואת ההשלכות שלו על אינטראקציה ההדרכה; לבסוף אצביע דווקא על הבדל חשוב בין הקשר ההדרכתי לקשר הטיפולי, שעיקרו הזהירות הנחוצה בעת יצירת תנאים המעודדים גרסיה.

המפגש הבין-סובייקטיבי

תפיסת טיפול כמפגש בין-סובייקטיבי

טיפול מוגדר היום בידי רבים כמפגש בין שני אנשים בעלי סובייקטיביות שונה: חווייתם העצמית של השניים מאורגנת באופן שונה זה מזה, הגדרותיהם העצמיות ותפיסותיהם את עצמם ואת העולם שסביבם שונות. הם גם שונים זה מזה בערכיהם, באמונותיהם ובמוטיבציות שהם מייחסים לפעולות ולתקשורות אנושיות. ובכל זאת, למרות השוני ביניהם, מבקשים הם לקיים ביניהם דיאלוג אמיתי, קרוב ונוגע. רק דיאלוג כזה יכול להצמיח אווירת ביטחון שבה אפשר לחקור באופן אמיתי חוויות אישיות, רגשות חבויים ואת מצוקותיו של המטופל. דיאלוג כזה מאפשר פתיחות, כנות ורגיעה אצל שני משתתפי הדיאדה הטיפולית, שדרושות כדי לחקור את חיי הנפש של מטופלים וליצור אצלם שינוי עמוק (Atwood & Stolorow, 1993; Coburn, 2002; Orange, Atwood & Stolorow, 1997; Stern, 1985). משום כך מטפלים רבים חותרים לבנות מערכי טיפול כאלה שיאפשרו מפגש אמיתי ואותנטי בין המערכת הסובייקטיבית שלהם וזו של מטופליהם, תוך בחינת התרומות האישיות של כל אחד מהם להיווצרותו ולהתפתחותו של מפגש זה.

בכל מפגש בין-סובייקטיבי שמתקיים בין שניים מופעלת השפעה הדדית של כל אחד ממשתתפיו על שותפו (Aron, 2003; Bromberg, 2012; Green, 2004; Hirsch, 2002). כל אחד מהמשתתפים שואף להשפיע על רעהו במישורים רבים. השפעות הדדיות — על תפיסת המציאות של האחר, על המשמעויות שהוא מעניק לאירועים בעולם ועוד ועוד — מתרחשות ללא הרף בצורה גלויה וגם סמויה, תוך מאבק ולעתים

תוך משא ומתן מתמשך עליהן (Pizer, 1992). גם אם אין אנו מודים וגם אם אין אנו רוצים בכך, בין-שיחנו באינטראקציה משנה אותנו, כשם שאנו גורמים לשינויים בו. קלינאים רבים מבינים שעליהם לקחת בחשבון זרימה דו-צדדית של השפעות, ושהפעולה הטיפולית היא הדדית ולא חד צדדית.

אוגדן (Ogden, 2004) תרם להתפתחות הבנת המפגש הבין-סובייקטיבי שנוצר בטיפול פסיכודינמי בהגדרו את המושג "השלישי האנליטי". מושג זה מתייחס לישות חדשה שנוצרת במפגש בין מטפל למטופל, שהיא מעין סובייקטיביות שלישית, המופיעה בשדה שביניהם ושיש לה חיים משל עצמה. דייויס (Davies, 2004) וארון (Aron, 2006) מסבירים "השלישי האנליטי" אינו הישג סטטי של המטפל והמטופל, אלא ישות שמשתנה ומחליפה צורות כל העת. זהו מרחב פסיכולוגי שבו חשים שני המשתתפים לרגעים את הדמיון ולרגעים את השוני שביניהם; לפעמים הם חשים כאילו הם מתמזגים זה עם זה, ולפעמים רחוקים ונפרדים זה מזה. חוויות בין-אישיות אלו מחזקות את הקשר שבין שני משתתפי הדיאדה הטיפולית ותורמות להתפתחותו. המושג "השלישי האנליטי" מדגיש עד כמה ייחודי כל מפגש בין מטפל ומטופל, ועד כמה חשוב לחקור את השדה שביניהם. ואכן, השדה או המרחב שבין מטפל ומטופל היה ברבות השנים מושא לחקירה בטיפול דינמי, ובו נמצאו תשובות לשאלות רבות על הצלחת הטיפול.

תפיסה טיפולית זו מניחה כי אנו שואפים תמיד להשפיע על סביבתנו ולעצבה, לחוות חוויות אפקטיביות ו"סוכנות" (agency) – ובו בזמן גם להיות מושפעים מהאחרים כדי לבנות את אישיותנו מהזדהויות עם חלקים של אחרים בסביבתנו (Slavin & Kriegman, 1998). על כך כותבים סלווין וקריגמן שבאמצעות גישוש קשוב ומתמשך יכולים מטופלים בכל עת לחוש כיצד הם יכולים להשפיע עלינו המטפלים, כיצד הם חודרים לזהותנו וכיצד יכולים הם לזהות קונפליקטים שלנו ו"להכריח" אותנו להגיע למקומות שקשה לנו להיות בהם. לדבריהם, פעמים רבות אנו הולכים עמם למקומות אלו וחווים שינוי אמיתי במהלך דרך זו. סלווין וקריגמן מוסיפים שאנו עושים זאת מפני שהקשר עם המטופלים דורש זאת, ומפני שהם ראויים לכך.

מטופלים מגיעים אמנם למטפל בחיפוש אחר שינוי והשפעה מצדו, אך קשר עמוק ודיאלוג אמיתי ייווצרו בטיפול רק אם יוכלו המטופלים ליצור שינוי גם במטפל עצמו – גם אם אין מדובר בקשר סימטרי. ואכן, מטפלים רבים מאמינים שלא תיתכן התפתחות ממשית בטיפול ללא מימוש עקרון ההדדיות בקשר הטיפולי – כלומר, שמטפלים כמו מטופליהם יושפעו גם הם במידה מסוימת ובאופן אותנטי בערכיהם, באמונותיהם וברגשותיהם העמוקים. יש בכך משום חריגה מסוימת מהכללים הבסיסיים של ניטרליות ואנונימיות, ולכן יש תמיד מקום לקחת בחשבון את ההעברה של המטופל ואת ההעברה של המטפל. המסקנה המתבקשת היא שהעברת המטופל מעוצבת תמיד

על ידי סביבת קשר ייחודית, ושיש להבין ולפרש אותה בהקשר של קשר טיפולי ספציפי (Atwood, & Stolorow, 1997; Orange & Stolorow, 1998).

תפיסת הדרכה כמפגש בין-סובייקטיבי

הדרכה בפסיכותרפיה היא מפגש בין-אישי רב עוצמה שמתרחש בין שני אנשי מקצוע, שיש בו רכיבים טיפוליים כמו תמיכה רגשית, הבנה פסיכולוגית והזדהות (Ganzer & Ornstein, 2004; Schames, 2006) לשם עיבוד תהליכי הטיפול של המודרך. בהדרכה מעבד המודרך את חוויותיו כמטפל באמצעות דיון עם המדריך על התמודדויותיו עם אתגרים בטיפולים. אוירת ההדרכה, איכות הקשר שנוצר בה בעקבות תרומותיהם האישיות של שני משתתפיה ומאפייניו של הקשר, הם שנותנים מובן ומשמעות לאופן שבו מספר המטפל את נרטיב הטיפול שהוא מעורב בו. התעלמות ממרכיבי קשר ההדרכה עצמו הופכת אם כן את עיבוד הטיפולים שעליהם נערכת ההדרכה לחלקי בלבד.

הדרכה על פסיכותרפיה פסיכודינמית נתפסת בידי בעלי מקצוע מסוימים, בדומה לאינטראקציה הטיפולית, כמקיימת בתוכה מפגש של שתי מערכות "עצמי טיפולי": שני אנשים שמארגנים באופן שונה את חוויותיהם ותפיסות העצמי שלהם כמטפלים; את תפיסותיהם את חוויותיהם של מטופליהם; את ערכיהם הטיפוליים; את ייחוסיהם המניעים של מטופליהם ושל עצמם כמטפלים; ועוד. סביבת ההדרכה מהווה כר להתפתחותו של המודרך כאיש מקצוע, ובה הוא מגבש את מרכיבי זהותו וחוויותיו העצמיות כמטפל (Berman, 2000; Brown & Miller, 2002); אולם כמו בדיאלוג בין-סובייקטיבי בין מטפל למטופל, בהדרכה מתקיימת השפעה הדדית בין המדריך והמודרך בעיצוב העצמי המקצועי. כך, כל קשר הדרכה ספציפי הוא מערכת אקולוגית ייחודית שבה מתרחשים תהליכים התפתחותיים-מקצועיים של מודרכים ושל מדריכים כאחד. בסביבת ההדרכה טמון אם כן פוטנציאל התפתחות ובנייה מקצועית ואישית של המודרך — אך לא רק שלו, אלא גם של מדריכו באופן מקביל והדדי, גם אם לא סימטרי.

לכל אורך ההדרכה מתנהל בין המדריך והמודרך משא ומתן לגבי סוגיות כמו תפיסת הקשר הטיפולי (של המודרך עם מטופליו), תפיסת קשר ההדרכה, ערכים טיפוליים, מסגרת ההדרכה, חלוקת הכוחות ביניהם ועוד. המשא ומתן מתנהל במישורים שונים — גלויים וסמויים, הצהרתיים ובלתי מילוליים וכאלה שמתבטאים בפעולות לא מילוליות. אופיו הייחודי של קשר ההדרכה משפיע גם על האופן שבו משלב המודרך בין הסתרה לבין גילוי כן ופתוח של חוויותיו בעת הטיפול, שאותו הוא מביא להדרכה.

כפי שיורחב בהמשך, במרחב ההדרכה מתרחשות דרמות בין-אישיות שמשחזרות

דרמות מטיפוליו של המודרך; התבוננות רפלקטיבית בהן, המלווה בסובלנות מסוימת לאי־דיעה ואי־הבנה, יכולה להוביל את שני משתתפי הדיאדה לתובנות משותפות עשירות לגבי הטיפול שהם דנים בו (Mollon, 1989). סביבת ההדרכה היא שמעצבת במידה רבה בקשר הדרכתי ספציפי את היחס שבין שחזור חווייתי ורגשי של אירועי הטיפול על עליותיו ומורדותיו, ובין התבוננות רפלקטיבית בתהליכים הטיפולים. סביבת ההדרכה אחראית גם לאופי תובנותיו של המודרך ולמשמעויות שהוא מעניק לגילויי ההעברה והעברת הנגד אשר הופיעו בטיפול שהוא מביא להדרכה.

הדרכה שמבטאת עקרונות טיפוליים של גישה בין-סובייקטיבית מתמקדת בהתפתחויות בקשר ההדרכתי שנוצר עם כל אחד מהמודרכים, באפיוניו הייחודיים, בתקלות שבו, וגם בחוויית ה"ביחד" שנוצרת במפגשים עמו. התבוננות רפלקטיבית מעין זו כוללת הערכה ושיפוט של עבודת ההדרכה של המדריכים עצמם, בחינה של סביבת ההדרכה שנוצרת בקשר הייחודי עם כל מודרך ומודרך, ועוד.

מקור המומחיות והסמכות בפסיכואנליזה התייחסותית

מומחיות המטפל וסמכותו

בגישות טיפוליות מסוימות מאמינים מטפלים שתפקיד המטפל הוא להתבונן במושא התצפית שלו – המטופל – בצורה "נקייה" חסרת פניות, ולבחון את הטיותיו ותרמיותיו העצמיות של המטופל (Mitchell, 1995). בגישות אחרות טוענים שתפקידו של המטפל הוא לחקור בצורה מיומנת ורגישה את סובייקטיביות המטופל מתוך רגישות, פניות ו"השאלת" העצמי שלו כדי למלא משימה זו (Roiphe, 1995). סמכותו של המטפל מיוחסת לכמה גורמים: לידע שלו על טבע האדם ועל תהליכים טיפוליים, ליכולתו להתבונן במטופל בלי לערב את עצמו ואת הקונפליקטים שלו ויכולתו למנוע מהטיותיו האישיות מלהשפיע על שיפוטיו. אם יש למטפל הכשרה וניסיון מתאימים, כך מאמינים רבים, הם יאפשרו לו להתבונן במטופלים, מושאי התצפית, מתוך עמדה חיצונית ולא מעורבת מדי. עמדה כזו נתפסת כמבטיחה את יכולתו של מטפל להגיע לממצאים קליניים מבוססים היטב.

על פי השקפתם של מטפלים התייחסותיים, הן המטפל והן המטופל בוחנים זה את זה במידה שווה ולאורך כל התהליך, והם מעלים השערות סמויות שמסבירות את פעולותיו ומסריו של בן־שיחם. על המטפל להתבונן ולחקור את השדה שבינו לבין מטופלו – חקירה שלא נתפסת כחיצונית ואובייקטיבית, מאחר שהמטפל כצופה נתפס כאן כחלק אינטגרלי מהתצפית עצמה. התצפיות שעורך המטפל משקפות לפי גישה

זאת את האווירה ואת איכות הקשר הבין-אישי והבין-סובייקטיבי של הטיפול, וגם דרמות פנימיות של שני משתתפי הדיאדה הטיפולית.

הסברים פרשניים למציאות העברה והעברת נגד ותוכנות שמקבלות בהם ביטוי (תוכנות שכאמור הן תמיד ספציפיות לזוג הטיפולי שיצר אותם במשותף ולמפגש הייחודי שביניהם) אינם מוענקים מאדם אחד למשנהו בטיפול, אלא נוצרים במשותף בידי שני משתתפי הדיאדה, באמצעות תהליך מתמשך של משא ומתן מורכב, שמתנהל במישורים שונים של תקשורת בין-אישית. לבסוף, למטפל יש ודאי ידע תיאורטי ומחקרי רב יותר מזה של המטופל, אך חשוב לא פחות הידע שבא מהמטופל — ידע מהחוויה (lived experience); שהרי המטופל הוא שחווה את אירועי חייו ונוכח במפגשיו הבין-אישיים (Benjamin, 1997; Frayn, 1993; Goldberg, 1998; Lyons-Orange, 2002; Shane, 2006; Shapiro, 2002; Ruth, 2006; Mills, 2005).

אף שהמטפל ההתייחסותי אינו מצופה לפרש את גילויי ההעברה של המטופל כבעלי משמעות קבועה ונתונה (שהרי מטריצת ההעברה והעברת הנגד תמיד ייחודית לקשר טיפול מסוים), ברור גם שניהול טיפול התייחסותי דורש מידה רבה של מיומנות ויכולת הבנה של תהליכים בין-אישיים ובין-סובייקטיביים; כמו כן ברור שמעבר להשפעת המטפל על התהליך הטיפולי, שנובעת ממקורות אמפתיים וחומלים, על מטופלים לייצג גם סמכות מקצועית כדי להציע למטופלים לשנות תפיסות ולרכוש תוכנות חדשות על חייהם. כיצד אפוא נוכל להגדיר את מומחיות מטפלים אלה על פי הגישה ההתייחסותית ומהי הסמכות שהם רשאים ליטול לעצמם? אני סבור שההגדרה הטובה ביותר למומחיותם, שממנה נובעת גם סמכותם, היא ידע בקידומם של מערכים בין-סובייקטיביים ובהתבוננות רפלקטיבית בהם.

מומחיות זו כוללת יכולת מפותחת לקשר, שמטופל יוכל להפנים משהו ממנה במהלך טיפולו ולהשתמש בה בהזדמנויות אחרות ובקשרים אחרים בחייו. בהפנמה כזו מרחיב המטופל את "הידע הסמוי" שלו אודות קשריו (implicit relational knowledge), בצורה שמאפשרת לו למצוא דרכים חדשות "להיות עם אחרים", כלומר לנהל, לפתח ולהעשיר את יכולותיו בקשרים הדדיים והרמוניים עם אחרים (Stern et al., 1998).

לצד ידע סמוי זה, שאינו מאורגן בצורה סמנטית של מילים ומשפטים, לומד המטופל בטיפול התייחסותי גם להתבונן בצורה רפלקטיבית באינטראקציות שמתפתחות בינו לבין אחרים — לא רק לאחר התרחשותן, אלא גם בעת התרחשותן ממש. היכולת לרפלקציה כזו היא ביטוי ליכולתו של האדם ללמוד מחוויותיו הבין-אישיות בצורה סימבולית וסמנטית ולנסח לעצמו באמצעות מילים ומשפטים מאורגנים ובהירים תוכנות על האופן שבו הוא יוצר מרחב בין-סובייקטיבי עם אחרים משמעותיים. תוכנות אלו יובילו לצמיחה אישית ולפיתוח דרכים חדשות לארגון חוויותיו האישיות של המטופל וליכולתו לפעול בעולם ולהיות בקשרים עם

אחרים. כמו כן מבינים קלינאים כיום שאת האמיתות החדשות צריכים המטפל והמטופל ליצור במשותף (Gediman, 2006; Schafer, 1992).

מומחיות המדריך וסמכותו

במידה מסוימת נתפסת מומחיותם וסמכותם המקצועית של מדריכים כנובעת מידע מוכלל שנחשב לאובייקטיבי ולחיצוני למפגש ספציפי זה או אחר עם מטופל. קלינאים רבים תופסים הדרכה כסיוע למודרכים להיחלץ ממחסומים שמונעים מהם לזהות את ההעברה של המטופלים ואת התנגדותיהם, גם אם אין עיבוד של קונפליקטים או טראומות שעולים בהדרכה (Crowell, 2007; Gee, 1996; Hanoach, 2006). כדי להגדיל את ממד האובייקטיביות בהדרכה, מדריכים נדרשים לזהות ולנטרל את העברת הנגד שלהם כלפי אותם גילויי העברה של מודרכיהם כלפיהם, כדי למנוע הטיות מצדם בתפיסת המציאות הבין-אישית ובהערכת התפקודים המקצועיים של מודרכיהם. תפקיד זה נחשב במשך זמן רב למשימה המרכזית, או אחת המשימות המרכזיות של מדריכים, והוא נועד להבהיר את התמונה המורכבת של יחסי העברה והעברת נגד, שנתפסו כלב-ליבה של העבודה הטיפולית הפסיכואנליטית. מעבר לניהול הטיפול, תפקיד זה הוא בעל ערך רב לשמירה על הטיפולים ועל המטופלים עצמם, שהרי הם ורווחתם האישית מהווים את תכלית עבודת ההדרכה ואת הרציול האתי שלה (ירושלמי וקרן, 1998; שפיר, אכמון ווייל, 2003; Yerushalmi & Kron, 2000; Yerushalmi, 2001).

כיום, כאשר כל ידע נתפס כיוחסי וכמבוסס על נקודת מבט מסוימת, מאמינים מדריכים בגישה ההתייחסותית שיש בידם ידע תיאורטי, מחקרי וקליני רב יותר מאשר מודרכיהם; אולם למודרכים יש ידע חווייתי מעצם השתתפותם בטיפול עצמו, וידע זה אינו פחות חשוב מזה שבידי מדריכיהם: מודרכים נכחו באינטראקציות טיפוליות ונטלו בהן חלק חשוב ומשמעותי כמשתתפים מעורבים (participant observers), והם יודעים מכלי ראשון מה התחולל בטיפול. כפי שמטפלים אינם נתפסים בגישה זו כצופים אובייקטיביים ופרשנים מוסמכים יחידים לנפשם של מטופלים, כך גם אין לראות במדריכים צופים כול-יכולים שתפקידם להביא הארה למודרכים (Rock, 1997). זאת ועוד, ברור לנו היטב שיש הטיות ברורות גם למדריכים כמו למודרכים: גם אצלם ארגון חווייתם האישית והיחודית משפיע על משמעויות שהם מעניקים לפעולות הטיפוליות של מודרכיהם.

מדריכים המעוניינים לייצג בהדרכתם תפיסות, ערכים ועקרונות פעולה טיפולית אלו, נדרשים לשים לב למערך ההדרכה שהם יוצרים. ראשית, על ההבניות (constructions) המגובשות בהדרכה ומתייחסות לטיפולו של מודרך, להיבנות במשותף בידי מדריך ומודרך כאחד, ויש להגיע אליהן בתהליך של משא ומתן מתמשך

ביניהם (Yerushalmi, 1999). תרומותיו של מדריך מסוגלות אמנם לספק התבוננות חיצונית, רפלקטיבית ומארגנת, אך יש לזכור שגם המדריך נושא הטיות אישיות משלו, וחשוב יותר מכך – אין ברשותו אותו ידע שבא מתוך חוויה: הוא לא נכח באינטראקציה הטיפולית בעת התרחשות אירועי ההעברה והעברת הנגד. לפיכך, הצעותיו להבניות של אירועי טיפול והתפתחות הקשר הטיפולי יכולות להיות מוצגות רק בצורה ראשונית, כבסיס למשא ומתן בינו לבין מודרכו, תוך הבנה ברורה שהידע הרלוונטי שבידו הוא רק סוג אחד של ידע מבין סוגים אפשריים של ידע. עמדה כזו חייבת להוביל לשיתוף פעולה בין השניים כדי ליצור את הבנותיהם המשותפות ולגבש ידע לגבי חיי הנפש של המטופל (Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001). נראה שדברים אלה נכונים בעיקר לגבי מודרכים שיש להם ניסיון מסוים, שכן חסרי הניסיון יזדקקו יותר למדריך שיש בידו ידע ברור והוא מהווה סמכות שאפשר להישען עליה.

זאת ועוד: הקהילות המקצועיות אמנם מאצילות מסמכותן על מדריכים לפעולה הדרכתית, אבל המדריך אינו יכול להיסמך על מנדט מהקהילה המקצועית ועל רמת ידע תיאורטי וקליני בלבד. תחת זאת, סמכותו של מדריך נובעת במידה רבה מיכולתו להשתתף בצורה מעורבת רגשית ואותנטית באינטראקציה שבינו לבין מודרכו, להתבונן בה בצורה ביקורתית, וכן לעבד ולפרש תמות התייחסותיות שעולות הן בטיפול והן בהדרכה עצמה (Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001).

פרולי-אודי וסרנט (Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001) מציעות שמדריך יכול להשתתף באינטראקציית ההדרכה בכמה דרכים: לספק מידע, למלא תפקודי הכלה ולהצביע על תבניות עצמי-זולת של מודרכו. לצד כל אלה, לדבריהן, על המדריך להפגין תמיד מודעות להיבטים ההתייחסותיים וההדדיים של תהליך ההדרכה. סוג אחר של מעורבות מדריכים, על פי פרולי-אודי וסרנט, קשור בבניית מרחב בטוח שבו יוכלו מודרכים לחוות רגסיה חלקית ומבוקרת, שיכולה לשמש לקידום הבנות לגבי הטיפול. חוויות רגסיביות כמו תגובות רגשיות אינטנסיביות, מצבי מודעות משתנים, חוויות דיסוציאטיביות או תגובות סומטיות, יכולות, לדעתן של פרולי-אודי וסרנט, לתרום רבות להבנת העולם הלא מודע של מטופלי המודרך.

בתפיסה שאני מציע כאן, אם מטפל הוא מומחה ליצירת מערכים בין-סובייקטיביים ולשימוש ברפלקציה לבחינתם (כפי שנטען לעיל), הרי שמדריך טוב צריך להיות מומחה לבחינת מערכים מעין אלה, כפי שהם משוחזרים בהדרכה, ולעיבודם ממרחק של זמן. שחזור האינטראקציה הטיפולית בהדרכה יכול להתבצע לעתים באמצעות כניסה חלקית וזמנית של מודרך למצבים רגסיביים, או באמצעות סיפור חווייתי ואוטנטי ככל האפשר שמספר המודרך בהדרכה. דרך אחרת להתבוננות רפלקטיבית באינטראקציה הטיפולית היא זיהוי ואיתור של מצבים ונקודות זמן ספונטניים ייחודיים שבעקבותיהם נוצרה תמורה ממשית בקשר הטיפולי – רגעים אותנטיים ש"הקפיצו"

או "הפילו" את הקשר בין המטפל למטופל ושינו את התפתחות הטיפול. זיהוי כזה יאפשר הבנה חשובה לגבי האופן שבו מפתחים מטופלים ואף מטפלים מפגשים בין-סובייקטיביים בחייהם.

הפעלות הדדיות

הפעלות הדדיות בטיפול

אחד המושגים שהשפיעו יותר מכול על אופייה ועיצובה של הגישה ההתייחסותית בפסיכואנליזה הוא "הפעלות הדדיות" (mutual enactments). הפעלות הדדיות הן אירועים ופעולות ממשיות או מקרים שהיה בהם רצון ברור לפעול, אשר מתרחשים בין שניים שמנהלים ביניהם דיאלוג. כל אחד ממשתתפי הדיאלוג חש שהוא נדחף לבצע פעולות מסוימות בעקבות התנהגות בן-שיחו (Ginot, 2001). הפעלות כוללות תמיד מסרים לא-מילוליים וסמויים, ועשויות לעתים להסתתר לא בתוכן ההצהרתי של מילים אלא באופן שבו הן נהגות, במחוות ובתגובות רגשיות בולטות. הפעלות למעשה נכפות על האדם בידי בן שיחו, ומבטאות צרכים, תשוקות ופנטזיות של בן-השיח, שממלאים תפקיד בדרמה הפנימית הבלתי מודעת שלו (McLaughlin, 1991). קסורלה (Cassorla, 2001) מסביר שהתנהגויות ופעולות לא-מודעות אלו כובלות את בן-השיח בכך שהן מעבירות אליו את פחדיו, דמיונותיו, תקוותיו ותפיסותיו האמיתיות או המדומיינות של האדם שמחולל את ההפעלה.

הצורך הבלתי מודע של אדם לגרום לבן-שיחו לממש בפעולה מוחשית את הדרמה הפנימית שלו, מקורו בחלקי נפש מנותקים מההוויה המרכזית ומהמודעות – מצבים פסיכולוגיים שכוללים אופנויות של ארגון חוויה, רגשות ותפיסות עצמי-זולת ייחודיות, המופיעות רק בהקשרים בין-סובייקטיביים מסוימים (Aron, 1996; Messer & Warren, 1995; Rangell, 1985). כותבים שונים מהגישה ההתייחסותית מסבירים שלכל אדם "מצבי עצמי" מנותקים שאינם מקבלים ביטוי מילולי ישיר ונדחקים הרחק ממרכז המודעות. מצבי עצמי אלה מתגנבים ומקבלים ביטוי סמוי ועקיף דרך הפעלות, וכך משפיעים על אינטראקציות משמעותיות ביותר של כל אדם.

המושג "הפעלות הדדיות" זכה למקום מרכזי בגישה ההתייחסותית, שכן הוא מבטא את עקרון ההדדיות בקשר הטיפולי ואת היצירה המשותפת של מציאות בין-אישית. הפעלות הדדיות הן תמיד ביטוי של מטריצת יחסי העברה והעברת נגד, וכוללות שחזור מסוים של קשרי עבר שהתקבעו בזיכרון של אדם. אותם "זיכרונות התייחסותיים" מופיעים שוב ושוב בצורת פעולות שהמניע להן אינו מודע, ואשר

מתרחשות באינטראקציה עם אחרים משמעותיים – במקום להופיע בצורת זיכרונות מודעים וברורים; החזרתיות של הופעתם מאפשרת לעבדם ולגבשם (Freud, 1968). דפוסי קשר שהובילו פעמים רבות לתסכולים ופגיעות בעבר משוחזרים תוך משאלה ותקווה שבפעם הנוכחית היענות של האחרים המשמעותיים לצרכים תהיה מתאימה ומלאה יותר.

לעתים מתבטאת הפעלה רק ברצון או בצורך לפעול, שהאדם נמנע מלממשו בגלל עכבות מוסריות, או בגלל תפיסה שפעולה זו אינה מתאימה למציאות בין-אישית נוכחית; לעתים מדובר בהיבטים מעודנים של התנהגות אשר קשה יותר להבחין בהם; אך לעתים פורצת דרמה ממש, כשאנשים נדחפים לפעולות חריפות ולעתים אף אלימות זה כלפי זה. דרמה כזו עלולה להביא למשבר בטיפול, שכן שני משתתפי הדיאדה אינם מודעים למקורות שמפעילים אותם זה כלפי זה, ורק חווים התמודדות בין-אישית סוערת במידה בעייתית ומפחידה. במקרה כזה, הבנת המניעים הבלתי מודעים שהפעילו את הסערה הרגשית היא חיונית לא רק כדי להבין משהו חשוב על חיי הנפש של האדם – אלא גם כדי להיחלץ ממלכוד הרסני בתוך הטיפול עצמו. הפעלות הדדיות נובעות ממקורות שאינם מודעים אצל שני משתתפי השיח, ולכן פעמים רבות אפשר לזהותן, להכיר בהן ולהבינן רק לאחר שהתקיימו (Renik, 1993).

הפעלה יכולה להביא לתוצאות חיוביות ביותר מבחינת התפתחות הקשר הטיפולי ומבחינת הבנת תהליכים לא מודעים אישיים. אפשר להגיע להישגים כאלה כאשר מטפלים ומטופלים מצליחים להיענות לצרכים התפתחותיים של בן-שיחם ולווסת את מצבי העירור שלו בצורה טובה. במקרה כזה יחוו מטפלים ומטופלים קפיצה גדולה בקשר הטיפולי: הם יחוו תיקון למעגלי הפעלות בעייתיים ומכאיבים מתקופות חיים קדומות. לעתים הפעלה הדדית היא חוויה קשה מכיוון שהיא משחזרת באופן מדויק קשרי עבר מכאיבים ומתסכלים, ולכן כרוכה בחוויה של וגרסיה וחזרתיות כפייתית של מכאובי העבר.

הפעלות יכולות להיות אפיזודיות וספורדיות או כרוניות שמופיעות וחוזרות על עצמן, אך תמיד הן חלק בלתי נפרד מכל קשר טיפולי. הבנת מקורותיהן עשויה לקדם את מטרותיו של טיפול נפשי שפועל להרחבת תובנות המטופל.

הפעלות הדדיות בהדרכה

במפגש הדרכה, כמו בכל מפגש משמעותי, מתקיימות הפעלות הדדיות שבהן גורם כל אחד ממשתתפי ההדרכה לבן-שיחו לפעול בצורות המשחזרות עבור כל אחד מהם דפוסי קשר מהעבר. תוכן ההדרכה עוסק אמנם בסיפורי המודרך על טיפוליו, בהבנייתם ובהענקת משמעויות חדשות להם, אבל המדריך והמודרך גם מופעלים כל הזמן זה

כלפי זה ונמצאים במצב פגיע ביותר (Brightman, 1985). מקורן של חלק מההפעלות שעולות בהדרכה טמון בעולמם הפנימי של המדריך והמודרך ובעקבות זיכרון שטמונים בכל אחד מהם, ומקורן של חלק אחר הוא בתהליכים שהתרחשו בטיפולים עצמם ושוחזרו בהדרכה בתהליך מקביל (Frawley-O'Dea, 2003).

חשוב לומר שהדרך היחידה ללמוד על מהותן של הפעלות הדדיות היא באמצעות המחשת מושגים אלה בצורה חווייתית – כאן ועכשיו בקשר. משהתרחשו הפעלות הדדיות כאלו באינטראקציית ההדרכה אפשר לבחון את מקורותיהן, להתבונן בהן באופן רפלקטיבי ולהבין את דרך פעולתן וזיהויין. בחינה כזאת של הפעלות בהדרכה יכולה ללמד את המדריך והמודרך על מסרים סמויים, בלתי מוצהרים ובלתי-מילוליים העוברים ביניהם, ולסייע בהבהרת מערכת ההשפעות ההדדיות ביניהם, וכך להצמיח את הקשר ההדרכתי. זאת ועוד, דיון בהפעלות של שני הצדדים עשוי לאפשר למדריך ולמודרך להתמקד בקשר ההדרכתי ולא במודרך בלבד, על דרכיו האישיות להתמודדות ועם קשייו.

אביא כאן ויניטה מהדרכה שעשויה להדגים את העמדה התיאורטית.

מודרכת מביאה להדרכה עבודה טיפולית עם כמה אנשים ובוחרת בדרך כלל להתמקד בטיפול מסוים שבו היא מטפלת באישה שמנסה לשקם את חייה לאחר גירוש טראומטיים. בפגישות ההדרכה הן נוגעות בהתפתחויות הטיפולים ומנסות להרחיב ולהעמיק את הבנותיהן לגבי התפתחות הטיפול, והמדריכה שואלת מדי פעם כיצד נוגעים הדברים למודרכת עצמה ומחן תגובותיה האישיות לתכנים שעולים בטיפולים. המודרכת, כך נראה למדריכה, משתדלת להביא להדרכה דברים בכנות ובפתיחות, ועם זאת מתגבשת בדעתה של המדריכה מחשבה שמהו באינטראקציה אינו זורם כראוי. היא סבורה שהמודרכת ממעיטה לקשר את תכני הטיפולים לחוויותיה האישיות, וכך נותר בה משהו מרוחק, וכתוצאה מכך היא חשה מנותקת במידה מסוימת מהחומר האישי של המודרכת. בשל כך נראה שקשר ההדרכה אינו מתקדם כפי שיכול היה להתקדם בנסיבות אחרות.

בבירור שעורכת המדריכה עם מדריכה עמיתה עולה שיש משהו שמפריע לה בהתנהגותה שלה עצמה בפגישות ההדרכה. היא שמה לב לכך שהיא נוטה להיות מסודרת ומאורגנת ואחראית יותר מכפי שהיא מכירה את עצמה בדרך כלל ומוצאת שלפעמים הדברים נוגעים בפדנטיות מיותרת לדעתה. מהבירור עולה שיש משהו בקשר ההדרכה שכלל הנראה דוחף אותה לעמדה כזו: העובדה שהמודרכת עצמה, המבוגרת ממדריכתה ונמצאת בשלב אחר בחייה, שבו החליטה לעשות שינוי וללמוד להיות מטפלת, משדרת משהו הפוך. לתחושתה של המדריכה, משדרת המודרכת משהו לכאורה קליל, בלתי מתחייב ובלתי ניסיון לקבל אחריות רבה גם על האופן שבו היא מציגה את הטיפולים וגם בהתנהגותה בכלל בהדרכה. המדריכה מספרת שלתחושתה משדרת המודרכת מעין מסר שהיא אישה בוגרת, שאינה מחשיבה במיוחד סדר ומשמעת מחשבתית והתנהגותית, שהיא לכאורה "מעל ומעבר" לדברים שונים והיא חופשייה בדרכה ובמחשבתה. משהו בעמדה זו

של המודרכת, כך עולה בבירור עם העמיתה, דוחף את מדריכתה לעמדה הפוכה: היא נתפסת ונאחזת בפרטים, בסדר "נכון" של דברים ובפדנטיות. המדריכה מספרת בבירור זה שהיא מכירה את נטייתה זו להידחף לעמדה של אחריות-יתר ושל פדנטיות אבל שבדרך כלל עמדה זו אינה משתלטת עליה ואינה ניכרת בפעולותיה. ואולם כאן היו גורמים סמויים שגרמו לה ככל הנראה ללכת רחוק יותר עם עמדה זו ולהגזים בה לתחושתה. המדריכה מזהה דפוסים שלה שמוכרים לה מחייה ומבינה שהיא תופעלה להתנהגות זו באינטראקציה עם מודרכת זו, גם בשל גילה המבוגר יותר, שעורר בה זכרונות וקשרים עם דמויות מבוגרות יותר בחייה. היא גם קושרת הבנות אלו למקרה הטיפולי המרכזי שהן עוסקות בו בהדרכה, ומבינה שיש כאן השפעה בין סגנונות התמודדות שונים של נשים עם תפקידיהן ועם חייהן. היא חושבת יחד עם עמיתתה כיצד תוכל לתרגם את הבנותיה ולהסבירן למודרכת, ובאיזה עיתוי לעשות זאת, כך שהדברים יובילו לקידום תהליך ההדרכה.

כאמור, בהפעלות הדדיות בהדרכה יש שחזור של קשרי עבר ומצבי עצמי מנותקים מקבלים ביטוי, אך בנוסף לכך משחזרות ההפעלות בתהליך מקביל את דפוסי הקשר הטיפולי של המודרך עם מטופליו והן עשויות לשקף אווירה רגשית, מצבי נפש והפעלות העולות בקשרים הטיפולים הנידונים (Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001). מכיוון שכך, ההפעלות בהדרכה יכולות לשמש מקור חשוב להבנת תהליכים טיפוליים ועמדות שנקטו המודרך ומטופליו באינטראקציה ביניהם. מדריך יוכל להדגים למודרך באופן חי דרך בונה ומצמיחה להתמודד עם הפעלות הדדיות שעולות ביניהם, דרך שתוכל להיות מיושמת בטיפולי של המודרך. בעזרת הזדהות עם התמודדותו של המדריך יכול מודרך להפנים צורת התבוננות, עבודה רפלקטיבית וצורת עיבוד וארגון של אותם אירועים בין-אישיים ובין-סובייקטיביים משמעותיים שנכנסים תחת הקטגוריה של הפעלות הדדיות. התמקדות כזו בקשר ההדרכה עצמו ובתהליכים בין-אישיים ובין-סובייקטיביים שמעצבים אותו עולה בקנה אחד עם התפיסות בפסיכואנליזה ההתייחסותית, שמדגישות עיסוק בשדה שנוצר בין שניים ופחות בחלק התוך-אישי. עיסוק כזה מבטא את תפיסת ההדרכה כמערכת אקולוגית, כסביבה רגשית ואינטלקטואלית שבתוכה נבנות בחירותיו והחלטותיו הקליניות של המודרך, מעוצבת התפתחותו, ומגובשת זהותו כאיש מקצוע.

סיכום והסתייגות: מעבר לדימיון בין סביבות הדרכה וטיפול

במאמר זה נטען שאי אפשר להפנים את ערכי הגישה הבין-סובייקטיבית אם הדרכה שעוסקת בטיפולי של המודרך לא תכיל עקרונות פעולה וערכים שמאפיינים את

הגישה. בתוך כך נטען כי אפשר וחשוב לשלב בניהול ההדרכה, בעמדותיו של המדריך, בתפיסותיו ובמסריו למודרך את ההתבוננות בכל קשר משמעותי כמערכת בין-סובייקטיבית, כולל קשר ההדרכה עצמו. הדרכה המושפעת מהגישה הבין-סובייקטיבית משלבת אם כן עמדה רפלקטיבית של המדריך לצד השתתפות מלאה בהפעלות ההדדיות בינו לבין מודרכו. בהדרכה צריך להיות מקום לדיון מתמשך ודינמי בסמכותו של המדריך וביחסי הכוחות בינו לבין המודרך. יישום עקרונות פעולה אלו בניהול ההדרכה יפתח, כך נטען, צורות התבוננות והתערבות חשובות שיקדמו קשרי הדרכה ויזרזו צמיחה מקצועית ואישית של מודרכים.

יישום עקרונות ותפיסות מעולם הטיפול באינטראקטיבית הדרכה מבוסס בין השאר על דמיון בין שני מצבים מקצועיים אלה, המושתתים שניהם על אמפתיה ואינטרוספקציה, על בחינת השדה שנוצר בין משתתפי המפגש ועל חלוקת תפקידים של עוזר ונעזר. עם זאת, בנקודה זו ברצוני להצביע על הבדל מהותי אחד שבו לא רצוי ואף מזיק לייצג במפגש הדרכה עקרונות פעולה המתאימים לטיפול, הקשור בתרומתם המרכזית והחשובה של מצבים גרסיביים. כאן יש לעשות הבחנה ברורה במקומה, בתפקידה ובמשמעותה של גרסיה בהדרכה לעומת אלה שבטיפול.

חלק מהפרמטרים של טיפול נפשי מעודדים פעמים רבות גרסיה של מטופלים. כך למשל, עמימות ששוררת בחדר הטיפוליים, אנונימיות המטפל וניטרליות שהוא נוקט מעוררות גרסיה למצבי עצמי קדומים ולאופנויות (modalities) ארגון חוויה ילדותיות. כמו כן, פעמים רבות התערבויות של מטפלים קוראות למטופלים שלא להיאבק בעמדות רגשיות, אשר ניסיון השליטה בהן מותיר אותם לרוב מגוננים ונוקשים, ולהרשות לעצמם להישען על מטפליהם ולבטוח בהם. מרחב הטיפול מאפשר להתבונן במצבים הרגרסיביים שגורמים כאלו מעוררים, לעבדם, ו"לעכלם".

כניסה זמנית למצבים גרסיביים כאלה מאפשרת, כחלק מפעולה טיפולית מיטיבה, מגע עם חומרים אישיים מודחקים ומנותקים, והיא יוצרת התחברות עם חוויות, זיכרונות ומרכיבי עצמי מנותקים. על כך כותב בולאס (Bollas, 1996):

בשעה טיפולית אנליטית יש תמיד גרסיה בלתי נמנעת לצורות ארגון מוקדמות של קיום, לא מפני שהמטפל פועל כמו אם או אב, ולא מפני שהמטפל פועל כמו ילד או תינוק, אלא מפני שמבנים נפשיים אלה, המאפיינים צורות ארגון אלה ומרכיבים את ליבת התפקוד המנטלי, מועצמים בטיפול האנליטי.
(ע' 16)

ההדרכה בפסיכותרפיה כוללת גם מרכיבים הדומים לטיפול גם בעניין זה, ומודרכים מוזמנים לא אחת להיכנס למצבים גרסיביים (Baudry, 1993; Doehrman, 1976; Frijling-Schreuder, 1970). ואכן, כאשר מדריכים מקבלים תפקיד של מנטור בחייו המקצועיים והאישיים של המודרך, נוטות לעלות אצל המודרך משאלות

מוקדמות לדמויות הוריות שהשפיעו על התפתחותו. עם זאת, חשוב להבין את התפקיד השונה של רגרסיה בהדרכה מזה של רגרסיה בטיפול. מצבים רגרסיביים חולפים ומשתנים בהדרכה עשויים אמנם פעמים רבות לחבר את המודרך ולהובילו לתובנות חשובות על מצבי הנפש של המטופל ועל התהליך הטיפולי. עם זאת, בהעדר מרחב מוגדר מראש ומוסכם על שני אנשים שנוטלים חלק במפגש המקצועי לעבודה עם רגרסיה זו, היא עלולה להוביל לתוצאות הרסניות לקשר ההדרכה, המערערות את החוויות המיטיבות של מודרך בהכשרתו כמטפל.

אביא ויניטה הדרכתית שעשויה להמחיש עמדה תיאורטית זו.

מודרך מביא לפגישות ההדרכה טיפול באדם שהיה מאושפז בבית חולים פסיכיאטרי, ובמקביל התעוררו גם קשיים עם משפחתו שהתקשתה לקבל את האשפוז, והוא מחפש כעת את דרכו לחזור ולמצוא את מקומו בחיי העבודה ובתוך משפחתו. בהדרכה עוסקים המודרך ומדריכתו בהבנת הקשרי החיים של המטופל, כיצד משפיעים עליו עברו ואירועי החיים שחווה ואיך אפשר לבנות בטיפול קשר של אמון אתו. מדי פעם יש למודרך תחושה שהמטופל נאטם מבחינה רגשית, מתרחק ונעשה סגור בתוך עצמו, ואז הופך המטפל-המודרך ליותר אקטיבי ומחפש דרכים שונות לשחרר מעט את הסתגרותו של המטופל. המדריכה חשה שעליה להציע תמיכה ניכרת בטיפול זה של המודרך, ואומרת לו סמוך לתחילת העבודה ביניהם שהיא מעריכה שיהיו קשיים בטיפול זה בשל ההיסטוריה הקשה של המטופל. עם זאת אומרת המדריכה למודרך, שהיא פנויה לעמוד לרשותו אם יהיה צורך בכך גם בשעות שאינן שעות הדרכה, כדי שיוכל לחלוק אתה את האחריות למטופלו וגם יוכל לחלוק את רגשותיו ביחס לטיפול ולאירועים חריגים בו. באחת הפגישות אומר המודרך שהוא התקשה לחכות להדרכה וששקל כמה פעמים להתקשר אליה אך לא עשה זאת. המדריכה שואלת אותו מדוע נמנע מכך, ואולי קשור הדבר בכך שעדיין לא נבנה אמון וביטחון בסיסי בקשר ההדרכה, ושבהמשך הוא ירגיש כנראה אחרת מבחינה זו.

מנקודה זו מתחילות להתקיים שיחות טלפוניות ביניהם, גם כאשר יש למדריכה הרגשה שלא מדובר במקרים חירום ממש או מקרים דחופים במיוחד, ושיש בידו לפתור את הדברים בעצמו. מעבר לשיחות טלפוניות אלו מתרחשות כמה התפרצויות של כעס מצד המודרך במהלך ההדרכה, בעקבות חילופי דברים קשים שהיו לו עם מנהל המרפאה לבריאות הנפש שבה הוא עובד. התפרצויות כעס אלו מפתיעות את המדריכה על רקע היכרותה הקודמת עם המודרך, והיא מתחילה לשאול את עצמה מה קורה למודרך מבחינה רגשית לאחרונה. לאחר אירוע נוסף שבו מתקשר המודרך אל המדריכה ומתייעץ אתה בעניין קל ערך, חשה המדריכה שעליה לברר עמו ולהבין מה קורה בקשר ההדרכה ביניהם, שאם לא כן היא עלולה לחוש מועקה ביחס להדרכה. בשיחה עם המודרך עולה שהמודרך מרגיש לאחרונה קושי רב יותר להתמודד עם סוגיות הטיפול, ועם אחריותו, לתחושתו, לכך שהמטופל לא יחזור לאשפוז. הם מבינים בהדרכה שמהו בהזמנה של

מפגשי הדרכה בין-סובייקטיביים

המדריכה כלפיו לשוחח בטלפון נאמר אולי בצורה כל כך מזמינה וחמה עד שכל הנראה התעורר אצל המודרך איזה סוג של רצון להישען על המדריכה ולהיעזר בה באופן שאולי לא היה הולם.

המדריכה מדגישה לפני המודרך שהיא אכן מבקשת לעמוד לרשותו בעת הצורך, אך נראה שהתעוררו בו צרכים רגשיים להיות נתמך באופן שאינו בונה ושהיא לוקחת חלק באחריות על כך. היא מזכירה למודרך שהוא התמודד בעבר עם טיפולים קשים מסוגים שונים וכי יש לו כוחות רבים לפתור סוגיות ודילמות, וההדרכה היא סוג של ליווי מקצועי ורגשי שמוגבל בזמן ובמרחב ואינו נוכח בשעות רבות אחרות של העבודה הטיפולית. היא מסבירה למודרך שהוא חווה ככל הנראה חוויה זמנית של גרסיה בתפקודו הרגשי מול האתגרים הגדולים שעומדים בפניו ולאור ההזמנה להישען עליה ולהיתמך בה. היא מוסיפה שאם היו הם בקשר טיפולי היה זה נושא שעליהם לחקור ולהבין את שורשיו, אך במסגרת הדרכה עליהם להבין התפתחויות אלו ולהבין את הקשר שלהן לטיפול במטופל ספציפי זה שמחפש את דרכו ובוחר את כוחותיו הנפשיים והחברתיים.

כשמדריכים מניחים מראש שיש למודרכים בחירה אישית ויכולת החלטה בוגרת (גם אם לא תמיד מודעת) אם ועד כמה ייכנסו למצב גרסיבי, הם עלולים להחמיץ סיכונים אפשריים במצב זה. הם עלולים לעורר באופן לא מכוון ולא שקול כמיהה חבויה של מודרכים ליחסים אינטימיים וסימביוטיים, שעלולה להכתיב את דרכם. אווירת ביטחון, שלווה וסמכות מיטיבה שמאפיינת הדרכה עלולה לגרות את אותה כמיהה שבדרך כלל נשמרת בשליטה. מצבים גרסיביים מעין אלה בסיטואציות ההדרכה עלולים לעורר במקרים מסוימים תלותיות רבה במודרך מבלי שקיים מרחב מתאים כמו בטיפול לעבודה ולצמוח ממנה (Yerushalmi, 2012). במקרים אחרים עלולה כניסה למצבים גרסיביים לגרום להתנהגויות או לתגובות אימפולסיביות ובלתי מבוקרות דיון מצד מודרך, באופן שיעורר אצלו מאוחר יותר אשמה ובושה. כניסה למצבים גרסיביים שאיננה מבוקרת ואיננה חלקית בלבד, עלולה לטשטש את הגבול, שאינו תמיד ברור, בין הדרכה אישית וקרובה ובין טיפול אישי מעמיק. לכן חשוב להוסיף על כל האמור לעיל הסתייגות, שאפשר לדבר על תרומה של גרסיה להדרכה רק בתנאים של זהירות רבה ופיקוח הדוק.

מקורות

- ירושלמי, ח. וקרן, ת. (1998). בין מדריך למודרך. ירושלים: מאגנס.
שפיר, ג., אכמון, י., ווייל, ג. (2003). סוגיות אתיות במקצועות היעוץ והטיפול הנפשי. ירושלים: מאגנס.
Aron, L. (1996). *A meeting of minds*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.

- Aron, L. (2003). Clinical outbursts and theoretical breakthroughs. *Psychoanalytic Dialogues*, 13, 273–287.
- Aron, L. (2006). Analytic impasse and the third: Clinical implications of intersubjectivity theory. *International Journal of Psychoanalysis*, 87, 349–368.
- Atwood, G. E., & Stolorow, R. D. (1993). *Faces in a cloud: Intersubjectivity in personality theory*. Northvale, NJ: Aronson.
- Atwood, G. E., & Stolorow, R. D. (1997). Defects in the self: Liberating concept or imprisoning metaphor? *Psychoanalytic Dialogues*, 7, 517–522.
- Baudry, F. D. (1993). The personal dimension and management of the supervisory situation with a special note on the parallel process. *Psychoanalytic Quarterly*, 62, 588–614.
- Benjamin, J. (1997). Psychoanalysis as a vocation. *Psychoanalytic Dialogues*, 7, 781–802.
- Berman, E. (2000). Psychoanalytic supervision: The intersubjective development. *International Journal of Psychoanalysis*, 81, 273–290.
- Bollas, C. (1996). Figures and their functions: On the oedipal structure of a psychoanalysis. *Psychoanalytic Quarterly*, 65, 1–20.
- Brightman, B. K. (1985). Narcissistic issues in the training experience of the psychotherapist. *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 10, 293–317.
- Bromberg, P. M. (2012). Stumbling along and hanging in: If this be technique, make the most of it! *Psychoanalytic Inquiry*, 32, 3–17.
- Brown, L. J., & Miller, M. (2002). The triadic intersubjective matrix in supervision: The use of disclosure to work through painful affects. *International Journal of Psychoanalysis*, 83, 811–823.
- Cassorla, R. M. (2001). Acute enactment as a resource in disclosing a collusion between the analytical dyad. *International Journal of Psychoanalysis*, 82, 1155–1170.
- Coburn, W. J. (2002). A world of systems: The role of systemic patterns of experience in the therapeutic process. *Psychoanalytic Inquiry*, 22, 655–677.
- Crowell, M. G. (2007). Some thoughts on the countertransference resistance of the psychoanalytic supervisor. *Modern Psychoanalysis*, 32, 1–10.
- Davies, J. M. (2004). Reply to commentaries. *Psychoanalytic Dialogues*, 14, 755–767.
- Doehrman, M. J. G. (1976). Parallel processes in supervision and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 40, 9–104.
- Frawley-O'Dea, M. (2003). Supervision is a relationship too: A contemporary approach to psychoanalytic supervision. *Psychoanalytic Dialogues*, 13, 355–366.
- Frawley-O'Dea, M. G., & Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship: A contemporary psychodynamic approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Frayn, D. H. (1993). Contemporary considerations influencing psychoanalytic interventions. *Canadian Journal of Psychoanalysis*, 1, 7–25.
- Freud, A. (1968). Acting out. *International Journal of Psychoanalysis*, 49, 165–170.
- Frijling-Schreuder, E. C. (1970). On individual supervision. *International Journal of Psychoanalysis*, 51, 363–370.
- Ganzer, C., & Ornstein, E. (2004). Regression, self-disclosure, and the teach or treat dilemma. *Clinical Social Work Journal*, 32, 431–449.
- Gediman, H. K. (2006). Facilitating analysis with implicit and explicit self-disclosures. *Psychoanalytic Dialogues*, 16, 241–262.

מפגשי הדרכה בין-סובייקטיביים

- Gee, H. (1996). Developing insight through supervision. *Journal of Analytical Psychology*, 41, 529–552.
- Ginot, E. (2001). The holding environment and intersubjectivity. *Psychoanalytic Quarterly*, 70, 417–445.
- Goldberg, A. (1998). Self psychology since Kohut. *Psychoanalytic Quarterly*, 67, 240–255.
- Green, A. (2004). Thirdness and psychoanalytic concepts. *Psychoanalytic Quarterly*, 73, 9–135.
- Hanoch, E. (2006). The loudness of the unspoken: Candidates' anxiety in supervision. *Psychoanalytic Perspectives*, 3, 127–146.
- Hirsch, I. (2002). Interpersonal psychoanalysis' radical façade. *Journal of the American Academy of Psychodynamic Psychiatry*, 30, 595–603.
- Kron, T., & Yerushalmi, H. (2000). The intersubjective approach to supervision. *The Clinical Supervisor*, 19, 99–121.
- Lyons-Ruth, K. (2006). The interface between attachment and intersubjectivity: Perspective from the longitudinal study of disorganized attachment. *Psychoanalytic Inquiry*, 26, 595–616.
- McLaughlin, J. T. (1991). Clinical and theoretical aspects of enactment. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 39, 595–614.
- Messer, S. B., & Warren, C. S. (1995). *Models of brief psychodynamic therapy*. New York, NY: The Guilford Press.
- Mills, J. (2005). A critique of relational psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology*, 22, 155–188.
- Mitchell, S. (1995). *Freud and beyond*. New York, NY: Basic Books.
- Mollon, P. (1989). Anxiety, supervision and a space for thinking: Some narcissistic perils for clinical psychologists in learning psychotherapy. *British Journal of Medical Psychology*, 62, 113–122.
- Ogden, T. H. (2004). The analytic third: Implications for psychoanalytic theory and technique. *Psychoanalytic Quarterly*, 73, 167–195.
- Orange, D. M. (2002). There is no outside. *Psychoanalytic Psychology*, 19, 686–700.
- Orange, D. M., Atwood, G. E., & Stolorow, R. D. (1997). *Working intersubjectively*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Orange, D. M., & Stolorow, R. D. (1998). Self-disclosure from the perspective of intersubjectivity theory. *Psychoanalytic Inquiry*, 18, 530–537.
- Pizer, S. A. (1992). The negotiation of paradox in the analytic process. *Psychoanalytic Dialogues*, 2, 215–240.
- Rangell, L. (1985). On the theory of theory in psychoanalysis and the relation of theory to psychoanalytic therapy. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 33, 59–91.
- Renik, O. (1993). Analytic interaction: Conceptualizing technique in light of the analyst's irreducible subjectivity. *Psychoanalytic Quarterly*, 62, 553–571.
- Rock, M. H. (1997). Effective supervision. In M. H. Rock (Ed.), *Psychodynamic supervision* (pp. 107–132). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Roiphe, J. (1995). The conceptualisation and communication of clinical facts: A consideration of the 75th anniversary edition IJPA. *International Journal of Psychoanalysis*, 76, 1179–1190.
- Schafer, R. (1992). *Retelling a life*. New York, NY: Basic Books

- Schamess, G. (2006). Therapeutic processes in clinical supervision. *Clinical Social Work Journal*, 34, 427–445.
- Shane, E. (2006). Developmental systems self psychology. *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*, 1, 23–45.
- Shapiro, T. (2002). From monologue to dialogue. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 50, 199–219.
- Slavin, M. O., & Kriegman, D. (1998). Why the analyst needs to change: Toward a theory of conflict, negotiation, and mutual influence in the therapeutic process. *Psychoanalytic Dialogues*, 8, 247–284.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York, NY: Basic Books.
- Stern, D. N., Sander, L. W., Nahum, J. P., Harrison, A. M., Lyons-Ruth, K., Morgan, & Tronick, E. Z. (1998). Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy: The something more than interpretation. *International Journal of Psychoanalysis*, 79, 903–921.
- Yerushalmi, H. (1992). On the concealment of the interpersonal therapeutic reality in the course of supervision. *Psychotherapy*, 29, 438–446.
- Yerushalmi, H. (1999). Mutual influences in supervision. *Contemporary Psychoanalysis*, 35, 415–436.
- Yerushalmi, H. (2012). On regression and supervision. *International Forum of Psychoanalysis*, 21(3), 1–9.
- Yerushalmi, H., & Kron, T. (2001). Participant supervision in co-therapy. *Israel Journal of Psychiatry*, 38, 102–114.