

# "וילכו שניהם יחדיו..." הדרכת מתמחים על טיפול בשירות הפסיכולוגי החינוכי

## מרים פישר – כספי

דבר כזה? אני הרי כל כך רצינית! את מי אני לוקחת ברצינות ואת מי לא? מי לוקח אותי יותר מדי ברצינות ומי לא לוקח אותי ברצינות, ואיך אני מרגישה כלפי זה וכלפי זה?  
ומהו ההפך מרצינות? צחוק? הומור? זלזול? מחיקה? חוסר אכפתיות? לעג? האם היא מבקשת העמקה, ארגון, מיקוד, דיוק ומהודקות? על מה היא מדברת? האם אני שומעת חשש משחזור דבר מה שיתרחש כאן בקשר בינינו, או תקווה וציפייה לחידוש? ואולי לא או אלא גם וגם?

### ובאופן ציורי



בתמונה "דיוקן עצמי" של הצייר הבלגי רנה מגריט, מה מתרחש בתמונה? בתמונה מצויר איש שמצייר. ציור בתוך ציור. האיש לכאורה מצייר משהו שהוא מתבונן בו (הביצה), אבל למעשה, האיש איננו מצייר את מה שהוא מתבונן בו, אלא הוא מצייר יותר ממה שמונח לפניו. האיש מצייר משהו אחר. הוא מצייר ציפור. הוא מצייר את האפשרות, את הפוטנציאל, את העתיד. האיש שמצייר הוא הצייר

מהי הדרכה על טיפול בתוך הפרופסיה של הפסיכולוגיה החינוכית? מה ייחודיותה? מה מקומה ומהם אתגריה? המאמר משלב ושזור המשגות תאורטיות, דימויים חזותיים, דימויים ספרותיים ויוזמה מחקרית מתבוננת.

## התחלה

אתחיל בוויניטה מפגישת הדרכה ראשונה עם מודרכת חדשה שלי. המודרכת היא מתמחה שמתחילה שנה רביעית בשפ"ח (שירות פסיכולוגי חינוכי). כשאני שואלת אותה מה חשוב לה שיהיה לה בהדרכה, היא עונה לי, "חשוב לי שתיקחי את ההדרכה ברצינות".

הופתעתי מתשובתה. ניסיתי לפענח: מה היא אומרת לי במילים אלו? למה עלי להקשיב? בשורות פתיחה אלו היא מספרת על פגיעות שלה ומזהירה אותי, אבל מפני מה? (אליבא דאוגדן, 2001).

שמעתי שהיא אומרת "תיקחי את ההדרכה ברצינות", ואני מהרהרת שנראה לי שהיא מבקשת שאקח אותה, את המודרכת, ברצינות. יש אותה ויש את ההדרכה, זה הקשר וזו המשימה, ואין הדברים זהים. שאלתי את עצמי איזה חיבור יהיה בינינו? מה זה "ברצינות"?

מה זה "רצינות" בשבילה? ואיך אדע? כי יש את המילים ויש את הסאבטקסט, את מה שבין השורות. מי לא לקח או לא לוקח אותה ברצינות? מי לא היה קשוב לה? בהדרכה? בשפ"ח? בחיים? בעבר או בהווה? האם היא מדברת על עצמה כאדם או על עצמה כאיש מקצוע? אולי היא מבטאת משאלה של מטופל שלה? ואולי היא קולטת משהו לגבי?

את מי היא לוקחת או לא לוקחת ברצינות? האם היא לוקחת את עצמה ברצינות?

ואני מרגישה שהמילים שלה מיד משפיעות עלי: להגיד לי

מרים פישר – כספי היא פסיכולוגית חינוכית מדריכה, מטפלת משפחתית, רכזת המרכז לטיפול במתבגרים תלמידי תיכון בשפ"ח ירושלים. [fcaspi@gmail.com](mailto:fcaspi@gmail.com)

המאמר מבוסס על הרצאה שניתנה ביום עיון למדריכים של מחוז ירושלים ב-30.3.2016

בתחנה בשפ"ח. יש גם הדרכות קבוצתיות ייעודיות שעניינן הטיפול, ויש גם הדרכות פרטניות שהן ייעודיות אך ורק לטיפול.

במאמר זה אתייחס להדרכה על הטיפול עצמו, שהיא חלק ממה שמביא המודרך מתוך סך העשיות שלו בשדה העבודה. חשבתי שבלי להיות קרובה לחוויה המתרחשת אצל המדריך הרגיל, הנורמטיבי, בשפ"ח, אנחנו מתנתקים מהמציאות ונכנסים לבועה. יחד עם זאת, כל הדרכה היא בועתית במובן זה שהיא מצע ומעטפת למודרך ספציפי ולמדריך ספציפי. ההתעסקות בכל המכלול של ההדרכה, ובתוכו הטיפול, דורשת מאיתנו להרכיב עדשות מגע שיש בהן גם מההתבוננות וגם מהמגע.

אז לאיזה מגע זקוק המודרך? האם הוא יודע למלל ולהמשיג את הנחוץ לו? האם יודע את הנחוץ לו בטיפול הספציפי הזה? האם המדריך הוא היודע? איך מחפשים את התשובות והמענים?

ולמה זקוק המדריך? עדשות המגע נוגעות גם במביט כדי שיוכל להתבונן ולגעת באופן מדויק וממוקד יותר. במי ובמה הוא מתבונן ונוגע?

## הדרכה ופרדוקסים בהדרכה

פרויד (1937) כותב: "נראה שהפסיכואנליזה היא השלישית ברופסיות ה'בלתי אפשריות', שאפשר מלכתחילה להיות בטוחים כי תושגנה בהן תוצאות לא מספקות. שתי האחרות שידועות זה עידן ועידנים, הן 'חינוך ומימשל' (בתוך אפשטיין-ינאי, 2014, עמ' 27). מאמרו זה של פרויד רלוונטי לענייננו משני טעמים: (א) ההדרכה בתחומנו מצויה באזור החפיפה שבין הפסיכותרפיה והחינוך; (ב) התסכול, הכאב, האכזבה ואי הנחת הם רכיבים מובנים ברופסיה זו.

הפסיכותרפיה מאתגרת בהיותה לא רק המקצוע הבלתי אפשרי אלא גם המקצוע הבלתי ניתן ללמידה (פלורסהיים, 2015). אוגדן (2001) מתאר את הפסיכואנליזה הן כמערכת רעיונות הן כשיטה תרפויטית, כתהליך של חשיבה וחשיבה מחדש, חלימה וחלימה מחדש, גילוי וגילוי מחדש. ההרכבה, הפירוק וההרכבה החדשה הם מהותו של התהליך הטיפולי ושל תהליך ההדרכה. הספרות המקצועית הנוגעת בשאלות הדרכה מתרכזת בתהליך שבסופו המודרך ירכוש שילוב של ידע קליני, טכניקה, אישיות מקצועית ומעל הכול – אותו יסוד בלתי מוגדר המכונה אמנותיות או יצירתיות, ואשר

עצמו, המצייר את דיוקן עצמו.

לכאורה, מגריט יכול היה לצייר את הציפור הפורשת כנפיים. אבל חשוב היה לו להראות מאיפה זה התחיל. מגריט מצייר את עצמו מצייר את התפיסה שלו את העתיד. כדי לגדל, לטפל ולהדריך יש להשתמש בדמיון, להבין את הפוטנציאל ולראות את האפשרויות. כשאני חושבת על הציור הזה כמסמל את ההדרכה, המודרך והמדריך, הרי שעל המדריך להתחבר לעמדת המוצא, לביצה, ורק משם אפשר לדמיין תמונה עתידית, לראות אופק, לעבור תהליך ולגדל ציפור שעפה. אבל האתגר הנוסף שמגריט מעמיד בפנינו בכך שצייר תמונה זאת כדיוקן עצמי הוא החשיפה למשמעות נוספת, הרי גם הצייר עצמו משתנה ומתפתח. הפוטנציאל טמון לא רק בביצה שתתפתח לציפור, אלא גם במצייר. כך גם במודרך וגם במדריך. התהליך של ההתהוות, הגדילה וההתפתחות משותפים הן למודרך, הן למדריך והן לקשר שביניהם.

## ההקשבה בשעה הטיפולית מכילה ניסיון לקלוט את המסר הייחודי והרגשי שהמטופל מעביר למטפל יחד עם דילוגים בין תאוריות ופיסות תאוריות בראשו של המטפל

אוריה תשבי (2011), הכותבת על הברית ההדרכתית, מתייחסת ל"התפתחות עצמי מקצועי בתוך קשר". היא מדגישה את ההתפתחות של שני הגורמים המקצועיים המשתתפים בקשר זה – הן המודרך והן המדריך, ומציינת שהמטרה הראשונית של המפגש היא כדי שהמטופל של המודרך יתפתח מתוך הקשר שלו עם המטפל המודרך. במאמר זה אני מבקשת להתייחס לנושא ההדרכה על טיפול במרחבי הפסיכולוגיה החינוכית, כשהמדריך הוא פסיכולוג חינוכי מדריך.

בשירותים הפסיכולוגיים החינוכיים יש הדרכות אינדיבידואליות למתמחים. בהדרכות אלה אנו נדרשים להדריך את המתמחה בעיניים שונים, ובהם אבחונים פרטניים של ילדים, אבחוני מערכת, התערבויות מערכתיות ועבודות קבוצתיות וטיפולים והתערבויות ארוכות טווח וקצרות טווח בילדים פרטניים ובבני משפחותיהם. יש שהטיפולים נערכים במסגרת החינוכית, הגן או בית הספר, ויש שהטיפולים נערכים

שהיא מחייבת עמידה איתנה מול רגשות שבדרך כלל אנו מנסים להדחיק או להתעלם מהם. איך יוצרים אווירה רגשית שתאפשר למודרך להיות בעמדה של הימנעות מתגובה אוטומטית, ושתאפשר שהות קשובה באי נחת? איך מחזיקים ומאפשרים למודרך להחליט לא לדעת לרגע, כדי לתת לידע חדש לפרוץ את המוכר או את אי הנחת, כדי להחליט איך לפעול אחר כך? ומה מאפשר למדריך לעמוד במתקפות ההדיפה והתוקפנות של המודרך כשהוא מאיים מהעמידה על הסף ומהמתנה שבין ידיעה לאי ידיעה? והרי גם המדריך עומד על הסף הזה; כמו שביון טען (Bion, 1974, p. 13): "בכל חדר ייעוץ מצויים בהכרח שני אנשים מפוחדים מאוד..."



איך מלמדים לדעת? איך מלמדים להקשיב? מהי צורת ההקשבה המצופה מן המטפל ומן המדריך? האם זו אותה הקשבה? איך מפתחים את האמפתיה והחמלה לאחר? כיצד מנחילים את היכולת לשאת את חרדת אי הידיעה ואת אי הוודאות? איך מצמיחים את הסקרנות והמוכנות להיות מופתעים? איך מפתחים גמישות וסובלנות כלפי עמימות? איך מגדילים את היכולת להכיל מורכבות ולשאת מתח וחרדה ולעמוד בקונפליקטים? כיצד מדריכים לשאת את החסר, את הטעות, את חוסר האונים והמוגבלות ואת ההליכה לאיבוד? איך מאפשרים חיבור לאימה ולקיפאון? איך בעמום מחפשים את הצלול (נתן יונתן), ואיך מניחים ומרפים כדי למצוא עצמנו מוקסמים מגילוי והתחדשות? כיצד מגיעים להליכה במשבים של פתוח – סגור – פתוח (יהודה עמיחי)? ואיך עומדים באיכויות הסיזיפיות של ההדרכה כשהפסגה נשארת רחוקה תמיד? (פרדוקס הידע אצל אפשטיין–ינאי, 2014).

צריך אומץ לא לדעת, ולפעמים, למרות אי הידיעה, חשוב להיות אמיץ ולבחור כיוון. אחר כך יש לעקוב אחר תוצאות ההתערבות או אי ההתערבות שנעשתה, ואולי לבחור כיוון חדש.

בסיכומו של דבר מהווה את הפעילות הפסיכותרפויטית. תמר קרון (תשנ"ד) זנה בגישות שונות להדרכה בפסיכותרפיה. היא מעדיפה את השם העברי "הדרכה" על פני הביטוי הלועזי supervision, שכן הדרכה, לפי קרון ולפי הפירוש המילוני, היא הוראת דרך, ניהול בדרך הנכונה, ולא פיקוח מתוך מבט על. מדובר בתהליך, בדיאלוג, שבו "מורה הדרך יודע את המטרה הסופית ואת הכיוון, אולם גם הוא עצמו, כמו ההולכים משתתף במסע באופן פעיל וחשוף כמותם לטעויות ולהפתעות. מורה הדרך, המחזיר את התועים אל המסלול בעזרת מילים קצרות או בהושטת יד" (קרון, תשנ"ד, עמ' 13).

עולה הספק: האומנם מורה הדרך בתחומנו אכן יודע את המטרה הסופית? את המסלול? את המסלול הנכון? אולי מוטב שנדמה את הטיפול ואת ההדרכה למסע אל הלא נודע, ליבשות עלומות שלא נחקרו עדיין, ואת המדריך נדמה כמי שאמנם מצויד היטב בכלים פוטנציאליים, כמי שפותח עוד ועוד אפשרויות להתבוננות משותפת, או, לכל הפחות, כמי שחווה מסעות מסוג זה בעצמו. פלורסהיים (2015) כותבת על הפרדוקסליות של הדרך שנעשית לדרך משהולכים בה. אופי הדרך קובע גם את אופי הידיעה האפשרית על אודות הדרך: "לא לדעת את זה – זה לדעת! לדעת – זה לא לדעת! מי יודע לדעת לא לדעת?" (פלורסהיים, 2015, עמ' 239).

ההקשבה בשעה הטיפולית מכילה ניסיון לקלוט את המסר הייחודי והרגשי שהמטופל מעביר למטפל יחד עם דילוגים בין תאוריות ופיסות תאוריות בראשו של המטפל. זנדבק (2010) מבקשת להדגיש את החשיבות המרכזית של הקשר הטיפולי "כאשר התיאוריה מקבלת מעמד של אסוציאציות חופשיות" (זנדבק, 2010, עמ' 119) אצל המטפל.

כאשר מתבוננים על תהליכי למידה ורכישת ידע כעל תהליכי שינוי, הרי שברור שכרוכים בהם תהליכים של התנגדות לשינוי והתנגדות ללמידה. באופן אוטומטי צץ ועולה פרדוקס של ההתנגדות לשינוי תוך כדי חתירה לשינוי. ההתנגדות ללמידה מונעת מאיתנו להתמודד עם התחושה המביכה של "לא לדעת" ועם המתח המובנה שבין חדשנות לשימור, בין טלטלה נפשית ואי ודאות לבין עמדה בטוחה ומגובשת. קונפליקט זה מעורר רגשות של אי שקט, חרדה, בלבול, ריקנות, ייאוש ותסכול הדוחפים למלא את המרחב הריק בידע מניסיון העבר, במקום להמתין לכך שתובנות חדשות יתגבשו (אפשטיין–ינאי, 2014). רגשות רבי עוצמה אלה מתעוררים הן אצל המודרך הן אצל המדריך. ההמתנה אינה פשוטה, כיוון

## למה משחק?

כשם שהשלבים הראשוניים של ההתפתחות בילדות הם קריטיים להתפתחות המאוחרת יותר, כך גם שלבי ההדרכה הראשוניים מעצבים את ההתפתחות המקצועית של התהוות מטפל. בספרו "משחק ומציאות" ויניקוט (1971) כותב: "בבואי לנסח את התזה שלי אני מוצא, כפי שקורה פעמים רבות, שהיא פשוטה מאד ולא נדרשות מילים רבות כדי למצות את הנושא. פסיכותרפיה מתרחשת בין שני תחומי משחק, זה של המטופל וזה של המטפל... אם המטפל אינו יכול לשחק, הוא אינו מתאים לעבודתו. אם המטופל אינו יכול לשחק, יש לעשות משהו כדי לאפשר לו להיעשות מסוגל לשחק, ורק אחר כך פסיכותרפיה יכולה להתחיל" (ויניקוט, 1971, עמ' 79). ויניקוט מאמין שעל הסביבה המכוננת להיות נוכחת ונעדרת, בפנים ובחוץ, זרה ואחרת, חדשה ומוכרת, נמצאת ומומצאת, ובאופן המתאים לרמת ההתפתחות של הפרט. התפתחות המשחקיות דורשת במובן זה סביבה שהיא משחקית, סביבה שמקבלת את הפרדוקס של היגיון משחקי ומרחב מעברי לתוך הווייתו. באופן אנלוגי, ובאותו היגיון, על המדריך להיות שרוי במשוקעות נפשית רגשית במודרך המטפל יחד עם תנועה ופעילות יצירתית משחקית במרחב המעטפת ההדרכתית, באופן מותאם לרמת ההתפתחות של המודרך.

## צריך אומץ לא לדעת, ולפעמים, למרות אי הידיעה, חשוב להיות אמיץ ולבחור כיוון

וייל (2007) וקרון (2007) כותבים על סוגיות אתיות בהדרכה, ומתייחסים לקשיים הרגשיים והמעשיים המתפתחים בתהליך ההדרכה של המתמחה: המתמחה הוא אדם בוגר ובשל השואף לעצמאות מקצועית וליכולת להביע את עצמו, אך הוא עדיין אינו בשל דיו. הניגוד האינהרנטי שישנו בתוך המושג באנגלית supervision כורך בתוכו גם הנחייה והדרכה אבל בפירוש גם פיקוח על המתמחה. לעתים קרובות מתעורר אצל המדריך מתח בין עמדתו כאיש מקצוע בכיר לבין עמדותיו כעמית וכאדם המתבונן בסיטואציית הטיפול.

מחד גיסא מתעורר בו רצון להעניק למתמחה חופש לגדול ולהתפתח ולשמור על אפיונו האישיים, נטיות לבו וערכיו, אך מאידך גיסא עליו לשמור על האינטרסים של המטופל המקבל טיפול מאדם שהכשרתו טרם הושלמה. מתח זה מחייב לעתים את המדריך לנקוט עמדה סמכותית ופסקנית, דבר שעשוי לעורר במתמחה התנגדות ואי נוחות (אכמון, שפיר ווייל 2012). כאמור, היכולת להתבונן במישהו ולראות את אופק גדילתו, שהוא עדיין אינו מסוגל לראות, היא מאושיית ההכלה של מודרכים בשלבים הראשונים. הם עדיין בוסריים ונשענים עלינו, המדריכים, במידה רבה, אבל אנו אחראים גם לכך שהמטופלים שלהם יזכו בטיפול המיטבי והמיטיב.

נראה שהטיפול לפי הגישות הדינמיות פחות ברור, מערב מניעים לא מודעים, ומגשש יותר באפלה, בהשוואה לגישות הקוגניטיביות ההתנהגותיות שעל פי רוב מעוגנות יותר במחקר, מבוססות ראיות ומשתמשות בפרוטוקול מובנה. יורם צדיק (2011) מציין שאבני יסוד בהדרכת טיפול קוגניטיבי התנהגותי הן גישה של אמפיריות משותפת ובסיס בטוח. בכל הגישות נפגשים המטפלים במצבי אי ידיעה שקשה לשאת, בקונפליקטים בהתנהלות הטיפולית ובקשר עם המטופל וגם בקונפליקטים בעולמו של המטפל.

האם מה שאנו מבקשים מהמודרכים שלנו זה לפתח את היכולת לשחק עם הגישות התאורטיות השונות א-לה-ויניקוט? - האם בהדרכה אנו מבקשים שהמודרכים יפעלו דווקא לפי כללי המשחק של המדריך, קרי התאוריה או הגישה הטיפולית שבה מחזיק המדריך? אנו יודעים שילדים מזמינים למשחק את מי שהם מחבבים ומרגישים איתו בנוח. אנו יודעים גם שבהדרכה, הברית ההדרכתית ויחסי ההעברה וההעברה הנגדית חשובים לאפשרות התפתחות של משחקיות. האם אני כמדריכה מחבבת יותר את המודרך המחזיק בגישה טיפולית כמו שלי? ואיך אני מרגישה כשהמודרך בעל גישה אחרת? ואיך אלמד את המודרך לחשוב גם בגישה טיפולית חלופית שאני פחות נשענת עליה, משני הטעמים: גם כדי להגמיש הסתכלויות ומיומנויות בארגז הכלים המקצועי וגם כי זה חלק מן הנדרש מהמתמחה הניגש לבחינת המומחיות?

## וממשחק למשחק

במאמר הנקרא "אבות ובנים במוץ הזמן" כותב יורם חזן (2011) על דינמיקת היחסים בין אבות ובנים ביולוגיים



את המקל מיד ליד, מדור לדור" (חזן, 2011, עמ' 226). תיאורו זה של יורם חזן את משימת העברת המקל מדגימה לדעתי את המחשבה על ההדרכה כעל "פסיכולוגיה של שניים" ואפילו של יותר משניים. במשימה זו המשתתפים אמורים להתאים זה לזה, ולתזמן עצמם זה ביחס לזה.

תמר קרון מסכמת את מאמרה "מהי הדרכה" על טיפול ואומרת: "ההדרכה ... סודה טמון בהיותה תהליך, שיש בו תנועה וזרימה, ואפשר להמשילה לנהר, אשר שוחים בו שניים - המדריך והמודרך ... כל הדרכה היא מפגש בו משתתפים, ובאמצעותו משתנים, הן המדריך והן המודרך" (קרון, תשנ"ד, עמ' 21). ברוח הגישה האינטרסובייקטיבית על הדרכה (ברמן, 2000) נבדוק באיזה נהר שוחים השניים; הרי מי הנהרות השופפים של בוליביה ופרו אינם כמי נהר הירדן. ובמילים לא מטאפוריות, יש הבדלים בין השפ"חים השונים, וכמובן ישנה הזיקה הארגונית למדיניות ולהנחיות שפ"י (משרד החינוך) ולמשרד הבריאות.

## ארגז המשחקים של ההדרכה בפסיכולוגיה החינוכית

אז מהו מגרש המשחקים של הפסיכולוג החינוכי? עם מי הוא אמור לשחק? באיזה משחק? מה ייחודי במשחק שלו בהשוואה למגרש המשחקים של הפסיכולוג הקליני בקליניקה שלו? ומה קורה במגרש המשחקים של ההדרכה? מי משחק עם מי? במה משחקים? איך נראה משחק של שותפות ואיך נראה משחק של משברים? מתי "שוכרים את הכלים ולא משחקים", ואיך משיבים את המשחקיות כשמתגלעים קרעים? ומה מייחד את ההדרכה בפסיכולוגיה חינוכית?

זירת העבודה של הפסיכולוג החינוכי היא מרובת טריטוריות, מרובת לקוחות ומרובת דרישות, ו"השמיכה תמיד קצרה מדי". יש מתח תמידי בין המערכת החינוכית התובעת מהטיפול שינוי ותוצאות מידיים או מהירים, לבין תהליכים רגשיים ורפלקטיביים שיש להם הקצב שלהם. מחוגי השעון של הזמן החינוכי אינם מסונכרנים לפי מחוגי שעון הזמן הפסיכולוגי. במקביל, גם הפסיכולוג החינוכי המדריך נדרש לריבוי המשימות השונות שעל כתפי המודרך שלו. הגשה לוועדות סטטוטוריות תמיד דוחקת, וכיבויי שריפות במערכות החינוכיות תמיד קוראים לפעילות לאלתר. לחצים חיצוניים אלו מפצלים את הקשב ומתקיפים את החשיבה. על המדריך לסייע

וגם בין אבות ובנים מקצועיים. הוא שואל: "למה הדבר דומה? למרוץ שליחים. המשימה היא להעביר את המקל קדימה, והיא מחולקת בין כמה רצים שתפקידם לרוץ קטע אחד, ולהעביר את המקל לרץ הבא. המקום שאליו אני מבקש להפנות את תשומת לבנו הוא אזור החפיפה אשר בשטחו מתרחש פלא מעבר המקל. קטע החפיפה נמצא בשטחו של הרץ הראשון. שם - בטריטוריה של הראשון - עומד הרץ השני ופניו אל הרץ שבא מולו. בהתקרב הראשון לאזור החפיפה, מסב הרץ השני את פניו ומתחיל לרוץ. הראשון רץ במלוא המהירות. השני צובר מהירות. המקל חייב לעבור עד סיום הקטע הראשון. הכרחי מינון מדויק של כוח ועדינות, שאפתנות נרקיסיסטית והתחשבות בזולת. אם הכל עובר כשורה, השני והמקל בידו, רץ הלאה מהקשר המעיק והמאט עם הרץ הראשון" (חזן, 2011, עמ' 226).



יחסי תלות מתקיימים בין הרצים. הראשון זקוק לכוחו של השני. השני זקוק לראשון כדי שיהיה לו מקל. כדי שהמרוץ יימשך חייב הראשון למסור את המקל "שלו". כדי שהמרוץ יימשך חייב השני לקבל שהמקל "שלו" לא בידו. לפעמים הראשון לא מעביר את המקל ואז "הלך" המרוץ. לפעמים השני רץ בלי המקל וגם אז "הלך" המרוץ. כל חובב ספורט יודע: הקבוצה המנצחת במרוץ איננה בהכרח זו שבה הרצים הם המהירים ביותר, אלא זו שבה מעבירים הרצים את המקל בתזמון נכון, מבלי להפילו.

תפקיד מרוץ השליחים, כותב חזן, הוא לאפשר ל"בן" חיים עצמאיים ולאפשר ל"אב" לפרוש מן המרוץ. "פלא מעבר המקל מתרחש כשיש מקום לדיאלקטיקה בין לרוץ מהר כדי להתקדם לבין לרוץ לאט כדי שאפשר יהיה להעביר



הילד נחוות ככשל אמפתי כלפי האחר (שראל, 2014). בהדרכה יש להתבונן בטיפול באופן מתוכלל ובד בבד לתת את הדעת על מציאת המקום האמפתי כלפי כל אחד מהמשתתפים בדיאלוג הטיפולי. נוסף על כך, יש להתייחס גם לדינמיקה הרגשית של המטפל המודרך והזיקה שלו לכל המשתתפים, וכן למערכת היחסים עם המדריך והארגון – השפ"ח. ללא האמפתיה לקושי להיות אמפתי כלפי הדמויות המרובות וכלפי המצבים הרגשיים השונים, הכשלים האמפתיים יתגלגלו וידיקו את כל הנוגעים בטיפול באופנים של פיצולים, חלוקות ל"טובים ורעים" לתהליכים מקבילים של כאב, פחד, כעס, חוסר אונים, ויתור והסרת אחריות, ושכלי ספק יושלכו וידיקו גם את הפסיכולוג החינוכי המטפל. התביעה לשאת בהחזקה ובהכלה מורכבת כזו היא לחם חוקו של הפסיכולוג החינוכי מעצם היותו במפגש חוזר ונשנה עם כל הגורמים הללו (למשל הורים שמביאים את ילדם לטיפול בתחנה), ובמפגש תדיר עם המערכת הסוערת ורבת הדרישות והלחצים כמו בית הספר, ללא האפשרות למצוא מחסה ומפלט בחדר הטיפול הסגור. קשה מאוד להשוות מערכת לחצים זו למתרחש במרחב המוגן יחסית, נטול הדרישות, של חדר הטיפולים, שם המטפל יכול להקדיש את מרב מאמציו להתכוונות אמפתית כלפי ילד אחד, תוך התעלמות מהסביבה שבה שרוי הילד.

פן בולט נוסף המאפיין את הטיפול במרחבי הפסיכולוגיה החינוכית הוא בהיותו רב שית, מרובה שפות ומרובה קולות (פוליפוני). העולם הפנימי מדבר דואלית הן בשפה רצינולית המחוברת לנרטיב לוגי הן בשפה סובייקטיבית ומשוחחררת ממגבלות המציאות, תוך עירוב פנטזיה, חשיבה מאגית ואומניפוטנטית, כשדבר והיפוכו יכולים לדור בכפיפה אחת. בעולם החינוכי יש דרישה להשתמש בלשון שיתופית וקומוניקטיבית.

ישנה גם השפה הייחודית של הילד המשחק ופועל את הלכי הנפש שלו בחדר הטיפולים, וכמובן ישנה גם השפה הייחודית של המתבגר המטופל על העגה הייחודית שלה ועל מה שמובע בשתיקות, בהיעדרויות וב-acting out. על אלה נוספת שפת ההורים, הייחודית לכל אחד מהם ולשניהם יחדיו, וכן השפה של הדמויות החינוכיות עמן הילד בא במגע.

על המדריך הפסיכולוג החינוכי לסייע למודרך המטפל לנוע ולזגג בין השפות, לדבר ברב לשוניות ולתרגם את הבנותיו לשלוש שפות שונות לפחות. להעביר מהשפה הפסיכולוגית הן לשפת הילד המטופל, הן לשפת הורי

למודרך להתמקד, לתעדף עיקר על פני טפל, ולפנות מקום ומרחב לשהות ולרפלקציה בכלל ובטיפולים הפרטניים שהוא מקיים בפרט.

הקליניקה של הפסיכולוגיה החינוכית מתקיימת בהקשר הארגוני של מערכת החינוך, העוסקת בהתפתחות למידה ומידה. זהו הקשר שונה מזה המתקיים במערכת הבריאות, העוסקת בחולי, החלמה ושיקום. ההקשר החינוכי מגלם סביבת חיים נורמטיבית, אינטנסיבית ותובענית העשויה להיות סובלנית במידה כלשהי כלפי צרכיו וחולשותיו של הפרט וכלפי עולמו הפנימי, אך עם ציפיה מובהקת לתפקוד שוטף, מתפתח ואחיד למדי במציאות החינוכית. בנוסף, עבור הפסיכולוגיה החינוכית מערכת החינוך אינה רק הקשר אלא גם ליבה; שדה עבודה מקביל ובו זמני. הפסיכולוג החינוכי נדרש לקיים דיאלקטיקה זהירה בין זהותו הפרטנית לבין זהותו המערכתית, תוך ערנות לנקודות המעבר שבהן מרכז הכובד עובר מקוטב אחד לאחר (גנץ, 2016). במקביל, על המדריך לסייע למודרך לבחון האם בחירת המטופל נעשית מתוך ראיית הפרט או צורכי המערכת. ובתוך הטיפול עצמו – אופן ההקשבה, המטרות הטיפוליות, מידת האקטיביות של המטפל, משך הטיפול – האם הם בשירות הילד או המערכת? האם צורכי המערכת עומדים בסתירה לצורכי הפרט? האם יש לאל ידו להחזיק בראייה אינטגרטיבית בלי לקרוס לעבר אחד הקטבים, או של הפרט או של המערכת? כמו כן, על המדריך לכוון ברכישת כישורים טיפוליים הן דינמיים הן מכווני שינוי ולפתח דרכים לבטאם באופן משלים, כך שתתקיים חוויה טיפולית המשכית, קוהרנטית ורלוונטית.

העמדה הרגשית כלפי משימה אינטגרטיבית מפרכת זו, הדורשת אנליזה וסינתזה מורכבת, היא לעתים של תסכול רב ותחושות של חסר, אי מסוגלות, בינוניות, שטחיות ואי נחת, ומובעת באמירות כמו: "אני לא מספיק טוב ב...". "ו"תפסת מרובה לא תפסת". המדריך המסוגל לשאת תחושות אלו במרחב הבטוח והמוגן של ההדרכה, מתוך אמפתיה לנימי נפשו של המודרך, הוא המדריך שעליו יוכל המודרך להישען, לשאוב כוחות, ולשוב ולנוע בשדה הטיפול.

הפסיכולוג החינוכי המטפל בילד נדרש לקיים דיאלוג הן עם הוריו של הילד הן עם אנשי החינוך במסגרת שבה הוא לומד. כמי שמקיים קשר משולש (לפחות) שכזה, הוא נדרש לעצור, להקשיב, להתעניין ולהיות אמפתי עם שלושת הגורמים הללו – הילד, הוריו ומשפחתו והדמויות החינוכיות. לעתים קרובות אמפתיה כלפי



(2012; גרינולד, 2016).

מקום נוסף שבו עלולה להתרחש מתקפה על חיבורים מצוי היכן שקיים ערפול במובחנות. הפסיכולוג החינוכי מצוי בבידול מקצועי בתוך הפרופסיה הרחבה של הפסיכולוגיה מול הפסיכולוג הקליני ומול הפסיכולוג הארגוני. הפסיכולוג החינוכי העובד במסגרת החינוכית בו זמנית שייך ולא שייך לצוות החינוכי, ונדרש לבידול המקצועי, מול הדמויות הטיפוליות הבית ספריות (היועצת והמטפלים באמנות, יצירה והבעה). הפסיכולוג החינוכי החושב טיפולית (אך גם חינוכית) מצטרף לצוות בית הספר (או הגן) שמשימתו המרכזית היא עשייה חינוכית פדגוגית, והוא מתבקש לשמר ולהנכיח את סדר היום הטיפולי בתוך מסגרת שבמהותה איננה מכוונת ליעדים אלה. על המדריך לעזור למודרך להיות ערני למורכבות שבה הוא נתון, לאבחן את מידת הגמישות של האנשים המעורבים בטיפול בילד (הורים, אנשי חינוך ומטפלים), לנוע בגמישות בין העמדה הטיפולית לעמדה החינוכית, ולדבר שפות שונות בעתים שונים.

בהסתכלות מערכתית: הן הפסיכולוג המודרך הן המדריך שייכים שניהם לצוות השפ"ח. מנקודת מבט זו המדריך הפסיכולוג החינוכי יכול להזדהות עם עמיתו הפסיכולוג המודרך, להכיר במאמץ הרגשי והמנטלי הנדרש בעבודתו, ולגייס אמפתיה זו לקידום תהליכי ההדרכה הטיפוליים, לתיקון כשלים אמפתיים ולמנוע גורמי שחיקה והפחתתם. הן המודרך הן המדריך מהדהדים תהליכים אלו זה בזה, והדבר תורם גם לתחושות של שייכות, תאומות (אליבא דקוהוט) ותחושות של היות מובן.

## תפיסות עצמיות של הפסיכולוג החינוכי המדריך בעת הדרכה על טיפול

בקשתי לחקור מהי עמדת המוצא של המדריך, מה מאפיין את הפסיכולוג החינוכי המדריך. שפע של מאמרים נכתבו על הדרכה על טיפול בסטינג הקליני. מעט מאוד נכתב על הסטינג של הפסיכולוגיה החינוכית. ישנם מאמרים על התערבויות טיפוליות במערכות החינוכיות, אך מעט על ההדרכה על התערבויות טיפוליות אלו (לדוגמא, וייל וטרליוק, 2004).

מתוך המשאלה "לשחק", ולחוש את החוויה הסובייקטיבית של מדריכי פסיכולוגים חינוכיים, בניתי שאלון פיילוט שנמסר ל-15 פסיכולוגים חינוכיים מדריכים בשפ"חים בשלבים התפתחותיים שונים, החל מפרחי הסמכה להדרכה ועד למדריכים ותיקים. השאלון כלל

הילד ומשפחתו והן ולשפת הפרקטיקה החינוכית, והכל באופן מותאם, רלוונטי ואמפתי. כפי שאנו יודעים, כל לימוד ותרגול של שפה זרה, ועל אחת כמה וכמה מלאכת התרגום, דורשת הכרת המאפיינים של השפה, השיח והתרבות הייחודית. ההקשבה, התמיכה והליווי של המדריך מסייעים למודרך בכבודתו הלשונית ובגמגומיו מצד אחד, ומסייעים עוד להוקיר ולהכיר בהתקדמויותיו ברכישת הרהיטות השפתית מצד שני.

## היכולת להתבונן במישהו ולראות את אופק גדילתו, שהוא עדיין אינו מסוגל לראות, היא מאושיות ההכלה של מודרכים בשלבים הראשונים. הם עדיין בוסריים ונשענים עלינו, המדריכים, במידה רבה, אבל אנו אחראים גם לכך שהמטופלים שלהם יזכו בטיפול המיטבי והמיטיב

אין ספק שהחשיפה של המטפל להיבטים החינוכיים-הסתגולתיים של הילד משפיעה על ההקשבה שלו במהלך המפגש הטיפולי ועל בחירת ההתערבויות שלו. בפרופסיה של הפסיכולוגיה החינוכית אין גבולות ברורים וחדים בין החוץ לפנינים, בין הטיפול לבין מה שמתרחש מחוצה לו, במציאות. על המדריך לסייע למודרך לבחון כיצד החלחול המתמיד של מידע מהחוץ משפיע על עיצוב המהלכים הטיפוליים ודפוסי הקשר הטרנספרנסיאליים והקאונטר-טרנספרנסיאליים. באיזו מידה מתעוררים במטפל כעס, אכזבה או לחילופין הזדהות שאינם תוצאה ישירה של ההתרחשות בקשר הטיפולי, אך קשורים לאירועים מחוץ לחדר הטיפולים, שלעתים המטפל עצמו עד ישיר או עקיף להתרחשותם. נוכחות של הפסיכולוג החינוכי בבית הספר, בהפסקה למשל, בעת התפרצות זעם של נער (מטופל שלו) על המחנכת שלו, מצריך לבדוק באיזו מידה החלחול מהסביבה משפיע על ההקשבה של המטפל – מרחיב או מצמצם אותה, מגביר את היכולת של המטפל המודרך למנטליזציה ול"משחק", או מכניס אותו לסד של צורך "להפיק תוצאות" לפי תביעת בית הספר (גרינולד,

נהיגה, לדבר על משהו נעים ולבבי ולהתחבר לחוויות המודרך דרך הנושא, לשחרר את הלב שלך למישהו אחר (התמסרות), לחשוב את... ביחד עם המודרך, קצת לטפל במטופל של המודרך בעצמי, צמיחה, צלילה, להיות בשיא, לגלות עולם עשיר ולהתחבר אליו, כתיבת ספר, הסתלסלות בסליל נפתח, להיות עם, להיות קשוב בהרבה רמות בבת אחת, לבשל תבשיל מורכב וטעים, לטפל בשני גורמים בבת אחת, להיכנס לנעליים, לראש ולבטן של המטופל והמטופל, להיכנס לסיפור ולצאת ממנו בכדי לשכתב אותו, חינוך מיוחד, שיט על מים סוערים, כניסה למערכת העיכול, לשחק בחדר הטיפול, להישען אחורה ולצפות, הזדמנות להביט עוד פנימה, לצפות בסרט מתח, לצפות במישהו שוחה במים שהם לפעמים רגועים יותר ולפעמים סוערים.

עלו גם תגובות שהביעו חששות, כמו: להדריך על טיפול קצת גדול עלי, להיות בהרבה חוסר ודאות וחוסר יציבות, מזכיר לי שאני צריך ללמוד עוד תאוריה וכו', מרגיש יותר בטוח בהדרכת הורים בהשוואה לטיפול ישיר בילד, לסמוך על מישהו אחר.

העמקה בתכנים מגלה שיש כאן שימוש מעורב באופנויות שעליהן כתב יורם יובל (2014) במאמרו "על המתבוננים ועל המקשיבים". יובל התייחס אמנם לצורך בשינופי הפעולה שבין המטפלים הקוגניטיביים ההתנהגותיים לבין המטפלים בפסיכותרפיה דינמית, אך גם בלי להתחייב למתודה כזו או אחרת יש פה ביטוי לצורות השונות של שימת הלב.

יש שהמטאפורות מכילות אובייקט (אדם) אחד, יש שמופיעים בהן שני אובייקטים ויש המתארות יחסים ותהליכים. יש מדריכים המתארים עמדות אקטיביות ויש גם תיאור של עמדות פסיביות.

השאלות שבהן התבקשו המדריכים לתת דימוי או תמונה שיש להם על הדרכה על טיפול הניבו תשובות כמו: "מחזיק יד", פנס, לרדת רובד אחד יותר למטה, פזל שחסרים בו הרבה חלקים, תמונה די ריקה, הקשבה וחיבור, זיכרון המדריכים שלי ששלפו תאוריות ותובנות בקלות, צפייה בסדרת דרמה בטלוויזיה, מכשיר "הליכון" שאני צריך לרוץ ולהתאמץ רק כדי להישאר במקום ולא ליפול, גילוי וכיסוי, מבקר מוזאון עם אמן, ראי, מתורגמן, יושב על עץ ומסתכל על הטיפול ולוחש למטפל, מורה דרך שלפעמים הולך ליד לפעמים קדימה ולפעמים הולך אחרי, לשבת על גבו של צב המתקדם לאטו ולהיות מסוגל לראות את כל המרחב שהוא אינו יכול לראות, מיקוד ראייה במקום הנכון ועוד.

משפטים חוזרים שאותם המדריכים התבקשו להשלים. עוד הם התבקשו לסמן את התחום שעליו הם מעדיפים להדריך ולנמק את בחירתם. בשאלון הייתה פנייה גם לשפה המטאפורית של המדריך מתוך מגמה להעשיר את רפרטואר התגובות, להתחבר לעמדות הרגשיות ולגעת בהן.

המשפטים והשאלות בשאלון שנמסר היו:

- א.1. להדריך על טיפול זה כמו .....
- ב.1. להדריך על טיפול זה כמו .....
- ג.1. להדריך על טיפול זה כמו .....
- א.2. דימוי / תמונה שיש לי על הדרכה על טיפול הוא .....
- ב.2. דימוי / תמונה שיש לי על הדרכה על טיפול הוא .....
- א.3. בשבילי להדריך על טיפול זה .....
- ב.3. בשבילי להדריך על טיפול זה .....
- א.4. כשהודרכתי על טיפולים זה היה .....
- ב.4. כשהודרכתי על טיפולים זה היה .....
- א.5. את/ה כמדריך: מבין התחומים של:
  1. פסיכודיאגנוסטיקה
  2. עבודה מערכתית
  3. טיפול - מעדיף להדריך על:
    - נא לסמן מ-1 עד 3
    - (1 - הכי מעדיף; 2 - בינוני; 3 - הכי פחות מעדיף)
  - ב.5. כי .....

איך "שיחקתי" - במובן הוויניקוטיאני - עם תוצאות השאלון?

השאלון הוא שאלון דיווח עצמי המורכב מחמש שאלות המבקשות לחשוף את העמדות הרגשיות והקוגניטיביות של המדריך הפסיכולוג החינוכי. המטרה היא להתחקות אחר העברות הנגד המתרחשות ורוחשות בהדרכה באופן כללי, ללא תלות במודרך מסוים מההווה או מהעבר.

שתי השאלות הראשונות מבקשות את הלך הרוח כלפי הדרכה; השאלה השלישית פונה ומתכוננת באופן אישי, ממוקד וישיר יותר. השאלה הרביעית מבקשת לנוע במנהרת הזמן. השאלה נוסחה לעבר הדרכות עבר, אבל ברור שגם הדרכות הווה שאנו לוקחים כעת מהדהדות ותחושותיהן מבצבצות. השאלה האחרונה מבקשת מדרג ותעדוף עם בקשה למתן הרציונל להעדפה.

הדימויים השונים שעלו לשאלה "להדריך על טיפול זה כמו..." היו: כיוף הכי גדול שיש בהדרכה, ללוות מי שמלווה, כניסה לעולם מעניין, ללמד, להיות מורה לרישיון





תאורטיות שונות כמו גישות ה-self, גישת יחסי אובייקט, הגישה ההתייחסותית, האינטרסובייקטיבית, גישות של טיפול דיאדי ועוד, או לפי משתנים המשפיעים על הדימוי העצמי שלנו כמטפלים וכמדריכים (יגיל, 1992). אבל הביקורת המחקרית אומרת שמספר הנשאלים היה נמוך מדי, לכן אפשר רק לסמן כיוון מבלי להגיע למסקנה סטטיסטית. ניתוח איכותני יכול לבקש להתבונן אצל כל מדריך מהם הדימויים שעלו אצלו וכיצד לאורך הראיון הכתוב הדימויים שינו צורה ולבשו צורה אחרת. אני מעלה את סוגיית ההשתנות גם משום שעולם הדימויים המנטליים והרגשיים שלנו משתנה כל הזמן; גם משום שעולם היחסים הבין אישיים דינמי ומשתנה כל העת; גם משום שבתהליך הדרכה אנו עוסקים בשינוי, תמורה והתפתחות (אצל המודרך ואצל המדריך); וגם משום שטיפול עיסוקו בתהליכי שינוי. כדי שמטופל יוכל לנוע מהקבעונות שלו, על המטפל לנוע קודם לכן (Slavin & Kriegman, 1998). כלומר על המדריך לנוע אם ברצונו להניע את המודרך. ובאופן אנלוגי, אליבא דתמר קרון, המדריך ייכנס ראשון אל הנהר, ורק בעקבותיו ייכנס המודרך לזרם (גרזי, 2015).

שאלון זה היה פתוח, ולא הדריך את המדריכים להעלות בדמיון מודרך מסוים לפני כתיבת התשובות לו. היה אפשר לבקש למלא שאלון זה כאשר המדריך מתבקש להתמקד ולהעלות בעיני רוחו מודרך מסוים, שיש לו איתו יחסים חיוביים או פחות חיוביים או מורכבים במרבית הזמן.

בהמשך למציאת הדימויים עבור עצמנו המדריכים אפשר להשתמש בהנחיות משחקיות נוספות כמו להעלות דימויים עבור המטופל, עבור המודרך או עבור המדריך, ולדמיין את מה שקורה ביניהם; לבקש לשנות, ולראות איזה ריקוד חדש מתחולל וכן הלאה. כל דימוי כזה טומן בחובו רבדים נוספים של יחסי ההדרכה וחושף אותם, ויכול להזין גם תהליכים של הדרכה על הדרכה, (ראו גם טרליוק, 2004).

השאלה האחרונה, שביקשה לדרג העדפות של מדריכים, מעלה שהתחום המועדף להדרכה הוא עבודה מערכתית, ואחריה תחומי הפסיכודיאגנוסטיקה והטיפול. הנימוקים להעדפה היו בעיקר ביטחון רב יותר בתחום המערכתית, וכן שזה תחום שהמודרכים מביאים להדרכה בתדירות הגבוהה ביותר. כשהשאלון הועבר בקרב מדריכי שפ"חים מאזור הדרום (יום עיון למדריכי מחוז דרום 18.11.15), התקבל אותו מדרג. על העדפה זו חשוב להעמיק ולתת את הדעת, כאשר דנים בתחומי הליבה של הפסיכולוגיה

מעניין היה לשמוע מממלאי השאלון תגובות שונות לעצם מילוי השאלון. היו שאמרו שרק אחרי שהתייחסו לחלקים של הזיכרונות שלהם מההדרכות שהם עצמם קיבלו, יכלו להתפנות למציאת המטאפורות המתאימות להם. האם זה מרמז על כך שרק לאחר שאתה מוכל ומתמלא, יש בך היכולת לנתינה ולמלא את האחר?

בין התשובות לשאלה "בשבילי להדריך על טיפול זה..." עלו תשובות רבות בעלות גוון חיובי ומספק, יחד עם תשובות כנות והסתייגויות כמו: קשה, גדול עלי, לא משהו שאני רוצה לעשות עכשיו, משהו שאני עושה בקטנה ובתקווה שלא ידרש מעבר ליכולותי, דורש ידע ותאוריות על טיפול, עבודה שלא תמיד יש אליה זמן.

עולה השאלה ממה נובעות ההסתייגויות. האם הן קשורות לשלב ההתפתחותי של המדריך? להעדפה האישית שלו מבין התחומים המגוונים של הפסיכולוגיה החינוכית? לאישיות המדריך? לניסיונות עבר שלו?

מעניין בעיני היה למצוא שרוב התשובות שהתקבלו לבקשה להיזכר בחוויות ההדרכה על טיפול שהם קיבלו היו בגוון חיובי ועם משב רוח רומנטי. מצאתי את עצמי מהרהרת בדבריו של יורם חזן (בתוך חזן, 2014, עמ' 36) השואל, "האם ניתן לנוע באזורי הנפש ללא איזושהי רומנטיות? הרי בסך הכול מדובר בניסיון אנושי, נוגע ללב בחלקיותו הנצחית, לתת מילים לתופעות מורכבות". יחד עם זאת, היו תשובות שחשפו שהאינטראקציה עם המדריך הייתה גורם משמעותי בחוויית ההדרכה בתחום רגיש זה, לדוגמא, "המדריך לא העריך אותי וזה היה סיט ולא מעשיר". אנו יודעים שמפגשי ההדרכה מקבילים למפגשים טיפוליים, וכוללים גם רגעי אינטימיות וקרבה וגם רגעי קושי, מבוכה וכישלונות אמפתיים. האם היה חשש להעלות תחושות גם מתחום של האכזבות, המתחים או הכשלים האמפתיים שחוו כמודרכים? האם התשובות הושפעו מהצורך לגונן על עצמנו כמדריכים בהווה?

מטרת הבקשה לשתף בדימוי בוואריאציות שונות הייתה לאפשר מרחב, ריבוי, מגוונות ומורכבות ולא להיתקע באסוציאציה הראשונה שעולה. כדי להדריך, כמו בטיפול, אנו מבקשים לשהות עם הדברים כדי לאפשר הבנה ותנועה, ולא "להתנפל" ו"להסתער" על האסוציאציה הראשונה שעולה. אדרבה, לעתים המענה הראשוני מקורו בהגנה, ורק עם ההשתהות עולים עוד ועוד תמונות, זיכרונות, רגשות וכדומה, שהם תכנים המבהירים מדוע הדברים מסובכים כל כך לפרימה, התרה ופתרון.

בחשיבה מחקרית אנליטית קוגניטיבית אפשר לקבץ לקטגוריות שונות את הדימויים שעלו, על פי המשגות

המדריכים החינוכיים שונה מעולם האסוציאציות של המדריכים הקליניים?

## חתימה

אחתום בדיאלוג מתוך "אליס בארץ הפלאות", שיש בו אולי מבט מחויך על הבוחרים להדריך על ולהיות מודרכים של "המקצוע הבלתי אפשרי" שבו אנו עוסקים (הציטוטים מקרול, 2011, עמ' 71-72):

"שונר צ'שר", היא פתחה בהיסוס, "... התואיל להגיד לי, בבקשה, באיזו דרך עלי ללכת מכאן?"  
 "זה תלוי במידה רבה לאן את רוצה להגיע," אמר החתול.  
 "לא אכפת לי כל כך לאן –" אמרה אליס.  
 "אם כך, לא משנה באיזו דרך תלכי," אמר החתול.

...

"אבל אני לא רוצה להסתובב בין מטורפים," העירה אליס.  
 "אין לך ברירה," אמר החתול: "כולנו מטורפים כאן. אני מטורף. את מטורפת."  
 "איך אתה יודע שאני מטורפת?" אמרה אליס.  
 "זה ברור," אמר החתול, "אחרת לא היית באה לכאן."

החינוכית. ממצא זה מתאים גם לתמורה שעליה מדווח פראוי (2013): "תהליך ההתפתחות המקצועית שלהם (הפסיכולוגים החינוכיים) היה כרוך בשינוי תפיסה – מעמדה בה האתגר המקצועי הוא ליצור השפעה ושינוי בפרט לעמדה המבקשת להשפיע על המערכת. הם מחזיקים בתפיסה מקצועית רב-ממדית ובה הם רואים את יחודיות מקצועם. הסיפוק מהמקצוע מתעורר כאשר הם מרגישים משמעותיים לא רק לפרט כזה או אחר, אלא לכלל המערכת החינוכית ובעיקר לדמויות המרכזיות בה. היכולת להתבונן במקרה באמצעות מספר ערוצים בו זמנית והיכולת להשתמש בהקשר בכדי לחולל שינוי במערכת ובפרטים שבה, מייצגים תפיסה זו". נראה שממצא זה משקף את הבידול והייחוד של תחום הפסיכולוגיה החינוכית לעומת הפסיכולוגיה הקלינית.

מעניין בעיני עוד היה לגלות האם היינו מקבלים מטאפורות שונות בהקשר של הדרכה על תחום התוכן של העבודה המערכתית או בהקשר של הדרכה בפסיכודיאגנוסטיקה. מעניין גם לגלות אילו תשובות נקבל ממדריכים פסיכולוגים קליניים שימלאו שאלון זה. האם יתקבלו תשובות דומות או שונות באיכותן? האם עולם האסוציאציות של

## מקורות

1. אוגדן, ת' (2001). הפגישה האנליטית הראשונה. בתוך: הקצה הפרימיטיבי של החוויה, עם עובד.
2. אכמון, י', שפיר, ג' וויל, ג' (2012). מקצועיות אתית בפסיכותרפיה, מאגנס, 2012.
3. אפשטיין-ינאי, מ' (2014). לחשוב מחדש על הכשרת מורים, חקירה של פרקטיקה מורכבת בעזרת שלושה פרדוקסים. אנליזה ארגונית, 20, 27-34.
4. ברמן, ע' (דצמבר 2000). הדרכה בגישה פסיכואנליטית: התפנית האינטרסובייקטיבית. שיחות, כרך ט"ו, 1. עמ' 26-37.
5. גנץ, י' (ינואר 2016). פסיכותרפיה במרחבי הפסיכולוגיה החינוכית. פסיכואקטואליה. 15-21.
6. גרזי, ש' (אוגוסט 2015). שינוי אל עולם של תהליך התמרה. שיחות, כרך כ"ט, 3. עמ' 274-282.
7. גרינולד, נ' (אפריל 2012). חשיבה טיפולית במסגרת חינוכית: מתח והשלמה ברמה קלינית וארגונית. פסיכואקטואליה. 26-37.
8. גרינולד, נ' (ינואר 2016). פסיכותרפיה פסיכודינמית ממוקדת עולם עבודה: המתח בין יצירת מרחב רפלקטיבי לתביעה לשינוי ממש. פסיכואקטואליה. 33-42.
9. ויל, ג' (2007). סוגיות אתיות בהדרכה. בתוך: שפיר, ג', אכמון, י' וויל, ג' (עורכים). סוגיות אתיות והטיפול הנפשי. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
10. ויל, ג' וטרליוק, נ' (עורכים) (2004). הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית. משרד החינוך.
11. וינקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. תל אביב, עם עובד, 1996.
12. זנדבק, ת' (2010). כמה הרהורים על שני מקצועות בלתי אפשריים – הורות ופסיכותרפיה. בתוך: מושקוביץ, נ', אלדור, ר' וסולומקה-לוי, ד' (עורכים), ענפי אילן – ילדות והורות, עיונים בסוגיות קליניות ותיאורטיות. אגודת יידי תחנת אילן.
13. חזן, י' (יולי 2011). אבות ובנים במרוץ הזמן. שיחות, כ"ה, 3. 224-227.

רשימת המקורות המלאה – באתר הפ"י