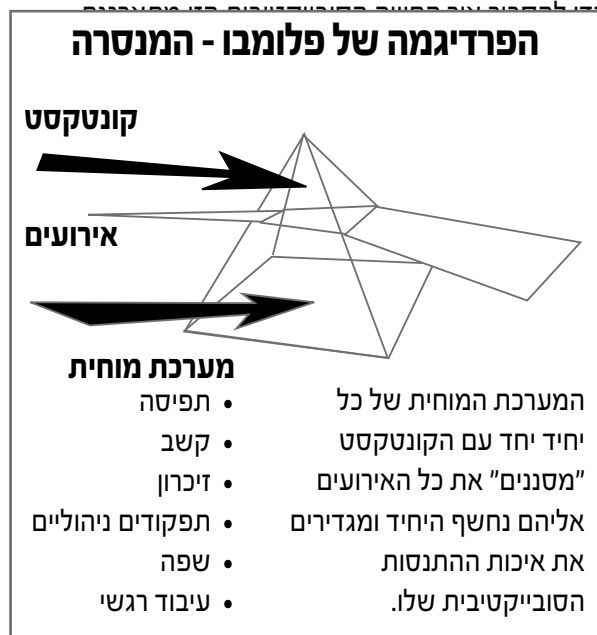


פסיכותרפיה בילדים עם לקויות למידה: "שני כדורים וקלף אחד מנצח"

יהודית מור

אשתמש בפרדיגמה זו אשר מציגה את הגורמים השונים המארגנים והמשפיעים על החוויה הסובייקטיבית של הילד,



Palombo, 2001, p. 28

- בבסיס המנסרה** נמצאים הנתונים המולדים של הילד - תפקודי תפיסה, קשב, ניהול, שפה, עיבוד רגשי וטמפרמנט, כלומר סך כל הכישורים המולדים.
- החלק האמצעי** כולל את מאורעות החיים שהילד חווה, למשל פגות, מעברי דירה, גירושין של ההורים, אח שנולד וכיוצא בזאת.
- בראש המנסרה** נמצא ההקשר, הקונטקסט, כלומר הסביבה שבה הילד גדל, זירת הגידול שלו, ובמיוחד אופן השפעתן של הדמויות המטפלות בילד על התמודדותו עם הנתונים שלו. חלק זה של המנסרה מתאר פונקציות שהמבוגרים המשמעותיים ממלאים עבורו או פונקציות שרכש, הפנים או פיתח. פסיכולוגיית העצמי הציבה את המושג זולת-עצמי במרכז התאוריה ובכך סימנה את חשיבותו המדגישה את מרכזיות האחר המשמש הקשר (קונטקסט) להיווצרות הנפש.

תומר, ילד בן 9, תלמיד בכיתה ד' רגילה, הוא ילד עם מגוון לקויות למידה וקשיים מוטוריים שאותו עוד בגן. הסימפטום שבעטיו הגיע תומר לטיפול הוא סירוב עיקש לקבל עזרה בלימודים, סירוב שהלך והתגבר בשנתיים האחרונות. הוא מסרב לקבל עזרה הן בבית והן בכיתה, ודוחה את המורה המתקרבת לשולחנו כדי לסייע לו. הוא נמנע מכל סיטואציה שחושפת את לקויות הלמידה שלו, את קשייו הלימודיים, ונמצא בחרדה מתמדת שיגלו שאינו יודע לקרוא. בכיתה הוא משדר עייפות, נראה כבוי, פסיבי וחסר חיוניות ומתקשה ליצור קשר עם המחנכת. אציג חלקים מן הטיפול בתומר המדגימים את עקרונות הטיפול בילדים אלו כפי שהתגבשו במרכז שמטפל בילדים עם לקויות למידה בשפ"ח ירושלים.

התפיסה הטיפולית

העבודה הטיפולית מתקיימת בשלושה מעגלים: הטיפול בילד, הטיפול בהורים ומעגל העבודה הטיפולית בבית הספר. הטיפול בשלושת המעגלים הוא חלק מגישה טיפולית כוללת ומשולבת המתייחסת הן להיבטים תוך נפשיים, הן להיבטים של תפקוד הילד במציאות. הטיפול מתבצע על ידי מטפל מהמרכז שאינו הפסיכולוג של בית הספר, שפוגש את הילד אחת לשבוע לטיפול הנמשך בין שנה לשנתיים, וכן הוא נפגש עם הוריו לפגישות ייעוץ. כמו כן הוא מסייע לשילובו של הילד בבית הספר בשיתוף עם פסיכולוג בית הספר (לוי, 2009).

התפיסה הטיפולית התאורטית היא תפיסה פסיכודינמית אשר נשענת על התאוריה הפסיכואנליטית של העצמי (קוהוט). המודל שאציג הוא מודל שפותח בידי פלומבו שהציע פרדיגמה המבוססת על התאוריה של העצמי, והוא מוצג בספרו משנת 2001, "הפרעות למידה והפרעות של העצמי" (Palombo, 2001). המודל עוסק בחוויה הסובייקטיבית של הילד שנולד עם ליקויים פסיכו-ניורולוגיים, באופן שמחבר את החשיבה הפסיכואנליטית עם החשיבה הניורופסיכולוגית. פלומבו משתמש במושגים של תאוריית העצמי (קוהוט) ומדגיש את החוויה הסובייקטיבית כציר המרכזי בהתפתחות.

יהודית מור היא פסיכולוגית חינוכית, מדריכה, בוגרת התכנית לפסיכותרפיה במכון הפסיכואנליטי בירושלים, מנהלת המרכז לפסיכותרפיה בילדים עם לקויות למידה, שפ"ח ירושלים. yehudit.mor@gmail.com

יהודית מור מבקשת להודות ליעל שטייניץ על עזרתה בעריכת המאמר.

א' היה עבורו ועבורם טראומטי במיוחד. ההורים תיארו זאת כ"סקאד שנפל עלינו". תומר לא היה מסוגל לשבת בכיתה, נהג לצאת מהכיתה ולא לחזור, הניח את הראש על השולחן ולא שיתף פעולה. אפשר להגדיר את המעבר לכיתה א' כאירוע טראומטי שסימן מקום של שבר ושל פגיעה נרקיסטית עבורו ועבור הוריו וצבע את החוויה הסובייקטיבית שלו. מאותו רגע נהיו הוריו חרדים ומודאגים. נתן נוסף שנחשף רק במהלך הטיפול היה העובדה שהאחות הבכורה של תומר הייתה מאומצת מינקות, ותומר לא ידע על כך, זה נשמר בסוד בתוך המשפחה. החוויה הסובייקטיבית שלו התעצבה מול אחים בוגרים ומוצלחים וקשיים שצצו אצלו ולא ניתן היה להסתירם. החוויה של ההורים, רגשותיהם ודרך פעולתם השפיעו על החוויה הסובייקטיבית של תומר ועל אופן ההתמודדות שלו. פלומבו מכנה את ההפרעות הפסיכולוגיות של הילדים עם לקויות הלמידה "הפרעות של העצמי". על פי תפיסתו, קשיים לימודיים הופכים להפרעות בעצמי כאשר הלכידות של העצמי נפגעת וכאשר יש קושי לבנות נרטיב קוהרנטי של העצמי. "עצמי" לכיד, קוהסיבי, מתבטא בתחושה של אינטגרציה ורציפות, תחושה של הרמוניה פנימית, שלמות, חיות ואנרגיה. במצב של היעדר קוהסיביות האדם ירגיש מפורק, מדוכא, חסר כוחות, חסר אנרגיה וחסר ערך, ויכולתו להשקיע בעצמו תהיה נמוכה.

כיצד תמונת הקשיים של תומר, כפי שעלתה בתחילת הטיפול, מבטאת את ההפרעה בעצמי, את ההפרעה בלכידות של העצמי, ואיך יכולה להתפתח הפרעה כזו לפי תאוריית העצמי?



כל למידה חדשה כרוכה בתסכול מהמפגש עם אי הידיעה ובויתור על הפנטזיה האומניפוטנטית שאנו יודעים הכול. כשאנו מגלים שלא ידענו דבר מה, אנו עלולים להיות מוצפים

מודל המנסה מאפשר לפענח באופן מטפורי איך נבנית החוויה הסובייקטיבית של ילד עם לקויות למידה. הסינון יוצר קשת צבעונית שונה לכל ילד, מאפשר לשער מה קרה בתהליך הסינון שצבע כך את הקשת או את החוויה ומסביר איך הלקות יחד עם מרכיבי הקונטקסט יצרו חוויה סובייקטיבית מסוימת כתגובה לאירועי החיים. המנסה מאפשרת גם התבוננות בדפוסים של יחסי גומלין ושל מסרים מעגליים בין הנתונים (הלקויות) והקונטקסט, אשר מייצרים מעגלי אינטראקציות שליליים, כפי שיוגד בהמשך.

פלומבו מכנה את ההפרעות הפסיכולוגיות של הילדים עם לקויות הלמידה "הפרעות של העצמי".

על פי תפיסתו, קשיים לימודיים הופכים להפרעות בעצמי כאשר הלכידות של העצמי נפגעת וכאשר יש קושי לבנות נרטיב קוהרנטי של העצמי

המקום שלנו כמטפלים הוא בשני מוקדים: (1) להכיר ולהבין את החוויה הסובייקטיבית של הילד עם לקויות הלמידה. (2) במוקד של הקונטקסט - לסייע לדמויות המטפלות בילד בהיענות מותאמת לצרכיו, ולטפל במעגלים השליליים שהתפתחו. זירת העבודה שלנו במוקד זה היא ההורים ובית הספר.

בחזרה למקרה הנדון: ניתן לשער שהחוויה הסובייקטיבית של תומר מושפעת מנתונים מוחיים שונים שהגדירו את היכולת שלו וגם את הלקויות. באבחון עלה שתומר הוא ילד עם יכולת כללית בתחום הנורמה. יש לו קשיים מוטוריים וכן קשיים בשפה, בהגייה, בהבעה שפתית, בדליה, בשטף ובשליפה. לצד הקושי בקריאה ובכתיבה, בולטות יכולות חשיבה מילולית ובלתי מילולית טובות וצד חזותי חזק במיוחד.

ניתן לשער שאלמנטים נוספים הקשורים בסביבה שבה גדל תרמו לחוויה הסובייקטיבית שלו: הוא הצעיר בין שישה ילדים לשני הורים עובדים וקרייריסטים, ונולד בהיריון בלתי מתוכנן בתקופה שבה הם היו שקועים בקריירות שלהם ולא ציפו לילד נוסף. בכל זאת הם החליטו להביאו לעולם וקיבלו אותו בשמחה. הוא גדל בתור הילד הצעיר, היה מפונק מאוד, והשיג את מבוקשו בכי. אמו לא יכלה לעמוד בפני בכיו ואביו היה מאבד שליטה ברגעים מסוימים. הם כבר היו הורים מנוסים לחמישה ילדים מצטיינים בלימודים, ולפיכך לא היו מוטרדים מקשיי ההגייה או מן הקשיים המוטוריים שהתגלו בגן חובה. כל זאת עד שתומר עלה לכיתה א'. המעבר לכיתה



נחשף לדרישה גבוהה שאינה תואמת ליכולות שלו, בין בשל היעדר אמפתיה של ההורה, בין שהיכולות והמיומנויות נמוכות כמו אצל ילד עם לקויות למידה, לא מצליחה להתפתח הפונקציה החשובה של היכולת לווסת את תחושת הערך העצמי לנוכח קושי, תסכול, טעויות ולמידה חדשה. גם אצל ילד שהציבו לו ציפיות נמוכות מדי - מתוך עמדה מגוננת שאינה מאפשרת חשיפה למצבים חדשים ולתחושות אותנטיות של תסכול - לא מתאפשרת התפתחות של פונקציה זו.

מה שמאפשר לנו ללמוד או להיעזר באחר ללמידה הוא היכולת להישען על אדם בלי לחשוש מהאכזבה שלו או מהבושה שלנו בחסר שלנו. אנחנו יכולים לחוש יודעים באמצעות התמזגות עם דמות כזו כדמות יודעת וכול-יכולה. דמות כזו מהווה עבורנו "זולתעצמי אידיאלי". נוכל ללמוד גם מאדם שרואה אותנו עם כל המורכבות שלנו ונותן לנו תחושה שאנו מיוחדים, שווים וראויים. דמות כזו היא "זולתעצמי רואה" (אוסטריל, 1995).

האם אפשר להניח שמה שקרה לתומר עם כניסתו לכיתה א' היה מפגש מסיבי עם תסכול טראומטי לא אופטימלי, מפגש עם ציפיות גבוהות מדי (דרישות בית הספר), ויכולות נמוכות מדי (לקויות הלמידה)? האם אפשר להניח שמול עמדה הורית שנעה בין הכחשה לגוננות התפתח עצמי שברירי שמתקשה לעמוד בתסכול, ושבעבר לכיתה א', לנוכח הדרישות, הוא קרס להתנהגויות של הימנעות, הסתגרות וסירוב לקבל עזרה? ייתכן גם שלא פגש דמויות שהיו זולתעצמי במובן שציניתי, כלומר שלא פגש דמויות שהתמזגות עמן וההישענות עליהן אפשרה לו לחוש שהוא מסוגל ללמוד, או דמויות זולתעצמי שראו אותו והכירו ביכולותיו. בהקשר זה תפקידו ביעוץ לצוות החינוכי ולהורים הוא משמעותי.

במה הטיפול הדינמי יכול לסייע לתומר? המטרה הטיפולית בטיפול כזה היא השגת לכידות של העצמי ויכולת לבנות נרטיב קוהרנטי. אלו יאפשרו למטופל לעבור ממבנה הגנתי למבנה מפצה, דרך מפגש עם נוכחות טיפולית הממלאת עבורו פונקציות פסיכולוגיות ומשקמת פונקציות שנפגעו (קוהוט, 1984/2005).

הטיפול - 1

תומר הגיע לפגישה הראשונה עם האם, מיילל כל הדרך אל החדר. במשך כל הפגישה הוא התחפר בתוך ברכי אמו ובכה: "לא רוצה, לא שאלו אותי אם אני רוצה". אמו מספרת שהוא פוחד שיצטרך לכתוב אצלי, וגם חושש שיספרו לילדים ולמורים בבית הספר מה הוא עושה פה, ותומר צווח: "זה לא זה!" לשאלתי מדוע בא אלי ומה אמרו לו, הוא אינו עונה, ואמו מוסיפה: "הסברתי לו שבאנו כי קשה לו לקרוא". תומר מגיב: "אני יודע לקרוא, ואני שונא לקרוא". אני נותנת ביטוי לכעס

בתחושות של בושה, נחיתות ואשמה. כשאנו טועים, אנו מתמלאים בתחושות של כעס ועלבון (דוגמאות למצבים כאלה הן שפה זרה, ארץ זרה עם נהלים חדשים, שפת מחשב, תאוריה פסיכולוגית חדשה) (רוזנטל, 2014). רגע כזה שבו אנו מגלים שאיננו יודעים או שטעינו, עלול להיות רגע של קריסה בחוויית הלכידות של העצמי. הלמידה היא גם חוויה בין אישית. מישהו מלמד ומישהו לומד, וכך חוויית הלמידה פוגשת אותנו בשדה הלא פשוט של השוואה, של תחרות ושל קנאה. אנו יכולים להרגיש רגשות עזים של עלבון, של נחיתות ושל חרדה כשאנו מתעמתים עם אחרים, למשל חברים או אחים, שיודעים ומציבים אותנו במקום של השוואה.

מה שמאפשר לנו ללמוד או להיעזר באחר במידה הוא היכולת להישען על אדם בלי לחשוש מהאכזבה שלו או מהבושה שלנו בחסר שלנו

היכולת לעמוד בתסכול הכרוך במפגש הכואב עם אי הידיעה, עם היעדר המושלמות ועם הטעויות, ובעיקר להתאושש מהם ולשמור על תחושת הערך העצמי שלנו עשויה להצביע על מידת הקוהסיביות של העצמי. אף על פי כן אנו לרוב מצליחים ללמוד, וזאת בזכות אסטרטגיות והגנות רבות הממריצות אותנו ללמוד. אסטרטגיות אחרות גורמות לנו להסתגר ולהגן על עצמנו מפני כאב המפגש עם למידה חדשה. כשרגשות הבושה והעלבון הם בלתי נסבלים עבורנו כך שאיננו יכולים להתגבר עליהם, נוצרת חוויה של שסע, סדק בקוהסיביות שלנו, ואז אנו נוטים להרחיק מעצמנו את התחושות הקשות (פיצול אנכי). אנו יכולים, למשל, לבטל את הלמידה או את המורה באמירות שעוזרות לנו לטשטש, להכחיש ואולי גם להימנע. אנו יכולים להימצא בעמדה כועסת ולא סלחנית כלפי עצמנו, עלולים לחוש אשמה ובושה שעשויות להוביל לעמדה של למידה פרפקציוניסטית. אם כל זה נכון לגבי הרגשות שכולנו חווים, הרי שעבור ילד עם לקויות למידה החוויה קשה ומורכבת פי כמה.

היכולת ללמוד קשורה גם ביכולת להיעזר באחר לצורך הלמידה. יכולת ההיעזרות נבנית בתהליך הקשר עם ההורה סביב מצבים יומיומיים הכרוכים בתסכול. הורה אמפתי מתאים את חשיפת הקושי ליכולות של הילד. במצב של תסכול אופטימלי, הילד מצליח בהדרגה לבצע פעולות בעצמו וגם מתאושש ממצבים של כישלונות וטעויות קטנות באמצעות הרגעת עצמו כפי שההורה בעבר הרגיע אותו. קוהוט כינה תהליך זה "הפנמה ממירה" (קוהוט, 1984/2005). כך הילד לומד מתי הוא מסוגל לבצע בעצמו ומתי הוא יכול להיעזר בלי להרגיש מושפל ובלי להתבייש בחסר. כשילד

המותאמת חיונית כשעוסקים בילד שייתכן שחווה חוסר התאמה. על גבי המצע הזה המשחק בכדור הפך למשחק של "התמסרות" במובן הכפול של המילה - התמסרות שהייתה בה זרימה הרמונית שאפשרה לעצמי השברירי של תומר לא ליפול, לא להישמט.

• החוויה בטיפול אפשרה לתומר התנסות בחוויה של הצלחה בתחומים שאינם תחומי למידה פורמלית, חוויה שבונה את הערך העצמי, למשל בספורט שהתגלה כתחום חוזק שלו. במובן הזה, הטיפול מילא צורך בחוויה אומניפוטנטית, חוויה גרנדיוזית. אצל ילדים עם לקויות למידה החוויה האומניפוטנטית כצורך התפתחותי נפגעת, משום שהם פוגשים מוקדם מדי את הפגיעה בגוף דרך המסורבלות המוטורית או השפתית.

• התנסות בתסכול או בכישלון בנוכחות מטפל אמפתי, לאחר חוויה משמעותית של הצלחה, הופכת את הכישלונות ואת התסכולים לאופטימיים ומאפשרת הפנמת פונקציות של הרגעה וייסות. באמצעות החוויה שלי, כמי שאינה יודעת ואינה מצליחה, תומר בא במגע עם רגשות תסכול וכישלון וחווה את חוסר המושלמות שלו, את החסר שלו, דרכי, באופן שאפשר לו התפכחות הדרגתית. בנוסף, הוא חווה חוויה שביכולתו לעזור ולתת, וכך להיות בעל ערך, ולצדה חווה דרכי את חוויות ההיעזרות, כשאני התלמידה הנעזרת בו, המורה, כדי ללמוד כדור.

• תומר ניסה לנצח בכל מחיר, תוך שהוא מסתיר ומשנה חוקים. זהו ביטוי נוסף לפגיעות שלו ולצורך בחוויה אומניפוטנטית. הימנעות מעימות אפשרה לו בחלוף הזמן, כשהעצמי שלו התחזק, לוותר על התנהגויות אלו.

• החוויה האומניפוטנטית המתאפשרת בטיפול מצריכה גם הימנעות מהתעמתות עם הלקויות. על כן אני קראתי בשבילו את הקלפים וגם כתבתי עבורו את מספר הניצחונות, כאשר נמנע מלעשות כך. אף שאני זו שביצעה את הפעולות, הוא חש כאילו הוא זה שקורא וכותב. זו המשמעות העמוקה של להיות זולתעצמי, אותו "אחר" שהוא חלק ממני, שהפונקציות שהוא מספק לי מאפשרות לי לבנות חוויות עצמי חסרות.

כך, באמצעות הקשר והמשחק, התאפשרה אינטגרציה של חלקי עצמי שהיו מודחים ומפוצלים (סביב בושה, קנאה, כעס, אכזבה, כישלון ותסכול). ההתנסות בחוויות של הצלחה, כישלון ותסכול בתנאים של היענות מותאמת וכישלונות אמפטיים לא טראומטיים, מאפשרת בנייה של עצמי קוהסיבי. בתהליך זה מתמוסס המבנה ההגנתי (המתבטא בהימנעות, בהסתרה ובהכחשה) לכיוון של מבנה מפצה. בנוסף, הטיפול בילד עם לקויות למידה מקדם את יכולת המנטליזציה שלו, משום שהוא לומד לזהות ולהכיר

שלו על כך שקובעים עבורו, לא שואלים אותו, ואומרת לו: "אתה יודע, לכאן באים ילדים שרוצים שאעזור להם. כשתרצה, אני אהיה כאן בשבילך". הרגע הראשון שבו הרים את ראשו במהלך הפגישה היה כשלקחתי כדור והתחלתי לשחק. תומר מלמל שהוא משחק בכדור ובכדורסל, שהוא אוהד בית"ר, ולבסוף סיפר שאבא לא לוקח אותו למשחקי



כדורגל.

האופן שבו תומר נכנס לפגישה ביטא את החוויה שלו: חוסר אונים והיעדר בחירה. האופן שבו הוא נגרר לחדר ביטא גם את חוויות האם ואת הקריסה שלה לחוסר אונים.

תומר התחיל להגיע לפגישות באופן מסודר כאשר הבין שאצלי לא כותבים ולא קוראים. הוא יצר איתי בחדר מרחב של משחק עם שני כדורי ספוג, דוקים וקלפים של שחקני כדורגל שאותם הביא מהבית. הטיפול התקיים בחדר רחב ידיים עם שטיח מקיר לקיר, שאינו נראה כחדר טיפולים רגיל אלא יותר כמגרש כדורגל בזעיר אנפין. מרחב זה אפשר לו לבדוק, לחקור וללמוד את סודות הכדור, ההקפצה והמסירה, וללמד אותי את מה שלמד. אני משחקת באופן טבעי, אני מתאמצת לתת לו לנצח גם לא נכשלת מיד, מבטאת תסכול רב וכעס כשנכשלת, והוא נהנה לנצח. ההצלחות חשובות לו, והוא נראה בטוח בניצחונותיו. תוך כדי המשחק הוא מלמד אותי לזרוק נכון, לדייק בקליעות או לבחור באסטרטגיות אחרות, ומתקן את המונחים שאני משתמשת בהם. הוא מלמד אותי כדי שאהיה פרטנרית ראויה לו.

כיצד הטיפול (שנמשך חצי שנה) סייע לתומר בבניית עצמי קוהסיבי יותר?

• הסטייג הטיפולי מהווה מצע לצמיחה של העצמי בטיפול. הסטייג בטיפול בתומר הוא מגרש הכדורגל המדומה, והוא יצר עבורו סביבה מותאמת. הסביבה



להפיק את התגובות ואת ההיענות שהם זקוקים לה. אף שהיכולת לעורר תגובות היענות מקיימות ומחזיקות חיים היא מולדת, הרי שילדים אלו לא תמיד מצליחים לתת רמזים לצורך כך. עקב כך הם לא תמיד מסוגלים לעשות שימוש בהורים כזולתעצמי (לצורך הרגעה, התפעלות וייסות) (Palombo, 2001).

- מנגנון המשוב בין ההורה לילד, שבו שני הצדדים צריכים אישור ותיקוף, משתבש. כאשר הילד אינו מצליח בשל קשייו לתקף ולאשש את ההורה כהורה טוב, ואף מעורר בו אשמה ובושה, הוא פוגע בערך העצמי של ההורה. גם ילדים הם זולתעצמי עבור המבוגרים, ומתחזקים את תחושת ההורות הטובה. כשההורה מצדו אינו מצליח להיות זולתעצמי עבור ילדו, הילד גדל בלי תחושת ערך עצמי מוצקה, בלי יכולת לווסת מתח וחרדה, לווסת תחושת ערך וליהנות מעצמו וממעשיו.

אם מתרגמים תובנות אלה למפגש של המטפל עם ההורים, אלה הם מוקדי העבודה:

א. מפגש עם החוויה הסובייקטיבית של ההורה - כמטפלים עלינו להיות מוכנים למצוא אצל ההורה תחושות כעס כלפי הילד ואכזבה ממנו, כמו גם אשמה, חרדה ובושה, ולתת להן מקום והכרה. יכולת המטפל להיות אמפתי לתחושות המורכבות היא קריטית בבניית הברית הטיפולית עם ההורה, עוד לפני התחלת הטיפול בילד. כך המטפל נהיה זולתעצמי עבור ההורה בתהליך שעתידי לאפשר להורה להיות כזה עבור ילדו.

בפגישות הראשונות עם הוריו של תומר ניתן מקום לחרדה שהם ביטאו באשר לקשייו, חרדה מן האפשרות שהלקות תפגע בעתידו. הם חוו תסריט בלהות שבו הוא אינו יודע לקרוא, נושר מבית הספר, משוטט ברחובות, הופך לעבריון ומסיים את חייו בבית הסוהר. הניסיון לפגוש את החרדה ולהבין את מקורותיה הוביל להיכרות עם ההורים בהקשרים של למידה ושל חשיבותה במשפחתם ובמשפחות המוצא שלהם. הרגעת החרדה, מידע על הלקויות ובעיקר על תחומי החוזק, אפשרה לפתח ציפיות ודרישות מותאמות יותר מתומר. כשהמידע משתלב בנרטיב של ההורה באופן שבו הוא תופס את הילד ואת הלקות, ההורה מצליח לייצר נרטיב קוהסיבי יותר.

ב. תרגום החוויה הסובייקטיבית של הילד להורה - תפקיד נוסף של המטפל הוא תרגום של החוויה הסובייקטיבית של הילד להורה באמצעות היכרותו של המטפל את עולמו הפנימי של הילד בחדר הטיפולים. כך נוצר גשר בין ההורה לילד. אורנשטיין (Ornstein, 1984) פיתחה מודל לטיפול קצר מועד שבו המפגש עם החוויה הסובייקטיבית של הילד מתורגמת לעבודה ייעוצית עם ההורים, כדי שיוכלו להרחיב

את תחושותיו ואת מחשבותיו בעזרת המטפל שמהדהד אותן עבורו. עבור תומר, שההבעה הרגשית שלו הייתה דלה במיוחד ושכמעט לא ביטא תחושות, זו הייתה התחלה של מפגש עם עצמו.

אולם משהו קרה בטיפול לאחר כחצי שנה, והטיפול הופסק. אחזור לכך בהמשך, אחרי שאתאר את העבודה עם ההורים.

אצל ילדים עם לקויות למידה, החוויה האומניפוטנטית כצורך התפתחותי נפגעת, משום שהם פוגשים מוקדם מדי את הפגיעה בגוף דרך המסורבלות המוטורית או השפתית

העבודה עם ההורים

כעת אחזור אל אזור הקונטקסט שבמנסרה של פלומבו, הסביבה שבה הילד גדל והפונקציות הפסיכולוגיות שהמבוגרים ממלאים עבורו.

כדי שהורה יוכל למלא פונקציות רגשיות עבור ילדו, נדרשות ממנו יכולת אמפתית ויכולת להניח בצד את צרכיו ולהתמקד בצורכי הילד. עליו להיות בעל עצמי מגובש, קוהסיבי, באופן שהמטלה לראות ולהיענות לצורכי הילד לא תאיים על תחושת הנפרדות שלו, וכן שלא יכפה את צרכיו כמבוגר לתוך האינטראקציה עם הילד.

כשעוסקים בילד עם לקויות למידה, המפגש הופך למורכב יותר גם עבור הורה עם עצמי קוהסיבי. אורנשטיין מציינת שבשל המתח הכרוני הכרוך בטיפול בתינוק פגוע יש קטיעות צפויות באמפתיה ההורית אשר עשויות לעורר אשמה ובושה שעלולות להביא לגוננות מוגברת (אורנשטיין, 2007). כשמדובר בלקויות למידה שהביטוי המוקדם שלהן עשוי להיות היעדר ויסות תחושת, מוטורי ואחר, ההורים מתוסכלים בשל תחושת חוסר היעילות בטיפול, וכך האמפתיה שלהם נשחקת. בדינמיקה המורכבת שבין ההורה לילד עם לקויות למידה מתרחשות כמה תופעות:

- ההורים מתקשים לפענח את הרמזים, את המניעים ואת הצרכים של התינוק או של הילד עם לקויות הלמידה, וכך מתקשים להיענות באופן מותאם לצורכי הנראות או האידיאליזציה. אין זה מפתיע: קשה מאוד להרגיע תינוק בלתי מווסת ולא שקט או להתפעל מילד איטי ומסורבל בשפה או במוטוריקה. קושי זה מחריף במיוחד כאשר להורים יש תחומי חסר דומים.
- בשל מערכת מוחית לא בשלה, תינוקות וילדים מתקשים

זו הייתה הפעם הראשונה שבה שיתף אותי תומר בחוויה מבית הספר. הייתי בעמדה חשדנית שגרמה לי לשאול יותר מדי שאלות. בתוכי תהיתי האם מה שתומר סיפר הוא נכון, והאם יקרא או ילמד בעל פה. שאלתי אותו על כך ואף הצעתי לו להביא את הטקסט לפגישתנו הבאה. לפגישה הבאה הגיע תומר עם אמו ואמר: "לא רוצה לבוא לפה, זה מעצבן. ילדים צוחקים עלי, וגם היה פתק בכיתה שהיה כתוב שאני בא לפה". ניסיתי לקחת אחריות על כך שעוררתי את השיח על בית הספר ועל הקריאה, באופן שהיה מלחיץ ומפחיד: "שידעו, שיגלו, שיצחקו". אמרתי לו שלא הבנתי ושאלתי לא הקשבתי, אבל זה לא עזר. הזעם היה גדול: "אני שונא אותך, את מעצבנת אותי, לא אבוא יותר". אין ספק שהיה זה כשל אמפתי מהדהד שלא הצלחתי להפוך להזדמנות טיפולית. הכעס של תומר, שהיה למעשה זעם נרקיסיסטי, סיפר על מפולת ועל קריסה של העצמי בתגובה לכשל שלי, לתגובה בלתי מותאמת לצורכי העצמי שלו. זה קרה בשל כניסה של המציאות פנימה מוקדם מדי בטיפול והקושי שלי להישאר במרחב המשחקי. החזקתי את קוטב המציאות ואולי את הקול של ההורה המודאג או של המורה המודאג. התגובה החזקה שלו של הפסקת הטיפול הייתה משום שהקריסה התרחשה במקום השבר והייתה מעבר ליכולתו. החמצתי במקום הכואב ביותר.

כידעתי את בקשתו של תומר להפסיק את הטיפול, אך השארתי לו פתח לחזור, ועברתי לעבודה יעוצית אינטנסיבית להורים, תוך שהם מיידעים אותו על פגישותיהם

את ההבנה שלהם את צורכי הילד. אני בחרתי להדגיש בפני ההורים את החוויה של תומר כמי שמאכזב אותם ואת עצמו. כמי שקולט הורים חרדים ומאוכזבים שרואים אותו בעיקר דרך הלכות. כילד שהופך למבועת מהאפשרות שייכשל ויפגוש שוב ושוב את המבט המאוכזב, המבט שהוא מקבל מכל מבוגר שהוא פוגש ומציע לו עזרה. לצד האכזבה מתבססת גם חוויה של היעדר שליטה ותחושת חוסר אונים.

בתהליך הייעוץ למדו ההורים להכיר את תומר לא רק דרך הלכות, אלא דרך תחומי חוזק מגוונים שלו: יכולות חזותיות, כישורי מחשב, יכולות ספורטיביות וכישורי עבודת יד.

ג. זיהוי האינטראקציה ומעגלי הדינמיקה הרגשית השליליים שמתפתחים בין ההורה והילד וטיפול בהם לקראת מעגלים חיוביים יותר - אם חוזרים אל המנסרה של פלומבו, הרי שהכוונה כאן היא למסרים בין הקונטקסט

תפקיד נוסף של המטפל הוא תרגום של החוויה הסובייקטיבית של הילד להורה באמצעות היכרותו של המטפל את עולמו הפנימי של הילד בחדר המטופלים

ללקויות.

במוקד הטיפול הזה נעשה ניסיון לאתר את תחום האינטראקציות בין ההורה לילד שבו העמדות ההוריות והתגובות הדיספונקציונליות מחריפות את התנהגות הילד. הדגש היה על מה שמזין ומגביר את ההתנהגויות ולא על הסיבות להיווצרותן. מוקד אחד היה קשור בחרדה של ההורים שהגבירה את החרדה של תומר וייצרה מעגליות שלילית. מוקד שני עסק בטיפול בדפוס הקשר בין האב לילד, שהוא בעצם דפוס משפחתי, שבו לנוכח פגיעה, עלבון וכעס מנתקים מגע או מתפרצים באופן בלתי נשלט, ללא הדרגתיות בהבעת הכעס, כל אחד בתורו. זיהוי הדפוס הביא לעידוד אינטראקציה שיש בה דיאלוג רגשי ומילולי.

הטיפול - 2

כחצי שנה מתחילת הטיפול, בסיומה של אחת מפגישות המשחק שבהן שיחקנו בכדור, אמר תומר: "היום לא למדנו ממש. היינו צריכים לעבור בין הכיתות, להקריא משהו לקראת החג, משהו שהמורה נתנה לקרוא. גם אני צריך לקרוא, אבל זה יהיה מחר. המורה תיתן לי את מה שצריך, אני עוד לא יודע מה".



איתי.

בפגישות עם ההורים, בניסיון להבין את עוצמת התגובה של תומר, עלתה מיד סוגיית הסוד המשפחתי. ההורים הבינו שתומר עסוק בסוד שלו, קרי לקות הלמידה, ושייתכן שהשמירה על סוד זה קשורה להסתרת הסוד המשפחתי ממנו - שאחותו הבכורה מאומצת. ההורים הסתירו ממנו את האימוץ מתוך רצון לגונן עליו ועל אחותו, בעוד שהאחים האחרים ידעו. במהלך הייעוץ סיפרו ההורים לתומר על



עוד על פי ההמשגה של ויניקוט אפשר להבין את השבר במונחים של יכולתו של המטפל לשרוד את ההתקפות של הילד ולא להיהרס. כשהמטפל אינו נהרס, כלומר אינו נוטש

את הטיפול או נוקם, הילד יכול לעבור לשלב התפתחותי חדש - להיות מסוגל לפגוש את המבוגר כדמות שהיא מחוצה לו, להכיר בה כדמות נפרדת, ולאחר מכן להיות מסוגל להיעזר בה באמצעות היכולת החדשה לעשות שימוש באובייקט (ויניקוט, 1971/1996).

באופן זה, תומר, שהקושי המרכזי שלו היה ביכולת ההיעזרות, היה זקוק שאשרוד את התקפותיו, שלא אנטוש, וכך אפשרתי לו לחזור ולהיעזר בי כשנה מאוחר יותר, כשחזר אל הטיפול.

עבודה עם מערכת בית הספר

המורה פוגש את הילדים באופנים השונים שבהם למדו להתארגן רגשית נוכח הלקויות שלהם. הביטויים הרגשיים לעתים קרובות משקפים את העצמי השברירי הלא-קוהסיבי שלהם. פן בולט הוא הפגיעות והתנודתיות של הערך העצמי: הקושי להתאושש ולשקם את הערך העצמי אפילו נוכח כישלונות קטנים והערכה עצמית שעוברת תנודות קיצוניות משום שהיא מושפעת מאוד מן הסביבה - כל עוד יש הצלחה, הילד חש בעל ערך, אך כל כישלון זורק אותו לתחושת כישלון מוחלט. הפגיעות הזו יכולה להוביל להתנהגויות שונות הנגזרות ממנה (ישי-קרין וחו, 2003) שאותן המורה פוגש: **קושי בקבלת ביקורת**, משום שהילד נע בין תחושת כישלון להכחשת הטעויות; **הימנעות** מכל מצב שחושף אותו לכישלון, כדי לא לחוש נפילה בערך העצמי; **קושי בהתמדה**, כלומר קושי להשקיע מאמץ לאורך זמן, משום שהילד זקוק להצלחות מהירות. ניתן לפרש התנהגויות אלה כביטויים הגנתיים שהעצמי פיתח כדי להתמודד עם החסר. המבנה ההגנתי מבטא את החסר (בהשתקפות או באידיאליזציה), את ההגנה מפני הכאב הכרוך בחסר ואת הסיבוכים שנוצרו עקב תגובות הסביבה לביטויי החסר וההגנה (אוסטריוול, 1995). התנהגות כמו **מדרגות והתרסה** כבר מבטאת תגובת סיבוך: בתגובה לקושי לעמוד בדרישות ולאכזבה מצד הסביבה הילד מתנער מביקורת ומפתח זלזול בסמכות. גם תגובות של **הסתגרות וייאוש** הם כבר הפנמה של אכזבת הסביבה מן הילד לכיוון של האשמה עצמית, חוסר אונים ועצב. **התפרצויות הכעס** הן למעשה התקפות זעם נרקיסיסטי כתוצאה מפגיעה בעצמי וניסיון לשקם את העצמי שנפגע. ככל שהצרכים התקינים מתוסכלים לאורך זמן ואינם זוכים להיענות, ההתנהגות הופכת למפורקת יותר ויותר. למשל, כשילד מתקשה בקריאה, והערך העצמי שלו נפגע, ייתכן

האחות המאומצת, כשלמדו בכיתה על שרה שהייתה עקרה. שבועות אחדים לאחר חשיפת הסוד ביקש תומר מורה פרטית באנגלית משום שהרגיש שמתקשה באנגלית,

ובהמשך גם הסכים לקבל חונך שבא אליו הביתה לסייע לו בהכנת שיעורי הבית. פרימת הסוד אפשרה להתיר את הקשר הסבך עם הלמידה, קשר שבו הסתרה וסודות מעודדים עמדה של חוסר רצון לדעת. דבר מה נחסם בשדה הלמידה כי יש סוד במשפחה. במונחים של המנסרה, לפנינו דוגמא למערכת קשרי הגומלין

שבין הקונטקסט (עמדת ההורים), האירוע (סוד האימוץ) והלקויות המשפיעה על החוויה הסובייקטיבית של הילד ועל אופן התמודדותו.

חשיפת הסוד המשפחתי הביאה בהדרגה לחשיפה של קשיים שונים של ההורים מול שאר הילדים. התהליך אפשר פתיחה של כל השברים במשפחה, באופן ששחרר את תומר במידה מסוימת מן העמדה של הילד ה"בעייתי" במשפחה, וגם אפשר למשפחה לוותר על ההתארגנות הנוקשה שבה יש ילד אחד "בעייתי" בעוד שהאחרים הם ללא דופי.

במבט לאחור ניתן לראות בעזיבה של תומר את הטיפול אקט של זעקה גדולה שביטא כעס ותסכול אל מול מקומות חסומים במשפחה, אך גם הזמנה להתערבות חדשה, הפעם מול ההורים, שאפשרה את פתיחת החסימות דרך חשיפת הסוד. תומר חזר לטיפול ביוזמתו כשנה לאחר ההפסקה, עם צרכים חדשים הקשורים במעבר לחטיבת הביניים. חזרתו לטיפול הצביעה יותר מכול על כך שהפנים את יכולת ההיעזרות.



אך אם נשארים במסגרת המושגית של התאוריות הפסיכודינמיות, אפשר לראות את השבר בטיפול כמשחזר את השבר שכבר התרחש בחיי הילד, שהוא המעבר מן הגן לכיתה א' - חוויה טראומטית שגרמה לקריסה שלו ושל הוריו. הכשל ההורי משחזר בתוך הטיפול. במונחי ויניקוט, השחזור הוא אקט של הכנסת הכשל לתוך האומניפוטנציה של הילד המאפשר התחלה של תהליך עיבוד (ויניקוט, 1935-1963/2009).

ולכן הגיבה בכעס שהוביל לפגיעה נוספת בערך העצמי שלו ולתגובה קשה יותר - נתק. הדפוס המוכר של תומר הוצג כדפוס ההתמודדות שלו גם בהקשרים אחרים. תובנה זו הקלה על הבנת המניעים והובילה לחשיבה על דרכים להמשיך לשמור על רצף הלמידה גם כשתומר מנתק מגע, על דרכים שיסייעו למורים לא להיפגע ועל הצגת דרישות מותאמות יותר אליו, למשל הכנה משותפת של המטלות. המורה זלדה בספרו של עמוס עוז "סיפור על אהבה וחושך" נותנת ביטוי למהות תפקידו של המורה כזולת עצמי, כזה המזהה את צרכי העצמי מבעד להגנות ומרחיב את אזורי החוויה של התלמיד מתוך עמדה אמפתית וקרובת חוויה:

כשהמטפל אינו נהרס, כלומר אינו נוטש את הטיפול או נוקם, הילד יכול לעבור לשלב התפתחותי חדש - להיות מסוגל לפגוש את המבוגר כדמות שהיא מחוצה לו, להכיר בה כדמות נפרדת, ולאחר מכן להיעזר בה באמצעות היכולת החדשה לעשות שימוש באובייקט

"כל מה שדיברה מורה זלדה היה מושך לב וקצת לא צפוי. כאילו למדנו אצלה שפה חדשה. לא רחוקה מאוד מן העברית ואף-על-פי-כן שונה וצובטת לב: להרים קראה לפעמים הררים. לכוכבים - כוכבי השמיים. התהום הייתה תהום רבה והעצים נקראו אצלה כל אחד ואחד בשמו. אם ביטאת בכיתה רעיון שמצא חן בעיניה, הייתה מורה זלדה מצביעה עליך ואומרת חרש: תסתכלו נא כולכם, הנה יש כאן ילד שטוף אור. אם שקעה אחת הבנות בחלום בהקיץ, הייתה מורה זלדה מבארת לנו כי ממש כשם שאיש אינו אשם בנדודי השינה שלו, כך אסור להאשים את נועה בנדודי הערות הפוקדים אותה לפעמים. ללעג, כל לעג שהוא, קראה מורה זלדה בשם רעל. לשקר קראה נפילה או שבירה. לרכילות עיני הבשר. הגאווה נקראה אצלה חורכת כנפיים, והוויתור, גם ויתור קטנטן, אפילו ויתור על מחק או על תורן לחלק לכיתה את דפי הציור, כל ויתור היה נקרא בפיה ניצוץ". (עוז, 2002, עמ' 327)

לאחר התהליך הטיפולי המערכתי שתואר במאמר זה, נראה שתומר בונה את אט חוויות של הצלחה ומפנים בהדרגה פונקציות שחסרות לו: ויסות ערך עצמי, הרגעה ובניית העצמי באופן יציב ושלם גם לאחר התנסות בנפילות חדות.

שבהתחלה הוא יפריע כדי לקבל הכרה, השתקפות, אך לאחר שלא קיבל היענות לצרכיו, הוא עלול להגיב בזעם. זו המעגליות השלילית שהוזכרה קודם לכן. אחד המקורות לקושי במפגש בין המורה לילד עם הלקויות קשור לפער הגדול בין הצרכים (צורך בהשתקפות, צורך בהשתייכות) לאופן ההבעה, כלומר לביטוי ההתנהגותי שלהם. כשהמורה פוגש את ההגנה של הילד, שיכולה להתבטא בזלזול, התנהגות ליצינית, הימנעות, הסתגרות, התרסה או תוקפנות, הוא מתקשה לפענח אותה. הפער הזה יוצר אצל המורה תגובות כעס, אכזבה ושיפוטיות, אבל גם בהלה, שיתוק וחוסר אונים. תחושת המסוגלות שלו והערך העצמי שלו נפגעים.

תפקיד המטפל בשיתוף פסיכולוג בית הספר

1. על הפסיכולוג לסייע למורה לזהות את הצרכים העומדים מאחורי ההתנהגות ההגנתית של הילד. המטפל תורם למורה את ההבנה שלו את החוויה הסובייקטיבית של הילד כפי שעולה בחדר הטיפול. באופן זה המורה יכול לגשר בין העולם הפנימי של הילד לדרישות המציאות. הפסיכולוג, בעזרת המטפל, מסייע למורה להפוך לזולת עצמי עבור הילד, כלומר למלא עבורו פונקציות פסיכולוגיות משמעותיות, ועוזר למורה להכיר בחשיבותו של תפקיד זה. תהליך זה יכול להתרחש רק אם הפסיכולוג מהווה זולת עצמי עבור המורה, מרגיע, משקף ומטפל בפגיעה הנרקיסיסטית שלו.

2. הפסיכולוג מטפל במעגל הקסמים המתרחש באינטראקציה בין המורה לתלמיד שמגביר ומסלים את חוויות הקושי של הילד ושל המורה.

כשנה לאחר תחילת הטיפול בתומר, בישיבת צוות בין מקצועי בנוכחות ההורים, דיווח הצוות שתומר נפתח, משתף את המחנכת בחוויות אישיות ומוכן להיעזר בה באופן חלקי. המורה למתמטיקה סיפרה שבנתה עבורו תוכנית סיוע אישי. בהסכמתו נפגשה איתו במשך כמה שבועות בשעות הלימודים כדי ללמוד מתמטיקה, מקצוע שהוא אוהב. הוא עבד ושיתף פעולה, אך בשלב מסוים הפסיק להכין את מטלות הבית שהטילה עליו. היא נזפה בו, התעמתה איתו והגבירה את הלחץ. בתגובה תומר "פוצץ" את השיעורים, ניתק מגע והפסיק לבוא אליה. זו הייתה הזדמנות לזהות את המעגל השלילי שנוצר ולטפל בו. הדרישה הבלתי מותאמת מצדה גרמה לתסכול לא אופטימלי אשר הביא לפגיעה בערך העצמי של תומר והוביל להימנעות ולחוסר השקעה. המורה פירשה את התנהגותו כביטוי לזלזול במאמציה,



מקורות

1. אוסטרוביל, ד' (1995). פתרונות פתוחים. הוצאת שוקן.
2. אורנשטיין, א' (2007). דפוסים משתנים בהורות: השלכות תיאורטיות וטיפוליות. הרצאה בכנס "התמודדויות הורות בימינו וטיפול בהורות". ירושלים: האוניברסיטה העברית.
3. ויניקוט ד"ו (1971/1996). משחק ומציאות. הוצאת עם עובד.
4. ויניקוט ד"ו (1935-1963/2009). עצמי אמיתי, עצמי כוזב. הוצאת עם עובד.
5. ישי-קרין, נ' וחו, מ' (2003). ילדים מיוחדים - המפגש של ילדים היפראקטיביים ולקויי למידה עם מערכת החינוך על פי תיאוריית העצמי. פסיכולוגיה עברית.
6. לוי, ר' (2009). ילד ייחודי - הזכות והאתגר לטפל בו - טיפול נפשי משולב בילדים עם לקויות למידה במסגרת השירות הפסיכולוגי חינוכי בעירית ירושלים. הוצאת אשלים.
7. רוזנטל, א' (2014). תהליכי למידה: מהתערעורת, הכחשה, עלבון, קנאה וכעס לאבל וצמיחה. בתוך: פ' מור וא' לוריא (עורכים). לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינאמי במרחב בית הספר. בהוצאת הג'וינט.
8. עוז, ע' (2002). סיפור על אהבה וחושך. ירושלים: הוצאת כתר.
9. קוהוט, ה' (1984/2005). כיצד מרפאת הפסיכואנליזה. הוצאת עם עובד.
10. Ornstein, A. (1984). The Function of Play in the Process of Child Psychotherapy: A Contemporary Perspective. Annual Journal of Psychoanalysis.
11. Palombo, J. (2001). Learning Disorders and Disorders of the Self in Children and Adolescents, New York, NY: WW Norton & Co.

דבר החטיבה הקלינית - המשך מעמוד 10

ויכוחים בין גישות ומאבקים פוליטיים, הביאו לנתק, חוסר תיאום, והיעדר חשיבה לטווח ארוך, של שני חלקי ההכשרה. בסופו של דבר, נפגעים הסטודנטים-מתמחים היקרים לשני הצדדים ובלעדיהם אין למקצוע עתיד. המתווה ומה שהוא מייצג גם עורר את המתמחים לפעילות חסרת תקדים עם שלל גופים משותפים שפועלים באופן עצמאי ומעוררים מוקדי כוח (כגון חברי כנסת שישאלו את השאלות שאנו לא שואלים), וייתכן שאנו בעיצומו של תהליך שיביא לחשיבה יצירתית חדשה ולשינויים בהכשרה שתתאים את עצמה לעתיד (למשל מסלול הכשרה שמסתיים בדוקטורט).

לכל מי שהחזיק מעמד לקרוא את הדברים עד כאן, ברור שהחלוקה בין החשש מהמתווה לבין החיובי שבמתווה, אינה חלוקה שווה. בעוד שהחששות מבוססות על דברים שקורים כבר עכשיו, על הקפאה שמתרחשת בהווה ועל תרחישים שליליים שנראים מציאותיים, הרי שהחיוב מבוסס ברובו על משאלות ותקוות לתהליכים חיוביים בעתיד ועל פעילות ויחמה של הגופים האחראים ושל הציבור. בכך ברצוני לסכם שכרגע המתווה החדש יותר מדאיג מאשר הוא מעודד, זאת למרות כוונתו הטובה לעזור למתמחים לפתור פקקים בלתי נסבלים בהתמחות.

עמוס ספיבק

יו"ר החטיבה הקלינית

שלישים ממשרתו, אל לנו לשכוח שהמתווה מעגן את זכותו של המתמחה להקדיש 7 שעות ממשרתו לישיבות, הדרכות, סמינרים, והתייעצויות. לא רק מתמחים זכאים לתנאים אלו אלא גם המומחים.

3. המתווה מציב ביתר שאת את השאלה מי אמור לדאוג לדור העתיד? האם זה אינטרס של המקצוע בלבד או של המדינה? אם אכן קופות החולים יישארו איתנים בנחישותם שלא לפתוח מקומות התמחות וכך גם התחנות הממשלתיות, הרי שהשאלה של חינויות המקצוע לבריאות הנפש תחזור לקדמת הבמה ואולי סוף סוף נדע אם זקוקים לנו או לא. האם אנו מקצוע בורגני שנועד לטפל בציבור פרטי מהעשירון העליון, או שאנו חיוניים למערכת הציבורית ולבריאות הנפש הקשה.

4. המתווה מגביר את הצורך לתקן את תקנות ההתמחות ולהגדיל את שעות ההדרכה בטיפול. המתווה חושף את ההתנהלות הלא תקינה שלנו כמקצוע. במשך שנים אפשרנו לתקנות דה יורה (160 שעות הדרכה בטיפול) להיות בפער מקצועי עם מה שהוועדות המקצועיות דרשו דה פקטו (כ-340-400 שעות הדרכה בטיפול). המתווה מאלץ אותנו להיות יותר מגובשים ומדויקים לגבי דרישות ההכשרה וגם מאלץ אותנו להיות יותר פתוחים ומגוונים בסוגי הטיפול שאנו צריכים ללמוד בהתאמה לצורכי המערכת הציבורית.

5. המתווה חושף את הכשלים הארגוניים שלנו כמקצוע. הוא מראה לנו כיצד פיצולים בין האקדמיה לשטח,