**עם הפנים למשפחה - טיפוח יכולות בגיל הרך באמצעות ההורים:**

**תכנית הור"ים כמודל להתערבות אפקטיבית**

**ד"ר אביה שהם לוז[[1]](#footnote-1)**

**תקציר**

לאורך השנים הצהירה מדינת ישראל כי מימוש יכולות וצמצום פערים בין ילדים המשתייכים למשפחות מרקע חברתי-כלכלי שונה הם בעלי חשיבות ראשונה במעלה, אך עד כה, מאמצי הטיפוח בחינוך לא השיגו את התוצאות הרצויות. אחת הסיבות האפשריות לכך היא, שהמאמצים שנעשו לא כוונו למקור הבעיה - טיפוח הרקע הביתי, ובאופן ספציפי, לטיפוח ההורים - הדמויות המשמעותיות והמשפיעות ביותר בחייו של הילד, ודרכם, לטיפוח ילדיהם מהגיל הרך. אמנם יש קשיים אובייקטיביים בעבודה עם הורים אך ניסיון רב שנים שנצבר על ידי הפעלת תכניות הור"ים (העשרה וטיפוח מראשית החיים) בקרב כ-15,000 משפחות מראה כי טיפוח יכולות בגיל הרך באמצעות ההורים לא רק מקדם באופן משמעותי את התפתחות הילד, ההורים והמשפחה כולה, אלא שהוא גם אפשרי וכדאי למערכת. במאמר מוצגת ההתערבות על-פי תכנית הור"ים, העקרונות, דרך הפעולה, הממצאים מארבעה מחקרים בלתי תלויים שליוו את העבודה שנעשתה, וכיצד הניסיון שנצבר יכול לסייע בהטמעת הנושא במערכת, בהיקפים מקומיים ואזוריים וכחלק מהשירותים הקיימים.

**מלות מפתח:** התפתחות הילד, טיפוח יכולות, גיל רך, משפחה, הורים, התמודדות בעוני, צמצום פערים, משפחות במצוקה.

**מבוא**

מימוש ופיתוח יכולות קוגניטיביות, שפתיות, חברתיות ומוטוריות הוא אינטרס אישי ולאומי כאחד. מבחינה אישית - זהו מפתח לאיכות חיים, לשיפור הרקע הכלכלי ולמוביליות חברתית. זהו גם משאב כלכלי-לאומימהדרגה הראשונה. פוטנציאל ההון האנושי של האזרחים מהווה משאב מרכזי בכלכלה מודרנית ורכיב חשוב בקביעת הרווחה, התוצר לנפש ופריון העבודה. טיפוח יכולותיהם של אזרחי המדינה יכול להגדיל באופן משמעותי את פוטנציאל היכולת שלהם ליצור ולתרום לסביבה שבה הם חיים. וגם להיפך, החזקת פרט שאינו עצמאי בבגרותו ואינו יכול להשתלב במעגל העבודה ולשרת את עצמו היא משימה יקרה מאד לחברה, בשל אובדן הכנסה, תלות בחברה, שהייה במוסדות וכו'. לכן למדינה מודרנית יש אינטרס חברתי, חינוכי וכלכלי ברור בקידום כל תושביה (שינוול, כהן, ברוך, וצוות משרד החינוך בהובלת נגר, 2015).

אינטרס זה של המדינה מגובה גם במחויבות מוסרית וחוקתית. כמה קבוצות של חוקים נחקקו כדי להבטיח זאת, בהם: זכויות אזרח, כגון הזכות לחינוך והזכות לבריאות, וזכויות הילד שנועדו להבטיח את התפתחותם התקינה של ילדים, גם משום שיש להם צרכים התפתחותיים מיוחדים וגם משום שהם קבוצה פגיעה במיוחד, חלשה מקבוצת המבוגרים וחשופה לסכנות רבות יותר (Hale, 2006).

מחויבות מיוחדת יש למדינה ביחס לאוכלוסייה החלשה שבה. כשליש מכלל הילדים הגדלים בישראל חיים מתחת לקו העוני, מספר כפול בהשוואה לשיעורי העוני בעולם המפותח (אנדבלד, ברקלי, גולטליב ופרומן, 2011). בשנת 2013 היו בישראל 432,600 משפחות בעוני, שבהן  1,658,200 נפשות ומהן 756,900 ילדים. ההערכה היא שכ-66% מהמשפחות הללו חיו בעוני מתמשך (דו"ח הביטוח הלאומי לשנת 2013). בדו"ח מיוחד בנושא עוני וחינוך שערך המכון הבין לאומי לתכנון חינוכי של אונסקו הודגש, כי העוני אינו רק היעדרם של משאבים כספיים. לצד תזונה לקויה והיעדר טיפול בריאותי נאות השכיחות יותר במדינות מתפתחות, העוני יכול לפגוע גם בסביבה ביתית שאינה תומכת למידה, בהתנהגות יומיומית שאינה מעודדת צמיחה עצמית, ובתפיסה עצמית לקויה המושפעת ממעמד (Van der Berg, 2008; Garmezy, 1991). וכך, השלכות העוני יכולות להתבטא בבירור בתחום החינוך ההשכלה. נמצא שההישגים במבחני המיצ"ב של תלמידים בישראל החיים מתחת לקו העוני היו נמוכים מהישגי ילדים שגדלו באוכלוסיות מבוססות. נמצא גם קשר בין שיעור הזכאים לתעודת בגרות ושיעור העומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות, לבין הרמה החברתית-כלכלית של סביבת המגורים (וורגן, 2009). לכך יכולות להיות השלכות גם בהמשך החיים: תלמידים שלא הגיעו להישגים בלימודים, מתקשים לרכוש השכלה גבוהה איכותית ולעבוד במקצוע מתגמל והכנסתם העתידית צפויה להיות נמוכה. ההישגים הנמוכים הללו קובעים במידה רבה את יכולתו של הפרט להשתלב בחברה הישראלית ועלולים להשפיע על היווצרות הפערים החברתיים העתידיים. (שינוול ושות', 2015; חובב, 2007). עלולים לסבול מהזנחה ומהתפתחות בלתי תקינה גם ילדים הגדלים בסיכון, כגון: אלה שנחשפים לאלימות ולהתעללות, להתמכרויות של הוריהם, לפעילות עבריינית או לאלימות פיזית בין ההורים.. לפי דו"ח המועצה לשלום הילד לשנת 2014 כ-80% מתוך 441,167 ילדים המוכרים למחלקות לשירותים חברתיים במדינת ישראל היו בסיכון (קושר, 2015), וכ-31% מהילדים ובני הנוער שנמצאו במצבי סיכון ומצוקה היו בגיל הרך (שמיד, 2006).

חשוב להדגיש, עוני ומצוקה אינם תכונות אנושיות אלא נסיבות חיים, ואנשים שחיים בעוני אינם נבדלים מאחרים בשאיפותיהם או במוטיבציה שלהם לעבודה ולהצלחה אלא במידת הצלחתם להגשים את רצונותיהם (קרומר-נבו, 2006). ועל כן עוני אינו קשור בהכרח לכישלון חינוכי. אמרת חז"ל "היזהרו בבני עניים שמהם תצא תורה" (תלמוד בבלי, מסכת נדרים, דף פא, עמוד א') משקפת גם היא אותו רעיון. ועדיין, אפשר להניח בסבירות גבוהה, כי ללא התערבות מתקנת ילדים במדינת ישראל שלא פעם הם כבר דור שני ושלישי למצוקה ושהוריהם לא הצליחו לפרוץ את מעגל המצוקה, ימשיכו לגדול במצוקה ויביאו גם הם ילדים לתנאי מצוקה.

על רקע האמור לעיל הצהירה מדינת ישראל שוב ושוב, כי צמצום חסכים לימודיים ושיפור הישגיהם של תלמידים המשתייכים לאוכלוסיות מוחלשות הוא בעל חשיבות ראשונה במעלה, וכי בטווח הארוך הוא יכול לשמש מנוף לצמצום הפערים החברתיים-כלכליים בישראל. אשר על כן קיבלה על עצמה מערכת החינוך לפעול למיצוי הפוטנציאל של כל יחיד כדי שיניב הישגים לימודיים גבוהים: הושקעו משאבים רבים בהצעת תכניות הוראה מתקדמות, בטיפוח יכולות אישיות, בתגבור בתי ספר שיש בהם תלמידים המשתייכים לאוכלוסיות מוחלשות, הוענקו תמיכה לימודית אישית וטיפול בבעיות התנהגותיות לתלמידים שנזקקו לכך, הוצעו אפשרויות לימוד בכיתות קטנות, פותחו תכניות מגוונות ונערכו רפורמות מסוגים שונים. חרף מענים אלו, שתי וועדות ממלכתיות - ועדת החקירה הפרלמנטרית לנושא הפערים החברתיים בישראל שפעלה בשנים 2002-2001, וכן גם ועדת דוברת שהוקמה בשנת 2005 על מנת לאבחן את מצב החינוך בישראל - קבעו כי מערכת החינוך בישראל אינה מצליחה להתגבר על הבדלי הרקע שממנו מגיעים התלמידים, וכי במבנה הנוכחי שלה היא מסייעת בהנצחת הפערים, בהעמקתם ובהעברתם לדורות הבאים, דבר שיש לו השלכות מדאיגות על החברה הישראלית ועל כלכלת המדינה (הלר, 2002; דוברת, 2005).

אין מנוס אפוא מהצבת השאלות: מדוע המאמצים הרבים שהמדינה עושה אינם משיגים את מטרתם? מדוע הפערים לא צומצמו אלא אף התרחבו? ומה, אם כן, אפשר לעשות? אחת התשובות האפשריות היא, שהמאמצים הרבים שנעשו אינם מכוונים ישירות אל מוקד הבעיה. כדי להתמודד עם שאלה זו נערכו מזה כחמישה עשורים מחקרים שונים בעולם ובישראל שבדקו את הגורמים שיכולים להסביר את היווצרות הפערים בהישגיהם של התלמידים משכבות חברתיות-כלכליות נמוכות. הבולטים בהם הם דו"ח קולמן שנערך בארה"ב (Coleman,1966) ודו"ח מינקוביץ' שנערך בארץ (מינקוביץ', דיוויס ובאשי, 1977). דו"ח קולמן מסכם מחקר שנערך בקרב 3,000 בתי ספר בארה"ב ובהם כ-600,000 תלמידים ואלפי מורים. נמצא בו כי הרקע הביתי של התלמידים מסביר כ-77% מסך כל הגורמים שמשפיעים על התפלגות הישגי התלמידים בבית הספר, עוד 21% מהשונות הקיימת בין הילדים מוסברת על ידי גורמים הקשורים לבית ולבית הספר מבלי יכולת להפריד ביניהם, בעוד שרק 3% מהשונות מוסברת על ידי גורמים השייכים ישירות לבית הספר. מסקנה דומה עולה גם מדו"ח אונסק"ו לשנת 2008 שעסק בעוני ובחינוך. הודגש בו כי הרקע הביתי של התלמידים הוא המשתנה הבודד המשפיע ביותר על הישגים לימודיים, כי לעוני יש השפעה על החינוך לו זוכים הילדים, וכי יכולתו של בית הספר להתגבר לבדו על השלכות אלה היא מוגבלת ( Van der Berg, 2008). מאידך נמצא כי הגדלת שיתוף פעולה בין המשפחה למערכת החינוך היא משימה אפשרית. היא תורמת להתפתחות הילד ורווחתו ומסייעת באופן חיובי ומשמעותי להישגי הילדים בבית הספר (פישר, 2010; גרינבאום ופריד, 2011).

ובכן, מן הראוי להתערב בקידום הרקע הביתי והמשפחה. המשפחה היא היחידה הקטנה ביותר של החברה, ושינויים בה יכולים להוביל לשינוי של פני החברה (מינושין, 1984). אבל ההשקעה בקידום הרקע הביתי והמשפחה דורשת תשומות ומשאבים רבים, ולכן, חשוב לברר היכן הכי יעיל להשקיע.

מטרת מאמר זה היא להבהיר מדוע חשוב, יעיל וכדאי לטפח את הרקע הביתי באמצעות הדרכות ההורים, ודרכם – לעסוק בטיפוח ילדיהם, ומדוע חשוב להתחיל קודם כל בגיל הרך. כדי לתת מענה לשאלה איך אפשר לעבוד בהצלחה עם הורים, בכלל, ועם הורים ממשפחות מצוקה, בפרט, בהמשך המאמר תוצג תכנית הור"ים - העשרה וטיפוח מראשית החיים (לוז, 1996). תכנית הור"ים הופעלה לאורך השנים בעשרות מרכזים ברחבי הארץ, ובשנת 1998, ועדה ארצית שבראשה עמד פרופ' יונה רוזנפלד מטעם המועצה הלאומית לצמצום פערים בחברה ולמלחמה בעוני בחרה בה כאחת מעשר התכניות המוצלחות ביותר לטיפול בעוני. במסגרת הצגת התכנית יוצגו עקרונות ההתערבות בה, ויפורטו התוצאות המחקריות שבדקו את יעילות התכניות שהופעלו ואת מידת הצלחתן בפועל. לסיום, יובאו דוגמאות למשימות שונות שחשוב להיערך אליהם ולהתמודד אתם הן ברמה המקצועית והן ברמה המערכתית במסגרת המגמות לטיפוח הרקע הביתי.

**סקירת ספרות**

חיזוק הרקע הביתי והמשפחה מתחיל בחיזוק ההורים (טרנר, 2014; כהן, 2009; כהן, 2015). בפרק סקירת הספרות יוצגו מחקרים המדברים על חשיבות טיפוח ההורים, ודרכם – על טיפוח הילד, בכלל, ובשנותיו הראשונות, בפרט. עם זאת יש להדגיש, כי ההורים אינם רק אמצעי לגידול ילדיהם. הם בני אדם בוגרים המתמודדים עם משימות חיים מורכבות ורוצים להצליח באתגר ההורות שלהם. פרק סקירת הספרות ייחתם בהצגת מגוון אתגרים וקשיים המתעוררים בבואנו לעבוד עם ההורים בסביבתם הטבעית.

 **חיזוק ההורים כאמצעי לטיפוח ילדיהם בכלל, ובגיל הרך, בפרט**

ההורים הם הדמויות החשובות והמשמעותיות ביותר בחייו של כל ילד. התפקוד ההורי ואיכות היחסים בין הורים לילדים הינם בעלי השפעה מכרעת על בריאותם ועל אספקטים שונים בהתפתחותם של הילדים. ההורים הם אלו אשר עוזרים לילד לעבד את חוויותיו ומספקים לו את המסגרת האינטימית והמשמעותית ביותר להזנה ולהגנה בעת שהוא מפתח את אישיותו וזהותו ומבשיל בתחומים הפיזי, הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי (ארז 2012); ההורים הם אלו אשר מלמדים אותו כיצד להתייחס לסביבה ומעצבים את עולמו (אריקסון, 1976); הם גם המורים הראשונים שלו אשר מלמדים אותו כיצד ללמוד ולקלוט גירויים מהסביבה באופן איכותי (קליין, 1985; Feuerstein, 1980).

תפקידם של ההורים חשוב במיוחד בגיל הרך של ילדיהם. החוויות אותן חווה הילד בשנות חייו הראשונות ובהתנסויות עם הדמויות המטפלות הראשוניות שלו, משפיעות מאד על עיצוב התפתחותו. תיאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1969, 1980) מלמדת שחוויות אלו מהוות עבור הילד בסיס לפיתוח מודלים פנימיים, דרכי פעולה וכללים להכוונת הקשב שבעזרתם הוא תופס את העולם ואת יחסו של העולם כלפיו. מודלים אלו מהווים תשתית להתפתחות ביטחון ואמון ב"עצמי" ובסביבתו, ולבנייה של דפוסי התפתחות רגשית וחברתית תקינים, וגם להיפך. גדילה בסביבה לא בטוחה מבחינה רגשית גוזלת משאבים מהאנרגיה הנפשית של הילד לטיפול בבעיות, במקום להיות מופנים למטרות של גדילה והתפתחות.

לאיכות הסביבה שההורים מעצבים לילד בראשית החיים יש השפעה גדולה גם על התפתחות המוח. מחקרים שנעשו על התפתחות המוח מראים כי בתקופת העוברות מגיע המוח רק ל-50% מגודלו ובמהלך השנתיים הראשונות לחיים נבנים עיקר החיבורים בין התאים. כשתינוק בא לעולם, רק כמה מתאי העצב שלו טעונים במידע והם מפקחים על פעולות כמו נשימה, קצב לב ורפלקסים. לעומת זאת, מיליונים רבים של תאי מוח הם כמו שבבי מחשב לפני צריבת התכנה לתוכם, כלומר, הם פנויים ובעלי פוטנציאל רב. חוויות הילדות הן ה"מתכנתות" את מעגלי המוח. הן קובעות באילו תאי עצב ייעשה שימוש ואילו חיבורים ייבנו ביניהם, ומכאן – אילו כישורים ומיומנויות יתפתחו. אם לא ייעשה בהם שימוש הם עלולים לגווע (Begley, 1996). גדילה בסביבה דלה שאינה מספקת אתגרים וגירויים מתאימים לילד, מקשה עליו למצות את הפוטנציאל שגלום בו, ובכך מהווה גורם סיכון שכיח להתפתחותו. ולהיפך, סביבה עשירה בגירויים יכולה לתקן ביתר יעילות קשיים בהתפתחות. וכך, גם ילדים בעלי נתוני פתיחה נחותים, יכולים לשפר את סיכויי הצלחתם בהמשך כתוצאה מהתערבות מוקדמת ובלווי תומך.

ומכאן, שאיכות הסביבה בה הילד גדל בראשית חייו היא בעלת השפעה מאד משמעותית גם לגבי מניעת היווצרותם של פערים בהתפתחותם של ילדים מקבוצות סוציו-אקונומיות שונות. סמילנקי, שפטיה, ופרנקל (1976) התמקדו בשאלה מתי מתחילים להתבטא הפערים המוכרים בין ילדים מקבוצות סוציואקונומיות שונות, האם כבר מהלידה? ואם לא – ממתי? החוקרות מצאו שעם הלידה אין פערים משמעותיים בין הקבוצות, אך הם נצפים בברור כבר במהלך השנה השנייה לחיים. והמשתמע מכך – ילדים מקבוצות ס.א. נמוכות אינם חייבים להיות בעלי הישגים נמוכים, ותמיכה בגיל הרך יכולה, מן הסתם, להוות משקל נגד לחסכים העלולים להצטבר. אבל גם אם הילדים הללו יקבלו טיפוח באמצעות חינוך ממלכתי מגיל 3 שנים, לגביהם חינוך זה ניתן מאוחר מדי – לאחר שלמעלה ממחצית חייהם הם צברו כבר פיגור התפתחותי. כמובן, אין האמור לעיל בא להפחית את חשיבות הטיפוח שצריכים לקבל ילדים במוסדות חינוך חוץ ביתיים בגיל הרך, כגון, פעוטונים, מעונות וגנים. אך ההשקעה במוסדות החינוך אינה יכולה להחליף את הצורך בהשקעה בהורים ובסביבה הביתית שהם יכולים להציע לילדיהם מראשית החיים.

אך מעבר לחשיבות הטיפוח הרגשי והחברתי של הילד, ההשקעה בהורים היא גם השקעה יעילה אשר משתמרת לאורך זמן. ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1975) השווה בין תכניות שהיו מכוונות לטיפוח הילדים על ידי מומחים, ובין תכניות שבהן המומחים טפחו את ההורים ואלו טיפחו את הילדים. הוא מצא שמיד בתום תקופת הטיפוח היו הישגיהם של הילדים שטופחו על ידי המומחים גבוהים יותר משל שאר הקבוצות, ואולם, שנתיים ויותר מתום תקופת הטיפוח כמעט שלא נשארו הבדלים בינם ובין ילדים שלא טופחו כלל. לעומת זאת, ילדים שטופחו על ידי הוריהם, השיגו אמנם בתום תקופת הטיפוח הישגים פחות מרשימים בהשוואה לקבוצה הראשונה, אך אלו נשארו יציבים לאורך זמן. על כדאיות ההשקעה בהורים אפשר ללמוד גם ממחקר אורך שבחן הורים וילדים בגיל הרך. לקבוצת ילדים בגיל 0-5, שהוריהם חיים בעוני והם מיעוטי השכלה ניתנה חבילת תמיכה הכוללת שני מענים: האחד כלל תמיכה בגן הילדים באמצעות תכניות חינוכיות ואמצעים משופרים. השני – תמיכה בהורים דרך הדרכה לתזונה, בקרה רפואית בכל הקשור להתפתחות הילדים, תמיכה סוציאלית במשפחה, והדרכה להורים ליתר מעורבות, ובכלל זה – כיצד לשחק, לשוחח ולקרוא ביחד עם הילדים. בסיום בית הספר היסודי הגיעו הילדים שנכללו בניסוי להישגים טובים יותר והתמידו בלימודים יותר מאשר ילדים שלא קבלו כל סיוע, ויותר מילדים שקיבלו את חבילת הסיוע לגן ללא חבילת הסיוע להורים (Ramey, Craig and all, 2000). אישוש נוסף למסקנה זו בא ממחקר המבוסס על ניתוח-על שנעשה על 123 תכניות התערבות. נמצא בו כי ילדים שהשתתפו בתכניות התערבות לפני כניסתם לגנים שיפרו את הישגיהם בצד הקוגניטיבי, וגם במיומנויות חברתיות ובהישגים בבית הספר ((Camilli et al., 2010.

גם מבחינה כלכלית תכניות חינוך בגיל הרך הן השקעה טובה. בסקירה של מרכז המחקר והמידע של הכנסת (וייסבלאי ווורגן, 2015), מוצגת המסקנה כי מבחינה כלכלית בטווח הקצר – הן מעלות את שיעור התעסוקה של הורים ואת הכנסתם, ובטווח הארוך – הן עשויות לתרום למשתתפים בהן ולחברה באמצעות העלאת ההכנסות ושיעור התעסוקה העתידי של המשתתפים, שיפור מצבם הבריאותי, צמצום ההוצאה על המאבק בעוני והפחתת הפשיעה. החישובים הכלכליים שערכו מועצת היועצים הכלכליים של הנשיא אובמה מלמדת, כי הרווח מתכניות חינוך לגיל הרך שפעלו בעשורים האחרונים מגיעות ל-8.60 $ על כל 1$ של השקעה. בין הסיבות שהוזכרו לכדאיות ולחשיבות ההשקעה בחינוך בגיל הרך הועלו שלוש עיקריות: האחת, ההשקעה בילד בשנותיו הראשונות מניבה תשואה לזמן ארוך יותר מהשקעה בו בכל נקודת זמן אחרת. מחקרו של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1975) מדגים זאת. השנייה, בגיל הרך הגמישות והיכולת להשתנות של הפונקציות הקוגניטיביות וההתפתחותיות היא הגדולה ביותר, וההתערבות בגיל זה היא בעלת ההשפעה הניכרת ביותר לטווח ארוך. מחקרים בתחום התפתחות המוח מגבים מסקנה זו. ושלישית, מעורבות ההורים ומיומנויות הנרכשות בגיל הרך משמשות בסיס למיומנויות וליכולות הנרכשות בשלבים מאוחרים יותר, ועשויות להגביר את השפעתו של החינוך בגיל בית-הספר ולהשלימו. דו"ח אונסקו והמחקרים על תרומת שיתוף ההורים להישגי התלמידים בבית הספר מדגימים זאת (Van der Berg, 2008; פישר, 2010; גרינבאום ופריד, 2011).

המודעות ההולכת וגדלה לחשיבותה של הסביבה הביתית באה לביטוי בין השאר, ברפורמה שעובר משרד הרווחה ביחס להוצאת ילדים מהבית. בשנים הראשונות שלאחר הקמת המדינה הייתה מגמה להקצות את מרב התקציבים הפנויים ברווחה - להוצאת ילדים מהבית, גם מכיוון שהיו בארץ הרבה יתומים אחרי השואה, וגם במטרה לאפשר לילדים מארצות מצוקה להתערות טוב יותר בחברה. אבל במשך השנים התברר שבמקרים לא מעטים יצרה השהייה בפנימייה קרע בין הילדים ובין משפחתם הגרעינית ונתק בינם ובין הקהילה התרבותית שהשתייכו אליה, והתוצאה הייתה משברים לילד ולמשפחתו (פרץ, 2003). בהדרגה התבססה הדעה כי העורף המשפחתי והקהילתי הם מסגרת חשובה שאי-אפשר להתעלם ממנה ולעקוף אותה (מגמה שהחלה רווחת בעולם המערבי כבר בשנות ה-70 של המאה הקודמת) ובשנות ה-90 שונה הכיוון. המגמה המבורכת שאנו עדים לניצניה היא, למצוא עד כמה שניתן פתרונות בקהילה, כיום, רק כ-53% מהתקציב מועבר למימון הטיפול במסגרות חוץ ביתיות, והיתר מופנה למסגרות הטיפול בקהילה (בר, 2017).

הרעיון כי המשפחה היא המקום הטבעי והנכון לגידולם של ילדים, להקניית מסרים חינוכיים ולהעברת המסורת והמורשת התרבותית, וכי זכותם של ההורים להיות הראשונים שממלאים את זכויות הילד, בא לביטוי גם ב"חוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות תשכ"ב – 1962". חוק זה קובע, כי ההורים הם האחראיים לגידול ילדיהם ולחינוכם וכי אפוטרופסות ההורים כוללת את החובה לדאוג לבריאותו ולרווחתו הפיזית והנפשית של ילדם הקטין לרבות חינוכו. זכות בסיסית זו היא היוצרת את האוטונומיה ואת הפרטיות של התא המשפחתי ושוללת התערבות של גורמים חיצוניים ביחידה המשפחתית אלא אם כן מתקיימת עילה מיוחדת ויוצאת דופן. זכות זו עולה גם מאמנת האו"ם בדבר זכויות הילד ומהאמנה האירופית בדבר זכויות האדם כפי שמפרשת אותם הל, ובהם מודגש כי החופש של ההורים לחנך בדרכם שלהם את ילדיהם הוא מרכיב חשוב של דמוקרטיה ליברלית המושתתת על כבוד להבדלים אינדיבידואליים (Hale, 2006).

השאלה הנשאלת היא, האם צריך לעזור להורים לממש את זכותם זו? ואם כן כיצד ובידי מי? באמנת האו"ם קובעת הל, כי גם אם למדינה אין חובה משפטית לסייע להורים לממש את אחריותם הרחבה לגידול הילד, עדיין זהו יעד חשוב ורצוי שראוי שהמדינה תמלא, וכדי להבטיח את הזכויות הללו ולקדמן צריכות המדינות החברות באו"ם לתת סיוע נאות להורים ולאפוטרופוסים חוקיים בביצוע משימותיהם החינוכיות (Hale, 2006).

גיל הינקות של הילד הוא אפוא חלון הזדמנויות אידאלי להשקעה בהורים ובילדים כאחד. אבל האם ההורים מעוניינים בכך? נראה שבתחילת החיים החדשים של תינוקם ההורים בדרך כלל יותר פתוחים ללמידה ולשינוי. בדו"ח מסכם שערכו אשלים ומכון ברוקדייל על צרכים ושירותים בישראל בגיל הינקות נמצא כי הורים הצביעו על צורך ביותר תמיכה בגידול הילדים ובקבלה של ידע נגיש ומהימן בתחום. צרכים אלה עלו ביתר שאת ביחס לאוכלוסיות החיות בעוני או במצבי חיים מסכנים (ואזן-סירקין, רותם, בן רבי, 2016). המסקנה העולה מן האמור לעיל היא, שחיזוק המשפחה בהדרכה נכונה, ורצוי מראשית החיים, הוא דבר רצוי להורים והדבר שיכול להיות משקל נגד לגורמי הסיכון ולמרכיבי העוני והדלות הרוחנית במידה והם קיימים במשפחה.

**אתגרים וקשיים בעבודה עם ההורים בסביבתם הטבעית**

היה זה אך טבעי לצפות שלאור הידע הקיים, מדיניות חברתית-כלכלית השואפת להשפיע על שיפור ההישגים הלימודיים צריכה הייתה להתמקד לא רק בשיפור בית הספר המקומי, אלא במקביל גם בשיפור משתנה הרקע הביתי ובמתן חינוך איכותי בגיל הרך, כך שהתלמידים יגיעו לבית הספר מנקודת חוזק. ברם, תמונת המצב בשטח שונה בתכלית (Berliner ,2005; Raffo et al. 2007; גזית 2006). לבד מתמיכות ממשלתיות נקודתיות, מדינת ישראל, כמו מרבית מדינות העולם, לא העמידה עד כה תפיסה כוללת של מדיניות בתחום זה, ומכאן גם לא את המשאבים ואת הכלים הנדרשים לקידום המשפחה ולמתן ייעוץ ותמיכה להורים בתהליך גידול ילדיהם. מערכות התמיכה המקובלות בעולם המודרני מכוונות את עיקר מאמציהן למסגרות החוץ-ביתיות (גנים, בתי ספר, וכו') ולא פעם מתעלמות מהמוסד הנקרא 'משפחה'. מתוך בדיקה הסקירה משווה של השקעות בחינוך שערך מכון המחקר של הכנסת (וייסבלאי וורגן, 2015; רבינוביץ' וסופר, 2015), ומתוך הסקירה המשווה של החינוך במדינות OECD שנערך מטעם מכון ואן ליר (בן עמי, נדלה מהאינטרנט), עולה כי מירב המשאבים המוקצים עד כה לחינוך מכוונים לטיפוח מסגרות החינוך החוץ-ביתיות, כמו גן, בית-ספר, פנימייה. לשנים הראשונות - מלידה ועד גיל 3, שנים שהן קריטיות בהתפתחות; להורים שהם הדמויות החשובות ביותר שמעצבות את הילד; או למשפחה שהיא בית הגידול הטבעי והבריא - לכל אלה מוקצים משאבים זניחים בלבד. עם זאת, לאחרונה התבשרנו על התחלה של שינויים משמעותיים, והכנסת אישרה בקריאה שנייה ושלישית הצעת חוק להקמת מועצה לאומית לגיל הרך בישראל (ספר החוקים, 2017). מטרתו של חוק זה היא לקדם את הטיפול בגיל הרך ואת התפתחותם הגופנית והשכלית, להבטיח את בריאותם הפיזית והנפשית ואת מילוי צורכיהם החינוכיים, החברתיים, הפיזיים והרגשיים, ולתת להם תנאים נאותים וסביבה טיפולית-חינוכית הולמת ומותאמת, שיאפשרו להם שוויון הזדמנויות בחייהם הבוגרים. ולצורך זה הוקמה מועצה לגיל הרך שתפעל במסגרת משרד החינוך, ותפקידיה בין השאר: להכין תכנית לאומית רב שנתית, לתאם בין משרדי הממשלה והרשויות המקומיות, לגבש המלצות לגבי הכשרה מקצועית נדרשת לעוסקים בתחום, להמליץ על דרכי הערכה ומדידה ועל תכניות ליצירת רצף בין המסגרות לגיל הרך ובית הספר. אחת מהמטרות החשובות של החוק היא לאתר ילדים במצבי סיכון בשלב מוקדם, ולסייע לילדים עם מוגבלויות ולילדים במצבי עוני. גם משרד הרווחה מצוי בשלבים של פיתוח מדיניות וניסוח פרקטיקות מקצועיות בכל רמות העבודה שישימו את המשפחה במרכז ההתערבות ויהפכו אותה ליחידת היסוד שעליה מושתתת עבודת המשרד (ארזי, שר וויסמן, 2016).

לנוכח שינויים אלה חשוב להדגיש כי מעבר להקצאת התקציבים הנדרשים למימוש רפורמות מסוג זה, גם צורת העבודה עם המשפחה צריכה להיות מותאמת לאוכלוסיית היעד. הלימוד בכיתה ניזון מתוקף חוק חינוך חובה, ואילו הבית הוא הטריטוריה הפרטית והריבונית של כל משפחה. בנוסף, המשפחה היא קבוצה היררכית ורב גילית והעבודה אתה דורשת כללי התייחסות שונים מאלה הנהוגים עם קבוצת ילדים בני אותו גיל (כפי שמקובל בכתה או בגן). הנה אם כן דוגמאות לסוגיות ליבה שיש להתייחס אליהן בבניית התערבות המותאמת לסביבה הבייתית:

**הגדרת אוכלוסיית ההתערבות - מהי המשפחה:** לנוכח השינויים במושג המשפחה בחברה המערבית בעשורים האחרונים (חד הוריות, חד מגדריות וכו'), יש להגדיר מהי המסגרת שבה ילדים חיים ושבה בוחרים להתערב. כמו כן, האם ראוי להתערב רק במשפחות שבהן הצרכים מרובים ומורכבים, או שעדיף לקדם התערבות מניעתית גם למשפחות שאינן במצבי משבר או סיכון?

**סביבת ההתערבות**: העבודה עם המשפחה יכולה להתקיים במתכונת של הדרכה פרטנית השומרת על אינטימיות ועל פרטיות ונערכת בסביבה הטבעית של המשפחה, או תוך היחשפות לקבוצה במסגרת עבודה קבוצתית ו/או בית ספר להורים. מה הם הכללים להתאמת המסגרת לפרופיל המשפחה המודרכת? במיוחד נוגעת השאלה לעבודה עם משפחות במצוקה.

**מוקד ההתערבות**: האם נכון להיכנס למשפחה ולעבוד רק עם פרט מסוים בה (למשל, הילד בגיל הרך)? ואם לא - כיצד עובדים בו-זמנית עם מערכת רב-גילית שמשולבים בה גם האב, גם האם וגם הילדים בגילאים השונים?

**מטרות ההתערבות**: איך גורמים שהמרקם המשפחתי יתחזק והאווירה בבית תשתפר? איך יוצרים שיתוף-פעולה מצדם ושיתוף-פעולה בינם לבין עצמם? איך גורמים לכל בני המשפחה (להורים ולילדים) להאמין כל אחד בעצמו?

**ביקור הבית**: הכניסה לבית המשפחה יכולה לעורר סוגיות של חדירה בלתי רצויה. ואם כך, כיצד ניתן להתייחס למשפחה, בביתה? כיצד ניתן להתערב ולהקנות ידע תוך כיבוד בני המשפחה ושמירת מעמדם?

**יצירת ברית עבודה**: כיצד מיישמים גישה של אמון וכבוד גם בקרב משפחות שצריכות התערבות מתקנת? כיצד ניתן לכבד את מי שנראה שאינו דואג (או אפילו פוגע) בילדיו שלהם הוא אמור לדאוג? כיצד לכבד את חופש הבחירה של מי שנראה שבוחר לא נכון? איך מלמדים להימנע מאלימות ולהקנות גבולות מבלי שפוגעים בגבולות המשפחה ובמעמד ההורים? כיצד לשמר את האמון של המשפחה שמכניסה לביתה גורם זר שיכול להיות גורם מאיים?

**עידוד לצריכת שירותים:** כשיש עבירה על החוק אפשר לכפות במידת מה על ההורים שיתופי פעולה, אבל כשאין – יש צורך לעודד אותם לרכוש שירותים. ואם כך, מהי הדרך הטובה ביותר לעשות כן: באמצעות הטבות מס ישירות? החזרי מס? באמצעות שוברי השתתפות? באמצעות פתיחת מרכזים לגיל הרך שיציעו שירותי חינם או שירותים מסובסדים להורים? ואולי כל הדרכים ביחד?

בעיות אלו ואחרות מצביעות על כך שהעבודה עם ההורים והמשפחה הינה אכן אתגר לא פשוט, ומדגישות את הצורך בגיבוש תפיסה שונה במהותה מזו אשר עליה מבוסס החינוך במוסדות חוץ-ביתיים. דו"ח אונסקו מדגיש, כי למרות הניסיון הרב שנצבר עד כה ברחבי העולם במגוון רחב של התערבויות חינוכיות וחברתיות, לא גובש עדיין מודל כללי של התערבות חינוכית שיוכל להתמודד עם השלכותיו של משתנה הרקע הביתי, ושיהיה בר-יישום במקומות שונים ובהיקפים ארציים (Van der Berg, 2008). על רקע אתגר זה, להלן תתואר תכנית התערבות שגובשה במכון הור"ים. הניסיון שלנו הראה שניתן לעבוד עם כל משפחה. הוא הראה גם שאם יפנו גם אל משפחות מורכבות בדרך הנכונה ויתנו להן את הכלים הרלוונטיים, אפילו משפחות שנראות קשות יום, מוחלשות או רבות מצוקה יהיו בעלות מוטיבציה ויכולת לפעול למען ילדיהן.

**תכנית הור"ים: פתרון ישים ואפקטיבי לטיפוח הגיל הרך במסגרת המשפחה**

**רקע**

הור"ים (**ה**עשרה **ו**טיפוח מ**ר**אשית החי**ים**) היא תכנית התערבות שנתית המיועדת להורים בעבור ילדיהם, ומשלבת הדרכה פרטנית למשפחות בסביבתם הטבעית לצד מפגשים קבוצתיים מעשירים (לוז, 1984, 1988, 1990, 1992, 1996). עיקר העבודה בתכנית נעשית במסגרת הדרכות פרטניות המתקיימות בבתים. גורמי התערבות העיקריים הם 'מנחים משפחתיים', אנשי מקצוע בעלי השכלה בתחומי פסיכולוגיה, העבודה הסוציאלית, חינוך ודיסציפלינות נוספות בתחומי מדעי ההתנהגות והטיפול. בשגרת עבודתם נכנסים המנחים המשפחתיים לבית המשפחות שיש להן לפחות ילד אחד בגיל הרך (מלידה עד גיל 5), לפגישה שבועית בת כשעה. ההנחיה ניתנת להורים והם שמפעילים את הילד ומשלבים גם את אחיו הבוגרים ממנו כעוזרים. כל מפגש מוקדש לטיפוח נושא מסוים באחד מתחומי ההתפתחות. לצד העשרת ההורים בתובנות על הנושא ועל העקרונות החינוכיים שבבסיסו, המפגש מסייע להורים בהתבוננות מושכלת ובהקניית כלים בכל היבטי חייו של הילד – הרגשיים, החברתיים, הקוגניטיביים, השפתיים והמוטוריים, ונותן להם כלים להתבוננות בו ולהעשרתו בגירויים ובמשחקים מהנים הרלוונטיים לנושא. המנחים המשפחתיים מסייעים להאיר כל ילד, גם אם הוא שרוי במצוקה או מתמודד עם פגיעה בתפקודו - כיחיד ומיוחד באופיו, בכישוריו, ביכולותיו ובנטיות לבו, וכבעל יכולות התמודדות מיוחדות שאינן מובנות מאליהן.

לצד המפגש עם המשפחה בביתם, נערכים גם מפגשים קבוצתיים. מטרתם - לסייע בבניית יחסים חברתיים ובתוך כך לטפח זמן איכות וחוויות משפחתיות. המפגשים הקבוצתיים נערכים בתדירות של אחת לחודש או חודשיים. הם נעים בין מפגשי דיון ותמיכה להורים בלבד ובין מפגשי העשרה לכלל המשפחה. פעילויות מסוג זה יכולות לשאת אופי של עשייה משותפת, טיולים וחוויות משפחתיות, או תרומה לקהילה, כגון, הכנת הפתעות לילדים מאושפזים או למבוגרים בבית אבות, תרומה לשיפור חזות השכונה, סיוע לעולים חדשים וכד'.

את תכנית הור"ים הראשונה יזמה כותבת מאמר זה בשנת 1978. לנוכח הצלחת התכנית התרבו המקומות שביקשו להפעיל אותה והוקם מכון הור"ים, שבמהלך השנים הכשיר מאות אנשי מקצוע. אלה פעלו כמנחי התפתחות לכ-15,000 משפחות, ותיקים ועולים חדשים, ממוצא יהודי ומהאוכלוסייה דוברת ערבית, בכ-80 מרכזים ברחבי הארץ. תכניות המכון מומנו על-ידי משרדי ממשלה (חינוך, רווחה ובריאות), ביטוח לאומי, הרשות למלחמה בסמים, רשויות מקומיות, קרנות ציבוריות ובמימון עצמי של המשתתפים.

**הבסיס התיאורטי של תכנית הור"ים – העשרה וטיפוח מראשית החיים**

אחד המאפיינים המייחדים את תכנית הור"ים והתכניות שנגזרו ממנה היא קיומו של בסיס תיאורטי. בסיס זה נבנה על ידי המחברת בתהליך אינטראקטיבי, בד בבד עם הכנת תכניות ההתערבות הוצאתן לפועל.

בשנת 1976 עברתי לגור בעיירת פיתוח בדרום הארץ ועבדתי בשררות הפסיכולוגי חינוכי במקום. תצפיותיי על משפחות בהן ההורים אינם מצליחים להביא את הילדים לרמת התפתחות מתואמת לגילם, הביאו אותי למסקנה כי להורים יש רצון ומוטיבציה לקדם את התפתחות ילדיהם בצורה מיטבית, אך אין להם כלים לכך. על רקע זה הקמתי בשנת 1978 תכנית הור"ים, במטרה לתת להורים כלים שיאפשרו להם לטפח את תחומי ההתפתחות השונים של ילדיהם, כולל ההיבטים הרגשיים, החברתיים, המוטוריים, השפתיים והקוגניטיביים של ההתפתחות.

האתגר שעמד בפני היה, כיצד לארגן ולהעביר להורים ידע רב (תחומי ההתפתחות השונים של האדם מקיפים כשליש ממחלקות האוניברסיטה), באופן שיהיה משמעותי הן להורים והן לילדיהם, שיוצג בצורה ידידותית, ושניתן יהיה להעביר אותו במספר שעות מוגבל (המפגשים המתוכננים היו לשעה אחת שבועית, במשך כתשעה חודשי פעילות בשנה). במילים אחרות, חיפשתי דרך לארגן מידע רב בצורה תמציתית ומשמעותית. זה היה הבסיס לפיתוח השלד הראשוני של 'המודל לארגון מידע מכוון משמעות' שלפיו עבדנו.

כאן התפצלה עבודתי לשני כיוונים. מצד אחד, המשכתי לפתח את הנושאים בתחומי ההתפתחות השונים ולעבד אותם, כך שכל נושא שהוצג להורים יכלול היבטים תיאורטיים (משמעות הנושא), היבטים מוטיבציוניים (חשיבות הנושא), והיבטים פרקטיים התנהגותיים (שכללו תצפיות על האופן שבו הנושא בא לביטוי, והצעות להפעלות שיכולות לקדם כל ילד מהמקום שבו הוא כבר נמצא). אני משלימה בימים אלו את הוצאתו לאור של הספר "נפלאות התפתחות הילד – לגלות, להתפעם, להעשיר וליהנות", המסכם קרוב לחמישים נושאים בתחומי ההתפתחות השונים הרלוונטיים להורים ולילדיהם מהגיל הרך (שהם לוז, בפרסום).

במקביל המשכתי לפתח את הבסיס התיאורטי של 'ארגון מידע מכוון משמעות'. ככל שהתעמקתי בנושא הלך היקפו והתרחב – לתהליכי למידה בכלל, לתהליכי חשיבה אנושית, ובסופו של דבר, להתנהגות מערבות מורכבות באשר הן. גיבשתי זאת למודל רב תחומי שהוצג כעבודת דוקטורט (שהם לוז, 2004) וכספר (שהם לוז, 2016. המודל בנוי על מספר הנחות שהמרכזית בהן היא, שעולמות החומר והרוח מאורגנים במערכות, שבבסיס כל מערכת יש תהליכים של ארגון מידע, והם שעושים את המערכת לישות מאורגנת שגדולה מסכום חלקיה. בדרגות חופש שונות, מערכות מסוגלות לקלוט מהסביבה מידע (איתותים), לעבד אותו לצרכיהן ולפעול על פיו. ניתן אפוא להתייחס למערכות כאל ישויות לומדות. משמע מזה לענייננו, שכל אדם וכל משפחה הן ישויות לומדות. כלומר, בכל גיל ובכל שלב אפשר ללמוד ולהתפתח. ההתמקדות שבחרנו בגיל הרך היא כי הערך המוסף של התערבות בגיל זה הוא הגבוה ביותר.

כך נסגר המעגל. התובנה שהתחילה תוך כדי ההתנסות בשטח, הובילה לפיתוח מודל. מודל זה שימש בסיס לעיצוב גישה כללית לבניית-כוחות, הנקראת בשם **גבהי"ם -** **ג**ישה **ב**ונת-כוחות ל**ה**עצמת **י**לדים ו**מ**בוגרים, שמטרתה טיפוח של מגוון יכולות האדם מינקות ועד זקנה (לוז, 1988, 1994; שהם לוז 2016). **תכנית הור"ים** **–** **העשרה וטיפוח מראשית החיים** (לוז, 1984, 1988, 1992, 1996) יכולה להיחשב כנגזרת של גישת גבה"ים לטיפוח רגשי ואינטלקטואלי במערך המשפחתי. כדי ליישם את תכנית הור"ים למצבים קשים במיוחד התווספו לתכנית כמה עקרונות שגובשו לתכנית בשם **"הור"ים - קו הזינוק"** (שהם לוז, 2006). תכניות הורי"ם וקו הזינוק הן אב-טיפוס לתכניות מודולריות שאפשר להתאימן לאוכלוסיות בעלות צרכים שונים, ברמה מקומית או ברמה אזורית. תרשים הזרימה שלהלן מתאר את הקשר בין תכניות אלו ובין התאוריה והמתודולוגיה שבבסיסן.

**תרשים 1: היחס בין התיאוריה לבין התכניות שנשענות עליה**

הגישה הבסיסית של תכנית הור"ים, בדומה לגישת סאטיר בתחום ההתערבות המשפחתית (Satir et al., 1991) ולגישת הטיפול ממוקד-פתרון (O'Connell, 2004), היא גישה סלוטוגנית. גישה סלוטוגנית (סלוט = בריאות), יוצאת מנקודת מוצא כי לכל משפחה יש כוחות שאפשר לחבור אליהם ולקדם אותם; וזאת בשונה מהגישה הפתוגנית (פתולוגיה = מחלה) שמתמקדת בזיהוי הקשיים ובניסיון להתמודד אתם. ההנחה בתכנית הור"ים היא, כי כל משפחה היא מערכת בעלת כוחות, וכי כל משפחה, ללא תלות ברמתה הכלכלית, או בהיותה משפחה במצוקה או בסיכון, רוצה וזכאית ליהנות מגידול הילדים, ושואפת לספק לילד תנאים שיאפשרו לו ניצול מלא של כוחותיו והפוטנציאל אתו הוא נולד. אמנם לא פעם, הורים במצוקה אינם פועלים באופן שמאפשר את מימוש הפוטנציאל של ילדיהם והבטחת רווחם, אבל לא כי ההורים אינם רוצים לעשות כן, אלא כי אינם יודעים מה הם יכולים לעשות במצבים שונים.

ביסוד הגישה טמונה ההבנה כי הורות הוא תפקיד שניתן ללמוד ולשפר אותו, ובהינתן הכלים המתאימים, כל הורה יכול לשפר את תפקודו ו/או להתגבר על חולשות. בני אדם יכולים לחולל שינוי ולצמוח בכל שלב בחייהם. צמיחה אמתית היא תהליך פנימי של אדם, **ו**מכאן שאיש המקצוע הוא רק שליח ואמצעי לעורר תהליכי צמיחה ושינוי אצל הזולת. הדרך לעזור לאדם לגייס את כוחותיו הפנימיים לצמיחה ולשינוי היא בראש ובראשונה להאמין בו, לכבד אותו ולסייע לו להאמין בעצמו וביכולותיו, זאת תוך ביסוס התחושה שהוא אינו לבד וסביבתו הקרובה תומכת בו ומאמינה בו (Rogers, 1977). לפיכך, מפגש ההתערבות הוא מפגש לא בין מי שנכשל ומי שבא לתקן ולסייע, אלא בין שותפים שמעוניינים בצמיחה. כדי שתהליך ההתערבות יצלח, כניסת איש המקצוע לבית צריכה להיות מתוך כבוד – כבוד לסמכות ההורית, למסורת המשפחתית ולתרבות שהמשפחה שייכת אליה. כבוד נדרש כמובן גם מהמשפחה לאיש המקצוע, למחויבויות הנדרשות בתכנית ולמסגרת הפעילות שנקבעה.

תהליך מקביל קורה גם לגבי הילד. ההנחה היא, שצבירת הצלחות היא הערובה להמשך הרצון להתנסות ולפתיחוּת ללמידות חדשות, וכי כל ילד צריך ויכול להתקדם, ולו רק קצת, מהמקום שבו הוא כבר נמצא. כדי שהילד יבנה לעצמו דימוי עצמי חיובי ויאמין בעצמו, תהליכי הצמיחה שלו צריכים להיות על פי הקצב האישי שלו ותוך כדי צבירת הצלחות. מתוך גישה זו עולות ארבע תובנות מפתח שחשוב שהורים וילדים יפנימו אותם, והן: 1. למידות שהילד לומד אודות עצמו - "אם הצלחתי ללמוד א', ב' ו-ג', משמע אני ילד שמסוגל ללמוד"; "אני ילד שמסוגל להצליח". 2. למידות שהילד לומד על הוריו - "אם הוריי לימדו אותי א', ב' ו-ג' הם הורים שמסוגלים ללמד"; "הם הורים שכיף להיות בחברתם". 3. למידות שההורה לומד על ילדו - "אם הילד שלי הצליח ללמוד א', ב' ו-ג' הוא מסוגל ללמוד"; "הוא ילד שמסוגל להצליח". 4. ולמידות שההורה לומד על עצמו - "אני הוא שהצלחתי ללמד את ילדי ולגרום לו הנאה, אם כך אני הורה שמצליח ללמד"; "אני הורה מצליח". למידות מפתח אלו חשובות יותר מכל למידה ספציפית, זו או אחרת.

מתוך הכרה שהאדם הוא ישות שלמה ורבת-פנים, תכנית הורי"ם פועלת לטיפוח כל ההיבטים השונים התפתחות הילד, והיא נותנת גם להורים תובנות במישור הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי:

**במישור הקוגניטיבי** התכנית מסייעת למשתתפים להרחיב את הידע על התפתחות הילד. היא מבססת את יכולתם של המשתתפים לתפוס את הקשרים בין דברים הנראים לכאורה כבלתי קשורים (פיתוח יצירתיות) ואת היכולת לגלות הדרגתיות בין שלבים התפתחותיים ולראות פעולות מסוימות כחוליות בשרשרת (פיתוח "יצירתיות לאורך"). כמו כן, היא מפתחת את היכולת לראות כיצד תחום אחד קשור לתחומים אחרים, ואיך אפשר להגיע למטרה מסוימת במגוון דרכים (פיתוח "יצירתיות לרוחב").

**במישור הרגשי** התכנית מסייעת למשתתפים להפנים כיצד לחזק את הילד כדי לקדם מטרות שרוצים להגיע אליהן, ולבסס את תחושת היכולת והביטחון העצמי באמצעות צבירת הצלחות. חוויות אלו מייצרות אווירת שמחה וגורמות להערכה ולהתפעלות של ההורים מילדיהם ושל הילדים מהישגיהם שלהם ומהוריהם.

**במישור ההתנהגותי** התכנית מבססת שגרה חוזרת שהופכת להרגל, שגרה המבוססת על פעילויות העשרה, טיפוח והנאה בין הורים ובין ילדיהם. כמו כן מטפחת התכנית התנהגות מתוך אחריות אישית ויכולת בחירה.

אט-אט, נדבך אחר נדבך, יוצרת תכנית הורי"ם שינויים ברמות שונות במשפחה.ההורים לומדים להתמודד עם נושאים שונים ועם אתגרים חדשים, ואף לומדים להתייחס לבעיות כאל אתגרים. ההורים מודרכים לבחור פעילויות המותאמות לשלב שהילד נמצא בו, ומאומנים לראות הדרגתיות בין המשימות השונות, לצפות את השלב הבא ולתכנן משימה לקראת השגתה. הם רוכשים את היכולת לחלק משימה מורכבת למשימות משנה קלות יותר שאפשר להצליח בהן, ומעמיקים את ההבנה לגבי הקשר בין תחומי התפתחות השונים. בדרך זו הם מחזקים את ההכרה שלכל מטרה אפשר להגיע בדרכים חלופיות, כי אפשר לחלק מטרת-על למטרות ביניים, שגם הצלחה קטנה היא הישג, וכי צריך לעודד ילד על כל מאמץ שעשה. צבירת הצלחות מתמשכת של ההורים עם ילדם, בשילוב ההבנה שאפשר להשפיע על התהליכים שהוא עובר, מפתחת אצלם תחושת שליטה וביקורת על המתרחש ואת היכולת לתכנן, ומחזקת את התחושה של מסוגלות עצמית ושל מיקוד שליטה פנימי. כפועל יוצא מכך, התפקוד של ילדם ודרך התייחסותו אל סביבתו ואל חייו יצמחו ויתחזקו.

**ממצאי מחקרים שנערכו על תכנית הור"ים**

בפרק זה נסקור כמה היבטים של שינויים שנצפו אצל משתתפי תכנית הור"ים במחקרים שנערכו על התכנית החל משנת 1989 ועד שנת 2006. הם יכללו: שינויים שקרו בהתפתחות הילדים; שינויים שקרו בעמדות ההורים כלפי ילדיהם; שינויים שחלו בעמדות ההורים כלפי עצמם; ושינויים ספציפיים שחלו במשפחות שבהן לפחות אחד ההורים היה נפגע סמים. להלן תמצית הממצאים:

1. **שינויים שחלו בהתפתחות הילדים:**

במחקר שערכה לוי (1998) השתתפו 60 ילדים בשנת החיים השנייה ממעמד סוציו-אקונומי נמוך: 30 מהם היו בקבוצת הניסוי ו-30 בקבוצת הביקורת. לכל ילד בקבוצת הניסוי הותאם ילד בקבוצת הביקורת לפי 12 מדדים דמוגרפיים (כגון: מין הילד, גילו, האם הילד במעון או בבית). הילדים בקבוצת הניסוי והביקורת נבדקו פעמיים, פעם בגיל 13 חודש ופעם בגיל 19 חודש, על-פי מבחן סינון התפתחותי. מבחן סינון התפתחותי כולל הערכה של תפקוד הפעוטות בתחום המוטוריקה הגסה והעדינה, יכולת התקשורת והבנת שפה, היכולת לבטא את השפה, יכולת ההסתגלות, התפקוד הקוגניטיבי, וציון לממוצע כללי של ההתפתחות . בקבוצת הביקורת נמצא, כי ילדים שבגיל 13 חודשים הישגיהם תאמו את הנורמה המצופה מבני גילם, הראו ניצני פיגור לעומת הנורמה המצופה כבר בגיל 19 חודשים. לעומת זאת, בקבוצת הניסוי שמשתתפיה זכו להתערבות מקדמת, לא רק שנמנעה ההאטה הצפויה בהתפתחותם, אלא שיכולותיהם בתחום הקוגניטיבי, ההסתגלותי, האישי-חברתי והבנת השפה היו גבוהות משמעותית משל קבוצת הביקורת, ואף מהנורמה המצופה מבני גילם. ממצאים אלו היו ברמת מובהקות (p<0.001).

התיאור הגרפי שיוצג להלן מראה את הציונים שהושגו בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת לאחר 6 חודשים. הציון 6 מתאר התפתחות נורמטיבית אחרי ששה חודשי גדילה, בין 13 חודש ל-19 חודש.

**תרשים מס' 2: תוצאות מבחן ההתפתחות של קבוצות הניסוי והביקורת בגיל 13 ובגיל 19 חודשים**

משמעות התוצאותביחס לקבוצת הביקורת חמורה ביותר: ילדי קבוצת הביקורת, שלפני ששה חודשים (בגיל 13 חודש לחייהם), תאמו הישגיהם את הנורמה, מראים כבר בגיל 19 חודש את ניצני הפיגור לגבי הנורמה. במלים אחרות, הממצא מאשש את מחקרם של סמילנסקי ואחרים (1976), שמצא כי הפערים בהישגיהם של ילדים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות ומשכבות מבוססות יותר, אותם אנו פוגשים בבית הספר ובגנים, אמנם אינם באים לביטוי עם הלידה, אך ניתן לזהותם כבר בשנה השנייה לחיים. ממצאים אלו מלמדים כי עם הלידה, לילדים מקבוצות סוציו-אקונומיות נמוכות ומבוססות יותר יש אותו סיכוי להצליח, וילדים בני הקבוצה הסוציו-אקונומית הנמוכה אינם חייבים להיות "הנחשלים". עם זאת, הממצאים מצביעים גם על כך, שבהעדר התערבות מתקנת הרי הפערים שמן הסתם נוצרו כתוצר של הסביבה, באים לביטוי במבחנים התפתחותיים כבר בשנה השנייה לחיים. וכך, כאמור, אפילו אם ילדים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות יגיעו כבר בגיל 3 שנים למערכות החינוך הפורמלי, הם יגיעו לשם לאחר שכבר צברו פיגור התפתחותי יחסי על רקע סביבתי, שהתקבע יחד עם דימוי עצמי ויחס בסיסי ללמידה - בלמעלה ממחצית חייהם. לעומת זה, משמעות התוצאות ביחס לקבוצת הניסוי מעודדת למדי: בקרב ילדים משכבות נמוכות שהשתתפו בתכנית הורי"ם, לא רק שנמנעה ההאטה הצפויה בהיבטים השונים של התפתחותם, ולא רק שנמנע פיגור יחסי ופערים לגבי הנורמה המצופה, אלא שיכולותיהם הקוגניטיביות, הרגשיות והחברתיות התפתחו יותר מהנורמה של בני גילם האחרים. לפיכך, המסקנה המתבקשת היא כי אפשר לקדם את הפוטנציאל של הילדים בראשית החיים, וכי רצוי, נחוץ וחשוב לעשות זאת בתקופה שבה מתחילים להיווצר הפערים, ובמסגרת הסביבה הביתית.

1. **שמירת התוצאות לאורך זמן:**

ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1975) הדגיש כי את הישגיה של תכנית התערבות יש לבחון לא רק מיד בתום תקופת הטיפוח אלא שנתיים ויותר מסיומה. בדיקת תוצאות תכניות הור"ים לטווח הארוך נעשתה בצורת פיילוט בשכונת נווה עופר בתל-אביב, בקרב האוכלוסייה הערבית בלוד, וביישובי המועצה האזורית שדות הנגב (כהן, 1993). גננות בגן חובה ומורות בכיתות א' התבקשו לדרג את בוגרי התכניות בהשוואה לשאר ילדי הכיתה או הגן. נמצא שגם שנתיים ושלוש שנים מתום תקופת הטיפוח דורגו בוגרי התכניות בעשירון העליון מבחינת אחריות, כושר ריכוז, עצמאות, התעניינות ומנהיגות חברתית. גם הוריהם זכו לציונים גבוהים באשר למעורבותם בחיי הגן או בית הספר, בהתעניינות בנעשה במסגרת החינוכית ובנכונות לשתף פעולה.

1. **השפעת התכנית על עמדות ההורים ועל התנהגותם:**

כדי לבדוק את הכישורים של תיווך למידה אצל האימהות שהשתתפו בתכנית הור"ים, ערכה שפטיה (1989) תצפיות על אירועים של תיווך למידה שהאימהות ביצעו תוך כדי האינטראקציה עם ילדן, כמו גם על הזדמנויות של אירועי תיווך שיכלו להתבצע אך האימהות "פספסו" אותם. המחקר נערך על 34 אימהות שהשתתפו בתכנית הור"ים, מחציתן היו בשלבי ההתחלה של התכנית (קבוצת הביקורת), ומחציתן - ותיקות שהשתתפו בתכנית כבר שנה (קבוצת הניסוי). כדי להתגבר על המשתנה של גיל הילדים עובדו התוצאות כך, שלכל גיל חושב אחוז אירועי התיווך שהתבצעו בפועל מתוך כל אופציות התיווך שיכלו להתבצע באותו זמן. מהתוצאות עלה, כי בכל מדדי התיווך חלה עלייה משמעותית בניצול אירועי התיווך בקבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת.

**תרשים 3: תוצאות התצפיות על אירועי תיווך של האם שנערכו על ידי שפטיה (1989) במכון סאלד, במסגרת הערכה מעצבת על תכנית הור"ים**

בין התוצאות שהוצגו לעיל בולט במיוחד הממצא המתייחס לטרנסנדנטיות ומשמעות. ממצא זה מתייחס ליכולת של האם להקנות משמעות קוגניטיבית או רגשית לגירויים שהילד נחשף אליהם, וליכולתה ליצור הרחבה (טרנסנדנטיות), כלומר, ללמוד על תכונות והיבטים שונים של הדברים שאליהם מתייחסים, שהם מעבר להתנסות החושית המידית ומעבר לסיפוק הצרכים. בקבוצת הביקורת רק 9% מההזדמנויות ליצור אירועי תיווך של טרנסנדנטיות ומשמעות נוצלו על ידי האימהות, ואילו בקבוצת הניסוי – 62%! פערים משמעותיים נמצאו גם ביכולת ליצור תקשורת עם הילד מתוך כוונה והדדיות (67% בקבוצת הניסוי לעומת 38% בקבוצת הביקורת), וביכולת לתווך רגשות ולתת לילד חיזוקים מתאימים עם הסברים על מה הוא קבל את החיזוק (68% בקבוצת הניסוי לעומת 32% בקבוצת הביקורת).

בחלק האיכותני של ההערכה המעצבת, בוצע ראיון של החוקרת עם 34 האימהות של קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת, אשר נשאלו עד כמה הן רואות עצמן אחראיות להתפתחות הילד. נמצא כי אימהות מקבוצת הניסוי מייחסות את התפתחות הילד להשקעה חינוכית ישירה שלהן או של האב בילד (למשל "השקענו בו", "האב משחק אתו ומלמד אותו") ואילו אימהות מקבוצת הביקורת מייחסות את התפתחות הילד לגורמים שמחוץ לבית (לדוגמה "למד מאחרים", "קונים לו צעצועים").

1. **שינויים בדימוי העצמי של ההורה:**

הירשפלד ולוז (1996) ערכו מחקר במטרה לברר אילו שינויים חלו בעמדותיהן של האימהות שהשתתפו בתכניות הור"ים. 321 אימהות התבקשו לדרג את עצמן בתום שנה של השתתפות בתכנית על סולם בן 7 דרגות, לגבי עמדותיהן בנושאים מגוונים בתחילת התכנית ובסיומה, ועד כמה הן מייחסות את השינויים לתכנית. 17 מדדים נבחנו ורוכזו בחמש קטגוריות: יחס האם כלפי הילד בגיל הרך שהשתתף בתכנית, יחס האם כלפי אחיו הבוגרים ממנו, תפיסת האם את עצמה כאדם בעל יכולת, איכות האינטראקציה עם בן הזוג, מידת מעורבותו בחינוך הילדים, והפתיחות לצרוך שירותים בקהילה. לוח 1 להלן משווה בין אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי (ציון 7) לפני התכנית ובסיומה.

**לוח 1: אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי בשינויי עמדות, לפני ואחרי התכנית**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **הקטגוריות והמדדים שנבדקו** | **אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מקסימלי (7)** **לפני השתתפות בתוכנית** | **אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מקסימלי (7) לאחר שנה של השתתפות בתוכנית** | **רמת מובהקות** |
| **1.התייחסות האם לילד עימו היא משתלמת בתוכנית:** א. מידת הכבוד והערכה כלפי הילד **ב. מידת סבלנות כלפי הילד ג. מידת היוזמה של האם לפעילות עם הילד****ד. המידה בה האם מאפשרת לילד להפעילה במשחקים****ה. מידת ההקפדה על הצבת גבולות ברורים לילד**ו. מידת היכולת של האם ליהנות ממשחק עם ילדה | **31.1%****27.7%****15.4%****20.6%19.9%****23.5%** | **68.5%****50%****46.6%****50.9%****42.2%****58.4%** | p<0.001p<0.001p<0.001p<0.001p<0.001p<0.001 |
| **2. התייחסות האם כלפי הילדים האחרים:** **א. סבלנות לשחק עימם** **ב. סבלנות כללית כלפי חינוך ילדים** **ג. עידוד הילדים ליזום פעילויות חינוכיות** | **14.9%** **10.8%****18.3%** | **38.9%****28.2%****38.6%** | p<0.001p<0.001p<0.001 |
| **3. תפיסת האם את עצמה כאדם לומד ובעל יכולת:**א. יכולת תכנון פעולות חינוכיותב. תחושה של תרומה לחינוך הילדיםג. יכולת להתמודד עם תסכול בחינוך ילדיםד. יכולת להתמודד עם קשיים וכישלונות בחיי ההורהה. סקרנות ההורה ללמוד בתחומים שאינם קשורים לתחום הגיל הרךו. סקרנות ההורה ללמוד על חינוך הגיל הרך. | **13.6%****9.2%** **11.9%****16.5%****29.3%****29.6%** | **41.5%****48.2%****32.8%****30.5%****44.9%****60.4%** | p<0.001p<0.001p<0.001p<0.001p<0.001p<0.001 |
| **4.איכות האינטראקציה בין בני-הזוג בנושא חינוך ילדים:**א. המידה בה נוהגת האם לשוחח עם בן הזוג על חינוך הילדים.ב. הערכת בן הזוג את יכולת האם לחנך.ג. נכונות בן הזוג להתאמץ ולהשקיע בחינוך הילדים.ד. ידיעתו של בן הזוג כיצד לחנך ילדים. | **26.1%****29.2%****15.4%****22.0%** | **53.2%****58.3%****35.6%****38.9%** | p<0.001p<0.001p<0.001p<0.001 |
| **5. מאפייני צריכת שירותים קהילתיים:**א. מעורבות האם בפעילות קהילתית.ב. מידת הנוחיות שחשה האם לפנות לשירותי בריאות ופסיכולוגיה בקהילה ג. ראיית האם את השירותים הרפואיים/קהילתיים כעוזרים. | **6.5%****25.7%****27.8%** | **12.2%****41.2%****42.9%** | p<0.001p<0.001p<0.001 |

בכל המשתנים שנבדקו חלה עלייה משמעותית (יותר מפי 2) בכמות האימהות שנתנן לעצמן ציון מרבי בסיום התכנית. כל התוצאות היו מובהקות סטטיסטית p<0.001))**.**

מהתוצאות עולה כי בקטגוריה של שינויים בעמדות של האם כלפי הילד שאתו היא משתלמת בתכנית, בולטת במיוחד העלייה באחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי במשתנה - 'מידת היוזמה של האם לפעילות עם הילד' (15.4% בקבוצת הביקורת מול 46.6% בקבוצת הניסוי), וכן במשתנה 'יכולת הקפדה על הצבת גבולות ברורים לילד' (19.9% מול 42.2% בקבוצת הניסוי), ובמשתנה – 'מידת היכולת של האם ליהנות ממשחק עם ילדה' (23.5% בקבוצת הביקורת מול 58.4% בקבוצת הניסוי.

הקטגוריה – התייחסות האם לילדיה האחרים, בדקה עד כמה שינתה האם את התייחסותה לילדיה הבוגרים. בקטגוריה זו בולטת במיוחד העלייה באחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי במשתנה של סובלנות כללית כלפי חינוך הילדים (10.8% בקבוצת הביקורת מול 28.2% בקבוצת הניסוי). ראוי לציין כי בקטגוריה זו המתייחסת לאחים הבוגרים (שבזמנו לא היו מושא התייחסות ישיר בתכנית), בכל משתני הקטגוריה,אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי היה נמוך יחסית בהשוואה לילדים שכן השתתפו בתכנית, אך גם במשתנים אלה העלייה הייתה מאד משמעותית.

הקטגוריה השלישית מתייחסת לשינויים בדימוי בעצמי שחלו אצל האם כאדם בוגר. כאן בולטת במיוחד העלייה באחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי במשתנה שבדק את תחושת האם על תרומתה לחינוך הילדים - 9% בקבוצת הביקורת מול 48.2%! בקבוצת הניסוי. כמו כן בולטים גם השינויים במשתנה שבדק את תחושת האם שהיא מצליחה להתמודד עם תסכולים בחינוך הילדים (11.9% מול 32.8% בקבוצת הניסוי), וכן במשתנה שבדק את סקרנותה להמשיך ללמוד בנושאים של חינוך ילדים (29.6% מול 60.4% בקבוצת הניסוי).

הקטגוריה הרביעית מתייחסת לשינויים שחלו באיכות האינטראקציה בין בני הזוג. על אף שהתכנית בזמנו שרתה בעיקר את האימהות, מהתוצאות עולה כי חלו שינויים משמעותיים בשיח החינוכי בין בני הזוג, בהערכה של בן הזוג את האם, ובנכונותו של האב להשקיע יותר בחינוך. הקטגוריה החמישית בדקה את מידת הפתיחות של האימהות לצרוך שירותים נוספים בקהילה. גם כאן, בכל המדדים הייתה עליה משמעותית.

1. **השפעת התכנית על משפחות שאחד ההורים בהן הוא נפגע סמים**:

בין השנים 2004-2006 נערך פרויקט מיוחד של התכנית הורי"ם – קו הזינוק. פרויקט זה פעל בקרב הורים נגמלי סמים, יהודים וערבים, מארבעה יישובים שונים. הוא נעשה בשיתוף פעולה עם היחידה לטיפול בהתמכרויות של משרד הרווחה, הרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול, והמוסד לביטוח לאומי - הקרן למפעלים מיוחדים. המחקר המלווה לתכנית קו הזינוק למשפחות של נגמלי סמים הוזמן על-ידי ביטוח לאומי (סנטו, 2008). השתתפו בו 69 משפחות בשני מחזורים. צופות שקיבלו הכשרה מיוחדת באו לבתים ודרגו את המשפחות לפי 41 משתנים שקובצו לארבע קטגוריות מרכזיות: תפקוד הילד, תפקוד האם, תפקוד האב ותפקוד המשפחה כמערכת. נמצא כי כשהתכנית נמשכה כשנה, בכל המדדים המסכמים היה שיפור משמעותי בסוף התכנית יחסית לתחילתה. כשהתכנית נמשכה כחצי שנה, השיפור במדדים שמסכמים את תפקוד האם, את תפקוד המשפחה כמערכת ואת תפקוד הילד היו מובהקים סטטיסטית, ואילו במדדים המסכמים את תפקוד האב חל שיפור, אך הוא לא היה מובהק סטטיסטית.

השיפור המשמעותי והמובהק ביותר נרשם במדדים הבאים: בקטגוריה של תפקוד הילד - פעלתנותו, הקשר שלו עם הזולת, תגובותיו לקושי ולתסכול, אלימות בין הילדים וחרדה של הילדים מהוריהם; בקטגוריה של תפקוד האם - הדימוי העצמי שלה, מעורבותה בפעילות עם ילדי המשפחה, תיווכה במשחק, הצבת גבולות ומצבה הרגשי; בקטגוריה של תפקוד המשפחה - התייחסות ההורים לכלל הילדים, שמירה על כללי בטיחות, הפחתת חרדה של הילדים מהוריהם והפחתת רמת האלימות בין ילדים.

בוגר תכנית 'קו הזינוק', מתמכר ואסיר לשעבר, אב לילדים היטיב לבטא את השינויים שהוא עבר בעקבות התכנית, וכך הוא אמר: "רק אחרי שהתנקיתי (נגמלתי) גיליתי שיש לי שלושה ילדים. אבל אז לא ידעתי מה לעשות אתם. התכנית נתנה לי ידע, מודעות וכלים. אני נותן ומתחזק. אני מתחזק ורוצה לתת עוד".

**עלות התכנית, איגום משאבים והכדאיות הכלכלית:** עלות ההשתתפות של משפחה בתכנית הורי"ם היא כ-7,000 ₪ לשנה לכל המשפחה. היות שהתכנית מקדמת את ההורים ואת כל ילדיהם, הרי בחישוב של 5 נפשות בממוצע למשפחה, העלות הראלית לנפש היא כ-1,400 ₪ בשנה בלבד. בכמה מקרים הציב בית המשפט את ההשתתפות בתכנית הור"ים כתנאי לאי הוצאת הילדים מהבית. לכן ניתן להשוות את עלות ההשתתפות בתכנית - לעלות החזקת ילד בסידור חוץ-ביתי, כגון משפחות אומנה, פנימייה חינוכית, פנימייה שיקומית או פנימייה טיפולית. עלות החזקת ילד בפנימייה מגיעה עד לכ-100,000 ₪ בשנה (בר, 2017), והשהייה הממוצעת של ילד בפנימייה היא כארבע שנים (שוורץ, 2005). מהמחקרים שליוו את תכנית הור"ים עולה כי ההשתתפות בה מגדילה את רמת ההתפתחות של הילדים, משפרת את סיכוייהם להשתלב במסגרות החינוך ולפיכך גם מובילה להפחתת נשירה עתידית מהן ולצמצום בבעיות חברתיות עתידיות. לכן, למרות הנטייה לחשוב שהשקעה של כ-7000 ₪ לשנה במשפחה היא השקעה יקרה יחסית, הרי דווקא השיקולים הכלכליים מצביעים על כך שכדאי להשקיע בתכניות בקהילה אשר מטפחות את המשפחה כולה, כגון תכנית הור"ים.

**דיון ומסקנות**

הניסיונות לטפח את הגיל הרך באמצעות ההורים אינו דבר חדש. בארץ וגם בעולם יש על כך כבר תקדימים שונים. לדוגמה, לאוסטרליה, שוודיה, גרמניה, בריטניה, ולמדינות רבות אחרות ב-OECD יש מדיניות מוגדרת וידועה לטיפול בגיל הרך, והן משתמשות בכלים שונים למימון החינוך בגיל הרך ולפיקוח עליו (וייסבלאי וורגן , 2015). כאמור, לאחרונה אנחנו מתבשרים על התקדמות משמעותית בהקמת רשות לאומית לגיל הרך ולמשפחה גם בישראל שתכלול מדיניות לאומית סדורה וארוכת טווח להשקעה וטיפול בגיל הרך בישראל, תגדיר סדרי עדיפויות בנושא, ותחבר בין גורמים שונים המעורבים בטיפול וחינוך ילדים בגיל הרך (ספר החוקים, 2017). על רקע זה, הנה כמה מוקדים לאסטרטגיות ולאתגרים שיש להיערך אליהם כדי לתת מענים חברתיים ולימודיים הולמים שהיעד שלהם הוא ההורים:

**1. פיתוח יותר שירותים ותכניות שמכוונות למשפחה ולא רק למסגרות חינוך:** במאמר זה הובאה הטענה, כי כדי לשפר את הישגי התלמידים יש לטפח את הרקע הביתי, וכי העבודה עם משפחה, במיוחד בסביבתה הטבעית, שונה מהעבודה החינוכית עם קבוצת תלמידים הלומדת על פי חוק חינוך חובה. לכן יש לפתח מגוון תכניות ייעודיות, שיתאימו לאופי ולצרכים המגוונים של אוכלוסיות ההורים, ויפתחו את מודעותם של ההורים לתפקידם, לאחריותם ולמשאבים שברשותם. במקביל, יש לחזק את הליווי המחקרי אחרי תכניות אלו ולבחון את התאמתן לאוכלוסיות יעד שונות, ויש לחזק את המנגנונים בהם ניתן להטמיע תכנית שעמדה במבחנים מקובלים כדי שלא תישאר בגדר פרויקט חיצוני.

 **2. קידום חקיקה ומדיניות לאומית מכוונת שיסדירו את זכאות ההורים לקבלת הדרכה, ייעוץ והכוונה לפי בחירתם, תוך בניית מגוון דרכים להטבה.** אפשר ללמוד על כך מארצות שונות של OECD שמיישמים כיום מגוון דרכים לעידוד ההורים לצרוך שירותים. הזכרנו כבר אופציות מימון שונות הכוללות: א. הקלה במס, החזרי מס, קצבאות או שוברים. ב. פתיחת מרכזים ציבוריים ותכניות שבהם החינוך והטיפול ניתנים בחינם או בסבסוד נדיב.

 **3. הנגשת התכניות לאופי ולצרכים של אוכלוסיות שונות:** יש הורים שכבר יש להם מודעות ומוטיבציה לצרוך שירותים. מן הסתם, הורים אלה יחפשו באופן אקטיבי את השירותים שהקהילה מציעה. לעומתם, יש הורים שאין להן מודעות ו/או מוטיבציה לצרוך את השירותים שהקהילה מציעה, שלא פעם נוטים להסתגר, ושאינם יוזמים קשר עם הגורמים המטפלים, אך דווקא הם אלו שזקוקים לעזרה. להורים מסוג זה מ הראוי לבנות תכניות התערבות אישיות ובונות-כוחות שמטרתן, בין השאר, לעורר אמון ולעודד לצרוך שירותים. לתכניות המתבססות על כניסה למשפחה (כמו תכנית הור"ים) יש הרבה יתרונות בהקשר לכך. באמצעות תכניות אלה אפשר לחזק את התא המשפחתי בסביבתו הטבעית, ולעבוד עם כל בני המשפחה במסגרת תומכת ומכבדת, ובתוך כך, אט אט, לפתח גם מעורבות גדולה יותר בקהילה. הדרך הנכונה להתייחס לתכניות כאלה היא לראותן כ"טיפול נמרץ" הניתן למשפחה לזמן מוגבל. טיפול נמרץ שמטרתו – לבנות את האמון של המשפחה על מרכיביה השונים בכוחותיה הרדומים, ואז גם לעורר אותם ולעודד את המשפחות לצרוך וליהנות ממגוון השירותים הטיפוליים והתרבותיים שהקהילה מציעה גם מחוץ למסגרת הביתית האינטימית. בהדרגה ניתן להציע למשפחות סל שירותים ותכניות לאורך כל חיי האדם (לא רק לגילאי 3-0) שניתן יהיה לבחור ממנו לפי צרכיהם. ואולם, כדי ש'הטיפול הנמרץ' ימצה את מרב יעילותו, צריכה להיות מערכת תומכת רב מקצועית שממשיכה את העבודה ואת השינויים שהושגו.

**4. התייחסות לתכניות התערבות במשפחה כזרוע מניעתית של נותני השירותים בקהילה וכחוליה מקשרת ביניהם:** כיום כבר לא מעט אנשי מקצוע (ביניהם פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, אנשי חינוך ואנשי בריאות) מתמחים בקידום היבטים ספציפיים בתפקודו של האדם, אך לא פעם הקשר בין נותני השירותים השונים רופף. ועל כן, בבסיס תכנית המעמידה את המשפחה במרכז, צריכה גם להיבנות תרבות חדשה של עבודה רב-מקצועית.

תכנית הור"ים היא דוגמה הממחישה כיצד הדרכה ביתית שהיא חלק ממרקם השירותים בקהילה, יכולה להוות זרוע מניעתית של השירותים הטיפוליים השונים בקהילה ורקמת חיבור טבעית ביניהם. וזרז לחיזוק מערך משולב של שירותים קהילתיים. התכנית יכולה להיות זרוע מניעתית בתחום **החינוך,** משום שהיא עוסקתבמימוש היכולת המנטלית הפוטנציאלית של הילד, בהגדלת המוטיבציה ללמוד, לדעת ולהבין, בהקניית כלים להתמודדות עם רכישת ידע ובהגדלת רמת הציפיות האישיות. במידת הצורך התכנית יכולה להצביע על הצורך בחיזוק כישורי למידה של ילדים נזקקים כבר מהגיל הרך, התכנית יכולה להיות זרוע מניעתית של תחום **הבריאות** משום שהיא מתמקדת בקידום תחומי ההתפתחות השונים של הילד, ובתוך כך היא יכולה לסייע באיתור וטיפול בקשיים התפתחותיים קלים במידה והם מתגלים. התכנית יכולה להיות זרוע מניעתית של נושאי **הפסיכולוגיה** משום שהיא מתמקדת בחיזוק הקשר בין ההורה לילד, קידום הבריאות הנפשית, חיזוק יכולת התפקוד האישי והדימוי העצמי, וטיפוח היכולת לבניית קשרים בינאישיים. במידת הצורך ניתן באמצעותה להמליץ להורים לקבל עזרה וייעוץ. ולבסוף, התכנית יכולה להיות זרוע מניעתית של שירותי **הרווחה,** באשר היא עוסקת במניעה של בעיות חברתיות של ילדים בסיכון, כגון ילדים הגדלים במשפחות של מצוקה, נפגעי סמים ועוני. יתרה מזאת, משום שהתכנית מתבססת על יישוג (reaching out), היא מציפה באופן טבעי בעיות העולות במשפחה ושצריכות לקבל מענה רב-תחומי. וכך, אט אט נבנים דפוסי עבודה משותפים בין נותני השירותים השונים. על רקע יתרונות אלו יש לציין, כי כבר בשנות השמונים של המאה הקודמת פיתחו בוגרות תכנית הור"ים בישובים שונים בארץ (כמו בקרית גת, בטירת הכרמל ובפרדס חנה), מסגרות רב-תחומיות לילד ולמשפחה, ומגמה זו מתבססת ומתרחבת מאז ביישובים רבים נוספים.

**5. הכשרת אנשי מקצוע בנושאי עבודה עם הורים:** מן האמור לעיל עולה גם כי יש צורך להכשיר אנשי מקצוע בנושאי עבודה עם הורים ושיתופי פעולה רב-מקצועיים, תוך הקנייה של גישת התערבות סלוטוגנית (הממוקדת בחיזוק הכוחות). הדבר אמור גם לפיתוח מקצועי של עובדי מערכת החינוך ומערכת הרווחה, וגם לחיוב סטודנטים הלומדים במגמות חינוך וטיפול ללמוד קורס חובה בנושא עבודה עם משפחות. גם בנושאים אלה יש, כמובן, גם צורך בהרחבת החקיקה כך שתסדיר נושאים כגון החובה למסירת מידע רלוונטי להורים, מפגשים שוטפים בינם לבין מערכת החינוך, שיתוף הורים בהחלטות מרכזיות הנוגעות לילד, מחויבות הורית ועוד (גרינבאום ופריד, 2011).

**6. עדכון, הרחבה ופיתוח השירותים הקיימים לילד ולמשפחתו, ולא רק לילד.** לצד בניית תכניות ייעודיות לגיל הרך ולמשפחה, אתגר נוסף הוא – לעדכן ולהרחיב את המוסדות החינוכיים הקיימים (מועדוניות, פנימיות, בתי ספר וגנים) כך שיהיו מכוונים לא רק לילד, אלא - לילד ולמשפחתו. הנה דוגמה ליעד מסוג זה שיש בו כבר ניצנים של שינוי בשטח. הזכרנו כי בשנים הראשונות לאחר הקמת המדינה הייתה המגמה להוציא ילדים מהבית לפנימיות, וכי המגמה כיום היא לא לנתק את הילד מהעורף המשפחתי והקהילתי. אבל דווקא נוכח המגמה להחזיר ילדים לקהילה ו/או נוכח המגמה לשבץ אותם במועדוניות עד שעות הערב, מתחזק הצורך לבנות תכניות שמחזקות את המשפחה עצמה ומקנות לה ידע כיצד ליצור לדור הצעיר תנאי גדילה בריאים, ראויים ומעשירים, וכיצד לאפשר למשפחה ליהנות מתהליך גידול הילדים.

אין האמור לעיל מבקש להיכנס לוויכוח אם המדיניות של הוצאת ילדים בישראל עושה מספיק מאמצים להשאירם בבתיהם. מדיניות ההוצאה של ילדים מביתם שונה במדינות שונות. כך לדוגמה, במדינות צפון אמריקה, בריטניה ואוסטרליה - הוצאת ילדים בכפיה נרחבת יותר, ואילו במדינות של מערב אירופה – צרפת, גרמניה, בלגיה ושוודיה, ילדים מוצאים מהבית רק במקרים קיצוניים ומספרם קטן עד זעום, וגם אז – רק אחרי ניסיונות של עבודה עם כל בני המשפחה לשימור הילד בתוכה (פרץ, 2003). כמו כן, גם אין האמור לעיל מרמז כי כדאי להתחיל לסגור את הפנימיות. אבל נוכח הצורך לחזק ולא להחליש את הקשר בין הילד ומשפחתו, מוצע כאן כי הפנימיות לסוגיהן תפתחנה את עצמן, ובמקום להיות מוסדות המכוונות **לילדים** שמוצאים מן הבית, הן תהפוכנה להיות מוסדות המכוונים **לילד ולמשפחתו**. ברור מאליו שיהיה צורך להקפיד שילדים שמוצאים מהבית יסודרו בפנימיות שאינן רחוקות גאוגרפית מכתובת משפחתם, להכשיר את צוותי הפנימיה לעבודה עם הורים ועם המשפחה הרב-גילית בסביבתם הטבעית, ולאפשר להסב ביתר גמישות תקציבים להדרכות בקהילה. כדי להתמודד עם המרכיב הביתי כדאי לעשות בהדרגה אותו סוג שינוי גם לגבי מוסדות החינוך האחרים, כמו גנים ובתי ספר.

**7. איגום תקציבים:** תקציבים לא מעטים שניתן לנייד אותם קיימים במסגרות שונות בקהילה, גם ביישובים דלי אמצעים. ישוב שהגופים המקצועיים בו (חינוך, רווחה, בריאות, תרבות וכו') יפעלו בשיתוף פעולה, יוכל לאגם את המשאבים העומדים לרשותו ולכוון אותם בצורה יעילה למטרות שעליהם הוא יחליט.

**סיכום**

שינוי במגמה והטמעת תכניות חדשות במערכת אינם תהליכים קצרים ופשוטים. אך נראה שהתקופה מתאימה לרפורמה מסוג זה. היא מתבססת על הצורך ועל המודעות ההולכים וגדלים בציבור, על הכדאיות הכלכלית והחברתית, על הניסיון אשר נצבר בתכניות הורי"ם ובתוכניות אחרות הפועלות בקהילה, ועל המועצה לגיל הרך החדשה המתוכננת לקום ואשר מרמזת על סיכוי ריאלי שהרפורמה אכן תקרה.

אין רק דרך אחת שאפשר לבסס בה את השינוי. הצגנו בפרוטרוט את תכנית הור"ים, אבל, כמובן, בשטח יש עוד תכניות ומגוון בעלי תפקידים שונים העוסקים בטיפוח הורים וילדיהם בגיל הרך. ובכל זאת, אם נסכם את התרומה של תכנית הור"ים הרי שזו מציעה שילוב ייחודי הכולל היבטים אחדים, בהם: התבססות על גישה תיאורטית המתורגמת למתודולוגיה מובנית ומודולרית, אשר רואה כל מערכת, ובכלל זה כל אדם, כישות לומדת ומשתנה; מתן מענה לכל תחומי ההתפתחות – הרגשיים, החברתיים, הקוגניטיביים, המוטוריים והשפתיים; ניסיון ביישום התכנית כקטליזטור לאיגום משאבים בקהילה ושותפויות רב-מקצועיות; תוצאות מחקריות המראות כי יש קשר בין ההשתתפות בתכנית ובין הישגים טובים יותר ברמת ההתפתחות של הילדים ובעמדות החינוכיות של ההורה כלפי הילד וכלפי עצמו וגם - מתן שירות בדרך של יישוג (reaching out) לאוכלוסיות יעד מגוונות, בהן: אוכלוסייה שיש לה אמצעים לקדם את ילדיה, אוכלוסייה הזקוקה לסבסוד ציבורי, אוכלוסיות בעלת אפיונים תרבותיים מיוחדים (כגון: חרדים, עולים חדשים, בני מיעוטים), אוכלוסיית מצוקה וסיכון חברתי (כגון: משפחות נפגעות סמים, משפחות רב-בעייתיות, משפחות חד-הוריות נזקקות), ומוסדות חינוכיים (כגון מעונות וגנים);

לסיכום ניתן לומר כי הורים המבינים את עולמו של ילדם ויודעים כיצד להעסיק אותם, ייהנו יותר מתהליך גידולם. ילדים שיקבלו כבר מרגע לידתם את הכלים החשובים להתפתחותם יהיו ילדים מאושרים ומפותחים יותר. ילדים מאושרים ובעלי כישורים מפותחים יהיו אזרחים מועילים לחברה. חברה שתשכיל לבנות דפוסים של שיתוף פעולה ושל כבוד לאחר תהיה חזקה מבחינה חברתית, ואם היא תשכיל להשקיע בטיפוח הדור הצעיר בתקופה האפקטיבית ביותר להתפתחותו (מלידה ובמהלך הגיל הרך), היא תשפר את ההון האנושי שלה ותהיה חברה מבוססת יותר גם מבחינה כלכלית.

נראה שמילות הסיכום הטובות ביותר לדברים שנאמרו עד כה הם דבריה של הגב' לאה מוצרי, אם ברוכת ילדים שגדלה בשכונת התקווה, הייתה בעברה מדריכה בתכנית הור"ים וכיום יקירת העיר תל אביב. בתחילת פעילותה של תכנית הור"ים בשכונת התקווה אמרה לאה מוצרי את הדברים הבאים אל מעצבי מדיניות חינוכית-חברתית שבאו לצפות בעבודתה: "כשאנו באים לראשי האוניברסיטה ושואלים אותם מדוע ילדינו אינם מתקבלים לאוניברסיטה או למחלקות יוקרתיות בה, הם עונים לנו: פנו למורים בתיכון, כי כבר אז הם התקשו. כשאנחנו שואלים את מנהלי התיכונים אותה שאלה, הם אומרים לנו שכבר ביסודי הילדים לא כל כך הצליחו. כשאנחנו שואלים את מנהלי היסודי – הם מפנים אותנו לגנים. וכשאנחנו שואלים את הגננות הן אומרות לנו: מה אתם רוצים, כבר מהבית הם באו ככה. אז - תנו לנו את הכלים!"

* **רשימת מקורות**
1. אור נוי, א' (2004). דו"ח מסכם לעשר שנות מחקר מעקב על ילדי מכורים לסמים: 1995-2004. הערכת התפתחותם והתנהגותם של ילדים ומתבגרים אשר נולדו לאמהות או אבות מכורים לסמים בהתייחס למעמד החברתי כלכלי והסביבה בה הם גדלו. מוגש לרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול, ירושלים. המעבדה לטרטולוגיה, הפקולטה לרפואה של האוניברסיטה העברית והדסה והמכון הירושלמי להתפתחות הילד. משרד הבריאות.
2. אנדבלד, מ', ברקלי, נ', גוטליב, ד', ופרומן א' (2012). ממדי העוני והפערים החברתיים. **דו"ח שנתי 2011.** ירושלים:המוסד לביטוח לאומי- מנהל המחקר והחינוך.
3. ארז, ת' (2012). הורים כמשאב בהתפתחות בריאה של ילדים ובני נוער – סקירת ספרות מחקר. בתוך ר' כהן, וד' הופשטטר (עורכות). **בשביל הורים.** תל-אביב: המועצה הציבורית להורים בישראל.
4. ארזי, ט', שר, נ', ויסמן, מ' (2016). **תכנון התערבות עם משפחות: סקירת ספרות, לקחים ותובנות. מסמך רקע לקראת מיסוד התערבות מתוכננת עם משפחות בשירותי הרווחה.** ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל – המרכז למערכות תומכות איכות, בשיתוף עם משרד הרווחה והשירותים החברתיים, אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה.
5. אריקסון, א.ה. (1976). **ילדות וחברה**. תל-אביב: ספריית פועלים.
6. בן עמי, א' (נדלה מהרשת). **סקירה משווה: חינוך חינם לגיל הרך.** ירושלים: מכון ואן ליר.[**www.vanleer.org/il/sites/files/**](http://www.vanleer.org/il/sites/files/)**...**
7. בר, א' (2017). **מסגרות רווחה חוץ ביתיות לילדים ונוער – אופן התקצוב ותמחור עלויות.** מוגש לוועדת העבודה, הרווחה והבריאות. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע, המחלקה לפיקוח תקציבי.
8. גזית, א. (2006). **עוני וחינוך בישראל – סקירת ספרות 1990-2005.** ירושלים:האוניברסיטה העברים בירושלים המכון לחקר הטיפוח בחינוך..
9. גרינבאום, ז"צ', פריד, ד' (עורכים, 2011). **קשרי משפחה – מסגרת חינוך בגיל הרך (גן – ג'). תמונת מצב והמלצות.** ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
10. דברת, ש' (2005). **התכנית הלאומית לחינוך – כי לכל ילד מגיע יותר".** (דו"ח ועדת דברת). ירושלים: הוצאת כח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל.
11. דו"ח הביטוח הלאומי 2013: **ממדי העוני והפערים החברתיים. דוח שנתי**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מינהל המחקר והתכנון. כסל"ו התע"ה, נובמבר 2014.
12. הירשפלד, ש', לוז, א' (1996). **שינויים בקרב משתתפות בתכנית הור"ים – מחקר ניתוחי תרומות של התכנית על בסיס מדדים ייחודיים** (לשימוש פנימי).גבעתיים:הוצאת תכנית הורי"ם
13. הלר, א' (2002). **דו"ח וסקירה על התפתחות הפערים החברתיים בישראל בעשרים השנים האחרונות - תקציר.** דו"ח ביניים של ועדת חקירה פרלמנטרית בנושא הפערים החברתיים בישראל שפעלה בשנים 2001-2 בראשות חבר הכנסת רן כהן. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת. נדלה מ: <http://www.kneset.gov.il/committees/heb/docs/gap15-4.htm>
14. ואזן-סירקון, ל', רותם, ר', בן רבי, ד' (2016). **דו"ח מחקר – גיל הינקות בישראל: צרכי הילדים וההורים, שירותים ומדיניות.** ירושלים: אשלים, הוועדה המקצועית לגיל הרך של אשלים. דמ-16-695.
15. וייסבלאי, א', וורגן, י' (2015). **מדיניות ציבורית בתחום החינוך בגיל הרך – סקירה משווה.** ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
16. וורגן, י' (2009). **עוני והישגים לימודיים במערכת החינוך.** ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. נדלה מ: <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02356.pdf>
17. חובב, ח' (2007). **עוני והדרה חברתית בישראל ובמדינות האיחוד האירופי: מבט השוואתי.** ירושלים: המרכז הישראלי לקידום צדק חברתי.
18. חוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות תשכ"ב – 1962, פרק שני, סעיף 15. נבו הוצאה לאור בע"מ, המאגר המשפטי הישראלי
19. טרנר, ח' (2014). **הורים ממנפים הישגים.** תל-אביב: סטימצקי.
20. כהן, ר' (2015). יש הורים להצלחה: השפעתם של הורים על למידה ותעסוקה. בתוך: ע' בסוק (עורך): **גדיש, כרך ט"ו,** עמ' 47-58. הוצאת משרד החינוך, חינוך למבוגרים, פרסומי האגף.
21. כהן, ר' (2009). העצמת הורים – דרך המלך למניעת סיכון לילדים ובני נוער. בתוך ל' בן דוד (עורכת). **עט השדה.** ירושלים: אשלים.
22. כהן, ל' (1993). מעקב אחרי אימהות בוגרות תכנית הור"ים ביישובי המועצה האזורית שדות הנגב. דו"ח פנימי. גבעתיים: תכנית הור"ים.
23. לוז, א' (1988). **יישום עקרונות בסיסיים, גישות והדגשים בתכנית הורי"ם.** גבעתיים: הוצאת מכון הור"ים. לשימוש פנימי.
24. לוז, א' (1994). **להתמודד וללמוד** **–** **הרקע התיאורטי של תכנית הור"ים.** גבעתיים: הוצאת מכון הור"ים. לשימוש פנימי.
25. לוז, א' (1996) **(**מהדורות קודמות: 1984, 1988, 1990, 1992**)**. **תכנית הור"ים – העשרה וטיפוח מראשית החיים**. גבעתיים: הוצאת אגף שח"ר (שרותי חנוך ורווחה) במשרד החינוך ומכון הור"ים.
26. לוז, א' (1996). **מרק"ם – מערכת רב-מקצועית לקידום המשפחה.** גבעתיים: הוצאת מכון הור"ים.
27. לוי, מ' (1998). **בדיקת השפעתה של תכנית להתערבות מוקדמת בגיל הרך (תכנית הורי"ם) על התפתחות הילד –** עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך במדעי הרפואה בבית הספר לריפוי בעיסוק של אוניברסיטת ירושלים. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
28. מינושין, ס' (1984). **משפחה ותרפיה משפחתית.** תל אביב: רשפים.
29. מינקוביץ', א', דיוויס, ד', באשי, י' (1977). **הערכת ההישגים החינוכיים בבית הספר היסודי בישראל.** ירושלים: האוניברסיטה העברית.
30. סמילנסקי, ש', שפטיה, ל', פרנקל, ח' (1976). **התפתחות שכלית בשתי קבוצות מוצא. ממצאים מהמחקר הירושלמי על גדילה והתפתחות תינוקות מלידה עד גיל 4**. ירושלים: מכון סאלד.
31. סנטו, י' (2008). **פרויקט הורי"ם נפגעי סמים. דו"ח מס' 126.** ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מפעלים מיוחדים, האגף לפיתוח שירותים, מנהל המחקר והתכנון.
32. ספר החוקים, (2017). **חוק המועצה לגיל הרך, התשע"ז -2017.** ירושלים: הכנסת. נדלה מהרשת: <http://www.knesset.gov.il/20/law/20_Isr_390426.pdf>
33. **עוני והדרה חברתית בהשוואה למדינות האיחוד האירופי. נדלה מ:**

<http://www.cbs.gov.il/publications11/rep_04/pdf/part02_h.pdf>

1. פישר, י' (2010). **אפשר גם אחרת – סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר.** תל אביב: מכון מופ"ת.
2. פרץ, י' (2003). בובה של ילדה: על מדיניות הגנת הילד בישראל. בתוך: **חברה: כתב עת סוציאליסטי לענייני חברה, כלכלה, פוליטיקה ותרבות (8).** הוצאת יסו"ד, יד טבנקין ואחרים.
3. קושר, ח' (2015). **ילדים בגיל הרך בישראל 2015. תמונת מצב.** ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד בתמיכת קרן ברנרד ון ליר.
4. קליין, פ' (1985). **ילד חכם יותר – הגמשה שכלית בגיל הרך.** רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.
5. קרומר-נבו, מ' (2006). **נשים בעוני: סיפורי חיים.** בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
6. רבינוביץ', מ', וסופר, ש' (ראש צוות) (2015). **המענה הציבורי לילדים בגיל הרך בישראל. תמונת מצב.** ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
7. שהם לוז, א' (2004). – **ארגון מידע במערכות מעולם ה"רוח" וה"חומר". חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה".** תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
8. שהם לוז, א' (2006). **תכנית 'קו הזינוק' למשפחות נפגעות סמים והתמכרויות. סיכום הפרויקט עם הפנים לעתיד.** גמזו: הוצאת מכון הור"ים (פרסום פנימי).
9. שהם לוז, א' (2016). **מעבר לחומר ולרוח – ארגון מידע כמפתח להבנת המציאות.** ירושלים: הוצאת אשנב. מהדורה אלקטרונית – כפר סבא: הוצאת איפבליש.
10. שהם לוז, א' (2017). **נפלאות התפתחות הילד – לגלות, להתפעם, להעשיר וליהנות.** ספר זה עומד לצאת לאור בקרוב.
11. שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה.** הוגש לראש ממשלת ישראל ולשר הרווחה. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד.
12. שינוול, מ', כהן, ח', ברוך, ע', וצוות משרד החינוך בהובלת נגר, ג' (2015). **טיפוח ומיצוי ההון האנושי בישראל – מערכת החינוך כמנוע לשילוב כלכלי-חברתי של החברה הערבית.** ירושלים: המועצה הלאומית לכלכלה – משרד ראש הממשלה, משרד החינוך, והרשות לפיתוח כלכלי של המיעוטים – המשרד לשוויון חברתי.
13. שפטיה, ל' (1989). **הערכה מעצבת של תכנית הורי"ם (דו"ח פנימי).** ירושלים: הוצאת מכון סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.
14. Begley, S. (1996): Your Child's Brain, **Newsweek,** Feb. 19, 1996, p.40-46.
15. Berliner, D.C. (2009). **Poverty and Potential: Out-of-School-Factors and School Success.** Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Arizona State University. Retrieved 18.3.13 from <http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential>
16. Bowlby, J. (1969). **Attachment and loss. Vol. I: Attachment.** New-York: Basic Books.
17. Bowlby, J.(1980). Attachment and loss. Vol. III: Loss, sadness and depression. New-York: Basic Books.
18. Bronfenbrenner, U. (1975): **Is Early Intervention Effective?** In: M. Guttentag & E.L. Struening (Eds.): **Handbook of Evaluation Research 2,** pp. 519-603.
19. Camilli, G., Vergas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. **Teachers College Record, 112(3):** 579-620.
20. Coleman J.S. (1966). **Equality of Educational Opportunity.** Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.
21. Garmezy, N. (1991). Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated with Poverty. **American Behavioral Scientist, 34(4**),416.
22. Hale, B. (Baroness Brenda Hale of Richmond) (2006). Understanding Children's Rights: Theory and Practice. **Family and Court Review, 44(3),** p. 350-360.
23. Feuerstein R. (1980): **Instrumental Enrichment.** Baltimore: University Park Press.
24. Lewis, A. (1993). The Payoff from a Quality Preschool. Washington: (Wasjongton Commentary Column), **Phi Delta Kappan, 74(10),** 748-749.
25. O'Connell, B. (2004). Introduction to the Solution-Focus Approach. In B. O'Connell & S. Palmer (Eds). **Handbook of Solution-Focus Therapy** (15th ed. Pp. 1-11)**. London: Sage.**
26. Raffo, C., Dyson, A., Hall, D., Jones, L., and Kalambouka, A., (2007). **Education and Poverty: A Critical Review of Theory, Policy and Practice.** Manchester: Joseph Rowntree Foundation and University of Manchester.
27. Ramey Craig and all (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education. **Applied Developmental Science**, **14 ( 1),** 2-14.
28. Rogers, C. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. In (ed.) S. Koch, **Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context***.* New York: McGraw Hill.
	1. Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., Gamori, M. (1991). **The Satir Model: Family, Therapy and Beyond.** Ca Application of the Satir Growth Model. Palo Alto: Science and Behavioral Books, Inc.
	2. Van der Berg, S. (2008). **Poverty and Education,** UNESCO, The International Institute for Educational Planning (IIEP)and The International Academy of Education (IAE), Education policy series No. 10.

1. פסיכולוגית חינוכית, מייסדת מכון הור"ים ומחברת הספר "מעבר לחומר ולרוח: ארגון מידע כמפתח להבנת המציאות". [↑](#footnote-ref-1)